



Dyslexia and Additional Academic Language Learning

Modulo 4

APPRENDIMENTO DELLE LINGUE E DISLESSIA NELLA SOCIETÀ MULTILINGUE

C. Cappa, L. M. Collerone, J. Fernando, S. Giulivi¹

¹Gli autori sono in ordine alfabetico. Tutti gli autori hanno contribuito in egual misura alla stesura del presente modulo.



This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views of the author only, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Lifelong
Learning
Programme

Dyslang Modulo 4

Apprendimento delle lingue e dislessia nella società multilingue

C. Cappa, L. M. Collerone, J. Fernando, S. Giulivi, 2012.

Cover illustration Euroface Consulting, 2012.

All other illustrations Gaetano Costa, 2012.

Fair usage

This work is available under Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0 Unported (See <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>)



This means that the author allows the work to be shared, copied and distributed as well as remixed and adapted provided the following are respected:

Specific attribution: This author permits adaptation to local contexts provided the original author and material are acknowledged, and it is clear where the original unmodified version may be found. It should also be clear that the original author may not endorse the derived version.

Non commercial use: This work is restricted to non-commercial use. However, it may be incorporated into commercial contexts, e.g. workshops or online courses, provided it is clear that this material may be obtained freely, and where it may be obtained.

This publication was produced by:

Claudia Cappa[°], Lucia Maria Collerone*, Jill Fernando**, Sara Giulivi***

[°]ISAC-CNR Modulo di ricerca “Metodologie e tecnologie didattiche per i disturbi specifici dell’apprendimento” (Turin- Italy), Laboratorio di fisiologia della Comunicazione IFC-ILC CNR (Pisa, Italia)

* Università di Messina

** British Dyslexia Association

*** Department of Teaching and Learning - SUPSI (Locarno Switzerland)

Versione italiana tradotta da:

Federica Carnovale[°]

[°] ISAC-CNR Modulo di ricerca “Metodologie e tecnologie didattiche per i disturbi specifici dell’apprendimento” (Turin- Italy)

Versione originale in italiano scaricabile, previa registrazione, da:

<http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=it&pozadi=> (sito italiano)

o <http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=ch&pozadi=> (sito svizzero)

o dal sito: www.dislessiainrete.org/dyslang/dyslang-moduli-e-materiale.html

versione originale in inglese scaricabile, previa registrazione, da:

<http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=&pozadi=>

o dal sito: www.dislessiainrete.org/dyslang/dyslang-moduli-e-materiale.html

Obiettivi

- Acquisire conoscenze di base sulle aree linguistiche rilevanti nell'apprendimento delle lingue, con particolare attenzione a quelle che possono creare maggiori difficoltà in allievi o studenti plurilingue con dislessia, e alle possibili misure di supporto da adottare.
- Acquisire conoscenze su metodi, strategie, tecniche di insegnamento che possono essere utili a studenti con dislessia nell'apprendimento delle lingue curricolari.

Terminologia utile

Consapevolezza fonologica: è “l’abilità nell’elaborare i suoni del linguaggio orale, ovvero la capacità di analizzare e manipolare la struttura linguistica delle parole, in presenza di adeguati stimoli verbali o non verbali” (Scalisi et al., 2003, p. 44). Essa consente allo studente che entra in contatto con una nuova lingua di riuscire a segmentare il flusso continuo del parlato estraendo le parole, oltre che di distinguere sillabe e fonemi.

Fonetica: è quel ramo della linguistica che descrive le caratteristiche fisiche dei suoni del linguaggio umano. In altre parole, la fonetica studia che cosa facciamo quando parliamo e quando ascoltiamo qualcuno parlare.

Fonologia: è quella parte della linguistica che studia la funzione linguistica dei suoni, cioè la loro capacità di distinguere significati. La fonologia si occupa inoltre di come i suoni di una determinata lingua si combinano insieme e di come possono modificarsi quando si trovano in determinati contesti.

Lessico attivo: l’insieme delle parole che il parlante utilizza abitualmente per comunicare. Il lessico attivo è sempre numericamente inferiore rispetto al lessico passivo, sia nell’adulto che nel bambino.

Lessico passivo: l’insieme delle parole che il parlante non usa abitualmente (o non usa mai), ma di cui conosce il significato perché le ha già sentite o lette. Il lessico passivo è sempre numericamente superiore rispetto al lessico attivo, sia nell’adulto che nel bambino.

Linguistica: è lo studio scientifico del linguaggio umano. In altre parole, la linguistica si definisce come una disciplina descrittiva che cerca di spiegare il comportamento linguistico degli esseri umani e di comprenderne i meccanismi che ne stanno alla base (Graffi e Scalise, 2002).



IPA (Internantional Phonetic Alphabet): è un sistema che utilizza un unico simbolo per rappresentare un unico suono, indipendentemente dalla lingua in cui compare quel suono (inglese, turco, spagnolo, russo, cinese mandarino...), e indipendentemente dal sistema di scrittura utilizzato in quella lingua (romano, cirillico...). Ciò consente di trascrivere tutti i suoni delle lingue esistenti in modo coerente e accurato.

Morfologia: riguarda la struttura interna delle parole e le diverse forme che le parole possono assumere tramite l'aggiunta di affissi o attraverso la combinazione con altre parole.

Pragmatica: La pragmatica riguarda l'uso delle espressioni linguistiche e la loro appropriatezza nel contesto comunicativo.

Sintassi: L'insieme delle relazioni grammaticali tra le parole che costituiscono una frase o, in generale, un'espressione linguistica di più elementi.




Indice

INTRODUZIONE	1
4.1 INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE	3
4.2 LE ABILITÀ LINGUISTICHE DI BASE	4
4.3 AREE LINGUISTICHE RILEVANTI PER L'APPRENDIMENTO DI UNA L2/LS	6
4.3.1 Fonetica e fonologia	6
4.3.2 Lessico	10
4.3.3 Morfologia	11
4.3.4 Sintassi	12
4.3.5 Pragmatica	14
4.4 ORTOGRAFIA	16
4.5 COME SI APPRENDONO LE LINGUE STRANIERE?	17
4.6 DISLESSIA E LINGUE STRANIERE	18
4.7 COSA FARE IN CLASSE	19
4.7.1 Diverse culture, diverse lingue, diversi stili cognitivi: come creare un clima accogliente	20
4.7.2. Strutturare l'attività didattica	20
4.7.3. Inoltre...	21
4.8 STRATEGIE, METODI, APPROCCI DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DI UNA LINGUA STRANIERA	24
4.8.1 L'approccio multisensoriale	24
4.8.2 Il Total Physical Response (TPR)	25
4.8.3 Cooperative learning	27
4.8.4 Format Approach	27
4.8.5 Storytelling	28
4.8.6 Didattica ludica	28
4.8.7 L'uso di mappe cognitive	29
4.8.8 Verifiche e valutazione	31



4.9 INDICAZIONI OPERATIVE	31
4.9.1 Indicazioni operative per la scuola primaria/elementare	31
4.9.2 Indicazioni operative per la scuola secondaria di primo grado/medie	33
4.9.3 Indicazioni operative per la scuola secondaria di secondo grado/superiori	33
4.9.4 Indicazioni tipografiche utili	34
BIBLIOGRAFIA	37
SITI WEB E LETTURE DI APPROFONDIMENTO	40
APPENDICE Alcuni esempi di attività pratiche	41



INTRODUZIONE

Nel corso del Consiglio d'Europa svoltosi a Lisbona nel Marzo 2000 è stato emanato un piano (Strategia di Lisbona) per "sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza", che ha posto l'accento sull'importanza di innalzare il livello culturale. In questa prospettiva, è stato evidenziato il ruolo centrale ricoperto da un'efficace politica dell'istruzione, in cui l'apprendimento delle lingue straniere, in particolare di due lingue straniere oltre alla lingua madre, si configura come elemento cruciale.

Box 4.1 Il Consiglio d'Europa

Il Consiglio d'Europa è stato fondato il 5 maggio del 1949 da 10 paesi e si estende attualmente a quasi tutto il continente europeo, con 47 stati membri. Il Consiglio d'Europa, con sede a Strasburgo (Francia), cerca di diffondere in tutta l'Europa, principi democratici tratti dalla Convenzione Europea sui Diritti Umani e da altri testi sulla tutela dell'individuo.

Uno degli obiettivi del Consiglio d'Europa è quello di promuovere la consapevolezza e favorire lo sviluppo dell'identità culturale europea e della diversità. In questa prospettiva il Consiglio mira a promuovere attività volte alla valorizzazione della diversità linguistica e all'apprendimento delle lingue nel contesto educativo. Tali attività si inseriscono nel quadro della Convenzione Culturale Europea (1954) e ratificata da 49 stati.

Per ulteriori informazioni sul Consiglio d'Europa rimandiamo al sito:
<http://www.coe.int/lang> [Last accessed 18/12/2013]

Lo studio delle lingue non deve essere visto come fine a se stesso, ma come elemento fondamentale della formazione della persona e in particolare del cittadino, anche in presenza di "ostacoli" oggettivi e soggettivi, come ad esempio un disturbo specifico dell'apprendimento.

Se si compiono le scelte metodologiche giuste, *"non c'è alcun motivo per cui uno studente dislessico non possa imparare, almeno ad un livello base, un'altra lingua o anche più lingue"* (Gabrieli, 2008, p.14), purché tali scelte siano orientate non all'individuazione di obiettivi diversi, ma all'utilizzo di strategie compatibili con

stili cognitivi differenti.

Il curriculum scolastico dovrebbe dunque prevedere un approccio didattico inclusivo, che garantisca a tutti il diritto all'istruzione, assicurando così la possibilità di esprimere le proprie potenzialità in ambito sociale e professionale, riducendo eventuali disagi di tipo emozionale e relazionale. Anche il *background* plurilingue di chi apprende, condizione questa sempre più frequente nella società odierna, dovrebbe essere considerato non come un ostacolo per un apprendimento efficace, ma come una ricchezza. Come si legge in Daloiso (2011):

la lingua è specchio e veicolo della cultura del popolo che la parla, ed è inscindibile il binomio lingua-cultura; dal confronto con una cultura "altra" lo studente imparerà non solo ad apprezzare la propria cultura di appartenenza ma anche ad essere aperto, rispettoso e curioso verso "l'altro".¹

1. Daloiso, M., (2011), *Le nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. P.4

Purtroppo i repertori linguistici dei discenti vengono spesso ignorati e le lingue insegnate 'separatamente' l'una dall'altra. Ciò impedisce la formazione di una competenza unitaria, complessa e trasversale che ridefinisca l'identità di chi apprende diventandone parte integrante.



4.1 Insegnamento e apprendimento delle lingue straniere

In linea con gli approcci di tipo comunicativo e umanistico-affettivo, che promuovono la centralità del discente nel processo di insegnamento-apprendimento, la didattica delle lingue dovrebbe sempre tenere conto delle caratteristiche specifiche dei discenti, dei loro bisogni, interessi e aspirazioni, e tenere conto delle diversità di stile di apprendimento, di lingua e di cultura. Nel progettare l'attività didattica, l'insegnante dovrebbe tenere conto anche degli aspetti legati alla vita quotidiana del discente, della grande quantità di stimoli e di occasioni di apprendimento extrascolastico a cui egli è esposto, grazie a internet, agli altri mezzi di comunicazione di massa, e ad una società che diventa sempre più "mobile" e multiculturale.

I ragazzi sono di fatto esposti ad un apprendimento linguistico implicito che la scuola ha il dovere di valorizzare e integrare nelle attività scolastiche, rendendo così più motivante anche l'eventuale apprendimento esplicito curricolare (vedi attività...Canzoni, videogiochi, film, chat,...tecnologia skype)

Già agli inizi del '900, il filosofo e pedagogo Dewey sosteneva che:

2. Dewey (1907) *The School and Society: Being three lectures by John Dewey supplemented by a statement of the University Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press. p.10

*"Dal punto di vista del ragazzo il grande spreco che avviene nella scuola deriva dall'incapacità di quest'ultima di utilizzare liberamente o anche solo parzialmente le esperienze extrascolastiche dello studente all'interno della scuola stessa; se d'altro canto lo studente è incapace di applicare alla vita quotidiana ciò che impara a scuola. Ciò comporta un isolamento della scuola dalla vita. Quando lo studente entra in classe deve lasciare fuori dall'aula una grande quantità di idee, interessi e attività che predominano nel suo ambiente domestico"*²

Nella società di oggi, lo "spreco" rilevato da Dewey può assumere proporzioni enormi, se pensiamo alla smisurata quantità di stimoli a cui tutti possono accedere in modo estremamente semplice e veloce. Recenti ricerche (Benson, 2006) hanno evidenziato come gli apprendenti tendano a impegnarsi in attività di apprendimento linguistico extrascolastico molto più di quanto pensino i loro insegnanti, i quali dunque non sfruttano questa risorsa. Un insegnante dovrebbe invece valutare attentamente gli stimoli linguistici che pervadono l'ambiente in cui vivono gli studenti, cercando di comprenderne le potenzialità al fine di favorire un apprendimento linguistico più efficace e stabile. Purtroppo il trasferimento al contesto extra-scolastico di ciò che viene appreso in classe, e viceversa, è molto difficile da stimolare, come dimostrano da circa un secolo di ricerche sperimentali. Tuttavia esso deve restare un obiettivo imprescindibile dell'insegnamento linguistico (Detterman, 1993).

4.2 Le abilità linguistiche di base

Le abilità di base per l'acquisizione della competenza linguistica sono quattro: comprensione orale, produzione orale, comprensione scritta, produzione scritta.

	Abilità linguistiche	
	COMPRENSIONE	PRODUZIONE
ORALE	Ascoltare	Parlare
SCRITTO	Leggere	Scrivere

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER include anche l'“interazione” come abilità linguistica fondamentale che deve essere sviluppata. Esistono poi altre abilità che vengono definite “abilità integrate” (Balboni, 2007): riassumere, prendere appunti, scrivere sotto dettatura, parafrasare, ecc.

	Abilità linguistiche		
	COMPRENSIONE	PRODUZIONE	ABILITÀ INTEGRATE
ORALE	Ascoltare	Parlare	Riassumere, prendere appunti, scrivere sotto dettatura, parafrase, tradurre...
	Interazione orale		
SCRITTO	Leggere	Scrivere	
	Interazione scritta		

Le abilità ricettive (di comprensione), sia orali che scritte, si sviluppano sempre prima delle abilità di produzione. Inoltre, si è osservato che, in ciascuna fase del processo di apprendimento di una nuova lingua, le abilità di comprensione risultano essere 4 volte superiori a quelle di produzione. Per questo è necessario tenere presente che richiedere a chi apprende una nuova lingua uno sforzo di produzione in una fase troppo precoce rispetto allo sviluppo delle abilità di comprensione, può risultare inutile e frustrante. È dunque necessario privilegiare, nelle prime fasi dell'apprendimento, la lingua orale piuttosto che quella scritta, in modo da avvicinare quanto più possibile l'apprendimento della nuova lingua alle modalità di acquisizione della lingua materna. Ciò è vero soprattutto nel caso di studenti con DSA, i quali incontrano le difficoltà maggiori proprio nelle abilità scritte, a causa di difficoltà nella decodifica (che in certi casi possono inficiare la comprensione) e/o di scrittura, dovute a disortografia e/o disgrafia (per le relative definizioni cfr. Modulo 2).

Naturalmente, esistono molte differenze tra i singoli profili di studente con DSA. In certi casi, le difficoltà di attenzione e memoria, possono anche creare difficoltà anche nella produzione e interazione orale. Infatti, al ragazzo può succedere di non riuscire a recuperare la parola o il concetto che vuole esprimere (a causa di una difficoltà a livello di memoria di lavoro); oppure la sua attenzione può essere distolta da interferenze esterne nel corso dell'interazione, mentre cerca di comprendere o trasmettere un messaggio.



Box 4.2 - Le fasi di acquisizione/apprendimento di una L2/LS

Nell'acquisizione delle lingue straniere si osservano generalmente i seguenti stadi (Krashen & Terrell, 1983):

1. Pre-produzione/Periodo silente: l'apprendente ha un vocabolario ricettivo di circa 500 parole, ma tende ancora a non parlare nella nuova lingua, se non a livello di semplice ripetizione di ciò che sente. La comprensione è di tipo contestuale ed è affidata ad un'attività di "ascolto attivo". Il periodo silente può avere una durata diversa (pochi giorni, oppure molti mesi) e può essere dovuto a molteplici fattori: una personalità introversa, la sensazione di inadeguatezza, la consapevolezza di non saper ancora pronunciare in modo corretto alcuni suoni della nuova lingua, il timore di sbagliare e di suscitare una reazione negativa da parte dell'insegnante, il confronto con i pari, una metodologia di insegnamento inadeguata che tende a mantenere altro il "filtro affettivo".
È stato più volte suggerito che assecondare il "periodo silente" può avere effetti benefici sia per chi apprende una L2 che una LS. Esistono comunque delle tipologie di attività che possono aiutare gli studenti a superare questo periodo e a cominciare a comunicare nella nuova lingua. Molto utili sono i giochi di ruolo e le attività di tipo cooperativo (da svolgere in piccoli gruppi) che stimolano e favoriscono la comunicazione tra pari.
2. Prime produzioni: compaiono le prime produzioni spontanee semplici. Il discente ha un vocabolario ricettivo e espressivo di circa 1000 vocaboli e riesce a produrre frasi di una o due parole. Inoltre, può essere in grado di utilizzare brevi frasi 'automatiche', anche se non sempre le utilizza in modo corretto.
3. Lingua emergente: l'apprendente possiede un lessico di circa 3000 parole; è in grado di comunicare attraverso brevi frasi, di iniziare una conversazione, di comprendere semplici istruzioni o brevi storie, di rispondere a domande di tipo sì/no, di completare frasi con singole parole già acquisite, di rispondere a quesiti a scelta multipla.
4. Fluency intermedia: l'apprendente ha un vocabolario di circa 6000 parole attive, è in grado di utilizzare frasi più complesse, sia nella produzione orale che scritta, inizia a manifestare la volontà di esprimere le proprie opinioni, condividere i propri pensieri nella nuova lingua, chiedere chiarimenti, utilizzare la lingua anche in altre materie, di trasferire alla nuova lingua le strategie utilizzate nella L1.
5. Fluency avanzata: la si può raggiungere in 4-10 anni ed è quella che viene definita "*Cognitive Academic Language Proficiency*" (CALP). Essa consente all'apprendente di utilizzare la lingua per studiare ed espletare i diversi compiti di tipo accademico (Cummins, 1989).
Gli apprendenti che manifestano disturbi specifici dell'apprendimento possono impiegare molto più tempo per raggiungere questo livello di competenza, oppure non raggiungerlo mai.

4.3 Aree linguistiche rilevanti per l'apprendimento di una L2/LS

Nei prossimi paragrafi tratteremo le aree linguistiche rilevanti per l'apprendimento di una L2/LS, in particolare fonetica-fonologia, morfologia, lessico, sintassi e pragmatica. Per ognuna di esse, cercheremo di evidenziare le possibili difficoltà, o in alcuni casi i punti di forza (!), che possono interessare in modo particolare allievi e studenti con DSA e/o con background plurilingue. Successivamente, sempre all'interno di questo modulo, proporremo una serie di esempi di attività da svolgere in classe o a casa, volte a migliorare o potenziare la competenza nelle specifiche aree (si veda l'Appendice).

4.3.1 Fonetica e fonologia

Quando apprendiamo una lingua straniera ci accorgiamo che essa include suoni che nella nostra lingua madre non esistono. Questi suoni possono causare difficoltà sia a livello di percezione che di produzione. Alla nascita siamo in grado di discriminare tutti i suoni delle lingue esistenti, ma progressivamente, e sotto l'influenza dell'input linguistico che riceviamo, perdiamo (o riduciamo drasticamente) questa capacità, mantenendola solo per quei suoni che ci servono a distinguere significati, dunque che sono per noi funzionali alla comunicazione.

Quando si apprende una nuova lingua è dunque possibile incorrere in difficoltà legate proprio ai suoni che non fanno parte del nostro inventario fonemico.

Nel caso di uno studente plurilingue la concomitanza di più lingue e dunque di più inventari fonemici può accentuare queste difficoltà, ma può anche comportare un vantaggio, a seconda delle similarità e differenze in gioco. Le competenze fonetiche vengono spesso trascurate nella didattica delle lingue, ma sono estremamente importanti soprattutto nel caso di studenti con DSA. È molto importante che l'insegnante di lingua sia in grado di portare l'attenzione dello studente sulle similarità e differenze dei suoni delle lingue in gioco, di esercitarne la discriminazione a livello percettivo, così come la produzione.

“la competenza di una lingua parlata consiste nella capacità di usare i suoni, che formano parole e frasi, per trasmettere significati. Per parlare, dobbiamo saper articolare, attraverso determinati movimenti degli organi fonatori, i suoni della nostra lingua e per capire il parlato dobbiamo saper riconoscere e individuare quegli stessi suoni nell'insieme degli stimoli uditivi di vario genere, che percepiamo nell'ambiente circostante”³

Innanzitutto, è bene ricordare che le competenze fonetiche sono le prime

3. Nespor, M. & Bafile, L. (2008). *I suoni del linguaggio*” Bologna: Il Mulino.



ad essere acquisite spontaneamente nella lingua materna, ma non altrettanto spontaneamente vengono acquisite in una LS. Ciò è vero soprattutto per molti studenti con dislessia, per i quali esse costituiscono un punto debole. In questi studenti, le difficoltà fonologiche incontrate nella lingua materna vengono solitamente trasferite alla lingua da apprendere. Essi, dunque, faticano ad appropriarsi dei modelli fonetici della nuova lingua in modo implicito attraverso la semplice esposizione (Daloiso, 2011). L'apprendimento dei suoni nuovi necessita, quindi, di un insegnamento anche esplicito a qualunque età (anche nella scuola dell'infanzia!).

Di conseguenza è necessario che l'insegnante di lingua abbia consapevolezza di alcune nozioni di fonetica, e sia in grado di reperire facilmente informazioni sui suoni delle lingue in gioco nella propria classe. Ciò gli consentirà di aiutare lo studente a imparare a discriminare e produrre i suoni della nuova lingua, dunque a sviluppare una "consapevolezza fonologica".

Quest'ultima viene definita come *"l'abilità nell'elaborare i suoni del linguaggio orale, ovvero la capacità di analizzare e manipolare la struttura linguistica delle parole, in presenza di adeguati stimoli verbali o non verbali"* (Scalisi et al., 2003, p. 44).

Nelle prime fasi dell'apprendimento i suoni della nuova lingua sono percepiti come un unico flusso continuo¹. Solo in un secondo tempo lo studente diventa progressivamente capace di distinguere ed estrarre unità sonore di varie dimensioni.

Per poter parlare è necessario non solo saper discriminare, ma anche saper produrre, attraverso una serie di movimenti degli organi articolatori, i suoni della lingua con la quale vogliamo comunicare. Innanzitutto, quando ci troviamo di fronte ad un suono nuovo, dobbiamo capire quali organi muovere e come muoverli, al fine di poter acquisire e consolidare nuove abitudini articolatorie. Perché ciò possa avvenire, è necessario che si creino delle rappresentazioni interne dei suoni nuovi sulla base di ciò che viene percepito.

Per questo è fondamentale che l'insegnante abbia un'ottima padronanza della lingua che insegna in modo da fornire agli studenti un input adeguato e un feedback altrettanto efficace.

Nel caso, sempre più frequente, di studenti plurilingue, è importante che l'insegnante conosca gli inventari fonemici delle lingue rappresentate in classe al fine di poter prevedere le possibili difficoltà o vantaggi, a livello di percezione e produzione dei suoni, che gli studenti potrebbero incontrare. Ciò significa che l'insegnante deve essere consapevole di quali sono i suoni simili a quelli della lingua ambiente e/o della lingua da apprendere, e quali sono i suoni mancanti, in quanto i primi sono soggetti ad essere usati in sostituzione di suoni percepiti come simili nella lingua da apprendere, i secondi possono risultare particolarmente difficili da riprodurre, sia in isolamento sia, e soprattutto, in contesto.

1. Recenti studi hanno dimostrato che in queste fasi viene coinvolto maggiormente l'emisfero destro e non il sinistro, cioè quello in cui si trovano le aree specializzate per il linguaggio (Sugiural et al. 2011).

Ad esempio, il suono iniziale della parola inglese “think” non è presente in Italiano, dunque un parlante nativo italiano avrà difficoltà a distinguerlo ad esempio da [t] (perché il “luogo” di articolazione di questa consonante è molto vicino a quello della consonante inglese – Vedi BOX 5.3 per la definizione di “luogo di articolazione” – Vedi Box 4.3) oppure da [f] (perché condivide con la consonante inglese il modo di articolazione). Per le stesse ragioni, uno studente di lingua madre cinese o giapponese avrà difficoltà a distinguere tra [r] e [l], perché il suono [r] non fa parte dell’inventario fonemico di queste lingue.

Per approfondimenti sui parametri di classificazione dei suoni linguistici si veda il BOX 4.3.

Box 4.3 Il sistema IPA

Nelle diverse lingue del mondo, non sempre esiste una corrispondenza biunivoca tra suono e grafema. In certi casi, ad un unico grafema possono essere associati suoni diversi (in italiano, ad es., al grafema ‘c’ può essere associato il suono [...] di ‘cena’, ma anche il suono [k] di ‘cono’), in altri casi, a diversi grafemi o a combinazioni di grafemi è associato un singolo suono (in italiano, il suono [k] può essere associato a ‘c’, come in ‘cane’, oppure alla combinazione di grafemi ‘ch’, come in ‘china’), in altri casi ancora un unico grafema può essere associato a due suoni distinti pronunciati in successione (il grafema ‘x’, ad esempio, è associato ai suoni [ks]).

Per evitare ambiguità, è stato creato il sistema IPA (International Phonetic Alphabet). Esso utilizza un unico simbolo per rappresentare un unico suono, indipendentemente dalla lingua in cui compare quel suono (inglese, turco, spagnolo, russo, cinese mandarino,...), e indipendentemente dal sistema di scrittura utilizzato in quella lingua (ad esempio sistema latino, cirillico, ...). Ciò consente di trascrivere tutti i suoni delle lingue del mondo in modo coerente e accurato attraverso un numero finito di simboli.

Questi ultimi sono raccolti nella tavola IPA consultabile e scaricabile qui: [http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/IPA_chart_\(C\)2005.pdf](http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/IPA_chart_(C)2005.pdf) [Last accessed 18/12/2013]

Box 4.4 I suoni linguistici

I suoni linguistici si dividono in due principali categorie, consonanti e vocali. Sono prodotti grazie all'attività degli organi dell'apparato fono-articolatorio, i quali possono essere mobili (labbra, lingua, palato molle, mandibola) oppure fissi (denti, palato duro). Per ulteriori approfondimenti si vedano i seguenti link: http://en.wikipedia.org/wiki/Vocal_tract [Last accessed 18/12/2013]

http://it.wikipedia.org/wiki/Fonetica_articolatoria [Last accessed 18/12/2013]

Consonanti

Le consonanti vengono prodotte avvicinando un articolatore mobile ad uno fisso, fino a creare una costrizione del flusso d'aria proveniente dai polmoni. Si classificano in base a una serie di parametri:

- luogo di articolazione: riguarda il punto del tratto vocale in cui viene creata la costrizione
- modo di articolazione: riguarda il tipo o grado di costrizione creata dagli articolatori
- sonorità: riguarda la vibrazione delle corde vocali che può essere o non essere associata ai movimenti degli organi articolatori

Ulteriori dettagli sono disponibili qui:

<http://it.wikipedia.org/wiki/Consonanti> [Last accessed 18/12/2013]

<http://en.wikipedia.org/wiki/Consonant> [Last accessed 18/12/2013]

Vocali

Le vocali vengono prodotte senza costrizione del flusso d'aria e si classificano in base alla forma che assume cavo orale per poterle produrre. Quest'ultima varia principalmente in base ai movimenti che la lingua compie sull'asse verticale e sull'asse antero-posteriore. Varia inoltre in base alla posizione assunta delle labbra.

In base a questi parametri si distinguono vocali:

- alte (o chiuse) – basse (o aperte): a seconda che la lingua, si posizioni più in alto o più in basso rispetto alla posizione di riposo
- anteriori – posteriori: a seconda che la lingua, si posizioni in posizione avanzata o arretrata rispetto alla posizione di riposo
- arrotondate – non arrotondate: a seconda che ci sia oppure no una protrusione delle labbra

Ulteriori dettagli sono disponibili qui:

<http://it.wikipedia.org/wiki/Vocale> [Last accessed 18/12/2013]

<http://en.wikipedia.org/wiki/Vowel> [Last accessed 18/12/2013]

Approssimanti

Esistono poi le cosiddette approssimanti (dette anche semiconsonanti o semivocali), che in qualche modo stanno a metà tra consonanti e vocali, in quanto presentano caratteristiche tipiche di entrambi questi tipi di suoni. Esempi di approssimanti sono i suoni iniziali delle parole italiane "ieri" ([j]) e "uovo" ([w]), oppure delle parole inglesi "yesterday" ([j]) e "work" ([w]).

È molto importante che l'insegnante proponga in modo sistematico esercizi volti a rinforzare e consolidare le abilità di discriminazione dei suoni che caratterizzano la lingua da apprendere (non è possibile riuscire ad imitare e utilizzare tali suoni in maniera efficace e convincente, se prima non si riesce a distinguerli) e di produzione degli stessi.

Al fine di fare esercitare gli studenti sulla pronuncia l'insegnante può avvalersi della tavola IPA (International Phonetic Alphabet), per cui rimandiamo al Box 4.3

4.3.2 Lessico

“I neonati non apprendono memorizzando le liste. Allora perché dovrebbero i bambini o gli adulti?”⁴

4. Da una lettura di James Asher presso l'Università di Cambridge UK,

I più recenti approcci all'insegnamento-apprendimento delle lingue, privilegiano la competenza comunicativa e accordano al lessico un ruolo centrale, prioritario rispetto agli aspetti sintattici della lingua. L'acquisizione di un repertorio lessicale, seppur ristretto, può consentire una forma basilare di comprensione e di comunicazione, su cui potranno progressivamente ad innestarsi le conoscenze e competenze di tipo sintattico.

Il lessico proposto dall'insegnante di lingua deve essere, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico, particolarmente motivante per gli studenti, dunque strettamente legato ai loro interessi, ai loro bisogni, e ad aspetti della loro vita quotidiana.

Nel caso di studenti con dislessia, l'acquisizione di elementi lessicali può risultare particolarmente difficile, sia a causa di un possibile deficit nella memoria di lavoro fonologica, sia a causa delle difficoltà nel recupero lessicale. Per questo motivo, in molti di loro, la naturale differenza che esiste tra la ricchezza del lessico passivo e quella del lessico attivo è ancora più pronunciata (vedi terminologia utile).

Nel caso di studenti plurilingue, la conoscenza di più lingue può facilitare o rendere più difficile l'acquisizione del lessico. Da un lato, come già accennato nel Modulo 1, la condizione di bilinguismo/plurilinguismo, aumenta la plasticità a livello cerebrale ed ha generalmente effetti positivi sull'acquisizione linguistica in generale, dunque anche sul lessico; dall'altro, l'affinità tra le lingue in gioco (si veda, a questo proposito, il Modulo 5) può avere un duplice effetto: consideriamo ad esempio due lingue come l'italiano o lo spagnolo che, essendo entrambe di origine neolatina, presentano molti elementi lessicali con la stessa radice, dunque simili. Quando alla similarità nella forma



sonora di due parole corrisponde una similarità anche a livello di significato, l'apprendimento del lessico della nuova lingua viene facilitato; se invece alla somiglianza tra forme sonore non corrispondono significati simili (è questo il caso dei cosiddetti 'falsi amici'), lo studente può incorrere in numerose difficoltà. Un altro aspetto da tenere presente è il fatto che, se nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico le affinità di forma sonora e significato possono facilitare la comprensione orale (e di conseguenza la comunicazione), in un secondo tempo, la stessa facilità di comunicazione iniziale può portare ad una tendenza alla contaminazione e all'utilizzo delle forme simili nei contesti sbagliati, con probabile fossilizzazione degli errori.

Nel caso in cui lo studente plurilingue presenti dislessia, la concomitanza di più lingue può generare un aumento del carico cognitivo che, andando a sommarsi al deficit nella memoria di lavoro fonologica e alle difficoltà di recupero lessicale, può rendere l'apprendimento della/e lingua/e curricolari estremamente complesso. Ciò è vero soprattutto se l'approccio è principalmente basato su un insegnamento-apprendimento di tipo esplicito, che ricorrendo massicciamente alla memoria esplicita, richiede grande utilizzo di risorse attentive, spesso carenti in studenti con DSA.

4.3.3 Morfologia

Gli aspetti morfologici e morfosintattici del linguaggio, così come quelli fonetico-fonologici, vengono appresi nella L1 e in parte anche nella L2/LS in modo implicito, come automatismi prevalentemente inconsci. Questi aspetti causano difficoltà nello studente con dislessia già nella L1 e vengono trasferiti anche alla L2/LS. Per questo nella L2/LS necessitano di essere insegnati anche in modo esplicito.

Come già accennato nel Modulo 5, le differenze di tipologia morfologica tra le lingue possono essere causa di interferenza. È dunque necessario che l'insegnante conosca le principali differenze tra le lingue in gioco all'interno della classe, in modo da poter prevedere le possibili difficoltà o i possibili aspetti in cui gli studenti possono risultare facilitati dalla propria L1 o da altre lingue nelle quali sono competenti.

Inoltre, come già accennato riguardo agli aspetti sintattici, la consapevolezza, da parte dell'insegnante, di tali differenze, può essere utile a non confondere difficoltà derivanti dal background plurilingue dello studente con difficoltà dovute alla dislessia.

4.3.4 Sintassi

Come già accennato, gli approcci di tipo comunicativo alla didattica delle lingue accordano maggiore importanza al lessico piuttosto che alla sintassi. Tuttavia, anche a questo aspetto della lingua deve essere accordata la dovuta attenzione, in quanto necessario al raggiungimento di una competenza linguistica e comunicativa adeguata.

È importante che l'insegnante di lingua conosca le differenze di tipologia sintattica che possono intercorrere tra le lingue, e si faccia un'idea delle caratteristiche sintattiche delle lingue in gioco nella propria classe, in modo da prevedere possibili difficoltà o elementi facilitanti. Ciò lo aiuterà inoltre a non confondere difficoltà dovute alla semplice provenienza linguistica di un determinato studente, con difficoltà attribuibili invece ad un eventuale disturbo specifico dell'apprendimento.

Inoltre è fondamentale tenere presente che la riflessione sulla sintassi deve sempre essere preceduta da un utilizzo pratico delle strutture che si vogliono insegnare, deve cioè avvenire solo dopo che quelle strutture sono già state assimilate come comportamento comunicativo.

Ciò vale per tutti i tipi di studenti, ma in particolare per studenti con dislessia, i quali possono avere maggiori difficoltà nel recupero e nell'utilizzo di regole sintattiche a causa di un deficit nella "memoria di lavoro". A questo proposito è importante tuttavia ricordare che le difficoltà di tipo sintattico in studenti dislessici sono in realtà riconducibili ad un disturbo specifico del linguaggio (DSL). Numerosi studi hanno infatti dimostrato che soggetti con DSL svilupperanno nel 50-80% dei casi una dislessia.

BOX 4.5 Crosslinguistic Language Diagnosis (CLAD)**European project on the study of Specific Language Impairment and Dyslexia**

Il progetto studia i disturbi linguistici, in particolare il **Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL) e la Dislessia**, nelle varie lingue dei paesi partecipanti (Austria, Belgio, Germany, Italy, Lithuania, Romania), analizza le differenze tra lo sviluppo linguistico tipico e quello dei bambini con tale disturbo.

Il progetto trae origine dalla necessità di studiare i disturbi del linguaggio in contesto multilingue, necessità che diventa sempre più stringente data la continua crescita dei fenomeni migratori. La scuola e le istituzioni competenti possono offrire un intervento precoce ed efficace agli studenti immigrati con difficoltà linguistiche solo se vengono messe in grado di identificare l'origine di tali difficoltà. Infatti, i deficit nella comprensione e produzione linguistica possono essere confusi con alterazioni e ritardi legati al bilinguismo degli studenti. Gli studi per l'individuazione dei marcatori specifici anche in contesto bilingue consentono quindi un'opportuna distinzione dei due fenomeni e una conseguente accelerazione dei processi diagnostici e terapeutici.

Scopi del progetto:

- individuare marcatori linguistici specifici indicativi di un DSL anche in contesto bilingue
 - formulare strumenti di individuazione, basati su questi marcatori, utilizzabili dagli insegnanti a partire dalla scuola dell'infanzia
 - creare test basati su questi marcatori per una diagnosi precoce
 - capire fino a che punto i DSL possono sovrapporsi alla dislessia
- Gli strumenti messi a punto all'interno del progetto saranno sviluppati in tutte le lingue dei paesi partner.

Risultati:

- i soggetti bilingui con DSL mostrano i sintomi caratteristici del disturbo in entrambe le lingue parlate
- la loro condizione di bilinguismo non aggrava affatto questi sintomi
- vi è una parziale sovrapposizione tra DSL e dislessia.

Ulteriori risultati e dettagli sul progetto sono disponibili sul sito:

<http://www.cladproject.eu/>

[Last accessed 18/12/2013]

4.3.5 Pragmatica

La competenza pragmatica è quella che consente di “agire” attraverso la lingua, essa è dunque fondamentale per raggiungere efficacemente gli scopi comunicativi prefissati.

Normalmente gli apprendenti con dislessia non hanno difficoltà in questo ambito, ed è quindi importante che la dimensione pragmatica venga particolarmente valorizzata nel contesto di insegnamento-apprendimento delle lingue. Essa può infatti costituire una sorta di compensazione delle difficoltà di processamento linguistico.

In generale, ma soprattutto nel caso di studenti con dislessia è importante che l’insegnante, di fronte a produzioni non del tutto corrette dal punto di vista sintattico, ma efficaci dal punto di vista della comprensibilità del messaggio e dell’appropriatezza alla situazione comunicativa, valorizzi questo secondo aspetto sul primo.

Nella comunicazione orale inoltre è importante decodificare anche il “linguaggio non verbale”, cioè i gesti, le espressioni del volto, i movimenti del corpo, che sono strettamente legati alla cultura di origine. È importante, quindi che tali elementi extralinguistici vengano insegnanti di pari passo agli aspetti più strettamente linguistici, nella prospettiva sempre più condivisa che lingua e cultura sono inscindibili. Tali elementi extralinguistici cioè i gesti, le espressioni del volto, i movimenti del corpo che fanno parte del linguaggio non verbale possono in certi casi facilitare la comprensione del messaggio, ma se male interpretati, potrebbero provocare malintesi, o incidenti nella comunicazione.

Comunicare con persone di altra lingua e cultura implica che le convenzioni su cui normalmente ci basiamo per comprendere il significato globale e quindi reale del messaggio (...) possono risultare differenti e difficilmente comprensibili. Questo perché, come abbiamo già accennato, spesso si commette l'errore di considerare i linguaggi non verbali come “naturali”, anziché “culturali”⁵

5. Caon, F. (2010) Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale. Guerra Edizioni, Perugia p. 34-35

BOX 4.6 Gestì e culture

Parliamo con gli organi vocali, ma conversiamo con tutto il corpo.
(Abercrombie)

Il linguaggio del corpo è un aspetto fondamentale nella comunicazione. Lo usiamo continuamente, anche molto di più di quanto crediamo. Per questo motivo è importante includere nelle lezioni di lingua attività basate sul linguaggio non verbale in prospettiva interculturale, soprattutto nel caso in cui l'insegnante si trovi ad interagire con studenti plurilingue. Ciò si rivelerà di grande aiuto al fine di evitare incomprensioni e fraintendimenti.

Certi elementi del linguaggio non verbale, infatti, possono veicolare significati molto diversi nelle diverse lingue-culture. Eccone di seguito alcuni esempi:

- Girare la testa da destra a sinistra significa "NO" nella maggior parte dei paesi, ma in India, ad esempio, significa "SI". Similmente, muovere la testa dall'alto in basso significa "SI" nella maggior parte dei paesi, ma in Asia, solitamente, "NO".
- Sollevare il pollice verso l'alto significa "OK" nella maggior parte dei paesi. Nei paesi dell'Asia meridionale, tuttavia, questo gesto può essere frainteso e considerato un gesto offensivo e irrispettoso.
- Usare il dito o la mano per ottenere l'attenzione di qualcuno è considerato offensivo in alcune culture, poiché ricorda il gesto usato per richiamare i cani.
- Guardare l'altro negli occhi è considerato segno di attenzione e sincerità nelle culture occidentali, ma in Asia o in Medio Oriente viene percepito come un gesto irrispettoso e poco educato. Se un bambino proveniente da questa cultura non guarda l'insegnante negli occhi, lo fa dunque per rispetto non per mancanza di attenzione...
- Coloro che provengono dall'Africa del nord tendono a stare più vicini l'uno all'altro durante la conversazione, di quanto non facciano gli Europei...
- In Finlandia due persone che si incontrano per strada non si salutano a meno che non si conoscano. Ricevere il saluto di uno sconosciuto creerebbe imbarazzo e porterebbe a cercare di ricordare se l'hanno mai incontrato prima....

Altri esempi simili si possono trovare al seguente link:

<http://healthvermont.gov/family/toolkit/tools%5CF-6%20Cultural%20Differences%20in%20Nonverbal%20Communic.pdf>

Per accedere al link cliccare sul seguente **LINK**

[Last accessed 18/12/2013]

Spunti di riflessione 1.6

- Conosci esempi di gesti che hanno diversi significati in diverse culture?
- Nella tua classe, hai mai dovuto gestire fraintendimenti dovuti ad una diversa interpretazione del linguaggio del corpo?
- Cosa faresti nel caso dovesse generarsi nella tua classe un conflitto dovuto ad un fraintendimento legato al linguaggio del corpo?

4.4 Ortografia

Le lingue esistenti presentano notevoli differenze rispetto al grado di trasparenza dei loro sistemi ortografici, cioè rispetto al grado di corrispondenza grafema-fonema.

Tra le lingue europee, il finlandese sembra essere la più trasparente, l'inglese quella più opaca. Tedesco, greco, turco, bulgaro, ceco, italiano e spagnolo sono lingue largamente trasparenti, danese, francese e portoghese sono invece lingue sostanzialmente opache.

Per fare qualche esempio, l'italiano ha 25 fonemi rappresentati da 33 grafemi o combinazioni di grafemi, il francese ha 35 fonemi per 190 grafemi o combinazioni di grafemi, l'inglese ha 40 grafemi per 1120 grafemi o combinazioni di grafemi.

Il grado di trasparenza della lingua influenza fortemente la facilità di lettura e la velocità di accesso al lessico. Di conseguenza la dislessia nei diversi Paesi (vedi Modulo 2) dipenderà dalla lingua parlata, sia in termini di incidenza che in termini di severità del disturbo nel singolo individuo. Le difficoltà che lo studente con dislessia ha nella lingua madre a livello ortografico verranno trasferite anche alla lingua seconda o straniera.

4.5 Come si apprendono le lingue straniere?

Per rendere efficace il processo di insegnamento/apprendimento linguistico è necessario conoscere come funziona il “cervello che apprende” le lingue.

L’acquisizione della lingua materna avviene soprattutto grazie a meccanismi di imitazione.

Per questo motivo utilizzare anche strategie di insegnamento/apprendimento di una L2/LS che facciano leva su questo meccanismo può risultare particolarmente efficace soprattutto nelle fasi iniziali.

Un ruolo importante è ricoperto, inoltre, dalle capacità associative del cervello che come dice Dehaene (2001) è un sistema di riconoscimento di modelli, e questo è uno dei maggiori punti di forza della mente umana.

L’attività associativa può facilitare la memorizzazione soprattutto se intervengono fattori come:

- emozioni positive
- stimoli multi-sensoriali;
- attività creative, interessanti e significative;

Anche la memoria implicita (incidentale/non dichiarativa) gioca un ruolo importante nell’acquisizione/apprendimento linguistico. Si tratta della memoria più antica e importante nell’essere umano, quella che per prima compare nel bambino (già addirittura nel feto) e che per ultima scompare nell’anziano. Grazie alla memoria implicita, l’acquisizione della lingua madre può avvenire senza sforzo e senza che ne siamo consapevoli (vedi Modulo 1, box 1.2)

Ciò che si acquisisce in modo implicito, dunque in modo naturale e senza alcuno sforzo cosciente, viene automatizzato grazie all’esperienza e alla pratica, ed entra a far parte in modo stabile del nostro bagaglio di abilità. A livello linguistico, la memoria implicita ci consente dunque di comprendere e parlare in modo fluente.

Troppo spesso si utilizzano ancora metodologie didattiche che affidano l’apprendimento prevalentemente alla memoria esplicita che è un tipo di memoria a lungo termine (per maggiori dettagli rimandiamo al Modulo 1, box di approfondimento 1.2, e al Modulo 2, par. 2.6.4). La memoria esplicita è indispensabile per un uso consapevole (non automatico) del linguaggio. I cambiamenti maturazionali che avvengono durante l’infanzia e l’adolescenza condurrebbero, secondo recenti studi, ad un coinvolgimento minore della memoria implicita nell’apprendimento di una L2 (Ullman, 2004; 2005). Ciò è vero, a maggior ragione per una LS.

Ciò non significa che in questa fase debba prevalere un insegnamento di tipo esplicito, ma che l'apprendimento di tipo implicito deve essere supportato da quest'ultimo.

Da un lato l'apprendimento implicito garantisce un eloquio fluente ed automatico, tuttavia senza il supporto di un apprendimento esplicito non permette di raggiungere certi livelli di competenza; dall'altro il solo apprendimento basato sulla traduzione e sull'applicazione consapevole di vocaboli e regole grammaticali non consente di raggiungere un livello adeguato di competenza comunicativa.

In generale una didattica efficace dovrebbe sempre essere in grado di collegare continuamente queste due forme di apprendimento.

4.6 Dislessia e lingue straniere

Riassumendo in parte quanto già accennato nei paragrafi precedenti, raccoglieremo di seguito le principali difficoltà che possono interessare lo studente con dislessia nell'apprendimento delle lingue:

- nella discriminazione dei suoni della lingua
- nel riprodurre i suoni della lingua
- di tipo morfosintattico
- nell'acquisizione del lessico
- nel recupero lessicale
- nell'applicazione di regole grammaticali
- nella decodifica
- nello scrivere sotto dettatura
- nella produzione scritta
- nell'acquisizione della correttezza ortografica
- nell'esecuzione delle verifiche (tempi variabili)
- nel prendere appunti

Queste difficoltà possono avere come conseguenza:

- alto livello di frustrazione
- rendimento altalenante
- facile stanchezza
- demotivazione per le difficoltà incontrate
- messa in atto di strategie di difesa (evitamento, aggiramento, resistenza passiva)

Ciò non significa che il ragazzo con DSA non possa imparare le lingue. Al contrario, l'insegnante deve partire dal presupposto che egli possa farlo, purché l'approccio didattico adottato, specialmente nelle prime fasi, avvicini il più possibile l'apprendimento della nuova lingua, ai meccanismi di acquisizione della L1.

Inoltre, come vedremo in seguito, è importante che l'approccio didattico sia:

- strutturato
- sequenziale
- multisensoriale
- attento a fornire ripetuti rinforzi

4.7 Cosa fare in classe

Nei prossimi paragrafi ci soffermeremo su alcuni suggerimenti di tipo pratico che l'insegnante può utilizzare in classe, tenendo presente la prospettiva di una scuola sempre più inclusiva (Watkins, 2007, p. 16), come auspicato all'interno di organi europei e mondiali, quali European Agency for Development in Special Needs Education e UNESCO.

Questi suggerimenti possono risultare utili per tutti gli studenti, non solo per quelli che presentano peculiarità o esigenze legate a stili cognitivi, alla provenienza linguistico-culturale e alla condizione socio-economica. Come si legge nei "Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni Raccomandazioni Didattiche"

6. Agenzia Europea per lo sviluppo dell'Istruzione degli alunni disabili (2011)
Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni – Raccomandazioni Didattiche. p.10

In tutti gli ordini di scuola, le diversità vanno celebrate e valorizzate e la differenza deve essere considerata una risorsa per l'apprendimento.⁶

Celebrare la diversità significa valorizzare le peculiarità del singolo individuo, dunque la sua unicità.

4.7.1 Diverse culture, diverse lingue, diversi stili cognitivi: come creare un clima accogliente

L'insegnante deve innanzitutto preoccuparsi, prima di intraprendere qualunque azione didattica specifica, di creare un clima di accoglienza, di collaborazione, di complicità, di curiosità e di fiducia reciproca. Dovrà poi introdurre il concetto di diversità come risorsa preziosa favorendo così l'integrazione in classe. Per fare ciò potrà partire da un brano letterario, un film, una vignetta, un canto etc.... favorendo una discussione collettiva che tocchi differenze di carattere, gusti, interessi, sogni, aspetto fisico, paese d'origine, lingua, tradizioni e costumi... per poi arrivare a riflettere sul fatto che la diversità può riguardare anche gli stili cognitivi. Solo così potrà creare un clima davvero favorevole all'apprendimento, in cui il ragazzo potrà sentirsi compreso, a proprio agio e in grado di affrontare i diversi compiti scolastici....

L'insegnante dovrà inoltre essere in grado di riconoscere i segnali di un eventuale DSA, da eventuali difficoltà linguistiche dello studente che possono essere legate alla sua condizione di Bilinguismo/multilinguismo.

Dovrà evitare di limitarsi ad esprimere un giudizio senza analizzare il tipo di errori commessi e la loro frequenza, infine andare a fondo nella ricerca dell'origine delle difficoltà senza farsi influenzare dal fatto che prima di lui nessun collega abbia sollevato il problema.

4.7.2 Strutturare l'attività didattica

È importante strutturare il lavoro in classe in diverse fasi, per garantire un apprendimento significativo ed efficace.

Non si può prescindere da una iniziale fase di motivazione in cui l'insegnante per suscita l'interesse e la curiosità dei discenti. In un secondo tempo introduce l'argomento e propone attività mirate ad una comprensione globale dello stesso. Si passerà poi ad una fase di analisi volta ad una comprensione più dettagliata dell'argomento in esame, grazie ad esercizi specifici e mirati. Successivamente si procederà verso una fase di sintesi e riflessione in cui i discenti possono rielaborare e appropriarsi di quanto appreso nella fase precedente.

Dopo una eventuale verifica è importante che l'insegnante riservi del tempo ad una fase conclusiva di decondizionamento in cui proporre attività sostanzialmente ludiche senza un fine esplicitamente didattico.



FASE	Esempi di tecniche/attività
Motivazione	Brainstorming, visione di un video, film, cartone etc.
Globalità	Scelta multipla, accoppiamento, transcodificazione...
Analisi	Completamento, riordino, uso di sottolineature, oppure di cerchi, frecce, colori...
Sintesi e riflessione	Role-play, role taking, role making, drammatizzazione, dialogo aperto, descrizione di immagini, ricostruzione di mappe cognitive...
Verifica	Abbinamento, transcodifica, monologo, scelta multipla, V/F, domande aperte (orali)...
Decondizionamento	Attività ludiche di vario genere, canti, danze...

4.7.3 Inoltre...

È importante ricordare che, per rendere più efficace il processo di insegnamento-apprendimento, è necessario esplicitare gli obiettivi dell'attività didattica in modo che gli studenti sappiano cosa si andrà a fare, come e perché. Come dice Pontecorvo (1995) "la conoscenza degli obiettivi permette a colui che studia di dirigere meglio la sua attività e il suo interesse, ed è provato che gli studenti imparano prima e meglio se conoscono (e capiscono) gli obiettivi del loro lavoro".

Ciò diventa particolarmente rilevante nel caso di ragazzi con DSA che spesso presentano un deficit attentivo e che possono avere maggiori difficoltà nel rintracciare il nesso tra un compito/attività e il relativo scopo. Ciò impedisce al ragazzo di costruirsi una rappresentazione mentale del compito e genera un ulteriore calo attentivo. Spiegare, quindi, allo studente gli obiettivi del compito proposto è come "preparare" per lui una cornice di significato in cui quel compito potrà essere più facilmente svolto.

Per quanto riguarda la segnalazione e la correzione degli errori è importante ricordare che:

- se intervengono nella produzione orale, l'insegnante dovrebbe evitare di correggerli in modo esplicito, mostrando di aver compreso il messaggio e restituendo la forma sintattica o la pronuncia corretta riprendendo la risposta dell'alunno.
Ad esempio se l'alunno dice: "The tree are green", l'insegnante dovrebbe rispondere: "Oh, yes. That's right. The tree is green!"

- se intervengono nella produzione scritta è bene cancellarli anziché sottolinearli. Infatti, durante lo studio si tende a sottolineare le parti importanti, quelle che si vogliono ricordare, e poiché i DSA hanno generalmente una buona memoria visiva, rischiano di fissare la forma scorretta. Gli errori, pertanto, vanno cancellati... e non evidenziati!

Infine, può essere molto utile:

- suggerire allo studente di registrare la lezione (nelle scuole italiane ciò è consentito)
- nell'assegnazione dei compiti a casa, ricordare che lo studente con DSA si stanca più facilmente e impiega più tempo, quindi è opportuno ridurre il carico di lavoro in termini di quantità ma non di contenuti. Tenere a mente che è necessario garantire anche spazi da riservare ad attività extrascolastiche.
- non dare per scontata l'acquisizione degli argomenti già affrontati, perché in studenti con DSA potrebbero non essere ancora stati fissati nella memoria.
- programmare ripetizioni
- usare la terminologia in modo coerente (evitando di usare sinonimi)
- introdurre un elemento nuovo alla volta
- ripetere più volte i concetti più importanti sia all'interno della stessa lezione, sia tra una lezione e l'altra
- non pretendere dallo studente l'enunciazione delle regole grammaticali
- evitare di indurre allo studio mnemonico o di pretenderlo
- fare attenzione all'aspetto grafico dei materiali cartacei proposti (vedi par. 4.9.4)
- fornire, prima della lezione, uno schema o mappa di ciò che sarà affrontato in classe.
- insegnare a costruire e a utilizzare mappe mentali e/o concettuali (vedi paragrafo 4.8.7)
- collaborare con la famiglia per far sì che quest'ultima possa aiutare il ragazzo nella pianificazione del lavoro a casa.
- mettere in atto un lavoro di equipe con i colleghi di altre discipline
- evitare la sovrapposizione, con altre materie, di interrogazioni o verifiche
- in collaborazione con i genitori, prestare attenzione alla gestione del diario, soprattutto con i bambini più piccoli.

Box 4.7 Il Decalogo del bravo insegnante di lingua straniera

Nel 1970, lo psicolinguista Denis Girard ha elaborato un decalogo del bravo insegnante di Inglese:

Teacher qualities

- He explains clearly.
- He makes his pupils work
- He makes his course interesting
- He insists on spoken language
- He shows great patience
- He uses a comunicative approach
- He shows the same interest in all his students
- He teaches good pronunciation
- He speaks good English
- He makes all the students participate

.....e soprattutto

the best way to tell the children what to do is to demonstrate it!

Naturalmente questo decalogo vale per gli insegnanti di tutte le lingue!

Gabrieli, C. & Gabrieli, R., 2008. Dyslexia, what is it?, Roma: Armando Editore

4.8 Strategie, metodi, approcci di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera

Grazie agli ultimi sviluppi delle scienze cognitive, negli ultimi decenni è stata accordata sempre maggiore importanza ai fattori affettivi, socioculturali e psicologici legati all'apprendimento delle lingue straniere, che mettono in questo modo il discente con le sue peculiarità (stile di apprendimento, interessi, bisogni,...) al centro del processo di insegnamento/apprendimento (approccio umanistico affettivo).

All'interno del gruppo classe, l'insegnante si troverà di fronte a stili cognitivi diversi. Dunque dovrà tener conto del fatto che

non esiste solo un approccio, non esiste una sola strategia, sia di insegnamento, sia di apprendimento, ma esistono strategie adatte a situazioni diversificate. Dunque, non è superfluo ribadirlo, non un solo metodo, ma più metodi. Gabrieli & Gabrieli, p. 18

Per questo motivo offriremo di seguito non una 'ricetta' unica, ma una serie di possibili spunti da adattare eventualmente al contesto di classe.

4.8.1 L'approccio multisensoriale

Inviare più informazioni al cervello attraverso diversi canali sensoriali (visivo, uditivo, tattile, cinestesico, etc...) facilita la memorizzazione, il recupero delle informazioni e l'apprendimento. Proporre attività di tipo multisensoriale rende il processo di insegnamento-apprendimento linguistico particolarmente efficace, soprattutto nel caso di studenti con DSA, ma anche di eventuali studenti immigrati che conoscano ancora poco la lingua d'uso della classe con cui è bene evitare un utilizzo solamente verbale della lingua, al fine di evitare stanchezza, frustrazione e demotivazione.

In particolare, il movimento ha una grande importanza nell'apprendimento in generale e nell'apprendimento delle lingue in particolare. Il cervello è in origine un organo motorio e percettivo, le cui aree hanno subito quello che Dehane (2007) definisce "riciclaggio neuronale" e sono state rifunzionalizzate per scopi diversi rispetto a quelli per cui si erano evolute.

Associare la lingua al movimento, dunque associare un elemento linguistico e il suo significato ad un'azione, fa sì che si formi di esso una rappresentazione mentale più ampia e "multidimensionale", dunque più stabile.

Come si legge in Rizzolatti & Sinigaglia (2006) "il cervello che agisce è anche e soprattutto un cervello che comprende".



4.8.2 Il Total Physical Response (TPR)

Sviluppato alla fine degli anni sessanta da James J. Asher, il TPR basa l'apprendimento di una lingua straniera sul coinvolgimento totale (sia fisico che psichico) di chi apprende, cercando di rendere l'apprendimento di una nuova lingua più simile all'acquisizione della lingua madre.

Il TPR utilizza semplici istruzioni verbali (comandi) per introdurre elementi e schemi linguistici. Ad esempio, l'insegnante dà un comando, associandolo al movimento corrispondente, e l'alunno deve rispondere fisicamente, eseguendo l'azione appropriata (Es. <<Alzati>>: l'insegnante si alza e invita l'alunno ad alzarsi, ecc.). Ciò deve avvenire immediatamente, senza analizzare l'azione.

Tale approccio, normalmente utilizzato con bambini molto piccoli, può risultare efficace anche con studenti con DSA perché esercita la comprensione orale e l'acquisizione del lessico senza richiedere uno sforzo di produzione orale.

Questo metodo infatti si basa su due assunti:

- 1) La comprensione precede sempre la produzione
- 2) Esiste un "periodo silente" (vedi box di approfondimento 4.2) che deve essere rispettato per evitare frustrazioni.

Analogamente a quanto avviene nell'acquisizione della lingua materna, la produzione orale avverrà solo dopo che elementi e schemi linguistici saranno stati interiorizzati.

In seguito alla scoperta dei "neuroni specchio" (vedi box di approfondimento 4.8) e alla conseguente rivalutazione del sistema motorio, si è potuto dare un supporto teorico a questa metodologia di insegnamento/apprendimento. Infatti, il coinvolgimento motorio (l'agire intenzionalmente in un contesto), attraverso l'attivazione dei neuroni specchio, la cui proprietà è di "fare proprie" le azioni e le esperienze altrui, contribuisce a rendere più stabile la traccia mnesica, non solo in chi compie in prima persona l'azione, ma anche in chi l'osserva.

Per ulteriori informazioni sul TPR, è possibile consultare il sito:

<http://www.tpr-world.com> [Last accessed 19/12/2013]

Box 4.8 I neuroni specchio

Tutto cominciò in laboratorio...con una scimmia, uno scienziato e una banana... Come tante scoperte rivoluzionare anche quella dei neuroni specchio è avvenuta in modo del tutto accidentale.

All'inizio degli anni '90, un gruppo di ricercatori dell'Università di Parma, coordinati dal neuroscienziato Giacomo Rizzolatti, stava studiando l'attivazione neuronale del cervello di una scimmia nell'atto di afferrare una banana. Durante una pausa, uno dei ricercatori prese una banana e la mangiò. I computer, ancora collegati al cervello della scimmia, registrarono la stessa attività cerebrale osservata quando l'animale afferrava effettivamente la banana...Si pensò inizialmente ad un errore, ma misurazioni successive portarono agli stessi risultati. Risultò dunque evidente che certi neuroni si attivano non solo quando un soggetto compie effettivamente un'azione, ma anche quando lo stesso soggetto vede compiere un'azione da qualcun'altro.

Questi neuroni furono scoperti in seguito anche nel cervello umano, grazie a tecniche non invasive di imaging cerebrale.

Si è scoperto che essi sono fondamentali non solo per comprendere un'azione, ma anche per comprendere l'intenzione in essa contenuta. Stanno alla base dei meccanismi di imitazione, e giocano un ruolo importantissimo nei processi di apprendimento.

I neuroni specchio sono stati individuati anche nella cosiddetta area cerebrale di Broca, deputata al linguaggio. Ciò ha condotto a pensare che tali neuroni rivestano un ruolo importante nell'acquisizione della lingua materna e nella comunicazione in generale, e che la loro funzione possa (debba!) essere 'sfruttata' nell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, soprattutto nel caso di studenti con DSA.

Strategie didattiche largamente basate su attività sensoriali e motorie, sull'imitazione, sulla partecipazione emotiva, su un input contestualizzato e sull'anticipazione delle intenzioni di un'azione, possono infatti assecondare l'azione di certi meccanismi neurali, e favorire l'immagazzinamento di quanto appreso nella memoria a lungo termine.

4.8.3 Cooperative learning

Il Cooperative Learning (CL) è un movimento educativo che include un insieme di metodi di insegnamento-apprendimento basati sulla cooperazione tra gli apprendenti e volti non solo a sviluppare competenze disciplinari specifiche, ma anche competenze di carattere sociale-relazionale spesso trascurate dagli approcci tradizionali. Il CL privilegia l'utilizzo delle risorse dello studente, piuttosto che quelle dell'insegnante. Accorda grande importanza al rapporto studente-studente e mette gli apprendenti nelle condizioni di imparare gli uni dagli altri, di acquisire punti di vista diversi e più ampi, di condividere emozioni, idee, dubbi, aspirazioni, e di migliorare la percezione di sé. La cooperazione e lo sforzo di gestione dei rapporti interpersonali ha ripercussioni positive sullo sviluppo cognitivo (in quanto l'interazione genera maggior complessità cognitiva e dunque implica un aumento dell'attività intellettuale), sulla capacità di gestire le relazioni di gruppo e i conflitti, sulla motivazione ad apprendere e dunque sull'apprendimento in sé.

Le attività di tipo cooperativo possono essere utilizzate anche come "strumento compensativo" per studenti con DSA, o per studenti plurilingue che non hanno ancora sviluppato un'adeguata competenza né nella lingua d'uso, né nella lingua da apprendere.

Per ulteriori dettagli è possibile consultare i seguenti siti:

<http://www.iasce.net/> [Last accessed 19/12/2013]

<http://www.apprendimentocooperativo.it/> [Last accessed 19/12/2013]

4.8.4 Format Approach

Il Format Approach sviluppato dallo psicologo statunitense Bruner (1975) è un approccio che utilizza eventi che si ripetono in modo simile all'interno della giornata scolastica, al fine di far praticare e ripetere atti linguistico-comunicativi. In questo modo gli apprendenti possono condividere esperienze, scambiarsi oggetti, compiere gesti quotidiani etc., associando sempre le parole ad azioni e/o oggetti concreti. Solo dopo molte ripetizioni la parola si staccherà dal contesto, assumerà un significato e diventerà parte del lessico acquisito. Questo approccio viene normalmente utilizzato con bambini della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria/elementare. Tuttavia, esso può rivelarsi utile anche con ragazzi di altri ordini di scuola, specialmente se con DSA.

Materiale interessante legato ad attività di Format (in particolare di format narrativo) sono disponibili, in più lingue sul seguente sito:

<http://www.hocus-lotus.edu> [Last accessed 19/12/2013]

4.8.5 Storytelling

Questo approccio consiste nell'utilizzo della narrazione e si serve di più canali sensoriali. L'insegnante racconta brevi storie in modo sequenziale, utilizzando diversi linguaggi (iconico, pittorico, mimico-gestuale, drammatico) e diversi supporti. Si collega al mondo immaginario degli apprendenti e risulta dunque particolarmente attraente non solo per bambini e adolescenti, ma anche per adulti, purché i contenuti della storia siano scelti in base agli interessi, ai vissuti e ai bisogni di chi apprende.

http://www.debbieworks.altervista.org/story_telling1.htm [Last accessed 19/12/2013]

4.8.6 Didattica ludica

Lo scopo delle tecniche ludiche è quello di stimolare l'apprendimento, proponendo allo studente attività divertenti, giocose, non ansiogene, che possano sostenere ed accrescere la motivazione. Le attività ludiche creano in classe un clima disteso e gradevole e, anche se spesso non costituiscono giochi veri e propri, comportano un coinvolgimento totale dello studente, facendogli provare piacere, e favorendo un apprendimento di tipo implicito. Per questo possono risultare particolarmente utili nel caso di studenti con DSA (Casati). Inoltre, rispetto alla possibile presenza in classe di alunni plurilingue la spinta motivazionale dell'attività ludica può aiutare a superare le eventuali barriere linguistiche dovute ad una competenza ancora insufficiente sia nella lingua ambiente che nella LS.

Anche il Common European Framework of Reference del Consiglio d'Europa (Consiglio d'Europa, 2001, p. 55), riconosce l'importanza delle attività ludiche nell'apprendimento delle lingue straniere. Naturalmente è importante che queste attività siano di semplice esecuzione e comportino un abbondante uso della lingua orale.

Tali attività sono particolarmente efficaci con i bambini, ma possono funzionare anche con adolescenti e gli adulti, purché adeguatamente progettate.

4.8.7 L'uso di mappe cognitive

L'insegnante può facilitare la comprensione dei contenuti da spiegare in classe, servendosi di supporti visivi, come ad esempio file in PowerPoint o mappe cognitive (mentali o concettuali). Essi catturano l'attenzione degli alunni, facilitando la comprensione dei nuovi contenuti.

Sarebbe auspicabile che fossero gli alunni stessi a saper creare le mappe, in modo da rendere più significativo l'apprendimento. Tuttavia, il carico di lavoro che essi devono affrontare a casa, non sempre permette agli alunni di trovare il tempo per crearsi mappe su tutti gli argomenti di studio. La consegna del materiale visivo utilizzato in classe, dunque, da un lato può tranquillizzare alunni (e genitori!) perché consente di avere già pronto il supporto sul quale effettuare lo studio a casa e da utilizzare come strumento compensativo in sede di verifica; dall'altro rende lo studio sicuramente più passivo e meno significativo.

Per questo motivo, è opportuno che l'insegnante spinga di quando in quando gli studenti a creare mappe personalizzate. Per creare una mappa la prima cosa da fare è

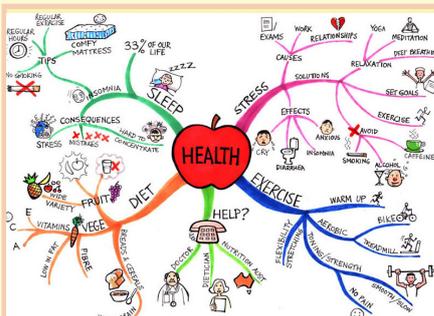
selezionare le informazioni più importanti all'interno di un testo. Purtroppo, questo non è un compito facile, specie per chi ha problemi nella decodifica. Gli insegnanti, infatti, hanno modo di notare che se chiedono agli studenti di sottolineare le informazioni salienti essi spesso sottolineano tutto o nulla. Nel box 4.9 sono riportate alcune indicazioni utili che l'insegnante può dare agli studenti per facilitarli nella costruzione delle mappe.

BOX 4.9 - Come costruire una mappa cognitiva: consigli per gli studenti

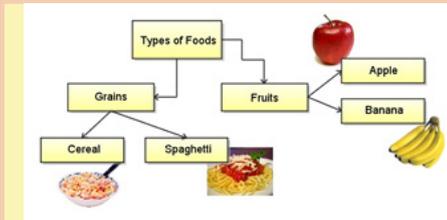
- Le mappe possono esserti utili:
 - a scuola:**
 - per aiutarti a seguire e apprendere meglio la lezione
 - per aiutarti a non perdere il filo quando devi esporre un argomento
 - per aiutarti a recuperare il lessico specifico
 - per facilitarti nelle verifiche
 - a casa:**
 - per memorizzare
 - per ripassare

Qui di seguito troverai delle indicazioni utili per crearti le tue mappe.

1. Guarda le eventuali immagini che accompagnano il testo e le relative didascalie. Questo serve per farsi un'idea generale dell'argomento trattato nel testo.
2. Leggi i titoli dei capitoli e dei paragrafi, per farsi un'idea un po' più precisa dell'argomento. Questo ti faciliterà successivamente la comprensione.
3. Non leggere il testo, ma vai alla fine del capitolo o paragrafo dove solitamente sono riportate alcune domande sugli argomenti principali del testo
4. Leggi la prima domanda
5. Prendi un evidenziatore ed evidenzia la risposta a tale domanda.
6. Trova la parola chiave. Per trovarla, pensa alla parola, parola + aggettivo, immagine, parola + immagine...che ti fanno ricordare la risposta trovata.
7. Prendi una matita e scrivi o disegna le parole e/o immagini trovate nel bordo a margine del testo.
8. Leggi la seconda domanda a fondo del testo e procedi nello stesso modo.
9. Alla fine si avrai tutte le parole chiave riportate a margine del testo e a partire da esse potrai cominciare a costruire la mappa.
10. Scegli il tipo di mappa che preferisci e che ti è più congeniale.



Questa è la "mappa mentale". Essa ha al centro il "concetto" principale, da cui partono tanti "rami" ai quali dovrai collegare le parole chiave che hai trovato. Da questi rami possono anche partire altri "rametti"



Questa è la "mappa concettuale". È utile soprattutto per rappresentare argomenti più legati ad una evoluzione temporale.

Ti sembrerà inizialmente un grosso lavoro, ma se le farai di volta in volta, subito dopo la spiegazione dell'argomento da parte del tuo insegnante, arriverai al giorno dell'interrogazione/verifica sapendo già quasi tutto e il ripasso sarà velocissimo.

<http://www.learningfundamentals.com.au/wp-content/uploads/health-map.jpg>
http://www.biologycorner.com/worksheets/introduction_conceptmap.html#UrQXTfTuKls



4.8.8 Verifiche e valutazione

Nelle fasi di verifica e valutazione è importante che l'insegnante tenga delle seguenti indicazioni:

- Valutare il contenuto e non la forma
- Considerare le conoscenze e non le carenze
- Fornire copia delle verifiche per una riflessione consapevole sugli eventuali errori
- Evitare domande aperte che richiedano una risposta scritta in LS
- Lasciare utilizzare durante le verifiche gli strumenti compensativi necessari (mappe, tabelle, dizionari digitali,...)

Se la verifica è orientata alla comprensione di un testo in LS o all'acquisizione di contenuti in LS è necessario:

- dare la possibilità di rispondere per scritto nella lingua d'uso in classe
- fornire esercizi a scelta multipla
- fornire esercizi V/F

4.9 Indicazioni operative

4.9.1 Indicazioni operative per la scuola primaria/elementare

Insegnare una lingua aggiuntiva (LS) nella scuola primaria/elementare è un compito complesso, soprattutto nel caso in cui siano presenti in classe alunni stranieri che non hanno ancora acquisito una competenza minima nella lingua ambiente (L2).

L'attività didattica deve fondarsi su un approccio all'apprendimento linguistico di tipo ludico e multisensoriale (vedi paragrafo 4.8.1). Soprattutto nel caso in cui siano presenti in classe allievi con dislessia, un approccio che coinvolga i sensi, il movimento, il linguaggio iconico, il mimo, il canto etc. diventa imprescindibile, poiché fa leva sulla piacevolezza e sulla motivazione ad apprendere del bambino, e induce un apprendimento di tipo implicito.

Inoltre, è fondamentale incentrare l'azione didattica esclusivamente sull'uso orale della lingua, soprattutto se gli alunni non hanno avuto la possibilità, alla scuola dell'infanzia, di entrare in contatto con la lingua da apprendere

anche solo sottoforma di filastrocche, canzoni, giochi etc... L'introduzione delle forma scritta della lingua è da evitare almeno fino a che gli allievi non abbiano acquisito un vocabolario minimo e la capacità di produrre semplici frasi quotidiane. Inoltre, e soprattutto nel corso della classe prima, è importante non richiedere l'uso scritto della LS fino a che gli alunni non abbiano acquisito una competenza adeguata a livello di decodifica, comprensione e produzione scritta nella lingua d'uso nel contesto educativo (cioè la lingua materna per gli apprendenti autoctoni, o la L2 per i bambini immigrati).

Ciò non significa che il canale scritto sia da escludere. Come si legge in Daliso (2009), "la forma scritta offre infatti all'allievo un'ulteriore possibilità di ancoraggio su cui far leva per la memorizzazione" (p. 41). Tuttavia, nella scuola primaria essa non deve essere pretesa. È invece fondamentale favorire quanto più possibile la comunicazione orale, in modo da permettere di acquisire in maniera implicita non solo il lessico ma anche alcuni elementi di base della sintassi.

È importante curare fin dall'inizio la pronuncia dei suoni della nuova lingua (come già detto nel paragrafo 4.3.1) e far capire ai bambini che le parole devono essere pronunciate in maniera corretta, per evitare fraintendimenti. Saranno quindi utili esercizi e giochi mirati ad aiutare gli alunni a creare una corrispondenza tra i suoni nuovi percepiti e la rappresentazione mentale dei movimenti articolatori necessari per la produzione degli stessi.

Gli approcci a cui sicuramente fare riferimento per l'insegnamento linguistico nella scuola elementare, e soprattutto nelle classi in cui sono presenti alunni plurilingue e/o con DSA sono il Total Physical Response (vedi par. 4.8.2), il Format Approach, lo Storytelling e, come già accennato, tutte le tecniche di tipo ludico.

Queste tecniche e approcci risultano di fatto efficaci per tutti gli studenti, in quanto garantiscono un'azione didattica appropriata a tutti gli stili cognitivi e a tutti i tipi di mente, dunque inclusiva.

4.9.2 Indicazioni operative per la scuola secondaria di primo grado/medie

Le indicazioni didattiche fornite riguardo all'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare sono valide anche per la scuola secondaria di primo grado/media.

È tuttavia necessario tenere presente che, come già accennato al paragrafo 4.5, in questa fase intervengono cambiamenti maturazionali che influiscono sulla memoria implicita comportando un minore coinvolgimento della stessa nell'apprendimento linguistico.

In questa fase, dunque, può essere utile affiancare alle attività didattiche orientate all'apprendimento implicito una riflessione esplicita sul funzionamento della grammatica della lingua.

Naturalmente, è importante che l'azione didattica si basi su contenuti che tengano alta la motivazione degli studenti, dunque che siano vicini ai loro interessi, bisogni e vissuti.

Soprattutto nel caso di classi che includono studenti con DSA e/o studenti immigrati plurilingue è importante far leva su attività multisensoriali (vedi par. 4.8.1) e di tipo cooperativo (vedi par. 4.8.3).

Queste ultime possono risultare particolarmente efficaci anche sul piano relazionale, in quanto mettono gli studenti nella condizione di collaborare per il raggiungimento di un obiettivo comune. In tal modo, essi sono spinti a sentirsi responsabili, a valorizzare il contributo di tutti e ad impegnarsi per compensare reciprocamente eventuali punti di debolezza.

Le tecniche di tipo cooperativo, orientate naturalmente ad un uso prevalentemente orale della lingua e allo sviluppo della competenza comunicativa, possono risultare, se ben pianificate, coinvolgenti, motivanti e particolarmente efficaci dal punto di vista dell'apprendimento.

4.9.3 Indicazioni operative per la scuola secondaria di secondo grado/superiori

Le indicazioni fornite per la scuola media di primo grado sono valide anche per la scuola media di secondo grado. L'azione didattica deve risultare sempre motivante, coinvolgere lo studente in modo multisensoriale e globale, includere momenti ludici, essere incentrata prevalentemente sull'uso orale della lingua e sullo sviluppo della competenza comunicativa. Sarà importante proporre attività di tipo cooperativo e attività orientate allo sviluppo della competenza pluriculturale, soprattutto nel caso in cui la classe includa studenti immigrati plurilingue e/o con DSA.

L'insegnamento-apprendimento di tipo implicito dovrà sempre essere predominante, anche se può risultare utile affiancarlo a spiegazioni di tipo esplicito soprattutto riguardo alla sintassi della lingua.

In questa fase della scolarizzazione, le abilità di comprensione scritta ricevono maggior spazio e il testo scritto nella lingua straniera viene utilizzato anche per l'acquisizione di contenuti solitamente legati alla letteratura o ad aspetti culturali. Nel caso di studenti con DSA, è dunque utile che l'insegnante introduca l'utilizzo delle mappe cognitive (vedi par. 4.8.7), sia come strumento da utilizzare in classe per spiegare e facilitare la comprensione dei contenuti introdotti, sia come strategia che gli studenti possono usare in autonomia nello studio a casa. Per raggiungere questo secondo scopo sarà importante che l'insegnante spieghi agli studenti come fare costruire mappe personalizzate, fornendo loro le indicazioni riportate nel box di approfondimento 4.9.

4.9.4 Indicazioni tipografiche utili

Nella scelta del libro di testo o nella preparazione di materiali cartacei da consegnare ai propri alunni con dislessia, l'insegnante dovrà fare attenzione al carattere tipografico (font), all'impaginazione e alla carta utilizzata, al fine di evitare un ostacolo aggiuntivo a chi ha già difficoltà nella decodifica. Il carattere utilizzato dovrà:

- essere senza grazie (sans serif)
- avere tratti ascendenti e discendenti molto evidenti
- presentare segni di differenziazione per le lettere che sono speculari (b, d, p, q) o graficamente simili (a, e, o; t, f)
- avere una dimensione di 12-14 punti tipografici

Inoltre non si deve usare lo STAMPATO MAIUSCOLO per più di 5 righe consecutive, in quanto la leggibilità si riduce notevolmente. I motivi sono i seguenti:

1. si perdono le lettere maiuscole, utili a segnalare la fine della frase (problema parzialmente superabile con l'uso del MAIUSCOLETTO)
2. la leggibilità dipende dall'abitudine ad un certo tipo di carattere e la quasi totalità dei materiali stampati, usa il minuscolo

3. i caratteri si differenziano meno gli uni dagli altri non essendo presenti tratti ascendenti e discendenti (Vedi esempio qui di seguito)



L'impaginazione dovrà seguire i seguenti criteri:

- fare in modo che la lunghezza della riga sia di circa 13 cm (60-70 caratteri)
- usare un'interlinea di 1,5
- utilizzare una composizione a bandiera (non giustificata a sinistra)
- non andare a capo dividendo la parola in due . Per le persone con dislessia, infatti, trovarsi di fronte a una parola interrotta a fine riga può comportare grandi problemi di leggibilità. Infatti se la parola viene divisa, si ottengono due parole separate che non appartengono al lessico mentale, difficili quindi da leggere
- suddividere preferibilmente il testo in paragrafi brevi, separati da uno spazio bianco
- lasciare ampi margini che incornicino l'area stampata, in quanto utili per trascrivere parole chiave, prendere appunti etc.
- per segnalare in modo più chiaro eventuali parti importanti del testo, utilizzare il grassetto e non il sottolineato
- scrivere per punti, utilizzando elenchi puntati anziché densi blocchi di testo
- racchiudere all'interno di riquadri parti di testo che si vogliono enfatizzare

La carta utilizzata dovrà essere:

- non bianca, ma di un colore pastello molto tenue
- opaca e non lucida
- con grammatura di almeno di 80-90 g/m2



Detterman D, Stemberg R.J , (1993), Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction Ablex Pub. Corp. (Norwood, N.J.)

Dewey, J.,(1907) The School and Society: Being three lectures by John Dewey supplemented by a statement of the University Elementary School. Chicago: University of Chicago Press.
www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907_toc.html
 [Last accessed 18/12/2013]

European Council Lisbon (2000), Presidency Conclusions
www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm
 [Last accessed 19/12/2013]

European Agency for Development in Special Needs Education (2011)
 Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni –
 Raccomandazioni Didattiche, Odense, Danimarca: Agenzia europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili
<http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-1/keyprinciples-rec-IT.pdf>
 Per accedere al sito cliccare sul seguente **LINK**
 [Last accessed 18/12/2013]

Gabrieli, C. & Gabrieli, R. (2008) Dyslexia, what is it? Roma: Armando Editore

Girard, D. (1977). Le lingue vive e il loro insegnamento. Brescia: La Scuola

Graffi G. & Scalise F.(2002). Le lingue e il linguaggio. Bologna: Il Mulino

Krashen, S. D. & Terrell, T. D.(1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. New York : Pergamon Press, 1983

Nespor, M. & Bafile, L. (2008). I suoni del linguaggio” Bologna: Il Mulino

Pontecorvo, D. (1995) L'apprendimento tra culture e contesti: l'apprendistato cognitivo. In C. Pontecorvo, A. Ajello & C.Zucchermaglio, I Contesti Sociali Dell'Apprendimento. Milano: LED

Read, C. (2004) Scaffolding Children's Talk and Learning. Unpublished paper written for Cambridge ESOL Young Learner Symposium, May 2004
<http://www.carolread.com/articles/s%20talk%20and%20learning.pdf>
 [Last accessed 18/12/2013]

Rizzollatti, G., Sinigaglia, C., (2006). So quel che fai. Il Cervello che agisce e i neuroni specchio. Milano: Raffaello Cortina Editore



Scalisi, T. G., Orsolini, M. & Maronato, C. (2003) *Bambini in difficoltà nell'apprendimento della lingua scritta*. Roma: Kappa

Sugiural, L.S., Matsuba-Kurita H., Ippeita Dan I. & Hagiwara, H. (2011). Sound to Language: Different Cortical Processing for First and Second Languages in Elementary School Children as Revealed by a Large-Scale Study Using fNIRS. in *Cereb. Cortex*, n.21

Ullman, M. (2004) Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model. *Cognition* 92, 231-270

Ullman, M. (2005) A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. In *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice* (Sanz, C. ed.), pp.141-178, Georgetown University Press

Watkins, A. (ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education . italian version: *La valutazione nelle classi comuni: Temi chiave per la politica educative e la prassi attuativa*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Siti web e letture di approfondimento |||||

Cooperative learning, <http://www.apprendimentocooperativo.it/> [Last accessed 19/12/2013]

Council of Europe, Education and Languages, Language Policy.
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> [Last accessed 18/12/2013]

European Agency for Development in Special Needs Education (2011) Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni – Raccomandazioni Didattiche, Odense, Danimarca: Agenzia europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili
<http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-1/keyprinciples-rec-IT.pdf>
Per accedere al sito cliccare sul seguente **LINK**
[Last accessed 18/12/2013]

Format Approach: <http://www.hocus-lotus.edu> [Last accessed 19/12/2013]
<http://www.carolread.com/articles/s%20talk%20and%20learning.pdf> [Last accessed 19/12/2013]

IASCE, Cooperative Learning, <http://www.iasce.net> [Last accessed 19/12/2013]

Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education:
Recommendations for Policy Makers <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-EN.pdf>
Per accedere al sito cliccare sul seguente **LINK**
[Last accessed 5/11/2013]

Lo story-telling per insegnare Inglese (in Italian)
http://www.debbieworks.altervista.org/story_telling1.htm
[Last accessed 19/12/2013]

TPR-World, Resource Center for Total Physical Response.
<http://www.tpr-world.com/> [Last accessed 18/12/2013]

Vermont Department of Health, Cultural Differences in Non-Verbal Communication. <http://healthvermont.gov/family/toolkit/tools%5CF-6%20Cultural%20Differences%20in%20Nonverbal%20Communic.pdf>
[Last accessed 19/12/2013]



APPENDICE

Alcuni esempi di attività pratiche

Elencheremo di seguito una serie di esempi di attività pensate specificamente per allievi con DSA, ma di fatto efficaci per qualunque tipo di apprendente. Molte di queste attività possono essere utilizzabili per studenti di diverse età e ordini di scuola. Per questo motivo esse sono riportate in questo paragrafo, insieme all'indicazione della fascia d'età e allo scopo didattico per cui sono state ideate.

N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
1	"Noticing"	Fonetica/ fonologia	Riconoscere suoni nuovi	Elementari/primaria Medie/secondaria di I gr. Superiori/secondaria di II gr
<ol style="list-style-type: none"> 1. L'insegnante introduce un suono nuovo e lo fa sentire ripetutamente alla classe, sia producendolo lei stessa e sottolineandone i movimenti articolatori, sia facendone ascoltare una sintesi vocale (si vedano i link...) 2. L'insegnante propone una serie di parole. Gli studenti devono riconoscere le parole che contengono il suono appena introdotto. 				

N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
2	"Rumori e suoni" (mnemotecnica uditiva)	Fonetica/ fonologia	Memorizzare e riprodurre suoni nuovi	Elementari/primaria Medie/secondaria di I gr. Superiori/secondaria di II gr
<ol style="list-style-type: none"> 1. L'insegnante introduce un suono, lo fa sentire ripetutamente e spiega i movimenti articolatori coinvolti. 2. L'insegnante chiede agli allievi di cercare di riprodurre il suono. 3. Per favorire la memorizzazione del suono, l'insegnante chiede agli studenti di trovare un rumore, un verso di animale, un suono onomatopeico, etc... 4. L'insegnante offre un feedback alla classe sul "rumore" che più si avvicina al suono introdotto. 				

N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
3	"Immagini e lettere"	Ortografia e Lessico	Imparare/migliorare l'ortografia nella lingua straniera Ampliare il lessico	Elementari/primaria
<ol style="list-style-type: none"> 1. L'insegnante mostra l'immagine di un oggetto, ad esempio un penna e pronuncia la parola corrispondente. 2. Scrive alla lavagna la parola: "pen" 3. Chiede agli apprendenti di copiare la parola 4. Cancella la parola dalla lavagna e chiede agli apprendenti di riscrivere la parola cercando di ricordare i grafemi che la compongono <p>Soprattutto all'inizio può essere utile utilizzare parole che sono simili nella lingua madre degli apprendenti e nella lingua straniera, come "pen" dell'inglese e "penna" dell'italiano.</p>				

N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
4	"Immagini e suoni" (mnemotecnica visiva)	Lessico Fonetica/ Fonologia	Memorizzare parole nuove e lessico specifico	Elementari/primaria Medie/secondaria di I gr. Superiori/secondaria di II gr

Gli studenti con dislessia spesso pensano principalmente per immagini e quindi per questo motivo le mnemotecniche, che si basano soprattutto sulla memoria visiva, possono essere di grande aiuto nello studio.

Tutte le mnemotecniche si basano sul fatto che ciò che bisogna visualizzare nella mente deve essere una immagine ben definita, molto colorata, non statica. Più l'azione sarà paradossale, esagerata, fantasiosa, insensata, comica, "stupida" e più rimarrà impressa nella memoria.

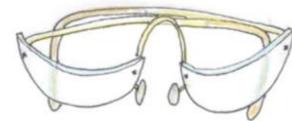
1. L'insegnante introduce una parola nuova e la fa sentire ripetutamente alla classe, sia producendola lei stessa e sottolineandone i movimenti articolatori, sia facendone ascoltare una sintesi vocale (si vedano i link...)
2. L'insegnante spiega il significato della parola e gli allievi devono trovare delle immagini che aiutino a memorizzare il significato e la forma sonora della parola.

Ecco di seguito alcuni esempi per uno studente di lingua madre italiana o che conosce bene questa lingua:

- Esempio per chi studia il francese: lunette (occhiali)
Immagina di essere dall'ottico

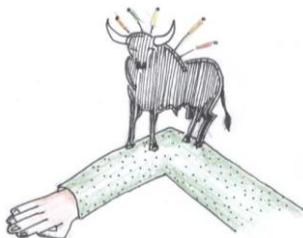


e provarti un nuovo paio di occhiali le cui lenti sono a forma di due *piccole lune* (*lunette*).

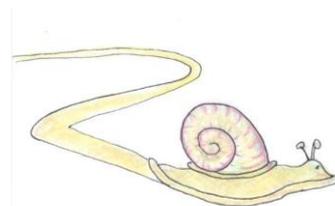


Rhume (raffreddore) La cura migliore per guarire dal raffreddore è di scolarsi un'intera bottiglia di *rum*.

- Esempio per chi studia lo spagnolo: Caracol (lumaca)
Immagina una lumaca che al posto della sua "bavosissima" scia ne lascia una di una *cara colla* specialissima.



- Esempio per chi studia l'inglese: Elbow (gomito).
Immagina di avere un sul tuo gomito un bel bovino spagnolo. ("El" è anche l'articolo in spagnolo)



Materiale tratto da: **C. Cappa**, (2005), Manuale di sopravvivenza per non naufragare nella tempesta scolastica, COOP Editrice Consumatori, Bologna.

N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
5	“Percepire fisicamente i suoni”	Fonetica/ fonologia	Riprodurre correttamente suoni nuovi	Elementari/primaria Medie/secondaria di I gr. Superiori/secondaria di II gr

Questo esercizio serve per aiutare lo studente a “percepire fisicamente” (Daloiso, 2011) i suoni della nuova lingua, in modo da rendersi conto se la sua pronuncia è corretta oppure no. Riportiamo di seguito un esempio, relativo a studenti italofofoni che imparano l'inglese.

1. L'insegnante introduce un suono, ad esempio l' “h” aspirata dell'inglese. Fa sentire ripetutamente il suono e spiega i movimenti articolatori coinvolti.
2. L'insegnante chiede agli allievi di cercare di riprodurre il suono.
3. L'insegnante chiede agli studenti di portare la mano davanti alla bocca e cercare di pronunciare una serie di parole come “home”, “hope”, “hot”, etc.... Spiegherà che, se la pronuncia della consonante aspirata è corretta, lo studente percepirà sul palmo della mano la fuoriuscita di aria dalla bocca. La stessa cosa si potrà fare servendosi di un foglio di carta da portare davanti alla bocca. Se la pronuncia delle consonanti aspirate sarà corretta, la fuoriuscita di aria farà spostare il foglio in avanti.
4. Sempre servendosi di un foglio di carta, l'insegnante potrà introdurre le consonanti occlusive aspirate dell'inglese ad inizio di parola, seguite da vocale. Sarà utile a questo scopo evidenziare la differenza di pronuncia di questi suoni rispetto alle stesse consonanti all'inizio di parole italiane. L'insegnante chiederà dunque di pronunciare in successione parole come “pan” e “pane”, oppure “top” e “topo”. Se la pronuncia delle parole inglesi sarà corretta il foglio di carta si sposterà in avanti solo in corrispondenza di esse.

N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
6	“Dettato grafico”	Lessico Fonetica/ fonologia	Esercitare la comprensione orale. Memorizzare il lessico	Elementari/primaria

1. l'insegnante pronuncia una parola e gli alunni devono disegnarla.
2. La stessa parola può poi essere ulteriormente specificata ad esempio con aggettivi: 1) Dog; 2) White dog; 3) White dog with a black tail.
3. L'insegnante può aiutare la comprensione mimando ciò che è necessario

N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
7	"Costruire lettere e parole"	Ortografia e Lessico	Imparare/migliorare l'ortografia nella lingua straniera Ampliare il lessico	Elementari/primaria

Questo esercizio, sfruttando la multisensorialità, favorisce la memorizzazione del lessico e la correttezza ortografica soprattutto. Questa tecnica risulterà particolarmente efficace nel caso di studenti con DSA.

1. L'insegnante chiede ai bambini di costruire, con un materiale come la plastilina, l'oggetto corrispondente alla parola che si vuole insegnare.
2. Chiede poi di costruire, sempre con la plastilina, le singole lettere che compongono la parola.
3. Chiede al bambino di toccare a occhi chiusi le singole lettere costruite, prima da sinistra a destra, poi da destra a sinistra, e di nuovo da sinistra a destra (è importante che l'insegnante si assicuri che l'ultima volta che il bambino tocca le lettere lo faccia nel senso corretto). Questo processo aiuterà il bambino a formare la rappresentazione mentale della parola scritta corrispondente all'oggetto.
4. L'insegnante chiede al bambino di provare a fare lo *spelling* della parola senza guardare le lettere.

Ecco di seguito un possibile risultato a cui può condurre questo esercizio: "Auto".



N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
8	Tecnica di Cooperative Learning - Jigsaw	Comprension e scritta e orale	Migliorare la comprensione orale e scritta Ampliare il lessico	Scuola secondaria inferiore e superiore

Per questa attività sono necessarie almeno 2 ore.

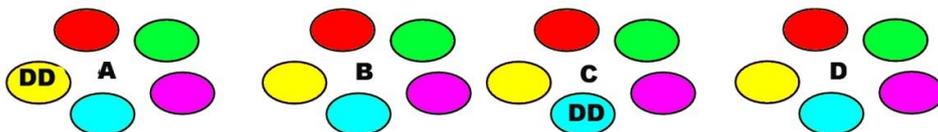
Immaginando una classe di 20 studenti, l'insegnante dividerà la classe in gruppi eterogenei, formati da 5 persone ciascuno, e identificherà in ciascuno un leader. All'interno di ogni gruppo gli studenti si disporranno in cerchio. I gruppi saranno quanto più possibile distanziati gli uni dagli altri.

L'insegnante proporrà un'attività di comprensione scritta incentrata sulle abitudini di vita, le preferenze, i gusti di un cantante italiano di successo tra i giovani.

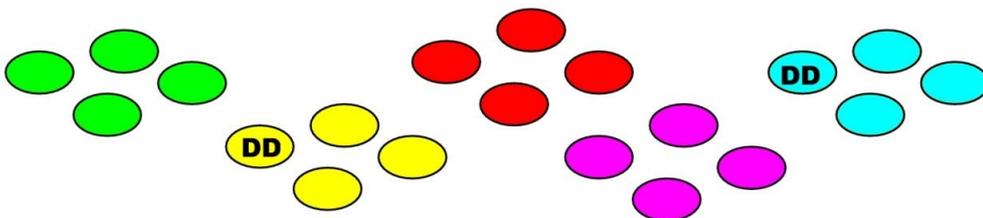
1. L'insegnante dividerà il testo in 5 parti, ciascuna riguardante uno dei seguenti argomenti: 1. Cosa fa il cantante nei giorni di lavoro; 2. Cosa fa nel tempo libero; 3. Cosa fa nel fine settimana; 4. Cosa le piace mangiare/bere/indossare; 5. Quali sono i suoi gusti musicali/cinematografici/...

All'interno di ciascun gruppo, ogni componente riceverà dall'insegnante un segmento diverso del testo e avrà tempo per leggerlo due o tre volte.

L'insegnante farà in modo che gli studenti si concentrino esclusivamente sulla propria parte di testo, senza guardare quella degli altri.

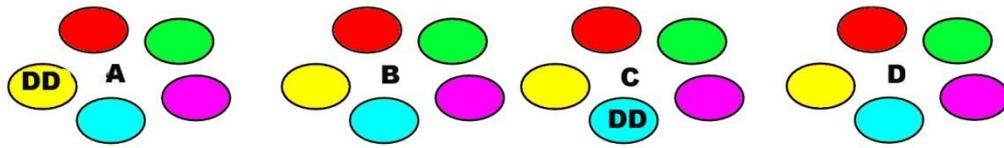


2. Si formeranno poi dei gruppi provvisori in cui si riuniranno tutti gli studenti che hanno avuto la stessa parte di testo. All'interno di questi gruppi gli studenti discuteranno tra loro l'argomento e ne praticheranno la successiva presentazione agli altri componenti del gruppo di origine.



3. Ciascuno studente tornerà poi al proprio gruppo *jigsaw* e presenterà l'argomento della propria parte di testo ai compagni. L'insegnante incoraggerà questi ultimi a fare domande e a chiedere spiegazioni, e cercherà di intervenire solo quando necessario, per facilitare l'interazione.





Infine, l'insegnante consegnerà a tutti i componenti della classe una fotocopia con un esercizio a scelta multipla incentrato sull'intero testo e ogni studente dovrà completarlo individualmente.

Nel caso di presenza in classe di studenti con DSA sarà opportuno che, nella fase 1 dell'attività essi siano dispensati dalla lettura del testo. Nella fase 2 apprenderanno le informazioni sulla loro parte di testo dai compagni. Da questo momento in poi parteciperanno all'attività come descritto sopra.

La cooperazione diventerà in questo caso particolarmente significativa, e se l'insegnante avrà adeguatamente lavorato sull'accoglienza di tutti gli studenti, l'attività si svolgerà sicuramente senza "incidenti".

Se si preferisce non utilizzare il testo, lo stesso tipo di attività potrà essere fatta proponendo la visione di un film, un cartone animato o altro video. Sarà necessario, in questo caso, che la classe abbia a disposizione un computer per ciascun gruppo *jigsaw*. Immaginiamo di utilizzare un video di 90' diviso in 5 sequenze. Le prime 4 saranno di 20 minuti ciascuna, l'ultima (la parte finale del film) sarà di 10'.

Nella fase 1 dell'attività, i gruppi A, B, C, D, guarderanno rispettivamente le sequenze 1, 2, 3, 4.

Nella fase 2, ciascun componente del gruppo di esperti racconterà agli altri la parte di video che ha potuto vedere. Nella fase 3, ciascuno studente tornerà al proprio gruppo *jigsaw* sapendo cosa accade nel video fino all'80° minuto. A questo punto l'insegnante chiede agli studenti di immaginare il finale (l'attività potrebbe essere particolarmente divertente se fatta ad esempio con un film giallo).

Ciascun gruppo *jigsaw* elabora la propria ipotesi. Segue una discussione collettiva, seguita dalla visione della parte finale del film.

N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
9	"Le parole nella mente"	Ortografia Lessico Semantica	Migliorare la capacità di creare la rappresentazione mentale di un concetto astratto Imparare/migliorare l'ortografia nella lingua straniera Ampliare il lessico	Elementari/ primaria

L'esercizio 7 "Costruire lettere e parole" può essere svolto, sempre in chiave multisensoriale, con parole/concetti astratti. Questo esercizio risulterà particolarmente utile a quei ragazzi con DSA che hanno problemi nella comprensione del testo, legati alla difficoltà nel crearsi rappresentazioni mentali di parole e concetti. Alcuni di loro, in quanto pensatori visivi, possono incontrare problemi prevalentemente con le parole astratte, di cui faticano a rintracciare il significato, perché non legato ad un'immagine; altri, con difficoltà ancora maggiori di rappresentazione mentale, possono avere problemi sia con parole astratte che concrete.

1. L'insegnante chiede ai bambini di costruire, con un materiale come la plastilina un concetto astratto (cambiamento, intelligenza, conseguenza, attraverso, mentre, ora, prima, dopo...) .
2. Chiede poi di costruire, sempre con la plastilina, le singole lettere che compongono la parola corrispondente al concetto.
3. Chiede al ragazzo di toccare a occhi chiusi le singole lettere costruite, prima da sinistra a destra, poi da destra a sinistra, e di nuovo da sinistra a destra (è importante che l'insegnante si assicuri che l'ultima volta che il bambino tocca le lettere lo faccia nel senso corretto). Questo processo aiuterà il bambino a formare la rappresentazione mentale della parola scritta corrispondente al concetto astratto.
4. L'insegnante chiede al ragazzo di provare a fare lo *spelling* della parola senza guardare le lettere.

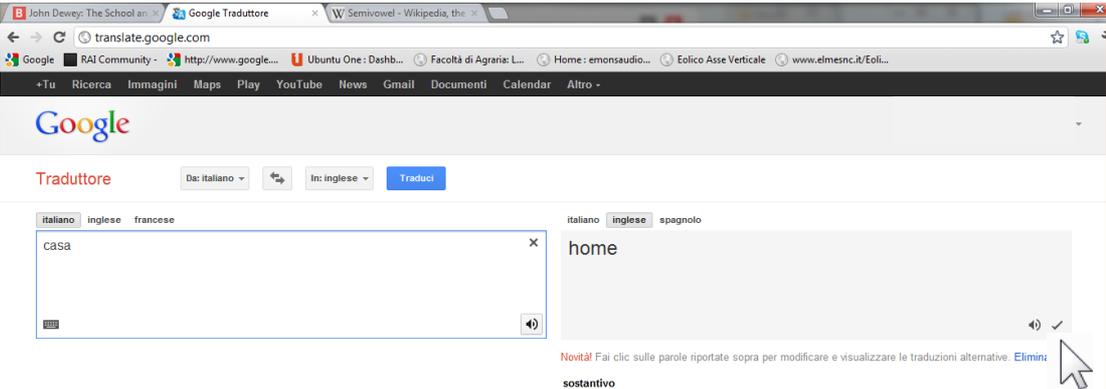
Ecco di seguito un possibile risultato a cui può condurre questo esercizio:



N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
10		Fonetica	Esercitare la comprensione pronuncia	Da 6 anni

Al fine di esercitare la pronuncia l'insegnante può utilizzare software di sintesi vocale come ad esempio la sintesi vocale multilingue associata a Google Translate. Per sentire la pronuncia della parola desiderata è sufficiente cliccare con il mouse sull'icona in basso a destra come indicato nella figura.

Esistono tuttavia diversi dizionari online con sintesi vocale associata.



È opportuno ricordare che Google Translate, come altri software simili, può essere un ottimo strumento da utilizzare per lo scopo appena descritto, tuttavia esso deve essere utilizzato con cautela come traduttore di frasi complesse, nonostante i miglioramenti apportati alle ultime versioni. Può invece essere utilizzato in modo semplice ma efficace come traduttore di parole singole.

Inoltre, possono risultare utili alcuni software di riconoscimento vocale continuo o non continuo. Tra i primi ricordiamo "Dragon naturally speaking", che però non è gratuito. Tra i secondi ricordiamo la sintesi vocale associata a Google Chrome. Questi strumenti possono risultare molto utili per migliorare la pronuncia, come dimostrato dall'esperimento condotto da Sugata Mitra in India a partire dal 1999: il prof. Mitra, docente di Educational Technology alla School of Education, Communication and Language Science dell'Università di Newcastle (UK), ha elaborato il progetto "Hall in the wall", uno dei cui scopi era quello di migliorare la pronuncia dell'Inglese di bambini indiani. Facendo leva sulla loro naturale curiosità ha disseminato in diverse zone dell'India computer pubblici (Kiosk) che potevano essere utilizzati per praticare la lingua. I computer erano dotati di un software per il riconoscimento vocale continuo. Questo consentiva ai bambini di "dettare" al computer brevi frasi e di verificare attraverso l'output del computer stesso quanto la loro pronuncia si fosse avvicinata a quella corretta. Nel giro di pochi mesi, si sono registrati miglioramenti sensibili. Per ulteriori dettagli rimandiamo al seguente link: <http://www.hole-in-the-wall.com/>. Il software utilizzato da S. Mitra è "Dragon Naturally speaking", che è disponibile in diverse lingue, ma che non è gratuito. Esistono tuttavia software forse meno sofisticati, ma gratuiti, che possono essere utilizzati per lo stesso scopo. Può essere necessario abbinare un software di sintesi vocale (il traduttore di google può adempiere in modo soddisfacente a questo scopo), ad un software di riconoscimento vocale.

N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
11	"Spalle alla lavagna"	Lessico	Rinforzare il lessico, ripassando le parole recentemente apprese	Qualunque

L'insegnante chiede a due volontari di mettersi con le spalle alla lavagna. La classe si divide in due. Metà della classe lavora con il volontario A, l'altra metà lavora con il volontario B. L'insegnante scrive alla lavagna una delle parole recentemente introdotte. Ai volontari è vietato guardare la parola. Il resto della classe dà degli indizi e il volontario cerca di indovinare la parola. Il volontario che indovina per primo la parola guadagna un punto per la propria squadra.

NB: Questo gioco può essere svolto con allievi e studenti di qualunque livello di competenza linguistica. Alcuni nomi e aggettivi possono essere relativamente facili da definire. Il gioco diventa molto interessante con parole astratte, ad esempio "dubbio", "accuratamente", "sbadataggine", ...

N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
12	"Frase all'asta!"	Grammatica Comprensione orale	Incoraggiare gli studenti a riconoscere gli errori nei propri testi scritti e ad imparare dai propri errori e da quelli degli altri	Qualunque

1. Si tratta di raccogliere alcuni esempi di errori commessi dagli alunni/studenti nelle recenti attività scritte (cercando di essere sensibile: non selezionando quindi quelli che possano essere facilmente riconoscibili e/o possano far sentire qualcuno in imbarazzo).
2. Dividere la classe in gruppi di 4-5 alunni/studenti
3. Chiedere loro di esaminare le frasi e di decidere quali pensano sia corrette e quali invece contengano errori. Assicurarsi che partecipino tutti i bambini/ragazzi.
4. Spiegare alla classe che hanno a disposizione 100 euro da spendere e che vincerà la squadra che comprerà il maggior numero di frasi corrette
5. Giocare il ruolo di banditore d'asta – (se hai un martello molto meglio!) Presentare le diverse frasi e incoraggiare gli alunni a comprarle. Nel caso in cui più di una squadra voglia acquistare la stessa frase, possono aggiudicarsela facendo la propria offerta
6. Seguire questa procedura per tutte le frasi, assicurandosi che ogni squadra non spenda più di 100 euro
7. Esaminare ciascuna frase alla volta, favorendo momenti di confronto e discussione circa la correttezza/scorrettezza di ogni frase e, laddove necessario, provvedere a fornire chiarimenti
8. Congratularsi con la squadra vincente

N°	Attività	Area	Scopo	Fascia d'età
13	I regoli di Cuisenaire.	Lessico Produzione orale Grammatica	Ampliare il lessico e sviluppare la produzione orale	Primaria/ elementari

Si possono utilizzare i regoli di Cuisenaire, che consistono di 10 bastoncini di colore diverso (bianco, rosso, verde chiaro, rosa, giallo, verde scuro, nero, marrone, blu e arancione) e di lunghezza progressivamente maggiore (il bastoncino arancione è dieci volte più lungo di quello bianco).

Nell'insegnamento delle L2 o LS si possono introdurre con i regoli colori nella lingua da apprendere. Il docente solleva un regolo dicendone il colore, lo riabbassa, lo risolle e fa ripetere il colore a un allievo e così via con gli altri colori. Gli allievi che dicono il colore giusto ricevono il regolo come punto. La frase può essere resa più complessa con la costruzione articolo-aggettivo-nome ("a red rod"). Quando gli allievi dimostrano di padroneggiare la struttura linguistica, la si può ampliare e proporre una frase di senso compiuto ("It's a red rod"). Da qui si possono poi formulare frasi al plurale ("These are blue rod"), integrando i numeri, se gli allievi li conoscono già ("These are two light-green rods"). Al docente rimane la scelta del livello di difficoltà delle frasi e la valutazione della correttezza della frase – nel momento in cui un allievo commette un errore grammaticale o di pronuncia, il docente può interpellare un altro studente o dire la frase corretta, facendola poi ripetere.

I regoli possono essere utilizzati per creare oggetti (ad esempio un orologio per praticare l'ora) o situazioni (una casa per descrivere la casa o le routine di una persona).

La riflessione sulla correttezza della lingua avviene solo quando il docente non può premiare il discente per la sua produzione orale. I regoli di Cuisenaire possono essere anche usati per praticare i comparativi e i superlativi degli aggettivi ("The white rod is shorter than the red rod."; "The orange rod is the longest rod"). Si possono inoltre usare per i pronomi dimostrativi ("This is a white rod").

I regoli possono inoltre essere utilizzati per rappresentare visivamente la sintassi di una frase associando ad ogni regolo un determinato elemento grammaticale. I regoli possono poi essere spostati o invertiti per aiutare l'allievo a produrre una frase grammaticalmente corretta.

In tutto ciò il docente deve cercare di farsi da parte, parlare poco e lasciar lavorare gli allievi, intervenendo solo se strettamente necessario.

(Attività suggerita da Daniela Polidoro docente di lingua, che ha partecipato al corso pilota svizzero.)

Link utili:

- <https://www.teachingenglish.org.uk/article/cuisenaire-rods-language-classroom>
- <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-materials/using-cuisenaire-rods-with-young-learners/155710.article>
- <http://john.mullen.pagesperso-orange.fr/cuisenaire.htm>
- <http://www.youtube.com/watch?v=SOPZzsFfDtg>



Modulo 4

Apprendimento delle lingue e dislessia nella società multilingue

Autori

Claudia Cappa ricercatrice CNR, responsabile modulo di ricerca
“ Metodologie e tecnologie didattiche per i Disturbi specifici
dell’apprendimento.”

Docente a contratto presso l’Università di Torino.

e-mail: claudia.cappa@cnr.it

Lucia Maria Collerone: Insegnante di lingua inglese nella scuola
secondaria superiore, è un dottore di ricerca in Scienze Cognitive.
E’ esperta didattica del bilinguismo secondario e di didattica
inclusiva.

e-mail: luciam.collerone@hotmail.it

Jill Fernando Formatrice con esperienza nella formazione degli
insegnanti e nella didattica dell’inglese come lingua straniera (TEFL).
Coordinatrice di progetti presso la British Dyslexia Association.

e-mail: JillF@bdadyslexia.org.uk

Sara Giulivi: Ricercatrice in ambito linguistico presso il Dipartimento
Formazione e Apprendimento della SUPSI di Locarno.

Docente di lingua italiana presso il Franklin College di Lugano

e-mail: sara.giulivi@supsi.ch

¹Gli autori sono in ordine alfabetico. Tutti gli autori hanno
contribuito in egual misura alla stesura del presente modulo..