

Corso di Laurea magistrale in Filologia e letteratura italiana

Tesi di laurea

L'utilizzo compensativo e inclusivo delle tecnologie per ragazzi con dislessia

Una proposta di insegnamento della poesia del '900

Relatore

Prof. Alberto Zava

Correlatori

Prof. Fiorino Tessaro Prof. Valerio Vianello

Laureanda

Sabrina Giorgio

Matricola

864602

Anno Accademico

2020/2021

INDICE

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO PRIMO	
STORIA DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA	7
I.1.1. 50 anni di inserimento	7
I.1.2 Gli anni Sessanta: la segregazione	9
I.1.3. Gli anni Settanta: l'inserimento	11
I.1.4. Gli anni Novanta: la legge quadro e l'integrazione	12
I.1.5. Il modello ICF	13
I.1.6. Gli anni Duemila: verso l'inclusione	16
I.1.7. Non solo disabilità: i Disturbi Specifici dell'Apprendimento	21
I.1.8. Il profilo del docente inclusivo	24
I.2.1. Gli studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali)	28
I.2.2. Bisogni Educativi Speciali nel mondo: dati statistici	33
I.2.3. BES e destigmatizzazione	34
I.3.1. La classe ad abilità differenziate (CAD)	36
I.3.2. La zona di sviluppo prossimale	40
I.3.3. Differenziare la didattica nella CAD	42
CAPITOLO SECONDO	
STRUMENTI COMPENSATIVI TECNOLOGICI A SUPPORTO	DEGLI
ALUNNI CHE PRESENTANO DISLESSIA	46
II.1.1. Definizione e incidenza dei DSA	46
II.2.1. Apprendere la lingua scritta	49
II.2.2. Dual Route Model	51
II.2.3. Caratteristiche della dislessia evolutiva	53
II.2.4. Tipologie di dislessia	58

II.2.5. Stili di apprendimento	60
II.2.6. Segnali di rischio della dislessia e osservazione sistematica	65
II.2.7. L'osservazione empatica	69
II.3.1. Introduzione alle strategie, tecnologie e competenze compensative	71
II.3.2 Strategie compensative	73
II.3.3. Accessibilità didattica	74
II.3.4. Strumenti multimediali e tecnologici compensativi	84
II.3.5. Competenze compensative e l'importanza della motivazione	90
II.3.6. Alcuni strumenti tecnologici da proporre e il ruolo dell'insegnante	91
II.3.7. Il nuovo ruolo delle tecnologie	97
II.3.8. Componenti software per strumenti compensativi	99
CAPITOLO TERZO	
UNA PROPOSTA DIDATTICA INCLUSIVA PER L'INSEGNAMI	ENTO
DELLA POESIA DEL '900 TRAMITE L'UTILIZZO DEGLI STRUM	1ENT
INFORMATICI	121
III.1.1. La tipologia della ricerca	121
III.2.1. Avvio dell'unità didattica: il brainstorming	123
III.2.2. Avvio dell'unità didattica: la ricerca a coppie	128
III.2.3. Fase centrale dell'unità didattica: la poesia La pioggia nel pineto	135
III.2.4. Fase centrale dell'unità didattica: la poesia Zang Tumb Tumb	138
III.2.5. Fase centrale dell'unità didattica: la poesia Le cose che fanno la domenica	144
III.2.6. Verso la fine dell'unità didattica: la poesia Trieste	148
III.2.7. Fase finale dell'unità didattica: eBook in Cooperative learning	151
CONCLUSIONI	158
APPENDICE	160
BIBLIOGRAFIA	170

INTRODUZIONE

Essere docenti in questo particolare periodo storico richiede impegni e responsabilità inedite.

Inevitabilmente, una professione che, per certi versi, è rimasta inalterata nel corso dei secoli, si trova davanti a delle nuove sfide e a delle barriere da superare: si intendono, nello specifico, barriere di natura tecnologica. Spesso infatti nelle classi ci si trova di fronte a una situazione in cui gli insegnanti che hanno più esperienza, in realtà, vacillano di fronte al progresso tecnologico, davanti al quale incontrano molti ostacoli. Ciò è sicuramente un problema da risolvere: non solo perché la didattica dovrebbe stare al passo con i tempi (e dunque 'adeguarsi' a un'era digitalizzata come è l'epoca in cui viviamo), ma anche e soprattutto perché, per alcuni alunni, la tecnologia può diventare davvero un'arma molto potente per annullare differenze e diversità. Il riferimento sottinteso è agli studenti che presentano un Disturbo Specifico dell'Apprendimento (disturbo che, da ora in poi, si indicherà con la sigla DSA) e che dalla tecnologia possono trarre realmente numerosi vantaggi.

È opportuno affrontare l'argomento anche a seguito del fatto che, in quest'ultimo anno in particolare, la tecnologia è stata la migliore amica di molti studenti e, al contempo, la peggior nemica di molti insegnanti. L'esempio della Didattica a Distanza (DaD) è inevitabile: una didattica che molti docenti hanno trovato 'povera' e limitante se paragonata alla "Didattica in Presenza". Molti hanno ritenuto che essa fosse uno strumento

inadeguato per gli studenti e che il monitor di un computer non avrebbe mai potuto sostituire un insegnante in carne e ossa.

L'obiettivo di questa tesi, però, è dimostrare che in realtà la Didattica a Distanza non ha apportato solo fattori negativi alla scuola italiana ma che, anzi, gli strumenti utilizzati in essa potranno essere forieri di innovazione: un'innovazione vera per una futura scuola moderna e digitalizzata. Il fine dell'elaborato, dunque, mirerà a indicare alcuni strumenti acciocché i risultati ottenuti durante la DaD non svaniscano solo a causa del ritorno nelle aule fisiche, e affinché i computer, le applicazioni e le tecnologie in generale vengano utilizzati con più consapevolezza, spingendo così gli allievi più in difficoltà a emergere, e, al contempo, aiutando tutti gli studenti, senza alcuna distinzione, ad avere gli stessi strumenti e le stesse possibilità.

Nel primo capitolo verrà affrontata la storia dell'inclusione scolastica e le relative norme legislative, sia per quanto riguarda la disabilità sia per ciò che attiene i Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Sarà approfondito l'aspetto concernente i ragazzi che presentano BES (Bisogni Educativi Speciali), con una conseguente analisi dei termini che più determinano una loro stigmatizzazione ai nostri giorni. Infine si rifletterà su cosa significhi insegnare in una classe ad abilità differenziate, facendo riferimento anche a ciò che attiene il concetto della zona di sviluppo prossimale.

Nel secondo capitolo saranno esaminati nel dettaglio i Disturbi del Linguaggio, con particolare attenzione alla dislessia. Si prenderanno in considerazione le strategie migliori per l'apprendimento, relative soprattutto all'innovazione digitale e alle tecnologie compensative di supporto all'insegnamento e all'apprendimento stesso. Si valuteranno le proposte didattiche informatiche migliori (in termini di applicazioni e di *software*) che,

sperimentate in gran parte nella Didattica a Distanza, si sono rivelate le più utili a studenti che presentassero questo particolare tipo di disturbo.

Infine, nel terzo capitolo, si illustrerà una proposta didattica per un'unità di apprendimento riguardante la poesia del Novecento. In particolar modo verranno analizzati quattro testi di fondamentale importanza per la letteratura italiana contemporanea, ma l'insegnamento e lo studio individuale degli stessi verterà su innovativi strumenti tecnologici che permetteranno di eliminare ogni ostacolo a tutti gli studenti, non solo a quelli più in difficoltà. Oltre all'analisi dei testi si darà una proposta anche per ciò che concerne la creazione di un testo poetico e di un elaborato finale in *cooperative learning* (ovviamente, anche il lavoro di gruppo conclusivo sarà affrontato facendo uso di strumenti tecnologici e compensativi). È opportuno specificare che quest'ultima parte dell'elaborato vuole essere una pista per tutti i futuri docenti che vogliano avvicinarsi al mondo della poesia con un'ottica digitalizzata e moderna nei confronti dei loro studenti.

Si precisa che l'unità didattica sarà progettata a fini inclusivi, quindi tutta l'ipotetica classe sarà coinvolta in questo procedimento ma si avrà un particolare occhio di riguardo per gli alunni che presentano dislessia, in modo tale che gli strumenti che per tale studente risultino indispensabili siano, per tutti gli altri, non un ostacolo o un motivo di esclusione del ragazzo in questione, ma, anzi, portatori di nuove abilità e competenze, soprattutto informatiche.

CAPITOLO PRIMO

STORIA DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA

I.1.1. 50 anni di inserimento

Sono trascorsi 50 anni esatti dalla legge che per la prima volta diede la possibilità di iscrizione alle scuole pubbliche ad alunni con disabilità: il riferimento è alla legge n.118, art.28, del 30 marzo 1971.¹

Data la particolare rilevanza dell'evento, si è ritenuto di fondamentale importanza approfondire in questo capitolo il percorso che in Italia è stato fatto in questi ultimi 70 anni, ovvero da una situazione in cui non c'era alcuna possibilità di istruzione per le persone con disabilità (si può parlare, in questo caso, di *esclusione* delle stesse), al momento in cui sono state create delle strutture speciali che avrebbero potuto rispondere ai loro bisogni e promuovere le loro potenzialità (*segregazione*), alla storia più recente,

⁻

¹ Si riporta l'Articolo 28, riguardante i provvedimenti per la frequenza scolastica: «Ai mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato vengono assicurati: a) il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o del corso e viceversa, a carico dei patronati scolastici o dei consorzi dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi; b) l'accesso alla scuola mediante adatti accorgimenti per il superamento e la eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza; c) l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi. L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali. Sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie. Le stesse disposizioni valgono per le istituzioni prescolastiche e per i doposcuola».

iniziata negli anni Settanta, con la possibilità di iscrizione nelle classi comuni, ma tutt'al più come realtà separata al loro interno. In quest'ultimo caso si parlerà di *inserimento*, che occorrerà però differenziare dal passaggio successivo, l'*integrazione*, in quanto in essa il nucleo delle persone con caratteristiche particolari si mescola realmente con le altre persone del gruppo. Non da ultimo, sarà importante distinguere tra integrazione e *inclusione*. Nella prima situazione, infatti, è l'individuo a doversi 'adeguare' al contesto che la accoglie, mentre la seconda sposterebbe la prospettiva dalla persona 'diversa' al contesto: è esso stesso che dovrebbe essere progettato in funzione dell'individuo e non il contrario.

Il cammino che verrà percorso approfondirà inoltre le norme legislative riguardanti i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, rispetto alle quali la storia è decisamente più breve: il primo decreto attuativo a riguardo, infatti, risale solamente a 10 anni fa.²

In sintesi, il percorso che mira all'inclusione scolastica delle persone con disabilità (e con DSA) si potrà riassumere nelle seguenti fasi:

- 1. 1861 1933: assenza dello Stato nel campo dell'educazione speciale (periodo sul quale non ci si soffermerà); è questa la fase che gli storici del settore definiscono come "fase dell'esclusione": dura dichiaratamente fino al 1933, anno in cui a seguito del R.D. 786/1933 nascono le cosiddette scuole "speciali", ma che si protrae, anche se in maniera meno esplicita, fino agli anni Sessanta.
- 1933 1970: si riscontra un intervento dello Stato nell'ambito dell'educazione speciale. È il periodo dell'istruzione separata;
- 3. 1971 1991: fondamentale l'emanazione della legge n. 118/71;

² Il riferimento è al decreto attuativo N.5669, 12 luglio 2011.

- 1992 2008: approvazione della cosiddetta Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (n.104/92) ed emanazione di successivi provvedimenti per l'attuazione della stessa;
- 5. 2009 2021: i primi passi verso l'inclusione scolastica;
- 2010 2021: (parallelamente) approvazione della legge 170/2010 che «riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali Disturbi Specifici di Apprendimento».

I.1.2. Gli anni Sessanta: la segregazione

Durante gli anni Sessanta la convinzione principale era che lo studente in situazione di disabilità potesse essere supportato adeguatamente solo se inserito in un gruppo di coetanei con difficoltà simili.

Come afferma Concetta Rauso:

Le normative di quegli anni, pur nel tentativo di regolamentare ed organizzare l'attività scolastica delle persone più in difficoltà, hanno intrinsecamente una chiara mentalità rivolta all'esclusione e alla delega del soggetto con disabilità, la cui cura è deputata ad altri istituti, magari religiosi o medico-psico-pedagogici; in definitiva la scuola pubblica prende le distanze dal problema e affida ad altri la sua risoluzione.³

In seguito alla promulgazione della Costituzione si datano i primi esperimenti per un adeguato inserimento scolastico degli individui con disabilità e la creazione di classi differenziali.

³ CONCETTA RAUSO, *L'inserimento e l'integrazione dei disabili nella scuola*, <u>L'INSERIMENTO E</u> <u>L'INTEGRAZIONE DEI DISABILI NELLA ...https://www.bibliotecaciechi.it > tiflologia > Rauso</u> (data di ultima consultazione 11/04/2021)

È opportuno, a questo proposito, analizzare gli articoli 3, 34 e 38 della Costituzione italiana del 1948:

- Art. 3: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali»;
- Art. 34: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni è obbligatoria e gratuita. I capaci ed i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti dell'istruzione»;
- Art. 38: «Ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto dei mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all'assistenza sociale. Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale».

Occorre sottolineare in particolare il riferimento alla dignità sociale, all'uguaglianza, alla scuola aperta a tutti, all'obbligo di istruzione per almeno otto anni e al diritto all'educazione anche per gli inabili e i minorati, senza alcun tipo di discriminazione relativamente alla categoria dei disabili, siano essi di tipo fisico o psichico.⁴

L'articolo 34, ovvero quello che prevedeva l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione per almeno otto anni, viene amplificato dall'attuazione della legge 1859/1962, che istituisce la scuola media unica per tutti: con il decreto ministeriale dell'8 agosto 1963 viene decretata, però, la costituzione di classi differenziate all'interno della stessa scuola media, chiamate "classi di aggiornamento".

Nascono così numerose scuole e classi speciali e ciò giustifica e incentiva un intervento di tipo puramente tecnico-sanitario sul deficit, senza la fondamentale considerazione pedagogica per l'allievo in quanto persona.

⁴ Ibidem.

Si ricordi infine la legge sulla scuola materna statale (n.444/1968) che afferma che «per i bambini dai 3 ai 6 anni affetti da disturbi dell'intelligenza o portatori di menomazioni fisiche o sensoriali lo Stato istituisce presso le scuole materne statali sezioni speciali a loro dedicate o, per i casi più gravi, scuole materne speciali».

I.1.3. Gli anni Settanta: l'inserimento

Gli scarsi risultati ottenuti dalle classi differenziali e dalle scuole speciali diedero il la per provare ad attuare le prime esperienze di inserimento degli studenti affetti da disabilità nelle scuole comuni. La legge 118/71 riconosceva a questi ultimi il diritto all'educazione nelle classi comuni, escludendone però i soggetti affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche tali da impedire l'apprendimento nelle classi normali.

L'inserimento, in ogni caso, fu più quantitativo che qualitativo: la scuola non aveva ancora 'interiorizzato' gli strumenti e gli obiettivi necessari per un intervento mirato all'inserimento dei soggetti con disabilità, e la loro partecipazione era più 'fisica' che altro. Inoltre gli insegnanti non erano adeguatamente preparati per gestire la situazione al meglio.

Dato il successivo rifiuto degli specialisti ad attestare la gravità di una disabilità, nel 1977, con la legge n. 517, si delineò un quadro normativo chiaro relativo all'inserimento dei ragazzi con disabilità nella scuola comune. Questa legge rese obbligatoria la presenza di alunni disabili nella scuola, con la conseguente abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali. Ciononostante essi raramente parteciparono alla comunità di apprendimento, non condivisero percorsi didattici comuni, non furono considerati degni di reciprocità con il gruppo dei pari. Erano, insomma, soggetti scolasticamente e socialmente assistiti. Si vuole sempre ricordare che

lo scopo dell'assistenza, se non è accompagnato da un senso educativo di

promozione della persona, non è formativo; l'assistenza, da sola, emargina e deresponsabilizza, non promuove l'autonomia ma costringe alla dipendenza continua.⁵

I.1.4. Gli anni Novanta: la legge quadro e l'integrazione

Un punto di svolta si ha con il testo della legge quadro 104/1992 «per l'assistenza, l'integrazione e i diritti delle persone con disabilità»⁶, che raccolse varie disposizioni precedenti in un quadro organico. Essa aveva come scopo primario la rimozione delle cause invalidanti, la promozione dell'autonomia, della socializzazione e dell'integrazione.

Per quanto riguarda l'integrazione scolastica, gli articoli 12-17 misero in risalto come essa potesse realizzarsi ponendo in primo piano anche le risorse e le potenzialità della persona con disabilità, non solo i suoi bisogni particolari e le difficoltà.

È infatti necessario riflettere sul fatto che, soprattutto per uno studente con disabilità o bisogni educativi speciali, il suo talento, le sue potenzialità, sono probabilmente gli unici tesori che possiede: non possono essere ignorati, trascurati o disprezzati, ed è compito dell'insegnante scoprirli, in modo da poter far leva su di essi per aiutare l'allievo nel suo percorso educativo e di crescita.⁷

Attraverso tale normativa, un ruolo più considerevole venne anche attribuito alle famiglie, nonché ai centri riabilitativi, agli enti locali e alle Asl.

⁵ FIORINO TESSARO, *Pedagogia e didattica dell'inclusione*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2018, p. 3.

finalità della 104/92 Si riportano le quattro legge quadro https://www.fondazioneserono.org/disabilita/disabilita-diritti-e-normativa/legge-104-disabilita/legge-104-5scheda-sintetica-prima-parte/; data di ultima consultazione 12/04/2021): 1. La dignità umana, la libertà e l'autonomia della persona handicappata vanno perseguiti, così come la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel mondo del lavoro e nella società in genere. 2. Prevenzione e rimozione delle cause invalidanti che non rendono possibile la piena realizzazione della persona, il raggiungimento della massima autonomia compatibile con l'handicap e la piena partecipazione della persona con handicap alla vita sociale e la completa realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali. 3. Il recupero funzionale e sociale di una persona con minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali va perseguito così come devono essere assicurate le cure e le prestazioni per la prevenzione. 4. Ogni forma di emarginazione e di esclusione va eliminata.

⁷ F. TESSARO, *Pedagogia e didattica dell'inclusione*, cit., pp. 7-8.

A seguito dell'emanazione della legge quadro venne approvata una serie di decreti di esecuzione: il più importante fu quello del 24 febbraio 1994, che fissò meticolosamente i doveri delle unità sanitarie locali per ciò che atteneva gli alunni in situazione di disabilità. Tali compiti prevedevano in primo luogo l'individuazione della disabilità, la cui attestazione doveva essere corredata di una Diagnosi Funzionale (DF). Essa non solo accertava il tipo e la gravità del deficit dell'alunno, ma poneva in evidenza le aree di potenzialità dal punto di vista funzionale di quest'ultimo.

I riscontri della DF costituiscono il presupposto per la compilazione del Profilo Dinamico Funzionale (PDF), che fissa le linee dello sviluppo potenziale del bambino, consentendo di individuare obiettivi, attività e modalità del progetto di integrazione scolastica.⁸

Recentemente, grazie al decreto legislativo n.66 del 2017, si è prevista la redazione di un Profilo di Funzionamento secondo i criteri del modello biopsicosociale dell'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute), adottato dall'OMS anche per la predisposizione del Piano Educativo Individualizzato (di cui si avrà modo di parlare nei prossimi paragrafi).

I.1.5. II modello ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health)

Il modello ICF ha rappresentato un vero momento di svolta per ciò che concerne la classificazione delle disabilità.

Prima di esso, le uniche classificazioni a cui fare riferimento erano l'ICDH (Classificazione Internazionale di menomazioni, disabilità ed handicap), risalente al 1980

⁸ Lucio Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci Editore, 2019, pp. 33-34.

e l'ICD-10 (Classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali, 1992). In esse, però, come afferma anche Lucio Cottini,

la disabilità viene concepita come una mancanza che dev'essere compensata [...]. In questa maniera è concreto il rischio che la persona in situazione di disabilità o, meglio, la sua identità, finisca per essere inglobata e confusa con la condizione patologica. Si determina una sorta di contrapposizione fra quello che viene considerato normale e quanto non lo è, con uno sforzo indirizzato a promuovere le condizioni che possano rendere la persona in situazione di disabilità il più normale possibile e adattarsi così all'ambiente di vita.⁹

Queste classificazioni non risultavano adeguate per avere il reale quadro funzionale di una persona: da esse, insomma, non era possibile ricavare quali attività un individuo riuscisse a compiere e quali no.

L'ICF (1999) cambia completamente la prospettiva: non ci si riferisce più, o non solo, a "disturbi", "handicap" o "menomazioni", ma si cerca di ricondurre il tutto a uno stato considerato "di salute", il quale rappresenterebbe un ideale che nessun individuo al mondo sperimenta in maniera completa e continuativa (tutti, infatti, possono manifestare difficoltà in un certo momento della vita); si considerano dunque le potenzialità dell'individuo e i suoi eventuali handicap relativamente all'attività e alla partecipazione in una situazione di vita.

In particolare, grazie a questo strumento, è possibile descrivere:

- Il funzionamento di un individuo, ovvero ciò che egli è in grado di fare;
- La disabilità, ovvero ciò che egli ha difficoltà a fare;
- La presenza o l'assenza di menomazioni riguardanti le funzioni e/o le strutture corporee;

-

⁹ Ivi, p. 54.

• I fattori contestuali, ovvero l'influenza positiva o negativa che l'ambiente può avere sul funzionamento della persona (infatti secondo tale modello lo stato di salute dipende anche dalla possibilità di partecipare alla vita sociale svolgendo delle attività).¹⁰

Dell'ICF, quindi, si afferma che utilizza un approccio di tipo "biopsicosociale", poiché la prospettiva a cui tende comprende diverse dimensioni della salute a livello biologico, psicologico/individuale e sociale, determinando così un ampliamento della classificazione, in quanto vengono considerati anche i fattori ambientali.

È da notare come, proprio per questi motivi, l'ICF non possa più solo riguardare le persone con disabilità, ma sia applicabile a tutte le persone che si trovino in una qualsiasi condizione di salute e che debbano essere valutate relativamente ad essa.

È importante anche sottolineare che, nel 2007, l'OMS pubblicò l'ICF-CY ovvero la Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute per bambini e adolescenti, la quale si auspica verrà utilizzata nei confronti di bambini e adolescenti soprattutto nei settori dell'educazione e dei servizi sociali; è infatti proprio nell'ambito dell'istruzione che si spera si abbiano ricadute positive di questo modello.

In particolare le ripercussioni si avranno nella modalità di delineazione della Diagnosi Funzionale: l'impostazione ICF, infatti, non richiede solamente l'individuazione,

degli elementi di rilevanza clinica connessi al deficit, bensì necessita di conoscere la persona *in toto*, potenzialità e risorse comprese. Per questa ragione, il compito di valutare lo stato di salute di uno studente non è più solo dei professionisti in campo sanitario ma deve coinvolgere anche la famiglia e la scuola: la conseguenza è che DF e PDF, a partire

¹⁰ Leonardo Povia, *Che cos'è l'ICF*, in «Didattica Persuasiva», 2021. https://didatticapersuasiva.com/sostegno/che-cose-licf (data di ultima consultazione 14/04/2021).

dal sopracitato decreto 66/2017 verranno sostituite dal cosiddetto "Profilo di Funzionamento".

È opportuno riflettere sul fatto che il modello l'ICF dimostri chiaramente che "fare inclusione" significhi assicurare la *partecipazione*, e che è proprio nell'interazione virtuosa tra attività/partecipazione e i contesti che si arriva a comprendere che forse si potrebbe non parlare più di "scuola inclusiva" o di "didattica inclusiva", ma semplicemente di *didattica*, in quanto non può esistere una didattica che non sia inclusiva. Essa, dunque, dovrebbe guardare alle differenze di ciascuno e, sulla loro base, attivare una modalità e un approccio di flessibilità che consenta a tutti di camminare lungo le strade che portano alla cittadinanza e alla responsabilità.

I.1.6. Gli anni Duemila: verso l'inclusione

È difficile spiegare in poche righe cosa l'inclusione sia davvero. Laura Papetti la descrive come

una scelta politica, etica e culturale della scuola, che si orienta verso un ambiente educativo che accoglie tutti, dà a tutti l'opportunità di partecipare, non separa e non esclude, ma al contrario valorizza le differenze di ciascuno, attuando strategie speciali, specificamente pensate per andare incontro alle difficoltà di chi presenta ostacoli o difficoltà con le modalità "normali" di lavoro proposte alla classe. La prospettiva inclusiva implica attuare scelte organizzative e didattiche particolari in classe, cambiandone alcune consuetudini, a beneficio di tutti e di alcuni in particolare. ¹¹

È facile arrivare alla conclusione che l'inclusione dovrebbe costituire lo sfondo integratore di tutta la politica sociale, educativa e linguistica dell'Unione Europea.

LAURA PAPETTI, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, in «Pearson», https://it.pearson.com/genitori/primaria/bes-inclusione/bes-inclusione.html (data di ultima consultazione 14/04/2021).

Adottare un approccio inclusivo nell'insegnamento rivolto a studenti con disabilità o disturbo significa quindi promuovere un'integrazione totale, che riguarda allievo, insegnante e metodologie. L'inclusione, insomma, «deve tradursi in una politica educativa tesa a massimizzare la partecipazione attiva di tutti gli studenti alle attività didattiche». 12

Un primo piccolo passo verso l'inclusione si ha con la legge n.59/1997,¹³ grazie alla quale le scuole acquisiscono autonomia in numerosi ambiti: giuridico, finanziario, amministrativo, didattico, di ricerca, di sperimentazione e organizzativo. Il cambiamento ha significato, tra le altre cose, anche la scomparsa dei programmi nazionali, che ha fatto sì che le scuole potessero esercitare una maggiore responsabilità soprattutto attraverso un nuovo strumento: il POF (Piano dell'Offerta Formativa), che, dal 2015, diventa triennale (PTOF).¹⁴

Si cita tale legge in quanto essa contiene principi molto positivi, che hanno potuto contribuire a innalzare la qualità del processo in chiave inclusiva.

Cottini specifica infatti che le scuole autonome:

- Promuovono percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni;
- Riconoscono e valorizzano la diversità;
- Promuovono le potenzialità di ciascuno;
- Adottano tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo;

-

¹² MICHELE DALOISO, CARLOS ALBERTO MELERO RODRIGUEZ, *Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2016, pp. 126-127.

¹³ Si riporta il primo punto dell'articolo 21, legge 59/1997: «L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Ai fini della realizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal fine anche l'estensione ai circoli didattici, alle scuole medie, alle scuole e agli istituti di istruzione secondaria, della personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte ed ampliando l'autonomia per tutte le tipologie degli istituti di istruzione, anche in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato. Le disposizioni del presente articolo si applicano anche agli istituti educativi, tenuto conto delle loro specificità ordina mentali».
¹⁴ È la legge 107/2015 comma 14° ad istituire il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

- Regolano i tempi dell'insegnamento nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni;
- Adottano forme di flessibilità dell'organizzazione educativa e didattica;
- Assicurano iniziative di recupero e sostegno.¹⁵

Occorre specificare che l'emergere della prospettiva inclusiva, più che rappresentare una modifica radicale del percorso scolastico ed educativo, a poco a poco fa sì che la diversità di tutti e di ognuno sia maggiormente considerata, orientando la riflessione e la prassi specialmente sugli 'ostacoli sociali'.

Per ciò che riguarda il contesto internazionale, già nel 1978 il rapporto Warnock aveva introdotto l'acronimo SEN (*Special Educational Needs*, in italiano "BES"). Tale rapporto, dimostrando che la presenza di bambini con BES in una classe era compatibile anche con gli interessi degli altri bambini, suggeriva la necessità di integrare gli alunni tradizionalmente ritenuti 'diversi' attraverso un approccio inclusivo, basato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità. ¹⁶ Si affermava inoltre che nessun bambino avrebbe dovuto frequentare una scuola speciale se poteva essere adeguatamente educato in una scuola regolare.

Sempre in ambito internazionale, con la *Dichiarazione di Salamanca* del 1994, si ha un notevole passo avanti: essa rappresenta un'innovazione, dal momento che si apre con un chiaro impegno nei confronti del principio dell'educazione per tutti e per ciascuno. ¹⁷

-

¹⁵ L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit., p. 35.

¹⁶ ENRICO MANSUETI, LIBERATO CARDELLINI, *Bisogni Educativi Speciali: il modello italiano nel contesto internazionale*, 2018. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/bes-sintesi.pdf (data di ultima consultazione 14/04/2021).

¹⁷ Si riportano i primi punti della *Dichiarazione* a fine dimostrativo: «Noi [...] riaffermiamo con la presente il nostro impegno a favore dell'educazione per tutti, consapevoli che necessario ed urgente garantire l'educazione, nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno bisogni educativi speciali e approviamo il Piano di Azione per l'educazione e i bisogni educativi speciali, con la speranza che lo spirito delle sue disposizioni ed esortazioni guidi i governi e le organizzazioni. Siamo convinti e proclamiamo che: 1. L'educazione è un diritto fondamentale di ogni bambino che deve avere la

L'idea di fondo è che l'educazione delle persone con disabilità sia parte integrante del compito della scuola regolare. Per portare a compimento questo obiettivo si richiederebbe dunque che le scuole predisponessero percorsi educativi in grado di considerare anche i Bisogni Educativi Speciali (BES) degli allievi.

È da ricordare anche che nel 2006 le Nazioni Unite hanno emanato la *Convenzione sui diritti delle persone disabili*, che rappresenta la risoluzione più importante al fine di promuovere, proteggere e garantire il pieno e reale godimento di tutti i diritti e libertà da parte delle persone con disabilità. Organizzata in cinquanta articoli, «la Convenzione non riconosce "nuovi" diritti alle persone con disabilità, ma intende piuttosto assicurare che queste ultime possano godere, sulla base degli ordinamenti degli Stati di appartenenza, di tutti i diritti riconosciuti agli altri consociati, in applicazione dei principi generali di pari opportunità». ¹⁸ Si evidenzia una rottura con il passato, con una profonda innovazione dell'approccio al tema della condizione di disabilità, la quale viene definita come il risultato dell'interazione tra persone con minorazioni fisiche, mentali o sensoriali e barriere comportamentali e ambientali, in grado di impedire la loro piena ed effettiva partecipazione alla società sulla base di uguaglianze con gli altri.

Un contributo aggiuntivo viene dall'emanazione delle *Linee guida sull'educazione* inclusiva a cura dell'UNESCO; in esse viene dichiarato esplicitamente che «la scuola

possibilità di acquisire e di mantenere un livello di conoscenze accettabili; 2. Ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri; 3. I sistemi educativi devono essere concepiti e i programmi devono essere messi in pratica in modo da tenere conto di questa grande diversità di caratteristiche e di bisogni; 4. Le persone che hanno bisogni educativi speciali devono poter accedere alle normali scuole che devono integrarli in un sistema pedagogico centrato sul bambino, capace di soddisfare queste necessità; 5. Le scuole normali che assumono questo orientamento di integrazione costituiscono il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione e raggiungendo l'obiettivo di un'educazione per tutti, inoltre garantiscono efficacemente l'educazione della maggioranza dei bambini, accrescono il profitto e, in fin dei conti, il rendimento complessivo del sistema educativo».

¹⁸ MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Convenzione ONU*, https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx (data di ultima consultazione 19/04/2021).

inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti [...]. Un sistema scolastico inclusivo può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità». ¹⁹

L'inclusione, quindi, è ora vista come un percorso che potrebbe rispondere alle diverse necessità di tutti gli allievi, incrementando le possibilità di partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle iniziative comunitarie.

Una scuola inclusiva, infine «non si avvera se al suo interno non c'è una corresponsabilità educativa diffusa e se non si possiede una competenza didattica adeguata ad impostare una fruttuosa relazione educativa anche con alunni con disabilità». ²⁰ La progettazione degli interventi deve riguardare tutti gli insegnanti, perché tutti sono chiamati a: organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili o diverse attitudini cognitive; gestire le attività d'aula; favorire e potenziare gli apprendimenti; adottare i materiali e strategie didattiche in relazione ai bisogni degli studenti. ²¹

Tutto ciò implica che gli insegnanti lavorino su tre direzioni:

- Il clima della classe (assumere comportamenti non discriminatori; essere attenti ai bisogni di ciascuno; accettare le diversità degli studenti disabili e valorizzarle; favorire il senso di appartenenza e costruire relazioni socioaffettive positive)
- 2. Le strategie didattiche e gli strumenti (apprendimento cooperativo; tutoring; utilizzo di mediatori didattici; attrezzature e ausili informatici ecc.). Occorre che i docenti predispongano i documenti per lo studio o per i compiti a casa

.

¹⁹ UNESCO, Policy Guidelines on Inclusion in Education, Parigi, 2009, p. 8.

²⁰ Linee guida per l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità, III parte, 2° paragrafo, 2009.

²¹ Sintesi delle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità*, http://www.icvalleversa.edu.it/attachments/article/71/DISPENSA%20LINEE%20GUIDA.pdf (data di ultima consultazione 19/04/2021).

in formato elettronico, di modo che essi risultino più accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento; è quindi importante che i docenti curricolari acquisiscano le conoscenze relative alle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica.

3. L'apprendimento-insegnamento. Un sistema inclusivo considera l'alunno protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue potenzialità e i suoi limiti. Va favorita la costruzione attiva della conoscenza nell'allievo, attivando le personali strategie di approccio al sapere, rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento.²²

I.1.7. Non solo disabilità: i Disturbi Specifici dell'Apprendimento

Con la legge 170/2010 ²³ sui DSA, il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) si proponeva di dare visibilità a una popolazione scolastica in difficoltà di apprendimento e a rischio di insuccesso formativo.

In questa norma legislativa viene introdotta per la prima volta la definizione di "DSA", di "disgrafia", di "disortografia", di "discalculia" e di "dislessia" (le cui caratteristiche si avrà modo di esaminare dettagliatamente nel secondo capitolo); ciò consentì al sistema educativo italiano di compiere un notevole passo avanti nel riconoscimento di tali disturbi negli studenti (oltre al fatto che era finalmente chiaro come il bambino con DSA avesse stili cognitivi che seguivano modalità di apprendimento che non erano quelle comuni).

-

²² F. TESSARO, *Pedagogia e didattica dell'inclusione*, cit., pp. 5-6.

²³ Si riporta il primo paragrafo del primo articolo della legge 170/2010: «La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati "DSA", 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».

Oltre a dare una definizione dei disturbi e a delineare il percorso più adatto da compiere per il riconoscimento di queste condizioni, la legge 170 riflette anche sulle migliori strategie didattiche da utilizzare affinché nell'allievo si abbia un apprendimento efficace. Si ricorda, in ogni caso, che l'individuazione delle caratteristiche e degli stili cognitivi adeguati per raggiungere il successo formativo ed educativo di ogni ragazzo fa parte sicuramente del ruolo di tutti gli insegnanti: risulta quindi evidente come il docente debba possedere competenze e strategie didattiche estremamente flessibili, necessitanti di un continuo aggiornamento ma anche di un'alta sensibilità e di capacità di interpretazione dei bisogni degli studenti.

All'articolo 5 della legge, inoltre, viene esplicitato che gli studenti con DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti compensativi e dispensativi, in aggiunta a una didattica individualizzata e personalizzata.²⁴

Con le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi* specifici di apprendimento allegate al decreto attuativo della legge 170/2010 (D.M. 12 luglio 2011, n.5669), si specifica come per "strumenti compensativi" debbano intendersi dei dispositivi didattici e tecnologici in grado di sostituire o facilitare la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Tali strumenti solleverebbero l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito

-

²⁴ Si riporta l'art. 5, legge 170/2010: «1. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari. 2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono: a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate; b) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere; c) per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero».

dal punto di vista cognitivo (per la descrizione dei più noti strumenti compensativi si rimanda al capitolo seguente dell'elaborato).

Le misure "dispensative", invece, consentirebbero all'allievo con DSA di non svolgere alcune prestazioni rese particolarmente complicate dal suo disturbo, e che dunque non migliorerebbero l'apprendimento.²⁵

È da segnalare che le modalità didattiche personalizzate/individualizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative (ma non solo), devono essere sempre esplicitate e formalizzate all'interno del Piano Didattico Personalizzato (PDP).

Significativo, a questo proposito, il passaggio della Circolare Ministeriale 8/2013 (Strumenti di intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali) quando afferma che

il Piano Didattico Personalizzato 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.²⁶

Un ulteriore 'slancio' verso una prospettiva inclusiva si può anche rilevare nel fatto che a ogni scuola venga richiesta l'elaborazione di un apposito Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) da inserire nel PTOF, che ne espliciti l'effettivo impegno programmatico.

In conclusione, è necessario ribadire uno degli elementi fondamentali della legge 170: un ragazzo con DSA può raggiungere eguali traguardi rispetto agli altri studenti, a

²⁵ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, 2011, p. 7.

²⁶ Circolare ministeriale n. 8, 2013, p. 2.

condizione che non venga penalizzato e che gli venga data la possibilità di comprendere come assecondare e gestire la propria specificità.

I.1.8. Il profilo del docente inclusivo

Le disposizioni sopra elencate salvaguardano la centralità della funzione didattica, senza affidare a specialisti esterni compiti propri della professione del docente.

È infatti importante riflettere sul fatto che

per molti insegnanti curricolari, i soggetti con disabilità o disturbi sono studenti invisibili, eppure sono gli insegnanti curricolari (e non quelli di sostegno) i veri garanti dell'inclusione scolastica, in quanto promotori di qualcosa che unisce e non che separa, di qualcosa che aiuta ogni studente a formarsi, a costruirsi il proprio progetto esistenziale personale.²⁷

Il fatto che con la certificazione DSA non sia prevista la presenza di un insegnante di sostegno evidenzia la necessità che tutti gli insegnanti sappiano leggere una realtà che la consuetudine didattica della nostra scuola offuscava: se in classe e a scuola ci sono ragazzi con personalità, potenzialità e problemi diversi, i docenti sono *obbligati* (laddove per *obbligo* si intende un impegno imprescindibile) a considerarli per le loro qualità dissimili. «È proprio vivendo nella scuola, è osservando la quotidianità, è respirando la polvere delle aule che ci accorgiamo di come questa verità, la differenza delle persone, debba rappresentare un dato di realtà capace di modificare la didattica rendendola significativa per tutti». ²⁸

²⁷ F. TESSARO, *Pedagogia e didattica dell'inclusione*, cit., p. 4.

²⁸ LUIGI D'ALONZO, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività.* Erickson, Trento, 2017, p. 8.

A questo proposito occorre aprire una breve parentesi per ciò che riguarda la diade docente di sostegno-docente 'curricolare'. Si sottolinea, infatti, che ogni docente è responsabile dell'inclusione, per cui è necessario che tutti gli insegnanti sviluppino al meglio la capacità di lavorare in scuole e classi caratterizzate da una pluralità di potenzialità e bisogni, senza ritenere che questa funzione debba essere svolta da qualcuno in particolare.

Anche la Commissione Europea, nel 2007, ²⁹ sottolinea che la professione dell'insegnante, se ispirata dai valori dell'inclusività, può avere un peso notevole nella società e giocare un ruolo fondamentale nella formazione delle future generazioni.

Per svolgere un'azione tanto complessa quanto importante, la Commissione delinea una serie di competenze essenziali per gli insegnanti inclusivi. Essi dovrebbero:

- Aiutare i giovani ad assumersi la responsabilità di mappare il proprio apprendimento nel corso della vita;
- Saper valutare la diversità e le esigenze specifiche degli alunni, considerando la differenza come una risorsa e una ricchezza e rispondendo ad essa con un'ampia gamma di strategie didattiche;
- Intraprendere continue ricerche in classe e riflettere sulla loro pratica in modo sistematico;
- Saper sostenere gli alunni;
- Lavorare in contesti multiculturali e in collaborazione con colleghi, genitori e comunità;
- Saper sviluppare un aggiornamento professionale personale continuo (i docenti hanno infatti la responsabilità del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita).
- Modificare le proprie strategie di insegnamento in base alle singole

-

²⁹ Il riferimento è al documento *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*, 2007.

differenze degli alunni.30

Un profilo per docenti inclusivi viene anche proposto nel 2012 dall'*European Agency fo Development in Special Needs Education*, ed è importante ricordare che esso metteva in risalto soprattutto due fattori:

- 1. L'inclusione è responsabilità di tutti i docenti;
- 2. Occorre che i docenti lavorino con alunni che presentano una vasta gamma di esigenze didattiche ed educative all'interno di una classe comune.

Riflette Cottini sul fatto che «questa distinzione è importante perché sposta il centro dell'attenzione oltre la semplice soddisfazione delle esigenze specifiche di determinati gruppi di alunni [...]. L'inclusione è un approccio didattico valido per tutti gli studenti e non solo per determinati gruppi di alunni portatori di specifiche esigenze particolari».³¹

Alla luce di quanto emerso finora, dunque, si può considerare l'inclusione come una responsabilità dell'intera organizzazione scolastica e tutti gli insegnanti devono sviluppare quelle competenze per promuovere contesti in grado di favorire la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo.

A questo punto, però, è lecito chiedersi se la presenza di un insegnante specializzato nel sostegno possa rappresentare un vantaggio o, piuttosto, un ostacolo al raggiungimento della piena inclusione scolastica.

In risposta a questo interrogativo, si ritiene che la figura e il ruolo di tale insegnante siano fondamentali. Le motivazioni che sostengono tale affermazione risiedono sostanzialmente in due considerazioni di fondo:

³⁰ Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education, https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1470f875-50bb-4331-a41d-9f1783d1b09c/language-en, p. 14 (data di ultima consultazione 20/04/2021).

³¹ L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit., p. 121.

- È necessaria nelle classi la presenza di una figura di riferimento per ciò che riguarda la concreta attivazione e regolazione della rete di sostegno a supporto delle politiche inclusive;
- 2. È importante poter contare sia su un ampio bagaglio di competenze di didattica inclusiva, trasversali a tutto il corpo docente, che su conoscenze e competenze didattiche speciali, le quali sono invece una componente specifica della professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno.³²

Occorre sottolineare dunque che è impensabile affidare completamente all'insegnante di sostegno la formazione degli allievi con disabilità, con disturbi o con BES. Al contrario, conferirgli una funzione di perno e di riferimento all'interno della classe e del corpo docenti rappresenta un'esaltazione della funzione stessa.

Purtroppo invece, ancora oggi, ci si trova spesso di fronte a delle criticità legate all'insegnante specializzato: i meccanismi di delega del ragazzo in difficoltà, con la conseguente uscita dalla classe e deresponsabilizzazione del resto del corpo docenti persistono ancora in molte realtà educative e scolastiche.

La causa di ciò spesso viene attribuita a deficit di natura strutturale, legati alle modalità di nomina che evidenziano la dimensione medica, e alla tipologia di ruolo svolto, che risulta diverso da quello degli altri docenti e appare bisognoso anche di spazi diversi.

A risultare carente è una cultura dell'inclusione condivisa in tutti gli insegnanti. L'elemento risolutivo starebbe quindi nella formazione degli stessi per i temi riguardanti la pedagogia e la didattica inclusiva; d'altronde la stessa legge 107/2015, al comma 124°

³² Ivi, pp. 123-124.

dell'articolo 1, fissa in modo chiaro questo principio, sottolineando come la formazione in servizio debba essere «obbligatoria, permanente e strutturale».³³

In questa prospettiva si auspica che l'esistenza di ruoli diversi, "curricolari" e di sostegno, che interagiscono con le modalità già evidenziate, senza processi di delega o deresponsabilizzazione, porterà sicuramente a una ricchezza educativa, e non certo a un freno o a un impedimento della stessa.

I.2.1 Gli studenti con *BES* (Bisogni Educativi Speciali)

Un ulteriore passo avanti per l'inclusione scolastica si ha con le normative sui BES, grazie all'emanazione (il 27 dicembre 2012) della Direttiva Ministeriale dal titolo *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica,* la quale cerca di dare visibilità e adeguato riconoscimento di diritti a una vasta gamma di differenze e diversità.

Il testo di quest'ultima è stato analizzato da Michele Daloiso e Carlos Melero nella loro ricerca *Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali*. In essa gli studiosi sottolineano come già dalla premessa alla Direttiva si evinca che la discriminante tradizionale alunni con disabilità / alunni senza disabilità non rispecchi la realtà delle classi e dunque occorra adottare un approccio diverso, grazie al quale gli alunni non si identifichino più sulla sola base delle loro certificazioni, quanto sulla base del modello ICF. La conseguenza di questo fondamentale cambio di prospettiva sarebbe dunque che ogni alunno, per alcuni periodi o

_

³³ Si riporta il testo della legge 107/2015, comma 124°, art. 1: «Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il PTOF e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n.80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto dal Ministro dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria».

con continuità, potrebbe manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici e fisiologici, ma anche per motivi psicologici e sociali.³⁴

Per sciogliere ogni dubbio, il testo della Direttiva offre anche una definizione dei BES:

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).³⁵

"BES" sta per "Bisogno Educativo Speciale": da quanto emerso finora, i soggetti che indica questa sigla sono i giovani che, oltre ai bisogni generali che possono avere tutti gli studenti, hanno anche alcune necessità che sono dettate da loro caratteristiche particolari (di tipo neurologico, familiare, personale ecc.) e che richiedono un intervento mirato da parte del docente.

Queste necessità possono essere transitorie o permanenti: per fare un esempio, un Bisogno Educativo Speciale transitorio potrebbe essere quello di un ragazzo appena giunto in Italia, che non conosce la lingua, ma si auspica che dopo un certo periodo di tempo arriverà a dominare il codice linguistico; dall'altro lato abbiamo invece i BES permanenti, come ad esempio una neurodiversità: il riferimento, in questo caso, è a una persona con DSA. Uno studente con questo disturbo non potrà mai 'guarire', anche se in seguito si

³⁴ M. DALOISO, C. MELERO RODRIGUEZ, Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali, cit., p. 129.

³⁵ Direttiva ministeriale *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 2012, https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=15772 (data di ultima consultazione 21/04/2021).

analizzerà come questi bisogni permanenti possano cambiare nel tempo (non è possibile, però, che scompaiano del tutto).

Si potrebbe dunque definire il Bisogno Educativo Speciale come un grande ombrellone, al di sotto del quale si includono in particolare quattro tipologie di studenti:

- 1. Gli alunni tutelati dalla legge 104/1992, vale a dire coloro che hanno una disabilità motoria, intellettiva, o qualsiasi altra patologia che possa essere certificata. Questi studenti hanno diritto al docente di sostegno e alla redazione di un PEI (Piano Educativo Individualizzato): esso può essere curricolare se raggiunge i minimi ministeriali (e dunque dare tranquillamente accesso ai gradi scolastici successivi), oppure differenziato se non li raggiunge (in questo caso solo durante la scuola dell'obbligo dà accesso ai gradi scolastici successivi).
- 2. Nella seconda categoria sono compresi gli studenti con Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento, tutelati dalla legge 170/2010. I ragazzi appartenenti a questa categoria hanno diritto alla redazione di un PDP (Piano Didattico Personalizzato) che, a differenza del PEI, deve sempre raggiungere i minimi ministeriali e quindi dà sempre accesso a tutti i gradi scolastici successivi.
- 3. La terza categoria comprende gli studenti con svantaggio, tutelati dalla direttiva ministeriale del 27.12.2012. Possono essere svantaggi sociali, economici, culturali ecc. In genere sono situazioni transitorie, però hanno bisogno di un intervento mirato da parte dei docenti. Questa categoria può anche semplicemente comprendere ragazzi che stanno vivendo situazioni di stress a casa, che non riescono a studiare e così via. Ovviamente non si tratta

- di una condizione di pochi giorni o settimane, ma sono situazioni che vengono segnalate anche dai clinici o dai servizi sociali.
- 4. L'ultima categoria comprende gli studenti ad alto potenziale intellettivo, tutelati dalla nota 562 del 3 aprile 2019. Essi hanno bisogno di un intervento educativo completamente diverso dalle altre categorie, ma anche per questi studenti dovrà essere redatto un PDP.

Si esamineranno ora alcuni fattori che possono interessare gli alunni con BES.

Il primo è la differenza tra "diagnosi" e "certificazione". La diagnosi è compilata da un clinico con referto medico e attesta la presenza di una patologia o un disturbo, ma non è rilasciata secondo le disposizioni di legge (perché il disturbo non rientra tra quelli coperti dalla legge o perché chi rilascia il certificato non è tra gli enti indicati dalla legge, come ad esempio un medico privato). Essa diventa certificazione quando viene compilata ai sensi della legge 104/1992 o 170/2010, e rilasciata dal servizio sanitario nazionale (SSN) seguendo i parametri della stessa. In questo modo, tra gli studenti *certificati*, si possono trovare gli studenti disabili (certificati ai sensi della legge n. 104/92) e gli studenti con DSA (certificati ai sensi della legge n. 170/2010); tra gli studenti non certificati o diagnosticati si possono incontrare studenti in situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale; studenti disabili o con DSA in attesa di una certificazione; studenti con diversi deficit o patologie non rientranti tra i presupposti della legge 104 o 170, ma che hanno delle difficoltà derivanti dal deficit o patologia diagnosticata; studenti con un funzionamento intellettivo limite (quindi non rientranti sotto la legge n. $104).^{36}$

³⁶ M. DALOISO, C. MELERO RODRIGUEZ, Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali, cit., p. 130.

È importante soffermarsi su questo aspetto, perché, in qualità di docenti, quando si riceve una diagnosi (e non una certificazione) in sede di esame di stato non si possono utilizzare i mezzi compensativi e dispensativi usati invece durante la didattica (proprio perché la certificazione non è presente).

Il secondo fattore è la differenza tra caratteri permanenti e transitori, a cui si è già accennato in precedenza. Occorre ricordare che i bisogni permanenti si evolvono nel tempo durante lo sviluppo di un individuo, ma possono anche evolvere in seguito all'utilizzo dei mezzi compensativi, trovando strade alternative per svolgere svariati compiti. A questo proposito è necessario sottolineare che alcuni bisogni possono 'rientrare' proprio grazie all'intervento didattico, attraverso i mezzi che sono forniti dai docenti; altri invece non possono farlo, ma la difficoltà può essere comunque mitigata (ad esempio, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento non possono 'guarire', ma si può fare in modo che le difficoltà siano minori imponendo meno barriere all'apprendimento).

Allo stato attuale tutti i BES sono inseriti nei percorsi scolastici senza alcuna distinzione. In base alla tipologia di BES questo potrà avere un PEI, un PDP o seguirà la programmazione normale della classe (nel caso in cui la difficoltà sia lieve e non interferisca sull'apprendimento).

Sia il PEI che il PDP possono indicare mezzi e misure compensativi da attivare con lo studente (ad esempio l'uso del computer per determinate attività, il sintetizzatore vocale ecc) ma possono indicare anche misure dispensative (ad esempio la dispensa della valutazione delle prove scritte). I mezzi utilizzati devono essere dichiarati nel PEI/PDP,

insieme agli obiettivi fissati e raggiunti, perché questo documento sarà la base per l'adattamento delle prove finali dei percorsi.³⁷

In conclusione, si sottolinea come non ci sia bisogno di avere una patologia per essere un BES: un ragazzo avente una forte depressione, un ragazzo con DSA ma anche un ragazzo plusdotato o uno appena arrivato in Italia sono tutti studenti facenti parte della medesima categoria. Dunque "BES" non è sinonimo di "problema", ma è sinonimo di un bisogno diverso creato da una circostanza, che può essere più o meno permanente e più o meno evidente; dunque non è una difficoltà, ma semplicemente una particolarità di una persona, che si deve imparare a conoscere per poter poi adeguare la didattica a essa.

I.2.2. Bisogni Educativi Speciali nel mondo: dati statistici

Sulla base delle quattro categorie BES,³⁸ sono state condotte numerose ricerche di tipo comparativo per comprendere come essi vengano identificati nei vari paesi.

Da una ricerca condotta su 11 paesi,³⁹ i bambini che si collocano nella categoria 2 sono maggiori rispetto a quelli rientranti nella categoria 1, ma la tipologia di educazione offerta per questi ultimi varia molto da stato a stato: negli USA, ad esempio, il 5,6% di tutti i bambini con BES rientra nella categoria 1 (venendo inseriti per la maggior parte nel sistema scolastico ordinario); dall'altra parte, in Olanda, i bambini con BES appartenenti alla categoria 1 sono solo l'1,8% (ma sono quasi sempre inseriti in scuole speciali).

Per quanto riguarda i sistemi scolastici europei, possiamo distinguere in generale tre tipologie di educazione:

³⁷ Ivi, pp. 133-134.

³⁸ Il riferimento è alle pagine 30-31 del medesimo elaborato.

³⁹ Ricerca condotta dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*, 2008. http://european-agency.org (data di ultima consultazione 21/04/2021).

- A. *Educazione inclusiva*, che prevede l'accesso al sistema scolastico principale da parte della quasi totalità degli studenti certificati (è il caso della Grecia, Islanda, Italia, Norvegia, Portogallo e Spagna).
- B. *Educazione differenziata*, che prevede un sistema educativo distinto per gli studenti disabili (si ha in Germania e in Belgio);
- C. Educazione integrata, che prevede sia un'educazione inclusiva che differenziata: la scelta dipende dalla gravità delle singole situazioni e dalla volontà delle famiglie; i paesi che perseguono questa linea di intervento sono una quindicina (tra gli altri: Austria, Danimarca, Finlandia, Francia, Regno Unito ecc).⁴⁰

In conseguenza alla tipologia di educazione prevalente, la percentuale di bambini iscritti nelle scuole speciali varia molto da stato a stato, con Belgio e Germania in testa e l'Italia in coda, grazie al percorso educativo e normativo trentennale sull'integrazione scolastica unico in Europa.

I.2.3. BES e destigmatizzazione

La terminologia a cui si fa riferimento quando ci si addentra nell'ambito della disabilità o dei disturbi non è sempre condivisibile, e il fatto che si ponga sempre più attenzione verso questo tema anche in ambito educativo rende necessaria una riflessione sulle espressioni che vengono impiegate per riferirsi agli studenti con queste caratteristiche.

È innegabile, infatti, che a scuola si utilizzino ancora oggi dei termini che, più che concentrarsi sulle abilità dell'alunno, si focalizzino su ciò che 'non funziona' in lui; in altre parole, si fa ancora molto uso di una terminologia deprivativa (si fa spesso riferimento, infatti, ai termini: disabilità, disturbo, difficoltà ecc.).

⁴⁰ M. DALOISO, C. MELERO RODRIGUEZ, Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali, cit., p. 123.

A questo proposito è da notare come in Italia, ad esempio, sia molto frequente l'utilizzo dell'espressione "studente dislessico": definire in questo modo un ragazzo significa apporgli un'etichetta che evidenzia solamente la sua difficoltà; risulterebbe decisamente più opportuna, invece, l'espressione "studente *con* dislessia": il complemento di unione ("con"), infatti, permetterebbe di comprendere che l'alunno in questione ha molte caratteristiche, tra le quali la dislessia.

Alla luce di ciò si ritiene necessario un focus sui tre termini che compongono l'acronimo BES ("Bisogni", "Educativi" e "Speciali"):

- a. *Bisogni:* tutti gli studenti che si incontreranno in un futuro percorso da insegnanti avranno le loro caratteristiche particolari, le loro abilità ma anche i loro bisogni; non è detto però che questi ultimi dipendano da una disabilità o da un disturbo (si è visto infatti come molti bisogni dipendano da una situazione familiare svantaggiosa, da un periodo prolungato di stress, ecc.). È opportuno, dunque, non focalizzarsi sul senso negativo del termine, in quanto spesso anche gli studenti più brillanti potrebbero manifestare dei bisogni specifici.
- b. Educativi: questo termine è importante, perché con esso si sottolinea che la scuola può rispondere solo ai bisogni di natura educativa, e non psico-medica.
 Si cerca, ancora una volta, un approccio al 'problema' che faccia leva sulle abilità, e non sulle difficoltà degli studenti.
- c. *Speciali*: la connotazione generale di questo aggettivo è, nella maggior parte delle situazioni, positiva; infatti, se una persona viene definita "speciale", nel linguaggio comune, significa che essa è stata considerata positivamente per le sue qualità o abilità, non certo per la sua inesperienza o difficoltà. In ambito

educativo, dunque, il termine "speciale" considera quest'ultima come un punto di partenza per un percorso educativo, e non come un ostacolo insormontabile.

In conclusione, per avere un quadro completo delle espressioni più adeguate per descrivere una determinata situazione di difficoltà, è opportuno un approfondimento su due termini spesso confusi: *deficit* e *handicap*.

Per "deficit" «si intende un'assenza, carenza o insufficienza dovuta all'anomalia di un organo, di una struttura anatomia, di una funzione mentale, psicologia o fisiologica». ⁴¹ Essendo l'anomalia irreversibile, è da considerarsi parte della struttura dell'individuo.

Per "handicap", invece, si intende il risultato di un processo sociale e culturale: «è la condizione di svantaggio, conseguente ad una menomazione o ad una disabilità, che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento di un ruolo sociale considerato normale in relazione all'età, al sesso, al contesto socio-culturale della persona». ⁴² Non essendo insito nella persona, dunque, più che di "handicap" sarebbe più opportuno riferirsi a una "situazione handicappante": essa, determinata dall'incontro di diverse variabili, si può creare anche in assenza di un deficit, e come tale può modificarsi o essere modificata. ⁴³

I.3.1. La classe ad abilità differenziate (CAD)

Si potrebbe benissimo affermare che una situazione handicappante sia un'esperienza che nell'arco di una vita ogni persona vivrà, e che la sfida dell'inclusione scolastica non riguardi solo le persone con disabilità, ma l'intera classe.

⁴¹ F. TESSARO, Pedagogia e didattica dell'inclusione, cit., p. 14.

⁴² OMS, Classificazione Internazionale delle menomazioni, disabilità e degli handicap (ICIDH), Cles, 1980.

⁴³ F. TESSARO, *Pedagogia e didattica dell'inclusione*, cit., p. 15.

Il concetto di Classe ad Abilità Differenziate (CAD) parte proprio dalla constatazione che ogni studente è diverso dagli altri. Fermarsi a questa affermazione, però, costituirebbe di fatto un'ovvietà; quello che identifica davvero il concetto di CAD è l'idea che i docenti possano e debbano assumere una prospettiva che consenta di vedere la diversità fra gli studenti come un punto di forza anziché un problema, fedeli a quella citazione di Kierkegaard secondo cui «ciò che si vede dipende da come si guarda». Questa citazione rappresenta davvero il punto nodale di tutto il concetto di CAD, perché richiama al centro la responsabilità dell'insegnante di scegliere un modo di fare didattica piuttosto che un altro.

Si può affermare che la CAD sia un modo di osservare la classe in cui proprio le differenze tra gli studenti diventino un parametro su cui cercare di orientare una parte dell'insegnamento e delle attività. 44 Per dare ancora una definizione più precisa

la CAD è da intendersi come un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valorizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli ed aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe. 45

Entrando nel dettaglio dei fattori che possono distinguere gli studenti, sicuramente il primo tratto è la personalità (esistono studenti più espansivi, altri più timidi ecc.); ci sono ovviamente delle differenze di personalità che creano delle differenze in classe. A queste possiamo aggiungere i diversi stili cognitivi (globali, analitici ecc.), gli stili di

⁴⁴ FABIO CAON, VALERIA TONIOLI, La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2016, p. 140.

⁴⁵ F. CAON, Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà, Torino, UTET Università, 2008, p.12.

apprendimento (che sono una conseguenza degli stili cognitivi) e ovviamente la motivazione allo studio.

È ovvio poi che queste differenze personali siano arricchite da una serie di differenze che avvengono in classe: le dinamiche di classe costruiscono una unicità ancora una volta che condiziona, o dovrebbe condizionare, l'attività di un docente; tutto questo va tenuto in considerazione da parte di un insegnante nel momento in cui gestisce l'apprendimento di una classe.

Inoltre è importante riflettere anche sui problemi che più spesso un insegnante deve affrontare in una CAD:⁴⁶

- 1. Apprendimento effettivo degli studenti: all'interno della stessa aula alcuni alunni avranno modi e ritmi di apprendimento più veloci di altri e potranno essere influenzati da diversi fattori (background linguistico e culturale, madrelingua ecc.), ma l'obiettivo di ogni insegnante è quello di raggiungere ogni studente; sebbene sia difficile conoscere e seguire tutti gli alunni è importante che i docenti monitorino ognuno di loro e raggiungano le loro esigenze in una varietà di modi per ottenere un insegnamento efficace.
- 2. *Materiali:* si intendono i libri di testo, che vengono solitamente pensati per classi omogenee senza proposta di differenziazione del compito o degli argomenti in base agli interessi degli studenti; gli insegnanti devono sempre affrontare il problema relativo al fatto che i ragazzi reagiscono in modo diverso al libro di testo a causa delle loro differenze individuali. Pertanto, di solito è necessario che l'insegnante valuti e adatti i materiali in base alla sua classe.

38

⁴⁶ DENIZ SALLI-COPUR, *Coping with the Problems of Mixed Ability Classes*, Middle East Technical University (Ankara, Turkey), 2005. http://iteslj.org/Techniques/Salli-Copur-MixedAbility.html (data di ultima consultazione 23/04/2021).

- 3. *Partecipazione:* a livello di produzione orale, alcuni studenti trovano difficile parlare, per ragioni che vanno dall'interesse alla fiducia, dall'età alla conoscenza.
- 4. *Interessi degli alunni*: essi cambiano a seconda delle loro età e vanno presi in considerazione nel momento in cui si programmano attività differenziate. Per fare un esempio, spesso nelle classi sorgono problemi nei confronti di una materia o di un insegnante a causa delle differenze tra gli studenti, della loro conoscenza o meno della lingua; della loro personalità ecc. Alcuni studenti potrebbero trovare noiose le lezioni poiché l'argomento non ha familiarità con la loro vita o i loro interessi: gli insegnanti dovrebbero essere consapevoli dei diversi interessi degli studenti e organizzare le attività di conseguenza.
- 5. *Disciplina:* spesso gli studenti più veloci finiscono i compiti assegnati prima degli altri; potrebbero allora diventare elementi di disturbo mentre aspettano che gli altri finiscano. Gli studenti più lenti, d'altra parte, non riuscendo a terminare i compiti velocemente, potrebbero perdere la fiducia in loro stessi, adottando un comportamento mal disciplinato per una serie di ragioni legate a ciò. Di conseguenza, abilità miste possono causare problemi di gestione della classe.

Ecco allora che, a fronte di questa complessità, e sulla base della citazione di Kierkegaard, si deve sempre riuscire a fare un'operazione di adattamento del sistema di insegnamento al contesto. Adattamento non vuol dire "appiattimento" o "abbassamento", ma significa ragionare criticamente innanzitutto sul vissuto, sui presupposti, sui pregiudizi, sugli stereotipi, cioè sulle idee che si hanno in un contesto "monoculturale", adattandole invece a contesti nei quali questa dimensione è assolutamente rischiosa.

È opportuno, dunque, un lavoro di negoziazione dei significati, di chiarimento delle regole, di informazione rispetto non solo ai contenuti delle lezioni ma anche alle loro modalità di spiegazione.

I.3.2. La zona di sviluppo prossimale

Un concetto fondamentale nella Classe ad Abilità Differenziate è quello di zona di sviluppo prossimale, concetto che richiama Vygotskij.

Tale costrutto «si riferisce all'area situata tra le competenze della persona (ciò che egli sa fare senza aiuto) e il suo livello di prestazione potenziale (il livello che riesce a raggiungere con alcune forme di aiuto)». ⁴⁷ Si tratta dunque della

distanza che esiste tra il livello attuale di sviluppo del bambino, così come è determinato da *problem solving* autonomo, e il livello di sviluppo potenziale, così come è determinato attraverso il *problem solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci.⁴⁸

Sulla base di questo principio è stato elaborato il metodo funzionale della "doppia stimolazione" per studiare le funzioni cognitive: si presenta agli allievi un compito stimato al di sopra delle loro possibilità; in seguito, vengono loro offerti nuovi stimoli (suggerimenti parziali ecc.) e si osserva come essi vengano utilizzati; in questo modo l'insegnante può rendersi conto di come gli studenti lavorino e di quali sono le loro potenzialità di sviluppo.⁴⁹

È importante sottolineare che la zona di sviluppo prossimale è di fondamentale importanza anche e soprattutto per gli allievi in situazione di disabilità: con essi, infatti,

⁴⁸ LEV SEMENOVIC VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio*, trad. it. di Luciano Mecacci, Roma-Bari, Laterza, 1990, p. 127.

-

⁴⁷ L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit., p. 143.

⁴⁹ L. COTTINI, Didattica speciale e inclusione scolastica, cit., p. 144.

non basta verificare la possibilità di manifestare certe *perfomance*, ma occorre anche valutare se tali livelli possono essere raggiunti grazie a un aiuto.

Qual è quindi la questione fondamentale? È il fatto che, perché un compito sia efficace, bisognerebbe costruirlo sulla base della zona di sviluppo prossimale dello studente. Compiti troppo difficili o troppo facili sono entrambi poco efficaci, nella misura in cui il compito troppo facile non serve alla crescita, mentre il compito troppo difficile, non avendo lo studente le risorse per completarlo (e non trovando eventualmente nei compagni un aiuto sufficiente), risulta molto al di sopra delle sue capacità.

Come afferma Vygotskij, infatti «ciò che l'alunno riesce a fare in cooperazione oggi, potrà farlo da solo domani. Pertanto, l'unica forma buona di istruzione è quella che anticipa lo sviluppo e lo conduce; essa non dovrebbe essere indirizzata tanto alle funzioni mature, quanto a quelle che stanno maturando».⁵⁰

In conclusione l'insegnante, per riuscire a operare davvero all'interno della zona di sviluppo potenziale, dovrebbe essere in grado di:

- 1. Mediare e aiutare l'apprendimento del bambino;
- 2. Essere flessibile;
- 3. Concentrarsi sulla quantità di sostegno necessaria, senza eccedere e rischiare di sostituirsi completamente all'allievo. A questo proposito Bruner, Wood e Ross, in un articolo pubblicato nel 1976 dal «*Journal of Child Psychology and Psychiatry*», coniarono il termine *scaffolding* ("creare un'impalcatura"): esso fu impiegato metaforicamente per indicare la mediazione di una persona più esperta nei confronti di una inesperta (il bambino) nella risoluzione di un problema o di un compito che da solo non riuscirebbe a portare a termine.⁵¹

51

⁵⁰ L. S. VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio*, cit., p. 104.

SARA BRADAC, Lo scaffolding di J. Bruner, in «Psicologia insieme»,

I.3.3. Differenziare la didattica nella CAD

Si è ragionato sul fatto che la classe ad abilità differenziate sia un modo di guardarla e che il concetto chiave per questa gestione sia quello della zona di sviluppo prossimale. Il problema lo si è inquadrato nel fatto che ogni classe presenta una zona di sviluppo prossimale multipla, a seconda degli studenti, e che quindi una gestione del processo di insegnamento/apprendimento basato sulla lezione frontale e verbale pone di fatto degli oggettivi limiti di comprensibilità.

Prima di entrare nello specifico con il secondo e il terzo capitolo di questo elaborato, occorre in questa prima fase individuare le strade principali per poter gestire l'eterogeneità in classe, in modo tale da renderla più inclusiva possibile. Le strade possibili da percorrere sono tre:⁵²

1. La prima riguarda un aspetto metodologico, e fa riferimento alle metodologie a *mediazione sociale*, ovvero a quei metodi di insegnamento che hanno nel gruppo la forma principale di gestione. Si fa qui riferimento al tutoraggio fra pari (*peer tutoring*) e all'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*). Il tutoraggio fra pari consiste nel far lavorare insieme studenti possibilmente di livello diverso, con l'idea che ovviamente chi è in difficoltà impara dal compagno più competente, ma anche quest'ultimo, dovendo insegnare al compagno in difficoltà, automaticamente consolida i contenuti che ha studiato. Il docente, in questa logica, diventa una zona di sviluppo prossimale mobile (in quanto si può chiedere aiuto all'insegnante in qualsiasi momento). L'apprendimento cooperativo, invece,

http://www.psicologiainsiemelivorno.it/articoli/lo-scaffolding-di-J-

Bruner/#:~:text=Bruner%20nel%201976%20utilizz%C3%B2%20per,tridimensionale%20in%20blocchi%20 di%20legno. (data di ultima consultazione 23/04/2021).

⁵² F. CAON, V. TONIOLI, La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa, cit., pp. 140-147.

è un metodo che ha nel gruppo la sua risorsa principale, ma con la logica che il lavoro non sia una semplice giustapposizione dei saperi individuali, quanto piuttosto una interazione costruita tra gli studenti. È fondamentale che ci sia un'interazione tra i gruppi, che il docente sottragga agli studenti la possibilità di scegliere loro chi sarà quella persona poi a dover presentare il lavoro di gruppo, di modo che tutti virtualmente siano sempre nella possibilità di essere chiamati e che quindi tutti siano spinti a dover studiare; non solo: occorre offrire una valutazione che non sia solo del singolo, ma sempre del gruppo.

- 2. La seconda strada è la *diversificazione del compito*, il che significa che si danno agli studenti schede di lavoro diverse; in particolare si hanno due sottocategorie: la *differenziazione* e la *stratificazione*.
 - La differenziazione del compito consiste nella possibilità di differenziare l'input, le tecniche didattiche, o le modalità di esecuzione di un compito.

Differenziare l'input, sostanzialmente, significa cambiare, a seconda della tipologia e del livello degli studenti, il materiale di partenza. Per esempio: se la lezione è centrata sulla spiegazione della vita di Dante e in classe si ha uno studente neoarrivato, è ovvio che egli non potrà accedere alla spiegazione. In questo caso si può continuare con la classe la spiegazione su Dante, ma contemporaneamente offrire allo studente neoarrivato una mappa concettuale sulla famiglia dell'Alighieri, sulle forme di comunicazione adatte al suo livello. L'importante è riuscire sempre a gestire situazioni che non sono compatibili in contemporanea, pena l'abbassamento drammatico delle prospettive o l'innalzamento eccessivo rispetto alle competenze di altri.

Per quanto riguarda invece la differenziazione delle *tecniche didattiche* si può sempre continuare l'esempio precedente: se si sta lavorando sulla *Divina Commedia* e alla classe si fa scrivere una produzione libera di riassunto del testo, allo studente con più difficoltà si potrà ad esempio offrire un *prompt* nel quale si possano aggiungere delle parti su una struttura fissa.

Infine, per ciò che concerne la differenziazione delle *modalità di esecuzione di un compito*, è chiaro che, in qualità di docente, si possono svolgere attività individuali come anche a coppie, in piccoli gruppi ecc.; la lezione, dunque, non per forza dovrebbe essere sempre in modalità frontale: la varietà di tecniche didattiche e di organizzazione della classe è portatrice di una dinamica più motivante e più strategica per l'apprendimento.

Con *stratificazione* del compito, invece, ci si riferisce all'idea di costruire delle attività che, a partire dallo stesso materiale di base, possano essere divise per 'strati di complessità'. Se la differenziazione lavorava in 'orizzontale', la stratificazione lavora in 'verticale'. Si illustra un esempio anche per questa modalità: in una prova di comprensione del testo uguale per tutti gli studenti, si possono costruire 20 domande di comprensione, alcune più semplici e altre via via più difficili; si può dare un'unica scheda di lavoro con queste domande organizzate (e ogni studente arriva a rispondere fino a dove riesce), oppure si possono dare agli studenti più in difficoltà le prime cinque domande, a quelli che eccellono le ultime cinque e così via. In questo modo si garantisce un'unità, in quanto il testo è lo stesso (e dunque l'input è uguale), ma vengono stratificati il modo e la complessità del compito.

Un ulteriore elemento di stratificazione può essere l'input stesso, ovvero il testo di partenza. Se si ha uno studente con DSA, ad esempio, e si sta spiegando un brano della *Divina Commedia*, si può dare ad alcuni studenti il testo originale, mentre a quello studente e anche ad altri più in difficoltà, la parafrasi del testo scritto in italiano contemporaneo e magari con alcune semplificazioni rispetto alla struttura e alla sintassi. Questo permette di mantenere lo stesso contenuto per tutti gli studenti, ma nello stesso tempo tiene conto delle diverse zone di sviluppo prossimale.

3. Ultima strategia per poter gestire l'eterogeneità in classe è data dalle cosiddette schede a compito aperto. Queste sono delle schede in cui non c'è un'unica risposta corretta ai quesiti, per cui ogni studente può trovare attraverso diverse vie, più semplici o più complesse, una soluzione al problema. Ad esempio: dato un compito di produzione libera su testi differenti anche per complessità, ogni studente potrà, al suo livello, dare una risposta che potrà essere accettabile, in cui il criterio di correttezza non sia l'unico valutabile, perché è il docente stesso a variare il criterio di accettabilità a seconda del livello dello studente.

CAPITOLO SECONDO

STRUMENTI COMPENSATIVI TECNOLOGICI A SUPPORTO DEGLI ALUNNI CHE PRESENTANO DISLESSIA

II.1.1. Definizione e incidenza dei DSA

Nel capitolo precedente si è spesso utilizzato l'acronimo "DSA"; sono state analizzate in particolar modo le normative inerenti all'argomento, ma non si è scesi nel dettaglio della sua definizione e incidenza.

In Italia i "Disturbi Specifici dell'Apprendimento" si indicano usualmente ricorrendo all'acronimo DSA. Per definire questi disturbi in maniera minuziosa occorre riferirsi alle *Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference* (2007). ¹ Questo documento è stato redatto da un comitato scientifico composto da professionisti che si occupano di DSA.

Nelle linee guida della Consensus Conference, si evince che la principale caratteristica dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento

è quella della "specificità", intesa come un disturbo che interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il

46

¹ L'AID (Associazione italiana dislessia) ha promosso una Conferenza di Consenso sui DSA allo scopo di condividere standard clinici nel percorso diagnostico e organizzare in modo coerente gli interventi riabilitativi.

funzionamento intellettivo generale. In questo senso, il principale criterio necessario per stabilire la diagnosi di DSA è quello della "discrepanza" tra abilità nel dominio specifico interessato (deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata) e l'intelligenza generale (adeguata per l'età cronologica).²

Si potrebbe affermare dunque che, con tale espressione, il riferimento è a un gruppo eterogeneo di disturbi caratterizzati da difficoltà non indifferenti nell'apprendimento e nell'utilizzo delle abilità di lettura, di scrittura o di calcolo, che si manifestano solitamente con l'inizio della scolarizzazione. Sulla base dell'abilità interessata dal disturbo, i DSA assumono una denominazione specifica: dislessia (lettura), disgrafia e disortografia (scrittura), discalculia (calcolo).

I DSA, quindi, «si presentano come una gamma diversificata di problematiche nell'apprendimento scolastico che vengono spiegate dalla presenza di uno specifico deficit di apprendimento, indagato e messo in luce attraverso un procedimento clinico-diagnostico».³

I principali manuali diagnostici internazionali utilizzati dai clinici sono: l'ICD-10, già nominato in precedenza, e il DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*). In quest'ultimo i DSA vengono fatti rientrare nella categoria dei disturbi solitamente diagnosticati per la prima volta nell'infanzia o nell'adolescenza. Nello specifico, i DSA sarebbero caratterizzati

da un funzionamento scolastico che è sostanzialmente inferiore a quanto ci si aspetterebbe data l'età cronologica, la valutazione psicometrica dell'intelligenza, e una

-

² CONSENSUS CONFERENCE, Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference, Milano, 2007, http://www.lineeguidadsa.it, (data di ultima consultazione 10/06/2021).

³ GIANLUCA SCHIAVO, NADIA MANA, ORNELLA MICH, MARIA ARICI, *Tecnologie digitali e DSA*, Trento, IPRASE, 2016, p.15.

educazione appropriata all'età del soggetto.4

Nell'ICD-10 (*Classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi comportamentali*), redatta dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), i DSA rientrano nei disturbi dello sviluppo psicologico con il termine di "disturbi evolutivi specifici della abilità scolastiche". Sono classificati come

disturbi in cui le modalità normali di acquisizione delle capacità in questione sono compromesse sin dalle fasi iniziali dello sviluppo. Essi non sono semplicemente una conseguenza di una mancanza di opportunità di apprendere, non sono il risultato di un ritardo mentale e non sono dovuti ad alcuna forma di trauma o malattia cerebrale acquisita. Piuttosto si ritiene che i disturbi derivino da differenze nell'elaborazione cognitiva legate in larga misura a qualche tipo di alterazione biologica.⁵

I DSA sono quindi disturbi evolutivi che hanno una base neurobiologica e dipendono da una alterazione del funzionamento del cervello e del sistema nervoso centrale; possono inoltre presentarsi contestualmente a un ambiente socio-culturale svantaggiato, a un profilo cognitivo al di sotto della norma, o a problemi sensoriali.

Occorre menzionare il fatto che si parla sempre più spesso di "caratteristica di funzionamento": l'alunno che presenta DSA può infatti affrontare tutte le attività che compie un soggetto che non presenta il medesimo disturbo (come leggere o scrivere), pur in maniera leggermente diversa; anche se fa più fatica ed è più lento nello svolgimento, può comunque risolvere ciò che gli viene proposto in maniera alternativa, adottando strategie differenti o utilizzando strumenti compensativi, per raggiungere in questo modo qualsiasi obiettivo didattico gli si ponga di fronte. È di fondamentale importanza, quindi,

⁴ AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *DSM-V, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, edizione italiana a cura di Massimo Biondi, Milano, 2014.

OMS, ICD-10, 2007, https://docplayer.it/12009064-F-81-disturbi-evolutivi-specifici-delle-abilita-scolastiche.html (data di ultima consultazione 10/06/2021).

tenere presente come spesso la maggioranza dei problemi e dei disagi nascano da un contesto non funzionale, che non mette lo studente nelle condizioni di operare al meglio secondo le sue personali caratteristiche.⁶

Statisticamente in Italia i DSA mostrano un'incidenza generale che varia tra il 2,5 e il 3,5%;⁷ per quanto riguarda la fascia scolastica, nel 2017-2018 il numero complessivo degli studenti con DSA frequentanti le scuole italiane di ogni ordine e grado si attesta attorno al 3,2% del totale degli studenti. Le certificazioni di DSA sono state rilasciate in misura maggiore nelle regioni del Nord-Ovest, in cui la percentuale sul totale dei frequentanti è stata pari al 4,8%.⁸

È da sottolineare come nel corso degli ultimi anni le diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento siano aumentate drasticamente; se, come si è detto, nell'a.s. 2017-2018 si è registrata una percentuale di studenti con DSA sul totale degli studenti pari al 3,2%, nell'a.s. scolastico 2010-2011 tale percentuale era di appena lo 0,7%.

II.2.1. Apprendere la lingua scritta

La lingua parlata è la base del linguaggio umano: parlare è connaturato all'essere umano e infatti i bambini non necessitano di un insegnamento specifico per imparare prima a comprendere e poi a esprimersi nella propria madrelingua; esporsi costantemente alla lingua ed essere guidati e sostenuti degli adulti (siano essi genitori o insegnanti) rappresentano le condizioni sufficienti affinché ciascun bambino impari a parlare.

⁶ G. SCHIAVO, N. MANA, O. MICH, M. ARICI, *Tecnologie digitali e DSA*, cit., p.15.

⁷ CONSENSUS CONFERENCE, *Disturbi specifici di apprendimento*, Roma, 2011, p.8 https://www.aiditalia.org/Media/Documents/consensus/Cc_Disturbi_Apprendimento.pdf, (data di ultima consultazione 11/06/2021).

⁸ Servizio Statistico MIUR, 2019, https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento, (data di ultima consultazione 10/06/2021).

L'avvento della lingua scritta cambia le cose: essendo quest'ultima un 'prodotto' umano, per imparare a leggerla e, successivamente, a scriverla, occorre un insegnamento esplicito dei suoi simboli e delle regole necessarie a interpretarli e a ricondurli alle parole dell'oralità e al loro significato.

Il processo di apprendimento della lettura «passa inevitabilmente attraverso l'automatizzazione di diverse abilità in parte naturali e in parte frutto del processo di scolarizzazione». 9 Comprendono le abilità naturali le prime due fasi dell'apprendimento della lettura:

- Fase logografica (dai 4 ai 6 anni): il bambino in questa fase non ha consapevolezza della scrittura e sfrutta dunque il riconoscimento visivo, provando a riconoscere le parole così come riconosce le immagini e gli oggetti. È una capacità che consente al bambino pre-scolarizzato di riconoscere la forma particolare di alcune lettere e di 'indovinare' le parole che esse compongono, come ad esempio il proprio nome; 10
- Fase semifonetica: in essa il bambino inizia a capire che esiste una relazione tra la forma fonetica di una parola e la sua rappresentazione grafica; ciò fa sì che egli cominci anche a riprodurre segni grafici più somiglianti alle lettere;¹¹

Comprendono invece le abilità frutto del processo di scolarizzazione le ultime tre fasi:

• Fase alfabetica (primi mesi della scuola primaria): in questa fase il bambino impara a riconoscere i fonemi; legge attraverso una strategia basata sulla

⁹ G. SCHIAVO, N. MANA, O. MICH, M. ARICI, *Tecnologie digitali e DSA*, cit., p.16.

¹⁰ MARTINA MATTEI, *Apprendimento della lettura: attraverso quali fasi?*, in «Apprendi...amo. Spazio DSA E Apprendimento», 2018, http://dsaeapprendimentoroma.it/apprendimento-lettura-fasi/ (data di ultima consultazione 10/06/2021).

¹¹ FRANCESCO NEGRO, Letteratura e disturbi specifici dell'apprendimento. Aspetti teorici e metodologici per una proposta didattica, relatore Michele Daloiso, Venezia, Ca' Foscari, AA.2014-2015, p.22.

conversione grafema-fonema, grazie alla quale impara a riconoscere il grafema (lettera) e il corrispettivo fonema (suono). Anche nella scrittura si avvale dello stesso processo, segmentando la parola in fonemi e facendo corrispondere il grafema. In questa fase è facile leggere parole composte da sillabe semplici mentre maggiore è la difficoltà con parole composte da sillabe complesse. Tutto ciò è frutto dell'insegnamento esplicito dell'alfabeto e delle regole di formazione delle parole, che mette il bambino nelle condizioni di poter leggere anche parole a lui sconosciute;

- Fase ortografica: Il bambino è ora capace di analizzare i simboli grafici, ed
 evolve da una modalità sequenziale lettera per lettera a una modalità per
 gruppi di lettere unite in combinazioni ortografiche possibili per una data
 lingua, ad esempio digrammi e trigrammi;
- Fase lessicale: in questa fase il processo di lettura diviene automatico. Il bambino ha sviluppato un suo magazzino lessicale che gli permette di leggere velocemente la parola con un accesso più diretto. Quanto più ricco è il repertorio di parole memorizzate con la loro forma grafica, tanto più veloci e accurate diventeranno sia la lettura sia la scrittura. 12

II.2.2. Dual Route Model

Una volta raggiunta la fase lessicale, e aver quindi identificato i grafemi, il 'bambino-lettore' sviluppa un sistema per la gestione della decodifica scritta che viene attivato attraverso due vie, quella lessicale e quella non lessicale (*Dual Route Model*,

¹² M. MATTEI, Apprendimento della lettura: attraverso quali fasi?, cit.

proposto da Coultheart, Curtis, Atkins e collaboratori nel 1993):¹³ la via "lessicale" viene percorsa nel caso in cui la parola letta sia già presente nel lessico mentale (ciò non solo permette di riconoscere il significato ma anche la pronuncia); la via "non lessicale" viene invece percorsa nel caso in cui la parola letta non sia presente nel lessico mentale e i grafemi vengono così convertiti a uno a uno nel fonema corrispondente.

Ci si affida alle parole di Michael Gazzaniga per una definizione precisa di "lessico mentale":

Il lessico mentale è il magazzino mentale delle informazioni riguardanti le parole, nel quale sono contenute l'informazione semantica (qual è il significato di una parola?), l'informazione sintattica (come sono organizzate le parole in modo da formare una frase?) e quella relativa alla forma delle parole (qual è l'ortografia e quale il pattern dei suoni che la compongono?).¹⁴

Si sono avanzate molte ipotesi sul funzionamento e la strutturazione del lessico mentale, ma tutte concordano nel fatto che deve essere organizzato come una rete lessicale. In ogni caso, essendo dunque questo "magazzino" di tipo fonologico, sia la via lessicale che quella non lessicale devono attingerci, a seguito della trasformazione dei grafemi in fonemi; la differenza è che mentre la prima riconosce la parola e recupera la pronuncia senza dover trasformare a uno a uno i grafemi (ha un accesso molto veloce alla parola), la seconda via prevede invece la trasformazione dei grafemi in fonemi (e dunque ha un accesso più lento alla parola).

A conclusione della selezione lessicale (processo che, dopo aver trasformato l'input al formato fonologico, seleziona nel lessico mentale la rappresentazione che meglio

-

¹³ C. Melero Rodriguez, *Dislessia evolutiva. Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici*, in «EL.LE», volume 1, n.1, 2012, p.139.

¹⁴ MICHAEL GAZZANIGA, Neuroscienze cognitive, Bologna, Zanichelli, 2005, p.344.

corrisponde all'input), vengono attivati il livello del lemma (deposito delle informazioni grammaticali) e poi quello del significato.¹⁵

Nell'eventualità in cui un bambino manifesti una difficoltà nell'automatizzazione del processo di interpretazione dei segni grafici che costituiscono le parole, ci si può trovare verosimilmente davanti a un disturbo di dislessia. Nel caso dell'italiano, i bambini impiegano circa due anni per acquisire le abilità illustrate (in particolare l'abilità di transcodifica che necessita di esercizio e dunque di tempo per sedimentare), ed è per questo che la diagnosi di dislessia si può effettuare solo alla fine del secondo anno della scuola primaria.

II.2.3. Caratteristiche della dislessia evolutiva

Tra i DSA, dunque, la dislessia evolutiva è il disturbo specifico dell'apprendimento della lettura, ossia essa compromette la capacità di leggere in modo corretto e fluente.

È interessante evidenziare come in Italia la dislessia interessi circa il 3% della popolazione in età evolutiva, mentre in Europa tale percentuale salga all'8%: ¹⁶ ciò si può attribuire al fatto che l'italiano sia una lingua dall'ortografia definita "trasparente", «nella quale la corrispondenza tra grafema e fonema, ovvero tra il segno grafico e la pronuncia dello stesso, è più regolare e meno ambigua rispetto ad altre lingue» ¹⁷ (in lingue come l'inglese o il francese, invece, ad esempio, una stessa stringa di lettere può corrispondere a diversi foni e sono presenti numerose irregolarità di pronuncia in diverse parole di alta frequenza d'uso).

¹⁶CARLO DI PIERANTONI, *Quanti sono gli studenti con DSA in Italia? Dati a confronto*, in «Associazione Italiana Dislessia», 2015, https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/quanti-sono-studenti-con-dsa-italia-dati-a-confronto (data di ultima consultazione 11/06/2021).

¹⁵ C. Melero Rodriguez, *Dislessia evolutiva. Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici*, cit., p. 141.

¹⁷ SILVIA MICHELETTA, ENRICO ANGELO EMILI, *Dislessia e tecnologie: quali evidenze di efficacia?*, in «Form@re», volume 13, n.4, 2013, p.17.

Essendo un Disturbo Specifico dell'Apprendimento, la dislessia non dipende da fattori psicologici soggettivi, da scarsa motivazione allo studio o da scarsa intelligenza. Ancora oggi non si conoscono le cause del disturbo, ma le ricerche avvalorano l'ipotesi che esso abbia un'origine neurobiologica e abbia una matrice evolutiva più o meno modificabile grazie a interventi specifici.

Per i lettori che presentano dislessia l'ostacolo principale consiste nella difficoltà ad automatizzare il processo di decodifica dei grafemi caratterizzanti il testo scritto; per questo i due parametri di riferimento per la diagnosi del disturbo in questione sono, generalmente, la velocità di lettura (calcolata in numero di sillabe lette al secondo) e l'accuratezza (numero di errori commessi). Proprio perché, però, come già affermato precedentemente, la lingua italiana è considerata "trasparente", il parametro fondamentale per la diagnosi di dislessia è la velocità di lettura. Essa è una misura che chiarisce numericamente il grado di difficoltà del ragazzo e si calcola dividendo il numero di sillabe lette per i secondi impiegati (sill/sec). ¹⁸ Si presti attenzione al fatto che ogni età scolare ha, per velocità e accuratezza, una determinata "media" e una "deviazione standard".

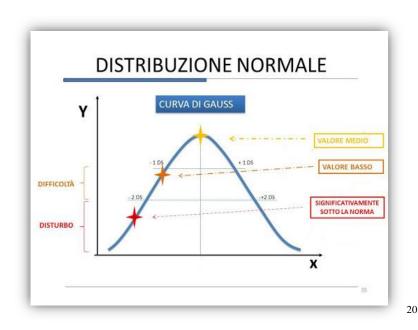
La "media" è il numero di sillabe lette al secondo dai 'normolettori' di una particolare fascia d'età (esiste anche la media per il numero di errori); per "deviazione standard" invece si intende di quanto la prestazione di un soggetto si discosta dalla prestazione media fornita da individui della stessa età cronologica o classe frequentata, ed è insomma una sorta di intervallo entro il quale la media può oscillare (ad esempio, in terza elementare la media nazionale per velocità di lettura è di 2,99 sill/sec e la deviazione standard di 1,1 sill/sec). Per definizione, se la velocità di lettura di una persona si discosta dalla media di 2 deviazioni standard, allora essa presenta il disturbo di dislessia

¹⁸ EVA BENSO, *La dislessia. Una guida per genitori e insegnanti: teoria, trattamenti e giochi*, Torino, Il leone verde, 2011, pp.11-12.

(continuando l'esempio di un bambino di terza elementare, viene calcolata per prima la deviazione standard: $1,1 \times 2$ deviazioni standard = 2,2; il risultato viene poi sottratto alla media; 2,99 - 2,2 = 0,79 sill/sec. Questo risultato è il limite al di sotto del quale un soggetto di terza elementare rientrerebbe nella diagnosi di dislessia).

Per entrare nel dettaglio delle deviazioni standard, si è *nella norma* fino a "-1 deviazione standard" rispetto alla media; si comincia a essere *a rischio* da "-1 a -2 deviazioni standard"; si ha una prestazione *scadente* dalle "-2 prestazioni standard in giù". Quando la dicitura è *a rischio*, ci si trova nell'ambito della "difficoltà", mentre una prestazione *scadente* fa già pensare a un "disturbo".

Questo concetto è ben rappresentato dalla curva gaussiana (in figura) che mette in risalto come dalla media si discostino in maniera simmetrica le prestazioni superiori e quelle inferiori.



¹⁹ Ibidem.

²⁰ Fonte immagine: Psynch, Centro di Psicologia dell'età evolutiva, http://www.centropsync.it/diagnosi-didislessia-quando-una-prestazione-di-lettura-devia-significativamente-dalla-norma/ (data di ultima consultazione 11/06/2021).

Oltre alla deviazione standard anche i "percentili" fissano i criteri per la diagnosi di disturbo. Essi partono da un calcolo in percentuale delle prestazioni dello studente e indicano in che punto il bambino si colloca rispetto alla media percentuale delle prestazioni; la prestazione è *nella norma* se il bambino si colloca con un percentile uguale o maggiore al 50° (ciò significa che il 50% delle prestazioni dei suoi coetanei sono migliori rispetto alla sua); la prestazione è, invece, *scadente*, quando il percentile è inferiore al 5°, quindi con il 95% di prestazioni dei coetanei migliori della sua.

È importante ricordare che la velocità di lettura e l'accuratezza sono criteri fondamentali, ma non sono gli unici. Una diagnosi funzionale neuropsicologica non deve solo indagare gli aspetti più evidenti e superficiali ma anche quelli più nascosti come il sistema attentivo e le memorie che stanno alla base di apprendimenti complessi come la lettura e li sostengono. Uno strumento molto utile per una diagnosi di questo tipo è la "scala WISC" (Weschler Intelligence Scale for Children), strumento clinico-diagnostico utilizzato per la valutazione delle abilità cognitive dei bambini dai 6 ai 16 anni e 11 mesi. Con la WISC si possono calcolare 5 punteggi compositi: un quoziente intellettivo totale (QIT) per rappresentare le capacità cognitive complesse del bambino; l'Indice di Comprensione verbale (ICV), che valuta la capacità del bambino di ascoltare una domanda e dare una risposta adeguata; l'Indice di Ragionamento percettivo (IPR), che valuta quanto un bambino riesca ad esaminare un problema per trovare una soluzione; l'Indice di Memoria di lavoro (IML) e l'Indice di Velocità di elaborazione (IVE), ai quali si farà riferimento nelle prossime righe.²¹ La scala WISC può inoltre analizzare cinque aspetti che hanno avuto particolare influenza nella ricerca sui DSA, e che riguardano in particolare:

²¹ CRISTIANA FIORILLO, GRAZIA CIRIELLO, STEFANO IASILLI, *Guida alla lettura della diagnosi di DSA*, Associazione Italiana Dislessia sezione di Potenza, p. 5, https://www.aspbasilicata.it/sites/default/files/allegati/Aziendasanitaria/AID-ASP definitiva.pdf (data di ultima consultazione 11/06/2021).

- 1. Le funzioni esecutive (riconducibili alle aree prefrontali del cervello). Il loro rapporto con i DSA è ampiamente documentato, in particolare per ciò che riguarda la soluzione di problemi e la pianificazione, la categorizzazione e la flessiblità nell'uso delle regole, la fluenza;²²
- 2. I processi attentivi, ovvero quei processi che permettono di mantenere il livello di attenzione alto per il tempo necessario allo svolgimento delle operazioni;²³
- 3. La memoria di lavoro, ovvero quel sistema utilizzato in moltissimi compiti della vita quotidiana che richiedono il mantenimento temporaneo delle informazioni nella memoria. L'IML (Indice della Memoria di lavoro) valuta la capacità del bambino di memorizzare nuove informazioni, immagazzinarle nella memoria a breve termine e di manipolarle per arrivare a dei risultati.²⁴
- 4. La capacità di attuare strategie e la metacognizione Numerose osservazioni in soggetti con disturbi dell'apprendimento fanno pensare che essi abbiano conoscenze inadeguate dei processi cognitivi richiesti (conoscenza metacognitiva), un insufficiente controllo sulle attività cognitive (controllo metacognitivo) e non conoscano o non esibiscano al momento opportuno le strategie richieste;²⁵
- 5. La velocità di elaborazione. Buona parte degli apprendimenti si basano sulla capacità di esecuzione rapida di una varietà di processi che si susseguono o si integrano. L'IVE (Indice della Velocità di Elaborazione) valuta la capacità

²² F. NEGRO, Letteratura e disturbi specifici dell'apprendimento. Aspetti teorici e metodologici per una proposta didattica, cit., pp.19-20.

²³ Ibidem.

²⁴ C. FIORILLO, G. CIRIELLO, S. IASILLI, Guida alla lettura della diagnosi di DSA, cit., p.5.

²⁵ F. NEGRO, Letteratura e disturbi specifici dell'apprendimento. Aspetti teorici e metodologici per una proposta didattica, cit., pp.19-20.

del bambino di focalizzare l'attenzione, la rapidità di analisi, la capacità di discriminazione e la capacità di ordinare sequenzialmente le informazioni visive.²⁶

È utile sottolineare anche come, nei ragazzi che presentano dislessia, la difficoltà di lettura possa essere accompagnata da una difficoltà nella scrittura che si manifesta con frequenti errori ortografici (disortografia), o da una difficoltà esecutiva del tratto grafico (disgrafia). Spesso, dunque, nei casi di dislessia è presente anche una diagnosi di disortografia o disgrafia: si parla in questi casi di "comorbidità", cioè di un'associazione di più disturbi che hanno origine diversa. La comorbidità può essere presente non solo tra DSA, ma anche tra DSA e disturbi emotivi e del comportamento o tra DSA e altri disturbi dello sviluppo (come ad esempio disturbi del linguaggio, disturbi di coordinazione motoria e disturbi dell'attenzione).

Anche se la base neurobiologica della dislessia è presente fin dalla nascita, essendo un disturbo evolutivo le complicazioni si manifestano in particolar modo a partire dall'età scolare; le difficoltà legate a esso rimangono per tutta la vita, proprio perché il disturbo specifico può evolvere nel tempo, ma non può scomparire. Ogni forma di "cura" non è perciò scientificamente possibile: non è curabile, ma sicuramente compensabile.

II.2.4. Tipologie di dislessia

A partire dal *Dual Route Model* descritto in precedenza, possiamo individuare tre tipi di dislessia in base al processo neuropsicologico colpito:

1. Fonologica: in questo caso viene colpita la via non lessicale, cioè il sistema di conversione grafema-fonema; esso viene attivato quando non si conosce la

²⁶ C. FIORILLO, G. CIRIELLO, S. IASILLI, Guida alla lettura della diagnosi di DSA, cit., p.5.

parola che si sta leggendo e dunque viene 'azionato' dai bambini per lo sviluppo dell'abilità di lettura o nei casi in cui la forma grafica delle parole non sia stata ancora memorizzata. «Lo studente colpito da questo tipo di dislessia avrà un basso grado di consapevolezza fonologica e incontrerà notevoli difficoltà nella decifrazione di parole non familiari; avrà una velocità di lettura molto bassa rispetto alla media quando dovrà leggere parole non familiari»;²⁷

- 2. Superficiale: in questo caso a essere colpita è la via lessicale, cioè il sistema di riconoscimento della forma grafica della parola, il significato e la forma fonologica. «In questo caso lo studente dislessico leggerà con particolare lentezza perché non può attivare la via lessicale che gli permetterebbe di accedere alla pronuncia e significato della parola analizzando soltanto i grafemi principali che la compongono. Quindi, dovrà utilizzare la via non lessicale per la decodifica del testo, risultando particolarmente lento (dovrà infatti analizzare tutti i grafemi e convertirli) e incontrerà inoltre notevoli difficoltà nelle parole di pronuncia irregolare»;²⁸
- 3. Profonda: in questo caso a essere colpite sono entrambe le vie (lessicale e non lessicale); ciò ha come conseguenza un accumulo di problematiche tipiche sia della dislessia fonologica che di quella superficiale:
 - Velocità di lettura ridotta:
 - Decodifica errata di parole irregolari sconosciute;
 - Errori di associazione tra significante e significato;

59

²⁷ C. Melero Rodriguez, *Dislessia evolutiva. Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici*, cit., p. 142.

²⁸ Ivi, pp. 143-144.

• Difficoltà nella decifrazione di parole non familiari;

Occorre sottolineare che lo studente colpito da questo tipo di dislessia può anche commettere errori di tipo semantico (leggere "ape" al posto di "mosca"), errori visivi (leggere "gatto" al posto di "fatto"), errori nella morfologia derivazionale (leggere "sincerità" al posto di "sincero") o errori di tipo paragrammatico (leggere "per" al posto di "da"). Si osservi comunque come gli studenti colpiti da dislessia profonda riescano ad apprendere e a leggere più facilmente parole con referenti concreti (ad esempio "mano") rispetto a parole con referenti non concreti (ad esempio "uguaglianza").²⁹

II.2.5. Stili di apprendimento

Si è detto che la componente evolutiva dei Disturbi Specifici di Apprendimento comporta la loro manifestazione come ritardo e/o atipia del processo di sviluppo, definito sulla base dell'età anagrafica e della media degli alunni o degli studenti presenti nella classe. Alcune ricerche hanno inoltre messo in evidenza il fatto che ai DSA si accompagnino stili di apprendimento e altre caratteristiche cognitive specifiche, che è importante riconoscere per la predisposizione di una didattica personalizzata efficace;³⁰ tutti gli individui, infatti, hanno modalità e strategie estremamente personali di apprendere ed elaborare le informazioni.

È opportuno dunque analizzare nel dettaglio cosa si intenda con "stile di apprendimento": con questo termine si indica la tendenza personale a preferire un certo modo di apprendere e studiare; coinvolge non solo aspetti cognitivi, ma anche sociali, affettivi, caratteriali e culturali.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, 2011, p. 5.

La teoria a cui si fa qui riferimento³¹ prende avvio dall'ipotesi che ci siano delle interazioni tra fattori di natura completamente diversa quando ogni allievo si avvicina allo studio; questi fattori, poi, determinerebbero modalità di apprendimento assolutamente originali. In quest'ottica multifattoriale non è più pensabile cercare di classificare i diversi stili, delineando profili cognitivi rigidi e generali; ha invece più importanza indagare nel dettaglio i molteplici fattori che li determinano, che sono di natura diversa: percettivi, cognitivi, sociali e caratteriali.

- La dimensione percettiva: prima ancora che i processi cognitivi per analizzare e poi memorizzare le informazioni vengano attivati, si riscontrano differenze relative alle modalità di raccolta delle informazioni dall'ambiente.
 Vi sono infatti persone che adottano:
 - Strategie percettive globali: esse permettono di fare un confronto con le conoscenze pregresse e l'input ricevuto, lavorando sulle somiglianze e sulla semplificazione dello stesso. Uno studente che adotta questo tipo di strategie considererà la classe, l'insegnante e i compagni come sostegni funzionali e generalmente sarà ben disposto verso la cooperazione e l'interazione.
 - Strategie percettive analitiche: esse permettono all'allievo di comparare ciò che già conosce con le nuove informazioni, facendo leva però su differenze e contrasti. Uno studente di questo tipo preferirà il lavoro individuale e soffermarsi sui dettagli.
- 2. *La dimensione processuale:* l'apprendimento avviene se, una volta raccolte le informazioni, esse vengono anche processate. Lo scolaro deve quindi attivare

³¹ M. DALOISO, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, 2009, pp. 83-88.

strategie cognitive mirate per elaborare profondamente il materiale raccolto. Si distinguono:

- Stili ideativi: in essi l'apprendimento si basa sulla progettazione di
 possibili percorsi a livello mentale. Coloro i quali adottano questo
 stile sono in genere più riflessivi, convinti che si impari capendo e
 riflettendo e che la teoria preceda la pratica;
- Stili sistematici: basati sull'analisi sequenziale di ogni singola variabile; chi utilizza questo stile ipotizza diverse soluzioni fino al raggiungimento di quella che ha più probabilità di essere corretta, crede che si possa imparare partendo dalla parte per poi arrivare al tutto e privilegia attività strutturate nelle quali i passi da compiere sono ben delineati;
- Stili esecutivi: in questo caso l'apprendimento si basa sull'azione, sul
 tentativo; uno studente che adotta questo stile preferisce imparare
 attraverso la pratica ed è più a suo agio nelle attività cooperative e
 dinamiche;
- Stili intuitivi: essi determinano un tipo di apprendimento che si basa sull'analisi contemporanea di tutte le variabili; gli studenti intuitivi creeranno un'ipotesi di soluzione al compito che poi cercheranno di confermare o smentire; partiranno dal tutto fino alla parte e desumeranno il maggior numero di dati dal contesto.
- 3. *La dimensione personale*: il ruolo che il contesto sociale svolge nell'apprendimento ha cominciato a essere evidenziato a partire dagli anni Ottanta, quando molti studiosi capirono la sua importanza. Lo stile di

apprendimento linguistico di una persona può assumere connotazioni sociorelazionali precise; le principali categorie da tenere in considerazione sono dunque:

- Competizione/collaborazione: il fattore di motivazione all'apprendimento può essere di carattere competitivo o collaborativo: nel primo caso sarà legato dunque alla necessità di emergere nel gruppo-classe e di lavorare individualmente; nel secondo caso sarà connesso al bisogno di lavorare con gli altri e di condividere esperienze;
- Intrasoggettività/intersoggettività: sono categorie legate alla percezione di sé in relazione all'ambiente. Un allievo intrasoggettivo tende ad auto-analizzarsi, auto-valutarsi; uno studente intersoggettivo, al contrario, preferirà socializzare, conoscere l'altro e apprendere attraverso la condivisione delle conoscenze;
- Indipendenza/dipendenza: un allievo può manifestare il desiderio di
 essere autonomo e indipendente nel rapporto con la classe,
 l'insegnante e il compito, preferendo lavorare da solo; oppure, al
 contrario, potrebbe vedere l'insegnante come autorità, tendendo a
 seguire pedissequamente le sue indicazioni.
- 4. *La dimensione di rapporto con il sapere:* ogni persona sceglie di azionare determinate strategie cognitive anche in relazione al proprio rapporto con ciò che si appresta a imparare. Gli allievi possono dunque adottare:
 - *Uno stile innovativo*, che li porta ad andare oltre ciò che gli è stato assegnato, rielaborando in maniera personale i contenuti;

- Uno stile conservativo, che si fonda sull'accumulo di nozioni, concetti
 e lessico, limitandosi però al loro riutilizzo sterile, senza una vera
 rielaborazione di ciò che è stato appreso.
- *Uno stile riflessivo/intuitivo*, che, a livello caratteriale, gioca un ruolo fondamentale rispetto al compito da svolgere. Esistono infatti studenti impulsivi, che prediligono attività rapide e varie, e studenti riflessivi che invece preferiscono avere a disposizione tutto il tempo necessario per svolgere l'attività tranquillamente.

In conclusione, un insegnante che tenga conto dello stile di apprendimenti dei suoi studenti porterà loro più facilmente a raggiungere gli obiettivi educativi e didattici. Ciò è rilevante per l'argomento trattato: se la costruzione dell'attività didattica a partire da un determinato stile di apprendimento favorisce in generale tutti gli studenti, nel caso di un alunno con DSA fare riferimento agli stili di apprendimento e alle diverse strategie che lo caratterizzano diventa un elemento imprescindibile per il suo successo scolastico.

È ovvio comunque che, prima ancora di osservare gli allievi, la prima azione che tutti i docenti dovrebbero compiere consiste nel riflettere sul proprio stile di apprendimento personale. L'insegnante dovrà attuare quindi una riflessione meta-didattica, ossia interrogarsi su come il suo stile di apprendimento influenzi alcune scelte didattiche quotidiane. Ciò è di fondamentale importanza per rendersi conto di come molte scelte didattiche possano essere frutto di esperienze personali e di tecniche sperimentate in qualità di allievi, che possono aver funzionato per se stessi, ma non per questo possono essere generalizzate.³²

³² Ivi, pp.90-91.

II.2.6. Segnali di rischio della dislessia e osservazione sistematica

Dall'analisi effettuata nel precedente paragrafo, si evince che la capacità di osservazione degli insegnanti assume un ruolo fondamentale non solo nella scuola dell'infanzia o primaria, ma anche in tutto il percorso scolastico; dovrà essere un'osservazione tale da individuare gli stili di apprendimento migliori per gli studenti, le caratteristiche cognitive su cui puntare per raggiungere il successo formativo e soprattutto tale da individuare i potenziali disturbi specifici dell'apprendimento (nel caso in questione, di dislessia).

In una prima fase, dunque, è essenziale un'osservazione sistematica degli studenti, che può rivelare una prestazione atipica in alcuni di essi, attraverso per esempio l'osservazione di:

- Lettura lenta:
- Lettura scorretta o non accurata:
- Lettura sillabica;
- Inversione di fonemi o parti della parola (il/li, per/rep);
- Sostituzioni tra segni simili (m/n, b/d/q);
- Sostituzioni tra suoni simili (t/d, f/v, p/b);
- Omissioni o aggiunte di lettere;
- Impercezione/dispercezione di doppie all'interno della parola;
- Mancata automatizzazione dell'errore (la parola viene letta impropriamente in maniera diversa nel corso dello stesso testo, dunque l'errore non viene automatizzato);
- Dinamica della "falsa lettura", ovvero l'anticipazione della lettura della parola con un meccanismo che è proprio del "tirare a indovinare";

- Lettura priva di intonazione;
- Impercezione/dispercezione degli accenti;
- Frequenti perdite del segno/riga;
- Difficoltà di orientamento visivo;
- Pause prolungate sulle parole non conosciute;
- Mancato rispetto della punteggiatura;

Errori linguistici come questi influiscono certamente sull'accuratezza, la fluidità e la velocità della lettura. Si specifica che queste atipie non si presentano né tutte insieme né in modo costante, ma hanno una forte componente soggettiva.³³

L'osservazione sistematica, in ogni caso, dev'essere svolta in modo professionale e con i giusti strumenti, in due modi: *diretto* e *indiretto*.³⁴

- Si fa riferimento all'osservazione diretta quando si osserva direttamente lo studente e le sue prestazioni, ricavando dei dati dal suo comportamento;
- 2. L'osservazione indiretta, invece, deriva da documenti o da altre fonti non ricavate dall'osservazione diretta dell'alunno.

Per ciò che attiene l'osservazione diretta, esistono numerosi strumenti di aiuto e di appoggio agli insegnanti:

- *Check list*, ovverosia elenchi di prestazioni nelle quali l'insegnante segna quali comportamenti lo studente mette in atto;
- Griglie di osservazione, dove si possono annotare comportamenti, problemi, osservazioni di vario tipo su ciò che l'alunno fa;

³³ S. MICHELETTA, EA. EMILI, *Dislessia e tecnologie: quali evidenze di efficacia?*, cit., p.18

³⁴ Il riferimento è al Webinar *Creare un profilo dello studente con DSA*, tenuto dall'università Ca' Foscari nell'ambito del corso DEAL, a cura di Valeria Spinello, https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=ZwpjKnwIJJg (data di ultima consultazione 11/06/2021).

- Schede aneddotiche, che non sono altro che piccoli appunti nei quali il docente prende in considerazione episodi particolarmente rilevanti e significativi ai fini dell'osservazione del ragazzo;
- Diari di bordo, dove si possono annotare informazioni sia sull'operato dello stesso insegnante che degli alunni.

Naturalmente sono strumenti molto diversi, perché una *check list* è uno strumento chiuso, nel quale si ha già una lista predefinita di *item* da segnare, mentre le schede aneddotiche, le griglie di osservazione e i diari di bordo sono strumenti più aperti, che permettono di rilevare anche quegli atteggiamenti o comportamenti che non erano stati previsti. Non bisogna dunque escludere la possibilità di abbinare, per esempio, l'uso di una *check list* con altri strumenti, in modo tale da avere un quadro completo dell'alunno in questione.

L'osservazione che il docente mette in campo, dunque, deve avere queste caratteristiche:

- Essere sistematica (non si può osservare uno studente un solo giorno ed essere convinti di avere un suo profilo completo);
- Essere documentata (il docente non può basarsi su sensazioni o ricordi che non abbia debitamente documentato);
- Essere contestualizzata (non è sufficiente affermare che l'alunno ha fatto un particolare tipo di errore, ma è importante chiarire bene quando/in che tipo di attività/in che condizioni l'errore è stato svolto, perché un'osservazione rilevata in un momento particolare potrebbe attribuire problemi che invece, magari, derivano da altri fattori).

Un'osservazione sistematica, documentata e contestualizzata, dunque, rende l'osservazione maggiormente oggettiva.

La raccolta dei dati indiretta, come scritto in precedenza, è invece quella che non si basa sull'osservazione del bambino ma su documenti o altre fonti. Le fonti che occorre prendere in considerazione sono le seguenti:

- I documenti di passaggio tra scuole e classi;
- I colloqui con la famiglia, che aiutano a completare il profilo dell'alunno, dando informazioni importanti relative alle modalità di svolgimento dei compiti a casa, ai tempi, alle difficoltà rilevate e a informazioni pratiche relative a eventuali aiuti che lo studente ha a casa che potrebbero 'falsare' le informazioni raccolte in classe;
- I colloqui con i tutor dell'apprendimento, specialisti esterni, educatori, figure di contorno che comunque gravitano attorno allo studente;
- La diagnosi, nel caso in cui si parli di uno studente con DSA già riscontrato.

A fronte di tutto ciò la legge 170/2010³⁵ dichiara che «è compito delle scuole di ogni ordine e grado [...] attivare interventi tempestivi, idonei a individuare i casi sospetti di DSA. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA». Occorre dunque fare attenzione all'uso dei termini e al proprio agire, perché naturalmente le diagnosi vengono stilate dagli esperti in ambito medico, e non di certo dagli insegnanti, i quali hanno solo il compito di osservare, mettere in campo un primo intervento di recupero e, qualora continuino a persistere delle difficoltà, segnalare che si tratta di un caso sospetto alla famiglia, consigliando un accertamento clinico.

³⁵ Si rimanda al paragrafo I.1.7 del presente elaborato.

Durante il colloquio con la famiglia si potranno avere, poi, tre diverse possibilità:³⁶

- La famiglia raccoglie la segnalazione del docente, porta il ragazzo al Servizio
 Sanitario Nazionale e quest'ultimo rilascia una certificazione;
- 2. La famiglia raccoglie la segnalazione del docente e porta il ragazzo da un medico privato; egli fa una diagnosi ma non una certificazione (ciò può avvenire nel caso in cui il medico privato non rilevi alcun problema, oppure nel caso in cui non rilevi parametri sufficienti per rilasciare una certificazione);
- 3. La famiglia non raccoglie la segnalazione del docente e non la accetta; decide che il ragazzo non ha bisogno di essere portato da alcun medico.

In tutte e tre le opzioni si può redigere un PDP. Nel primo caso il PDP può essere portato anche in sede di esame di stato; nel secondo caso, quando non c'è certificazione, si indicano in esso misure compensative e dispensative ma avvisando che in sede d'esame non potranno essere utilizzate; nel terzo caso viene redatto un PDP che è senza indicazione di mezzi compensativi o dispensativi, ma che comunque deve tenere presente le difficoltà che sono state riscontrate nel ragazzo in questione.

II.2.7. L'osservazione empatica

_

L'osservazione che un docente deve mettere in campo in classe per la rilevazione di una prestazione atipica in uno studente non può essere solo di tipo sistematico, ma deve essere anche di tipo empatico. ³⁷ Questo tipo di osservazione aiuta a cogliere le

³⁶ Il riferimento è al Webinar *Gli studenti con BES: focus sugli studenti con DSA*, tenuto dall'università Ca' Foscari nell'ambito del corso DEAL, a cura di Carlos Alberto Melero Rodriguez, https://www.youtube.com/watch?v=GRuZJDsXH00 (data di ultima consultazione 11/06/2021).

³⁷ Il riferimento è al Webinar *Difficoltà specifiche degli studenti con DSA nell'apprendimento linguistico. Il disturbo specifico di lettura*, tenuto dall'università Ca' Foscari nell'ambito del corso DEAL, a cura di Valentina Miniati, https://www.youtube.com/watch?v=1U442kHe118&feature=youtu.be (data di ultima

manifestazioni del disagio provocato dal disturbo specifico di lettura e da un ambiente di apprendimento non inclusivo. Si possono rilevare, nello studente, delle strategie di:

- Evitamento (dall'assentarsi durante le ore di italiano, al non portare il materiale, a non comprarlo);
- Oppositività nei confronti della materia stessa e, a volte, anche dei docenti;
- Distraibilità e scarsa concentrazione (sono strettamente collegate, tanto da essere considerate delle comorbidità dei disturbi specifici, incluso il disturbo specifico di lettura; naturalmente, dove c'è un automatismo, come la lettura, che non viene raggiunto, il carico cognitivo è così importante nella decodifica della scrittura da provocare anche delle 'fughe' cognitive vere e proprie, che possono essere tradotte poi in momenti di distrazione e scarsa concentrazione);
- Ansia linguistica e ansia da prestazione;
- Demotivazione;
- Tendenza alla rinuncia;
- Bassa autostima (e quindi anche una scarsa capacità metacognitiva rispetto ai propri punti di forza e alle proprie criticità, che a volte vengono sopravvalutate come sottovalutate);
- Scarsa tollerabilità allo stress:
- Scarsa tollerabilità al confronto e al giudizio degli altri (ad esempio un momento di lettura condivisa può essere vissuto come un momento in cui ci si sente sotto una lente di ingrandimento, da parte sia degli adulti di riferimento che dei propri pari);

consultazione 11/06/2021).

- Irritabilità;
- Affaticabilità;
- Sintomi fisici (emicrania, bruciore agli occhi).

II.3.1. Introduzione alle strategie, tecnologie e competenze compensative

Da quanto emerso finora, la dislessia provoca una difficoltà nella lettura dei testi scritti, ma le implicazioni sull'apprendimento dipendono anche dal modo in cui è presentato il materiale di studio. Gli ostacoli che devono superare gli studenti con dislessia, infatti, non si manifestano allo stesso modo, ad esempio, se l'informazione viene fornita attraverso il canale orale o quello visivo. È chiaro, quindi, quanto sia di fondamentale importanza per lo studente con dislessia studiare tramite dei materiali che non si presentino solo in forma scritta, ma anche in modalità uditiva o grafica. È ovvio, tuttavia, che per eliminare ogni difficoltà non basterà solo modificare la modalità di presentazione: è necessario, infatti, che lo studente impari a utilizzare gli strumenti che gli potranno essere d'aiuto nel suo percorso scolastico e di vita; dunque, affinché acquisisca un efficace metodo di studio, lo studente in questione dovrà essere sempre supportato. Tale supporto dovrà essere delle persone che si occupano della sua educazione (familiari, specialisti e insegnanti) ma anche degli opportuni strumenti didattici e tecnologici compensativi.

In Italia, la normativa vigente sancisce l'obbligo per le istituzioni scolastiche di garantire «l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche».³⁸

Legge 170/2010, art. 5, disponibile sul sito https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf (data di_ultima consultazione 14/06/2020).

Partendo dalla definizione delle *Linee Guida* «sono chiamati strumenti compensativi qualsiasi prodotto, attrezzatura o sistema didattico e tecnologico che sostituisca o faciliti la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria e sollevino lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo». ³⁹ Per spiegare in maniera semplificata in cosa consistano questi strumenti, spesso viene fatto un paragone tra questi ultimi e altri strumenti utilizzati da moltissime persone non solo nella vita scolastica ma anche in quella reale: si pensi, ad esempio, agli occhiali. Gli occhiali vengono utilizzati da molti individui quotidianamente e sono necessari per vedere, nel caso in cui si abbia un difetto di vista; non poterli utilizzare creerebbe delle difficoltà nello svolgimento di alcuni compiti che la vita richiede. Allo stesso modo funzionano gli strumenti compensativi: essi vengono offerti agli studenti che ne hanno bisogno per permettere loro di realizzare alcuni compiti che vengono loro richiesti nell'ambiente scolastico, ma non solo. Questi strumenti sostituiscono le prestazioni richieste che riguardano proprio l'abilità deficitaria, oppure la facilitano.

Essi, dunque, sono molteplici e, soprattutto, molto soggettivi. I più noti (verranno descritti dettagliatamente nei paragrafi successivi) sono la sintesi vocale, il riconoscimento vocale, il registratore, i programmi di videoscrittura con correttore ortografico e predittore di parole, la calcolatrice, le tabelle, i formulari, le mappe concettuali e i mediatori didattici.40

Bisogna porre, però, molta attenzione al fatto che il vero obiettivo di un insegnante non sia far utilizzare tale strumentazione all'alunno in maniera sterile, senza alcun apporto personale; lo scopo sarà invece quello di rendere davvero competente tale alunno nell'utilizzo di quegli strumenti. Si parlerà quindi di "didattica compensativa"

³⁹ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, p.7. ⁴⁰ *Ibidem*.

per indicare come l'approccio debba andare oltre il semplice impiego di strumenti e strategie, per coinvolgere globalmente l'attività di insegnamento in un ambiente educativo che tenga conto delle difficoltà di ciascuno e si organizzi in modo da agevolare i diversi stili di apprendimento personali. Compito dell'insegnante è certamente anche quello di promuovere un efficace metodo di studio e di lavoro che tenga conto delle oggettive difficoltà dell'alunno con DSA per individuare, assieme a lui e ai genitori, delle soluzioni operative – e compensative – il più possibile efficaci. Ossia di promuovere le "competenze compensative".⁴¹

II.3.2. Strategie compensative

Si possono chiamare "strategie compensative" «l'insieme di procedimenti, espedienti, stili di lavoro o apprendimenti in grado di ridurre, se non superare, i limiti della disabilità o del disturbo». ⁴² Tali strategie, nella maggior parte dei casi, sono elaborate da coloro i quali ancora non sanno di avere un disturbo e dunque mettono in atto dei procedimenti con l'unico scopo di conseguire risultati positivi nei compiti in classe: utilizzare schemi, grafici, mappe, diagrammi è un sistema che funziona, perché i ragazzi che presentano dislessia non hanno spesso alcuna difficoltà a decodificare informazioni di questo tipo. Il problema più grave, però, rimane quello di saper costruire tali oggetti (nei prossimi paragrafi verrà analizzata nel dettaglio questa difficoltà).

Altra strategia compensativa è sicuramente quella di sfruttare al massimo le informazioni di tipo visivo fornite insieme al testo scritto: le illustrazioni, gli schemi e i grafici già presenti o la struttura tipografica.

Di fondamentale importanza è poi potenziare la capacità di ascolto e concentrazione in classe:⁴³ l'alunno che a casa fa fatica a studiare, sforzandosi di seguire la lezione a

⁴¹ FLAVIO FOGAROLO, CATERINA SCAPIN, *Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2010, p.18.

⁴² Ivi, p.19.⁴³ Ivi, pp.23-25.

scuola ricorderà e organizzerà di certo le informazioni in modo molto più efficace, magari anche senza il bisogno di sfogliare continuamente il libro. Anche la componente sociale acquista un rilievo notevole: saper chiedere aiuto ai compagni e mantenere un rapporto di reciproca collaborazione con essi dovrebbe essere una competenza da far sviluppare in tutti i ragazzi, non solo in quelli che presentano DSA.

II.3.3. Accessibilità didattica

consultazione 14/06/2021).

Per far sì che l'alunno divenga realmente consapevole delle sue capacità sia nello studio individuale che nell'utilizzo degli strumenti compensativi, il processo deve ovviamente partire dall'insegnante che, prima di tutto, dovrà rendere i materiali della sua lezione estremamente *accessibili* a tutti.⁴⁴

Sarà necessario dunque inquadrare il concetto di *accessibilità*. Daloiso, in un saggio del 2012, definisce l'accessibilità come «un processo costituito da precise scelte teoricometodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche sul piano fisico, psichico – cognitivo, linguistico e metodologico».⁴⁵

Per poter intervenire direttamente sul metodo occorre innanzitutto conoscere in maniera approfondita lo studente con DSA. Questo sarà possibile sicuramente grazie a una prima base di dati e informazioni (attraverso la diagnosi e i successivi aggiornamenti della stessa da parte del clinico); ma è opportuno sempre ricordare che lo studente con DSA non

⁴⁴ Il riferimento principale di questo paragrafo è il Webinar *Analizzare i materiali linguistici per trovare* eventuali barriere per lo studente con DSA, tenuto dall'università Ca' Foscari nell'ambito del corso DEAL, a cura di Giorgia Delvecchio https://www.youtube.com/watch?v=PVNANnE2nd0 (data di ultima

74

⁴⁵ M. DALOISO, *Educazione linguistica e bisogni speciali. Costruire l'accessibilità glottodidattica*, in «EL.LE», volume 1, n.3, 2012, p.500.

è un'etichetta e nemmeno una diagnosi: occorrerà quindi partire dalle sistematiche osservazioni sullo studente; osservazioni che, attraverso opportuni strumenti e griglie osservative, consentiranno di raccogliere una base ben più importante di informazioni rispetto alla sola diagnosi e consentiranno di capire che cosa lo studente, durante le lezioni, è in grado di fare e cosa no; che permetteranno di capire quali sono le sue abilità residue, i suoi punti di forza e i suoi punti di debolezza; che permetteranno di individuare quelle abilità strumentali o quegli aspetti su cui si potrà intervenire o che l'allievo dovrà recuperare. Tutto questo avviene in un ambiente formale (il contesto scolastico); se però, con opportuni supporti e sostegni, intervenendo sul metodo, si riusciranno a trasmettere allo studente con DSA strategie per superare le barriere che all'inizio ostacolavano il suo apprendimento, sarà facile metterlo in grado di sfruttare quelle strategie anche in un ambiente informale e dunque al di fuori del contesto scolastico. È questa la finalità più alta a cui tutti i docenti dovrebbero tendere.

In ogni caso, l'accessibilità didattica si realizza su due livelli: il livello *macro* e il livello *micro*.

- 1. Il livello *macro* è quell'insieme di interventi di ordine superiore che i docenti possono applicare sia in modo verticale (dunque lungo tutto il percorso formativo dello studente), sia a livello orizzontale tra una materia e un'altra. A livello macro il docente dovrà stabilire la cornice metodologica generale della propria azione didattica, e dovrà garantire, a livello orizzontale, la continuità didattica.
- A livello *micro* l'insegnante agirà intervenendo sull'impianto della lezione e dei materiali didattici, delle risorse che ha in adozione o che intende utilizzare per alcune lezioni.



46

L'immagine offre una sintesi di quanto analizzato finora: nell'operare a favore dell'accessibilità, l'insegnante dovrà avere cura innanzitutto del contesto; si intende un contesto formale, che comprende sia l'ambiente fisico (l'aula; quanto è accessibile lo spazio che viene utilizzato per l'apprendimento), sia l'ambiente psicologico (il clima relazionale; il rapporto tra insegnante e studente). Il docente dovrà poi tenere in considerazione il livello macro che, come sottolineato in precedenza, riguarda le scelte metodologiche di fondo e la continuità didattica. Il docente dovrà poi tenere conto di un livello micro, che riguarda l'accessibilità dei singoli percorsi (le unità di apprendimento e le lezioni) e l'accessibilità delle risorse, dei materiali, degli strumenti e dei mezzi che verranno utilizzati nell'azione didattica.

Daloiso, nell'affrontare il livello *micro*, individua cinque principi dell'accessibilità didattica, che operano sia sulla variabile metodologica che sui materiali che vengono utilizzati. I principi sono:⁴⁷

- 1. Adattamento linguistico;
- 2. Differenziazione;

⁴⁶ Fonte immagine: Webinar *Analizzare i materiali linguistici per trovare eventuali barriere per lo studente con DSA*, cit., al minuto 16:30: https://www.youtube.com/watch?v=PVNANnE2nd0 (data di ultima consultazione 14/06/2021).

⁴⁷ M. DALOISO, Educazione linguistica e bisogni speciali. Costruire l'accessibilità glottodidattica, cit., pp.503-512.

- 3. Sistematicità;
- 4. Multisensorialità;
- 5. Multimedialità.

Sebbene tutti e cinque siano importantissimi nel processo di apprendimento degli studenti con DSA, se si parla di didattica inclusiva, bisognerà porre molta attenzione soprattutto agli ultimi tre principi: è l'uso di strategie coerenti con i principi di sistematicità, multisensorialità e multimedialità che permettono di rendere più accessibili le lezioni. Per quanto riguarda l'adattamento e la differenziazione, essi sono altrettanto importanti, ma vanno più nella direzione di una diversificazione del lavoro in classe a seconda degli studenti; dunque è opportuno sicuramente adottare strategie coerenti con questi primi due principi, ma quanto più sistematiche, multisensoriali e multimediali saranno le lezioni, minore sarà la necessità di adottare strategie che vanno in direzione di un adattamento e di una differenziazione individualizzati.

È necessario procedere per punti e analizzare dapprima l'*adattamento linguistico* (si pensi all'insegnamento della lingua italiana, in particolar modo al lessico tipico della poesia); con questa parola si intende quell'insieme di interventi tesi a modificare, a calibrare, l'input linguistico attraverso quattro modalità:

- La ridondanza (che significa riutilizzare gli aspetti linguistici e culturali già affrontati): da un'unità all'altra non si dovranno introdurre elementi linguistici nuovi senza riprendere almeno una parte degli elementi linguistici già affrontati. Lo studente ha bisogno di riutilizzare, in contesti e ambiti diversi, quello che ha appreso;
- 2. La decelerazione, che avviene sia sul piano paralinguistico che su quello linguistico e didattico. "Decelerare", a livello paralinguistico, significa variare, tarare sulle

necessità degli alunni la velocità di eloquio, oppure ricorrere frequentemente a parole-chiave. Sul piano linguistico significa evitare di aggiungere troppe forme linguistiche nuove, senza riprenderne altre già affrontate. Sul piano didattico vuol dire evitare di saturare la lezione di obiettivi di apprendimento o di procedere troppo velocemente;

- 3. La semplificazione dell'input: a essa si potrà ricorrere soprattutto nelle fasi iniziali;
- 4. La segmentazione di un compito complesso in sottocompiti parzialmente autonomi: questo consente allo studente con DSA di ottenere la soddisfazione, concluso il primo sottocompito, di vedere qualcosa di concluso, e di avvicinarsi al successivo sottocompito in maniera più positiva e fiduciosa (mentre un compito molto complesso può dare la sensazione allo studente con DSA di avere una montagna di fronte e di non sapere come scalarla). È come mettere degli *step* intermedi, che gli permettano di salire, gradino dopo gradino, quella montagna.

Quando si analizza, invece, la *differenziazione*, si intende la distribuzione e l'assegnazione di materiali, ruoli e compiti, diversi all'interno della classe. Occorre tuttavia fare attenzione e dosare il ricorso a questo principio, per evitare di porre lo studente con DSA in una situazione di disagio. Non occorre farlo sempre lavorare con materiali diversificati: è opportuno cercare di evitare di sottolineare le differenze di alcuni, provando invece a impostare le lezioni e i materiali in maniera tale da valorizzare le differenze di tutti gli allievi.

Con *sistematicità*, invece, si intende quell'insieme di interventi mirati a esplicitare l'impianto didattico della lezione e a predisporre o adattare materiali che aiutino lo studente a orientarsi: si tratta dunque di introdurre delle vere e proprie routine nella quotidianità scolastica. Il principio di sistematicità entra spesso in conflitto con quello di

"varietà": l'insegnante tende a ricorrere alla varietà per sviluppare abilità e competenze diverse, che rientrano tutte nella macrocompetenza comunicativa e anche per sostenere la motivazione. Questo però, per uno studente con DSA, può generare smarrimento, e dunque sarà fondamentale compensare l'eccessiva varietà proprio intervenendo sulla sistematicità, sulla struttura e sull'impianto della nostra lezione.

Occorrerà poi distinguere tra sistematicità nella lezione e sistematicità nei materiali:

1. Sistematicità della lezione: occorrerà curarne l'impianto, predisponendo in primo luogo uno schema della lezione, con tutte le attività che si intendono proporre. Questo lo si dovrà fare in una fase iniziale, prima di cominciare davvero l'unità, o la lezione. L'ideale sarebbe proporre quindi una mappatura delle attività in entrata, per poi proporre invece, alla fine del percorso, una mappatura cognitiva, che consenta di stimolare la riflessione metacognitiva e di chiarire allo studente il perché e il come dell'azione didattica. La mappa cognitiva dovrebbe sempre essere il frutto di una costruzione condivisa con la classe, anche attraverso piccoli gruppi. Lo si può fare, per esempio, attraverso domande guida: sono momenti preziosi, perché stimolano l'autonomia, la capacità di riflessione metacognitiva, e perché rivelano all'alunno la significatività del suo percorso. Occorre poi offrire numerose occasioni di ricapitolazioni al termine di ogni fase tra i momenti di globalità. Dunque è opportuno, quando lo si ritenga necessario, assegnare compiti in 'auto' o 'iper' apprendimento (nel caso di studenti con DSA): in questo caso si ha davvero a che fare con interventi mirati e individualizzati; l'importante è che quel 'iper apprendimento' (cioè quell'apprendimento in più a cui lo studente con DSA deve andare incontro per poter colmare almeno in parte certe lacune) sia chiarito: sia chiarito l'obiettivo e sia agganciato allo schema della lezione. Questo consentirà sia

- all'insegnante che allo studente di individuare meglio e in maniera più efficace le fasi in cui sono emerse delle difficoltà.
- 2. Sistematicità dei materiali: quando si analizza questo principio si considerano in primo luogo le risorse di cui un insegnante solitamente dispone: il manuale (che a sua volta è composto dal libro e dal quaderno), ma anche la sua espansione online, così come il materiale integrativo (ormai da diversi anni comprende anche materiale adattato/personalizzato e rivolto a studenti con BES o DSA); poi ovviamente esiste anche il materiale rivolto al docente. L'insegnante dovrebbe, fin dal momento dell'adozione di un manuale, poter valutare il grado di accessibilità di quest'ultimo, e per farlo deve porsi alcune domande: dovrebbe chiedersi, ad esempio, se l'impianto didattico generale e delle singole unità didattiche è sufficientemente chiaro; come sono organizzati i contenuti e se le risorse online sono ben integrate e chiaramente collegate. Poi ci sono altri elementi da considerare: la chiarezza dell'indice iniziale; se esistono tabelle di obiettivi o comunque una qualche forma di esplicitazione degli obiettivi prima di ogni unità o di ogni modulo; se esiste una suddivisione in sezione dell'unità e se è sufficientemente chiara e percepibile dallo studente. Inoltre occorre valutare come sono localizzati i contenuti e se è prevista una mappatura dei materiali, degli obiettivi delle lezioni. Laddove uno di questi elementi fosse mancante può intervenire il docente, implementando con propri materiali il libro, proprio per compensare eventuali mancanze; In alternativa, nel momento della dotazione, fondamentale sarebbe scegliere il manuale che risponda un po' a tutti questi requisiti.

Il manuale ideale, dunque, dovrebbe sempre prevedere per ciascuna unità una sezione in entrata utile a orientare lo studente nell'uso dello stesso; una sezione centrale, che è quella che comprende tutte le attività, e una sezione di uscita che prevede attività volte a operare una sintesi del percorso svolto, che stimolano la riflessione metacognitiva e anche l'autovalutazione da parte dello studente. In questa fase in uscita si chiederà allo studente di guardare indietro e di riflettere sugli obiettivi raggiunti e sulle eventuali difficoltà incontrate.

Nella fase in entrata, quindi:

- È necessario esplicitare gli obiettivi di apprendimento che sono stati programmati;
- È utile che via sia una mappatura della lezione, con le attività, almeno quelle più significative, che si andranno a proporre;
- È utile esplicitare il focus di ciascuna attività;
- È importante indicare i prerequisiti, eventualmente dedicando qualche momento iniziale al recupero delle pre-conoscenze, ovvero quelle conoscenze già acquisite che gli studenti dovranno riutilizzare nel nuovo percorso.

Tutto questo serve moltissimo allo studente con DSA per permettergli di orientarsi nell'uso del materiale e fra un'attività e l'altra.

Nella fase in uscita, invece:

Occorrerà riprendere la mappa della lezione per orientare lo studente nella riflessione sugli obiettivi raggiunti e sugli obiettivi essenziali. Qualora una parte degli obiettivi che erano stati programmati non fossero stati raggiunti, prima di procedere a forme di recupero sarà fondamentale coinvolgere l'alunno in una riflessione sugli obiettivi essenziali per il suo traguardo di competenza, stabilito anche dal PDP; solo dopo aver individuato gli obiettivi essenziali, potremmo

indicare allo studente in difficoltà gli strumenti più idonei al conseguimento degli stessi, strutturando con lui micro-percorsi per un eventuale recupero.

Ciò serve moltissimo allo studente con DSA per permettergli di fare una sintesi del suo percorso.

Si analizzerà ora il principio della *multisensorialità*, secondo il quale l'apprendimento è favorito dall'impiego di canali sensoriali diversi. La multisensorialità permette di sfruttare i punti di forza dei diversi stili cognitivi degli studenti. Essere multisensoriali è utile perché:

- Più canali multisensoriali vengono attivati maggiori sono le possibilità per lo studente con DSA di interiorizzare l'input;
- La multisensorialità consente allo studente con DSA di aggirare le barriere nelle quali invece incapperebbe se i docenti si limitassero a usare solo uno o due canali sensoriali;
- Significa adeguarsi allo stile cognitivo di tutti gli studenti (ci sono studenti che, ad
 esempio, hanno una memoria più visiva, altri più tattile); poter sfruttare tutti i
 canali sensoriali significa davvero adeguarsi alle diversità che si incontrano
 all'interno di una classe.

Per ultimo, si analizzi il principio di *multimedialità*. L'assenza di strumenti tecnologici nella didattica potrebbe compromettere lo sviluppo della competenza comunicativa; si pensi solo allo sviluppo dell'ascolto, o anche alla riflessione su alcuni aspetti culturali, e a quanto diventino fondamentali i *podcast*, le tracce audio e i filmati, che sono ormai disponibili in rete e di uso quotidiano. Per gli alunni con BES e DSA i supporti informatici e i mezzi multimediali diventano una necessità, una componente

imprescindibile per una didattica accessibile. Si pensi alla sintesi vocale, per esempio, o agli audiolibri. Occorre fare una scelta consapevole ed essere multimediali perché:

- La multimedialità consente di usare canali sensoriali diversi (e quindi si noti l'aggancio al principio di multisensorialità);
- La multimedialità permette di strutturare attività meno stancanti (e questo è
 importantissimo con alcuni studenti con DSA con tempi attentivi brevi o con
 studenti con ADHD) e catalizzatrici di attenzione;
- La multimedialità permette di contestualizzare in maniera più efficace l'input linguistico.

Gli strumenti multimediali si possono poi distinguere in base alla loro funzione:

- 1. Gli strumenti multimediali possono essere *sussidi*, quando permettono di strutturare attività alternative a quelle che solitamente si possono costruire con i normali supporti cartacei, ma che non sono indispensabili; un esempio sono gli esercizi online: il docente può decidere di far allenare lo studente con i classici esercizi del libro, oppure può integrare quegli esercizi con esercizi multimediali. Probabilmente non è indispensabile farlo, ma si può scegliere;
- 2. Gli strumenti multimediali possono essere *catalizzatori*, quando consentono di strutturare delle attività altrimenti non possibili; esempi sono il DVD, l'MP3 o la LIM. Si pensi al *tablet*, che permette di assegnare un'attività di lettura nella quale però, oltre al testo, c'è anche la possibilità per lo studente di ricorrere alle immagini e a tutti gli elementi extraverbali: attraverso il *tablet* si può implementare il testo scritto con un filmato o con una traccia audio, e questo lo si può fare solo con quel mezzo, o con strumenti affini. In questo senso il mezzo assume una funzione catalizzatrice;

3. Infine, gli strumenti multimediali possono essere *compensativi*, che sono quei mezzi necessari per una didattica accessibile, perché permettono allo studente con DSA di abbattere le barriere derivanti dalle sue difficoltà.

II.3.4. Strumenti multimediali e tecnologici compensativi

In caso di dislessia e altri DSA le tecnologie sono rappresentate principalmente dal computer/applicazioni e dai sistemi di registrazione-riproduzione della voce. Soprattutto il primo è caratterizzato da flessibilità e molteplicità d'uso; consente, cioè, di fare molte cose in modi diversi: ciò è sicuramente un vantaggio ma anche un fattore di complessità che comporta una particolare attenzione sul fronte della formazione.⁴⁸

Nelle *Linee Guida* (2011), in ogni caso, viene fornita una lista delle tecnologie compensative più note:⁴⁹

- La sintesi vocale, quindi la possibilità di far leggere, attraverso uno strumento informatico, i testi scritti; questo strumento, dunque, permette di recepire i testi attraverso l'udito e non attraverso la lettura;
- Il registratore, quindi la possibilità di registrare un testo orale (l'insegnante che parla, una conferenza ecc.) e poi di poterlo riascoltare più volte, con i propri tempi, e magari utilizzando una velocità più bassa;
- Programmi di video-scrittura con correttore ortografico: in questo caso si lavora sulla produzione scritta a mano che, nel caso di disgrafia/disortografia, può essere sostituita con la scrittura a computer; allo stesso modo l'uso del correttore ortografico permette di far correggere al computer quegli errori

⁴⁹ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, p.7.

⁴⁸ F. FOGAROLO, C. SCAPIN, Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA, cit., p.25.

ortografici che nella scrittura a mano potrebbero compromettere il testo che si produce;

- La calcolatrice;
- Inoltre, la normativa cita altri strumenti tecnologicamente meno evoluti: tabelle, formulari, ecc. Quindi, in realtà, al di là degli strumenti tecnologici, ci si può avvalere di tutta una serie di strumenti tecnologicamente meno evoluti, che permettono di compensare alcune competenze e abilità relative all'area linguistica, per permettere agli studenti di svolgere il compito in modo sicuro.

È di fondamentale importanza sottolineare che, nel PDP da redigere per l'alunno che presenta DSA, non devono assolutamente essere indicati tutti gli strumenti elencati nelle *Linee Guida*. Ciò che un insegnante dovrebbe fare per svolgere la mansione al meglio delle sue possibilità è una scelta consapevole rispetto a quali strumenti si vogliano offrire allo studente in questione (anche perché, tra gli obiettivi che si possono inserire nel PDP, compare proprio la capacità di saper utilizzare autonomamente gli strumenti compensativi, dunque è impensabile fornirgli uno strumento che si riveli poco utile o addirittura controproducente): bisogna insomma scegliere gli strumenti in modo intelligente e adeguato. Le variabili che possono guidare l'insegnante nella scelta dei giusti strumenti sono fondamentalmente due:⁵⁰

1. Da una parte un ragionamento sull'utilizzatore, ovvero su chi dovrà utilizzarli. Come affermato in precedenza, inserire in tutti i PDP di tutti gli studenti con DSA la lista completa degli strumenti compensativi prevista dalla normativa non è una scelta saggia; ciò vale anche nel caso si diano gli stessi strumenti compensativi a tutti gli studenti che presentano DSA: ciò

_

⁵⁰ Il riferimento è al Webinar Creare un profilo dello studente con DSA, cit.

denoterebbe il fatto che l'insegnante non ha fatto un ragionamento personalizzato sui propri studenti. È utile dunque fermarsi a ragionare su quello studente, non considerandolo soltanto rappresentativo di una categoria;

2. La seconda variabile da tenere in considerazione è il tipo di performance per la quale deve essere utilizzato lo strumento compensativo. L'insegnante dovrebbe chiedersi quali sono le abilità coinvolte nell'attività che viene richiesta (si sta chiedendo all'alunno di scrivere? Di ascoltare?) e, in base a ciò, fare una scelta che si fondi su quanto quell'abilità è compromessa nello studente in questione e se è necessario compensare È stato sottolineato il 'se' perché occorre porre attenzione anche a non compensare quando non è necessario: compensare troppo sarebbe demotivante per lo studente e non sarebbe nemmeno eticamente corretto.

Altre variabili legate alla performance sono le modalità di svolgimento dell'attività: si tratta di un'attività che si svolge, ad esempio, in autonomia o in coppia? Questo perché esistono compensazioni che possono essere attuate attraverso la collaborazione con altri studenti.

Inoltre, è importante il contesto: si sta lavorando a casa? A scuola? È richiesta una modalità di svolgimento silenziosa o si può usare la sintesi vocale?

Tutti questi aspetti determinano il tipo di strumenti che si possono affidare agli studenti, le modalità e i tempi nei quali verrà chiesto loro di utilizzarli.

Si analizzeranno ora una serie di esempi pratici. Alcuni di questi sono esempi che permettono di affrontare in maniera concreta ulteriori criteri che dovrebbero adottare i docenti qualora operino una scelta relativa ai mezzi multimediali da sfruttare.⁵¹

-

⁵¹ Il riferimento principale di questo paragrafo è il Webinar *Analizzare i materiali linguistici per trovare* eventuali barriere per lo studente con DSA, cit.

1. Il primo criterio è quello dell'accettabilità dell'ausilio tecnologico. L'alunno con BES o con DSA accetterà il mezzo tecnologico che il docente gli propone se lo conosce, se vi è stata un'adeguata preparazione da parte del docente, se questa preparazione è stata condivisa con la classe e se gli studenti sono in grado di spiegare il funzionamento di questo mezzo. Questo è molto importante nell'educazione tra pari: nella classe si avranno sempre studenti meno tecnologici; il fatto che almeno una parte degli studenti sia in grado di spiegare il funzionamento del mezzo rende quel mezzo più accettabile, anche per un alunno con DSA. Il grado di accettabilità, quindi, è un criterio che varia molto in base a quella che viene chiamata "digital literacy", non solo dell'insegnante ma anche dello studente. Si può fare l'esempio del narratore digitale, o delle audioletture, che se associate sempre alle diversità, quindi se usate in maniera esclusiva per lo studente con DSA, possono diventare poco accettabili; ma se vengono introdotti questi mezzi per tutta la classe (o periodicamente), questo mezzo diventerà più accettabile anche nei momenti in cui lo si proporrà per attività indirizzate allo studente con DSA.

Si prenda ad esempio una piattaforma virtuale, *Classroom*: in una prima fase possono utilizzarlo anche i docenti per mettere a disposizione degli alunni a casa il materiale che è stato costruito in classe. Nella piattaforma si possono caricare i compiti, i materiali o semplici messaggi e schemi fatti in classe. Lo studente con DSA, in questo modo, potrà facilmente recuperare il materiale: lo si aiuta così a superare la difficoltà di copiare correttamente dalla lavagna, che, per esempio nei casi di disortografia, è una difficoltà

- concreta. Si costruisce dunque uno schema uguale per tutti, e lo si mette a disposizione su *Classroom*, in modo che lo studente con DSA possa completare gli appunti o riorganizzarli.
- 2. Altri due criteri importanti sono i criteri di accessibilità e flessiblità. Per quanto riguarda l'accessibilità, essa dipende da quanto è intuitivo l'uso del mezzo e da quanto è economico in termini di tempo. Per quanto riguarda invece la flessibilità essa dipende da quanto il mezzo consente l'interazione e consente la possibilità di modificare l'input o l'output. Ad esempio, sempre in Classroom, si decide di caricare un video che è stato usato in classe. Lo studente con DSA, ma anche tutti gli altri, possono vederlo di nuovo a casa, decidendo quando metterlo in pausa o quando farlo procedere più velocemente in base alle loro necessità.
- 3. Altri criteri sono quelli di *interattività* e *complementarietà*. L'interattività è sempre da preferire rispetto alla 'monodirezionalità', perché stimola l'esercizio della responsabilità individuale nei confronti del proprio apprendimento, e perché stimola anche forme di partecipazione attiva. Per quanto riguarda il criterio di complementarietà, rispetto ai mezzi che svolgono solo una funzione supplementare (come può essere il vecchio televisore che veniva usato un tempo), esistono le piattaforme virtuali o i *social network* che invece svolgono una funzione complementare, proprio perché sono degli ambienti virtuali complementari all'ambiente fisico dell'aula e permettono una serie di attività (ad esempio permettono esercizi con alto grado di interattività, che gli studenti possono svolgere in

autonomia per il consolidamento o per il recupero; lo studente può ripeterli quante volte vuole; può modificare il formato dell'esercizio ecc.).

Si evidenzia inoltre che, a differenza delle "strategie compensative", le tecnologie vanno sempre proposte in un percorso guidato a piccoli passi verso l'autonomia in cui è indispensabile il ruolo degli adulti. Si Si potrebbe obiettare che i ragazzi imparano spesso a usare il computer da soli, ma in genere l'approccio che essi adottano è di tipo ludico; un utilizzo compensativo richiede invece una piena padronanza dello strumento, anche in termini di velocità d'uso, che solo un addestramento guidato può offrire. Lo strumento tecnologico può avere dunque molti vantaggi; vantaggi che però a volte potrebbero esser totalmente annullati dalle controindicazioni che presentano queste tecnologie, soprattutto quando non sono gestite in modo corretto: «sono difficili da usare e, soprattutto per i ragazzi a scuola, sono sempre troppo vistose e stigmatizzano la diversità di chi le usa con conseguenti rischi di rifiuto e perdita di autostima. Sono da usare, quindi, quando la diagnosi e i bisogni sono stati ben accertati e quando le condizioni sono tali da garantire il successo con ragionevole sicurezza». Infatti, citando ancora una volta le *Linee guida*,

è necessario sottolineare la delicatezza delle problematiche psicologiche che si innestano nell'alunno o nello studente con DSA per l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative. Infatti, ai compagni di classe, gli strumenti compensativi e le misure dispensative possono risultare incomprensibili facilitazioni. A questo riguardo, il coordinatore di classe, sentita la famiglia interessata, può avviare adeguate iniziative per condividere con i compagni di classe le ragioni dell'applicazione degli strumenti e delle misure citate, anche per evitare la stigmatizzazione e le ricadute psicologiche negative.⁵⁴

_

⁵² F. FOGAROLO, C. SCAPIN, Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA, cit., p.25.

⁵³ Ivi, p.26.

⁵⁴ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, 2011, p. 21.

Si aprirebbe qui, dunque, un capitolo relativo alla stigmatizzazione dello studente con DSA e all'utilizzo degli strumenti compensativi che, naturalmente, riguarderebbe una più generale gestione della classe, nella quale viene richiesto all'insegnante di impostare le relazioni con gli studenti tenendo conto delle differenze personali di ciascuno. Se la classe parte infatti dal presupposto che tutti sono diversi gli uni dagli altri e che ognuno di loro ha bisogno di attenzioni diverse e di strumenti diversi, anche l'introduzione di strumenti compensativi o di misure particolari per studenti con DSA verrebbe percepita senza particolari problemi. È molto importante, dunque, da una parte creare in classe un clima che veda le differenze non come un ostacolo, ma come una risorsa, dall'altra è anche importante rendere gli studenti di tutta la classe consapevoli, introducendo la giusta attenzione rispetto al disturbo specifico che può avere un loro compagno di classe.

II.3.5. Competenze compensative e l'importanza della motivazione

Affinché gli strumenti tecnologici siano davvero efficaci come strumento compensativo, è necessario che l'allievo con DSA sappia usarli, dunque, in modo autonomo ed efficace. È quindi fondamentale parlare, in questo caso, di "competenze compensative": «per compensare una difficoltà con uno strumento non basta una generica conoscenza e abilità d'uso, ma serve proprio la padronanza di chi lo sa usare in modo maturo e critico, piegandolo alle proprie esigenze. Serve, appunto, competenza». 55

Realizzare con il computer una mappa concettuale, ad esempio, è una competenza, poiché integra in modo efficace strategie e tecnologie: solitamente, infatti, l'utilizzo delle mappe è una strategia compensativa, ma con il supporto delle tecnologie informatiche esso diventa più efficace ma anche più efficiente.

⁵⁵ F. FOGAROLO, C. SCAPIN, Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA, cit., p.27.

Per trasformare le abilità in competenze vere e proprie la motivazione insita nello studente è sicuramente il primo vettore di successo. ⁵⁶ Per motivare gli studenti che presentano dislessia, i quali di solito rifuggono le attività che implicano la lettura, è necessario attuare strategie educative consone alle loro modalità di apprendimento. Non è corretto, infatti, pensare che situazioni di apprendimento che comportino fatica facciano acquisire automaticamente motivazione; al contrario, è la motivazione che facilita i processi di apprendimento ed è scientificamente provato che le persone che presentano dislessia sono maggiormente motivate e meno stressate qualora utilizzino mezzi informatici per affrontare compiti che necessitano la letto-scrittura. Dunque è ragionevole considerare anche *quali strumenti* possano essere un mezzo per "educare", nel senso etimologico di "tirare fuori", le capacità di questi studenti. Proprio queste ultime, infatti, devono essere tenute sempre in considerazione: dato che, per definizione, i ragazzi che presentano dislessia hanno un'intelligenza nella norma, occorre relazionarsi con loro in un atteggiamento di assoluta fiducia nelle loro abilità e potenzialità.

L'utilizzo degli strumenti compensativi può quindi avere «un effetto positivo e consistente anche su variabili psicologiche come autostima, iniziativa personale e fiducia in sé ed è ormai risaputo come tali variabili influiscano sull'apprendimento e sulla motivazione, divenendo dei predittori anche del successo scolastico».⁵⁷

II.3.6. Alcuni strumenti tecnologici da proporre e il ruolo dell'insegnante

Per aggirare e affrontare le difficoltà di decodifica della letto-scrittura, occorrerebbe proporre agli studenti con dislessia degli strumenti che tengano in considerazione sia la modalità uditiva che quella visiva dell'apprendimento; è abbastanza sconfortante, infatti,

_

 ⁵⁶ ENRICO SAVELLI, GIACOMO STELLA, Strategie e tecnologie per l'apprendimento: risorse educative per famiglia e scuola, Trento, Edizioni Erickson, 2006, p.297.
 ⁵⁷ Ivi, p.300.

evidenziare come, nella scuola italiana, gli strumenti maggiormente a disposizione per l'apprendimento siano i libri cartacei, che prevedono proprio la decodifica della scrittura per accedere al contenuto. Uno spiraglio di cambiamento, però, esiste: attualmente esistono forme alternative del tradizionale libro cartaceo, come il "libro digitale", il "libro parlato" o "l'audio libro".⁵⁸

Il *libro cartaceo*, come appena specificato, è lo strumento che viene quasi sempre utilizzato per trasmettere la conoscenza, e in molti casi i ragazzi con dislessia ne fanno uso con fatica, in quanto lo considerano più un nemico da affrontare che altro. Tuttavia, anche da questo formato si può ricavare qualcosa di positivo: infatti, i libri di studio non contengono solo il testo in sé, ma presentano anche, ad esempio, immagini con didascalie, titoli e parole scritte in caratteri e *font* particolari che possono diventare concetti chiave, ecc.; sono proprio questi elementi a permettere un accesso ai contenuti senza passare attraverso la lettura dell'intero testo: essi possono essere sfruttati per fare delle deduzioni sul contenuto del testo o per attivare le conoscenze pregresse sull'argomento; inoltre, possono essere molto utili anche a sostituzione degli appunti e in supporto al ripasso, oppure possono anche essere utilizzati per la creazione di mappe concettuali. L'utilizzo degli elementi paratestuali, quindi, occorre che sia esplicitato, di modo che i ragazzi possano appropriarsene.

Per trasformare un testo cartaceo in un testo digitale od orale (sicuramente più conveniente agli studenti con DSA), gli strumenti indispensabili sono lo *scanner*, un *software* OCR (Riconoscitore Ottico dei Caratteri), un *software* di gestione di sintesi vocale e una sintesi vocale.⁵⁹

⁵⁸ Ivi, p.298.

⁵⁹ Ibidem.

Lo scanner è uno strumento che permette di 'fotografare' digitalmente i documenti che interessano per importarli nel computer: esso consente, in poche parole, di trasformare un documento cartaceo in un'immagine. L'OCR, invece, è il software che traduce questa immagine in testo digitale. Un esempio pratico: si vuole modificare un documento cartaceo ricevuto per e-mail, come allegato PDF. Lo scanner, però, può solo creare un'immagine del documento ma non può, ad esempio, trasformare le informazioni al suo interno in un formato Word per editarle. Per poter fare ciò, ovvero per poter estrarre e riutilizzare le informazioni contenute in un documento scannerizzato, è necessario un software OCR. Tale programma, infatti, è in grado di riconoscere i caratteri presenti nell'immagine, unirli per formare delle parole e quindi delle frasi. Si avrà così accesso al contenuto dei documenti originali per poterli poi elaborare e modificare.

A questo punto, con il *software* di gestione di sintesi vocale e con la sintesi vocale stessa sarà possibile convertire quello stesso testo digitale in parlato, in modo da poter ascoltare il testo.

Questa strategia, nell'applicazione pratica, presenta comunque delle possibili difficoltà di tipo tecnico: il processo di conversione dal libro cartaceo al libro digitale, infatti, richiede l'utilizzo di un *software* OCR di buona qualità, che non sempre è disponibile. Sempre a livello tecnico, poi, sarà indispensabile possedere anche un buon *software* per gestire la sintesi vocale, nonché una buona sintesi vocale.

Se il procedimento sarà gestito bene, però, si avrà finalmente un doppio accesso al testo, visivo e uditivo: sullo schermo verrà infatti evidenziata la porzione di testo letto, in modo tale che la persona possa seguire il testo con la vista, mentre con l'udito possa seguire la sintesi vocale mentre riproduce in formato audio lo scritto. Oltre al doppio

accesso, è da evidenziare anche la possibilità di regolare la velocità di lettura e la possibilità di muoversi in avanti e indietro all'interno del brano.

Uno strumento alternativo che permette di evitare la scannerizzazione per passare direttamente all'utilizzo del *software* di gestione della sintesi vocale è il *libro digitale*, ossia il formato digitale del libro cartaceo.

Altri strumenti disponibili sono *l'audiolibro* e il *libro parlato*, i quali sono invece formati audio di testi. In questo caso il doppio accesso al testo non è possibile; per questo sarebbe opportuno utilizzare tali formati per ripassare qualcosa di già conosciuto, mentre non è consigliabile il loro utilizzo per lo studio di argomenti nuovi o difficili per i quali è preferibile sfruttare anche l'accesso visivo al testo.

Occorre comunque sottolineare che per far sì che le capacità di leggere e scrivere si sviluppino in maniera costante è indispensabile esporre lo studente alla lingua scritta: per questo motivo è fondamentale evitare che i soggetti con dislessia, a causa delle proprie difficoltà oggettive, rifiutino la lettura.

Per avere un quadro più generale degli strumenti di supporto all'apprendimento e allo studio, utili sono anche le *mappe concettuali* e le *mappe mentali*, che integrano la comunicazione testuale con quella visiva. Le prime sono «rappresentazioni grafiche di concetti espressi in forma sintetica all'interno di una forma geometrica, collegati tra loro da linee o frecce che esplicitano la relazione attraverso parole-legamento»; ⁶⁰ le seconde hanno invece una struttura 'a raggiera', con una parola chiave al centro attorno alla quale si diramano altri nodi più o meno strettamente legati a quello centrale. Le mappe possono essere disegnate a mano oppure costruite a computer (ciò comporta tutti i vantaggi tipici

MARIO GINEPRINI, MARCO GUASTAVIGNA, *Mappe concettuali nella didattica*, 2004, http://www.pavonerisorse.it/cacrt/mappe/pagsec.htm, p.2.

del mezzo informatico, come la possibilità di avere materiali riutilizzabili, memorizzati, reperibili e anche esteticamente molto gratificanti).

È indispensabile evidenziare il fatto che gli strumenti tecnologici sono sì fondamentali, ma non basta introdurli per 'riformare' la didattica e soprattutto per oltrepassare la difficoltà dei ragazzi; è importantissimo, infatti, quello che si può chiamare "ambiente tecnologico", cioè

lo strumento e la sua modalità di utilizzo, l'atteggiamento degli agenti educativi che propongono lo strumento e di conseguenza la motivazione dei ragazzi nell'utilizzo. È infatti necessario precisare che l'introduzione dell'informatica [...] implica una revisione della didattica e dell'apprendimento, sia da parte degli insegnanti che da parte degli studenti che presentano dislessia.⁶¹

Per i docenti questa 'revisione della didattica' implica una modifica del metodo di insegnamento, del ruolo stesso di insegnante e delle modalità di apprendimento; si può immaginare, dunque, quanto questo sia un procedimento estremamente complicato. Proprio per questo motivo spesso i supporti tecnologici non vengono proprio presentati agli alunni: molti insegnanti si sentono a disagio con gli strumenti informatici, e vivono la tecnologia come una 'rivale'. In realtà, però, le nuove tecnologie dovrebbero essere viste come dei 'mediatori' fra l'apprendente e l'educatore: utilizzare questi mezzi, infatti, permette all'alunno con dislessia la ricezione in una modalità agevole di stimoli altrimenti complessi, permettendo un tipo di comunicazione biunivoca, dal momento in cui mette in condizione il ragazzo anche di rispondere in maniera coerente ed efficace.

C'è però un rischio da non sottovalutare, che consiste nell'altro lato della medaglia della tecnologia: credere che il computer risolva tutti i problemi del ragazzo con DSA. Non

-

⁶¹ E. SAVELLI, G. STELLA, Strategie e tecnologie per l'apprendimento: risorse educative per famiglia e scuola, cit., p.302.

è così: l'introduzione, ad esempio, della sintesi vocale è sicuramente di grande aiuto per superare l'ostacolo della lettura, ma non è immaginabile lasciare l'alunno a se stesso, senza gli strumenti idonei ad 'ascoltare'. Ascoltare, infatti, necessita capacità di attenzione. L'uso della sintesi vocale permette al ragazzo con dislessia di risolvere il problema di decodifica del testo ma egli avrà comunque bisogno, come i suoi compagni, di individuare strategie per la comprensione del testo ascoltato e per lo studio (strategie, tra l'altro, che sono anche molto poco presenti nei ragazzi con questo tipo di disturbo): è importante dunque insistere sempre affinché trovino il metodo di studio più adatto al loro stile di apprendimento.

Per concludere con una metafora di Giacomo Stella, il ruolo dell'insegnante nei confronti di un alunno che presenta dislessia, potrà essere come un 'canotto', un 'salvagente' o come un 'trampolino':

L'insegnante *canotto* permette al ragazzo di nuotare e svolgere tutte le attività ma sostituendosi a lui, non permettendogli di sperimentare, di conoscere e toccare l'acqua, quindi non favorendo l'autonomia. L'insegnante *salvagente* permette di svolgere tutte le attività con un'assistenza costante; l'alunno potrà muovere alcune bracciate, ma sempre avvolto dall'adulto. L'insegnante *trampolino* dà invece la spinta al soggetto per poter saltare in autonomia, fornendogli solo l'aiuto necessario per spiccare il salto. Queste metafore rimandano a diversi approcci che l'adulto, in questo caso l'insegnante, può decidere di intraprendere con lo studente con dislessia: sostituente, assistenziale, educante. Solo un approccio educante permette il raggiungimento dell'autonomia, nel senso di indipendenza, libertà di pensare e di agire. 62

Se l'approccio del docente è quello definito come 'educante', gli strumenti informatici sono sicuramente uno dei migliori 'trampolini' per i ragazzi che presentano dislessia.

_

⁶² Ivi, pp.304-305.

II.3.7. Il nuovo ruolo delle tecnologie

Per poter svolgere al meglio la funzione di 'insegnante trampolino', è ovvio che il docente in questione debba possedere una piena dimestichezza dello strumento informatico.

A questo proposito, nel settembre 2013 la Commissione Europea rilevò un alto numero di insegnanti che non si sentiva sicuro delle proprie competenze digitali e che dunque non si sarebbe sentito in grado di insegnarle; così venne lanciato il piano di azione "Opening Up Education", proprio con lo scopo di incentivare l'innovazione e le competenze digitali nelle scuole e nelle università. 63 È stato notato infatti che, nonostante negli ultimi anni gli strumenti informatici abbiano circondato la vita di ogni persona, le tecnologie per educare, apprendere o per portare a termine un compito, siano ancora rarissime e possibili solo grazie a progetti didattici specifici o al sostegno di insegnanti 'volenterosi'. Nuove competenze, oggi, vengono richieste a un docente, come già sottolineato anche dal Quadro di Riferimento delle Competenze dei Docenti sulle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), prodotto da UNESCO nel 2010;64 esse sono: saper condividere, saper collaborare, saper interagire, saper utilizzare risorse in Rete. Proprio per questo motivo il nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale,65 approvato con il Decreto n.851 del 27 ottobre 2015, prevede un investimento di circa un miliardo di euro per innovare digitalmente il Paese, dimostrando come le tecnologie siano ormai diventate

T1 integrale del comunicato può sito testo stampa si trovare nel https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/IP_13_859 (data di ultima consultazione 14/06/2021). integrale può trovare 11 testo si sul sito http://elkmserver.dist.unige.it/epict/documents/UNESCO_ICT_CFT%5B6_0%5D.pdf ultima (data consultazione 14/06/2021).

⁶⁵ Disponibile sul sito https://www.miur.gov.it/scuola-digitale (data di ultima consultazione 14/06/2021).

uno strumento fondamentale di supporto alla didattica per la formazione di futuri adulti che sappiano utilizzare i dispositivi tecnologici in maniera critica e consapevole.

Un esempio di come gli strumenti informatici possano 'entrare' nelle aule scolastiche per innovarle dall'interno è il cosiddetto "BYOD" (*Bring Your Own Device*, 'porta il tuo dispositivo': esso consisterebbe nell'utilizzo a scuola del proprio PC, *notebook*, *smartphone* o *tablet*), già adottato in alcune scuole italiane. Il motivo di questa scelta consisterebbe proprio nel poter fare uso degli stessi dispositivi sia a casa che a scuola, colmando quel divario tra istituzione formale e società informale e promuovendo così l'uso delle tecnologie come semplici strumenti normali e trasparenti.

È necessario sottolineare come nelle aule italiane, i ragazzi che presentano DSA (dislessia, nel caso in questione), non solo potrebbero usufruire del computer come strumento di supporto, ma ne hanno proprio necessità: senza un *software* di sintesi vocale, ad esempio, essi avrebbero sempre il bisogno di qualcuno che legga per loro, limitandone l'autonomia. Qualora in classe vi sia quindi uno studente con DSA, dunque, lo strumento tecnologico è una risorsa irrinunciabile, che non può dipendere dalla buona volontà dell'insegnante.

Andranno allora valutati con lucidità i dispositivi che potrebbero essere veramente necessari per sostenere lo studio dello studente con DSA. Il mondo delle tecnologie, infatti, muta di continuo e questa è un'evoluzione che mette spesso in difficoltà genitori e insegnanti al momento di decidere uno strumento fra tanti.

Un errore molto diffuso è il fatto che nella scelta degli strumenti il parametro del prezzo sia il primo a cui ci si affida: spesso si scelgono *software* gratuiti, ma i parametri da considerare dovrebbero essere legati più alle necessità e alle caratteristiche dello studente che dovrà utilizzare questi strumenti che non al denaro. Quando si parla di strumenti

compensativi, infatti, è necessaria una scelta consapevole: riprendendo l'esempio degli occhiali da vista, se si ha un problema di miopia non si sceglieranno un paio di lenti solo se il prezzo è economico, poiché lenti non adeguate rischierebbero di procurare ulteriori disturbi.

II.3.8. Componenti software per strumenti compensativi

Dopo aver analizzato attentamente i fattori positivi dell'utilizzo delle tecnologie in classe soprattutto nei riguardi dei ragazzi con dislessia, è opportuno ora valutare quali *software* tecnologici siano di fondamentale necessità; di seguito verranno dunque riportate le principali tecnologie suddivise in nove categorie. Alla fine di ogni categoria verranno anche indicate le applicazioni relative al *software* in questione che si sono rivelate le migliori per qualità/prezzo (se ne analizzeranno anche alcune completamente gratuite). 66

1. Programmi di video-scrittura. Permettono di redigere testi ordinati e in tempi ridotti, migliorando anche la prestazione nella scrittura e nell'ortografia. Tutti i programmi relativi a questa categoria riescono a modificare la grandezza dei caratteri, lo spazio interlinea e intercarattere, il colore del testo e dello sfondo; alcuni software, poi, permettono l'uso di caratteri tipografici adatti a lettori con dislessia, usando dei font speciali (ad esempio Open Dyslexis) "senza grazie" (ovvero senza i tratti terminali di abbellimento, chiamati, appunto, "grazie"). I programmi di video-scrittura possono anche prevedere la funzione di correttore

-

⁶⁶ La rassegna delle categorie e delle applicazioni è stata creata a partire da numerosi materiali di studio; i *software* a pagamento inseriti sono stati scelti sulla base delle numerose valutazioni positive presenti in manuali molto autorevoli riguardanti le tecnologie compensative e menzionati anche in numerosi webinar sull'argomento. Gli strumenti gratuiti, invece, sono stati selezionati sulla base dell'esperienza personale, sulla facilità d'uso, sulla qualità e sull'efficacia. I manuali a cui si è fatto riferimento sono, in particolare: F. FOGAROLO, C. SCAPIN, *Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, cit; G. SCHIAVO, N. MANA, O. MICH, M. ARICI, *Tecnologie digitali e DSA*, cit; L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit.; CARLOS MELERO, *Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica*, in «EL.LE», volume 1, n.3, 2012.

ortografico che individua ed evidenzia gli errori di battitura e di ortografia (esso può essere impiegato anche successivamente alla fase di scrittura, come controllo finale); lo studente con difficoltà di scrittura, in questo modo, è aiutato nel correggere il testo prodotto, aumentando così la sua consapevolezza ortografica; inoltre, spesso il correttore ortografico presenta anche delle indicazioni su come correggere gli errori.

Infine, alcuni programmi (come *MS Word, Pages* per *iOS, Libreoffice Writer* e *OpenOffice Foglio*) comprendono un correttore grammaticale che riesce a contrassegnare gli errori in base a semplici regole grammaticali e stilistiche, fornendo suggerimenti sulle parole più appropriate da inserire, analizzando la frase dal punto di vista della sintassi. In questa categoria sono inclusi anche tutti quei programmi che permettono di allenare la velocità di scrittura con la tastiera, esercitandosi ad esempio con la tecnica di dattilografia di scrittura a dieci dita.

NOME	LINK	DESCRIZIONE
IWordQ	https://www.quillsoft.ca/iwordq	È un software che permette la predizione
	(a pagamento)	delle parole, ed è compreso di sintesi e
		riconoscimento vocale. Supporta la
		scrittura (evitando errori ortografici)
		grazie alla funzione di auto
		completamento. Esiste anche SpeakQ, un
		software di riconoscimento vocale che
		permette di dettare a voce il testo,

		00 1
		offrendo suggerimenti per le parole
		difficili da pronunciare.
App Writer	https://www.appwriter.dk/en/	AppWriter è principalmente un lettore di
	(a pagamento)	PDF, editor di testi e uno strumento di
		riconoscimento di caratteri. Tra le
		funzioni si riconoscono: lettura con la
		sintesi vocale di qualsiasi testo (durante
		la digitazione o con comando esplicito)
		con evidenziazione della parola
		pronunciata; predizione di parole basata
		sul contesto; include il carattere
		'Dyslexie', sviluppato per migliorare la
		leggibilità.
Spell Better	https://www.spellbetterapp.com/	Spell Better permette la creazione di note
	(gratuito)	con controllo ortografico; comprende la
		funzione del predittore di parole e
		dell'auto-completamento. Integra inoltre
		un dizionario, la lettura vocale (di una
		parola, frase o di un testo selezionati) e
		permette la modifica delle dimensioni e
		del tipo di carattere (tra cui anche
		caratteri ottimizzati per lettori con
		dislessia).
Apple Pages	https://www.apple.com/it/pages/	Apple Pages ha numerose funzionalità,

	(gratuito)	tra cui: correttore di parole, dizionario,
		strumenti avanzati per formattare il testo
		ecc. Tra i vantaggi, permette la possibilità
		di scegliere tra molti template; inoltre ha
		un'ottima facilità d'uso
		nell'organizzazione dei contenuti come
		immagini e grafici nel testo.
Scrivere	https://www.erickson.it/it/scriver	Questo software (abbinato ad un libro) è
veloci con la	e-veloci-con-la-tastiera	un programma di addestramento in tappe
tastiera	(a pagamento)	graduali per imparare a utilizzare la
		scrittura a dieci dita. Per favorire la
		motivazione, il programma punta molto
		sui giochi, integrando i normali esercizi
		sulle frasi con giochi di destrezza, nei
		quali la rapidità di digitazione e il
		controllo del video risultano
		indispensabili per il successo. Sono
		proprio questi giochi a far sì che le mani
		vengano posizionate in modo corretto
		sulla tastiera, stimolando a guardare lo
		schermo e non i tasti.
Pick Editor	http://www.pickeditor.com/	PickEditor è un editor di testo online;
	(gratuito)	permette la modifica di molte
		impostazioni tra cui: lo spazio interlinea,

interlettera e interparola, la grandezza del carattere e il font. I documenti creati sono condivisibili attraverso *Google Docs*.

2. OCR – Riconoscimento Ottico di Caratteri. Come spiegato in precedenza, il software OCR è in grado di riconoscere i caratteri di un testo scannerizzato e di trasformarli in testo elettronico, che potrà essere poi modificato da un editor di testo. I software OCR sono molto utili se utilizzati su file in formato PDF: essi possono contenere sia testo che immagini e possono essere visualizzati allo stesso modo anche se si utilizzano diversi sistemi operativi. Uno svantaggio importante dei file PDF, però, è che essi non sono modificabili, a differenza di altri formati come .txt o .doc. Affinché un file PDF possa essere letto con la sintesi vocale occorre che il file sia processato con un software OCR, così da permetterne il riconoscimento digitale del testo scritto.

NOME	LINK	DESCRIZIONE
Leadtools	https://apps.apple.com/it/app/lead	Tra le sue funzioni, esso permette il
OCR	tools-ocr/id604393629?mt=12	riconoscimento ottico dei caratteri di una
	(gratuito)	pagina stampata o di un file PDF il cui
		testo non è selezionabile. Il testo
		digitalizzato può essere esportato in un
		file di <i>txt</i> .
Prizmo	https://creaceed.com/iprizmo/abo	Prizmo permette di scansionare

	<u>ut</u>	documenti di testo e immagini, grazie
	(a pagamento)	all'integrazione dell'OCR. Le immagini
		(che possono essere importate da
		fotocamera, da album fotografico o da
		file PDF) possono essere elaborate, con
		funzioni di rotazione, ritaglio, correzione
		della prospettiva e pulizia dell'immagine.
		È inoltre possibile avviare una sintesi
		vocale evidenziata per la lettura dei
		documenti scansionati.
Abbyy	https://www.abbyy.com/it/	Abbyy FineReader consente la scansione
FineReader	(a pagamento)	e l'esportazione in diversi formati di
		qualunque tipo di documento cartaceo.
		Dopo essere stati scansionati, i documenti
		sono modificabili e disponibili alle
		ricerche testuali. Il suo sistema di
		riconoscimento del testo, che include 189
		lingue, è uno dei più accurati sul mercato.
OmniPage	https://omni-page.it.softonic.com/	OmniPage è un software OCR che
	(a pagamento)	permette di estrapolare il testo da
		immagini o documenti cartacei. Un suo
		evidente vantaggio è il fatto che, oltre a
		digitalizzare il testo, ne conserva anche la
		formattazione originale (mantenendo ad

esempio colonne, tabelle e punti elenco).

Il testo digitalizzato può essere letto
anche da file PDF, e quindi modificato.

3. Riconoscimento vocale. Permette di tramutare in testo digitale tutto ciò che viene pronunciato a un microfono. Attraverso questo tipo di software, uno studente che ha difficoltà a scrivere a mano o al computer, può dettare il testo al computer stesso. Alcuni programmi appartenenti a questa categoria hanno al loro interno anche la funzione di correzione di pronuncia, che si basa sul riconoscimento verbale delle parole; ovviamente, l'accuratezza di tali software non è mai elevata e viene richiesto silenzio per funzionare al meglio.

NOME	LINK	DESCRIZIONE
Dragon	https://www.nuance.com/it-	Dragon Dictation è un software di
Dictation	it/dragon.html	riconoscimento vocale per cellulari e
	(gratuito)	tablet, molto semplice nell'utilizzo.
		Riconosce moltissime lingue e permette
		di dettare e modificare il testo e la
		punteggiatura con i soli comandi vocali;
		grazie ad essi può inoltre fare ricerche su
		internet, inserire elementi in
		presentazioni e fogli di calcolo e segnare

	appunti.
https://talktyper.com/it/	TalkTyper è un servizio online che sfrutta
gratuito)	il riconoscimento vocale integrato nel
	browser Google Chrome per dettare testi
	usando la voce.
https://lab.webtips.it/riconoscime	È uno strumento web per la dettatura
nto-vocale	vocale. Consente di scrivere tramite
gratuito)	microfono utilizzando un semplice
	browser.
<u>11</u>	ctps://lab.webtips.it/riconoscime

4. *Programmi per annotare PDF. Software* di questo tipo permettono di visualizzare i file PDF, consentendo inoltre di prendere appunti sul testo e di evidenziarne alcune sezioni (in questo modo si alleggerisce di molto lo studio del materiale). Alcuni programmi consentono anche di evidenziare il testo con colori diversi e di aggiungere note audio con il supporto del microfono (ciò è utile, ad esempio, per registrare la pronuncia corretta di una parola o un riassunto vocale di una parte di testo).

NOME	LINK	DESCRIZIONE
DocHub	https://dochub.com/	Permette di inserire delle note a testi in
	(gratuito)	formato PDF e di salvarli online. Esiste
		anche la versione a pagamento, che
		introduce funzioni avanzate (come ad

		esempio l'inserimento di figure, la
		possibilità di evidenziare e la presenza di
		diversi tipi di font).
PDF Expert	https://www.expert-pdf.com/it/	PDF Expert è un programma avanzato
	(a pagamento)	che consente l'annotazione di file PDF.
		Permette l'evidenziazione del testo,
		l'aggiunta di note e disegni e l'unione di
		più file PDF in un unico documento.
PDF X-	https://www.tracker-	È un programma di visualizzazione e
Change	software.com/	modifica di file PDF scansionati con il
Editor	(gratuito)	sistema OCR. Esso consente, tra le altre
		funzioni, di aggiungere testo ed elementi
		grafici al PDF e di evidenziare il testo; è
		integrabile, inoltre, con i sistemi di
		traduzione installati sul computer.

5. Ebook e Audiolibri. Questa categoria racchiude tutti i software che permettono di organizzare o di creare libri digitali (eBook) e audiolibri. Si ricorda che gli eBook sono in formato ePub (abbreviazione di electronic publication, "pubblicazione elettronica"), ovvero combinano sia contenuto testuale che multimediale (immagini, video, audio); inoltre, l'ePub è un formato aperto e consente al lettore di cambiare molte caratteristiche del testo, come ad esempio la grandezza, il tipo e la forma del carattere, in modo da migliorarne la leggibilità in base alle preferenze personali. È anche disponibile uno speciale

formato di *eBook*, gli audio *eBook*, i quali ammettono la possibilità di seguire una voce narrante di attori professionisti sul testo: la lettura potrebbe sembrare simile a quella con la sintesi, ma, essendo il testo recitato da un professionista, indubbiamente essa sarà più naturale ed espressiva.

NOME	LINK	DESCRIZIONE
BookCreator	https://bookcreator.com/	Grazie a questa applicazione si possono
	(gratuito/a pagamento)	creare libri interattivi con l'aggiunta di
		file audio, filmati e animazioni. Il primo
		libro è gratis, i successivi a pagamento.
Scriba EPub	https://www.scribaepub.it/	Strumento online per la creazione di libri
	(gratuito)	digitali in formato ePub con la possibilità
		di inserire audio, video e funzioni
		interattive. Un altro vantaggio è la
		possibilità di scrivere in modo condiviso
		e collaborativo (utile per possibili lavori
		di gruppo in classe).
OBi	https://daisy.org/activities/softwa	È uno strumento utile alla creazione di
	<u>re/obi/</u>	audiolibri in formato ePub: è possibile
	(gratuito)	anche inserire la propria lettura in
		formato audio nei testi digitali.
PubCoder	https://www.pubcoder.com/	Altra applicazione web per costruire libri
	(gratuito/a pagamento)	digitali inserendo materiali multimediali
		(video, foto e suoni). È possibile provare

		il prodotto gratuitamente per 30 giorni.
Sigil	https://sigil-ebook.com/	Programma che permette la creazione e la
	(gratuito)	modifica di <i>eBook</i> in formato <i>ePub</i> .

6. Programmi per note. Consentono di scrivere e salvare note in un archivio. Tramite queste applicazioni non si ha solo il vantaggio di memorizzare le note, ma anche di organizzare i propri appunti e di recuperarli attraverso una semplice ricerca; è infatti possibile organizzarli per categorie e per formati (testo, immagini, video, audio). In classe questi strumenti risultano molto utili, perché permettono di recuperare dall'archivio tutti gli appunti presi durante la lezione e di organizzare e suddividere il materiale nelle varie categorie. In particolare, i programmi di annotazione evitano allo studente con dislessia e/o disgrafia (il quale generalmente fa molta fatica a scrivere in modo ordinato e rapido) di impiegare troppo tempo a scrivere o rileggere gli appunti su carta. Le note, inoltre, possono essere scritte ma anche espresse con appunti audio o immagini; queste ultime, per esempio, potrebbero anche essere utilizzate per creare mappe concettuali, utili per lo studio successivo del materiale. Gli appunti audio sono, invece, registrati attraverso la propria voce, ed è possibile usare questa funzione insieme al riconoscimento vocale per trasformarli in note scritte. Anch'essi sono molto importanti, perché potrebbero contenere informazioni sulla corretta pronuncia di parole, oppure riassunti fatti dallo studente stesso. Infine, i registratori digitali possono essere utilizzati per salvare note audio (l'insegnante che spiega o che legge) da riascoltare successivamente.

NOME	LINK	DESCRIZIONE
Audacity	https://www.audacityteam.org/	Audacity è un programma che permette di
	(gratuito)	registrare, riprodurre e modificare file
		audio; è inclusa anche la possibilità di
		regolare il volume, la velocità e
		l'intonazione. Si possono inoltre
		eliminare i rumori di fondo e utilizzare
		diversi formati audio (tra cui MP3, WAV
		e AIFF).
CanPlan	https://apps.apple.com/us/app/can	CanPlan è utile per la gestione dei
	plan/id598687543	compiti per casa. Permette infatti di:
	(gratuito)	classificare i compiti in categorie;
		suddividere ogni compito nelle sequenze
		fondamentali per completarlo; inserire
		immagini, testi e/o audio; inserire le date
		di svolgimento dei compiti, che verranno
		ricordate con il sistema di notifica.
Documents 5	https://documents-	Documents 5 è uno strumento dalle
	5.it.malavida.com/iphone/#gref	molteplici funzioni: consente di
	(gratuito)	modificare documenti (annotandoli o
		evidenziandoli); riprodurre file audio;
		creare e modificare testi; condividere
		documenti con servizi online come

		Dropbox, iCloud e Skydrive ecc.
MyScript	https://www.myscript.com/	È un'applicazione la cui funzione
	(gratuito)	principale consiste nel salvataggio degli
		appunti presi scrivendo tramite un
		pennino. È in grado poi di 'tradurre' il
		testo scritto in digitale, permettendone
		-
		così l'esportazione e la ricerca di parole.
PaperPort	https://edshelf.com/tool/paperport	Notes è un programma di creazione e
Notes	<u>-notes/</u>	gestione delle note sul cellulare o tablet.
	(gratuito)	Permette di scegliere tra diversi tipi di
		foglio, e consente di inserire testi,
		screenshots o fotografie dalla galleria o
		da servizi come Google Drive o Dropbox.
		Il testo può essere scritto con la tastiera
		ma anche a mano libera sul touchscreen.
		Altre funzioni sono: riconoscimento testo
		da immagini; inserimento audio;
		modifica dimensione, colore e tipo del
		carattere; evidenziazione del testo;
		creazione di segnalibri.

7. Programmi per la creazione di mappe. I programmi appartenenti a questa categoria consentono di creare mappe mentali e concettuali. Si è già analizzato quanto tali strumenti siano di fondamentale importanza per gli studenti con

DSA; questi programmi prevedono quindi la creazione digitale di mappe e spesso anche di diagrammi, permettendo di arricchirli con molti elementi multimediali, quali immagini, video, note vocali, forme e icone, e di personalizzarli dal punto di vista del colore e della disposizione di nodi e rami.

NOME	LINK	DESCRIZIONE
CmapTools	https://cmap.ihmc.us/	Questo programma permette la creazione
	(gratuito)	di mappe concettuali personalizzate con
		colori, commenti e immagini. Include
		anche funzioni avanzate: la possibilità di
		rivedere tutti i cambiamenti effettuati
		nella costruzione della mappa e il
		suggeritore di concetti che permette,
		mentre si costruisce la mappa, di far
		cercare automaticamente nel web concetti
		che possono essere aggiunti. È inoltre
		possibile esportare le mappe in formati
		come HTML, PDF o JPG.
EDraw Mind	https://www.edrawsoft.com/free	EDraw Mind Map è un programma per
Map	mind.html	creare mappe multimediali. Tra le sue
	(grauito)	funzioni principali prevede la possibilità
		di usare template molto vari, integrati con
		Microsoft Office. La versione base è
		gratuita, ma esiste anche una versione

		professionale (Edraw Max) per creare
		anche diagrammi professionali.
Free Plane	https://freeplane.it.uptodown.com	Questo programma, oltre alla creazione
	/windows	di mappe, permette anche quella di
	(gratuito)	diagrammi e svolge anche la funzione di
		semplice editor di testi (può quindi essere
		usato per prendere appunti e creare
		semplici schemi).
Xmind	https://www.xmind.net/	Anche XMind permette la creazione di
	(gratuito)	mappe concettuali con diverse relazioni
		tra i nodi; consente inoltre di aggiungere
		note e commenti e di usare una vasta
		libreria di temi grafici. Include poi una
		specifica funzione ('Drill Down') che
		consente di visualizzare un preciso ramo
		della mappa, nascondendo gli altri.
Cacoo	https://cacoo.com/	Cacoo è un programma online per la
	(gratuito)	creazione di mappe e diagrammi in
		modalità condivisa.

8. *Condivisione*. In Rete esistono numerose *web app*: è possibile utilizzarle per comunicare con gli studenti, ma anche per realizzare contenuti; sono molteplici, infatti, le applicazioni didattiche a cui fare riferimento per, ad esempio, presentare un'attività, realizzare esercizi, fornire istruzioni per le

consegne ecc. Il *Cloud* (che non è altro che uno spazio di archiviazione personale – ma condivisibile – che risulta accessibile in qualsiasi momento e in ogni luogo utilizzando semplicemente una connessione a Internet) permette e facilita così l'accesso ai contenuti sincronizzando tutti i dispositivi, favorendo la scrittura collaborativa in classe e la condivisione, elementi fondamentali per una vera inclusione.

NOME	LINK	DESCRIZIONE
ShowMe	https://www.showme.com/	ShowMe è un programma che permette la
	(gratuito)	creazione di lezioni o di tutorial
		utilizzando l'iPad come una lavagna
		interattiva, registrando audio e video. Si
		può inoltre visualizzare il materiale
		creato da altri utenti della community (in
		questo caso, dal gruppo classe).
Microsoft	https://www.microsoft.com/it-	PowerPoint è uno degli strumenti più
Power Point	it/microsoft-365/powerpoint	utilizzati da alunni e insegnanti per creare
	(a pagamento)	presentazioni anche complesse. Tra le sue
		funzionalità prevede la possibilità di
		aggiungere testo, forme, immagini, audio
		e animazioni alle presentazioni. È inoltre
		possibile utilizzare <i>PowerPoint</i> per creare
		semplici mappe o diagrammi.
IHomework	http://www.ihomeworkapp.com/a	iHomework è uno strumento che serve

	nn/inday html	alla pianificazione dei compiti scolastici,
	pp/index.html	ana pianificazione dei compiti scolastici,
	(a pagamento)	nel quale si può calendarizzare il proprio
		orario scolastico, i compiti e gli impegni.
		Uno dei suoi più grandi vantaggi è la
		possibilità di inserimento di liste (ad
		esempio dei libri da leggere, dei
		compagni o dei voti), insieme al calcolo
		automatico del voto finale in pagella di
		una materia.
Dropbox	https://www.dropbox.com/it/	È un'applicazione che permette di salvare
	(gratuito)	qualunque tipo di file online e di
		sincronizzarlo tra diversi dispositivi,
		condividendolo. L'applicazione permette
		anche la possibilità di lavorare in modo
		condiviso su documenti con la suite
		Microsoft Office.
Camtasia	https://www.techsmith.com/video	Camtasia è un software che consente di
	-editor.html	registrare tutte le attività svolte sullo
	(a pagamento)	schermo o su una porzione di esso; al
		contempo, permette anche di modificare
		video e audio della registrazione.

9. Sintesi vocale. Essa, come già specificato più volte nel corso di questo elaborato, è uno dei principali strumenti compensativi e consiste in un software che permette la lettura automatica di un testo digitale presente, per esempio, su file PDF o sulle pagine web. Alcune sintesi permettono di regolare la velocità di lettura, il tipo di voce (ad esempio una voce maschile o una femminile) e la modalità di lettura: fonema per fonema, parola per parola o un'intera frase. Alcune sintesi vocali permettono inoltre la funzione karaoke, ossia la possibilità di evidenziare progressivamente le componenti del testo letto dalla sintesi (in questo modo la lettura può essere seguita visivamente e non solamente attraverso l'ascolto). Se combinata con un editor di testi, la sintesi può essere utilizzata come strumento didattico di autocorrezione per elaborati: una volta scritto il brano, infatti, sarà possibile riascoltarlo con la sintesi e verificare l'eventuale presenza di errori con il programma di video-scrittura. Tra i suoi svantaggi c'è sicuramente la componente espressiva: di fatto, la sintesi vocale legge i testi senza alcun riferimento al contenuto, ossia senza capire nulla di quello che sta leggendo, ed è quindi, decisamente, un 'pessimo lettore'. È di fondamentale importanza, quindi, evidenziare come la sintesi vocale non possa mai sostituire una persona in carne e ossa che legge un libro al ragazzo che presenta dislessia: è un altro modo di leggere, che ha dei limiti ma anche dei molteplici vantaggi e, se usata bene, il bilancio può essere sicuramente positivo. Fortunatamente, infatti, un libro di testo non contiene solo dei grafemi da decodificare, ma numerose informazioni visive, di grande utilità per la comprensione (come ad esempio il supporto iconografico o la formattazione tipografica): valorizzare queste informazioni è fondamentale per

il buon risultato della compensazione tecnologica per la dislessia; molti insuccessi sono derivati proprio da errori di questo tipo, in particolare quando si fa studiare un testo allo studente con la sintesi vocale che però è privo di immagini e formattazione tipografica: questo succede, ad esempio, quando si estrapola il testo da un file PDF per poterlo leggere con la sintesi vocale usando semplici programmi gratis come *Balabolka* (che è un ottimo programma per scrivere e leggere con la sintesi vocale ma non è adatto per consultare i libri in formato PDF); succede anche quando vengono forniti agli studenti file audio separati dal libro, senza nessun supporto visivo. Dunque, riuscire a valorizzare le informazioni visive che integrano il puro testo e che non richiedono competenze legate alla decodifica di lettura è indispensabile.

Il percorso giungerebbe al termine nel momento in cui il lettore riesca a gestire la lettura del documento in modo attivo, piegando la sintesi vocale alle sue esigenze di comprensione per inserire pause, riascoltare un paragrafo ecc. È un processo complesso, che richiede strumenti appropriati ma anche lo sviluppo di adeguate competenze compensative.

NOME	LINK	DESCRIZIONE
Balabolka	http://www.cross-plus-	Balabolka è una sintesi vocale che legge
	a.com/balabolka.htm	documenti testuali e converte il testo
	(gratuito)	scritto in file audio. Tra le sue funzioni
		c'è il controllo della riproduzione e la
		possibilità di cambiare la velocità e il
		timbro della voce. Può inoltre combinare

		e sincronizzare il testo e l'audio in un
		unico file, oltre a eseguire il controllo
		ortografico sul testo, modificandone il
		carattere e il colore.
Natural	https://www.naturalreaders.com/	È una sintesi vocale molto efficace,
Reader	(gratuito)	perché ha un buon livello di accuratezza
		linguistica e di pronuncia; presenta anche
		la possibilità di un editing in alta
		leggibilità, attraverso la trasformazione
		del testo con il font Open Dyslexis. C'è
		poi la possibilità di scegliere le voci, che
		prevedono un'ampia gamma di pronunce
		e di lingue. Si può selezionare la velocità
		di lettura e inoltre, al di sotto del testo
		selezionato, compaiono man mano poche
		righe, in modo che lo studente possa
		seguire la lettura quasi ad 'effetto
		karaoke'. Ci sono poi numerose altre
		funzionalità (come il segnalibro o la
		possibilità di trasformare il testo letto in
		un file MP3).
Immersive	https://www.onenote.com/learnin	È una sintesi di ultimissima generazione,
Reader	gtools	che presenta un layout personalizzabile,
Microsoft	(gratuito)	così come il font e la spaziatura, oltre ad

avere la possibilità di dividere la parola in sillabe e di evidenziare tramite il *color coding* nomi, verbi e aggettivi. Una funzione importante ed efficace nella decodifica della lettura che presenta questa sintesi è il "*Picture Dictionary*" che permette, una volta attivato, di passare sulla parola interessata e averne la trascrizione visiva, quindi attraverso delle immagini che rappresentano il significato della parola stessa.

ALFa
READER

https://www.erickson.it/it/alfareader-3

(a pagamento)

ALFa READER è un programma per la lettura di documenti con la sintesi videoscrittura vocale. la. 10 svolgimento di operazioni matematiche. Questo software, contenuto in chiavetta USB, racchiude funzioni quali: una sintesi vocale che permette la lettura di testi presenti in altri editor di testi e su Internet modificare la senza formattazione, il controllo vocale, la correzione ortografica, la regolazione della velocità e del tipo di lettura e l'esportazione del testo letto in formato

		WAV e MP3. Il programma integra
		inoltre un ambiente di studio per
		annotare documenti e file PDF, e una
		calcolatrice parlante (dotata di sintesi
		vocale).
LeggiXme	https://sites.google.com/site/leggi	LeggiXme è un programma pensato per
	xme/leggixme_b?authuser=0	facilitare la lettura e la scrittura attraverso
	(gratuito)	la sintesi vocale. Tra le funzioni: un
		controllo ortografico parlante in 5 lingue;
		la calcolatrice parlante; il dizionario e
		supporto per i libri digitali. È disponibile
		anche una versione Junior per i bambini
		della scuola dell'infanzia e primaria.

CAPITOLO TERZO

UNA PROPOSTA DIDATTICA INCLUSIVA PER L'INSEGNAMENTO DELLA POESIA DEL '900 TRAMITE L'UTILIZZO DEGLI STRUMENTI INFORMATICI

III.1.1. La tipologia della ricerca

Nel corso di questo capitolo verranno applicati tutti i suggerimenti forniti in precedenza circa l'utilizzo delle tecnologie informatiche e compensative, per permettere a tutti gli alunni, ma in particolare agli studenti con DSA, di apprendere al meglio delle loro possibilità.

L'Unità di Apprendimento (UDA) sarà sviluppata attorno all'argomento cardine della poesia del '900, pensata per un'ipotetica classe terza di una scuola secondaria di primo grado al cui interno si trovano 18 studenti, di cui uno con dislessia. Non si specifica volutamente il tipo di dislessia né la diagnosi, in quanto ogni alunno con dislessia presenta diverse difficoltà; è opportuno dunque che il presente elaborato venga considerato come una 'pista' per un'UDA, da adattare comunque al caso specifico e alla classe nella quale si opera.

Si precisa quindi che questa analisi non è uno "studio di caso" ovvero non è «un'indagine empirica che si propone di investigare un fenomeno contemporaneo nel suo

contesto reale, quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti, nella quale vengono utilizzate fonti multiple di prova»;¹ semplicemente, sarà un'ipotesi di progetto didattico da proporre nelle classi, suffragata dagli elementi scientifici e pedagogici illustrati nei precedenti capitoli.

Ogni paragrafo comprenderà la spiegazione di una fase progettuale: si procederà da un *brainstorming* iniziale di gruppo, per poi lavorare individualmente, a coppie e a gruppi, su quattro testi di fondamentale importanza per la letteratura italiana del '900. Una di queste fasi di lavoro sarà costituita da un vero e proprio compito autentico, nel quale gli studenti dovranno mettere in luce le loro abilità, sia in campo tecnologico che creativo.

Si sottolinea nuovamente l'importanza degli strumenti informatici: tutta l'unità didattica, infatti, verrà svolta prevalentemente grazie ad applicazioni e *software* gratuiti, da utilizzare in classe con l'aiuto dell'insegnante, ma anche a casa singolarmente, per sviluppare quelle che sono state chiamate "competenze compensative informatiche". Si evidenzia ancora una volta quanto questi strumenti, nel corso dell'UDA, vogliano essere fondamentali non solo per gli alunni che presentano un Disturbo dell'Apprendimento (per i quali sono indispensabili), ma anche per tutti gli altri componenti della classe, in un'ottica davvero inclusiva: tali dispositivi, infatti, permetteranno una conoscenza approfondita della materia in questione, che andrà oltre il "semplice" imparare a memoria un testo poetico o la "semplice" interrogazione sulle figure retoriche e sulla biografia del poeta; verranno attivati infatti tutti quei processi relativi a "creare", "giustificare", "inventare", "produrre", "comporre", "innovare" e molti altri, che consentiranno un utilizzo attivo e, auspicabilmente, duraturo della materia poetica.

¹ ROBERT K. YIN, *The case study crises: some answers*, in «Administrative Science Quarterly», n.26, 1981, pp.58-65.

Nelle fasi di progettazione dell'UDA verranno inserite anche delle immagini da me compiute grazie allo *Strumento di cattura* presente in *Windows10*, che illustreranno nella pratica l'utilizzo dell'applicazione impiegata in quello stadio.

Si rimanda infine all'Appendice per uno schema sintetico dell'UDA, riportante i dispositivi e i materiali utilizzati, nonché le conoscenze, abilità e competenze ipoteticamente maturate.

III.2.1. Avvio dell'unità didattica: il brainstorming

La fase iniziale dell'UDA è sicuramente una delle più complicate, ma al tempo stesso più importanti, da realizzare: in essa, infatti, occorre impegnarsi nel «costruire le condizioni necessarie per un'adeguata ricezione del messaggio. Funge da collegamento tra le conoscenze pregresse e l'argomento della presentazione; il modo di cominciare determina il coinvolgimento degli studenti per tutta la sua durata». Durante questa fase, dunque, occorrerà prima di tutto creare un clima positivo nella classe: gli studenti dovranno sentirsi liberi di essere se stessi, di esprimere le loro opinioni in maniera creativa, senza preoccuparsi di un giudizio da parte dell'insegnante o dei rispettivi compagni. Il docente dovrà essere particolarmente efficace, inoltre, nel promuovere interesse e motivazione negli studenti, adottando le tecniche relazionali e comunicative più consone per attirare l'attenzione di un pubblico composto da adolescenti.

A questo punto, fondamentale sarà specificare gli obiettivi e gli argomenti che si tratteranno nelle successive lezioni, per poi individuare quali siano le conoscenze pregresse a riguardo. Queste ultime andranno sempre tenute in considerazione e manifestate nella prima fase, poiché permettono di generare delle connessioni importanti tra i nuovi

_

² F. TESSARO, *Tra pensiero e azione: il senso generativo della didattica*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2019, p.80.

contenuti e le conoscenze già possedute dallo studente (nel caso in questione, infatti, si auspica che i ragazzi abbiano già avuto modo di studiare, almeno in maniera generale, la poesia). Per far emergere direttamente dai ragazzi questo tipo di conoscenze, una delle tecniche più adeguate è il *brainstorming*: esso

è una tecnica di lavoro di gruppo con cui ci si prefigge di ricercare il massimo di idee su un tema preciso [...]. Il termine *brainstorming* si riferisce all'opportunità che la tecnica offre di 'parlare a ruota libera' [...]. Un punto di forza del *brainstorming* è dato dalla possibilità di utilizzare i suggerimenti offerti da tutti i partecipanti al gruppo, in modo tale che l'idea proposta da un membro del gruppo possa suggerire a un altro un'idea nuova e magari più adeguata.³

Nella progettazione dell'UDA la seduta di *brainstorming* non può durare meno di 30 minuti, né più di 45. Verrà quindi situata a conclusione di una lezione precedente, in modo da introdurre l'argomento senza una pretesa di carico di studio eccessivo per gli studenti.

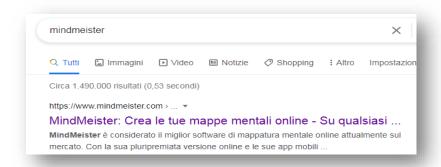
La pratica del *brainstorming* è molto utilizzata nelle classi: generalmente, però, essa viene svolta alla lavagna, scrivendo le parole-chiave emerse dagli studenti per poi essere cancellata alla fine della lezione. È ovvio che un procedimento di questo tipo possa risultare utile nell'immediato, ma a lungo termine ciò che è stato scritto alla lavagna viene inevitabilmente dimenticato; non è da escludere, poi, che qualche studente non abbia nemmeno preso appunti (senza contare la difficoltà immensa di uno studente con dislessia nel ricopiare ciò che viene scritto così velocemente dall'insegnante).

Per ovviare a questi inconvenienti occorrerà sfruttare il più possibile uno degli strumenti più tecnologici e potenti presenti ormai in quasi tutte le scuole: la LIM (Lavagna Interattiva Multimediale); si ricercherà poi un'applicazione *online* (gratuita) che permetta la creazione di mappe mentali con pochi e semplici *click*.

٠

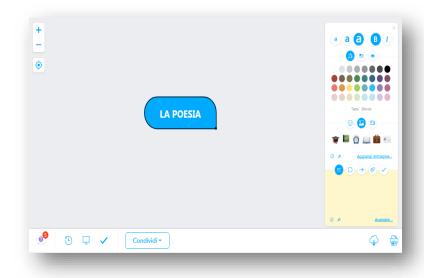
³ Ivi, p.121.

Un'applicazione che si è ritenuta perfetta per l'occasione è *MindMeister*, ⁴ facile da usare e adatta a tutti, che l'insegnante cercherà sul motore di ricerca della LIM.



A questo punto l'UDA sulla poesia del '900 può avere inizio.

Una volta confermato l'accesso all'applicazione tramite l'inserimento di un indirizzo *e-mail* (quello del docente) si aprirà una schermata vuota, dove si potrà inserire la prima parola-chiave della ricerca; nel caso in questione si digiterà la parola "poesia":



Proprio come in una normale attività di *Brainstorming* 'non digitalizzata', gli studenti saranno liberi di esprimere tutto ciò che già conoscono sull'argomento, magari digitando uno alla volta sulla tastiera la parola da loro scelta, per rendere ancora più

_

⁴ Disponibile all'indirizzo web: https://www.mindmeister.com/folders.

interattiva la presentazione. Per aggiungere un nuovo termine occorrerà semplicemente premere il tasto "+":



Si noterà come, con l'inserimento di altre parole-chiave legate al concetto di "poesia", la mappa mentale aiuti a visualizzare l'argomento, apportando molti spunti utili alla ricerca delle conoscenze pregresse degli studenti.

Si ribadisce che, affinché il *brainstorming* sia davvero efficace, ogni alunno dovrebbe digitare almeno una parola, in modo tale che tutti possano esprimersi. La quantità dei suggerimenti, in questa tecnica, è molto più importante della qualità: quanti più suggerimenti ci saranno, infatti, più sarà possibile collegarli ad altre idee, magari anche non considerate inizialmente. La tecnica, inoltre, è particolarmente utile per gli studenti più introversi o che presentano una povertà lessicale, perché tutti possono e devono esprimere ciò che vogliono: il giudizio è bandito; l'incoraggiamento è fondamentale. Per quanto riguarda la presenza del docente, essa «dovrà essere discreta, stimolante e sicura: discreta affinché gli studenti siano centrati sul problema e non sull'insegnante; stimolante perché deve introdurre gli opportuni stimoli per incoraggiare il gruppo; sicura perché ogni

studente deve sentire che il docente garantisce l'applicazione delle regole del brainstorming».⁵

Una particolarità dello strumento informatico e di questa applicazione, che può essere utile soprattutto allo studente con dislessia (ma non solo), è il fatto che la mappa mentale qui visualizzata può essere combinata anche con informazioni visive e uditive, non solo scritte:



In questo caso è stata aggiunta un'immagine di una penna per visualizzare in maniera più completa l'attività del "raccontare". Si noterà inoltre come sia possibile modificare il *font*, la grandezza delle scritte, i colori dello sfondo e delle parole, per rendere più accessibile lo strumento.

Il fattore più utile e interessante dello strumento tecnologico, comunque, è sicuramente la funzione "Condividi", situata nella barra in basso a sinistra. Grazie ad essa, infatti, il lavoro svolto in classe non andrà mai cancellato o perso: anzi, verrà inviato a ogni singolo alunno via mail o su Classroom, e reso disponibile a ulteriori aggiustamenti. Ciò è fondamentale per tutti gli alunni: avendo la possibilità di rivederlo con calma, ogni alunno

⁵ F. TESSARO, *Tra pensiero e azione: il senso generativo della didattica*, cit., p.122.

non potrà perdere la lezione e lo studente con dislessia riuscirà a ricopiare in modo ordinato lo schema a casa, senza alcuna fretta. Inoltre è da considerare anche il fatto che, se nelle lezioni successive qualcuno voglia inserire un altro termine, ciò è possibile, essendo il file modificabile all'infinito.

III.2.2. Avvio dell'unità didattica: la ricerca a coppie

Alla conclusione della fase di *brainstorming* occorrerà almeno un'altra ora di lezione nella quale le idee suggerite grazie a questa tecnica siano sottoposte a valutazione e discusse attivamente da tutto il gruppo classe. Si introdurrà, in questa fase, anche la discussione sulle figure retoriche; si auspica comunque che questo argomento sia già conosciuto e sia stato già affrontato negli anni precedenti (occorrerà solo un breve ripasso da parte del docente).

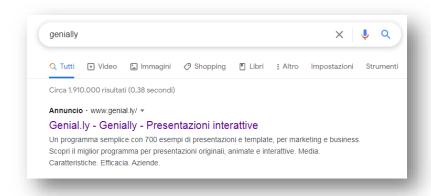
Dando per scontata, dunque, la conoscenza delle figure retoriche principali (divise in: figure retoriche di suono come l'onomatopea; figure retoriche di ordine come l'anafora; figure retoriche di significato come la similitudine, l'ossimoro, la personificazione, l'iperbole, la sinestesia e la sineddoche), si procederà con un lavoro a coppie che funga da ripetizione e da schema introduttivo alle poesie che verranno presentate nel corso delle successive lezioni. Questa fase è ancora compresa nell'avvio all'unità didattica: il suo scopo principale, infatti, consisterà nuovamente nel far emergere i saperi preesistenti negli studenti, mettendoli però stavolta nella condizione di costruire qualcosa che sia solo frutto della loro ricerca e creatività.

Per questa attività il tempo previsto è dalle 2 alle 3 ore e andrà diviso il gruppo classe a coppie, cercando di renderle più eterogenee possibili: il consiglio è di accoppiare studenti

che adottano uno stile intuitivo con alunni che invece prediligono uno stile esecutivo (essendo il lavoro sia teorico che pratico).⁶

L'attività consisterà in una presentazione simile (ma non del tutto uguale) a una mappa concettuale in cui ogni coppia lavorerà a una figura retorica specifica. Si ricorda che «la rappresentazione per mappe è una delle più potenti strategie compensative a disposizione degli alunni con DSA, in particolare in caso di marcata difficoltà di lettura, e quindi di studio, sui testi tradizionali perché sostituisce, o semplicemente integra la comunicazione testuale con quella visiva».

Gli strumenti tecnologici che verranno utilizzati in questa fase saranno la LIM e uno *smartphone* per coppia (gli studenti e i rispettivi genitori verranno avvertiti preventivamente dell'utilizzo in classe dello *smartphone*). L'insegnante ricercherà sulla LIM il programma gratuito *Genially*:

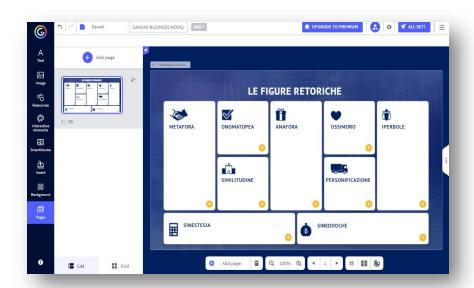


Esso è un programma nato per presentazioni di tipo aziendale ed economico, ma è facilmente adattabile in campo scolastico ed educativo. L'insegnante, in ogni caso, essendo un'applicazione inizialmente poco intuitiva per studenti di quell'età, provvederà a fornire una base di lavoro di questo tipo:

_

⁶ Si rimanda al capitolo II.2.5. del presente elaborato.

⁷ F. FOGAROLO, C. SCAPIN, Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA, cit., p.137.



8

A questo punto a ogni coppia verrà assegnata una figura retorica alla quale dovrà lavorare; il progetto consisterà:

- 1. Nella ricerca di una definizione adeguata della figura retorica tramite lo *smartphone* (non la 'classica' definizione enciclopedica, bensì una rielaborazione della stessa in modo tale che sia subito compresa da tutti gli studenti, anche coloro i quali non hanno partecipato alla ricerca di quella specifica figura retorica). La ricerca verrà svolta in classe nella prima ora di lezione, sotto l'occhio attento e supervisore dell'insegnante, il quale controllerà che i dispositivi tecnologici siano utilizzati unicamente per scopi didattici;
- In un esempio (sotto forma di frase) ideato dagli alunni che contenga la figura retorica su cui si sta lavorando;

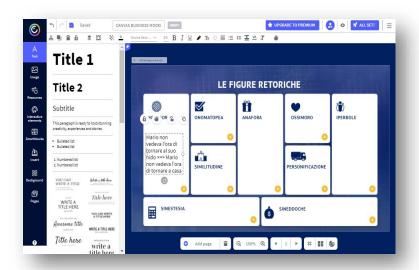
 8 Base di lavoro disponibile al link: app.genial.ly/editor/60cb84ca11dd750dc28bc216.

3. Nella parte grafica da realizzare nell'applicazione, con la creazione di un simbolo adeguato alla frase ideata e la riscrittura di ciò che si è ricercato in precedenza all'interno dello schema digitale.

È importante che ogni ragazzo abbia un ruolo preciso nella coppia (che non sia, però, totalizzante): l'addetto alla ricerca online e l'incaricato alla riscrittura sull'applicazione; la rielaborazione della definizione e l'esempio sotto forma di frase, invece, andrà adeguatamente discussa da entrambi i membri della coppia.

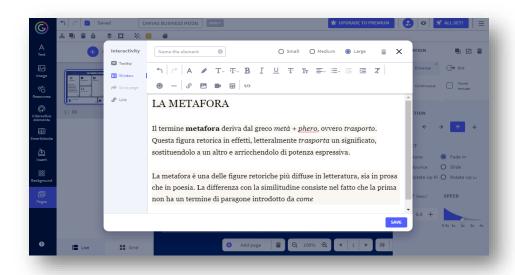
Questo metodo è particolarmente efficace per l'alunno con dislessia: non dovendo utilizzare libri cartacei ma unicamente il suo *smartphone*, si fa riferimento al già citato esempio del "BYOD" (*Bring Your Own Device*); portando a scuola un dispositivo a lui appartenente, lo studente si sentirà più motivato nell'utilizzarlo; inoltre, essendo la ricerca svolta attraverso uno strumento tecnologico e non con un dizionario cartaceo, ciò sicuramente aumenterà l'efficacia della sua prestazione, resa inevitabilmente più veloce e meno difficoltosa. Non meno importante è la questione relativa alla parte grafica: se l'alunno con dislessia dovesse avere difficoltà nella ricerca di una definizione tramite il suo *smartphone*, può essere a lui assegnato l'incarico di digitalizzare ciò che è stato elaborato dall'altro compagno di lavoro.

La componente grafica andrà così strutturata:



Si prenda come esempio la prima figura retorica indicata: la metafora. Dopo aver compiuto la ricerca e aver progettato una frase adeguata, lo studente incaricato alla riscrittura sul programma dovrà semplicemente cliccare nella barra dei titoli (a sinistra) il tasto subtitle. A questo punto si aprirà una casella di testo all'interno della quale inserire la frase ideata: "Mario non vedeva l'ora di tornare al suo nido > Mario non vedeva l'ora di tornare a casa". Si noterà come, al di sopra della frase, è presente proprio il simbolo di un nido: per questa operazione grafica occorrerà cliccare sul simbolo in questione e successivamente sul tasto Replace; esso permetterà di scegliere fra una vasta gamma di simboli quello più idoneo a rappresentare graficamente la frase. Ciò è utile al ragazzo con dislessia, in quanto si è analizzato quanto la rappresentazione iconografica di un concetto sia di fondamentale importanza per lui (ma anche per tutti gli altri componenti della classe).

Premendo poi il tasto giallo "+", presente sotto ogni rettangolo, e successivamente la funzione "*interactivity*" si aprirà una schermata nella quale si potrà inserire la definizione rielaborata dagli studenti della figura retorica analizzata:



Un lato positivo di questa applicazione è che permette non solo di modificare la grandezza del *font*, il *font* stesso o il colore dello sfondo, ma anche di inserire delle animazioni per rendere molto più interattiva e accattivante la presentazione. Tutti gli studenti, dunque, saranno chiamati allo sviluppo di abilità creative: il progetto finito, ipoteticamente, consisterà in un lavoro condiviso sulle figure retoriche, anch'esso salvabile, condivisibile e modificabile in ogni momento (come nel caso del *brainstorming*) in cui ogni alunno avrà dato un apporto personale.

Si evidenzia nuovamente come l'utilizzo di questi strumenti (in particolare delle mappe concettuali) sia utile non solo ai ragazzi con DSA, ma anche a tutti gli studenti della classe: tali strumenti aiutano a organizzare le conoscenze che sono già possedute e facilitano l'elaborazione, la comprensione e la memorizzazione delle nuove informazioni. Rappresentano inoltre

un'importante risorsa compensativa, perché la lettura delle mappe si basa prevalentemente sull'analisi grafica, essendo la decodifica del testo ridotta a paroleetichetta, per cui anche un dislessico, opportunamente addestrato, riesce a leggerle e comprenderle senza problemi. [...] La mappa, infine, esplicita visivamente quei processi mentali di rielaborazione personale del testo che sono fondamentali per lo sviluppo della comprensione e rendono il soggetto consapevole dei propri processi conoscitivi [...] In generale la mappa minimizza i punti deboli del ragazzo con DSA, compensando la lentezza nella lettura, la stanchezza nell'attenzione, la disorganizzazione, la difficoltà di comprensione del testo, la scarsa organizzazione delle idee, la struttura sintattica semplice, l'uso di frasi minime [...]. Le mappe si possono realizzare anche a mano, ma per gli alunni con DSA l'uso del computer è praticamente indispensabile: il computer aiuta a organizzare lo spazio, e quindi le idee, facilitando anche la lettura e la scrittura.

Come ulteriore materiale di ripasso, per rendere più 'divertente' e stimolante l'argomento, si possono proporre dei "giochi interattivi" sia nell'ultima mezz'ora di lezione (quando ormai l'attenzione è calata drasticamente e occorre trovare nuove strategie per mantenere alto l'interesse) sia come esercizi di consolidamento da svolgere a casa. Tali esercizi si possono reperire facilmente sul programma gratuito *WordWall*; in esso si trovano moltissimi tipi di giochi interattivi per i più piccoli, ma anche per adolescenti e adulti; nel caso in questione, è opportuno ricercare direttamente degli esercizi sulle figure retoriche:



⁹ F. FOGAROLO, C. SCAPIN, Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA, cit., pp.145-146.

Una volta aperto il *link* si potrà scegliere il gioco che, per competenze e abilità, risulta quello più consono alla classe; a titolo esemplificativo si riportano due tipologie di esercizio:¹⁰





III.2.3. Fase centrale dell'unità didattica: la poesia La pioggia nel pineto

Per mettere in pratica quanto appreso grazie all'attività sulle figure retoriche svolta in classe, si è deciso di iniziare il percorso attraverso la poesia del '900 da uno dei testi poetici più noti per la letteratura italiana: *La pioggia nel pineto* di Gabriele d'Annunzio (1902).¹¹ La scelta è ricaduta su questa lirica in quanto in essa sono presenti numerose

¹⁰ Esercizi consultabili al link: https://wordwall.net/it/resource/9264728/italiano/figure-retoriche-dispinificato.

¹¹ Taci. Su le soglie/del bosco non odo/parole che dici/umane; ma odo/parole più nuove/che parlano gocciole e foglie/lontane./Ascolta. Piove/dalle nuvole sparse./Piove su le tamerici/salmastre ed arse,/piove su i pini/scagliosi ed irti,/piove su i mirti/divini,/su le ginestre fulgenti/di fiori accolti,/su i ginepri folti/di coccole aulenti,/piove su i nostri volti/silvani,/piove su le nostre mani/ignude,/su i nostri vestimenti leggieri,/su i freschi pensieri/che l'anima schiude/novella,/su la favola bella/che ieri/t'illuse, che oggi m'illude,/o Ermione. // Odi? La pioggia cade/su la solitaria/verdura/con un crepitío che dura/e varia nell'aria/secondo le fronde/più rade, men rade./Ascolta. Risponde/al pianto il canto/delle cicale/che il pianto australe/non impaura,/nè il ciel cinerino./E il pino/ha un suono, e il mirto/altro suono, e il ginepro/altro ancóra, stromenti/diversi/sotto innumerevoli dita./E immersi/noi siam nello spirto/silvestre,/d'arborea vita viventi;/e il tuo volto ebro/è molle di pioggia/come una foglia,/e le tue chiome/auliscono come/le chiare ginestre,/o creatura terrestre/che hai nome/Ermione. // Ascolta, ascolta. L'accordo/ delle aeree cicale/a poco a poco/più sordo/si fa sotto il pianto/che cresce;/ma un canto vi si mesce/più roco/che di laggiù sale, dall'umida ombra remota./Più sordo e più fioco/s'allenta, si spegne./Sola una nota/ancor trema, si spegne,/risorge, trema, si spegne./Non s'ode voce del mare./Or s'ode su tutta la fronda/crosciare/l'argentea

figure retoriche e l'apporto musicale ha una sua autonomia, costituendo l'interesse principale del testo. La sua struttura si basa sulla ripetizione: è attraverso il riproporsi di suoni e parole che il poeta rende il cadere della pioggia sugli alberi e sulle foglie; tutte le figure di parola legate alla ripetizione, quindi, giocano un ruolo fondamentale nella lirica. L'anafora svolge la funzione di mettere in risalto alcune parole-chiave soprattutto nella prima parte della lirica; le metafore sono legate all'aspetto uditivo, prevalente in questa poesia (si pensi per esempio alle conifere, *stromenti diversi* percossi dalle gocce di pioggia); la sinestesia presente al verso 26 ha anch'essa un risvolto sonoro in quanto coincide con un'assonanza, riproducendo inoltre il suono della pioggia sui rami degli alberi. Si potrebbe dunque affermare che la poesia abbia un'evidente struttura musicale e che le quattro strofe siano organizzate come i movimenti di una sinfonia.

L'ipotetica lezione che verrà condotta in classe (della durata di 1 ora) si baserà principalmente sull'introduzione della figura di Gabriele d'Annunzio e su una lettura della lirica (i primi 30 minuti), seguita da una spiegazione (i secondi 30 minuti) dello strumento tecnologico sul quale poi gli studenti dovranno lavorare singolarmente a casa. Il *software* da utilizzare, in questa fase, sarà *Microsoft Power Point*, il quale si è già analizzato in precedenza per quanto riguarda i *software* adatti alla condivisione.

Anche se molte versioni di questo programma sono a pagamento, per il lavoro che verrà richiesto agli alunni basterà la versione gratuita: occorrerà dunque solo avviare il download del programma su un computer (tramite la supervisione di un genitore). Questa

_

pioggia/che monda,/il croscio che varia/secondo la fronda/più folta, men folta./ Ascolta./La figlia dell'aria/è muta; ma la figlia/del limo lontana,/la rana,/canta nell'ombra più fonda,/chi sa dove, chi sa dove!/E piove su le tue ciglia,/Ermione. // Piove su le tue ciglia nere/sìche par tu pianga/ma di piacere; non bianca/ma quasi fatta virente,/par da scorza tu esca./E tutta la vita è in noi fresca/aulente,/il cuor nel petto è come pesca/intatta,/tra le pàlpebre gli occhi/son come polle tra l'erbe,/i denti negli alvèoli/con come mandorle acerbe./ E andiam di fratta in fratta,/or congiunti or disciolti/(e il verde vigor rude/ci allaccia i mallèoli/c'intrica i ginocchi)/chi sa dove, chi sa dove!/E piove su i nostri volti/silvani,/piove su le nostre mani/ignude,su i nostri vestimenti/leggieri,/su i freschi pensieri/che l'anima schiude/novella,/su la favola bella/che ieri/m'illuse, che oggi t'illude,/o Ermione.

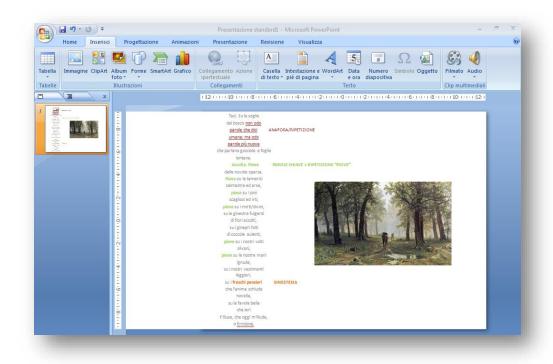
fase dell'UDA comprenderà infatti un approccio creativo alla lirica analizzata, utilizzando lo strumento *PowerPoint* per visualizzare, tramite colori diversi, le figure retoriche presenti in ogni strofa.

Poiché la lirica è divisa in quattro strofe di eguale lunghezza a ogni studente ne verrà assegnata una: essendo 18 studenti, 5 analizzeranno la prima strofa, 5 la seconda, 4 la terza e 4 la quarta. La ripartizione in gruppi, però, non deve far credere che si lavorerà insieme: ogni alunno, infatti, lavorerà sulla propria strofa singolarmente a casa.

Lo scolaro dovrà creare una *slide* con la strofa assegnatagli e sottolineare con diversi colori le figure retoriche o le particolarità che incontrerà leggendo la poesia. Svolgere questo tipo di lavoro a casa è utile all'alunno con dislessia, perché potrà rileggere il testo nella velocità a lui più gradita e, magari, facendo anche uso della sintesi vocale o del riconoscimento vocale per prendere appunti.

Analizzare però un testo poetico prendendo in esame unicamente le figure di suono, senza indagare i significati che esse veicolano, è sempre limitativo: si sa, infatti, che l'analisi degli strumenti retorici utilizzati da un poeta deve essere un primo passo per giungere a una maggiore e più profonda comprensione del messaggio contenuto nel testo. Proprio per questo motivo gli studenti, accanto all'analisi strutturale della poesia, dovranno inserire una fotografia da cercare sul *web* che sia esemplificativa della porzione di testo letta. Solo in questo modo, infatti, si arriverà a comprendere quanto essi abbiano effettivamente recepito del testo e quanto il significato reale della poesia sia arrivato a

destinazione.



12

Dato che più di uno studente lavorerà alla stessa porzione di testo, sarà interessante dedicare una lezione (della durata di 1 ora) alle molte visioni che si potranno avere sulla stessa poesia: sicuramente l'immagine scelta dagli alunni non sarà la stessa e questa lezione sarà un'occasione di dibattito in merito alla potenza interpretativa della poesia. Inoltre ogni alunno avrà probabilmente anche individuato figure retoriche diverse: unendo insieme i lavori, risulterà alla fine un quadro completo della strofa, e poi della lirica, analizzata.

III.2.4. Fase centrale dell'unità didattica: la poesia Zang Tumb Tumb

Il secondo testo che si è ritenuto una pietra miliare per la letteratura italiana del '900 è Zang Tumb Tumb di Filippo Tommaso Marinetti (1914). ¹³ In esso, Marinetti descrive il

¹² Strutturazione del lavoro a titolo esemplificativo, creato su *Microsoft PowerPoint*.

Ogni 5 secondi cannoni da assedio sventrare /spazio con un accordo *tam-tuuumb/* ammutinamento di 500 echi per azzannarlo/sminuzzarlo sparpagliarlo all'infinito/ nel centro di quei *tamtuuu*

bombardamento ad opera dei Bulgari della città turca di Adrianopoli, a cui assistette durante la guerra nel 1912. Gli effetti del bombardamento sono resi soprattutto attraverso onomatopee che si ripropongono di creare il suono dei rumori assordanti e dei boati. Tra parentesi sono contenute delle specie di didascalie, che forniscono indicazioni sulla velocità delle azioni e sui tempi di lettura. Un altro elemento posto graficamente in rilievo, il termine *vampe*, allude verosimilmente alle immagini dei bagliori e dei fuochi che i colpi delle artiglierie accendono qua e là. Si possono notare poi alcune caratteristiche relative all'uso del verbo all'infinito, che suggerisce l'idea della continuità e della durata; la presenza di termini di forte rilievo e valenza onomatopeica accentuata dalla moltiplicazione di vocali e consonanti, che amplificano la forza e la durata dei suoni. Si veda anche il cumulo degli avverbi di luogo che accentuano il senso del movimento spaziale.

In questa fase della progettazione gli alunni non sapranno ancora nulla né di Marinetti né della poesia che si tratterà; la lezione (della durata di 2 ore) inizierà infatti

_

mb/spiaccicati (ampiezza 50 chilometri quadrati)/balzi scoppi tagli pugni batterie tiro/rapido violenza ferocia regolarita questo/basso grave scandere gli strani folli agitatissimi /acuti della battaglia furia affanno/ orec chie/occhi/ narici aperti attenti/forza che gioia/vedere udire fiutare tutto/tutto taratatatata delle mitragliatrici strillare/a perdifiato sotto morsi shiafffffi traaktraak/frustate picpac/pum/tumb bizzzzarrie/salti altezza 200 m della fucileria /Giù giù in fondo all'orchestra stagni/ diguazzare buoi buffali/pungoli carri pluff plaff/ impenn arsi di cavalli flic flac zing zing sciaaack/ilari nitriti iiiiiii... scalpiccii tintinnii 3/battaglioni bulgari in marcia croooccraaac/LENTO DUE TEMPI | Sciumi Maritza/oKarvavena croooccraaac grida delgli/ufficiali sbataccc cchiare come piatttti d'otttttone/ pan di qua paack di là cing buuum/ing ciak [PRESTO] ciaciaciaciaciaciacia su giù là là intorno in alto attenzione /sulla testa ciaack bello Vampe vampe vampe vampe vampe vampe ribalta dei forti dievampe/vampe/tro quel fumo Sciukri Pascià comunica telefonicamente con 27 f orti in turco in/tedesco/ allò Ibrahim Rudolf allò allò/attori ruoli /echi suggeritori/scenari di fumo foreste/app lausi odore di fieno fango sterco non/sento più i miei piedi gelati odore di sal/nitro odore di marcio/Timmm pani/flauti clarini dovunque basso alto uccelli/cinguettare beatitudine ombrie cipcipcip brezza/verde mandr e dondandondinbèèè tamtumb/tumbtumbtumbtumbtumbtumb/Orchestra pazzi ba/stonare professori d'orchestra questi/bastonatissimi suooooonare suooooonare Graaaaandi/fragori non cancellare precisare rittt ttagliandoli/rumori più piccoli minutisssssssimi rottami/di echi nel teatro ampiezza 300 chilometri/ qua dri Fiumi Maritza/Tungi/ sdraiati/ Monti Ròdopi /ritti alturepalchi logione/2000 /ls sbracciarsi esplodere /fa zzoletti bianchissimi pieni d'oro Tumbtumb /2000 granate protese/strappare con schianti capigliature/tenebre zangtumbzantuuum/tuuumb orchesta dei rumori di guerra/gonfiarsi sotto una nota di silenzio/tenuta nell'al to cielo/pallone sferico dorato sorvegliare tiri parco/aeroatatico Kadi-Keuy.

tramite l'ascolto e la visione di un video su *Youtube*¹⁴ nel quale Marinetti in persona recita la sua poesia; il video e la recitazione sono accompagnati dal testo della poesia sullo sfondo, che aiutano la sua comprensione.



A seguito della visione si presuppone che gli studenti siano increduli e che non abbiano capito quasi nulla di ciò che è stato appena ascoltato (non si esclude, poi, una reazione di ilarità, data la particolare recitazione molto espressiva di Marinetti). Utilizzare però uno strumento come *Youtube* per l'ascolto della poesia, al posto della voce dell'insegnante che legge il libro, sarà sicuramente di maggior interesse, in quanto viene utilizzata un'applicazione molto familiare agli studenti e comunque collegata, nell'ambito domestico, allo svago. In più, per quanto riguarda lo studente con dislessia, non dover tenere il segno sul libro mentre l'insegnante legge ma semplicemente ascoltare una recitazione implica sicuramente una maggior attenzione e comprensione del testo.

A seguito dell'ascolto è indispensabile utilizzare 1 ora delle 2 disponibili per iniziare un dibattito circa il significato di questa poesia. Lo scopo sarà sempre quello di far capire come la poesia, in generale, sia uno strumento per 'esprimere qualcosa', e come per questo

_

¹⁴ Disponibile al link: https://www.youtube.com/watch?v=3_300zOiX-w.

sia soggetta a molteplici interpretazioni. Ogni alunno dovrà sentirsi libero di esprimere la propria opinione, per quanto corretta o errata essa possa essere.

Allo scadere della prima ora si comincerà a far notare agli studenti come la comprensione della recitazione della poesia sia stata sicuramente aiutata dalle scritte di accompagnamento del video. Si cercherà di catalizzare l'attenzione sul fatto che l'autore del video abbia volutamente scritto alcune parole più grandi e altre più piccole, alcune con un *font* più particolare e altre ancora con delle transizioni animate. Si spiegherà che ciò è molto importante nella recitazione e nella comprensione di una poesia: è fondamentale saper cogliere il fulcro, il senso dei versi, e saper riconoscere al loro interno le parolechiave, quelle che permettono di ricordare il significato del testo anche quando esso non è fisicamente disponibile.

Nell'ora successiva verrà dunque spiegato il lavoro che ogni studente dovrà svolgere singolarmente a casa: il progetto consisterà nella creazione di un breve video, della durata di 2 minuti. L'insegnante fornirà l'audio della registrazione di Marinetti a tutti gli alunni (inserendolo su *Classroom*) ed essi dovranno creare un video animato, sulla falsa riga di quello visto in classe, che contenga solo le parole che ognuno di loro ritiene veramente importanti da ricordare (le parole-chiave della poesia).

Il programma che verrà utilizzato per questo progetto è *Kizoa*, gratuito e disponibile *online* direttamente sul *web*:



15

Una volta aperto il programma, si potrà decidere se creare un video di foto, di testi o di entrambi. Per facilità viene qui proposta la creazione di un filmato di soli testi (ma non si esclude la creatività particolare di qualche studente che possa realizzare un lavoro anche migliore di ciò che si era previsto); per fare ciò occorrerà cliccare su *Testi* nella barra in alto. A questo punto la schermata su cui si lavorerà sarà la seguente:



Come si può notare, nella schermata centrale sono presenti alcuni effetti testuali per rendere la presentazione più accattivante; se ne trovano altri cliccando le aree a sinistra. Una volta scelto l'effetto più consono al progetto, occorre trascinarlo nel primo riquadro in

Disponibile al link: https://www.kizoa.app/pfh/index.php?rmode=0&lang=it-it&domain=www.kizoa.it&startTime=1624125917974&country=IT.

basso (in ogni caso l'applicazione, al primo utilizzo, guida l'utilizzatore passo per passo).

Non appena verrà trascinato si aprirà una finestra nella quale si potrà inserire il testo,
ovvero la prima parola che si sarà ritenuta essenziale della poesia di Marinetti:



A titolo esemplificativo si sono scelte le parole "cannoni da assedio", fra le prime del testo poetico. Questa andrà scritta nel riquadro apposito dei testi, in alto a sinistra: si potrà poi modificare il *font*, il colore e la posizione del testo, nonché la sua durata nel video (si consiglia una durata di almeno 7 secondi per essere letta adeguatamente). A questo punto si aggiungerà l'audio fornito dall'insegnante cliccando il tasto *audio* presente nella barra in alto: basterà selezionarlo direttamente dal *desktop* (prima, ovviamente, occorrerà scaricarlo da *Classroom* per renderlo disponibile). Una volta scelta la prima parola chiave, basterà tornare indietro cliccando la "X" in alto a destra. Si aprirà nuovamente la schermata iniziale, si selezionerà un nuovo effetto testuale e lo si trascinerà nel secondo riquadro in basso. Si sceglierà una seconda parola-chiave e così via, fino al termine dell'audio. L'ideale sarebbe creare un filmato con almeno una decina di parole-chiave.

Una volta concluso il filmato occorrerà salvarlo e scaricarlo per non perderlo e inviarlo via mail all'insegnante che provvederà a riunire tutti i progetti in un'unica cartella su *Classroom*, disponibile alla consultazione dell'intera classe. ¹⁶

Questa fase dell'UDA si conclude verosimilmente con una lezione di 2 ore nella quale verrà visionato e discusso ogni singolo progetto. Sarà interessante, anche in questo caso, discutere e confrontarsi sulla scelta delle parole-chiave che, inevitabilmente, saranno diverse per ogni alunno. È importante che tutti i ragazzi vengano gratificati, in quanto, essendo un progetto ambizioso e di non facile realizzazione, richiede abilità e competenze non indifferenti (oltre al fatto che, comunque, occorre aver capito bene il testo della poesia per scegliere delle parole-chiave coerenti all'obiettivo didattico). Per quanto riguarda l'alunno con DSA, nella creazione di questo progetto, egli partirà dalla stessa base dei suoi compagni: nessuno (o quasi) avrà infatti mai creato progetti simili e per tutti l'utilizzo dell'applicazione risulterà sfidante. Inoltre, potendo svolgere il compito a casa, l'alunno in questione potrà avvalersi dell'uso della sintesi vocale per leggere il testo e scegliere le parole-chiave e non dovrà assolutamente confrontarsi con alcun testo scritto nella creazione del filmato. Si auspica quindi che il suo risultato sia di uguale fattura, se non migliore, rispetto a quello dei compagni.

III.2.5. Fase centrale dell'unità didattica: la poesia Le cose che fanno la domenica

La terza poesia scelta per l'UDA (*Le cose che fanno la domenica* ¹⁷ di Corrado Govoni, 1907) non è tra le più note liriche della letteratura italiana del '900, ma è

¹⁶ A scopo esemplificativo si allega il link di un video di prova di 1 minuto: https://www.kizoa.com/Movie-Maker/d363513171k763425301/zang-tumb-tumb.

¹⁷ L'odore caldo del pane che si cuoce dentro il forno./Il canto del gallo nel pollaio./Il gorgheggio dei canarini alle finestre./L'urto dei secchi contro il pozzo e il cigolio della puleggia./La biancheria distesa nel prato./Il sole sulle soglie./La tovaglia nuova nella tavola./Gli specchi nelle camere./I fiori nei bicchieri./Il girovago che fa piangere la sua armonica./Il grido dello spazzacamino./L'elemosina./La neve./Il canale

caratterizzata da una chiarezza luminosa del testo ed è per questo particolarmente adatta al 'pubblico' di adolescenti a cui la lettura è rivolta. Govoni, in essa, è come se dipingesse una domenica che non esiste più ai suoi giorni, ma che forse esiste ancora per chi non vive in città. È una lirica in cui l'Io poetico non si rivela mai e potrebbe essere definita quasi come un "catalogo in versi". Le frasi sono nominali, i colori sono cupi ma molto forti: si capisce che le stagioni non sono rappresentate in ordine cronologico, ma sono mescolate (la neve, infatti, coesiste con gli alberi e i fiori appena sbocciati). Govoni registra tutto ciò che vede senza gerarchie: ogni verso costituisce un'immagine, un suono, un movimento.

Essendo ormai gli alunni già avviati alla lettura poetica e alla ricerca delle figure retoriche (nonché abituati, ormai, all'indagine delle parole-chiave caratterizzanti ogni testo poetico), si comincerà da questa fase ad avviarli anche alla scrittura poetica. Poiché la poesia è, appunto, di facile comprensione, basterà 1 ora di lezione, divisa tra la spiegazione della lirica e quella del compito che si dovrà svolgere singolarmente a casa.

In classe il testo della poesia verrà proiettato sulla LIM (la quale permetterà un ingrandimento dei caratteri e la scelta di un *font* opportuno, considerando la presenza dell'alunno con dislessia; gli studenti che vorranno, in ogni caso, potranno seguire la spiegazione anche dal libro cartaceo); ci si soffermerà a riflettere sulla struttura del testo, costituito per la maggior parte da un lessico semplice e da una giustapposizione di frasi composte solamente da sostantivi e aggettivi.

A questo punto si chiederà agli alunni di individuare, tra le immagini ritratte dal poeta, quelle che più si avvicinano alla loro idea di "domenica": è infatti fondamentale

.

gelato./Il suono delle campane./Le donne vestite di nero./Le comunicanti./Il suono bianco e nero del pianoforte./Le suore bianche bendate come ferite./I preti neri./I ricoverati grigi./L'azzurro del cielo sereno./Le passeggiate degli amanti./Le passeggiate dei malati./Lo stormire degli alberi./I gatti bianchi contro i vetri./Il prillare delle rosse ventarole./Lo sbattere delle finestre e delle porte./Le bucce d'oro degli aranci sul selciato./I bambini che giuocano nei viali al cerchio./Le fontane aperte nei giardini./Gli aquiloni librati sulle case./I soldati che fanno la manovra azzurra./I cavalli che scalpitano sulle pietre./Le fanciulle che vendono le viole./Il pavone che apre la ruota sopra la scalèa rossa./Le colombe che tubano sul tetto./I mandorli fioriti nel convento./Gli oleandri rosei nei vestibuli./Le tendine bianche che si muovono al vento.

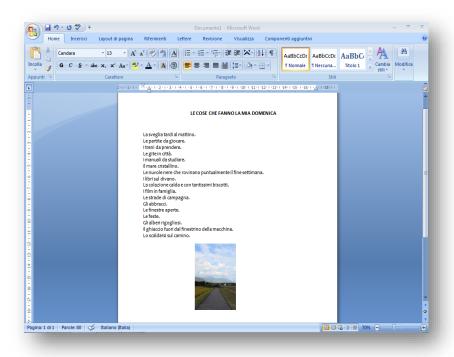
confrontare il testo poetico con l'esperienza personale di ciascuno studente, affinché tutti i ragazzi arrivino a capire che anche se una poesia è stata scritta più di un centinaio di anni fa può comunque essere stimolante leggerla, per trovare spunti e pensieri anche molto attuali. Sarà interessante valutare come alcune immagini saranno sicuramente comuni a molti studenti (si pensi all'odore del pane o al suono delle campane), altre magari solo a pochi di essi, altre ancora a nessuno (come ad esempio i bambini che giocano nei viali al cerchio, i soldati che fanno la manovra azzurra o il grido dello spazzacamino).

A seguito dell'analisi della poesia verrà spiegato il compito da svolgere individualmente a casa: il lavoro consisterà nell'elaborazione di uno scritto poetico, con l'obiettivo di stimolare la fantasia e la capacità espressiva degli studenti. La poesia si dovrà intitolare "Le cose che fanno la mia domenica" e consisterà, per l'appunto, in una riscrittura della lirica di Govoni, modificando, eliminando e aggiungendo gli elementi che fanno parte della domenica di ogni alunno.

La produzione scritta andrà svolta tramite un *software* di video-scrittura come *Microsoft Word*: dando per scontata la conoscenza del programma da parte di tutti gli studenti, qualora qualcuno di essi non dovesse conoscere il suo funzionamento, si provvederà a utilizzare parte della lezione per insegnarlo.

È stato scelto il programma *Word* e non la scrittura a mano ovviamente per facilitare la produzione scritta dell'alunno con dislessia: un *software* di video-scrittura come *Word*, infatti, permette al ragazzo in questione di scrivere più velocemente e facilmente, aiutato anche dal correttore ortografico (che, in ogni caso, va in aiuto anche a tutti gli altri componenti della classe). Inoltre, ogni alunno potrà scegliere il *font* e la grandezza del carattere che più lo rappresenta, in modo da rendere più personale possibile anche una poesia scritta a computer.

Il compito non termina qui. Una volta elaborato il componimento (che dovrà essere lungo da un minimo di 50 a un massimo di 200 parole) ogni alunno dovrà anche scattare una fotografia, che ritragga proprio uno dei momenti caratterizzanti la sua domenica, e inserirla nell'elaborato; il risultato finale, a titolo esemplificativo, dovrebbe essere simile a questo:



I ragazzi, a casa, provvederanno a stampare il loro progetto e a portarlo a scuola. In classe occorrerà una lezione di 2 ore per leggere tutti i componimenti; in seguito i fogli stampati andranno incollati su un cartellone che li contenga e che rappresenterà, per l'appunto, "*La domenica della 3°A*".

III.2.6. Verso la fase finale dell'unità didattica: la poesia Trieste

L'ultima poesia scelta per l'UDA è *Trieste*¹⁸ di Umberto Saba (1910-1912). In essa il poeta descrive la città materna, lo scenario dei suoi affetti, pensieri e vita. Si noterà come nelle parti più descrittive emerga lo sguardo caldo e coinvolto dell'autore; il suo punto di vista emotivo risalta però con evidenza maggiore nelle espressioni centrali e in quelle finali del testo. Saba conosce con il cuore la sua città, la possiede affettivamente; può coglierne dunque il "carattere", la "personalità". L'ossimoro che usa per descriverla ai versi 8 e 9, «scontrosa grazia», ne ritrae la bellezza, la delicatezza e insieme la ritrosia, la primitività, la chiusura. Nei versi seguenti le emozioni e i sentimenti si trasformano in personaggio: «un ragazzaccio aspro e vorace»; la rivelazione piena della relazione del poeta con la città natale si ha poi nella parte conclusiva della lirica, quando si può cogliere a pieno il parallelismo Saba-Trieste: il poeta avverte in sé la compresenza di scontrosità e di grazia, di vitalità e di inquietudine che caratterizza la sua città.

In questa fase finale dell'UDA si è deciso di mettere gli studenti nella condizione di "imparare in situazione", ovvero di porli davanti a un vero e proprio *compito autentico*. Con questo termine

si indica un incarico assegnato e/o assunto dagli studenti, il cui scopo è di promuovere e valutare, insieme a loro, le conoscenze, le abilità e le competenze utilizzate nell'affrontare problemi veri e reali [...]. Non tutto ciò che è reale è autentico. È corretto che, nell'insegnamento, siano considerate autentiche le attività didattiche che promuovono *transfer* collegando il mondo 'vero' dello studente al

¹⁸ Ho attraversato tutta la città./Poi ho salita un'erta,/popolosa in principio, in là deserta,/chiusa da un muricciolo:/un cantuccio in cui solo/siedo; e mi pare che dove esso termina/termini la città./Trieste ha una scontrosa/grazia. Se piace,/è come un ragazzaccio aspro e vorace,/con gli occhi azzurri e mani troppo grandi/per regalare un fiore;/come un amore/con gelosia./Da quest'erta ogni chiesa, ogni sua via/scopro, se mena all'ingombrata spiaggia,/o alla collina cui, sulla sassosa/cima, una casa, l'ultima, s'aggrappa./Intorno/circola ad ogni cosa/un'aria strana, un'aria tormentosa,/l'aria natia./La mia città che in ogni parte è viva,/ha il cantuccio a me fatto, alla mia vita/pensosa e schiva.

curricolo scolastico. [...] Con i compiti autentici lo studente forma le sue competenze, mobilitando esperienza e sapere, pensiero e azione, è chiamato a selezionare, a scegliere e a decidere (*autonomia*) ed è tenuto a farsi carico e a rispondere delle sue decisioni e delle conseguenze che ne derivano (*responsabilità*).¹⁹

Il tempo da dedicare a questa fase dell'UDA andrà stimato dalle 2 alle 4 ore. Una volta letta in classe la poesia (sempre utilizzando lo strumento della LIM) e analizzata la componente affettiva che lega Saba alla sua città si inizierà un dibattito riguardante la città nella quale gli studenti vivono: si chiederà loro quali siano gli ambienti più frequentati, a quali luoghi (naturali o artificiali che siano) al suo interno siano più legati o, al contrario, quali non sopportino; ci si soffermerà sui luoghi protagonisti della loro infanzia e su quelli che, invece, sono protagonisti del loro presente. Gli si domanderà se ad alcuni punti della città viene associato un ricordo, un colore particolare, un suono, un familiare o un amico. Si indagherà, insomma, il rapporto che ognuno di essi ha con la sua città (ed esso, ovviamente, può essere sia positivo che negativo; andrà comunque spiegato il perché della scelta).

Si rifletterà quindi sul fatto che l'obiettivo di Saba, tramite la scrittura di *Trieste*, si può supporre fosse proprio quello di far "vivere" la sua città anche a chi non l'aveva mai vista, di 'rendere trasparente' la sua vera anima per scoprirne la bellezza.

È solo a questo punto che potrà essere introdotto l'obiettivo di questa fase didattica: i ragazzi dovranno improvvisarsi *reporter* e creare un video della città affinché essa venga "conosciuta" attraverso i loro occhi.

Il video dovrà essere realizzato tramite un semplice *smartphone* (si consiglia comunque la supervisione dei genitori); la sua durata dovrà variare dai 30 secondi ai 2 minuti ma si lascia agli studenti piena libertà sulla realizzazione: potrà contenere spezzoni

_

¹⁹ F. TESSARO, Tra pensiero e azione: il senso generativo della didattica, cit., pp.64-65.

di paesaggio ma potranno anche ritrarsi mentre camminano, corrono o parlano; potrà essere un video contenente una sola scena, oppure potranno essere più video poi montati insieme; potranno addirittura montare video recenti con spezzoni di video del passato; l'importante è che ogni studente sappia riprendere e rappresentare una parte della città che per lui è realmente significativa in termini affettivi. Si è deciso di far lavorare autonomamente i ragazzi in quanto saper girare un video presuppone una progettazione creativa del lavoro e dare dei vincoli alla realizzazione risulterebbe davvero molto limitante in questo.

Questo lavoro è indicato a tutti gli studenti ed è inclusivo per il semplice fatto che ognuno di loro verrà spronato a utilizzare la sola creatività e immaginazione per registrare il video: non sono richieste competenze legate allo studio né alla lettura. Si chiede, ancora una volta, di saper arrivare a cogliere il "centro delle cose" e di realizzare un progetto unico, che potrebbe dare enormi soddisfazioni a tutti i ragazzi.

Ogni studente, non appena avrà registrato il suo video, si preoccuperà di inviarlo al solo docente (in questa fase, per far sì che gli episodi di 'copiatura *in itinere*' non risultino eccessivi, l'insegnante terrà per sé ogni lavoro, non condividendolo con la classe). Egli poi, una volta ricevuti tutti gli spezzoni, tramite una semplice applicazione di montaggio video (*MovieMaker*, ad esempio), provvederà a montare uno dopo l'altro i video ricevuti dai ragazzi, in modo da creare un unico filmato della città.

A questo punto, una volta tornati in classe e aver visionato il filmato completo, verrà chiesto agli studenti di pensare a una frase che rappresenti la città, anche sulla base di ciò che è stato ripreso con lo *smartphone* da loro stessi, per poi scriverla a casa (o tramite la scrittura manuale o su un programma come *Word*). La discussione a riguardo andrà fatta in classe proprio per evitare che due studenti scrivano lo stesso concetto.

A casa poi, sempre con il supporto dello *smartphone*, registreranno (tramite un semplice *registratore vocale*, presente in tutti i cellulari moderni) unicamente la loro voce mentre leggono la frase da loro ideata. Questo procedimento, compiuto a casa, permette allo studente con dislessia di rileggere più volte la frase che ha scritto per poi recitarla con calma da solo, senza gli 'occhi giudicanti' dei suoi compagni; essendo poi una frase breve (tranne nel caso di una dislessia profonda), si auspica di non mettere il ragazzo in questione in particolare difficoltà.

I file con la registrazione andranno inviati singolarmente al docente, che provvederà a montarli uno dopo l'altro sul filmato della città già realizzato.

Il risultato finale sarà una specie di "poesia condivisa", creata unicamente dai ragazzi, che unisca le loro parole, le loro voci, le loro emozioni e i loro video. Si è certi del risultato positivo e dell'incredibile dose di autostima che può dare un progetto di tale portata. Ogni ragazzo si sentirà profondamente interessato a fare del suo meglio (essendo un progetto, sostanzialmente, cooperativo, nel quale «il successo individuale è condizione necessaria ma non sufficiente per il successo collettivo, mentre l'insuccesso individuale è causa certa dell'insuccesso collettivo») ²⁰ e, auspicabilmente, le competenze di tipo tecnologico, creativo e recitativo imparate nell'occasione saranno durature, proprio perché 'maturate sul campo'.

III.2.7. Fase finale dell'unità didattica: eBook in Cooperative learning

La fase di chiusura di un'UDA è un momento fondamentale nella progettazione. In essa non può mancare la sintesi di tutto il percorso, la quale serve soprattutto a consolidare i concetti più importanti e a introdurre nuovi interrogativi per incuriosire gli studenti.

_

²⁰ Ivi, p.127.

Grazie a essa, poi, si capirà anche quanto effettivamente sia stato compreso dagli alunni e quanto, invece, sia stato subito dimenticato.

Per questi motivi si è deciso di sviluppare questa ultima fase di lavoro in un progetto a piccoli gruppi che prevederà la creazione di un *eBook* che riassuma tutto il percorso compiuto nell'UDA (tempo previsto: 4 ore). I processi che si indagheranno qui, dunque, saranno quelli di "co-costruire", "rispettare", "realizzare", "inventare" e "cooperare". Si introduce così il concetto di *Cooperative learning:* esso «è una modalità di apprendimento che si realizza attraverso la cooperazione con altri compagni di classe, che non esclude momenti di lavoro sia individuali che competitivi». ²¹ Si è scelto di non farli lavorare da soli in quanto la compresenza nei gruppi di alunni con competenze e stili diversi sarà sicuramente portatrice di idee e soluzioni molto originali. Il lavoro in questione, infatti, non sarà "a mediazione dell'insegnante" (ovvero non sarà l'insegnante a stabilire i ritmi dell'apprendimento o a motivare continuamente gli studenti) ma sarà "a mediazione sociale": per compiere un ottimo lavoro gli alunni dovranno aiutarsi reciprocamente, stabilire i loro ritmi, correggersi, auto-valutarsi, e migliorare i loro rapporti nel gruppo. L'insegnante, in questo, sarà più un facilitatore e un organizzatore dell'attività che altro.

Per far lavorare in un clima positivo gli studenti, l'insegnante dovrà sempre tenere conto di questi 5 elementi, necessari affinché la cooperazione sia realmente tale, e farli rispettare:

- L'interdipendenza positiva: gli studenti si impegnano per migliorare il rendimento di ciascun membro del gruppo, non essendo possibile il successo individuale senza il successo collettivo;
- La responsabilità individuale e di gruppo: il gruppo è responsabile del raggiungimento dei suoi obiettivi ed ogni membro è responsabile del

.

²¹ Ivi, p.128.

suo contributo:

- L'interazione costruttiva: gli studenti devono relazionarsi in maniera diretta per lavorare, promuovendo e sostenendo gli sforzi di ciascuno e lodandosi a vicenda per i successi ottenuti;
- L'attuazione di abilità sociali specifiche e necessarie nei rapporti
 interpersonali all'interno del piccolo gruppo: gli studenti si impegnano
 nei vari ruoli richiesti dal lavoro e nella creazione di un clima di
 collaborazione e fiducia reciproca. Particolare importanza rivestono le
 competenze di gestione dei conflitti, più in generale si parlerà
 di competenze sociali, che devono essere oggetto di insegnamento
 specifico;
- La valutazione di gruppo: il gruppo valuta i propri risultati e il proprio modo di lavorare e si pone degli obiettivi di miglioramento. ²²

Per questa ultima fase di progettazione si è deciso di dividere i ragazzi in 6 gruppi da 3 studenti l'uno; ogni gruppo lavorerà su un tema preciso fra quelli sviluppati nell'UDA (gruppo 1: *Brainstorming* iniziale; gruppo 2: analisi delle figure retoriche e giochi interattivi; gruppo 3: poesia *La pioggia nel pineto*; gruppo 4: poesia *Zang Tumb Tumb*; gruppo 5: poesia *Le cose che fanno la domenica*; gruppo 6: poesia *Trieste*). È importante ricordare che nonostante sia vero che più componenti ci sono nel gruppo e più menti e idee disponibili si hanno, se però esso è di grandi dimensioni il rischio è che non tutti i componenti lavorino attivamente alla stessa maniera; per ovviare al problema occorrerà conoscere bene gli studenti che si hanno di fronte: se essi possiedono già le competenze necessarie per lavorare insieme si può provare a farli lavorare anche in *team* più numerosi (5 o 6 persone); altrimenti si preferirà la classica ripartizione in 3 o 4 alunni.

Si sottolinea che anche se il gruppo è formato da pochi componenti sarà fondamentale dedicare una parte della lezione a spiegare il ruolo che ognuno di loro dovrà

_

²² Daniela Pavan, Piergiuseppe Ellerani, *L'apprendimento cooperativo come metodologia complessiva di gestione della classe*, http://www.edscuola.it/archivio/comprensivi/cooperative learning.htm (data di ultima consultazione 21/06/2021).

rispettare: «nei gruppi cooperativi i ruoli corrispondono spesso a funzioni che favoriscano la gestione e il funzionamento del gruppo»; ²³ essi possono essere, ad esempio: l'incoraggiatore, colui che memorizza le decisioni del gruppo, colui che controlla che nel gruppo ci sia un'uguale partecipazione di tutti o colui che controlla che nessuno si distragga. Avere un ruolo di questo tipo permette sicuramente una più alta concentrazione e una forte dose di autostima.

Oltre a questi ruoli di carattere più generale, nel caso in questione occorrerà anche fornirgli dei ruoli di carattere più tecnico: dovendo costruire un *eBook* sulla base di ciò che è stato spiegato in classe ci potranno essere 3 ruoli disponibili (uno per ogni componente del gruppo):

- Colui che raccoglierà le informazioni, riscrivendole a mano (rielaborandole)
 'in brutta copia';
- 2. Colui che riporterà 'in bella copia' le informazioni nell'*eBook*, e che sarà incaricato, dunque, della parte estetica e grafica;
- 3. Colui che preparerà un breve testo riassuntivo di ciò che è stato compiuto dal gruppo e ne farà una registrazione audio da allegare all'*eBook*.

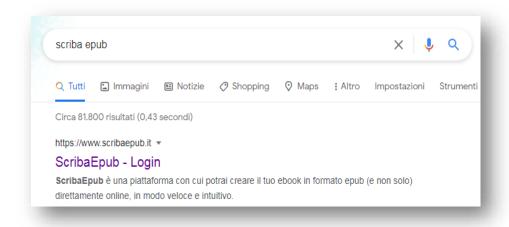
I componenti di ogni gruppo verranno stabiliti dal docente, così come anche il loro ruolo all'interno del *team*: ciò è importante per evitare spiacevoli situazioni di 'isolamento' (nel caso in cui un ragazzo non venga scelto da nessun gruppo) o situazioni nelle quali più di uno studente voglia svolgere lo stesso ruolo nel gruppo. Inoltre, data la presenza dello studente con DSA, si vuole evitare che a esso venga assegnato il ruolo della raccolta delle informazioni e della riscrittura a mano o quella della registrazione audio. In questo modo,

.

²³ F. TESSARO, Tra pensiero e azione: il senso generativo della didattica, cit., p.131.

infatti, gli si potrà far svolgere la parte grafico-estetica senza che gli altri alunni della classe possano obiettare.

A seguito della spiegazione delle regole che dovrà rispettare ogni gruppo si passerà alla parte "pratica". L'applicazione da utilizzare per la costruzione dell'*eBook* sarà il già citato *Scriba Epub*:

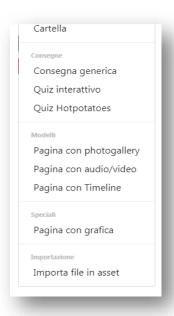


24

Questo programma è di facile utilizzo: non appena si sarà scelto il titolo dell'eBook (nel caso in questione, "La poesia del '900") si potrà scegliere una copertina adatta al lavoro (che verrà selezionata a votazione dall'intera classe); a seguito di ciò la compilazione grafica è davvero intuitiva:

_

²⁴ Disponibile al link: https://www.scribaepub.it/dashboard.



Si potrà scegliere, infatti, tra le tipologie di pagine qui presentate; i ragazzi di ogni gruppo verranno lasciati liberi di scegliere autonomamente se creare una pagina di sole foto; di foto con il testo; di video e di foto; di video e di testo; di solo testo e così via. In ogni pagina, comunque, andrà inserito un audio di spiegazione del lavoro (che sarà il compito dell'alunno con il ruolo numero 3). La composizione grafica andrà sviluppata dall'alunno incaricato di ciò, ma è molto importante che la sua scelta sia condivisa anche dal resto del gruppo (si ricorda, infatti, che in un'attività di *cooperative learning* non si deve mai creare la condizione perché nel gruppo vi sia un *leader*: la *leadership*, infatti, è sempre distribuita).

Quando ogni gruppo avrà concluso la sua pagina di lavoro sarà compito dell'insegnante assemblarle per renderle un'opera unitaria e graficamente coerente.

L'eBook completato andrà poi discusso e auto-valutato dall'intera classe, che deciderà se sia il caso di apportare delle modifiche o di salvarlo definitivamente.

Per rendere ancora più interattiva questa fase conclusiva di lavoro, si potrebbe anche organizzare a scuola un'ora di lezione (magari in aula magna) in cui gli studenti presentano

il loro progetto a tutte le classi. Se la proposta verrà accettata dalla classe in primo luogo e dal dirigente scolastico poi, ciò sarebbe sicuramente portatore di una forte motivazione a compiere un buon lavoro.

La valutazione del progetto finale sarà sia dell'insegnante (che valuterà, in questo caso, "il gruppo" e non il singolo) ma anche degli alunni stessi, che saranno tenuti a compilare una sorta di "modulo di autovalutazione" anonimo (si rimanda all'Appendice) dove sintetizzeranno in poche parole il loro ruolo nel gruppo; come valutano il prodotto finale del progetto; quali sono state le difficoltà relative al gruppo classe; cosa non lo ha soddisfatto e cosa invece sì.

L'intento è quello di giungere alla fine del percorso di formazione, che si conclude infatti con l'autovalutazione.

A questo punto l'UDA può dirsi completata.

CONCLUSIONI

Si è perfettamente consapevoli della portata ambiziosa di un progetto simile, soprattutto in riferimento all'innovazione tecnologica non ancora sperimentata in molte realtà scolastiche italiane. Si è però certi che, se attuata con i giusti strumenti e dispositivi, e soprattutto se realizzata con una mentalità 'disponibile' alla modernità e al cambiamento, i risultati non potranno che essere ampiamente positivi.

Si auspica quindi che questo progetto sia un primo passo verso una digitalizzazione più consapevole delle aule scolastiche: una digitalizzazione che non utilizzi, ad esempio, la LIM come una 'mera lavagna dove scrivere', ma come uno strumento da sfruttare a pieno, grazie a tutte le possibilità didattiche innovative che esso può proporre; una digitalizzazione nella quale non si creda che i dispositivi tecnologici siano dannosi per gli studenti, ma che anzi si comprenda che in un periodo storico come questo la didattica non può più rimanere incatenata a una modalità di insegnamento e di apprendimento mai rinnovata nel corso degli anni; se il contesto muta, la didattica deve seguire il suo passo, pena la non comprensione da parte degli studenti di ciò che si sta imparando e di come le competenze potranno essere sfruttate nel mondo reale.

Il mondo al di fuori delle aule, che piaccia o meno, è ormai digitalizzato e la scuola non può rimanere indietro, soprattutto se a rimetterci sono i ragazzi. Inoltre, punto non meno importante, nel 2021 non si può proprio non tenere conto delle numerose difficoltà che gli alunni vivono ogni giorno, sia per quanto riguarda i disturbi affrontati nel presente elaborato, sia per ciò che attiene tutta la realtà dei BES. La didattica dovrebbe essere sempre strutturata sulla base degli studenti con cui ci si rapporta: non si può pensare di gestire una lezione allo stesso modo se si hanno di fronte ragazzi con difficoltà di diverso tipo.

Più inclusive si renderanno le aule più si starà percorrendo la strada giusta: occorre ancora ricordare che il modo in cui i ragazzi apprenderanno e vivranno la realtà a scuola oggi determinerà come loro la metteranno in pratica da futuri cittadini domani.

Il futuro della società è in mano in larga parte agli insegnanti e non ci si possono permettere errori.

APPENDICE

FORMAT

DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Comprendente:

UDA
CONSEGNA AGLI STUDENTI
PIANO DI LAVORO
MODULO AUTOVALUTAZIONE

Anno scolastico 2020/2021 UDA

	UNITÀ DI APPRENDIMENTO
Denominazione	La poesia del '900
Utenti destinatari	Classe terza, scuola secondaria di primo grado
Tempi	Circa 25h
Strumenti	LIM; MindMeister; Genially; WordWall; Microsoft PowerPoint; YouTube; cartellone; Kizoa; Microsoft Word; smartphone; Scriba Epub.
Prodotti	Mappe mentali; mappe concettuali; presentazioni multimediali; video di soli testi e parole-chiave; testi prodotti su <i>Word</i> e successivamente incollati su cartellone; filmato realizzato con spezzoni di video e voci registrate dagli studenti; <i>eBook</i> finale.
Processi e competenze attivate	Saper: Riprodurre; Riconoscere; Comprendere; Esercitare; Applicare; Organizzare; Analizzare; Giustificare; Valutare; Creare; Controllare; Provare; Confrontare; Spiegare; Elaborare; Risolvere; Progettare; Immaginare; Prevedere; Accettare; Rispettare; Accogliere; Collaborare; Co-costruire; Cooperare; Realizzare; Produrre; Personalizzare; Innovare; Inventare.

Fasi di 1. Brainstorming iniziale condiviso per analizzare le conoscenze pregresse applicazione sull'argomento "poesia" degli studenti. Creazione di una mappa mentale tramite il programma MindMeister. 2. Lavoro a coppie per la creazione di una mappa concettuale di classe riguardante le figure retoriche principali tramite l'applicazione Genially. Esercizi interattivi di consolidamento su WordWall. 3. Analisi individuale della poesia *La pioggia nel pineto* di G. D'Annunzio. Creazione di una slide tramite il programma Microsoft PowerPoint che contenga l'analisi della strofa analizzata insieme ad un'immagine rappresentante il concetto della strofa stessa. 4. Ascolto collettivo della poesia Zang Tumb Tumb tramite YouTube e analisi. Creazione individuale di un video di 2 minuti con il programma Kizoa per la ricerca delle parole-chiave della poesia. 5. Lettura e analisi collettiva della poesia *Le cose che fanno la domenica*. Produzione di un testo poetico su Microsoft Word e incollaggio dell'elaborato in un cartellone collettivo; 6. Lettura e dibattito riguardante la poesia *Trieste*. Creazione di un video registrato tramite lo *smartphone* riguardante la città dove gli studenti vivono. Ideazione di una frase riguardante la città e registrazione della stessa all'interno del video. 7. Lavoro finale a gruppi in *Cooperative learning*: creazione di un *eBook* contenente il riassunto di tutto il lavoro; esposizione a scuola del progetto. La valutazione si baserà sia sull'autovalutazione degli studenti che sulle Valutazione componenti di chiarezza, efficacia, originalità, pertinenza, completezza, terminologia appropriata, creatività, ascolto attivo, partecipazione. rispetto delle

tempistiche, chiarezza espositiva, relazione positiva con il gruppo e impegno

rilevate dall'insegnante.

PIANO DI LAVORO UDA

SPECIFICAZIONE DELLE FASI

Fase	Attività	Strumenti	Evidenze osservabili e inclusione	Tempi	Valutazione
1	Presentazione agli alunni dell'UDA. Brainstorming iniziale condiviso per analizzare le conoscenze pregresse sull'argomento "poesia" degli studenti. Creazione di una mappa mentale tramite il programma MindMeister.	LIM; MindMeister.	Partecipa con interesse agli scambi comunicativi, e alla discussione di classe con compagni e insegnanti, apportando contributi positivi. È inclusivo perché permette la rilettura, la copiatura e la modifica dello schema a casa; inoltre l'applicazione è pienamente accessibile (cambio colore e grandezza del font ecc.).	2 ore	Si valuteranno le componenti di: ascolto attivo. entusiasmo e partecipazione.
2	Lavoro a coppie per la creazione di una mappa concettuale di classe riguardante le figure retoriche principali tramite l'applicazione Genially. Esercizi interattivi di consolidamento su WordWall.	LIM; smartphone; Genially; WordWall.	Svolge il suo compito all'interno del gruppo senza essere richiamato all'attenzione; compie ricerche pertinenti e coerenti; svolge il lavoro online in autonomia. È inclusivo perché permette la gestione della	3 ore	Si valuteranno le componenti di: chiarezza, efficacia, pertinenza, completezza, terminologia appropriata, creatività, rapporto positivo con il gruppo.

			parte grafica e l'utilizzo di strumenti tecnologici e accessibili per il ripasso.		
3	Analisi individuale della poesia La pioggia nel pineto di G. D'Annunzio. Creazione di una slide tramite il programma Microsoft PowerPoint che contenga l'analisi della strofa analizzata, insieme ad un'immagine rappresentante il concetto della strofa stessa.	LIM; Microsoft Power Point.	Compie un lavoro accurato e preciso nell'analisi delle figure retoriche; inserisce un'immagine pertinente al testo; svolge un lavoro esteticamente e graficamente apprezzabile. È inclusivo perché permette l'utilizzo della sintesi vocale e perché utilizza supporti iconografici alla scrittura.	2 ore	Si valuteranno le componenti di: pertinenza, terminologia appropriata, creatività. efficacia, originalità.
4	Ascolto collettivo della poesia Zang Tumb Tumb tramite YouTube e analisi. Creazione individuale di un video di 2 minuti con il programma Kizoa per la ricerca delle parole-chiave della poesia.	LIM; Youtube; Kizoa.	Ascolta attivamente la poesia, apportando commenti positivi e interessanti al gruppo classe. Realizza il suo lavoro in maniera accurata, capendo il senso intrinseco della poesia e delle sue parole-chiave. È inclusivo perché permette l'ascolto tramite audio di una poesia e non attraverso il libro cartaceo; permette inoltre lo sviluppo della creatività tramite	4 ore	Si valuteranno le componenti di: ascolto attivo, partecipazione, originalità, pertinenza, completezza, creatività, rispetto delle tempistiche, impegno.

			un'applicazione tecnologica.		
5	Lettura e analisi collettiva della poesia Le cose che fanno la domenica. Produzione di un testo poetico su Microsoft Word e incollaggio dell'elaborato in un cartellone collettivo;	LIM; Microsoft Word; cartellone.	Partecipa attivamente alla conversazione e al dibattito in modo coerente. Realizza un elaborato completo e pertinente; lavora bene in gruppo, rispettando i compagni. È inclusivo perché permette la scrittura attraverso un programma di video-scrittura con correttore ortografico.	3 ore	Si valuteranno le componenti di: efficacia, originalità, pertinenza, terminologia appropriata, creatività, ascolto attivo, partecipazione, chiarezza espositiva, relazione positiva con il gruppo.
6	Lettura e dibattito sulla poesia <i>Trieste</i> . Creazione di un video registrato tramite lo <i>smartphone</i> riguardante la città dove gli studenti vivono. Ideazione di una frase riguardante la città e registrazione della stessa all'interno del video.	LIM; smartphone; registratore vocale.	Partecipa attivamente al dibattito; crea un video pertinente e ragionato apportando spunti originali; scrive una frase appropriata e la registra in buona qualità. È inclusivo perché comprende l'utilizzo di soli strumenti tecnologici che non prevedono alcun testo scritto.	4 ore	Si valuteranno le componenti di: chiarezza, efficacia, originalità, pertinenza, creatività, ascolto attivo, partecipazione, rispetto delle tempistiche, impegno.
7	Lavoro finale a gruppi in Cooperative learning: creazione di un eBook contenente	LIM; Scriba E-pub; smartphone, registratore vocale.	Lavora in gruppo rispettando i compagni; svolge il suo ruolo in maniera pertinente,	4 ore	Si valuteranno le componenti di: efficacia, pertinenza, completezza,

il riassunto di tutto il lavoro; esposizione a scuola del progetto.	accettando i consigli e modificando le sue opinioni di conseguenza; è in grado di esporre in modo chiaro e completo le sue posizioni e il lavoro svolto. È inclusivo perché permette la realizzazione grafica del progetto.	terminologia appropriata, creatività, rispetto delle tempistiche, chiarezza espositiva, relazione positiva con il gruppo, impegno.
---	--	--

Descrivi il percorso generale dell'unità didattica riguardante la poesia del '900. Quanto ti è piaciuta? (1 poco − 5 moltissimo) □ 1 □ 2 □ 3 □ 4	AUTOVALUTAZIONE DELLO STUDENTE (ANONIMA)					
□ 1 □ 2 □ 3	Descrivi il percorso generale dell'unità didattica riguardante la poesia del '900.					
	Quanto ti è piaciuta? (1 poco – 5 moltissimo)					
	□ 2 □ 3 □ 4					
Quale attività hai preferito?	Quale attività hai preferito?					
 □ Brainstorming iniziale □ Lavoro a coppie riguardante le figure retoriche □ Lavoro sulla poesia La pioggia nel pineto su PowerPoint □ Lavoro sulla poesia Zang Tumb Tumb e creazione video su Kizoa □ Lavoro sulla poesia Le cose che fanno la domenica e creazione del testo su Word. □ Lavoro sulla poesia Trieste e creazione di un video montaggio riguardante la tua città. □ Lavoro a gruppi per la creazione di un eBook 	 □ Lavoro a coppie riguardante le figure retoriche □ Lavoro sulla poesia La pioggia nel pineto su PowerPoint □ Lavoro sulla poesia Zang Tumb Tumb e creazione video su Kizoa □ Lavoro sulla poesia Le cose che fanno la domenica e creazione del testo su Word. □ Lavoro sulla poesia Trieste e creazione di un video montaggio riguardante la tua città. 					
Perché?						

Hai incontrato qualche difficoltà?
1 1
\Box Si
□ No
Se sì, quali difficoltà hai incontrato?
se si, quan unificolta nai meontrato.
In quali attività, invece, ti sei sentito più a tuo agio?
in quan attivita, invece, ti sei sentito più a tuo agio:
Company and the second of the
Come valuteresti il lavoro da te svolto? (1 – pessimo; 5 – ottimo)
\Box 1
\square 2
Perché?
1 CICIC:
Hei ayuta difficaltà a layarara in aruppa?
Hai avuto difficoltà a lavorare in gruppo?
\square No
Che cosa ti è piaciuto di più nel lavorare in gruppo? E cosa di meno?
In generale, rifaresti un'attività simile?
Quali attività consiglieresti di migliorare ai tuoi insegnanti? Perché?

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA GENERALE SULLA DIDATTICA E SULLA DIDATTICA INCLUSIVA

In volume

CAON, FABIO, Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà, Torino, UTET Università, 2008.

CAON, FABIO - TONIOLI, VALERIA, La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2016.

COTTINI, LUCIO, Didattica speciale e inclusione scolastica, Roma, Carocci Editore, 2019.

D'ALONZO, LUIGI, La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2017.

DALOISO, MICHELE, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, 2009.

DALOISO, MICHELE - MELERO RODRIGUEZ, CARLOS ALBERTO, Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2016.

FOGAROLO, FLAVIO - SCAPIN CATERINA, Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2010.

GINEPRINI MARIO - GUASTAVIGNA, MARCO, *Mappe concettuali nella didattica*, 2004, https://muraglia.files.wordpress.com/2012/12/mappe-concettuali-nella-didattica.pdf.

MANSUETI, ENRICO - CARDELLINI, LIBERATO, Bisogni Educativi Speciali: il modello italiano nel contesto internazionale, Ancona, Università Politecnica delle Marche, 2018.

NEGRO, FRANCESCO, Letteratura e disturbi specifici dell'apprendimento. Aspetti teorici e metodologici per una proposta didattica, relatore Michele Daloiso, Venezia, Università Ca' Foscari, AA.2014-2015.

RAUSO, CONCETTA, L'inserimento e l'integrazione dei disabili nella scuola,

L'INSERIMENTO E L'INTEGRAZIONE DEI DISABILI NELLA

...https://www.bibliotecaciechi.it > tiflologia > Rauso.

SAVELLI, ENRICO - STELLA, GIACOMO, *Strategie e tecnologie per l'apprendimento: risorse educative per famiglia e scuola*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2006.

SCHIAVO, GIANLUCA – MANA, NADIA - MICH, ORNELLA – ARICI, MARIA, *Tecnologie digitali e DSA*, Trento, IPRASE, 2016.

TESSARO, FIORINO, *Pedagogia e didattica dell'inclusione*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2018.

TESSARO, FIORINO, *Tra pensiero e azione: il senso generativo della didattica*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2019.

VYGOTSKIJ, LEV SEMENOVIC, *Pensiero e linguaggio*, trad. it. di Luciano Mecacci, Roma-Bari, Laterza, 1990.

<u>In rivista</u>

DALOISO, MICHELE, Educazione linguistica e bisogni speciali. Costruire l'accessibilità glottodidattica, in «EL.LE», volume 1, n.3, 2012.

MELERO RODRIGUEZ, CARLOS ALBERTO, Dislessia evolutiva. Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici, in «EL.LE», volume 1, n.1, 2012.

MELERO RODRIGUEZ, CARLOS ALBERTO, *Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica*, in «EL.LE», volume 1, n.3, 2012.

MICHELETTA, SILVIA - EMILI, ENRICO ANGELO, Dislessia e tecnologie: quali evidenze di efficacia?, in «Form@re», volume 13, n.4, 2013.

YIN, ROBERT, *The case study crises: some answers*, in «Administrative Science Quarterly», n.26, 1981.

Fonti online

BRADAC, SARA, *Lo scaffolding di J. Bruner*, in «Psicologia insieme», http://www.psicologiainsiemelivorno.it/articoli/lo-scaffolding-di-J-Bruner/#:~:text=Bruner%20nel%201976%20utilizz%C3%B2%20per,tridimensionale%20in%20blocchi%20di%20legno.

PAPETTI, LAURA, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, in «Pearson», https://it.pearson.com/genitori/primaria/bes-inclusione/bes-inclusione.html.

PAVAN, DANIELA - ELLERANI, PIERGIUSEPPE, L'apprendimento cooperativo come metodologia complessiva di gestione della classe, http://www.edscuola.it/archivio/comprensivi/cooperative_learning.htm.

POVIA, LEONARDO, *Che cos'è l'ICF*, in «Didattica Persuasiva», 2021, https://didatticapersuasiva.com/sostegno/che-cose-licf.

SALLI-COPUR, DENIS, Coping with the Problems of Mixed Ability Classes, Middle East Technical University (Ankara, Turkey), 2005, http://iteslj.org/Techniques/Salli-Copur-MixedAbility.html.

Webinar

DELVECCHIO GIORGIA, Analizzare i materiali linguistici per trovare eventuali barriere per lo studente con DSA, https://www.youtube.com/watch?v=PVNANnE2nd0.

BIBLIOGRAFIA CRITICA SUI DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

In volume

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, DSM-V, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, edizione italiana a cura di Massimo Biondi, Milano, 2014.

BENSO, EVA, La dislessia. Una guida per genitori e insegnanti: teoria, trattamenti e giochi, Torino, Il leone verde, 2011.

CONSENSUS CONFERENCE, *Disturbi specifici di apprendimento*, Roma, 2011, https://www.aiditalia.org/Media/Documents/consensus/Cc_Disturbi_Apprendimento.pd f.

FIORILLO, CRISTIANA - CIRIELLO, GRAZIA - IASILLI, STEFANO, *Guida alla lettura della diagnosi di DSA*, Associazione Italiana Dislessia sezione di Potenza, p. 5.

GAZZANIGA, MICHAEL, Neuroscienze cognitive, Bologna, Zanichelli, 2005.

OMS, Classificazione Internazionale delle menomazioni, disabilità e degli handicap (ICIDH), Cles, 1980.

Fonti online

Consensus Conference, Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference, Milano, 2007, http://www.lineeguidadsa.it.

DI PIERANTONI, CARLO, *Quanti sono gli studenti con DSA in Italia? Dati a confronto*, in «Associazione Italiana Dislessia», 2015, https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/quanti-sono-studenti-con-dsa-italia-dati-a-confronto.

MATTEI MARTINA, Apprendimento della lettura: attraverso quali fasi?, in «Apprendi...amo. Spazio DSA E Apprendimento», 2018, http://dsaeapprendimentoroma.it/apprendimento-lettura-fasi/.

OMS, ICD-10, 2007, https://docplayer.it/12009064-F-81-disturbi-evolutivi-specifici-delle-abilita-scolastiche.html.

Webinar

MELERO RODRIGUEZ, CARLOS ALBERTO, Gli studenti con BES: focus sugli studenti con DSA, https://www.youtube.com/watch?v=GRuZJDsXH0o.

MINIATI VALENTINA, Difficoltà specifiche degli studenti con DSA nell'apprendimento linguistico. Il disturbo specifico di lettura, https://www.youtube.com/watch?v=1U442kHe118&feature=youtu.be.

SPINELLO VALERIA, Creare un profilo dello studente con DSA, https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=ZwpjKnwIJJg.

SITOGRAFIA NORME LEGISLATIVE

Circolare ministeriale n. 8, 2013 http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/circolari-ministeriale-8-del-6-marzo-2013-strumenti-di-intervento-per-gli-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.flc.

Comunicato stampa "Opening Up Education" https://ec.europa.eu/commission/ presscorner/detail/it/IP 13 859.

Communication from the Commission to the Council and the European Parliament.

Improving the Quality of Teacher Education, 2007, https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/1470f875-50bb-4331-a41d-9f1783d1b09c/language-en.

Direttiva ministeriale *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 2012, https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=15772.

European Agency for Development in Special Needs Education, 2008, http://european-agency.org.

Legge quadro 104/92, https://www.fondazioneserono.org/disabilita/disabilita-diritti-e-
normativa/legge-104-disabilita/legge-104-5scheda-sintetica-prima-parte/.

Legge 170/2010, https://www.istruzione.it/esmedistato/PrimoCiclo/normatva/allegati/ legge17010.pdf.

Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, 2011, https://www.unimi.it/sites/default/files/2018-07/linee guida sui dsa 12luglio2011.pdf.

Linee guida per l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità, 2009, http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota-4-agosto-09.pdf.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, Convenzione ONU, https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx.

MIUR, Piano Nazionale Scuola Digitale, https://www.miur.gov.it/scuola-digitale.

Psynch, Centro di Psicologia dell'età evolutiva, http://www.centropsync.it/diagnosi-di-dislessia-quando-una-prestazione-di-lettura-devia-significativamente-dalla-norma/.

Servizio Statistico MIUR, 2019, https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento.

Sintesi delle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità*, http://www.icvalleversa.edu.it/attachments/article/71/DISPENSA%20LINEE%20GUID
A.pdf.

UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Parigi, 2009, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user-upload/Policy-Dialogue/48th-ICE/IE-policy-guidelines-draft.pdf.

UNESCO, Quadro di riferimento delle Competenze per i Docenti sulle TIC, http://elkmserver.dist.unige.it/epict/documents/UNESCO ICT CFT% 5B6 0% 5D.pdf.

SITOGRAFIA SOFTWARE TECNOLOGICI E COMPENSATIVI

Abyy FineReader, https://www.abbyy.com/it/.
ALFa READER, https://www.erickson.it/it/alfa-reader-3.
ApplePages, https://www.apple.com/it/pages/
AppWriter, https://www.appwriter.dk/en/.
Audacity, https://www.audacityteam.org/ .
Balabolka, http://www.cross-plus-a.com/balabolka.htm.
BookCreator, https://bookcreator.com/ .
Cacoo, https://cacoo.com/.
Camtasia, https://www.techsmith.com/video-editor.html.
CMapTools, https://cmap.ihmc.us/ .
CanPlan, https://apps.apple.com/us/app/canplan/id598687543 .

DocHub, https://dochub.com/ .
Documents 5, https://documents-5.it.malavida.com/iphone/#gref .
DragonDictation, https://www.nuance.com/it-it/dragon.html .
DropBox, https://www.dropbox.com/it/ .
EDraw MindMap, https://www.edrawsoft.com/freemind.html .
FreePlane, https://freeplane.it.uptodown.com/windows .
Genially, https://www.genial.ly/ .
IHomework, http://www.ihomeworkapp.com/app/index.html .
ImmersiveReader Microsoft, https://www.onenote.com/learningtools .
IWordQ, https://www.quillsoft.ca/iwordq .
Kizoa,

LeggiXme, https://sites.google.com/site/leggixme/leggixme_b?authuser=0. LeadTools OCR, https://apps.apple.com/it/app/leadtools-ocr/id604393629?mt=12. *Microsoft PowerPoint*, https://www.microsoft.com/it-it/microsoft-365/powerpoint. MindMeister, https://www.mindmeister.com/folders. *MyScript*, https://www.myscript.com/. *Natural Reader*, https://www.naturalreaders.com/. OBi, https://daisy.org/activities/software/obi/. OmniPage, https://omni-page.it.softonic.com/. PaperPort Notes, https://edshelf.com/tool/paperport-notes/. PDFExpert, https://www.expert-pdf.com/it/. PDF X-ChangeEditor, https://www.tracker-software.com/. PickEditor, http://www.pickeditor.com/.

Prizmo, https://creaceed.com/iprizmo/about.

PubCoder, https://www.pubcoder.com/ .
ShowMe, https://www.showme.com/.
Sigil, https://sigil-ebook.com/ .
Scriba Epub, https://www.scribaepub.it/.
Scrivere veloci con la tastiera, https://www.erickson.it/it/scrivere-veloci-con-la-tastiera .
Spell Better, https://www.spellbetterapp.com/ .
TalkTyper, https://talktyper.com/it/ .
XMind, https://www.xmind.net/ .
WebTips, https://lab.webtips.it/riconoscimento-vocale.
$WordWall, \ \underline{https://wordwall.net/it/resource/9264728/italiano/figure-retoriche-di-significato}.$
Youtube, https://www.youtube.com/watch?v=3_300z0iX-w