Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

L'insegnamento dell'Italiano L2 a studenti DSA con background migratorio

Relatore
Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatrice
Ch.ma Prof.ssa Annalisa Brichese

Correlatore
Ch. Prof. Andrea Facchin

Laureanda
Ilaria Michela Giuriola
Matricola 809187

Anno Accademico
2019/2020

INDICE

Muqaddima 4

Introduzione 8

QUADRO TEORICO

1. Gli alunni con background migratorio nel contesto scolastico italiano 12

1.1 Il ritardo scolastico

1.2 Background migratorio e insuccesso scolastico

2. DSA e BES: alcune definizioni 18

2.1 Disturbi Specifici dell'Apprendimento

2.2 Bisogni Educativi Speciali

3. Difficoltà o disturbo? 23

3.1 La difficoltà di diagnosi DSA in alunni con background migratorio

3.2 Il bilinguismo

4. Dislessia e apprendimento linguistico 30

4.1 L'acquisizione del linguaggio verbale

4.2 Implicazioni negli alunni con disturbi specifici

4.3 Imparare a leggere

PROPOSTE DIDATTICHE

5. La didattica della L2 a studenti DSA 34

5.1.Le aree critiche dei DSA rispetto all'educazione linguistica

5.2 L'influenza dei disturbi sull'apprendimento di lingue seconde o straniere

5.3 L'analisi dei bisogni linguistici

6. Modelli operativi – livello macro 43

6.1 Stili di apprendimento e di insegnamento

6.2 L'importanza dell'ambiente di apprendimento

6.3 La definizione degli obiettivi di apprendimento

6.3.1 Gli obiettivi comunicativi

6.3.2 La motivazione e le competenze metacognitive

6.4 Adeguamenti metodologici e dei materiali

6.4.1 Adattamenti metodologici nella lezione di lingua

6.4.2 Adattamenti nei materiali

7. Interventi operativi – livello micro 51

7.1Educare/rieducare alla letto-scrittura

7.2 Lo sviluppo della consapevolezza fonologica

7.3 Proposte operative di intervento fonologico

7.4 Il modello multisensoriale

7.5 Proposte operative di avvicinamento al codice scritto

7.5.1 Suggerimenti operativi per lo studio dell'alfabeto

7.5.2 Suggerimenti operativi per l'insegnamento della letto-scrittura

8. Ampliare il repertorio lessicale 60

8.1 Il modello sublessicale

8.2 L'acquisizione del lessico in L2

9. La riflessione linguistica 68

9.1 Conoscenza linguistica implicita ed esplicita

9.2 Proposte metodologiche

9.2.1 Suggerimenti operativi per condurre la riflessione sulla lingua

9.3 La grammatica valenziale

9.4 L'approccio comparativo

9.5 L'interlingua e l'analisi degli errori

10. La comprensione testuale 76

10.1 Leggere e comprendere

10.2 La lingua per lo studio: l'accesso ai testi disciplinari

10.3 Semplificazione o facilitazione?

10.3.1Suggerimenti operativi per facilitare la lettura di testi disciplinari

11. La comprensione orale 82

11.1 L'approccio DOC

11.1.1 Suggerimenti operativi per sviluppare l'abilità di ascolto

11.2 La lingua per lo studio: l'accesso ai contenuti disciplinari di una lezione

12. La valutazione 90

12.1 Cosa valutare, come valutare e quando valutare

12.2 Valutare gli alunni con background migratorio

12.2.1 Alcuni strumenti di valutazione

12.3 Riferimenti normativi per gli studenti con background migratorio

12.3.1 Il quadro normativo nella Provincia Autonoma di Bolzano

12.4 Valutare gli alunni DSA con background migratorio

Suggerimenti operativi: scheda riassuntiva per abilità 104
Conclusioni 108
Bibliografia 110

المقدمة

ينبع الاهتمام بهذا الموضوع من تجربتي الشخصية كمعلمة اللغة الايطالية كلغة ثانية للاجانب، أولاً في بادوا ثم في بولزانو. على مدى عشر سنوات من العمل، تمكنت من رؤية كيف تحول محور التركيز الرئيسي من تعليم لغة التواصل إلى التلاميذ الواصلين حديثًا إلى تعليم لغة التدريس للتلاميذ من أصول مهاجرة مولودين في إيطاليا.

يشكل هذا الأخير، كما أوضح في الفصل الأول ، غالبية الطلاب الأجانب الموجودين حاليًا في نظام المدارس الإيطالي. هؤلاء هم الأطفال والشباب الذين من الواضح أنهم لم يعودوا بحاجة إلى تعلم التحدث باللغة الإيطالية ، ولكن لا يزالون يواجهون صعوبات لغوية و المستوى التعليمي ضعيف .

الغرض من هذا العمل هو محاولة تحديد الأسباب الرئيسية للفشل المدرسي الواسع النطاق للتلاميذ من أصول مهاجرة . إذا كان هذا الفشل يُعزى إلى اضطرابات في التعلم، سنحاول أن نفهم كيف تأثير الصعوبات على تعلم اللغة الإيطالية وما هي الاستراتيجيات التي يمكن وضعها لدعم التلاميذ في مناهجهم المدرسية.

يوفر الجزء الأول من هذه الأطروحة إطارًا نظريًا. في البداية ، سوف أوضح كيف تظهر الحالة الحالية للبحوث ، من خلال البيانات والإحصاءات ، أن نجاح المهاجرين في المدارس يتأثر بضعف الأداء وارتفاع معدل التشتت.

هذا الوضع الواسع الانتشار يؤكد الحاجة إلى توفير فرص متساوية للجميع للتعلم وليس فقط للدراسة

على مر السنين ، حددت تشريعات المدرسة الإيطالية استراتيجية شاملة ، من أجل الإعمال الكامل لهذا الحق في التعلم حتى للتلاميذ في المواقف الصعبة. في الفصل الثاني من هذه الدراسة ، يتم تحديد خصائص الطلاب

الذين يعانون من اضطرابات في التعلم على أساس التصنيفات الدولية الرئيسية والطلاب اصحاب الهمم، و بينهم الطلاب من أصول مهاجرة .

وبالتالي يتم توفير المراجع التشريعية التي تحمي التخصيص والتمييز بين المسارات التعليمية التي سيتم تنفيذها مع هذه الأنواع من المتعلمين. ومع ذلك ، لا يمكن بسهولة تشخيص صعوبات التعلم في حالة التلاميذ من أصول مهاجرة: في الفصل الثالث سنقدم لمحة عامة عن الأنواع المختلفة من الصعوبات التي يمكن أن يستتبعها تعلم اللغة الإيطالية كلغة ثانية.

في حالة وجود هذه الاضطرابات بالفعل في تلميذ من أصول مهاجرة ، يجب أن تكون المدرسة مجهزة لاستقباله وضمان حصوله على فرص متساوية لتعلم كل من اللغة الإيطالية واللغات الأجنبية ، دون إضافة من الحواجز المزيدة.

في هذا الصدد ، سنتكلم عن تعليم اللغة الذي يمكن الوصول إليه ، أي العملية التي يمكن أن يبدأ بها مدرس اللغة في تقليل أو حتى إزالة الحواجز القائمة أمام التعلم ، بسبب الاختلاف بين ممارسة التدريس واضطرابات معينة.

بمجرد تحديد الإطار النظري لهذا العمل ، أي تعليم اللغة الإيطالية كلغة ثانية للتلاميذ الذين يقدمون في نفس الوقت اضطرابًا محددًا والعيب الاجتماعي اللغوي الناشئ عن خلفية الهجرة ، في الجزء الثاني من البحث فإنها توفر بعض المؤشرات المنهجية لتخطيط وتنفيذ تدخل تعليمي شامل في اللغة الإيطالية ، مما يجعل المدخلات متاحة على مستوى تحديد المسار والمواد والأنشطة المقترحة.

يحدث الاكتساب اللغوي بشكل رئيسي من خلال تبادلات التواصل الطبيعية بين الناس ، بشكل ثانوي فقط من خلال الدراسة التذكيرية للقواعد أو قوائم الكلمات .

لهذا السبب، تعتبر البيئة التعليمية والجوانب العلائقية شرطين مهمين لتخصيص اللغة: في الفصول الأولى من الجزء الثاني ، يتم تحديد جميع التدخلات التي تهدف إلى إنشاء قواعد تشغيلية قوية للتعليم المتاح . نبدأ

من تحليل الاحتياجات اللغوية ثم ننتقل إلى تحديد الأهداف التربوية وبعض المؤشرات حول تكييف المواد والمنهجيات.

تركز مقترحات التدخل التعليمية التي تم تطويرها في الفصول التالية على اكتساب المهارات التي يواجهها صعوبة الطلاب غير الناطقين بالإيطالية الذين يعانون من اضطرابات في التعلم ، وهي الوعي الصوتي وحفظ المفردات.

خاصة في المراحل الأولى من اكتساب اللغة ، يعد البعد الصوتي جانبًا دقيقًا للغاية لأن علم الصوتيات وعلم الأصوات يؤثران على التطور الصحيح لمهارات التقبل وتعلم النطق الصحيح.

بالرجوع الى الطلاب الذين يعانون من اضطرابات في التعلم، يمثل الوعي الصوتي مكونا مهما من المكونات في تعليم الكتابة و القراءة، وسيتم تقديم اقتراحات للتعرف على الأصوات والتعامل معها .

من ناحية أخرى ، تشكل الكفاءة المعجمية مكونا مهما من المكونات للكفاءة اللغوية في اللغة الثانية ، لان الامتلاك لمجموعة كبيرة من المفردات يسمح استعمال الكليمات بشكل مناسب ، واختيار من وقت لآخر التعبيرات الأكثر ملاءمة للسياق.

يمكن أن يكون تعليم المعجم صعبا للطلاب الذين يعانون من اضطرابات في التعلم ، الذين لديهم ذاكرة عاملة منخفضة بشكل عام.

الفصل الخامس من الجزء الثاني مخصص لتعليم القواعد، وهو جانب من جوانب تعليم اللغة ولّد العديد من المناقشات التي تركز على فرصة تدريس القواعد للغة ثانية. التركيز الصريح حول تركيب الجمل و مورفولوجيا الكلمات هومهم للمتحدثين غير الإيطاليين الذين لديهم اضطرابات في التعلم لانهم يحتاجون إلى الحصول على تدريس القواعد.

تتعلق الفصول التالية بتوحيد مهارات الاستيعاب الشفوي والكتابي ، خاصة فيما يتعلق بحجم لغة الدراسة. هذا الأخير هو منطقة تثبت أنها

معقدة للغاية للطلاب من أصول مهاجرة ، حتى بعد سنوات من الإقامة في إيطاليا وحضور المدرسة الإيطالية.

لغة التخصصات هي لغة مجردة ، مع عدد قليل من الإشارات إلى الحياة اليومية وتواتر مرتفع من الآثار الثقافية ، وهي لغة معقدة من وجهة النظر المفاهيمية والنحوية .

تتفاقم الصعوبة في وجود اضطراب معين يبطل القدرة على فك الشفرة والسرعة التي يتم بها استدعاء المعرفة المسبقة ودمجها مع المعلومات الجديدة التي تم الحصول عليها من الاستماع أو القراءة. علاوة على ذلك ، يعد الفهم النصي المناسب جانبًا أساسيًا في التعلم المدرسي: فهو في الواقع كفاءة عرضية، تنبؤية لنجاح المدرسة ، والتي يجب تعزيزها.

يتناول الفصل الأخير لحظة التقييم التي تلعب دورًا محوريًا في ممارسة التدريس .

يفترض التقييم اللغوي للتلاميذ ذوي الخلفية المهاجرة ، بمعناه التكويني ، انعكاسًا مسبقًا على مستوى الطرائق والأدوات ، والتي يجب تكييفها وتخصيصها من أجل مراعاة مسار التعلم الفردي ، على النحو المطلوب في التشريعات الوطنية.

وأخيرًا ، سيتم تقديم مؤشرات حول تقييم الطلاب غير الناطقين بالإيطالية مع اضطرابات في التعلم، وهي فرصة مهمة لتعزيز الإمكانات والأهداف التي تم تحقيقها.

Introduzione

L'interesse verso questo argomento è scaturito dalla mia esperienza personale come facilitatrice linguistica, prima in provincia di Padova e poi di Bolzano. Nell'arco di dieci anni di lavoro, ho potuto notare come il focus principale si sia spostato dall'insegnamento della lingua della comunicazione ad alunni neo-arrivati all'accompagnamento nel percorso scolastico di alunni con background migratorio nati in Italia. Questi ultimi costituiscono, come spiego nel primo capitolo, la maggioranza degli alunni stranieri presenti attualmente nel sistema scolastico italiano. Si tratta di bambini e ragazzi che evidentemente non hanno più bisogno di imparare a parlare in italiano, ma incontrano comunque difficoltà e spesso *restano indietro* rispetto ai compagni. Lo scopo di questo lavoro è provare ad individuare le principali motivazioni del diffuso insuccesso scolastico degli alunni con background migratorio. Qualora tale insuccesso sia imputabile ad una difficoltà di apprendimento, indagare come le difficoltà influiscono sull'apprendimento della lingua italiana e quali strategie si possono mettere in atto per sostenere gli alunni nel proprio percorso scolastico.

La prima parte della tesi fornisce un inquadramento teorico. Inizialmente illustrerò come lo stato attuale della ricerca evidenzi, attraverso dati e statistiche, che il successo scolastico dei bambini migranti sia inficiato dallo scarso rendimento e da un alto tasso di dispersione. Questa situazione diffusa conferma la necessità di offrire a tutti uguali opportunità di apprendimento e non solo di scolarizzazione: Allemann-Ghionda afferma: "Una tappa cruciale viene superata quando i governi o i rapporti […] riconoscono esplicitamente che le ragioni che spiegano i cattivi risultati degli alunni immigrati risiedono nelle lacune del sistema d'istruzione e nella debolezza delle politiche d'integrazione e non nelle mancanze degli immigrati o delle minoranze"[1].

La normativa scolastica italiana ha delineato negli anni una strategia inclusiva, al fine di realizzare pienamente tale diritto all'apprendimento anche per gli alunni in situazione di difficoltà. Nel secondo capitolo del presente elaborato si definiscono le caratteristiche degli studenti con DSA sulla base delle principali classificazioni internazionali e degli studenti con BES, categoria quest'ultima nella quale rientrano anche gli alunni con background migratorio. Si forniscono quindi i riferimenti legislativi che tutelano la personalizzazione e la differenziazione dei percorsi didattici da realizzare con queste tipologie di apprendenti. Le diagnosi di disturbo dell'apprendimento, tuttavia, non vengono elaborate facilmente nel caso

[1] Allemann-Ghionda C., 2008, p. 37: "An important step is taken when a government or a report signed or supported by a government explicitly admits that the reasons for the poor achievement of many migrant pupils lie in deficits of the education system and in the weaknesses of integration policies, and not in deficits of the migrants or minorities.".

di alunni con background migratorio: nel terzo capitolo si fornirà una panoramica dei diversi tipi di difficoltà che l'apprendimento dell'italiano come L2 può comportare.

Nel momento dell'inserimento nella scuola italiana, quando l'acquisizione linguistica è finalizzata ad affrontare la comunicazione di base, possono emergere negli alunni neoarrivati difficoltà di tipo relazionale. Spesso gli alunni attraversano la cosiddetta "fase del silenzio" in cui si verifica la tendenza ad isolarsi dagli altri. Nella fase successiva, quella di alfabetizzazione in L2, gli studenti imparano a parlare, leggere e scrivere nella nuova lingua, e possono emergere difficoltà di lettura e scrittura. La terza fase prevede l'uso dell'italiano di scolarità, si iniziano cioè ad apprendere contenuti disciplinari attraverso l'italiano, e i problemi principali riguarderanno la comprensione dei testi e le strategie di studio. Considerando quindi i molteplici fattori che possono influenzare il successo scolastico degli studenti stranieri, i problemi sono spesso da valutare in termini di difficoltà di apprendimento, e non di disturbo. La diagnosi di un eventuale disturbo specifico può avvenire solo escludendo gli effetti sull'apprendimento di altri fattori, come quelli socioculturali (ad esempio la lingua, l'inserimento in un nuovo ambiente, lo svantaggio economico ecc.). Benché possano verificarsi in concomitanza con altre condizioni di handicap (per esempio danno sensoriale, ritardo mentale, serio disturbo emotivo), con influenze esterne come le differenze culturali oppure un livello di istruzione insufficiente o inappropriato, i disturbi specifici di apprendimento *non sono* il risultato di queste condizioni e influenze. Nel caso in cui tali disturbi siano effettivamente presenti in un alunno con background migratorio, la scuola dovrà essere attrezzata per accoglierlo e garantirgli pari opportunità di apprendere sia la lingua italiana che le lingue straniere, senza aggiungere ulteriori ostacoli.

Si introdurrà a tal proposito il concetto di glottodidattica accessibile, ovvero il processo che l'insegnante di lingua può avviare per ridurre o addirittura rimuovere le barriere all'apprendimento esistenti, dovute alla divergenza tra prassi didattica e disturbi specifici.

Una volta delineato a livello teorico l'ambito di riferimento del presente lavoro, ovvero l'insegnamento dell'italiano come L2 ad alunni che presentino contemporaneamente un disturbo specifico e lo svantaggio socio-linguistico derivante dal background migratorio, nella seconda parte dell'elaborato si forniscono alcune indicazioni metodologiche per progettare e realizzare un intervento didattico inclusivo, rendendo accessibili gli input a livello di impostazione del percorso, di materiali e di attività proposte.

Gli insegnanti si trovano quotidianamente in presenza di una classe plurilingue e plurilivello, hanno quindi l'esigenza di conciliare l'attenzione ai bisogni specifici di alcuni alunni con i bisogni linguistici di altri. L'obiettivo da perseguire deve essere proprio quello di creare un

contesto educativo inclusivo, che incoraggi l'apprendimento e mantenga viva la motivazione di ciascuno studente. L'acquisizione linguistica avviene soprattutto attraverso gli scambi comunicativi naturali tra le persone, solo secondariamente attraverso lo studio mnemonico di regole o liste di parole. Per questo motivo, l'ambiente di apprendimento e gli aspetti relazionali sono condizioni importanti per un'appropriazione efficace della L2: nei primi capitoli della seconda parte si delineano tutti gli interventi a livello *macro* finalizzati a creare solide basi operative per una didattica accessibile, a partire dall'analisi dei bisogni linguistici per passare poi alla definizione degli obiettivi educativi e ad alcune indicazioni sull'adeguamento di materiali e metodologie.

Le proposte di intervento didattico sviluppate nei capitoli successivi si focalizzano sull'acquisizione delle competenze nelle quali gli studenti non italofoni con DSA incontrano le maggiori difficoltà, ossia la consapevolezza fonologica e l'interiorizzazione del lessico. Soprattutto nella fasi iniziali di acquisizione di una lingua, la dimensione sonora è un aspetto molto delicato perché fonetica e fonologia influiscono sia sul corretto sviluppo delle abilità ricettive, che sull'apprendimento di una corretta pronuncia. Nel caso degli studenti con DSA, si illustrerà come gli aspetti fonologici siano uno dei precursori della letto-scrittura e si forniranno suggerimenti per riconoscere e manipolare i suoni. Le abilità lessicali, invece, costituiscono uno degli indicatori più rappresentativi della competenza linguistica di un parlante L2, poiché disporre di un ampio repertorio lessicale consente di esprimersi in modo appropriato, selezionando di volta in volta le espressioni più adatte al contesto, ma anche di categorizzare la realtà. L'interiorizzazione del lessico può rivelarsi critica per gli studenti con DSA, che generalmente presentano una ridotta capacità di memoria di lavoro.

Il nono capitolo è dedicato alla riflessione sulla lingua, un aspetto dell'educazione linguistica che ha generato storicamente numerosi dibattiti incentrati sull'opportunità di insegnare o meno la grammatica della L2. La focalizzazione esplicita sulla morfosintassi è importante per studenti non italofoni con DSA, che necessitano di acquisire strategie di sistematizzazione. La riflessione attiva sulla lingua da parte degli apprendenti, in contrapposizione all'insegnamento *ex cathedra* della grammatica da parte dei docenti, permette di scoprire i meccanismi di funzionamento linguistico, formulare ipotesi, verificarle e farle proprie, compiendo progressi nello sviluppo dell'interlingua.

I capitoli successivi riguardano il consolidamento delle abilità di comprensione orale e scritta, soprattutto rispetto alla dimensione della lingua per lo studio. È, quest'ultimo, un ambito che si rivela piuttosto complesso per gli studenti con background migratorio, anche dopo anni di permanenza in Italia e frequenza della scuola italiana. Il linguaggio delle discipline è una

lingua astratta, con pochi riferimenti alla quotidianità e un'alta frequenza di impliciti culturali, una lingua complessa sia dal punto di vista concettuale che, spesso, anche sintattico. La difficoltà si acuisce in presenza di un disturbo specifico che inficia la capacità di decodifica e la velocità con cui si richiamano alla mente le preconoscenze e si integrano con le nuove informazioni ricavate dall'ascolto o dalla lettura. Una comprensione testuale adeguata, del resto, è un aspetto fondamentale nell'apprendimento scolastico: si tratta infatti di una competenza trasversale, predittiva del successo scolastico, che va potenziata.

L'ultimo capitolo riguarda il momento valutativo, che ricopre un ruolo centrale nella pratica didattica. Nella sua accezione formativa, la valutazione linguistica degli alunni con background migratorio presuppone una riflessione a livello di modalità e strumenti, che vanno adattati e personalizzati al fine di tenere conto del percorso di apprendimento individuale, come richiesto dalla normativa nazionale. Si analizzerà nello specifico il contesto legislativo della Provincia Autonoma di Bolzano, che integra con alcune direttive provinciali le Linee guida nazionali sulla valutazione degli studenti non italofoni. Infine, si forniranno indicazioni sulla valutazione degli studenti non italofoni con DSA, occasione importante per valorizzare potenzialità e traguardi raggiunti.

Quadro teorico – prima parte

1. Gli alunni con background migratorio nel contesto scolastico italiano

La popolazione scolastica italiana conta un'alta percentuale di alunni di madrelingua straniera che si avviano a diventare bilingui o plurilingui. Nell'anno scolastico 2018/2019, la presenza degli alunni con background migratorio ha raggiunto le 860mila unità, con un incremento di oltre 16mila unità (+1,9%) rispetto al precedente anno scolastico. Si tratta di un gruppo definito a "crescita zero", caratterizzato negli ultimi anni da un aumento contenuto rispetto al passato. Confrontando i valori in una prospettiva decennale, le presenze di studenti di origine straniera dimostrano che il trend di crescita si sta stabilizzando in valori assoluti e in incidenza percentuale. Come riferisce il Ministero, nel decennio 2009/2010 - 2018/2019 gli studenti stranieri sono complessivamente aumentati del 27,3% (+184 mila unità) un ritmo di crescita assai lontano da quello verificatosi nel decennio 1999/2000 – 2008/2009 durante il quale l'incremento è stato del 425,9% corrispondente a 510 mila unità)"[2]. L'incidenza degli studenti di origine migratoria sul totale della popolazione scolastica è comunque variata dal 9,7% nell'a.s. 2017/2018 al 10% nell'a.s. 2018/2019 a causa della costante diminuzione degli studenti con cittadinanza italiana. La tabella sottostante[3] riporta i valori relativi alla crescita del numero di studenti con cittadinanza non italiana negli ultimi dieci anni, pubblicati dal Ministero dell'Istruzione a maggio 2020.

Tavola 1 - Serie storica degli alunni con cittadinanza non italiana (*valori assoluti e percentuali*) – AA.SS. 1998/1999 - 2018/2019

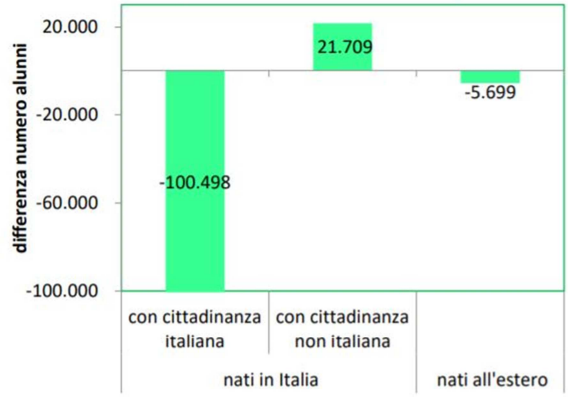
Anni scolastici	Maschi e Femmine			Femmine	
	v.a.	Variazione % rispetto all'A.S. precedente	alunni stranieri per 100 alunni totali	v.a.	in % sul totale alunni stranieri
1998/1999	101.745	38,7	1,2	n.d.	-
…					
2008/2009	629.360	9,6	7,0	299.507	47,59
2009/2010	673.800	7,1	7,5	319.965	47,49
2010/2011	710.263	5,4	7,9	338.930	47,72
2011/2012	755.939	6,4	8,4	359.848	47,60
2012/2013	786.630	4,1	8,9	377.565	48,00
2013/2014	803.053	2,1	9,0	385.495	48,00
2014/2015	814.208	1,4	9,2	390.958	48,02
2015/2016	814.851	0,1	9,2	390.795	47,96
2016/2017	826.091	1,4	9,4	396.041	47,94
2017/2018	841.719	1,9	9,7	403.987	48,00
2018/2019	857.729	1,9	10,0	412.023	48,04

Fonte MIUR - Ufficio Statistica e studi.

[2] MIUR - Ufficio Statistica e studi, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/19*, p. 8. La presente pubblicazione, di maggio 2020, fa riferimento a dati aggiornati al 31/08/2019.
[3] Ibidem, p. 9.

La scuola primaria è tuttora il settore che assorbe il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana, 313.000 bambini nell'A.S. 2018/2015, pari all'11,2% del totale degli alunni di questo ordine di scuola. Nella scuola secondaria di I grado, gli studenti con cittadinanza non italiana sono aumentati di circa 6.500 unità: si tratta dell'aumento più consistente tra tutti gli ordini di scuola. La scuola secondaria di II grado è stata frequentata nel medesimo anno scolastico da circa 200.000 studenti stranieri, con un aumento del 2,1% rispetto all'anno precedente. La presenza di studenti con background migratorio in Italia è caratterizzata a partire dal 2013/14 da una costante crescita di stranieri nati nel nostro paese da genitori con cittadinanza non italiana, le cosiddette seconde generazioni. In cinque anni questo gruppo di studenti è aumentato del 28%, passando da circa 450.000 iscritti nell'A.S. 2014/2015 a 553.000 per il 2018/19. Complessivamente, la quota dei nati in Italia oltrepassa il 64,5% del totale di studenti con cittadinanza non italiana. Nei diversi ordini di scuola, i bambini nati in Italia costituiscono l'83% circa degli stranieri frequentanti la scuola dell'infanzia, il 75% nella primaria e il 59% nella scuola secondaria di primo grado. Nella scuola secondaria di secondo grado, invece, le seconde generazioni rappresentano solo il 36,4% degli studenti di origine straniera poiché questo è l'ordine di scuola in cui si concentra la maggior parte degli studenti neoarrivati; dall'andamento generale comunque è plausibile che nel giro di qualche anno anche in questo grado di istruzione i giovani nati in Italia costituiranno la maggioranza degli studenti con cittadinanza non italiana[4]. Per quanto riguarda invece gli studenti neoarrivati in Italia (NAI), i valori sono in diminuzione. Nell'ultimo quinquennio si evidenzia un calo di circa 9mila unità nella presenza dei NAI. Il grafico sottostante riporta la variazione degli alunni tra gli AA.SS. 2018/2019 e 2017/2018.

Grafico 8 - Variazione degli alunni tra gli AA.SS. 2018/2019 e 2017/2018 per Stato di nascita e di cittadinanza



Fonte MIUR - Ufficio Statistica e studi.

[4] MIUR - Ufficio Statistica e studi, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/19*, p. 18.

Nel grafico 8 si delinea la composizione attuale della popolazione scolastica nazionale, formata da tre principali gruppi: gli studenti italiani, gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia e gli studenti nati all'estero. Dai dati pubblicati emerge come l'unica componente attiva che contrasta il complessivo calo della popolazione scolastica italiana sia costituita dagli studenti con background migratorio nati in Italia: "nel 2018/2019 gli studenti italiani e gli studenti con cittadinanza non italiana nati all'estero sono diminuiti, nel confronto con l'anno scolastico precedente rispettivamente di circa 100mila e quasi 3mila unità, mentre come si è detto gli studenti nati in Italia da genitori stranieri sono aumentati di quasi 22mila unità limitando il calo complessivo degli studenti totali a 64.500 unità"[5].

1.1 Il ritardo scolastico

La regolarità del percorso scolastico è un parametro significativo nella valutazione dell'integrazione sociale e formativa dei giovani con background migratorio. I dati relativi al 2018/19 riportano una percentuale del 9,1% di studenti italiani in ritardo nella frequenza scolastica, contro il 30,1% degli studenti con cittadinanza non italiana[6]. Le cause di questo fenomeno sono imputabili principalmente al frequente mancato inserimento degli alunni NAI nella classe corrispondente all'età anagrafica: spesso infatti gli studenti appena arrivati in Italia vengono iscritti in classi inferiori perché si ritiene che abbiano così "più tempo" a disposizione per imparare la lingua italiana. La legge (art. 45 del D.P.R. 394/99) raccomanda come criterio generale di inserire l'alunno secondo l'età anagrafica, ma prevede la possibilità per il Collegio Docenti di valutare l'iscrizione in una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente, tenendo conto del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno, del livello di preparazione e competenze accertabili e dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza.

Nel 2015 è stata condotta un'indagine ISTAT sull'integrazione delle seconde generazioni. I dati interessano gli studenti con cittadinanza non italiana frequentanti la scuola secondaria di I e II grado, dei quali solo il 49% viene iscritto a scuola nella classe corrispondente alla propria età. Per il 39% l'inserimento avviene nella classe precedente e per il 12% addirittura in classi in cui l'età teorica di frequenza è di almeno 2 anni inferiore a quella dello studente/studentessa. Quando gli studenti neoarrivati in Italia si iscrivono direttamente alla scuola secondaria di II grado, nel 76,9% dei casi sono inseriti in classi precedenti all'età

[5] MIUR - Ufficio Statistica e studi, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/19*, p. 18.
[6] Ibidem, p. 54.

anagrafica e, di questi, quasi il 30% è iscritto almeno due anni indietro[7]. A ciò si aggiungono lungo il percorso i ritardi dovuti alle non ammissioni. Circa un terzo degli studenti presi in esame dalla ricerca ha ripetuto uno o più anni scolastici: sono soprattutto gli alunni nati all'estero ad incorrere in bocciature, con una percentuale del 31%. Per i nati in Italia invece la quota di ripetenti nella scuola secondaria si avvicina di più a quella degli studenti italiani (rispettivamente il 18,7% e il 14,3%).[8]

Pericolosa conseguenza del ritardo accumulato dagli alunni stranieri nel percorso formativo è la dispersione scolastica: l'indicatore europeo degli Early Leaving from Education and Training (ELET), riferito alla quota di giovani in età 18-24 che hanno conseguito un titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non risultano inseriti in programmi di formazione professionale. evidenzia che gli alunni con cittadinanza non italiana sono quelli a più alto rischio di abbandono. I dati MIUR riportano per il 2018 una quota di studenti stranieri interessati dall'indicatore ELET pari al 37,6%, a fronte di una media nazionale del 14,5%.[9] In effetti, nell'ultimo biennio di scuola secondaria di II grado, il tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana è del 66,7% rispetto all'80,7% degli studenti italiani[10]. A 17-18 anni si verifica una brusca interruzione della frequenza scolastica da parte degli studenti di origine straniera, che comporta la mancata inclusione di una quota ampia di giovani stranieri nel sistema formativo e professionale.

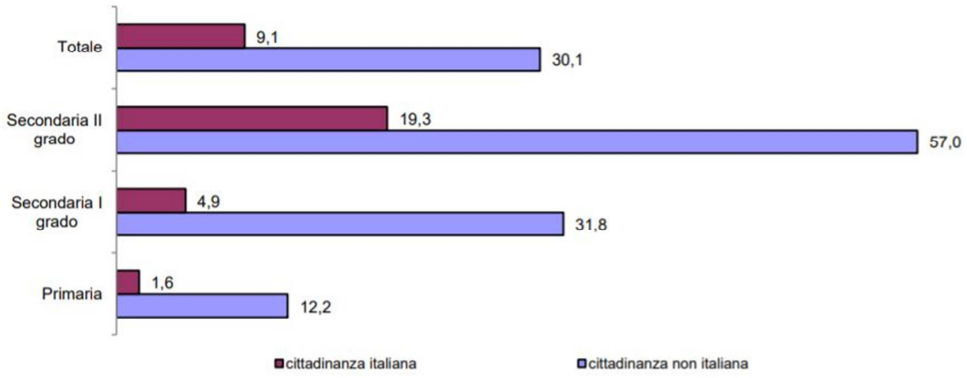
1.2 Background migratorio e insuccesso scolastico

L'analisi dei dati finora riportati conduce ad una duplice riflessione. Dai numeri si evince come la presenza degli alunni con background migratorio non sia più una novità all'interno del sistema scolastico italiano. Si tratta invece di un fenomeno ormai diffuso, che costituisce tra l'altro fattore determinante per la crescita della popolazione scolastica nel nostro Paese. Questo pone gli insegnanti di fronte alla necessità di individuare strumenti operativi volti non più solo a risolvere l'emergenza dell'inserimento in classe di un alunno neoarrivato, bensì ad accompagnare questi bambini/ragazzi per l'intera durata del proprio percorso scolastico. Dalle percentuali di ritardo e insuccesso scolastico riguardanti gli alunni con cittadinanza non italiana emerge invece l'esigenza di comprendere la natura delle difficoltà scolastiche che incontrano questi studenti e di delineare delle possibili soluzioni.

[7] ISTAT, 2016, *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, Roma, p. 3.
[8] Ibidem, p.3.
[9] MIUR - Ufficio Statistica e studi, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/19*, p.54.
[10] Ibidem, p.8.

Gli studenti con background migratorio, nel corso della propria esperienza scolastica in Italia, affrontano solitamente un ampio spettro di difficoltà imputabili a fattori che non si possono ricondurre esclusivamente a deficit linguistici e cognitivi. Influiscono sul buon esito del percorso scolastico anche aspetti emotivo-motivazionali, la necessità di adattarsi ad un sistema educativo diverso rispetto a quello del Paese di origine, problemi di identità e difficoltà relazionali, lo svantaggio socioculturale in cui vertono spesso le famiglie di provenienza. Quest'ultima condizione è frequente nelle famiglie immigrate, caratterizzate spesso da genitori con una conoscenza poco approfondita della lingua italiana o in alcuni casi anche analfabeti, per i quali risulta difficile offrire un adeguato supporto all'esperienza scolastica dei propri figli. Le conseguenze dello svantaggio socioculturale possono incidere sullo sviluppo del bambino a diversi livelli: quello delle opportunità offerte al bambino, limitate spesso da un disagio economico, quello degli stimoli culturali e intellettuali che il bambino riceve, quello dell'attenzione all'apprendimento e all'istruzione, quello dell'effettiva integrazione nella società del Paese accogliente. Tale situazione può provocare o acuire nei bambini e ragazzi altri problemi come la scarsa motivazione ad apprendere, il ritardo scolastico, le difficoltà sul piano emotivo e relazionale. Se il problema fosse solo la non conoscenza della lingua, dopo un periodo di adattamento nel contesto classe e con l'apprendimento dell'italiano, la percentuale di alunni stranieri che vanno incontro a bocciature dovrebbe allinearsi a quella degli alunni italiani. Come si evince dai dati analizzati dal MIUR, invece, il rapporto (in riferimento a tutti gli ordini di scuola) è di 3 studenti in ritardo su 10 per gli stranieri a fronte di 1 su 10 per gli italiani[11].

Grafico 15 – Alunni con cittadinanza italiana e non italiana in ritardo per ordine scuola (*valori percentuali su 100 alunni*) – A.S. 2018/2019



Fonte MIUR - Ufficio Statistica e studi.

[11] MIUR - Ufficio Statistica e studi, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/19,* p. 55.

Se la percentuale di ritardo deve tenere conto, come si è detto, anche del ritardo in ingresso dovuto all'iscrizione in classi precedenti rispetto all'età anagrafica, i tassi di ripetenza degli alunni con cittadinanza non italiana riportati da ISMU nell'ultimo Rapporto confermano nuovamente il forte divario tra italiani e stranieri in tutti gli ordini scolastici[12]. Gli alunni ripetenti si trovano principalmente nei primi anni di corso, sia nelle scuole primarie (il 2,9% degli alunni stranieri e lo 0,4% degli italiani al primo anno) sia nelle secondarie di primo grado (il 9,7% degli stranieri e il 3,2% degli italiani al primo anno) e nelle secondarie di secondo grado (il 18,5% degli stranieri e l'11,3% degli italiani al primo anno). I risultati accomunano in buona parte gli alunni di origine straniera nati in Italia (le seconde generazioni) e gli studenti provenienti da altri paesi, che riportano tassi di promozione di molto inferiori agli studenti italiani. Si diversificano nelle secondarie di secondo grado, dove gli studenti nati all'estero presentano percentuali di ammissione più basse rispetto ai nati in Italia da famiglie di origine straniera. Ciò a significare che le difficoltà che incontrano nel percorso scolastico sono simili: anche le seconde generazioni, che essendo nate in Italia padroneggiano maggiormente la lingua della comunicazione, faticano ad allinearsi con i compagni italiani in termini di successo scolastico. Da cosa dipendono allora le difficoltà che incontrano gli alunni con background migratorio negli apprendimenti scolastici? Le cause sono da imputarsi sempre allo svantaggio linguistico ed eventualmente sociale o intervengono anche fattori più specifici? Le maggiori difficoltà per gli studenti non italofoni consistono nel raggiungimento di una piena competenza CALP, ossia l'apprendimento dell'italiano per comprendere i testi scolastici delle diverse materie curriculari e poterli studiare. Secondo la dicotomia di Cummins, infatti, le prime fasi di apprendimento della lingua della comunicazione permettono di acquisire competenze BICS, ovvero Basic Interpersonal Communication Skills, in tempi relativamente brevi (circa due anni). Ne servono almeno cinque per raggiungere un buon livello di competenze CALP, ovvero Cognitive Academic Language Proficiency. Queste competenze sono in effetti le più funzionali al successo scolastico, ma costituiscono lo stadio più complesso dell'apprendimento linguistico anche in assenza di difficoltà specifiche o disturbi di altro genere.

[12] Rapporto Annuale ISMU 01/2019, *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, p. 58.

2. *DSA E BES: alcune definizioni*

2.1 Disturbi Specifici dell'Apprendimento

I disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) indicano la compromissione di uno o più domini specifici di abilità scolastiche quali la lettura, il calcolo e l'ortografia, in assenza di deficit sensoriali o intellettivi. In quest'ottica, il criterio principale di cui tenere conto in fase di diagnosi di DSA è quello della discrepanza tra il raggiungimento degli obiettivi previsti nel dominio specifico interessato rispetto all'età e alla classe frequentata dall'allievo, e la sua intelligenza generale[13].

Il termine DSA si riferisce ad una situazione di patologia (*disturbo*) specifica, per l'appunto, e non alle generiche difficoltà di apprendimento che possono incontrare gli studenti nel proprio percorso scolastico. Rientrano in questa categoria

- la dislessia,
- la disgrafia,
- la disortografia,
- la discalculia

In ambito internazionale, nel termine dislessia si includono tutte le declinazioni sopraelencate, che in Italia rientrano per legge[14] nella categoria DSA. La Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia quali disturbi specifici dell'apprendimento "che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana"(Art. 1). D'ora in avanti, le parole dislessia e DSA verranno quindi utilizzate con la medesima accezione.

La dislessia si manifesta come un insieme di caratteristiche che il singolo soggetto possiede più o meno marcatamente, perciò ogni dislessico è diverso dall'altro. Si rilevano tuttavia dei tratti che generalmente accomunano i bambini dislessici, sintetizzati da Fusco come segue:

> Spesso, nei bambini dislessici l'acquisizione delle abilità connesse alle prime fasi dello sviluppo è stata più lenta rispetto alla media (ad esempio camminare, parlare), si parla dunque della presenza di fattori di rischio (ritardo/disturbo del linguaggio, non gattonare, ritardo motorio, mancinismo, ecc.).
> I bambini con DSA hanno problemi con la memoria a breve termine mentre, generalmente, hanno un'eccellente memoria a lungo termine. Hanno problemi di memoria con l'informazione strutturata in sequenza come ad esempio imparare i giorni della settimana, i mesi dell'anno, le note musicali, le tabelline

[13] Consensus Conference (Montecatini 2006, Milano 2007) scaricabile dal sito dell'Associazione Airipa
[14] Il testo di Legge è disponibile in pdf sul sito https://www.aiditalia.org/Media/Documents/legge170_10.pdf .

o l'alfabeto. Pensano principalmente per immagini.
Spesso hanno difficoltà a ricordare la loro data di nascita, il Natale o le stagioni.
Spesso confondono la destra con la sinistra e non hanno una buona percezione del tempo che scorre con la conseguente possibilità di avere difficoltà nell'organizzazione e nell'essere puntuali. La lettura dell'orologio può non essere acquisita o risultare difficile. Hanno molte difficoltà motorie fini, come allacciarsi le scarpe o i bottoni. Il modo in cui tengono in mano la penna, solitamente ma non sempre, è inconsueto. Possono essere ambidestri. Appaiono non coordinati e goffi nei movimenti. Non amano molto disegnare e soprattutto non amano assolutamente colorare[15].

Le definizioni scientifiche della dislessia sono molteplici. Si riportano di seguito due esempi.

International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10)-WHO, 2016

- Disorders in which normal patterns of language acquisition are disturbed from the early stages of development. The conditions are not directly attributable to neurological or speech mechanism abnormalities, sensory impairments, mental retardation, or environmental factors. Specific developmental disorders of speech and language are often followed by associated problems, such as difficulties in reading and spelling, abnormalities in interpersonal relationships, and emotional and behavioural disorders. The main feature is a specific and significant impairment in the development of reading skills that is not solely accounted for by mental age, visual acuity problems, or inadequate schooling. Reading comprehension skill, reading word recognition, oral reading skill, and performance of tasks requiring reading may all be affected. Spelling difficulties are frequently associated with specific reading disorder and often remain into adolescence even after some progress in reading has been made. Specific developmental disorders of reading are commonly preceded by a history of disorders in speech or language development. Associated emotional and behavioural disturbances are common during the school age period.

International Dyslexia Association (IDA), 2002

- Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede the growth of vocabulary and background knowledge.

[15] Fusco L., 2012.

A livello didattico, per il ruolo etico che l'insegnante di lingua e l'intero corpo docente ricoprono nei confronti degli alunni, queste definizioni non sono particolarmente utili poiché sono finalizzate solo a stabilire una diagnosi medica[16]. Al contrario, ciò che risulta fondamentale per la glottodidattica sono le ricadute che la dislessia comporta sull'apprendimento. La scuola non si occupa di percorsi riabilitativi ma può intervenire sul contesto nel quale gli studenti DSA sono quotidianamente inseriti e renderlo accessibile.

È fondamentale partire dall'osservazione di questi studenti per poter pianificare l'intervento didattico, tenendo conto delle specificità di ciascuno, potenziandone le abilità e cercando di oltrepassare le barriere che il disturbo pone. La capacità di leggere e scrivere e la consapevolezza fonologica sono sicuramente gli ambiti in cui gli alunni dislessici manifestano in maniera più evidente le loro difficoltà: la lettura può apparire lenta e stentata, con frequente perdita della riga e omissione di parole, confusione tra lettere visivamente simili (p/b; d/b; q/p; g/q) e sostituzione di suoni simili (p/b; d/t; f/v; m/n…), inversione della sequenza di lettere all'interno della parola. Al contrario, i dislessici possono presentare una ragionevole rapidità di lettura ma senza una buona comprensione.

La disgrafia consiste nella difficoltà di organizzare i grafemi manualmente in modo automatico, leggibile e fluente. Spesso l'alunno non è in grado di rileggere quanto ha scritto. I tratti caratteristici sono: pressione debole o eccessiva in scrittura; macro o micrografia; interruzioni del tratto, orientamento improprio del tracciato nel foglio, inesatta legatura tra i segni, distanza tra le parole eccessiva o ridotta. Gli studenti sono lenti a scrivere, soprattutto quando devono copiare dalla lavagna.

La disortografia è la difficoltà di abbinare correttamente fonemi e grafemi. Il disortografico commette alcuni errori sistematici: confusione tra fonemi simili (es. F e V; T e D; B e P; L e R, M e N, C e G, S e Z), confusione tra grafemi simili (es. b, p, d, q, a, o, m, n); omissioni o inversioni dei suoni all'interno delle parole (es. sefamoro anziché semaforo), errato uso e applicazione dell'h, delle doppie, accenti, apostrofi.

La discalculia è la compromissione delle abilità aritmetiche dovute ad una difficoltà di elaborazione delle procedure e del sistema di calcolo. Molti bambini con DSA hanno difficoltà a fare i calcoli in automatico, ad eseguire numerazioni regressive, faticano nella scrittura e lettura dei numeri, nella memorizzazione delle tabelline, nell'esecuzione delle procedure come l'incolonnamento o il riporto. Nel disturbo del calcolo possono essere

[16] Per una trattazione esaustiva delle questioni etiche nell'Educazione Linguistica si rimanda a Balboni (2010, 2011, 2014), mentre Melero Rodríguez (2015) declina le questioni etiche nell'Educazione Linguistica per studenti con BES.

compromesse diverse capacità, incluse quelle "linguistiche" (per esempio comprendere o nominare i termini, le operazioni o i concetti matematici, decodificare i problemi scritti in simboli matematici), quelle "percettive" (per esempio riconoscere o leggere simboli numerici o segni aritmetici e raggruppare oggetti in gruppi), quelle "attentive" (per esempio copiare correttamente i numeri o figure, ricordarsi di aggiungere il riporto e rispettare i segni operazionali), "matematiche" (per esempio seguire sequenze di passaggi matematici, contare oggetti e imparare le tabelline)[17].

2.2 Bisogni Educativi Speciali

L'acronimo BES è stato coniato in ambito educativo e non clinico. È una macrocategoria che include tutti gli alunni per i quali il percorso di successo scolastico presenti un funzionamento problematico che genera un bisogno *educativo*: rientrano in questa categoria sia gli studenti con disabilità (tutelati dalla Legge n.104/92), sia i DSA (tutelati dalla Legge n.170/10), sia gli studenti in situazione di svantaggio socio-economico, culturale o linguistico, come gli studenti con background migratorio. La Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 stabilisce gli "Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" e delinea le caratteristiche dei BES in base allo svantaggio scolastico che può derivare da problematiche di natura diversa:

> "L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale".

In un'ottica inclusiva e con l'obiettivo di garantire a tutti l'accesso all'apprendimento, le normative di riferimento prevedono l'adozione da parte delle Istituzioni Scolastiche di documenti di programmazione personalizzati per gli studenti BES: nel caso di alunni certificati, tutelati dalla legge 104/92, si tratta del Piano Educativo Individualizzato (PEI); nel caso di alunni DSA, invece, la Legge 170/2010 ha introdotto la necessità di redigere un Piano

[17] Savarese G., in Cozzolino M., 2014.

Didattico Personalizzato (PDP), che consiste nell'esplicitazione delle strategie di intervento da adottare, tarate sulle effettive difficoltà e competenze del singolo alunno, e nella definizione di criteri e modalità di valutazione, strumenti compensativi e dispensativi necessari. Obiettivo principale del PDP è il successo formativo e il potenziamento delle abilità degli studenti in questione.

Dal 2012, come si è detto, anche gli alunni con background migratorio rientrano nella categoria dei BES per svantaggio socio-linguistico: questi alunni non presentano una diagnosi di disturbo, ma la Scuola può decidere comunque di redigere un PDP per stabilire obiettivi di apprendimento minimi ed eventuali strumenti compensativi da utilizzare[18]. Si esprime in merito la Circolare Ministeriale del 2013, che parla proprio dei livelli minimi attesi:

> "Il PDP non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA, esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale".[19]

[18] Si analizzerà nel capitolo 12 il contesto normativo di riferimento per gli alunni con background migratorio.
[19] C.M. del 06/03/2013 n. 8

3. Difficoltà o disturbo?

Al fine di ridurre il divario tra il successo scolastico degli alunni di origine straniera rispetto ai compagni italiani, è importante che la scuola disponga degli strumenti adeguati per individuare in tempi utili i casi in cui le difficoltà incontrate dall'alunno con background migratorio non possano essere ricondotte ad un mero svantaggio linguistico. Negli altri casi, è fondamentale conoscere l'evoluzione del processo di apprendimento della L2 e trovare strategie e modalità didattiche che facilitino l'accesso ai contenuti disciplinari e la comprensione profonda della lingua scritta.

Che criteri può utilizzare allora l'insegnante per stabilire se le difficoltà di un alunno con background migratorio dipendono dalla non conoscenza dell'italiano o sono causate da un disturbo specifico? Non esiste alcuna "predisposizione naturale" nei bambini stranieri verso i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, perciò non c'è motivo di pensare che l'incidenza di disturbi o disabilità colpisca maggiormente gli alunni non italofoni. Il rischio dunque è di confondere difficoltà scolastiche legate a fattori socioculturali con disturbi specifici.

A tal proposito, si riportano i dati raccolti recentemente da una rilevazione dell'Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna sulle segnalazioni di DSA per l'a.s. 2018/2019. La percentuale di certificazioni riferite a studenti con cittadinanza non italiana è dell'8,9% su un totale di 29.812 segnalazioni complessive[20]. Si legge a tal proposito nel documento:

> "Considerata l'alta presenza di studenti privi di cittadinanza italiana nelle scuole della regione (16,2% media regionale), il numero di segnalazioni di DSA loro riferite merita attenzione. La Tabella evidenza che, a livello regionale, le segnalazioni di DSA sono il 5,3% per gli studenti italiani e il 2,7% per gli studenti privi di cittadinanza italiana. Una differenza di primo acchito inattesa, se solo si pensano le difficoltà linguistiche di molti di questi "nuovi italiani", soprattutto se di prima generazione. Pare però potersi dire che, paradossalmente, proprio la loro situazione di difficoltà rende difficile il riconoscimento di DSA. Infatti, alcune delle famiglie di origine – in particolare quelle di recente immigrazione – hanno difficoltà a comprendere il significato stesso di Disturbo Specifico di Apprendimento, in ragione di modeste condizioni economiche, culturali e sociali; incidono inoltre le oggettive difficoltà di diagnosi per studenti che utilizzino l'italiano come Lingua2"[21].

[20] Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna, 2019, *Segnalazioni di Disturbi Specifici di Apprendimento a.s. 2018/2019*. La pubblicazione riporta i dati relativi alle segnalazioni di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) ai sensi della legge 170/2010 presenti agli atti delle scuole primarie, secondarie di I e II grado statali e paritarie dell'Emilia-Romagna, alla data del 31 dicembre 2018. L'elaborazione dei dati raccolti è stata realizzata dall'Ufficio III – Diritto allo studio. Europa e scuola. Tecnologie per la didattica. Istruzione non statale – Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

[21] Ibidem, p. 27.

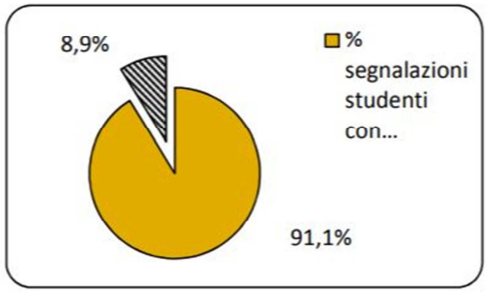
Si vedano di seguito la tabella e il grafico con lo specifico dei dati, che confermano l'assenza di fenomeni di disturbo comprovati particolarmente rilevanti tra la popolazione scolastica di origine straniera, al netto delle considerazioni sul difficile riconoscimento di DSA in alunni con background migratorio, di cui si tratterà a breve.

Tabella 21 - Rilevazione DSA *a.s. 2018/19*

PROVINCIA	Numero totale studenti con CITTADINANZA ITALIANA*	Numero di segnalazioni di DSA studenti con CITTADINANZA ITALIANA	% di segnalazioni di DSA studenti con CITTADINANZA ITALIANA	Numero totale studenti con CITTADINANZA NON ITALIANA*	Numero di segnalazioni di DSA studenti con CITTADINANZA NON ITALIANA	% di segnalazioni di DSA studenti con CITTADINANZA NON ITALIANA
BOLOGNA	111.961	4.988	4,5%	21.761	407	1,9%
FERRARA	36.684	2.051	5,6%	6.032	120	2,0%
FORLÌ-CESENA	49.140	2.246	4,6%	7.825	233	3,0%
MODENA	87.172	6.084	7,0%	18.162	652	3,6%
PARMA	50.207	2.264	4,5%	11.194	262	2,3%
PIACENZA	29.159	1.198	4,1%	8.540	188	2,2%
RAVENNA	43.955	2.188	5,0%	8.199	174	2,1%
REGGIO EMILIA	65.295	3.549	5,4%	12.260	346	2,8%
RIMINI	42.315	2.602	6,1%	5.686	260	4,6%
TOT.REGIONALE	***515.888***	***27.170***	***5,3%***	***99.659***	***2.642***	***2,7%***

**Fonte Dati: portale SIDI del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, rielaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Dati aggiornati al 19 marzo 2019 per l'anno scolastico 2018/2019, relativi alle scuole statali e paritarie compresa la scuola dell'infanzia*

Grafico 27 - Segnalazioni di DSA a.s. 2018/19: distinzione in base alla cittadinanza



3.1 La difficoltà di diagnosi DSA in alunni con background migratorio

Il Documento redatto dall'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna fa cenno alle "oggettive difficoltà di diagnosi per studenti che utilizzino l'italiano come Lingua2". La stesura di una diagnosi di DSA deve avvenire, come raccomandato dalla Consensus Conference 2010, quando le abilità primarie di lettura e scrittura e di calcolo sono già state acquisite, per ridurre il rischio di falsi positivi: «La definizione di una diagnosi di DSA avviene in una fase successiva all'inizio del processo di apprendimento scolastico. È necessario infatti che sia terminato il normale processo di insegnamento delle abilità di lettura e scrittura (fine della seconda primaria) e di calcolo (fine della terza primaria). Un'anticipazione eccessiva della diagnosi aumenta in modo significativo la rilevazione di falsi positivi. Tuttavia è possibile individuare fattori di rischio (personali e familiari) e

indicatori di ritardo di apprendimento che possono consentire l'attuazione di attività e interventi mirati e precoci e garantire una diagnosi tempestiva»[22]. Da queste indicazioni emerge la difficoltà di valutare alunni che non padroneggiano sufficientemente la lingua italiana. Il Panel di revisione della Consensus Conference del 2011 specifica in merito che «al fine di discriminare situazioni di disturbo specifico e situazioni causate da differenze linguistiche e culturali, devono essere considerati i seguenti fattori: lingua madre, altre lingue conosciute/parlate dal bambino; nazione di provenienza e livello culturale della famiglia, tempo di residenza in Italia dei genitori e del bambino; lingua parlata abitualmente in famiglia; durata della frequenza della scuola; sistema di scrittura inizialmente appreso; presenza di difficoltà fonologiche nella lingua madre; familiarità per difficoltà di linguaggio orale o scritto; confronto delle competenze con altri membri (es. fratelli, sorelle) della famiglia; periodo di prima esposizione sistematica alla lingua italiana; differenze nel sistema fonetico della lingua madre rispetto alla lingua italiana»[23].

Tali fattori venivano nominati già nel 2003 da Folgheraiter e Tressoldi, i quali collegavano la presenza di difficoltà scolastiche negli alunni stranieri a variabili di tipo linguistico, scolastico e sociale, oltre all'età cronologica e al livello di intelligenza non verbale[24]. Dalla ricerca emerge che i fattori determinanti per distinguere tra soggetti stranieri con e senza difficoltà, ma anche per fare previsioni sul manifestarsi di eventuali difficoltà future, sono la lingua usata in famiglia, l'ampiezza del repertorio lessicale in uso, l'intelligenza non verbale, gli anni di permanenza e scolarizzazione in Italia. Le variabili legate alla padronanza della lingua sono quindi preponderanti, benché gli autori citino anche altri fattori che possono incidere sul processo di apprendimento come la motivazione ad apprendere, il bilinguismo, la scolarizzazione pregressa nel paese di provenienza, la vicinanza della L1 all'italiano.

Un'indagine di Murineddu, Duca e Cornoldi condotta a Padova nel 2006 si è posta l'obiettivo di valutare alcune abilità di tipo linguistico, matematico e visuo-spaziale e alcuni aspetti relazionali come la percezione dell'autostima su un campione di 81 alunni stranieri dalla seconda classe primaria alla terza della secondaria di primo grado, mettendoli a confronto con un gruppo di controllo di alunni italiani. Dalla ricerca emerge che le difficoltà si concentrano soltanto nelle prove di lettura effettuate sui materiali linguistici significativi e non sulle batterie di non-parole.[25]. I test di ripetizione di non-parole prevedono che i partecipanti ripetano stringhe di suoni pronunciabili ma privi di significato, con l'obiettivo di misurare

[22] Consensus Conference 2010, p. 8
[23] DSA Documento d'intesa, PARCC, 2011, p.10. www.lineeguidadsa.it
[24] Murineddu M. *et al.*, 2006, p. 53.
[25] Ibidem, p. 63.

l'abilità di immagazzinare e recuperare dalla memoria a breve termine informazioni di tipo verbale. Questo test fornisce un indice particolarmente puro della memoria fonologica, generalmente compromessa nei soggetti con DSL. Spiegano gli autori:

> "Sono state somministrate 2 delle 12 prove che fanno parte della batteria [Batteria per la dislessia e disortografia evolutiva di Sartori, Job e Tressoldi (1995)]: la prova 4, lettura di parole, e la prova 5, lettura di non parole. La prova 4 consta di 4 liste, per un totale di 122 parole, e serve a valutare l'efficienza del processo di lettura senza contesto semantico e sintattico. La prova 5, costituita da 3 liste per un totale di 48 non parole, valuta invece l'efficienza del processo di lettura indiretto (ove, non potendo il lettore riconoscere direttamente l'item, è necessario il ricorso a processi grafemico-fonologici di base)" [26].

La ripetizione di non-parole può pertanto essere ritenuta un buon marcatore clinico del DSL in italiano, ed è significativo che i risultati ottenuti dal campione di alunni stranieri *non* evidenzino difficoltà sostanziali in questo tipo di prova. Anche nelle prove di abilità matematiche e di memoria visuo-spaziale, i bambini migranti non hanno ottenuto performance peggiori dei compagni italiani. Concludono infatti gli autori:

> "Alla luce dei risultati ottenuti dalle analisi possiamo concludere che il gruppo degli alunni stranieri si distingue dal gruppo degli alunni italiani solo per le prove di lettura e quindi per l'aspetto linguistico. Non vi sono differenze tra i due gruppi nelle prove matematiche e visuo-spaziali. Questo risultato è importante perché mette in discussione l'idea che i bambini stranieri presentino difficoltà cognitive e scolastiche generalizzate".[27]

Questa indagine dunque esclude che i disturbi cognitivi siano generalizzati o più frequenti tra la popolazione scolastica con background migratorio. Il background migratorio di per sé non implica né rifiuta a priori la probabilità che esista un vero e proprio disturbo specifico di apprendimento.

Lo svantaggio linguistico costituisce una condizione di deficit temporaneo, che può essere colmato mediante l'uso di strategie didattiche appropriate in ambito scolastico e favorendo una maggiore esposizione all'italiano anche in ambito extrascolastico. Tuttavia, qualora anche dopo un periodo prolungato di acquisizione della lingua, la situazione scolastica rimanesse invariata, si potrebbero ipotizzare problemi più profondi, non causati soltanto dalla scarsa padronanza degli strumenti linguistici. Se il disturbo non viene diagnosticato

[26] Murineddu M. *et al.*, 2006, p. 60.
[27] Ibidem, p. 66.

tempestivamente, non è possibile impostare interventi mirati e si rischia un accumulo delle difficoltà dello studente, nonché un mancato sviluppo delle sue potenzialità cognitive.

3.2 Il bilinguismo

La ricerca precedentemente citata di Folgheraiter e Tressoldi indica il bilinguismo tra i fattori che influenzano il processo di apprendimento linguistico. All'interno del progetto "Bilinguismo Conta, promosso dall'Università Milano Bicocca, è stato condotto nel 2015 uno studio in Provincia di Trento per verificare le competenze linguistiche in età prescolare di bambini bilingui nati in Italia e confrontarle con quelle di bambini con un Disturbo Specifico del Linguaggio. Le referenti del progetto Guasti, Vender, Garraffa e Sorace confermano che "i bilingui possono manifestare delle debolezze rispetto ai monolingui, soprattutto nelle prime fasi dell'acquisizione della seconda lingua, nell'ambito lessicale e nella competenza morfosintattica. La loro prestazione appare in certi aspetti simile a quella dei bambini che soffrono di Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL), rendendo talvolta difficile il poter discriminare correttamente fra le due popolazioni"[28]. Per quanto riguarda lo svantaggio in ambito lessicale, Bialystok, Craig e Luk riportano:

> "Bilingualism is associated with decrements in some abilities relative to monolingual controls. For example, research investigating linguistic performance has reported vocabulary deficits for fluently bilingual children, increased frequency of tip-of-the-tongue states in adults, longer naming times for bilingual adults, more errors in picture naming, reduced scores on letter and category fluency tests, and poorer word identification through noise."[29]

Queste considerazioni possono indurre erroneamente a pensare che lo studente bilingue presenti difficoltà molto più estese di quanto realmente siano. Si distinguono in letteratura diverse tipologie di bilinguismo:

> "Se si prende in considerazione la coordinata temporale dell'acquisizione delle due lingue, si è soliti distinguere tra:
> – bilinguismo simultaneo: apprendimento di due lingue da genitori di diversa madre lingua che le valorizzano entrambe come mezzo di comunicazione e socializzazione. Il bambino è in grado di passare da un insieme di regole linguistiche a un altro;
> – bilinguismo consecutivo: le due lingue sono acquisite in due tempi diversi, una successivamente all'altra;

[28] Vender M. *et al.,* 2015, p. 1.
[29] Bialystok E. *et al.,* 2008, p. 860.

> – bilinguismo precoce: acquisizione di una seconda lingua in tenerissima età, prima del compimento del terzo anno di vita. Il bambino sviluppa una rappresentazione linguistica in cui c'è una sola lingua, ma successivamente e precocemente ne introduce un'altra;
> – bilinguismo tardivo: è il caso di bambini che acquisiscono la lingua madre in famiglia, e la seconda in contesti formali, come la scuola, in un periodo successivo ai tre anni. È il caso, ad esempio, dei bambini figli di migranti"[30].

Gli studenti con background migratorio sono a tutti gli effetti soggetti bilingui, ma difficilmente si trovano in una condizione di bilinguismo simultaneo. Anche nel caso di bambini nati in Italia o arrivati da piccoli, l'accesso alla L2, l'italiano, ha solitamente carattere intermittente e saltuario fino all'ingresso alla scuola materna, che diventa il contesto di principale socializzazione alla lingua e cultura italiana. In molti casi si assiste in seguito ad un uso settoriale delle due lingue: a casa la prima lingua e a scuola l'italiano. Questa condizione può determinare un bilinguismo sottrattivo, ovvero un'acquisizione separata, competitiva e interferente di L1 e L2, con conseguenti rallentamenti nel raggiungimento di una piena competenza in entrambe le lingue[31].

Un'eventuale diagnosi di DSA in un alunno con background migratorio deve tenere conto dunque dell'età di esposizione alla L2, della qualità e quantità di input in L2, ma anche della continuità di esposizione alla L1 e del grado di somiglianza tra le due lingue rispetto a determinate proprietà linguistiche. Questi elementi di valutazione acquisiscono ancor più rilevanza se si analizza la questione del bilinguismo in base al classico principio dell'interdipendenza di Cummins.

Cummins teorizza l'esistenza di un "livello soglia" di competenza in L1 e L2, che va raggiunto per permettere ai bilingui di massimizzare i vantaggi derivanti dalla conoscenza di due lingue in termini di stimoli cognitivi. Citando l'autore:

> "The level of competence bilingual children achieve in their two languages acts as an intervening variable in mediating the effects of their bilingual learning experiences on cognition. Specifically, there may be threshold levels of linguistic competence which bilingual children must attain both in order to avoid cognitive deficits and to allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence their cognitive growth. The threshold hypothesis assumes that those aspects of bilingualism which might positively influence cognitive growth are unlikely to come into effect until the child has

[30] De Rosa C., 2012, p. 300.
[31] J. Cummins, 1979, pp. 228-229.

attained a certain minimum or threshold level of competence in a second language" [32].

La *Threshold Theory* visualizza il progresso nella competenza linguistica attraverso la struttura di una casa composta da tre piani. Agli estremi troviamo due scale che rappresentano la L1 e la L2, presupponendo che un bambino bilingue non rimanga stazionario ad un solo livello ma si muova verso l'alto. Al piano inferiore si collocano i bilingui limitati, in cui entrambe le lingue non sono sufficientemente sviluppate se comparate con bambini della stessa età. Al livello intermedio il bambino avrà una competenza adeguata per la sua età ma solo in una delle due lingue. Questi sono i casi in cui si parla di bilinguismo sottrattivo o di semi-lingualism. Il bambino bilingue non registra né effetti positivi né effetti negativi sullo sviluppo cognitivo in paragone al bambino monolingue. All'ultimo livello, quello più alto, ci sono i bilingui bilanciati. Qui i bambini hanno il giusto grado di competenza in entrambe le lingue. E' a questo punto che ci saranno vantaggi a livello cognitivo. La soglia da raggiungere, secondo la teoria di Cummins, è il livello di competenza linguistica necessaria per arrivare al piano successivo. La prima soglia rappresenta la padronanza linguistica in almeno una delle due lingue. La seconda soglia viene raggiunta quando le due lingue sono ben sviluppate. Il principio dell'interdipendenza sostiene dunque che la L2 si costruisca sempre a partire da una L1.

Per formulare una diagnosi di dislessia con soggetti bilingui bisogna porsi innanzitutto il problema dell'esistenza o meno di uno strumento di valutazione redatto nella L1 dello studente. Non è infatti sufficiente tradurre un test da una lingua all'altra, perché le caratteristiche di ciascun sistema linguistico a livello di corrispondenza grafema-fonema possono influire sulla capacità di lettura. Come si è visto, inoltre, esistono diverse condizioni di bilinguismo e questa complessità rende difficile anche individuare un campione standard a cui fare riferimento per calcolare l'eventuale devianza che comprovi la dislessia. Per una trattazione più approfondita del tema della valutazione diagnostica in contesto di L2 si rimanda a Celentin e Daloiso (2017) e a Murineddu (2016).

[32] J. Cummins, 1979, p. 229.

4. Dislessia e apprendimento linguistico

4.1 L'acquisizione del linguaggio verbale

In base alla teoria del Language Acquisition Device (LAD) ipotizzata da Chomsky, il meccanismo che permette l'apprendimento linguistico si struttura in una sequenza di procedimenti:

- l'osservazione dell'input ricevuto e compreso;
- la creazione di ipotesi pragmatiche o grammaticali su quanto osservato;
- la verifica delle ipotesi (l'ambiente esterno conferma o meno le ipotesi linguistiche);
- la fissazione delle regole tramite creazione di automatismi;
- la riflessione/sistematizzazione per rendere esplicito l'apprendimento delle regole.

L'apprendimento delle lingue coinvolge varie aree cerebrali, che si specializzano nello svolgimento di alcune funzioni precise. La competenza linguistica è localizzata nell'area di Broca per la produzione e nell'area di Wernicke per la comprensione. Qui viene elaborata la dimensione fonologica, quella morfosintattica e semantico-lessicale, con il coinvolgimento del sistema di memoria implicito. La competenza metalinguistica, intesa come conoscenza esplicita delle regole di funzionamento di una data lingua, coinvolge invece la memoria dichiarativa ed è processata dall'emisfero sinistro del cervello, orientato all'analisi e alle attività razionali. La competenza pragmatica è localizzata nell'emisfero destro del cervello, preposto alle attività globali e olistiche.

4.2 Implicazioni negli alunni con disturbi specifici

Le aree del linguaggio in cui si possono riscontrare difficoltà causate da un disturbo specifico sono:

- la comprensione e l'uso del linguaggio orale, nella capacità di decodifica dell'input linguistico (per esempio segmentare il continuum del flusso comunicativo in unità di significato, articolare alcuni suoni);
- la comprensione scritta, nella capacità di convertire grafema-fonema;
- la padronanza lessicale, nella capacità di memorizzare il lessico.

Nella fase di educazione primaria, i bambini dislessici presentano difficoltà nell'articolazione di certi suoni, una scarsa padronanza lessicale, confondono i diversi tempi verbali, faticano ad esprimere le proprie idee in modo coerente e preciso.
A livello di apprendimento linguistico si evidenziano:
-problemi nella memorizzazione dell'alfabeto
-problemi nell'individuare sequenze logico-temporali
-difficoltà nel memorizzare nozioni temporali come i giorni o i mesi.
Le difficoltà legate alla lettura, a partire dai problemi di decodifica già menzionati in precedenza, riguardano anche la capacità di comprensione del testo: l'alunno con dislessia non ricorda aspetti del testo che ha appena letto, non è in grado di trarre conclusioni o fare inferenze dal testo letto, non riesce a reperire nel testo informazioni utili a rispondere ad alcune domande ed è quindi costretto ad attivare le proprie preconoscenze sull'argomento .
Nella scrittura emergono errori nell'ortografia naturale, omissioni o sostituzioni di lettere, unione o segmentazione impropria di parole. A livello sintattico, i testi hanno prevalentemente struttura paratattica, tendono all'enumerazione di idee e mancano di coesione.
Nella fase di educazione secondaria, tra i 13 e i 16 anni, molti dei problemi emersi in precedenza persistono. Aumentando inoltre la complessità delle richieste del sistema scolastico, aumentano anche le difficoltà che gli studenti dislessici incontrano a livello di comprensione della lettura, pianificazione e strutturazione dei testi scritti, acquisizione di determinate conoscenze.
Il manifestarsi della dislessia è correlato alle caratteristiche di ciascuna lingua da apprendere (trasparenza, fonologia, morfosintassi, lessico): in modo particolare il sistema ortografico può porre più o meno problemi in base al grado di trasparenza, ossia di relazione tra il sistema fonetico e quello grafico.

4.3 Imparare a leggere

Nella letteratura di settore degli ultimi vent'anni sono state sviluppate diverse spiegazioni sulle modalità di apprendimento della letto-scrittura. Due dei filoni più riconosciuti si basano sulla neuropsicologia e sulla psicolinguistica. In particolare la neuropsicologia, a partire dall'Ottocento, ha esaminato casi di soggetti con problemi neurologici per determinare le relazioni tra funzioni linguistiche e strutture cerebrali. Secondo i modelli neuropsicologici, il processo di apprendimento della letto-scrittura è strettamente legato al funzionamento coordinato e corretto di una serie di strutture cerebrali, ossia zone diverse del cervello che si

attivano per eseguire funzioni linguistiche quali l'elaborazione di messaggi e l'espressione orale e scritta.

La psicolinguistica invece studia le relazioni tra comportamento verbale e fattori psicologici che vi sottendono. I modelli psicolinguistici individuano quattro fasi attraverso le quali si realizza l'apprendimento della lettura[33]: un primo stadio logografico, in cui le parole vengono riconosciute sulla base del tratto grafico, come se fossero figure; una fase alfabetica o fonologica, nella quale si sviluppa la consapevolezza fonologica e quindi avviene il riconoscimento della corrispondenza tra grafemi e fonemi; successivamente lo stadio ortografico, in cui si sviluppa la consapevolezza delle norme ortografiche e si imparano a riconoscere suoni complessi come le sillabe. La completa acquisizione di queste tre fasi permette di leggere tramite la *via fonologica*. Lo stadio lessicale, invece, consente al lettore di stabilire relazioni tra ortografia e significato delle parole, per cui non è più necessaria la decodifica fonologica. Il raggiungimento di questa quarta fase permette al lettore di utilizzare la *via lessicale*. Quando si troverà davanti a parole di cui non conosce il significato, o a parole senza senso, ricorrerà comunque alla modalità di lettura fonologica per decodificarle. Secondo questo modello "a due vie", la lettura è un processo formato da molti sotto-processi integrati, la cui incidenza varia in base all'età e all'esperienza del lettore. Nel quadro della psicolinguistica, la possibilità di dettagliare passo dopo passo l'evoluzione dell'apprendimento del processo di alfabetizzazione, consente di localizzare i problemi di elaborazione linguistica, qualora fossero presenti.

Si distinguono anche quattro processi di elaborazione coinvolti nell'apprendimento: semantico (sistema attraverso il quale la persona è in grado di rappresentare in modo astratto diversi concetti e le relazioni che si stabiliscono tra di loro), fonologico (attraverso questo sistema la persona può rappresentare qualsiasi fonema), grafemico (consente l'identificazione visiva delle lettere) e ortografico (che consente di comprendere una lingua per potersi esprimere nella stessa). I processi semantici e fonologici si acquisiscono in età prescolare, prima di imparare a leggere, mentre quelli grafemici e ortografici si raggiungono durante l'apprendimento della lettura. L'apprendente inizialmente percepisce le lettere nella loro forma grafica, così si attiva il processo di elaborazione grafica ed inizia la fase logografica; quando è in grado di riconoscere le parole, ne cerca il significato attivando il processo di elaborazione semantica. Il significato e la fonologia sono strettamente collegati, di conseguenza si attiva il processo fonologico. Le parole vengono identificate e riconosciute

[33] U. Frith, 1985, p.305.

anche mediante l'elaborazione ortografica, in base al quale le lettere vengono interpretare, così come le immagini, in modo astratto e in seguito i grafemi vengono tradotti in fonemi.
In sintesi, quando il lettore ha già familiarità con una parola che si trova davanti, utilizza la *via lessicale visiva*. Un lettore inesperto è in grado di riconoscere la parola completa senza dover decifrare tutte le lettere che la compongono, semplicemente "fotografandola" nel suo insieme. Progressivamente svilupperà delle strategie di decodifica, come quella basata sul guardare la prima e l'ultima lettera delle parole poiché sono le più distintive. Al contrario, quando il lettore incontra una parola sconosciuta, usa la *via fonologica,* secondo il processo di decifrazione e associazione tra sillabe e rappresentazioni fonetiche memorizzate a livello uditivo. Il nuovo input viene rimandato al sistema semantico, che interpreta e comprende la parola inserendola poi nel repertorio lessicale visivo.
Se una delle varie fasi di elaborazione finora presentate non si attiva correttamente, la capacità di lettura dell'apprendente ne risulterà influenzata. Se il resto del procedimento viene portato a termine con successo, questa persona imparerà comunque a leggere, anche se con determinate difficoltà. Un lettore dislessico, nello specifico, farà fatica ad utilizzare la via fonologica, poiché incontra grandi difficoltà nell'associare le lettere ai suoni corrispondenti. Per questo motivo, tra i diversi metodi specifici per l'apprendimento della lettura in caso di dislessia, si sta affermando il *trattamento sublessicale*[34], di cui si tratterà più avanti.

[34] Si rimanda al capitolo 8: Ampliare il repertorio lessicale.

Proposte didattiche – seconda parte

5. La didattica della L2 a studenti DSA

La seconda parte del lavoro si inserisce nel quadro generale finora delineato, focalizzandosi sul tema dell'acquisizione linguistica negli alunni con background migratorio, già BES per svantaggio linguistico, caratterizzati anche da un disturbo che li porta a vario livello ad incontrare delle barriere all'apprendimento dell'italiano L2.

Per gli alunni con DSA imparare una lingua diversa dalla L1 può essere causa di grande frustrazione e porre numerosi problemi, soprattutto a livello scritto. Molti insegnanti si stupiscono delle difficoltà incontrate nello studio da allievi non italofoni che hanno sviluppato buone o ottime competenze comunicative orali, e spesso giungono alla conclusione che questi scolari "non siano portati" o "non abbiano voglia".

In presenza di dislessia, in realtà, il problema principale è costituito dall'accesso a contenuti che spaziano dalla letteratura alla storia, dall'ambito antropologico a quello scientifico, e che sono veicolati dal testo scritto. Le difficoltà non sono legate tanto al codice linguistico scritto di per sé (e quindi ad una non conoscenza della lingua italiana), quanto alle funzionalità neurologiche coinvolte nell'acquisizione di abilità scritte, che risultano compromesse in una certa misura a seconda del disturbo.

Per questo target di studenti, caratterizzati da bisogni linguistici specifici, è necessario integrare le strategie mutuate dalla didattica dell'italiano a stranieri con una programmazione glottodidattica *speciale*, che preveda interventi di adattamento o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica.

Secondo la definizione di Balboni, l'educazione linguistica è un processo che prevede, all'interno di un contesto formativo, l'approfondimento della competenza in lingua materna (la L1 della quale si è già acquisita spontaneamente la dimensione orale) rispetto alle abilità scritte e alla riflessione metalinguistica, e l'acquisizione di altre lingue seconde o straniere, con l'aiuto di adulti specializzati nell'insegnamento. L'autore propone la seguente definizione di educazione linguistica: "il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue 'quasi materne' presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione

cognitiva), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento" [35].

Gli alunni non italofoni presentano un ampio spettro di variabili per quanto riguarda la competenza in lingua materna nella dimensione orale e l'eventuale approfondimento rispetto alle abilità scritte, che tra l'altro non avviene nel contesto formativo italiano.

Inoltre, l'acquisizione della L2 da parte di studenti con background migratorio già inseriti nel sistema scolastico italiano può avvenire parallelamente anche in modo spontaneo al di fuori della scuola, se lo studente è immerso in contesti d'uso della lingua, o limitarsi alla sfera scolastica in caso di bilinguismo settoriale. In ogni caso, a differenza di quanto avviene per l'acquisizione naturale della L1, l'educazione linguistica come "atto di aiutare l'attivazione della facoltà di linguaggio" prevede un intervento progettato e gestito da specialisti all'interno di un contesto strutturato. Diventa dunque importante valutare anche questo contesto, ossia l'ambiente nel quale l'apprendente si trova ad essere inserito: i successi e gli insuccessi dell'alunno dipendono da molteplici fattori, alcuni dei quali sicuramente riconducibili al disturbo dal quale è affetto, altri invece legati alle metodologia adottate nell'insegnamento linguistico, che possono rivelarsi facilitanti o costituire un ostacolo ulteriore all'apprendimento. Si parla a tal proposito di *accessibilità glottodidattica*, ovvero "il processo che conduce alla costruzione di un ambiente di apprendimento linguistico privo di barriere per l'allievo con BES"[36].

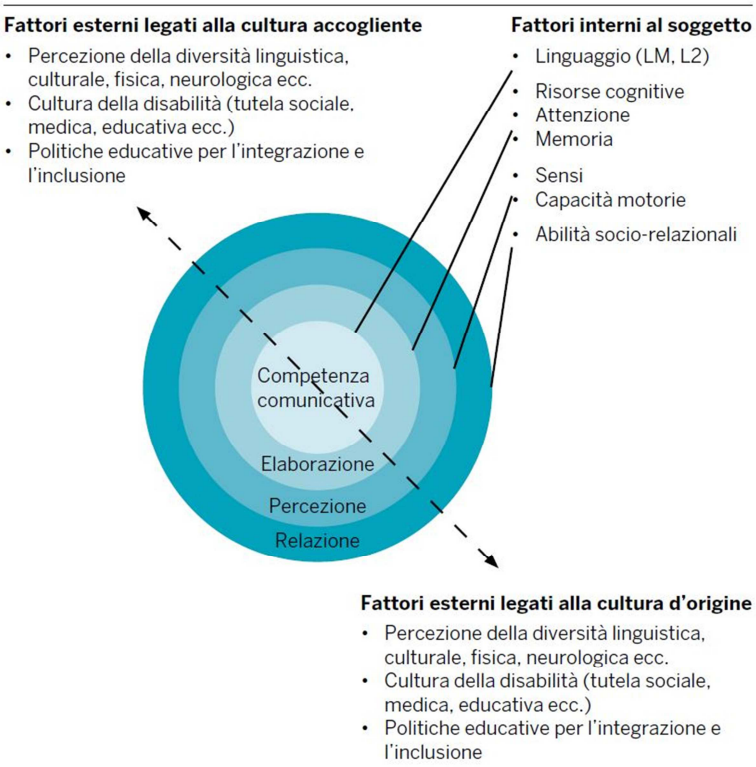
Rendere accessibili tutte le fasi dell'insegnamento linguistico significa intervenire a livello "macro", ovvero selezionando obiettivi, metodi e criteri di valutazione e garantendo il più possibile la continuità glottodidattica, e a livello "micro" strutturando in maniera efficace la lezione e selezionando strategie, tecniche e materiali didattici adeguati a sviluppare le abilità linguistiche e potenziare le abilità funzionali dello studente BES. È importante sottolineare che il successo formativo di tale studente è strettamente connesso al grado di accessibilità dell'intervento didattico pianificato dagli insegnanti: l'attenzione del corpo docente dovrebbe essere volta a creare un ambiente di apprendimento unitario, all'interno del quale lo studente possa muoversi ritrovando gli stessi criteri di accessibilità.

Volendo declinare il concetto di accessibilità glottodidattica al contesto di apprendimento della L2, si è obbligati a tenere conto di alcune variabili che riguardano gli alunni con background migratorio DSA *nello specifico*. Per questa tipologia di alunni, infatti, oltre agli aspetti didattici e clinici entrano in campo anche alcuni aspetti culturali legati alla percezione

[35] Balboni P., 2011.

[36] Definizione di Melero C. e Daloiso M., in Daloiso M., 2015, pp. 134-135.

della diversità e della disabilità nelle culture di provenienza, al riconoscimento della disabilità, alle politiche educative adottate dai vari Paesi. Basso e Daloiso hanno analizzato in maniera molto esaustiva le variabili da prendere in considerazione per costruire un ambiente di apprendimento della L2 accessibile, sintetizzandole nel grafico sotto riportato[37].



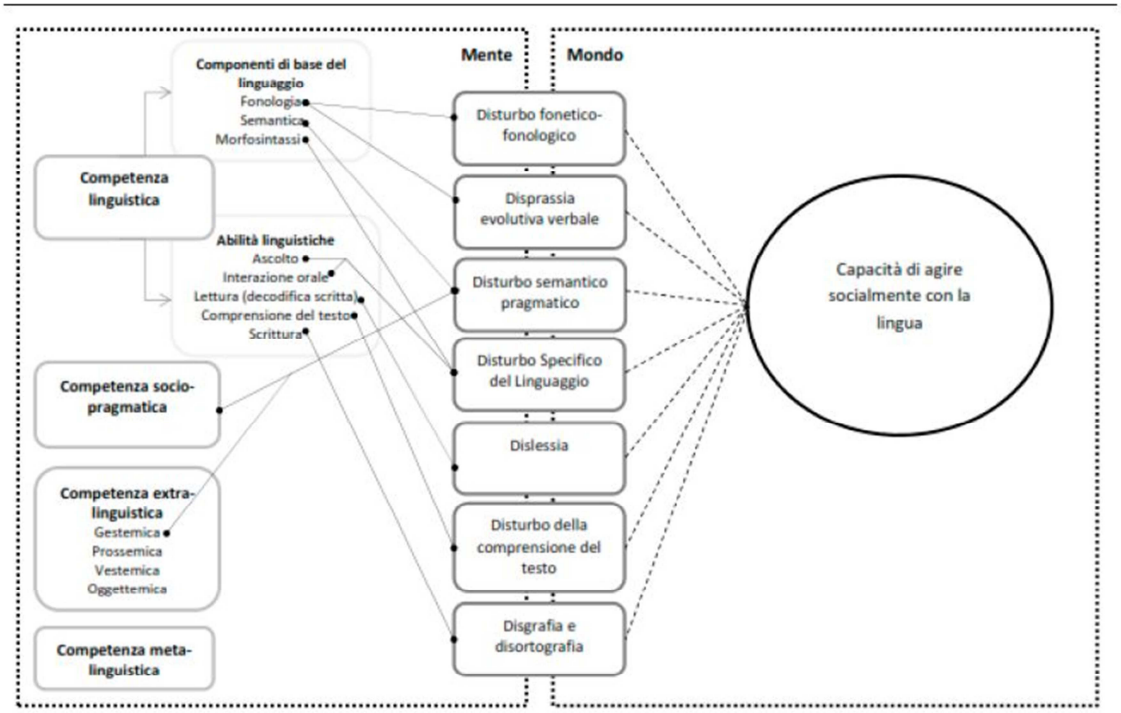
I fattori illustrati nel grafico costituiscono le numerose barriere all'apprendimento che interferiscono con l'acquisizione di competenza comunicativa: si tratta di una combinazione molto complessa e sfaccettata di fattori interni ed esterni al soggetto apprendente. Un intervento glottodidattico efficace dovrà dunque mirare a "traghettare" l'input linguistico all'interno dei cerchi concentrici affinché si trasformi in competenza comunicativa. A seconda del bisogno specifico dell'alunno si potranno individuare le aree su cui lavorare maggiormente.

5.1 Le aree critiche dei DSA rispetto all'educazione linguistica

Gli allievi DSA sono accomunati dalla compromissione di determinate funzionalità che riguardano soprattutto i settori dell'analisi fonologica, dell'analisi visiva, della memoria

[37] Basso E., Daloiso M., 2013, pp. 306-307.

verbale e, di conseguenza, della comprensione. Lo schema sotto riportato[38] sintetizza gli ambiti di competenza nelle quali gli alunni con DSA, in generale, possono manifestare delle difficoltà in base al disturbo da cui sono affetti.



Si tratta della proposta di classificazione avanzata da Daloiso nel 2013, che scinde il concetto di competenza comunicativa in tre componenti principali secondo il modello di Balboni[39]: la competenza linguistica, la competenza extra-linguistica e la competenza socio-pragmatica.

La competenza linguistica è la padronanza dei contenuti lessicali e grammaticali che determinano il "sapere una lingua", unitamente alla facoltà di manipolare gli elementi di base del linguaggio (fonologia, morfosintassi e semantica) per comprendere, interagire, ecc.

La competenza extralinguistica fa riferimento alla conoscenza dei linguaggi non verbali.

La competenza socio-pragmatica (e culturale) permette di usare la lingua in situazioni sociali, con attenzione a stili e registri da utilizzare.

A queste si aggiunge la competenza meta-linguistica, ovvero la capacità di riflessione linguistica.

È fondamentale che le abilità mentali implicate nelle varie componenti della competenza comunicativa si traducano concretamente nella capacità di agire linguisticamente in modo appropriato. In questo passaggio dalla mente al mondo si può realizzare "uno scarto tra le

[38] Daloiso M., 2013, p. 647.
[39] Balboni P.E. , 2008, pp. 15-16.

abilità mentali dell'alunno e le attività fisiche che riesce a svolgere" dovuto ad un disturbo del linguaggio, della comunicazione o dell'apprendimento, che caratterizza questi studenti[40].

5.2 L'influenza dei disturbi sull'apprendimento di lingue seconde o straniere

Gli alunni con DSA tendono ad avere una ridotta consapevolezza fonologica e morfologica e una ridotta efficienza della memoria di lavoro. Questo diverso funzionamento cognitivo comporta, come si è visto, delle difficoltà nell'elaborazione di input e output linguistici che influiscono anche sull'apprendimento di una lingua seconda o straniera. Un'importante capacità cognitiva che risulta compromessa è la memoria di lavoro, che viene considerata molto influente nell'apprendimento esplicito ed implicito, poiché include sia la capacità di archiviazione sia di sistematizzazione degli input nella memoria a breve termine. Da alcune ricerche condotte in Ungheria citate da Kormos, aventi come target degli studenti di inglese con diagnosi di DSA, è emersa la difficoltà riconosciuta dagli stessi studenti nell'estrapolare regole e ricavare schemi grammaticali in condizioni di apprendimento implicito, e la preferenza per spiegazioni esplicite di ortografia, sintassi e morfologia[41].

Una capacità di memoria di lavoro inferiore può ostacolare anche la comprensione testuale: la memoria a breve termine, infatti, aiuta a mantenere attive le informazioni durante il processo di lettura, aggiornandole continuamente con ulteriori informazioni che si ricavano dal testo e monitorandone la comprensione sulla base delle inferenze e delle proprie preconoscenze. Negli studenti con DSA, come illustrato in precedenza, la ridotta consapevolezza fonologica incide già sulle capacità di decodifica delle parole e sulla corretta sequenzialità dei processi di elaborazione coinvolti nella lettura. La difficoltà di comprensione di testi più complessi e lunghi può derivare da problemi di lettura a livello di parola ma anche dalla limitazione nel numero di unità verbali (morfemi, fonemi, parole, frasi) che l'alunno è in grado di ricordare. Nell'esposizione alla L2, se si interrompe la comprensione e l'attenzione dell'apprendente viene assorbita da operazioni di decodifica di livello inferiore (che dovrebbero essere automatiche), non sarà più possibile per questo apprendente concentrarsi sul nuovo lessico e sulle nuove funzionalità proposti dall'input.

L'abilità di ascolto è un altro aspetto fondamentale nell'acquisizione della L2: negli apprendenti con DSA la possibilità di comprendere informazioni presentate oralmente

[40] Cit. da Daloiso M., 2013, p. 646.

[41] Kormos J., 2017, p. 14. Riporta l'autrice: "the participants in this research gave accounts of their experiences when they found it challenging to extract patterns and regularities for grammar in implicit learning conditions and they expressed a preference for explicit explanations of syntax, morphology and spelling".

dipende dalla capacità di elaborazione fonologica, dall'efficienza della memoria fonologica a breve termine e dalla capacità di comprensione del linguaggio. A tal proposito Kormos cita due indagini condotte in Canada, Norvegia e Ungheria con bambini e giovani che studiavano inglese[42]. Nei test di ascolto somministrati in ambito canadese, i bambini con disturbi di comprensione hanno ottenuto risultati significativamente inferiori sia rispetto ai coetanei che non presentavano tale disturbo, sia rispetto ai bambini dislessici che avevano invece problemi di decodifica a livello di parola. In Norvegia e Ungheria, i giovani studenti di lingua inglese dislessici nel test di comprensione orale di frasi hanno ottenuto punteggi simili ai coetanei non dislessici. Nella maggior parte dei contesti fino ad oggi esaminati, sembra emergere che i bambini dislessici con problemi di decodifica a livello di parola, le cui capacità di comprensione della lingua in generale tuttavia non risultano compromesse, possano avere le stesse possibilità di successo nella comprensione di testi orali in L2 rispetto ai coetanei non DSA. Pertanto con questi studenti si potrebbe usare il canale uditivo come via preferenziale rispetto alla lettura che risulta più difficoltosa.

Dalle ricerche sopraccitate sono emersi anche frequenti problemi nell'acquisizione di nuove conoscenze lessicali, comunicative e grammaticali, sia a livello implicito che esplicito. Per esempio, gli studenti con DSA e i loro insegnanti confermano la necessità di ripetere le parole nuove per molte lezioni e mediante numerose attività pratiche prima che vengano assimilate. Anche la difficoltà di immagazzinare informazioni nella memoria a lungo termine, infatti, si associa alla ridotta efficienza della memoria fonologica a breve termine.

Per quanto riguarda la capacità di inferire regolarità grammaticali e applicarle in fase di produzione, lo studio ungherese riporta come gli alunni con diagnosi ufficiale di dislessia abbiano ottenuto punteggi significativamente inferiori in un test di conoscenza grammaticale in L2, in rapporto ai coetanei non dislessici. Il divario nelle prestazioni cresceva con l'aumentare del livello di difficoltà del test. Gli stessi studenti ungheresi intervistati hanno ammesso di incontrare molte difficoltà nello studio della grammatica.

La ridotta memoria di lavoro e la scarsa consapevolezza fonologica influiscono anche sullo sviluppo dell'abilità di produzione scritta: la scrittura in L2 richiede la padronanza di diversi processi che vanno dal controllo ortografico, alla sintassi, alle abilità di composizione ed implica il coinvolgimento della memoria di lavoro e della capacità di attenzione/concentrazione. L'attenzione degli studenti con DSA solitamente è assorbita dai processi di scrittura di livello inferiore quali ortografia, punteggiatura, monitoraggio della sintassi. A queste difficoltà si aggiungono gli aspetti di livello superiore come le scelte

[42] Kormos J., 2017, p.16.

lessicali, la strutturazione di periodi complessi, la capacità di pianificazione del testo. Lo sviluppo dell'abilità di scrittura, di conseguenza, è un aspetto che non può essere trascurato in un contesto di insegnamento della L2 ad alunni con DSA.

Oltre alle capacità cognitive, anche i fattori affettivi influiscono significativamente sui processi di acquisizione della seconda lingua: la motivazione, l'ansia, la fiducia in se stessi e l'autostima risultano essere particolarmente rilevanti nella determinazione del successo dei giovani studenti con DSA rispetto all'apprendimento della L2. Questi alunni infatti sono ancora più vulnerabili rispetto ai coetanei che non presentano disturbi linguistici specifici poiché con molte probabilità incontrano difficoltà notevoli. La loro motivazione, di conseguenza, potrebbe diminuire mentre l'ansia da apprendimento delle lingue potrebbe aumentare. In un'indagine del 2010, Csizér, Kormos e Sarkadi hanno dimostrato che la motivazione all'apprendimento delle lingue negli studenti con DSA è soggetta a grandi fluttuazioni in intervalli di tempo relativamente brevi, a causa dell'influenza di fattori esterni (setting dell'aula, contesto di insegnamento, atteggiamento degli insegnanti) ed interni (il concetto di sé, l'autostima, gli obiettivi personali) [43]. In seguito si tratterà in maniera più estesa dell'importanza dell'ambiente di apprendimento.

5.3 L'analisi dei bisogni linguistici

L'intervento glottodidattico deve prevedere una fase di pianificazione a livello "macro" che includa una accurata analisi dei bisogni linguistici dello studente. Questa rilevazione è essenziale, in assenza di strumenti di valutazione ad hoc per quanto riguarda i DSA in alunni non italofoni, per poter distinguere gli errori normali (legati cioè al processo di acquisizione dell'italiano come L2) da quelli sistematici e indicativi di un disturbo. Il termine di paragone rispetto al quale compiere l'osservazione saranno gli altri alunni con background migratorio presenti nel contesto di lavoro (classe o laboratorio linguistico), dato che l'osservazione si effettua in italiano. Questa necessità è dettata dal fatto che la rilevazione delle prestazioni rispetto ad uno standard di L1 prevedrebbe la conoscenza da parte dell'insegnante della lingua materna di ciascuno studente; come si è già detto in precedenza inoltre il livello di conoscenza e padronanza della L1 a livello scritto varia da studente a studente.

Gli indicatori di disturbo, desunti dalla ricerca clinica e proposti da Daloiso nella Griglia per l'osservazione dei bisogni linguistici specifici nella classe di lingua[44] sono i seguenti:

[43] Kormos J., 2017 p18.
[44] Daloiso M., 2015, pp. 124-125.

Prosodia e fonologia	- è poco fluente rispetto alla media dei compagni - sembra non aver acquisito ancora alcuni suoni della lingua che i compagni usano di norma senza problemi
Comprensione e produzione orale	- si interrompe spesso per cercare le parole - ricorre spesso a termini generici (fare, cosa,…) anche quando il bagaglio lessicale previsto per il suo livello linguistico prevede la padronanza del termine specifico - parla in modo poco intellegibile
Lettura e comprensione scritta	- ha difficoltà di decodifica, ad esempio: legge lentamente o scorrettamente, non riconosce la forma scritta di una parola, perde spesso il segno mentre legge, legge la stessa parola in modi diversi, elimina/sostituisce parti di parola - tende a leggere subito e focalizzarsi più sulla decodifica delle singole parole che sul significato del testo - usa poche strategie di comprensione
Scrittura e ortografia	- scrive la stessa parola in modi diversi - ha più difficoltà dei compagni nello spelling delle parole - copia dalla lavagna in modo inaccurato - confonde lettere simili come p,d,b

Un'osservazione di questo tipo deve necessariamente avere carattere ricorsivo, ovvero essere ripetuta più volte a distanza di intervalli di tempo. Questa accortezza permette di rilevare eventuali errori di valutazione dovuti al progredire della competenza linguistica dell'alunno qualora non si fosse effettivamente in presenza di DSA. Come suggerisce Nijakowska inoltre, le difficoltà di apprendimento in contesto di L2 devono essere poste in un continuum che

permetta all'alunno di svolgere gradualmente con successo compiti che in precedenza gli risultavano inaccessibili[45]. La velocità con cui lo studente straniero acquisisce determinate abilità e sale di livello nel continuum può essere considerato secondo Smythe un ulteriore elemento di discrimine tra mancanza di esposizione alla L2 e difficoltà di acquisizione[46].

Strutturare un intervento glottodidattico a partire dall'analisi degli effettivi bisogni dell'alunno permette di focalizzare l'attenzione sul fatto che l'insegnante di lingua non è un clinico ma un educatore, il cui compito è quello di non lasciare indietro nessuno. Non è necessario dunque avere a disposizione un'etichetta precisa (dislessia, disturbo del linguaggio, disturbo fonetico-fonologico,…) con la quale classificare i singoli studenti, poiché l'aspetto veramente importante sono i bisogni specifici e non l'etichetta. Di conseguenza, le risorse e i materiali da utilizzare possono essere gli stessi per far fronte a bisogni specifici diversi, ciò che cambia saranno i tempi di acquisizione.

[45] J. Nijakowska, 2016, p. 47.
[46] I. Smythe, 2011, p.4.

6. I modelli operativi – livello macro

6.1 Stili di apprendimento e di insegnamento

Il ruolo centrale dello studente e dei suoi bisogni specifici sono dunque il fulcro dell'intera fase di pianificazione di un intervento didattico inclusivo. L'obiettivo finale del percorso di apprendimento linguistico è lo sviluppo dell'autonomia dello studente DSA, che va incoraggiato affinché prenda parte attivamente al processo di scoperta/costruzione dei contenuti, all'autovalutazione delle proprie competenze e alla riflessione sulle proprie strategie di apprendimento.

La valutazione degli stili con cui gli studenti si approcciano all'apprendimento linguistico, infatti, fornisce sempre al docente informazioni importanti per programmare in modo efficace l'intervento didattico. Si individua una corrispondenza tra gli stili di apprendimento e l'adozione di tecniche e comportamenti diversi nell'approccio allo studio di una lingua straniera e più in generali di contenuti disciplinari. La scelta di strategie che ciascun discente ritiene più adeguate alla propria personalità è dunque influenzata dallo stile di apprendimento individuale.

Come sostiene Rebecca Oxford[47], non esiste, nello studio di una lingua straniera, una tecnica "*one fits all*", bensì numerosi comportamenti e azioni che contribuiscono a rendere l'apprendimento più veloce, semplice, duraturo e proficuo. L'efficacia nell'apprendimento linguistico è data dalla capacità di utilizzare una grande varietà di strategie in maniera consapevole, e di essere autonomi nella gestione e nel controllo del proprio processo di apprendimento senza dipendere costantemente dagli input del docente.

Nel caso specifico degli alunni DSA, la rilevazione degli stili di apprendimento permette di orientare il focus non solo sui deficit ma anche sulle abilità degli studenti, i quali per primi vogliono avere successo e di conseguenza sviluppano strategie preferenziali per apprendere efficacemente, cercando un equilibrio tra punti di forza e di debolezza. Non sempre gli studenti mettono in atto tali comportamenti in maniera consapevole, per questo motivo è importante per l'insegnante scoprire quali atteggiamenti manifestino gli alunni verso la lingua, farli riflettere sull'ampia gamma di strategie che hanno a disposizione, sul proprio metodo di studio e sull'opportunità di sperimentare tecniche di apprendimento diverse, estranee alla confort zone, ma potenzialmente utili. Come sottolinea Balboni nel manuale "Fare educazione linguistica", le tecniche non si classificano in buone o cattive, moderne o antiquate: piuttosto vanno valutate sulla base della coerenza rispetto allo stile di

[47] Oxford R., 2003, p. 15.

apprendimento dello studente e dell'efficacia rispetto all'obiettivo linguistico prefisso[48]. Esiste una correlazione fra le strategie di apprendimento linguistico e il livello di competenza degli studenti: studenti di lingua più competenti usano una più ampia varietà e spesso un numero maggiore di strategie di apprendimento. Diversi studi condotti a partire dagli anni '90 avvalorano questa tesi, riscontrando differenze fra studenti più e meno competenti sia rispetto al numero e alla molteplicità di strategie usate, sia rispetto alle modalità di applicazione delle strategie per il compito assegnato. Ne deriva che, a livelli iniziali di apprendimento linguistico, e soprattutto in età evolutiva, è compito dell'insegnante identificare le variabili che possono influenzare positivamente o negativamente l'acquisizione della lingua seconda da parte dei discenti e guidarli all'autoconsapevolezza delle proprie strategie e potenzialità.

Gli stili di apprendimento trovano il proprio corrispettivo nel modus operandi del docente, ovvero le modalità preferenziali con le quali sceglie e presenta il materiale e le attività in classe, che possiamo definire come stile di insegnamento. Naturalmente può verificarsi una discrepanza tra l'approccio utilizzato dal docente e lo stile di apprendimento di alcuni studenti. Le criticità che uno studente DSA manifesta nell'apprendimento linguistico potrebbero essere aggravate dallo stile di insegnamento del docente. È importante quindi che l'insegnante si dimostri versatile e flessibile nel programmare il proprio intervento didattico per fornire input differenziati, stimolare diversi stili cognitivi e canali sensoriali, ma anche presentare agli studenti varie tecniche e strategie affinché si abituino a non usare sempre e solo le modalità che preferiscono ma a potenziare tutte le risorse possibili. Le strategie di apprendimento infatti possono essere insegnate, a differenza degli stili di apprendimento che, ricollegandosi a tratti fondamentali della personalità, risultano difficilmente modificabili. Sulle strategie d'apprendimento invece sia l'insegnante che lo studente hanno capacità d'intervento diretto, per correggere o migliorare atteggiamenti inefficaci o problematici. Daloiso introduce a riguardo il concetto di "diversità glottomatetica", ossia la peculiarità di ogni alunno rispetto alle proprie modalità di apprendimento preferenziali[49].

6.2 L'importanza dell'ambiente di apprendimento

Si è già illustrata precedentemente l'importanza che riveste l'ambiente in cui avviene l'apprendimento linguistico in termini di influenza più o meno positiva sull'efficacia e sulla qualità dell'apprendimento stesso. L'ambiente sia fisico che sociale nel quale la persona discente è inserita è un fattore rilevante nel processo educativo; le Indicazioni Nazionali per la

[48] Balboni P., 2013, p. 8.
[49] Daloiso M., 2015, p. 144.

Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione sottolineano l'importanza dell'ambiente all'interno del quale i bambini crescono e imparano[50]. Un ambiente inteso non più solo come spazio fisico dell'aula, bensì come l'insieme degli elementi che intervengono in un processo di apprendimento: il ruolo del docente, le relazioni interpersonali con i compagni, gli strumenti operativi, uno stile educativo improntato all'accoglienza, alla cooperazione, alla fiducia.

Nello specifico caso di alunni con bisogni speciali, nel concetto di ambiente rientra anche la prospettiva dalla quale si guarda al deficit che li caratterizza. Spesso tali alunni vengono definiti come "problematici", contraddistinti da un atteggiamento svogliato e introverso. Anche nei confronti degli studenti non italofoni si sviluppa talvolta la percezione che il loro inserimento possa costituire un problema per la classe, causa di rallentamento del programma ministeriale e di un dispendio energetico ulteriore per l'insegnante.

Nel 2010 Thomas Armstrong ha pubblicato un libro intitolato *Neurodiversity*, riprendendo un termine coniato negli anni Novanta da Blume e Singer. La teoria della neurodiversità scaturisce dall'idea che le variazioni nello sviluppo celebrale e nelle sue funzionalità debbano essere accettate e apprezzate come le altre forme di variabilità fisica o culturale esistenti tra gli individui[51]. Armstrong anche nelle successive pubblicazioni suggerisce di cambiare prospettiva per non incorrere in una eccessiva medicalizzazione delle persone: anziché ragionare in termini di deficit, disturbo o disfunzionalità, la neurodiversità ammette l'esistenza di alcune differenze nel funzionamento cognitivo. Sulla scorta di queste considerazioni, pur non negando l'esistenza effettiva di disturbi specifici come la dislessia o la disgrafia si può scegliere di promuovere una cultura (e quindi un ambiente) che tutela e accoglie le differenze anziché le "anormalità". A livello educativo, questo significa ancora una volta identificare le barriere all'apprendimento presenti nella classe di lingua tradizionale, superarle e creare dei collegamenti tra le potenzialità, le risorse e le conoscenze degli alunni con bisogni speciali e la pratica didattica quotidiana.

Griffin e Pollak, due professori universitari britannici, hanno condotto nel 2009 una ricerca qualitativa nell'ambito del progetto BRAIN.HE di cui sono promotori[52]. Nell'indagine hanno coinvolto 27 studenti ed ex studenti con disturbi specifici, che attraverso interviste semi-strutturate sono stati chiamati a riflettere sull'influenza della propria condizione di "portatori

[50] Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012. Il testo è disponibile in PDF sul sito http://www.indicazioninazionali.it.

[51] Armstrong T., 2010, : "We don't pathologize a calla lily for not having petals (e.g. petal deficit disorder), nor do we diagnose an individual with brown skin as suffering from a pigmentation dysfunction. Similarly, we ought not to pathologize individuals who have different ways of thinking, relating, attending, and learning".

[52] Griffin E. *et al.*, 2009.

di DSA" in contesto scolastico/accademico. I risultati hanno rivelato che i partecipanti avevano in comune molte esperienze di vita e preferenze per l'apprendimento indipendentemente dal tipo di disturbo che manifestavano. Inoltre è emerso che la percezione individuale del proprio disturbo ha influito sul successo scolastico: in particolare, i partecipanti con una visione totalmente negativa della "diversità", etichettata come condizione medica svantaggiosa, hanno dichiarato di soffrire di bassa autostima durante gli studi universitari e hanno espresso incertezza e confusione rispetto ai progetti personali per il futuro. Al contrario, chi percepiva nella propria neurodiversità un insieme di punti di forza e di debolezza, ha riportato esperienze di maggiore autostima e una visione più chiara e ambiziosa del futuro.

L'ambiente scolastico sicuramente contribuisce alla costruzione di una determinata percezione di sé da parte di ciascun alunno. In presenza di bisogni speciali, averne consapevolezza e considerarli come caratteristiche di apprendimento diverse anziché come disturbi può favorire un atteggiamento positivo e di maggiore predisposizione. L'allievo non italofono con bisogni linguistici specifici, immerso in un contesto scolastico italiano di L2, può sperimentare per varie ragioni situazioni in cui si sente emotivamente a disagio. Come ampiamente illustrato dagli approcci umanistico-affettivi, la dimensione emotiva e in particolare gli shock emotivi provocano l'innalzamento del filtro affettivo e il conseguente collasso dei meccanismi di memorizzazione esplicita. È indispensabile garantire un ambiente emotivo idoneo per ottenere un apprendimento efficace.

6.3 La definizione degli obiettivi di apprendimento

6.3.1 Gli obiettivi comunicativi

L'obiettivo principale dell'insegnamento linguistico deve essere lo sviluppo della competenza comunicativa, che permetta all'alunno non italofono di interagire efficacemente nei contesti d'uso della lingua italiana. In ambito scolastico, tali contesti d'uso includono sia le persone con cui l'alunno deve relazionarsi, acquisendo competenze di lingua per la comunicazione, sia le discipline curricolari che l'alunno deve apprendere, acquisendo competenze di lingua per lo studio.

L'ordine di priorità nella definizione degli obiettivi andrà calibrato di volta in volta tenendo conto dell'età dell'alunno, della data di arrivo in Italia, del periodo di esposizione alla lingua italiana, ecc. In linea generale, comunque, è bene ricordare che l'oralità è prioritaria rispetto allo sviluppo delle abilità scritte. Nell'incentivare l'alunno a sviluppare le abilità di produzione orale, l'attenzione va posta sul raggiungimento di un buon livello di efficacia

comunicativa e solo in un secondo momento si potranno curare forma e fluenza. Alla luce delle conoscenze neurolinguistiche sulla bimodalità e direzionalità di funzionamento degli emisferi cerebrali, sappiamo infatti che la soddisfazione di bisogni pragmatici precede il bisogno di accuratezza formale. Per gli stessi principi, la comprensione globale deve essere prioritaria rispetto all'analisi.

6.3.2 La motivazione e le competenze metacognitive

Alla luce delle considerazioni esposte in precedenza sull'importanza dell'ambiente di apprendimento, tra gli obiettivi va posta attenzione anche sull'aspetto motivazionale. Come rileva Murineddu,

> "nei bambini e nei ragazzi stranieri è facile trovare sentimenti negativi verso la scuola, bassa autostima, demotivazione e disinteresse che spesso sfociano in difficoltà di comprensione e studio o le acuiscono".[53]

Secondo la Teoria della valutazione emotiva dell'input formulata da Schumann[54], gli studenti valutano l'input offerto dall'insegnante secondo criteri di piacevolezza, novità (sfida cognitiva), pertinenza rispetto ai propri bisogni, realizzabilità, sicurezza psicosociale. Soprattutto lavorando con alunni che probabilmente hanno sperimentato a vario titolo situazioni di insuccesso e disagio, causate dal background migratorio o dal bisogno linguistico specifico, la riscoperta del piacere di imparare, la riconquista di una dimensione linguistica ludica e piacevole diventano elementi fondamentali. Contribuiscono ad incrementare il livello di motivazione l'esplicitazione dei contenuti e degli obiettivi didattici: è importante che gli studenti sappiano dove stanno andando, qual è il focus e lo scopo dell'attività che l'insegnante propone. L'insegnante può incoraggiare a sviluppare tale consapevolezza creando delle routine nel corso della lezione: all'inizio può prevedere un'anteprima metacognitiva in cui esplicitare cosa si farà e perché, alla fine dei momenti di revisione di quanto appreso, una fase di sintesi e sistematizzazione che coinvolga direttamente gli studenti.

La motivazione è correlata alla metacognizione, intesa come consapevolezza di sé e dei propri processi cognitivi. Lo studente affronta un determinato compito che gli viene assegnato servendosi di alcune strategie e riceve di conseguenza un feedback dall'insegnante rispetto alla sua prestazione, che viene valutata più o meno positivamente. Attraverso l'esperienza, i feedback dell'insegnante e i risultati che ottiene, lo studente verifica progressivamente l'efficacia delle varie strategie che mette in atto in base al suo stile di apprendimento

[53] Murineddu M., 2011, p. 37.
[54] Schumann *et al.*, 2004.

personale. Come si è detto in precedenza, allievi esperti acquisiscono e utilizzano strategie sempre nuove e se ne servono con maggiore flessibilità, adattandole al compito che devono affrontare. In questo modo sviluppano processi metacognitivi di controllo, che rendono l'apprendimento più efficace ed "economico" in termini di dispendio di energie. La percezione di autoefficacia ha ricadute positive sullo stato emotivo e sulla motivazione intrinseca ed estrinseca. Sostenere gli studenti nello sviluppo dei processi metacognitivi contribuisce a renderli più consapevoli delle proprie abilità, dei successi e degli insuccessi. Seguendo l'approccio metacognitivo, non si insegnano agli studenti soltanto nuove nozioni, ma anche *come fare* ad apprendere nuove nozioni e conoscenze, in modo strategico e funzionale: si valorizzano così la capacità di imparare ad imparare (*learning to learn*) e la capacità di pensare (*learning to think*). Soprattutto con alunni che presentano difficoltà negli apprendimenti, diventa indispensabile fornire loro l'opportunità di padroneggiare varie strategie e di sviluppare consapevolmente il proprio metodo di studio.

6.4 *Adeguamenti metodologici e dei materiali*

Si forniscono di seguito alcune indicazioni pratiche che il docente può attuare in classe, in presenza di alunni DSA, per favorire il processo di insegnamento/apprendimento.

L'obiettivo di tali adeguamenti è assicurare pari opportunità di educazione linguistica agli alunni con bisogni speciali, in forma inclusiva e attraverso una metodologia di insegnamento multisensoriale. È importante sottolineare che nel caso di alunni con background migratorio l'insegnamento linguistico non si limita alle ore di italiano curricolari o alle attività laboratoriali di incentivazione linguistica, ma passa anche attraverso le discipline non linguistiche.

La classe plurilingue costituisce per gli studenti non italofoni un luogo di immersione totale nella L2, con contenuti disciplinari e conoscenze specifiche delle materie scolastiche espressi sempre in lingua italiana. Si può dichiarare pertanto che gli studenti con background migratorio nella scuola italiana vivono quotidianamente potenziali situazioni in cui vi è l'applicazione dell'approccio CLIL, seppur in maniera non strutturata[55]. In un'ottica di continuità glottodidattica orizzontale, quindi, nessun insegnante può ritenersi esentato dalla responsabilità di contribuire a garantire l'accessibilità dell'input linguistico.

[55] Luise M.C., 2009, p. 119.

6.4.1 Adattamenti metodologici nella lezione di lingua

Organizzazione dell'ambiente	Organizzare lo spazio in modo accogliente, con punti di riferimento precisi (orologio, calendari, tabelle). Evitare l'inquinamento visivo. Strutturare lo spazio in modo che sia funzionale sia a svolgere attività individuali che di peer tutoring o cooperative learning. Progettare pareti tematiche con riferimenti visivi (per esempio immagini in associazione all'alfabeto o alle difficoltà ortografiche, tabelle pro-memoria per la riflessione linguistica, mappe concettuali per la lingua-studio). Prevedere la presenza di risorse audiovisive, glottotecnologie
Scansione della lezione	Suddividere il lavoro in fasi brevi di apprendimento significativo, per favorire la concentrazione e ridurre la fatica. Dare tempo per lo svolgimento delle attività assegnate. Non fornire più di una indicazione operativa alla volta. Proporre esperienze pratiche che favoriscono l'apprendimento significativo (per esempio attività di manipolazione in fase di alfabetizzazione) Creare una routine, rendendo le lezioni sistematiche e ricorsive. Segnalare i cambiamenti di attività.
Pratiche didattiche	Offrire sempre (come insegnante) un primo modello di lettura del testo a voce alta, lasciare agli studenti il tempo di rileggere silenziosamente e solo in un secondo momento, se necessario, chiedere loro una lettura a voce alta. Limitare l'utilizzo di dettati, soprattutto se intesi come prove di verifica. Limitare le attività di copiatura, soprattutto dalla lavagna, che possono risultare controproducenti perché se l'alunno

	copia in modo sbagliato a causa delle difficoltà di codifica e decodifica rischia di fossilizzarsi nell'errore. Pianificare con molta attenzione attività destrutturate come i role-play, che possono risultare molto utili per automatizzare funzioni comunicative ma allo stesso tempo destabilizzano un alunno con difficoltà se gli viene chiesto di improvvisare. In fase di valutazione, tenere conto maggiormente del contenuto e della capacità di comunicare ed esprimere il proprio punto di vista, anziché degli aspetti formali di una produzione orale o scritta. Lodare i progressi in pubblico, elogiando lo sforzo e l'impegno, per aumentare autostima e motivazione personale.

6.4.2 Adattamenti nei materiali

Creare un programma visivo in cui ogni colore o immagine si riferisca ad una determinata area di lavoro
Consentire l'uso del computer per la produzione scritta e per prendere appunti.
Consentire l'uso di altri strumenti di compensazione come il registratore o l'audio libro.
Differenzia libri e quaderni con colori diversi che si riferiscono a determinate aree di lavoro.
Prediligere l'utilizzo di manuali di lingua misti, con la versione digitale da poter utilizzare con LIM. Valutare il grado di accessibilità dei manuali attualmente in uso.[56]

[56] In Daloiso M., 2015, tra gli strumenti per l'intervento glottodidattico viene fornita anche una scheda per valutare l'accessibilità dei materiali glottodidattici.

7. Interventi educativi – livello micro

7.1 Educare/rieducare alla letto-scrittura

Nell'approccio al testo, l'alunno DSA manifesta una scarsa competenza nella decodifica delle parole, che si ripercuote negativamente sulla decodifica e comprensione del significato. La dimensione fonologica del linguaggio si pone alla base dell'intervento didattico in L2 con questa tipologia di studenti, che necessitano di acquisire o *rieducare* le strumentalità di base della letto-scrittura. Il termine *rieducare* è giustificato dal fatto che questi alunni hanno (o dovrebbero avere) già maturato spontaneamente una consapevolezza fonologica rispetto alla propria L1, acquisita almeno oralmente, ma si trovano ora a dover familiarizzare con un nuovo sistema fonologico nella L2 per far fronte alla necessità di imparare a leggere e scrivere in italiano.

Esistono diversi metodi per insegnare a leggere e scrivere in italiano, i quali possono essere distinti in tre categorie: i metodi sintetici, i metodi analitici o globali, i metodi analitico-sintetici. La differenza sostanziale si colloca nel punto di partenza, che per i metodi sintetici sono le lettere, successivamente le sillabe per arrivare poi alle parole e alle frasi (si procede dalla decodifica alla comprensione), mentre per i metodi globali si parte dalla memorizzazione di una frase o parola che viene successivamente scomposta in sillabe e poi lettere (comprensione e decifrazione della parola sono due eventi separati). I metodi analitico-sintetici seguono la procedura gestaltica di globalità/analisi/sintesi e prevedono la presentazione globale della parola in associazione al significato, seguita da analisi e sintesi. I metodi attualmente più diffusi in Italia nell'insegnamento a studenti DSA sono di tipo fonetico-analitico, e si basano sul riconoscimento della sillaba. Lo sviluppo della competenza tecnica di decodifica del codice scritto negli studenti con DSA richiede un intervento clinico specialistico che non compete al contesto scolastico. All'insegnante di lingua spetta invece la progettazione di interventi didattici che promuovano lo sviluppo di abilità fonologiche quali il riconoscimento e la riproduzione di singoli suoni incontrati in diverse posizioni e il riconoscimento di rime e sillabe.

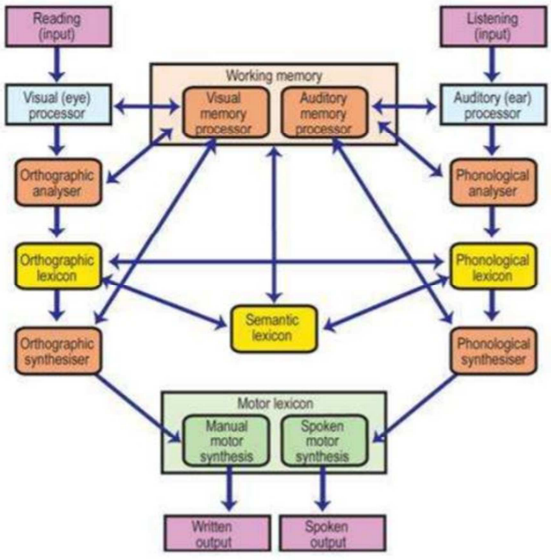
Smythe propone un modello di acquisizione dell'abilità di lettura, data dall'interazione tra quattro macro-aree: il sistema fonologico, il sistema ortografico, la memoria, il tipo di output[57]. La mancanza di abilità fonologiche nell'alunno dislessico è considerato un elemento cruciale e predittivo delle sue difficoltà nella lettura. Si tratta di abilità che non vengono acquisite in automatico con il trascorrere degli anni, ma che necessitano di essere allenate: è il

[57] Smythe I., 2011, p.3.

fatto stesso di leggere che assicura lo sviluppo delle abilità fonologiche, esattamente come le abilità fonologiche supportano lo sviluppo delle abilità di lettura. Ciascuna lingua, in base al proprio sistema fonologico, richiede che vengano utilizzate maggiormente alcune abilità piuttosto che altre. La capacità di individuare gli incipit e le rime, per esempio, acquisisce maggiore importanza in lingue con ortografia opaca, come l'inglese, poiché raggruppare le parole in base al suono con cui iniziano o terminano permette di decodificare per analogia parole nuove. Per contro, in lingue più trasparenti come l'italiano la consapevolezza a livello di singolo fonema è cruciale per sviluppare l'abilità di lettura, poiché la corrispondenza fonema/grafema è diretta. Per questo motivo la difficoltà che incontra uno studente straniero a cui si richiede di imparare a leggere in italiano e non nella sua madre lingua può dipendere da una scarsa familiarità con il nostro sistema fonologico e quindi da un'errata percezione di alcuni suoni (si pensi per esempio all'errore sistematico compiuto dagli alunni sinofoni rispetto ai suoni /l/ e /r/ o /t/ e /d/). Di conseguenza, le abilità fonologiche di un alunno straniero non possono essere date per scontate.

Per quanto riguarda il sistema ortografico, è importante educare lo studente ad analizzare e sintetizzare la rappresentazione grafica delle parole, tenendo conto delle eventuali difficoltà derivanti dalla competenza pregressa in una lingua materna scritta con alfabeto non latino.

La memoria è fondamentale in molti aspetti dell'apprendimento linguistico, e non si tratta di una facoltà che può essere acquisita. Le attività proposte dall'insegnante devono avere carattere sequenziale, ricorsivo e multisensoriale per ridurre il carico di memoria a breve termine richiesto agli allievi DSA e agevolare l'apprendimento. L'output, da ultimo, riguarda le abilità cognitive che l'apprendente straniero deve acquisire per sintetizzare un input a livello scritto o orale. Il modello di Smythe è sintetizzato nel seguente schema.



7.2 Lo sviluppo della consapevolezza fonologica

Sapere che le parole parlate sono composte da unità fonologiche piccole come le sillabe, gli incipit, le rime e i fonemi è essenziale al fine di poter identificare, distinguere e manipolare questi blocchi fonologici in maniera consapevole e formare le parole. Un bambino che impara a leggere in un sistema alfabetico ha bisogno di possedere buone capacità di elaborazione fonologica e di comprendere il principio alfabetico per il quale le parole scritte sono la rappresentazione grafica di parole parlate, laddove i singoli suoni sono rappresentati da singole lettere o blocchi di lettere. La lettura tecnica si basa sulla capacità di convertire fonemi in grafemi e di passare velocemente dal codice orale allo scritto e viceversa. Entrambe queste facoltà risultano problematiche per gli studenti dislessici. La capacità di elaborazione fonologica e di lettura tecnica sono linguisticamente interdipendenti, perciò vengono trasferite dalla L1 alla L2 (o LS). Ciò significa che, a parte i casi di dislessia differenziale, gli alunni con background migratorio con DSA dovrebbero incontrare difficoltà anche nella loro L1. L'ipotesi della dislessia differenziale, infatti, afferma che nonostante l'origine della dislessia sia comune in tutte le lingue, le sue manifestazioni variano di fronte a lingue trasparenti come l'italiano o opache come il francese e l'inglese. Uno studente dislessico non italofono incontrerà molto probabilmente difficoltà a livello di *fluency* nella lettura in italiano (leggerà molto lentamente) a cui si aggiungeranno anche problemi di spelling e corretta pronuncia se dovrà leggere in inglese o francese. Parimenti, uno studente italiano lievemente dislessico potrà presentare evidenze di dislessia nello studio di una lingua straniera opaca. L'intensità e il livello di estensione di queste difficoltà dipendono quindi dal grado di trasparenza della lingua.

Gli alunni non italofoni possono incontrare problemi di decodifica dovuti non necessariamente ad uno specifico disturbo, bensì legati all'utilizzo preferenziale della via fonologica, ovvero la conversione grafema/fonema, dettato dalla ridotta padronanza lessicale. Se gli studenti infatti non hanno acquisito ancora le rappresentazioni lessicali delle parole intere, che ne consentono una lettura globale, si rende necessario l'utilizzo della via indiretta. Un ulteriore elemento di complessità può essere ricondotto alla differenza tra il sistema di scrittura italiano e quello di origine (della L1). In riferimento agli studenti arabofoni, per esempio, le difficoltà incontrate a livello grafemico e ortografico sono numerose. La lingua araba presenta un sistema di scrittura alfabetica nel quale esistono solo tre vocali (a/i/u); gli alunni arabofoni di conseguenza confondono molto spesso suoni e grafia delle vocali italiane

e/o (recuperare →*ricoperare) nonché di alcune lettere corrispondenti a suoni che non esistono in arabo quali p/v[58].

Nei programmi e materiali didattici per l'italiano come lingua seconda spesso l'aspetto dello sviluppo di competenze fonetiche, fonologiche e prosodiche è trascurato a favore di un immediato contatto con la lingua scritta. Questa carenza è un elemento di criticità notevole se si pensa che il processo naturale di apprendimento di qualsiasi lingua materna prende avvio dall'oralità, e l'accostamento al codice scritto avviene dopo anni di esposizione alla lingua orale. Gli stessi alunni con background migratorio entrano in contatto con la lingua italiana prevalentemente attraverso il canale orale, sia nell'interazione in ambito scolastico sia fuori da scuola in ambito informale.

Una difficoltà diffusamente riportata dagli alunni non italofoni è legata all'aspetto fonologico dell'informazione linguistica: il madrelingua sembra parlare troppo velocemente, con un flusso di parole che prevede poche interruzioni e pause, rendendo problematico il recupero del significato. Per questo motivo, il riconoscimento delle parole nella catena fonologica può risultare molto difficile e dipende soprattutto dalla preconoscenza del loro significato.

Per gli studenti DSA la segmentazione del flusso di suoni è un problema ancora più marcato. Ecco perché nelle prime fasi dell'apprendimento della L2 è fondamentale favorire lo sviluppo delle abilità di ascolto, e in particolare la sensibilità alle caratteristiche prosodiche della lingua. Un secondo problema di natura fonologica che può insorgere è l'inaccurata percezione e produzione di fonemi diversi rispetto alla L1 dell'allievo o alle altre lingue che conosce. Lo studente tenderà ad attivare le proprie preconoscenze adattandovi l'informazione fonologica percepita, dando così luogo ad un transfer negativo che si ripercuote solitamente sulla resa ortografica.

7.3 Proposte operative di intervento fonologico

L'intervento si può strutturare in una prima fase di sensibilizzazione fonologica, nella quale vengono presentati alcuni suoni della L2, individuati come critici, e si cerca di affinare la capacità degli apprendenti di riconoscerli in altri contesti. Questa fase si realizza solo nell'oralità, nel rispetto del naturale processo di apprendimento che anche per la L1 prevede un'esposizione iniziale unicamente orale. Un approccio efficace è quello multimodale, che associa ai suoni dei movimenti: si può chiedere agli studenti di compiere un determinato movimento quando riconoscono nella stringa il suono target, oppure di alzare un cartellino

[58] Per una trattazione estesa delle difficoltà che gli studenti arabofoni possono incontrare nello studio della lingua italiana si rimanda a Della Puppa, 2006.

colorato. Inizialmente è preferibile presentare i suoni target all'inizio della parola, poiché sono più facili da riconoscere, e solo successivamente in mezzo o alla fine della parola. Ci si può servire in questa prima fase di filastrocche o scioglilingua, caratterizzati da numerose ripetizioni di suoni e rime. Dal riconoscimento si passa poi alla riproduzione del suono, dapprima all'interno di singole parole e successivamente all'interno di frasi.

La letteratura anglosassone sulla dislessia insiste molto sul ricorso all'approccio multisensoriale per sviluppare la consapevolezza fonologica, sull'uso di glottotecnologie per discriminare i suoni e abituarsi all'intonazione, sull'uso di simboli e registrazioni audio da associare a parole target[59].

La seconda fase ha invece come obiettivo il potenziamento della competenza meta-fonologica, che pone le basi per avvicinare gli studenti al codice scritto. Per le caratteristiche della lingua italiana, trasparente e fortemente generativa a livello sillabico, risulta fondamentale abituare gli studenti DSA al riconoscimento e alla memorizzazione delle sillabe. Si possono proporre quindi giochi fonologici e sillabici come battere le mani per suddividere una parola in sillabe, attività in rima, oppure esercizi per la segmentazione e per la fusione dei fonemi in sillabe.

Un'attività di segmentazione, per esempio, può essere fatta scrivendo su dei cartoncini le lettere che compongono una parola (piana, come CANE) e disegnandovi sopra l'immagine corrispondente alla parola. Si chiede poi agli alunni di ricostruire l'immagine, e di conseguenza la parola, rispettando l'ordine del disegno e anche delle lettere.

Una tecnica multisensoriale suggerita invece dall'approccio Orton-Gillingham con alunni dislessici è il *finger tapping*, che insegna agli studenti a battere sul banco con le dita per accompagnare i singoli suoni di una sillaba o parola mentre l'insegnante la pronuncia. Per riflettere sulla forte generatività delle sillabe, inoltre, è utile esercitare gli studenti nella classificazione di parole rispetto ad una sillaba data o nella manipolazione di parti di parole con sillabe/fonemi distintivi. Sempre ricorrendo ai cartoncini, per esempio, si può isolare una sillaba (per esempio NE) e abbinarla di volta in volta ad altre sillabe per comporre parole che la contengano all'inizio o alla fine (NE-RO, PA-NE, NE-VE, CA-NE,…). Questa attività può diventare una gara tra gli studenti a chi compone più parole.

Gli studenti dislessici come si è detto hanno problemi di ascolto, poiché faticano a segmentare il continuum sonoro e di conseguenza creano molti allofoni nella loro testa. Per l'acquisizione della consapevolezza fonologica è importante che l'insegnante parli sempre lentamente, di modo che abbiano il tempo per staccare i suoni mentalmente. Come già accennato con la

[59] TDA Training and Development Agency for Schools, 2009, p. 12

tecnica *finger tapping*, un'altra strategia efficace a livello orale è l'uso della gestualità per dare rilevanza alle parole chiave di un discorso (che possono essere evidenziate con un movimento delle mani oltre che alzando la voce).

7.4 Il modello multisensoriale

Il metodo più frequentemente raccomandato per l'insegnamento dell'inglese come lingua seconda o straniera è l'approccio MSL (*multi-sensory structured learning*), che combina l'aspetto linguistico con l'attivazione di diversi canali sensoriali (auditivo, visivo, tattile e cinestetico). Seppur tenendo conto delle caratteristiche specifiche della lingua inglese, che la distinguono dall'italiano a livello di trasparenza e implicano quindi l'insegnamento di abilità fonologiche differenti, l'approccio multisensoriale può essere applicato efficacemente anche al contesto dell'italiano L2 per approfondire sia gli aspetti fonetici e fonologici, sia lo sviluppo delle quattro abilità di ascolto, lettura, parlato e scrittura, sia per insegnare il lessico e le strutture grammaticali.

L'approccio MSL insiste molto sulla ripetizione (*overlearning*) e sulla gradualità: la progressione didattica deve essere pensata come una successione di piccoli blocchi cumulativi, mirati a rendere automatici nell'allievo alcuni aspetti pratici della lingua. Questo approccio facilita il processo di memorizzazione anche per gli studenti che manifestano deficit nella memoria a breve termine.

L'allenamento parallelo di consapevolezza fonologica e corrispondenza suono/simbolo aumenta notevolmente lo sviluppo delle abilità di lettura e spelling[60]. La sequenza con cui vengono presentate le attività è molto importante: si inizia con blocchi fonologici più grandi e significativi, per poi giungere ai singoli suoni.

I bambini prima imparano ad individuare le parole all'interno delle frasi, poi gli elementi intra-sillabici come sillabe, incipit e rime all'interno delle parole, e alla fine i singoli suoni. Come si è detto, in una lingua opaca come l'inglese la capacità di riconoscere incipit e rime permette di raggruppare le parole in categorie, di decodificare parole nuove per analogia e creare famiglie di parole (cat-hat-rat-bat per esempio).

La consapevolezza fonemica può essere sviluppata identificando i singoli suoni in diverse posizioni all'interno della parola, riconoscendo, differenziando, contando e manipolando (aggiungendo, eliminando, sostituendo) i suoni. Il ricorso al canale auditivo (come battere le mani) e visivo (come flashcards, cartoncini colorati, gettoni) possono essere usati per aiutare i

[60] Nijakowska J., 2016, p. 50.

bambini a contare, segmentare, mescolare e manipolare le unità fonologiche. Poiché l'obiettivo è che gli alunni acquisiscano alla fine della lezione la relazione tra lettere e suoni, le lettere corrispondenti a un determinato suono possono essere riportate su cartoncini o gettoni, per consentire ai bambini di spostare fisicamente (canale tattile) le lettere mentre formano le parole, cambiare la posizione delle lettere, provare varie soluzioni e correggere gli errori. Questo tipo di approccio mira a ridurre gradualmente il tempo e gli sforzi investiti nella lettura tecnica e nello spelling, affinché divengano compiti eseguiti in automatico con una certa abilità. Una volta acquisita la competenza tecnica (meccanica) di lettura si può passare alla lettura finalizzata alla comprensione del contenuto del testo.

7.5 Proposte operative di avvicinamento al codice scritto

Il secondo livello di intervento introduce l'associazione tra suono e realizzazione grafica dello stesso. Nel caso specifico di studenti DSA con background migratorio, il primo passo è la valutazione delle preconoscenze alfabetiche: per quanto riguarda gli alunni con sistemi di scrittura diversi dall'italiano in L1, è utile sapere se conoscono già la sequenza dell'alfabeto italiano, quali lettere sanno già nominare, se sanno distinguere vocali e consonanti.

Nell'introduzione dell'alfabeto può risultare efficace incoraggiare gli apprendenti ad individuare strategie personali di aggancio mnemonico di tipo visivo, acustico o motorio. Si possono presentare per esempio le lettere in associazione ad un'immagine evocativa (O di occhio, M di montagna), oppure associando singoli suoni o gruppi fonetici a rumori ambientali o versi di animali, o ancora rappresentando dei suoni attraverso la gestualità con studenti che utilizzano preferibilmente un canale cinestetico.

Successivamente si prevede la riproduzione da parte dello studente del suono appreso e delle sue forme grafiche. Anche in questa fase l'approccio cinestetico può risultare utile con alunni dislessici. Per esempio, la tecnica dell'*air writing* aiuta a fissare la forma grafica dei suoni e delle parole: lo studente scrive nell'aria una parola cercando di visualizzarla.

L'intervento si può concludere con una fase di fissazione, durante la quale gli studenti applicano le corrispondenze fonetico-ortografiche apprese utilizzando nuove parole: si possono per esempio cercare in una pagina del manuale di italiano L2 altre parole che contengano i suoni analizzati.

7.5.1 Suggerimenti operativi per lo studio dell'alfabeto

Associare il suono di ogni fonema con un'immagine.
Associare la forma di ciascun grafema a un'immagine.
Evitare di presentare più caratteri contemporaneamente.
Classificare le vocali e le consonanti in base ai colori (si possono ugualmente distinguere le sillabe non accentate dalle sillabe toniche).
Manipolare le forme delle lettere con diversi materiali (per esempio, formare lettere con plastilina/pongo.
Disegnare con le dita una lettera/parola sulla schiena di un compagno, sulla mano o in l'aria e giocare ad indovinarla.
Incoraggiare la lettura sillabica scandendola con le dita.
Incoraggiare l'acquisizione fonologica attraverso rime, indovinelli e scioglilingua

7.5.2 Suggerimenti operativi per l'insegnamento della letto-scrittura

Lavorare sulle parole seguendo la sequenza: bisillabe e trisillabe piane, parole con consonante "ponte", poi parole con gruppi consonantici complessi.
Stimolare sempre la formulazione di ipotesi e anticipazioni sul significato delle parole da leggere/scrivere (con attività di cloze, cruciverba, trasformazioni fonologiche).
In fase di apprendimento, permettere di leggere per anticipazione anche se il risultato sarà una parola inventata.
Per motivare alla lettura, stimolare ipotesi di anticipazione sul contenuto del testo proposto.
Proporre giochi di ricerca visiva rapida (es. trovare un nome in un testo, in una carta geografica).
Organizzare la lettura ad alta voce solo con "appuntamenti" per permettere agli alunni in difficoltà di prepararsi.
Pensare sempre che la scrittura sia un mezzo per comunicare: se l'ortografia è il punto debole dell'alunno servirsi di strumenti compensativi come il correttore automatico e non valutarla.

8. Ampliare il repertorio lessicale

Molto spesso gli alunni con DSA (per esempio nel caso di dislessia o disturbi fonologici) incontrano difficoltà nella memorizzazione di nuove parole, poiché il processo di memorizzazione implica anche un'analisi della forma fonetica della parola da imparare. La povertà lessicale pone problemi agli alunni DSA sia in fase di lettura che, successivamente, di comprensione del testo. Come illustrato in precedenza, trovandosi a dover leggere una parola non nota si è costretti ad adottare la via fonologica, con tutte le implicazioni a livello di decodifica che abbiamo già elencato. Inoltre, se il repertorio lessicale non è sufficientemente ampio, risulterà difficile anche comprendere il contenuto di quanto si legge.

Per rendere più autonomi gli studenti bisogna dunque allenarli a riconoscere i meccanismi di derivazione lessicale che consentono di formare nuove parole: individuare prefissi e suffissi ricorrenti permette di acquisire rapidità in lettura e di imparare a costruire nuove parole, ampliando le proprie conoscenze linguistiche. Si possono successivamente invitare gli studenti a costruire dei dizionari o glossari personalizzati per fissare le nuove parole, anche con il supporto di immagini. L'uso di flashcards permette agli alunni di ripetere il lessico nuovo autonomamente ogni volta che lo desiderano. La memorizzazione del lessico è infatti facilitata dagli abbinamenti parola-immagine, che permettono di accostare al canale verbale quello visivo.

8.1 Il modello sublessicale

Secondo il modello di apprendimento della lettura a quattro fasi proposto da Uta Frith, lo stadio cruciale è quello alfabetico, nel quale si perfeziona il processo di riconoscimento di porzioni sempre più grandi delle parole scritte. Il lettore impara quindi a raggruppare i singoli grafemi in sillabe, prefissi e suffissi. Quando nell'apprendente questo passaggio non avviene in modo spontaneo, a causa della scarsa competenza fonologica che rende difficile automatizzare i collegamenti ortografico-fonologici, è necessario utilizzare delle tecniche specifiche che contribuiscano a facilitare e velocizzare il processo di lettura. Il modello sublessicale si colloca nella fase di passaggio tra lo stadio alfabetico e quello lessicale e fa leva sul riconoscimento rapido dei subcomponenti delle parole, facilitando così la decodifica di parole intere e l'acquisizione di un bagaglio lessicale che permetta al lettore di non dover ricorrere più alla via fonologica. Si fornisce di seguito un esempio di attività proposte nel manuale Erickson *Dislessia e trattamento sublessicale*, volte a familiarizzare con l'uso delle unità sillabiche e a manipolarle per costruire parole di senso compiuto.

Scheda 1.1

Fusione orale di bisillabi semplici

Per l'operatore

Leggere ogni sillaba, distintamente e senza inflessioni, e dare al bambino la seguente indicazione:

> *Ora ti leggerò delle letterine che, insieme, formano una parola. Tu mi devi ripetere la parola completa. Per esempio, se ti dico LU e NA, tu dovrai rispondere LUNA.*

Prima di cominciare fare altri esempi fino a quando il bambino non avrà ben capito l'esercizio.

ni do	fa ta	la to
va so	ma go	ri va
vi no	ta na	la na
se me	to ro	mo da
te la	tu ta	fo ca
fa ro	co ro	fa se
ve la	pa lo	gu fo

Scheda 3.2

Per trovare il nome del disegno serve... la sillaba

Caro/a _____, componi con i pezzetti di parola sparsi nella pagina i nomi delle figure come nell'esempio.

ma ca na me so po pa ve ca ne na sa la ne lu ve to na ne ni

Sai cos'è una sillaba? Prova a spiegarlo con parole tue e poi confrontalo con la definizione che ti ho dato io nella mia prima lettera.

Scheda 4.2

Sottolinea «chi»

Caro/a _____, sottolinea le parole che contengono il gruppo di lettere **chi**, come...

chitarra

chitarra	casa	anno	chiuso	scuola
uomo	chiave	fiaba	pane	pino
orecchio	madre	corda	cintura	spiaggia
gatto	ginocchio	ragazzo	fratello	cinema
strada	occhi	sera	manica	occhiali
finestra	pastello	richiamo	ricamo	lenzuola
cielo	sottana	richiesta	mondo	mischiare
macchina	mano	orecchini	notte	acchiappare
gente	specchio	bicchiere	pentola	pecora
schiuma	porta	pisello	scatola	pagina
schiena	coperchio	torta	cane	cipolla

Suggerimenti operativi per rafforzare la capacità di manipolare gruppi di lettere

Individuare la sillaba iniziale, intermedia e finale di una parola.
Ritrovare lo stesso prefisso in liste di parole (es. parole che "iniziano come").
Riconoscere le rime (es. parole che "finiscono come").
Riordinare parole divise in sillabe.
Ricostruire una parola sentendo pronunciare le sillabe separate.
Mettere in relazione parole accomunate dallo stesso suffisso (es. derivazione dell'aggettivo sci*istico*, cicl*istico*; suffissi usati per i mestieri mura*tore*, profess*ore*, dirett*ore*).
Proporre cloze sillabici.

8.2 L'acquisizione del lessico in L2

Nella didattica delle lingue straniere l'apprendimento del vocabolario è stato messo tradizionalmente in secondo piano rispetto all'insegnamento della grammatica. Con lo sviluppo dei metodi comunicativi, è emersa invece la necessità di far fronte alle esigenze socio-pragmatiche degli studenti arricchendo il repertorio lessicale a loro disposizione. Negli anni Novanta, in ambito anglosassone, Lewis ha proposto un nuovo approccio nel quale il lessico acquisiva un ruolo centrale rispetto alla grammatica, con l'obiettivo di aiutare l'apprendente di una LS o L2 ad esprimersi come un parlante nativo. Sulla base del Lexical Approach[61] proposto da Lewis, quattro sottocategorie concorrono alla formazione del lessico di una determinata lingua:

- parole singole o composte e locuzioni (che Lewis chiama *polywords*, come arcobaleno, sala d'attesa, divano letto);
- co-occorrenze, ovvero parole che molto frequentemente compaiono abbinate in coppie o gruppi fissi (che Lewis chiama *collocations*, come bianco e nero, dare retta a, fare una promessa);
- espressioni di routine e modi di dire, con un utilizzo più legato alla socio-pragmatica che al reale significato delle singole parole (*institutionalised utterances*, come non c'è male, neanche per sogno, lascia perdere);
- espressioni fossilizzate, legate al codice scritto o formale (che Lewis definisce *sentence frames and heads* come per quanto riguarda, se diamo un'occhiata a).

Affinché uno studente con background migratorio padroneggi queste componenti fondamentali della lingua italiana, dunque, non risulterà efficace indirizzare la sua attenzione sullo studio di singole parole (liste lessicali), quanto piuttosto presentare blocchi lessicali (*chunks*) il più possibile contestualizzati e resi autentici.

Soprattutto ai livelli iniziali dell'apprendimento di L2, è utile lavorare sui campi semantici (le parti del corpo, i colori, gli oggetti della scuola, gli sport) che si possono raffigurare con diagrammi a ragno e mappe lessicali per facilitarne la memorizzazione.

Secondo l'approccio lessicale proposto da Lewis, inoltre, bisognerà dare meno importanza allo studio mnemonico di parole isolate e strutture grammaticali tradizionali, per dedicare più tempo ad attività di *noticing*, per esempio delle co-occorrenze e delle espressioni fossilizzate che compaiono con alta frequenza nel testo scritto e nel parlato naturale dei nativi. Lo sviluppo della competenza lessicale dell'apprendente è infatti incentivato dalla consapevolezza dell'esistenza di questi blocchi, che vanno riconosciuti e memorizzati come unità lessicali. Gli studenti possono lavorare per esempio su cruciverba lessicali, nei quali le

[61] Lewis M., 1997, p. 255.

definizioni contengano espressioni di routine o collocazioni con una parola mancante, da inserire nello schema. Si possono preparare anche dei domino lessicali che prevedano di trovare la corretta combinazione tra verbi e nomi (es. prendere + freddo, prendere + sonno, dare + fastidio, dare + ragione). Per sviluppare la capacità di noticing, inoltre, l'insegnante può leggere una storia che includa un certo numero di chunks selezionati (focalizzandosi su modi di dire o polywords per esempio) e chiedere agli alunni di alzare la mano ogni volta che ne riconoscono uno. Successivamente, si possono trascrivere i blocchi individuati. Proponendo l'attività come una gara tra squadre a chi trova più espressioni target, si assicura l'attenzione di tutti e si abbassa il filtro affettivo degli studenti più deboli.

Con alunni non italofoni che hanno necessità di perfezionare le abilità produttive, sia a livello di espressione orale che scritta, soffermarsi sull'identificazione di espressioni fisse ricorrenti aiuta ad acquisirle e riutilizzarle in modo appropriato migliorando la qualità delle proprie produzioni. Si possono proporre molte attività ricettive, di sensibilizzazione e successivamente di riflessione per fornire agli studenti uno strumento che consenta di elaborare l'input in modo più efficace. L'input fornito dall'insegnante acquista di per sé grande importanza: sono da preferire input autentici, stimolanti, appropriati per il livello e il target di età degli studenti. Sulla base dell'approccio umanistico-affettivo che predilige la modalità operativa bottom-up, volta a porre al centro del processo di apprendimento lo studente con le sue strategie, gli input proposti in forma orale o scritta diventano il punto di partenza del percorso di scoperta delle strutture lessicali, che si conclude con la sistemazione e fissazione delle regole da parte degli allievi supportati dall'insegnante. I blocchi lessicali individuati devono essere poi riutilizzati in attività pratiche come tasks, role play o problem solving per evitare la semplice ripetizione passiva mediante pattern drills.

La metodologia del Lexical Approach può risultare efficace anche nel caso di studenti con DSA che devono apprendere l'italiano come L2: il recupero delle preconoscenze e il funzionamento della memoria a breve termine sono elementi di debolezza per questi alunni, che incontrano di conseguenza difficoltà particolari nella memorizzazione e nel riutilizzo del lessico nuovo. Per tale ragione, la presentazione di item lessicali contestualizzati e ricorrenti in input autentici ne favorisce l'apprendimento. L'insegnante dovrà inoltre operare una selezione del lessico su cui lavorare e procedere con gradualità, senza sovraccaricare le singole lezioni di termini/espressioni nuove.

Proposta di scheda operativa per potenziare il lessico scolastico/del tempo libero

Quali sono le caratteristiche di questo gioco?	IL GIOCO DEI SAPERI. Gioco in scatola con più di 2000 domande e risposte per 2 o 4 giocatori. Dai 7 anni in su. In offerta a 16 €.
Che lingue si insegnano e per quanto tempo?	CORSI SEMESTRALI di tedesco e spagnolo. Per info: 386 0935111
Cosa puoi comprare per 5,99 €?	Penna stilografica "Aurora" con sei ricariche di inchiostro incluse. Disponibile in diversi colori. In offerta a 5,99 €
1) Quali attività extracurricolari ci sono in questa scuola? 2) In quali giorni si possono frequentare?	Nei pomeriggi di martedì, mercoledì e giovedì gli alunni possono iscriversi ad attività extracurricolari. La scuola organizza corsi di fotografia, di chitarra, laboratori di informatica e di lingue straniere.
1) Quanti giorni durano i laboratori? 2) Chi può partecipare? 3) Chi organizza le settimane verdi? 4) In quale stagione si fanno i laboratori?	SETTIMANE VERDI. Cinque giorni di laboratori ecologici, manuali e di riciclo e di uscite nella natura con giochi all'aria aperta per far divertire bambini e ragazzi dai 5 agli 11 anni durante l'estate. Per informazioni chiamare l'Associazione Natura Allegra tel. 44588822.

Proposta di scheda operativa per potenziare il lessico della famiglia

Il lessico della famiglia

1) padre	8) figlia
2) madre	9) cugino
3) sorella	10) nipote (f)
4) fratello	11) nipote (m)
5) zio	12) nonno
6) zia	13) nonna
7) figlio	14) cugina

Gruppi di parole

GRUPPO A	1	2	4
GRUPPO B	8	10	14
GRUPPO C	6	3	12
GRUPPO D	7	11	8
GRUPPO E	5	9	11
GRUPPO F	13	3	2
GRUPPO G	1	4	5
GRUPPO H	14	6	11

Istruzioni

Gli studenti lavorano a coppie sui seguenti task

a) Per ciascun gruppo di parole, decidere qual è l'intruso e cosa hanno le altre due in comune. Discuterne con il compagno/la compagna
b) Una volta individuate le coppie di parole, provare ad aggiungere una nuova parola ad ogni coppia, spiegandone il motivo.
c) Provare a dividere tutte le parole della lista in piccoli gruppi (da 4 a 6)

9. La riflessione linguistica

9.1 Conoscenza linguistica implicita ed esplicita

La didattica delle lingue moderne promuove l'acquisizione di una competenza linguistica che metta l'apprendente nelle condizioni di capire e farsi capire in situazioni comunicative concrete, generando quindi comprensione e produzione. In un contesto strutturato di insegnamento della L2, questa conoscenza implicita della lingua deve essere affiancata da una fase di riflessione esplicita sull'uso corretto della lingua stessa, al fine di sviluppare una competenza metalinguistica.

La distinzione tra conoscenza implicita ed esplicita ricalca l'opposizione di Krashen tra acquisizione e apprendimento, che accompagna la ricerca glottodidattica da trent'anni benché abbia subito reinterpretazioni e aggiornamenti. Krashen distingue l'acquisizione, che implica la memoria a lungo termine e attiva entrambi gli emisferi celebrali, dall'apprendimento, che lavora nella memoria a breve termine e si basa sulle funzionalità dell'emisfero sinistro. Al fine di assimilare in modo duraturo la conoscenza di una lingua, per Krashen l'acquisizione è molto più efficace dell'apprendimento. L'apprendimento implicito teorizzato dagli studi più recenti, che ha come risultato finale la conoscenza implicita, avviene quando l'apprendente non ha consapevolezza di ciò che impara e acquisisce lingua in modo incidentale, poiché viene esposto ripetutamente ad un input in L2. L'apprendimento esplicito, al contrario, avviene quando l'apprendente presta consapevolmente attenzione ad alcuni elementi dell'input che riceve e cerca di sistematizzarli con schemi o regole, generando una conoscenza esplicita.

I bambini sotto i 6 anni apprendono la L1 in maniera implicita ed incidentale. In seguito, con l'istruzione scolastica, diventano consapevoli delle regole acquisite implicitamente. In un contesto di esposizione bilingue, possono apprendere nello stesso modo anche la L2. Verso i 12 anni, la capacità di acquisire lingua in modo implicito sembra ridursi a favore dell'apprendimento esplicito, che diviene il canale preferenziale di apprendimento negli adulti. Gli alunni con background migratorio inseriti nel sistema scolastico italiano si trovano naturalmente immersi in un input linguistico ripetuto che favorisce l'acquisizione implicita. In un arco di tempo che di solito non supera i due anni imparano ad usare la L2 nei contesti d'uso, comunicando efficacemente con compagni e insegnanti. La focalizzazione esplicita e l'analisi di alcuni aspetti formali della lingua, mediata dall'insegnante e dal facilitatore linguistico, è una competenza che va sviluppata in parallelo, in modo intenzionale, perché permette di raggiungere livelli di comprensione e produzione più elevati.

9.2 Proposte metodologiche

In presenza di alunni con bisogni linguistici specifici, si evidenziano alcuni elementi di criticità rispetto all'analisi linguistica di cui tenere conto in fase di progettazione dell'intervento didattico. Con gli studenti DSA il passaggio dall'apprendimento di L2 implicito alla didattica esplicita diventa imprescindibile, poiché incontrano difficoltà nell'acquisire abilità ed informazioni in modo incidentale e hanno invece necessità di sistematizzare gli argomenti grammaticali. L'approccio puramente comunicativo, infatti, non è adatto a questa tipologia di studenti proprio perché non prevede una fase di esplicitazione delle strutture e dei meccanismi linguistici. È importante quindi definire all'interno della lezione dei momenti formali di riflessione linguistica, improntati sempre a promuovere il piacere della scoperta e il coinvolgimento attivo degli alunni.

Anche il passaggio dalla fase di sistematizzazione della regola al suo corretto reimpiego può rivelarsi un aspetto critico in alunni DSA che non padroneggiano l'abilità di processing e faticano a rendere automatico il recupero e il riutilizzo delle conoscenze grammaticali che possiedono. L'apprendimento di una lingua, sia essa seconda o straniera, costituisce per tutti un percorso lento e graduale: le nuove strutture (regole) che l'apprendente nota e integra nel proprio sistema linguistico preesistente non vengono poi necessariamente riutilizzate in modo corretto in ogni contesto fin dall'inizio.

L'insegnante chiamato a condurre una riflessione linguistica può procedere gradualmente, prevedendo prima una fase di *noticing*, in cui gli studenti incontrano la struttura da apprendere nello stimolo linguistico. In questa fase di esposizione sono chiamati solo a ritrovare e riconoscere l'elemento grammaticale nuovo.

Successivamente si prevede una fase di analisi, per capire come funziona la struttura individuata, quando viene usata, in quali contesti, se e quali variazioni si contemplano.

Gli studenti, analizzando la struttura in questione, formulano delle ipotesi che possono poi provare ad applicare in fase di produzione per verificarne la validità. L'uso autonomo della nuova regola acquisita passa inevitabilmente attraverso ipotesi transitorie, che genereranno alcuni errori, e riformulazioni. Dal punto di vista glottodidattico, tali errori sono dunque indice dell'evoluzione del sistema linguistico dell'apprendente, ovvero della sua interlingua.

Per sostenere lo sviluppo delle competenze metacognitive, la cui importanza è già stata precedentemente illustrata, è importante chiudere l'attività di riflessione linguistica con una fase di sintesi, che permetta agli studenti di sistematizzare in modo personale il particolare aspetto linguistico analizzato sia rispetto alla forma (es. come si costruisce il futuro semplice) sia rispetto all'uso (es. quando si incontra il futuro semplice).

9.2.1 Suggerimenti operativi per condurre la riflessione sulla lingua

Fare attenzione alle consegne: non dare per scontato che gli alunni DSA conoscano le categorie grammaticali o i nomi dei tempi verbali. Servirsi sempre di esempi negli esercizi.
Attivare diversi canali sensoriali, prevedendo il supporto di cartoncini colorati, l'uso di oggetti concreti, attività di movimento.
Prevedere frequenti revisioni ed attività di rinforzo, per favorire l'iperapprendimento (ricordando la scarsa efficacia della memoria a breve termine negli alunni DSA).
Per sistematizzare le regole grammaticali, provare a sostituire le tabelle con diagrammi di flusso (per la costruzione della frase), linee del tempo (per riflettere sul significato dei tempi verbali), grafici con diversi colori (per la flessione di nomi e verbi).

9.3 *La grammatica valenziale*

La riflessione linguistica con alunni DSA può essere condotta secondo i principi della grammatica valenziale. L'Università di Bologna in collaborazione con l'Associazione italiana di cultura classica e l'Associazione italiana dislessia hanno organizzato negli ultimi anni alcune giornate di studio per analizzare i principali problemi che gli studenti con DSA incontrano nello studio delle lingue classiche alla scuola secondaria di II grado[62]. Ne sono emerse alcune proposte didattiche ispirate ai principi della grammatica valenziale, volte al superamento di tali problemi. Oltre al notevole carico di lavoro a livello di decodifica richiesto dalla necessità di accostarsi al greco e al latino solo attraverso il codice scritto, l'analisi linguistica condotta su lingue non vive implica la totale mancanza di possibilità di apprendimento informale a cui rifarsi. Le regole grammaticali non possono essere quindi ricavate dall'uso; l'enfasi viene posta tradizionalmente sull'apprendimento mnemonico di nomenclatura ed elementi astratti che, come si è detto, risulta particolarmente faticoso per alunni con DSA. Come spiega Veronesi a proposito dell'insegnamento della grammatica nelle lingue classiche:

> "dagli anni '70 […] il modello utilizzato è stato unicamente quello "tradizionale", basato sull'analisi logica. Il presupposto teorico è

[62] Gli incontri dal titolo *Dislessia e studio delle lingue classiche* sono stati organizzati dal Dipartimento di Filologia classica e italianistica dell'Università di Bologna, presso il Liceo classico "M. Minghetti" di Bologna, nel 2014 e nel 2016. Gli atti della prima giornata sono apparsi sui «Quaderni di Atene e Roma» come: G. Alvoni, V. Garulli, P. Rosa, Atti della Giornata di Studio "Dislessia e studio delle lingue classiche"(Bologna, 10/04/2014), in Capasso M., Cinque incontri sulla Cultura Classica, Lecce 2015, 283-457.

> essenzialmente classificatorio: fonetica, morfologia, nella sua articolazione per parti del discorso, sintassi dei casi, sintassi del periodo. Il punto di partenza per l'analisi è rappresentato dal soggetto, al quale è assegnata una posizione speciale rispetto a tutti gli altri elementi della frase, e che costituisce, insieme al predicato, la "frase minima". Tutti gli altri componenti sono considerati dipendenti e non necessari alla costruzione delle frasi. Per questo tipo di classificazioni si utilizzano essenzialmente dei riferimenti semantici. Lo studente viene quindi introdotto alla conoscenza della lingua attraverso lo studio mnemonico di regole e di eccezioni. Tenendo in considerazione il fatto che gli studenti con DSA possiedono un diverso stile di apprendimento, che si sviluppa, in prevalenza, in maniera multisensoriale attraverso canali visivi, uditivi, cinestesici e specifiche strategie di memorizzazione, appare evidente che il modello proposto dalla grammatica tradizionale non si rivela particolarmente efficace per questo tipo di studenti."[63]

Nella grammatica valenziale, invece, il punto di partenza si sposta dal soggetto al predicato. L'impianto teorico della grammatica valenziale si basa sugli studi compiuti alla fine degli anni Cinquanta del classicista francese Lucien Tesnière e successivamente sviluppati ed ampliati da vari docenti e linguisti che hanno ideato specifiche prassi didattiche. Il fulcro del modello valenziale è il verbo con i suoi argomenti, e la comprensione della frase avviene trasformando l'ordine lineare dei suoi componenti (soggetto, predicato e complementi) nell'ordine strutturale, dato dalla gerarchia delle relazioni che si instaurano tra essi. Questo approccio promuove un'analisi della frase scandita in una successione di tappe chiare, a partire dall'individuazione del verbo e dei complementi che saturano le sue "valenze". Happ, uno dei primi linguistici a proporre l'applicazione del modello valenziale allo studio del latino, sostiene che

> "la grammatica della dipendenza abbia un valore cognitivo superiore a quello della grammatica tradizionale poiché è in grado di spiegare i medesimi fenomeni linguistici con un minor numero di formulazioni, ossia più semplicemente"[64].

I vantaggi per gli studenti dislessici sono costituiti dall'opportunità di acquisire una competenza procedurale nell'approccio al testo antico e di rappresentare graficamente la frase mediante alberi sintattici che riproducono i legami di dipendenza tra gli elementi della frase, offrendo un supporto visivo che riduce l'astrazione. Considerata la trasversalità dei problemi che gli studenti dislessici incontrano nell'analisi linguistica in tutte le lingue studiate, si ritiene che le strategie metodologiche della grammatica valenziale possano essere applicate anche

[63] Veronesi E. in Capasso M., 2015, p. 421.
[64] Happ H. in Proverbio G., 1979, p.194.

alla fase di riflessione linguistica condotta in italiano L2, sfruttando proprio la caratteristica della gradualità e del procedere per tappe.

9.4 L'approccio comparativo

La riflessione linguistica con studenti DSA e background migratorio può essere condotta seguendo un approccio comparativo, ossia individuando le affinità a livello fonologico, morfosintattico o lessicale tra le varie lingue conosciute e studiate dagli alunni. L'osservazione interlinguistica consente di far emergere le competenze e le intuizioni degli apprendenti in quanto soggetti bi- o plurilingui, e di ragionare nel contempo sulle proprietà che accomunano o differenziano le lingue. Come riporta Iovino:

> "l'approccio comparativo si basa sul presupposto fondamentale che il linguaggio costituisca un sistema di somiglianze e differenze. Più in dettaglio, le lingue condividono un certo numero di proprietà invariabili (i cosiddetti "principi universali") e si differenziano per alcune specificità (i cosiddetti "parametri"). Ad esempio, un principio fondamentale del linguaggio è che tutte le frasi debbano avere un soggetto. Tale principio può essere parametrizzato nelle singole lingue, dal momento che il soggetto può avere una realizzazione fonetica oppure no […]. L'approccio comparativo si presenta come uno strumento in grado di descrivere il maggior numero di fenomeni con il minor numero possibile di regole e premesse teoriche. In questo modo si può garantire la comprensione, che sola è in grado di favorire la memorizzazione a lungo termine, e aumentare la consapevolezza nonché la capacità di effettuare operazioni di *transfert* con la lingua madre di ciascun apprendente e con le altre lingue straniere studiate".[65]

Il vantaggio per studenti con DSA è dato proprio dall'opportunità di puntare sulla comprensione anziché sulla mera memorizzazione di concetti astratti, analizzando in chiave comparata alcune unità di testo piccole e ben definite. Si potranno per esempio individuare parametri e principi nei meccanismi di composizione lessicale nelle diverse lingue, oppure confrontare i pronomi personali, l'ordine della costruzione di una frase interrogativa e così via. Sempre nell'ottica di attivare canali sensoriali differenti, si possono sfruttare efficacemente i colori e la manipolazione.

Un ulteriore vantaggio dell'analisi interlinguistica tra lingue con diversi gradi di trasparenza ortografica per un alunno dislessico potrebbe essere la scoperta di incontrare meno difficoltà nella decodifica di lingue come il tedesco o lo spagnolo rispetto all'inglese. In un'intervista

[65] Iovino R., 2013, p. 10.

rilasciata sul sito www.specialeducationalneeds.com, di cui è curatore, David Wilson afferma a riguardo:

> "teaching target-language grammar in Modern Foreign Language lessons will often involve cross-referencing English usage, while Modern Foreign Language vocabulary development may well begin with a study of English/target language cognates (e.g. night/ nuit / Nacht / noche), reinforcing the common origins of certain European languages. The experience of learning German or Spanish may lead a child struggling with English spelling to realise that some languages come with a transparent orthography".[66]

9.5 L'interlingua e l'analisi dell'errore

Nella progettazione dei momenti dedicati alla riflessione linguistica in italiano L2 e nella creazione di esercizi di grammatica ad hoc è importante evitare l'accumulo di difficoltà e procedere per gradi, selezionando di volta in volta il focus morfosintattico. L'input che innesca l'acquisizione dev'essere accessibile, comprensibile, *i+1* secondo la formula ideata da Krashen, in cui *i* corrisponde all'aspetto linguistico oggetto del compito che lo studente ha già acquisito nelle sue competenze, mentre *+1* corrisponde all'elemento nuovo, al compito che lo studente potenzialmente è in grado di svolgere attivando le proprie pre-conoscenze sull'argomento e compiendo uno sforzo cognitivamente accettabile. L'input i+1 teorizzato da Krashen non deve essere interpretato come un impoverimento lessicale e grammaticale della proposta didattica. La lingua italiana non va alterata: si tratta piuttosto di concentrarsi sui singoli aspetti sintattici che si vogliono di volta in volta analizzare, adottando un registro semplice ma non semplificato. Esiste infatti un ordine naturale rigido di acquisizione degli elementi linguistici, declinabile in determinate sequenze di apprendimento valide per chiunque si accosti alla lingua italiana (e anche alle altre lingue) indipendentemente dalla L1 e dal livello di scolarizzazione pregressa. Le sequenze rispettano un ordine di difficoltà: alcune regole sono apprese invariabilmente presto, altre assai più tardi. Scrive a proposito Balboni:

> "all'inizio si attua un processo di pidginizzazione, di ipersemplificazione, che permette una comunicazione rudimentale, poi piano piano si procede a risistemare quanto si sa e ad incrementarlo in quantità e qualità".[67]

Lo studente costruisce in questo modo la propria interlingua, ovvero un sistema linguistico provvisorio basato su ipotesi, evoluzioni e riformulazioni personali. Le implicazioni didattiche delle considerazioni finora espresse si possono riassumere in questa affermazione

[66] Wilson D., 2014, p.2
[67] Balboni P., 2008, p. 31.

di Pallotti: "*è insegnabile solo ciò che è apprendibile*"[68]. L'intervento didattico dell'insegnante può facilitare e velocizzare il passaggio da un livello all'altro della sequenza evolutiva, ma non può sovvertirlo.

In base alla *Processability Theory* di Pienemann

> "l'azione didattica, quindi, deve tener conto degli studi sull'ordine naturale d'acquisizione poiché essi hanno dimostrato che è inutile (e dannoso) insegnare strutture di livello non adeguato a quello dell'apprendente dal momento che ancora non possono essere apprese: all'ipotesi dell'insegnabilità si affianca di conseguenza l'"ipotesi dell'apprendibilità"[69].

L'interlingua è dunque costituita da sequenze di sviluppo grammaticale che gerarchizzano le strutture da apprendere in base alla complessità delle procedure richieste per elaborarle. Bettoni (2008) propone una scaletta a quattro stadi per illustrare il processo di acquisizione della morfologia italiana, nella quale lo stadio più complesso è determinato dall'aumentare della distanza sintattica tra gli elementi che devono accordarsi tra loro, poiché maggiore risulta lo sforzo cognitivo richiesto da questo scambio di informazioni tra elementi distanti[70].

stadio	unificazione tratti	struttura	esempio
4	inter-sintagmatica	accordo Sogg-Agg predicativo	*i fichi sono buoni*
		accordo Sogg-V	*gli orsi mangiano i fichi;* *i orsi sono arrivati*
3	intra-sintagmatica	accordo entro SV	*sono buoni;*
		accordo entro SN	*tutti buoni*
2	nessuna	marca persona sul V	*mangia-mangi*
		marca passato sul V	*mangia-mangiato*
		marca plurale sul N	*bambino-bambini*
1	nessuna	singole parole e formule	*orso, fico;* *mi chiamo Chen*

Se un alunno non ha ancora consolidato lo stadio 3 e non padroneggia l'accordo all'interno del sintagma nominale o verbale, non sarà in grado di passare allo stadio 4 e accordare tra loro sintagma nominale e verbale. Al contrario, se l'accordo entro il sintagma viene realizzato già

[68] Pallotti G., 2005, p. 10.
[69] Pallotti G., Zedda, A.G., 2006, p. 50
[70] Bettoni C, 2008, p. 63.

correttamente, l'insegnante potrà fornire input di riflessione anche più complessi e passare poi allo stadio successivo. Un approccio efficace dovrà partire sempre da ciò che gli studenti sanno già fare, dalle loro ipotesi ed incertezze per aiutarli a progredire verso la lingua target. In quest'ottica, l'analisi degli errori commessi dagli apprendenti è di grande aiuto nel capire dove si trovano rispetto alle sequenze evolutive, ma anche quali errori sono effettivamente in grado di correggere in una determinata fase e quali invece sono fuori portata.

Citando ancora Pallotti:

> "è' per questo motivo che il *feedback* sugli errori dovrebbe essere sempre selettivo. Selettivo in primo luogo per quanto riguarda il livello; ma selettivo anche sugli aspetti su cui richiamare volta per volta l'attenzione. Se il fuoco dell'attenzione è sulla morfologia, sarà inutile sottolineare tutti i problemi lessicali, fonologici o ortografici; quando decideremo di concentrarci sul lessico, non insisteremo tanto a rilevare i problemi di sintassi o di pragmatica, e così via. Correggere sempre tutto genera confusione: certo, informiamo l'apprendente che sbaglia questo, quello e quest'altro, ma senza una linea coerente, senza concentrarci su un aspetto specifico. La nostra correzione rischia così di essere poco efficace, dispersiva"[71].

[71] Pallotti G., 2005, p. 10.

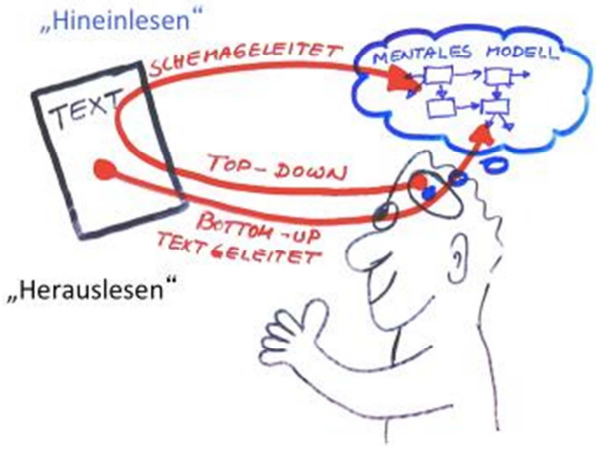
10. La comprensione testuale

10.1 Leggere e comprendere

"È tutto scritto, basta leggere!". Questa affermazione implica un'interpretazione erronea dell'abilità di lettura che viene intesa come un processo puramente ricettivo. È importante invece distinguere tra lettura tecnica, ossia la fase di decodifica (problematica per un lettore debole), e comprensione della lettura, che è invece un processo dinamico di costruzione continua di significato.

Il lettore vi contribuisce infatti mettendo in campo le proprie conoscenze del mondo, attivando le preconoscenze sull'argomento e attingendo a precedenti esperienze di lettura. La comprensione è accompagnata da diverse associazioni, riflessioni, ricordi, ipotesi, sensazioni, intuizioni improvvise, ma anche da domande, contraddizioni, paure in modo molto individuale. Non capire ciò che si legge può di conseguenza generare grande frustrazione. Al contrario, la sensazione di aver imparato qualcosa è il fattore decisivo che determina l'efficacia della comprensione.

La lettura è un processo mentale che si sviluppa in più fasi. A partire dal testo e dal primo contatto visivo si raccolgono informazioni; parallelamente, in base alle precedenti conoscenze sull'argomento trattato e alla propria capacità di fare inferenze, si creano aspettative (forse sbagliate) e si formulano ipotesi. Si procede quindi dal basso verso l'alto (bottom-up) e contemporaneamente dall'alto verso il basso (top-down). La comprensione è un processo inferenziale, che implica la capacità di integrare il testo e rielaborarne il significato man mano che si prosegue con la lettura. L'immagine qui riportata riassume questa cooperazione continua tra il testo e il lettore, impegnato nell'interpretazione dello stesso[72].



"Hineinlesen": l'interpretazione personale di ciò che si legge basata sulle proprie idee, modelli mentali e preconoscenze.

"Schemageleitet": processo top-down basato sui meccanismi di inferenza del lettore

"Herauslesen": le informazioni che si ricavano dal testo in oggetto.

[72] Leisen J., 2014.

Tutti i testi, anche i più semplici, presuppongono la complementarietà del processo ascendente, mediante il quale il lettore ricava idee dalle informazioni del testo e dalla sua conoscenza precedente, e di quello inverso, nel quale il lettore verifica la coerenza delle proprie idee sul testo e, se necessario, le modifica. Se uno di questi due aspetti è carente, come avviene nei lettori non esperti, l'intero processo di comprensione viene in qualche modo compromesso.

10.2 La lingua per lo studio: l'accesso ai testi disciplinari

Le difficoltà di decodifica del testo scritto hanno forti ripercussioni sullo sviluppo dell'abilità di comprensione: se il lettore è fortemente impegnato in operazioni di decodifica delle singole parole o di brevi frasi, perde di vista la dimensione testuale del significato. La comprensione avviene a diversi livelli, in progressione: per affrontare efficacemente un testo bisogna essere in grado di comprendere prima a livello di parola, poi di frase e infine di brano: se le difficoltà si manifestano già a livello di parola, man mano che si sale di livello e quindi di complessità, diminuisce la probabilità di una buona comprensione globale del testo. Anche seguendo il percorso inverso, dal globale all'analitico, per gli studenti DSA con background migratorio possono emergere delle difficoltà derivanti dall'interpretazione talvolta erronea del paratesto, dalle scarse conoscenze pregresse, dalla capacità di fare inferenze. Il numero e la qualità delle pre-conoscenze di natura linguistica o socioculturale influiscono notevolmente sull'efficacia della comprensione.

Gli studenti DSA solitamente leggono poco proprio perché fanno fatica, e ciò comporta una scarsa padronanza lessicale e sintattica. Nel caso degli studenti con background migratorio, il vocabolario a disposizione risulta spesso scarno anche a causa dell'input impoverito a cui sono esposti; ne derivano problemi nella comprensione del lessico tecnico e della micro-lingua appartenente a ogni specifica materia, nonché dell'organizzazione generale del testo.

Ne consegue che gli alunni non raggiungeranno tutti lo stesso livello di comprensione, ma si fermeranno a stadi diversi: per non lasciare indietro nessuno si può scegliere di procedere dal globale all'analitico con attività di pre-lettura e pre-visione, per richiamare alla mente degli studenti conoscenze ed esperienze pregresse, esplorare il paratesto formulando ipotesi sul contenuto dello stesso, attivare un sistema di attese che motivi gli studenti ad affrontare il testo per trovare risposte e colmare un gap di conoscenze.

Successivamente si passa alla fase di interazione con il testo, ponendo alcuni obiettivi alla lettura come la verifica delle ipotesi precedentemente formulate. Il testo può essere quindi

letto più volte, ogni volta con uno scopo preciso procedendo dal più semplice al più complesso. Per facilitare i lettori deboli si può pensare ad una suddivisione in paragrafi, ciascuno associato ad alcune domande-guida che permettano di verificare gradualmente la comprensione del contenuto.

In questa fase emergono solitamente diverse difficoltà che ostacolano la comprensione:

- a livello di organizzazione, se i contenuti dei paragrafi non sono esposti in maniera regolare, secondo un filo logico, o il carico informativo in un paragrafo è eccessivo;
- a livello di struttura concettuale, se compaiono numerosi incisi che distraggono il lettore dalla frase principale, o certe anafore e pronomi che rendono complicata l'individuazione del soggetto;
- a livello morfosintattico, se compaiono numerose strutture complesse come subordinazioni, forme implicite, periodi molto lunghi, tempi verbali solitamente non usati nella lingua della comunicazione a cui sono abituati gli alunni non italofoni;
- a livello lessicale, se compaiono parole sconosciute, molti sinonimi, termini tecnici.

È opportuno colmare con una fase di riflessione linguistica esplicita alcune lacune lessicali e sintattiche. Si può proporre, per esempio, un'attività di *noticing* specifica per individuare nei testi disciplinari i connettivi e alcune strutture sintattiche ricorrenti come la nominalizzazione o la frase passiva.

Nella fase di post-lettura, è opportuno prevedere che gli studenti lavorino, anche in modalità cooperativa, alla sintesi di ciò che hanno imparato. Possono trasporre il contenuto del testo letto in un'altra forma, che li faciliti anche nella memorizzazione, come una mappa concettuale o una presentazione a pc.

10.3 Semplificazione o facilitazione?

I principali campanelli di allarme rispetto alla probabile presenza di un disturbo specifico si attivano negli insegnanti quando bambini e adolescenti con background migratorio non neoarrivati incontrano difficoltà nell'affrontare la lingua per lo studio. Benché questi studenti siano infatti in grado di parlare fluentemente in italiano nella vita quotidiana, se si trovano a dover descrivere un esperimento fatto nel laboratorio di scienze, o viene loro richiesto di esporre un argomento di storia o geografia, emergono gravi lacune linguistiche. L'ordine sequenziale delle fasi dell'esperimento o dell'evento storico è errato, i termini tecnici sono usati in modo impreciso o non sono affatto noti, la costruzione della frase non è corretta. Il cambiamento di registro dalla lingua della comunicazione quotidiana e familiare al linguaggio

educativo implica problemi di *accesso*, che accomunano gli alunni con bisogni linguistici specifici. È importante che gli insegnanti ne siano consapevoli: questi studenti hanno bisogno di aiuto per pianificare efficacemente la comprensione e l'interazione con il testo.
I testi specialistici delle varie materie, infatti, svolgono un ruolo centrale nell'apprendimento. Il loro uso, tuttavia, è associato a molti ostacoli per gli studenti non italofoni con DSA, che non sono in grado di leggerli correttamente. Tali ostacoli dipendono in parte dagli allievi stessi, poiché mancano di strategie di lettura adeguate, ma anche dalla natura dei testi, che spesso sono troppo esigenti in termini di argomento e di linguaggio utilizzato. Molte volte gli insegnanti aggirano il problema rinunciando all'uso dei libri, semplificandoli o cercando materiali alternativi.
Esistono fondamentalmente due modi per utilizzare il testo in classe:

- adattare il lettore al testo, ossia allenare il lettore ad utilizzare strategie e ausili alla lettura.
- adattare il testo al lettore, ossia semplificare il testo originale adattandolo alle attuali capacità del lettore oppure cercare testi alternativi facilitati.

La promozione della lettura è un compito educativo cardine della scuola. Per diventare dei lettori esperti gli studenti dovrebbero sviluppare a lungo termine la competenza necessaria ad affrontare in autonomia i testi, perciò devono avere l'opportunità di interagire con il testo ed essere allenati a coglierne il senso. Pertanto, l'adattamento del lettore al testo è il compito più urgente per costruire e sviluppare capacità di lettura. Ci sono tuttavia manuali che presentano difficoltà intrinseche anche per gli studenti madrelingua; in questi casi, volendo utilizzare il materiale con studenti che presentano una fragilità nella comprensione come i dislessici o gli alunni con background migratorio, si rende necessario un adattamento del testo che può consistere nella semplificazione o riscrittura dello stesso[73].
Volendo focalizzare l'attenzione sull'adattamento del lettore al testo, sarà importante potenziare negli apprendenti DSA non italofoni la competenza meta-strategica, ovvero la capacità dello studente di riflettere sul percorso che ha compiuto per affrontare un determinato input testuale, sulle ipotesi che ha formulato, sugli ostacoli che ha incontrato. In questo modo l'insegnante potrà scoprire quali strategie ciascuno studente mette già in atto e quali invece ha bisogno di potenziare per diventare un lettore esperto ed efficace. Alla base dello sviluppo di

[73] Numerosi esempi di adattamento del materiale didattico tradizionale si possono trovare in Daloiso M., 2014.

abilità di meta-comprensione si colloca la consapevolezza delle operazioni da compiere per comprendere un testo:

- stabilire l'ordine gerarchico delle informazioni, distinguendo tra principali e secondarie;
- collocare le informazioni nel contesto;
- ricavare dal contesto il significato di parole o costruzioni non note;
- riconoscere la tipologia testuale anche attraverso indicazioni fornite dal paratesto;
- comprendere la struttura semantica e sintattica del testo, riconoscendo il valore di congiunzioni, pronomi e altri segnali linguistici.

Il concetto di strategia è strettamente collegato a quelli di consapevolezza e flessibilità: le strategie risultano tanto più efficaci quanto più il lettore è consapevole di quali utilizzare, di volta in volta, sulla base degli scopi e dei bisogni. Le strategie di lettura infatti dipendono da vari fattori, come per esempio l'obiettivo della lettura, la tipologia testuale da affrontare, il compito da svolgere nella fase di post-lettura. Esistono diverse modalità di lettura: esplorativa (skimming), selettiva (scanning), estensiva, intensiva, ciclica. Leggere un romanzo per piacere è diverso infatti dal leggere un testo disciplinare: nel primo caso si usa una modalità di lettura estensiva, lineare. Nel secondo caso si dovrebbe utilizzare una lettura ciclica composta da una prima fase orientativa, una fase intensiva e un continuo ritorno al testo per collegare, verificare, integrare le informazioni che se ne ricavano. Gli studenti spesso affrontano entrambi i tipi di testo con la stessa modalità, ovvero partendo dall'inizio e leggendo parola per parola fino alla fine. Soprattutto se intervengono difficoltà di decodifica, e se non è chiaro l'obiettivo per il quale si sta intraprendendo una determinata lettura, affrontare un testo disciplinare in questo modo può risultare molto demotivante.

10.3.1 Suggerimenti operativi per facilitare la lettura di testi disciplinari

Sulla scorta delle considerazioni finora esposte, si propongono di seguito alcuni esercizi mirati ad allenare lettori inesperti come gli studenti DSA non italofoni all'utilizzo di diverse modalità di lettura.

Cercare parole: fornire una lista di parole chiave che gli studenti devono individuare nel testo e sottolineare (lettura selettiva).
Confrontare versioni diverse dello stesso testo: fornire due versioni molti simili dello stesso breve testo e chiedere di individuare le differenze (lettura intensiva).
Scrivere didascalie per disegni o immagini: completare immagini riutilizzando brevi frasi ricavate dal testo (lettura intensiva).
Decriptare il testo: sostituire parti del testo con simboli e chiedere agli studenti di ripristinare

le frasi criptate nel testo servendosi del paratesto e del contesto (lettura esplorativa).
Cercare informazioni: chiedere esplicitamente agli studenti di cercare alcune informazioni nel testo per rispondere a domande (lettura selettiva).
Verificare la correttezza: fornire alcune dichiarazioni o informazioni e chiedere di controllarne la correttezza l'aiuto del testo originale (lettura intensiva).
Scegliere frasi: da una selezione di frasi, scegliere quella che meglio riassume il contenuto del testo letto (lettura intensiva).
Riordinare sequenze: ricostruire il testo diviso in sequenze fornite in disordine (lettura intensiva).

11. *La comprensione orale*

La comprensione orale, esattamente come la comprensione scritta, è un processo interattivo che coinvolge l'ascoltatore a livello percettivo nella decodifica dei segnali sonori e soprattutto a livello cognitivo, poiché la mente è impegnata a dare un senso a quanto sente. Anche nell'ascolto, come nella lettura, si attiva una modalità procedurale "top-down" che consiste nell'integrare costantemente le nuove informazioni ricavate dal testo (testo orale in questo caso) con le proprie risorse, ossia le competenze linguistiche e culturali e la conoscenza del mondo, organizzata in schemi mentali. L'ascolto non è un'attività automatica che dipende esclusivamente dalle orecchie, è una competenza che può essere appresa e migliorata facendo buon uso delle risorse a propria disposizione. Gli studenti DSA con background migratorio non presentano compromissioni del canale uditivo ma possono avere un basso livello di conoscenza linguistica: l'attivazione consapevole delle altre risorse cognitive può aiutarli ad orientarsi più facilmente nella comprensione globale di ciò che ascoltano. Un testo orale risulterà tanto più comprensibile quanto più l'ascoltatore disporrà di conoscenze sull'argomento, con le quali integrare i dati nuovi ricavati dall'ascolto. Al contrario, se manca l'enciclopedia mentale o la capacità di attivarla, il testo risulterà opaco ed impenetrabile. Scrive al riguardo Pozzo:

> "Rispetto ad un testo su un argomento familiare, che faccia parte del proprio bagaglio d'esperienza, un testo su un argomento di cui si sappia poco o nulla può diventare molto difficile da elaborare, soprattutto quanto a ciò si unisca una scarsa conoscenza linguistica. Osservazione, questa, ricca di implicazioni per chi ha il compito di selezionare i materiali di ascolto"[74].

Oralità e scrittura si realizzano con modalità differenti: il messaggio orale è codificato in forma di suono; il discorso avviene in tempo reale e non può essere ripercorso come un testo scritto; la lingua orale non è la stessa della lingua scritta a livello di grammatica e strutture utilizzate. Chi parla dice mediamente tre parole al secondo: ciò vuol dire che, per chi ascolta, il tempo a disposizione per pensare al senso di quanto ascoltato, per ricostruire anafore, per richiamare alla memoria il significato di una data parola è davvero poco. Se si presta troppa attenzione alle singole parole o alle regole grammaticali, inevitabilmente si perdono pezzi di testo e questo provoca una rottura a livello di comprensione globale. Diventa indispensabile quindi automatizzare al più presto i processi di ascolto ed offrire un sostegno agli studenti per affrontare le difficoltà di decodifica di intonazione, suoni, parole e sintagmi[75].

[74] Cit. da Pozzo G., 2010, p. 5.
[75] I "chunks" di cui si è parlato nel capitolo dedicato all'ampliamento lessicale.

11.1 L'approccio DOC

L'approccio tradizionalmente utilizzato nell'insegnamento delle lingue straniere e anche nella didattica dell'italiano L2 colloca spesso l'ascolto come input iniziale di una lezione, facendolo seguire da domande aperte, di vero/falso oppure a scelta multipla, che ne verifichino l'avvenuta comprensione. La domanda, tuttavia, come scrive Balboni è "un falso pragmatico: non si chiede una cosa che non si sa, ma qualcosa di cui si conosce già la risposta"[76]. Si tratta di un esercizio poco stimolante per l'apprendimento e poco indicativo dell'effettivo livello di comprensione o degli eventuali problemi incontrati dagli studenti. Si può aggirare questo approccio mirato al risultato spostando l'attenzione sul processo: se si decide di utilizzare la scelta multipla, per esempio, o il vero/falso, si può chiedere di motivare le proprie risposte e procedere ad un secondo ascolto di verifica. In questo modo, si lavora sugli indizi che hanno portato ciascuno studente a dare determinate risposte. Resta il fatto che queste modalità di gestione dell'ascolto non accrescono la competenza ricettiva degli alunni.

Gabriella Pozzo ha proposto un approccio all'ascolto di tipo diagnostico e metacognitivo, che prevede il coinvolgimento attivo degli studenti nella riflessione sulle proprie risorse e difficoltà: l'approccio DOC[77]. L'acronimo si declina in

- D come diagnostico, ovvero attività di pre-ascolto, attività da svolgere durante l'ascolto e dopo l'ascolto, che mirano all'attivazione delle risorse e delle strategie, a fare emergere la motivazione ma anche gli eventuali problemi di comprensione;
- O come operativo, poiché lo studente è posto nella condizione di "ascoltare per" verificare le proprie ipotesi, integrare il noto con il nuovo, quindi assume un atteggiamento intenzionale e non passivo;
- C come consapevole, poiché nella fase di controllo dei processi post ascolto l'approccio diventa metacognitivo: si chiede all'alunno di riflettere sulle modalità adottate per individuare i propri punti di forza e le criticità.

L'idea di prevedere attività prima, durante e post ascolto è perfettamente in linea con il modello globalità – analisi – sintesi ormai consolidato nella moderna didattica delle lingue. Si insegnano quindi le abilità necessarie a sviluppare la competenza ricettiva orale procedendo per fasi.

La fase di pre-ascolto è un momento preparatorio, mirato ad attivare le conoscenze già a disposizione degli alunni, a formulare delle ipotesi, a fornire una motivazione per procedere

[76] Balboni P., 2013, p. 124.
[77] Pozzo G. in Cardinaletti A. *et al.*, 2016, pp. 168-180.

all'ascolto. Per esempio, si può proporre un brainstorming alla lavagna a partire da un tema oppure dare agli studenti dei cartoncini con alcune parole chiave a cui prestare attenzione durante l'ascolto. Lavorare sul lessico prima di procedere all'ascolto permette agli studenti di abbassare il filtro affettivo, l'ansia di non capire nulla, perché il carico cognitivo previsto in fase di ascolto risulta almeno in parte alleggerito. Inoltre l'elicitazione delle conoscenze pregresse degli studenti permette loro di attivare gli schemi mentali, l'enciclopedia che ciascuno possiede, anche in L1, rispetto all'argomento, e di predisporsi all'ascolto avendo già un'idea di cosa li aspetta. L'insegnante può stimolare gli studenti con alcune semplici domande: che cosa so di questo argomento? quali parole/forme posso trovare nel testo (orale)? quali informazioni può darmi il testo?

Per gli studenti DSA, che possono presentare una ridotta efficienza della memoria di lavoro, questo tipo di attività cognitiva è importante perché li guida nel richiamare gradualmente le conoscenze dalla memoria a lungo termine a quella a breve termine, favorendo "l'interazione dei dati della testa con i dati del testo, in altre parole, l'interazione dei processi dall'alto con i processi dal basso"[78].

Le attività da svolgere durante l'ascolto mirano a far compiere agli studenti diverse operazioni sul testo, a seconda dell'obiettivo stabilito dall'insegnante e condiviso con gli alunni. È sempre opportuno chiarire il motivo per cui si chiede di svolgere una determinata attività, poiché da questo dipende la predisposizione degli alunni verso l'ascolto. Si potrà infatti ascoltare per cogliere il significato globale del testo, ascoltare per completare una tabella con alcune informazioni, per abbinare al testo alcune immagini. L'ascolto andrà riproposto più volte per rendere la comprensione sempre più approfondita.

Dopo l'ascolto, considerando che l'approccio adottato è diagnostico e meta cognitivo, è importante indagare i processi e non solo i risultati ottenuti dagli studenti. L'insegnante potrà quindi soffermarsi con alcune domande sulle difficoltà incontrate e sulle strategie messe in atto per superarle. Affinché il feedback sui risultati non sia ancora una volta un falso pragmatico, la consegna operativa può prevedere di trasferire le nuove informazioni ottenute in un formato diverso, per esempio una mappa concettuale che vada ad integrare il brainstorming proposto in fase di pre-ascolto, la produzione di un riassunto, il completamento di un cloze, una transcodificazione. Come nel caso della comprensione scritta, infatti, è sempre opportuno guidare gli studenti verso una sintesi che dia loro l'idea di dove devono arrivare.

[78] Cit. da Pozzo G., 2010, p. 16.

Nella tabella sottostante, Pozzo sintetizza le tre fasi previste dall'approccio DOC[79].

PRIMA

- esplicitazione dello scopo
- attivazione di schemi di conoscenza per ridurre il carico cognitivo
- attivazione delle conoscenze linguistiche

DURANTE

- elaborazione delle conoscenze
- negoziazione dei significati
- confronto e controllo in itinere

DOPO

- organizzazione delle conoscenze
- restituzione (esposizione orale, in PPT, sintesi scritta, illustrata, drammatizzata…)
- transfer

Tabella 1

I vantaggi dell'approccio diagnostico risiedono anche nella possibilità di riflettere insieme agli alunni sui comportamenti che mettono in atto durante una attività di ascolto, ovvero al *come* si ascolta e non solo al *cosa* si ascolta: ci può essere infatti chi prova ansia, chi si perde, chi pretende di capire tutto, chi riesce o non riesce ad attivare strategie funzionali allo svolgimento del compito. Comprendere le difficoltà degli studenti permette di diversificare gli interventi didattici a loro rivolti. Questa tipologia di riflessione è da prevedere sempre nel post ascolto ma è strettamente connessa all'esplicitazione delle consegne e degli obiettivi, che si colloca nel pre-ascolto. In questo modo infatti gli alunni sapranno quali processi e quali esiti l'insegnante andrà a verificare con il feedback.

Pozzo propone di utilizzare alcune domande per stimolare la riflessione: si riporta di seguito una scheda esemplificativa[80].

Scheda 2 – Investigare le difficoltà

- Ascolta alcune conversazioni telefoniche.
  Per ognuna cerca di capire il motivo della chiamata e il messaggio principale.

PRIMA DELL'ASCOLTO: PROCEDURA SUGGERITA

- **Primo ascolto**: Non preoccuparti di capire tutto! Cerca solo di capire:
  - chi chiama? Uomo o donna? Amico, conoscente, autorità?
  - la persona che si cerca è in casa oppure no?
  - se no, la persona che chiama lascia un messaggio?

Non perderti nei dettagli!

DURANTE L'ASCOLTO

- **Secondo ascolto**: cerca di capire il *motivo* per cui le persone chiamano. Confrontati con i compagni.
- **Terzo ascolto**: cerca di capire il *messaggio* principale. Confrontati ancora con i compagni.

DOPO L'ASCOLTO

Completa questa scheda e poi discutine con i compagni e l'insegnante.

- Hai usato la procedura suggerita? Se sì, ti ha aiutato a svolgere il compito?
- Che cosa hai trovato facile o difficile fare nei tre ascolti?

	Ho trovato facile	Ho trovato difficile	Perché?
1° ascolto			
2° ascolto			
3° ascolto			

[79] Pozzo G., 2010, p. 17.
[80] Ibidem, p. 19.

Come si vede nella scheda, si chiede agli studenti di ricostruire progressivamente il testo ascoltato e di confrontarsi spesso con i compagni, intervallando momenti di riflessione tra un ascolto e l'altro. L'atteggiamento dell'insegnante in queste fasi di riflessione e confronto non deve essere quello del detentore delle risposte corrette, bensì quello del facilitatore: accettare anche una comprensione imperfetta, valorizzare ciò che gli studenti hanno compreso, fossero anche poche parole, ha sicuramente ricadute positive sull'autostima e riduce l'ansia dettata dalla paura di non capire "niente". Inoltre, l'adozione di modalità di lavoro collaborative favorisce la condivisione tra gli alunni di punti di vista e strategie diverse: l'ascolto diventa in questo modo un'attività di *problem solving* collettivo, poiché tutti gli studenti si sentono coinvolti nella costruzione di un significato provvisorio del testo, che rielaborano di volta in volta riascoltando l'input. L'interpretazione di ciascuno inoltre potrà così arricchirsi anche dei dati compresi dagli altri.

11.1.1 Suggerimenti operativi per sviluppare l'abilità di ascolto

Prevedere una fase di pre-ascolto con attività di riscaldamento mirate all'attivazione delle conoscenze pregresse sull'argomento: brainstorming o mappe.
Stimolare la formulazione di ipotesi e previsioni sul testo da ascoltare.
Esplicitare lo scopo dell'ascolto e le consegne da svolgere: se l'obiettivo è una comprensione globale chiedere agli studenti di concentrarsi per scoprire chi parla e di cosa si parla; se l'obiettivo è un ascolto selettivo (per esempio per individuare un nome, una data, un orario) chiedere agli studenti di tralasciare le informazioni non pertinenti e focalizzarsi sulle richieste specifiche.
Rassicurare più volte gli alunni sul fatto che non si pretende che capiscano tutto.
Prevedere più ascolti, intervallati da momenti di riflessione e confronto tra i compagni.
Dopo l'ascolto, favorire la riflessione sui punti di forza e sulle difficoltà incontrate, con l'aiuto di domande o altri strumenti di feedback.
Trasferire le conoscenze ricavate dall'ascolto in un nuovo prodotto, che risulti poi valutabile.

11.2 La lingua per lo studio: l'accesso ai contenuti disciplinari di una lezione

La lezione tradizionale è, per molti, ancora strutturalmente legata al modello trasmissivo per il quale l'insegnante *ex cathedra* spiega e interroga. La trasmissione orale di contenuti disciplinari è, di fatto, un'attività di ascolto e richiede, in quanto tale, un carico cognitivo

importante agli studenti non italofoni. Per loro infatti si tratta di veicolare contenuti di argomento non familiare in una lingua straniera, con implicazioni sia a livello di conoscenze linguistiche sia enciclopediche pregresse. Come si è detto poc'anzi, l'ascolto risulta tanto più comprensibile quanto più l'ascoltatore riesce ad integrarlo con i propri schemi mentali. Allo stesso modo, l'apprendimento è efficace se le nuove informazioni possono essere messe in relazione ed assimilate alle conoscenze già in possesso dello studente: solo così infatti si possono modificare ed integrare i preesistenti schemi mentali. In caso contrario, lo studente non si trova nella condizione di apprendere: può provare solo a memorizzare le nuove informazioni in prospettiva di una verifica o un'interrogazione. Nel caso di studenti non italofoni e DSA, con una limitata efficienza nella memoria di lavoro, questa "strategia di sopravvivenza" potrebbe generare molta ansia, richiedere uno sforzo notevole e soprattutto portare a scarsi risultati in termini di acquisizione di competenze.

Se si considera inoltre che la lezione frontale, strutturata in base al modello trasmissivo, prevede per lo studente solo un ruolo di ascoltatore passivo, si perde di vista la dimensione interattiva della comprensione orale e il coinvolgimento del soggetto che apprende (e in questo caso ascolta) nella costruzione di significati. Come sostiene invece Barnes, per imparare di più e meglio, lo studente va incoraggiato a riflettere, a fare domande, a cercare connessioni:

> "I am convinced not only that conscious participation in learning is essential, but also that in order to achieve active learning learners should be encouraged to be reflective and critical. […] Reflection includes taking responsibility for finding connections and examples, asking questions, reinterpreting experience, and searching for new techniques and new ways of understanding relevant to the matter in hand. 'Critical' learning goes further and implies that teachers should encourage pupils to find alternative ways of looking at topics, and should help them to grasp what evidence may be used to support one or another viewpoint. The purpose is to prepare for life outside school by giving pupils the opportunity to make informed choices, and to prepare them as future adults to become full participants in their own lives."[81]

Per garantire un buon apprendimento, dunque, gli studenti devono essere messi nella condizione di parlare prima, durante e dopo l'ascolto. Il passaggio dal modello trasmissivo ad una prospettiva costruttivista lascia ampio spazio al confronto tra pari, in modo da trasformare l'ascolto individuale in un'operazione di *problem solving* collettiva.

[81] Cit. da Barnes D., 2008, p. 11.

Humphris suggerisce di strutturare la lezione di contenuto disciplinare in modo tale da prevedere che la spiegazione dell'insegnante occupi un tempo nettamente inferiore a quello dedicato alla comunicazione tra gli studenti:

> "La spiegazione […] dura poco tempo (un quarto del tempo del normale). I ragazzi vengono avvertiti anticipatamente che non potranno capire tutto: devono semplicemente cercare di capire ciò che possono, niente di più. Subito dopo, l'insegnante fa riorganizzare le sedie in modo che ogni ragazzo abbia direttamente di fronte a lui un compagno. L'insegnante dice agli alunni di raccontare al compagno ciò che pensano di aver capito dell'argomento spiegato. L'insegnante poi si siede in disparte. Quando l'insegnante avverte che una coppia ha finito (cioè che non parla più o parla di altro), riprende la sua centralità, interrompe il lavoro di tutti e si offre di rispondere a qualsiasi domanda in merito"[82].

L'opportunità di confronto con un compagno è un'occasione per ripensare a ciò che si è capito, metterlo eventualmente in discussione, integrarlo. Se gli alunni con background migratorio svolgono questa attività con studenti che hanno un livello di comprensione più alto del loro, hanno la possibilità di chiedere chiarimenti ad un pari grado e di colmare alcuni gap senza doversi esporre di fronte all'insegnante con il rischio di ammettere di non aver capito niente e di "perdere la faccia". Se gli studenti della coppia presentano lo stesso livello di comprensione, sarà comunque interessante vedere come ciascuno ha interpretato quanto detto dall'insegnante sulla base dei propri schemi mentali.

Per l'insegnante, le domande che arrivano da parte degli studenti restituiscono informazioni preziose sul livello effettivo di comprensione di chi le pone e consentono di ritarare eventualmente la spiegazione e rivederne alcuni passaggi. Inoltre, l'atteggiamento degli studenti mentre ascoltano le risposte è più partecipe e attento perché sono stati loro stessi a porre le domande.

A questo punto, sia nell'approccio DOC precedentemente illustrato che nella proposta operativa di Humphris, sono previsti un secondo ed un terzo ascolto, sempre intervallati da momenti di confronto tra gli alunni. Per fare ciò si può pensare di registrare la prima spiegazione e riproporla chiedendo agli studenti di riascoltare il testo per confrontare l'interpretazione provvisoria con l'originale. Questa attività diventa anche una piccola sfida nella coppia di studenti che hanno lavorato insieme perché ognuno cerca di scoprire dove e se ha ragione. Al termine dell'ascolto, le coppie potranno continuare a discutere e collaborare alla ricostruzione del significato del testo. Per evitare che le conversazioni diventino

[82] Humphris C., 2004, p. 4.

improduttive, si può far seguire ad un terzo ascolto un cambio di coppie, in modo che ciascun alunno abbia un'ulteriore opportunità di confronto e scambio di opinioni.

Questa proposta operativa, che Humphris mutua dalle modalità di svolgimento degli ascolti autentici promosse da DILIT[83], può avere diversi risvolti positivi: a livello di comprensione, poiché dopo i vari ascolti e le consultazioni in coppie sicuramente la percentuale di ciò che ciascuno studente ha capito della lezione è superiore rispetto al primo ascolto svolto individualmente; a livello di motivazione degli studenti, poiché aumenta l'interesse verso il contenuto e la sfida cognitiva; a livello di apprendimento significativo, poiché il ritmo della trasmissione dei saperi è calibrato sull'effettivo grado di comprensibilità degli alunni, anche non italofoni.

[83] Humphris C., 1986.

12. *La valutazione*

> "La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e successo formativo"[84].

La valutazione linguistica è un aspetto fondamentale della pratica glottodidattica, poiché permette all'insegnante e allo studente di condurre una riflessione sui risultati dell'apprendimento e sul raggiungimento di alcuni obiettivi prefissati. Una valutazione efficace è un processo costituito da tre stadi: la fase di raccolta dati finalizzata a misurare le competenze e le fragilità dell'alunno in diversi contesti di apprendimento; la fase di verifica ossia il confronto tra i dati raccolti e gli obiettivi prefissati; la fase di valutazione che consiste nell'elaborazione di un giudizio di valore sulle misurazioni effettuate rispetto ai parametri prefissati. Soprattutto nel caso di alunni DSA con background migratorio, la raccolta dati deve essere svolta in modo sistematico per misurare l'evoluzione sia del processo di apprendimento della L2 sia del disturbo specifico. In contesto scolastico, l'alunno con background migratorio di recente arrivo in Italia intraprende un percorso di alfabetizzazione che gli richiede di imparare molto in poco tempo, sia a livello di lingua che di contenuti. La valutazione in itinere consente all'insegnante e allo studente di ricevere feedback costanti e mirati, indispensabili per intervenire parallelamente sul processo di insegnamento e di apprendimento.

Le verifiche vanno condotte utilizzando strumenti e tecniche già utilizzate con gli studenti in fase di insegnamento e considerate accessibili rispetto ai loro bisogni specifici. La valutazione dovrà fare riferimento ai parametri/obiettivi fissati dal PDP sia in relazione al disturbo specifico, sia alla fase transitoria di svantaggio linguistico in cui si trova l'alunno con background migratorio; dovrà inoltre tenere conto del livello di acquisizione della L2 sia in termini di competenza linguistica che di competenza comunicativa, o *proficiency*, al fine di analizzare la capacità dei discenti di entrare in relazione con l'ambiente scolastico e le loro reali opportunità di costruire e sviluppare conoscenze.

12.1 Cosa valutare, come valutare e quando valutare

Le modalità valutative finora descritte si riferiscono alla valutazione formativa: si tratta, come si è visto, di un processo che si ripete con cadenza frequente e permette di ottenere un

[84] DPR 122/2009

feedback immediato. Questa tipologia di valutazione accompagna la prassi didattica fin dalla fase di programmazione, costituendone parte integrante: la possibilità di verificare regolarmente il conseguimento degli obiettivi definiti dalla programmazione da parte di ciascun alunno, infatti, dà modo al docente di adattare o riadattare la proposta didattica e di organizzare sessioni di recupero o rinforzo senza lasciare che le eventuali lacune si accumulino. L'attenzione è di tipo diagnostico e mirata al feedback.

La valutazione di tipo sommativo, invece, è finalizzata a misurare l'*achievement* di un corpus specifico di contenuti, come un'unità didattica o un modulo, e si conclude solitamente con l'espressione da parte del docente di un voto o di un giudizio basato sull'esecuzione di un test. L'attenzione in questo caso è più sul prodotto che sulla competenza, senza ricadute utili ai fini dell'apprendimento. Con alunni dai bisogni specifici, fermarsi ad una valutazione di tipo sommativo non è efficace: se l'obiettivo infatti è quello del successo formativo, il focus deve essere sull'apprendente, sulle competenze acquisite, sulle potenzialità di apprendimento dimostrate.

Serragiotto (2016) distingue diverse tappe valutative all'interno del percorso glottodidattico:

- la valutazione in entrata, di tipo diagnostico, adatta a verificare il livello di partenza dello studente;
- la valutazione in itinere, di tipo formativo, funzionale a testare alcune competenze propedeutiche per poter proseguire nel percorso di apprendimento;
- la valutazione in uscita, di tipo formativo, funzionale a sintetizzare gli obiettivi raggiunti al termine del percorso e a consolidare o ritarare il percorso successivo;
- la valutazione diffusa, basata principalmente sull'osservazione e finalizzata a raccogliere dati in diverse situazioni linguistiche;
- la valutazione autentica, finalizzata a constatare l'effettiva acquisizione di competenze che permettano di usare la lingua come veicolo di scambio sociale, in contesti concreti[85].

12.2 Valutare gli alunni con background migratorio

La valutazione degli alunni con background migratorio in contesto scolastico si compone di diversi aspetti: i progressi nel percorso di alfabetizzazione in italiano L2, ossia il livello di interlingua; le abilità e i saper fare degli studenti, ossia le competenze d'uso della lingua italiana; l'acquisizione di contenuti delle varie discipline curricolari. Per gli alunni con L1 diversa dall'italiano, la classe plurilingue diventa infatti un luogo di immersione totale nella L2. Viene loro richiesto di imparare contenuti disciplinari, specialistici, attraverso una lingua

[85] Serragiotto G., 2016, p.161.

nuova, in un percorso che deve, nel contempo, sviluppare la competenza comunicativa e linguistica in L2, il pensiero e le abilità cognitive, le conoscenze specifiche delle materie scolastiche[86]. Si può dichiarare pertanto che gli studenti stranieri nella scuola italiana vivono quotidianamente potenziali situazioni in cui vi è l'applicazione dell'approccio CLIL, seppur in maniera non strutturata.

Per questo motivo, è necessario prevedere una valutazione integrata delle competenze linguistiche e dei contenuti curricolari mediante verifiche iniziali e in itinere, valutazioni diffuse condotte attraverso schede di osservazione dell'attività in classe e una raccolta sistematica di prove orali e scritte, al fine di creare un portfolio in L2 che attesti e valorizzi i progressi nel percorso di acquisizione linguistica di ciascuno studente e i vari livelli di interlingua man mano raggiunti.

Programmare efficacemente un percorso di educazione linguistica in L2 significa dunque predisporre strumenti valutativi di tipo diagnostico e identificare degli standard di apprendimento condivisi per descrivere i livelli di partenza e registrare i progressi degli studenti, affinché non sia lasciato al singolo insegnante il compito di interpretare arbitrariamente le prestazioni degli alunni. Come sostiene Novello,

> "la valutazione di una L2, difatti, necessita di essere pensata e creata ad hoc per lo studente straniero, prendendo in considerazione il suo livello di partenza e il percorso seguito fino a quel momento. Se ciò non accade le aspettative del docente si riveleranno del tutto inappropriate in quanto basate sulla valutazione standard di una lingua materna e i risultati non potranno che essere negativi (con effetti anche sull'autostima degli studenti)".[87]

Una valutazione di tipo formativo si basa anche sulla condivisione degli obiettivi e dei risultati con gli studenti, che necessitano di essere coinvolti nel processo valutativo e resi consapevoli delle proprie capacità. Soprattutto per i bambini, è importante non sentirsi costantemente osservati e giudicati/criticati, ma pensare di avere l'opportunità di dimostrare all'insegnante quello che si è capaci di fare. Lo scopo della valutazione svolta in itinere è quello di cogliere, parallelamente al progredire delle abilità comunicative, la motivazione che gli studenti dimostrano nei confronti della lingua e lo stimolo ad imparare cose nuove per soddisfare nuovi bisogni linguistici.

È auspicabile sostituire quanto più possibile la valutazione di tipo sommativo con l'osservazione basata sull'uso di schede o griglie, che permettono di rilevare progressi e

[86] Luise M.C., 2009, p. 119.
[87] Novello A., 2014, p. 13.

criticità degli studenti mentre sono impegnati a lavorare concretamente con la lingua, possibilmente in una interazione fra pari. Si evitano in questo modo le interruzioni del flusso comunicativo e l'innalzamento del filtro affettivo che potrebbero derivare da un confronto diretto con l'insegnante, mirato tradizionalmente a verificare cosa lo studente "sa" e non "ciò che sa fare con quello che sa"[88]. Lo scambio comunicativo con i pari si rivela al contrario molto proficuo ai fini valutativi, perché i bambini e i ragazzi costruiscono la propria conoscenza e acquisiscono lingua proprio attraverso l'interazione sociale spontanea.

12.2.1 Alcuni strumenti di valutazione

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue

Il QCER[89] è uno strumento che, seppur datato, resta sempre valido per riflettere su cosa si debba effettivamente saper fare con una lingua, al di là della padronanza delle regole di grammatica. Il quadro è strutturato in griglie che descrivono, nella dimensione verticale, le competenze richieste per ciascun livello d'uso della lingua, declinandole nella dimensione orizzontale nelle diverse abilità ricettive e produttive orali e scritte. Le competenze osservate sono linguistiche (competenza lessicale, grammaticale, semantica, fonologica), socio-linguistiche (differenze di registro, dialetti e accenti, regole di cortesia...), pragmatiche e interculturali. Vengono osservate anche le strategie di cui l'apprendente si serve per compensare le risorse a sua disposizione e per portare a termine compiti richiesti. Nell'apprendimento linguistico, quindi, l'alunno evolve sia verticalmente, crescendo di livello, che orizzontalmente, realizzando compiti via via più complessi e ampliando i contesti d'uso della lingua.

Il QCER è uno strumento pensato in ambito europeo e dedicato a chi si occupa di insegnamento delle lingue non materne ad un pubblico adulto e scolarizzato; è possibile comunque adattarlo al contesto scolastico e utilizzarne i criteri nella descrizione delle competenze linguistiche degli studenti con background migratorio, al fine di avviare procedure condivise di valutazione. Ad integrazione dei contenuti del QCER, nel 2010 è stato pubblicato il *Profilo della lingua italiana*[90], per favorire l'applicazione del Quadro in modo più specifico nell'ambito dell'insegnamento e della valutazione dell'italiano come L2 o LS.

I task comunicativi

[88] Si veda, in merito alla valutazione autentica in contrapposizione a quella tradizionale, Comoglio M., 2002.
[89] Quadro Comune Europeo di Riferimento, 2001, Consiglio d'Europa.
[90] Profilo della Lingua italiana, 2010, La Nuova Italia

Il task didattico è un'attività comunicativa realizzata oralmente o per iscritto, che induce l'apprendente ad utilizzare la lingua per raggiungere obiettivi extralinguistici. In base alla definizione di Skehan, il task si differenzia da un esercizio tradizionale per alcune caratteristiche specifiche[91].

Task didattico	**Esercizio tradizionale**
Il significato è primario: l'attività è organizzata in modo tale da indurre gli apprendenti a concentrarsi su ciò che devono dire o scrivere, anziché su come lo devono dire.	La forma è primaria: per svolgere correttamente l'esercizio bisogna riutilizzare in modo adeguato una struttura linguistica precedentemente analizzata.
Gli apprendenti sono chiamati ad esprimere proprie idee o opinioni, devono raggiungere un obiettivo utilizzando le forme linguistiche che hanno a disposizione nel proprio repertorio, senza che vengano offerti esempi o modelli da ripetere.	In un esercizio tradizionale si riutilizzano solitamente alcuni *pattern* linguistici precedentemente proposti dall'insegnante.
Il compito è autentico, in quanto riproduce attività del mondo reale: per realizzare il task gli apprendenti devono compiere operazioni che ritrovano anche in contesto extrascolastico come, per esempio, ordinare, classificare o confrontare elementi, narrare, descrivere, pianificare o prendere decisioni.	In un tradizionale esercizio di tipo compilativo è difficile che si ricrei una situazione autentica riconducibile anche ad un contesto d'uso extrascolastico.
Il raggiungimento dell'obiettivo è prioritario: lo scopo principale dell'attività è portare a termine il task.	L'obiettivo principale è dimostrare di saper utilizzare correttamente una determinata struttura.
La valutazione riguarda il risultato finale, ossia la capacità di completare il task.	La valutazione riguarda la correttezza formale nello svolgimento dell'esercizio.

La didattica per task può essere efficacemente utilizzata per introdurre una riflessione linguistica, ma anche in fase di valutazione poiché obbliga gli studenti a mettere in campo contemporaneamente diverse abilità, anche avanzate, di comprensione, produzione, argomentazione, negoziazione. La maggior parte delle attività previste dal task si svolge in

[91] Skehan P., 1998.

piccoli gruppi e questo aumenta la possibilità di realizzare scambi comunicativi autentici rispetto ad un dialogo studente/docente in cui le informazioni sono solitamente già note a quest'ultimo, e raramente sono negoziabili.

Dal punto di vista linguistico, inoltre, l'esecuzione del task comporta il raggiungimento di un reale obiettivo comunicativo senza vincoli d'uso di determinate strutture grammaticali che l'insegnante debba stabilire a priori. L'osservazione degli studenti, attivamente impegnati, permetterà dunque al docente di capire a quale livello di interlingua e di competenze comunicative si trovino effettivamente, dato che cercheranno di utilizzare determinate strutture linguistiche e strategie comunicative scegliendole in modo spontaneo. Lo stesso task può essere utilizzato come strumento di rilevazione di livelli diversi di competenza, pianificando la complessità del compito e delle richieste avanzate. Se si propongono agli alunni attività che comportano un diverso ritorno di informazioni, sia a livello quantitativo che qualitativo, la valutazione può essere stratificata e differenziata anche a partire da uno stesso testo.

L'autovalutazione e il portfolio

Nell'ottica di sviluppare l'autonomia degli studenti e una maggiore consapevolezza rispetto al proprio percorso di apprendimento linguistico, l'autovalutazione si inserisce a pieno titolo nella prassi didattica dell'italiano L2. Lo studente di italiano L2 si trova a fare interagire continuamente il proprio mondo interno, costituito da fattori cognitivi e psicologici quali la capacità di riflessione critica, l'uso di strategie, la motivazione, l'autostima, l'atteggiamento verso la lingua da apprendere, con il mondo esterno che lo immerge nell'input linguistico a livello formale (in ambito scolastico) e informale (in ambito extrascolastico). A scuola gli input linguistici arrivano dal docente, dai compagni e dalle varie attività che l'alunno è chiamato a svolgere, mentre in ambito extrascolastico gli input sono incontrollati e derivano da qualsiasi contesto d'uso spontaneo della lingua e scambio comunicativo.

Citando in merito Menegale,

> "affinché tale ricchezza di stimoli si trasformi in un patrimonio personale, è necessario che sin da piccolo lo studente sia guidato a sviluppare una riflessione consapevole sui contatti linguistici che vive e sulle strategie de comportamenti che possono aiutarlo a costruire la propria competenza plurilinguistica e pluriculturale"[92].

[92] Menegale M., 2015, p. 13.

Uno studente che impara ad autovalutarsi non dipende più unicamente dall'insegnante nel decidere come utilizzare la lingua e quali compiti svolgere. Al contrario, prende parte in maniera più consapevole al processo di costruzione del proprio sapere ed è più preparato ad apprendere anche fuori dal contesto classe. Inoltre, riconoscere i progressi ottenuti aumenta nello studente il piacere di apprendere e la motivazione che ne deriva.

Il portfolio linguistico è uno strumento che può essere utilizzato come autovalutazione motivante poiché dimostra gli obiettivi raggiunti e i progressi effettuati dall'alunno. Come afferma Novello:

> "il portfolio richiedendo le performance migliori dello studente, lo invita a raggiungere il suo grado massimo di impegno, motivandolo così all'uso della lingua. Inoltre, essendo uno strumento che rappresenta come il discente sia in grado di utilizzare la lingua in contesti differenti, motiva ad utilizzare la lingua nelle diverse abilità"[93].

12.3 Riferimenti normativi per gli studenti con background migratorio

Le diverse riforme scolastiche degli ultimi anni hanno dimostrato, almeno formalmente, di prestare maggiore attenzione alla complessità delle classi plurilingue e multiculturali: sia la norma fondamentale - Decreto del Presidente della Repubblica 31/08/1999, n.394, Art. 45 - sia le successive circolari e direttive, esprimono chiaramente il diritto ad una programmazione con obiettivi differenziati e sottolineano la necessità di sviluppare percorsi individualizzati per garantire l'inclusione e l'accesso al sapere agli alunni con background migratorio.

Il riferimento più congruo al tema della valutazione si trova proprio nell'art. 45 del sopraccitato DPR che afferma: "il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento".

La norma non accenna in modo esplicito alla valutazione, ma il necessario adattamento dei programmi di insegnamento non può prescindere da un adattamento dei criteri e delle modalità valutative.

Riguardo la valutazione, il paragrafo 4 delle Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, di febbraio 2014, afferma che:

> "da molti anni è emersa una riflessione sull'opportunità di prevedere una valutazione per gli alunni stranieri modulata in modo specifico ed attenta alla complessa esperienza umana di apprendere in un contesto culturale e linguistico nuovo, senza abbassare in alcun modo gli

[93] Novello A., 2014, p. 96.

> obiettivi richiesti, ma adattando gli strumenti e le modalità con cui attivare la valutazione stessa".

Le Linee Guida forniscono indicazioni anche relativamente all'esame di Stato al termine della Scuola Secondaria di I e di II grado, nel paragrafo 4.1:

> "per l'esame al termine del primo ciclo, nel caso di notevoli difficoltà comunicative […] la presenza di docenti o mediatori linguistici competenti nella lingua d'origine degli studenti per facilitare la comprensione.
> Per l'esame di Stato al termine del secondo ciclo sono da considerarsi crediti formativi eventuali percorsi di mantenimento e sviluppo della lingua d'origine. Nel colloquio orale possono essere valorizzati contenuti relativi alla cultura e alla lingua del Paese d'origine".

La Direttiva Ministeriale sui BES del 27/12/2012 prevede anche per gli alunni con background migratorio, come per gli studenti DSA, "la necessità di elaborare un percorso didattico individualizzato e personalizzato", ossia un PDP che abbia però carattere transitorio, come chiarisce la Nota del 22/11/2013 n. 2563. La medesima nota raccomanda inoltre di adottare il PDP in via eccezionale, per alunni neoarrivati, ultra tredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina oppure in concomitanza con altre problematiche. Il PDP per alunni con background migratorio può essere adottato quindi a discrezione della scuola, che individua autonomamente i potenziali destinatari.

In generale, diversi strumenti operativi sono stati adottati negli ultimi anni per formalizzare il percorso di personalizzazione degli apprendenti non italofoni, come il Piano Educativo Personalizzato (PEP) o il Piano Personale Transitorio (PPT), previsti dai Protocolli di Accoglienza per tutti gli alunni non italofoni di recente immigrazione, e successivamente ai primi due anni nel caso in cui gli alunni necessitino di seguire programmi differenziati in alcune discipline, a causa di difficoltà legate alla conoscenza della lingua per lo studio. Il Consiglio di Classe può stabilire di compilare il PEP/PPT anche per alunni di madrelingua non italiana nati in Italia da genitori immigrati, ovvero le seconde generazioni, che possono incontrare difficoltà nelle materie di studio nonostante posseggano un buon livello di competenza comunicativa.

12.3.1 La normativa in Alto Adige

La Provincia Autonoma di Bolzano è considerata un luogo ad alto tasso di immigrazione, proveniente sia dall'Europa che da Asia e Africa. Si contano 138 diverse nazionalità.
I dati pubblicati all'interno del Dossier Statistico Immigrazione 2019 e presentati a Bolzano in ottobre 2019 riportano la presenza di 50.333 stranieri residenti nel 2018, che incidono per il 9,5% sulla popolazione altoatesina. L'incidenza nazionale è dell'8,5%.
Bambini e adolescenti appartenenti a contesti linguistici e culturali diversi dalle tre lingue ufficiali parlate in provincia accedono al sistema scolastico altoatesino, in numerosi casi fin dalla scuola dell'infanzia. Ogni anno, inoltre, si registra l'ingresso nel sistema scolastico di studenti NAI (neoarrivati in Italia). Si riportano di seguito i dati relativi all'a.s. 2018/2019,. Gli studenti di cittadinanza non italiana sono 9.814 e rappresentano il 12% della popolazione scolastica, a fronte di una media italiana del 9,7%. Nella tabella sottostante si esplicitano le distribuzioni di questi alunni nel sistema scolastico trilingue (Fonte Astat).

		Scuole in lingua tedesca	**Scuole in lingua italiana**	**Scuole in lingua ladina**	**Totale**
Scuole Infanzia	%	11,7	24,1	7,8	14,2
	unità	1.439	861	54	2.354
Scuole Primarie	%	9,8	25,3	7,2	13,3
	unità	1.972	1.634	82	3.688
Scuole Secondarie I grado	%	7,9	24,4	5,7	11,7
	unità	981	1.016	45	2.042
Scuole Secondarie II grado	%	4,9	17,1	2,7	8,8
	unità	640	1.077	13	1.730

L'Alto Adige ha integrato con alcune delibere provinciali la normativa nazionale che regola l'iscrizione, la valutazione e l'incentivazione degli alunni con background migratorio.
Per quanto riguarda la valutazione, la Delibera della Giunta Provinciale del 31/10/2017 prevede l'attivazione di percorsi educativi personalizzati per i primi due anni, eventualmente prorogabili. Anche la valutazione può avvenire su obiettivi differenziati:

> "per promuovere l'integrazione e l'inclusione delle alunne e degli alunni con background migratorio, la valutazione nei primi due anni, nei quali le alunne e gli alunni acquisiscono le competenze di base nella lingua d'insegnamento, può avvenire sulla base di un percorso educativo individualizzato e personalizzato con obiettivi differenziati. In tal caso la certificazione delle competenze può essere adattata al percorso educativo individualizzato e personalizzato. Qualora necessario, un percorso educativo individualizzato e personalizzato costituisce, anche decorsi due anni, la base per l'insegnamento e per la valutazione delle alunne e degli alunni con background migratorio"[94].

Per sostenere gli alunni con background migratorio nel processo di acquisizione delle tre lingue ufficiali, la Provincia di Bolzano ha istituito nel 2008 i Centri Linguistici, che operano sul territorio provinciale al servizio dell'intero sistema scolastico e formativo altoatesino[95].
I Centri Linguistici coordinano, in collaborazione con le scuole italiane, tedesche e ladine, gli interventi di potenziamento linguistico organizzando laboratori di incentivazione linguistica in orario scolastico ed extrascolastico suddivisi per livelli, a partire dalla lingua della comunicazione per alunni NAI, per proseguire fino all'approfondimento della lingua per lo studio per alunni presenti sul territorio da più di due anni.
La normativa provinciale prevede che in sede di valutazione la scuola tenga conto del percorso fatto dagli studenti nel corsi di alfabetizzazione e ne sancisce l'obbligo di frequenza in caso di riconosciute carenze linguistiche nella lingua di insegnamento:

> "Nella valutazione delle studentesse e degli studenti con background migratorio che frequentino corsi di alfabetizzazione, il Consiglio di classe terrà conto delle osservazioni trasmesse dai docenti di questi corsi"[96].
> "Per le alunne e gli alunni con riconosciute carenze linguistiche nella lingua d'insegnamento, iscritti ai corsi di incentivazione linguistica, la frequenza è obbligatoria"[97].

È esclusa invece dalla normativa la possibilità di sospendere la valutazione a causa di limitate competenze linguistiche oppure di iscrizione scolastica tardiva, ad eccezione del primo quadrimestre e solo per un numero limitato di materie. Nella seconda parte dell'anno gli studenti con background migratorio devono essere valutati in tutte le materie[98]. Si ribadisce quindi la necessità di attuare in ambito scolastico attività di incentivazione e sviluppo specifiche, atte a sostenere questi alunni che presentano un bisogno di apprendimento

[94] D.G.P. n. 1168 del 31/10/2017 art.10 comma 2
[95] Attuazione della Delibera Provinciale n. 1482 del 07/05/2007
[96] D.G.P. n. 1020 del 04/07/2011, art. 12, comma 3
[97] L.P. n. 12 del 28/10/2011, art. 14, comma 6
[98] Nota dell'Intendenza Scolastica Italiana di Bolzano del 01/12/2017.

linguistico, affinché abbiano accesso ai contenuti disciplinari, possano partecipare a tutte le proposte formative ed essere congruamente valutati.

Anche in sede di Esame di Stato, a conclusione del I e del II ciclo, gli alunni con background migratorio hanno diritto ad usufruire di criteri di valutazione differenziata e all'utilizzo di strumenti compensativi se previsti dal PDP (il dizionario bilingue per esempio, con lingua materna e lingua di insegnamento della scuola, glossari, mappe, tempo in più), ma non ad esami differenziati, ovvero ad essere dispensati da alcune materie o parti dell'esame[99]. Per quanto riguarda la prova d'esame in tedesco L2, per gli alunni con background migratorio iscritti nella scuola a lingua di insegnamento italiano, la normativa provinciale prevede che questi abbiano diritto ad una prova "a loro misura" al termine del I ciclo, e che possano avvalersi del diritto di non sostenere l'esame di seconda lingua al termine del II ciclo, come già previsto per gli alunni provenienti da fuori provincia che frequentino la scuola altoatesina solo da due anni[100].

12.4 Valutare gli alunni DSA con background migratorio

> "Le Istituzioni Scolastiche adottano modalità valutative che consentono all'alunno e allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto, mediante l'applicazione di misure che determinano le condizioni per l'espletamento della prestazione da valutare, relativamente ai tempi di effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove, riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria"[101].

Si evince dalla citazione della normativa l'opportunità di applicare in contesto valutativo le medesime tecniche didattiche e gli strumenti dispensativi e compensativi già noti all'alunno perché utilizzati anche durante le attività di classe, nell'ambito di un percorso di apprendimento personalizzato sulla base del PDP. Si rimarca inoltre a livello normativo l'esigenza di dare più rilevanza al grado di acquisizione dei contenuti disciplinari che alla forma della prova realizzata, la quale può risultare inficiata dalle difficoltà specifiche dell'alunno. Il momento valutativo non può essere ridotto ad una semplice misurazione sommativa della performance, deve piuttosto essere l'occasione per valorizzare le potenzialità dell'alunno e il livello di apprendimento raggiunto, dando contestualmente riscontro dell'efficacia della metodologia didattica adottata.

[99] Ordinanza Ministeriale 37/2014, art. 18, comma 4.
[100] D.G.P n. 22 del 14/05/1999, art. 2, comma 8
[101] D.M. 5669/2011, art. 6, comma 2

La personalizzazione del percorso va concretizzata sulla base dell'effettiva situazione di ciascun apprendente, dato che la complessità e le varianti con cui si manifesta la dislessia non consentono di standardizzare né gli strumenti compensativi e dispensativi né le scelte didattiche come se fossero validi per tutti i dislessici.

Un alunno potrebbe avere necessità di servirsi di supporti tecnologici per accedere ai contenuti scritti, per un altro potrebbe essere sufficiente avere più tempo a disposizione.

Fondamentale è anche ricordare che le difficoltà possono essere permanenti o transitorie, perciò la stessa normativa chiede all'Istituzione Scolastica di monitorare periodicamente l'efficacia delle misure previste dal PDP[102].

In sede valutativa, la possibilità di avere più tempo a disposizione per svolgere la prova è considerato l'accorgimento principale che gli insegnanti possono adottare per ridurre la pressione sugli studenti dislessici.

Lavorando in un contesto di classe ad abilità differenziate, con presenza di studenti molto veloci e altri con oggettive difficoltà, gli insegnanti possono strutturare delle prove di valutazione a gradino e stabilire come supportare al meglio gli alunni dislessici che necessitano di tempi di esecuzione più lunghi. Nel caso di una verifica di comprensione del testo, si può pensare per esempio di somministrare allo studente dislessico il materiale da leggere il giorno prima, in modo che in classe possa concentrarsi principalmente sulle consegne e sulle risposte.

Le prove inoltre andrebbero segmentate in micro-componenti, in modo da evitare consegne quantitativamente molto impegnative e ridurre il carico cognitivo: le prove a gradino permettono anche di definire diversi livelli di raggiungimento delle competenze richieste, dal livello minimo di sufficienza ai livelli successivi.

Un'altra considerazione importante riguarda la formulazione delle consegne: l'accessibilità della prova di verifica dipende in buona parte dalla capacità dell'alunno dislessico di comprendere ciò che gli viene chiesto di fare. La consegna va facilitata mediante supporti non linguistici e fornendo esempi/modelli di esecuzione dell'esercizio.

Dovendo valutare l'acquisizione dell'italiano L2 da parte di alunni DSA con background migratorio, il concetto di contenuto disciplinare citato nella normativa va integrato con quello di competenze: come già ribadito in precedenza, padroneggiare una lingua non significa soltanto conoscere regole grammaticali o liste di parole, ma saper realizzare alcune abilità primarie quali la comprensione, l'interazione e la produzione.

[102] Legge 170/2010, art. 5

I criteri di cui l'insegnante di lingua dovrà tenere conto in sede valutativa sono:

- la capacità di comprensione globale, selettiva e analitica, sia orale che scritta;
- l'efficacia comunicativa e l'appropriatezza linguistica nell'interazione orale e nella produzione scritta;
- la coerenza e la coesione testuale nella produzione scritta.

L'ortografia, nella produzione scritta, non può costituire elemento principale di valutazione poiché come si è detto va data più rilevanza al contenuto che alla forma. Per non demotivare gli studenti che incontrano difficoltà con il codice scritto, è auspicabile a tal proposito evitare le correzioni ortografiche con la penna rossa in un elaborato.

Le tecniche didattiche che risultano più accessibili per verificare la comprensione sono gli esercizi di transcodificazione e di associazione parole/immagini, perché consentono di associare il canale visivo all'input linguistico. Si possono utilizzare anche cloze, quesiti a scelta multipla e vero/falso mentre sono da evitare le domande aperte o i riassunti poiché implicano un carico cognitivo molto importante per alunni che generalmente presentano deficit nella memoria di lavoro.

Per verificare le abilità di interazione e produzione a livello orale, si possono utilizzare i task comunicativi che permettono, come si è visto, di osservare le capacità di interazione spontanea degli alunni con i coetanei. Si possono proporre anche attività di drammatizzazione o monologhi/dialoghi su traccia, mentre sono da evitare monologhi liberi in cui l'alunno non dispone di alcuno schema da seguire per guidarlo nella strutturazione del suo intervento.

È consigliabile accordare allo studente DSA del tempo per prepararsi ad una prova di interazione o produzione orale, anche consultando il materiale costruito in classe durante le attività didattiche, in modo da evitare l'improvvisazione.

Nell'ottica più volte rimarcata di volere attribuire al momento valutativo un carattere formativo, anche la valutazione in uscita degli studenti DSA con background migratorio andrà espressa in relazione al percorso effettivamente compiuto, tenendo conto dell'impegno, della motivazione e degli esiti raggiunti.

Valutare le competenze in uscita significa anche verificare la sussistenza dei prerequisiti necessari per affrontare la successiva tappa di apprendimento ed eventualmente stabilire delle modalità di recupero. L'approccio per competenze, del resto, è già adottato dal QCER, che lo definisce in termine di *performance*, permettendo di stabilire degli standard di risultato e di caratterizzare in modo univoco i vari livelli di apprendimento da una lingua all'altra, sia essa seconda o straniera.

In conclusione, le caratteristiche di una valutazione linguistica efficace per alunni con bisogni linguistici specifici sono:

- il focus sulle competenze;
- la raccolta dati diffusa e integrata (con schede di osservazione, portfolio, lavori a casa e non solo test di verifica svolti in classe);
- l'adozione di mezzi compensativi e strategie efficaci per affrontare il compito (come previsto dal PDP).

Suggerimenti operativi: scheda riassuntiva per abilità

In questa sezione si fornisce una scheda riassuntiva dei suggerimenti operativi presentati nei precedenti capitoli, pensati per rimuovere gli ostacoli all'apprendimento linguistico che gli studenti DSA con background migratorio potrebbero incontrare nello sviluppo delle competenze in italiano L2. La competenza linguistico-comunicativa si declina nelle cosiddette quattro abilità primarie ossia leggere, ascoltare, parlare e scrivere, a cui si aggiunge l'abilità dell'interazione.

Nella realtà d'uso quotidiano e scolastico della lingua, queste abilità vengono tra loro integrate sia nel connubio oralità-scrittura, che sull'asse ricezione-produzione: ne sono esempi la capacità di prendere appunti durante una lezione o la stesura del riassunto di un testo scritto. Consolidare lo sviluppo delle abilità primarie permette dunque di porre le basi per un uso consapevole e autonomo delle stesse da parte dello studente, anche in modalità integrata.

Il prospetto utilizzato è stato ricavato dalla suddivisione delle abilità linguistiche proposta da Balboni[103] in

- abilità ricettive: ascolto e lettura
- abilità produttive: monologo e scrittura
- abilità di interazione: dialogo
- abilità integrate di trasformazione dei testi

Nello specifico del presente lavoro, si è ritenuto di dare ampio spazio alle abilità ricettive, alla luce delle considerazioni già esposte a livello teorico rispetto alle peculiarità degli studenti DSA con background migratorio. Si presenta di seguito, per completezza, la scheda sintetica e successivamente la sezione relativa alle abilità ricettive.

[103] Balboni P., 2014, pp. 131-154.

LE 4+1 ABILITÀ PRIMARIE	
Lo sviluppo delle abilità ricettive: la lettura	
Possibili difficoltà dello studente	Come intervenire per aggirare la difficoltà.
Lo sviluppo delle abilità ricettive: l'ascolto	
Possibili difficoltà dello studente	Come intervenire per aggirare la difficoltà.
Lo sviluppo delle abilità produttive: monologo	
Possibili difficoltà dello studente	Come intervenire per aggirare la difficoltà.
Lo sviluppo delle abilità produttive: scrittura	
Possibili difficoltà dello studente	Come intervenire per aggirare la difficoltà.
Lo sviluppo della abilità interattive: dialogo	
Possibili difficoltà dello studente	Come intervenire per aggirare la difficoltà.
ABILITÀ INTEGRATE	
Lo sviluppo delle abilità di manipolazione dei testi	

	Possibili difficoltà dello studente	Come intervenire per aggirare la difficoltà.
Saper riassumere		
Saper prendere appunti		
Saper parafrasare		
Saper scrivere sotto dettatura		
Saper tradurre per iscritto e interpretare oralmente		
Saper trasporre da una varietà ad un'altra		

LE 4+1 ABILITÀ PRIMARIE	
Lo sviluppo delle abilità ricettive: la lettura	
Possibili difficoltà dello studente	Come intervenire per aggirare la difficoltà
• Decodifica: -difficoltà di ordine fonologico -tempi dilatati -ridotta capacità della memoria di lavoro	- Potenziare la capacità di decodifica, sviluppando la consapevolezza fonologica - Generare automatismi nella corretta associazione grafemi/fonemi (per una trattazione estesa sullo sviluppo della consapevolezza fonologica: cap. 3)
• Comprensione del testo: -difficoltà di tipo sintattico o lessicale -ridotta capacità di analisi del contesto -difficoltà nel collegare le informazioni in arrivo con quelle già possedute	-Aumentare la comprensibilità dei testi proposti dal punto di vista linguistico -Proporre diversi tipi di testualità, abituando gli studenti a sperimentare usi diversi della lingua, registri, contesti, scopi -Sviluppare strategie metacognitive di comprensione (per una trattazione estesa sullo sviluppo delle strategie di comprensione testuale: cap. 6)

Lo sviluppo della abilità ricettive: l'ascolto	
Possibili difficoltà dello studente	Come intervenire per aggirare la difficoltà.
• Consapevolezza fonologica: -memorizzare alcuni suoni consonantici -distinguere suoni simili -pronuncia, spelling, lettura -riconoscere una parola in ascolto e saperla riprodurre per iscritto -segmentare il flusso sonoro	-Privilegiare un approccio multisensoriale visivo, uditivo, cinestetico e tattile -Utilizzare flashcards per favorire la memorizzazione di immagini/suoni/testo -Proporre attività meta fonologiche: individuare parole con suono iniziale uguale; trovare una parola data la lettera iniziale; identificare la parola scandita dall'insegnante nelle sillabe o nei fonemi costituenti; segmentare parole in sillabe e fonemi; segmentare stringhe in singole parole; riconoscere e produrre rime; elidere o aggiungere sillabe a parole date; individuare suoni diversi tra due parole (per una trattazione estesa sullo sviluppo della consapevolezza fonologica: cap. 3)
• Comprensione orale: -richiamare alla memoria il significato dei vocaboli e simultaneamente prestare attenzione a quanto si ascolta -identificare le strutture linguistiche -segmentare il flusso sonoro -integrare le informazioni in arrivo con le proprie conoscenze	-Presentare alcune parole chiave prima di iniziare l'ascolto -Proporre audio brevi, ridurre al minimo rumori di sottofondo -Proporre attività di pre-ascolto -Favorire momenti di confronto tra pari (per una trattazione estesa sullo sviluppo della capacità di ascolto: cap. 7)

Conclusioni

Gli studenti con background migratorio e DSA, target del presente lavoro di ricerca, si contraddistinguono per la specificità dei bisogni linguistici che manifestano nell'apprendimento dell'italiano e nella riuscita scolastica generale. Nei confronti degli alunni non italofoni, la scuola italiana ha adottato la prospettiva dell'inclusione educativa, sviluppando modalità e strategie integrate che dai percorsi laboratoriali di incentivazione in L2 si trasferiscono all'intera classe ad abilità differenziate.

La normativa del 2012 che tutela gli studenti BES, d'altra parte, prevede l'adozione di una didattica personalizzata ed individualizzata sia per coloro, tra questi, che abbiano una certificazione per disturbi dell'apprendimento sia per chi mostri, anche solo temporaneamente, di avere bisogni speciali derivanti dallo svantaggio linguistico o culturale. Gli insegnanti sono dunque chiamati a ripensare e trasformare la propria prassi tenendo conto delle esigenze formative e delle peculiarità di ciascuno, al fine di rendere il lavoro in classe possibile per tutti gli studenti in essa presenti. L'educazione linguistica è ormai ampiamente riconosciuta come trasversale a tutti gli insegnamenti disciplinari: per questo motivo, la progettualità condivisa di un ambiente di apprendimento accessibile e unitario costituisce, in un contesto plurale come quello dell'attuale sistema scolastico italiano, uno dei fondamentali traguardi per il corpo docente.

Il presente lavoro di ricerca ha cercato di fornire un quadro teorico di riferimento e di delineare alcune linee di intervento che favoriscano l'acquisizione della lingua e delle ulteriori competenze negli alunni non italofoni per i quali un disturbo come la dislessia rende ancor più complesso il superamento dell'ostacolo linguistico.

L'insuccesso scolastico nel quale incorrono spesso gli studenti con background migratorio, come evidenziato dai dati riportati nel primo capitolo, risulta infatti strettamente correlato al mancato sviluppo delle competenze metalinguistiche e metacognitive necessarie a proseguire positivamente il percorso di studi anche quando le abilità comunicative di base siano state già acquisite.

Il riconoscimento del disturbo di apprendimento avviene spesso in modo tardivo per questa tipologia di studenti, in parte perché si cerca di evitare qualsiasi tipo di diagnosi per non correre il rischio di ghettizzazione, come avviene nelle famose "classi ponte" istituite in diversi Paesi europei, in parte anche per l'effettiva difficoltà di diagnosi di cui si è parlato nel terzo capitolo.

Al di là delle valutazioni cliniche, dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 si evince come la responsabilità della scuola *di tutti e di ciascuno* sia quella di sviluppare

> "la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile."[104]

La prospettiva inclusiva supera l'idea dell'integrazione degli alunni con bisogni speciali/specifici, poiché non prevede che lo studente debba assimilarsi o normalizzarsi, adeguandosi ad un parametro di riferimento a livello linguistico, culturale e cognitivo. Si è parlato, a tal proposito, del concetto di neurodiversità e della necessità di trasformare il contesto scolastico affinché si adegui al processo evolutivo e alle esigenze degli alunni che ne fanno parte, anziché prevedere di ridurre, superare o cancellare le loro differenze e diversità.
Compito del docente, concepito nel suo ruolo di facilitatore dell'apprendimento, è quello di adattare la pratica didattica per renderla effettivamente inclusiva, individuando un filo conduttore tra le competenze da mettere in campo per lavorare in presenza di alunni con DSA e background migratorio: spesso le strategie e le attività pensate per l'insegnamento ad alunni non italofoni si rivelano significative ed efficaci anche per altre diversità presenti in classe, e viceversa. Inoltre, l'approccio della glottodidattica accessibile, che ha come obiettivo primario la rimozione degli ostacoli all'apprendimento e la creazione di nuove relazioni tra studenti e competenze linguistico-disciplinari, può facilitare anche gli allievi madrelingua.
Le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del 2014 individuano una "terza fase" nel processo di acquisizione dell'italiano L2, che si sviluppa in una prima fase di apprendimento delle competenze comunicative di base e in una fase ponte di accesso all'italiano per lo studio.
Questa terza fase, definita come la *fase degli apprendimenti comuni*,

> "rappresenta un intenso artigianato pedagogico e didattico. È anche l'occasione perché ogni alunno, italiano e straniero, così come l'intera comunità scolastica, familiarizzino con l'apprendimento della nostra lingua come opportunità di confronto intenso tra culture entro le giovani generazioni che vivono nel nostro Paese"[105].

Da qui l'esigenza di concepire una glottodidattica in grado di stimolare negli apprendenti uno sviluppo linguistico articolato, tenendo conto del punto di partenza, delle difficoltà specifiche e dei bisogni di ciascuno e valorizzandone risorse e potenzialità.

[104] Indicazioni Nazionali MIUR, 2012, p.14.
[105] Linee guida, 2014, p.18.

Bibliografia

Allemann-Ghionda C., 2008, *Intercultural education in schools*, Study requested by the European Parliament's Committee on Culture and Education.

Alvoni G., et al., *Atti della Giornata di Studio "Dislessia e studio delle lingue classiche" (*Bologna, 10/04/2014), in Capasso M., 2015, *Cinque incontri sulla Cultura Classica*, AICC, Lecce.

Armstrong T., 2010, *Neurodiversity: A Concept Whose Time Has Come,* NY, Random House.

Balboni P., 2008, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.

Balboni P., 2010, *Un approccio etico alla facilitazione nell'apprendimento linguistico*, in Caon F., (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, Utet Università.

Balboni P, 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra Edizioni.

Balboni P., 2013, *Fare Educazione Linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche,* Torino, Utet Università.

Balboni P., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera,* Torino, Loescher Editore.

Balboni P., 2014, *Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica*, in E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages, vol.1, n.1.

Barnes D., 2008, *Exploratory talk for learning*, in *Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes*, N. Mercer & S. Hodgkinson, Thousand Oaks, CA.

Basso E., Daloiso M., 2013, *L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali Uno studio di caso sull'applicabilità del Total Physical Response,* in EL.LE (Educazione Linguistica - Linguistic Education), vol.2, n.2, Università Ca' Foscari Venezia.

Beltrame R., 2011, *Acquisizione della lingua italiana e integrazione sociale in bambini in età prescolare figli di immigrati: fattori di promozione vs ostacolo*, Tesi di dottorato, Università di Verona.

Bettoni C., 2008, *Quando e come insegnare grammatica*, in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C., (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra.

Bialystok E., Craik F.I.M., Luk G., 2008, *Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals*, in Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, n.34.

Cazzaniga S., Re A.M., Cornoldi C., Poli S., Tressoldi P.E., 2005, *Dislessia e trattamento sublessicale. Attività di recupero su analisi sillabica, gruppi consonantici e composizione di parole*, Trento, Erickson.

Celentin P., Daloiso M., 2017, *La valutazione diagnostica in contesto di L2: aspetti clinico-linguistici*, in EL.LE (Educazione Linguistica - Linguistic Education), vol.6, n.3, Università Ca' Foscari Venezia.

Colombo E., 2010, *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, Torino, Utet.

Comoglio M., 2002, *La valutazione autentica*, in Orientamenti Pedagogici, vol.49, n.1, Trento, Erickson.

Cornoldi C., Pra Baldi A., Giofrè D., 2017, *Prove MT Avanzate-3-Clinica. La valutazione delle abilità di Lettura, Comprensione, Scrittura e Matematica per il biennio della scuola secondaria di II grado*, Firenze, Giunti Edu.

Cornoldi C., Pra Baldi A., Tripodi D., Morelli E., 2018, *Le difficoltà di apprendimento degli studenti stranieri nelle scuole secondarie di secondo grado. Il caso della scrittura,* in Dislessia, vol.15 n.2, Trento, Erickson.

Cummins J., 1979, *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, in Review of Educational Research Vol. 49, No. 2.

Cummins J., 1984, *Bilingualism and Special Education: Issues* in Assessment and Pedagogy, Clevedon, England, Multilingual Matters Ltd.

Cummins J.,1989, *A theoretical framework for bilingual special education*, in Exceptional Children, n.56, Sage Publications.

Daloiso M., 2013, *Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'* in EL.LE (Educazione Linguistica - Linguistic Education), vol.2, n.3, Università Ca' Foscari Venezia.

Daloiso M., 2015, *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*, Torino, Utet Università.

Daloiso M., 2014, *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Torino, Loescher.

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

De Rosa C., 2012, *La valutazione dell'apprendimento della letto-scrittura nei bambini bilingui*, in Dislessia, vol.9, n.3, Trento, Erickson.

Della Puppa F., 2006, *Lo studente di origine araba*, Perugia, Guerra Edizioni.

Dosso G., 2008, *Difficoltà di comprensione del testo scritto in Italiano come Lingua Seconda*,

Tesi di laurea non pubblicata, Università degli Studi di Padova.

Favaro G., Napoli M., 2004, *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Centro Come Milano, Guerini Studio.

Folgheraiter K., Tressoldi P.E., 2003, *Apprendimento scolastico degli alunni stranieri: Quali fattori lo favoriscono?* in Psicologia dell'Educazione e della Formazione, n.3.

Frith U., 1985, *Beneath the surface of surface dysiexia*, in Marshall J. C., Coltheart M., Patterson K., *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, London, Routledge & Kegan Paul.

Fusco L, 2012, http://www.acuilone.com/doc/Articolo_Girotondo_7aprile_2012_(1).pdf, ultima consultazione 01/07/2020

Griffin E., Pollak D., 2009, *Neurodiversity in higher education: Insights from qualitative research by the BRAINHE project*, Leicester UK, De Montfort University.

Humphris C., 1986, *Ascolto autentico*, in Bollettini DILIT 1/1986.

Humphris C., 2004, *Gli stranieri a scuola. Qualche considerazione di base*, in Bollettini DILIT 2/2004.

Invalsi, 2016, *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2015-2016*, Roma.

Iovino R., 2013, *Come la linguistica teorica può contribuire a rinnovare l'insegnamento della sintassi nominale latina,* in Lingue antiche e moderne n.2, Università degli Studi di Udine.

ISMU, Rapporto Annuale 01/2019, *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, Roma.

ISTAT, 2016, L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni, Roma.

Kormos J., 2017, *The effects of specific learning difficulties on processes of multilingual language development*, Cambridge University Press.

Landri, P., Milione, A., Nicolaus, O., 2012, *Immigrazione e istruzione in Italia. Oltre le politiche di integrazione*, in Ponzini (a cura di), Rapporto IRPPS CNR sullo Stato Sociale in Italia 2012. Welfare e politiche per l'immigrazione. Il decennio della svolta, Napoli, Liguori Editore.

Leisen J., 2014, *Lesen von Sachtexten: Lesestile und Leestrategien,* Studienseminar Koblenz.

Lewis M., 1997, *Pedagogical implications of the lexical approach,* in Coady, J., Huckin, T., *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge University Press.

Luise M.C., 2009, *Metodologia CLIL e insegnamento disciplinare in classi plurilingui*, in Studi di Glottodidattica n.9, Bari.

Melero Rodríguez C.A., 2015, *Educazione Linguistica e BiLS. Alcune questioni etiche,* in EL.LE (Educazione Linguistica - Linguistic Education) vol.4, n.3, Università Ca' Foscari Venezia.

Menegale, M., 2015, *Apprendimento linguistico. Una questione di autonomia? Modelli di sviluppo*
dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili, Trento, Erickson.

MIUR – Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

MIUR – Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2017, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/16*.

MIUR - Ufficio Statistica e studi, 2020, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s.2018/19.*

Ministero della Salute, 2011, *Consensus Conference 2010: Disturbi dell'apprendimento*, Roma

Moro, M.R., 1998, *Psychothâerapie transculturelle des enfants de migrants*, Parigi, Dunod.

Murineddu M., Duca V., Cornoldi C., 2006, *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri*, in Difficoltà di Apprendimento, n.12.

Murineddu M., 2016, *Proposte di Linee guida per la valutazione dei disturbi e delle difficoltà di apprendimento nei minori stranieri*, atti di un Evento formativo regionale ASL TO4, Ciriè (To)

Murineddu M., 2011, *Le difficoltà di apprendimento dei bambini stranieri*, in Psicologia e scuola anno 31°.

Nijakowska J., 2016, *Grasping dyslexia: Bridging the gap between research and practice*, Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21).

Novello A., 2014, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica,* in EL.LE (Educazione Linguistica - Linguistic Education) vol.3, n.2, Università Ca' Foscari Venezia.

Ongini V., 2016, *Il quadro normativo nazionale. Un percorso di venticinque anni*, in *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali,* Rapporto nazionale A.s. 2014/2015, MIUR e Fondazione ISMU.

Oxford R., 2003, *Language Learning Styles and Strategies: An Overview,* in Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA.

Pallotti G., 2005*, Interlingua e analisi degli errori*, MIUR – ANSAS: Piattaforma di formazione Poseidon.

Pallotti G., Zedda A.G., 2006, *Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità*, in *Revista de Italianística*, n.12.

PARCC, 2011, *DSA Documento d'intesa*, Bologna. www.lineeguidadsa.it

Pozzo G., *Insegnare l'ascolto con un approccio DOC*, in Cardinaletti A. et al., 2016, *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, clinici e normativi*, Trento, Erickson.

Pozzo G., *Per me è tutto arabo. Migliorare la competenza dell'ascolto*, Quaderno per il Centro di Formazione di Rovereto, Rovereto, 2010.

Proverbio G., (a cura di), 1979, *La sfida linguistica: lingue classiche e modelli grammaticali,* Torino, Rosenberg & Sellier.

Profilo della Lingua italiana, 2010, La Nuova Italia.

Quadro Comune Europeo di Riferimento, 2001, Consiglio d'Europa.

Savarese G., 2014, *Disturbi specifici dell'apprendimento e intervento scolastico*, in Cozzolino M., *Motivazione allo studio e dispersione scolastica*, Franco Angeli.

Schumann J.H., Crowell S., Jones N., Lee N., Schuchert S.A., 2004, *The Neurobiology of Learning: Perspective From Second Language Acquisition*, NY, Routledge.

Serragiotto G., 2016, *Nuove frontiere nella valutazione linguistica*, in EL.LE (Educazione Linguistica - Linguistic Education) vol.5, n.2, Università Ca' Foscari Venezia.

Skehan P., 1998, *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press.

Smythe I., 2011, *Multilingualism and Dyslexia*, in www.naldic.org.uk.
(www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Initial%20Teacher%20Education/Documents/Dyslexiaandmultilingualism.pdf)
ultima consultazione 01/07/2020

TDA Training and Development Agency for Schools, 2009, *Including students with SEN and/or disabilities in secondary modern foreign languages*, Manchester.

Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna, 2019, *Segnalazioni di Disturbi Specifici di Apprendimento a.s. 2018/2019*. L'elaborazione dei dati raccolti è stata realizzata dall'Ufficio III – Diritto allo studio. Europa e scuola. Tecnologie per la didattica. Istruzione non statale – Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Vender M., Guasti M.T., Garraffa M., Sorace A., 2015, *Bilinguismo precoce e Disturbo Specifico del Linguaggio. Somiglianze e differenze*, Studi AITLA 31, UniTrento.

Veronesi E., 2015, *Didattica delle lingue classiche per DSA: un possibile intervento*, in Capasso M., 2015, *Cinque incontri sulla Cultura Classica*, AICC, Lecce.

Zuppiroli M., 2008, *Migrare in adolescenza. Aspetti psicosociali del ricongiungimento familiare in Italia*, in Ricerche di Pedagogia e Didattica, n. 3, Bologna, Clueb.

Wilson D., 2014, *Language learning and students with special educational needs*, in www.specialeducationalneeds.com
ultima consultazione 01/07/2020

Riferimenti normativi nazionali

D.P.R. 31/08/1999, n. 394.

D.P.R. 122/2009

Legge 170/2010.

D.M. 5669/2011.

D.M. 27/12/2012.

C.M. n.8 del 06/03/2013.

N.M. n. 2563 del 22.11.2013.

Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, febbraio 2014.

Ordinanza Ministeriale 37/2014.

Riferimenti normativi Provincia Autonoma di Bolzano

D.G. P. n.1168 del 31/10/2017

D.P. n.1020 del 04/07/2011

D.P. n.1482 del 07/05/2007

L.P. n.12 del 28/10/2011

Nota dell'Intendenza Scolastica Italiana di Bolzano del 01/12/2017.

D.G.P. n.22 del 14/05/1999