



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Filologia Moderna
Classe LM-14

Tesi di Laurea

Disturbi Specifici dell'Apprendimento: uno studio di caso per la lingua inglese

Relatore
Prof. Alberta Novello

Laureanda
Francesca Canesso
n° matr.2058147 / LMFIM

Anno Accademico 2023 / 2024

*“Ognuno è un genio. Ma se si giudica un pesce
dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi
lui passerà tutta la sua vita a crederci stupido”*

Albert Einstein

ABSTRACT

This thesis is the result of an experimental study on specific learning disorders with an in-depth study of the case of teaching English as a foreign language for these students. In particular, the characteristics of these disorders are analyzed starting from the study and direct analysis of a student with Specific Learning Disabilities with whom I am working. In addressing the topic of specific learning disabilities and the regulatory framework designed to protect these students, an approach was adopted that starts from theoretical research and observation of a student named Marco, whom I have been assisting, to arrive at the design of materials accessible to all students.

Examples of materials are provided through operational sheets that favored the acquisition of foreign English during this work with positive results not only in cognitive but also motivational and behavioral terms.

This thesis was born from the desire for improvement towards a 360° inclusive school with words but above all through facts.

ABSTRACT (Italiano)

Questa tesi è il risultato di uno studio sperimentale sui disturbi specifici dell'apprendimento con approfondimento del caso dell'insegnamento dell'Inglese Lingua Straniera per questi studenti. In particolare, vengono analizzate le caratteristiche di questi disturbi partendo dallo studio e dall'analisi diretta di uno studente con DSA con cui sto lavorando. Nell'affrontare il tema dei disturbi specifici dell'apprendimento e il quadro normativo disposto a tutela di questi studenti è stato adottato un approccio che parte dalla ricerca teorica e dall'osservazione dello studente, Marco, per arrivare alla progettazione di materiali accessibili a tutti gli studenti.

Vengono forniti esempi significativi di materiali attraverso delle schede operative che hanno favorito l'acquisizione dell'Inglese Lingua Straniera durante questo lavoro con risultati positivi non solo in termini cognitivi ma anche motivazionali e comportamentali.

Questa tesi nasce dal desiderio di miglioramento verso una scuola inclusiva a 360° con le parole ma soprattutto attraverso i fatti.

INDICE

<i>Introduzione</i>	1
<i>Capitolo I</i>	6
<i>I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO</i>	6
1.1 Disturbi Specifici dell'Apprendimento, un quadro storico	6
1.2 DSA come Disturbo	18
1.3 DSA come Specificità	27
1.4 DSA dal loro riconoscimento alla diagnosi	36
1.5 Il piano didattico personalizzato	42
1.6 Valutazione personalizzata e le normative	43
<i>CAPITOLO II</i>	46
<i>L'APPRENDIMENTO E GLI STRUMENTI COMPENSATIVI</i>	46
2.1 DSA, cos'è l'apprendimento	46
2.2 Gli strumenti compensativi	47
2.3 Supportare l'apprendimento	56
<i>CAPITOLO III</i>	59
<i>DALLA LINGUA MATERNA ALLA LINGUA INGLESE</i>	59
3.1. DSA e Lingua Inglese	59
3.2 Studenti con DSA e l'apprendimento della lingua inglese	69
<i>CAPITOLO IV</i>	81
<i>L'ACCESSIBILITA' DEI MATERIALI SCOLASTICI PER GLI ALUNNI CON DSA</i>	81
4.1 La ricerca e i risultati	81
4.2 L'accessibilità glottodidattica	83
4.3 proposta unità di acquisizione	94
<i>CAPITOLO V</i>	110
<i>Dalla teoria alla pratica, progettazione di materiali accessibili</i>	110

5.1 La memoria e il lessico	110
5.2 Progettazione materiali, per l'apprendimento del lessico in lingua inglese	114
5.3 La grammatica nel manuale di lingua inglese	132
5.4 Progettazione materiali per l'apprendimento della grammatica inglese	145
5.5 La comprensione del testo in lingua inglese	167
5.6 La produzione di un testo in lingua inglese	177
5.7 La produzione orale in lingua inglese	184
<i>Riflessioni conclusive</i>	<i>189</i>
<i>Bibliografia</i>	<i>192</i>
<i>Sitografia</i>	<i>200</i>

INTRODUZIONE

La presente tesi nasce come conclusione di un percorso di studi magistrali di Filologia Moderna in cui è cresciuto in me un forte avvicinamento alla tematica dell'inclusione nelle scuole del XXI secolo. Il lavoro prende forma da una mia ricerca, ancora in corso, sui disturbi specifici dell'apprendimento, associati alla sfera didattica dello studio e delle sue metodologie, con specifico studio di caso nell'insegnamento e nell'apprendimento della lingua inglese.

Questo lavoro nasce dall'osservazione diretta di un ragazzo con disturbi specifici dell'apprendimento e dalla creazione di strategie al fine di far dell'apprendimento uno strumento di libertà.

Lo studente protagonista della mia ricerca si chiama Marco, ha 17 anni e frequenta la classe quarta di un istituto tecnico professionale di Padova.

Marco presenta un profilo di Disturbo Misto dell'apprendimento (F 81.3) associato ad un quadro cognitivo borderline con cadute nella memoria di lavoro e nella velocità di elaborazione. Attraverso la valutazione del suo profilo si rileva la presenza di Disturbo di Deficit di Attenzione e Iperattività, sottotipo Disattento, che incide sulle prestazioni scolastiche.

Da questi elementi nascono diverse considerazioni, tra le quali si analizzano le difficoltà incluse nel termine DSA, si osservano le emozioni vissute e sperimentate e si creano diverse strategie per un apprendimento migliore.

Questa tesi fornisce una descrizione approfondita dei disturbi specifici dell'apprendimento e delle strategie da utilizzare per produrre effetti benefici in termini cognitivi, motivazionali e comportamentali in questi studenti. Si tratta di un lavoro che mette insieme riflessioni, dati di ricerca, appunti, testi che ho avuto modo di raccogliere in quest'anno di lavoro con Marco. Tutto questo ha fatto nascere in me il desiderio di intraprendere questo lavoro con lui imparando a conoscere tutto quello che caratterizza i disturbi specifici dell'apprendimento, conosciuti con il termine DSA.

Oggi giorno tutti noi usiamo continuamente strategie; utilizziamo applicazioni nei dispositivi elettronici, per esempio, per scrivere più velocemente, per cucinare qualcosa di nuovo con spiegazioni e illustrazioni passo per passo, per progettare case.

Utilizziamo diverse strategie per facilitare ma soprattutto per migliorare i nostri risultati nella vita quotidiana.

Per questo motivo sono molto importanti i miglioramenti e le strategie in ambito scolastico per realizzare un apprendimento per tutti e di tutti.

La conoscenza è progresso ed è proprio grazie ad esso che lo studio dei disturbi specifici dell'apprendimento è in continua evoluzione; le conoscenze che si avevano anche solo pochi anni fa sono state superate e continuano ad essere aggiornate sul piano della didattica sul piano sociale e anche da un punto di vista tecnico e medico.

Quando si parla di conoscere, di imparare e di scoprire si pensa subito alla scuola.

Conoscere si lega anche al concetto di sfida, in inglese *challenge* ossia mettersi e mettere in gioco. È proprio grazie alle informazioni, alle scoperte e alla conoscenza che si cerca di mettere in ordine il mondo.

Le prime persone, ma non le uniche, a far nascere la curiosità e la passione verso nuove conoscenze sono gli insegnanti.

Conoscere rende liberi, permette di fare scelte, di dare opinioni, sviluppa la capacità di pensare e di scegliere. Il conoscere è la Domanda con la D maiuscola che caratterizza noi esseri umani, che continuiamo a desiderare di arrivare al perché delle cose.

Conoscere, riprendendo il canto XVII dell'Inferno di Dante, significa varcare le colonne d'Ercole e avventurarsi in acque poco sicure per scoprire, magari, che non c'è nulla ad aspettare l'essere umano: "né la tenerezza per mio figlio, né la devozione per il mio vecchio padre, né il legittimo amore che doveva fare felice Penelope poterono vincere in me il desiderio che ebbi di diventare esperto del mondo, dei vizi e delle virtù degli uomini". Dante, attraverso il personaggio di Ulisse nella Commedia, rappresenta l'umanità, rappresenta tutti noi ed il messaggio è chiaro: la conoscenza è una cosa seria, qualcosa che riguarda tutti noi. L'Ulisse di Dante è il tragico prototipo dell'uomo esploratore che sacrifica la propria vita in nome della conoscenza. Ulisse pur essendo colpevole di frodi che lo condannano per sempre all'Inferno, esprime l'inquietudine dell'umana intelligenza, l'insofferenza del limite e il bisogno di andare oltre l'orizzonte dell'esperienza quotidiana per trovare risposte.

L'apprendimento è uno strumento di libertà; nel momento in cui si educa un ragazzo non solo si vive e si sperimenta libertà ma la si dà.

Essere liberi di apprendere significa usare al meglio le strategie per imparare, per scoprire, per conoscere per queste ragioni il lavoro di questa tesi viene dedicato alle strategie verso un apprendimento per tutti e di tutti.

L'insegnamento delle lingue ad alunni con differenze individuali è un tema di forte interesse per la crescita linguistica e glottodidattica.

Questa tesi è un regalo alla ricerca sui disturbi specifici dell'apprendimento e sulle strategie per un insegnamento della lingua inglese più accessibile per gli studenti con DSA in quanto offre metodi e riflessioni per un apprendimento più strategico, più funzionale e più adatto al fine di rendere anche questi studenti attivi, partecipi e motivati nello studio della lingua inglese, spesso vissuta con demotivazione e frustrazione.

Le strategie proposte permettono di considerare l'insegnamento e l'apprendimento come occasioni per tutti.

Questa tesi è composta da cinque capitoli, che affrontano il tema dei disturbi specifici dell'apprendimento con uno studio specifico del caso dell'insegnamento e dell'apprendimento della lingua inglese con approfondimenti teorici ma con ricerca e analisi di attività da me realizzate attraverso le quali ho proposto esempi significativi mettendo a confronto i materiali utilizzati in classe da Marco con materiali resi più accessibili grazie all'applicazione di principi discussi.

I capitoli iniziali costituiscono la parte teorica della presente tesi nei quali si parte da un'analisi del quadro storico in cui vengono presentati analizzati e approfonditi i disturbi specifici dell'apprendimento, mentre l'esperimento pratico è descritto in modo ampio nei capitoli 4 e 5.

Il primo capitolo introduce il lettore all'argomento presentando le caratteristiche dei DSA con approfondimenti nel campo legislativo ma anche sociale e scolastico. È un capitolo che permette un primo approccio teorico alla tematica e che insieme al secondo capitolo ha lo scopo di delineare i concetti principali che ruotano attorno a questo ampio argomento.

Questi primi capitoli teorici che introducono all'argomento presentano inoltre spazi dedicati a riflessioni ed esercizi proposti a Marco per farsi conoscere al di là delle difficoltà che presenta. Queste parti a lui dedicate sono molto importanti e vengono

inserite per mostrare e dimostrare quanto è fondamentale un suo feedback per mettere in evidenza ciò che si può fare per migliorare la sua esperienza scolastica.

Tra questi esercizi si propongono dei questionari di autovalutazione per far esprimere sé stesso e per individuare i propri punti di forza e gli aspetti positivi.

Il secondo capitolo approfondisce in cosa consiste l'apprendimento e quali sono gli strumenti compensativi, elencandoli, al fine di proporre diverse tipologie. Ogni studente è diverso, e per questo scegliere e utilizzare in modo consapevole questi strumenti è un grande aiuto sia per gli studenti sia per gli insegnanti. Con questo capitolo si vuole sottolineare che questi strumenti non devono essere utilizzati per mostrare differenze tra i compagni di classe; devono infatti essere vissuti come valori aggiunti nelle classi di oggi.

Il terzo capitolo apre la sezione dedicato allo studio della lingua inglese per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento analizzando in maniera approfondita le differenze tra la lingua materna italiana e la lingua inglese tra punti in comune ed elementi di discordanza con focus sulla motivazione, sull'ansia linguistica e sul carico cognitivo.

Imparare una lingua diversa da quella materna può coinvolgere emozioni positive ma anche negative, l'insieme delle difficoltà vissute e percepite dagli studenti variano e per questo motivo osservazione e personalizzazione dell'apprendimento sono fasi importanti da mettere in atto da parte dell'insegnante di lingua.

Il quarto capitolo introduce alla seconda parte della tesi, più pratica, in cui vengono analizzati i materiali scolastici per gli alunni con DSA presentando il concetto di accessibilità glottodidattica e introducendo linee guida per la realizzazione di materiali accessibili per questi studenti adattandoli nel modo opportuno in base agli studenti con cui si lavora. Il capitolo si conclude con la realizzazione di una proposta di unità di acquisizione per mettere in pratica i concetti teorici di cui si è parlato.

Il capitolo finale, presenta la progettazione dei materiali accessibili con confronto di attività proposte dal manuale di lingua utilizzato da Marco con i materiali veramente accessibili per lui realizzati da me. Si tratta di materiale autentico creato da me proprio perché realizzato su misura per Marco.

Vengono analizzate schede, esercizi presi come spunto per migliorarli e adattarli alle necessità di Marco.

Le attività e i materiali da me creati nascono da mie osservazioni e riflessioni sul modo di approcciarsi allo studio di Marco e sono il risultato di una persona appassionata all'insegnamento e alla ricerca verso una scuola migliore che cerca di mettere in pratica al meglio le sue capacità e le conoscenze apprese fino ad ora.

Le pagine che danno vita a questo lavoro nascono dal desiderio di cambiamento e miglioramento mettendo in risalto l'importanza all'apprendimento e alla conoscenza per tutti; per una società migliore che desidera conoscere, rispettare, valorizzare e includere le differenze.

La scuola è l'ambiente in cui ci si immerge per riemergere arricchiti e trasformati e proprio per questo motivo questa tesi la considero un'occasione per diffondere e condividere l'idea che l'insegnamento scolastico richiede impegno responsabilità e attenzioni continue ed è lo strumento per trasformare la conoscenza da qualcosa di teorico a qualcosa di pratico verso un futuro migliore.

CAPITOLO I

I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

1.1 DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO, UN QUADRO STORICO

La diagnosi dei DSA, in Italia, diventa una pratica condivisa clinicamente nei primi anni del Duemila; nel 2004 l'Associazione Italiana Dislessia (AID) prese la decisione di dare avvio alla prima Conferenza di Consenso (CC), pubblicata nel 2007, a fronte delle linee-guida sui DSA, elaborate dalla stessa AID, in cui sono state affrontate le tematiche dei DSA a 360°, partendo dalla definizione dei disturbi al trattamento, aprendo in questo modo la strada alla Legge 170 del 2010.

Con l'acronimo DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) si intende una categoria diagnostica, relativa ai Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento che appartengono ai disturbi del neurosviluppo (DSM 5, 2014), che riguarda i disturbi delle abilità scolastiche, ossia Dislessia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia (CC-2007).

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito riconosce con la legge numero 170 del 2010 i disturbi specifici dell'apprendimento:

“La legge 8 ottobre 2010, n. 170, riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), assegnando al sistema nazionale di istruzione e agli atenei il compito di individuare le forme didattiche e le modalità di valutazione più adeguate affinché alunni e studenti con DSA possano raggiungere il successo formativo”

Il documento, presentato dal Ministero dell'Istruzione e visionabile presso il sito internet del MIUR, *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento*, presenta la descrizione di questi disturbi definendoli una tipologia di difficoltà scolastiche legate al processo di elaborazione dell'informazione non causate da deficit intellettuali.

Si tratta di una legge, che ha avuto un impatto significativo sul piano educativo e dei percorsi scolastici degli studenti con DSA, nata dalla necessità di garantire l'applicazione di misure compensative e dispensative che si ritengono necessarie per favorire il successo scolastico degli studenti.

La Legge 170 viene attuata l'anno successivo dal Decreto ministeriale 5669 del 12 luglio 2011, all'interno del quale in allegato si trovano le prime linee guida (LG) dell'ISS sui DSA.

Nel gennaio 2022 l'Istituto Superiore di Sanità, a distanza di dieci anni dal precedente documento di consenso, ha pubblicato la Nuova Linea Guida sui DSA, affrontando nuovi quesiti clinici e aggiornando le raccomandazioni per le diagnosi e gli interventi. Si tratta di un documento che è esempio di un percorso nell'ambito della pratica clinica; si propone come uno strumento utile per la condivisione di buone prassi comuni per affrontare la questione dei DSA ma anche per tutelare le persone con questi disturbi in tutte le realtà che vivono (sanitaria, scolastica, familiare e lavorativa).

I disturbi specifici dell'apprendimento rappresentano una significativa fonte di disagio con cui bambini, famiglie, educatori psicologi, pediatri si devono ogni giorno confrontare (DSA dopo la Linea Guida ISS 2022).

La pubblicazione della Linea Guida DSA da parte dell'istituto Superiore di Sanità nel 2022 ha portato maggiore chiarezza ai professionisti che si occupano di disturbi specifici dell'apprendimento grazie alla formulazione di molte domande rispetto a come interpretare correttamente i quesiti e le raccomandazioni che ruotano attorno a questi disturbi.

È stato ritenuto necessario aggiornare le indicazioni operative per la valutazione, la diagnosi e l'intervento riabilitativo dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento dall'uscita della precedente Linea Guida (LG).

La LG si riferisce al documento che contiene le raccomandazioni per la valutazione dei DSA e le indicazioni sui trattamenti più efficaci. La nuova Linea Guida ha aggiornato le raccomandazioni inerenti ai seguenti aspetti (DSA la Linea Guida ISS 2022):

- I criteri diagnostici e le prove da utilizzare per la valutazione della disgrafia; grazie alla ricerca scientifica si è fatta chiarezza sulla controversia legata al fatto

che la Disgrafia non è riconosciuta come entità clinica autonoma nei sistemi internazionali di classificazione (DSM, ICD) , ma la Legge 170 del 2010 la ricomprende, invece, tra i DSA, come tale.

- I criteri diagnostici e le competenze da valutare per la discalculia; dai dati forniti ogni anno dal MIUR la discalculia è risultata come uno dei disturbi più certificati. Per questa ragione sono state aggiornate le raccomandazioni sul piano teorico e concettuale.
- Le funzioni compromesse nei DSA che è necessario valutare. I profili di funzionamento attraverso cui i DSA si esprimono sono diversi tra di loro per questa ragione si è cercato di sottolineare la necessità di inquadrare a livello clinico e prognostico questa variabilità al fine di realizzare trattamenti riabilitativi e indicazioni per la famiglia e per la scuola più specifici.
- Gli indici predittivi per l'individuazione precoce dei DSA a partire dall'ultimo anno della scuola d'infanzia.
- I trattamenti dei DSA. Sono stati indicati trattamenti più efficaci per migliorare le abilità di lettura, di scrittura e di calcolo.

Vengono affrontate anche tematiche nuove, sempre consultabili nel sito del Miur, in particolare:

- DSA in età adulta
- Disturbo di comprensione del testo. Le raccomandazioni presenti nella LG fanno riferimento ad un disturbo indipendente dal disturbo di decodifica e che presenta possibili correlazioni con il funzionamento del linguaggio orale
- La diagnosi dei DSA nel caso di studenti bilingui e/o stranieri. Dato l'elevato numero di studenti bilingui e stranieri nel contesto scolastico nelle scuole italiane (10%, stando ai dati del MIUR), nonostante sia difficile una diagnosi di DSA in tali soggetti a causa delle diverse storie linguistiche, sono state prodotte delle raccomandazioni relative ai criteri e alle procedure da adottare per identificare i Disturbi Specifici dell'Apprendimento in questi ragazzi.

I disturbi specifici dell'apprendimento sono il risultato di differenze nella struttura o nel funzionamento del cervello che influenzano la capacità dell'individuo di apprendere in modo efficace; vengono diagnosticati sia dal punto di vista clinico sia da quello scientifico attraverso criteri oggettivi e valutabili.

Sono disturbi neurobiologici che riguardano aree specifiche di apprendimento quali la lettura, la scrittura e il calcolo, che tendono a essere presenti nello studente contemporaneamente e a persistere nel tempo.

La LG, infatti, riportando quanto contenuto nei manuali internazionali di classificazione, definisce i DSA come una costellazione di condizioni cliniche che:

- Comportano una acquisizione rallentata o incompleta delle abilità scolastiche di base;
- possono occorrere in maniera isolata;
- hanno un'origine neurobiologica (basi genetiche e anomalie a carico dei circuiti neurofunzionali che sottostanno alle abilità strumentali);
- hanno conseguenze pervasive in molti ambiti del funzionamento della persona, tra i quali il funzionamento cognitivo, quello di adattamento sociale e infine il funzionamento dell'identità personale);
- si associano spesso ad altri disturbi del neurosviluppo ad esempio ADHD, (Disturbo primario del linguaggio, Disturbo della coordinazione motoria ecc.).

Donald Hammill, nel 1990 ha definito le caratteristiche generali del disturbo di apprendimento, *Learning Disability*, basandosi su ricerche e interventi svolti nel campo. *Learning Disabilities* si riferisce ad un gruppo di disturbi dell'apprendimento che si manifestano attraverso difficoltà nell'acquisire, elaborare e conservare abilità di ascolto, di lettura, di ragionamento matematico e di espressione orale dovuti a disfunzioni del sistema nervoso centrale. Hammill con questo termine ha voluto raggruppare tra loro una serie di problematiche che colpiscono lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento scolastico non collegabili a fattori di handicap mentale grave ma bensì definibili in base al mancato raggiungimento di criteri attesi di apprendimento rispetto alle potenzialità generali dell'individuo.

Tradurre l'espressione *Learning Disabilities* in "*disturbo di apprendimento*" consente di riferirsi al problema invece che al soggetto evitando in questo modo il pericolo di una patologizzazione del bambino.

I fattori ambientali, rappresentati dalla scuola, dall'ambiente familiare e da tutto il contesto sociale si intrecciano e contribuiscono a determinare l'insieme delle caratteristiche morfologiche e funzionali del disturbo (Cornoldi, 1999).

Riconoscere e diagnosticare i DSA non erano pratiche cliniche condivise fino ai primi anni Duemila quando l'Associazione Italiana Dislessia, formata in gran parte da genitori nel 2004 ha dato avvio ad una prima Conferenza di Consenso pubblicata nel 2007 a fronte di linee guida sui DSA elaborate dalla stessa AID, dall'Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'apprendimento (AIRIPA) e dalla Società italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza e da altre associazioni di professionisti sanitari. Le Consensus Conference sono uno degli strumenti utilizzati per raggiungere, attraverso un processo condiviso e strutturato, accordi tra diverse figure in merito a questioni sanitarie particolarmente complesse con il supporto di un panel di esperti che effettuano valutazioni delle evidenze scientifiche disponibili per orientare la pratica clinica nel modo più conforme possibile secondo le raccomandazioni "*evidence-based*".

Le raccomandazioni di comportamento clinico elaborate attraverso un processo di revisione delle opinioni degli esperti servono per assicurare il massimo grado di appropriatezza degli interventi riducendo al minimo la variabilità che nelle decisioni cliniche è legata alla carenza di conoscenze.

Questa prima consensus conference ha affrontato la tematica dei DSA in tutti i suoi punti, dalla definizione del disturbo al trattamento, aprendo la strada alla promulgazione della legge numero 170 del 2010.

La legge numero 170 del 2010 ha avuto infatti un impatto molto significativo sul piano educativo e scolastico dei DSA; si inserisce in questo contesto per consentire agli alunni con DSA di raggiungere gli obiettivi ma anche per offrire modalità didattiche e strategie di insegnamento sulla base dei bisogni educativi specifici garantendo l'applicazione di misure compensative e dispensative ritenute necessarie per favorire il raggiungimento

degli obiettivi scolastici di questi studenti: in particolare, ove all'art. 3 comma 1 viene stabilito che il riconoscimento diagnostico di questi disturbi è garantito dal Sistema Sanitario Nazionale (SSN) e/o da strutture e specialisti accreditati, mentre al comma 3 viene raccomandata l'attuazione di azioni mirate all'individuazione precoce dei DSA già a partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia.

Le *Raccomandazioni per la pratica clinica sui disturbi specifici dell'apprendimento* sono state il risultato della conferenza di consenso (Milano, 2007) e hanno fatto per molto tempo da riferimento nel contesto italiano per definire le caratteristiche degli studenti DSA. Sono state inoltre individuate dagli psicologi, logopedisti pediatri e molti altri professionisti, le principali peculiarità dei disturbi specifici dell'apprendimento (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018).

- **Specificità:** il disturbo interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo e allo stesso tempo circoscritto;
- **Discrepanza:** è presente una significativa differenza tra l'abilità deficitaria e il funzionamento intellettuale generale;
- **Livello di compromissione:** attraverso test standardizzati, l'abilità specifica, deve risultare deficitaria ossia deve essere inferiore di 2 deviazioni standard o sotto al 5% rispetto ai valori attesi per la classe di appartenenza;
- **Esclusione:** non devono essere presenti condizioni che potrebbero influenzare i risultati dei test come menomazioni sensoriali e neurologiche, svantaggio socioculturale, disturbi della sfera emotiva;
- **Carattere neurobiologico delle anomalie processuali:** i fattori biologici interagiscono in modo attivo con i fattori ambientali nel determinare la comparsa di un disturbo.

Con questo documento si sono esposti i criteri diagnostici, l'eziologia, le procedure di indagine, i segni precoci, le prognosi, definendo in modo chiaro anche l'epistemologia la comorbidità e il trattamento dei DSA.

Questa prima Consensus Conference (AID, 2007) ha quindi definito gli standard clinici condivisi per la diagnosi e la riabilitazione dei DSA. In questa conferenza sono stati

trattati temi molto complessi per cui diverse questioni erano rimaste aperte. Sulla base di ciò i partecipanti deliberarono la costituzione di un Panel multidisciplinare e multiprofessionale di aggiornamento delle stesse (PARCC) che ha coinvolto rappresentanti di associazioni e società scientifiche ma anche di esperti di DSA esterni al panel stesso che si sono confrontati su studi basati sulla loro expertise (LINEE GUIDA).

Il PARCC ha avuto il compito di completare il lavoro precedente mediante degli approfondimenti in linea con gli orientamenti fondamentali contenuti nella Consensus Conference dei primi anni Duemila facendosi promotore di una richiesta, nel 2008, di promozione delle Linee Guida (LG) sui DSA che diede origine alla Consensus Conference del 2010 dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS, 2010).

La *Consensus Conference* dell'Istituto Superiore di Sanità (CC-ISS, 2010) definisce i DSA «*disturbi che coinvolgono uno specifico dominio di abilità, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale. Essi, infatti, interessano le competenze strumentali degli apprendimenti scolastici. Sulla base del deficit funzionale vengono comunemente distinte le seguenti condizioni cliniche:*

- **Dislessia**, disturbo nella lettura (intesa come abilità di decodifica del testo);
- **Disortografia**, disturbo nella scrittura (intesa come abilità di codifica fonografica e competenza ortografica);
- **Disgrafia**, disturbo nella grafia (intesa come abilità grafo-motoria);
- **Discalculia**, disturbo nelle abilità di numero e di calcolo (intese come capacità di comprendere e operare con i numeri)

Per definire i disturbi specifici dell'apprendimento è importante prestare attenzione ad altri aspetti come al loro carattere evolutivo dato dalla diversa espressività di essi nelle diverse fasi evolutive dell'abilità in questione, all'eterogeneità dei profili funzionali e di espressività con cui si manifestano (comorbidità con altri disturbi), e al carattere neurobiologico delle anomalie processuali che caratterizzano i DSA.

Le raccomandazioni cliniche delle tre conferenze di consenso (AID; PARCC ; ISS) hanno costituito e costituiscono ancora oggi un importante punto di riferimento per i

professionisti sanitari, mentre la Legge 170 ha stimolato un radicale cambiamento nella gestione dei DSA sia per la scuola, sia per i servizi sanitari.

Alla scuola spetta una posizione centrale nella presa in carico degli alunni e studenti con DSA e le vengono richieste competenze organizzative, metodologiche, didattiche e valutative. La scuola e l'università vengono coinvolte attivamente nell'individuazione delle attività didattiche e dei metodi di valutazione migliori per garantire anche a questi studenti il raggiungimento dei propri obiettivi formativi.

La prima circolare nazionale che invita gli insegnanti a tenere conto delle diagnosi di dislessia risale all'ottobre del 2004. Dopo tre legislature, l'8 ottobre 2010, è stata approvata in via definitiva la Legge n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", attraverso la quale dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia sono riconosciuti come Disturbi Specifici di Apprendimento e vengono sanciti i diritti delle persone interessate.

Ministero della Pubblica Istruzione, il 12 luglio 2011, ha emanato il Decreto attuativo di tale legge con allegate le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, uno "strumento" che ogni insegnante dovrebbe conoscere bene.

Il 27 luglio 2012 è stato stabilito in Conferenza Stato Regioni l'Accordo su "Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento", con lo scopo principale di semplificare l'iter procedurale della certificazione di DSA (con particolare attenzione alla fase di ricezione della documentazione da parte delle scuole) al fine di rendere uniformi modalità e forme di attestazione della diagnosi su tutto il territorio nazionale.

Le nuove raccomandazioni contribuiranno a migliorare e uniformare protocolli diagnostici e riabilitativi e saranno un importante punto di riferimento per la comunità dei clinici per affrontare le problematiche cliniche delle persone con DSA. Non si tratta però di raccomandazioni rivolte all'Istruzione scolastica, per questo motivo non comprendono indicazioni specifiche rivolte ai docenti. La nuova Linea Guida ha però permesso una maggiore accuratezza delle relazioni cliniche permettendo alla scuola di

individuare e in questo modo anche di valorizzare i punti di forza degli studenti e di rimuovere le barriere all'apprendimento determinate da punti di debolezza individuali o presenti nell'ambiente, al fine di promuovere la massima autonomia per lo studente (DSA dopo la Linea Guida, ISS 2022).

In contemporanea al progetto di produzione di nuove linee guida sui DSA, è stato anche costituito un apposito gruppo di lavoro denominato il gruppo bianco con il compito specifico di analizzare quale fosse lo stato di attuazione delle raccomandazioni esistenti e delle Normative vigenti in relazione al tema dei DSA a distanza di dieci anni dall'ultima Conferenza di Consenso. Questo lavoro ha permesso di mettere in evidenza i punti di forza della Legge numero 170 ma anche le criticità che tutt'ora permangono in vari ambiti e ha proposto possibili soluzioni alle problematiche evidenziate nel mondo della scuola e del lavoro (AID, 2023).

L'Associazione Italiana dislessia si batte da tempo per un decreto di attuazione della Legge 170 del 2010 per diritti certi agli studenti con DSA. Nel 2023 è nata una petizione partita proprio dall'ascolto diretto e indiretto di genitori, docenti e operatori del settore che agiscono intorno al mondo dei ragazzi con disturbi specifici di apprendimento.

Come afferma l'avvocato Leccese, promotore di questa petizione per migliorare la Legge 170 del 2010, i DSA sono riconosciuti normativamente e tutelati principalmente dalla legge, sono tutelati dal decreto attuativo della medesima legge 170 del 2010, vale a dire il decreto ministeriale DM 5669 2011 e allegate linee guida ministeriali, ma ad oggi si constata che c'è ancora poca formazione specialistica.

Le maggiori criticità emerse della legge 170 del 2010, riguardano i seguenti aspetti riportati dall'avvocato Leccese e consultabili online su Change.org in cui è possibile anche firmare la petizione, figura numero 1, promossa dall'Associazione Italiana Dislessia che ad oggi ha già raggiunto 84.836 firme:

Figura n°1: volantino della campagna #lostudioèundiritto tratto dal sito dell'Associazione Italiana Dislessia per la petizione verso maggiori tutele per gli studenti DSA.



Comunicazione famiglia scuola-docenti

1) *tardiva presa in carico da parte delle istituzioni scolastiche causata anche da una organizzazione e da una burocrazia spesso non necessaria o erroneamente condizionata da un altrettanto erronea interpretazione della privacy in questa materia.*

Adozione del PDP e vigenza

2) *Tempi troppo lunghi per adottare il piano didattico personalizzato (30 novembre o metà-fine dicembre a seconda dell'interpretazione da dare al trimestre, se formale dal 1° settembre o se effettivo, da inizio lezioni).*

Attività Propedeutica al PDP

3) *Assenza di proceduralizzazione del pdp ed incertezza sulle modalità di partecipazione dei genitori e di altri soggetti/figure specialistiche alla stesura e adozione del pdp.*

4) *Assenza di osservazione e ricognizione degli stili di apprendimento degli alunni assenza di messa in campo di metodologie inclusive per le lezioni in classe.*

PDP proceduralizzazione di modalità e tempi di adozione, monitoraggio, ultrattività.

5) *Assenza di verifiche formative o di processo protese ad evidenziare le modalità di apprendere di ciascun alunno e quindi anche dei DSA e applicazione immediata di verifiche con modalità, funzione e finalità sommativa anche senza che sia stato formalizzato e attuato il pdp.*

6) *Assenza di un effettivo monitoraggio del pdp in corso di anno ed assenza di una verifica finale sul concreto, efficiente ed efficace utilizzo di strategie, metodologie, strumenti compensativi e misure dispensative*

7) *Mancata o erronea compensazione dello scritto con l'orale; si fa sempre la media tra scritto e orale annullando di fatto la compensazione che invece richiede di intervenire sulla parte deficitaria dello scritto con la sostituzione del voto orale allo scritto. Mancata concessione/attuazione delle verifiche programmate e dispensa dalla doppia verifica giornaliera.*

8) *Interpretazione restrittiva di concetto di lingua straniera e mancata estensione al latino e greco di compensi ed esoneri.*

9) *Assenza di misure sanzionatorie immediate per la mancata attuazione di quanto la scuola si è obbligata a realizzare con il piano didattico personalizzato ed in particolare mancata sanzione immediata ed efficace per il mancato rispetto del pdp.*

10) *Assenza di previsione di un risarcimento danni conseguenti alla mancata adozione e/o attuazione del pdp.*

Evidenziate le criticità più ricorrenti ed impattanti si propone a tutte le istituzioni competenti, al Ministero dell'Istruzione e del Merito, agli uffici scolastici regionali,

all'osservatorio nazionale sui DSA, all'Associazione Italiana Dislessia (AID), all'Associazione Italiana Disprassia età evolutiva (AIDEE), all'Associazione Italiana Disturbo Non Verbale (AIDNV) all'associazione italiana per la ricerca e intervento nella psicopatologia dell'apprendimento (AIRIPA) la seguente proposta di modifica della legge 170 del 2010 che tiene conto delle criticità evidenziate.

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento, oltre a compromettere l'esperienza di apprendimento, hanno conseguenze significative sul piano emotivo e socio-relazionale, come dimostrato dai risultati di ricerche che hanno indagato la correlazione tra esperti clinici e problemi emozionali nelle persone con DSA. Il gruppo di lavoro Libro Bianco ha analizzato delle ricerche su campioni italiani dalle quali infatti emerge che i bambini a cui è stato diagnosticata la Dislessia presentano maggiori livelli di ansia e preoccupazioni eccessive e incontrollabili che riguardano le prestazioni scolastiche presenti e future. I bambini con DSA mostrano alti livelli di ansia sociale, soprattutto nel contesto scolastico. (Libro Bianco, 2013).

Il libro bianco è uno dei documenti prodotti dal progetto di linee guida DSA 2018 realizzato da un gruppo di lavoro che ha avuto il ruolo di analizzare quanto realizzato a tutela delle persone con DSA in ambito scolastico, universitario e lavorativo a dieci anni di distanza dall'approvazione della legge numero 170 del 2010 nonché di esaminare il grado di attuazione delle raccomandazioni cliniche (CC, 2007; 2010; PARCC, 2011) prestando attenzione alla percezione delle famiglie e al mondo della scuola. Si tratta, com'è possibile leggere nell'introduzione dello stesso libro a cura di Franco Botticelli e Antonella Trentin, di un libro nato per raccontare e per far capire come la Dislessia può diventare motivo di sofferenza, senso di inadeguatezza e di rinuncia ad esprimere sé stessi, se vista come ostacolo o nel peggiore dei casi se non presa neanche in considerazione da insegnanti, da politici e dall'opinione pubblica.

All'interno di questo libro bianco vengono presentate storie dolorose ma anche storie di successo ottenuto con la tenacia. Giacomo Stella ha curato la prefazione di questo Libro Bianco nella quale spiega la sua difficoltà nel trovare le parole giuste per affrontare questo lavoro; le storie che legge arrivano al cuore e alla mente senza prefazioni. Alcuni

pedagogisti, scrive, dicono che la nostra scuola ha solo un principio “io insegno, tu devi imparare” , nato ai tempi dell’analfabetismo di massa e da allora spesso non toccato ma rimasto intatto. Si tratta del modello di scuola dove non c’è posto per la fiducia verso gli studenti, o per le misure di verifica adattate ai ragazzi. È un modello di scuola in cui “lo faccio per il tuo bene” è un’espressione frequente come “ non posso fare differenze con gli altri”.

A fine prefazione sottolinea un concetto molto importante, ossia, che la storia della Legge sull’inserimento dei portatori di handicap nella scuola, ha insegnato che per cambiare quello che conta, l’intenzione di aiutare un ragazzo all’apprendimento, è il risultato di lunghe battaglie.

1.2 DSA COME DISTURBO

La lettera “D” nella sigla DSA che sottende la D di Disturbo specifico dell’apprendimento o di learning Disability può assumere molti significati (Stella, 2016).

La lettera **D** può infatti riferirsi non solo a Disturbo e/o disabilità ma anche a Difficoltà in riferimento alle difficoltà che si osservano, o a Differenza se si vogliono osservare i tanti modi differenti con cui gli studenti si avvicinano allo studio e apprendono.

Il termine Disturbo, o *Disorder* deriva dalle prime formulazioni di Critchley nel 1968 quando ha introdotto il criterio della discrepanza cioè della differenza tra quoziente intellettivo e abilità scolastiche. Questo criterio è ancora utilizzato per formulare una diagnosi di DSA. Le persone con DSA sono intelligenti ma hanno prestazioni nell’ambito della scrittura, lettura e/o al di sotto della norma.

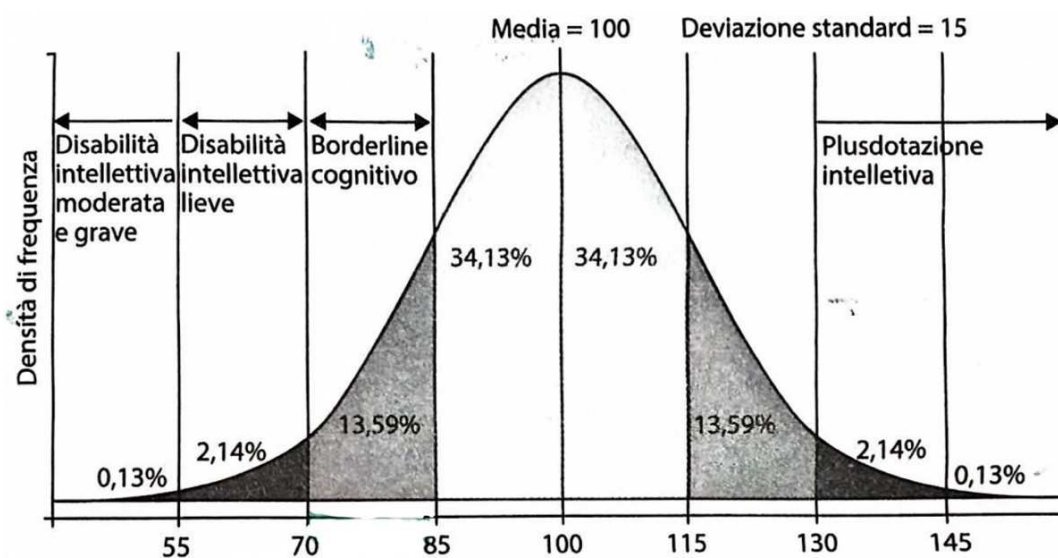
I disturbi specifici dell’apprendimento non si traducono con una mancanza di intelligenza; i ragazzi con disturbi specifici dell’apprendimento, infatti, come sottolineato dall’Associazione Italiana Dislessia sono persone creative, intelligenti e socievoli che spesso per le loro difficoltà non vengono compresi e considerati per quello che sono perché scambiati per persone invece con scarsa motivazione e impegno.

Nel grafico numero 1 sottostante viene presentata la curva a campana con la rappresentazione dei punteggi del QI.

Per leggere il grafico sono necessari due concetti tratti dalla statistica (Campestrini, 2023):

- La media ossia il valore medio raggiunto da un campione rappresentativo della popolazione misurato su un parametro specifico;
- La deviazione standard ossia l'oscillazione tollerabile che la media può subire in positivo o in negativo.

Grafico n°1, curva a campana QI con rappresentazione punteggi e individuazione gruppi con profili intellettivi differenti (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018)



Quando il punteggio ottenuto si discosta dalla media andando oltre la deviazione standard si possono osservare fenomeni che non sono comuni. Se si osserva la parte sinistra del grafico (valori inferiori a 85) si legge un punteggio critico che può definirsi difficoltà, disturbo, mentre se si osserva la parte destra del grafico (valori superiori a 115) si legge un punteggio che indica dotazione o plusdotazione.

La valutazione di un DSA valuta da una parte gli apprendimenti con test specifici, analizzati in seguito, e dall'altra parte valuta il quoziente intellettivo attraverso delle scale specifiche.

La discrepanza rilevata tra abilità del dominio specifico degli apprendimenti e l'intelligenza generale nella norma costituisce come afferma Stefania Campestrin (Ivi, pag. 156) il principio cardine per la diagnosi di DSA.

I test di intelligenza permettono di ottenere un punteggio specifico che viene successivamente trasformato in un punteggio standard che consente di identificare profili differenti di individui. Questo grafico a campana evidenzia che la maggior parte della popolazione ha un QI compreso fra 85 e 115 e va a rappresentare la fascia della "normalità".

I casi di persone con disturbi specifici dell'apprendimento rientrano anch'essi nella fascia centrale di questa campana in quanto per la definizione stessa di questa forma di difficoltà, presentano discrepanze tra il livello intellettuale (buono) e il livello di apprendimento di alcune aree come lettura e calcolo (scarse). Le persone con DSA, quindi, hanno nel complesso un QI nella norma, (si esclude infatti la disabilità intellettiva), e si caratterizzano per le difficoltà specifiche di alcune funzioni che possono essere messe in evidenza da alcuni test di intelligenza (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018).

Per interpretare correttamente il punteggio del QI più che il punteggio finale ottenuto è importante analizzare il punteggio ottenuto nelle singole aree per comprendere i punti di forza e di debolezza dello studente. Questo sottolinea l'importanza di non analizzare il QI come punteggio generale e come aspetto unico ma piuttosto come il risultato di più aspetti e fattori che descrivono la complessità cognitiva (Campestrini, 2023).

L'utilità delle etichette diagnostiche è quella di ottenere e utilizzare un linguaggio condiviso tra gli operatori; non si tratta di etichette che definiscono una persona; quindi, è necessario che i professionisti costruiscano un profilo funzionale dello studente (Ivi, pag. 154).

Esistono diversi tipi di test che indagano sul funzionamento cognitivo:

- test monocomponenziali: prove che forniscono una descrizione del funzionamento intellettuale senza mediazione linguistica. In questa categoria rientrano ad esempio le Matrici di Raven , figura 2 (Raven, 1938), in cui vengono presentate delle matrici con delle figure e il compito consiste nel

completare la matrice selezionando quale delle figure potrebbe completarla correttamente;

- test multicomponenziali: prove che forniscono una descrizione del funzionamento intellettuale verbale e non verbale. In questa categoria rientrano ad esempio le Scale Wechsler, tabella numero 1.

Figura n° 2 : Esempio di item del test Matrici di Raven, test impiegato per la misurazione dell'intelligenza non verbale, utilizzato dai 5 anni fino gli 80 anni, fonte: Raven 1938

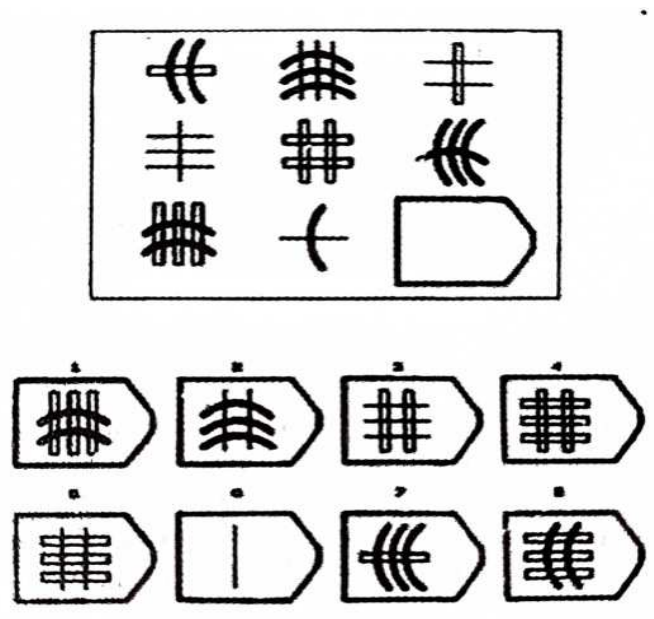



Tabella n° 1 : Esempio di prova con relativo esempio item per ognuno dei quattro indici misurati dalla scala WISC-IV

Indice Wechsler	Denominazione e prova	Obiettivo	Compito	Esempio item
Indice comprensione verbale	Somiglianze	Misura la conoscenza lessicale e la formazione dei concetti verbali	Il compito consiste nello spiegare perché due cose o concetti possono	In cosa sono simili il GHIACCIO e il VAPORE ?

			essere considerati simili	
Indice memoria di lavoro	Span di cifre	Misura la memoria a breve termine e di lavoro di cifre	Viene presentata una successione di cifre di lunghezza crescente e viene richiesto di ripeterle nello stesso ordine (memoria a breve termine) e in ordine inverso (memoria di lavoro)	Ripeti nello stesso ordine: 745296 Ripeti in ordine inverso: 154963
Indice di ragionamento percettivo	Disegno con i cubi	Misura l'abilità di analizzare e sintetizzare stimoli visivi astratti cogliendo le relazioni spaziali	Viene presentata una figura e viene chiesto di ricomporla utilizzando i cubi colorati diversamente e in ogni loro faccia	

Indice di velocità di elaborazione	Cifrario	Misura della velocità con cui si ripete un'operazione semplice	Il compito consiste nel copiare dei segni associati a ciascuna forma	
------------------------------------	----------	--	--	--

Una valutazione clinica può portare ad esiti diversi (Sanavio,2016) e sulla base dei punteggi ottenuti è possibile identificare un disturbo specifico quando i punteggi sono significativi e il QI è nella norma, tabella numero 2, e individuare possibili difficoltà indicando fragilità che possono influenzare sul processo di apprendimento.

Tabella 2: Questa tabella presenta i punteggi medi di quozienti di intelligenza ad un test di intelligenza WICS-IV di bambini che hanno ottenuto la diagnosi di dislessia, disortografia e discalculia e di bambini con disturbo misto (Giofrè, Toffalini e Cornoldi, 2017).

Diagnosi ICD-10	DISLESSIA F81.0	DISORTOGRAFIA F81.1	DISCALCULIA F81.2	MISTO F81.3
QI totale	101,64	103,75	96,61	93.62
Verbale	104,09	108,50	104,54	98.57
Non verbale	108,54	106,54	98,96	100.58
Memoria di lavoro	92,83	95,31	89,45	87.26
Velocità di elaborazione	95,27	97,5	92,71	90.64

Secondo quanto indicato nel PARCC (2011), per quanto riguarda la diagnosi e valutazione di DSA, è consigliabile utilizzare test di tipo multicomponenziale dato che

la diagnosi funzionale dovrebbe includere una descrizione del funzionamento intellettuale verbale e non verbale.

Per la dottoressa Roberta Berici, le scale Wechsler dunque sono, ad oggi, la migliore risposta all'indagine cognitiva nei soggetti con sospetto DSA. L'analisi delle singole abilità esplorate nella somministrazione delle prove di un test d'intelligenza come la Wechsler permette, infatti, di ottenere informazioni sullo stile di apprendimento del singolo soggetto (Berici, 2002).

Fanno parte delle Scale Wechsler:

- la Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI), per bambini di età compresa fra i 4 ed i 6 anni e mezzo;
- la Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), per bambini e ragazzi dai 6 anni e 0 mesi ai 16 anni e 11 mesi;
- la Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) per adulti.

DSA come Differenza

Se è presente una difficoltà, secondo il modello sociale delle differenze individuali, questa dipende molto dallo spazio culturale in cui si è immersi. Per esempio, se vivessimo in una cultura esclusivamente orale i DSA non si manifesterebbero, poiché non sarebbe richiesta una letto- scrittura (Pollak, 2009). Un altro aspetto da tenere in considerazione è che le persone con DSA possono essere attenuate o accentuate dalle richieste scolastiche.

Secondo questo modello i DSA rientrerebbero nelle differenze individuali tipiche della neurodiversità umana, ossia le caratteristiche differenti che costituiscono lo sviluppo neurologico di ogni essere umano, respingendo quindi l'idea che queste differenze siano necessariamente disfunzionali.

Le classi scolastiche oggi presentano molti attori diversi grazie alla variabilità di aspetti che le caratterizzano. A volte però queste differenze vengono nascoste e nei peggiori dei casi vengono ostentate.

Poiché tutti noi siamo neurodiversi, l'inclusione è oggi un valore molto importante da ricercare e da far proprio perché è l'unico modo per ricordarci che le realtà scolastiche che caratterizzano il nostro presente e futuro sono bellissimi esempi di differenze. Inclusione significa non negare a nessuno l'insegnamento e le occasioni necessarie all'apprendimento. Inclusione significa compiere azioni in grado di arricchire le menti, i sogni e le speranze, abbattendo barriere, pregiudizi e ostacoli al fine di realizzare una scuola di tutti e per tutti (Soresi, Nota, 2015).

Spesso vengono osservati i punti di difficoltà di uno studente e non i punti di forza con la conseguenza di non potenziare gli studenti e di non valorizzarli per quello che sono. È necessario per questo motivo utilizzare supporti che possono rendere più efficace l'insegnamento.

È importante una scuola per tutti e di tutti proprio perché la presenza di ragazzi con bisogni specifici dell'apprendimento caratterizzano sempre di più le nostre classi. Nella tabella proposta in seguito è presentata la distribuzione degli alunni a cui è stato diagnosticato il disturbo dell'apprendimento scolastico per grado di istruzione, con la più recente analisi, che mette a confronto due annate scolastiche, nello specifico 2019/20 e 2020/21, realizzata dall'Ufficio di statistica del Ministero dell'Istruzione (Ufficio di Statistica, 2022).

Da questa tabella emerge la presenza di 318.867 e 326.548 alunni con DSA rispettivamente 5,3 % e 5,4% del numero complessivo dei frequentanti. Si tratta di alunni frequentanti il III, IV e V anno della scuola primaria, la scuola secondaria e di I e II grado in possesso di certificazione di DSA ai sensi della legge 170 del 2010.

Alunni con DSA e totale alunni per ordine di scuola -a.s. 2019/20- 2020/21

Ordine di scuola con DSA	Alunni con DSA	Totale alunni	% alunni
	a.s.2019/20		
Primaria (III-IV-V anno)	53.653	1.632.975	3,3%
Sec. I grado	106.492	1.726.984	6,2%

Sec. II grado	158.533	2.684.841	5,9%
TOTALE	318.678	6.044.800	5,3%
<hr/>			
	a.s. 2020/21		
Primaria (III-IV-V)	48.022	1.595.829	3,0%
Sec. I grado	107.389	1.706.482	6,3%
Sec. II grado	171.137	2.730.359	6,3%
TOTALE	326.548	6.032.670	5,4%

È opportuno ricordare che le persone con DSA in Italia ,seguendo stime prudenti, sono almeno 3.000.000 come riportato dall'Associazione Italiana Dislessia che si occupa di disturbi specifici dell'apprendimento dal 1997. Queste diagnosi però riguardano una piccola percentuale della popolazione e questo porta a sottolineare quanti molti casi di DSA non vengano veramente riconosciuti, con conseguenze significative nella carriera scolastica e lavorativa sia dal punto di vista psicologico sia sociale.

Tuttavia, bisogna ricordare che i disturbi specifici dell'apprendimento essendo disturbi evolutivi tendono a migliorare spontaneamente (Stella e Tressoldi 2001, Campanini 2010) anche se il momento più critico del disturbo spesso coincide con le maggiori richieste sul piano della letto- scrittura ossia con il periodo scolastico.

Si possono verificare i seguenti percorsi evolutivi:

Lettura: gli studi mostrano un livello di gravità rilevato in età infantile, tendono a migliorare nei dislessici medio- lievi (Lami, 2008). Tuttavia, il disturbo sembra non compensarsi pienamente nelle forme di minore gravità in quanto permane la necessità di poter usufruire di tempi più lunghi per affrontare compiti di letto-scrittura più o meno specifici.

Per concludere, nonostante negli anni ci possa essere un miglioramento nella lettura, si deve tenere presente che tale disturbo rimane nel tempo.

Calcolo: il ritmo di sviluppo degli studenti con difficoltà è simile agli studenti con sviluppo tipico, quindi, valgono le stesse considerazioni fatte per la lettura (Jordan, 2003).

Dsa come Difficoltà

La lettera D della sigla DSA, può legarsi anche al termine **difficoltà**. Le persone con DSA incontrano diverse difficoltà nel loro percorso scolastico e nella loro vita con conseguenze importanti sugli apprendimenti che possono portare a situazioni critiche a livello psicologico, tra le quali un percorso scolastico difficile (Bender e Wall, 1994) al quale consegue un basso livello di autoefficacia e motivazione, scarsa fiducia in sé stessi e disistima (Baum e Owen 1998, Bong e Clark, 1999).

Dietro alla sigla DSA ci sono molte situazioni differenti, il termine non riguarda solo singoli aspetti di una persona, bisogna infatti avere uno sguardo diverso e ampio. Oggigiorno esistono degli strumenti per l'identificazione preventiva e la rilevazione delle difficoltà.

Sicuramente una scarsa conoscenza dell'argomento e la mancanza di un linguaggio condiviso tra scuola, famiglia e servizi specialistici porta ad individuare tardivamente un soggetto con DSA.

La scuola primaria ha il compito di individuare e segnalare alle famiglie eventuali situazioni di difficoltà riscontrate negli studenti come previsto dalla Legge numero 170 del 2010 che all'articolo 3, numero 3 dispone che:

“ È compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA”

1.3 DSA COME SPECIFICITÀ

Filippo Barbera nel manuale, *Con-pensare i DSA , Guida per gli insegnanti*, sottolinea come gli insegnanti grazie all'osservazione e all'esperienza possono rilevare questi disturbi attraverso dei segnali, tra i quali:

Indicatori di specificità e/o rischi più accreditati

- Familiarità con DSA;
- Progresso o concomitante Disturbo Specifico di Linguaggio;
- Prestazioni deficitarie nelle prove sulle abilità metafonologiche.

Scrittura e lettura

Devono essere segnalati ai genitori i bambini che presentano alcune delle seguenti caratteristiche soprattutto in presenza di anamnesi familiare positiva, perché possono rappresentare indicatori di rischio DSA (Barbera, 2013):

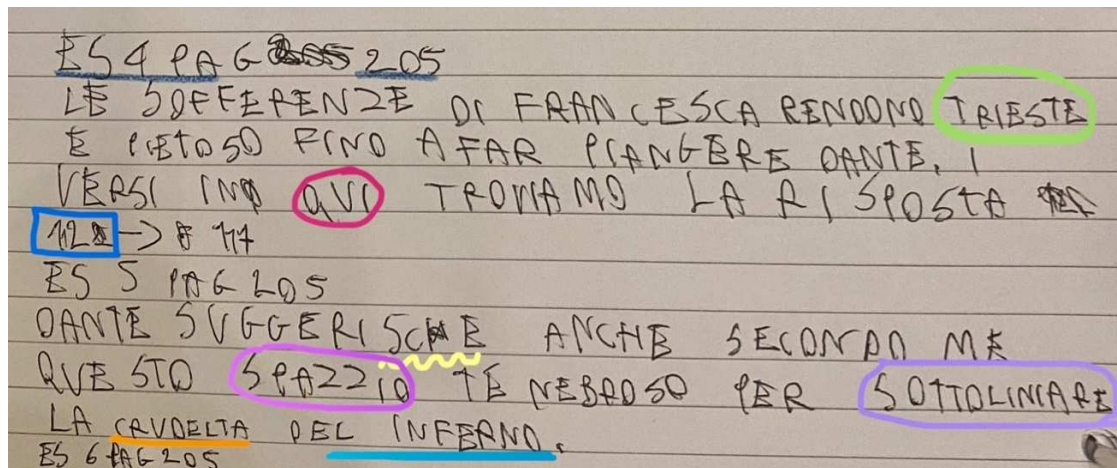
- 1) Difficoltà nell'associare grafema- fonema e/o fonema-grafema. Vengono confuse le lettere che appaiono simili graficamente (m-n, b-d, q-p, a-e) o che suonano simili per punto e modo di articolazione, ma che si differenziano per il tempo d'inizio della vibrazione delle corde vocali (t-d, f-v, p-b);
- 2) Mancato raggiungimento del controllo sillabico in lettura e scrittura. Il bambino inverte le lettere, ne omette o ne aggiunge (scuola → scola);
- 3) Significativa lentezza in lettura;
- 4) Incapacità a produrre lettere in modo riconoscibile;
- 5) Molti errori di scrittura. Il bambino scambia suoni simili per forma (m-n, -b-d) o suono (v-f). Compie associazioni o dissociazioni illecite. omette lettere , sillabe o parti di parole o ne aggiunge. Usa in modo disordinato lo spazio sul foglio.

In seguito, sono da me presentati una serie di esempi in cui è possibile osservare i fenomeni di disgrafia, disortografia e discalculia. Si tratta di esercizi svolti da Marco, ragazzo con DSA un ragazzo che frequenta la classe quarta di una scuola secondaria di secondo grado. Gli esercizi sono tratta dai manuali di testo utilizzati da lui in classe.

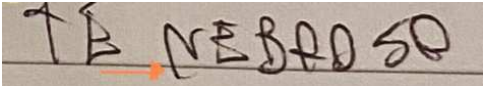
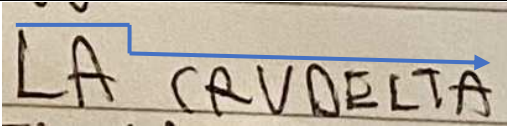
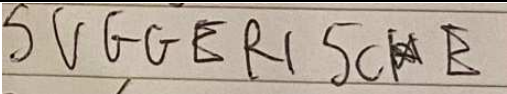
Con questo esempio, viene posta l'attenzione sul fenomeno della disgrafia, il disturbo della scrittura di natura motoria, dovuto a un deficit nei processi di realizzazione grafica.

In particolare, si può notare una scrittura poco chiara data da lettere irregolari nella forma e nella dimensione. Si può osservare anche una grafia disordinata. È importante ricordare che la disgrafia comprende in primo luogo non regole ortografiche e sintattiche ma la grafia.

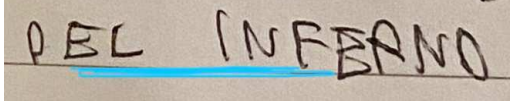
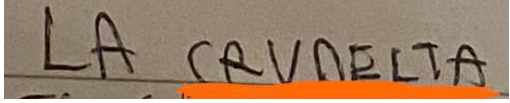
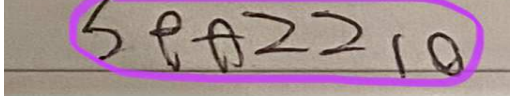
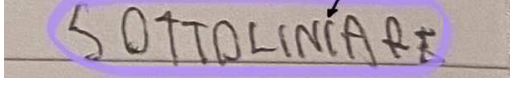
Esercizio tratto dal libro di testo Letteratura Viva 1 (Sambugar, Salà, 2016)



Considerando il livello visuo-spaziale possiamo da questo esempio osservare delle difficoltà specifiche:

Spazi irregolari tra lettere e parole	 <p>Scrittura irregolare con errato spazio tra le lettere.</p>
Macro e micro grafie	
Autocorrezioni	

Sono inoltre presenti errori ortografici che mettono in evidenza il disturbo della disortografia, caratterizzata da diverse tipologie di errori.

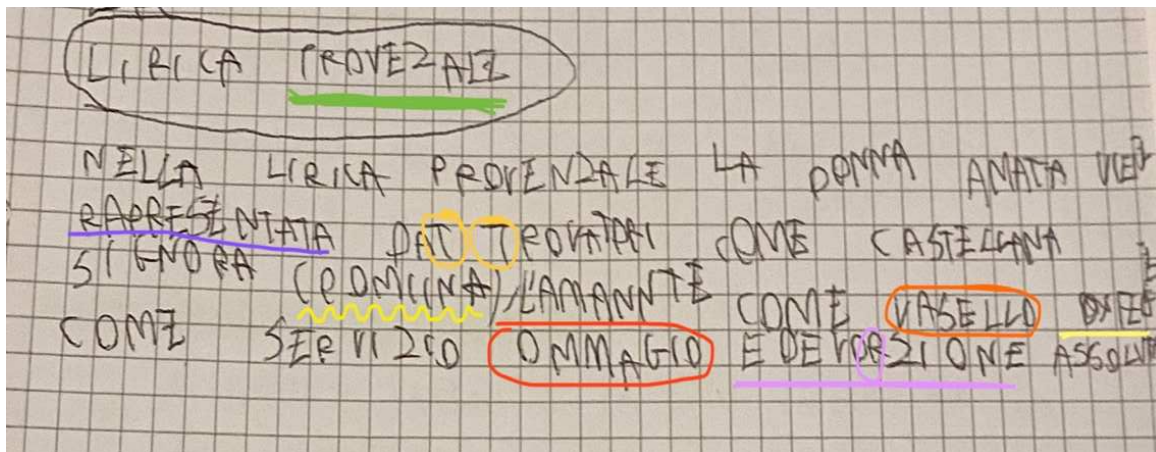
<p>Omissione segno paragrafematico, dell'apostrofo</p>	 <p><i>del inferno</i> al posto di <i>dell'Inferno</i></p>
<p>Omissione segno diacritico dell'accento</p>	 <p><i>crudelta</i> al posto di <i>crudeltà</i></p>
<p>Errori ortografici</p>	 <p><i>spazzio</i> al posto di <i>spazio</i></p>
<p>Confusione scelta vocali</p>	 <p>trasformazione del verbo <i>sottolineare</i> con <i>sottoliniare</i>.</p>

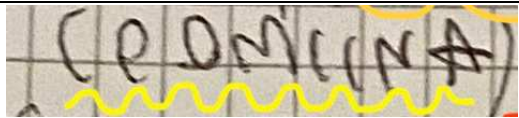
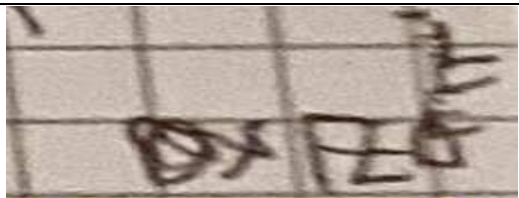
In questo secondo esempio, presentato in seguito, si possono notare difficoltà molto simili all'esempio precedente; l'omissione delle doppie in *rapresentata*, l'aggiunta di una consonante in *ommagio* al posto di *omaggio*, e confusione nella scelta delle vocali *vasello* al posto di *vassallo* con un mancato controllo della gestione grammaticale.

Rispetto all'esempio riportato in precedenza, forse per il foglio non più a righe ma a quadretti, è evidente una maggiore difficoltà nella gestione dello spazio nel foglio, con

una difficoltà significativa nel produrre lettere e parole in modo riconoscibile come nel caso delle parole segnalate con il colore giallo.

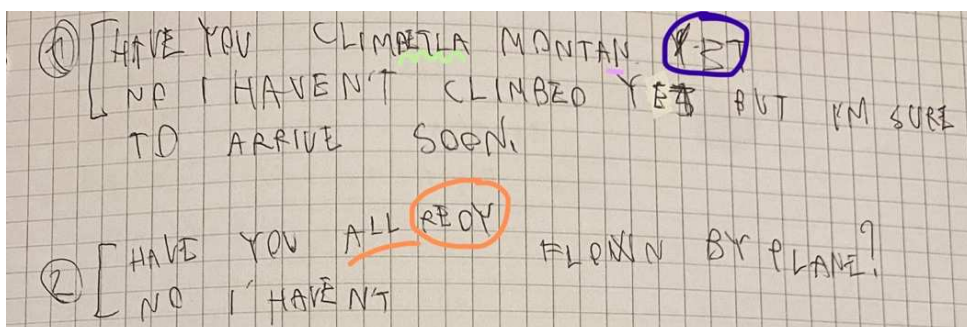
Esercizio tratto dal libro di testo Letteratura Viva 1 (Sambugar, Salà, 2016)



Parole di difficile interpretazione	 
-------------------------------------	---

Le stesse difficoltà, se non in modo più evidente, si possono osservare anche nel caso della lingua inglese a cui verrà dedicato molto spazio in questo lavoro.

Questo esempio, in particolare, è ripreso da un esercizio di terza superiore, tratto dal libro di testo Language for life B1 (Oxford University, 2017)



Calcolo e numeri

I ragazzi con DSA presentano le seguenti difficoltà:

- Scrive i numeri con titubanza;
- Fa confusione tra i simboli matematici;
- Fatica a svolgere procedimenti come i calcoli in colonna, le espressioni etc;
- Fatica nella risoluzione dei problemi;
- Fatica nel calcolo orale;
- Fatica a riconoscere numeri simili visivamente (es: 71-17);
- Non gestisce correttamente lo spazio nel foglio ; problemi di incolonnamento delle operazioni.

Il questo esercizio è possibile notare una significativa incertezza nello svolgere i procedimenti matematici che si può osservare attraverso le numerose cancellature presenti. Si nota particolare disordine pur utilizzando un quaderno con quadretti 5mm che viene offerto come strumento di apprendimento per scrivere bene e in modo ordinato in quanto si tratta di pagine organizzate secondo criteri pedagogici e percettivi. Si può notare una certa titubanza e confusione tra i simboli matematici.

Esercizio tratto dal libro di testo: I colori della matematica edizione gialla, volume 2 (Sasso, 2018).

The image shows a student's handwritten work on a grid-lined notebook page. At the top left, there is a blue arrow pointing to a lightbulb icon. The work is as follows:

$$4x^2 - 6x + 2 \geq 0$$

The student has written the coefficients A, B, and C above the corresponding terms in the equation.

$$B^2 + 4 \cdot A \cdot C$$
$$-6^2 + 4 \cdot 4 \cdot 2 = 16$$

There are several cancellations in this line: the '6' is crossed out and replaced with '-6', and the '4' is crossed out and replaced with '4'. The result '16' is also crossed out and replaced with '16'.

$$\frac{-b \pm \sqrt{\Delta}}{2 \cdot A} = \frac{-6 \pm \sqrt{16}}{2 \cdot 4} = \begin{cases} -\frac{2}{8} \\ \frac{1}{2} \end{cases}$$

There are significant cancellations in the denominator '2 * 4', which is crossed out and replaced with '8'. The final result is written as a set of two values: -2/8 and 1/2.

In questo secondo esempio è possibile osservare l'inversione di numeri tra di loro.

In questo caso specifico si trattava di riportare i versi di un canto dantesco.

Il ragazzo doveva trascrivere la sequenza di versi dal *112 al 117*

Si può osservare come in un primo momento il ragazzo avesse scritto *121*, successivamente, dopo essere stato corretto, scrive *122* e solo dopo la seconda correzione Marco cancella la parte finale e inserisce il numero 1 correttamente tra l'1 e il 2.



Altre difficoltà:

nelle persone con DSA si possono inoltre osservare altre difficoltà:

- Nel riconoscere la destra e la sinistra;
- Nel memorizzare e nel recuperare sequenze come i giorni della settimana e l'alfabeto;
- Nel memorizzare termini specifici.

Per un ragazzo con disturbi specifici dell'apprendimento vivere ripetute situazioni di difficoltà rende frustrante e poco motivante il percorso scolastico. Conoscere è uno dei valori più importanti della vita, non smettere di imparare dovrebbe essere infatti uno degli obiettivi di ogni persona per arricchire la vita.

Farsi domande e cercare risposte, dare importanza al dubbio come espressione della libertà di conoscenza e di indipendenza individuale sono valori importanti.

È importante imparare a evidenziare gli aspetti positivi degli studenti; le persone attente all'inclusione smettono di guardare le difficoltà come deficit, migliorano il modo di osservare le situazioni, considerando i singoli soggetti come persone in grado di agire e di partecipare facendoli esprimere per ciò che sanno fare (Sgaramella, 2018).

Nei paragrafi precedenti, per presentare le caratteristiche dei disturbi specifici dell'apprendimento, ho inserito degli esempi che mostrano le caratteristiche più

frequenti dei fenomeni di disgrafia, disortografia e discalculia attraverso esercizi svolti da un ragazzo che ogni giorno vive situazioni di disagio a scuola per queste sue difficoltà.

Per queste considerazioni fatte, ho deciso di dimostrargli, attraverso l'esercizio numero 1, che nonostante queste sue insicurezze, ha molti punti di forza di cui andare fiero come studente e come persona.

In questo modo con questo esercizio di scrittura riflessiva gli ho ricordato di apprezzarsi.

Nessuno di noi è perfetto, ci sono cose che apprendiamo più velocemente altre meno, ci sono esercizi che ci riescono altri no. Indipendentemente dalle nostre difficoltà abbiamo tutti dei punti di forza ed è giusto che questi siano sempre in evidenza per ricordarci che non siamo gli esercizi che sbagliamo, i voti che prendiamo, o la lettera che non riusciamo a leggere o a scrivere, noi siamo molto di più.

Bisogna per questo motivo avere degli occhi differenti, guardare le persone in modo più ampio e profondo per capire che soffermarsi sulle difficoltà e sugli errori sottolineandoli è controproducente.

Gli errori di scrittura e di calcolo fanno e faranno sempre parte di Marco. È importante quindi mostrare che nonostante questo, non dovrà sentirsi inutile in classe o inferiore ai suoi compagni perché ha molti aspetti positivi ed è il momento di metterli alla luce e di valorizzarli.

Dopo un primo momento di titubanza e poca autostima Marco fa emergere pensieri positivi e i punti di forza che lo caratterizzano

Si descrive infatti come un ragazzo con voglia di fare, generoso e gentile.

Esercizio n°1 tratto dal manuale *L'ABC per motivare* (Moè, 2021) , scheda di valutazione, autoconoscenza e intervento. Scheda per studenti di scuola secondaria

Marco, 7 novembre 2023



ESERCIZIO 1

Fai finta di doverti presentare a una persona attraverso una lettera. Parla un po' di te e indica, soprattutto, i tuoi punti di forza e gli aspetti di te che ti piacciono particolarmente.

SONO MARCO ~~ESERCIZIO~~ HO 17 ANNI
MI RIFUGIO UN RAGAZZO CON GRANDE
MANUALITA' MI PIACE CREARE COSE.
DA MOLTA IMPORTANZA A
QUELLO CHE FAICO PERCHÉ
CI TENTO. AIUTARE GLI ALTRI
MI RENDE FELICE PERCHÉ MI SENTO
UTILE SONO GENEROSO, GENTILE. QUESTI
SONO SECONDO ME SONO I MIEI PUNTI DI FORZA

1.4 DSA DAL LORO RICONOSCIMENTO ALLA DIAGNOSI

Come anticipato nel paragrafo precedente, la scuola ha il compito di attivare sistemi di rilevazione che non costituiscono però una diagnosi. Si tratta di un percorso caratterizzato da quattro tappe che ha inizio con gli insegnanti.

La prima tappa vede come protagonisti i docenti che comunicano i casi sospetti alla famiglia con l'invito di fare una visita specialistica; la diagnosi potrà essere effettuata solo da equipe di strutture pubbliche e dalle strutture accreditate dalla regione (Barbera, 2013).

In un secondo momento la famiglia si rivolgerà al medico per richiedere un'impegnativa per una visita ai sensi della legge 170 del 2010.

I genitori successivamente prenoteranno una visita; se verranno confermate le difficoltà dello studente lo specialista rilascerà una diagnosi.

L'ultima tappa vede coinvolti gli insegnanti e la famiglia che si trovano per redigere il piano didattico personalizzato (PDP) che verrà costantemente monitorato.

Per la prima tappa sono necessari strumenti utilizzabili da parte del corpo docente che orientano gli insegnanti ad analizzare il livello di apprendimento degli studenti; come affermato dall'associazione italiana dislessia i percorsi di individualizzazione sono simili in ogni livello di scolarizzazione in cui cambiano i segnali e gli strumenti di rilevazione delle difficoltà

È fondamentale riconoscere precocemente i disturbi specifici dell'apprendimento per poter intervenire con percorsi individualizzati.

In questa tabella numero 3, sono elencati alcuni strumenti di valutazione preventiva e di rilevazione delle difficoltà.

Tabella n°3: strumenti di valutazione e di rilevazione difficoltà (Stella, Grandi 2016).

Area	Livello di scolarizzazione	Strumento di rilevazione delle difficoltà
Prerequisiti	Scuola dell'infanzia e primaria	CMF : valutazione delle competenze metafonologiche

	Scuola dell'infanzia e Primaria	CoPS (software)
Lettura	Scuola primaria	Spillo (software)
		Prove di lettura MT per la scuola primaria – comprensione
		Prove di valutazione grammaticale dell'italiano scritto
	Scuola Secondaria di I grado	Prove di lettura MT per la scuola secondaria di I grado - comprensione
		Prove di valutazione grammaticale dell'italiano scritto
Scuola Secondaria di II grado	Prove MT avanzate di lettura e matematica (biennio)	
Scrittura	Scuola Primaria e Secondaria di I grado	Batteria per la valutazione della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo
Matematica	Scuola Primaria e Secondaria	Test AC-MT

Il test **CMF** consente di valutare lo sviluppo delle competenze metafonologiche che permette agli operatori scolastici e sanitari di valutare i prerequisiti di apprendimento della lettura e della scrittura e lo sviluppo delle competenze metafonologiche nei bambini dai 5 agli 11 anni.

Si tratta di prove, com'è possibile osservare attraverso le prove Erickson CMF, figura numero 3, che valutano la consapevolezza fonologica globale come il riconoscimento

del suono iniziale di una parola, la ricognizione del suono o della sillaba finale di una parola (rime) e la discriminazione di parole differenti per un solo tratto acustico. Sono prove che valutano anche la consapevolezza fonologica analitica quindi tutto ciò che riguarda la segmentazione fonemica, la sintesi fonemica, la produzione di parole inizianti per un determinato fonema e l'inversione del suono iniziale di coppie di parole. Viene qui presentato un esempio di questi test rivolto a bambini che frequentano la scuola d'infanzia tratto dalle prove Erickson CMF realizzate per affrontare le difficoltà di apprendimento.

Figura n° 3: prova Erickson CMF scuola tratto da: Test CMF- Valutazione delle competenze metafonologiche (Margotta, Ronchetti, Trasciani, Vicari, 2022)

Marotta, Ronchetti, Trasciani e Vicari, Test CMF, Trento, Erickson

Profilo finale test (Scuola d'infanzia)

SCHEDA PER L'ESAMINATORE

Nome _____ Cognome _____ Classe _____

Età _____ Data della somministrazione _____ Data di nascita _____

PROVA	NUMERO DI RISPOSTE CORRETTE
1. Sintesi sillabica	
2. Coppie minime di parole	
3. Ricognizione di rime	
4. Coppie minime di non parole	
5. Riconoscimento sillaba iniziale di parola	
6. Segmentazione sillabica	

Profilo individuale

CLASSIFICAZIONE	CATEGORIA	PUNTEGGIO			
		< 9"	= a < 10"	11"-20"	> 20"-50"
RICOGNIZIONE	Ricognizione di rime				
	Riconoscimento sillaba iniziale di parola				
SINTESI E SEGMENTAZIONE	Sintesi sillabica				
	Segmentazione sillabica				
DISCRIMINAZIONE	Coppie minime di parole				
	Coppie minime di non parole				

SINTESI SILLABICA

Consegna: «Ascoltami bene, perché ora ti dirò una parola a pezzettini e tu dovrai indovinare che parola è. Ora ti farò qualche esempio: se io dico CA-NE, tu dovrai dirmi CANE, se dico BA-NA-NA, tu dovrai dirmi BANANA, o ancora se dico PA-PE-RI-NO, tu dovrai dirmi PAPERINO. Facciamo ancora un esempio:

1. MA-NO, che parola ho detto?
2. PE-CO-RA, che parola ho detto?
3. TO-PO-LI-NO, che parola ho detto?

Tutto chiaro? Iniziamo.»

	Sintesi
1. SOLE	
2. MELA	
3. LUNA	
4. TOPO	
5. PANE	
6. MATITA	
7. CAROTA	
8. SAPONE	
9. GELATO	
10. CAMERA	
11. CUCINA	
12. TELEFONO	
13. PATATINE	
14. REGALINO	
15. SEMAFORO	

Gli strumenti di rilevazione come Spillo, ossia lo strumento per l'identificazione della lentezza nella lettura orale e CoPS, il Cognitive Profiling System, si avvalgono della tecnologia per offrire all'insegnante un supporto nella valutazione e identificazione precoce.

Con la tecnologia **Spillo** il bambino svolge prove di lettura, l'insegnante registra la prestazione nel software e ottiene un report istantaneo.

Con la tecnologia **CoPS** il bambino invece interagisce direttamente con il computer e l'insegnante ottiene un quadro dettagliato dei risultati ottenuti dall'alunno, con screening dei DSA (Stella, Grandi, 2016).

Le prove **MT**, figura numero 4, per la lingua italiana comprendono prove di dettato di parole, scrittura di numeri e lettere, dettato con parole omofone non omografe e infine la comprensione del testo. Le prove sono suddivise in modo tale da indagare la lettura la scrittura e la comprensione del testo.

Figura °4: prova MT, tratto da Erickson, scuola secondaria secondo grado Prove di lettura e scrittura MT-16-19 (Cornoldi, Candela, 2022)

The image shows two identical student protocol forms for the MT-16-19 reading and writing tests. Each form has a header with the title 'PROVE DI LETTURA E SCRITTURA MT-16-19' and 'PROTOCOLLO PER LO STUDENTE'. Below the header is a box for personal information: 'Nome e cognome _____ Età _____', 'Classe _____ Data di somministrazione _____'. The main section is titled 'SCRITTURA'. The left form has a checkbox for 'Dettato di parole in condizione normale' (dictation of words in normal conditions), and the right form has a checkbox for 'Dettato di parole in condizione di soppressione articolatoria' (dictation of words in conditions of articulation suppression). Both forms have a series of horizontal lines for writing. At the bottom of each form, there is a small copyright notice: '© 2015, C. Cornoldi e M. Candela, Prove di lettura e scrittura MT-16-19, Trento, Erickson'.

Infine, per quanto riguarda la prova di matematica viene utilizzata la prova **AC-MT**, figura numero 5 ; si tratta di una batteria che valuta le abilità numeriche, di calcolo e di soluzione di problemi aritmetici.

Figura n°5 : Test AC-MT tratto da Erickson, scuola secondaria primo grado Valutazione per le abilità di calcolo e di soluzione dei problemi AC-MT 11-14 anni (Cornoldi 2020).

TEST AC-MT 11-14
CLASSE SECONDA

PROBLEMI ARITMETICI

Trova il risultato dei seguenti problemi e scrivilo negli spazi appositi. Se lo ritieni necessario puoi servirti dei fogli di malacopia.

Esempio

Qual è il peso di un sacco di caffè, sapendo che 34 sacchi pesano 1'666 kg? ...49 kg....

1. Un fruttivendolo compera 30 kg di mele, pagandole in tutto 15 euro. Quanti euro spenderà il fruttivendolo per acquistare 40 kg di mele?
2. Per confezionare un vestito occorrono 3 metri di stoffa, che costa 15 euro al metro. Si spendono inoltre, per ciascun vestito 18 euro per le spese di sartoria. Ogni abito viene poi rivenduto al prezzo di 100 euro. Quanti euro si guadagnano dalla vendita di 9 vestiti?
3. Fabio possiede 17,4 etti di zucchero. Se aggiungiamo 37 etti di zucchero, quanti chili di zucchero avrà in tutto Fabio?
4. Un oste ha comperato 36 litri di vino, pagandolo 2 euro al litro. Ha poi rivenduto il vino, guadagnando in tutto 65 euro. Quanti euro ha ricavato in tutto l'oste?
5. In una scuola $\frac{1}{8}$ degli studenti, cioè 40, giocano a pallavolo. Quanti sono gli studenti di quella scuola?
6. Un fruttivendolo ha 400 banane da vendere. Il primo giorno ne vende $\frac{2}{8}$. Quante banane gli restano da vendere?

ESEGUI LE SEGUENTI OPERAZIONI

$7\,524,7 + 472,35 =$	$5\,487,001 - 425,55 =$
$0,19 + 3\,906 + 24,32 =$	$118 - 94,37 =$

© 2020, C. Cornoldi, AC-MT 11-14 anni, Trento, Erickson

Classe **seconda**

Classe **seconda**

Le diagnosi vengono sempre effettuate da esperti multidisciplinari tra i quali neuropsichiatri infantili, psicologi e logopedisti, attraverso test specifici standardizzati e condivisi in linea con le indicazioni della Consensus Conference e del Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference e dell'Istituto Superiore di Sanità anche se a seguito dell'accordo Stato- Regioni attraverso le Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento alcune regioni hanno previsto la possibilità che la diagnosi venga effettuata anche da specialisti o strutture autorizzate dalla regione (Barbera, 2016).

La diagnosi emessa può essere (PARCC, 2011) :

- Diagnosi per dislessia e disortografia alla fine della seconda classe della scuola primaria;
- Diagnosi per disgrafia e discalculia alla fine della terza classe della scuola primaria. Per quanto riguarda la disgrafia è possibile porre diagnosi prima, solo

in presenza di tratto grafico irregolare e poco leggibile, mancato rispetto dei margini e delle righe, lettere di dimensioni irregolari.

Risulta difficile riconoscere un disturbo specifico dell'apprendimento prima di queste tappe del percorso scolastico data la possibile varietà dei risultati.

Nella relazione clinica troviamo etichette dei Manuali Diagnostici Internazionali come si possono leggere nella tabella numero 4:

Tabella n°4 : etichette manuale diagnostico internazionale, tratto dal consiglio nazionale ordine psicologi, quaderno CNOP.

ICD10- Disturbi Specifici dello Sviluppo	DSM IV TR- Disturbi dell'Apprendimento	Terminologia
F 81.0 - Disturbo specifico di lettura o Disturbo specifico di comprensione del testo	315.0 - disturbo della lettura	Dislessia
F 81.1 – Disturbo specifico della compilazione	315.2 – Disturbo dell'espressione scritta	Disortografia e Disgrafia
F 81.2 – Disturbo specifico delle abilità aritmetiche	315.1 – Disturbo del calcolo	Discalculia
F 81.3 – Disturbi misti delle capacità scolastiche		Comorbilità dei disturbi che si presentano quindi contemporaneamente
F 81.9 – Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche non specificati	315.9 – Disturbo NAS = Non Altrimenti Specificato	

1.5 IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

Il piano didattico personalizzato (PDP) per bambini e ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento è un documento che individua e organizza interventi personalizzati per facilitare l'apprendimento; si tratta di un documento redatto dagli insegnanti e dal collegio docenti (Linee Guida, 2011) per ogni alunno con DSA. Questo documento contiene la rilevazione delle difficoltà, le modalità le strategie, strumenti e tempi differenziati per adattare il percorso formativo alle esigenze specifiche.

È importante sottolineare che la stesura di questo documento è un atto dovuto per gli alunni con diagnosi DSA da redigere all'inizio di ogni anno scolastico.

L'iter da seguire per compilare il PDP prevede:

- 1) Il deposito della diagnosi presso la segreteria, il protocollo e l'archiviazione nel fascicolo personale dell'alunno
- 2) L'acquisizione della diagnosi da parte dei docenti e l'incontro con la famiglia e il referente DSA dell'istituto scolastico o il dirigente scolastico per mettere insieme tutte le informazioni al fine di ipotizzare le soluzioni più funzionali al caso specifico
- 3) La stesura del documento e la sottoscrizione della famiglia

Come si può leggere dal manuale dell'Associazione Italiana Dislessia la stesura del PDP deve contenere dei dati specifici:

- Le informazioni sulla situazione di partenza dello studente, ricavate dalla diagnosi specialistica, dal colloquio con la famiglia, con lo studente e dalle osservazioni effettuate dalla scuola per porre attenzione sulle strategie, sulle caratteristiche di apprendimento e sui punti di forza e di fragilità;
- Gli interventi didattici- educativi, le strategie metodologiche adottate, gli strumenti compensativi introdotti per ciascuna disciplina e le misure dispensative (Legge numero 170 del 2010 articolo 5);
- Le forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative (legge numero 170 del 2010 articolo 2; Decreto Attuativo articolo 6);

- Il patto di condivisione di responsabilità, strategie educative e didattiche con la famiglia e con lo studente stesso per la realizzazione di un percorso scolastico positivo. Devono essere esplicitate le modalità di collaborazione, il ruolo attivo di ciascun attore.

Obiettivi	Strategie e metodologie didattiche	Strumenti compensativi	Misure dispensative	Modalità di verifica	Criteri di valutazione
-----------	------------------------------------	------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

Questo documento è molto importante perché diventa il riferimento per gli anni successivi fino all'Esame di Stato anche se è possibile apportare modifiche qualora ce ne fosse bisogno.

La stesura di questo documento fa riflettere su un aspetto importante: non è sufficiente identificare strategie e strumenti, è necessario prendere atto del rapporto che vive il ragazzo con questo disturbo.

1.6 VALUTAZIONE PERSONALIZZATA E LE NORMATIVE

“La valutazione a scuola la vivo male, a volte la professoressa prima di consegnarci le verifiche legge i voti di tutta la classe a voce alta e mi sento a disagio perché spesso i miei voti sono negativi. Non credo che i miei compagni facciano dei paragoni, però il voto mi fa vivere la scuola in modo negativo. Non mi vergogno dei voti, so che sono solo numeri. Ne parlo con leggerezza e ci do poco peso, se mi metto a riflettere ci sto male perché alla fine ci tengo. Ho paura della pagella, di quella ho paura. Manca sempre meno e ho tre materie sotto, devo recuperarle. Speriamo siano clementi”

Marco, 10 ottobre 2023

La parola valutazione deriva dal latino *valitus*, ovvero dare valore.

La valutazione è ancora oggi un tema molto discusso perché spesso si registra poco accordo fra insegnanti, famiglie e studenti per motivi di insoddisfazione diversi.

La valutazione a scuola ha molti scopi: si valuta per verificare il raggiungimento dei traguardi di apprendimento, la qualità dell'istituzione, la professionalità degli insegnanti (Galliani, 2015).

Valutare è un'operazione insita nella natura umana e si basa sull'emettere un giudizio, su un evento, dopo aver individuato una scala di valori di riferimento. Si tratta di un atto arbitrario, è il giudizio del singolo individuo che mantiene una parte irriducibile di soggettività.

Sicuramente in un contesto interessato all'inclusione per aumentare la capacità di pensare e di agire in maniera più ampia si ha bisogno di guardare il fenomeno da più punti di vista evitando giudizi semplicistici e stereotipati (Pagani e Robustelli, 2010). In una scuola inclusiva bisognerebbe analizzare e valutare le conoscenze, le abilità e le padronanze maturate dagli studenti tramite procedure di auto ed eterovalutazione, bisognerebbe valutare le barriere e i sostegni percepiti.

La valutazione non deve essere vissuta in modo negativo, dovrebbe incentivare motivazione e dovrebbe portare a riflettere sul significato e sulle ragioni dei comportamenti ed eventi (Clark, 2008).

È importante valorizzare la valutazione trasformandola in un'operazione veramente utile per la scuola verso il miglioramento.

Nella circolare ministeriale 4674 del 10 maggio 2007 si parla della valutazione per gli studenti con DSA:

“ In tutti i casi in cui le prove scritte interessino lingue diverse da quella materna non si possono dispensare gli studenti dalla loro effettuazione, gli insegnanti vorranno riservare maggiore considerazione per le corrispondenti prove orali come misura compensativa dovuta”.

Nel decreto del Presidente della Repubblica numero 122 si legge:

“ La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo”

Nello specifico, sempre nel decreto del Presidente della Repubblica numero 122 ,
“*Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento*” si legge:

- Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede d’esame di Stato, devono tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell’attività didattica e delle prove di esame, sono adottati, gli strumenti metodologico- didattici compensativi e dispensativi ritenuti idonei.
- Nel diploma finale non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove.

Nella legge 170 del 2010 nell’articolo 5 comma 4 si afferma:

“Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all’Università nonché gli esami universitari”.

CAPITOLO II

L'APPRENDIMENTO E GLI STRUMENTI COMPENSATIVI

2.1 DSA, COS'È L'APPRENDIMENTO

L'apprendimento, secondo le neuroscienze, è un processo che va ad incrementare l'efficienza di un compito grazie all'esperienza e all'ambiente. Esistono due tipi di apprendimento che corrispondono a due modalità attraverso le quali le persone acquisiscono conoscenze e abilità (Stella, Rossi, 2018):

1. Apprendimento implicito, ossia il tipo di apprendimento permanente che non dipende dalla volontà della singola persona ma bensì dall'allenamento, riguarda i processi automatizzati come le abilità di camminare, parlare, leggere, scrivere. È un apprendimento che si verifica in modo non intenzionale e spesso inconscio, si basa sull'osservazione sull'esperienza e la pratica
2. Apprendimento esplicito che al contrario del precedente è intenzionale e consapevole. Le abilità acquisite possono essere comunicate alle altre persone con facilità a differenza delle abilità acquisite attraverso l'apprendimento implicito che spesso sono più difficili da spiegare o insegnare verbalmente rispetto che a svolgerle.

Entrambe queste modalità di apprendimento sono importanti; l'apprendimento implicito è spesso efficace per quanto riguarda le abilità motorie o i comportamenti, mentre l'apprendimento esplicito è utile per acquisire conoscenze tecniche e concettuali. Accedere all'informazione, comprendere, rielaborare i contenuti, selezionare le informazioni più importanti memorizzarle e infine essere in grado di recuperare quanto acquisito oralmente o per iscritto costituisce un percorso in cui le persone DSA possono incontrare difficoltà.

L'apprendimento per persone con DSA richiede infatti un'attenzione particolare perché in questi casi le competenze strumentali, ossia quelle che dovrebbero essere automatizzate come la decodifica, l'associazione fonema/ grafema, il calcolo e la

decodifica, che si acquisiscono attraverso l'apprendimento implicito non vengono automatizzate.

Gli studenti con DSA non automatizzano lettura, scrittura e calcolo ma grazie ad una metodologia didattica basata su nuovi approcci e nuove tecnologie possono accedere a informazioni e raggiungendo in questo modo gli obiettivi.

Sviluppare una metodologia didattica efficace dovrebbe mantenere in collegamento le due forme di apprendimento implicito ed esplicito. Un approccio strategico è una grande risorsa; si tratta di sistemi compensativi che non annullano le difficoltà ma possono facilitare il successo negli apprendimenti.

Il decreto della legge 170 del 2010 come sottolineato nel capitolo precedente, pone a carico delle istituzioni l'obbligo di attuare interventi pedagogico- didattici per gli studenti, attivando percorsi di didattica individualizzata e personalizzata.

Per didattica individualizzata si intendono attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare abilità o acquisire competenze, la didattica personalizzata invece pondera l'offerta didattica e le modalità relazionali sulle specificità e unicità a livello personale ; questo può favorire l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno (Barbera, 2013).

Tenere insieme didattica individualizzata e personalizzata per l'alunno con DSA può portare al raggiungimento del successo nell'apprendimento e per questo sono molto importanti.

La legge 170/2010 obbliga a garantire da parte delle istituzioni scolastiche “strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative ai fini della qualità dei concetti da apprendere”

2.2 GLI STRUMENTI COMPENSATIVI

“ A scuola durante alcune verifiche utilizzo delle mappe, mi aiutano in parte perché le verifiche spesso sono molto lunghe per me, trovo difficile leggere le consegne e nel farlo impiego molto tempo. A volte mi rendo conto troppo tardi di aver letto una parola per un'altra. Oltre alle mappe non uso altri materiali a scuola. A casa mi aiuto con

applicazioni di riconoscimento vocalico quando mi sento stanco. Mi ricordo che una volta ho usato la sintesi vocale per studiare per l'esame della patente per il motorino, schiacciavo un tastino e una voce mi leggeva la frase. L'ho trovato utile, ho potuto usare questo strumento anche durante l'esame e l'ho passato. A scuola però non mi è mai successo di utilizzarlo. Uso solo le mappe.”

Marco, 18 ottobre 2023

Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Servono allo studente per superare ogni forma di prestazione ostacolata dal disturbo.

Si tratta di qualsiasi prodotto o tecnologia che permette di compensare una difficoltà riducendone gli effetti negativi.

Come descritto da Stella e Grandi nel 2016, gli strumenti compensativi “... sono tutti gli strumenti finalizzati alla manifestazione del proprio potenziale. In altre parole, tutto ciò che possiamo mettere in atto per raggiungere mete che altrimenti sarebbero difficilmente raggiungibili, se non impossibili”. Essi sono quindi un supporto all'apprendimento che permette di compensare diverse attività come lo studio, la lettura, la scrittura e il calcolo.

Pensiamo alla lista dei verbi in inglese utilizzata molto come strumento compensativo che permette di compensare la difficoltà nell'apprendere i verbi irregolari principali al past simple . Questo esempio mette in evidenza il fatto che non sia uno strumento rivolto unicamente agli studenti con DSA, ma , al contrario, una risorsa utile a tutta la classe; con il tempo buona parte degli studenti imparerà ad utilizzare in modo spontaneo la forma irregolare del verbo e quindi abbandonerà lo strumento compensativo, mentre altri che faticeranno ad interiorizzare questo processo continueranno l'utilizzo di questa scheda, figura numero 6.

Figura n°6: lista verbi irregolari tratta da: Grammar Vocabulary irregular verbs Cambridge Dictionary

Irregular verbs			Verb			Verb			Verb		
Verb	Past simple	Past participle	Verb	Past simple	Past participle	Verb	Past simple	Past participle	Verb	Past simple	Past participle
arise	arose	arisen	forgive	forgave	forgiven	sell	sold	sold	tear	tore	torn
be	was / were	been	freeze	froze	frozen	send	sent	sent	tell	told	told
beat	beat	beaten	get	got	got	set	set	set	think	thought	thought
become	became	become	give	gave	given	sew	sewed	sewn	throw	threw	thrown
begin	began	begun	go	went	gone	shake	shook	shaken	understand	understood	understood
bend	bent	bent	grow	grew	grown	shine	shone	shone	wake	woke	woken
bite	bit	bitten	hang	hung	hung	shoot	shot	shot	wear	wore	worn
bleed	bled	bled	have	had	had	show	showed	shown	weep	wept	wept
blow	blew	blown	hear	heard	heard	shrink	shrank	shrunk	win	won	won
break	broke	broken	hide	hid	hidden	shut	shut	shut	write	wrote	written
bring	brought	brought	hit	hit	hit	sit	sat	sat			
broadcast	broadcast	broadcast	hold	held	held	sleep	slept	slept			
build	built	built	hurt	hurt	hurt	slide	slid	slid			
burn	burnt	burnt	keep	kept	kept	smell	smelt	smelt			
burst	burst	burst	kneel	knelt	knelt	sow	sowed	sown			
buy	bought	bought	know	knew	known	speak	spoke	spoken			
catch	caught	caught	lay	laid	laid	spell	spelt / spelled	spelt / spelled			
choose	chose	chosen	lead	led	led	spend	spent	spent			
come	came	come	learn	learnt	learnt	spill	spilt	spilt			
cost	cost	cost	leave	left	left	spit	spat	spat			
creep	crept	crept	lend	lent	lent	split	split	split			
cut	cut	cut	let	let	let	spoil	spoilt	spoilt			
deal	dealt	dealt	lie	lay	lain	spread	spread	spread			
dig	dug	dug	light	lit	lit	spring	sprang	sprung			
do	did	done	lose	lost	lost	stand	stood	stood			
draw	draw	drawn	make	made	made	steal	stole	stolen			
dream	dreamt	dreamt	mean	meant	meant	stick	stuck	stuck			
drink	drank	drunk	meet	met	met	sting	stung	stung			
drive	drove	driven	pay	paid	paid	strike	struck	struck			
eat	ate	eaten	put	put	put	swear	swore	sworn			
fall	fell	fallen	read	read	read	sweep	swept	swept			
feed	fed	fed	ride	rode	ridden	swell	swelled	swollen			
feel	felt	felt	ring	rang	rung	swim	swam	swum			
fight	fought	fought	rise	rose	risen	swing	swung	swung			
find	found	found	run	ran	run	take	took	taken			
fly	flew	flown	say	said	said	teach	taught	taught			
forbid	forbade	forbidden	see	saw	seen						
forget	forgot	forgotten									

Gli strumenti compensativi non risolvono tutti i problemi degli alunni con DSA, non annullano le difficoltà ma possono facilitare gli apprendimenti. Si tratta di strumenti che svolgono il compito di mediatori per cui è necessario sempre un adattamento sia da parte dello studente sia da parte dell'ambiente; è essenziale un reciproco impegno, anche da parte degli insegnanti a valorizzare le abilità e a non sottovalutare le difficoltà (Schiavo, Mana, Mich, Arici, 2016).

L'obiettivo degli strumenti compensativi è quello di favorire un percorso verso l'autonomia, i supporti e gli strumenti devono essere scelti con cura e attenzione al fine di consentire agli studenti di partecipare attivamente alla vita scolastica considerando, che, se non sono effettivamente adeguati e disponibili per tutti possono trasformarsi in barriere per l'insegnamento e per l'apprendimento.

A seguito si propone un elenco che permette di vedere tutti insieme gli strumenti compensativi per compiti diversi.

Per quanto riguarda la lettura oggi esistono tre tipi di libri con caratteristiche differenti che possono essere utili a seconda degli obiettivi da raggiungere.

Il libro cartaceo è lo strumento più utilizzato nelle scuole ma spesso è anche il più temuto dai ragazzi con DSA che lo utilizzano con fatica perché difficile da leggerlo.

I libri di testo cartacei rappresentano una grande difficoltà per i ragazzi con DSA; le dimensioni delle parole sono molto piccole man mano che si passa dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado, i caratteri sono molto simili e i formati non ottimizzano il carico cognitivo durante la lettura. Aspetti positivi sono che i libri di testo spesso oltre al testo in sé contengono anche immagini con didascalie, box con approfondimenti, e parole chiave con formato diverso per focalizzarle meglio, che aiutano gli studenti ad acquisire i concetti senza passare alla lettura di tutto il testo.

Il testo cartaceo è uno strumento che richiede un grande sforzo di lettura, un impegno costante soprattutto per chi presenta difficoltà specifiche di lettura.

Leggere, conoscere, imparare sono valori importanti che condizionano il nostro modo di essere, le nostre scelte, le nostre esperienze. Leggere è un'operazione che caratterizza molti momenti nelle nostre giornate basti pensare quanto noi dedichiamo alla lettura ogni giorno anche solo tramite i social network, quando leggiamo un articolo, una mail e per questo è molto importante rendere accessibile e possibile la lettura a tutti. Lo studente con l'esperienza e con il tempo impara a distinguere le informazioni importanti in un testo provando diverse strategie per affrontare la difficoltà, per esempio, scegliendo alcune informazioni rispetto ad altre o si preoccupandosi di imparare più informazioni possibili per non tralasciare nulla (per esempio sottolineando con l'evidenziatore tutto). Per uno studente con DSA questa operazione di sintesi e di apprendimento del testo risulta ancora più complessa.

Un metodo per affrontare la difficoltà di lettura del testo cartaceo potrebbe consistere nell'affrontare il testo con l'utilizzo di un righello da far scorrere sulla riga durante la lettura.

La difficoltà di lettura attraverso il testo cartaceo può essere superata anche attraverso la digitalizzazione del libro con uno scanner che consente di importare e trasformare documenti cartacei in un'immagine del computer o con un OCR, ossia con la traduzione di questa immagine resa leggibile attraverso alcuni software come la sintesi

vocale, tra i più importanti strumenti compensativi perché permette la lettura automatica del testo digitale.

Alcuni programmi inoltre permettono di aumentare o diminuire la velocità di lettura, di modificare la voce scegliendo una voce maschile o femminile e di selezionare le modalità di lettura.

Oggi giorno sono sempre più numerose le case editrici che propongono nel loro catalogo di libri di testo libri ad alta leggibilità che seguono specifici criteri tipografici come la maggiore spaziatura tra le lettere, la differenza tra i caratteri simili, le soluzioni grafiche e di forma che facilitano il carico cognitivo durante la lettura e l'uso di immagini.

La scelta di proporre libri per tutti i lettori evita in questo modo l'assegnazione di etichette e arricchisce l'offerta promuovendo la lettura per tutti e di tutti.

Il libro digitale consiste nella copia digitale del libro cartaceo; si presenta identico alla versione stampata ma è leggibile attraverso dispositivi elettronici come i telefoni cellulare, i computer e i tablet in formato PDF, portable document format. Il libro digitale permette di evitare il passaggio di trasformazione da libro cartaceo a file attraverso la scannerizzazione e l'utilizzo dell'ORC arrivando direttamente all'uso del software.

Il formato PDF è a paginazione fissa ed è utilizzato per i libri che richiedono quindi una dimensione prefissata della pagina. Si tratta di libri digitali che comprendono tipologie affini alla manualistica e ai testi scolastici. Per esempio, i testi scolastici in formato PDF possono essere richiesti dall'Associazione Italiana Dislessia che grazie ad un protocollo siglato con l'Associazione Italiana Editori mette a disposizione per i ragazzi con diagnosi DSA il formato digitale dei testi dalla scuola primaria alla scuola secondaria di II grado. Questi libri possono essere scaricati gratuitamente dai soci dell'Associazione Italiana Dislessia attraverso il servizio LibroAID, un servizio di biblioteca digitale per gli studenti con DSA che consente non solo di leggere ma anche di ascoltare i testi con un software di sintesi vocale. Leggere è importante e una versione digitale dei testi scolastici è un supporto allo studio significativo (AID, 2023).

Il libro AID è uno strumento ottimale per la formazione e l'inclusione scolastica e per riuscire a portare lo studente con DSA a lavorare in modo autonomo. Si tratta di libri che possono essere letti "con le orecchie" ossia utilizzando programmi di sintesi vocale,

la voce del computer in grado di simulare in modo adeguato la lettura che riconoscono il testo scritto e lo riproducono a voce alta. Questi libri inoltre possono essere evidenziati proprio come si è abituati a fare su un libro cartaceo, si possono prendere appunti, si possono creare riassunti ed infine si possono realizzare creare mappe concettuali. Oltre al formato PDF esistono anche gli ebook caratterizzati da un formato di file differente, formato ePub, electronic publication, da diverse modalità di lettura. I libri digitali con formato ePub si adattano a differenza del file PDF alle dimensioni del display del dispositivo utilizzato. Si tratta di un mercato che comprende sia libri di narrativa che testi scolastici.

I vantaggi del formato ePub comprendono la possibilità di creare testi arricchiti con risorse diverse come immagini video e suoni per una comprensione più completa adattandosi in ogni dispositivo. Esistono inoltre diversi software che permettono di creare e trasformare il file in formato ePub come Calibre, Sigil, ScribaEpub e ePubEditor (Anastatis,2011).

Gli ebook grazie a righe più brevi e contenenti un numero minore di parole sono il risultato di grandi miglioramenti di velocità di lettura, figura numero 7.

Figura n°7: Libro digitale ad alta leggibilità tratto dalla casa editrice Gallucci, Il Piccolo Principe (Ferrero, 2021)



Progetto Lettura facilitata
per tutti con

 **EasyReading® Font** 
Carattere ad alta leggibilità

Questo libro è impaginato con particolari accorgimenti che facilitano la lettura:

- carattere ad alta leggibilità EasyReading
- interlinea larga
- pagine con ampi margini
- quantità contenuta di parole per pagina e di caratteri per riga
- testo a bandiera senza divisione in sillabe
- divisione delle parole tra le righe attenta a non spezzare le unità di significato

1. UN BAMBINO NEL DESERTO

C'ERA UNA VOLTA UN PILOTA DI AEREI
CHE AVEVA DOVUTO FARE
UN ATTERRAGGIO DI FORTUNA
NEL DESERTO DEL SAHARA
PERCHÉ IL MOTORE SI ERA GUASTATO.
DOVEVA RIPARARLO IN FRETTA,
SE NON VOLEVA MORIRE DI SETE:
AVEVA ACQUA SOLO PER OTTO GIORNI.
MENTRE STAVA LAVORANDO
SENTÌ UNA VOCINA CHE DICEVA:
- PER FAVORE,
MI DISEGNI UNA PECORA?

4

ERA UN BAMBINO DAI CAPELLI BIONDI,
PER NIENTE SPAVENTATO.
NON AVEVA L'ARIA DI UNO
CHE SI ERA PERSO NEL DESERTO.
ERA ANCHE MOLTO ELEGANTE.
SEMBRA UN PICCOLO PRINCIPE,
PENSÒ IL PILOTA.
DOVESSI DISEGNARLO, LO FAREI COSÌ.



5

Infine, come ultima tipologia esistono gli audiolibri ossia file audio con lettura a voce alta di un testo realizzata da una persona.

Solitamente quando si parla di audiolibri non vi è il doppio canale di esposizione visivo-uditivo ma solo quello uditivo.

È possibile reperire gli audiolibri, per esempio, nella biblioteca *Libro Parlato Lions*, biblioteca digitale che nasce per diffondere cultura tra coloro che per disabilità fisica o sensoriale certificata non sono in grado di leggere in modo autonomo al fine di offrire loro solidarietà e inserimento tramite libri registrati in viva voce.

Un'altra fonte dove poter trovare audiolibri può essere attraverso l'archivio del programma radio *Ad alta voce* che presenta molti classici della letteratura o attraverso il sito <https://libroaudio.it> che offre audiolibri con voci buffe, musiche ed effetti sonori. Esistono inoltre i libri digitali parlanti ADOV, associazione donatori di voce, si tratta di ebook in formato PDF aperto che incorporano la registrazione della lettura espressiva del testo ad alta voce realizzata da dotatori di voce. È uno strumento che affianca al testo scritto una lettura altamente espressiva sincronizzata con il testo che permette non solo la comprensione del significato del testo ma attiva l'attenzione e la memoria. Il

testo utilizza criteri di alta leggibilità come il font EasyReading e l'ampia separazione fra lettere parole e linee di testo e l'audio è attivabile in ogni pagina PDF con un click del mouse (AID, 2023).

Componenti software per strumenti compensativi

Oltre allo strumento della sintesi vocale, descritto nel paragrafo precedente, che permette di trasformare i testi digitali in audio riporto in seguito le funzioni che possono caratterizzare determinati programmi informatici, ne esistono molti altri.

Il programma di video scrittura, per esempio, è il software che permette di creare un testo, usando la tastiera in modo ordinato e in tempi brevi. Attraverso questi programmi è possibile modificare la grandezza dei caratteri, lo spazio interlinea, il colore del testo e dello sfondo del foglio e in alcuni casi è possibile, inoltre, utilizzare caratteri tipografici adatti a lettori con dislessia usando proprio specifici font.

Per una maggiore comprensione si consiglia di utilizzare font “senza grazie” in inglese *sans-serif*, ossia tutti quei font senza tratti finali di abbellimento chiamati appunto *grazie*, si consigliano font come Arial o Verdana, di grandezza dai 12 ai 16 punti con interlinea di 1.5 punti.

Altro aspetto positivo dei programmi di video scrittura consiste nel fatto che possono comprendere anche la funzione di correttore ortografico che permette di individuare ed evidenziare gli errori di battuta e di ortografia nel testo aiutando in questo modo lo studente con difficoltà di lettura e scrittura di accorgersi dell'errore e di correggere il testo aumentando la consapevolezza ortografica.

È importante ricordare che alcuni programmi come MS Word, Pages per iOS, Open OfficeFoglio includono un correttore grammaticale che riconosce e contrassegna gli errori e che in alcuni programmi è possibile utilizzare anche la funzione di completamento di parole che analizzando il contesto fornisce suggerimenti sulle parole successive per completare la frase basandosi sul contesto fornito o al testo già inserito, come per esempio attraverso il software OpenWriter.

Il riconoscimento vocale riconosce e trasforma il testo in digitale il base a quello che viene pronunciato con il microfono del dispositivo elettronico utilizzato. Risulta essere uno strumento molto utile per gli studenti con DSA; scrivere con la tastiera è

un'operazione che porta ad impiegare molto tempo per uno studente con difficoltà nella scrittura anche se comunque rispetto alla scrittura a mano su foglio è un grande sostegno. Il riconoscimento vocalico permette di ridurre i tempi di produzione di un testo e in alcuni casi alcuni software integrano inoltre la funzione di correttore di pronuncia (Mana, Schiavo, Mich, Nanni, 2016).

Tra i programmi utilizzati per la matematica troviamo i fogli di calcolo che permettono di svolgere operazioni matematiche su un foglio elettronico bianco, simile a quello cartaceo ma con l'aggiunta di diversi vantaggi. Questo foglio di calcolo visualizza la formula e la trascrive in modo ordinato e chiaro. Un aiuto importante verso questa materia può essere dato inoltre dalla calcolatrice parlante chiamata in questo modo perché abbinata alla sintesi vocale legge a voce alta tutti i passaggi dell'operazione. Infine, esistono le calcolatrici grafiche che permettono di osservare i grafici di funzione (Stella, Rossi, 2016).

Un altro strumento per favorire l'apprendimento a scuola sono le mappe. Esistono mappe di diversi tipi che si differenziano per forma modello di riferimento e utilizzo. Tra le più utilizzate si trovano le mappe concettuali, mappe grafiche che rappresentano i concetti fondamentali espressi attraverso parole chiave collegate tra loro da linee e frecce (Daloso e Gruppo di Ricerca ELIcom, 2023).

Le mappe mentali si organizzano invece attorno ad una parola o espressione chiave che viene integrato via via con elementi nuovi seguendo una geometria radiale.

Oggi esistono programmi informatici che possono offrire molti vantaggi per realizzare mappe concettuali e sono utili perché rispetto alla pagina cartacea del quaderno, come sottolineato in precedenza, attraverso il computer per esempio uno studente con DSA riesce a gestire meglio lo spazio nel foglio, la lettura è facilitata, la realizzazione della mappa avviene in tempi più brevi e il risultato risulta chiaro e ordinato.

Per costruire una buona mappa è importante partire da concetti base per poi sviluppare legami associativi con l'inserimento di altre parole e concetti. L'utilizzo di immagini può essere molto utile per gli studenti con DSA anche per favorire la verbalizzazione e l'esposizione orale. Anche i colori possono aiutare lo studente e per questo non devono essere in numero eccessivo.

I software per realizzare delle mappe devono essere di facile utilizzo con la possibilità di inserire immagini.

SuperMappe è per esempio un programma per la creazione di mappe multimediali con correttore ortografico e suggeritore che permette l'interazione con la sintesi vocale per leggere i contenuti inseriti interagendo anche con altri programmi come il SuperQuaderno, ambiente integrato sottoforma di quaderno digitale per la lettura e la scrittura (Anastasis).

Le tecnologie per l'apprendimento delle lingue straniere comprendono i dizionari elettronici che hanno le stesse funzioni dei dizionari tradizionali ma si consultano attraverso i dispositivi elettronici. Questi dizionari elettronici definiscono i termini e propongono sinonimi e contrari con lettura del contenuto con la sintesi vocale molto utile per integrare una corretta pronuncia delle parole .

Esistono i dizionari illustrati che includono le immagini dei termini stimolando in questo modo il canale visivo e il favorendo possibilmente una comprensione e una memorizzazione più veloce.

Tra gli altri strumenti compensativi si ricordano anche le flashcards che sono delle carte utilizzate per supportare la memorizzazione; da un lato solitamente viene scritto un termine, una domanda, un'immagine e nell'altro lato la definizione. I programmi di flashcards digitali permettono di creare le proprie carte o di utilizzare quelle realizzate da altri utenti e sono molto utili per ampliare il proprio vocabolario. Possono inoltre essere utilizzate per creare storie e stimolare la verbalizzazione (Digital Storytelling).

2.3 SUPPORTARE L'APPRENDIMENTO

È molto importante ricordare che questi supporti hanno lo scopo di essere dei mezzi per far raggiungere a tutti gli obiettivi e non quello di aumentare la percezione di "diverso" all'interno del contesto classe tra studenti. Per questo motivo sono diversi gli errori da evitare in quanto con il tempo potrebbero trasformarsi in ostacoli ed essere motivi di insoddisfazione ed impotenza.

Aiutare esclusivamente un compagno in difficoltà o uno studente può trasformarsi in una barriera, l'aiuto potrebbe essere vissuto con frustrazione non solo dal ragazzo che lo

riceve ma anche dai compagni; per esempio, l'utilizzo della calcolatrice o del tablet solo da parte dei ragazzi con difficoltà può farli sentire appartenenti ad una categoria "protetta" e può indurre il resto della classe a sperimentare fastidio e invidia (Laura Nota, Ilaria di Maggio, Sara Santilli e Salvatore Soresi, 2015).

Gli aiuti vanno previsti per tutti, per esempio, ruotando coloro che di volta in volta ne beneficeranno; per chi necessita invece di aiuti costanti è preferibile metterli in atto in momenti diversi da individui diversi.

L'uso di strumenti compensativi non deve essere un modo per sottolineare differenze e difficoltà ma devono essere vissuti come valore aggiunto nelle classi di oggi.

Ogni studente è diverso, ha stili di apprendimento e modi di approcciarsi allo studio differenti e per questo motivo scegliere e utilizzare con consapevolezza questi strumenti è un grande aiuto per tutti, insegnanti e studenti.

E' importante comprendere le difficoltà e allo stesso tempo valorizzare punti di forza accompagnandoli con strategie e con l'obiettivo di raggiungere l'autonomia.

Ogni età ha le sue fasi, è fondamentale riconoscere e fare buon uso degli strumenti e delle strategie con lo scopo di far apprendere facendo emergere il potenziale, i punti di forza di tutti.

Attraverso questo questionario, questionario numero 1, proposto a Marco i cui risultati hanno fatto emergere con positività un grado di autostima nella media è possibile osservare in particolare tre risposte da lui date che sottolineano le difficoltà che vive e prova nel contesto scolastico.

In particolare, faccio riferimento alla risposta numero 4, in cui esprime di essere d'accordo con il non essere capace di fare le cose bene come la maggior parte dei suoi compagni. Utilizzare correttamente gli strumenti compensativi permetterebbe a tutti gli studenti di raggiungere, anche se in modi diversi, gli obiettivi senza far sentire nessuno non all'altezza o non capace come emerge dalle risposte alle affermazioni 9 e 10.

Questionario n°1: questionario autovalutazione scuola secondaria, tratto da *L'ABC per motivare*, schede di valutazione, auto- conoscenza e intervento, scheda per studenti della scuola secondaria(*Moè 2021*).

Marco 20 ottobre 2023

QUESTIONARIO

Rispondere indicando il grado di accordo alle seguenti affermazioni, dove:

1 = completamente in disaccordo

2 = in disaccordo

3 = d'accordo

4 = pienamente d'accordo

	Completamente in disaccordo		Pienamente d'accordo	
1. Sento di essere una persona degna di apprezzamento, tanto quanto i miei compagni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Credo di avere molte qualità positive come studente/ssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Tendo a pensare di non valere come studente/ssa	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sono capace di fare le cose bene come la maggior parte dei miei compagni	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Sento di non avere molti motivi per essere orgoglioso/a di come studio	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ho un atteggiamento positivo verso me stesso/a come studente/ssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Nell'insieme mi sento soddisfatto/a di me stesso/a come studente/ssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Mi piacerebbe avere più rispetto per la mia esperienza scolastica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. A volte a scuola mi sento inutile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
10. Mi capita di pensare di non essere bravo/a a scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

CAPITOLO III

DALLA LINGUA MATERNA ALLA LINGUA INGLESE

3.1. DSA E LINGUA INGLESE

La didattica della lingua inglese pone sfide e spesso domande e dubbi ai docenti in caso di classi con apprendenti con disturbi specifici dell'apprendimento. Nella legge 170/2010, all'Articolo 5, comma 2 c si legge:

c) per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.

La Consensus Conference e poi la legge italiana 170 dell'autunno 2010 riferendosi in parte alla classificazione sia dell'ICD-10 sia della DSM-IV identificano, come casi di DSA il disturbo specifico di lettura, i disturbi specifici di scrittura e i disturbi specifici del calcolo.

Secondo Cornoldi e Tressoldi (2007) i sistemi di classificazione standard si sono focalizzati soprattutto su queste abilità di scrittura, lettura e calcolo in quanto hanno particolare rilevanza nei primi anni scolastici però non tengono conto che con il proseguire della scolarizzazione il focus dell'insegnamento riguarda apprendimenti anche più complessi come la lingua straniera ed è proprio per questo che alla lingua inglese, materia scolastica dalla prima infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, andrebbe rivolta una particolare attenzione.

Oggi giorno nel dibattito psicopedagogico spesso prevale una posizione di insicurezza verso l'opportunità e la possibilità per uno studente con disturbi specifici di apprendimento di imparare una lingua straniera perché considerato un compito difficile ed impegnativo.

Lo scopo di questo lavoro è proprio quello di affrontare tutte le barriere e gli ostacoli per garantire il procedere del percorso di apprendimento della lingua inglese per questi bambini e ragazzi.

Se all'inizio l'incontro con la lingua inglese viene percepito come una possibilità di scoprire cose nuove questa motivazione può calare molto velocemente (Piechurska-Kuciel, in Kormos e Kontra, 2008) perché i metodi tradizionali elaborati nel campo glottodidattico spesso non offrono supporti all'apprendimento necessari e possono evidenziare e aumentare alcune barriere già presenti nell'allievo.

L'apprendimento delle lingue straniere costituisce un compito molto impegnativo per gli studenti con DSA, soprattutto quando sono compromesse le abilità di lettura e scrittura; questi ragazzi per questo motivo è importante sostenerli con adeguate metodologie e strategie didattiche.

Insegnare e imparare una lingua straniera non è qualcosa di banale, anzi implica ciò che nella glottodidattica è noto come approccio linguistico, ossia l'idea che si ha di una lingua; significa mettere l'accento sull'apprendimento di una lingua attraverso il suo uso pratico dando importanza alla comunicazione con l'obiettivo di riuscire a trasmettere e a ricevere messaggi in modo efficace (Carlos A. Melero Rodríguez , 2016).

La lingua è un sistema articolato su più livelli: i livelli linguistici, che sono quello dei suoni (fonologia), il livello delle parole (morfologia), quello delle frasi (sintassi) e quello dei significati (semantica). Tutti questi livelli hanno un carattere sistematico ossia sono interdipendenti.

Se analizziamo le parole di lingua inglese notiamo che la maggior parte di esse sono invariabili com'è possibile osservare attraverso le tabelle con esempi realizzati da me per mettere in evidenza le varie caratteristiche della lingua inglese:

- gli aggettivi sono invariabili cioè non variano in funzione del genere (tabella numero 5) e del numero del sostantivo (tabella numero 6);

Tabella n°5 : dimostrazione di come gli aggettivi in lingua inglese a differenza dell'italiano sono invariabili. Al cambiare del genere non cambiano.

La ragazza è alta	The girl is <i>tall</i>
Il ragazzo è alto	The boy is <i>tall</i>

Tabella n°6 : dimostrazione di come gli aggettivi in lingua inglese a differenza dell'italiano sono invariabili. Al cambiare del numero non cambiano.

Le ragazze sono alte	Girls are <i>tall</i>
I ragazzi sono alti	Boys are <i>tall</i>

- i nomi non presentano una differenza grammaticale tra maschile e femminile;

Per esempio, molti sostantivi che si riferiscono alle professioni o a ruoli si riferiscono a soggetti sia femminili che maschili come *teacher, students, doctor, friend*

- la differenza singolare e plurale è data solo dall'aggiunta di -s finale tranne in alcuni casi come *mouse/mice, foot/feet, child/children*;
- la coniugazione dei verbi (escluso verbo to be) al tempo presente ha un'unica forma per tutte le persone ad eccezione della terza e al passato tutte le persone sono identiche perché alla forma base del verbo basta aggiungere il suffisso *-ed* (escluse forme irregolari);

L'ordine delle parole nella frase inglese, inoltre, è differente da quello nella frase in lingua italiana infatti prevale l'ordine aggettivo + nome e non nome + aggettivo come in italiano e questo mescolamento può creare confusione maggiore negli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento.

Tutti i suoni che emettiamo quando parliamo sono il risultato della contrazione dei muscoli; i muscoli del torace che usiamo per respirare producono il flusso d'aria necessario per quasi tutti i suoni del parlato. Molti foni che generiamo vengono prodotti sfruttando il flusso d'aria che fuoriesce dai polmoni durante l'espirazione (*flusso polmonare egressivo*, cioè diretto verso l'esterno); il flusso polmonare egressivo sale dai polmoni ai bronchi alla trachea fino alla laringe dove si trova la glottide che

contiene due membrane muscolari, le *corde vocali*, le quali possono essere accostate/vicine o aperte/lontane (Graffi, Scalise, 2002).

Se le corde vocali sono vicine, vibrano con il passaggio dell'aria e si producono in questo modo suoni sonori; se sono aperte, non vibrano, e abbiamo suoni sordi.

I muscoli possono produrre cambiamenti nella forma del tratto vocale e per comprendere come vengono prodotti i suoni della parola è necessario conoscere le diverse parti del tratto vocale, ossia lo spazio al di sopra delle corde vocali, chiamate articolatori che si dividono in superiori (labbro superiore, denti superiori, faringe, palato duro, ugola) e in inferiori (labbro inferiore, diverse parti della lingua).

La possibilità di far passare l'aria liberamente nel canale orale o meno definisce le due classi di foni: le vocali (l'aria passa liberamente nel canale) e le consonanti (foni in cui l'aria non passa liberamente nel canale).

Attraverso le tabelle numero 7 e numero 8 tratte presentate di seguito è possibile osservare l'alfabeto fonetico italiano (tabella numero 7) e l'alfabeto fonetico inglese (tabella numero 8) al fine di confrontarle tra loro.

Le occlusive sono sei in entrambi i sistemi [p, b, t, d, k, g]. C'è però un fattore articolatorio molto importante per chi impara l'inglese ossia che [t] e [d] sono dentali in Italia ma alveolari in lingua inglese, quindi, differiscono nel punto di articolazione. In inglese, inoltre, ci sono più fricative che in italiano. Per quanto riguarda le nasali entrambe le lingue hanno [m] e [n] ma l'italiano ha in aggiunta la nasale palatale [ɲ]. La lingua inglese ha solo un fonema laterale [l] ma in due varianti, una detta "chiara" che ricorre prima di vocali anteriori come /i/ o /I/, e una detta "oscura" che si pone davanti a vocali non anteriori (Graffi, Scalise, 2013).

Tabelle n° 7 e n°8: l'alfabeto fonetico italiano e inglese a confronto, tratto da *Le lingue e il linguaggio, introduzione alla linguistica* (Graffi e Scalise, 2001).

	bilabiali	labiodentali	dentali	alveolari	palato-alveol.	palatali	velari
occlusive	p b		t d				k g
fricative		f v		s z	ʃ		
affricate				ts dz	tʃ dʒ		
nasali	m	(ŋ)		n		ɲ	(ŋ)
lateral				l		ʎ	
polivibranti				r			
semiconsonanti						j	w

	labiali	labiodent.	interdentali	alveolari	palato-alveol.	velari	glottidali
occlusive	p b			t d		k g	(?)
fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ		h
affricate					tʃ dʒ		
nasali	m			n		ŋ	
lateral				l			
liquide				r			
semiconsonanti					j	w	

Questa tabella numero 9 numero è stata realizzata da me per mettere a confronto il sistema consonantico della lingua inglese con quello della lingua italiana partendo dalla tabella dell'alfabeto fonetico italiano e inglese.

Tabella n°9 : materiale autentico, la lingua italiana e inglese, suoni consonantici a confronto.

Simbolo	Esempi italiano	Esempi inglese
p	pane, scarpa	paper, plastic
b	bacio, libro	bar, tub
t	terra, altalena	two, sit
d	dente, bende	dog, card
k	carro, macchia	cup, sky
g	gatto, ago	girl, long
m	mantello, amo	model, jam
ŋ	incidente, inverno	
n	nuvola, lana	not, run
ɲ	gnomo, ogni	
ŋ	ancora, angolo	sing, ring

l	lingua, palla	love, feel
ʎ	aglio, paglia	
r	ruga, carro	run, fear
f	foglia, afa	fell, foot
v	vento, pavone	victory, have
s	sole, casa	city, peace
z	snello, sgabello	zebra, crazy
ʃ	scivolo, ascesa	sheep, creation
ʒ	garage	vision, beige
ts	zio, pazzia,	
dz	zucchero, azzurro	
tʃ	cena, acceso	cheap, teacher
dʒ	gioco, agitato	joy, ginger
j	ieri, fieno	yes, yeah
w	uomo, fuoco	wow, we
ð		mother, the
θ		think, with
?		bottle

Il simbolo [?] indica il colpo di glottide, suono utilizzato per scandire bene le parole.
 Anche il sistema vocalico della lingua inglese è differente da quello dell'italiano; vede

la presenza di vocali medie che non esistono nella lingua italiana com'è possibile osservare attraverso queste figure numero 8 e 9.

Figure n° 8 e n°9: sistema vocalico della lingua italiana (figura 8) e della lingua inglese (figura 9) a confronto. Tratto da *Le lingue e il linguaggio, introduzione alla linguistica* (Graffi e Scalise, 2001).

	anteriore	centrale	posteriore
alte (chiuse)	i		u
medio-alte (semichiuse)	e		o
medio-basse (semiaperte)	ɛ		ɔ
basse (aperte)		a	

	anteriori	centrali	posteriori
alte	i: ɪ		u: ʊ
medie	e æ	ə	ʌ ɔ:
basse		ɑ: ɒ	

Tabella n° 10: suoni vocalici a confronto, materiale autentico.

Simbolo	Esempio italiano	Esempio inglese
i	viso	trip
u	uva	
e	est	red
o	orso	
ɛ	cielo	
ɔ	otto	
a	amare	what

i:		feet
ʊ		wood
u:		boot
ə		more
ɜ:		driver
ɔ:		surge
æ		jack
ʌ		umbrella
a:		car

Le vocali come emerge dalla tabella numero 10 ,da me realizzata, possono rendere complessa la comprensione della lingua inglese perché producono suoni differenti; tra le vocali più utilizzate in inglese troviamo la Shwa, la vocale rappresentata come una e capovolta ə.

L'inglese è una lingua a *struttura profonda*, ossia una lingua in cui la relazione tra suono (fonema) e segno (grafema) è opaca, ovvero non c'è una corrispondenza diretta come accade in italiano. Questo significa che una stessa lettera può rappresentare fonemi diversi, o lettere diverse e stessi fonemi. Questo fenomeno non accade per la lingua italiana dove la corrispondenza è invece molto alta come è possibile confermare grazie alle tabelle presentate in precedenza.

Ne consegue quindi che uno studente con dislessia, la cui difficoltà è proprio relativa alla lettura sviluppa più incertezze in questa materia scolastica rispetto che in altre, perché la complessità è intensificata (Anastasis, 2022).

Un'ulteriore difficoltà riscontrabile nello studio della lingua inglese riguarda la possibilità di utilizzare vocaboli omofoni ossia vocaboli che possono creare confusione a tutti gli studenti, in particolare coloro con DSA, perché diversi nella grafia e nel

significato ma non nella pronuncia come alcuni presentati da me nella tabella numero 11:

Tabella n° 11 , materiale autentico, pronuncia controllata utilizzando *Webster Dictionary*:

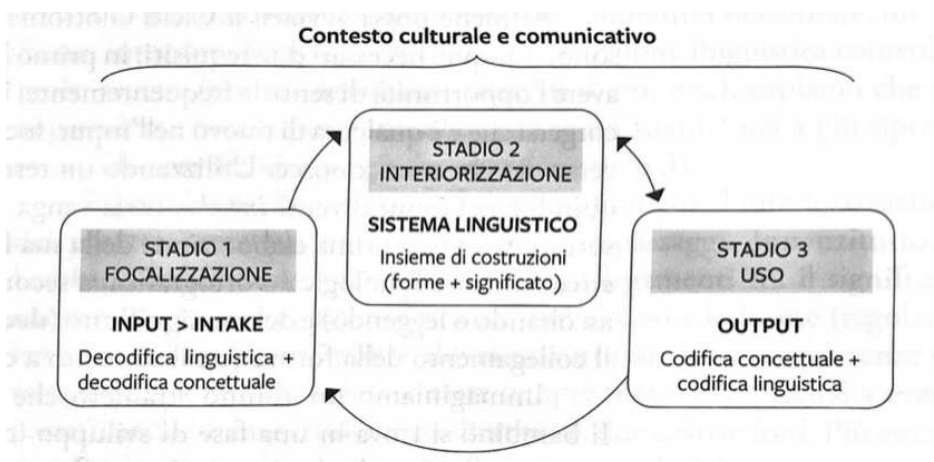
WORD 1	WORD 2	PRONUNCIATION
see	sea	'sē
feet	feat	'fēt
male	mail	'māl
our	hour	'au'(-ə)r
pain	pane	'pān

Il ciclo glottomatetico

Il ciclo glottomatetico è un modello che riguarda l'apprendimento di una lingua, diversa dalla lingua madre, che sintetizza il percorso cognitivo che conduce all'apprendimento e una costruzione linguistica (Daloiso, 2019) .

Questo grafico, figura numero 8, evidenzia come l'apprendimento linguistico avviene sempre in precisi contesti culturali e comunicativi nei quali sono presenti Partner comunicativi (figure adulte e altri apprendenti) esperti di lingua, che forniscono un supporto all'apprendimento. Si tratta di un ciclo che va inteso come un ciclo di apprendimento continuo.

Figura n°8, Ciclo Glottomatico tratto da *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola*, Daloiso e gruppo di ricerca ELICom, 2023.



Nel primo stadio a sinistra possiamo notare lo stadio di focalizzazione. Oggigiorno nella maggior parte dei contesti vissuti si è esposti a numerosi input linguistici composti da costruzioni linguistiche già conosciute e altre sconosciute.

Affinché possa avviarsi il ciclo glottomatico sono necessari due requisiti; in primo luogo, l'apprendente deve avere l'opportunità di sentire frequentemente una costruzione linguistica oppure una parola nuova e in secondo luogo deve accorgersi che c'è qualcosa di nuovo nell'input, focalizzando in questo modo la sua attenzione verso ciò che non conosce.

È necessario che l'input diventi intake, ossia che venga notato da chi lo deve apprendere che è sottoposto in questo modo ad una prima elaborazione.

Il secondo stadio è caratterizzato dall'interiorizzazione che non corrisponde alla semplice memorizzazione. Una costruzione linguistica, un vocabolo, una regola grammaticale viene interiorizzata solo se viene compreso il significato e soprattutto quando l'apprendente crea connessioni con altri significati associati.

Man mano che si interiorizza, l'apprendente comincia ad utilizzare le nuove costruzioni compiendo il processo mentale inverso, quindi, partirà da ciò che desidera esprimere (codifica del concetto) e sceglierà la costruzione che ritiene più adeguata al contesto e ai suoi obiettivi (codifica linguistica) arrivando quindi al terzo stadio.

La fase dell'uso non è il punto di arrivo del ciclo di apprendimento bensì un momento che concorre all'interiorizzazione della costruzione.

Il compito dell'insegnante di lingua è quello di cogliere questi stadi per creare un contesto educativo in cui è possibile mettere in atto il ciclo glottodidattico.

L'insegnante è chiamato inoltre a conoscere le strategie di apprendimento, i processi di attivazione e i meccanismi che permettono di rinforzare le strategie, in quanto agire sulla strategia opportuna può aiutare lo studente a superare le difficoltà ritrovando l'energia necessaria per proseguire il cammino verso l'apprendimento linguistico.

3.2 STUDENTI CON DSA E L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA INGLESE

“Durante la lezione di inglese non riesco a stare molto attento. Mi distraigo perché non riesco a seguire il filo della lezione, non conosco i vocaboli che usa la professoressa e questo mi fa perdere l'attenzione da subito. Anche la sua lezione in generale è noiosa, ci fa fare sempre le stesse cose, nessuno partecipa, parla tanto e di cose che non mi piacciono. Gli esercizi per casa li svolgo senza riflettere. Questo mi capita perché non sento di sapere veramente l'inglese, dopo le verifiche non mi sento all'altezza della lingua. In classe la professoressa mi fa leggere a voce alta e questo mi fa perfino odiare la materia. Non voglio che gli altri mi sentano pronunciare così male le parole, io le pronuncio come le leggo. Questa materia è troppo difficile, anzi è impossibile per me”

Marco, 17 novembre 2023

*“Perché a chiunque ha, sarà dato e sarà nell'abbondanza;
ma a chi non ha sarà tolto anche quello che ha”*

(Vangelo secondo Matteo, XXV 29)

Questo passo del Vangelo secondo Matteo, tratto dalla parabola dei talenti, è stato utilizzato in ambito psicologico per riferirsi al fatto che in svariati ambiti le risorse vengono distribuite in modo proporzionale ai soggetti rispetto a quanto già possiedono andando ad innescare una serie di differenze.

L'effetto Matteo, reso noto dal sociologo Robert K. Merton (1968) è un fenomeno socio-psicologico che trae ispirazione da un passo dell'evangelista, secondo cui il ricco sarà sempre più ricco e il povero sarà sempre più povero. Nell'ambito dell'educazione l'effetto San Matteo è chiamato ad indicare la relazione proporzionale tra il conseguimento delle abilità dello studente e il successo futuro nell'acquisizione di ulteriori competenze. Si tratta di un fenomeno che si può riscontrare nel contesto dei DSA perché queste difficoltà vengono spesso scambiate per pigrizia, mancata voglia di fare e disattenzione generale anche quando vengono riconosciute. I soggetti a causa di contesti sociali che evidenziano le diversità vivono in modo negativo le esperienze e anziché migliorare, peggiorano per effetto di fattori socio-relazionali scorretti. Questo effetto Matteo può anche essere messo in atto dall'insegnante involontariamente nel tentativo di aiutare l'alunno confondendo la facilitazione con una semplificazione eccessiva dei contenuti che aumenta le distanze con il resto della classe. Occorre sottolineare che l'insieme delle difficoltà varia da studente a studente e dunque la loro osservazione e la personalizzazione dell'apprendimento acquisiscono un'importanza rilevante (Daloiso 2012).

Si possono incontrare difficoltà diverse:

- Le difficoltà vengono vissute in modo diverso sia a livello quantitativo sia a livello di intensità e di conseguenza anche gli ostacoli percepiti sono diversi. Studenti con dislessia certificata infatti possono avere prestazioni diverse tra di loro; per esempio, uno studente potrebbe leggere bene un testo in lingua inglese ma lentamente mentre un altro studente potrebbe leggere più velocemente commettendo però molti errori
- Le difficoltà possono essere legate a fattori personali come stili di apprendimento, preferenze di studio, motivazione, vissuto scolastico.

Per questi motivi è fondamentale osservare gli studenti, cogliere le particolarità di ciascuno per adeguare la didattica e l'apprendimento ai loro bisogni.

Imparare una lingua diversa da quella materna può coinvolgere molte emozioni sia positive che negative che solo negli ultimi decenni sono diventate un tema centrale nella

ricerca educativa come nella linguistica Educativa che ha rivolto maggiore attenzione al ruolo delle emozioni nell'apprendimento linguistico (Balboni, 2013).

In passato le ricerche, infatti, si concentravano su aspetti cognitivi dell'apprendimento trascurando l'aspetto emotivo ma partire dagli anni Novanta, la ricerca educativa ha vissuto la "svolta effettiva" (Pekrun e Linnenbrink- Garcia, 2014). Gli studiosi hanno cominciato a riconoscere sempre di più che le emozioni sono onnipresenti nel contesto scolastico: studenti e insegnanti le sperimentano ogni giorno e sono considerate un aspetto fondamentale nell'apprendimento e nell'insegnamento.

Ragione ed emozione non sono due poli opposti (Damasio, 1994) come neanche le emozioni e l'apprendimento. Si tratta infatti di fenomeni collegati.

Le emozioni sono un fenomeno complesso, hanno una natura multidimensionale fatta da componenti fisiologiche, cognitive, espressive, motivazionali e affettive (Frenzel e Stephens, 2013).

Le emozioni positive, come la gioia, il piacere e l'entusiasmo possono favorire l'apprendimento che a sua volta può generarle. Le emozioni negative come la frustrazione e l'ansia possono essere la causa delle difficoltà di apprendimento e possono in questo modo creare e diventare dei veri e propri ostacoli e barriere. Ogni studente ha una propria storia e per questo bisogna ricordare che ognuno sperimenta le emozioni in modo personale.

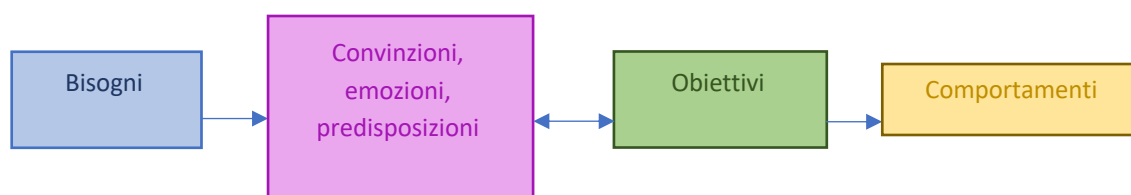
La motivazione

Le emozioni e l'apprendimento sono strettamente collegati alla motivazione, infatti, quando si impara una lingua la motivazione gioca un ruolo fondamentale.

La parola motivazione dal latino *movere*, indica un concetto astratto; pensiamo alla motivazione come un movimento, come una forza che direziona, che spinge o attira verso uno stato futuro o un obiettivo (Moè, 2020), mossa da bisogni e convinzioni che l'ambiente sociale può soddisfare, secondo il modello presentato in figura che rappresenta il flusso della motivazione.

In questo schema, figura numero 9, è possibile osservare come i bisogni determinano l'emergere di convinzioni, emozioni e predisposizioni che alimentano gli obiettivi che potrebbero determinare a loro volta specifici comportamenti (Dweck, 2017).

Figura n°9 : flusso del processo motivazionale (Dweck, 2017).



È importante dare importanza a questo flusso perché la motivazione è un valore aggiunto importantissimo in quanto rende resilienti, rende capaci di “piegarci ma non spezzarci” di fronte alle difficoltà.

La motivazione fa bene agli studenti quanto agli insegnanti, alle famiglie e a tutti coloro che ci stanno accanto, favorisce la vitalità, la motivazione rende aperti e più socievoli.

Come affermato all’inizio di questo capitolo il percorso psicologico tipico dello studente con DSA si sposta da una prima fase di curiosità verso la nuova lingua da imparare ad una progressiva demotivazione generata spesso da insuccesso.

Per delineare questa traiettoria e le cause utilizzerò il quadro di riferimento offerto da Schumann dalla teoria della valutazione emotiva dell’input del 2014.

Secondo questo modello lo studente valuta l’input dell’insegnante secondo:

- 1) Novità, lo studente valuta la novità tra input e aspettative;
- 2) Piacevolezza, lo studente valuta il senso di piacere o dispiacere suscitato;
- 3) Pertinenza rispetto ai bisogni e agli obiettivi, lo studente giudica se l’input ostacola o favorisce il raggiungimento dei suoi obiettivi;
- 4) Realizzabilità, lo studente valuta se l’input è per lui comprensibile e la sua adeguatezza rispetto alle proprie capacità;
- 5) Sicurezza psico-social, lo studente determina se la situazione può mirare a rafforzare la propria immagine sociale;

La novità per lo studente con DSA si pone spesso come un ostacolo perché la novità dello studio di una nuova lingua si rivela un compito molto impegnativo che difficilmente consente di applicare strategie compensatorie acquisite per superare le difficoltà della lingua madre.

Un altro fattore fondamentale riguarda il piano motivazionale perché lo studente con DSA sente molto vicino il bisogno di esperire la riuscita scolastica e riacquisire la fiducia nelle proprie capacità quindi l'obiettivo principale è quello di recuperare la dimensione piacevole. Il senso di riuscita che si accosta allo studio della lingua inglese dipende in gran parte dall'affettiva realizzabilità del percorso glottodidattico quindi occorrono approcci, metodi, obiettivi e tecniche realistiche che mirano alla realizzazione di essi e alla messa in pratica.

L'ansia linguistica

L'ansia linguistica è uno dei fattori legati alla dimensione emozionale dell'apprendimento di lingua che bisogna tenere in considerazione in quanto fortemente incidente sulle possibilità di riuscita dello studente. Si tratta di un'importante fonte di blocco nella motivazione data dalla paura di sbagliare che può dipendere da una serie di fattori come precedenti insuccessi, dubbi sulle proprie capacità o eccessiva enfasi sui risultati o sul clima di giudizio.

Alcuni studiosi hanno evidenziato l'esistenza di una specifica ansia linguistica (Horwitz, 1986), una particolare tipologia di ansia situazionale da intendersi come un complesso di credenze, sentimenti, percezioni di sé e comportamenti generati dalla peculiarità del processo di apprendimento linguistico.

L'ansia linguistica dipende da diversi fattori:

- 1) Leggere a voce alta, soprattutto davanti a tutta la classe
- 2) Leggere a voce alta, tradurre o rispondere a domande di comprensione
- 3) Imparare a memoria un brano e doverlo ripetere davanti alla classe
- 4) Memorizzare liste di parole decontestualizzate
- 5) Rispondere rapidamente
- 6) Improvvisare dialoghi

L'alunno che esperisce in modo prolungato situazioni ansiogene costruisce una barriera emotiva di autodifesa che di fatto impedisce il progredire dell'apprendimento (Piechurska- Kuciel, 2008).

Il carico cognitivo

Accadono spesso le cose appena lette durante una classe di lingua e questo può essere dovuto anche dal fatto che le impostazioni delle lezioni di lingua pongono molte limitazioni allo studente con DSA.

I disturbi specifici dell'apprendimento rendono per esempio molto complicato l'insegnamento della morfosintassi, ossia l'insieme delle parti che compongono una frase, perché per questi studenti è difficile riconoscere le strutture linguistiche; risulta complicata la memorizzazione di liste di vocaboli, di formule e di regole.

Un'altra significativa difficoltà per gli studenti con DSA riguarda l'aspetto morfologico della lingua inglese delle parole e la capacità di immagazzinarle e di recuperarle.

Si parla infatti di fattori psicolinguistici quando si evidenziano difficoltà di memorizzazione (memoria di lavoro) e di creazione di automatismi (memoria procedurale); gli studenti con DSA faticano spesso nell'immagazzinare e nel recuperare in tempi brevi delle parole e delle strutture grammaticali e questo incide sull'accuratezza e sulla "prontezza" comunicativa. Per queste ragioni è fondamentale offrire occasioni di "iperapprendimento", ossia di esercizio costante, altamente guidato e strutturato (Nijakowska, 2010).

Per i motivi espressi in precedenza, di difficoltà di gestione dei suoni, gli studenti con DSA hanno una bassa coscienza fonologica, e ciò rende ulteriormente l'apprendimento della lingua difficoltoso; questi studenti non hanno una buona padronanza del lessico e la lettura, a prescindere una difficoltà, riduce di conseguenza il bagaglio lessicale.

Anche il fenomeno dell'ascolto della lingua può essere vissuto in maniera negativa perché questi studenti possono faticare a riconoscere le parole e in generale il contesto. A causa di queste difficoltà, psicologiche (motivazione, ansia linguistica) e cognitive, gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento spesso come letto dalla testimonianza posta ad inizio capitolo, traggono l'amara conclusione di non essere capaci e all'altezza di studiare e di apprendere la lingua inglese. Tutto questo carico vissuto da questi studenti crea barriere anche a livello di attenzione, infatti, maggiore è lo sforzo impiegato in un'attività percepita come da Marco "*troppo difficile anzi impossibile*" minore è la durata di concentrazione.

Inoltre, quando una lingua diventa una materia scolastica, può prevalere nello studente una motivazione esogena (come prendere la sufficienza nella verifica, far contenti i genitori) più che un reale interesse e questo può accadere perché la lingua ha un ruolo limitato nella partecipazione sociale degli alunni.

L'ambiente di apprendimento ha un ruolo molto importante perché può influenzare la motivazione e l'impegno degli studenti.

Le difficoltà incontrate dagli studenti con DSA nello studio delle lingue straniere possono essere amplificate da un ambiente educativo che non li sostiene adeguatamente.

Oggi giorno sono ancora molto diffusi stereotipi sulle persone con DSA e anche nei contesti educativi che promuovono l'inclusione può prevalere una descrizione in negativo degli apprendenti con DSA.

Un altro fattore ambientale rilevante riguarda l'identificazione del disturbo; la diagnosi può essere formulata solo dopo che un apprendente avrà manifestato le sue difficoltà, sperimentando insuccessi e frustrazioni nel suo percorso scolastico. Fin dall'inizio quindi il disturbo interagisce con la componente emotiva e relazionale. Gli ostacoli negli apprendimenti scolastici portano spesso le figure adulte a concettualizzare gli alunni con DSA come "studenti con problemi" riducendo il loro profilo a elementi di debolezza.

Costruire un ambiente supportivo, che da indicazioni e che accompagna tutti gli studenti verso l'apprendimento sostenendoli anche nel piano emotivo è molto importante come affermato da Reeve nel 2009. Per ambiente caring Reeve fa riferimento a cinque operazioni che si devono mettere in atto per realizzare un'ambiente in grado di includere tutti:

- Non giudicare, far sentire competenti
- Usare un linguaggio non controllante
- Accettare l'emotività negativa, saper gestire il vissuto emotivo accettandolo e trasformandolo
- Spiegare le ragioni per fare
- Rispettare i tempi individuali e sostenere interesse e curiosità

Un modo per creare un ambiente positivo e caring può essere attraverso il coinvolgimento da parte dell'insegnante proprio per far sentire tutti parte della classe. Il coinvolgimento mira a rendere tutti attenti perché fare e partecipare cattura l'attenzione.

A seguito sono proposte tre modalità per stimolare il coinvolgimento:

- Mantenere pensieri adattivi ossia convinzioni, rappresentazioni di sé. Secondo il modello di Martin (2007) ci sono tre espressioni di pensieri adattivi che riguardano l'auto-efficacia (pensare e dire " ce la faccio"), la percezione di padronanza (sapere come fare) e il valore (riconoscere l'utilità di ciò che si fa). Secondo Martin si passerebbe da pensieri adattivi a comportamenti adattivi. Un elemento importante secondo Martin ed Evans (2018) è il carico cognitivo ovvero le complessità e quantità richieste; per evitare di far percepire difficile la lezione o i compiti bisognerebbe strutturare le attività dividendo il macro-obiettivo in sotto-obiettivi concreti, fattibili e meno ansiogeni;
- Una seconda modalità per favorire il coinvolgimento consiste nell'uso delle storie. Tutto ciò che riguarda noi stessi ci attira in modo automatico e risulta anche più facilmente integrabile negli schemi. Le storie possono presentare inoltre personaggi con cui è possibile identificarsi. Ulteriore vantaggio consiste nella facilità di integrare emozioni e stati d'animo;
- La terza modalità consiste nel far scoprire, introducendo ma non svelando. L'attenzione potrebbe ridursi a seguito di troppi sforzi e in questi casi funzionali risultano altri ambienti come il prato o il giardino della scuola tali da facilitare il recupero dell'attenzione (Kaplan, 1995).

Un modo per coinvolgere gli studenti da parte dell'insegnante di lingua è far apprezzare quello che si sta insegnando, trasmettendo passione.

La lingua straniera è uno strumento di formazione, quindi, significa che indipendentemente dal livello di conoscenza che uno studente con DSA può raggiungere, l'attività di lingua straniera presenta e rappresenta un'occasione di crescita su più piani.

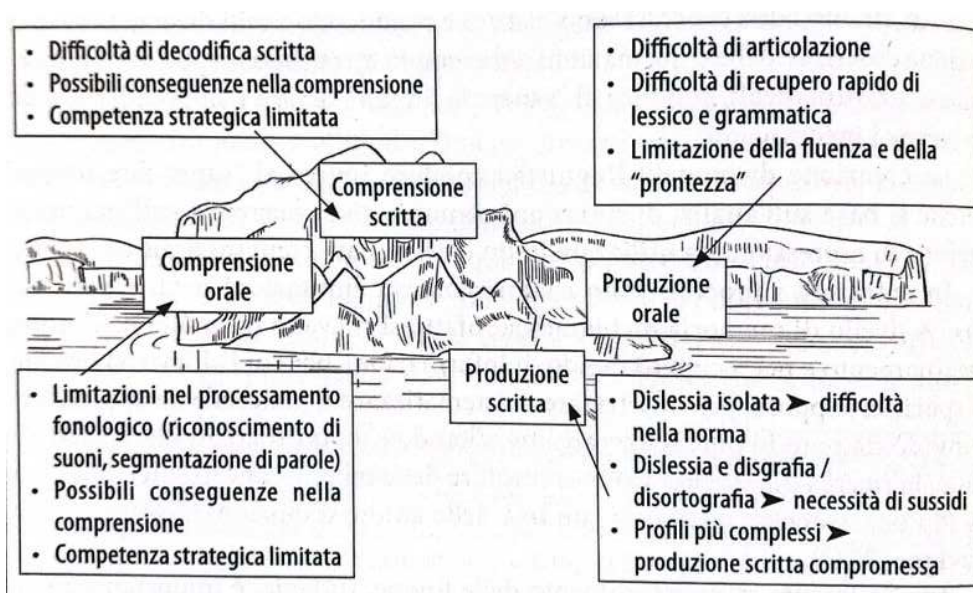
Per esempio, come ha affermato Daloiso nel 2012, lo studio della lingua straniera come l'inglese, risulta essere un'opportunità di crescita sul piano culturale perché con il confronto con un'altra cultura lo studente impara ad apprezzare la propria ma anche ad essere aperto e curioso verso l'altro. La dislessia non impedisce la scoperta o la curiosità anzi proprio la curiosità può essere un modo per mantenere attiva l'attenzione dello studente.

Un'altra occasione di crescita la si può verificare sul piano metacognitivo perché lo studio della lingua inglese può portare ad un miglioramento generale della competenza comunicativa dell'allievo.

Anche sul piano relazionale si possono osservare miglioramenti perché le attività in lingua straniera se organizzate con gli opportuni strumenti possono contribuire a far interagire i compagni facendoli sviluppare competenze sociali riducendo disagi tra compagni.

Per comprendere la relazione tra DSA e competenza comunicativa in lingua straniera può essere utile un legame con la metafora dell'iceberg proposta nella figura numero 10.

Figura n°10: Disturbi specifici dell'apprendimento e difficoltà in lingua straniera, tratto da I quaderni di ricerca (Daloiso, 2014)



Questo disegno dell'iceberg serve per mostrare e dimostrare che quello che le persone vedono è solo una minima parte di quello che un'altra persona vive.

L'insegnante di lingua straniera può osservare in modo diretto solo la parte in superficie dell'iceberg, può vedere il risultato derivato dall'insieme delle difficoltà vissute dallo studente che manifesta durante le attività didattiche ma non l'origine di queste difficoltà. L'origine di queste difficoltà è di natura neurologica, rimane sommersa e non è immediatamente riconoscibile.

L'esperienza di Marco con la lingua inglese messa in evidenza nel paragrafo 3.2 con la sua testimonianza, denota un disagio emotivo nell'apprendimento della lingua straniera vissuta con frustrazione; si evidenziano problematiche socio-emotive come un basso grado di autostima.

Come riportato dal Libro Bianco, l'autostima intesa come discrepanza tra sé reale e sé ideale, è influenzata dal successo e dall'apprezzamento nel contesto scolastico e dall'analisi curata dal gruppo di lavoro del Libro Bianco, è emerso che i ragazzi con dislessia presentano bassi livelli di autostima soprattutto in ambito scolastico sulla base della valutazione degli esiti positivi o fallimentari vissuti e sperimentati in classe. È stato osservato inoltre che i ragazzi con DSA mettono in atto strategie di auto sabotaggio per proteggere la propria immagine di fronte a compiti percepiti difficili. Esiste una tecnica di persuasione definita *saying is believing* (Higgins e Rholes 1978), che potrebbe risultare funzionale nel convincere sé stessi. Si tratta di dirsi mentalmente (o a voce o scrivendolo) ripetendolo più volte ciò di cui ci vorremmo convincere. In particolare, risulterebbe efficace ripetersi “ce la farò, ci riuscirò”. Diversamente sarebbe meno efficace continuare a dire “non ce la faccio, sbaglio sempre”.

Attraverso questo esercizio numero 2, sul pensiero incrementale, Marco dimostra che la lingua inglese è una delle materie scolastiche in cui spesso vive situazioni di insuccesso che lo portano a fare discorsi sul non essere alla portata di questa materia considerata da lui troppo difficile per le sue capacità.

Nelle prime due sue risposte si può leggere un pensiero negativo; notiamo invece che nella terza risposta emerge la sua determinazione a voler provare e a non scoraggiarsi nonostante le difficoltà vissute con la lingua inglese.

Questa risposta è molto importante perché un grande passo è il riconoscere le proprie difficoltà senza considerarle ostacoli impossibili da superare.

Attraverso questa scheda Marco ha riconosciuto che sbagliare e non riuscire in qualcosa può capitare e che l'importante è riprovarci.

L'esercizio ha spinto Marco a riflettere partendo da un'esperienza vissuta da altre persone a dare una svolta incrementale sulla propria motivazione.

Coltivare l'autostima, credere in sé stessi, può essere un modo per affrontare in maniera diversa le difficoltà e il primo passo da fare è quello di volerlo fare; significa decidere di non svalutarsi, decidere di cambiare.

Per cambiare, bisogna imparare a conoscersi, senza pensare ai giudizi delle altre persone che a volte riescono a vedere solo la parte in superficie di quello che vivi, senza pensare al confronto con altri compagni o con la società.

Bisogna accogliersi, volersi bene e fare dei propri insuccessi un trampolino per i propri successi.

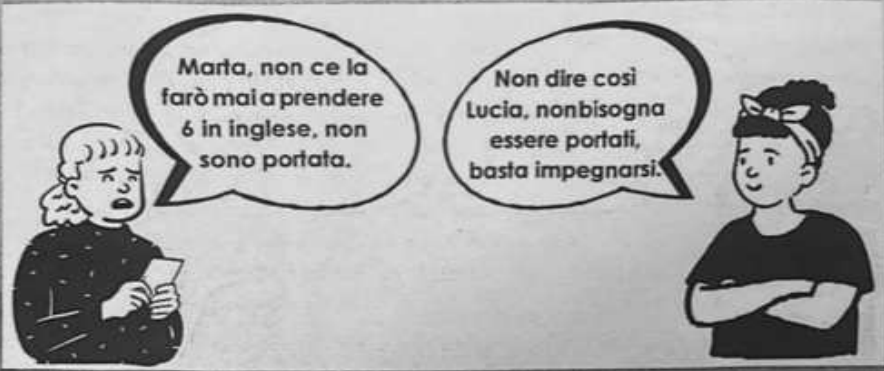
Attraverso questo esercizio, con la risposta numero 3, è possibile notare la voglia di cambiare e di vivere l'insuccesso come possibilità per dimostrare di volerci riprovare senza scoraggiarsi.

Esercizio n°2 , esercizio sul pensiero incrementale, tratto dalle schede di lavoro dal manuale *L'ABC per motivare* (Moè, 2021), per studenti della scuola secondaria.

C7 - PER STUDENTI DI SCUOLA SECONDARIA

PENSIERO INCREMENTALE

Osserva la seguente vignetta:



Ora rifletti...

1. Cosa ne pensi delle affermazioni delle due amiche?
.....SONO FATTI CHE SUCEDONO MOLTO SPESSO A ME.....
2. Pensando alla tua esperienza scolastica, ti capita più spesso di identificarti con Lucia o con Marta?
.....SÌ MI CAPITA SPESSO DI FARE QUESTI DISCORSI COME LUCIA.....
3. Nei panni di Marta, cosa diresti a Lucia?
.....D.I. NON SCORRAGIARSI.....

CAPITOLO IV

L'ACCESSIBILITA' DEI MATERIALI SCOLASTICI PER GLI ALUNNI CON DSA

4.1 LA RICERCA E I RISULTATI

L'apprendimento di una lingua straniera in un contesto scolastico si realizza grazie all'utilizzo di materiali specifici, creati da esperti che collaborano con le case editrici. Questi libri di testo sono spesso considerati poco produttivi per i ragazzi con DSA per diversi motivi che verranno elencati e presi in analisi in seguito.

Ho deciso di iniziare l'analisi dei materiali utilizzati durante le lezioni di inglese partendo dal libro utilizzato da Marco per capire se viene da lui considerato uno strumento di facile comprensione o se di difficile consultazione.

Questo questionario, numero 2, mira a capire il giudizio di Marco sul libro tradizionale usato dalla sua insegnante di inglese; serve soprattutto per cogliere spunti di riflessione al fine di elaborare, se necessario, materiali di intervento alternativi in modo da rendere accessibili tutti i contenuti.

Questionario n° 2: Questionario DEAL, C. Melero, M. Daloiso, tratto da I quaderni di ricerca, 2014

Questionario DEAL sulle nuove tecnologie e i materiali per le Lingue Straniere

*Campo obbligatorio

Materiali Didattici



Dai un voto al tuo libro di lingua straniera *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Terribile ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Ottimo

13A. Pensa a come è organizzato il tuo libro (la grafica, l'impaginazione, le spiegazioni, gli esercizi ecc.) Quali sono le parti che trovi in assoluto più difficili? *

- Puoi scegliere più di una risposta
- la parte dei dialoghi da ascoltare o leggere
 - la parte con i brani da leggere e capire
 - la parte con gli esercizi sulle parole

- la parte di grammatica
- la parte con gli esercizi di pronuncia
- la parte con gli esercizi di produzione (scrivere, parlare)
- il glossario con le liste di parole da imparare

13B. Perché queste parti del libro sono più difficili per te? *

Spiegaci la tua opinione

E DIFFICILE DA PARLARE E CAPIRE IL SIGNIFICATO

14A. Nei libri di lingua straniera di solito ci sono brani audio e video. Secondo te sono utili questi materiali? *

- molto
- abbastanza
- poco
- per niente

14B. Perché li ritieni utili/inutili? Spiegaci la tua opinione *

SONO UTILI PER CAPIRE LA PRONUNCIA

15A. Molti libri di testo di solito hanno anche un sito web con esercizi e risorse aggiuntive. Secondo te è utile il materiale di questi siti web? *

- molto
- abbastanza
- poco
- per niente

15B. Perché li ritieni utili/inutili? Spiegaci la tua opinione

SI È UTILE PER TROVARE ANCHE LE CORREZIONI

Nel complesso il questionario ha portato ad un risultato sufficiente sul manuale utilizzato in classe. Il punteggio risulta essere infatti 6 su 10 e la sua opinione espressa offre un quadro su cui riflettere sulle difficoltà incontrate.

Questo questionario, come si può leggere al punto 13.A, ha richiesto a Marco di segnalare le sezioni del manuale che ritiene più complesse dando la possibilità di indicare più opzioni.

I risultati mostrano che le parti da lui percepite più difficili riguardano gli esercizi sulle parole, gli esercizi di lessico, la parte di studio della grammatica e la parte degli esercizi di produzione. Queste risposte sono la conferma delle difficoltà percepite da Marco e vissute nel momento dello svolgimento dei compiti per casa e nel momento di studio della grammatica in vista della verifica.

Spesso Marco lamenta il font utilizzato dal manuale, poco leggibile, di dimensioni poco adeguate e confusionario. Nella parte di grammatica del manuale la sezione è spesso poco esaustiva e molto sintetica offrendo in questo modo contenuti poco chiari specialmente per le informazioni sintetizzate in semplici tabelle.

Gli esempi utilizzati per spiegare la grammatica sono vissuti da lui come ostacoli sia per la comprensione sia per capire i meccanismi.

Per quanto riguarda invece le risorse di audio e video vengono percepite da Marco come un aiuto per la pronuncia e per correggersi e migliorarsi; i video sono efficaci perché consentono di comprendere meglio quello che viene detto nei dialoghi grazie all'aiuto anche delle immagini, le tracce audio sono un supporto per facilitare la decodifica scritta.

Sicuramente questi supporti di audio e video risultano attività per Marco meno stancanti ma anche più piacevoli e motivanti proprio perché non insistono sulle sue abilità deficitarie. Allo stesso tempo si tratta di supporti poco utilizzati in classe dall'insegnante. Tra le considerazioni fatte insieme a Marco è emerso che in classe lo strumento più utilizzato dalla professoressa è il libro di testo; non vengono forniti materiali extra o materiali autentici da parte della professoressa. In classe durante la lezione non vengono organizzati lavori di gruppo e nemmeno lavori a coppie. Le lezioni sono molto tradizionali, con spiegazione dell'argomento e assegnazione degli esercizi

per casa. I compiti sono uguali per tutti, non vengono adattati e si limitano agli esercizi proposti dal libro.

Dopo aver individuato punti di forza e di criticità dei materiali didattici usati per l'insegnamento della lingua inglese è importante creare un quadro teorico-metodologico per la progettazione e l'adattamento di materiali al fine di consentire una maggiore accessibilità ai contenuti. La finalità è quella di mettere in evidenza l'importanza del livello grafico nel piano glottodidattico che può rendere più accessibile i contenuti.

4.2 L'ACCESSIBILITÀ GLOTTODIDATTICA

Il filosofo tedesco Wilhelm von Humboldt in una famosa massima affermò che non è possibile insegnare una lingua ma si possono creare condizioni perché qualcuno le apprenda, sottolineando in questo modo l'importanza di creare un contesto ottimale per l'apprendimento linguistico.

Negli studi italiani sull'educazione linguistica di persone con DSA oltre al termine inclusione trattato nei capitoli precedenti è entrato nell'uso anche il termine "accessibilità"; entrambi si riferiscono allo stesso processo ma visto da due angolazioni diverse.

L'inclusione assume il punto di vista dell'educatore che cerca di utilizzare determinate strategie didattiche affinché siano rivolte a tutti e siano per tutti. L'accessibilità, invece, assume il punto di vista dello studente che può trovarsi di fronte a barriere e a ostacoli nel percorso di apprendimento. I due termini non sono sinonimi ma si legano l'uno con l'altro; l'accessibilità, che riguarda i materiali, i metodi, gli strumenti e le tecniche per l'apprendimento è infatti un attributo fondamentale per una didattica inclusiva.

L'accessibilità glottodidattica va intesa come:

un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso e dunque rimuovendo le relative barriere ai

materiali, ai percorsi e alle attività didattiche sul piano fisico, psico- cognitivo, linguistico e metodologico (Daloiso, 2012).

Questa definizione evidenzia il ruolo centrale dei materiali didattici, riconoscendo che alcune delle principali barriere si ritrovano in essi.

Per poter valutare il grado di accessibilità del manuale di lingua straniera è necessario riflettere sulle operazioni che lo studente attua quando lo utilizza.

È utile considerare tre livelli di processi cognitivi che l'alunno attiva durante la consultazione del manuale:

- 1) Riconoscimento: è un livello che coinvolge i processi di ordine inferiore ma che influiscono sul grado di utilizzo dei materiali. Lo studente deve riuscire ad orientarsi nel manuale e nelle sue singole sezioni riuscendo a decodificare con facilità i contenuti. L'alunno dovrebbe essere in grado di riconoscere le informazioni rilevanti per il compito.
- 2) Elaborazione: questo livello riguarda la capacità di analizzare, comprendere e interiorizzare i contenuti del manuale che risulta di più facile comprensione se offre per esempio strumenti per memorizzare più facilmente, se offre esercizi di sintesi e se propone strategie da utilizzare per le regole grammaticali. L'alunno dovrebbe riflettere sulla lingua attraverso il lessico, le regole grammaticali e le funzioni comunicative a partire dai supporti offerti come le mappe, gli schemi, le spiegazioni e le tabelle.
- 3) Applicazione: è un livello che coinvolge il riutilizzo delle conoscenze apprese e l'esercitazione delle abilità. L'alunno dovrebbe comprendere gli esercizi e riuscire ad applicare quanto appreso esercitandosi sulle abilità in modo graduale.

Gli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento possono riscontrare difficoltà utilizzando il manuale già durante la fase di riconoscimento perché potrebbe essere poco adatto a causa di limitazioni visuo-spaziali. Alcune scelte grafiche possono infatti risultare poco adatte per gli studenti con DSA rendendo così i materiali visivamente complessi e poco stimolanti.

Per quanto riguarda il livello di elaborazione può essere vissuto con difficoltà dall'alunno con DSA per via delle limitazioni mnemoniche; le sezioni dei manuali a volte non includono o non esplicitano in modo chiaro l'obiettivo da raggiungere. Per gli

alunni con DSA le tabelle spesso non risultano essere la soluzione migliore per comprendere la morfologia o la sintassi della lingua. Inoltre, le liste di vocaboli non risultano funzionali se imparati come liste di sostantivi non contestualizzati.

Il livello di applicazione può portare a diversi ostacoli vissuti dagli alunni con DSA sia per quanto riguarda i singoli esercizi sia per il passaggio da una regola grammaticale ad un'altra.

Considerate le criticità riscontrate dagli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento durante l'utilizzo del manuale di lingua può essere molto importante intervenire con la rielaborazione del materiale per i tre livelli cognitivi quali riconoscimento, elaborazione e applicazione per facilitare il loro apprendimento.

Un primo ostacolo riguarda la presentazione del materiale nel manuale di lingua in cui spesso i contenuti non sono immediatamente accessibili a tutti specialmente per alunni con DSA a causa della poca leggibilità del testo sia sul piano tipografico sia sul piano di organizzazione dei contenuti.

La British Dyslexia Association ha pubblicato una guida stilistica nel 2023, consultabile nel sito ufficiale, che offre indicazioni per la realizzazione di materiali più accessibili possibili proprio per coloro che elaborano materiali didattici per alunni con DSA.

Michele Daliso autorizzato dall'Associazione ne ha proposto una traduzione, ripresa e approfondita da me qui in seguito per l'analisi degli aspetti più rilevanti per la categoria dell'accessibilità al testo scritto e per i formati accessibili.

Guida stilistica della British Dyslexia Association

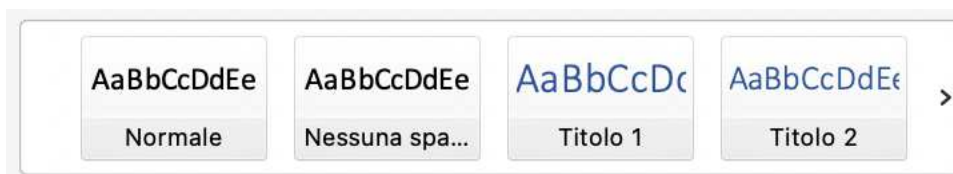
Accessibilità di un testo scritto

Lo scopo di questa sezione è assicurarsi che i materiali scritti prendano in considerazione lo stress visivo che molte persone con dislessia vivono e facilitarne l'accessibilità grafica.

- La carta dovrebbe essere opaca;
- Evitare sfondi bianchi, che potrebbero risultare poco abbaglianti, si possono piuttosto utilizzare colori pastello;

- Utilizzare font semplici e che distanziano in modo sufficiente le lettere (Arial, Comic Sans) con dimensione 12-14 punti scrivendo con un colore scuro su sfondo chiaro;

In Word è possibile nella sezione “Home” scegliere le intestazioni e la scrittura per i titoli



- Evitare colori come il rosso e il rosa che possono creare difficoltà a studenti con daltonismo;
- Evitare il maiuscolo, in quanto può risultare di difficile lettura; se si vuole evidenziare un titolo si può aumentare la dimensione del font e usare il grassetto;
- Utilizzare strumenti di formattazione per l’allineamento del testo, la giustificazione, i rientri, gli elenchi, la spaziatura delle righe e dei paragrafi. In Word, per esempio, si possono trovare questi strumenti nella sezione Layout:



È importante assicurarsi che i collegamenti tra le varie parti del testo abbiano un aspetto diverso rispetto al titolo;

- Utilizzare bordi e riquadri per enfatizzare alcune parti del testo;
- Evitare di disporre il testo in colonne;
- Riformulare i paragrafi che risultano troppo lunghi e densi di informazioni;
- Assicurarsi di usare frasi brevi e semplici;
- Dare le istruzioni in modo chiaro, evitando lunghe spiegazioni;
- Evitare le doppie negazioni e le abbreviazioni.

Formati accessibili

È importante che i documenti siano preparati in modo da essere accessibili alle persone con difficoltà visive o di lettura attraverso formati alternativi, incluso un formato elettronico leggibile mediante sintesi vocale.

I documenti cartacei vengono creati al computer, quindi dovrebbe essere possibile rendere disponibili i relativi file elettronici. Alcuni documenti, inoltre, sono disponibili in formato elettronico.

- I file Word sono i più semplici da adattare alle preferenze visive di ciascuno e sono facilmente leggibili con la sintesi vocale;
- I file in formato PDF conservano il layout meglio dei file Word, ma non sono altrettanto semplici da usare.

L'alunno con DSA può trovare difficile orientarsi nel manuale di lingua tra un esercizio e un altro o tra una regola grammaticale e un'altra e questo può portare ad una dispersione delle sue risorse cognitive ostacolando anche l'efficacia del suo studio. Le attività didattiche potrebbero contenere degli schemi iniziali per sintetizzare gli obiettivi, potrebbero presentare schede di autovalutazione a fine unità in cui si riprendono gli obiettivi iniziali mettendo in evidenza le difficoltà incontrate con possibili materiali di potenziamento.

I manuali di lingua, com'è possibile osservare attraverso gli esempi riportati in seguito tratti dal libro di testo utilizzato da Marco a scuola, offrono ampio spazio al lessico e alla grammatica; il lessico spesso viene sintetizzato con liste di parole da imparare senza la creazione di legami tra loro o contestualizzazioni e la grammatica si limita a semplici schemi, non adatti a studenti con DSA.

Il manuale di lingua, per quanto riguarda la parte della grammatica, notiamo che ha proposto una schematizzazione della regola grammaticale del Second Conditional sottoforma di una tabella corredata da esempi. La tabella ha la funzione di sintetizzare la forma grammaticale e gli esempi ne chiariscono l'uso. La barriera principale però che un alunno con DSA può riscontrare utilizzando questa tabella è che non è di facile interpretazione.

I contenuti potrebbero essere riorganizzati elaborandoli con una rappresentazione grafica diversa attraverso un diagramma di flusso oppure utilizzando dei grafici puzzle

utilizzando tessere di colore diverso (capitolo 5, risorse glottodidattiche per una grammatica accessibile).

Per la fase di messa in pratica della nuova regola grammaticale potrebbe essere utile proporre esercizi con la costruzione di prompt linguistici (Daloiso, 2012), ossia schede per l'oralità e per la produzione scritta contenenti immagini-chiave per favorire il recupero del lessico necessario per una determinata situazione comunicativa e contenenti le formule linguistiche ossia espressioni fisse o da completare con informazioni personali.

È importante sottolineare che questa modalità di memorizzazione e di organizzazione del materiale proposta dal manuale di lingua di Marco, figura numero 11, risulta essere un limite per gli studenti perché non vengono presentate le relazioni tra i vari vocaboli rendendo complesso in questo modo non solo la memorizzazione per il mancato legame tra i vocaboli ma anche il loro studio in quanto decontestualizzati. Potrebbe risultare utile creare categorie mentali (capitolo 5, risorse glottodidattiche per il lessico).

Figura n° 11: Grammar e Wordlist tratta da Language for life B1, (Oxford University Press, B. Wetz)

c 2nd conditional

Situation	Result
Positive If I raised £1,000,	Positive I'd be really happy.
Negative If you didn't sponsor me,	Negative I wouldn't be angry.
Positive If there were more jobs,	Negative unemployment wouldn't be a problem.
Negative If I didn't make a donation,	Positive I'd help out in some other way.

Questions

What would you do if you were a victim of discrimination?
If you had a problem, would you call me?

1 We form the 2nd conditional like this:
if + Past simple, + subject + 'd (would)/wouldn't + base form

If they worked harder, they'd make a difference.
If I didn't work, I'd probably become homeless.

2 We can invert the clauses. In this case we don't use a comma.
They'd make a difference if they worked harder.

3 We use the 2nd conditional to express an imaginary or hypothetical situation in the present or future and its consequences. The situation is usually improbable or impossible.
If I were a politician, I'd promote scientific research.
I'd speak perfect English if I lived in the UK.
If I had longer legs, I'd run faster.

When we use the verb *be* after *if* in a 2nd conditional sentence, we can use either *was* or *were* for the 1st and 3rd person singular (*He/she/it*). *Was* is more colloquial.
If I were older, I'd go on holiday with my best friend.
What would she do if she were homeless?

Grammar

2nd conditional

6 Study the examples and choose the correct alternative to complete the rules.

If children **stayed** at school for longer, they'd get more qualifications.

If you **could** give money to any cause, which **would** you support?

That **wouldn't** happen if they **had** more money for vaccinations.

What **would** you do if you **were** a billionaire?

Rules

2nd conditional = ¹probable / improbable situations and their results

We express the situation with *if* + ²Past simple / would + base form.

We express the result with ³Past simple / would + base form.

It ⁴is / isn't possible to invert the order of the situation and the result.

Unit 9: Wordlist

Translate the words and learn them.

Volunteering & charity work

campaign (n) _____
cause (n) _____
(do something for) charity _____
donate _____
donation _____
fundraising activity _____
launch an appeal _____
make a difference _____
raise awareness _____
raise money _____
sponsor someone _____
sponsorship _____
(support) a charity _____
volunteer (n, v) _____

Social issues & solutions

disabled people _____
disadvantaged children _____

discrimination _____
disease _____
education _____
employment _____
equal rights _____
gender equality _____
health care _____
homeless people _____
homelessness _____
inequality _____
poverty _____
racism _____
refugees _____
scholarships _____
scientific research _____
technology _____
unemployment _____
vaccination _____

Rendere accessibili i materiali a tutti è l'operazione chiave per un apprendimento funzionale rivolto per tutti.

L'accessibilità glottodidattica è proprio l'insieme delle scelte metodologiche e delle scelte fatte dall'insegnante al fine di garantire opportunità di apprendimento a tutti i suoi studenti rimuovendo le barriere ambientali (fisiche, patologiche e metodologiche) che sono un ostacolo del Ciclo Glottomatetico (Daloiso, 2012).

I materiali dovrebbero essere accessibili fin dall'inizio a tutti gli studenti applicando alla didattica delle lingue quanto promosso dallo Universal Design for Learning:

la progettazione di materiali e attività didattiche che permettono di rendere gli obiettivi di apprendimento raggiungibili da parte degli individui di diverse capacità di vedere, sentire, parlare, muoversi, leggere, scrivere (...), prestare attenzione, organizzare, partecipare, ricordare (CAST, 2012).

La sistematicità caratterizza il primo principio dell'accessibilità glottodidattica e consiste nell'organizzare sequenze di lavoro con una struttura sostenibile per chi apprende. Le attività da progettare devono risultare più chiare possibili e devono adeguarsi inoltre alle capacità degli studenti.

La Direct Instruction, per esempio, è una strategia didattica nata per insegnare la lettura e la scrittura basandosi sulla progettazione di unità di lavoro strutturate con una forte

guida all'educatore ed è risultata una strategia con evidenti effetti positivi su apprendi con DSA (Hattie, 2008).

Una definizione di questa strategia è offerta da Joyce, Weil e Calhoun (2000) intesa come un modellamento con performance guidate e rinforzate. L'insegnante attraverso questo modello offre numerose occasioni di pratica seguite da correzioni, esempi e rinforzi. Per progettare una lezione che porti alla padronanza dei contenuti secondo questo modello di Direct Instruction vengono proposte determinate linee guida agli insegnanti come dividere i contenuti in varie parti che poi vengono ordinati per tappe di apprendimento partendo dai prerequisiti indispensabili fino a raggiungere quelli più complessi. Gli alunni durante queste tappe devono avere la possibilità di far pratica avendo sempre in mente gli obiettivi che vengono definiti e comunicati dagli insegnanti. Gli alunni inoltre devono avere la possibilità di far pratica in gruppo ma anche in modo indipendente. L'insegnante deve fornire feedback sulla qualità della performance di ogni alunno in modo che si mantenga il coinvolgimento attivo degli studenti (Magliaro, Locke e Burton, 2005).

Volendo fornire un esempio concreto, l'insegnante potrebbe proiettare un file di videoscrittura in classe in cui elenca i temi da affrontare insieme permettendo di creare un ordine e di visualizzare lo schema della lezione man mano che si svolge. Potrebbe inoltre risultare utile raccogliere i materiali di studio in cartelle organizzate per argomento in modo da poter ricostruire in modo facile l'organizzazione.

Gli studenti sono tutti diversi tra di loro e per questo motivo nel momento di organizzazione del materiale da parte dell'insegnante un'operazione fondamentale è quella di differenziare le opportunità di input e output linguistico adattandoli in modo opportuno tenendo presenti le caratteristiche di ogni studente.

Alcuni input da parte dell'insegnante di lingua verso studenti con DSA potrebbero essere l'uso di frasi in lingua semplificate, riformulate o ripetute. Potrebbe inoltre risultare produttivo creare canali alternativi per esprimersi come attraverso le immagini. Per quanto riguarda invece gli interventi per favorire gli output degli studenti si potrebbe far riferimento a supporti per la produzione o a strategie per sostenere l'interazione.

Ricordando il Ciclo Glottomatetico gli insegnanti non sono l'unica risorsa importante per l'apprendimento perché anche i compagni di classe contribuiscono alla riuscita delle attività sostenendosi reciprocamente durante l'apprendimento di una lingua durante il lavoro in classe.

Dalla *evidence-based education*, infatti, si parla di tre tipi di evidenze scientifiche a supporto dell'importanza dell'apprendimento tra pari. Risultano molti i dati che confermano il valore del tutoraggio tra pari durante il quale si creano delle situazioni in cui un alunno fornisce un'esperienza di apprendimento ad un compagno sotto il controllo dell'educatore durante lo svolgimento dell'attività; i dati più significativi riguardo al tutoraggio tra pari sono stati rilevati negli esercizi di lettura e di comprensione del testo, anche in situazioni in cui studenti con bisogni speciali svolgevano il ruolo di tutor ad altri compagni (Hettie, 2012).

Sicuramente un altro aiuto da parte dei compagni è dato dai feedback che diventano un aiuto, un sostegno e soprattutto un supporto emotivo e motivazionale (Daloiso, 2023).

Infine, vi sono dati significativi che riguardano anche l'insegnamento reciproco di strategie, per esempio, per la comprensione del testo in cui prima l'insegnante fornisce le indicazioni per svolgere la comprensione e poi trasferisce in modo graduale la responsabilità della comprensione agli alunni. Si tratta di una strategia efficace soprattutto con ragazzi con difficoltà o disturbi di letto-scrittura (Mitchell, 2014).

È importante ricordare che però per stimolare l'apprendimento tra pari occorre in modo parallelo prestare attenzione allo sviluppo delle abilità sociali, cioè a quei comportamenti necessari per avviare, sostenere e gestire le interazioni. Si tratta di abilità che vanno insegnate proprio per creare un ambiente in cui si può vivere bene con le altre persone fondamentali quindi per creare momenti positivi per avviare i cicli di lavoro.

Come ultimo principio che caratterizza l'accessibilità glottodidattica si ricorda l'importanza dell'autoregolazione dell'apprendimento proprio perché risulta fondamentale per l'approccio comunicativo all'insegnamento linguistico (Nunan, 1988), l'importanza di porre al centro lo studente in modo da renderlo partecipante attivo, responsabile e consapevole del proprio percorso glottomatetico.

Si tratta quindi di rendere più autonomo possibile lo studente che però impara ad imparare grazie all'aiuto dell'insegnante che lo guida verso l'apprendimento e la

padronanza della lingua (Berson e Voller, 1997) trasmettendo curiosità e portandolo alla conoscenza.

Lo studente con DSA è in grado di sfruttare tutti i canali di accesso delle informazioni esterne e di attivare la memoria sensoriale e questo è per lui un grande vantaggio; è infatti noto che l'input linguistico viene interiorizzato in modo migliore se i numeri di canali attivati durante la fase iniziale è maggiore (Daloiso, 2012).

I quattro canali sensoriali utilizzati per la ricezione delle informazioni sono il canale visivo verbale, visivo non verbale, uditivo ed infine cinestetico utilizzati dagli studenti in maniera diversa in base ai diversi stili di apprendimento.

Per esempio, l'alunno che usa prevalentemente il canale visivo verbale mostra una preferenza per la letto-scrittura mentre quello che utilizza maggiormente il canale visivo non verbale preferisce apprendere attraverso immagini, disegni e mappe come nel caso di Marco.

Lo studente invece che utilizza maggiormente il canale uditivo apprende meglio ciò che ascolta, mentre lo studente che utilizza il canale cinestetico apprende più facilmente attraverso delle attività concrete (Stella e Grandi, 2016).

Per queste ragioni l'insegnante ha il compito di mettere in atto stili di insegnamento in grado di valorizzare lo stile di apprendimento più adatto per questi alunni, variando gli input forniti e proponendo attività che coinvolgono più canali sensoriali.

Occorre guidare l'alunno a riflettere sulla lingua al fine di cogliere le analogie con la lingua madre (Novak, 2012).

Per quanto riguarda le attività specifiche da proporre ad un alunno con DSA l'insegnante:

- Dovrebbe ridurre al minimo l'apprendimento a memoria
- Evitare l'apprendimento meccanico
- Evitare esercizi di traduzione
- Dare feedback positivi per l'impegno dimostrato
- Leggere le consegne degli esercizi e verificare che siano chiare
- Garantire un apprendimento stimolante

Al di là del metodo glottodidattico adottato ciò che incide maggiormente sulla motivazione dello studente e sulla sua adesione al patto educativo è proprio lo stile messo in atto dall'insegnante. Sono le qualità persuasive e persistenti al cambiamento delle situazioni a caratterizzare lo stile di insegnamento definito un fattore profondamente influente nelle esperienze di apprendimento dello studente e un componente critico nel determinare il collegamento tra il contenuto, l'ambiente e gli apprendenti. (Knowles, 1980). L'incompatibilità, infatti, tra stile di apprendimento degli insegnanti e quello degli studenti porta a scarsi risultati. Risulta produttivo spostare il focus dal risultato al modo per ottenere il risultato, le azioni che lo hanno permesso e come è stato affrontato in modo da poter individuare un modello di funzionamento che può risultare efficace.

Nello studio della lingua inglese utilizzare strategie in base al compito linguistico richiesto adattandole al contesto è fondamentale. Prodromou nel 1992 ha cercato di definire le caratteristiche del buon apprendente linguistico, tra le quali si ricordano:

- Buona organizzazione e atteggiamento positivo verso la lingua
- Ruolo attivo durante le lezioni
- Utilizzo di diverse strategie a seconda degli obiettivi da raggiungere
- Obiettivi realistici
- Controllo regolare dei progressi
- Abilità sociali
- Comunicazione

Affinché lo studio della lingua sia efficace è necessario un vero e proprio metodo di studio che non è semplicemente un insieme di strategie ma è un piano globale di lavoro (Mazzoni, 2001) che si adatta alle diverse situazioni. Le strategie devono essere viste come un modo produttivo per impiegare le proprie risorse e per mettere in evidenza e manifestare i propri punti di forza.

A seguito della teoria trattata in questo capitolo viene proposta un'Unità di acquisizione inclusiva e accessibile ipotizzando di essere proposta alla classe di Marco composta da 16 studenti di cui 2 studenti (tra cui Marco) con DSA il cui livello di lingua inglese corrisponde ad un B1/B2.

4.3 PROPOSTA UNITÀ DI ACQUISIZIONE

Per questa unità di acquisizione verrà utilizzato materiale autentico in quanto più motivante per gli studenti e ritenuto per questo motivo fondamentale nella didattica delle lingue.

Il libro di testo spesso non soddisfa i criteri di insegnamento dell'insegnanti e per questo l'utilizzo di materiale autentico permette di adeguare il materiale ai destinatari rendendoli accessibili e inclusivi.

Esempi ed esercizi proposti sono stati realizzati da me.

Unità di acquisizione:

Present perfect con ever & never

Destinatari: classe terza scuola secondaria di secondo grado (16 studenti di cui 2 con DSA)

Livello: lingua inglese B1/B2

Prerequisiti: tempo passato; Past simple e Present perfect (yet, already, still, just)

Obiettivi:

competenza morfosintattica

- Riconoscere e saper usare il present perfect, ever & never. Saper riconoscere le differenze funzionali e grammaticali del Present perfect e il Past simple.

Competenza lessicale

- Rivedere e acquisire il lessico life experience.

Competenza pragmatica

- Saper utilizzare i tempi verbali con le regole grammaticali acquisite. Saper parlare di un'azione iniziata nel passato in un tempo non specificato che ha connessione o effetti nel presente (present perfect) e saper parlare di azioni passate che hanno avuto luogo in un tempo specifico (past simple).

MOTIVAZIONE

L'insegnante mostra delle fotografie, (stampate o proiettate attraverso la lavagna Interattiva Multimediale se presente) scelte in base all'argomento da trattare.

L'insegnante comincerà a dire agli studenti cosa impareranno durante la lezione per informarli sull'obiettivo.

Figura 1

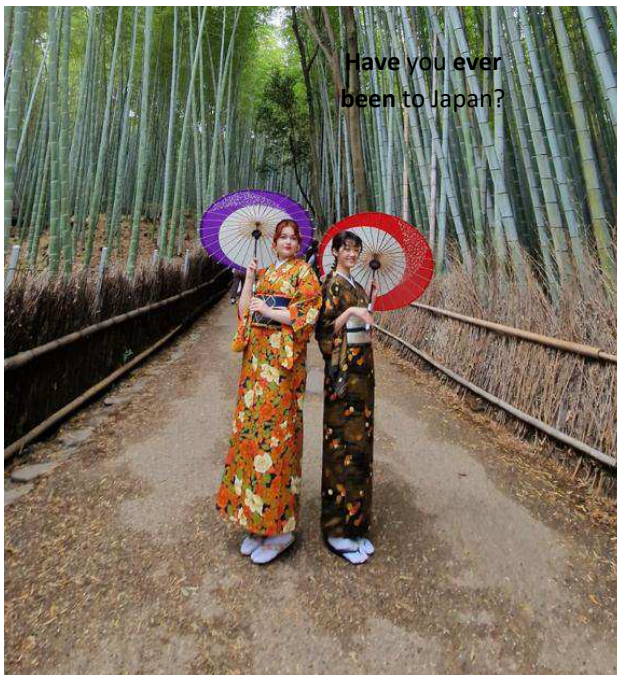


Figura 2



GLOBALITA':

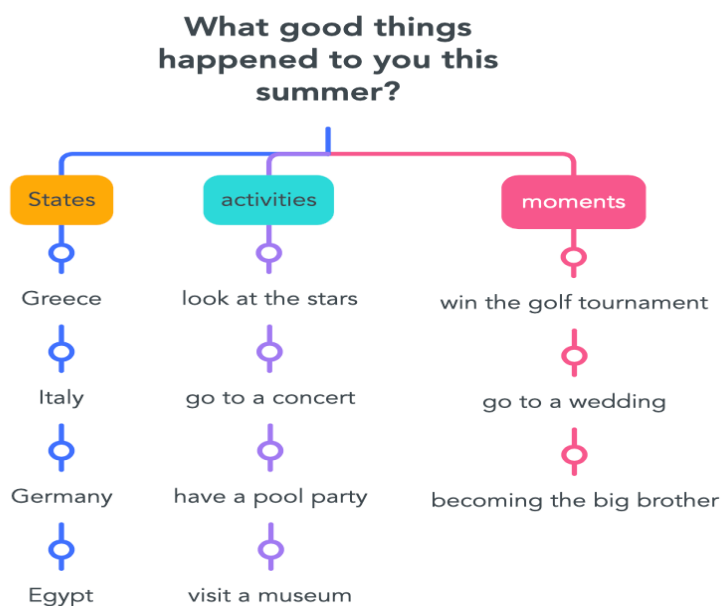
a) Attività prima dell'ascolto

Si chiede agli studenti di descrivere cosa vedono, guidandoli con le seguenti domande:

- *Looking at the first photo, where are you if you see these people?*
- *Have you ever been to Japan?*
- *Have you ever done a safari?*
- *Where did you go on holiday this summer?*
- *Have you ever traveled by plane?*

L'insegnante scrive le risposte e le riflessioni degli studenti alla lavagna sottoforma di mappe concettuali. Le foto servono ad attivare nella mente degli studenti vocaboli che già conoscono ma anche a concentrare la loro attenzione sul loro passato. Le mappe concettuali mettono in evidenza il lessico e le idee attivando la partecipazione dei ragazzi.

Brainstorming



b) Attività durante l'ascolto

L'insegnante fa ascoltare e vedere un video in cui ci sono dei ragazzi che si stanno raccontando quello che hanno fatto durante l'estate. I ragazzi parlano di quello che hanno visto, di quello che hanno fatto e dei posti che hanno visitato.

L'insegnante invita a capire se sentono delle costruzioni verbali nuove con il Present perfect.

1) Ascolto e comprensione

L'insegnante fa riascoltare il dialogo una seconda volta e presenta alla classe l'esercizio da svolgere; un testo da completare inserendo le parti mancanti scegliendo tra le parole fornite dall'insegnante in una tabella.

Per gli alunni con DSA lo stesso esercizio proposto alla classe per loro verrà adattato; gli studenti non dovranno inserire la parola corretta ma sceglierla tra due opzioni offerte dall'insegnante. Il testo verrà presentato in uno sfondo color pastello con font Arial dimensione 12 con l'utilizzo del grassetto per evidenziare le due alternative di parole da scegliere com'è possibile osservare attraverso l'esempio da me realizzato e proposto in seguito.

MY FABULOUS SUMMER



S: Hi Carlo, how are you? I absolutely have to tell you about my trip to **Africa/ Spain**. Have you ever been there? I **went/ have gone** there three months ago, and it was beautiful.

C: Tell me everything, I **didn't go/ have never been** there in my life.

S: I **saw/ have seen** animals that I had never seen before, in fact I had seen them at the zoo last year with my family.

C: Did you go by **ship/ plane**?

S: I **travelled/ have travelled** by plane. At the beginning I was very nervous especially during take-off but after some time I calmed down. I had already traveled by plane in my life because two years ago I **went/ have been** to Germany but this time the journey was much longer because it was 12 hours by plane.

C: Wow, a very long flight

S: Yes, but I **saw/ have seen** a lot of films during the flight, and I also listened the Justin Bieber's concert that I have downloaded in my MP3 before leaving. Have you ever been to a concert?

S: No, I have never been to a concert in my life, I would like to go. Next time we are going together!

On June 16th you went to the concert. Did you do anything else during the holidays?

C: Yes, I **went/ have been** to a wedding for the first time. My **aunt/ cousin** got married on July 20th.

S: It was exciting. I went to my parents' friends' wedding **last year/ two years ago** and I remember it was a beautiful day.

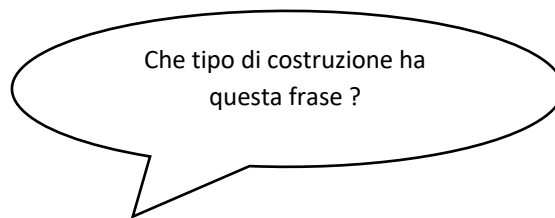
C: Now I **have to/ must** go to class, I'll see you later so you can tell me what you saw/ have seen in Africa.

2) Dopo il completamento dell'esercizio, per una miglior comprensione verrà controllato insieme

ANALISI

Una volta terminata l'attività l'insegnante chiede di completare la tabella da lei preparata in riferimento al dialogo letto insieme e corretto. L'insegnante fa notare agli studenti che nel testo compare una struttura verbale nuova, propone agli studenti di rileggere il testo e di sottolineare le forme verbali. Scegliere due colori diversi per le forme verbali al past simple e per quelle con il present perfect.

L'insegnante propone di scegliere un esempio per forma verbale al present perfect, di riflettere sulla costruzione e di descrivere la forma grammaticale partendo dall'esempio scelto. L'esercizio è avviato; l'insegnante spiega come andrà svolto fornendo un esempio da lei realizzato partendo da una costruzione al past simple ripresa sempre dal testo proposto e letto in classe.

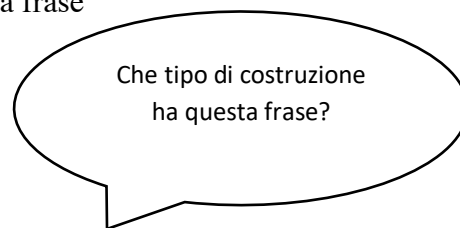


Devo costruire una frase al tempo *Past simple*

L'esempio scelto è: *I went there three months ago.*

La struttura della frase che devo costruire è :

Soggetto + **past simple del verbo** + resto della frase



Devo costruire una frase al tempo: *Present perfect* con Ever/Never

L'esempio scelto è: _____

La struttura della frase che devo costruire è :

soggetto + _____ + _____ + _____ + resto della frase (se negativa)
_____ + soggetto+ _____ + _____ + resto della frase + ? (se interrogativa).

SINTESI

L'insegnante propone degli esercizi per fissare ed interiorizzare la nuova forma verbale.

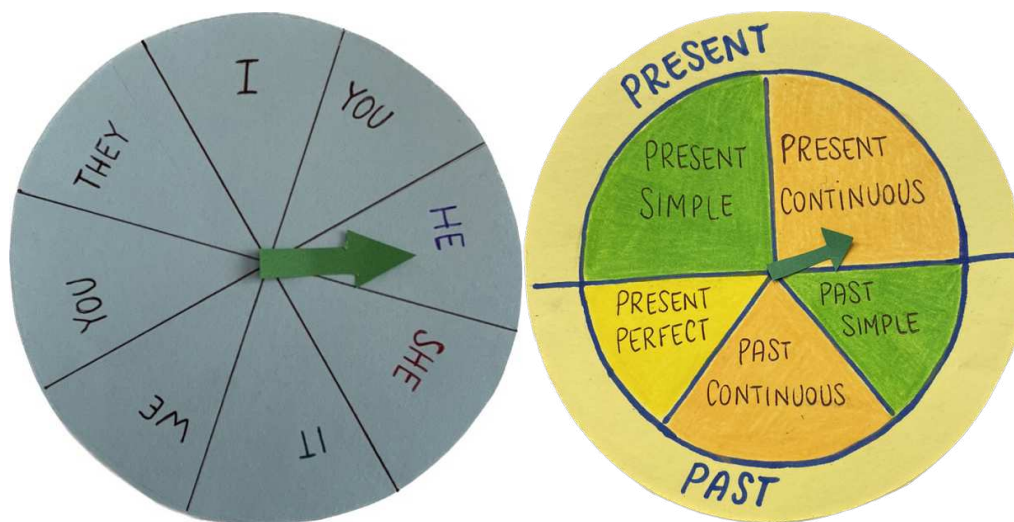
- Osserva le immagini e crea dei mini-dialoghi tra due o più persone utilizzando il past simple e il present perfect. Crea frasi con la forma ever/ never + present perfect

Gli studenti con DSA riceveranno uno spinner verbale aggiornato con il nuovo tempo verbale da utilizzare per svolgere l'esercizio con le carte- azione caratterizzate da:

- Soggetto ricavato dallo spinner;
- Spinner dei tempi verbali;
- Piramide dado per il tipo di frase da costruire;
- Carte verbi;
- Carte avverbi.

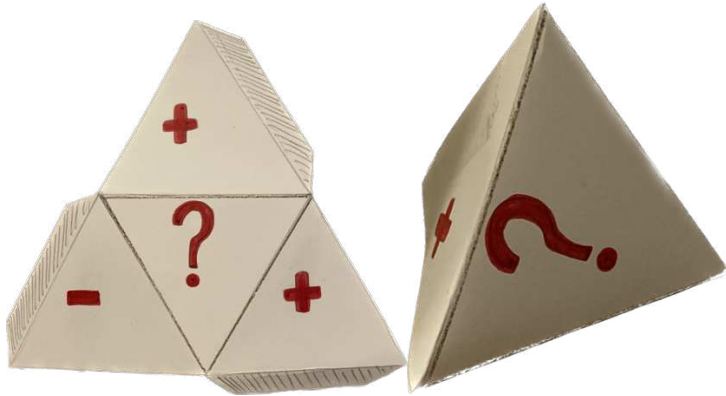
Questi materiali, ad esclusione delle carte- avverbi tratte da Erickson materiali, sono materiali autentici realizzati da me.

Spinner dei soggetti e spinner dei tempi verbali



Lo spinner dei soggetti serve a costruire tutte le tipologie di frasi; si fa girare la freccia che indicherà un soggetto da usare per costruire la frase.

Lo spinner dei tempi verbali indica quando si svolge un'azione. In questo caso abbiamo i tempi del presente: present simple e present continuous, e i tempi del passato: past simple, past continuous e present perfect.

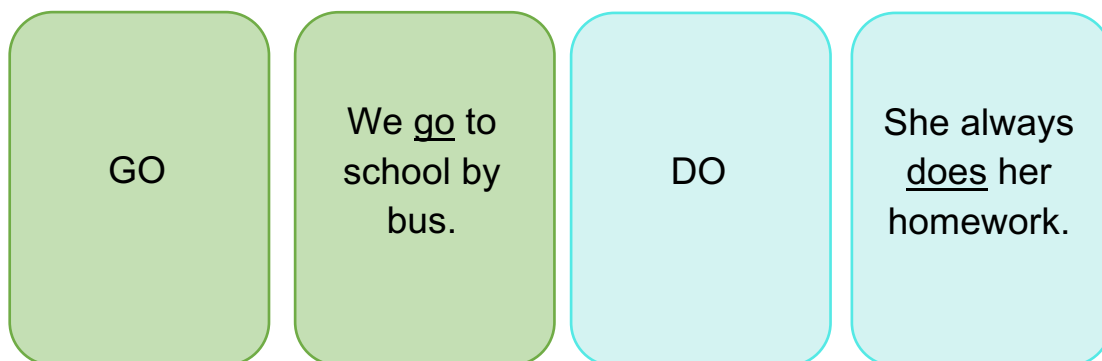


La piramide verrà usata come un dado che indicherà il tipo di frase da costruire;

- Il simbolo + indica che bisogna costruire una frase affermativa;
- Il simbolo – indica che bisogna costruire una frase negativa;
- Il simbolo ? indica che bisogna costruire una frase interrogativa

Carte verbi, con spiegazione del verbo nel retro della carta per contestualizzarlo:

TRAVEL	I <u>travel</u> with my family every summer.	MAKE	I <u>made</u> my bed every morning.
--------	--	------	-------------------------------------



Carte avverbi di tempo tratte da Erikson Materiali, Puzzle English:



RIFLESSIONE

L'insegnante ripete che questo tempo verbale utilizzato durante la lezione si chiama Present perfect e chiede agli studenti in base alle attività svolte quale secondo loro è la funzione di questo tempo verbale con l'uso degli avverbi ever/never. Dopo aver ascoltato le risposte l'insegnante chiarisce la costruzione, l'utilizzo del tempo verbale e risponde ad eventuali dubbi.

Successivamente scrive alla lavagna la costruzione e la posizione degli avverbi.

L'insegnante consegna una fotocopia con una tabella, come in figura, con alcune forme verbali da volgere al past simple e al present perfect. L'esercizio è già avviato.

Gli studenti con DSA potranno, se necessario, inoltre consultare la lista dei verbi irregolari per poter svolgere l'esercizio; a fine attività riceveranno una mappa grammaticale realizzata dall'insegnante modificata e adattata rispetto allo schema

grammaticale presente nel manuale di lingua usato in classe e resa per loro accessibile al fine di poter utilizzare in qualsiasi momento.

Base form	Past simple	Past participle	
be	was	been	essere
	done		
		eaten	
			volare
	had		
			fare
win			

L'insegnante fa poi scrivere delle frasi creative a tutta la classe utilizzando i verbi della tabella per creare frasi con il past simple e con il present perfect utilizzando con quest'ultimo tempo verbale gli avverbi ever/never.

REIMPIEGO

In classe gli studenti svolgeranno un esercizio di riordino delle parole che compongono le frasi proposte dall'insegnante. Verranno dettate alcune frasi, come nell'esempio, e gli studenti dovranno porle nell'ordine corretto.

Esempio

- 1) she/finished/exams/yesterday/all/her
- 2) never/ you/ have/ America/visited
- 3) have/ever/been/you/ Japan/to/?
- 4) didn't/ go/ I/ work/ to/I/ stomachache/because/I/had/yesterday

L'esercizio verrà svolto in modo individuale in un foglio e una volta terminato lo studente passerà il foglio ad un compagno che lo correggerà.

Successivamente la correzione viene svolta dall'insegnante coinvolgendo tutti gli studenti.

Per gli studenti con DSA l'esercizio sarà differente in quanto il riordino delle parole potrebbe causare confusione.

Si potrebbero, per esempio, proporre a questi studenti le frasi già ordinate richiedendo loro di identificare la forma verbale corretta con colori diversi per differenziare la costruzione del past simple e quella del present perfect. Successivamente gli studenti potrebbero trasformare le forme verbali dal past simple al present perfect.

Esercizio adattato per gli studenti con DSA:

- I have never saw a snake **PS/PP**
- I did my homework yesterday **PS/PP**
- The snake was in a special reptile zoo **PS/PP**
- It looked terrifying **PS/PP**
- Have you ever been to the UK? **PS/PP**
- Did you go to the cinema? **PS/PP**

Come secondo esercizio si propone di scrivere cinque domande per le cinque risposte già fornite. Per gli studenti con DSA si potrebbero proporre le cinque domande da collegare con le cinque risposte.

1) (ever/ Chinese food)

_____?

No, I have never eaten that food.

2) (film)

_____?

The film started at 22 o'clock

3) (ever/have/cat)

_____?

Yes, we have.

4) (how many)

_____?

She has invited ten friends to her birthday party.

5) (what)

_____?

I have eaten fish and chips.

Proposta di esercizio adattato per gli studenti con DSA

Have you ever eaten Chinese food?

I have eaten fish and chips.

What time has the film started?

She has invited ten friends.

Have you ever have a cat?

No, I have never eaten that food.

How many people has she invited to her birthday? I have eaten fish and chips.

What have you eaten?

The film has started at 22 o'clock

Esercizio parlato

L'insegnante mostra alcune foto di città, luoghi, esperienze su cui gli studenti dovranno creare a coppie delle interviste ai compagni.

L'insegnante passerà tra i banchi per osservare le abilità messe in pratica, per consigliare strategie di parlato e per aiutare chi è più in difficoltà.

Per casa verrà assegnato il compito di scrivere una lettera ad un compagno descrivendo un'esperienza vissuta in passato partendo da una foto scattata da loro.

Verranno creati dei biglietti con i nomi di tutta la classe che verranno chiusi, mescolati e consegnati.

La lettera e la foto dovranno essere inserite dentro ad una busta bianca con il nome del destinatario che verranno consegnate a due settimane dalla consegna del progetto affinché anche gli studenti con DSA possano avere il tempo per realizzare un buon lavoro. Più creativi si è più originale sarà la lettera.

L'insegnante realizzerà una cassetta della posta che verrà lasciata in classe per tutte le due settimane; lo studente, in questo modo, può gestirsi il tempo di consegna in autonomia e una volta terminata la lettera non dovrà aspettare la data stabilita in classe per consegnarla.

Al termine delle due settimane, i ragazzi leggeranno le lettere dei compagni insieme durante la lezione di inglese dedicata all'ascolto e alla condivisione delle esperienze vissute.

Oltre ad essere un esercizio per migliorare e per esercitare la scrittura e l'uso di tempi verbali diversi, diventa un modo per conoscersi e per conoscere i compagni e gli studenti; si tratta in questo modo di un lavoro che porta a scoprire la lingua e il suo funzionamento ma anche a scoprire i compagni.

L'esercizio di scrittura l'ho proposto anche a Marco per farlo esercitare sui tempi verbali. Gran parte della giornata scolastica impegna gli alunni in attività fino- motorie, tra le quali la scrittura. La LG evidenzia come la scrittura poco leggibile e fluente porta a valutazioni basse da parte degli insegnanti rispetto a produzioni digitali con alta leggibilità (presentation effect) così come per la produzione di composizioni limitate dal punto di vista espressivo. Le difficoltà nell'esecuzione grafo-motoria interferiscono con gli altri processi coinvolti nel compito di scrittura consumando una quantità eccessiva di

risorse cognitive (writer effect) e per queste ragioni per evitare frustrazione e noia spesso manifestate da Marco durante gli esercizi di produzione di un testo, si decide di svolgere l'attività utilizzando il computer.

Osservazioni

Dopo aver letto le indicazioni e la consegna Marco cerca con entusiasmo una foto da descrivere. Marco comincia a scrivere le idee su un foglio di brutta copia in lingua italiana. Insieme organizziamo i contenuti per procedere con la stesura che avviene consultando il dizionario online WordReference.com.

Il risultato ottenuto di produzione è molto positivo, si osserva che grazie alla consultazione del dizionario online e alle tabelle grammaticali per la costruzione di frasi ha portato Marco a creare un testo sensato, semplice ma chiaro.

Marco al termine del lavoro risulta soddisfatto ma stanco.

My experience at the tractor fair



Dear friend, how are you?

I am writing this letter to tell you about an experience that I took last month. You should know that tractors are my passion. When I'm not at school I spend my time helping my dad in the fields. Nature make me always very happy.

Have you ever been to a tractor fair?

Last month I went to see a tractor fair and in the next few days I will go to Verona to see another one. For me the tractor fair is more important than a holiday because I'm always bored at the seaside with my family.

Last summer I was in Sottomarina but after two days I wanted to go home. I've never been to Japan or to South Africa but I'm still happy. I like to travel but to discover things that I like.

And you? Have you ever traveled by plane?

I have never traveled by plane but if in the future they hold a tractor fair I will fly for my first time.

Write me soon,

Marco

VERIFICA

Verranno preparati esercizi in cui gli studenti provano ad utilizzare l'obiettivo per far capire se hanno compreso o meno.

L'insegnante osserva.

Gli studenti riceveranno un testo da completare con i verbi al past simple o al present perfect. Gli studenti con DSA riceveranno lo stesso esercizio ma diviso in due parti. Un esercizio da completare con i verbi al past simple e un altro con i verbi al present perfect in cui potranno se necessario utilizzare la lista dei verbi irregolari fornita dall'insegnante.

RECUPERO:

Se gli studenti lo richiedono saranno proposti esercizi di recupero riprendendo quelli svolti in classe. Può essere proposta un'attività con gli abbinamenti avverbi temporali e tempi verbali attraverso l'uso delle flash cards, dello spinner dei tempi verbali, dello spinner dei soggetti e della piramide dado per la costruzione della frase.

L'esercizio potrebbe essere svolto a coppie oppure in cerchio in classe in modo da poter osservare una partecipazione attiva da parte di tutti gli studenti compresa l'insegnante che non solo osserverà ma prenderà parte all'attività.

CAPITOLO V

DALLA TEORIA ALLA PRATICA, PROGETTAZIONE DI MATERIALI ACCESSIBILI

5.1 LA MEMORIA E IL LESSICO

La memoria è la funzione che permette di codificare, conservare nel tempo e recuperare le informazioni; è composta da sistemi interni complessi tanto che si può affermare che “ non abbiamo una memoria, ma molte memorie” (Baddeley, 1984).

L’acquisizione del lessico può essere un’attività critica per gli studenti con disturbi specifici dell’apprendimento in quanto possono riscontrare difficoltà nell’attività di memorizzazione delle informazioni e nell’automatizzare alcuni processi come il recupero del lessico.

Le difficoltà di memorizzazione, infatti, come si può leggere nel sito dell’Associazione Italiana Dislessia che ne riporta le caratteristiche, contraddistinguono gli apprendenti con disturbi specifici dell’apprendimento.

Il momento di codifica della memoria è quello in cui il sistema si attiva per elaborare le informazioni trasformandole in un formato che potrà essere conservato in memoria e poi riconosciuto. L’immaginazione e la conservazione riguardano il mettere e il mantenere in memoria l’input codificato, in attesa della sua utilizzazione. Infine, il recupero consiste, come fa capire la parola stessa, nel ritrovare l’informazione dall’archivio con lo scopo di essere utilizzata (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018). Per comprendere come avvengono questi processi, un modello fu offerto da Atkinson e Shiffrin nel 1968 secondo il quale l’informazione proveniente dal mondo esterno viene controllata e gestita da tre sistemi di memoria che lavorano in modo differente anche in relazione al tempo in cui le informazioni rimangono in essa.

Si parla di memoria sensoriale per indicare il sistema di memoria che trattiene le informazioni solo per un periodo di tempo molto breve; è il tipo di memoria che mantiene attivo lo stimolo per il tempo necessario al suo riconoscimento (0.25 – 2 secondi), garantendo in questo modo una sorta di continuazione del processo sensoriale.

Le informazioni con questo sistema di memoria vengono mantenute a uno stato grezzo (Ricerca e sviluppo Erickson 2005, BES a scuola, p.205-207).

La memoria sensoriale è quindi una sorta di fotografia istantanea; solo una piccola parte di ciò che vediamo o sentiamo resta memorizzata arrivando in questo modo alla memoria a breve termine.

La memoria a breve termine non è solo un archivio temporaneo ma è anche un sistema che permette di mettere in atto un primo processo per l'elaborazione delle informazioni, conosciuto attraverso il concetto di Memoria di Lavoro (Baddeley, 2001) che include processi semplici della memoria a breve termine, ma anche processi attivi compiuti sull'informazione mantenuta in essa. Un esempio di processo attivo strategico è per esempio rappresentato dal ripetere più volte l'informazione da conservare.

Nel modello originario di Baddeley e Hitch (1974) sono stati inoltre identificati dei sottoinsiemi della memoria di lavoro che sono conosciuti come il loop fonologico, il taccuino visuo-spaziale e il buffer episodico.

Per loop fonologico si intende la memoria di lavoro verbale che permette di elaborare e di mantenere l'informazione linguistica; si tratta di un meccanismo di ripetizione che serve per conservare più a lungo l'informazione nel magazzino fonologico. Ha un ruolo molto importante nella lettura, nella comprensione del linguaggio, nell'acquisizione del lessico e nell'apprendimento di una lingua straniera (Baddeley 1992; Cornoldi 2007).

Il taccuino visuo-spaziale, conosciuto come memoria di lavoro visuo-spaziale (Logie, 1995), corrisponde alla memoria che mantiene ed elabora stimoli con caratteristiche visuo-spaziali come le immagini, per esempio, attraverso la creazione di mappe con una lista di oggetti disegnati.

Infine, il buffer episodico è un sottosistema di memoria di lavoro proposto da Baddeley nel 2000 che consiste nella memoria che consente l'immagazzinamento temporaneo di informazioni conservate in un codice multimodale come scene ed episodi.

Il modello della memoria di lavoro di Baddeley permette in questo modo di spiegare la relazione tra memoria di lavoro e memoria a lungo termine e quindi anche il passaggio delle informazioni da un sistema all'altro.

La memoria di lavoro riguarda le informazioni conservate per un tempo che varia da alcuni minuti a tutta la vita; è un sistema di immagazzinamento della conoscenza. In essa, infatti, si trova tutto ciò che una persona conosce.

Questo tipo di memoria viene favorita da una codifica semantica basata sul significato che può avvenire per informazioni visive, acustiche e verbali; maggiore è il significato che si attribuisce al materiale durante il processo di codifica migliore sarà la traccia mnestica, cioè il ricordo del materiale (Craik e Tulving, 1995).

Anche se le informazioni sono state immagazzinate a volte si possono riscontrare difficoltà nel ritrovarle in memoria; può succedere per esempio che una persona non riesca a ricordarsi informazioni che in realtà sa e questo caratterizza un'altra funzione della memoria a lungo termine conosciuta con il termine di recupero.

Il recupero delle informazioni può essere influenzato da diversi fattori. Alcune situazioni possono portare a un fallimento nel recupero delle informazioni come gli aspetti letterali di un testo (Craik e Tulving, 1975) ma anche gli aspetti emotivi e motivazionali che possono accentuare il mancato recupero delle informazioni.

Il recupero può risultare inoltre più difficile quando cambia il contesto rispetto a quello vissuto durante la fase di codifica (Estes 1962) , quando viene richiesta una prova di ricordo attivo (come per esempio attraverso la risposta di domande aperte) rispetto ad un compito di riconoscimento (come per esempio domanda a scelta multipla) per attivare le conoscenze oppure infine quando si presenta il fenomeno dell'interferenza tra vecchie e nuove informazioni che può impedire il corretto recupero (Anderson, 1983).

Per favorire condizioni di recupero si può approfondire il fenomeno di codifica del materiale, si può creare un “ buon stato emotivo” in cui emergono emozioni positive come l'interesse e la sfida, oppure si possono attivare le conoscenze fornendo indizi per il recupero (Tulving e Thompson 1973).

La memoria è un sistema modificabile attraverso l'uso di strategie e di procedure finalizzate a elaborare il materiale in codifica migliorando il loro recupero.

Di seguito vengono presentate alcune strategie di codifica che permettono l'elaborazione di un maggior numero di informazioni e un loro migliore mantenimento (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018):

- **ripetizione elaborativa:** ripetere il materiale cercando di comprenderlo e di collegarlo alle informazioni che già si possiedono cercando per esempio collegamenti e creando nessi logici;
- **organizzazione del materiale:** raggruppare stimoli in sistemi significativi che sono più facili da mantenere (Miller 1956);
- **associazione:** collegare le nuove informazioni da ricordare fra loro o collegare nuove informazioni a conoscenze pregresse. Si tratta di una strategia utile, per esempio, per memorizzare il lessico. Per imparare nuovi vocaboli risulta efficace partire per esempio da una foto anche personale di una stanza per imparare il nome degli oggetti all'interno, di un paesaggio ecc., in modo da poter legare le parole alla realtà quotidiana e alle esperienze avute in quello spazio;
- **mediazione:** trasformare qualcosa di difficile in qualcosa di più facile da ricordare attraverso l'individuazione di un terzo elemento da ricordare che favorisce l'associazione tra due elementi;
- **formazione di immagini mentali:** trasformare il materiale con caratteristiche verbali in immagini. Si possono formare immagini mentali singole o interattive con più elementi messi insieme tra loro. Un esempio di questa strategia è la creazione di associazioni fra le parole da imparare per esempio attraverso l'uso di carte con l'immagine a cui si riferisce il vocabolo, oppure attraverso la mappatura semantica che riguarda l'elaborazione di mappe semantiche (Novak, 2012);
- **reiterazione meccanica:** ripetere più volte in maniera meccanica o a livello vocalico le informazioni da ricordare. Si tratta di una strategia molto utilizzata da Ebbinghaus (1975) per studiare come si ricordano le informazioni. L'autore ha dimostrato che quante più volte aveva letto una certa lista di sillabe tante più erano quelle che ricordava il giorno dopo;
- **strategia delle parole in contesto:** inserire le nuove parole in una frase o in un testo. Si tratta di una strategia che può diventare ancora più efficace se il testo in cui vengono inserite le parole si associa all'esperienza quotidiana o al vissuto dello studente.

Nel capitolo precedente, si è accennato del modo poco costruttivo e poco funzionale di far apprendere i vocaboli attraverso la wordlist, presente nel manuale di lingua, vista dagli studenti, nello specifico dagli studenti con DSA, noiosa e difficile. Si tratta infatti di un esercizio che porta a scarsi risultati.

5.2 PROGETTAZIONE MATERIALI, PER L'APPRENDIMENTO DEL LESSICO IN LINGUA INGLESE

“ Io imparo i vocaboli a memoria prima della verifica. Non trovo efficace questo metodo perché il giorno dopo me li sono già dimenticati. Credo che impararli attraverso queste liste a fine capitolo non mi serva a molto perché poi non so utilizzarli nelle frasi e non riesco neanche a riconoscerli. Faccio fatica ad impararli in questo modo. Vado meglio se vicino ci sono delle immagini che traducono il vocabolo. Per quanto riguarda la pronuncia, leggendoli da questa lista li imparo a leggere come si scrivono ma so che non si pronunciano così veramente quindi visto che gli esercizi di lessico chiedono di scrivere anche la traduzione vado su Google, scrivo il vocabolo, mi segno la traduzione e ascolto come si pronuncia. Il problema è che mi dimentico sia la traduzione sia la pronuncia molto velocemente.”

Marco, 23/10/2023

In questo capitolo vengono presentate diverse proposte di strategie utilizzate per rendere più adatto e funzionale lo studio dei vocaboli per Marco.

Le strategie adottate sono state da me pensate e adattate a lui.

Lavorando insieme ho osservato il suo modo di apprendere, ho imparato a conoscere lui ma anche il suo modo di porsi di fronte a delle sfide come quella di imparare i vocaboli.

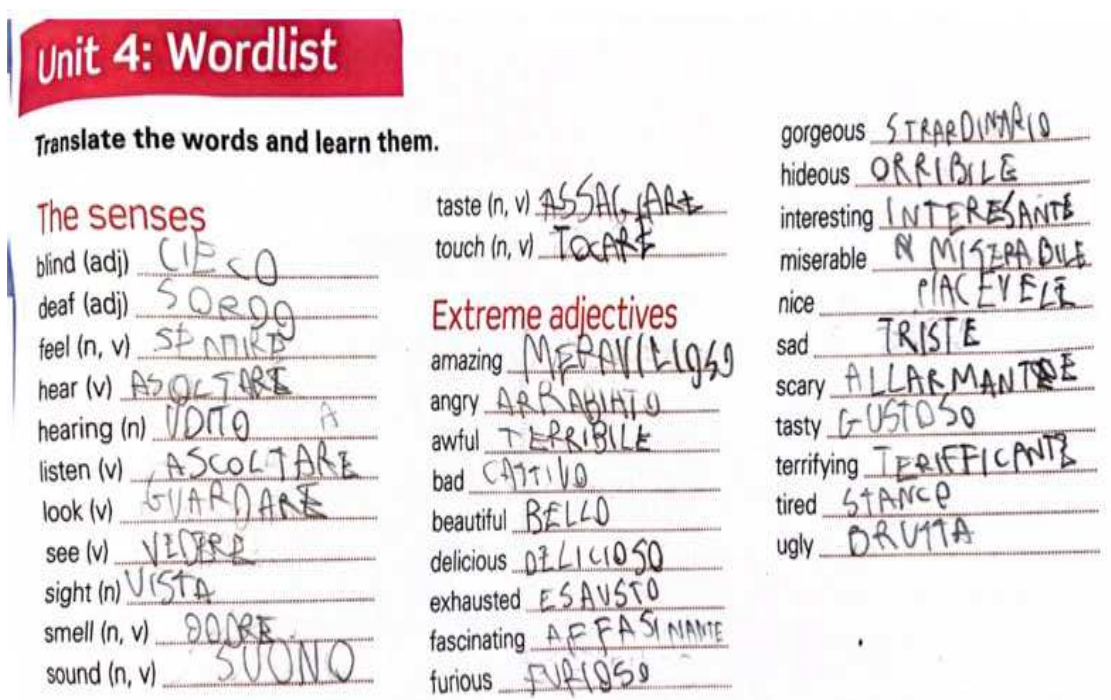
Con il tempo ho capito che inserire immagini e disegni risulta più funzionale per lui perché guardando l'immagine o pensandola Marco recupera la parola non solo più velocemente ma anche con più facilità; per questo la maggior parte delle strategie proposte sono ricche di immagini e di colori.

La lista di vocaboli, tratte dal manuale di lingua inglese utilizzato da Marco *Language for life B1*, figura numero 12, a fine libro, a cui si farà riferimento, risulta per lui poco funzionale.

I vocaboli come si può osservare sono presentati attraverso una lista che gli studenti devono compilare con la traduzione di ognuno di essi

In questa sezione di capitolo verranno per questo motivo proposte e messe in atto strategie alternative per cercare di rendere l'apprendimento del lessico più costruttivo.

Figura n°12: Wordlist tratta da *Language for Life B1*, Oxford University Press, 2017



Una possibile strategia per memorizzare i vocaboli può essere l'uso di flashcards.

Il vero nome di questo strumento non è flashcards ma sistema Leitner, nome che deriva dal suo inventore Sebastian Leitner che grazie al suo manuale "So lernt man lernen", (*Imparare ad imparare*) ha reso popolare il suo Leitner System conosciuto come il metodo delle flashcards.

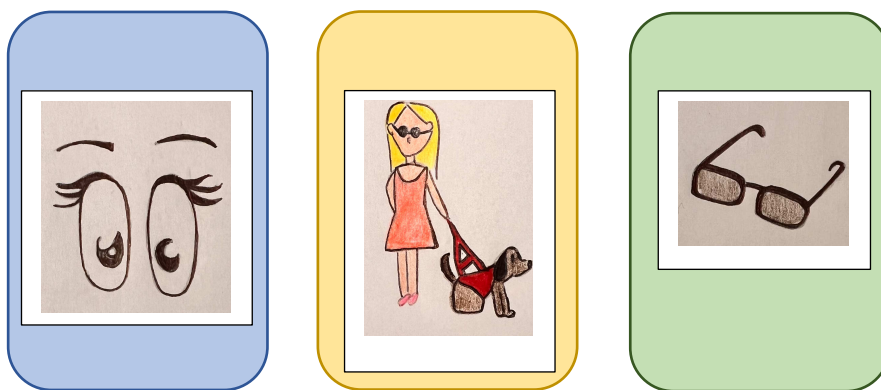
Si tratta di un metodo basato sulla ripetizione delle flashcards che sfruttano un meccanismo di domanda e risposta per stimolare la mente nel recuperare le informazioni, le definizioni, le date, i numeri (Lasso Center).

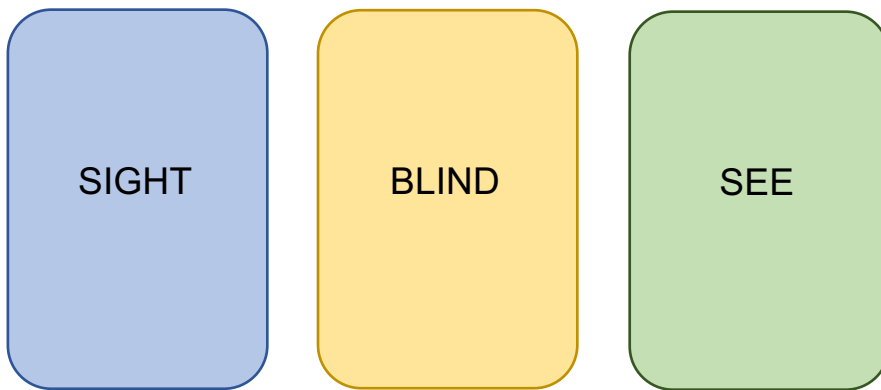
Nelle sue ricerche sulla psicologia dell'apprendimento all'inizio del 1970 Sebastian Leitner ha condotto una serie di esperimenti con l'obiettivo di migliorare il proprio potenziale di apprendimento e la capacità di memorizzazione. La tecnica delle flashcards permette di volta in volta di memorizzare i vocaboli, anche quelli che inizialmente possono sembrare più difficili da ricordare (Rais, 2021).

Dal momento che, dopo molte osservazioni, ho capito che Marco memorizza di più partendo dalle immagini, per prima cosa come strategia per far memorizzare questi vocaboli, decido di creare delle carte caratterizzate da un lato dall'immagine che rappresenta il vocabolo e dall'altro lato dal suo significato in inglese. Non inserisco la traduzione in italiano dal momento che dall'immagine può ottenere anche solo con l'osservazione suo il significato.

Per esempio, figura numero 13, ottengo queste tre carte prendendo un aggettivo, un verbo e un sostantivo dalla lista dei vocaboli presentata in precedenza:

Figura n°13: Flashcards per l'apprendimento dei vocaboli, materiale autentico.





Analisi:

Per il verbo *see* ho scelto di disegnare degli occhiali in riferimento alla carta *sight* “vista” perché facilmente collegabili tra di loro. Marco porta gli occhiali e in questo modo permetto di memorizzare le carte pensando a qualcosa a lui vicino, come in questo caso gli occhiali che gli permettono di vedere.

Memorizzare pensando a qualcosa che vivi, che fai o che ti caratterizza è risultato più semplice per memorizzare i vocaboli, come in questo caso, di immagazzinarli nella memoria e di recuperarli ripensando a sé stessi.

Marco ha trovato efficace memorizzare le carte pensando a situazioni e oggetti a lui vicini. Sicuramente rispetto a vocaboli scritti attraverso un elenco, collegarli ad immagini risulta più efficace e funzionale.

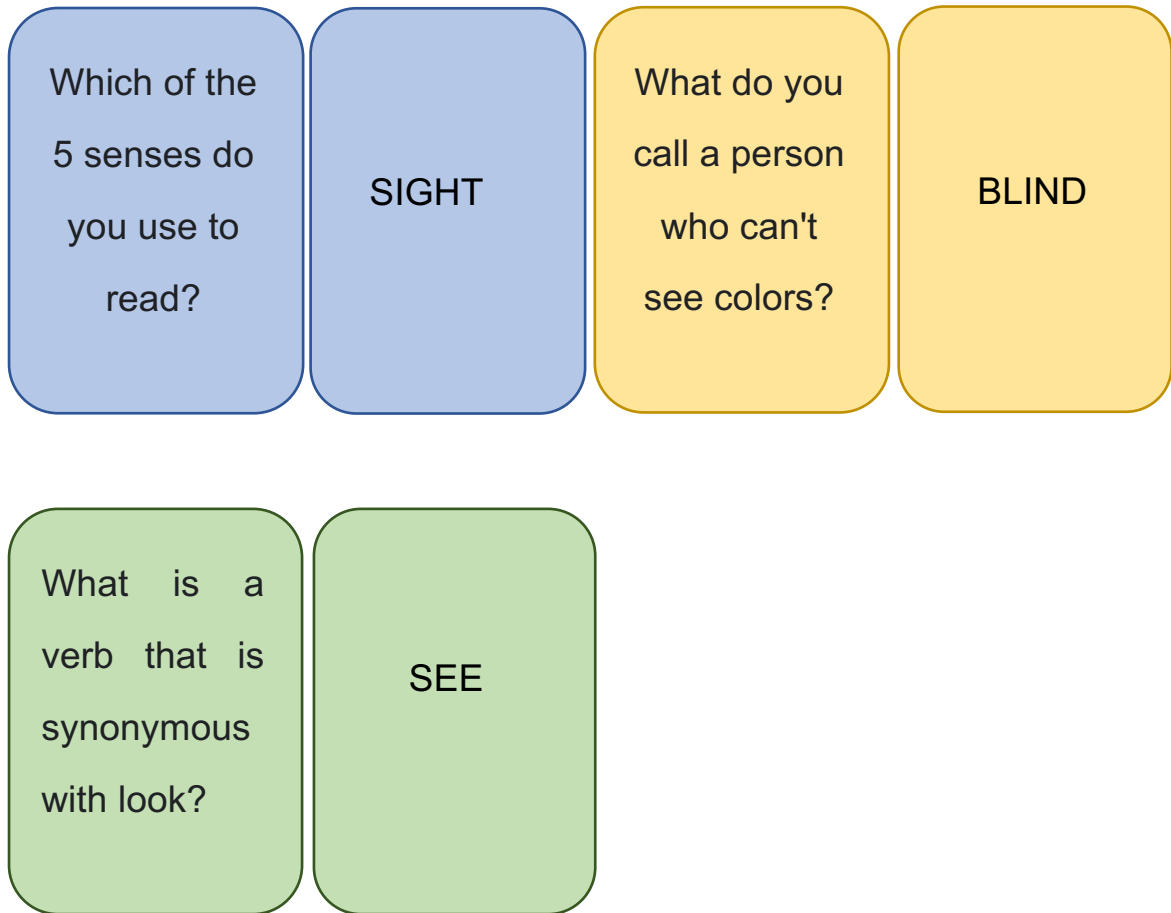
Successivamente per verificare l'apprendimento dei vocaboli si decide di riproporli attraverso due fasi, nella prima fase vengono recuperati facendo osservare le carte fronte e retro. Nella seconda fase si procede con una nuova strategia che ne verifica l'immagazzinamento e il recupero.

Si presenta nella prima fase di recupero una terza carta, figura numero 14, nel nostro caso di colore azzurro per le domande dei nomi, di colore giallo per gli avverbi e di colore verde per i verbi.

Si sceglie di utilizzare colori pastello come sfondo.

La domanda si collega al vocabolo, al verbo e all'aggettivo che si vuole far ricordare a Marco.

Figura n°14: Flashcards con domande, materiale autentico.



Per la seconda fase organizziamo e dividiamo la memorizzazione dei vocaboli per giorni in modo da riuscire ad osservare le attività di immagazzinamento e di recupero dei vocaboli. Vengono realizzate tre scatole dove verranno inserite tutte le flashcards realizzate con oggetto i vocaboli della wordlist. Si decide di dedicare all'attività trenta minuti in totale.

Lunedì: inseriamo tutte le carte- domanda realizzate nella scatola 1. Se Marco risponde correttamente si sposta quella flashcard - domanda nella scatola numero 2. Se non risponde correttamente si lascia nella scatola 1. Si procede con questo metodo con tutte le flashcard realizzate.

Martedì: si riprendono tutte le flashcards -domanda che si trovano nella scatola 1. Se risponde correttamente si sposta quella flashcard - domanda nella scatola numero 2. Se non risponde correttamente si lascia nella scatola 1.

Giovedì: si riprendono le flashcards- domanda rimaste nella scatola 1. Si prendono le flashcard domanda nella scatola numero 2 che risultano essere le risposte corrette dei giorni lunedì e martedì. Se risponde correttamente alla domanda della flashcard nella scatola numero 2 si sposta quella carta nella scatola numero 3 sennò si fa retrocedere la carta nella scatola numero 1.

Venerdì = si riprendono le flashcard- domanda rimaste nella scatola 1. Si prendono le flashcard domanda nella scatola numero 3 che risultano essere le risposte corrette dei giorni lunedì martedì e giovedì. Se risponde correttamente alla domanda della flashcard situata nella scatola numero 3 si tira fuori dalla scatola sennò si fa retrocedere la carta nella scatola 1. Quando nella scatola numero 1 non ci saranno più flashcards, l'attività si dichiara conclusa.

Questa strategia permette infatti di non impiegare troppo tempo a ripetere vocaboli, verbi, aggettivi che si conoscono già ma di dedicare la maggior parte del tempo e delle energie alla ripetizione delle flashcards che non si conoscono bene diminuendo in questo modo il carico cognitivo (Rais, 2021).

Osservazioni

Si propone questo metodo per tutti i vocaboli della wordlist assegnata come studio per la verifica. Si tratta di un metodo sicuramente più lungo sia a livello organizzativo sia a livello mnemonico ma i risultati ottenuti sono molto più positivi rispetto al semplice studio a memoria della lista che dopo pochi giorni viene dimenticata.

Risulta essere più funzionale, ad una settimana dallo studio i vocaboli non sono completamente dimenticati.

Nei giorni che precedono il compito in classe si propone una wordlist simile a quella che avrà in verifica; i vocaboli vengono recuperati e ricordati con più facilità.

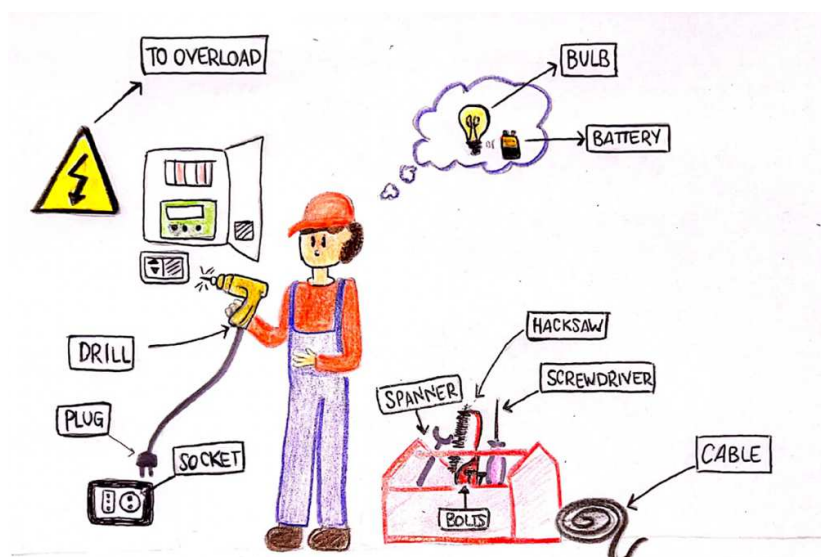
Questo metodo delle flashcards risulta essere per Marco una strategia funzionale di memorizzazione per le singole parole.

Un'altra proposta potrebbe essere il labeling, (Anastasis, 2022), attività in cui si abbinano etichette con il nome in lingua straniera e in italiano degli oggetti presenti in un'immagine complessa permettendo di comprendere le singole parole, di acquisire il loro significato e di apprenderle in base al contesto.

Viene in seguito proposto un esempio, disegno numero 1, di questa attività, per lo studio di vocaboli inerenti al circuito elettrico che la professoressa di inglese ha chiesto ai suoi studenti di imparare in vista della verifica.

Questa attività nasce da una lista di vocaboli ripresa dal libro di testo di Marco, *Career paths in Technology* (Bolognini, Barber e O'Malley, 2022). Si decide di creare un disegno in cui i vocaboli sono collegati ai singoli oggetti rappresentati al fine di favorire una maggiore comprensione rispetto allo studio mnemonico di una lista di vocaboli che si susseguono tra loro

Disegno n° 1 : materiale autentico; si tratta di un disegno realizzato da me, per i vocaboli dell'unità 2 tratti dal libro *Career paths in Technology*. Bolognini Sergio, Barber Berkeley e O'Malley Kieran, Pearson, 2022.



Si possono utilizzare diverse strategie per realizzare disegni di questo tipo: si può partire da un'immagine (come in questo caso una stanza con diversi oggetti) utilizzando delle etichette con il nome in inglese degli oggetti corrispondenti nell'immagine, oppure si possono disegnare per esempio i singoli oggetti scrivendo a lato il loro nome.

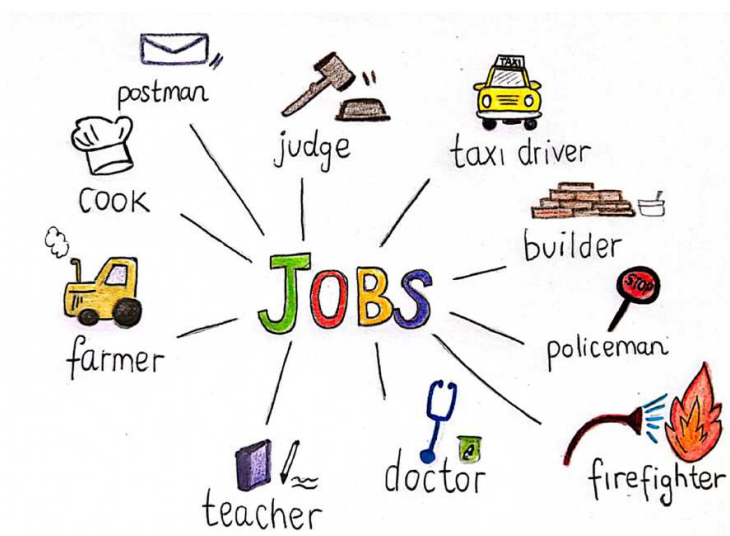
Questa attività vista la tipologia di vocaboli potrebbe essere svolta anche con l'utilizzo di un vocabolario online che aiuta a memorizzarne la pronuncia.

Un ulteriore metodo potrebbe essere la memorizzazione dei vocaboli attraverso le mappe mentali realizzate a mano oppure anche in formato digitale.

Le mappe mentali, nate dall'idea di Tony Buzan che ne ha teorizzato un metodo funzionante e strutturato, si differenziano dalle mappe concettuali perché caratterizzate da un uso sapiente dei colori per differenziare le informazioni tra di loro e per facilitarne la memorizzazione. Sono inoltre definite da immagini per facilitare la riconoscibilità dei concetti e la velocità di processo delle informazioni e da una sezione specifica di parole chiave che rendono chiari i concetti. Vengono eliminati tutti gli elementi di congiunzione che rendono meno chiari i concetti.

Per esempio, disegno numero 2, ho realizzato una mappa, che ha come oggetto chiave "work experience", caratterizzata da creatività e dall'uso di colori diversi che differenziano i vocaboli tra loro.

Disegno n° 2: materiale autentico, mappa di vocaboli tratti da una lista consegnata in classe da poter utilizzare per la stesura del CV come compito per casa.



La professoressa di inglese di Marco ha chiesto ai suoi studenti di realizzare il Curriculum Vitae in vista dell'attività di stage che la classe affronterà nel mese di marzo.

Nel disegno presentato numero 3, vengono riportate delle parole riferite al lessico del lavoro utilizzate da Marco per compilare il Curriculum Vitae (CV).

Si comincia il lavoro di stesura partendo dall'organizzazione delle idee in italiano; creiamo una lista di tutte le informazioni richieste per compilare il curriculum.

Una volta organizzate le idee in italiano si passa all'attività di stesura del testo durante la quale da subito si presentano delle difficoltà da affrontare. Molti vocaboli da utilizzare sono per Marco difficili quindi si propone una nuova strategia.

Dopo la consegna del lavoro gli studenti dovranno produrre un testo in cui racconteranno delle loro esperienze lavorative affrontate in precedenza evidenziando gli aspetti positivi e negativi che hanno riscontrato. Per questo motivo il lavoro di memorizzazione dei vocaboli sarà anche in vista di questa verifica futura di produzione del testo.

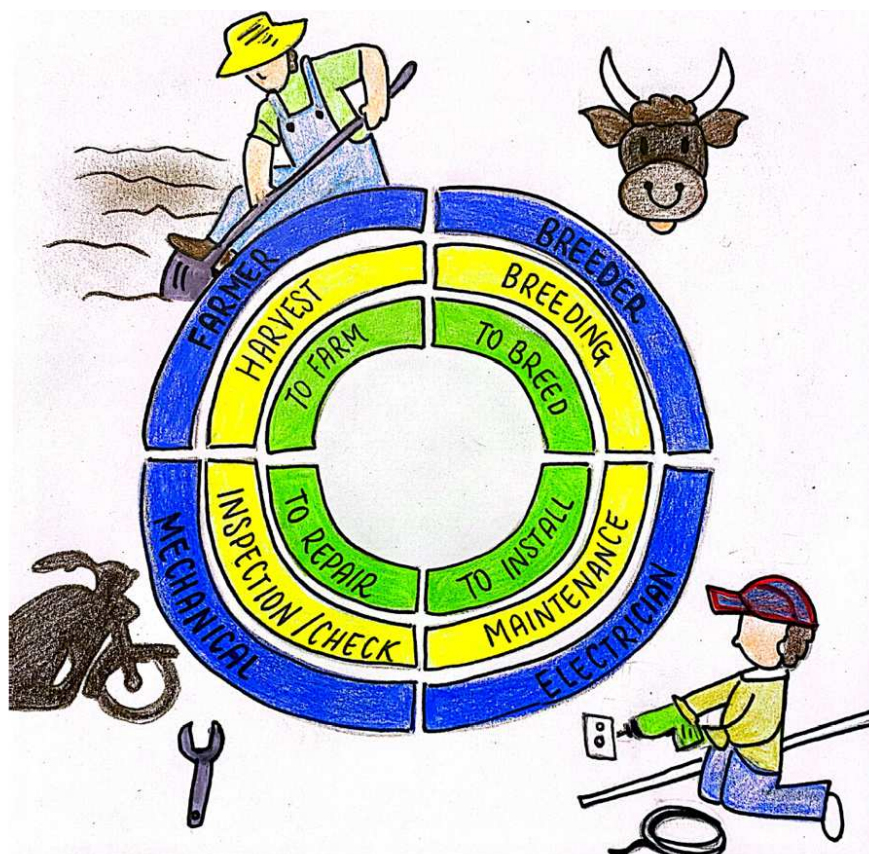
Questa attività di compilazione del curriculum vitae è un'attività personale; la mappa con i vocaboli "work experience" realizzata in precedenza risulta non essere più sufficiente.

Marco necessita di conoscere ed imparare nuovi vocaboli, più specifici, che si legano alle attività che ha svolto durante il periodo di alternanza scuola lavoro ma non solo.

Dopo aver cercato traduzione, significato e pronuncia dei nuovi vocaboli, (consultando il dizionario online Oxford Learner's Dictionaries), da utilizzare nel curriculum, si crea una mappa semantica che sintetizza le parole necessarie per la realizzazione del suo curriculum organizzandole per categorie (persone, fatti, azioni). La mappa si avvale della codifica cromatica, ossia l'uso dei colori per distinguere o mettere in evidenza gli aspetti della lingua (Daloiso, 2012). In questo caso sono stati utilizzati i colori in modo da poter leggere la mappa secondo due punti di vista:

- 1) livello delle categorie: le parole che appartengono alla stessa categoria semantica (persone, fatti, azioni) si trovano all'interno di un cerchio dello stesso colore; ad esempio, le parole relative alle persone si trovano nel cerchio di colore blu utilizzato sempre per rappresentare i soggetti;
- 2) livello del significato: le parole legate allo stesso lavoro si trovano nello stesso spicchio. Per esempio : *farmer, harvest, to farm* si trovano in alto a sinistra mentre *electrician, maintenance, to install* sono collocate in basso a destra.

Disegno n° 3: materiale autentico, realizzazione di una mappa semantica che rappresenta le quattro esperienze lavorative svolte da Marco.



Questa duplice chiave di lettura, che presenta un certo livello di comprensione, consente di leggere la mappa secondo due livelli diversi, cogliendo anche i molteplici rapporti semantici tra le parole.

In questo modo, attraverso questa mappa Marco potrà imparare i vocaboli per categorie e per significato. Si decide di inserire anche dei disegni per facilitare l'attività di recupero.

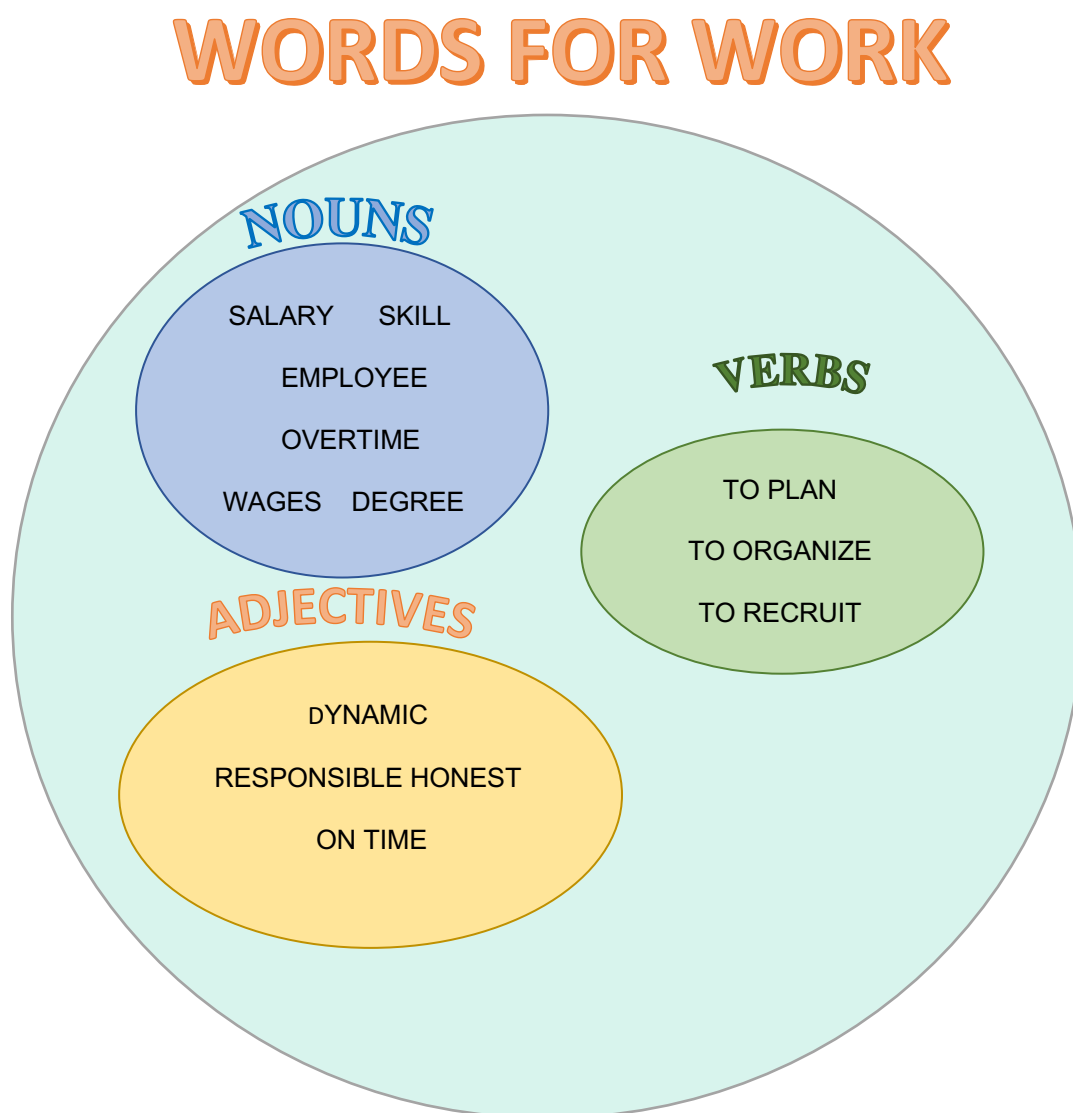
È importante che tutti gli studenti, in particolare coloro che hanno difficoltà specifiche di apprendimento, conoscano più strategie per immagazzinare e recuperare le informazioni.

Una strategia efficace per questi studenti può essere anche quella di creare collegamenti mentali attraverso il raggruppamento, figura numero 15, l'associazione e le parole in

contesto. Si tratta di una strategia basata sulla tendenza innata dell'essere umano ad individuare le cose simili tra di loro e a raggruppare gli elementi che per un determinato motivo si percepiscono molto legati tra di loro (Pascual, 2023).

In questo modo si possono per esempio raggruppare vocaboli per criterio semantico (words for work), creando dei sottogruppi di nomi (N), verbi (V) e aggettivi (A).

Figura n° 15: strategia raggruppamento, materiale autentico realizzato partendo dalla lista di vocaboli tratta dal manuale di lingua inglese di Marco, *World in progress*. Ferruta Laura, Rooney Mary e Knipe Sergio Mondadori Education, 2022.



Nel caso specifico della lingua inglese risulta essere molto importante ricorrere a strumenti utili a compensare le difficoltà degli studenti con DSA; può risultare particolarmente significativo l'utilizzo della sintesi vocale che consente un doppio accesso al testo perché mentre una voce legge le parole queste vengono evidenziate sullo schermo in modo tale che si possa seguire la traccia scritta e confrontare la rappresentazione grafica e quella fonologica contemporaneamente (Berton, 2006). La lettura guidata che consente di ascoltare una pronuncia corretta rappresenta uno strumento fondamentale soprattutto nello studio a casa.

Il dizionario elettronico è molto più utile, infatti, se viene integrato con la pronuncia delle parole o se viene integrato con le immagini dei concetti definiti.

È importante sottolineare che l'apprendimento di nuove parole in lingua inglese, attraverso organizzatori grafici come le mappe che consentono di creare reti sistematiche come i sistemi di raggruppamento, i disegni e le immagini, dovrebbe avvenire attraverso l'analisi di più livelli (Cardona, 2010) ; la forma orale, la forma scritta, l'uso e il contesto. In questo modo le strategie utilizzate per la memorizzazione delle nuove parole dovrebbe legare insieme la forma scritta a quella orale, per esempio se si creassero delle mappe attraverso software si potrebbero aggiungere file audio per la pronuncia accanto alle foto o ai disegni che ne spiegano il significato ma anche inserire frasi brevi per proporre esempi.

Uno strumento utilizzato da Marco e ritenuto valido per queste attività è Oxford Learner's Dictionaries, facile da consultare e da utilizzare anche da lui in autonomia.

Per esempio, in riferimento allo schema ad insieme che raggruppava "words for work" un livello successivo per l'apprendimento di questi vocaboli è quello di apprenderne la corretta pronuncia.

Se la mappa o lo schema viene consultato attraverso il computer si può includere il link del dizionario online sotto ogni vocabolo per consultare la pronuncia in modo da avere un collegamento diretto tra la parola scritta e la sua pronuncia.

L'aspetto interessante di questo dizionario online è che offre non solo la pronuncia della parola cercata ma anche l'immagine che la rappresenta, gli esempi, la sua collocazione nel dizionario e l'origine della parola.

Per esempio, cercando la prima parola racchiusa nel cerchio dei nomi tra le “ words for work”, figura numero 16, possiamo leggere:

Figura n°16: ricerca della parola “salary”, tratta dalla lista di vocaboli consegnata dall’insegnante di inglese per imparare il lessico “words of work” unità 17 del manuale *World in progress*. Ferruta, Rooney e Knipe Mondadori education, 2022). Utilizzo dell’ Oxford Learner’s Dictionaries.

The screenshot displays the Oxford Learner's Dictionaries website interface. At the top, there are navigation links for 'Dictionaries', 'Grammar', 'Word Lists', and 'Resources'. A search bar is prominently featured with the text 'Search Oxford Advanced Learner's Dictionary'. Below the search bar, the word 'salary' is defined as a noun. The definition states: 'money that employees receive for doing their job, especially professional people working in an office, usually paid every month'. Several example sentences are provided, such as 'an annual salary of \$40 000' and 'The average monthly salary for an unskilled worker is \$550'. To the right of the definition, there are 'Nearby words' listed: 'salami slicing noun' and 'salaried adjective'. Below the definition, there are two images: one showing hands holding coins and another showing a stack of US dollar bills with the word 'SALARY' written on them. The website also features an 'Ads by Google' section with a 'Send feedback' button and a 'Why this ad?' link.

Come si può osservare da questa immagine, tratta dalla ricerca della parola “salary” nel dizionario online Oxford Learner’s Dictionaries, in alto nella sezione Dictionaries troviamo uno spazio dov’è possibile inserire la parola da cercare. Una volta cercata comparirà la parola con la sua pronuncia corretta e degli esempi in cui viene utilizzata per comprenderne il significato.

Cercata la parola “salary” fin da subito leggiamo che è un nome e grazie alle immagini proposte situate in basso a destra nella schermata capiamo, ancora prima di leggere il suo significato, che si tratta di un sostantivo legato a qualcosa che ha a che fare con i

soldi; questo permette di farsi un'idea del concetto stimolando il canale visivo e favorendo una più veloce comprensione e memorizzazione della parola.

Il dizionario propone due differenti pronunce; la prima (simbolo microfono blu) corrisponde alla pronuncia inglese mentre la seconda (simbolo microfono rosso) corrisponde alla pronuncia americana. A destra di ogni pronuncia invece troviamo la trascrizione fonetica del termine cercato.

Risulta essere un dizionario online completo perché troviamo non solo la definizione del termine ma anche tutti quei livelli che se proposti insieme, come in questo caso, possono facilitare la comprensione e l'apprendimento delle parole nuove.

I lemmi, figura numero 17, non vengono semplicemente definiti, viene fornita la loro pronuncia, vengono offerti esempi, immagini, sinonimi, la loro collocazione nel dizionario e ulteriori esempi per consolidarne il significato.

Figura n° 17: spiegazione del vocabolo *salary* tratta dall' Oxford Learner's Dictionaries.

The image shows a screenshot of the Oxford Learner's Dictionaries entry for the word 'salary'. The entry is divided into several sections:

- Synonyms:** income, wage/wages, pay, salary, earnings.
- Definition:** These are all words for money that a person earns or receives for their work. **income** money that a person receives for their work, or from investments or business:
 - people on low incomes**wage/wages** money that employees get for doing their job, usually paid every week or every month:
 - a weekly wage of £200**pay** money that employees earn for doing their job:
 - The job offers good rates of pay.**salary** money that employees earn for doing their job, usually paid every month.
- Word Origin:** Middle English: from Anglo-Norman French *salarie*, from Latin *salarium*, originally denoting a Roman soldier's allowance to buy salt, from *sal* 'salt'.
- Extra Examples:**
 - It's impossible to bring up a family on such a low salary.
 - US tech workers command six-figure salaries.
 - Mr Kerry continued to draw his salary during the time of his absence.
 - She raised his salary to \$36 000.
 - The position is rewarded with a generous salary package.
 - The salary cap will be set at \$49.5 million.
 - Top salaries are liable for a higher rate of tax.
 - What salary band will I be on after two years in the company?
 - Workers are being asked to take a cut in salary.
 - Your pension will be based on a proportion of your final salary.
 - Texas has the lowest teacher salaries in America.

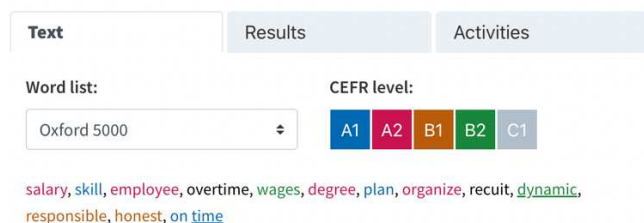
Questo dizionario online, oltre alla sezione Dictionaries, presenta anche quella di grammatica, offre word lists e anche risorse extra come:

- Text Checker: spazio bianco vuoto in cui inserire una lista di vocaboli, o in cui scrivere un testo. Questo spazio una volta compilato verrà controllato dal sistema per capire il livello di inglese, la correttezza della grammatica e delle parole e le possibili attività da svolgere come la creazione di una word list o di esercizi riferiti al testo realizzato o alle parole inserite.

Per esempio, figura numero 18, se scriviamo le parole presenti nell’insieme che raggruppa le “words for work” in questo spazio bianco otteniamo:

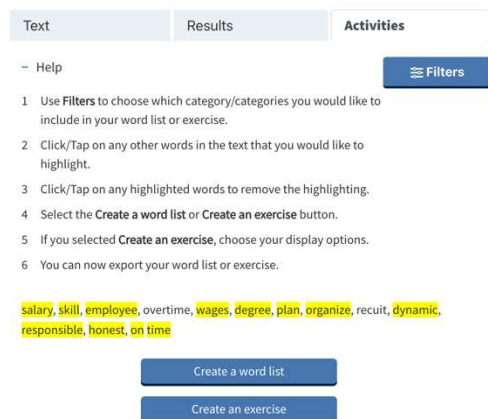
Figura n°18: analisi sezione delle risorse extra dell’Oxford Learner’s Dictionaries. Creazione di esercizi di World List e Test Checker.

Oxford Text Checker Start again



Livello delle parole, osservabile attraverso i colori che li differenziano

Oxford Text Checker Start again

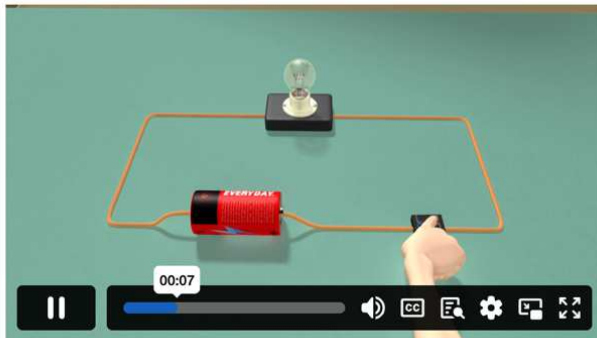


Possibilità di creare con le parole una word list o esercizi

- Videos and 360-degree interactive images: video e immagini interattive che accompagnano il dizionario, figura numero 19;

Figura n° 19, sezione extra dell' Oxford Learner's Dictionaries. Visione di video per la comprensione di argomenti specifici.

Electrical circuit



Learn & Practise Grammar: spiegazioni grammaticali chiare con esercizi interattivi, figura numero 20;

Figura n°20, sezione grammaticale dell' Oxford Learner's Dictionaries

For more information on forms of the **present perfect (simple)**, see [Present perfect simple: positive](#).

In British English, we use the **present perfect** to talk about an action or situation in the past when we don't know the exact time or it isn't important.

- *I've invited Dave and Sue for dinner.*

We use the **past simple** to talk about a specific time in the past.

- *I phoned my brother yesterday.*

We often use the **present perfect** to start a conversation about our experiences. If we want to ask about or give more details, we use the **past simple**.

- *'Have you ever visited your cousins in Canada?' 'Yes, we went there last year.'*

[Grammar contents](#)

[Practice](#)

Present perfect and past perfect

Present perfect simple

contrast: present perfect vs past simple 81

Reference

Practice

Present perfect simple and past simple



- *I've travelled around the world.*
- *I travelled around Asia five years ago.*
- *He hasn't met our cousins.*
- *He didn't meet our cousins in 2014.*
- *Have you talked to my sister yet?*
- *Yes, I have. I talked to her yesterday.*

contrast: present perfect vs past simple 21

Reference

Practice

- Practice 1 Multiple choice
- Practice 2 Multiple choice
- Practice 3 Multiple choice
- Practice 4 Multiple choice
- Practice 5 Multiple choice
- Practice 6 Gap-fill
- Practice 7 Gap-fill
- Practice 8 Multiple choice
- Practice 9 Multiple choice
- Practice 10 Gap-fill
- Practice 11 Gap-fill
- Practice 12 Multiple choice
- Practice 13 Gap-fill
- Practice 14 Gap-fill
- Practice 15 Gap-fill
- Practice 16 Gap-fill

- Pronunciation guides: guida che aiuta a comprendere la pronuncia dei lemmi.

Dopo aver utilizzato la strategia più opportuna per far memorizzare i vocaboli “words for work” a Marco, in vista della verifica si propone un esercizio che la professoressa sottoporrà ai suoi alunni per verificare l’apprendimento dei vocaboli.

Dai risultati emerge che Marco ha appreso correttamente la traduzione dei vocaboli richiesti com’è possibile osservare, figura numero 21:

Figura n°21: lista vocaboli proposta a Marco in vista della verifica di inglese in cui verrà assegnato un esercizio molto simile di traduzione.

		
• APPLY	=	APPLICARSI
• BUSINESS TRIP	=	VIAGGIO DI LAVORO
• DEGREE	=	GRADO
• DUTY	=	DOVERE
• DYNAMIC	=	DINAMICO
• EMPLOYEE	=	DIPENDENTE
• FULL-TIME	=	TEMPO PIENO
• OVERTIME	=	STRADORDINARI
• REQUIT	=	ASSUMERE
• SALARY	=	STIPENDIO
• SKILL	=	ABILITA
• WAGES	=	SALARI

Gli errori di lettura dei soggetti con dislessia sono imputabili, sia alla modalità di presentazione sia al contenuto del testo. Questo significa che una persona con difficoltà di lettura è facilitata, nell'attività di lettura di un testo soprattutto dall'uso di quegli strumenti informatici che lavorano su entrambi gli aspetti di un testo, cioè sulla sua presentazione grafica (tipo - colore - grandezza del font; colore dello sfondo; interlinea; distanza tra lettere) e sul suo contenuto, proponendo glossari, semplificando il lessico, riducendo la lunghezza delle frasi, sostituendo i pronomi con i rispettivi soggetti, etc. (AID).

Zanichelli ha in commercio il dizionario tradizionale anche in formato digitale, da caricare sul computer e da usare al posto di quello cartaceo diventando in questo modo uno strumento molto utile per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento perché risulta più funzionale, più pratico, più veloce da consultare rispetto a quello cartaceo. Negli ultimi anni sono stati progettati nuovi siti e applicazioni per aiutare gli studenti dislessici nel loro percorso formativo. Attraverso il sito del centro di psicologia Leonardo è possibile consultare una lista di applicazioni consigliate per gli studenti con DSA e altre difficoltà di apprendimento per ogni materia scolastica. Questi strumenti tecnologici hanno diversi vantaggi e numerose strategie per apprendere il lessico ma non solo come Dyslexic.com che propone soluzioni software come, tutor di riconoscimento vocale, sintesi vocale, mappe mentali e digitazione ma anche prodotti per difficoltà di lettura e di scrittura. Si propone una mappa, figura numero 22, con una lista di strumenti, software e applicazioni utili per la memorizzazione di vocaboli per facilitare e migliorare il loro apprendimento, realizzata attraverso l'applicazione Wisemapping.

Figura n° 22: materiale autentico realizzato con l'applicazione Wisemapping, mappa con lista strumenti software e applicazione per la memorizzazione dei vocaboli. Si tratta di strumenti tutti gratuiti.



Foreign Languages che esamina gli approcci e i metodi per l'insegnamento delle lingue che si sono susseguiti nel tempo (Serra Borneto, 1998).

Tra questi approcci tre in particolare hanno caratterizzato l'insegnamento delle lingue del XX secolo, dei quali troviamo ancora traccia nei manuali di oggi.

Attraverso il sito del laboratorio Itals, dedicato alla ricerca e alla didattica dell'italiano a stranieri, è possibile conoscere la glottodidattica partendo dalla storia dell'insegnamento delle lingue e dall'analisi di questi tre approcci conosciuti come l'approccio formalistico, l'approccio strutturale e l'approccio comunicativo descritti in seguito.

Approccio formalistico

È un approccio che si sviluppa a partire dal 1700, trae l'origine dall'insegnamento delle lingue classiche e accoglie come tecniche privilegiate la traduzione e il dettato intese come sistema di verifica per la conoscenza delle regole grammaticali.

Si basa su un percorso di tipo deduttivo: la teoria viene presentata dall'insegnante e lo studente si limita all'ascolto e allo svolgimento degli esercizi assegnati.

Le regole morfosintattiche e il lessico vengono presentati mediante la lingua materna degli allievi e l'insegnamento grammaticale è di tipo esplicito; viene in questo modo incontro agli studenti con difficoltà di apprendimento che faticano nel riconoscere le categorie grammaticali.

Sono però diversi gli svantaggi che caratterizzano questo approccio. Il focus dell'insegnamento grammaticale è esclusivamente formale e la grammatica è decontestualizzata rendendo in questo modo difficile la memorizzazione. Le spiegazioni degli insegnanti sfruttano solo il canale verbale mentre gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento traggono beneficio dall'impiego di canali diversificati. Si tratta di un approccio incentrato su modalità di comunicazione scritte e questo è un punto problematico per gli alunni con difficoltà di letto-scrittura (Paola Celentin, 2023).

Approccio strutturale

Si tratta di un approccio che si afferma nel 1950. Il termine struttura, ossia costruzione morfosintattica, è centrale in questo approccio in cui prevale una concezione meccanica e regolare del fatto linguistico. Questa nozione si allea con la psicologia di Skinner che considera l'atto di comunicare come un atto di stimolo e risposta (Cambiaghi, Bosisio, Guaragnella, Ruggiero, 2012).

Tale approccio fa riferimento a una teoria dell'apprendimento di tipo comportamentistico secondo la quale per imparare una lingua bisogna far proprie le nuove abitudini linguistiche allontanandosi il più possibile dalla lingua madre.

È un approccio che pone l'accento sull'oralità; si fanno ascoltare dei brevi dialoghi da ripetere inseriti in contesti di uso quotidiano della lingua. I metodi audio-orale e audio-linguale, infatti, sono l'applicazione più diretta a questo approccio.

Attraverso questo approccio però si propone una grammatica prescrittiva e decontestualizzata e l'input essendo solo verbale non porta a stimolare altri canali che potrebbero compensare la ricezione dell'input.

Attraverso un articolo consultabile attraverso la pagina *Educo*, ente accreditato dal M.I.U.R. che offre progetti e iniziative didattiche in lingua inglese, viene presentato il lavoro didattico legato all'approccio strutturale caratterizzato da esercizi conosciuti con il termine *drills*, che consistono nella ripetizione a voce alta di frasi o di parole pronunciate dall'insegnante. Sono esercizi strutturali di ripetizione, di sostituzione e di trasformazione.

Gli esercizi di ripetizione vengono svolti attraverso la tecnica chiamata *repetition drill* che consiste nella semplice ripetizione utile per prendere confidenza con la lingua.

Gli esercizi di sostituzione avvengono attraverso la tecnica *substitution drill* che prevede oltre alla ripetizione la sostituzione della parola della frase, in questo modo si richiede allo studente maggiore attenzione ma anche maggiore coinvolgimento favorendo la memorizzazione della struttura della frase.

Il *backchaining drill* è una tecnica che consiste invece nella ripetizione al contrario delle frasi, utile per studenti con livello avanzato di inglese.

Approccio comunicativo

Si tratta di un approccio che si è sviluppato nell'ultimo ventennio del XX secolo partendo dalla concezione della lingua come strumento per relazionarsi con le altre persone e per raggiungere gli obiettivi comunicativi.

La definizione di competenza comunicativa si deve a Dell Hymes, che nell'acronimo S.P.E.A.K.I.N.G. riesce a inserire tutti gli elementi costitutivi di un atto comunicativo concreto (Cambiaghi, Bosisio, Guaragnella, Ruggiero, 2012).

L'approccio comunicativo scaturisce dunque da una maggiore attenzione alla variazione della lingua e alla considerazione della stessa come comunicazione e interazione.

Tale approccio privilegia le tecniche dell'utilizzo delle conoscenze pregresse e il *role-play* e pone l'attenzione sull'appropriatezza dell'uso in contesto anziché sulla correttezza grammaticale riducendo il senso di noia e di frustrazione degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento.

Lo studente attraverso questo approccio diventa centrale; la figura dell'insegnante si trova attorno ai suoi bisogni. Il percorso è di tipo induttivo quindi l'insegnante non si limita alla spiegazione bensì fa ragionare lo studente sul funzionamento della lingua, sulle regole di essa, focalizzandosi oltre che sulla comunicazione anche sui modelli culturali che diventano oggetto di valutazione.

Allo stesso tempo questo approccio abolisce la riflessione grammaticale e non sapendo come costruire gli enunciati in modo autonomo lo studente impara a memoria espressioni precostruite per comunicare. Fin dalle prime tappe si richiede allo studente di produrre e di comunicare e questo può generare ansia linguistica negli alunni con DSA che necessitano di ritmi di apprendimento più lunghi (Celentin, 2023).

Le impostazioni tradizionali dell'insegnamento della grammatica presentano delle limitazioni che possono rendere faticoso l'apprendimento per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (Daloiso, Jiménez Pascual, 2017).

Per impostazioni tradizionali si intendono non solo l'approccio formalista di matrice strutturalista ma anche un approccio più diffuso basato sulla segmentazione dei percorsi di apprendimento grammaticale della lingua inglese in tre fasi:

- 1) presentazione della regola;

- 2) fissazione;
- 3) riutilizzo.

Una delle maggiori difficoltà di questo approccio è la mancanza di progressività; il passaggio dalla prima fase di presentazione della regola alla terza fase di riutilizzo solitamente avviene in modo molto rapido senza soffermarsi troppo sulla fase di fissazione durante la quale gli studenti dovrebbero volgere l'attenzione alla costruzione della forma linguistica mediante esercizi.

L'interiorizzazione e il riutilizzo di una costruzione verbale richiedono diverso tempo e necessitano di percorsi didattici ben strutturati e questo tipo di approccio non riconoscendo un contenuto concettuale inerente alle strutture grammaticali non prevede una fase legata alla comprensione della lingua inglese che consentirebbe invece agli studenti di riflettere sulle ragioni che portano alla scelta di utilizzare una forma grammaticale rispetto ad un'altra.

Le difficoltà grammaticali per gli studenti con DSA sono dovute all'utilizzo di strategie sbagliate di elaborazione che impediscono agli studenti di notare certi elementi della grammatica della lingua inglese come conseguenza delle abitudini linguistiche imposte dalla lingua madre interpretando il significato di una frase in modo sbagliato (VanPatten, Wong, 2004).

Il primo stadio del Ciclo Glottomatetico rappresenta una fase molto importante nel percorso dell'apprendimento della grammatica dal momento che questa fase può influire nello stadio di interiorizzazione e di riutilizzo.

L'obiettivo dell'insegnante in questa fase è quello di migliorare il modo in cui viene elaborato l'input grammaticale che riceve lo studente.

Nell'ambito della *Teoria dell'elaborazione dell'input* (VanPatten, 1996; 2004) è stata proposta la *Processing Instruction* (PI), un tipo di istruzione grammaticale che pone il suo focus sull'interpretazione e sulla comprensione dell'input portando l'attenzione degli studenti sugli aspetti della costruzione grammaticale che hanno bisogno di essere notati, intervenendo con strategie efficaci.

Questo tipo di istruzione grammaticale è nata dall'osservazione dello scarso livello di accuratezza grammaticale riscontrato negli studenti anche davanti a un grande input

linguistico. La PI è caratterizzata da due fasi; la prima consiste nella spiegazione e la seconda nell'esercitazione (Pascual, 2023).

La fase di spiegazione è un momento fondamentale in quanto viene presentata la costruzione grammaticale. Durante questa fase gli studenti ricevono informazioni esplicite sulle strategie che potrebbero non risultare efficaci e che quindi potrebbero incidere negativamente nell'apprendimento della grammatica.

La seconda fase è caratterizzata dall'esercitazione durante la quale gli studenti vengono messi davanti a un input grammaticale, manipolato, per far rivolgere loro l'attenzione sugli aspetti necessari per elaborare la costruzione grammaticale presentata.

Questo input modificato prende il nome di input strutturato e le attività che prevedono questo input vengono chiamate attività di input strutturato (Lee, 2014); si tratta di attività che mirano a consolidare i rapporti tra forma e significato delle costruzioni grammaticali diventando in questo modo attività di riflessione piuttosto che di produzione.

Solo riflettendo sul significato si arriva a interpretare correttamente la struttura della frase.

Sono cinque i principi fondamentali per la progettazione di attività di input strutturato (Lee, 2014).

Tali principi vengono presentati e analizzati attraverso un esempio di attività pensata e realizzata da me. L'esempio proposto, esercizio numero 3, è focalizzato sul significato del tempo futuro in inglese.

Si mette l'alunno davanti alla possibilità di scegliere una costruzione linguistica specifica per trasmettere un determinato significato.

Gli studenti con DSA svolgono l'attività, in quanto a risposta chiusa. La consegna potrebbe essere proposta in italiano. Se la consegna si presenta in lingua inglese, l'insegnante si accerta che gli studenti l'abbiano compresa.

L'esercizio è già avviato.

Esercizio n° 3: materiale autentico, esercizio pensato e realizzato da me per realizzare un'attività di input strutturato.

Relaziona, sottolineando, ogni cosa che dice Carlo con l'interpretazione più probabile

1. Tonight **I'm going to** the cinema with Claudia at 10.00 pm, I bought the tickets yesterday.
 - Carlo is already organized with Claudia.
 - Carlo makes it clear that it's not a sure thing.

2. It **won't** happen again, I'm sorry.
 - Carlo talks about his mistake, but we know that people make mistakes.
 - There is no chance for another mistake.

3. **I'm going to** work in Venice this week.
 - He can choose at the last minute.
 - Carlo is sure that he has to work in Venice.

4. I **will** send you a postcard.
 - Carlo is sure to remember to do it.
 - Carlo is making a prediction.

5. Juventus **is going to** lose the Scudetto.
 - Carlo says this because he is a Milan fan and he hopes for this outcome by end of the Championship.
 - Defeat is certain because there is one match left and there are two teams with six points more than Juventus.

I cinque principi osservabili attraverso l'esempio proposto e descritti da Lee nel 2014 sono:

1) Presentare una cosa alla volta

Le attività devono contenere un unico focus grammaticale, al fine di evitare la dispersione delle risorse attentive degli studenti. In questo caso, il focus è sul contrasto dell'uso delle forme del futuro in inglese, tra intenzioni future o decisioni istantanee (Be going to / Will).

2) Mantenere il focus sul significato

L'obiettivo delle attività di input strutturato è quello di lavorare sugli abbinamenti forma/significato della costruzione grammaticale. L'accuratezza formale della struttura non è rilevante in questa fase durante la quale non è richiesta la produzione. In questo esempio il focus dell'attività è il contrasto di significato tra le due costruzioni. La riuscita dell'attività è legata alla corretta elaborazione del significato delle frasi da parte degli studenti.

3) Usare input orale e scritto

Si consiglia la costruzione in momenti diversi attraverso input orali e scritti. Nell'esempio si tratta di un input scritto modificabile per farlo diventare orale.

4) Utilizzare l'input per far fare qualcosa agli studenti

Le attività di input strutturato prevedono che gli studenti facciano vedere di aver compreso e interpretato in modo corretto l'input. Per questa ragione sono tenuti ad agire, come in questo caso, scegliendo la risposta corretta collegando le frasi in maniera logica. Questo tipo di attività prevedono infatti spesso consegne quali, *scegli, cerchia, sottolinea, collega*, si tratta di consegne che mirano a riflettere sul significato piuttosto che sulla forma. In questo esempio, agli studenti viene chiesto di abbinare le frasi all'interpretazione considerata più logica.

5) Tenere presenti le strategie di elaborazione degli apprendenti

Le attività di input strutturato devono spingere gli apprendenti verso l'elaborazione contenuta nella costruzione verbale impedendo di ricorrere a strategie improprie di elaborazione. In questo caso, le due frasi in questione sono identiche a eccezione del **l'interpretazione delle due frasi dipende dal tempo verbale in grassetto della frase proposta**. Lo studente, in questo modo, è spinto a riflettere per trovare la risposta giusta.

Le attività di output strutturato (VanPatten e Sanz 1995; Lee e VanPatten, 2003), speculari rispetto alle attività di input strutturato, mettendo davanti l'alunno alla possibilità di scegliere una costruzione linguistica per trasmettere un determinato concetto. I principi per realizzare un'attività di output strutturato coincidono con quelli appena espressi per l'input strutturato, esercizio numero 4.

È da segnalare però che l'insegnante deve considerare, per lo svolgimento di questa attività, il grado di conoscenza degli studenti dato che nell'atto di usarla devono recuperare le associazioni forma e significato (VanPatten e Sanz, 1995).

Esercizio n°4: esempio di attività di output strutturato, materiale autentico, esercizio pensato e realizzato da me. Adattato per studenti con DSA

Future intention (BGT) o prediction (W)?

Rifletti:

sono intenzioni, piani, promesse o sono annunci? Sono decisioni prese prima del momento in cui si parla o mentre si parla? Sono previsioni basate su ciò che si vede o su ciò che si pensa?

Decidilo prima e poi utilizza la forma corretta.

L'esercizio è già avviato.

BGT The Italian president **is going to** fly to Japan next week.

___ There isn't even a cloud in the sky. It _____ be a sunny day!

___ I think I _____ be successful.

___ There is a lot of traffic. We _____ lose the train.

___ C: "I don't understand these math problems."

G: "Don't panic! I _____ help you."

___ The teacher _____ be very happy with my test. I think I did everything right

___ Have you decided where _____ you work after school?

___ _____ you stay home this night?

___ Someone rang the doorbell. I _____ go see who's there.

___ Do you think that Italian football team _____ qualify for the next World Cup?

Questa potrebbe essere un'attività di output strutturato per gli studenti con DSA. Per il resto della classe potrebbe essere proposto lo stesso esercizio con una tabella con i verbi da inserire nelle frasi come proposto in seguito, esercizio numero 5.

Esercizio n°5: esempio di attività di output strutturato, materiale autentico, esercizio pensato e realizzato da me.

Future intention (BGT) o prediction (W)?

Rifletti:

sono intenzioni, piani, promesse o sono annunci? Sono decisioni prese prima del momento in cui si parla o mentre si parla? Sono previsioni basate su ciò che si vede o su ciò che si pensa?

Decidilo prima e poi scegli e utilizza la forma corretta del verbo.

L'esercizio è già avviato.

go (x2) - ~~fly~~ - stay - lose - be (x4) - qualify - help

BGT The Italian president **is going to fly** to Japan next week.

___ There isn't a cloud in the sky. It _____ a sunny day!

___ I think I _____ successful in the future.

___ There is a lot of traffic. We _____ lose the train.

___ C: "I don't understand these math problems."

G: "Don't panic! I _____ you."

___ The teacher _____ very happy with my test. I think I did everything right.

___ Have you decided where _____ you _____ work after school?

___ _____ you _____ home tonight?

___ Someone rang the doorbell. I _____ see who's there.

___ Do you think that Italian football team _____ for the next World Cup?

Il ciclo glottodidattico orientato all'apprendimento grammaticale si compone di più fasi.

La fase dell'intro ha l'obiettivo di predisporre gli studenti verso l'apprendimento della costruzione della frase, stimolando la loro curiosità e il loro interesse e attivando loro le risorse linguistiche. È una fase che sfrutta le conoscenze già possedute dagli studenti (Daloiso,2023). Si potrebbero per questo motivo proporre inizialmente attività guidate di osservazione al fine di portare gli studenti a scoprire la logica che guida a scegliere una forma verbale per comunicare rispetto ad un'altra.

L'insegnante potrebbe per esempio far riflettere gli studenti partendo da delle domande del tipo : *se un vostro amico inglese vi chiede perché a volte in italiano diciamo "mangerò" e altre volte diciamo "mangerei", cosa risponderesti ? Potete fare qualche esempio?*

Una volta condivise insieme le riflessioni e i commenti emersi in classe può prendere inizio la fase di osservazione, durante la quale è importante prestare molta attenzione al contesto comunicativo da parte dell'insegnante, che può realizzare questa fase partendo da un'immagine o dalla visione di un video per far cominciare ad osservare la costruzione agli studenti. Le osservazioni devono essere guidate con domande guida. Per esempio, l'insegnante potrebbe chiedere che verbo sta usando il parlante, dove si trova il parlante, dove si trova l'interlocutore.

Questa fase di introduzione può concludersi con la spiegazione esplicita del costrutto grammaticale proposto.

La prima fase vede come soggetto attivo l'insegnante che guida gli studenti nella conoscenza e nella scoperta dell'input per far concentrare la loro attenzione sulle particolarità della costruzione grammaticale presentata. Mediante un'altra attività di osservazione viene ripresentata la nuova costruzione grammaticale; si tratta di una attività che si può dividere in più tappe con diversi gradi di interazione tra gli studenti. L'educatore termina questa fase proponendo alcune attività di input strutturato per permettere di comprendere meglio la costruzione facendo focalizzare gli studenti su quegli aspetti che devono essere osservati nell'input (Pascual, 2023).

Si possono quindi in questa fase creare attività nelle quali gli studenti devono scegliere l'interpretazione corretta in un paio di frasi in cui la differenza consiste solo all'uso di una forma verbale o di un'altra.

La fase si può concludere con un brainstorming di riflessioni in cui si condividono dubbi e perplessità al fine di poter creare altre opportunità di pratica e di elaborazione della costruzione.

La seconda fase è caratterizzata dall'interiorizzazione della costruzione avviata dall'attività dell'input strutturato proposta precedentemente.

In un primo momento si lavora sulla forma in modo graduale, concentrandosi sulla dimensione ricettiva della costruzione per poi passare alla dimensione produttiva; la dimensione ricettiva porta gli studenti a osservare gli aspetti formali della costruzione per cogliere le sue particolarità strutturali. La dimensione produttiva riguarda invece la forma della costruzione. Si tratta in questo caso di una dimensione molto presente nei manuali scolastici di lingua in quanto gran parte delle attività e degli esercizi si focalizza sulla produzione della forma linguistica.

La terza fase consiste nello stimolare l'input; gli studenti vengono portati a produrre la costruzione appresa prendendo in considerazione la forma e il significato. È questa la fase in cui l'insegnante propone l'attività dell'output strutturato dove lo studente dovrà scegliere la costruzione più adatta per raggiungere l'obiettivo comunicativo.

Si tratta sempre di attività graduate, si può partire da un esercizio guidato per proporre successivamente attività di produzione più libere. È questa la fase in cui si incentivano supporti per la produzione grammaticale ma anche strategie di memorizzazione in modo che gli studenti sappiano definire le proprie preferenze di metodo per raggiungere l'obiettivo.

L'ultima fase del ciclo glottodidattico viene chiamata outro durante la quale l'insegnante fornisce un riscontro all'output realizzato dai suoi studenti; l'insegnante se necessario può creare ulteriori occasioni per favorire la loro interdipendenza. In questa ultima fase è importante recuperare le fasi svolte insieme sollecitando anche un loro feedback sugli elementi di criticità e sull'efficacia e utilità delle strategie scelte e utilizzate (ivi. p.303).

Per quanto riguarda la grammatica in genere i manuali di lingua propongono degli schemi che rappresentano le regole grammaticali attraverso tabelle con rispettivi esempi; le tabelle sintetizzano la forma verbale mentre gli esempi ne chiariscono l'uso (Daloiso, 2019).

L'ostacolo principale riscontrato da studenti con disturbi specifici dell'apprendimento riguarda l'uso delle tabelle grammaticali nei manuali di lingua che spesso sono di difficile interpretazione.

5.4 PROGETTAZIONE MATERIALI PER L'APPRENDIMENTO DELLA GRAMMATICA INGLESE

Analisi

Partendo dal libro di testo utilizzato da Marco in classe ho preso in analisi la sezione di grammatica dell'unità 6 che affronta la forma verbale del futuro, figura numero 23.

La prima considerazione fatta riguarda lo spazio dedicato alla grammatica e le modalità attraverso le quali viene affrontata.

Per Marco imparare una regola grammaticale senza partire da uno schema che ne descrive le caratteristiche, le strutture e l'uso, risulta molto difficile e poco funzionale.

La seconda considerazione riguarda la presentazione dell'argomento e l'adattamento grafico stilistico; si possono notare gli accorgimenti grafici come l'evidenziazione della forma verbale "will, be going to". Non risultano presenti tabelle ma solo esempi che accompagnano la nuova forma verbale presentata.

L'argomento grammaticale viene presentato secondo una modalità comune ai manuali di lingua; la regola viene esposta con esempi di frasi indipendenti tra loro e non contestualizzate. Questa modalità risulta problematica per Marco e per questo motivo risulta opportuno intervenire riorganizzando i contenuti per renderli a lui accessibili.

Figura n°23: sezione della grammatica tratta dal manuale di lingua utilizzato da Marco, *Language for life*, B1. Wetz Ben, Raynham Alex, Wood Philip e Walkden Jacqueline, Oxford University Press 2017.

Grammar *CERTO - PREVISIONI*
will v be going to *INTENZIONE*

9 Study the examples. Then complete the rules with *will* or *be going to*.

Where *will* you be?
I suppose I'll be on a beach.
I certainly *won't* be here!
I'm *going to* find a job.
How *are* you *going to* earn money?

Rules

1 *BE GOING TO* = future intentions
2 *WILL* = predictions

➔ Grammar Reference p.136

will v be going to

- 1 We use ***will*** for future facts and predictions.
This time next week we'll be on holiday!
I think robots ***will*** replace many workers.
- 2 We use ***be going to*** for future intentions.
We're ***going to*** have a holiday in August.

Questo modo di presentare la grammatica viene percepito come una barriera da Marco perché non viene considerato accessibile.

In questi casi può essere necessario riorganizzare i contenuti elaborandoli attraverso una rappresentazione grafica; a seconda delle forme verbali su cui lavorare è possibile realizzare modalità diverse di rappresentazione (Daloiso, 2019), tra le quali per esempio:

- 1) **Diagramma di flusso**, utile per spiegare un procedimento come, per esempio, le regole per formare la frase affermativa, negativa o interrogativa;
- 2) **Linea del tempo**, per illustrare le relazioni tra i vari tempi verbali;

- 3) **Grafici in formato “puzzle”**, per lavorare sulle regole di formazione nominale e verbale utilizzando tessere di colori diversi.

Il significato di una costruzione linguistica non può essere identificato con l'uso che se ne fa in un dato contesto comunicativo, bisogna analizzarne il contenuto concettuale. In questo modo i significati di due tempi verbali vanno intesi come prospettive specifiche. Le immagini potrebbero da semplici elementi di accompagnamento, diventare delle vere e proprie spiegazioni teoriche in quanto funzionali alla comprensione del significato concettuale delle costruzioni (ivi. p.55)

Per quanto riguarda le regole di formazione la tabella della regola viene sostituita con un diagramma di flusso che rende chiaro il procedimento da seguire per la costruzione delle frasi al futuro.

Per comprendere il tempo verbale e le differenze tra le due forme si decide di creare delle schede, materiale autentico, utilizzando disegni per facilitare la comprensione delle forme, disegno numero 4. Si tratta di materiale creativo, su fogli bianchi e realizzato a mano, per stimolare la motivazione e l'attenzione di Marco e per facilitarne la comprensione.

Si tratta di schede utilizzate in una prima fase di comprensione delle costruzioni verbali al fine di favorirne l'apprendimento e il successivo riutilizzo in classe. Le schede verranno utilizzate per svolgere i compiti per casa in questa prima fase. Quando Marco acquisirà sicurezza queste schede verranno sostituite con una mappa grammaticale più tecnica che potrà utilizzare anche durante lo svolgimento dei compiti in classe.

Per quanto riguarda le regole d'uso, si ritiene che la tabella proposta nel manuale di lingua non sia sufficiente, per questo motivo si decide di creare una tabella da utilizzare come supporto anche durante le verifiche, figura numero 24.

La mappa grammaticale realizzata da me è stata resa accessibile per Marco creando tre tabelle per ogni costruzione grammaticale (affermativa, negativa e interrogativa). La mappa presenta inoltre un esempio per costruzione verbale come ulteriore supporto. In aggiunta viene inserita la sezione “Language in use” per ricordare quando si deve utilizzare questa forma verbale. La mappa viene realizzata al computer utilizzando il software Word, si presenta in maniera chiara e semplice, e contiene solo le informazioni necessarie per poter essere utilizzata anche in classe come supporto.

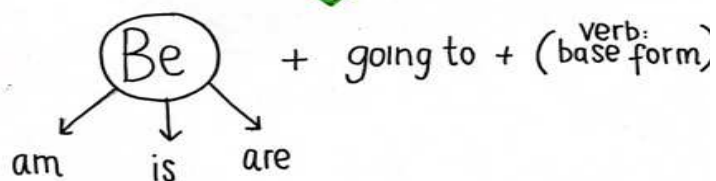
È importante fornire allo studente durante la fase iniziale questi schemi, mappe o tabelle per poter svolgere gli esercizi.

Risulta fondamentale anche l'uso dei colori per evidenziare gli elementi centrali della regola; l'occhio, in questo modo, sa dove deve guardare per trovare le informazioni.





Disegno n°4: materiale autentico, schede realizzate da me a mano per un primo approccio al tempo verbale futuro distinguendo le forme be going to/ will .

form: BE GOING TO

P L A N S	 <p>Marco bought a plane ticket. He is going to fly to Japan.</p>
I N T E N T I O N S	 <p>There are black clouds in the sky. It is going to rain.</p>



form: **WILL**

<p>EXPRESS A FUTURE FACT - PREDICTIONS</p>	 <p>I will have a very big house!</p>
<p>RAPID DECISION</p>	 <p>Someone rang the doorbell. I will go see</p>
<p>PROMISE</p>	 <p>Will you marry me?</p>
<p>ANNOUNCEMENT</p>	 <p>The president will speak in parliament</p>

<p>PREDICTION BASED ON PERSONAL OPINIONS</p>	 <p>I think Milan will win the game</p>
--	---

☺ = Sogg + **WILL** + infinitive
FORMA POSITIVA FORMA BASE

☹ = Sogg + **WON'T** + infinitive
FORMA NEGATIVA

❓ = **WILL** + Sogg + infinitive + ?
FORMA INTERROGATIVA

↳ Risposte brevi = Yes, soggetto **will**
No, soggetto **won't**

Figura n°24 : Materiale autentico, mappa grammaticale WILL/ BE GOING TO per alunni con DSA.

Grammar: FUTURE TENSE

WILL

Affermative (+)

I
You
He/She/It + **will** + infinitive
We
You
They

Es: I **will** have a dog

Negative (-)

I
You
He/She/It + **won't** + infinitive
We
You
They

Es: I **won't** have a dog.

Interrogative (?)

Will +
I
You
He/She/It + infinitive +?
We
You
They

Es: **Will** you have a dog?

LANGUAGE IN USE

- Express a future fact (prediction)
- Rapid decision
- Promise
- Announcement
- Prediction based on personal opinions.

Grammar: FUTURE TENSE

BE GOING TO

Affermative (+)

I am going to
You are going to
He/She/It is going to + infinitive
We are going to
You are going to
They are going to

Es: I am going to fly to Japan

Negative (-)

I am not going to
You aren't going to
He/She/It isn't going to + infinitive
We aren't going to
You aren't going to
They aren't going to

Es: I am not going to fly Japan

Interrogative (?)

Am I
Are You
Is He/She/It + going to + infinitive +?
Are We
Are You
Are They

Es: Are you going to fly to Japan?

LANGUAGE IN USE

- Plans
- Intentions

Consultando queste mappe, i risultati ottenuti da Marco sono molto positivi. Gli esercizi assegnati dalla professoressa per casa vengono svolti da Marco in autonomia, figura numero 25, con l'utilizzo costante delle mappe grammaticali proposte.

Figura n°25, esercizi tratti dal libro di testo Wetz Ben, Raynham Alex, Wood Philip e Walkden Jacqueline, Oxford University Press 2017

10 Choose the correct alternative. Then ask and answer in pairs.

- 1 What will you do / are you going to do after school today?
- 2 Will robots do / Are robots going to do some things doctors do now?
- 3 Do you think that one day you'll be / you're going to be famous?
- 4 Which football team will win / is going to win the league title this year?
- 5 Will you watch / Are you going to watch TV tonight?
- 6 When are you going to visit / will you visit the museum in the city centre?

C will v be going to

4 Complete the sentences using the correct form of the verbs in brackets. Use contracted forms where possible.

Intentions (*going to*)

- 1 The Americans GOING TO BUILD (build) a new space station in 2025.
- 2 I AM GOING TO TRAIN (train) at the gym more often next year.
- 3 What ARE YOU GOING TO MAKE (you | make) for lunch?

Predictions (*will*)

- 4 I think the girl with red hair WILL WIN (win) *The X Factor* this year.
- 5 WILL THE EXAM BE (the exam | be) difficult?
- 6 In the future, we WILL LIVE (live) longer.

Tra gli elementi di criticità riscontrati da Marco nel manuale di lingua (Questionario DEAL, C. Melero, M. Daloiso, tratto da I quaderni di ricerca, 2014 sottoposto a Marco nel capitolo 4) troviamo gli esercizi per la fissazione e il riutilizzo delle strutture linguistiche.

Gli esercizi di lingua devono risultare accessibili agli allievi con DSA; attraverso i risultati della ricerca internazionale viene sottolineato che per gli alunni con difficoltà di apprendimento questo è necessariamente iperapprendimento (Schneider, Crombie, 2003; Kormos, Kontra, 2008; Nijakowska, 2010) in quanto i disturbi specifici dell'apprendimento necessitano di un esercizio continuo delle abilità che si desiderano sviluppare. I materiali glottodidattici per questo motivo è importante siano sempre accessibili.

Il grado di complessità di una tecnica glottodidattica viene definito dall'interazione del carico cognitivo e/o linguistico che caratterizza la tecnica che dipende dalla natura del compito e dal livello di analisi linguistica richiesta, e dai supporti forniti al fine di svolgere il compito senza percepirlo come un ostacolo quindi attraverso la realizzazione di esempi, di modelli con risposte già fornite che avviano l'esercizio ecc.

Dopo aver individuato le attività da riorganizzare perché percepite non adatte agli studenti si definiscono le strategie di intervento considerate più opportune.

Di norma gli esercizi sono caratterizzati da quattro fattori (Daloiso e Gruppo di ricerca DEAL, 2014):

- 1) Focus didattico: per far esercitare un'abilità. Per gli studenti con DSA capita a volte che il focus didattico di alcuni esercizi non sia in linea con il piano didattico personalizzato di questi studenti;
- 2) Procedura: riguarda la procedura utilizzata per il focus didattico. Per esempio, se il focus riguarda una forma verbale per esercitare questa abilità si possono proporre esercizi di coniugazione della forma o esercizi completamento della tabella verbale. In questi casi è importante che gli esercizi vengano adattati allo studente, modificandoli o sostituendoli con altri esercizi o proponendo di seguire un procedimento alternativo per lo svolgimento;

- 3) Consegna: per far capire allo studente come deve procedere. Per gli studenti con DSA risulta opportuno proporre la consegna in lingua materna avviando l'esercizio per chiarire la procedura. Potrebbe risultare funzionale anche sottolineare o evidenziare le parole chiave della consegna per mantenere sempre l'attenzione sul focus dell'esercizio da svolgere per non perdere mai di vista l'obiettivo da raggiungere.

Le consegne dovrebbero essere chiare e sintetiche. La comprensione della consegna spesso viene percepita come un ostacolo dagli studenti con DSA; in poche righe sono trasmesse le informazioni essenziali e mancano elementi di comunicazione. Gli alunni con dislessia quando leggono tendono a saltare delle parole o perdono il segno durante la lettura e questo rende ancora più difficile la lettura della consegna (Comodi, 2010). Per questo motivo un intervento di facilitazione delle consegne è necessario; l'insegnante potrebbe leggerla a voce alta dopo aver presentato l'esercizio scegliendo inoltre attraverso quale lingua formularla;

- 4) Supporti eventuali: servono per agevolare lo svolgimento dell'esercizio. Si potrebbe proporre una versione più facilitata dell'esercizio per gli studenti con DSA, si potrebbero inoltre inserire delle fasi intermedie per aumentare la gradualità dell'esercizio. Tra gli eventuali supporti si ricordano anche i materiali di consultazione come le mappe, gli schemi ecc.

Marco trova complessi, per esempio, gli esercizi con domande aperte mentre i quesiti a domanda multipla o le affermazioni vero/falso sono spesso risultati più accessibili in quanto attivano un solo grado di abilità ossia quello di comprensione evitando la produzione.

Allo stesso tempo è importante ricordare l'aspetto positivo degli esercizi con risposta aperta in quanto non presentano solo una possibile risposta corretta ma accolgono molteplici soluzioni.

Viene qui in seguito analizzato un argomento presentato in classe a Marco con oggetto:
Can, Could, will be able to

Tornato a casa da scuola riprendiamo insieme l'argomento in vista degli esercizi da svolgere per casa assegnati dall'insegnante.

Obiettivo

Comprendere e apprendere la nuova forma grammaticale presentata. Saper pianificare lo svolgimento del compito gestendo il tempo. Saper utilizzare i materiali forniti per affrontare il compito. Far sentire Marco capace e motivato.

Analisi

In riferimento a quanto descritto per la grammatica, prima delle verifiche di inglese guido Marco nell'attività di ripasso realizzando esercizi adattati a lui, figura numero 28. Risulta essenziale individuare il nucleo di potenziali difficoltà di apprendimento della lingua inglese per poter realizzare esercizi e attività diversi a seconda del disturbo e dello stile di apprendimento e per poter riconoscere che la metodologia glottodidattica può incidere in maniera positiva o negativa su queste difficoltà (Daloiso, gruppo di ricerca DEAL, 2014).

Si sceglie di procedere con una stesura degli esercizi graduale partendo da esercizi più facili per aumentare successivamente il livello.

Il materiale è stato selezionato e organizzato in modo preciso facendo riferimento alle forme grammaticali presentate a lezione dalla sua insegnante.

Per la realizzazione degli esercizi mi sono assicurata che ci fossero in Marco adeguate capacità di base e ho ridotto le forme di pressione vissute da lui durante le verifiche evitando l'assegnazione di un tempo massimo per lo svolgimento dei compiti lasciandogli la possibilità di rileggere e rivedere più volte le sue risposte. In questo modo posso osservare il modo in cui lui si organizza il materiale e il tempo per svolgere gli esercizi.

Solo con l'osservazione capisco in un momento successivo come migliorare la gestione dell'organizzazione e del tempo utilizzato per la compilazione delle schede.

Prima dell'inizio delle verifiche solitamente Marco si sente agitato e per questa ragione prima di iniziare l'attività chiedo a Marco se ci sono dubbi o perplessità al fine di evitare conseguenze negative legate al livello di prestazione.

Gli esercizi sono basati sul modello MUSIC di Jones (2009) che aveva individuato cinque fattori su cui agire per favorire una motivazione costante:

- 1) **eM**powered (capacità): far sentire capace proponendo attività di difficoltà adeguata e graduata alle abilità suggerendo strategie per affrontarle;
- 2) **U**sefulness (utilità) : rafforzare la percezione di svolgere attività utili;
- 3) **S**uccess (riuscita) : ottimizzare la possibilità di riuscita;
- 4) **I**nterest (interesse) : cogliere l'interesse degli studenti;
- 5) **C**ared (valorizzare): far sentire accettati, accogliere le espressioni di negatività, rispettare i tempi individuali, incoraggiare a provarci e a credere in sé stessi.

Gli esercizi, figura numero 26, sono preceduti da una tabella con regola grammaticale.

Le stesse tabelle verranno poi inserite in un unico foglio, stampate e utilizzate da Marco durante la verifica di inglese.

Si sceglie di utilizzare questa strategia per due ragioni: in primo luogo per attivare in lui la memoria visiva; durante i mesi di lavoro insieme ho notato che le tabelle grammaticali realizzate in questo modo sono giudicate da lui funzionali e facili da leggere.

In secondo luogo, vengono inserite per farlo sentire capace; con il tempo ho compreso l'importanza di far sentire Marco alla portata degli esercizi e di quello che fa facendolo sentire competente e capace di riuscire e di agire.

Le tabelle sono percepite da lui uno strumento molto utile per svolgere gli esercizi proposti.

Al fine di favorire il suo sentirsi capace e all'altezza si creano esercizi che non ostacolano e non sminuiscono Marco e i suoi tentativi di competenza. In primo luogo, lo si incoraggia a provarci, valorizzando ciò che sta facendo e solo in un secondo momento si pone l'attenzione sui risultati ottenuti. In questo modo ci si focalizza sugli obiettivi rivolti alla padronanza piuttosto che alla dimostrazione dei risultati ottenuti.

Prima di svolgere gli esercizi propongo un ripasso generale incentrato sulla lettura a voce alta delle mappe proposte.

Il primo esercizio consiste nello scegliere la forma ritenuta corretta in cui si può osservare l'abilità di comprensione. Nell'esercizio successivo invece si può osservare sia l'abilità di comprensione sia quella di produzione perché sarà Marco a scegliere e a scrivere la forma ritenuta da lui corretta.

La scheda termina con un esercizio di comprensione per diminuire il carico cognitivo. Gli esercizi sono tratti dal suo libro di testo, *Language for life B1*, da frasi dettate dall'insegnante in classe e da alcune frasi realizzate da me. Decido di riproporre queste frasi in vista della verifica su questi argomenti grammaticali in quanto saranno simili a quelle che ritroverà nella verifica scritta. In questo modo permetto di focalizzarsi e di esercitarsi su forme che gli verranno presentate durante il compito.

Le consegne sono in italiano e il font utilizzato è leggibile, le lettere sono distanziate in modo adeguato e le consegne sono rese evidenti dall'utilizzo del grassetto e/o sono evidenziate e sono formulate in italiano.

Marco in un primo momento decide di svolgerli in matita, sa che spesso sbaglia a scrivere invertendo le lettere delle parole. Una volta completata la scheda la rilegge per controllare le sue scelte e solo dopo un ulteriore controllo ripassa a penna le sue risposte.

Le schede vengono svolte in autonomia; sono presenti alcune traduzioni di vocaboli che, alla luce della nostra esperienza insieme, so non essere conosciute da Marco. Si decide di procedere in questo modo perché se necessario, Marco durante la verifica, può chiedere all'insegnante di tradurre dei vocaboli al fine di comprendere il significato della frase.

Prima di cominciare si chiarisce il focus dell'attività, che sta per svolgere, che riguarda l'esercitare e il favorire l'applicazione di una costruzione grammaticale.

Successivamente mostro la tecnica con la quale esercitare il focus didattico che prevede la consultazione delle mappe e degli schemi forniti prima di ogni esercizio.

Si decide inoltre di leggere le consegne a voce alta chiarendo in questo modo a Marco la procedura da seguire per svolgere gli esercizi.

Indipendentemente dalle mappe inserite e dai vocaboli tradotti Marco, se necessario, può chiedermi qualche aiuto se ha bisogno anche se si cerca grazie al materiale fornito di procedere in autonomia per tutto il completamento del lavoro.

A questo punto Marco è pronto per affrontare gli esercizi.

Figura n°26: esempio esercizi proposti a Marco per ripassare le costruzioni grammaticali presentate in classe in vista della verifica. Esercizio numero 1 e numero 4 riprendono frasi tratte dal suo manuale di lingua Wetz Ben, Raynham Alex, Wood Philip e Walkden Jacqueline, Oxford University Press 2017.

Can – Could- will be able to

CAN	COULD	WILL BE ABLE TO
Positiva= Sogg+ CAN+ verbo base	Positiva= Sogg+ COULD+ verbo	POSITIVA= Sogg+ WILL BE ABLE TO+ verbo
Negativa = Sogg+ CAN'T+ verbo base	Negativa= Sogg+ COULDN'T+ verbo base	NEGATIVA= Sogg+ WON'T BE ABLE TO+ verbo base
Interrogativa= CAN+ sogg+ verbo base+?	Interrogativa= COULD+ sogg+ verbo base+?	INTERROGATIVA= WILL + sogg+ BE ABLE TO+ verbo base+?

Scegli l'alternativa corretta

- Our school's got a uniform (uniforme- vestiti) so we can/can't/couldn't wear what we like
- In the future, we could/will be able to/ can't do all our exams online
- my old school had (la mia vecchia scuola aveva) a garden where we can/ will be able to/ could have lunch
- these days (in questi giorni), a lot of students can/could/will be able to get informations about their homework on the school's website (sito della scuola)
- In the past, students can't/won't be able to/couldn't talk in class.

Inserisci CAN- COULD- WILL BE ABLE TO (se necessario forme positive, negative, Interrogativa)

1. I COULDN'T go to the party last night because I was tired (stanco).
2. CAN Marco cook Italian food? Yes, he CAN.
3. My sister COULDN'T swim last year, but now she CAN.

4. They COULDN'T go shopping yesterday because the store was closed. (il negozio era chiuso)
5. A: COULD you read when you were four years old? B: Yes, I COULD.
6. Elisa CAN ride a bicycle. She rides it to school every day (ogni giorno).
7. I'm very tired (stanco) , so I CAN'T go out to the park to play.
8. A: COULD you see the moon (luna) last night? B: No, I COULDN'T.
9. When CAN I talk to you about the company report (compagnia di reporter)?
10. Most dinosaurs walked on land (terra), but some COULD fly or even swim.
11. Excuse me, I CAN'T hear you right now. (negativa)
12. I CAN'T read without my reading glasses. Where are they?

HAVE TO/ DON'T HAVE TO- HAS TO/ DOESN'T HAVE TO

<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">I</td><td style="padding: 2px;">have</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">You</td><td style="padding: 2px;">have</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;">to travel.</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">He</td><td style="padding: 2px;">has</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">She</td><td style="padding: 2px;">has</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;">to travel.</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">It</td><td style="padding: 2px;">has</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">We</td><td style="padding: 2px;">have</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">They</td><td style="padding: 2px;">have</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> </table>	I	have			You	have		to travel.	He	has			She	has		to travel.	It	has			We	have			They	have			<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">I</td><td style="padding: 2px;">don't</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">You</td><td style="padding: 2px;">don't</td><td style="padding: 2px;">have</td><td style="padding: 2px;">to travel.</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">He</td><td style="padding: 2px;">doesn't</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">She</td><td style="padding: 2px;">doesn't</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;">to travel.</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">It</td><td style="padding: 2px;">doesn't</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">We</td><td style="padding: 2px;">don't</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">They</td><td style="padding: 2px;">don't</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> </table>	I	don't			You	don't	have	to travel.	He	doesn't			She	doesn't		to travel.	It	doesn't			We	don't			They	don't		
I	have																																																								
You	have		to travel.																																																						
He	has																																																								
She	has		to travel.																																																						
It	has																																																								
We	have																																																								
They	have																																																								
I	don't																																																								
You	don't	have	to travel.																																																						
He	doesn't																																																								
She	doesn't		to travel.																																																						
It	doesn't																																																								
We	don't																																																								
They	don't																																																								

<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">Do</td><td style="padding: 2px;">I</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">Do</td><td style="padding: 2px;">you</td><td style="padding: 2px;">have</td><td style="padding: 2px;">to travel?</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">Does</td><td style="padding: 2px;">he</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">Does</td><td style="padding: 2px;">she</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;">to travel?</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">Does</td><td style="padding: 2px;">it</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">Do</td><td style="padding: 2px;">we</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">Do</td><td style="padding: 2px;">they</td><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;"></td></tr> </table>	Do	I			Do	you	have	to travel?	Does	he			Does	she		to travel?	Does	it			Do	we			Do	they			<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">Yes,</td><td style="padding: 2px;">I do.</td><td style="padding: 2px;">I don't.</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">No,</td><td style="padding: 2px;">you do.</td><td style="padding: 2px;">you don't.</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;">he does.</td><td style="padding: 2px;">he doesn't.</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;">she does.</td><td style="padding: 2px;">she doesn't.</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;">it does.</td><td style="padding: 2px;">it doesn't.</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;">we do.</td><td style="padding: 2px;">we don't.</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;"></td><td style="padding: 2px;">they do.</td><td style="padding: 2px;">they don't.</td></tr> </table>	Yes,	I do.	I don't.	No,	you do.	you don't.		he does.	he doesn't.		she does.	she doesn't.		it does.	it doesn't.		we do.	we don't.		they do.	they don't.
Do	I																																																	
Do	you	have	to travel?																																															
Does	he																																																	
Does	she		to travel?																																															
Does	it																																																	
Do	we																																																	
Do	they																																																	
Yes,	I do.	I don't.																																																
No,	you do.	you don't.																																																
	he does.	he doesn't.																																																
	she does.	she doesn't.																																																
	it does.	it doesn't.																																																
	we do.	we don't.																																																
	they do.	they don't.																																																

Es: Scegli la forma corretta

Today is a holiday (vacanza). I DON'T HAVE TO go to work (negativa)
DOES Giovanni HAVE TO go to school today?
 My mother DOESN'T HAVE TO go to the shop now (negativa)
 I HAVE TO study for the English test. (positiva)
DO they HAVE TO get up early every morning? Yes they DO
 Carlo DOESN'T HAVE TO work today because he is tired (negative)
 Astronauts (astronauti) HAVE TO bring food into space (positiva)
 My sister DOESN'T HAVE TO eat chocolate (negativa)

MUST = OBBLIGO/DOVERE

Forma affermativa = MUST per tutte le persone → I must go to school = io devo andare a scuola

Forma negativa = MUST NOT per tutte le persone → I must not go = io non devo andare

Forma interrogativa = must I go? → devo andare?

Forma affermativa	Forma negativa	Forma interrogativa
I MUST	I MUST NOT	MUST I...?
YOU MUST	YOU MUST NOT	MUST YOU...?
HE, SHE, IT MUST	HE/SHE/IT MUST NOT	MUST HE/SHE/IT...?
WE MUST	WE MUST NOT	MUST WE...?
YOU MUST	YOU MUST NOT	MUST YOU...?
THEY MUST	THEY MUST NOT	MUST THEY...?

Che cosa puoi fare o non fare in classe? Cerchia l'alternativa corretta.

- 1 I must / mustn't talk to friends during the lesson.
- 2 I must / mustn't listen to the teachers.
- 3 I must / mustn't keep the desk clean.
- 4 I must / mustn't turn on the mobile phone.
- 5 I must / mustn't make a noise in the class.

SHOULD = SAREBBE MEGLIO
 Si usa per dare consigli

Forma affermativa = sogg+ should+ verbo base
Forma negativa = sogg+ should not+ forma base verbo
Forma interrogativa = Should+ sogg+ form base verbo

Osservazioni

Gli esercizi vengono svolti correttamente da Marco in modo autonomo. Viene richiesta la traduzione di alcuni vocaboli e forme presenti nelle frasi dell'ultimo esercizio " must/mustn't " quali "turn on" e "noise".

Si osserva inoltre un uso costante delle tabelle di riepilogo delle forme grammaticali per gli esercizi "can/could/will be able to" e "has/have to". Marco riesce a orientarsi con facilità grazie all'utilizzo di queste mappe; in questo modo impara ad analizzarle e a usarle anche in vista della verifica cominciando a memorizzarle e a prendere maggiore sicurezza.

Si nota che Marco decide di iniziare con gli esercizi in cui viene richiesto meno carico cognitivo; comincia partendo dal primo esercizio proposto e successivamente con l'ultimo dimostrando abilità di comprensione dai risultati ottenuti.

Successivamente procede con lo svolgimento degli esercizi in cui viene richiesta non solo l'abilità di comprensione ma anche quella pratica: analizza e utilizza le tabelle inserite come strumenti di supporto.

Nei giorni successivi, figura numero 27, ripropongo esercizi simili ottenendo risultati positivi e sufficienti anche senza la continua consultazione delle mappe utilizzate in precedenza.

Si tratta di materiale autentico con frasi pensate e create da me in modo da poter far sentire Marco più sicuro di sé. Sono stati realizzati esercizi adatti alle sue conoscenze e competenze per ottenere risultati positivi. In questo modo si pensa che Marco possa sentirsi pronto per aumentare il grado di difficoltà nei giorni successivi e per sentirsi pronto per il compito in classe.

Per poter svolgere gli esercizi si lascia la possibilità di utilizzare il dizionario online per la traduzione e per la comprensione del significato dei vocaboli.

Si osservano ottimi risultati per l'esercizio di completamento con le forme *"can/ could/ will be able to"*.

Sono presenti alcuni errori nell'esercizio di completamento con le forme *"have to /has to"*, frasi numero 2,7,8,9. Si nota che Marco non conclude l'esercizio ma inserisce solo la forma da lui scelta senza completarla con il verbo.

I risultati ottenuti possono essere considerati molto positivi.

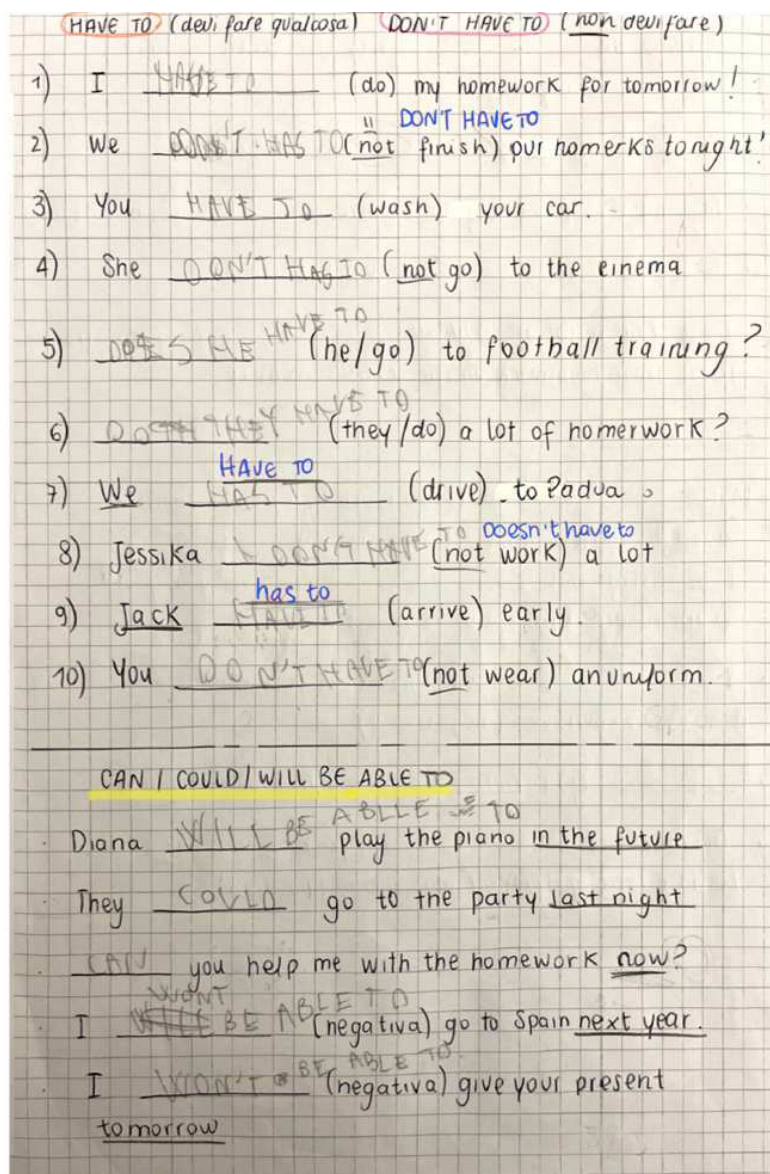
Marco al termine di questa attività afferma di aver acquisito maggiore fiducia in sé stesso e sente di aver appreso i costrutti nonostante la presenza di alcuni errori.

Gli esercizi sono svolti in autonomia; Marco non dimostra insicurezza neanche nella traduzione delle frasi.

Com'è possibile osservare sono stati realizzati degli esercizi che hanno potuto rafforzare la percezione di competenza favorendo esperienze di riuscita e allo stesso promuovendo l'interesse e il sentire di far cose significative.

Assicurarsi di saper fare è un principio di motivazione mentale; il percepirsi competenti è infatti uno dei due pilastri su cui si regge la motivazione, assieme al dare valore a quello che si sta facendo (Moè, 2021).

Figura n°27: esempio esercizi proposti a marco per la fase di recupero della costruzione grammaticale presentata in classe in vista della verifica. Materiale autentico.



Dopo un primo approccio al costrutto verbale che ha portato Marco a sentirsi più sicuro sulle sue capacità si decide di far svolgere l'esercizio per casa richiesto dall'insegnante di inglese analizzato di seguito.

Analisi

Come si può notare, figura numero 28, l'esercizio proposto nel manuale di testo utilizzato da Marco è molto dispersivo e confusionario per lui.

Non si tratta di un esercizio di riordino delle parti della frase ma la struttura è molto simile e fin da subito osservo in Marco un atteggiamento negativo nei confronti dell'attività percepita da lui troppo difficile. Marco afferma di sperare di non trovare esercizi simili in verifica perché gli creano confusione, preferisce esercizi di completamento a risposta chiusa.

Lo svolgimento di questo esercizio richiede molta attenzione nell'uso delle abilità di comprensione e di produzione.

Si tratta, per queste ragioni presentate, di un esercizio non adatto a uno studente con DSA che prova nello svolgimento frustrazione e difficoltà in quanto percepito come un ostacolo.

Figura n° 28: esercizio tratto dalla sezione di grammatica del manuale di testo *Language for life B1* p. 160 Wetz Ben, Raynham Alex, Wood Philip e Walkden Jacqueline, Oxford University Press 2017, p.160.

Grammar 3
PREF. PASS FUTURE
can, could, will be able to

1 ★★ Write sentences with the correct form of **can, could or will be able to**. Use contracted forms where possible.

1 Maya | not attend | her dance class | yesterday
WILL BE ABLE TO MAYA COULD HEAR DANCE CLASSES

2 you | come | to the concert | next Friday?
YOU CAN GO TO THE CONCERT

3 my friends | not do | their homework | last night
MY FRIENDS COULD DO THEIR HOMEWORK

4 Michael | not go | university | next year
MICHAEL WOULD GO TO UNIVERSITY

5 Tina | eat | all her pizza | last night?
COULD TINA EAT ALL HER PIZZA

6 I | not speak | to you | now
I CAN SPEAK TO YOU NOW

Osservazioni

Marco si presenta fin da subito negativo. Per superare questo primo approccio si ricordano allo studente i suoi risultati ottenuti dagli esercizi svolti precedentemente in autonomia cercando di ricordargli di non scoraggiarsi. Si decide di affrontare l'esercizio insieme.

Con il tempo ho capito che questa tipologia di esercizi non sono adatti a Marco ma si decide allo stesso tempo di svolgerlo per mettere in evidenza quanto una consegna e un esercizio di questo tipo possa incidere sulla motivazione di Marco che risulta più annoiato, frustrato e disattento. Il suo atteggiamento incide molto anche nella sua prestazione in quanto i risultati ottenuti, seppur sullo stesso argomento degli esercizi precedenti, risultano molto diversi.

Decido di far sottolineare nella frase gli avverbi temporali al fine di guidare Marco nella scelta del costrutto grammaticale corretto (*yesterday, next Friday, last night, next year, last night e now*).

Le scelte, delle forme verbali non risultano corrette nonostante si siano sottolineati gli avverbi temporali.

Erronee sono inoltre le forme scelte, si nota che Marco non si accorge che nelle frasi 1,3,4,6 è richiesta la forma negativa.

Ritengo importante l'osservazione di questo esercizio proposto dal manuale e assegnato a Marco dall'insegnante proprio per porre l'attenzione su quegli aspetti che, non considerandoli, influenzano in maniera negativa l'apprendimento dello studente.

Marco pensa di non essere capace, si svaluta in quanto riconosce che è di fronte ad un esercizio che gli crea confusione. Questo stato d'animo si riscontra anche nei risultati ottenuti dallo svolgimento dell'esercizio.

La scrittura è molto confusionaria.

L'insegnante potrebbe, prima di assegnare gli stessi esercizi per casa a tutta la classe, verificare che gli esercizi assegnati risultino adatti a tutti i suoi studenti. Se necessario si potrebbe riprogettare l'esercizio.

Nonostante questo primo approccio di fronte all'esercizio, decido di motivare Marco per farlo sentire comunque competente. Lo stile motivante fa leva sui principi di sviluppati da Reeve (2009) che prevedono di accettare le espressioni di emotività negativa ma allo

stesso tempo di far sentire competenti e di sostenere lo studente con un linguaggio che rispetta i tempi cercando di incrociare l'interesse favorendo così il processo di interiorizzazione del valore e dell'importanza di fare.

È importante rafforzare la percezione di competenza; per questo motivo gli esercizi adatti sarebbero quelli che risultano alla portata degli studenti al fine di farli percepire capaci e motivati. Gli esercizi adatti sono inoltre quelli che fanno sentire proprio ciò che si sta facendo; gli studenti si dovrebbero sentire protagonisti.

Per Fredrickson (2000) anche gli esercizi che si trovano a conclusione di un lavoro incidono molto e sono di estrema importanza per far percepire in un modo rispetto ad un altro le attività. Finire in bellezza significa terminare il lavoro con attività meno faticose. Fredrickson ha mostrato che di qualsiasi episodio viene ricordato maggiormente quello finale con le relative emozioni vissute; se l'emozione finale è positiva, nonostante i momenti difficili e meno piacevoli sperimentati in precedenza, l'intero lavoro verrà ricordato come più piacevole rispetto al caso in cui si fosse conclusa con emozioni spiacevoli.

Per ridurre la a-motivazione risulta importante rafforzare le risorse interne motivazionali, rivitalizzando il contesto. Tuttavia, anche le proposte di esercizi dovrebbero risultare attraenti e se possibile anche accattivanti.

Secondo Hidi (1990) esistono diverse caratteristiche in grado di attirare l'attenzione dello studente che riguardano la novità, la comprensibilità, la vicinanza alle realtà personali, la possibilità di gestire il compito, la fattibilità e il coinvolgimento.

Poter scegliere e non sentirsi costretti a svolgere un esercizio, di cui magari non è chiaro il senso, è molto motivante per lo studente. Poter scegliere non significa non svolgere gli esercizi percepiti come ostacoli significa che l'insegnante propone alternative fattibili e significative personalizzate al fine di facilitare il coinvolgimento, la sfida e la percezione di sentirsi capaci.

Katz e Assor (2007) hanno delineato caratteristiche di scelte (de)motivati collegandole alla soddisfazione o frustrazione dei bisogni, alla competenza, all'autonomia e alla relazione.

Far sentire Marco capace, libero di gestire le attività e supportarlo è una scelta che risulta motivante e pertanto per essere tali queste attività dovrebbero rispondere ai sei principi anticipati in precedenza.

Gli esercizi dovrebbero sempre risultare fattibili, di difficoltà graduale ma adeguata. Marco deve sentirsi capace di svolgerli. In alternativa gli esercizi dovrebbero essere accompagnati da una spiegazione di strategie per affrontarli e dovrebbero essere avviati in modo da tenere l'esempio svolto come punto di riferimento per procedere con l'attività.

Gli esercizi assegnati non dovrebbero essere troppo numerosi e confusi e dovrebbero essere accompagnati da spiegazioni e consegne chiare e precise in linea con obiettivi. Fattore importante è il non imporre ma il proporre ovvero presentarli con modalità supporto dell'auto-determinazione e personalizzarle secondo modalità diverse adatte e inclusive per non trasmettere noia e frustrazione, emozioni percepite da Marco quando affronta la grammatica in lingua inglese.

La noia, secondo Csikszentmihalyi (1997) si manifesta quando si sta affrontando un'attività troppo semplice o nuova, che magari non viene percepita alla portata. Coinvolgere e rafforzare le forme di attenzione può risultare motivante, tuttavia anche le caratteristiche del compito, che potrebbero risultare poco attraente a Marco, come in questo caso, incidono molto nello svolgimento degli esercizi.

Per queste ragioni si deve riconoscere l'importanza del focus, delle tecniche, delle consegne e dei supporti forniti, al fine di non realizzare e di non assegnare attività non alla portata dello studente che lo farebbero sentire non capace.

L'insegnante oltre all'esercizio assegnato in cui Marco doveva scegliere e scrivere la forma ritenuta corretta tra *can*, *could*, *will be able to* ne assegna un altro in cui lo studente deve solo scegliere la forma corretta.

Dopo aver corretto insieme l'esercizio precedente, Marco risulta demotivato e non ha voglia di affrontare l'altro esercizio assegnato dalla professoressa.

Cominciamo a leggere la consegna e a osservare l'esercizio seguente, figura numero 29, per far vedere a Marco che si tratta di un esercizio alla sua portata.

L'esercizio infatti risulta adatto a Marco che può svolgerlo per tornare a sentirsi capace e per riacquisire fiducia in sé stesso e nelle sue capacità.

Figura n° 29: esercizio tratto dalla sezione degli esercizi grammaticali del libro di testo di Marco *Language for life, B1*, p.161

★★★ Choose the correct alternative.

Dear Harry,

I'm sorry, but I ¹can't/couldn't write to you before because I've been ill. I'm so glad you ²will be able/don't have to stay with us in August! Please remember that you ³can/should speak to my parents in Italian or they ⁴can't/won't be able to understand what you're saying! But of course you ⁵should/shouldn't speak English to me, because I want to practise! OK, now for some practical details ... I've got a dictionary you can use somewhere so I ⁶can/must find it for you! You ⁷don't have to/mustn't bring my parents a present but I'm sure they'll like it if you do bring one! Unfortunately, you ⁸mustn't/won't be able to use Skype at our holiday home because it hasn't got WiFi. But there is an Internet café, so you ⁹will be able to/must go there sometimes. I ¹⁰have to/can go now because my mum's calling me to lunch!

All the best,

Alessandra

REPLY SHARE

Osservazioni

Marco dimostra di saper utilizzare le mappe fornite in precedenza per lo svolgimento degli esercizi e il dizionario online per la traduzione di alcuni vocaboli.

Il risultato ottenuto è molto positivo e Marco torna a sentirsi capace riacquisendo fiducia in sé stesso.

5.5 LA COMPrensIONE DEL TESTO IN LINGUA INGLESE

“ Quando la professoressa di inglese assegna una comprensione del testo vado un po’ in confusione. I testi sono spesso molto lunghi e io arrivo a fine lettura senza aver capito il senso delle frasi. Io trovo molto difficile leggere in inglese e comprendere le parole. Leggendo infatti salto qualche riga senza accorgermene e tutto diventa confusione. Se provo ad aiutarmi leggendo a voce alta capisco che rendo tutto più complicato perché trovo difficile anche pronunciare le parole e in più rallento la lettura.

Se ci sono poi domande a cui rispondere guardo se le ritrovo nel testo e ricopio la frase. La cosa più difficile è dare un senso a tutto il testo non conoscendo la maggior parte delle parole.

I testi assegnati per casa li vivo in maniera più serena perché mi prendo il mio tempo, mi gestisco il lavoro. Le verifiche di comprensione del testo le vivo in maniera diversa, sento la pressione del tempo e dell’insegnante. Dall’ansia non riesco a ricordarmi il significato di parole che se ci ripenso dopo con calma magari conosco. Vivo tutto con una pressione diversa, vorrei chiedere alla professoressa la traduzione delle parole ma alla fine mi sento a disagio e per timore non chiedo aiuti. Ogni tanto se la professoressa vede che non sto scrivendo mi viene vicino e mi chiede se ho bisogno e quindi con l’occasione chiedo la traduzione di alcune parole. Un’altra difficoltà che vivo durante queste verifiche è la lunghezza dei testi. Sono tanto tanto lunghi e mi sento la pressione di dover far veloce per avere il tempo di rispondere alle domande quindi lo leggo ma in velocità non capendo il senso delle frasi.

Per comprendere un testo devi sentirti sicuro di quello che leggi, devi capire le frasi ed è quello che non sono”.

Marco, 9 dicembre 2023

Prima di parlare di comprensione è importante chiarire il concetto di testo.

La parola **testo** si afferma tardi in latino, con Quintiliano nell'*Institutio oratoria* (IX, 4,13), come uso figurato del participio passato *texere*. Si tratta di una parola che rimanda ad una metafora che vede il complesso linguistico del testo come l'insieme di legami che congiungono le parti delle frasi come un tessuto. In questo modo si ha in italiano *testura* dal latino *textura* con significato di connessione delle diverse parti di un discorso, di un poema, di un'opera (Sagre, Enciclopedia Einaudi, 1982).

Il testo è il tessuto linguistico di un discorso e oggi attraverso il dizionario online Treccani leggiamo che il significato più specifico di testo è:

“corpo originale, principale di uno scritto, distinto da tutto ciò che nella stampa e nella digitalizzazione viene aggiunto come introduzione, illustrazione, spiegazione. In linguistica un testo è una produzione linguistica orale o scritta caratterizzata da compattezza morfosintattica e da unità, autonomia e compiutezza di significato”.

Comprendere un testo significa “ricostruire nella propria mente le concettualizzazioni che il mittente ha esternalizzato in forma linguistica” (Daloiso, 2019 p.139).

Per questa ragione, comprendere, non significa solo decodificare le informazioni e recuperarle in una fase successiva ma significa ricostruire il testo da parte di chi lo legge o di chi lo ascolta. Comprendere un testo è infatti una competenza importante in quanto è l'abilità che permette di conoscere e di imparare.

Negli ultimi decenni la comprensione del testo è diventata oggetto di sistematiche valutazioni internazionali (PIRLS e PISA) e nazionali (Prove Invalsi), a cui si accompagnano le sollecitazioni ricorrenti ad avviare iniziative per ridurre il numero, dei “cattivi lettori” ancora presenti nella popolazione adulta e persino in quella universitaria (Calvani, 2019). Sulla dinamica cognitiva che sta alla base della comprensione del testo esiste una vasta letteratura, che si è sviluppata in particolare a partire dagli anni '80.

L'educazione alla comprensione del testo viene per lo più identificata con la somministrazione ripetuta di questionari che accompagnano la lettura del testo che dovrebbero delineare il profilo del lettore attraverso l'osservazione, l'analisi e la valutazione della competenza linguistica (abilità fonologiche, grammaticali e lessicali) della competenza strategica (monitorare e valutare la performance, scegliere le strategie per affrontare la lettura) e infine della competenza esistenziale che riguarda il

considerare le caratteristiche del testo da parte dello studente attraverso le quali deve cercare di comprendere i punti di criticità e di forza personali per poter affrontare il testo (Genduso, Marsi, Ghirarduzzi, 2023).

A volte può capitare che anche di fronte a un testo chiaro e semplice lo studente non riesca a comprendere il significato e questo ci permette di capire che la corretta comprensione del testo è quella che richiede di integrare le parole e il senso delle frasi in un insieme più coerente (Johnson- Laird, 1983).

Imparare a leggere e a comprendere sono parte di competenze linguistiche che le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione definiscono indispensabili «per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio» (MIUR, 2012).

Comprendere un testo, nello specifico, è una competenza molto importante perché porta a conoscere e a scoprire cose nuove (Calvani, 2011).

Gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, in particolare gli studenti con dislessia evolutiva, possono riscontrare diversi elementi di criticità durante la lettura di un testo che portano lo studente a leggerlo con lentezza commettendo inoltre diversi errori. Questi ragazzi possono affrontare la lettura del testo utilizzando diverse strategie, come leggere a voce alta o mentalmente, in quanto la comprensione del testo non è un risultato automatico di una corretta decodifica (Martinelli, 2016).

Per una maggiore comprensione del testo è importante realizzare interventi efficaci al fine di consentire il massimo rendimento.

Negli ultimi anni i materiali forniti attraverso il formato digitale sono sempre di più e se progettati in maniera corretta e adatta possono rivelarsi una risoluzione del problema rispetto al “sovraffollamento informativo” che caratterizza i manuali di testo (Dallois, gruppo di ricerca DEAL, 2014). Allo stesso tempo però è bene ricordare che l'accessibilità grafico-stilistica non dipende solo dal mezzo cartaceo o digitale quanto piuttosto ai criteri scelti e utilizzati per progettare attività accessibili a tutti, predisponendo *prompt*, ossia aiuti, in grado di indirizzare l'attenzione, di mantenere il focus e di organizzare i contenuti (ibid. pag. 65)

La progettazione del materiale, nel rispetto della normativa in vigore (Legge 170/2010 e Linee guida del 2011), deve garantire il successo formativo degli allievi con DSA e BES e rispondere a due principi fondamentali: mirare alle conoscenze dei bisogni educativi degli studenti della classe ed essere inclusiva permettendo a tutti loro di accedere alla conoscenza.

La figura numero 30 propone il testo assegnato dall'insegnante di inglese di Marco da leggere, analizzare e da completare attraverso gli esercizi da svolgere per iscritto nel quaderno. Il testo è tratto dal manuale di inglese utilizzato in classe.

Figura n° 30: testo tratto dal manuale di lingua inglese utilizzato da *Career paths in Technology*, unità 17, Bognini Sergio, Barber Berkeley e O'Malley Kieran, Pearson, 2022.

UNIT 17 FROM SCHOOL TO WORK **PCTO**

Career profiles

Professional profile: electricians

Electricians keep the arteries of modern life – electrical circuits and wiring – working. They plan, install and repair a wide range of things: from fire protection systems, to data networks, lighting, security and heating. When these things fail, or need to be checked, these are the people we call. Electricians don't just install and fix, they're also constantly looking for defects, spotting potential hazards, and ensuring compliance. They can also work in a variety of settings, including homes, offices, factories, shops, hospitals and construction sites.


In the UK, to qualify for this practical and rewarding job you will need to gain an industry-recognised level 3 Diploma qualification. These courses are mostly completed while learners are already working. A common route into this work is to do an apprenticeship. This combines learning on the job with study at a college or training centre. It normally takes around four years to become fully qualified this way. In Italy, the electrician qualification requires a Diploma at Istituto Tecnico or Professionale and a two-year experience in a company of electricians.

This is a career choice suited to those with good problem-solving, analytical and evaluation skills, and have learned a methodical approach to the work. Less obvious aspects of the job may involve working in tight and cramped conditions; being on 24-hour call for emergencies; having to travel between jobs (involving overnight stays); and in some circumstances needing a good head for heights (work may need to be done using scaffolding on construction sites).

Once qualified, electricians can easily specialise, for example in system installation or machine repair. Those who do extra training can move into new and emerging specialisms, such as installing energy efficient and renewable technology systems, programming domestic systems, as well as progressing into project and contract management or more senior engineering roles.

What's hot in this sector:

- Intelligent energy systems that track usage
- App-based heating systems for the home that are controlled remotely
- Home automation
- Installation of renewable energy technologies such as solar and wind



COMPREHENSION Read the career profile on electricians and answer the questions.

- 1 What are the basic **DOVERI** of an electrician?
- 2 What particular duties are related to safety?
- 3 How do most electricians get trained and qualified?
- 4 What qualities are required to do this type of work?
- 5 What are some problematic aspects of this job?

LISTENING Listen to an interview with a young electrician called Paul Brady. Then fill in the missing words.

- 1 Paul works as a **JUNIOR ELECTRICIAN** at the Old Trafford Stadium in Manchester.
- 2 He is responsible for the **WIRING** in the stadium.
- 3 He first got involved in this work at the age of **6 YEARS OLD**.
- 4 What he loves most is the magic of the **HISTORY** of the job.
- 5 It took him **IN 6 YEARS** to get qualified.
- 6 He likes the **PRACICAL** aspect of the job.
- 7 He could get promotion to become a **OFFICE CLEANER** or a **MANAGER**.

VIDEOLINK
 YouTube: 'Meet Women Electricians (WomenBuilding)'. Where do they work as electricians? Why do they like their job?

256

Analisi

Ricordando i criteri di analisi stilistici proposti dalla British Dyslexia Association (cfr.par. 4.2) si rileva che il testo presenta alcuni limiti che lo rendono poco accessibile agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento.

Prendendo in considerazione l'impaginazione, si può notare che il testo si dispone su un'unica porzione; la disposizione si adatta all'immagine inserita rendendo in questo modo l'orientamento visuo-spaziale più critico per Marco.

I paragrafi non sono distanziati ma sono allineati a sinistra costituendo in questo modo un elemento importante per Marco perché la lunghezza diversa delle righe costituisce per lui un sostegno in quanto spesso tende a perdere il segno quando legge.

La scelta del carattere non sembra adeguata; è stato utilizzato un font con dimensioni ridotte.

Non è presente un glossario con le parole più complesse e nuove ma questa scelta può rivelarsi positiva perché in questo modo non si costringe lo studente a sospendere la lettura spostando lo sguardo verso le note per poi tornare al testo che può essere un ostacolo per gli studenti con difficoltà di orientamento visuo-spaziale.

Per quanto riguarda lo sfondo notiamo essere di colore bianco; la British Dyslexia Association suggerisce invece l'utilizzo di uno sfondo color pastello.

Il primo esercizio di comprensione non risulta adatto a Marco e per questo si propone un'alternativa.

L'esercizio di ascolto risulta invece accessibile.

Osservazioni

Marco appare stanco ancora prima di iniziare la lettura.

Decido di far osservare le domande prima di leggere il testo; in questo modo Marco capisce di cosa tratterà il testo.

Per agevolare la lettura utilizziamo un programma di sintesi vocale, *TTSMARKER*; si tratta di uno strumento gratuito che fornisce la sintesi vocale in più lingue, tra le quali l'inglese, francese, tedesco, arabo, cinese e molte altre. Questo programma presenta uno

spazio in cui inserire il testo che deve essere convertito a voce con un massimo di 20.000 caratteri per volta.

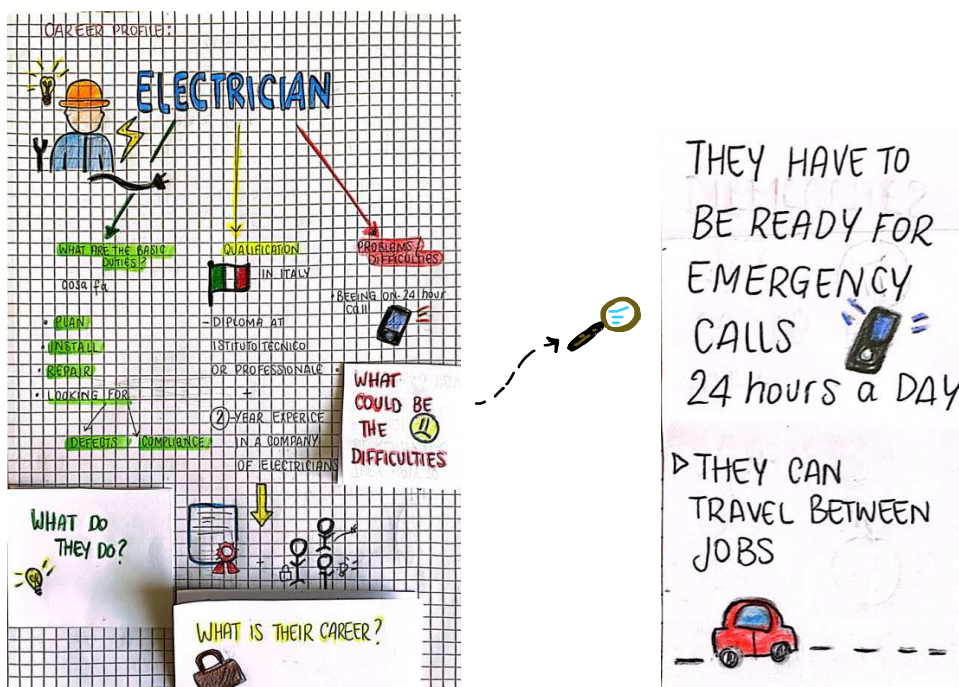
Sicuramente con testi brevi l'operazione è più veloce, in questo caso il testo è molto lungo quindi appena vedo Marco stanco procedo utilizzando questo strumento per diminuire il carico cognitivo.

Alternativa per procedere alla comprensione potrebbe essere sottolineare le parole che non si conoscono e cercare sul dizionario online pronuncia e traduzione.

L'attività di lettura termina dopo circa venti minuti.

Prima di procedere con lo svolgimento del primo esercizio di comprensione decido di creare uno schema, disegno numero 5, con le informazioni principali del testo al fine di agevolare lo svolgimento dell'esercizio assegnato dall'insegnante e in vista dell'interrogazione che verterà sui concetti più importanti ricavati dalla lettura.

Disegno n° 5: materiale autentico realizzato da me, si tratta di uno schema- mappa realizzato dopo lettura del testo dell'unità 17 del libro di testo di Marco tratto da *Caree paths in Technology*. Bolognini Sergio, Barber Berkeley e O'Malley Kieran, Pearson, 2022.



In questo modo Marco risponde alle domande con più facilità recuperando i concetti fondamentali nel testo e nello schema realizzato.

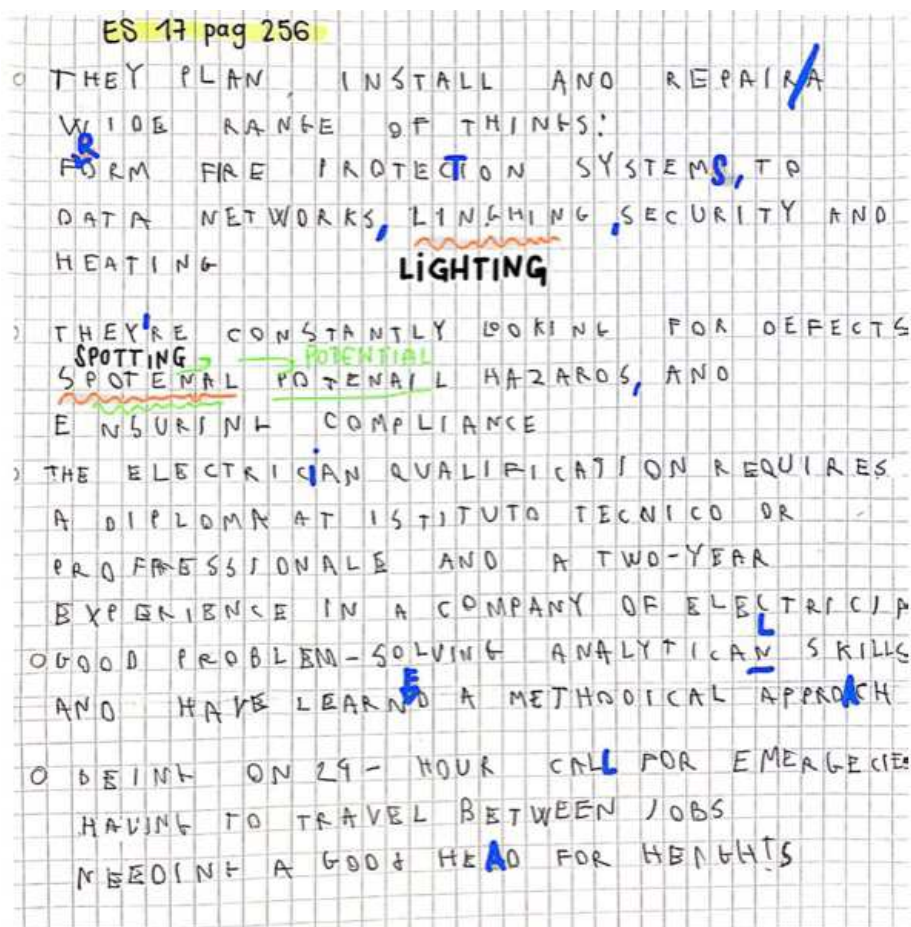
Prima di procedere con la stesura delle risposte mi accerto che Marco abbia capito a cosa si chiede di rispondere. Si cercano le risposte nel testo e si procede con la stesura delle risposte nel quaderno, esercizio numero 6.

Marco procede in maniera indipendente. Non viene assegnato un limite di tempo ma cerchiamo di gestire il lavoro ricordando che in un'ora devono essere completati entrambi gli esercizi di questa pagina assegnati dalla professoressa.

L'esercizio di ascolto, anche se in un primo momento viene percepito come un ostacolo da Marco, dopo diverse riproduzioni dell'audio a velocità rallentata, viene completato.

Si osservano tipici errori di grafia e di organizzazione dello spazio.

Esercizio n°6: *Career paths in Technology*. Bolognini Sergio, Barber Berkeley e O'Malley Kieran, Pearson, 2022.



Come primo aspetto si può osservare una gestione dello spazio corretta da parte di Marco che non salta righe tra una risposta e un'altra.

A livello grafico la pagina risulta ordinata, non sono presenti troppi segni di cancellatura; utilizza il bianchetto solo in tre punti.

Marco commette alcuni errori durante la fase di copiatura, ma le risposte risultano comunque corrette a livello di senso. Si osserva che la punteggiatura nelle sue frasi non è presente, inoltre gli errori possono classificarsi come tipici errori di copiatura dati da uno scorretto dettato interiore oppure dalla difficoltà di orientamento visuo-spaziale che lo porta a scrivere per esempio due volte la stessa parola, come si può notare nella risposta numero due, in cui Marco ha assimilato la parola *spotting* con la parola *potential* che è stata scritta due volte.

In generale, considerando le difficoltà, i risultati di comprensione del testo e di analisi e stesura delle domande e delle risposte si ritengono positivi.

Un'alternativa poteva essere scrivere le risposte al computer in un documento Word per diminuire il carico cognitivo.

In figura numero 31 si propone una versione dello stesso testo che lo rende più accessibile sul piano grafico – stilistico grazie all'applicazione delle indicazioni proposte dalla British Dyslexia Association. Si è cercato di risolvere le criticità evidenziate in precedenza operando interventi diversi che prendono in considerazione il layout generale e l'impaginazione del testo.

Per quanto riguarda il layout generale si è scelto uno sfondo omogeneo di colore blu pastello riducendo il contrasto tra le parole in nero e lo sfondo bianco che rende faticosa la vista di qualsiasi lettore, e in particolare di chi legge con fatica un testo (Daloiso, Gruppo di ricerca DEAL, 2014).

Per quanto riguarda l'impaginazione si è cercato di aumentare l'accessibilità proponendo il testo in un'unica colonna e dividendolo in paragrafi si offre allo studente con DSA un percorso lineare per la decodifica. Il testo presenta il font Arial con dimensione di 12 punti e un'interlinea di 1,5.

Ho scelto una parola per paragrafo evidenziandola in grassetto con colori diversi ripresa alla sinistra del testo con la traduzione corrispondente posta in un riquadro.

Nel lato destro del testo sono poste le cinque domande aperte dell'esercizio proposto dal manuale. In questo modo lo studente con DSA riesce a recuperare le risposte nel testo con più facilità.

Se considerato necessario potrebbe essere inserito l'incipit per la risposta subito dopo la domanda, al fine di guidare maggiormente lo studente nella formulazione delle risposte ai quesiti.

Marco può rispondere alle domande man mano che procede con la lettura alternandola alla scrittura per alleggerire il carico cognitivo.

In alternativa le domande possono essere proposte a fine del testo ma per gli studenti con DSA l'esercizio potrebbe proporre domande chiuse e non aperte.

Alcune parti del testo sono state eliminate. Il testo in questo modo risulta più chiaro.

L'esercizio proposto dal manuale con l'utilizzo di domande aperte poste sotto al testo presentato per verificare la comprensione del testo suscita perplessità a livello metodologico.

La maggior parte delle domande richiede una produzione minima e la disposizione di queste domande a conclusione del testo può creare difficoltà negli alunni che faticano a decodificarlo, i quali si trovano a dover ritornare più volte nel brano dopo aver letto le domande con un dispendio di tempo notevole (Balboni, 2011).

Marco per questi motivi ritornando più volte nel testo aveva commesso errori di copiatura del testo stesso in quanto perdeva il segno durante la fase di dettatura interiore.

L'esercizio di comprensione da me realizzato costituisce un esempio di intervento sulla procedura per la lettura, la comprensione e lo svolgimento dell'esercizio.

Come si può osservare l'obiettivo didattico, la consegna e l'impianto generale dell'esercizio rimangono invariati ma si riorganizza l'attività in modo che il tutto sia adattato allo studente con DSA.

Marco alterna scrittura e lettura in maniera guidata, anziché leggere l'intero testo e poi rispondere alle domande.

Figura n° 31: versione modificata e resa accessibile per gli alunni con DSA del testo tratto dal manuale di lingua inglese utilizzato da *Career paths in Technology*, unità 17, Bolognini Sergio, Barber Berkeley e O'Malley Kiaran, Pearson, 2022.

<p>Hazard pericolo</p>	<p>Career profiles - Professional profile: electricians</p> <p>Electricians keep the arteries of modern life-electrical circuits and wiring- working. They plan, install and repair a wide range of things: from fire protection systems, to data networks, lighting, security and heating. Electricians don't just install and fix, they're also constantly looking for defects, spotting potential hazards, and ensuring compliance. They can also work in a variety of settings, including homes, offices, factories, shops, hospitals, and construction sites.</p>	<p>1.What are the basic duties of an electrician?</p> <p>2.What duties are related to safety?</p>
<p>Rewarding gratificante</p>	<p>Un the UK, to qualify for this practical and rewarding job you will need to gain an industry- recognized level 3 Diploma qualification. It normally takes around four years to become fully qualified this way. In Italy, the electrician qualification require a Diploma at Istituto Tecnico or Professionale and a two-year experience in a company of electricians.</p>	<p>3.How do most electricians get trained and qualified?</p>
<p>Cramped stretto</p>	<p>This is a career choice suited to those with good problem-solving, analytical and evaluation skills, and have learned a methodical approach to the work. Less obvious aspects of the job may involve working in tight and cramped conditions; being on 24- hour call for emergencies; having to travel between jobs; and in some circumstances needing a good head for heights.</p> <p>Once qualified, electricians can easily specialize, for example in system installation or machine repair.</p>	<p>4.What qualities are required to do this type of work?</p> <p>5.What are some problematic aspects of this work?</p>

5.6 LA PRODUZIONE DI UN TESTO IN LINGUA INGLESE

La produzione scritta può essere definita una modalità di comunicazione complessa infatti scrivere un testo è un'attività impegnativa per tutti gli studenti in quanto coinvolge (Tressori e Sartori, 1995) :

- processi di livello inferiore ossia il recupero delle forme ortografiche, l'attivazione delle abilità grafico motorie ecc.;
- processi di livello superiore, ossia cognitivamente più complessi come il recupero sintattico e lessicale, l'organizzazione dei contenuti, le competenze espositive, il rispetto delle convenzioni del linguaggio scritto e dei diversi generi testuali ecc.

In base a quanto l'attività è guidata dall'insegnante l'attività di produzione scritta in lingua inglese può risultare più o meno complicata.

Nel caso degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento possono verificarsi complicazioni durante il recupero delle forme ortografiche, della sintassi e del lessico che rendono l'attività di scrittura più rallentata e che incidono in maniera negativa sui processi di livello superiore. Per queste ragioni il testo prodotto potrebbe risultare poco organizzato in quanto l'alunno per concentrarsi sui processi di livello inferiore esaurisce le sue risorse cognitive e attentive necessarie per organizzare i contenuti, elaborarli e infine valutarli.

Uno strumento che può aiutare l'insegnante a sostenere l'alunno in qualità di facilitatore è la mappa di supporto linguistico conosciuta anche con il nome *prompt*, attraverso la quale si possono organizzare gli elementi che caratterizzano la comunicazione comunicativa tra i quali: la struttura del testo, le mosse comunicative, le espressioni frequenti (Ghirarduzzi, 2023).

La creazione di una mappa permette di pianificare il testo sia per la produzione scritta sia per la produzione orale e serve come sostegno per lo studente al fine di garantire una maggiore sicurezza e autonomia durante la composizione del testo.

Si possono proporre due tipi di *prompt*, uno che riguarda la fase di progettazione mentre l'altro per la fase di revisione del testo prodotto.

Nella fase di progettazione si potrebbe creare una mappa di brainstorming con le idee dello studente che può essere realizzata dallo studente stesso che prima della stesura condivide le idee pensate.

Il *prompt* per la revisione del testo deve sintetizzare i diversi aspetti che caratterizzano la rilettura finale. Bisogna verificare l'efficacia comunicativa che può essere verificata con una lista di domande da utilizzare come lista di controllo per esempio:

- *l'introduzione è chiara ?*
- *il testo risponde alla consegna assegnata?*
- *Quali sono i punti di forza del testo?*

La struttura del testo prodotto che lo studente ricontrolla va verificata per esempio confrontandola con un testo simile per controllare che i canoni della tipologia testuale aderiscano.

L'aspetto linguistico si controlla partendo dalla struttura dei paragrafi fino all'analisi delle frasi e dell'ortografia (*ibid.* p.263).

Sulla base di queste considerazioni, un'attività come quella riportata in figura numero 32 ha limitate possibilità di successo con gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento.

La professoressa assegna, partendo da questa consegna dell'esercizio 12 tratto dal libro di testo utilizzato da Marco, un ulteriore compito: scrivere una lettera formale indirizzata all'azienda in cui si vorrebbe fare lo stage per l'alternanza scuola lavoro.

L'attività di scrittura non risulta guidata: alla consegna abbastanza dettagliata non seguono supporti ulteriori.

In questo caso essendo la composizione scritta un'attività in cui si richiede il "saper fare lingua" è necessario offrire agli studenti con DSA (e a chi ne ha bisogno) uno strumento di supporto per favorire il recupero sintattico e lessicale in lingua straniera.

Figura n°32: testo tratto dal manuale di lingua inglese utilizzato da *Career paths in Technology*, unità 17, Bolognini Sergio, Barber Berkeley e O'Malley Kiaran, Pearson, 2022.

UNIT 17 FROM SCHOOL TO WORK **PCTO**

Work experience

How can work experience help you

Work experience can get you started in your career, as well as helping you to decide what you want to do. It is important whether you want to stay on in education or get a job. Even part-time, odd jobs (such as pizza delivery or working at a car wash) or volunteering can give you a good opportunity to gain useful skills and experience working with a range of people from all sorts of different backgrounds. Work experience is a good chance to improve your competences and to show your commitment.

These are key elements which employers will be looking for in your CV. Work experience helps you to:

- understand the everyday realities of working life;
- find out about your own abilities and limitations;
- communicate well with all sorts of different people;
- demonstrate your skills to employers.

Work experience is not just about impressing employers. It also helps you learn about yourself. It reveals things about you that will help you to choose the right career path. For example:

- What are your strengths and weaknesses?
- Are you a good communicator?
- Do you work well in a team?
- Do you enjoy the work as much as you expected?

How to get more out of your work experience

Set objectives before you start. Don't just go into work experience with the vague idea that you want something to put on your CV. Think about exactly what kind of work you want to do and what you want to learn. At the start of your placement, discuss your objectives with your manager or supervisor so that

they know what you want to get out of it and can help you achieve it.

Ask for more to do. On a work experience placement, it's easy to end up with not enough to do, or be stuck doing the same thing every day. Don't just wait for someone to give you something to do. Ideally, you should make suggestions for specific things you could be doing. Keep an eye out for tasks you could do, projects you could contribute to or colleagues you could help. Ask for help if you are not sure about what you are doing and do as many questions you need to learn as much as possible.



Make contacts. Experience isn't the only thing you can get. Making good contacts can help you find new opportunities in the future and provide you with helpful advice. You can make useful contacts among the people you work with every day, especially your manager or supervisor. Introduce yourself to colleagues whose work you are particularly interested in.

EMPLOYABILITY SKILLS COMMUNICATE CLEARLY

12) Communicate Read the article and then, using your own words, explain how students can benefit from a work experience.

VIDEOLINK

Analisi

Si propone per questi motivi, disegno numero 6, una scheda per guidare Marco verso la realizzazione di una lettera formale; quindi, si decide di realizzare una riproduzione simile di una lettera al cui interno si offre una sintesi della struttura testuale tipica delle e-mail (e delle lettere) e dei “promemoria” delle formule linguistiche utilizzare per la stesura di lettere formali.

Marco utilizzerà questo modello per la stesura del suo testo in modo da essere guidato dall’inizio alla fine dell’attività.

Disegno n° 6: materiale autentico, modello realizzato da me per essere utilizzato come prototipo per la stesura di una lettera formale in lingua inglese.

The diagram illustrates the structure of a formal letter with the following components and labels:

- SENDER** → A box containing "Name+ Surname" and "Address".
- PLACE + DATE** → A small box for the date.
- RECIPIENT** → A box containing "Dear Name/Surname" and "Address".
- SUBJECT** → A box for the subject line.
- OPENING / GREETING** → A box containing "Dear Mr/Mrs".
- INTRODUCTION** → A box containing the phrases: "I'm writing to inform you...", "I'm writing you for the following reason...", and "I'm writing regarding you...".
- BODY** → The main content area of the letter.
- CONCLUSION** → A box containing "I would appreciate your reply at your earliest convenience" and "Thanking you in advance".
- CLOSING** → A box containing "Sincerely / Your sincerely" and "Name".

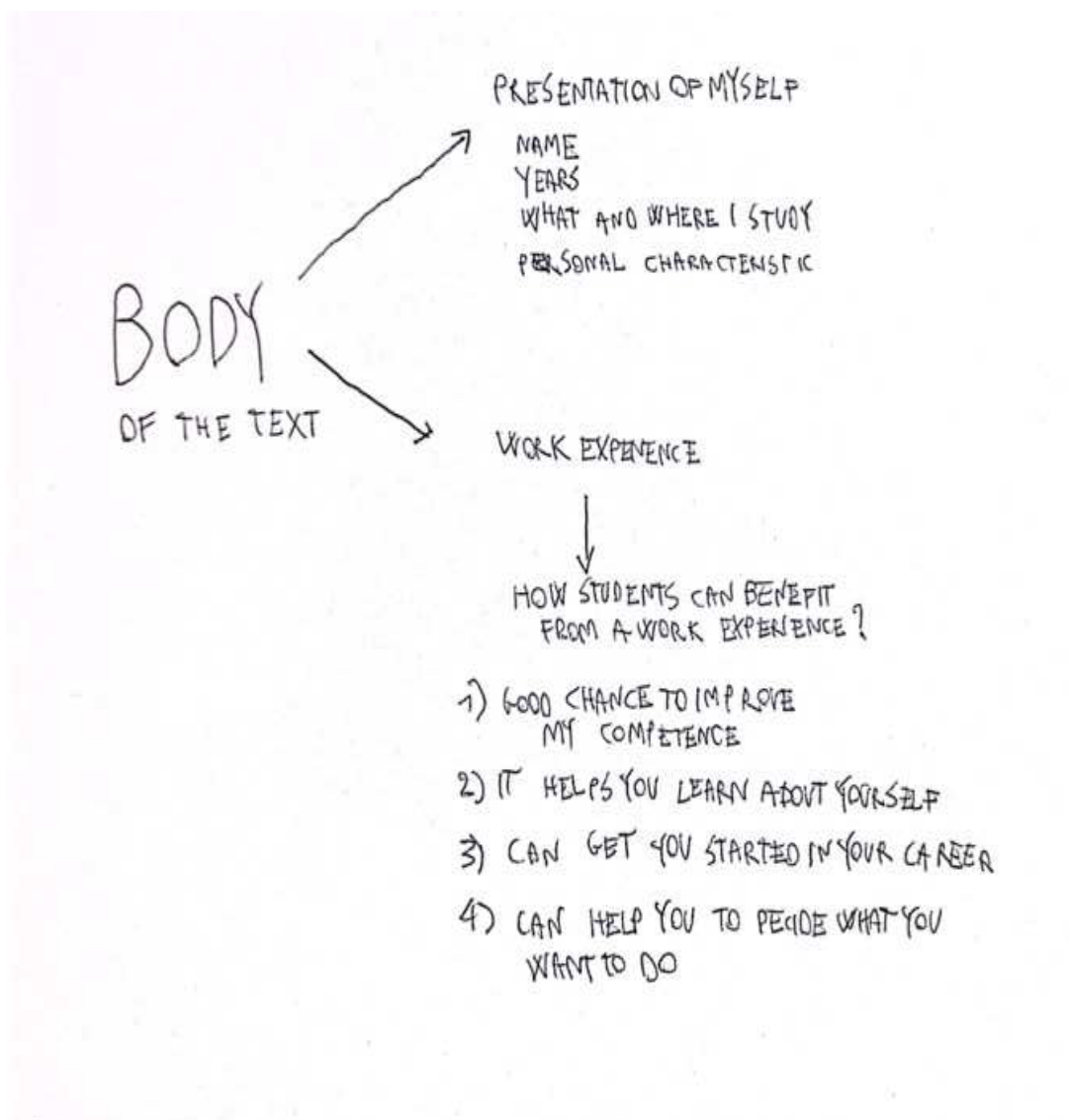
Prima di procedere con la stesura della lettera, rivediamo insieme le parti che la caratterizzano.

Ho deciso di utilizzare colori diversi per le parti principali che compongono la struttura della lettera per un migliore recupero delle informazioni nella fase di compilazione.

La mappa, figura numero 33, viene realizzata da Marco e nasce da idee pensate insieme partendo dalla consegna assegnata e dalla successiva lettura del testo.

Progettare il testo è una fase fondamentale per raccogliere le idee per poi distribuirle nelle diverse fasi del testo di introduzione, paragrafi intermedi e conclusione.

Figura n° 33: mappa realizzata da Marco come base per la stesura del suo testo.



Osservazioni

Durante la stesura della lettera, figura numero 34, Marco si presenta fin da subito sicuro e determinato.

Ha compreso la consegna e l'aver realizzato una mappa con gli argomenti da trattare ha portato a maggiore sicurezza in lui. La mappa, in questo modo, diventa un supporto fondamentale.

Decido di realizzare lo stesso modello con gli spazi appositi in cui inserire le parti che compongono la lettera.

In una fase iniziale, dopo la realizzazione della mappa, si decide di realizzare una "brutta copia" per poi ricopiarla nel modello da me realizzato.

Marco compie un lavoro ben organizzato e strutturato, separando in modo corretto i paragrafi e gestendo bene gli spazi nel foglio.

Le frasi risultano essere semplici ma chiare; la lettera è coerente con la consegna e risponde ai quesiti richiesti dall'insegnante.

Marco mi chiede la traduzione di alcune parole ma la maggior parte del lavoro viene svolto in autonomia.

La struttura già impostata della lettera facilita il lavoro di compilazione rendendolo più chiaro. Anche l'uso dei colori facilita la compilazione della lettera perché Marco riconosce i riquadri e li riempie con le informazioni corrette.

Scegli e utilizza le formule linguistiche in modo adeguato.

È proposto in seguito lo scanner dell'attività svolta da Marco realizzato prima della compilazione dei riquadri "Sender e Recipient" in quanto caratterizzati da nome e indirizzi privati.

Il risultato ottenuto è molto positivo; questo mette in evidenza quanto un'attività complessa possa comunque portare a risultati sufficienti grazie ai giusti supporti e strumenti che guidano l'attività.

L'aver realizzato un modello della struttura da poter essere consultato durante la fase di produzione del testo ha permesso a Marco di svolgere il compito senza frustrazione o ansia. Le mappe sono diventate per lui degli strumenti che gli hanno consentito di ridurre le difficoltà legate al suo disturbo per potersi concentrare sui processi di livello superiore (organizzazione delle idee e del testo).

Figura numero 34: esercizio di produzione di una lettera formale svolto da Marco.

Recipient

Sender

SCHOOL TO WORK ALTERNATION SUBJECT

DEAR MA GREETING

I AM WRITING YOU FOR THE FOLLOWING REASON
I AM MARCO, I AM 17 YEARS OLD AND I AM
STUDYING AT A TECHNICAL INSTITUTE IN PAVIA SPECIALIZING
IN ELECTRONICS AND MECHANICS.
I CONSIDER MYSELF A RESPONSIBLE GUY WITH A GREAT
DESIRE TO DO AND LEARN

I AM LOOKING FOR A COMPANY WHERE I CAN DO WORK
EXPERIENCE FOR TWO WEEKS AS AN INTERN AND FOR
THIS REASON I AM WRITING TO YOU. I THOUGHT
ABOUT YOUR ELECTRICIAN COMPANY BECAUSE IT IS
A WAY TO UNDERSTAND IF IT IS THE JOB OF MY FUTURE.
WORK EXPERIENCE IS, FOR ME, A GOOD CHANCE TO IMPROVE
MY COMPETENCE. IT HELPS ME LEARN ABOUT MYSELF
AND IN CONCLUSION CAN HELP ME TO DECIDE
WHAT I WANT TO DO IN THE FUTURE.

THANKING YOU IN ADVANCE
SINCERELY,
MARCO

INTRODUCTION

BODY

CONCLUSION

CLOSING

MARCO

5.7 LA PRODUZIONE ORALE IN LINGUA INGLESE

“ Quando la professoressa chiama noi studenti per leggere un testo o una frase a voce alta comincio ad agitarmi e cerco di non incrociare il suo sguardo. Non mi sento sicuro a parlare in lingua inglese, sbaglio le pronunce e sono un po' lento. I miei compagni non mi prendono in giro, anche altri miei amici vivono la mia stessa situazione, però allo stesso tempo mi sento a disagio a farmi vedere così insicuro dalla classe. Per questi motivi spero di non dover mai parlare durante la lezione di inglese. Non facciamo quasi mai lavori di gruppo però quando la professoressa organizza queste attività cerchiamo di aiutarci tra compagni dividendoci i lavori in base alle nostre capacità”

Marco, 6 febbraio 2024

Partendo da queste riflessioni fatte da Marco possono essere analizzati due aspetti.

Il primo riguarda l'ansia linguistica che sembra essere l'emozione vissuta spesso da Marco durante le lezioni di inglese.

Lavorare sulle dimensioni di «controllo» e di «valore» è importante in quanto risultano le fonti di emozioni (Pekrun, 2006):

- piacevoli, se l'attività è valutata in modo significativo e importante (alto valore) e la persona percepisce controllo (sa svolgere l'attività, si sente capace);
- ansiogene, se il valore dato all'attività è alto ma si ritiene di non essere capaci avendo in questo modo un basso controllo;
- noiose, se si ha basso valore dell'attività o bassa percezione di controllo o entrambi.

Il secondo aspetto che può essere analizzato partendo dalla riflessione di Marco riguarda il suo sentirsi insicuro. Questa sua insicurezza parte delle emozioni percepite durante il compito e durante le lezioni di inglese vissute con l'ansia di essere chiamato per leggere a voce alta un testo, con l'ansia di non riuscire a finire la verifica in tempo perché troppo lunga, e con l'ansia di non riuscire a tradurre le parole.

Per queste ragioni il sentirsi capaci, sicuri e tranquilli risulta importante per affrontare le attività e le sfide poste dai compiti.

La professoressa assegna a Marco un lavoro di gruppo. Gli studenti si scelgono a vicenda per formare gruppi da quattro persone. Ogni gruppo deve analizzare uno Stato della Gran Bretagna e Marco con il suo gruppo si occupa dell'Irlanda del Nord.

Gli studenti in classe cercano il materiale e se lo dividono a seconda dei loro punti di forza. Un ragazzo si occupa dell'aspetto visivo, prepara il Power Point e lo realizza in modo creativo per risultare accattivante con immagini, parole chiave e molti colori.

Gli altri due ragazzi si occupano dell'aspetto geografico, storico, economico e politico dell'Irlanda del Nord.

Marco sceglie quattro attrazioni importanti che caratterizzano l'Irlanda del Nord tra le quali : *Giants Causeway, Titanic museum, Belfast zoo, Exploris Aquarium.*

Marco e il suo gruppo hanno due settimane per realizzare il lavoro e per prepararsi per l'esposizione in classe.

La professoressa, visto il carico richiesto, concorda con Marco lo studio di frasi brevi e non complicate.

Io e Marco iniziamo il lavoro cercando le informazioni principali di ogni attrazione e le scriviamo in un foglio. Successivamente facciamo una selezione e scartiamo quelle meno importanti.

Marco si sente molto insicuro nell'esposizione perché mi confida di non saper leggere con gli accenti giusti. Si sente in ansia due settimane prima dell'esposizione. Allo stesso tempo sperimenta sentimenti positivi con gli altri compagni del gruppo.

Al fine di farlo sentire sicuro, scelgo di realizzare uno schema, una mappa per far imparare a Marco tutte le cose che dovrà dire in classe.

Marco deve riuscire a superare questa sfida, deve sentirsi sicuro.

Colgo questa attività come occasione per farlo sentire pronto e capace. Più che un lavoro verso una corretta produzione orale, sarà un lavoro per migliorare le sue emozioni portandole verso un senso di piacevolezza piuttosto che di ansia e di noia.

Una delle sue fonti di blocco è data dalla paura di sbagliare in quanto ha dubbi sulle sue capacità e per questo motivo attraverso questo lavoro si cercherà di dimostrare a Marco che si può sempre migliorare.

Durante il lavoro insieme verranno sostenute forme di pensiero valorizzanti, verrà eliminato il confronto sociale che vive in classe e infine verranno utilizzate tecniche di auto- affermazione (Fein e Spencer, 1997) che prevedono di scegliere da una lista definita di 11 valori quello ritenuto più importante e rappresentativo di sé. Il valore viene specificato per iscritto attraverso la descrizione di una situazione recente in cui quel valore si è dimostrato rilevante com'è possibile osservare attraverso l'esercizio numero 7 preparato da me per Marco.

Il meccanismo consisterebbe nell'attivare temporaneamente un'immagine positiva di sé.

Esercizio n° 7: materiale autentico, esercizio di autoaffermazione svolto da Marco.

CORAGGIO	SINCERITA'
ONESTA'	CREATIVITA'
GENTILEZZA	CURIOSITA'
EDUCAZIONE	CONTROLLO
RISPETTO	TRANQUILLITA'
IMPEGNO	

IMPEGNO

MI SONO IMPEGNATO MOLTO
QUANDO DOVEVO SCRIVERE IL MIO
CURRICULUM VITAE IN INGLESE.
IL MIO IMPEGNO HA PORTATO
RISULTATI POSITIVI E SONO STATO
CONTENTO.

Dopo questa prima fase, in cui si è cercato di attivare in Marco un'immagine positiva di sé con questo esercizio di auto- efficacia, si procede con la fase di elaborazione e realizzazione del lavoro da presentare in classe.

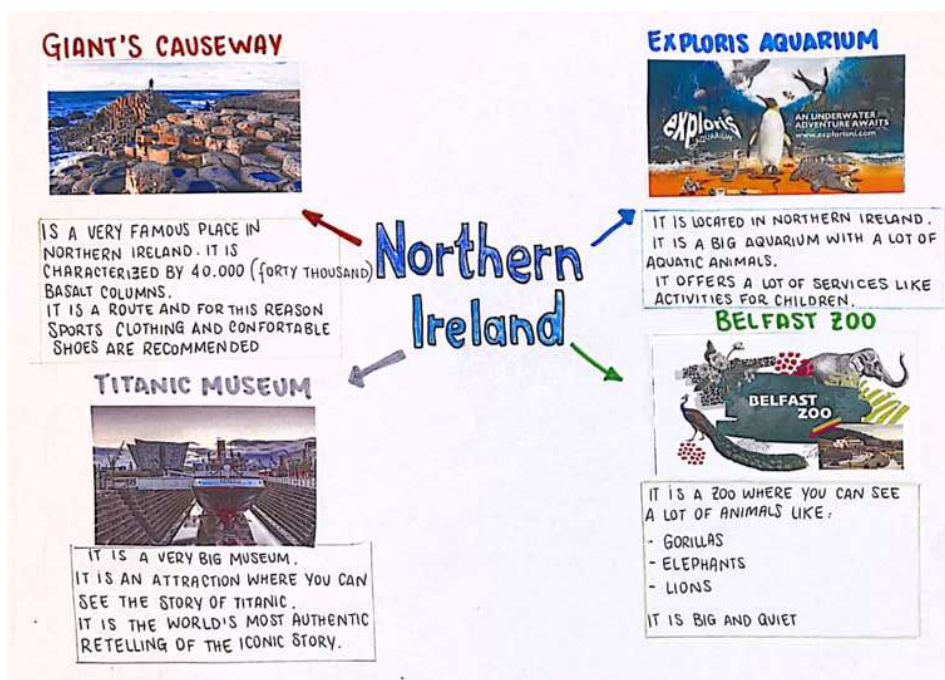
Io e Marco cerchiamo insieme le informazioni e creiamo uno schema da utilizzare come base per l'esposizione, figura numero 35.

Attraverso questa mappa che riorganizza i contenuti da esporre si possono osservare due elementi fondamentali.

Il primo elemento riguarda la presentazione del contesto comunicativo; attraverso le immagini che rappresentano l'attrazione da esporre si attiva in Marco il recupero delle informazioni.

Il secondo elemento riguarda il testo in cui sono state inserite le informazioni da presentare. In questo modo Marco può usare questo schema come base per la sua presentazione ma soprattutto come strumento per studiare. Marco in questo modo si sente più sicuro, leggiamo la mappa molte volte a voce alta per comprendere la pronuncia delle parole e cerchiamo un modo per presentare il lavoro con un atteggiamento tranquillo ma allo stesso modo dimostrando sicurezza.

Figura n°35: materiale autentico. Mappa realizzata da me come strumento di appoggio per l'esposizione di inglese di Marco



Osservazioni

A distanza di quattro giorni dalla realizzazione e dallo studio della mappa, Marco riesce a recuperare in maniera positiva e sufficiente le informazioni sentendosi sicuro delle sue capacità.

Marco espone i contenuti della mappa in classe senza una sua continua consultazione.

Al termine dell'esposizione ottiene un ottimo risultato, si sente soddisfatto del lavoro e motivato.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il desiderio di affrontare, in questo lavoro, la tematica dei disturbi specifici dell'apprendimento nasce dalla situazione personale come aiuto compiti e studio a Marco, ragazzo con DSA misto.

Questa tesi prende in analisi la materia della lingua inglese in quanto rappresenta per lui l'ostacolo più complesso da affrontare e per questa ragione ho potuto mostrare il nostro modo di lavorare evidenziando l'importanza dell'utilizzo di strategie e di strumenti per un apprendimento strategico, motivato e funzionale.

A seguito di quanto affrontato, dai risultati ottenuti da Marco, è emerso che l'adattamento delle attività, degli esercizi, dei testi e di tutto ciò che caratterizza lo studio di una lingua risulta fondamentale al fine di un apprendimento efficace per gli studenti con DSA.

Marco con gli adattamenti necessari ha raggiunto risultati positivi con miglioramenti in tutti gli ambiti quali memorizzazione vocaboli, grammatica, comprensione e produzione sia scritta sia orale. Attraverso gli esiti ottenuti è stato possibile realizzare un confronto con i metodi utilizzati in classe per l'insegnamento della lingua inglese.

I temi riflettono sull'importanza dell'utilizzo di strumenti compensativi e sulla creazione di strategie che rendono l'apprendimento accessibile.

La realtà scolastica del XXI secolo è caratterizzata da un'elevata pluralità ed eterogeneità di situazioni tanto che le classi sono formate da studenti con esperienze, condizioni, situazioni e capacità diverse tra loro.

Per lavorare a vantaggio dell'inclusione ricorrere ai supporti, a risorse e a strategie risulta fondamentale al fine di permettere a tutti di partecipare alle attività; l'impegno nei confronti degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento è un impegno in favore di tutti.

Nel primo capitolo si parla del Libro Bianco, strumento rivolto ad insegnanti, politici e opinione pubblica come testimonianza del rapporto tra la scuola e i ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento.

La tesi si conclude con il mio racconto dell'esperienza con Marco.

Voglio immaginarmi la nostra storia all'interno di questo Libro Bianco; non trovo posto migliore dove inserirla se non qui nella conclusione perché rappresenta il lieto fine di questo lavoro.

GRAZIE MARCO

Mi chiamo Francesca ho 24 anni e seguo Marco , ragazzo di 17 anni, quasi tutti i pomeriggi con i compiti e lo studio da due anni e mezzo.

Sono venuta a conoscenza dei disturbi specifici dell' apprendimento quando la mamma di Marco mi ha contattata per aiutarlo con lo studio.

Non nego che è stato difficile, soprattutto all'inizio. Le cose su cui lavorare erano tante, Marco sembrava un po' perso e io non mi sono sentita da subito all'altezza di aiutarlo perché io in primis non sapevo come affrontare tutte le cose da fare insieme.

Scorrevano in me mille pensieri, ma mi sono messa a sua disposizione da subito cercando di aprirmi e cercando di dimostrargli fiducia.

Poi sono arrivate le prime interrogazioni, le verifiche, le sue perplessità e le mie ansie.

I mille dubbi, le domande e le insicurezze in realtà sono scomparsi dopo poco e tutto ciò che con il tempo abbiamo costruito è nato da sé.

Ci siamo imparati a conoscere.

Ad oggi sappiamo entrambi i nostri punti di forza e di debolezza e ne facciamo dei trampolini per raggiungere gli obiettivi della giornata.

Lavoriamo insieme in modo collaborativo, ci sono giorni in cui Marco si dimostra felice e tranquillo, altri invece in cui il lavoro si fa più complesso.

Marco frequenta un istituto tecnico a Padova e durante questi anni ho riscontrato valutazioni spesso rigide e atteggiamenti contrastanti da parte dei suoi docenti.

L'anno scorso tornava a casa da scuola, mi leggeva i compiti, mi raccontava cos'era successo, (cose belle e cose brutte) e poi iniziavamo i compiti.

Oggi è un po' tutto più bello, ci raccontiamo, prendiamo i lavori da svolgere con una sana spensieratezza e questo atteggiamento ho visto essere molto d'aiuto per entrambi.

Non ci diamo dei tempi, le cose le facciamo senza pressione.

I momenti negativi con il tempo abbiamo imparato a gestirli in maniera (penso) positiva senza farci abbattere dalle valutazioni che sento essere comunque percepite con forte carico emotivo.

Ogni giorno imparo è un'occasione per imparare e per trasmettere qualcosa di nuovo, sono sempre curiosa ed entusiasta nel cercare strategie per rendere Marco sicuro di sé e motivato.

Un brutto voto non è motivo di critica o di polemica, è un modo per far vedere che Marco può farcela. È un' occasione per dimostrare che anche con difficoltà, gli obiettivi Marco li raggiunge.

All'inizio vivevo alcune giornate sottoppressione perché dentro di me volevo che tutto andasse sempre bene, che Marco si sentisse capace a scuola come quando lo era con me, lo volevo vedere tranquillo e sicuro.

Con la collaborazione e il rapporto instaurato tra me e Marco, e anche la mamma abbiamo fatto passi da giganti ma spesso la realtà vissuta a scuola è diversa.

La legge c'è, ma si può sempre far qualcosa di più.

FUTURO

Marco ad agosto compie 18 anni e l'anno prossimo avrà l'esame di maturità. Le professoressa a settembre avevano già sottolineato tutte le difficoltà che risconterà Marco durante l'esame evidenziando che è poco indipendente e che se non cambia il modo di approcciarsi sarà molto difficile per lui.

Vorrei ricredermi su quei giudizi affrettati dati dalle insegnanti perché io in realtà in questi anni ho notato molti miglioramenti in Marco dall'aspetto emotivo all'aspetto pratico.

Vorrei che, dopo Marco, le prime persone a credere in lui fossero proprio quelle che gli insegnano a coltivare i valori della vita e la passione per la curiosità a scuola.

Sono orgogliosa di lui.

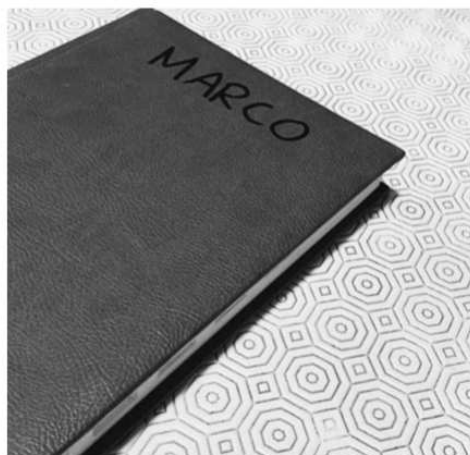
Oggi è immerso in una società che vive di fretta che ha paura di rimanere indietro, che ha paura di aspettare. Tutto scorre veloce, dalle automobili nelle strade ai messaggi che ci scambiamo nei telefonini. Sembra che non sappiamo aspettare, che non sappiamo attendere.

Tutto va avanti veloce; io e Marco stiamo al passo, ma nel mentre apprezziamo, notiamo e valorizziamo tutti i miglioramenti che raggiungiamo.

L'anno prossimo terminerà la scuola, quale sarà il futuro di Marco?

A questo non so rispondere, ma sono sicura che Marco riuscirà a fare tutto e sarà orgoglioso del ragazzo che è e sarà.

Francesca



BIBLIOGRAFIA

Anderson, J.R., *The Architecture of Cognition*, Cambridge, MA, Harvard University Press 1983.

Associazione Italiana Dislessia, *Libro Bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, Firenze, Libri Liberi 2013.

Baddeley, A.D., e Hitch, G., *Working memory*, New York, Academic Press 1974.

Baddeley, A.D., *La memoria umana. Teoria e pratica*, Bologna, Il Mulino 1992.

Baddeley, A.D., *La memoria, come funziona e come usarla*, Roma-Bari, Laterza 1984.

Baddeley, A.D., *Levels of working memory*, New York, Psychology Press 2001.

Baddeley, A.D., *The episodic buffer: A new component of working memory?* Trends in cognitive Science 2000, 4, pp.417-423.

Balboni, P.E., *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra 2011.

Barbera, F., *Con-pensare i DSA. Guida per gli insegnanti*, Padova, Cleup 2013.

Berson, P., Voller, P., *Autonomy and independence in language learning*, Londra, Pearson 2018.

Bolognini, S., Barber, B., O'Malley, K., *Career paths in technology. Electricity and electronics, information technology and telecommunications*, Milano-Torino, Pearson 2022.

Bristol/Buffalo/Toronto, *Multilingual Matters* 2008, pp.86-109.

Calvani, A., *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, S.Ap.I. 2019.

Campestrin, S., *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Trento, Erickson, 2023, pp. 154-155.

Caon F., Melero Rodríguez, C. A., Bricchese A., ***L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento di studenti con BES***, Torino, Pearson Academy 2020, pp. 6-10.

Cappa C., Grosso, L., Rossi, V., Giulivi, S., *Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Storia*, Novara, Garzanti Scuola 2013.

Cardona, M. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, Utet Università 2010.

Clark, J., *Ameliorating children's reading comprehension difficulties: A randomized controlled trial*, in *Psychological Science* 2010, 21, pp.1106-1116.

Comodi, A., *La facilitazione del testo a contesto ridotto*, Perugia, Guerra 2010.

Cornoldi, C., Candela, M., *Prove di lettura e scrittura MT-16-19*, Trento, Erickson 2022.

Cornoldi, C., *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, Il Mulino 2007.

Cornoldi, C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Trento, Il Mulino 1999.

Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., Zamperlin, C., *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino 2018.

Cornoldi, C., *Valutazione standardizzata delle abilità di calcolo e di soluzione di problemi AC-MT 11-14 anni. Prove per la classe*, Trento, Erickson 2020.

Craik, F.I., e Tulving, E., *Definizioni, criteri e classificazioni*, in Cornoldi, C., *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, Il Mulino 1975.

Csikszentmihalyi, M., *Flow*, New York, Basic, 1997.

Daloiso, M., Gruppo di Ricerca DEAL, *I quaderni della Ricerca. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Torino, Loescher Editore 2014.

Daloiso, M., Gruppo di Ricerca ELICom, *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Trento, Erickson 2023.

Daloiso, M., *Lingue straniere e dislessia evolutiva : teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Milano, Utet Università 2012.

Daloiso, M., *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Trento, Erickson 2019.

Damasio, A., *L'errore di Cartesio. Emozione ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi 1994.

DSA dopo la Linea Guida ISS 2022. Tutte le domande (e le risposte) su diagnosi e intervento, Trento, Erickson **2022**.

Dweck, C.S., *From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality and development*, Washington Psychological Review 2017, 73, pp. 689-719.

Ebbinghaus, H., *La memoria, un contributo alla psicologia sperimentale*, trad.it., Bologna, Zanichelli 1975.

Emili, E.A., *Dislessia. Progettualità educative e risorse compensative*, Bologna, Bononia University Press 2020.

Estes, W.K., *Learning Theory*, Annual Review of Psychology 1962, 13, pp.107-144.

Fein, S., Spencer, S.J., *Prejudice as self-image maintenance: Affirming the self through derogating others*, Journal of Personality and Social Psychology 1997, 73, pp. 31-44.

Ferrero, E., *Il piccolo principe*, Roma, Gallucci Stelle Polari 2023.

Ferruta, L., Rooney, M., Knipe, S., *World in progress*, Milano, Mondadori for English 2022.

Fredrickson, B.L., Extracting meaning from past affective experiences: the importance of peaks, ends, and specific emotions, *Cognition & Emotion*, University of Michigan, USA 2000, 51, pp. 1126-1240.

Frenzel, A., Stephens, E., *Advances in Teacher Emotion Research*, Berlino, Sprindger 2013.

Galliani, L., *L'agire valutativo*, Milano, Editrice La Scuola 2015.

Ghenduso, M., Marsi, S., Ghirarduzzi, A., in *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola* a cura di Dalonso, M., Trento, Erickson 2023, pp 217-240.

Ghirarduzzi, A., in *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola* a cura di Dalonso, M., Trento, Erickson 2023, pp 244-263.

Graffi, G., Scalise, S., *Le lingue e il linguaggio*, Bologna, Il Mulino 2001.

Hettie, J., *Visible learning for teachers: Maximizing impact for learning*, New York, Routledge 2012.

Hidi, S., *Interest and its contribution as a mental resource for learning*, Review of Educational Research 1900, 60, pp 549-572.

Higgins, E.T., e Rholes W.S., *Saying is believing. Effects of message modification on memory and linking for the person described*, Journal of Experimental Social Psychology 1978, 52, pp.387-404.

Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J, *Foreign Language Classroom Anxiety*, in Modern Language Journal 1986.

Johnson- Laird, P.N., *Mental models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*, Cambridge, Cambridge University Press 1983.

Jordan NC et al., *A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with comorbid mathematics and reading difficulties*. *Child Development*, 2003.

Kaplan, S., *The restorative benefits of nature: Toward and integrative framework*, Journal of Environmental Psychology 1995, 15, pp. 169-182.

Katz, I., Assor, A., *When choice motivates and when it does not*, Educational Psychology Review, 2007, pp. 429-442.

Knoweles, M.D., *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*, New York, Cambridge Books 1980.

Kontra, H., *Language Learners with Special needs*, Bristol Multilingual Matters Ltd 2008.

Lami, L., et al. , *Evoluzione del profilo di lettura nella dislessia* , Trento, Erickson, 2008 pp. 7-17.

Language Learners with Special Needs. An International Perspective,
Lee, J.F, *Processing Instruction: Where research meets practice*, Londra, Bloomsbury 2014.

Logie, R.H., *Visuo-Spatial working memory*, Hove, East Sussex, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1995.

Marotta, L., Ronchetti, C., Trasciani, M., Vicari, St., *Test CMF - Valutazione delle competenze metafonologiche*, Trento, Erickson 2022.

Martin, A.J., Evans, P., *Load reduction instruction: Exploring a framework that assesses explicit instruction through to independent learning. Teaching and Teacher Education*, 2018, 73, pp. 203-214.

Martin, A.J., *Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach*, Leicester, British Journal of Educational Psychology, 77, 2007, pp.413-440.

Mazzoni, G., *I processi cognitivi nell'apprendimento scolastico*, Roma, Carrocci Editore 2001.

Miller, G.A., *The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information*, Psychological Review 1956, 63, pp. 81-97.

Mitchell, D., *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*, New York, Routledge 2014.

Moè, A., *L'ABC per motivare. Strumenti e metodi per favorire la voglia di imparare*, Milano, Mondadori Education 2021.

Nijakowska J., *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Bristol, Multilingual Matters 2010.

Nota, L., Ginevra, M., Soresi, S. *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Padova, Cleup 2015.

Novak J.D., *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*, Trento, Erickson 2012.

Nunan, D., *The learner-centred curriculum. A Study in second language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press 1988.

Palmonari, A., Cavazza, N., Rubini, M., *Psicologia sociale, seconda edizione*, Bologna, Il Mulino 2018.

Pekrun, R., Garcia, L., *International Handbook of Emotions in Education*, New York, Routledge 2014.

Pekrun, R., *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*, Educational Psychology Review 2006, 18 pp. 315-341.

Piechurska-Kuciel E., *Input, Processing and Output Anxiety in Students with Prodigy*, Londra, Macmillan 1992.

Raven, J.C., *Raven's progressive matrices*, Melbourne, Australian Council for Educational Research, 1938.

Reeve, J., *Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive*, *Educational Psychologist*, New York, Routedge 2009, 44, pp. 159-175.

Ricerca e sviluppo Erickson, *BES a scuola*, Trento, Erickson 2005, pp.205-207.
Sambugar, M., Salà M.G., *Letteratura Viva volume 1*, Milano, Rizzoli Education 2016, pp. 205.

Sartori, G., Tressoldi, P.E., *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*, Firenze, Edizioni O.S. 1995.

Sasso, L., *I colori della matematica edizione gialla (Vol.2)*, Torino, Petrini 2018
Schiavo, G., Mana, N., Mich, O., Arici, M., *Tecnologie digitali e DSA*, Trento, Editore provincia autonoma di Trento 2016.

Schneider, E., Crombie, M., *Dyslexia and Foreign Language Learning*, Londra, David Fulton Publisher 2003.

Segre, C., a cura di *Enciclopedia Einaudi, Testo*, Torino, Einaudi 1982, pp.69.

Serra Borneto, C., *C'era una volta il metodo*, Roma, Carrocci Editore 1998.

Sgaramella, T.M., Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., *The Italian path to school and social inclusion: Problems, strengths and perspectives*. The Routledge History of Disability, UK., Routledge 2018.

Soldi C., *Puzzle English, Attività guidate e strumenti compensativi per la costruzione di frasi in lingua inglese. Scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson 2019.

Stella G., Grandi, L., *Come leggere la dislessia e i DSA : guida base : conoscere per intervenire: metodologie, strumenti, percorsi e schede*, Firenze, Giunti EDU 2016.

Toffalini, E., Giofrè, D., Cornoldi, C., *Strengths and weaknesses in the intellectual profile of different subtypes of specific learning disorder*, *Clinical Psychological Science* 2017, 5, pp. 404-409.

Tulving, E., Thompson, D.M., *Encoding specificity and retrieval process in episodic memory*, *Psychological Review* 1973, 80, pp. 352-373.

VanPattern, B., *Input processing and grammar instruction: Theory and research*, Westport, Ablex 1996.

VanPattern, B., *Input processing in second language acquisition*, Mahwah, Erlbaum 2004.

Wetz, B., Raynham, A., Wood, P., e Walkden, J., *Language for life B1*, United Kingdom, Oxford University Press 2017.

SITOGRAFIA

Consensus Conference, *Disturbi specifici dell'apprendimento*, Roma 6,7 dicembre 2010.

https://www.aiditalia.org/storage/files/dislessia-chefare/Cc_Disturbi_Apprendimento.pdf

Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009 , n. 122.

https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/dpr122_2009.pdf

Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 ottobre 2010, legge 8 ottobre 2010, n.170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico in*

https://www.aiditalia.org/storage/files/tecnici/LG-389-AIP_DSA.pdf

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>.

https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

I DSA e gli altri BES indicazioni per la pratica professionale. Quaderni CNOP, gennaio 2021.

<https://www.psy.it/wp-content/uploads/2021/03/I-DSA-e-gli-altri-BES---Indicazioni-per-la-pratica-professionale---CNOP-2021.pdf>

Istituto Superiore di Sanità, *Gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)*, 20 gennaio 2022, modificato 28 marzo 2023

https://www.iss.it/documents/20126/8331678/LG-389-AIP_DSA.pdf/a288d319-fb01-bb17-9be1-d1cbd6a50e19?t=1677495513359

La valutazione didattica degli alunni con DSA e BES: normativa e buone prassi, Ministero dell'Istruzione, dell'università e della Ricerca, Modena 6 maggio 2019 in <https://mo.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/sites/6/2019/06/Modena-6-5-2019.pdf>

Legge 170 del 2010: È tempo di cambiare e rafforzare le tutele, 8 ottobre 2023 in Linea guida pubblicata nel Sistema Nazionale Linee Guida Roma, 20 gennaio 2022 in Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum*, settembre 2012.

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

Raccomandazioni cliniche sui DSA. Risposte a quesiti. Elaborato da parte del panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference DSA (2007) in risposta ai

quesiti sui disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento. P.A.R.C.C. Bologna, 1° febbraio 2011.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/187572/Raccomandazioni+cliniche+sui+DSA.pdf/9e6cb7ee-8046-4aa7-be3c-ef252a87bccd?version=1.0&t=1495444427432>

Rais, R., *Metodo di studio veloce: Il sistema Leitner*, (08/07/2021) in <https://www.efficacemente.com/studio/metodo-di-studio-veloce/> (ultima consultazione, 3 febbraio 2024).

Subito una legge per tutelare gli studenti universitari con DSA: firma la petizione, 24 gennaio 2023.

<https://www.aiditalia.org/news/subito-una-legge-per-tutelare-gli-studenti-universitari-con-dsa-firma-la-petizione>.

<https://www.change.org/p/subito-una-legge-per-tutelare-gli-studenti-universitari-dislessici-lostudioèundiritto> (ultima consultazione 15 gennaio 2024).

Ufficio di statistica, *I principali dati relativi agli alunni con DSA aa.ss 2019/2020-2020/2021*, luglio 2022.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Focus+sugli+alunni+con+Disturbi+Specifici+dell%27Apprendimento+aa.ss.201920+202021.pdf/f7518612-5783-d755-9888-6789cd955e93?version=1.0&t=1664375370104>

<https://adovgenova.com/catalogo-dislessici/>

<https://cdn.bdadyslexia.org.uk/uploads/documents/Advice/style-guide/BDA-Style-Guide-2023.pdf?v=1680514568>

<https://ttsmaker.com>

<https://www.airipa.it/?s=dsa>

<https://www.anastasis.it/catalogo-generale/superquaderno/>

<https://www.canva.com>

<https://www.dyslexic.com>

<https://www.educoitalia.it/didattica-dellinglese-per-alunni-con-dsa-difficolta-e-strategie/>

<https://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica>

<https://www.merriam-webster.com>

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/>

<https://www.raiplaysound.it/programmi/adaltavoce>

