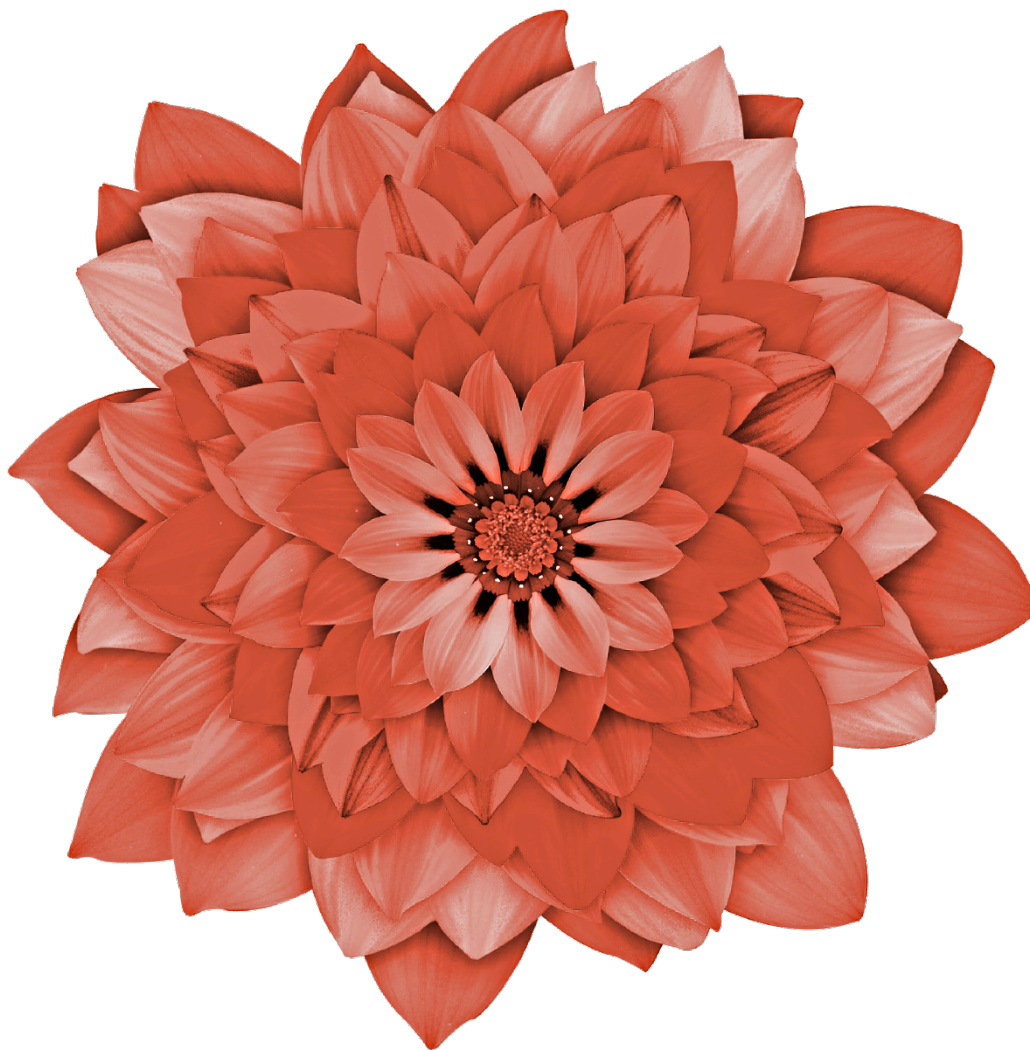


Vademecum Insegnamento delle lingue a studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento



SERVIZIO INCLUSIONE E CONSULENZA SCOLASTICA
DIREZIONE ISTRUZIONE E FORMAZIONE ITALIANA

A CURA DI: Carpanese Novella, Fianco Fabiana, Jiménez Martha Cristina, Pistolesi Cristina, Fontana Eliana, Boscolo-Rizzo Elisabetta, Augello Giuseppe, De Rosa Raffaella, Rech Paolo.

Supervisione scientifica: Paola Celentin e Michel Daloso
(Gruppo di ricerca ELIcom, Università di Parma)

Stampa: gennaio 2021
Servizio inclusione e consulenza scolastica
Direzione Istruzione e Formazione Italiana
www.provincia.bz.it/scuola-italiana

Sommario

Finalità del vademecum	5
1. PRESUPPOSTI GENERALI	6
1.1 Elementi normativi	11
1.2. Concetti chiave	11
1.2.1. I Disturbi Specifici dell'Apprendimento: un inquadramento generale	11
1.2.2. DSA e apprendimento delle lingue	15
1.2.3. L'importanza dell'ICF-C	17
2. COMPETENZE DELL'INSEGNANTE	22
2.1. Osservare	22
2.1.1. Perché osservare?	22
2.1.2. Osservazione e continuità verticale	31
2.2. Costruire l'accessibilità dell'ambiente di apprendimento	32
2.2.1. Pianificare lezioni accessibili	32
2.2.2. Lavorare sul clima di classe	34
2.3. Implementare/mettere in pratica l'insegnamento della lingua	36
2.3.1. Abilità di comprensione orale e scritta	36
2.3.2. Abilità di produzione orale e scritta	42
2.3.2.1. La produzione orale	42
2.3.2.2. La produzione scritta	47
2.3.3. Consapevolezza fonologica, insegnamento del lessico e della grammatica	50
2.4. Valutare	55
2.4.1. Cosa si intende per valutazione e perché valutare?	55
2.4.2. Cosa valutare?	56
2.4.3. Come valutare l'efficacia comunicativa?	59
3. PROVE INVALSI ED ESAMI DI STATO	64
3.1. La prova INVALSI di inglese	64
3.2. Esame di Stato	68
3.2.1. Esame di Stato ed Esonero	71
3.2.2. Esame di Stato e Dispensa.	71
Bibliografia e sitografia	72
Allegati	74

VADEMECUM

PER L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE A STUDENTI CON DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

Finalità

Cosa non è: non è un documento prescrittivo, non sono linee-guida ministeriali. Non è un ricettario né una raccolta di attività pronte per l'uso.

Cosa è: una bussola che contiene indicazioni tratte dagli sviluppi più recenti della ricerca scientifica (glottodidattica, inclusione, classe diversificata) e dall'esperienza sul campo del gruppo di lavoro per progettare e realizzare percorsi di apprendimento accessibili agli alunni con DSA - realizzato nell'ambito di un progetto che ha coinvolto Provincia (Direzione Istruzione e Formazione in Lingua Italiana), Centro Erickson e Università di Parma (Gruppo ELICom). Contiene informazioni essenziali, ma complete, per chi si avvicina all'argomento. È stato pensato dal punto di vista del docente e delle domande che potrebbe porsi nella pratica. Si è scelta la parola "Vademecum" per indicare che il documento vi accompagnerà in tutte le fasi della didattica.

Destinatari: tutti gli insegnanti di lingue straniere di ogni ordine e grado, insegnanti di sostegno, conversatori in lingua straniera, mediatori linguistici, referenti BES e DSA.

PRESUPPOSTI GENERALI

Norme di riferimento	Tema/ambito	Contenuti rilevanti
<p>Decreto del Presidente della Repubblica n. 122 del 22 giugno 2009</p> <p><i>Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia.</i></p>	<p>Art. 10. Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA)</p>	<p>Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) adeguatamente certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, 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 più idonei.</p>
<p>Legge 170 dell'8 ottobre 2010</p>	<p>Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico</p>	<p>La legge riconosce e definisce i disturbi specifici d'apprendimento. Tra le finalità, oltre a garantire il diritto all'istruzione e favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto e la formazione dei docenti, si pone l'accento sulla riduzione dei disagi relazionali ed emozionali e la promozione delle potenzialità. Vengono definiti alcuni diritti generali tra cui la fruizione di</p>

		<p>appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica, l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti e di forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti.</p>
<p>Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011</p>	<p>Definisce le misure educative e didattiche di supporto utili a sostenere il corretto processo di insegnamento/ apprendimento fin dalla scuola dell'infanzia, nonché le forme di verifica e di valutazione per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento</p>	<p>Le linee guida allegate al decreto "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi specifici dell'apprendimento" che sono parte integrante del decreto, forniscono utili indicazioni operative specifiche per ordine di scuola (dall'infanzia alla secondaria di II grado), relativamente all'osservazione in classe, alla didattica individualizzata e personalizzata e agli strumenti compensativi e alle misure dispensative, alla didattica per gli alunni con DSA e alla dimensione relazionale.</p>

<p>Legge provinciale 24 settembre 2010, n. 11</p>	<p>Definizione delle disposizioni, di carattere generale e procedurale, inerenti alla valutazione delle studentesse e degli studenti nei licei, negli istituti tecnici e negli istituti professionali della Provincia Autonoma di Bolzano - Art. 11 Valutazione delle studentesse e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento</p>	<p>La valutazione delle studentesse e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, adeguatamente certificati da valutazione funzionale, avviene sulla base delle competenze e dei risultati di apprendimento previsti dalle rispettive Indicazioni provinciali vigenti, tenuto conto di tutte le misure individuali di sostegno e di compensazione pianificate.</p> <p>In sede di verifica degli apprendimenti le studentesse e gli studenti con disturbi specifici di apprendimento hanno diritto ad adeguata assistenza e all'utilizzo dei sussidi e degli strumenti necessari.</p>
<p>Decreto legislativo n. 62 del 13 aprile 2017 "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato"</p>	<p>I CICLO Art. 11 Valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità e disturbi specifici di apprendimento</p> <p>II CICLO L'art. 20 "Esame di Stato per le studentesse e gli studenti con disabilità e disturbi specifici di apprendimento"</p>	<p>Per gli alunni con DSA nel I ciclo: la valutazione degli apprendimenti, incluse l'ammissione e la partecipazione all'esame finale del primo ciclo di istruzione, sono coerenti con il piano didattico personalizzato;</p> <p>le istituzioni scolastiche adottano modalità che consentono all'alunno di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento;</p> <p>per l'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione la commissione può riservare tempi più lunghi di quelli ordinari, può essere consentita l'utilizzazione di apparecchiature e strumenti informatici.</p>

		<p>Sono eventualmente previste misure compensative per le prove standardizzate INVALSI.</p> <p>Per gli alunni con DSA del II ciclo: la commissione d'esame tiene in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive adeguatamente certificate e, in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati; nello svolgimento delle prove scritte è prevista la possibilità di tempi più lunghi di quelli ordinari per l'effettuazione delle prove scritte ed utilizzare gli strumenti compensativi previsti dal piano didattico personalizzato e che siano già stati impiegati per le verifiche in corso d'anno o comunque siano ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame.</p>
<p>Delibera Giunta Provinciale del 31 ottobre 2017, n. 1168 Valutazione delle alunne e degli alunni nel primo ciclo di istruzione</p>	<p>Art. 9 Valutazione delle alunne e degli alunni con una diagnosi funzionale o con un referto clinico</p>	<p>La valutazione dei processi formativi, dei risultati di apprendimento, del livello globale dello sviluppo degli apprendimenti conseguito dalle alunne e dagli alunni e del comportamento, l'ammissione alla classe successiva nonché l'ammissione all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione [...] avvengono sulla base del percorso educativo individualizzato e personalizzato.</p> <p>Le prove di verifica sono predisposte in modo da corrispondere agli insegnamenti</p>

		impartiti e sono idonee a valutare i progressi delle alunne e degli alunni in rapporto alle loro potenzialità e ai loro livelli di apprendimento iniziali.
L'O.M n. 205 dell'11 marzo 2019	Istruzioni e modalità organizzative e operative per lo svolgimento dell'esame di Stato dei corsi di studi di istruzione secondaria - anno scolastico 2018/2019.	La commissione d'esame, considerati gli elementi forniti dal consiglio di classe, tiene in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive e, in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. Nello svolgimento delle prove scritte per gli studenti con DSA possono essere previsti tempi più lunghi di quelli ordinari e l'utilizzo degli strumenti compensativi previsti dal piano didattico personalizzato che siano già stati impiegati per le verifiche in corso d'anno o comunque siano ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame; il colloquio dei candidati con certificazione di DSA si svolge nel rispetto di quanto previsto dall'art. 20 del d.lgs. n. 62 del 2017.
Nota ministeriale del 6 maggio 2019 Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione 2018/2019	Precisazioni sulle modalità di svolgimento del colloquio.	Per gli alunni con DSA non trova applicazione la procedura di cui all'art. 19, comma 5, dell'O.M. n.205 del 2019 e cioè non trova applicazione la procedura che prevede che il presidente di commissione sottoponga tre buste al candidato, il quale ne sceglie una della terna.

1.2. Concetti chiave

In questa sezione vengono presentati alcuni concetti-chiave che possono aiutare a comprendere meglio le caratteristiche degli alunni con DSA e le tipologie di difficoltà che possono incontrare nell'apprendimento delle lingue. Le informazioni riportate, organizzate in forma di domande e risposte per praticità, sono desunte dalla letteratura clinica e glottodidattica e hanno lo scopo di aiutare il docente a farsi un'idea sull'argomento. È fondamentale ricordare, però, che ogni studente è unico, e dunque anche i profili, le competenze e le limitazioni degli alunni con DSA possono variare notevolmente da persona a persona.

1.2.1. I Disturbi Specifici dell'Apprendimento: un inquadramento generale

L'espressione "Disturbi Specifici dell'Apprendimento" indica un gruppo eterogeneo di disordini di origine neurobiologica che interessano l'apprendimento e l'uso di alcune abilità di base quali la lettura, la scrittura e il calcolo. In molti casi, inoltre, questi disturbi correlano tra loro e con altri deficit nella comprensione del linguaggio orale e nell'espressione linguistica.

Per comprendere le caratteristiche degli alunni con DSA è utile focalizzarsi sulle tre parole-chiave dell'acronimo:

- **Disturbi:** si utilizza questo termine perché le performance della persona con DSA nelle abilità sopra indicate sono sotto la norma al punto tale da non essere semplicemente una difficoltà transitoria.
- **Specifici:** le difficoltà dell'alunno con DSA non sono generalizzate e non intaccano tutte le abilità cognitive – al contrario, molti alunni con DSA hanno un quoziente intellettivo generale sopra la norma – ma riguardano aspetti specifici delle abilità di base sopra indicate, ossia la decifrazione di segni linguistici e la lettura (dislessia), la realizzazione grafica e la transcodifica dei segni linguistici (disgrafia e disortografia) e l'automatismo del calcolo (discalculia).
- **dell'Apprendimento:** questa parola-chiave focalizza l'attenzione sul fatto che le abilità interessate dal DSA costituiscono strumenti di base fondamentali per

l'apprendimento scolastico. Le abilità sopra descritte, per essere apprese, devono essere automatizzate, cioè la persona deve saperle attivare senza pensarci troppo (ad esempio, quando leggiamo un libro non poniamo attenzione alle singole lettere che compongono il testo, perché abbiamo automatizzato il riconoscimento delle lettere). Proprio la difficoltà di automatizzazione di queste abilità è un aspetto chiave da considerare, perché rende faticosi compiti che per altri alunni sarebbero semplici.

È importante ricordare, quindi, che gli alunni con DSA non presentano alcun ritardo cognitivo né una disabilità sensoriale, e che accanto alle difficoltà specifiche qui descritte sviluppano anche talenti in altri ambiti. Inoltre, i DSA sono di natura *evolutiva*, nel senso che compaiono spontaneamente durante lo sviluppo del bambino e si evolvono nel tempo.

Non va dimenticato, infine, che la presenza di un DSA, specialmente se non diagnosticato tempestivamente e accompagnato dal sostegno familiare e scolastico, può avere conseguenze psicologiche importanti. Ad esempio, alcuni alunni con DSA:

- hanno un concetto negativo di sé;
- non si sentono sostenuti emotivamente;
- hanno bassa autostima;
- si sentono poco responsabili del loro apprendimento;
- persistono meno nello svolgimento di un compito e abbandonano.

In ambito clinico esistono due manuali diagnostici fondamentali (ICD-10 e DSM-V) che vengono utilizzati come riferimento per classificare i DSA: l'ICD-10 e DSM-IV-TR.

I documenti di riferimento per la classificazione dei DSA

- ICD-10 e DSM-IV-TR

ICD-10: distingue i disturbi non specifici dell'apprendimento (ritardo mentale, borderline, ADHD, autismo, disturbi d'ansia) dai DSA – disturbi specifici dell'apprendimento in settori specifici: DISLESSIA – DISORTROGRAFIA, ESPRESSIONE SCRITTA, DISGRAFIA, DISCALCULIA). si tratta di disturbi presenti già dalle fasi iniziali dello sviluppo e delle capacità in questione e non sono dovuti a malattia cerebrale acquisita o a una mancanza di opportunità, ma da anomalie causate nell'elaborazione cognitiva legate a qualche tipo di disfunzione biologica. Ciascun disturbo viene codificato con un codice ripreso nelle relazioni diagnostiche:

- F81.0: disturbo della lettura;
- F81.1: compitazione;
- F81.2: abilità aritmetiche;
- F81.3: disturbi delle abilità scolastiche;
- F81.8: altri;
- F81.9: non specificati.

Di seguito vengono riportate alcune informazioni fondamentali che riguardano i DSA che sono più strettamente connessi all'apprendimento linguistico. La diagnosi dei disturbi sotto indicati viene fatta non prima della fine della classe seconda della scuola primaria.

1.2.1.1. Disturbo di lettura (dislessia)

Cos'è?

Il disturbo di lettura si diagnostica quando si rileva una discrepanza tra le competenze cognitive nella norma e delle performance di lettura inferiori al rendimento medio per età e scolarizzazione, senza evidenti cause fisiche, emotive e culturali.

Quando si manifesta?

Questo disturbo non è diagnosticabile prima della fine della seconda classe della scuola primaria.

Come si manifesta?

Con tempi di lettura molto lunghi e un numero elevato di errori nella decodifica scritta, cioè nella decifrazione delle lettere.

1.2.1.2. Disturbo di comprensione del testo (DCT)

Cos'è?

Il DCT non interessa la decodifica, ma piuttosto la capacità di comprendere il significato del testo scritto, pur in presenza di adeguate abilità cognitive. Il DCT è, per certi versi, il disturbo inverso rispetto a quello dell'abilità di lettura.

Il DCT è un disturbo specifico?

Sì, perché si manifesta in presenza di un'adeguata abilità cognitiva. Comprendere un testo è un compito complesso, ed è per questo che di solito gli studenti con ritardo cognitivo faticano nella comprensione del testo. In questo caso, però, le competenze cognitive generali sono assolutamente nella norma. Si possono, invece, rintracciare carenze nella comprensione e nell'uso del linguaggio, non solo scritto, ma anche orale, ma sempre con quoziente intellettivo nella norma.

1.2.1.3. Disturbo dell'abilità di compitazione (disortografia e disgrafia)

Cos'è?

É una specifica e rilevante compromissione dello sviluppo delle capacità di compitazione (difficoltà a dividere le parole in sillabe e a pronunciarle/scriverele correttamente), in assenza di una storia di disturbo specifico della lettura e non solamente dovuta ad una ridotta età mentale, a problemi di accuratezza visiva o ad inadeguata istruzione scolastica.

Cosa comporta?

Le abilità di compitare oralmente le parole e di trascrivere correttamente le parole sono entrambe interessate. In alcuni casi, le difficoltà di compitazione possono essere associate a problemi nella scrittura. A differenza di quanto si osserva di solito nei disturbi specifici della lettura, gli errori di compitazione tendono a non riguardare l'aspetto fonetico.

Quali competenze può interessare il disturbo?

La competenza ortografica (disortografia); la competenza motoria (disgrafia); la componente dell'espressione scritta (realizzazione di frasi e di testi).

Come si manifesta un DSA nei diversi ordini e gradi di scuola?

Primaria

Nella scuola primaria, alcuni problemi vengono riscontrati già nella prima classe. In particolare, viene segnalata mancanza di autonomia, difficoltà di ripetizione, lentezza nell'esecuzione dei compiti, facilità a distarsi; appaiono già alcuni errori visivi quali inversione di lettere, spostamenti. L'alunno è molto dipendente dal suo insegnante.

Secondo ciclo della scuola primaria

I problemi riscontrati nella scuola primaria si acutizzano. L'insegnante può avere la sensazione che l'alunno non eserciti abbastanza le sue abilità e può invitare a lavorare di più. Questa richiesta può influenzare negativamente la motivazione dell'alunno che si sente giudicato. Numerosi errori di lettura e scrittura, lentezza esecutiva risultano tali da far richiedere una consulenza specifica.

Secondaria di primo grado

Da subito, le prestazioni scolastiche in caso di DSA precipitano perché gli alunni non sono in grado di gestire lo sforzo richiesto da un carico maggiore di lavoro.

Secondario di secondo grado e Università

Il DSA si manifesta con un notevole aumento del tempo impiegato a studiare e con poca motivazione dovuta alle numerose strategie attuate fino a quel momento.

Per maggiori informazioni sugli indicatori utili per riconoscere un caso di DSA, si suggerisce di consultare questa pagina del sito dell'Associazione Italiana Dislessia:

<https://www.aiditalia.org/it/la-dislessia/come-si-riconosce-la-dislessia>

1.2.2. DSA e apprendimento delle lingue

La maggior parte della popolazione nel mondo è plurilingue e ci sono moltissime persone che pur avendo un DSA sono cresciute perfettamente bilingui. Questo testimonia il fatto che la presenza di un DSA non impedisce l'apprendimento delle lingue in generale, ma al massimo interferisce nello sviluppo di alcune abilità specifiche (cfr. 1.2.1).

Quando però si parla di lingua straniera, cioè imparata principalmente a scuola in un contesto formale, la questione diventa più complessa perché entrano in campo moltissime variabili: ad esempio, il metodo usato dall'insegnante, i tipi di esercizi proposti, la scarsità dell'esposizione alla lingua, ecc. Non deve stupire, dunque, se gli studenti con DSA manifestano spesso difficoltà più marcate quando imparano una lingua a scuola piuttosto che attraverso l'immersione naturale.

Pensando all'apprendimento delle lingue a scuola, ci sono tre tipi di barriere che possono incontrare gli alunni con DSA: barriere emotive, cognitive e linguistiche.

Quali sono le barriere emotive che può incontrare lo studente con DSA?

Bisogna partire dal presupposto che per qualsiasi alunno non c'è apprendimento se non c'è motivazione. Ogni alunno ha una motivazione personale, che può essere temporanea se basata sulla necessità e/o il dovere di apprendere, o a lungo termine, legata al piacere di apprendere. Spesso la lingua straniera è percepita dagli alunni come una 'materia' più che una lingua viva; per l'insegnante è quindi imprescindibile adottare delle strategie per creare un contesto di apprendimento motivante.

Questo è particolarmente importante per gli alunni con DSA, che sono spesso demotivati perché sperimentano frustrazione in alcune attività scolastiche che interferiscono con il loro disturbo (ad esempio, leggere a voce alta, copiare dalla lavagna, scrivere sotto dettatura, prendere appunti). Queste attività generano una sorta di *ansia linguistica* dovuta ad un cortocircuito tra il loro disturbo e la richiesta scolastica eccessiva. Oltre a proporre attività motivanti, è quindi opportuno evitare tutte quelle situazioni e attività scolastiche che generano nell'alunno con DSA ansia

linguistica. Gli strumenti compensativi indicati dalla normativa servono proprio a questo scopo.

Quali barriere cognitive affronta l'apprendente con DSA?

La ricerca suggerisce che gli alunni con DSA abbiano punteggi più bassi nei test di attitudine all'apprendimento linguistico, che misurano la capacità di codifica fonetica, la sensibilità grammaticale, la memorizzazione e le capacità induttive. Il contesto ha, però, un ruolo fondamentale: infatti, le difficoltà in lingua materna risultano amplificate nell'apprendimento di una lingua straniera a causa del fatto che il contesto è completamente diverso ed entrano in gioco le variabili sopra indicate (metodo, relazione con i compagni, tipi di attività proposte, ecc.).

Quali barriere linguistiche può incontrare lo studente con DSA?

Difficoltà nell'ascolto

Essa dipende da una ridotta memoria di lavoro e capacità di processare le informazioni fonologiche. Inoltre, la difficoltà è legata alla tipologia di lingua:

- le lingue opache (ad esempio l'inglese e il francese) e isoaccentuali (cioè con un ritmo basato sull'accento) sono più complesse;
- le lingue trasparenti (ad esempio l'italiano e lo spagnolo) e isosillabiche (cioè con un ritmo basato sulle sillabe) sono più semplici.

Difficoltà nel parlato

L'interazione orale è un'abilità complessa, che richiede conoscenze linguistiche e competenze pragmatiche. Nell'alunno con DSA si aggiungono limiti specifici nelle funzioni esecutive quali attenzione, memorizzazione, pianificazione e implementazione.

Difficoltà nella comprensione scritta

- limitate conoscenze linguistiche (limitato bagaglio lessicale e ridotta consapevolezza morfologica);
- ridotta memoria di lavoro che non gli permette di ritenere le informazioni principali;

- scarse strategie metacognitive: l'alunno non formula ipotesi sul testo, non considera gli indizi extra-testuali, si blocca quando non comprende un termine, ecc.

Difficoltà nella produzione scritta

- processamento fonologico difficoltoso, che causa errori ortografici (spelling);
- ridotta memoria di lavoro;
- limitate conoscenze linguistiche come conseguenza delle difficoltà connaturate al disturbo (problemi di memorizzazione, di acquisizione del lessico, di adeguato utilizzo di strategie metacognitive, ecc.);
- eventuali difficoltà di coordinazione motoria e di motricità fine, a volte correlate ai DSA.

Difficoltà nell'acquisizione di lessico e grammatica

- ridotta memoria di lavoro;
- difficoltà nel pensiero astratto e nell'acquisizione della terminologia specifica;
- ridotte capacità metalinguistiche.

1.2.3. L'importanza dell'ICF-CY

Finora abbiamo concentrato l'attenzione sulle caratteristiche degli studenti con DSA, ma in alcuni passaggi abbiamo anche evidenziato che il contesto in cui sono inseriti gli alunni ha un ruolo importante. Per questo motivo, anche nel campo delle classificazioni cliniche della disabilità, ci si è spostati dai modelli biomedici, che identificavano il 'problema' esclusivamente nella persona, a quelli bio-psico-sociali (come l'ICF-CY), che concepiscono invece la disabilità come una particolare condizione di salute in un contesto sfavorevole. In questa sezione, quindi, presentiamo un breve approfondimento sull'ICF-CY, che fornisce il contesto di riferimento per concepire in modo diverso gli alunni con DSA. L'invito, quindi, è a concepire le difficoltà che gli alunni con DSA sperimentano nella classe di lingua non come un problema dello studente, ma come un'interazione non ottimale tra le caratteristiche specifiche dello studente e l'ambiente di apprendimento nel quale è inserito. Questa rappresenta la chiave di lettura fondamentale per poter agire a livello

didattico, cercando di aumentare l'accessibilità dell'ambiente di apprendimento per renderlo più inclusivo.

Cosa è l'ICF-CY?

L'ICF-CY è il modello di *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Versione per bambini e adolescenti* proposto dalla Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2007). In una prospettiva bio-psico-sociale, il modello considera la persona nella sua totalità al fine di classificare lo stato di salute e funzionamento, consentendo di individuare i Bisogni Educativi Speciali dell'alunno ed in particolare degli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

In che modo vengono identificati i bisogni educativi speciali con l'ICF-CY?

Secondo questo modello i bisogni educativi speciali vengono identificati come il risultato della relazione tra i vari ambiti interni ed esterni all'alunno, ovvero senza ridurre i bisogni individuali speciali a problemi del singolo ma collegando fortemente il funzionamento e la disabilità a fattori ambientali in una visione complessiva e interattiva con l'individuo stesso (M. Chiaro, 2003).

Quali ambiti comprendono la situazione globale dell'alunno e il suo "funzionamento" secondo l'ICF-CY?

- Condizioni fisiche (input biologico)
- Fattori contestuali ambientali e personali (input contestuale)
- Corpo dell'alunno, ovvero lo sviluppo dal punto di vista strutturale (strutture corporee) e delle varie funzioni corporee (mentali, motorie, ecc.)
- Capacità e/o performance (attività personali)
- Ruoli sociali (partecipazione sociale) ai vari ruoli, familiari e comunitari

Come influiscono le interazioni tra i vari fattori nel funzionamento educativo-apprenditivo dell'alunno con DSA?

Le diverse situazioni di bisogno dell'alunno con DSA possono essere caratterizzate da numerosissime combinazioni di fattori biologici, psicologici e sociali, sfavorevoli per l'alunno. Se l'interazione tra i vari fattori è favorevole, il risultato sarà una crescita e un buon funzionamento educativo-apprenditivo. Un'interazione che porta a un funzionamento ostacolato, difficoltoso, disabilitato, invece, dà luogo ad una difficoltà di funzionamento, ovvero ad un bisogno educativo speciale. Con l'ICF-CY è possibile identificare le combinazioni e interazioni tra i vari fattori in modo preciso e dettagliato.

In che modo l'ICF-CY ci permette di fare un'appropriata lettura dei bisogni linguistici degli alunni con DSA?

Questo modello ci consente di raccogliere ed organizzare tutte le informazioni relative al funzionamento e allo stato di salute dell'alunno nei suoi diversi contesti di vita, ovvero la reale situazione di funzionamento e di partecipazione sociale dell'alunno con diretto riferimento al contesto di vita scolastica ed extrascolastica.

Com'è vista la disabilità secondo l'ICF-CY?

L'ICF-CY definisce la disabilità non come caratteristica di un individuo ma come l'esito negativo della relazione, dinamica e modificabile, tra l'individuo con le sue caratteristiche (caratteristiche funzionali e strutture corporee) e il contesto reale (fattori contestuali). Dunque, l'ICF-CY non classifica le persone ma il loro funzionamento, non classifica le malattie, i disturbi o le lesioni, ma il funzionamento e la disabilità ad essi associati e in relazione ai fattori contestuali ambientali mettendo al centro i bisogni della persona e indicando il contesto come fornitore di risposta.

A cosa possono essere dovute le difficoltà di funzionamento secondo l'ICF-CY?

A. Difficoltà di funzionamento dovute ad input biologico

- Condizioni fisiche (input biologicamente significativo): malattie varie, acute o croniche, fragilità, allergie o intolleranze alimentari, patrimoni cromosomici

particolari, lesioni, traumi, malformazioni, disturbi del ciclo del sonno-veglia, del metabolismo, della crescita, ecc.

- Strutture corporee: malformazioni o mancanza di arti, organi o parti di essi, come ad esempio strutture cerebrali o strutture necessarie per la fonazione o la locomozione.
- Funzioni corporee: deficit visivi, motori, aprassie, afasie, deficit senso motori, deficit nell'attenzione, nella memoria, nella regolazione dell'attivazione, ecc.
- Attività personali: deficit di capacità e/o performance in vari ambiti di attività: capacità di apprendimento, di applicazione delle conoscenze, di pianificazione delle sue azioni, di linguaggi e di comunicazione, di autoregolazione metacognitiva, di interazione, di autonomia personale e sociale, ecc. A volte i deficit di capacità e/o performance possono esseri dovuti a scarse esperienze di apprendimento o di stimolazione, e non alle condizioni fisiche.
- Partecipazione sociale: difficoltà nello svolgimento di ruoli previsti dall'essere alunno, essere figlio, essere compagno di classe o essere utente di servizi rivolti all'infanzia, culturali, sportivi, sociali, ecc., con esperienze di emarginazione, isolamento o rifiuto come conseguenza.

B. Difficoltà di funzionamento dovute ad input contestuale

- Fattori contestuali ambientali: famiglia problematica, contesto culturale e linguistico diverso, situazione socio-economica precaria, poche risorse educative e sanitarie, barriere architettoniche, ecc.
- Fattori contestuali personali: bassa autostima, reazioni emozionali eccessive, scarsa motivazione, stili attributivi distorti, ecc.

Come cambiano le prospettive di intervento con l'uso dell'ICF-CY?

- Si fa focus su quello che è comune e non su quello che divide: con l'introduzione dell'ICF-CY l'attenzione si sposta dalla disabilità a quello che tutte le persone hanno in comune, cioè funzionamento e salute.
- Si utilizza un linguaggio condiviso e universale: si passa dagli aspetti mancanti, insufficienti, deficitari, basati sull'etichettatura della persona alle "nuove percezioni" dell'interrelazione tra la persona con disabilità, o disturbo specifico, e il suo contesto di vita, ossia prendendo anche in considerazione il contesto

come parte del problema. Un linguaggio condiviso e standard come quello dell'ICF-CY elimina quella ambiguità semantica dovuta alle differenze prospettive, culturali, professionali dei vari attori (clinici, docenti, ecc.) utilizzando termini in chiave positiva (funzionamento e salute).

- Si mette in atto un altro concetto di disabilità: l'ICF-CY definisce la disabilità come conseguenza o risultato di una relazione complessa tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali ed ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive secondo un approccio di pensiero ecologico. La disabilità è il risultato negativo dell'interazione tra le sfere biologiche, psicologiche e sociali (ambientali e personali). L'ICF-CY permette di descrivere la disabilità e il funzionamento rilevando i fattori facilitanti e quelli ostacolanti e delineando così una prospettiva capace di invertire il segno del risultato negativo.
- Si attiva un processo bidirezionale di analisi-sintesi: da un lato le informazioni possono essere scomposte, classificate ed inserite all'interno di una precisa casella di un casellario a più livelli; dall'altro, le stesse informazioni così frammentate sono alla base del processo di composizione e di sintesi del funzionamento umano nel contesto di vita, mettendo in luce il loro impatto e la loro influenza reciproca. Descrivere la disabilità e il funzionamento significa dare forma alle diverse costellazioni degli stati di salute, dei fattori e delle condizioni coinvolti nella complessa interrelazione e interpretarle.
- Classificazione e descrizione sono due aspetti interconnessi e interdipendenti: la sola classificazione di singoli domini del funzionamento senza descrivere la loro interrelazione è poco significativa per comprendere di cosa la persona ha bisogno per funzionare meglio. La sola descrizione del funzionamento e della disabilità non facilita l'individuazione dei fattori con impatto positivo e negativo sulle condizioni di salute. Ogni codice ICF-CY è preceduto da:
 - a) una lettera minuscola che indica la componente e da
 - b) un numero fino a cinque cifre che definisce l'esatta classificazione all'interno della componente indicata. Da questo sistema di classificazione sono esclusi i fattori personali che non sono classificabili.

COMPETENZE DELL'INSEGNANTE

Il compito dell'insegnante di lingua è costruire un ambiente di apprendimento accessibile a tutti, con una particolare attenzione per gli alunni con fragilità linguistiche e DSA. Per assolvere questo compito sono necessarie almeno tre competenze-chiave, che saranno illustrate nel vademecum: osservare, costruire l'accessibilità e valutare.

2.1. Osservare

Osservare, in generale, è un'azione che presuppone un obiettivo conoscitivo e descrittivo di un fenomeno/situazione, orientata non solo alla sua lettura ma soprattutto alla sua comprensione.

2.1.1. Perché osservare

Osservare è un momento fondamentale per la programmazione didattica secondo le richieste e i bisogni di ciascun alunno. In generale è sempre importante l'osservare, diversamente dal guardare, come atto intenzionale, finalizzato e strutturato. Lo è in particolare modo quando è presente una diagnosi di DSA, poiché permette una progettazione didattica efficace e predispone un ambiente di apprendimento linguistico che limiti il più possibile gli ostacoli che gli alunni con BiLS (Bisogni Linguistici Specifici) incontrano nello studio delle lingue. L'osservazione è un'attività che compete a tutta la comunità scolastica ed in particolar modo agli insegnanti – non solo all'insegnante di sostegno – nei confronti di tutti gli alunni – non solo degli studenti con DSA. Osservare è quindi una competenza che ciascun insegnante deve possedere per la rilevazione di aspetti inerenti alle attività personali, l'input biologico e l'input contestuale con l'obiettivo di raccogliere informazioni sull'apprendente e di conoscerlo meglio in termini di bisogni formativi, punti di forza, debolezze, difficoltà specifiche, preferenze, comportamenti, ecc.

Tutte le informazioni, se raccolte in modo sistematico, regolare e chiaro, possono essere di grande utilità nella definizione della didattica della lingua, in particolare per gli alunni con DSA.

L'osservazione è utile al fine di rilevare:

- le eventuali difficoltà specifiche;
- lo stile di apprendimento;
- le capacità interpersonali;
- il comportamento di fronte alle verifiche scritte e orali.

Gli strumenti sotto elencati per un'osservazione efficace sono tratti dal sito UTET Università e sono disponibili al seguente link: [Risorse Web » Lingue straniere e dislessia evolutiva » Scienze umane e sociali | UTET Università \(utetuniversita.it\)](#)

Cosa osservare?

1) Dati sulle competenze dell'alunno (profilo linguistico-comunicativo, profilo cognitivo-comportamentale).

Se il docente di lingua osserva particolari difficoltà di un alunno nell'apprendimento della disciplina può somministrare la "Griglia di osservazione dei bisogni linguistici specifici (BiLS)", in modo da rilevare se ci sono fattori del linguaggio e della comunicazione compromessi e comportamenti associabili ad alunni con BiLS. (→ scuola primaria e secondaria).

2) Dati sulle relazioni dell'alunno (interviste ai genitori, questionario sul lavoro di gruppo).

Il docente può osservare come l'alunno lavora in gruppo e se questa modalità può essere una risorsa per aiutarlo a compensare alcune sue difficoltà. Quindi il docente può osservare l'alunno in un'attività di gruppo strutturata tramite la "Scheda di valutazione del lavoro di gruppo", e una volta conclusa chiedere a tutta la classe di rispondere al questionario sul lavoro di gruppo (versione bis), lavorando a coppie.

3) Dati sulle dinamiche dell'apprendimento dell'alunno (questionario stile di apprendimento, percezione della valutazione, registrazione comportamenti in classe).

Il docente può osservare lo stile di apprendimento dell'alunno con due strumenti:

- "Questionario e intervista sullo stile di apprendimento", facendo lavorare gli alunni a coppia. (→ scuola secondaria)

- “Griglia di osservazione dello stile di apprendimento”, per indagare l’approccio che l’alunno adotta nella comprensione scritta, orale e nella produzione scritta. (→ scuola secondaria)

Una volta raccolti i dati si può suggerire all’alunno di adottare strategie diverse da quelle da lui introdotte per affrontare i compiti e vedere se queste gli permettono di ottenere una performance positiva.

Qualora il docente osservasse che l’alunno dimostra di avere conoscenze e competenze sufficienti durante la normale attività didattica, ma performance negative (verifiche insufficienti), allora potrebbe somministrare il “Questionario sulla percezione della valutazione” (→ scuola primaria e secondaria). In questo modo si potrebbe vedere se il problema dell’alunno è riconducibile non a una mancata acquisizione di competenze, bensì a una difficoltà a svolgere determinati esercizi.

Come osservare?

Per la stesura di un PDP e per il suo continuo monitoraggio durante l’anno scolastico è importante che l’insegnante di lingua si avvalga di alcuni strumenti di osservazione precisi, che possono essere diretti o indiretti. La diagnosi del clinico non basta infatti ad avere una base solida sulla quale costruire una didattica per le lingue straniere adatta ad un alunno con DSA. È necessario fare quanto possibile perché la didattica per DSA diventi personalizzata e individualizzata.

Cosa si intende per strumenti diretti e indiretti?

Gli strumenti di osservazione possono essere diretti, quindi legati alla presenza e al monitoraggio da parte dell’insegnante in classe che osserva lo studente in azione, oppure indiretti, basati su questionari o griglie che alunni e insegnanti possono compilare in autonomia.

Perché il monitoraggio è importante?

L’osservazione continua dell’alunno con DSA durante tutto l’arco dell’anno scolastico permette all’insegnante di lingua di monitorare l’efficacia delle proprie strategie didattiche messe in campo, nonché dell’utilità degli strumenti compensativi e delle misure dispensative scelte all’inizio del percorso. Monitorare diventa essenziale

affinché lo sviluppo delle competenze dell'alunno vadano di pari passo con lo sviluppo del suo piano didattico personalizzato, che è flessibile e modificabile in corso d'anno anche dopo la firma da parte dei genitori.

Proponiamo di seguito degli strumenti di osservazione che possono guidare l'attività di osservazione degli studenti, in vista di una prima programmazione per la classe e per gli alunni con DSA.

Quali strumenti di osservazione posso utilizzare per una prima lettura dei bisogni educativi di uno studente con DSA?

1. "Intervista ai genitori"

È uno strumento di osservazione che permette ai docenti di avere una visione più ampia rispetto a quella offerta da una diagnosi. Parlare con i genitori circa il disturbo del figlio e il suo percorso scolastico, oppure semplicemente introdurre il genitore alla possibile presenza di un disturbo, permette di preparare la didattica in lingua straniera secondo le risorse specifiche previste per gli alunni con DSA.

2. "Griglia per l'osservazione dei bisogni linguistici specifici nella classe di lingua: la parte riguardante il "profilo linguistico-comunicativo"

3. "Scheda per la registrazione dei comportamenti di uno studente nel lavoro di gruppo"

È uno strumento che diventa fondamentale per l'insegnante di lingua nel momento in cui si prepara alla stesura di un PDP. Molto spesso infatti, gli insegnanti di lingua optano per l'apprendimento cooperativo o il tutoring tra alunni, per favorire soprattutto la produzione orale a quella scritta. Tuttavia, prima di scegliere le strategie didattiche, è importante capire come l'alunno con DSA lavora con i compagni e che ruolo ha all'interno del gruppo.

4. "Questionario sul lavoro di gruppo"

Con questo strumento l'insegnante può comparare i risultati delle proprie osservazioni e capire se l'alunno può trarre reale vantaggio da lavori cooperativi sulla base delle risposte al questionario.

Per rilevare gli aspetti inerenti all'Input biologico (condizioni fisiche)

5. "Griglia per l'osservazione dei bisogni linguistici specifici nella classe di lingua:"

La parte "Profilo linguistico - comunicativo" da compilare nel primo mese di scuola da parte dei docenti di lingua madre, straniera o classica (ognuno la sua scheda), permette un'attenta rilevazione dei bisogni, utile per la redazione del PDP e delle conseguenti scelte didattiche.

Per quanto concerne l'input biologico: le sezioni relative alla memoria, all'attenzione e alla meta-cognizione possono essere utili per osservare i comportamenti dell'apprendente in relazione alle funzioni di controllo fredde.

La sezione relativa ad atteggiamenti e comportamenti può restituire dati utili per osservare la competenza emotiva dello studente.

Per rilevare gli aspetti inerenti all'Input contestuale (fattori contestuali ambientali e personali)

6. "Questionario sullo stile di insegnamento"

Consente al docente di riflettere sulle routine, strategie e tecniche che utilizza nella quotidianità. Utile per identificare possibili facilitatori o barriere che si vengono a creare nella didattica quotidiana per gli studenti con DSA (fattori ambientali).

7. "Questionario e intervista sullo stile di apprendimento"

Si tratta di una rilevazione indiretta in quanto si basa sulla percezione dello studente. Ha lo scopo di valutare il modo in cui il ragazzo riesce ad orientarsi nello studio. Questo questionario può essere somministrato a tutti gli studenti, nelle prime settimane di scuola, facendo attenzione a:

- esplicitare (sia oralmente in plenum che per iscritto nel questionario) il fatto che non c'è una risposta corretta e che lo scopo non è valutativo;
- sottolineare che il questionario aiuta a capire meglio se stessi e dare strumenti ai docenti per trovare strategie e strumenti di lavoro più adatti;

- far lavorare gli alunni a coppia. È una modalità di lavoro più interattivo, meno noioso, permette di conoscere gli altri; il rischio può essere che due compagni si possano influenzare nella risposta.

8. “Griglia per l’osservazione dello stile di apprendimento linguistico”

Può rivelarsi essenziale per l’insegnamento delle lingue straniere, perché mette il docente nell’ottica di dover concretamente modificare e adattare la propria didattica alle esigenze e ai bisogni reali dell’apprendente.

9. “Questionario sulla percezione della valutazione”

Da usare per indagare la percezione sulle verifiche scritte. Un piccolo suggerimento per la percezione della valutazione orale: si possono fare domande più specifiche sull’abilità del parlato (es. ti senti a disagio quando parli davanti alla classe? Preferisci essere interrogato dal posto?)

Tabella 1. Un esempio di come si può organizzare l’attività di osservazione durante l’anno scolastico e in corrispondenza con le attività funzionali che vanno svolte entro i termini specificati dalla legge.

Periodo	Attività funzionali	A cura di	Attività di osservazione	A cura di
Settembre	Segnalazione degli alunni con BES prima/durante i Consigli di Classe.	Referente BES d'Istituto	Raccolta informazioni funzionali tratte dalle diagnosi consegnate alla scuola.	Docente
	Inserimento in piattaforma FUTURA dei dati identificativi relativi ai nuovi	Referente BES; Referente alunni con	Intervista ai genitori.	Docente

	alunni con BES dell'Istituto.	background migratorio		
			Scheda per la registrazione dei comportamenti di uno studente nel lavoro di gruppo.	Docente
			Questionario sul lavoro di gruppo.	Alunno
Ottobre	Individuazione degli alunni aventi necessità di PDP per motivi linguistici e condivisione delle osservazioni sugli alunni aventi già un PDP per motivi linguistici.	Consigli di classe	Griglia per l'osservazione dei bisogni linguistici specifici nella classe di lingua (profilo linguistico-comunicativo/profilo cognitivo-comportamentale).	Docente
			Questionario sullo stile di insegnamento.	Docente
			Questionario e intervista sullo stile di apprendimento / Griglia per l'osservazione dello	Alunno con il supporto del docente.

			stile di apprendimento linguistico.	
Inizio novembre	Consigli integrati per tutti gli alunni di classe prima con referto ai sensi della L.170/2010 o DM 27/2012.	Consigli di Classe	Condivisione dei risultati dell'osservazione, dei questionari, delle interviste e delle griglie.	Docente
Novembre	Compilazione dei PDP attraverso la piattaforma FUTURA.	Tutti i docenti		
Dicembre		Coordinatori di classe / Tutor	Condivisione con la famiglia di una prima lettura dei bisogni linguistici dati dall'osservazione, dai questionari e dalle interviste.	Docente
			Valutazione della consapevolezza fonologica in lingua straniera.	Docente

Febbraio			Riproporre la griglia per l'osservazione dei bisogni linguistici specifici nella classe di lingua (profilo linguistico-comunicativo/profilo cognitivo-comportamentale).	Docente
			Questionario sullo stile di insegnamento.	Docente
Marzo	Consigli integrati per tutti gli alunni con referto ai sensi della L.170/2010 o DM 27/2012	Consigli di classe		
Aprile			Griglia per l'osservazione dello stile di apprendimento linguistico.	Docente
			Questionario sulla percezione della valutazione.	Alunno con il supporto del docente.
Maggio	Riunione informativa Esame di Stato	Coordinatori classi 5 e referente BES d'Istituto		

2.1.2. Osservazione e continuità verticale

Perché è importante l'osservazione nella continuità verticale?

L'osservazione è il cardine fondante la progettualità educativa (progettare presuppone il conoscere, comprendere la situazione di partenza). Attraverso l'osservazione il docente può raccogliere informazioni utili per conoscere e comprendere gli elementi sui quali basare quindi la progettazione.

Perché il passaggio di ordine di scuola è un momento delicato?

Il passaggio di ordine di scuola comporta spesso il cambio della struttura scolastica, dei docenti di classe, dei compagni e più in generale delle relazioni sociali, mettendo in discussione quella stabilità/consuetudine creatasi negli anni di permanenza nello stesso contesto scolastico, basata su relazioni stabili, sulla conoscenza reciproca docenti-alunno con DSA, su strategie funzionali di sopravvivenza dell'alunno.

È obbligatorio per la famiglia presentare la certificazione di DSA alla scuola?

No, gli esercenti la responsabilità genitoriale possono decidere se presentare o meno la certificazione di DSA alla scuola.

La certificazione di DSA vale anche per il nuovo ordine di scuola?

Sì, la certificazione è valida fino alla scadenza indicata nel certificato. Entro il 30 giugno dell'anno precedente al passaggio di ordine o grado scolastico deve essere inoltrata al Servizio sanitario competente la richiesta di rinnovo del referto clinico per DSA, questo solo nel caso in cui la certificazione sia in scadenza e non più valida per il ciclo scolastico successivo. La durata della validità viene indicata nel documento.

Come avviene il passaggio di informazioni tra scuola di provenienza e scuola di arrivo?

Il passaggio di informazioni relativo a un alunno con DSA avviene prevalentemente attraverso la trasmissione della documentazione riservata da parte della scuola di provenienza e l'incontro con la famiglia. In questa fase sono auspicabili anche incontri

tra il consiglio di classe della scuola di provenienza e quello della scuola di arrivo (come indicato al punto 2.1. – intervista/colloquio con i genitori).

Come avviene la trasmissione della documentazione riservata tra scuola di provenienza e scuola di arrivo?

La trasmissione, se autorizzata dagli esercenti la responsabilità genitoriale, della documentazione riservata (Certificazione di DSA, Piano didattico personalizzato) relativa al percorso scolastico completato da un bambino o un alunno con DSA al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della secondaria di 1° grado, o in corso d'anno, qualora il bambino o l'alunno si trasferisca in un'altra scuola, avviene attraverso la piattaforma "Futura".

2.2. Costruire l'accessibilità dell'ambiente di apprendimento

La teoria dell'accessibilità glottodidattica si pone l'obiettivo di sostenere l'apprendimento linguistico degli alunni con BiLS. Essa si basa sul presupposto che l'ambiente di apprendimento gioca un ruolo chiave nel creare o rimuovere le barriere fisiche, emotive ed intellettuali nell'apprendimento linguistico di questi alunni.

Con accessibilità dell'ambiente di apprendimento si intende la progettazione dell'azione didattica con particolare attenzione al percorso di apprendimento. Ciò significa che l'insegnante può pianificare lezioni accessibili, lavorare sul clima di classe, promuovere l'adozione di strumenti compensativi e misure dispensative.

2.2.1. Pianificare lezioni accessibili

Pianificare lezioni accessibili è possibile seguendo 4 principi: sistematicità, multi sensorialità, differenziazione e adattamento.

Sistematicità

Lezioni molto strutturate sono più accessibili agli alunni con BiLS. Ecco alcuni consigli:

- esplicitare la struttura della lezione e/o percorso di apprendimento sia oralmente che visivamente (roadmaps), in termini di obiettivi, contenuti, attività/fasi di lavoro. Una volta che gli studenti hanno preso confidenza con

questa modalità di presentazione della lezione, possono loro stessi completare una roadmap durante e al termine della lezione;

- usare un approccio a spirale, che preveda ricapitolazioni (con diverse modalità per mantenere attenzione) e attività di rinforzo;
- suddividere un compito in sotto compiti ed assicurarsi che l'alunno abbia capito prima di procedere con l'attività successiva.

Multisensorialità

È scientificamente provato che:

- più canali sensoriali attiviamo, più possibilità vi sono che l'informazione venga memorizzata. Ad esempio, per alunni della scuola primaria, si può prevedere l'uso sia di supporti visivi (immagini, foto, poster) che tattili (superfici diverse su cui far tracciare lettere/parole);
- nella comunicazione e nell'autoapprendimento i canali verbale e non-verbale si integrano naturalmente. Ad esempio, l'uso di lingua e motricità, particolarmente stimolante nella scuola primaria, ma possibile anche nella secondaria (role-play);
- c'è un ordine preferenziale per l'analisi dell'input: dal canale visivo (non verbale) a quello uditivo (verbale). Ad esempio, l'uso delle risorse dell'e-book, in particolare videoclip e registrazione audio di testi (come supporto per i compiti a casa) ed esercizi interattivi (trascinamento, riordino).

Differenziazione

L'insegnante può differenziare in termini di:

- Materiali: far leggere parti diverse dello stesso testo o assegnare testi diversi (più semplici) con prospettive diverse sullo stesso tema.
- Compito: consentire agli studenti di scegliere tra tipologie di esercizi diversi e/o fornire gruppi di esercizi con livelli progressivi di difficoltà.
- Supporto: consentire agli studenti di usare strumenti compensativi (mappe, dizionari digitali, sintesi vocali, ecc.).
- Ruoli: nel lavoro a coppie e di gruppo assegnare allo studente con BiLS un ruolo che valorizzi i suoi talenti.

Adattamento dell'input orale

Quando parla o espone un argomento, l'insegnante può rendere più accessibile l'input orale facendo attenzione all'aspetto:

- Fonologico utilizzando un tono di voce più alto, intonazioni diverse, una pronuncia più accurata, un ritmo rallentato con pause adeguate e forme linguistiche complete e non contratte.
- Morfologico-sintattico usando enunciati più brevi e meno complessi, preferendo verbi al presente e ponendo domande si/no piuttosto che aperte.
- Lessicale evitando espressioni idiomatiche, preferendo un lessico ad alta frequenza, sostantivi piuttosto che pronomi, termini generici, sinonimi e parafrasi e ripetendo le parole più importanti.
- Pragmatico per sostenere la comprensione del messaggio, usare il linguaggio del corpo e oggetti.

Adattamento dell'input scritto

Adattare un input scritto significa intervenire innanzitutto sull'organizzazione del contenuto su uno schema di layout predefinito. Per quanto riguarda il layout del testo scritto è necessario seguire questi accorgimenti: una spaziatura sufficiente tra le lettere (Arial, Tahoma, Verdana), una dimensioni del carattere 12 o 14, un'interlinea almeno 1,5, il testo allineato a sinistra e organizzato in una sola colonna e uno sfondo del testo color pastello o grigio (non bianco).

Per l'organizzazione del contenuto (brevi letture, materiali di studio) è opportuno prevedere una strutturazione in paragrafi brevi e ben identificabili con titoli e sottotitoli chiari, con immagini appropriate per ogni paragrafo, con parole-chiave in grassetto (non sottolineato), con elenchi puntati evitando frasi lunghe, doppia negazione, forma passiva.

2.2.2. Lavorare sul clima di classe

Col termine clima di classe si intende l'ambiente intellettuale, emozionale, sociale e fisico nel quale gli studenti apprendono. Per creare un ambiente motivante e positivo per l'apprendimento di tutti gli alunni, ed in particolare di quelli con BiLS, il docente deve lavorare sull'aspetto emozionale e sociale.

Sfera emozionale

- Proporre attività originali, sempre tenendo presente che devono essere strutturate e avere chiare istruzioni;
- trovare dei legami tra l'apprendimento linguistico e gli interessi dell'alunno;
- proporre attività adeguate alle capacità dell'alunno senza sottostimarle o sovrastimarle;
- evitare di proporre attività che l'alunno non riesce a svolgere per le sue specifiche difficoltà (es. dettato) e sostituirle con attività che implementino le loro strategie di apprendimento e autonomia;
- aiutare l'alunno a controllare l'eventuale ansia che generalmente si innesca in determinate situazioni quali: comunicazione orale, perché l'alunno non riesce a curare gli aspetti linguistici come pronuncia, grammatica, lessico per mancanza di tempo; verifiche formali, soprattutto se si tratta di test su argomenti nuovi che non sono stati approfonditi; correzione di errori, perché l'alunno pensa che ogni sua prestazione sia sempre oggetto di valutazione, quando invece l'errore è parte integrante del processo di apprendimento. Andrebbe quindi stimolata la capacità di riflettere sui propri errori e di auto-correggersi.

Sfera sociale

- Valorizzare la diversità: stimolare la consapevolezza che ogni studente ha il proprio stile di apprendimento con punti di forza e debolezza;
- sostenere il senso di autostima, sia nella relazione con il docente (facendo presente quando l'alunno è valutato formalmente e quando invece svolge un'attività per imparare), sia nella relazione con i compagni (perché essi capiscano e accettino le specifiche difficoltà del compagno con DSA);
- proporre immagini di persone famose con dislessia e leggere alcune loro testimonianze per conoscere le difficoltà che hanno avuto nell'apprendimento scolastico, ma anche il successo nella vita professionale;
- sviluppare empatia con gli alunni con DSA, ad esempio proponendo alla classe di disegnare seguendo determinate indicazioni dell'insegnante ma usando la mano con la quale non sanno scrivere. È importante promuovere un confronto

sul senso di frustrazione e sul fatto che la performance non corrisponde alle effettive capacità degli alunni.

2.3. Implementare l'insegnamento della lingua

Implementare l'insegnamento della lingua implica l'organizzazione di attività che permettano allo studente con DSA di potenziare le proprie competenze su più livelli. L'insegnante diventa allora una guida che orienta lo studente all'adozione di tecniche di apprendimento efficaci.

2.3.1. Abilità di comprensione orale (ascolto) e scritta (lettura)

Quali tecniche e attività si possono mettere in atto per sviluppare l'abilità di comprensione?

Le seguenti tecniche abituanò lo studente a non fermarsi di fronte a una parola sconosciuta ma a esplorare globalmente il testo per avere indicazioni su quale parola inserire o su come collegare i frammenti. Le varie attività proposte devono essere organizzate in base alla modalità di apprendimento dell'alunno e alla sua specifica diagnosi. Sono un ottimo esercizio per il recupero e possono essere predisposti dallo studente stesso nel caso presenti una buona autonomia di studio:

- La procedura cloze: scegliere un testo e mutilarlo di alcune sue parti, che andranno poi ricostruite.
 - a) Cloze classico: lasciare integre due-tre righe del testo, così il lettore crea un minimo di contesto; si toglie una parola ogni sette, che può essere un semplice articolo o un verso essenziale.
 - b) Cloze 'a crescere': all'inizio si elimina ogni settima parola, dopodiché si cancella ogni sesta o anche ogni quinta parola.
 - c) Cloze facilitato: adatto alle fasi iniziali e con bambini, offre in calce le parole da inserire, anche con l'aggiunta di una parola inutile che dovrà essere trovata come l'intruso nel gioco.
 - d) Cloze 'meccanici': piegando il lato della fotocopia si fa scomparire un centimetro o due del testo, a sinistra o a destra (per verificare, basta

riaprire la fotocopia); oppure incollare una strisciolina di carta o di nastro adesivo-rimovibile di traverso sul testo, creando un vuoto casuale che va riempito (per correggere, basta rimuovere la striscia).

- e) Cloze orali: con l'uso del registratore audio/video si possono inserire pause di quando in quando: lo studente cerca di immaginare la frase o il concetto che seguiranno (per correggere, basta togliere la pausa).
- La procedura jigsaw: tagliare singoli paragrafi di testo senza averlo letto per poi cercare di ricostruire l'ordine originale.
 - a) Ricostruzione a partire dalle singole parole: adatta ai bambini e, se trasformata in gara, può essere usata anche con adolescenti e con apprendenti adulti – chiedendo di spiegare il processo mentale che hanno seguito. Le parole vengono date a caso o in ordine alfabetico e bisogna ricomporre la frase di partenza o creare una frase comprensibile.
 - b) Ricostruzione a partire dai suoi sintagmi: si presentano spezzoni di frase, dati in ordine casuale, solitamente in due colonne, chiedendo di ricomporre le frasi da unire, tracciando una freccia tra il segmento iniziale (colonna a sinistra) e quello conclusivo (colonna a destra).
 - c) L'incastro tra paragrafi di un testo in prosa: tagliare i paragrafi, spargerli sulla fotocopiatrice in modo casuale e fotocopiarli. Chiedere agli studenti di numerare i paragrafi secondo la sequenza corretta. È una tecnica per lavorare sulla coerenza testuale e sugli indicatori metacomunicativi ('in primo luogo', 'inoltre', 'infine', ecc.) e può servire per il testing.
 - d) La ricomposizione di dialoghi: si presentano dei dialoghi le cui battute sono state scompagnate per poi restaurare l'ordine iniziale. Ad esempio, si possono offrire le battute di due personaggi in due blocchi; ciascuno contiene le battute del personaggio in ordine casuale rendendo più complesso il compito.
 - e) Il riordino di testi: si presentano dei testi autonomi ma correlati tra di loro, ad esempio uno scambio di mail; gli studenti devono indicare la corretta sequenza dei vari testi.

- f) L'incastro tra testo visivo e battute verbali in un fumetto: le vignette si presentano in ordine corretto e le battute vengono date in ordine casuale in calce; l'alunno deve collegare la battuta alla vignetta corrispondente. Una seconda versione può essere quella di ritagliare le vignette con le battute e porle in ordine casuale; ogni vignetta è contrassegnata da un numero e l'alunno deve indicare la successione corretta, cioè la sequenza dei numeri. Più complesso è dare in ordine casuale sia le vignette sia le battute, da collegare con linee oppure accoppiandole.

Quali sono le cause delle difficoltà nella comprensione orale o scritta negli studenti con bisogni specifici e cosa si può fare per aiutarli?

Lo studente con bisogni specifici può avere difficoltà nella comprensione dovuta a limitazioni della competenza tecnica (decodifica scritta), di quella (meta)strategica o di entrambe, per cui a seconda del profilo dello studente possono essere necessari diversi interventi in una o entrambe le competenze. Nei casi di dislessia e DCT (disturbo della comprensione del testo) può non bastare un intervento di potenziamento della competenza tecnica, ma si deve affiancare un lavoro di recupero/rafforzamento della competenza meta-strategica.

Perché un intervento di potenziamento della competenza meta-strategica è consigliabile nei casi di studenti con bisogni linguistici specifici?

Un intervento di questo tipo si presta maggiormente a un lavoro individualizzato o con gruppi di alunni non numerosi con analoghe difficoltà nella comprensione testuale (interventi di recupero, rinforzo o potenziamento).

In che modo l'approccio meta-strategico aiuta lo studente con bisogni specifici ad "imparare" a comprendere?

La competenza meta-strategica è la consapevolezza del lettore circa le strategie che utilizza o può mettere in atto per comprendere un testo o affrontarne le criticità. Si distingue dall'approccio metacognitivo tradizionalmente orientato al testo, perché sposta il focus dal testo al lettore ed è applicabile trasversalmente a tutte le lingue.

Qual è il primo passo da compiere nell'approccio meta-strategico?

La prima cosa da fare è un'analisi dei bisogni. Bisogna affiancare il tradizionale test di comprensione (brano con domande sul contenuto) con una successiva fase di riflessione metacognitiva, finalizzata a ripercorrere il testo per verbalizzare le azioni che lo studente ha compiuto, le impressioni e i pensieri formulati, la percezione sulla sua capacità di gestire gli ostacoli del brano.

A questo proposito, come possiamo far emergere i pensieri, i ricordi e le impressioni rispetto ad un'esperienza svolta o in corso?

Avvalendosi di una procedura che si ispira al 'protocollo del pensiero ad alta voce', con domande di natura metacognitiva finalizzate a far emergere le impressioni dell'alunno, le difficoltà e le strategie da lui attivate. Questa procedura può essere svolta in modo individuale o a piccoli gruppi; si può adattare in forma di questionari da somministrare a gruppi di studenti più numerosi. I dati raccolti dal docente dovrebbero essere oggetto di analisi condivisa all'interno del gruppo di docenti dell'area linguistica, con lo scopo di costruire un programma coordinato di recupero o potenziamento della competenza meta-strategica nelle varie lingue del curriculum.

Quali tecniche sono utili per guidare e verificare l'abilità di comprensione?

Nel caso degli studenti principianti o di coloro che non sono in grado di comprendere un testo per intero e immediatamente, si procede da una comprensione estensiva che coglie ogni suggerimento dal paratesto, verso una comprensione che mira a capire il significato globale (*skimming*) o a cercare informazioni specifiche (*scanning*) e, una volta costruito il significato generale, si procede ad un'analisi verso un apprendimento razionale (*modal focusing*). Queste tecniche servono, dunque, per esercitare la capacità di lettura, per guidare la comprensione o per verificarla dopo aver letto, ascoltato o visto il testo:

- La comprensione estensiva
 - a) Skimming: una griglia con le classiche sezioni chi, cosa, quando, come, dove, perché ed altre eventuali voci, cui trovare risposta.

- b) Scanning: richiede un tempo limite, mentre si cerca un dettaglio, senza leggere analiticamente il testo, e si finisce per farsi un'idea generale del contenuto.
- c) Transcodificazione: si parte da un testo linguistico scritto o orale e lo si traduce in un codice visivo o cinesico, focalizzando l'attenzione sul compito da eseguire anziché sulla forma linguistica.
- Il testo (letto o scritto dal docente o da un compagno) dà le istruzioni per muoversi sulla mappa di una città e lo studente, segnando il percorso con una matita, giunge ad un preciso luogo.
 - Il testo (letto o scritto dal docente o da un compagno) dà le istruzioni per un disegno da eseguire dallo studente.
 - Il testo orale descrive una scena e delle azioni che devono essere mimate da uno o più studenti. Può servire come momento di alleggerimento in una lezione lunga.
- d) Total Physical Response: l'insegnante dà degli ordini, dirige un'attività e gli studenti devono eseguire quanto richiesto.
- e) L'ascolto selettivo: un'attività che crea una forma mentis, dal bisogno di essere stimolati dal docente ad una crescente autonomia, attraverso una sorta di scanning prolungato nella vita extrascolastica. Si richiede agli studenti di focalizzarsi su alcune forme linguistiche della LS mentre guardano la tv, parlano con gli amici, leggono un giornalino (i.e. come ci si saluta, come ci si presenta, che modo verbale si usa dopo il verbo 'volere', quali verbi di movimento si usano nella telecronaca di una partita di calcio, ecc.). I risultati vengono confrontati e integrati al ritorno a scuola.
- Domanda aperta e altre forme di verifica: mentre la domanda aperta può essere riservata a stimolare riflessioni abbastanza complesse, conclusive di un lavoro, come guida e verifica della comprensione è meglio procedere con tecniche mirate come le seguenti:
 - Domande a risposta chiusa: si usa per guidare o verificare la comprensione e consente di concentrare l'attenzione esattamente sull'elemento desiderato. Il formato più semplice è costituito da domande che possono avere risposta 'sì' o 'no', oppure da frasi che possono essere vere o false. Altre volte, si hanno

frasi o domande a cui è possibile attribuire tre o quattro possibili conclusioni, una sola delle quali è corretta.

- Accoppiamento termine definizione: verifica in maniera puntuale la comprensione di una parola, un termine, un'espressione idiomatica. Chi commette un errore se ne accorge prima della fine dell'esercizio perché non è più possibile accoppiare sensatamente le ultime parti rimaste.

Quali interventi di semplificazione e facilitazione si possono fare sugli esercizi utilizzati per verificare la comprensione scritta?

- Scrivere consegne chiare, brevi e con un linguaggio preciso (es. cerchia /sottolinea, ma non scegli) con parole-chiave in grassetto;
- fornire un esempio o primo item svolto a titolo esemplificativo;
- fare una richiesta cognitivamente e linguisticamente più semplice (es. comprensione globale, esercizi più strutturati e guidati);
- attivare le risorse presenti nel gruppo classe;
- proporre versioni facilitate dello stesso compito;
- segmentare il compito;
- introdurre supporti al compito (strumenti di consultazione).

Come possono le glottotecnologie favorire lo sviluppo della comprensione?

Le applicazioni di registrazione possono essere usate per ascoltare, ma anche per riascoltare: si possono registrare le prestazioni degli allievi, i loro monologhi, i dialoghi, i giochi linguistici, i dibattiti in classe, gli esercizi eseguiti a casa. Più completo comunicativamente e motivante in classe, ma più difficile da realizzare in aula, è il video. Alcuni esempi:

- Nella comprensione di testi letterari: leggere ad alta voce un testo letterario significa averlo analizzato, sapere quali parole accentuare, quali pause inserire, quali intensità dare alla propria voce. Inoltre, discutere questi aspetti con i compagni di gruppo con cui si procede alla registrazione vuol dire condividere i propri metri di analisi e di giudizio critici.

- Per confrontare le diverse percezioni e l'analisi del testo in classe: ogni studente trova un minuto di musica che generi lo stesso effetto emotivo del testo letto, ovvero 'che possa fare da colonna sonora'.

2.3.2. Abilità di produzione orale e scritta

Qual è il primo passo da compiere nella produzione orale o scritta?

La produzione orale o scritta si dipana secondo un percorso abbastanza lineare che va dalla concettualizzazione fino alla realizzazione, passando per la progettualità. La concettualizzazione è il primo passo da compiere e consiste nel reperimento delle idee – individualmente o in gruppo – attraverso tecniche come il diagramma a ragno oppure il brainstorming.

2.3.2.1. La produzione orale

Quali tecniche facilitano lo sviluppo della produzione orale (monologo)?

- L'(auto)biografia reale o immaginaria: consiste in brevi monologhi sulla propria storia, su episodi significativi della propria vita, su aspetti quali la propria casa o la propria famiglia.
 - a) Biografia di se stessi: dopo la presentazione della biografia di uno degli studenti, i compagni sono chiamati ad essere giudici di contenuto (È vero quel che ha detto? Ha nascosto qualcosa?) e di forma (Sei d'accordo con la struttura che ha usato il tuo compagno?) per proporre forme alternative, individuare errori, ecc.
 - b) Biografia di un compagno: ciascuno scrive una breve biografia schematica per punti di se stesso, l'insegnante raccoglie i fogli e li ridistribuisce in maniera casuale. Chi ritiene di aver individuato l'autore della scheda ne recita ad alta voce la biografia in un testo compiuto (non per punti) e poi dice il nome.
- La narrazione di una storia o di un evento: può essere svolta a due livelli di autonomia, e quindi con due livelli di difficoltà relativa al contenuto.
 - a) Narrazione orale di una storia altrui: si parte da un fumetto e lo studente racconta la storia che vede disegnata, senza dover inventare una trama; ogni tre vignette un altro studente è chiamato a proseguire.

- b) Narrazione orale di una storia creata dagli studenti: gli studenti a gruppetti inventano la storia e poi, passandosi la parola, la raccontano alla classe. Possono seguire questo schema: descrizione della situazione iniziale, del contesto; descrizione del protagonista e dell'antagonista, con i rispettivi deuteragonisti; il conflitto; l'arrivo o il mancato arrivo di un deuteragonista in aiuto; lo scioglimento del conflitto.
- Il monologo con cambiamento di genere e di registro: per studenti intermedi e avanzati. Si prende una narrazione fantastica oppure di un evento reale; si chiede ad uno studente di raccontare la storia al bar agli amici, ad un altro di narrarla in maniera formale, ed un altro ancora di riportarla in un tribunale sotto forma di testimonianza, quindi con maggior formalità.

Da cosa dipende la buona riuscita di un'interazione orale?

L'interazione orale è un'abilità complessa che richiede l'integrazione di sotto-competenze, alcune delle quali di natura strettamente linguistica (decodificare e codificare messaggi sonori, recuperare e riutilizzare correttamente strutture lessicali e grammaticali, ecc.) e altre di carattere interazionale (saper decifrare i messaggi non verbali, rispettare i turni di parola, ecc.). La buona riuscita di un'interazione orale dipenderà dalla capacità di integrare queste sotto-competenze per veicolare messaggi efficaci, il che risulta più faticoso negli studenti con DSA a causa di specifiche limitazioni nelle sotto-competenze.

Come dovrebbe essere un intervento mirato a favorire lo sviluppo armonico di questa complessa abilità linguistica?

È consigliabile un intervento complessivo che includa il rafforzamento di tutte le componenti dell'interazione orale, al di là delle specificità di ciascun disturbo, visto che molti studenti con bisogni specifici condividono una limitazione nelle 'funzioni esecutive', come la memorizzazione, l'attenzione, la pianificazione e la soluzione di problemi.

Quali attività si possono svolgere per favorire lo sviluppo dell'abilità di interazione?

- a) **Drammatizzazione:** si tratta di recitare un testo predisposto dal manuale. Lo scopo è di fissare le espressioni come fase propedeutica all'interazione vera e propria. Tra i vantaggi emerge la quantità di lessico che viene memorizzata, nonché la ripetizione di molti atti comunicativi routinari e frequenti che andranno evidenziati.
- b) **Dialogo a catena:** uno studente inizia un dialogo e un compagno risponde, poi rilancia la domanda a un altro e così via; è una tecnica mirata ad esercitare e fissare gli atti comunicativi, così come le strutture grammaticali con cui essi si realizzano.
- c) **Dialogo aperto:** questa tecnica è più difficile. Si presentano le battute di un personaggio e l'allievo deve dire quelle dell'altro personaggio tenendo conto della coerenza globale del testo e della coesione con le battute precedenti e quelle successive.
- d) **Role-taking, role-making, roleplay:** si va da una simulazione molto guidata "role-taking" al "role-making", in cui la creatività dell'allievo è più presente per giungere fino al roleplay, in cui si costruisce un dialogo sulla base di una situazione. Bisogna fare attenzione alla formazione delle coppie: due studenti di diversi livelli di padronanza rischiano di bloccarsi a vicenda; utile è variare sistematicamente le coppie o i gruppi. L'insegnante deve saper cogliere la qualità dell'esecuzione da parte degli studenti in modo da costruire un'attività di rinforzo e una valutazione affidabile sulla capacità interattiva degli studenti.
- e) **Interviste impossibili:** nell'ambito dell'educazione storico-letteraria, consiste nel realizzare discussioni tra personaggi della storia letteraria oppure creare delle "interviste impossibili" tra uno studente e, ad esempio, Goethe. Richiede una forte preparazione previa e viene ascoltata da tutti per la curiosità del tema.
- f) **Scenario e talk show:** adatto ai gruppi di studenti avanzati, si possono affrontare temi di rilevanza psicologica. Alcuni studenti fanno la veste dei partecipanti e un paio di altri studenti sono i conduttori. La performance va videoregistrata per una successiva analisi sia delle argomentazioni sia della lingua.

In che modo è possibile potenziare la competenza interazionale?

È possibile svolgere un potenziamento dell'abilità di interazione orale attraverso l'esercitazione delle seguenti sotto-competenze:

- a) l'analisi di messaggi visivi. Questa capacità va stimolata promuovendo:
 - l'osservazione analitica: attraverso immagini da esplorare alla ricerca di dettagli mancanti, errori o elementi fuori posto;
 - la decodifica semantica: osservando immagini di volti umani o scene di film senza audio per ipotizzare la personalità e le emozioni dei personaggi;
 - l'inferenza: fornendo input visivi composti da due vignette e chiedere di osservare le due scene ipotizzando cosa sia accaduto o cambiato nel passaggio da una vignetta all'altra.

- b) L'integrazione di informazioni visive e linguistiche. Possono risultare utili brevi percorsi didattici che procedono:
 - dall'immagine alla lingua: proporre vignette, fermi immagine o brevi sequenze video senza audio allo scopo di analizzare i messaggi visivi e fare ipotesi su cosa potrebbero dire i personaggi; osservare immagini con svariate espressioni del volto e abbinarle a un elenco di esclamazioni scritte o pronunciate dal docente; usare la tecnica di incastro tra fumetti;
 - dalla lingua all'immagine: stimolando la drammatizzazione di un dialogo ascoltato in precedenza; invitare gli studenti a riascoltare l'interazione a occhi chiusi per cercare di immaginarsi lo svolgimento della scena; condividere le proprie impressioni e decidere come realizzare scenicamente il dialogo aggiungendo dettagli non verbali.

- c) La contestualizzazione di messaggi linguistici. Di fronte alla difficoltà di non poter far leva sul contesto per risolvere l'ostacolo linguistico, sono consigliabili percorsi didattici che procedano:
 - dal contesto alla lingua: proponendo la visione di una sequenza video e interrompendola in un momento cruciale, chiedere allo studente di ipotizzare come prosegue la storia e cosa diranno i personaggi;

- dalla lingua al contesto: fornire brevi dialoghi decontestualizzati e stimolare la riflessione sul possibile contesto, sui personaggi e sulle loro azioni. Si possono presentare dialoghi con battute mancanti chiedendo di analizzare il contesto dell'interazione per completarli.
- d) Decentramento del punto di vista. Sono utili le tecniche di drammatizzazione che stimolano lo studente a “impersonare” emozioni, comportamenti o atteggiamenti altrui, o a riflettere su questi aspetti osservando altri personaggi. Ad esempio, si può assegnare ad ogni studente un'emozione chiedendogli di interpretarla con mimica o movimenti, mentre gli altri cercano di indovinarla.

In che modo si può fornire un sostegno comunicativo a chi ha difficoltà di recupero rapido delle informazioni e la loro messa in sequenza?

Le strategie di sostegno comunicativo che consentono di costruire percorsi gradualmente di apprendimento forniscono un sostegno comunicativo verso un'interazione più libera. Ad esempio:

- a) Attivazione delle risorse comunicative: proporre un momento di riflessione metacomunicativa (quali situazioni, quali obiettivi comunicativi, cosa si può fare o meno, cosa ci aspettiamo venga o meno compiuto, ecc.).
- b) Recupero delle risorse linguistiche: attraverso attività che stimolino la revisione delle strutture lessicale e grammaticale richieste dalla situazione comunicativa e dall'argomento su cui verterà l'interazione.
- c) Esercitazione guidata della lingua: utilizzare esercizi strutturati e guidati che richiedono l'applicazione di un numero circoscritto di parole, di espressioni linguistiche in un contesto ben delineato. Offrire più opzioni comunicative indicando quale delle espressioni serve per un determinato scopo e guidare all'uso delle espressioni analizzate (completa il dialogo con le espressioni che meglio esprimono l'obiettivo del parlante).
- d) Sintesi metacognitiva: incoraggiare lo studente nella costruzione di schemi di supporto per sistematizzare quanto finora appreso. Utili sono i prompt linguistici, ossia schemi che sintetizzano una particolare situazione comunicativa, racchiudendo informazioni di contesto, una mappa del lessico e

delle espressioni linguistiche necessarie, con lo schema di una tipica interazione che suggerisce le mosse da compiere.

- e) Interazione più libera: nel caso di alunni con deficit nel recupero lessicale e grammaticale, si può consentire l'utilizzo del prompt linguistico come supporto da consultare durante lo svolgimento dell'attività.

Nel caso di una presentazione orale in che modo si può fornire un sostegno allo studente?

La presentazione è una forma di produzione orale in cui lo studente deve attivare simultaneamente svariate competenze procedurali, come l'esposizione del contenuto e la gestione della lingua – recupero delle strutture grammaticali e lessicali, scelte di stile e registro, utilizzo di tipiche espressioni linguistiche. Si consiglia agli studenti di utilizzare un prompt ogni volta che devono esporre un argomento o una ricerca personale. Nella sezione allegati si possono consultare degli esempi di procedura per la costruzione di prompt linguistici per l'interazione orale, l'organizzazione e la gestione di una presentazione orale.

2.3.2.2. La produzione scritta

Quali tecniche possono favorire lo sviluppo della produzione scritta?

In questa attività l'allievo deve conoscere in anticipo l'argomento e lo scopo della composizione, così da permettergli di concentrarsi sulla lingua. Esistono tante forme di composizione quanti sono i tipi ed i generi testuali scritti:

- a) Descrizioni: richiedono particolare attenzione alla precisione lessicale e alle nozioni spaziali;
- b) relazioni sugli eventi: accentuano la funzione dei verbi e della struttura temporale;
- c) narrazioni: in cui la sequenza verbale è uno dei cardini;
- d) lettere formali e non, che prevedono l'uso di registri definiti, l'uso specifico della forma di cortesia, la formulazione particolare delle forme interrogative e delle forme prefissate di congedo; oppure il lessico informale, che prevede la conoscenza del gergo linguistico (linguaggio specifico).
- e) testi regolativi: istruzioni per l'uso, spiegazioni di un gioco, il codice di comportamento della classe, ecc.;

- f) definizioni sintetiche: accentuano la riflessione lessicale;
- g) il giornale di classe, di scuola o di scambio europeo: i destinatari sono gli altri studenti della classe, della scuola o di altre scuole. L'attività può essere svolta fuori dall'orario scolastico, con il sostegno dei docenti, ma gli argomenti sono scelti dagli studenti, discussi e calibrati all'interno di un disegno generale;
- h) il romanzo collettivo: trasforma l'attività di scrittura in una possibilità di creatività organizzata e strutturata perché:
- si delinea la struttura portante: i personaggi, con le prime caratterizzazioni, il contesto, il tempo, il luogo, ecc.;
 - un primo gruppo di studenti ha un certo tempo per stendere il primo capitolo, che verrà inviato a tutti e commentato a scuola;
 - un secondo gruppo si occuperà del secondo capitolo, introducendo nuovi eventi, ulteriori nuovi personaggi;
 - in questo modo diventerà un romanzo picaresco che cresce e lentamente prende forma autonoma con il contributo di tutti; tutti sono spinti alla lettura attenta di quanto scritto, tutti divengono critici sia sulla costruzione dell'intreccio, dell'evolversi dei personaggi, della coerenza narrativa, sia sul piano linguistico, della accuratezza della scrittura – l'insegnante è arbitro nelle controversie, il consulente letterario e linguistico e non più il giudice delle desinenze.

Quali metodologie trasversali si possono mettere in atto in termini di potenziamento della scrittura rivolto a studenti con DSA?

Le metodologie che favoriscono il potenziamento della scrittura in un alunno con DSA vengono attuate su due livelli quali:

- a) il recupero dei processi esecutivi di ordine inferiore che riguardano per lo più il controllo delle componenti grafo-motoria, ortografica e lessicale, in quanto requisiti di base per l'atto di scrivere;
- b) il potenziamento dei processi compositivi, che consentono di pianificare e gestire la creazione del testo coinvolgendo lo studente sul piano cognitivo.

Quali strategie si possono attuare per la compensazione dei processi esecutivi nella scrittura?

Per aumentare il livello di autonomia nella gestione dei processi esecutivi che incidono sulla scrittura, sia a livello motorio che linguistico, è essenziale curare fin dal ciclo primario le abilità linguistiche strumentali attuando strategie per il rafforzamento delle componenti fonologica, ortografica e lessicale della lingua, ad esempio:

- a) far precedere la composizione del testo da una fase di recupero delle competenze linguistiche necessarie. Molto utile è la costruzione di prompt linguistici che riprendono uno specifico format testuale (lettera commerciale, brano narrativo, testo espositivo, ecc.) richiamando i passaggi fondamentali per la costruzione del testo aderente al format. Il prompt servirà da vademecum per la creazione di questo e altri testi, affiancandolo all'uso di mappe semantiche e altri organizzatori cognitivi per il recupero del lessico necessario;
- b) intervenire sui processi grafo-motori e ortografici introducendo eventuali strumenti compensativi. Le modalità più appropriate per un uso proficuo dello strumento compensativo (programmi di videoscrittura, correttore automatico, thesaurus e modelli testuali, ecc.) vanno insegnate in modo esplicito.

Quali strategie si possono mettere in atto per il potenziamento dei processi compositivi nella scrittura?

Per potenziare l'attività di composizione scritta con un atteggiamento strategico, è possibile coniugare prassi metodologiche con alcune istanze metacognitive. Nella sezione "Allegati" si può consultare un esempio di procedura che coniuga prassi metodologiche con alcune istanze metacognitive per potenziare un atteggiamento strategico di fronte all'attività di scrittura.

Come si può agevolare il processo di composizione scritta con l'utilizzo del computer?

Il computer evidenzia gli errori ortografici e suggerisce la correzione; permette di spostare blocchi di testo senza frecce, asterischi ed altri rimandi; consente di partire direttamente dalla scaletta procedendo per espansioni successive; consente la collaborazione tra studenti e tra questi e il docente. Il lavoro di tre-quattro studenti permette di condividere il processo di reperimento ed organizzazione delle idee, di

condividere la stesura e la correzione del testo e di condividere la valutazione dell'insegnante, che può suggerire spostamenti, chiarire un'interpretazione imprecisa del titolo, ecc.

2.3.3. Consapevolezza fonologica, insegnamento del lessico e della grammatica

Consapevolezza fonologica: cosa significa e perché è importante?

La fonologia studia il valore dei suoni all'interno di un sistema lingua. Per "consapevolezza fonologica" si intende una forma di competenza metalinguistica che implica la riflessione sulla struttura linguistica delle parole, con particolare attenzione all'elaborazione dei suoni del linguaggio orale. Nell'ottica di un rafforzamento della consapevolezza fonologica di un alunno con DSA, il docente dovrebbe promuovere la familiarizzazione progressiva con la struttura sonora di una lingua, che si tratti di L1, L2 o LS. È importante dare spazio a questo tipo di sensibilizzazione per incentivare un'analisi fonologica astratta finalizzata a riconoscere le connessioni tra suoni e lettere, le quali sono un punto di criticità per alunni con DSA.

Quali modalità si possono utilizzare per aumentare la consapevolezza fonologica?

Per aumentare la consapevolezza fonologica di un alunno con DSA possono essere adottate strategie di sensibilizzazione formale o informale.

Come promuovere un "risveglio fonologico" informale?

- usare filastrocche e conte per riprodurre correttamente dei suoni, lasciando in secondo piano il significato. L'insegnante fornisce per primo il modello linguistico corretto e invita poi gli alunni a riprodurlo, anche in piccoli gruppi;
- fare ricorso allo "storytelling", il racconto orale di una storia drammatizzata dall'insegnante con particolare attenzione sui ritornelli e su fonemi distintivi, facendo riprodurre specifici movimenti labio-oro-facciali.

Come promuovere una sensibilizzazione formale?

- far esercitare l'alunno su dei suoni-target in posizioni diverse all'interno di una parola e/o chiedere di individuare un suono comune in parole diverse senza farlo riprodurre;

- lavorare sul contrasto fonetico, quindi su coppie minime (ad esempio: [p] e [b]);
- proporre attività multimodali, che permettano all'alunno di compensare il proprio disturbo;
- far riprodurre suoni rendendo fisicamente visibile la pronuncia, ad esempio facendo pronunciare la parola "horse" davanti ad uno specchio che si appanna in conseguenza all'aspirazione iniziale;
- riprodurre i suoni-target in contesto, all'interno di frasi, di indovinelli o di scioglilingua;
- registrare la voce dello studente fino a che non riproduce il suono migliore come base per la revisione individuale;
- proporre letture all'unisono insegnante-alunno, registrando la performance;
- ripetizione regressiva per fissare strutture fonologiche tipiche di un sistema lingua e per riflettere sulle strutture grammaticali.

Come introdurre l'alfabeto in LS?

Alcuni alunni con DSA presentano specifiche limitazioni nella memorizzazione di sequenze di elementi e hanno quindi bisogno di maggiore tempo per familiarizzare con l'ordine delle lettere. L'alfabeto in LS può essere introdotto:

- alla conclusione del primo biennio della scuola elementare, dopo che l'alfabeto in L1 si è stabilizzato;
- dopo un lavoro di sensibilizzazione fonologica e l'attenzione data al codice orale;
- proponendo associazioni tra lettere e parole basate su un nesso semantico-immaginario (ad esempio, "M" di "mountain"), dove le caratteristiche del referente possono richiamare visivamente la forma delle lettere;
- chiedendo di tracciare una lettera sulla schiena di un compagno per poi riconoscerla e collocarla in un arco alfabetico;
- ricostruendo mentalmente e con l'uso di materiale visivo la sequenza alfabetica;
- invitando l'alunno a cercare nel dizionario parole con la stessa lettera o uno stesso suono;

- utilizzando, almeno in fase iniziale, parole dall'ortografia il più possibile regolare, evitando i casi in cui il fonogramma si combina con altre lettere creando gruppi vocalici o consonantici complessi;
- creando attività di ricopiatura o completamento del fonogramma per arrivare ad una riproduzione in contesto frasale;
- passando all'associazione tra lettera e ortografia opaca quando l'alunno sembra aver familiarizzato con i fonogrammi più frequenti in lingua straniera, ad esempio con uso di flashcards, etichette su oggetti reali o indizi semantici accanto alla parola da imparare (disegno di una lampadina accanto a "lumière").

Lessico: come far apprendere e memorizzare del lessico ad alunni con DSA?

Ad una potenziata competenza metafonologica e all'acquisizione dell'alfabeto, segue un corretto sviluppo delle abilità di letto-scrittura e di acquisizione del lessico in LS. Ricordiamo che il lessico è un sistema complesso perché aperto, continuamente in evoluzione. Si tratta quindi di percepire una parola e di accomodarla nella nostra memoria semantica per poterla recuperare in pochi millisecondi quando la si ode o la si usa in un testo.

La memorizzazione del lessico deve avvenire gradualmente, poiché la memorizzazione e l'utilizzo del lessico costituiscono un punto di criticità per alunni con DSA. Per far apprendere e immagazzinare degli item, l'insegnante deve quindi rispettare un principio di sistematicità e gradualità, privilegiando in particolar modo la multisensorialità e l'aspetto fonetico del lessico.

Come selezionare il lessico da apprendere?

Tenendo in considerazione tre nuclei di competenze lessicali che incidono sull'apprendimento scolastico:

- Lessico ad alta frequenza: l'insegnante dovrebbe potenziare la memoria dell'alunno su parole che rientrano nel lessico di base della lingua straniera;
- lessico per l'accesso ai testi scritti: è importante renderlo accessibile all'alunno nonostante non appartenga al linguaggio orale quotidiano, in modo da facilitare il lavoro su lessico specialistico;

- lessico disciplinare: da potenziare prima di tutto in L1 e poi in LS, anche in ottica del CLIL.

Quali indicazioni metodologiche seguire per favorire l'apprendimento del lessico?

La strutturazione di un metodo chiaro e graduale per l'insegnamento e l'apprendimento del lessico permette di tenere traccia delle parole su cui si sta lavorando. L'insegnante dovrebbe arricchire il lessico senza però sovraccaricare la memoria dell'alunno. È bene quindi ricordarsi di:

- non superare i 6-7 item da memorizzare;
- introdurre l'item lessicale da memorizzare con una fase di presentazione, in cui si descrivono le caratteristiche della parola e il significato, facendo esplicito riferimento ad un testo orale o scritto in cui essa appare;
- proporre una spiegazione informale della parola, attraverso esemplificazioni concrete legate al quotidiano, priva di tecnicismi (favorire e sviluppare la parafrasi);
- stimolare una fase di apprendimento personalizzata, in cui l'alunno costruisce agganci mnemonici per ricordare l'item basati, ad esempio, sulla forma fonetica (rime), la forma grafica (spelling visivo) o il significato (oggetti o immagini reali);
- accoppiare la memoria verbale con la memoria visiva (illustrare il proprio percorso casa-scuola, la propria camera...) ogni volta che l'alunno vedrà l'immagine si innescherà un processo di ripasso automatico;
- accoppiare memoria verbale con quella musicale e ritmica come per esempio memorizzare il patrimonio lessicale di una canzone, di un ritornello. Ripetere una canzone è una delle poche attività di ripetizione che gli alunni accettano di fare;
- creare attività di riconoscimento, completamento e uso della parola in contesto;
- seguire l'alunno nell'elaborazione di mappe semantiche e/o concettuali e glossari plurilingui per l'organizzazione e la sistematizzazione del lessico;
- creare diagrammi a ragno, a ragno polisemico;
- creare poster situazionali;
- creare insiemi di inclusione/esclusione di una parola;

- scrivere una poesia: ogni studente deve scegliere 2 aggettivi e una frase intera riguardo a un tema dato; a coppie gli studenti dovranno scegliere due dei quattro aggettivi da tenere e un verbo... Il lavoro prosegue poi a gruppi di quattro persone. In plenum la classe decide quali aggettivi tenere, se e quali verbi aggiungere, quali togliere... Ogni gruppo sarà chiamato a difendere le sue scelte.

Grammatica: quali sono le difficoltà principali?

La “competenza metalinguistica”, ovvero l’abilità di analizzare aspetti formali della lingua, costituisce per alunni con DSA una criticità trasversale all’apprendimento delle varie lingue straniere. L’alunno mostra difficoltà:

- nell’interiorizzazione di abilità, regole e conoscenze in modo implicito ed incidentale, senza un insegnamento formalizzato;
- nell’ elevato grado di astrazione dei compiti di analisi linguistica e grammaticale, che rendono complessa la comprensione di categorie grammaticali in L1 e in LS;
- nel passaggio dalla comprensione delle strutture grammaticali alla loro applicazione.

Quali metodi seguire per favorire l’apprendimento della grammatica?

La riflessione sugli aspetti formali della lingua deve avvenire in modo esplicito, con una fase di “sperimentazione informale” della lingua durante la quale l’insegnante:

- utilizza tecniche che stimolino la consapevolezza pratica circa un argomento. Ad esempio, per imparare le regole di formazione di parole composte si possono presentare parole spezzate da ricomporre ed inserire in un testo, usando cartoncini da ricomporre;
- invita la classe a osservare attentamente il fenomeno linguistico introdotto, ad esempio attraverso l’uso della codificazione cromatica per segnalare aspetti diversi della lingua;
- promuove il passaggio dalla comprensione all’applicazione della regola in modo graduale, con attività di “noting”, ovvero chiedendo all’alunno di riconoscere il fenomeno in frasi o brevi testi;

- concretizza l'apprendimento con la costruzione di mappe, diagrammi o altre forme visive di rielaborazione del fenomeno grammaticale. Gli schemi devono contenere: una sezione dedicata alla forma, una all'uso e una alla comparazione linguistica;
- evita esempi concreti stereotipati, come quelli presenti nei libri di testo e stimola la personalizzazione del compito di acquisizione grammaticale;
- propone tecniche di manipolazione e compiti contestualizzati (iperonimi, sinonimi, pronomi, trascrizione di un'affermazione, ecc.);
- propone giochi con la grammatica perché permettono un'acquisizione spontanea e abbassano il filtro emotivo. Si può pensare a giochi con i dadi, giochi su schemi, giochi di squadra in cui gli alunni devono risolvere dei quesiti/compiti legati alla grammatica per capitalizzare un numero di punti;
- propone attività di seriazione per la definizione di avverbi di intensità, grandezza, ecc.

2.4. Valutare

Nell'ottica dell'accessibilità glottodidattica per alunni con DSA, l'insegnante è solitamente chiamato a concludere un dato percorso didattico con una fase di valutazione.

2.4.1. Cosa si intende per valutazione e perché valutare ?

Valutare significa rapportare i risultati dell'apprendimento scolastico dell'alunno con i suoi atteggiamenti verso scuola e società. La valutazione linguistica dipende direttamente dai dati riguardanti i risultati dell'apprendimento linguistico dell'alunno. Costituisce infatti la fase in cui si analizzano e si interpretano i dati raccolti in fase di verifica procedendo alla formulazione di un giudizio.

La valutazione rientra in una visione di sistema che ne rivela il senso e il significato e ha un peso maggiore se è distribuita lungo tutto il processo di acquisizione. Questo permette al docente di monitorare lo stato dell'apprendimento del discente, ma anche l'efficacia del metodo e, eventualmente, di rivederlo.

La valutazione ha un duplice vantaggio: da una parte, permette all'insegnante di ottenere la massima attendibilità dei risultati; dall'altra, dà all'allievo la possibilità di sostenere prove altamente accessibili. Solo con la valutazione, inoltre, è possibile

accertare il raggiungimento degli obiettivi formativi e linguistici prefissati ad inizio percorso.

Saper valutare è una parte fondamentale dell'apprendimento perché il focus diventa l'efficacia dell'apprendimento linguistico per condividerne i risultati con gli studenti e con tutte le figure coinvolte nel processo di apprendimento.

Ricordiamo che come figura centrale della valutazione deve essere messo l'individuo-alunno: è importante avere un profilo della sua motivazione, delle sue aspettative, degli obiettivi attesi dall'allievo e dalla scuola.

2.4.2. Cosa valutare?

Quali sono i criteri per la valutazione?

La valutazione può essere sommativa, quindi il frutto di una media matematica dei voti dell'alunno, oppure formativa, dove la performance viene rapportata al percorso di apprendimento e agli eventuali progressi maturati rispetto alla situazione di partenza. Nel caso di alunni con DSA si propone di optare per la valutazione formativa, pur tenendo conto delle prove con esiti negativi, senza applicare per forza criteri diversi rispetto alla classe.

La valutazione in entrata si rivela inoltre di fondamentale importanza per verificare i diversi livelli di partenza e per sviluppare interventi di tipo diagnostico delle competenze e per progettare un percorso adeguato ad ogni tipologia di apprendimento. Accanto ad essa, va mantenuta una valutazione in itinere per meglio giungere ad un accertamento finale.

Infine, i docenti possono prendere in considerazione i seguenti criteri per la valutazione:

- pertinenza e validità dei contenuti e del programma svolto rispetto alla verifica;
- accettabilità degli strumenti e delle tipologie di test da parte dell'alunno;
- comparabilità o affidabilità dei risultati valutati;
- economia temporale per l'esecuzione di un compito e la sua valutazione.

Perché i criteri di valutazione sono importanti?

Riflettere sui criteri di valutazione implica identificare i parametri di valutazione che si utilizzano nella prassi glottodidattica quotidiana. La selezione dei parametri è fondamentale per evitare una valutazione basata sulla discrezionalità del docente. La loro scelta e il loro peso dovrebbero quindi essere connessi agli obiettivi di apprendimento presentati nel PDP dell'alunno.

È inoltre fondamentale avere e definire in modo chiaro le aspettative, gli obiettivi dell'allievo ma anche della scuola-docente: creare empatia, quindi, tra gli attori del processo di apprendimento permette di progettare anche la verifica e la valutazione in modo coerente e trasparente.

Tutte le occasioni di confronto con l'allievo sono utili per reperire informazioni sul processo di apprendimento e di conseguenza si rivelano fondamentali per la pianificazione dei percorsi *ad hoc* funzionali al conseguimento degli obiettivi linguistici. In questi casi la verifica sarà *diffusa*, meno formale, perché si basa sull'osservazione eseguita durante le differenti attività proposte nell'UdA.

Quali criteri di valutazione esistono?

Di seguito si indicano i criteri di norma utilizzati per la valutazione della lingua e dell'alunno:

- capacità di comprendere un testo globalmente, analiticamente o selettivamente;
- capacità di interagire in modo adeguato ed appropriato, senza che la grammatica sia necessariamente corretta;
- l'efficacia comunicativa e l'appropriatezza linguistica della produzione scritta, escludendo eventualmente la correttezza ortografica;
- capacità di riflettere sulle strutture di base della lingua e di comparare la lingua straniera con la lingua madre.

Criteri per valutare l'allievo:

- progresso personale dell'alunno anche quando l'appropriatezza linguistica non è elevata;
- sfera personale, culturale e relazionale dell'alunno in classe, da valutare in concomitanza ai dati raccolti tramite prove oggettive.

Che ruolo ha l'autovalutazione linguistica?

Perché la valutazione linguistica sia completa, non è solo l'insegnante a dover valutare l'alunno. Quest'ultimo deve diventare diretto protagonista del suo processo formativo, maturando la consapevolezza del livello raggiunto e dei miglioramenti ottenuti rispetto alla fase iniziale.

La valutazione ha un carattere orientativo perché permette allo studente di indirizzarsi e di orientarsi nello sviluppo delle proprie competenze, può quindi prendere delle scelte ponderate per la costruzione personalizzata del suo curriculum formativo, proiettato al futuro.

Tra le tecniche di autovalutazione linguistica più diffuse vi sono il dettato autocorretto, il cloze, gli incastri e le attività di abbinamento.

Come e perché comunicare i risultati della valutazione?

Il feed-back sui risultati della verifica deve essere chiaro e specifico (in base a età, obiettivi, contesto, ecc.) e concentrato su elementi univoci, trascurando altri che bloccano, per esempio, il flusso comunicativo.

La comunicazione dei risultati necessita di una rapida condivisione con il discente col fine di determinare le aree di miglioramento, le attività e le azioni di rinforzo o di recupero necessarie. Il risultato deve essere focalizzato sull'obiettivo specifico della verifica, mettendo, talvolta, in secondo piano altre caratteristiche della prova. La valutazione sarà quindi centrata sul compito e non dell'apprendente in modo da fornire uno stimolo per il miglioramento dell'apprendimento. Si considera inoltre utile fornire, insieme alla valutazione, delle strategie di miglioramento, dei suggerimenti per sviluppare l'autonomia.

Il feedback deve essere raggiungibile e agibile, pratico e completo e deve sempre permettere all'alunno di stare nella sua comfort zone per migliorare il suo apprendimento.

La valutazione va promossa anche fuori dalle situazioni formalmente individuate: anche il lavoro cooperativo di gruppo costituisce apprendimento e quindi può essere oggetto di valutazione.

2.4.3. Come valutare l'efficacia comunicativa?

Nel valutare l'abilità di interazione linguistica, il docente dovrebbe prendere in considerazione l'efficacia comunicativa di un testo scritto o di una produzione orale. Per farlo può valutare: la comprensibilità e la completezza del messaggio, anche se formalmente non corretto; la coesione linguistica; la coerenza logica; la ricchezza lessicale; la competenza fonetica ed extralinguistica; la fluenza e il processo di apprendimento a cui è giunto l'allievo.

Riscontri positivi, fino ad oggi, ha dato la valutazione di compito autentico (task) che crea un nesso tra quello che l'alunno conosce e quello che ha appreso. Questo tipo di verifica richiede all'alunno una prova attraverso la prestazione in una situazione reale e non è un test.

Il task è centrato sulla persona e ne favorisce l'autonomia per l'inserimento degli studenti nella vita reale in cui servono abilità definite e finalizzate. Il task testa l'apprendimento continuo dell'allievo.

Con quali modalità valutare?

Per effettuare una valutazione occorre raccogliere dati e ciò può avvenire attraverso due modalità che devono essere integrate: formale (verifiche) e informale (osservazione dell'apprendimento individuale e di attività di gruppo).

A. Modalità formale

Le scelte che si devono fare per strutturare una verifica formale devono rispettare sia il criterio di validità di equità. Perché ciò sia possibile il docente deve effettuare una serie di modifiche affinché la verifica sia accessibile.

Verifiche scritte

L'accessibilità delle verifiche scritte si raggiunge prevedendo delle misure che riducano lo sforzo di decodifica dello studente con DSA su più livelli:

- Accessibilità della forma si raggiunge prevedendo:
 - layout accessibile (vedi layout testo di comprensione): carattere (es. Arial), interlinea (es. 1,5), sfondo non bianco (es. pastello chiaro), disposizione del

testo su un'unica colonna (non due), stile non giustificato, posizione di eventuali immagini in basso nella pagina (perché possono fungere da distrattore);

- consegna chiara: parole chiave in grassetto per guidare l'attenzione dell'alunno (es. Completa il testo con gli articoli, se necessario); presenza di una frase che guidi l'alunno nella realizzazione del compito richiesto;
- assistenza nella decodifica del testo scritto permettendo l'uso della sintesi vocale o offrendo la lettura del testo da parte del docente.

- Accessibilità del contenuto si raggiunge prevedendo:

- esercizi accessibili: es. sostituire un testo a buchi con frasi a risposta multipla, per verificare la conoscenza lessicale o di contenuto;
- verifica di un'abilità alla volta: es. V/F o multiple choice per verificare l'abilità di lettura, ma non domande aperte, perché esse richiedono una produzione scritta;
- gradualità degli esercizi, dal più semplice al più difficile;
- strutturazione del testo di comprensione: esso va suddiviso in parti più piccole e accompagnato da domande/ esercizi per ognuna di esse.

- Accessibilità delle modalità si raggiunge prevedendo:

- riduzione degli esercizi, pur mantenendo la verifica degli stessi obiettivi di apprendimento;
- fino a 30% di tempo in più rispetto al tempo previsto per la prova (come stabilito anche dalle linee guida ministeriali);
- uso degli strumenti compensativi previsti nel PDP e usati dallo studente durante l'apprendimento: es. mappe, schemi, correttore ortografico (in fase di revisione);
- suddivisione della prova in più prove per ridurre il peso cognitivo.

L'alunno grave può essere dispensato dalle verifiche scritte?

La normativa (Linee Guida MIUR, 2011, p. 20) prevede che l'alunno con disturbo grave possa essere dispensato dalle prestazioni scritte e che queste vadano compensate con verifiche orali per verificare il raggiungimento degli obiettivi didattici. Nel caso l'alunno debba comunque svolgere esercizi scritti per verificare la

comprensione di ascolto, deve poter usare la sintesi vocale o il docente deve fungere da lettore delle domande (preferibilmente V/F e multiple choice).

Verifiche orali

Per raccogliere dati attendibili sulla reale abilità di produzione e interazione dell'alunno con DSA, bisogna ridurre l'ansia linguistica, le difficoltà di memorizzazione e tenere presente la soglia di attivazione della lingua. Questo principio della neurolinguistica afferma che l'energia necessaria per attivare una lingua immagazzinata nel cervello è maggiore tanto quanto minore è l'utilizzo che si fa di questa lingua. Pertanto, occorre adottare le seguenti misure in termini di:

- Tempo, per cui la prova va programmata e comunicata per tempo allo studente.
- Strumenti compensativi per velocizzare il recupero delle strutture linguistiche e del lessico necessari per la comunicazione orale (es. prompt, mappe mentali sul lessico).
- Modalità di svolgimento, poiché i primi minuti in cui si parla in una lingua poco usata sono poco indicativi della reale competenza di uno studente, perché rappresentano la fase di riscaldamento neurologico, occorre prevedere tre fasi:
 - riscaldamento (non valutato): il docente stimola lo studente a riattivare le sue conoscenze linguistiche, attraverso una conversazione libera o un commento di immagini legate al compito;
 - preparazione (non valutato): il docente spiega il compito e lascia il tempo (es. 10') allo studente per consultare prompt e mappe/schemi;
 - produzione (valutata): lo studente svolge il compito e se in difficoltà può essere aiutato con domande guida.

Possibile fase di riscaldamento e preparazione potrebbe essere la correzione dei compiti per casa.

B. Modalità informale

Le osservazioni integrative

Affinché l'osservazione conduca al reperimento di dati il più possibile attendibile bisogna:

- identificare il focus dell'osservazione, cioè il docente deve osservare pochi elementi alla volta e in più occasioni (es. l'uso di una specifica struttura e l'efficacia comunicativa);
- selezionare tra le attività da svolgere in classe un esercizio preciso, che implica l'uso di espressioni/strutture dove sono state rilevate difficoltà nella verifica orale formale (e quindi vedere se sia un problema di performance o di mancata acquisizione di quella struttura);
- dotarsi di uno strumento di osservazione per raccogliere le informazioni mentre lo studente svolge le varie attività.

Attività di gruppo

Il processo di verifica e di valutazione deve avvenire all'interno di gruppi di apprendimento. Gli studenti devono essere coinvolti nella verifica del livello di apprendimento proprio e dei compagni nel seguente modo:

- i gruppi di apprendimento sono piccoli;
- ad ogni gruppo viene assegnato un compito;
- viene indicato uno studente del gruppo che ha il compito di controllare che tutti abbiano compreso la consegna;
- vengono raccolti i dati sulla qualità delle spiegazioni e degli scambi di informazioni tra i membri.

L'insegnante osserva, verifica l'apprendimento (livello di ragionamento, padronanza delle procedure per la risoluzione di problemi, il pensiero metacognitivo), annota le osservazioni nelle schede di osservazione formale o checklist e chiede la collaborazione dei membri del gruppo, i quali, proprio perché all'interno di un apprendimento collaborativo, possono fare una diagnosi del livello di comprensione, fornire un feedback e aiutare a colmare possibili lacune.

Il processo di verifica, che avviene dopo una lezione, si avvale di procedure cooperative: test scritti, interrogazioni orali, esercizi, compiti per casa.

Per quanto riguarda i compiti per casa, ogni gruppo verifica la qualità del lavoro svolto e va in aiuto qualora ci fossero dei problemi, sviluppando un grande senso di responsabilità.

Test

Il test va somministrato spesso per verificare cosa lo studente deve ancora imparare. Ogni studente lo svolge individualmente (farà due copie delle risposte; una copia verrà data all'insegnante e un'altra verrà tenuta per la discussione all'interno del gruppo). Il test va poi ripetuto all'interno del gruppo (gli studenti controllano le risposte; se ci sono divergenze, gli studenti possono controllare sul testo; si assicurano che tutti abbiano capito gli errori).

Ricerche

I gruppi collaborativi servono per poter ripetere l'argomento e avere già un primo riscontro relativo alla presentazione. Si divide la classe in quattro gruppi, ogni gruppo valuta l'esposizione tenendo presenti i seguenti criteri:

- esposizione ben fatta e istruttiva;
- esposizione interessante, concisa e organica;
- esposizione coinvolgente;
- esposizione appassionante;

Il gruppo consegnerà un modulo di verifica a coloro che hanno esposto affinché possa essere discusso all'interno del gruppo di apprendimento cooperativo.

PROVE INVALSI ED ESAME DI STATO

3.1. La prova di INVALSI di inglese

La prova INVALSI di inglese è prevista dal D.lgs. 62/2017 che la introduce per la prima volta nell'a. S. 2017-18 in quinta primaria (grado 5) e in terza classe (grado 8) della scuola secondaria di primo grado. Dall'anno scolastico 2018-19 è stata introdotta, assieme ad italiano e matematica, anche al grado 13 (5 classe scuola secondaria di II grado). La prova per ciascun grado:

- è censuaria ossia rivolta a tutti gli studenti del grado di riferimento;
- verifica la comprensione della lettura (reading) e dell'ascolto (listening); è focalizzata principalmente sulle competenze comunicative e non sugli aspetti formali della lingua;
- in base alle Indicazioni nazionali per il curricolo è riferita al livello:
 - A1 del QCER per il grado 5
 - A2 del QCER per il grado 8
 - B2 del QCER per il grado 13

Come è organizzata la prova INVALSI di inglese?

La prova, cartacea in quinta primaria e CBT (computer based) al grado 8 e 13, si compone di due parti: comprensione del testo scritto (reading) e comprensione del testo orale (listening), la cui durata e numero dei task variano a seconda del grado scolastico.

La prova di reading

I testi proposti sono testi autentici, continui o discontinui. I testi possono essere di tipo narrativo, descrittivo, regolativo (ad esempio segnali, informazioni pubbliche) o di tipo espositivo.

La tipologia di lettura richiesta:

- lettura veloce selettiva (quick selective reading) per cogliere significati e/o informazioni specifiche;

- lettura attenta (careful reading) per comprendere le idee principali e i dettagli a supporto.

Le domande dei task di lettura possono essere a risposta multipla, di abbinamento multiplo, a risposta aperta breve, e a risposta vero/falso/non dato.

La prova di listening

I brani per l'ascolto sono brani autentici. I testi possono essere di tipo narrativo, descrittivo, di tipo regolativo (ad esempio istruzioni per cucinare una ricetta, annunci), di tipo espositivo o empatico (ad esempio conversazioni personali, scambi di informazioni, ecc.).

La tipologia di ascolto richiesto:

- ascolto veloce selettivo (quick selective listening) per cogliere il significato globale le informazioni specifiche;
- ascolto attento (careful listening) per comprendere le idee principali.

Le domande dei task di ascolto possono essere a risposta multipla, di abbinamento multiplo e a risposta aperta breve.

Quali sono le difficoltà che uno studente con DSA si troverà ad affrontare?

Le difficoltà si possono porre su tre livelli:

- Linguistico - comunicativo: difficoltà in una o più aree della competenza comunicativa.
- Psicolinguistico: difficoltà derivanti dalle limitazioni di alcune funzioni di controllo (processi di pianificazione, organizzazione, controllo e coordinazione dei processi cognitivi), di automatizzazione di procedure e nella memoria di lavoro.
- Emozionale: fragilità psico-emotive, insicurezza, bassa autostima.

In particolare per la prova di lettura, l'alunno con DSA si troverà davanti a queste difficoltà:

- recupero del lessico e delle strutture e funzioni comunicative, riferiti a conoscenze di vario genere e diversi argomenti, non prevedibili prima dell'inizio della prova stessa;
- gestione e controllo del tempo, che potrà amplificare le sue fragilità emotive.

Nella prova di ascolto le difficoltà potranno aumentare perché gli alunni devono tenere sotto controllo più aspetti contemporaneamente: ascolto, lettura delle domande e scelta della risposta corretta, oppure scelta dell'immagine giusta da contrassegnare con una lettera, o scrivere una risposta breve, il tutto nello stretto tempo prefissato dal file audio il cui scorrere non può essere fermato.

Esistono delle difficoltà connesse all'abilità di test-taking?

Molto spesso alunni che pur non essendo particolarmente competenti nella disciplina, riescono bene nei test perché sanno come affrontarli. È vero anche il contrario e cioè alunni che hanno sviluppato competenze significative non hanno, durante il momento della valutazione, prestazioni o performance in linea con la loro reale competenza. In questa seconda categoria di alunni rientrano in genere gli alunni con DSA, perché le loro caratteristiche possono avere ricadute nella gestione formale della prova d'esame, verifica o test formale.

Come sviluppare le test-taking skills?

Per test taking skills si intendono le abilità specifiche che permettono di affrontare in modo strategico una prova, gestendo consapevolmente le variabili che incidono sulla performance. Le variabili si possono classificare in tre tipologie:

- Variabili legate alla persona (emotività, ansia da prestazione, immagine di sé,...): incoraggiare lo studente e spronarlo non è sufficiente. È importante che lo studente:
 - acquisisca familiarità con la prova,
 - conosca come è strutturata la prova,
 - conosca quali difficoltà potrà incontrare e il modo di risolverle.

- Variabili legate al format che presenta due aspetti:
 - le caratteristiche essenziali del test (orale, scritto, numero e tipologia dei task),
 - le modalità di somministrazione del test (cartaceo o CBT, durata, cosa è possibile fare e cosa no, l'impossibilità di adattare la prova).

- Variabili legate alla lingua: la capacità di comprendere un testo orale e scritto introduce svariati processi sia di ordine inferiore che superiore. Le competenze strategiche giocano in questo caso un ruolo fondamentale.

Insegnare le test taking skills non significa “allenare” gli alunni ai test ma proporre attività didattiche che siano opportunità per sviluppare competenze trasversali e strategie metacognitive.

Una possibile struttura di proposta didattica per lo sviluppo delle test taking skills:

Fase 1: attività che implicino un lavoro su un nucleo di strategie trasversali come saper:

- analizzare la consegna
- identificare il format di esercizio proposto
- farsi un'idea del contenuto proposto
- identificare le parole chiave
- ...

Parallelamente, lavorare sulle strategie specifiche per la prova di reading comprehension:

- Cosa fare durante la prima e la seconda lettura
- Come gestire le difficoltà linguistiche

La fase 1 termina con l'autovalutazione da parte degli alunni del proprio percorso.

Fase 2:

- trasferimento nelle prove di listening comprehension delle strategie trasversali acquisite nella fase 1
- lavoro mirato sulle singole tipologie di ascolto contenute nelle prove INVALSI (descrizione personale, descrizione di una foto, dialogo,...)

Anche la fase 2 termina con un percorso di autovalutazione.

Cosa prevede la normativa relativamente alle prove INVALSI per gli alunni con DSA?

Nell'area INVALSI riservata al Dirigente scolastico è possibile definire per quali alunne e alunni sono previsti eventuali strumenti compensativi o misure dispensative, in base a quanto disposto dall'articolo 11 del decreto legislativo n. 62/2017, in coerenza con quanto previsto dal PDP e se abitualmente utilizzati nel percorso scolastico:

misure compensative:

- tempo aggiuntivo (fino a 15 min. per la prova di reading e un terzo per la prova di listening - tre ripetizioni invece che due),
- donatore di voce per l'ascolto individuale in audio-cuffia,
- dizionario.

misure dispensative:

- dall'intera prova,
- da una delle due parti (reading o listening).

Cosa fare quando l'alunno con DSA non svolge la prova INVALSI?

Se la certificazione di disturbo specifico di apprendimento prevede la dispensa dalla prova scritta relativa alle lingue straniere, ovvero l'esonero dall'insegnamento delle lingue straniere, la prova INVALSI di lingua inglese non sarà sostenuta.

3.2. Esame di Stato

Cosa è possibile prevedere in sede d'Esame?

La legge 170/2010 all'art. 2 comma 1 prevede "l'adozione di forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti" e stabilisce che "agli studenti con DSA sono garantite [...] adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato [...]". Inoltre deve essere posta particolare attenzione da parte delle Commissioni di esame alle "situazioni specifiche soggettive adeguatamente certificate, relative ai candidati con disturbi specifici di apprendimento (DSA), in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati".

La Commissione d'esame può quindi prevedere, secondo quanto previsto nel PDP e attuato in corso d'anno:

- Adattamento dei tempi nelle prove scritte: l'allungamento dei tempi va calibrato sulle reali difficoltà dell'alunno, alla difficoltà della prova e agli eventuali strumenti compensativi adottati:
 - tempi maggiori, rispetto a quello ordinari, per lo svolgimento delle prove (ragionevolmente il 30% in più rispetto al tempo stabilito per il gruppo dei pari - linea guida MIUR 2011 p.7).
- Facilitazione della decodifica: in caso di difficoltà di lettura è possibile:
 - avvalersi di prove in formato digitale lette da software (sintesi vocale);
 - prevedere la lettura da parte di una persona individuata dalla commissione dei testi delle prove;
 - usufruire di dispositivi per l'ascolto dei testi della prova registrati in formati "mp3".
- Utilizzo di mediatori didattici come strumenti compensativi:
 - mappe, tabelle, schede uso di apparecchiature e strumenti informatici solo se impiegati per le verifiche in corso d'anno o comunque ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame.
- Dispensa: la dispensa della prova scritta in lingua straniera.
- Clima d'aula: è possibile inoltre prevedere alcune particolari attenzioni finalizzate a rendere sereno per i candidati con DSA lo svolgimento dell'esame sia al momento delle prove scritte, sia in fase di colloquio:
 - rispettare il silenzio;
 - disponibilità di un'aula dedicata nel caso in cui sia prevista la lettura, da parte di una persona, dei testi delle prove;
 - nei casi di disturbo severo, dopo aver verificato che non sussistano controindicazioni di altro tipo, la possibilità di svolgere la prova o parte della stessa in un'altra aula o spazio idoneo per consentire maggiori capacità di concentrazione e attenzione.

Come strutturare le prove le prove d'esame per gli alunni con DSA?

Tenendo conto che non è possibile diversificare le prove d'esame per gli alunni con DSA, quando possibile è auspicabile la predisposizione per tutta la classe di:

- verifiche scritte strutturate: presenza di quesiti a risposta multipla, vero/falso, a completamento di risposta, la scrittura di risposte aperte;

- verifiche scritte scalari: prove strutturate in modo graduale, con attività che rispondono ai parametri di coerenza, sequenzialità e di chiarezza delle argomentazioni, evidenziando le parole chiavi.

Accessibilità delle prove scritte

È auspicabile che le prove scritte siano graficamente chiare con accorgimenti grafici facilitanti:

- font: deve essere di facile identificazione, avere lettere dalle forme ben definite, avere una spaziatura tra le lettere che le renda ben distinguibili, grandezza 14-16;
- testo allineato a sinistra e non giustificato;
- interlinea almeno 1,5;
- evitare uso eccessivo del sottolineato e dello stampatello maiuscolo.

Particolarità del colloquio per il II CICLO

La nota ministeriale del 6 maggio 2019 ha introdotto una specificazione che stabilisce che “non trova applicazione per i candidati con disabilità o disturbi specifici dell’apprendimento la procedura di cui all’art. 19, comma 5, dell’O.M. n.205 del 2019” ed in particolare la scelta da parte del candidato con DSA di una busta tra tre generiche predisposte per la classe e il cui contenuto non potrebbe tener conto delle indicazioni previste nel PDP.

La valutazione della prova scritta e dell’orale in sede d’Esame di Stato

Nella valutazione delle prove scritte e orali, la sottocommissione adotta criteri valutativi, individuati dalla Commissione in sede di riunione preliminare, coerenti con le competenze acquisite dallo studente con DSA sulla base del piano didattico personalizzato. In particolar modo si terrà maggiormente conto del contenuto piuttosto che della forma e della capacità di esposizione orale.

3.2.1. Esame di Stato ed Esonero

I CICLO

I candidati con DSA che hanno seguito un percorso didattico differenziato e sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'art.13 del D.P.R. n.323/1998 (D.M. n. 5669/ 2011, art. 6, comma 6).

L'alunno esonerato dall'insegnamento delle lingue straniere e che quindi segue un percorso didattico personalizzato, sostiene in sede di esame di Stato prove differenziate, coerenti con il percorso svolto con valore equivalente ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma (formulazione comma 13 dell'art. 11, d.lgs.62/2017).

II CICLO

I candidati con DSA che hanno seguito un percorso didattico differenziato e sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'art.13 del D.P.R. n.323/1998 (D.M. n. 5669/ 2011, art. 6, comma 6).

3.2.2. Esame di Stato e Dispensa

Nel caso di dispensa dalla prova scritta di lingua straniera, la sottocommissione stabilisce modalità e contenuti della prova orale sostitutiva. I candidati con DSA, dispensati dalle prove scritte, che superano l'esame di Stato conseguono il titolo valido per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado o all'università.

Bibliografia e sitografia

AA. VV., *Dislessia e altri DSA a scuola*, Le Guide Erickson. Trento: Edizione Centro Studi Erickson SpA, cap. 1 – 4 – 5.

Ianes Dario, Cramerotti Sofia, Scapin Caterina, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY*, Le Guide Erickson. Trento: Edizione Centro Studi Erickson SpA, cap. 3 e 4.

Balboni, Paolo (2015). *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Università, cap. 8, 9.

Bettoni, Camilla (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma: Laterza.

Celentin, Paola (2019). *Le variabili dell'apprendimento linguistico – Perché non tutti imparano le lingue allo stesso modo?* Verona: QuiEdit.

Chiaro, Marina (2003). "L'ICF-CY per la progettazione inclusiva per gli alunni con DSA", *Form@re: Open Journal per la formazione in rete*, 3 (13), pp. 80-89.

Daloiso Michele, Farina Cristina (2019). *INVALSI Inglese, Strategie efficaci per tutti*. Trento: Edizioni Centro Erickson SpA, pp. 9-19.

Daloiso, Michele (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press, cap. 2, 3, 6 + annexis.

Daloiso, Michele (a cura di) (2016). *I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson.

Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: Utet Università, pp. 191-200; pp. 201-231, 232-238, 239-263; 272-284, 337-342.

Daloiso, Michele (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento*, Quaderni della ricerca (13). Torino: Loescher.

Daloiso, Michele (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva*. Torino: UTET, pp. 171-186.

Danesi Marcel, Diadori Pierangela, Semplici Stefania (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua*. Roma: Carrocci Editore.

Grassi Elena, Nuzzo Roberta (2015). *Input, interazione e output nell'insegnamento linguistico*. Roma: Bonacci.

Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di) (2003). *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Perugia: Guerra.

Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Pub.

Pallotti, Gabriele (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.

Porcelli, Gianfranco (1992). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: UTET.

Pozzo Graziella, Losito Bruno (2005). *La RicercaAzione, una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carrocci Editore.

Serraggiotto, Graziano (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistico*. Roma: Bonacci Editore, cap. 1, 2, 6.

Porcelli Gianfranco (1999). *Educazione linguistica e valutazione*. Padova: Liviana. In <http://www.gporcelli.it/libri/99Valutaz.pdf>

Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language 2 in <http://dystefl2.uni.lodz.pl/>

Esami di Stato I grado: cos'è previsto per alunni con DSA e con BES (2019). Archivio di redazione in <https://www.orizzontescuola.it/esami-di-stato-i-grado-cose-previsto-per-alunni-con-dsa-e-con-bes/>

Adriani, Veronica (2019), *Orale maturità 2019, la prova per gli alunni BES e DSA* in <https://www.studenti.it/orale-maturita-2019-bes-e-dsa.html>

Rapporto Nazionale prove Invalsi 2019 in <https://www.invalsiopen.it/risultati/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2019/>

Riflessioni sul Decreto legislativo n. 62/ 2017. Cosa può comportare l'esonero delle lingue straniere nella scuola secondaria di I grado? in <https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/riflessioni-nuove-norme-esami-primo-ciclo>

Onnis, Giovanni (2019). *Esame di Stato: la Maturità secondaria superiore* in <https://www.disal.it/Objects/Pagina.asp?ID=27487>

Le Prove per gli allievi con certificazione ai sensi della Legge n. 104/1992. Le Prove per gli allievi con certificazione ai sensi della Legge n. 170/2010. Le Prove per gli allievi con BES senza certificazione Approfondimenti normativi in <https://www.invalsiopen.it/risorse/>

2.5. Allegati:

Valutare: osservazioni integrative.

Scheda di raccolta osservazioni				
Studente:		Classe:		
Legenda				
AI: attività individuale				
AC: attività di coppia				
AG: attività di gruppo				
Numero	Data	Contesto	Fatto	Nota del docente
1	20.03.2019	AC	L'alunno si presenta ad un nuovo compagno in inglese	Buona pronuncia. Prima volta che lo sento parlare spontaneamente.

Tabella 1. Procedura per la costruzione di prompt linguistici per l'interazione orale (Daloiso, 2015, p. 276).

Fase 1	Riflessione sulla situazione comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare due immagini per rappresentare una situazione comunicativa. • Riflettere sugli obiettivi di chi si trova in questa situazione. • Riflettere su quale stile comunicativo e registro ci si aspetta (es. formale/informale).
Fase 2	Recupero delle strutture linguistiche	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare le tipiche mosse comunicative di chi interagisce in questa situazione. • Reperire nei materiali didattici le espressioni in LS che esprimono le mosse comunicative individuate. • Accanto alle immagini iniziali scrivere eventuali parole-chiave importanti; aggiungere altre immagini che richiamano ad altre parole utili.
Fase 3	Costruzione di un'interazione tipo	<ul style="list-style-type: none"> • Schematizzare una tipica interazione (il cliente entra e saluta -> il cameriere risponde e lo accompagna al tavolo, ecc). • Costruire un dialogo in LS che riprende la struttura dell'interazione-tipo che serve da modello linguistico.
Fase 4	Espansione	<ul style="list-style-type: none"> • Predisporre uno spazio dove si possono aggiungere altre espressioni linguistiche o parole legate alla situazione. • Riprendere le mosse comunicative elicitate nella seconda fase e chiedersi se esistono altre situazioni dove si può effettuare la stessa mossa; costruire collegamenti ad altri prompt esplicitando questi nessi.

Tabella 2. Proposta di procedura per la costruzione di prompt pensato per l'organizzazione e la gestione di una presentazione orale (Daloiso, 2015, p. 280).

Fase 1	Riflessione sulle caratteristiche testuali di una presentazione orale	<ul style="list-style-type: none"> • Partendo da immagini e brevi filmati, riflettere sulle differenze tra una conversazione e una presentazione in termini di: <ul style="list-style-type: none"> ○ Contesti in cui può avvenire la comunicazione; ○ Obiettivi dei parlanti; ○ Stile comunicativo; ○ Aspetti non linguistici (vestemica, oggettiva, prossemica, gestemica). • Individuare la struttura di base di una presentazione orale (introduzione > messaggi > conclusione).
Fase 2	Riflessione sulla strutturazione del messaggio linguistico	<ul style="list-style-type: none"> • Per ogni parte della presentazione, individuare le tipiche mosse comunicative del presentatore. • Reperire nei materiali didattici le espressioni in LS che esprimono le mosse individuate.
Fase 3	Riflessione sugli aspetti non linguistici	<ul style="list-style-type: none"> • Osservando immagini e filmati di presentazioni orali disponibili in rete riflettere su: <ul style="list-style-type: none"> ○ L'uso della voce; ○ il linguaggio del corpo; ○ I supporti visivi (diapositive). <p>Creare un breve vademecum per ogni aspetto sintetizzando gli elementi non linguistici a cui fare attenzione; esso affiancherà il prompt che presentiamo in seguito e servirà nella fase di</p>

		creazione e organizzazione della presentazione orale.
Fase 4	Applicazione	<ul style="list-style-type: none"> Le fasi precedenti conducono alla costruzione della sezione più generale, applicabile a qualsiasi presentazione. Si suggerisce di guidare lo studente verso l'applicazione dello schema per preparare una sua presentazione orale, completando quindi il cappello iniziale e la sezione più specifica del prompt.

Tabella 3. Proposta di procedura che coniuga prassi metodologiche con alcune istanze metacognitive per potenziare un atteggiamento strategico di fronte all'attività di scrittura. (Daloiso, 2015, pp. 261, 262).

Fase 1	Pianificazione guidata	<ul style="list-style-type: none"> Analizzo la consegna del compito: individuo cosa viene richiesto e come lo devo svolgere, identifico l'argomento e sotto-argomenti. Condivido info e idee utili anche facendo ricerche preliminari. Rifletto sulla tipologia di testo da produrre, individuo mittente e destinatario, recupero la struttura testuale. Rivedo le idee e info racconto prima e seleziono quelle pertinenti al testo da produrre. Metto in ordine le idee facendomi una mappa sotto forma di itinerario, distribuendo i contenuti tra inizio, tappe intermedie e fine del percorso.
Fase 2	Elaborazione con <i>scaffolding</i>	<ul style="list-style-type: none"> Recupero gli strumenti necessari per la composizione (mappe semantiche, prompt, programmi di videoscrittura).

	(attività di mediazione)	<ul style="list-style-type: none"> • Scrivo il testo avvalendomi di tecniche di <i>scaffolding</i>, come: <ul style="list-style-type: none"> ○ Un modello-guida da seguire (composto dal docente) che compone la prima parte del testo, sintetizza per punti i pensieri, le strategie selezionate, le difficoltà riscontrare e il modo in cui sono state risolte; ○ La dettatura all'adulto, che riformula e aumenta la precisione lessicale e chiede allo studente di motivare le proprie scelte linguistiche. ○ La scrittura di gruppo, ricevendo un compito di elaborazione attiva del testo (e non di trascrizione). • Alternando la composizione con una fase di riflessione per riprendere la mappa-itinerario, osservare il percorso svolto e le tappe che sono ancora da compiere, valutando la rilevanza di quanto scritto finora con gli obiettivi del compito.
Fase 3	Revisione guidata	<ul style="list-style-type: none"> • Rivedo il testo varie volte orientando l'attenzione su un aspetto diverso, come ad esempio: <ul style="list-style-type: none"> ○ Efficacia comunicativa: formulare dieci domande precise da utilizzare come lista di controllo (Sono stato chiaro quando ho parlato del punto X? Ho segnalato il passaggio dal punto X al punto Y? Come? È sufficiente?); ○ Struttura testuale: ripercorrere i passi suggeriti dal prompt per verificare se il testo è coerente con essi; confrontare il testo con un brano analogo già analizzato in classe e controllarne l'aderenza ai canoni delle tipologia testuale;

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Ortografia: il docente mi indica la frase dove si trova l'errore, e la rileggo parola per parola per identificare l'errore e correggerlo. Il docente può utilizzare colori per segnalarmi diverse tipologie di errori per fare dopo io l'auto-correzione o a coppie.
Fase 4	Sintesi metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Ripercorro mentalmente l'intero percorso svolto e completo il prompt, che mi servirà successivamente come strumento compensativo per la produzione di un testo.

Tabella 4. Intervento di potenziamento della competenza meta-strategica nella comprensione testuale.

Fase 1	Pianificazione della comprensione	<p>La tradizionale fase di pre-lettura va integrata incentivando lo studente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Creare connessioni tra le sue conoscenze o esperienze pregresse e l'argomento del testo. Attraverso l'utilizzo di organizzatori cognitivi che guidino lo studente a organizzare i suoi pensieri prima, durante e dopo la lettura. Uno schema potrebbe essere: 'cosa so' -> 'cosa vorrei sapere' -> 'cosa ho imparato'. Lo studente si concentra sulla prima sezione attivando le proprie conoscenze ed esperienze sull'argomento del testo. b) Stabilire un obiettivo di lettura preciso. Stimolare gli studenti a trasformare le proprie ipotesi, curiosità e aspettative in vere e proprie domande di cui cercheranno la risposta leggendo il brano. c) Promuovere la pre-visione del testo. Bisogna dedicare tempo a un'analisi esplicita degli aspetti paratestuali (sottolineature, parti in grassetto, suddivisione in paragrafi, immagini, tabelle, ecc.) e
--------	-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>testuali che possono guidare la comprensione. Bisogna insegnare esplicitamente i marcatori del discorso e la struttura tipica di alcune tipologie testuali frequenti, proponendo successivamente applicazioni su brani già noti agli studenti in modo da individuare gli elementi strutturali ricorrenti.</p>
Fase 2	Interazione con il testo	<p>Questa fase può essere integrata con:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La ricerca delle risposte alle domande poste in fase di pre-lettura, da riportare nella sezione 'cosa ho imparato' dell'organizzatore cognitivo; una discussione in plenum per generare nuovi quesiti o constatare che alcune domande non hanno trovato risposta nel testo, stimolando la ricerca di ulteriori brani di approfondimento. b) L'utilizzo degli esercizi di comprensione già contenuti nel manuale. Suddividere il testo in paragrafi e associare a ognuno di essi un paio di domande-guida al fine di alternare decodifica e riflessione verificando gradualmente la comprensione. Utile è anche individuare la tipologia dei quesiti per identificarne la natura (referenziale/inferenziale, globale/analitica, ecc.) ed esplicitarla allo studente per guidarlo nella lettura. Prevedere momenti di riflessione esplicita sugli ostacoli che lo studente può incontrare (parole sconosciute, strutture morfo-sintattiche complesse, organizzazione del paragrafo non lineare, ecc.) allo scopo di insegnare alcune strategie specifiche per il loro superamento.
Fase 3	Sintesi metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> a) Alla fase di post-lettura aggiungere una riflessione esplicita e sistematica sulle strategie messe in atto durante la comprensione del testo. A questo proposito può essere utile riprendere

		<p>l'organizzatore cognitivo previamente utilizzato. Per primo si invita lo studente a focalizzarsi sulla sezione 'cosa ho imparato' per esprimere un'autovalutazione complessiva del proprio apprendimento. Si aggiunge una quarta sezione su 'come l'ho imparato' per stimolare la riflessione guidata sul percorso svolto elicitando e sistematizzando le strategie messe in atto.</p> <p>b) Percorso mirato a potenziare una o più strategie circoscritte. Individuare una o più strategie da rinforzare. Selezionare un nucleo di testi adeguati all'esercitazione della strategia in questione per costruire un percorso di apprendimento che guidi lo studente alla sua sperimentazione e interiorizzazione. Per un esempio di proposta di strutturazione del percorso sperimentata con un gruppo di studenti adolescenti con DSA si veda la tabella 5.</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabella 5. Esempio di procedura per l'intervento mirato su una o più strategie specifiche (Daloiso, 2015, p. 251).

Fase di lavoro	Procedura
1) Sperimentazione informale della strategia	<ul style="list-style-type: none"> • Fornire agli studenti un testo che contenga un ostacolo alla comprensione e richieda l'attivazione della strategia da insegnare. • Invitare gli studenti a cercare di comprendere il testo usando le loro consuete modalità (spesso inadeguate). • Promuovere la condivisione delle difficoltà, delle strategie utilizzate e della loro efficacia. • Suggestire la sperimentazione di strategie alternative per superare lo ostacolo.

2) Mappa cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Chiedergli di ripercorrere a mente la fase precedente, di verbalizzare tutte le strategie messe in atto e a discuterne l'efficacia. • Etichettare le strategie, classificandole e sistematizzandole in una mappa concettuale.
3) Applicazione	<ul style="list-style-type: none"> • Organizzare gli alunni in piccoli gruppi e consegnarli un testo analogo a quello affrontato nella prima fase. Associarlo a un esercizio di comprensione (es. questionario a scelta multipla), chiedere di provare ad applicare la strategia appresa per comprendere il testo. • Ripetere la procedura con un testo da leggere individualmente per assicurarsi l'avvenuta interiorizzazione della strategia.
4) Sintesi metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Invitargli a ripercorrere mentalmente l'intero percorso svolto e creare una lista di controllo con le 'istruzioni per l'uso' della strategia appresa, da utilizzare in futuro come strumento compensativo di consultazione per la comprensione testuale.

