

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA

UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN LINGUE E CULTURE PER LA

PROMOZIONE DELLE AREE MONTANE

ANNO ACCADEMICO 2018/2019

TESI DI LAUREA MAGISTRALE

Per un laboratorio fonologico e metafonologico in lingua inglese
rivolto a studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento:

Un caso studio esplorativo

DOCENTE RELATORE: Prof.ssa Luisa Revelli

STUDENTE: 17H02008

Fanny Bizzotto

A Noah ed Enea e a tutte le famiglie che,
con coraggio e determinazione,
perseguono il diritto ad una scuola migliore per tutti

Al fine di agevolare la lettura di questo elaborato a soggetti con DSA, è stato
utilizzato un *font* di alta leggibilità, Verdana, di dimensione 12

Ringraziamenti

Ringrazio la prof.ssa Luisa Revelli per aver accolto il mio progetto con entusiasmo, incoraggiandomi e sostenendomi durante tutto il percorso di lavoro.

Ringrazio i dirigenti scolastici delle Istituzioni "Einaudi" e "Grand Combin" che mi hanno dato l'opportunità di sperimentare un progetto rivolto agli studenti della scuola secondaria di primo grado, dimostrando fiducia e stima nei miei confronti.

Infine, ma non per minore importanza, ringrazio i genitori degli alunni che hanno approvato il progetto con estrema fiducia e speranza e che ogni giorno lottano affinché la caratteristica specifica dei loro figli non sia percepita come una debolezza, o una malattia, ma come un'opportunità.

Ringrazio mio figlio Noah, che probabilmente continuerà a dire "bulsante" anziché "pulsante", ma che spero potrà continuare a vedere il mondo a colori.

Grazie

Fanny Bizzotto

Indice

Indice delle figure e tabelle pag.8

Abbreviazioni pag.12

Introduzione pag.13

Sezione I: Un quadro teorico di riferimento. Definizione e stato delle conoscenze attuali relative ai disturbi specifici dell'apprendimento correlati all'apprendimento delle lingue straniere

Capitolo I

Stato dell'arte dei disturbi specifici dell'apprendimento pag.17

1.1. Definizioni e significati pag.17

1.2. La *neurovarietà* nella dislessia pag.20

1.3. Cause. Basi biologiche e neurologiche	pag.24
1.4. Breve cronografia della legislazione italiana in ambito scolastico	pag.26

Capitolo II

I processi cognitivi alla base dell'apprendimento della L2

o lingua straniera	pag.29
--------------------	--------

2.1. Studi sull'acquisizione della seconda lingua	pag.29
---	--------

(SLA- Second Language Acquisition)

2.2. La memoria di lavoro	pag.33
---------------------------	--------

2.3. Il ruolo della memoria di lavoro nell'apprendimento delle lingue	pag.37
---	--------

2.4. Fasi fisiologiche dell'apprendimento della lettura nella L1	pag.38
--	--------

Capitolo III

Studi sulla correlazione tra disturbi specifici dell'apprendimento e l'apprendimento della lingua straniera	pag.43
--	--------

3.1. DSA e difficoltà dell'apprendimento della lingua straniera	pag.43
---	--------

3.2. La teoria <i>grain size</i>	pag.48
----------------------------------	--------

3.3. Dsa e Memoria di lavoro	pag.50
3.4. DSA e apprendimento della lingua inglese	pag.51
3.5. DSA e apprendimento della lingua francese	pag.54

Capitolo IV

La Glottodidattica nella prospettiva dell'accessibilità	pag.58
4.1. Il pensiero olistico	pag.58
4.2. Il quadro metodologico generale	pag.59
4.3. Metodi glottodidattici accessibili	pag.64
4.3.1. La sensibilizzazione fonologica e metafonologica	pag.64
4.3.2. L'apprendimento del lessico	pag.67
4.3.3. Analisi linguistica	pag.70
4.4. I paradigmi della multisensorialità e multimedialità	pag.70
4.4.1. Multisensorialità	pag.70
4.4.2. Multimedialità	pag.71
4.5. Materiali glottodidattici accessibili	pag.72

Sezione II: Il caso di studio. Laboratorio fonologico e metafonologico in lingua inglese rivolto a studenti con disturbi specifici dell'apprendimento

Capitolo V

Il progetto di ricerca di tre casi studio	pag.76
---	--------

5.1. Domanda di ricerca	pag.76
5.2. Soggetti	pag.76
5.3. Metodo della ricerca	pag.81
5.4. Materiali glottodidattici	pag.81
5.5. Procedure e attività	pag.83
<hr/>	
Analisi dei dati	pag.96
<hr/>	
Conclusioni	pag.113
<hr/>	
Appendici	pag.116
<hr/>	
Riferimenti bibliografici e sitografici	pag.135
<hr/>	

Indice delle figure e tabelle

Fig.1: Area di Broca e area di Wernicke	pag.32
Tab.2: Accuratezza (in%) e velocità (item al secondo) di identificazione delle lettere nelle differenti lingue	pag.40
Fig.3: Modello di lettura <i>a due vie</i> di Coltheart	pag.41
Fig.4: Il modello di competenza comunicativa di Balboni	pag.47
Fig.5: Raffigurazione dei tre principali problemi durante l'acquisizione della prima lettura: accessibilità, consistenza e granularità	pag.49
Tab.6: Le possibili strategie metodologiche per accrescere la consapevolezza fonologica	pag.56
Tab.7: Competenza metafonologica: livelli d'intervento e attività	pag.65
Fig.8: Esempio di mappa concettuale sul tema delle piante	pag.69
Fig.9: Esempio di <i>lapbook</i> sul tema delle piante	pag.69
Fig.10: Alfabeto fonetico in lingua inglese	pag.83
Fig.11: Attività " <i>reading with phonics</i> "	pag.88

Fig.12: Attività Identificazione e manipolazione delle parole nelle frasi	pag.90
Fig.13: Foto di attività sulla costruzione di una <i>phonics box</i>	pag.91
Fig. 14: Attività <i>Rhyming words</i>	pag.92
Fig.15: Rappresentazione della storia "Room on the broom"	pag.94
Fig.16: Rappresentazione della storia "The Gruffalo"	pag.95
Fig.17: Rappresentazione della storia "The Stick Man"	pag.95
Tab. 18a: Punteggio totale Studente A	pag.96
Fig. 18b: Grafico punteggio totale Studente A	pag.96
Tab. 19a: Punteggio totale Studente B	pag.98
Fig. 19b: Grafico punteggio totale Studente B	pag.99
Tab. 20a: Punteggio totale Studente C	pag.99
Fig. 20b: Grafico punteggio totale Studente C	pag.100
Tab.21: Risultati dello studente A nella " <i>rhyming production</i> "	pag.101
Tab. 22: Risultati dello studente A nella " <i>syllable awareness</i> "	pag.102

Tab.23: Risultati dello studente A nella " <i>sound segmentation</i> "	pag.102
Tab.24: Risultati dello studente A nella " <i>sound blending</i> "	pag.103
Tab.25: Risultati dello studente A nella " <i>medial sound identification</i> "	pag.104
Tab.26: Risultati dello studente B nella " <i>rhyming production</i> "	pag.104
Tab.27: Risultati dello studente B nella " <i>syllable awareness</i> "	pag.105
Tab.28: Risultati dello studente B nella " <i>sound segmentation</i> "	pag.106
Tab.29: Risultati dello studente B nella " <i>sound blending</i> "	pag.106
Tab.30: Risultati dello studente B nella " <i>medial sound identification</i> "	pag.107
Tab.31: Risultati dello studente C nella " <i>rhyming production</i> "	pag.107
Tab.32: Risultati dello studente C nella " <u><i>syllable awareness</i></u> "	pag.108
Tab.33: Risultati dello studente C nella " <i>sound segmentation</i> "	pag.109
Tab.34: Risultati dello studente C nella " <i>sound blending</i> "	pag.109

Tab.35: Risultati dello studente C nella "*medial sound identification*" pag.110

Abbreviazioni

AID	Associazione Italiana Dislessia
BDA	British Dyslexia Association
BES	Bisogni Educativi Speciali
BiLS	Bisogni Linguistici Speciali
DSA	Disturbo Specifico dell'Apprendimento
FLLD	Foreign Language Learning Disability
fMRI	Functional Magnetic Resonance Imaging
GU	Grammatica Universale
L1 o LM	Lingua Madre
L2	Lingua seconda
LCDH	Linguistic Coding Differences Hypothesis
LS	Lingua Straniera
NS	Native Language Speaker
PDP	Piano Didattico Personalizzato
PET	Positron Emission Tomography
QPAS	Quick Phonological Awareness Screening
SLA	Second Language Acquisition
TPR	Total Physical Response

Introduzione

Negli ultimi vent'anni, i progressi nell'ambito della ricerca neuropsicologica, la sensibilità di docenti ed educatori scolastici e l'introduzione di una normativa concreta hanno contribuito ad un progressivo riconoscimento dei disturbi specifici dell'apprendimento come differenza individuale specifica, in un'ottica di integrazione ed inclusione scolastica. In questo scenario, l'apprendimento di una lingua straniera rappresenta un'area che merita un'attenzione particolare, in cui la glottodidattica italiana, impegnata ad offrire strumenti operativi coniugando ricerca teorica e sperimentale, può rivestire un ruolo fondamentale. Gli studi concordano su quanto una difficoltà dovuta a un DSA, in particolare dislessia evolutiva, possa influire sulle abilità di scrittura, orali, di ascolto e comprensione nella propria lingua madre e, di conseguenza, sull'apprendimento della lingua straniera, a causa di un ridotto grado di automatizzazione e una compromissione della memoria di lavoro e dei processi ortografico e fonologico, considerate competenze base per un apprendimento linguistico efficace. Il risultato di tali barriere linguistiche comporta, dal punto di vista socio-emotivo, una frustrazione definita con l'espressione di "*ansia linguistica*" (Horwitz, 1986) da parte dell'allievo con DSA, tale per cui l'apprendimento della LS viene vissuta come esperienza negativa, talvolta traumatica. Da tali affermazioni emerge l'importanza di sostenere gli studenti con DSA in un percorso di apprendimento della LS, che sia il più possibile inclusivo ed accessibile e che tenga conto delle competenze e punti di forza di ogni studente.

Alla luce di tali osservazioni questo lavoro intende esaminare i seguenti aspetti: 1) definizione e stato dell'arte dei DSA e del quadro normativo italiano in ambito scolastico; 2) messa a fuoco dei processi cognitivi alla base dell'apprendimento della LS, con uno sguardo particolare al ruolo della memoria di lavoro; 3) rassegna di studi sulla correlazione tra DSA e apprendimento della LS; 4) descrizione di un quadro metodologico e

operativo per una glottodidattica accessibile rivolta agli studenti con diagnosi di DSA.

La scelta del tema affrontato in questo lavoro di tesi è da ricondurre ad una fase di preparazione e di studio sull'argomento per la realizzazione del laboratorio di potenziamento fonologico e metafonologico rivolto a tre studenti con DSA, frequentanti la scuola secondaria di primo grado, presentato nella seconda sezione di questo elaborato. Tuttavia, l'auspicio più generale, è quello di stimolare una maggiore sperimentazione di metodi glottodidattici adeguati ad ogni studente con bisogni educativi, nonché esteso a tutta la classe.

Il lavoro di tesi è suddiviso in due sezioni.

La sezione I intende indagare lo stato delle conoscenze attuali relative alla correlazione tra DSA e apprendimento della lingua straniera e all'esplorazione di alcune metodologie glottodidattiche indicate come accessibili e inclusive.

Il primo capitolo esplora la complessità ed eterogeneità con cui i DSA si manifestano, le definizioni dei quali possono includersi in una più ampia accezione di BES (Bisogni Educativi Speciali) e, nel caso dell'apprendimento linguistico, di BiLs (Bisogni Linguistici Speciali). Segue un'analisi eziologica dei DSA e del quadro normativo italiano che riconosce ufficialmente tali disturbi in ambito scolastico.

Il secondo capitolo esamina gli studi sull'acquisizione della seconda lingua, definiti SLA (Second Language Acquisition), che ancora oggi non riescono ad offrire una risposta univoca alla complessità dei risultati ottenuti dalle ricerche in questo ambito. Nel primo paragrafo in particolare si esplorano i differenti modelli che spiegano il processo di apprendimento linguistico, tra cui il modello comportamentista, a cui si contrappone la Teoria della Grammatica Universale (GU) formulata da Chomsky, fino alle più recenti ricerche nell'ambito della neuropsicologia. Un'attenzione particolare è stata rivolta al ruolo della memoria di lavoro, descritto da tre principali modelli:

il modello proposto da Baddeley (1992, 2010), il modello multicomponenziale dell'“*executive attention*” proposto da Engle (2002) e il modello integrato proposto da Dehn (2008), i quali spiegano maggiormente la correlazione tra un *deficit* della memoria di lavoro e le difficoltà di apprendimento, seguita da un'indagine sulle conseguenze all'apprendimento di una LS. Tenendo conto di una consolidata correlazione tra le difficoltà nella lettura della L1 e l'apprendimento di una LS, è stato rivolto uno sguardo al modello evolutivo della lettura di Frith (Frith, 1985) al fine di esplicitare quanto una compromissione di tale processazione possa influire sul futuro apprendimento linguistico e quanto le caratteristiche di una lingua, di *opacità* e *trasparenza*, possano determinare un'accentuazione di tali difficoltà. Il capitolo si conclude con la presentazione del modello di lettura *a due vie* proposte da Coltheart (Friedmann, Coltheart, 2016), il quale permette di spiegare il processo di decodifica messo in atto da un lettore apprendente una nuova lingua.

Il terzo capitolo, dedicato agli studi sulla correlazione tra DSA e apprendimento della LS, esplora le difficoltà che emergono, per uno studente con DSA, a fronte di un apprendimento di una lingua straniera che richiede l'implicazione di differenti processi cognitivi e abilità di diversa natura: linguistica, socio-pragmatica e metalinguistica (Daloiso, 2012). Da tali osservazioni, emerge come sia imprescindibile un approccio didattico pluridimensionale che risponda ad obiettivi formativi più ampi di natura meta-cognitiva, culturale, pragmatica e comunicativa, e che garantisca una maggiore accessibilità e didattica di tipo inclusiva. L'ultima parte del capitolo presenta un'analisi più dettagliata circa le difficoltà dell'apprendimento della lingua inglese, accentuate in allievi con DSA, e un breve paragrafo relativo alla lingua francese, esponendo gli errori tipici di un italofono apprendente la LS e le eventuali interferenze con la L1.

Il quarto capitolo offre un quadro metodologico generale dei principali approcci glottodidattici in ambito scolastico, con una sensibilizzazione particolare a metodi e materiali che risultino accessibili ad uno studente con

Bisogni Linguistici Speciali. Una lettura più specifica delle competenze fonologiche, metafonologiche, metacognitive e di paradigmi di multisensorialità e multimedialità, offre lo sfondo alla seconda sezione di questo elaborato, dedicata alla presentazione di un laboratorio di potenziamento fonologico e metafonologico attivato da chi scrive nel suo ruolo di insegnante di sostegno svolta nell'anno scolastico 2019/2020. Il laboratorio, rivolto a tre allievi con diagnosi di DSA della scuola secondaria di primo grado, si intende come alternativa di approccio glottodidattico ad integrazione del programma curricolare condotto dal docente di lingua straniera in classe, e propone attività di approccio multisensoriale ed esperienziale al fine di sviluppare le competenze fonologiche e metafonologiche, abilità di base nell'apprendimento di una lingua. Il lavoro di tesi si conclude con l'analisi dei dati ottenuti dalle somministrazioni di un test di screening di consapevolezza fonologica e dalle riflessioni metacognitive elaborate dagli studenti stessi.

Sezione I: Un quadro teorico di riferimento. Definizione e stato delle conoscenze attuali relative ai disturbi specifici dell'apprendimento correlati all'apprendimento delle lingue straniere

Capitolo I

Stato dell'arte dei disturbi specifici dell'apprendimento

1.1. Definizioni e significati

È ormai oggi indiscusso, e sempre più crescente in ambito clinico e della ricerca, l'interesse in merito ai disturbi dell'apprendimento e le loro conseguenze nel mondo scolastico. Tuttavia la complessità e l'eterogeneità con cui tali disturbi si manifestano, inclusi in una più ampia accezione del termine di "Bisogni Educativi Speciali (BES)", inducono ad un'ardua individuazione di un'univoca definizione e teorizzazione delle cause, condizioni, manifestazioni e aspetti cognitivi, emotivi e relazionali-affettivi ad essi correlati.

Una delle prime definizioni in ambito scientifico, ancora oggi considerata valida nella sua accezione generale, è stata proposta nel 1987 dalla Commissione Inter-agenzia per i Disturbi dell'Apprendimento, illustrando le caratteristiche generali del disturbo:

"Learning disabilities is a generic term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities, or of social skills. These disorders are intrinsic to the individual and presumed to be due to central nervous dysfunction. Even though, a learning disability may occur concomitantly with other handicapping conditions (e.g. sensory impairment, mental retardation, social and emotional disturbance), with socio-environmental influences (e.g., cultural differences,

insufficient or inappropriate instruction, psychogenic factors), and especially attention deficit disorder, all of which may cause learning problems, a learning disability is not due the direct result of those conditions or influences.” (Interagency Committee on Learning Disabilities, 1987).

Tale descrizione suggerisce l'intervento di *criteri di esclusione* ovvero la necessità, dal punto di vista diagnostico, di escludere che si tratti di un ritardo di apprendimento causato da un profilo cognitivo significativamente al di sotto della norma o da problemi di tipo sensoriale, psicopatologico nonché dall'influenza di ambienti socio-culturali svantaggiati.

Un contributo successivo e fondamentale in termini di definizione comune a livello internazionale, è stato compiuto con la pubblicazione nel gennaio 2007 delle nuove raccomandazioni per la pratica clinica elaborate nell'ambito della *Consensus Conference*, in cui si identifica il disturbo specifico dell'apprendimento con l'acronimo DSA riferendosi a:

“disturbi specifici delle abilità scolastiche, e in particolare a : Dislessia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia. Per dislessia si intende un disturbo specifico di decodifica della lettura. La specificità del disturbo della scrittura si può manifestare con una difficoltà di natura linguistica, ovvero deficit nei processi di cifratura (disortografia) o di natura motoria, comprendente deficit di natura motoria (disgrafia). La discalculia, include difficoltà nella cognizione numerica, nelle procedure esecutive, di calcolo e nella risoluzione dei problemi matematici.” (*Consensus Conference*, Milano, gennaio 2007)

Tale esplicitazione ha messo in luce l'accezione di *specificità*, ovvero trattasi di un disturbo che interessa solo alcune aree precise del funzionamento, limitando certe attività quotidiane, ma che tuttavia conserva le capacità cognitive generali e che si manifesta in assenza di altre patologie neurologiche e deficit sensoriali.

Nonostante la complessa identificazione di una terminologia univoca che possa includere le molteplici variabilità dell'espressione dei disturbi specifici dell'apprendimento si è osservata, negli ultimi decenni, una maggiore sensibilizzazione sulle difficoltà ricondotte a tale disturbo che richiedono un imprescindibile approccio multi e inter-disciplinare che coinvolga tutti gli attori che si occupano della "cura educativa" degli studenti. A fronte di un maggiore interesse scientifico risultante da molteplici studi in ambiti differenti (psicologia, neuropsicologia, linguistica, psicolinguistica, sociolinguistica), e un più lungo e solido percorso normativo e di sensibilizzazione sui diritti delle persone con DSA, risulta ineluttabile un maggior coinvolgimento e una più pressante richiesta rivolta alla Scuola, soprattutto in termini di didattica inclusiva, dove al centro dell'interesse vi è lo studente il quale, inserito in un clima positivo e in un percorso individualizzato e inclusivo, possa superare le difficoltà nell'apprendimento e sviluppare al meglio le proprie potenzialità. All'interno dell'area linguistica, tenendo conto di tali considerazioni e della macrocategoria di BES, rientra la definizione di BiLS (*Bisogni Linguistici Speciali*), ovvero:

"l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF¹, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e e incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (secondo, straniera, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione, o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica. (Daloiso, 2016).

Da tale definizione emerge la necessità di valutare le specifiche difficoltà che si manifestano durante il processo di apprendimento linguistico e di mettere in atto strategie di insegnamento alternative (Daloiso, 2016). La definizione chiarisce che considerare unicamente l'inquadramento teorico generale di BES e la relativa

¹ La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute sviluppato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

attivazione di metodologie inclusive, non può rispondere in modo esaustivo ai bisogni *specifici* di alunni con difficoltà specifiche nell'area dell'acquisizione linguistica, i quali necessitano di un'educazione peculiare relativa all'apprendimento linguistico. L'identificazione dei BiLS nasce proprio dalla necessità di delimitare un'area più circoscritta perseguendo tuttavia una visione olistica delle caratteristiche individuali di ogni studente DSA e favorendo, altresì, un ulteriore aspetto correlato a tali disturbi, ovvero l'aspetto emotivo, affettivo-relazionale. Una mancanza nel dominio emotivo-relazionale può di fatto tradursi in un decremento della motivazione intrinseca, di riconoscimento delle proprie competenze, di autostima provocando possibili esperienze di frustrazioni, conflitti, isolamento e ad un'ulteriore accentuazione delle difficoltà di apprendimento in ambito scolastico. Molti studenti con DSA tentano di nascondere le loro difficoltà impedendo, in alcuni casi, una diagnosi tempestiva che possa attivare interventi precoci ed efficaci. Da questo aspetto nasce l'esigenza di interpretare i DSA secondo un paradigma di *neurovarietà*, la quale meglio identifica l'estrema *variabilità* con cui si presentano i DSA, dovuta a differenze intrinseche nonché, in alcuni casi, alla comorbidità con altri disturbi in ambito evolutivo. Una variabilità così estesa riconduce ancora una volta alla definizione di BES, e ad un'ottica di didattica inclusiva e all'individuazione di strategie individualizzate al fine di favorire il successo formativo e la valorizzazione delle risorse e competenze di ciascun alunno.

1.2. La *neurovarietà* nella dislessia

In questo elaborato, verranno tralasciati gli ambiti relativi alla disgrafia e discalculia, mentre sarà privilegiata l'esplorazione della dislessia, intesa come specifica difficoltà di decodifica, ascolto, attenzione e comprensione in relazione all'apprendimento di una lingua straniera. Dal punto di vista nosografico, è possibile distinguere la dislessia in due tipologie.

La *dislessia acquisita*, la quale rimanda ai disturbi di lettura che occorrono in seguito ad un danno cerebrale in persone le cui abilità di lettura erano, prima del danno subito, normali.

Con il termine *dislessia evolutiva*, invece, si fa riferimento a un disturbo dello sviluppo presente sin dalla nascita, in soggetti che non hanno mai imparato a leggere. La suddetta distinzione è importante in termini di identificazione e progettazione di interventi e strategie focalizzate ad un efficace processo di sostegno mirato ad uno disturbo specifico con peculiari caratteristiche.

La *dislessia evolutiva* può ulteriormente essere suddivisa in *centrale* o *periferica*, in cui la prima è caratterizzata da deficit che riguardano la via fonologica o visiva, mentre nella dislessia periferica il deficit riguarda il processo di elaborazione della forma visiva delle parole.

La *dislessia lettera per lettera* si caratterizza per un'adeguata ed intatta capacità di scrittura ma con una compromissione nella velocità ed accuratezza di lettura, in quanto il soggetto mette in atto una lettura separata delle singole lettere. In questo caso la velocità ed accuratezza della lettura sono direttamente proporzionali alla lunghezza della parola, ovvero più la stringa di lettere è corta, più efficace sarà la lettura e viceversa. Tale profilo può essere paragonato a quello di un bambino alle prime fasi di apprendimento della letto-scrittura in cui tende a scandire le sillabe prima di leggere l'intera parola. Il tipico errore di decodifica consiste nella difficoltà del soggetto nel discriminare la regola ortografica, di associazione grafema-fonema, con cui la lettera deve essere letta.

Ad esempio, in italiano, se la *c* è seguita dalla vocale *e*, il grafema si pronuncerà /tʃ/ come nella parola *cena* se invece è seguita dalla vocale *u*, come nella parola *cucina*, il suono sarà /k/.

In questo caso il soggetto avrà difficoltà a trasferire la decodifica visuale delle lettere in quella ortografica.

Soggetti con una *dislessia da negligenza*, possono compiere errori nella lettura omettendo o sostituendo alcune lettere di una parola. Tale fenomeno si accentua soprattutto davanti ad un compito di lettura di *non parole*, ovvero non soggette ad una memorizzazione lessicale precedente.

La *dislessia attentiva*, contrariamente alla *dislessia lettera per lettera*, permette di decodificare la parola intera ma non a denominare le singole lettere.

Caratteristica di tale disturbo è la *migrazione* delle lettere, che si può manifestare all'interno di una stessa parola o tra più parole, ad esempio *carpa* anziché *capra*.

Nei casi di *dislessia superficiale*, i soggetti non sono in grado di leggere le parole attraverso una rappresentazione lessicale globale ma solo per via fonologica, ovvero attraverso la corrispondenza grafema-fonema, e tendono a commettere errori di regolarizzazione, ovvero le parole irregolari vengono lette secondo la pronuncia prevista dalle regole standard di conversione grafema-fonema e non secondo la loro corretta pronuncia. Tale caratteristica rende difficile la lettura di lingue considerate *opache*, ovvero con scarsa corrispondenza grafema-fonema come nel caso del francese e dell'inglese. I soggetti con dislessia superficiale, tenderanno, in inglese, a leggere *blood* come /blʊd/ anziché /blʌd/ seguendo la regola del fonema /ʊ/ presente in *book* /bʊk/.

Molto frequentemente tali soggetti sono incapaci di trovare il significato delle parole, specie quelle *omofone* non *omografe*², per cui parole diverse che presentano lo stesso suono vengono confuse nel significato, ad esempio *wright*, *write*, *right*.

Infine, considerata una variante della dislessia fonologica, ma che presenta alcune caratteristiche distintive, è la *dislessia profonda*. In questo caso il soggetto può manifestare una *paralessia semantica*, ovvero, invece di leggere la parola scritta, produce una parola diversa ma con un significato ad essa correlato. Ad esempio di fronte alla parola scritta "figlia", è probabile che il paziente pronunci la parola "sorella".

Tale fenomeno indica l'esistenza di lesioni nel determinare la semantica delle parole (Friedmann, Coltheart, 2016).

L'estesa variabilità con cui la dislessia si manifesta richiede una riflessione su quanto una precisa diagnosi possa favorire un inquadramento dettagliato del

² Per omofono si intende, in linguistica, un segno grafico o parola o locuzione uguale esclusivamente per il suono. Mentre per omografo si intendono suoni o fonemi o parole che presentano uguaglianza esclusivamente sul piano della scrittura.

funzionamento cognitivo dello studente, al fine di mettere in atto efficaci e tempestive strategie didattiche che rispondano alle criticità del soggetto e ne valorizzino i punti di forza. Tuttavia, superando il punto di vista esclusivamente nosografico, è essenziale tenere conto anche degli aspetti emotivi e affettivo-relazionali che, spesso, accompagnano la manifestazione di DSA e influiscono sull'apprendimento, come le seguenti testimonianze mettono in evidenza:

“Le elementari proseguirono tortuosamente, il problema primario non era la dislessia, venivo già seguita da un logopedista e da uno psicologo. Il vero problema era la disinformazione delle insegnanti che non sapevano quasi nulla sulla dislessia, si basavano per lo più sui luoghi comuni. Alcune maestre convinte di aiutare a “svegliarmi fuori” (perché a loro dire ero solo svogliata) mi rimproverarono di fronte a tutta la classe, così il resto dei miei compagni non volevano per amica una stupida. Finite le elementari, con l’autostima calpestata e zero voglia di imparare, arrivano le scuole medie. Mia madre e la logopedista si erano battute con la scuola per farmi avere un insegnante di sostegno, cosa di cui io non ero contenta; insomma già ero emarginata figurarsi con un insegnante di sostegno, sarei diventata un bersaglio” (Aurora, 2014, tratta da “<https://www.tuttodsa.it/storie-vere-di-dsa.html>”).

“... dai professori non ho ricevuto alcun aiuto, solo commenti sprezzanti e sguardi che tentavano di dissuadermi dal continuare quello che era diventato per me un vero e proprio calvario. Non volevo più andare a scuola, pensavo veramente di non essere in grado di fare il liceo. La mia famiglia mi chiedeva continuamente perché non riuscissi a finire le verifiche e perdessi la concentrazione, ma io non sapevo rispondere” (Victor, 2014, tratta da “<https://www.tuttodsa.it/storie-vere-di-dsa.html>”).

Da tali testimonianze emerge l'importanza dell'impatto emotivo che accompagna i DSA e che, per una corretta descrizione di questi, non possiamo limitarci ad una mera classificazione nosografica, ma piuttosto ad un'attenta osservazione

di ogni studente e il suo ambiente circostante da parte di tutti gli *attori* in campo nella *cura educativa*.

1.3. Cause. Basi biologiche e neurologiche

Comprendere le origini biologiche e neurologiche e tracciare un quadro di riferimento teorico delle abilità di lettura, ascolto e comprensione, costituiscono degli elementi fondamentali per la ricerca sia in ambito scientifico che glottodidattico, al fine di una progettazione e attuazione concreta di modelli di educazione linguistica da applicare in ambito scolastico. Tuttavia, appare arduo, a tutt'oggi, attribuire una visione scientifica univoca delle possibili cause dei DSA: è possibile tutt'al più tracciarne le basi condivise che sintetizzano le differenti matrici teoriche di riferimento. In questa direzione sembra plausibile affermare che i DSA abbiano origine da una *neurodiversità*, tale per cui si osservano delle "differenze individuali" sia a livello di organizzazione che di fisiologia cerebrale. Tale approccio supera la metafora del cervello come "computer", di matrice cognitivista, in quanto non considera le capacità del cervello di riorganizzarsi, compensare, adattarsi e propone una rappresentazione sistematica del cervello in cui le varie componenti interagiscono tra loro. Il riferimento alla *neurodiversità* induce inoltre a considerare il paradigma dell'abilità/ disabilità culturalmente determinato:

"la dislessia, ad esempio, risulta un deficit in una cultura che assegna un ruolo centrale all'alfabetizzazione, e definisce "dotati" i soggetti che hanno ottime abilità di lettura e comprensione testuale (Daloiso, 2012, p 47)"

Tale assunto suggerisce che il successo formativo di una persona si possa realizzare solo attraverso un adattamento reciproco tra le capacità intrinseche e l'ambiente esterno provocando, in caso di insuccesso, uno svantaggio sociale risultante da un'incapacità dell'ambiente esterno di accogliere e valorizzare le differenze individuali piuttosto che dalle effettive criticità determinate dal deficit in sé. Cooper (2009), a sostegno del paradigma della *neurodiversità*, propone un modello interpretativo che coniuga le caratteristiche intrinseche e i fattori ambientali, denominato *bagatelle model*. Secondo il modello di Cooper è

possibile associare alla vita la metafora del flipper, in cui tutti noi siamo delle palline che vengono spinte e reagiscono ai fattori del contesto segnando i differenti percorsi ma non in maniera irreversibile. In questa visione le buche del flipper possono rappresentare le etichette di dislessia, disgrafia e discalculia, ma non le differenze intrinseche tra le persone etichettate. Le differenze individuali, spiegate dal concetto di *neurodiversità*, provocano una generale difficoltà nell'automatizzazione di alcuni compiti, manifestando una particolare criticità nell'area linguistica, soprattutto nelle dimensioni fonologica e ortografica, oltre che nell'area mnemonica e motoria, in particolare diventa ostacolante la coordinazione di più movimenti simultanei. Tuttavia, in alcune circostanze, il generale deficit di automatizzazione di alcuni compiti e l'integrazione di processi inconsci e coscienti, possono risultare vantaggiosi per l'allievo dislessico, ad esempio nel caso in cui debba "disimparare" una procedura automatizzata per sostituirla con una "nuova". Ad avvalorare tale affermazione, Nicolson e Fawcett (2010), hanno condotto un esperimento con i videogiochi al computer. Ai partecipanti, un gruppo di ragazzi con dislessia e un gruppo sperimentale di ragazzi senza diagnosi di dislessia, viene chiesto di memorizzare i tasti sulla tastiera sul computer da utilizzare per giocare con l'obiettivo di ottenere i punteggi più alti. Nella seconda parte dell'esperimento viene modificata la combinazione dei tasti e chiesto loro di memorizzarla, per poi continuare a giocare. I risultati hanno dimostrato che i soggetti non dislessici ottenevano punteggi più alti nella prima fase di sperimentazione, ma gli stessi commettevano un numero maggiore di errori in seguito alla modifica della combinazione dei tasti. I soggetti dislessici, al contrario, commettevano più errori ma in maniera costante, senza significativi cambiamenti tra le vecchie e nuove procedure richieste. Tale esperimento mette in luce come una persona con dislessia produca più errori di automatismo, ma anche come la sua prestazione sia più costante grazie al continuo controllo cosciente, che non viene disturbato da interferenze esterne. Questa scoperta ha avuto un impatto significativo nell'ambito della ricerca sugli apprendimenti linguistici. Assumendo che ad un apprendente di una lingua straniera, a fronte di modelli culturali

differenti, sia richiesta una modifica di *script cognitivi*³, la mancanza di una costante automatizzazione dei processi cognitivi e il continuo controllo cosciente del ragazzo con dislessia favorirebbero tale trasferimento di *script* di lingua materna verso la lingua straniera. A fronte di tali teorie è possibile assumere che un *deficit* di automatizzazione di compiti linguistici, mnemonici e motori, può risultare in una maggiore capacità di adattabilità e flessibilità e che, se adeguatamente compensato, può condurre alla formazione di stili di apprendimento e risorse cognitive differenti.

1.4. Breve cronografia della legislazione italiana in ambito scolastico

Una svolta decisiva dal punto di vista normativo italiano in ambito scolastico, per gli alunni con DSA, è da attribuire alla Legge n.170 dell'8 Ottobre 2010 che, sotto il Titolo di "Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di apprendimento (DSA) in ambito scolastico", riconosce per la prima volta le definizioni di dislessia, disortografia e disgrafia e discalculia e sancisce una riflessione sulle metodologie didattiche da mettere in atto in ambito didattico e glottodidattico. In particolare, nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere, la legge prevede:

"le istituzioni scolastiche attuano ogni strategia didattica per consentire ad alunni e studenti con DSA l'apprendimento delle lingue straniere. A tal fine, valorizzano le modalità attraverso cui il discente meglio può esprimere le sue competenze, privilegiando l'espressione orale, nonché ricorrendo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative⁴ più opportune. Le prove scritte di lingua straniera sono

³ le rappresentazioni di situazioni spazio-temporali e causali costruiti sulla base dell'esperienza reale associate a relative regole pragmlinguistiche (Nelson, 1986),

⁴ Si intendono per strumenti compensativi, strumenti didattici e tecnologici che costituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Per interventi dispensativi si indicano invece interventi che consentono all'alunno di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficili (Cardinaletti, 2014)

progettate, presentate e valutate secondo modalità compatibili con le differenze connesse ai DSA” (legge n.170, 2010)

Tale specificazione supera il concetto di modello didattico pedagogico unico e obbligatorio, aprendo all’opportunità di sperimentare, da parte dell’insegnante, una propria metodologia didattica che valorizzi le competenze di ogni studente, tenendo conto del diritto allo studio e delle pari opportunità garantite dalla messa a disposizione di strumenti compensativi e interventi dispensativi.

A rafforzare tale norma, la quale ha sancito i diritti degli alunni con DSA e comportato una conseguente attenzione e sensibilizzazione in ambito scolastico, sono stati raggiunti altri due importanti traguardi raggiunti, ovvero le *Linee Guida*⁵ per il diritto allo studio di alunni e studenti con DSA del 2011 e l’*Accordo Stato-Regioni* contenente “le indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei DSA del 2012. Tali indicazioni chiariscono in modo dettagliato i processi di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA, le modalità di certificazione in seguito alla segnalazione da parte degli insegnanti, nonché la definizione di strumenti compensativi, interventi dispensativi e metodologie didattiche che promuovano una didattica inclusiva e individualizzata.

Per quanto concerne gli indicatori precoci di DSA, è necessario chiarire che una diagnosi di dislessia, disortografia e disgrafia può essere accertata solo alla fine del secondo anno della scuola primaria, mentre la diagnosi di discalculia solo alla fine del terzo anno. Tali indicazioni definiscono che gli insegnanti, del primo ordine di grado, scuola dell’infanzia e scuola primaria, possono mettere in atto un’osservazione delle prestazioni atipiche, rispetto all’età anagrafica e la media degli alunni della classe: qualora tali prestazioni atipiche permangano dopo l’attivazione di attività didattiche ed educative di potenziamento, si renda opportuno segnalare alla famiglia la possibilità di richiedere una consultazione specialistica. Le *Linee Guida* promuovono inoltre l’adozione di metodologie didattiche individualizzate e personalizzate in PDP (*Piani Didattici Personalizzati*)

⁵ Schede di approfondimento dedicate ai singoli disturbi specifici dell’apprendimento, personalizzate per ciascun ordine e grado in merito alle competenze e ai diritti da attuare.

che testimoniano il percorso formativo dell'alunno con DSA. Tale documento costituisce un *vademecum* per i programmi didattici relativi alla scrittura, lettura, calcolo e apprendimento delle lingue straniere, nonché un fondamento per le modalità di svolgimento di esame al termine dei cicli scolastici, corrispondenti alle modalità previste nel PDP stilato durante l'anno scolastico.

Inoltre, la legge 170 prevede di poter *dispensare* alunni e studenti con DSA dalle prestazioni scritte di lingua straniera in corso di anno scolastico e in sede di Esame di Stato, nel caso in cui ricorrano tutte le seguenti condizioni:

- una certificazione di DSA attestante la *gravità* e un'esplicita richiesta di *dispensa* dalle prove scritte
- una richiesta di *dispensa* dalle prove scritte in lingua straniera da parte della famiglia, o dall'allievo in caso di maggiore età
- l'approvazione del Consiglio di Classe

Solo in casi di particolare gravità e/o comorbidità con altri disturbi, gli alunni possono essere *esonerati* dall'apprendimento delle lingue straniere e seguire un percorso didattico differenziato, il quale però risulterebbe in un attestato di frequenza, precludendo l'accesso all'Università.

I processi cognitivi alla base dell'apprendimento della L2 o lingua straniera

2.1. Studi sull'acquisizione della seconda lingua (SLA- Second Language Acquisition)

Nel loro testo *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Laarsen-Freman e Long (1991) hanno ipotizzato la presenza di almeno 40 differenti teorie nell'ambito della ricerca sulla SLA. Tale affermazione mette in luce la complessità delle ricerche relative ai processi correlati al linguaggio, processi non lineari che difficilmente possono offrire un'univoca risposta. I primi studi nell'ambito di ricerca della SLA, negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, si inseriscono all'interno del modello comportamentista che spiega il processo dell'apprendimento attraverso il concetto di condizionamento, secondo cui l'acquisizione di nuovi elementi linguistici viene condizionata tramite rinforzi. In questi termini, dal punto di vista didattico, l'insegnante rinforza i comportamenti linguistici corretti dello studente aumentandone gradualmente la complessità. Secondo tale prospettiva, gli errori nella seconda lingua sono considerati abitudini precedentemente rinforzate, cioè influenzate dall'apprendimento della L1 e di conseguenza più refrattari ad essere modificati. All'interno del paradigma comportamentista, si osservava come tali comportamenti linguistici *interferivano* con l'apprendimento di una seconda lingua: si veniva così a individuare e a definire il fenomeno di *interferenza linguistica*. In questo contesto nasce l'analisi contrastiva di Robert Lado il cui approccio ha lo scopo di confrontare due o più sistemi linguistici per prevedere gli elementi che maggiormente interferiscono l'apprendimento della L2. Secondo l'autore, poiché il discente è portato a trasferire nella nuova lingua le abitudini linguistiche acquisite in precedenza, si avrà un transfer positivo ogni qualvolta le strutture delle due lingue coincidono, e un transfer negativo quando i due

sistemi linguistici sono divergenti (Lennon, 2008). Gli studi sull'interferenza con lingue simili, hanno postulato che il *transfer* incide maggiormente laddove vi sono più somiglianze, creando ostacoli all'apprendimento della L2 (Zurlo, 2009). Dal punto di vista dell'interferenza fonetica in un soggetto italiano apprendente la lingua inglese, la difficoltà consiste nel differenziare alcuni fonemi inglesi, non presenti nella lingua italiana. Ad esempio, nel caso della differenziazione tra *h muta* e *aspirata* (*hat* o *at*) oppure della distinzione tra una vocale corta o lunga (*book* /buk/ o *spoon* /spu:n) (Zagnoli, 2011). Sulla scia degli studi sull'interferenza, negli anni Settanta Selinker ha proposto il modello della *interlanguage*, riferendosi ad un sistema linguistico, utilizzato dall'apprendente di una seconda lingua o lingua straniera, caratterizzato da un insieme di regole e processi dettati dall'interferenza linguistica. Quest'ultima si manifesta attraverso alcuni errori tipici, i quali risultano dalla traduzione del sistema di rappresentazione che l'apprendente si è costruito rispetto alla propria lingua (Selinker, 2013). Ad esempio un soggetto ispanico apprendente la lingua italiana tenderà ad aggiungere una 'e' alla parola italiana che inizia con 's'+ consonante, poiché lo spagnolo non permette tale sequenza, per cui *spada*, verrà pronunciato *espada* oppure un italiano apprendente la lingua inglese tenderà, come già citato precedentemente, a non pronunciare la *h aspirata* nelle parole inglesi.

Al modello comportamentista si oppose, a partire dagli anni sessanta, la Teoria della Grammatica Universale (GU) formulata da Chomsky. Secondo il modello di Chomsky, la competenza linguistica umana dipenderebbe da una predisposizione innata, tale per cui i bambini, come gli adulti, sono in grado di capire frasi mai udite prima, nonché riconoscere le strutture linguistiche grammaticalmente corrette, anche se non spiegate esplicitamente, e pertanto il linguaggio non può essere spiegato con un mero processo di ripetizione o di rinforzo come proposto dalle ipotesi comportamentiste. Sulla scia della teoria della Grammatica Universale di Chomsky, Krashen, con la teoria del *Monitor*, afferma che i processi messi in atto per l'acquisizione della L1 siano gli stessi per l'acquisizione della L2. Secondo l'ipotesi *dell'input*, formulata dall'autore, gli apprendenti della L2 accederanno ad essa solo nel caso in cui essi vengano esposti ad un input che sia comprensibile, ovvero acquisito in un momento in cui l'allievo è in grado di

coglierne il significato e l'utilità. Da tali affermazioni emerge come, un input comprensibile unito ad una predisposizione innata del linguaggio, possano insieme contribuire all'acquisizione di una nuova lingua (Krashen, 1981, 1982, 1985). Nell'ambito di ricerca di GU e acquisizione della L2 viene messa in luce una correlazione tra l'età di acquisizione della L2 e le prestazioni raggiunte nella lingua appresa: bassi livelli di competenza si verificherebbero se l'acquisizione avviene dopo i 15 anni di età. In tale prospettiva si sviluppa l'ipotesi dell'esistenza di un *periodo critico* per l'acquisizione di una seconda lingua, periodo oltre il quale un adulto non può più beneficiare dell'accesso alla Grammatica Universale consolidata da un soggetto *native language speaker* (NS) (White, 1996).

Studi più recenti, nell'ambito della neuropsicologia, si sono proposti di indagare le aree cerebrali deputate all'elaborazione del linguaggio e ad altre funzioni cognitive ad esso correlate, tra cui memoria, attenzione, abilità visuo-spaziali. Tradizionalmente, sono prevalsi modelli che stabiliscono una lateralizzazione di questo sistema, collocandoli nell'emisfero sinistro del cervello, precisamente nell'area di Broca per la funzione di produzione del linguaggio e l'area di Wernicke, per la comprensione.

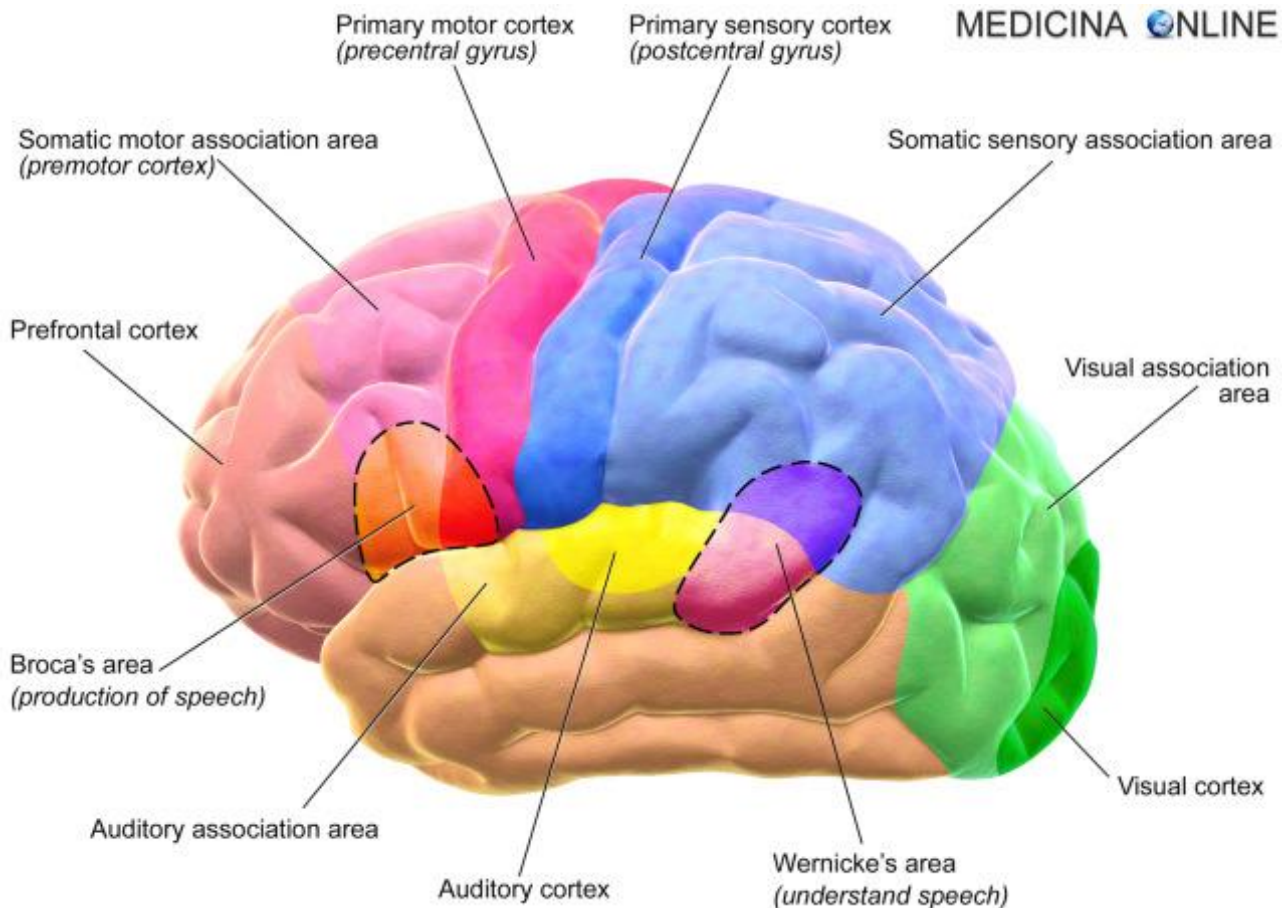


Fig.1: Area di Broca e di Wernicke⁶

Tuttavia, le funzioni cognitive del linguaggio inizialmente deputate solo all'emisfero sinistro del cervello, non risultavano localizzabili in un'unica struttura cerebrale ma all'interno di una rete neuronale complessa. Inoltre, i successivi studi nell'ambito della localizzazione dei sistemi preposti all'acquisizione della L1 e L2 o lingua straniera hanno anch'essi contribuito a superare il modello di un sistema linguistico lateralizzato e posto l'attenzione sull'eventuale sovrapposizione o separazione dei sistemi. L'ambito di ricerca su individui poliglotti e afasici, in seguito ad una lesione cerebrale, ipotizzano una separazione dei due sistemi in quanto il recupero delle competenze nelle due

⁶ (fonte: <https://medicinaonline.co/2017/03/08/area-di-broca-funzioni-ed-afasia-di-broca/>)

lingue non risulta equivalente. Un'ulteriore variabile esplorata in questo ambito, concerne l'età di acquisizione della L2. Attraverso l'utilizzo della PET⁷, Perani e collaboratori (1996) hanno analizzato l'attività cerebrale su soggetti bilingui adulti, durante l'ascolto di una storia in italiano come L1, in inglese come L2 acquisita dopo i 7 anni di età e in giapponese, lingua totalmente sconosciuta dai soggetti. I risultati ottenuti mostrano che le aree cerebrali coinvolte sono differenti nell'esposizione di L1 e L2 e tale differenziazione dipende anche dall'età di esposizione alla lingua. La L2 acquisita dopo i 7 anni di età attiva infatti le stesse aree corticali attivate in seguito all'esposizione di una lingua sconosciuta, al contrario con una lingua L2 acquisita prima dei 7 anni, si osserva l'attivazione di aree sovrapposte per l'elaborazione di L1 e L2. Un anno più tardi, uno studio simile condotto attraverso il metodo della risonanza magnetica (fMRI), ha messo in rilievo un'attivazione distinta di reti corticali durante il processamento della L1 e L2. All'ascolto di una storia in francese, L1 per i soggetti coinvolti, le aree coinvolte interessavano solo l'emisfero sinistro, mentre durante la lettura in inglese, come L2, l'attivazione si osservava solo nell'emisfero destro. Tuttavia dagli studi in quest'area di indagine il coinvolgimento delle differenti aree corticali sembra essere sensibile a più fattori, tra cui età di acquisizione della lingua, il grado di competenza, il contesto e altri fattori ambientali (Dehaene,1997).

2.2. La memoria di lavoro

Si definisce la memoria di lavoro, l'abilità di mantenere e manipolare simultaneamente, per un breve periodo di tempo, le informazioni necessarie a

⁷ Dall'inglese *Positron Emission Tomography*, la tomografia a emissione di positroni, è una tecnica diagnostica medica di medicina nucleare utilizzata per la produzione di bioimmagini. A differenza della tomografia computerizzata (TC) e della risonanza magnetica nucleare (RM), che forniscono informazioni di tipo morfologico, la PET dà informazioni di tipo fisiologico permettendo di ottenere mappe dei processi funzionali all'interno del corpo.

svolgere un insieme di processi cognitivi tra cui l'elaborazione del linguaggio. La capacità di tale sistema è limitata e manifesta una significativa variabilità tra gli individui. Vi sono tre principali modelli che descrivono il ruolo e le funzioni della memoria di lavoro: il modello proposto da Baddeley (1992, 2010), il modello multicomponentiale dell'“*executive attention*” proposto da Engle (2002) e il modello integrato proposto da Dehn (2008), che maggiormente spiega la correlazione tra compromissione della memoria di lavoro e difficoltà di apprendimento.

Secondo il modello di Baddeley, la memoria di lavoro, rappresenta una memoria suddivisa in tre componenti distinte: *l'esecutore centrale* e i due sistemi a breve termine, ovvero il *taccuino visuo-spaziale* e il *ciclo fonologico*. *L'esecutore centrale* è responsabile della coordinazione dei due sistemi a breve termine. Esso regola e manipola le informazioni derivanti dal sistema di attivazione sensoriale. Riguardo all'attenzione, il sistema controlla i complessi processi cognitivi selezionando le informazioni specifiche e inibendo quelle irrilevanti. Esso è coinvolto nell'attivazione e recupero delle informazioni nella memoria a lungo termine, attraverso il collegamento tra informazioni già note e nuove. Il *ciclo fonologico*, responsabile della manipolazione dell'informazione base del linguaggio, presenta due sottocomponenti: un deposito fonologico a breve termine che mantiene le informazioni linguistiche per tempi brevi, circa due secondi, e un processo di controllo articolatorio, in cui la traccia mnestica può essere recuperata attraverso la reiterazione subvocale. Gli stimoli percettivi vengono, in questo sistema, trasformati in codici fonologici, i quali vengono successivamente combinati alle rappresentazioni mentali presenti nella memoria a lungo termine. La capacità di recupero delle informazioni varia, a seconda della lunghezza delle parole, nella velocità con cui la parola viene articolata e migliora se le informazioni sono più significative e di conseguenza in grado di attivare gli *item* nella memoria a lungo termine. Un miglioramento si riscontra ugualmente

nelle parole soggette agli effetti *primacy* e *recency*⁸. Contrariamente, suoni simili ostacolano il funzionamento del ciclo fonologico. Il taccuino visuo-spaziale è responsabile dell'immagazzinamento e manipolazione delle informazioni visive e spaziali, le quali vengono processate in due sottocomponenti distinte: la componente visiva (che elabora le caratteristiche degli oggetti) e la componente spaziale (che elabora le posizioni e i movimenti nello spazio). Analogamente al ciclo fonologico, le informazioni rimangono immagazzinate solo per pochi secondi e il loro recupero dipende dalla frequenza con cui lo stimolo viene presentato e dalla sua complessità (Baddeley, 1992, 2010). Il *buffer episodico*, esplorato successivamente da Baddeley, permette di integrare le informazioni provenienti dal *taccuino visuo-spaziale* e dal *ciclo fonologico* con quelle della memoria a lungo termine, producendo una rappresentazione episodica (Baddeley, 2010).

Il modello dell'“*executive attention*” proposto da Engle e collaboratori, fa riferimento ad un sistema multicomponenziale che processa le informazioni al pari di un processo di attenzione esecutiva, ovvero avente la capacità di mantenere gli stimoli e le informazioni rilevanti e inibendo quelle irrilevanti e disturbanti. Il modello di Engle si differenzia da quello di Baddeley, assumendo che la capacità di memoria di lavoro e le conseguenti differenze individuali si determinano dall'abilità attentive di controllo o inibizione, piuttosto che la capacità di conservare uno span⁹ a breve termine.

Il modello integrato proposto da Dehn, il quale approfondisce alcuni aspetti del modello di Baddeley, focalizza l'attenzione sull'aspetto dell'apprendimento, in quanto definisce ed esplora le differenze individuali di abilità della memoria di lavoro e offre strategie e supporti di intervento in ambito educativo. Secondo il

⁸ Relativi alla tendenza di ricordare più facilmente i primi *item* di una lista (*primacy*) o gli ultimi *item* di una lista (*recency*), rispetto a quelli nel mezzo.

⁹ Tecnica di misurazione della memoria a breve termine, ovvero della capacità di numero di *items* (cifre, lettere, immagini) che un soggetto è in grado di ricordare in seguito ad una visualizzazione di pochi secondi degli stessi.

modello di Dehn, le tre forme di memoria, a breve termine, a lungo termine e la memoria di lavoro sono indipendenti anche se la memoria di lavoro è connessa maggiormente con quella a lungo termine per la sua funzione di attivare, mantenere, codificare e recuperare le informazioni dal magazzino a lungo termine. Il modello include diverse componenti mnemoniche: fonologico-verbale, visuo-spaziale, esecutivo e di recupero e attivazione dalla memoria a lungo termine che riflettono similmente il ciclo fonologico e il taccuino visuo-spaziale di Baddeley, tuttavia attribuendo il meccanismo di reiterazione alla memoria di lavoro esecutiva, la quale coordina e gestisce i vari componenti e inibisce le informazioni irrilevanti della traccia mnemonica. Secondo il modello integrato la memoria a lungo termine è un deposito da cui le informazioni possono essere recuperate direttamente, senza necessariamente passare dalla memoria a breve termine, come suggerito dal modello di Baddeley. Conoscenze pregresse e competenze influenzano la capacità e il funzionamento della memoria di lavoro, richiedendo uno sforzo minore quando ben consolidate, mentre nuove informazioni richiedono un'attiva ricerca dalla memoria a lungo termine per essere codificate. Pertanto, accanto alle numerose informazioni che la memoria di lavoro può processare simultaneamente, ci sono altrettanti *item* e strutture attivate dalla memoria a lungo termine, a cui la memoria di lavoro può accedere immediatamente (Dehn, 2008). Una compromissione in una delle componenti della memoria e una ridotta capacità della memoria di lavoro, potrebbero avere un impatto significativo sul funzionamento cognitivo e sull'apprendimento. In particolare, nell'ambito dell'apprendimento delle lingue, la memoria di lavoro gioca un ruolo fondamentale nella comprensione del linguaggio, in quanto contribuisce a processare le informazioni verbali dal magazzino a breve termine a quello a lungo termine. Tuttavia, ancora oggi, il dibattito su quali componenti della memoria di lavoro siano effettivamente coinvolte nell'apprendimento delle lingue, è ancora aperto.

2.3. Il ruolo della memoria di lavoro nell'apprendimento delle lingue

Nell'ambito dei contributi della ricerca sull'apprendimento della lingua straniera, un importante punto di attenzione, rilevante anche dal punto di vista del presente lavoro di tesi, riguarda le ipotesi relative a un'eventuale correlazione tra memoria di lavoro e acquisizione della L2. Secondo il modello di Baddeley, descritto nel precedente capitolo, la memoria verbale implica un deposito di natura fonologica in cui le tracce fonologiche sono costantemente recuperate attraverso l'attività di reiterazione subvocale, tale per cui la possibilità che una nuova parola venga registrata nella memoria a lungo termine, dipende dall'efficienza dello stesso ciclo fonologico. In particolare, gli studi indagano tale processo attraverso esperimenti di reiterazione di *non parole*, ovvero di combinazione di elementi fonologici che non possono essere stati codificati precedentemente: attraverso tali esperimenti è possibile misurare l'efficienza della memoria fonologica senza coinvolgere il vocabolario lessicale già esistente. La misurazione della memoria fonologica attraverso la reiterazione delle *non parole* può essere anche un valido predittore dell'acquisizione di parole in lingua straniera (Service, 1992). Tuttavia, secondo il modello di Baddeley, la memoria di lavoro nei bambini che presentano una difficoltà nell'apprendimento della lingua, denominata Foreign Language Learning Disability (FLLD), presenterebbe una compromissione esclusivamente del ciclo fonologico e non coinvolgerebbe l'esecutore centrale o la componente visuo-spaziale. Un modello alternativo a quello di Baddeley, elaborato da Cornoldi e Vecchi (2003), propone una divisione della memoria di lavoro visuo-spaziale in due sotto-componenti: una componente visiva e una spaziale. La prima si occupa di immagazzinare temporaneamente le informazioni visive, mentre la seconda i movimenti e le loro sequenze. Inoltre, secondo tale costrutto, la memoria di lavoro visuo-spaziale è significativamente correlata all'utilizzo di strategie di codifica fonologica. Secondo una meta-analisi condotta nel 2009, sul ruolo della memoria di lavoro visuo-spaziale nei DSA, le ipotesi di Cornoldi e Vecchi spiegherebbero il coinvolgimento della memoria visuo-spaziale sulle difficoltà di apprendimento, oltre al ciclo fonologico come assunto da Baddeley (Carretti e coll., 2009). Secondo gli autori, vi sono due fattori che maggiormente influenzano il

funzionamento della difficoltà di apprendimento, in particolare della comprensione di un testo, ovvero la memoria di lavoro verbale e visuo- spaziale e l'attenzione esecutiva anch'essa coinvolta nel processo. Si osservano, infatti, delle *performance* significativamente peggiori nei compiti di *span* verbali che implicano funzioni esecutive, mentre i risultati migliorano a fronte di compiti che richiedono il coinvolgimento esclusivo di *span* visuo- spaziali. Nell'ambito di tali ricerche, alcuni autori hanno esaminato i benefici di possibili *training* della memoria di lavoro, proponendo strategie mnemoniche, attraverso materiale visivo e semantico, diminuendo così la richiesta dell'attenzione esecutiva (Carretti e coll., 2007).

2.4. Fasi fisiologiche dell'apprendimento della lettura nella L1

Al fine di meglio delineare i processi cognitivi alla base dell'acquisizione di una lingua straniera, e di come una compromissione degli stessi possa influire sull'apprendimento linguistico, è necessario considerare preliminarmente quelli sottostanti alle prime fasi di lettura nella L1, ponendo uno sguardo al modello evolutivo della lettura di Frith (Frith, 1985). Tale modello considera 4 stadi di acquisizione: logografico, alfabetico, ortografico e lessicale. Ogni stadio è caratterizzato dall'acquisizione di nuove procedure e dal consolidamento e automatizzazione delle competenze già acquisite. Durante la fase logografica (denominata anche "parola disegno") il bambino, in età prescolare, riconosce e legge alcune parole in modo globale, perché contengono lettere ed elementi che ha imparato a riconoscere (ad esempio il suo nome o i nomi dei supermercati e negozi), egli non possiede una consapevolezza della struttura fonologica della parola. Lo stadio alfabetico (lettera per lettera) coincide con la scolarizzazione, periodo in cui il bambino impara la relazione esistente tra la forma verbale e quella scritta delle parole, attivando in questa fase il meccanismo di conversione grafema-fonema, il quale comporterà la lettura per via fonologica di parole regolari ma anche di *non parole* o parole straniere. La regolarità nel meccanismo di conversione grafema-fonema e le relative eccezioni vengono acquisite e perfezionate nella fase ortografica (analisi per unità ortografiche). Quest'ultima

è inoltre caratterizzata da un più efficiente processo di mappatura in cui le parole vengono segmentate in un'unità più complesse rispetto alle singole lettere (ad esempio si riconoscono prefissi, suffissi e desinenze). L'ultimo stadio, quello lessicale (parola come unità dotata di significato), è caratterizzato dalla formazione di un magazzino lessicale, che permette di riconoscere in maniera diretta le parole accedendo direttamente alla forma fonologica della parola.

Il riferimento al modello di Frith non può prescindere dall'esplicitazione delle variabili linguistiche che caratterizzano le diverse lingue. In particolare le lingue si differenziano per la maggiore o minore trasparenza o opacità dei sistemi di trascrizione, detta anche consistenza (corrispondenza grafema-fonema), per la struttura sillabica e la complessità della sintassi. Tutte queste caratteristiche possono giocare un ruolo determinante nei processi di apprendimento delle L1 e L2. Considerando che il bambino, durante le prime fasi di acquisizione di letto-scrittura, ricerca come obiettivo primario l'individuazione di regolarità dettate da una corrispondenza grafema-fonema, è evidente come, una lingua che presenta una scarsa consistenza di conversione, possa indurre ad un rallentamento nello sviluppo dell'apprendimento della lettura. Alcune lingue infatti, tra cui l'inglese e il francese, manifestano un maggiore grado di incoerenza, tale per cui la stessa unità ortografica può avere più di una possibile pronuncia così come una stessa unità fonologica può aver più di un corrispettivo ortografico. Alcuni studi cross-linguistici hanno infatti permesso di individuare differenze quantitative e qualitative tra le lingue. A fronte di tali studi, è possibile affermare che i bambini italiani, greci e turchi mostrano più precocemente il possesso di sensibilità fonologica per le corrispondenze fono-grafemiche rispetto ai coetanei francesi e inglesi e indicano che alla fine della prima elementare i bambini italiani leggono correttamente il 94% delle parole e l'82% delle *non parole*. (Cossu, Gugliotta, Marshall, 1995). Frith e collaboratori dimostrano che i bambini inglesi presentano maggiori difficoltà nelle prime abilità di lettura e al termine del secondo anno della scuola primaria leggono solo il 70% delle parole e il 45% delle *non parole*. (Frith, Wimmer, Landerl, 1998). Simili risultati sono stati ottenuti dallo studio comparativo di alcune lingue europee: Seymour (2003) ha messo in evidenza come la maggior parte dei bambini dei Paesi europei riesca a

padroneggiare un primo livello di lettura prima della fine del primo anno scolastico, ad eccezione dei coetanei francesi, danesi e portoghesi (Tab.2).

			Letter-sound identification	
			%	s/item
structures Simple syllable	Shallow	Finnish	94.44 (4.71)	1.48 (0.55)
	.	Greek	96.40 (5.09)	1.05 (0.27)
	.	Italian	95.13 (7.67)	1.06 (0.46)
	.	Spanish	95.55 (4.99)	1.03 (0.44)
	.	Portuguese	92.48 (7.84)	1.40 (0.50)
	.	French P1	91.22 (10.83)	1.38 (0.61)
	Deep	French P2	98.03 (4.32)	1.26 (0.18)
Complex syllable structures	Shallow	Austrian	96.85 (3.32)	0.74 (0.16)
	.	German	99.51 (1.79)	0.75 (0.19)
	.	Norwegian	98.65 (2.46)	0.84 (0.22)
	.	Icelandic	95.73 (5.33)	1.02 (0.24)
	.	Swedish	98.74 (1.75)	1.36 (0.37)
	.	Dutch	89.51 (4.66)	0.94 (0.27)
	.	Danish P1	94.92 (7.30)	1.14 (0.51)
	.	Danish P2	97.95 (2.42)	0.63 (0.17)
	.	Scottish P1	93.97 (6.03)	1.88 (1.01)
	Deep	Scottish P2	96.03 (4.68)	1.03 (0.27)

Tab.2: Accuratezza (in%) e velocità (item al secondo) di identificazione delle lettere nelle differenti lingue (Fonte: Seymour, 2003, pag.150)

Le prestazioni maggiormente compromesse sono riscontrate nei bambini inglesi, i quali impiegano più del doppio del tempo dei pari per acquisire le prime fasi della lettura, dettata dalla complessità sillabica e dalle caratteristiche di opacità e irregolarità ortografica. Una volta superato con successo tutti gli stadi, il processo di acquisizione del linguaggio viene, secondo Frith, completato.

Sullo sfondo del modello degli stadi di Frith, è possibile distinguere le due modalità di lettura proposte da Coltheart (Fig.3).

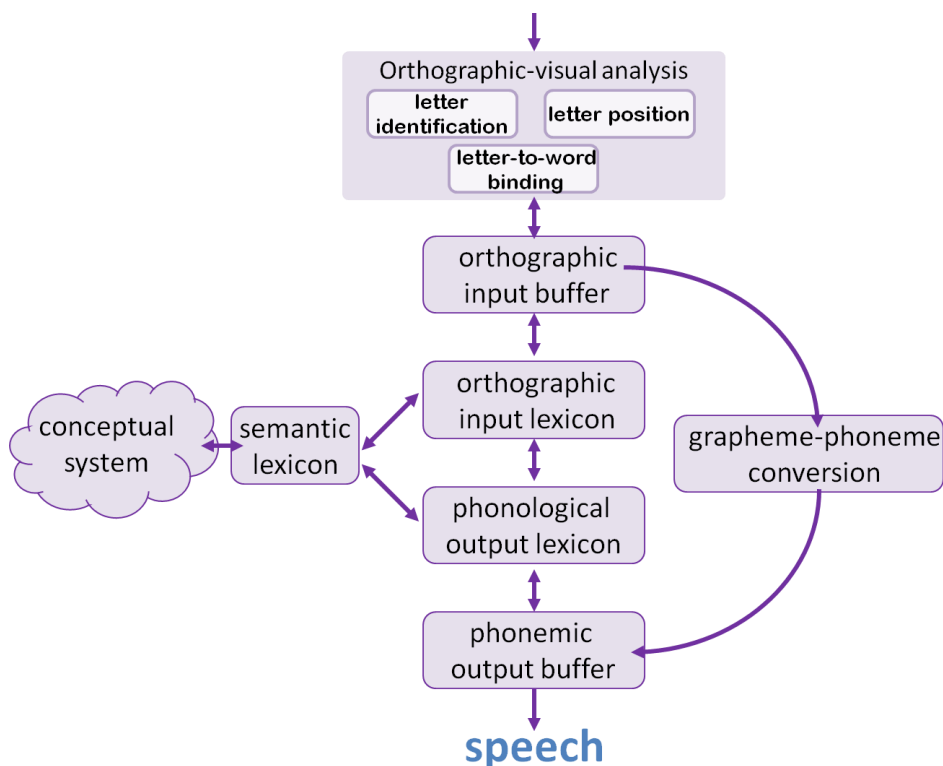


Fig.3: Modello di lettura *a due vie* di Coltheart (Fonte: Friedmann, Coltheart, 2016, pag.4)

Secondo quest'ultimo, infatti, durante la fase alfabetica il bambino utilizzerà un sistema fonologico per accedere alla decodifica delle parole, mentre procedendo allo stadio ortografico, la lettura risulterà più fluida e veloce in quanto, accedendo alla via lessicale, permetterà al bambino di riconoscere le parole a prima vista senza l'attivazione della via fonologica (Fig.3). È intuibile come la lettura di *non parole*, o parole straniere sconosciute, possa avvenire solo per via fonologica e non per accesso alla memoria lessicale. Tale modello esplicita l'origine della difficoltà per un soggetto DSA nel leggere le *non parole* o parole non familiari e, al contrario, di riconoscere quelle a lui familiari. Assumendo che, la lettura per via lessicale non si palesa senza un'adeguata consapevolezza fonologica precedentemente acquisita, il trasferimento da una decodifica

fonologica ad una forma ortografica, in questo caso, risulta improbabile. (Ortolini, 2009). Lo studio di Ortolini rivela che, nonostante i soggetti DSA siano in grado di attivare la corrispondenza grafema-fonema, essi impiegano più tempo a completare tale compito poiché impegnati nelle attività di segmentazione e fusione, le quali non riescono ad essere processate contemporaneamente, ostacolando la costruzione della memoria ortografica delle parole. In termini di metodi didattici, si evidenzia l'importanza di un approccio fonologico come base didattica dell'abilità di lettura, per poi procedere gradualmente all'insegnamento di tecniche di decodifica per la comprensione della frase e di un testo. Un soggetto DSA, che manifesta una scarsa consapevolezza fonologica nonché correttezza e rapidità di lettura, dovrà attivare, di fronte ad una lettura di un testo straniero, la conversione grafema-fonema per l'acquisizione di nuove parole. Inadeguate tecniche di decodifica, difficoltà di processazione di memoria lessicale e memorizzazione di parole nuove, concorrono ad una difficoltà di elaborazione profonda di un testo. Alla luce di queste premesse, risulta chiaro che il possesso di competenze fonologiche e meta-fonologiche costituisce un presupposto fondamentale non soltanto dal punto di vista delle competenze orali ricettive e produttive, ma anche di quelle relative alla scrittura.

Studi sulla correlazione tra disturbi specifici dell'apprendimento e l'apprendimento della lingua straniera

3.1. DSA e difficoltà dell'apprendimento della lingua straniera

Negli ultimi decenni, la ricerca linguistica e la glottodidattica hanno fortemente contribuito ad una maggiore teorizzazione e comprensione dei disturbi specifici dell'apprendimento, con particolare attenzione alla dislessia evolutiva (Daloiso, 2012). Parallelamente all'apporto fondamentale della ricerca pedagogica, esse hanno riconosciuto la necessità di superare una didattica tradizionale e di rinnovare le pratiche educative inclusive, ovvero rivolte alla valorizzazione delle caratteristiche individuali di ogni studente. La variabilità di manifestazione di DSA sembra, tuttavia, trovare un elemento di continuità e pervasività nelle difficoltà dello studio di una lingua straniera. Tale fenomeno può essere ricondotto alla complessità del processo di acquisizione di una nuova lingua, il quale comporta un carico cognitivo elevato e che include il coinvolgimento di diversi compiti contemporaneamente. La criticità nell'apprendimento di una lingua straniera, da parte di un soggetto DSA, può essere attribuita a molteplici cause tra cui una debolezza del processo di elaborazione fonologica e della memoria di lavoro, una difficoltà nella discriminazione uditiva, confusione sintattica, limitazioni attentive nonché altre capacità correlate d'ambito motorio, di automatizzazione e motivazionali (Ganschow, Sparks, 1998). Un notevole contributo alla ricerca sull'eziologia delle difficoltà di apprendimento della lingua straniera, è da attribuire al filone di studi condotti da Sparks (1998), a partire dagli anni Ottanta. In particolare l'autore ha indagato il costrutto di attitudine alla lingua straniera rilevando che la mancata motivazione all'apprendimento sembrerebbe essere una conseguenza della difficoltà piuttosto che causa. Successivamente, nei primi anni Novanta, egli ha approfondito gli studi sulla

correlazione tra DSA e apprendimento della lingua straniera aventi come filo conduttore l'ipotesi, nota come "Ipotesi delle differenze nella codifica causale" (LCDH, *Linguistic Coding Differences Hypothesis*), secondo la quale i fattori causali nel determinare il successo o insuccesso nell'apprendimento della LS siano di tipo linguistico e che essi siano correlati a un deficit nell'apprendimento della lingua madre, elemento predittivo dell'apprendimento di una lingua straniera. Tuttavia, gli effetti della difficoltà nella lettura e scrittura nella L1 si manifestano, secondo lo studio di Sparks, solamente nell'area strutturale della LS, ovvero ortografica, fonologica e sintattica, piuttosto che nell'area semantica. I risultati mettono in luce, inoltre, la poca rilevanza dei fattori affettivi (ansia, motivazione) rispetto a quelli cognitivi, quali ad esempio le funzioni verbali, nell'apprendimento della LS. Ricerche successive al filone di studi di Sparks, hanno diversamente concluso che le barriere psico-cognitive possono incidere significativamente sull'apprendimento di una seconda lingua (Balboni, 2012). L'insieme di credenze, sentimenti, percezioni di sé e comportamenti generati dal processo di apprendimento linguistico sono stati definiti con l'espressione di "ansia linguistica" (Horwitz, 1986). Secondo Daloiso (2012), l'ansia linguistica si manifesta soprattutto in compiti specifici quali leggere ad voce alta, tradurre, memorizzare una lista di parole, rispondere rapidamente ad una domanda, improvvisare un dialogo, ovvero tutte le attività che prevedono una capacità di automatizzazione del processamento linguistico. L'autore, sulla luce di tali difficoltà manifestate, individua le abilità implicate nel processo di apprendimento delle lingue straniere, le quali coinvolgono diverse aree: linguistica, socio-pragmatica e metalinguistica. Laddove presentino una compromissione o un deficit, esse potrebbero comportare un carico cognitivo troppo oneroso per lo studente DSA, nonché concludersi con un insuccesso scolastico (Daloiso, 2012). In merito all'abilità linguistica, le difficoltà di decodifica grafo-ortografica potrebbero incidere sulla comprensione di un testo scritto. Tuttavia, eliminando l'ostacolo della decodifica, ad esempio attraverso la sintesi vocale, lo studente può facilmente accedere al significato di un brano. A causa della bassa consapevolezza fonologica l'allievo potrebbe incontrare delle difficoltà nell'articolazione, comprensione e produzione orale di una lingua

straniera, andando incontro a suoni nuovi e differenti rispetto a quelli della lingua madre. Soprattutto di fronte a lingue opache, l'allievo incontrerà difficoltà nella discriminazione delle unità linguistiche non memorizzate, nella pronuncia e ripetizione di parole non familiari, a causa, principalmente, di una generale difficoltà del processo di automatizzazione.

Le abilità socio-pragmatiche sono abilità coinvolte significativamente nell'apprendimento della lingua straniera a fronte delle imprescindibili competenze comunicative che uno studente deve acquisire, quali "ringraziare, chiedere informazioni, salutare, ordinare al ristorante..."; è possibile affermare che lo studente dislessico non trovi ostacoli in questo ambito e che, al contrario, esse rappresentino una sorta di compensazione comunicativa di altre carenze a livello di processamento linguistico, quali ad esempio accuratezza e fluenza. Tuttavia, nonostante le capacità socio-pragmatiche possano essere considerate una risorsa piuttosto che criticità, è indiscutibile come il loro sviluppo dipenda da un ambiente di apprendimento positivo e sereno. Tale affermazione evidenzia come correlati psicologici quali basso grado di autostima, stati depressivi, stati d'ansia, fragilità motivazionali, dovuti a ripetute frustrazioni, possano incidere sull'apprendimento della lingua straniera.

Infine, gioca un ruolo importante nell'apprendimento di una lingua straniera la competenza metalinguistica, che al di là di una mera conoscenza mnemonica delle regole grammaticali, si riferisce ad una riflessione attiva sulla lingua, sul suo funzionamento, quindi alla capacità di ragionare comparativamente individuando le strutture ricorrenti e confrontandole con quelle della lingua madre. I risultati delle ricerche sulla metacognizione¹⁰ relative all'apprendimento della lingua straniera incoraggiano, pertanto, l'impiego di attività utili a promuovere l'apprendimento della lingua straniera attraverso la riflessione metacognitiva, ovvero una riflessione orientata ad una maggiore consapevolezza

¹⁰ La metacognizione è un costrutto teorico complesso che indica la conoscenza dei propri processi cognitivi, includendo abilità quali auto-riflessione, auto-controllo e auto-valutazione.

dello studente con DSA dei propri processi e stili cognitivi e di apprendimento, nonché a rendere lo stesso più attivo, motivato, strategico e autonomo nell'affrontare nuovi compiti. A fronte della variabilità di stili cognitivi presenti in ambito scolastico, inclusi DSA, un apprendimento di mera ripetizione e per tentativi ed errori, non migliora le prestazioni linguistiche perché non attiva i complessi processi cognitivi, strategici, culturali, sottostanti alle abilità linguistiche. Richiedere uno sforzo cognitivo sproporzionato e ripetute esercitazioni di compiti che richiedono abilità sottostanti a tali processi cognitivi, significa non tenere conto dei bisogni educativi degli studenti con DSA, e non rispettare il ruolo del docente, nell'ottica di didattica odierna, ovvero di attivare l'abilità linguistica affinché l'acquisizione delle lingue avvenga nel modo più efficace possibile e diventare "facilitatore" del processo di apprendimento tra studente e la lingua. In tale processo, una visione più ampia di "lingua" può permettere allo studente DSA di compensare le abilità deficitarie con quelle meno compromesse, ad esempio esplorando le aree culturali, socio-pragmatiche piuttosto che solo quelle lessicali o morfosintattiche. In questo caso il docente, in seguito ad un'osservazione sistematica dell'allievo, potenzierà aree ed abilità non compromesse le quali compenseranno sulle abilità più deficitarie. Tale visione deriva da un'idea di lingua complessa che è possibile sistematizzare attraverso il modello di competenza comunicativa di Balboni (Fig.4). Il modello scinde le competenze del "*sapere la lingua*", sottostante ai processi cognitivi, e quelle del "*saper fare la lingua*", di natura comunicativa e socio-pragmatica.

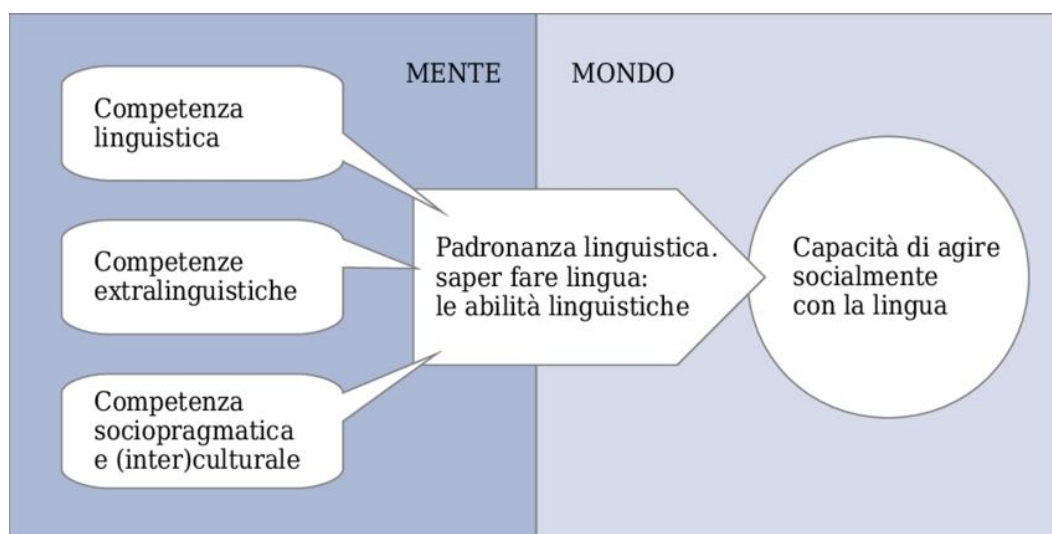


Fig.4: Il modello di competenza comunicativa di Balboni (Fonte: Daloiso e Balboni, 2012, pag.81)

Il modello presentato suggerisce che una compromissione di una delle competenze, soprattutto linguistiche per quanto concerne l'apprendimento della LS, potrebbe essere compensata dalle altre competenze meno deficitarie, stimolate da una didattica che attivi e valorizzi tali abilità. Proporre e applicare una didattica che sfrutti solo uno stile di apprendimento, per lo più cognitivo, non permette, infatti, di includere tutti i bisogni educativi linguistici presenti. Contrariamente, un approccio pluridimensionale che risponda ad obiettivi formativi più ampi di natura meta-cognitiva, culturale, pragmatica e comunicativa, garantisce una maggiore accessibilità e didattica di tipo inclusiva. Un'osservazione iniziale e un'individuazione precisa dello stile cognitivo dell'allievo, permetteranno di determinare la compensazione adeguata e più efficace da proporre allo studente, che favorisca l'attivazione dell'acquisizione del linguaggio e che non deleghi esclusivamente agli strumenti compensativi e dispensativi. Inoltre una didattica di tipo multidimensionale può comportare dei benefici a tutta la classe, non solo agli studenti con bisogni educativi speciali. Un'abilità linguistica efficace risulta dall'integrazione tra un insieme di processi che richiedono una competenza tecnica, quali i processi di automatizzazione, e di processi che richiedono un'elaborazione più profonda, quali la competenza

strategica. Ad esempio, a fronte di un compito di comprensione orale, i primi si riferiscono principalmente alla capacità di riconoscere i suoni e le strutture linguistiche, mentre i secondi, di natura metacognitiva, si traducono nella capacità di rilevare informazioni di tipo linguistico, paralinguistico ed extralinguistico, nonché nella capacità di autovalutazione.

3.2. La teoria *grain size*

Come già accennato nel secondo capitolo, un fattore che può incidere sullo sviluppo di alcune abilità coinvolte nell'apprendimento della lingua straniera, può essere il tipo di lingua che si intende apprendere. Daloiso (2012), in base ai dati rilevati da studi cross-linguistici, ha proposto due fattori che maggiormente incidono nel rapporto tra dislessia e lingua straniera: la *trasparenza ortografica* e l'*affinità linguistica*. In termini di *trasparenza ortografica* è stato verificato che, considerando le lingue opache (ad esempio francese e inglese), la dislessia si manifesta con scarsa fluenza, eccessiva inaccuratezza e difficoltà di *spelling*, mentre per quanto concerne le lingue trasparenti (ad esempio italiano e spagnolo) la difficoltà principale risulta nella velocità di lettura (Ziegler, Goswami, 2005). Da tali risultati emerge che nelle lingue in cui si manifesta una maggiore regolarità del sistema, l'allievo dislessico riesce più facilmente ad apprendere le combinazioni di base del sistema ortografico, mentre nelle lingue più opache la complessità ortografica provoca il persistere dell'inaccuratezza. L'affinità linguistica, invece, concerne il grado di somiglianza tra due lingue (lingua materna e lingua apprendente) dal punto di vista fonologico, morfosintattico e lessicale.

Al fine di comprendere le differenze cross-linguistiche nella decodifica, Ziegler e Goswami (2005) hanno formulato la teoria psicolinguistica della *grain size*. Secondo gli autori i codici visivi differiscono nel modo di rappresentare le unità di suono, ovvero i *fonemi*. Le corrispondenze più semplici da acquisire sono quelle tra un fonema e una singola lettera, caso in cui il *grain*, cioè la dimensione dell'unità considerata sia per il suono che per il segno grafico corrispondono: ad esempio: il fonema /K/ nella parola *casa*; tuttavia lo stesso fonema, in alcuni

casi, è trascritto con più di una lettera: ad esempio: il fonema /k/ nella parola *chiesa*. In questo caso a un fonema corrispondono due lettere "ch" e il *grain* diventa più *grande*. Tale teoria ipotizza che nei sistemi in cui la dimensione del *grain* del codice verbale corrisponde al *grain* del codice scritto, l'acquisizione della lettura e della scrittura sia molto più rapida, mentre al contrario diventi più lenta e faticosa quando la dimensione fra i due sistemi varia. La qualità e la *grain size* delle rappresentazioni fonologiche, giocano un ruolo importante nell'acquisizione della prima lettura. Secondo Ziegler e Goswami, i primi lettori si trovano davanti tre problemi principali: accessibilità (*availability*), consistenza (*consistency*) e granularità (*grain size problem*) (Fig.5). L'accessibilità indica che non tutte le unità fonologiche sono esplicitamente accessibili alla lettura, ovvero non corrispondono alle unità ortografiche, rendendo necessarie altre funzioni cognitive. La consistenza rivela che alcune unità ortografiche possono presentare molteplici pronunce e allo stesso modo unità fonologiche possono manifestarsi con molteplici unità grafiche, comportando una lentezza maggiore nella lettura. Il problema del *grain size*, come già citato precedentemente, varia anch'esso il grado di velocità della lettura.

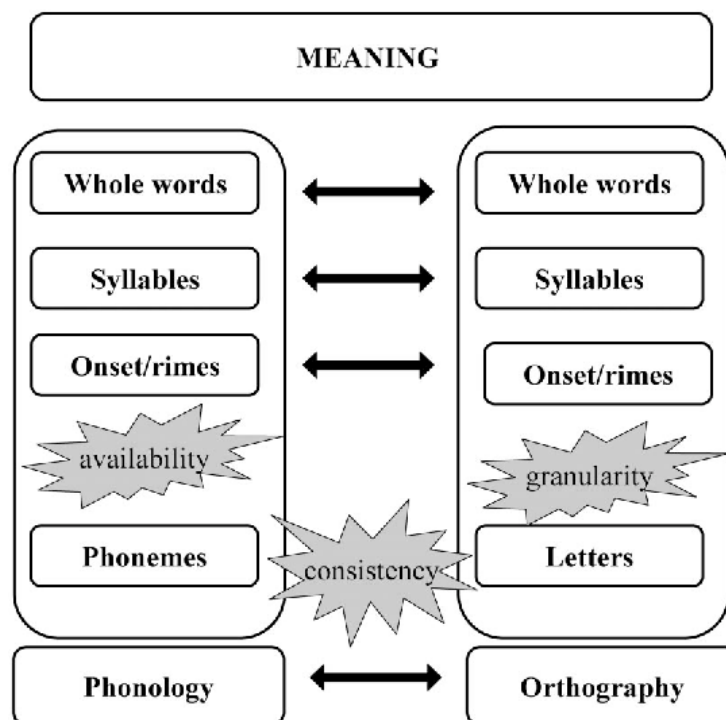


Fig.5: Rappresentazione dei tre principali problemi durante l'acquisizione della prima lettura: accessibilità, consistenza e granularità (Fonte: Ziegler e Goswami, 2005, pag. 4)

3.3. Dsa e Memoria di lavoro

Studi recenti nell'ambito della SLA evidenziano che alla base delle difficoltà nell'apprendimento delle lingue, vi siano alcune limitazioni della memoria, precisamente della memoria di lavoro. Tuttavia la relazione tra memoria di lavoro, DSA e apprendimento delle lingue è ancora largamente inesplorata. Alcuni studi hanno affermato che la memoria di lavoro gioca un ruolo importante in molteplici disturbi dello sviluppo, tra cui disturbi del linguaggio e dell'attenzione. In particolare, soggetti che manifestano una difficoltà nella lettura, con una diagnosi di dislessia, mostrano una compromissione nelle tre componenti distinte della memoria di lavoro, descritte nel capitolo precedente: l'esecutore centrale, il ciclo fonologico e il taccuino visuo-spaziale. In merito al ruolo della memoria di lavoro coinvolta in un compito di comprensione del testo, una meta-analisi condotta da Carretti e collaboratori (2009), rivela che i *deficit* nel processo di comprensione di una lettura riguarderebbero solamente l'esecutore centrale e solo in compiti in cui sono coinvolti materiali di tipo verbale, mentre l'area visuo-spaziale non sarebbe coinvolta. Sulla stessa scia, Ghani e Gathercole (2013) hanno indagato la correlazione tra competenze scolastiche e capacità¹¹ di memoria di lavoro in 58 studenti universitari, con e senza diagnosi di dislessia, sottoposti ad alcuni test di misurazione di memoria verbale e visuo-spaziale. I risultati confermano una significativa differenza di *performance* tra i due gruppi, soprattutto mostrando una compromissione della memoria verbale da parte dei soggetti dislessici. La variabilità di compromissione dei componenti della memoria verbale, riflette la complessità delle tipologie di disturbi dell'apprendimento che gli individui possono manifestare (Smith, Spark, Fisk, 2007). Da tale scenario, emerge l'esigenza di individuare i limiti e i punti di forza, i profili cognitivi e le strategie adeguate ed efficaci da utilizzare per ogni

¹¹ Per capacità si intende la quantità massima di informazioni che possono essere mantenute o manipolate nella memoria di lavoro (Ghani, Gathercole 2013).

studente, in particolare per un allievo con DSA, compito imprescindibile al fine di garantire il successo scolastico a tutti gli studenti. Avendo per esempio un ridotto coinvolgimento dell'area visuo-spaziale, è possibile considerare l'efficacia di una metodologia multisensoriale, rispetto ad un metodo tradizionale centrato esclusivamente sulla competenza verbale.

3.4. DSA e apprendimento della lingua inglese

Alla luce dei paragrafi precedenti è possibile affermare che l'apprendimento della lingua inglese, dato le sue peculiari caratteristiche linguistiche, sia una sfida complessa per tutti gli studenti italofoni, le cui difficoltà vengono accentuate negli allievi con diagnosi di dislessia, a causa di molteplici fattori, già citati precedentemente, con particolare riferimento alle difficoltà relative alle seguenti aree:

- discriminazione e manipolazione dei suoni (bassa consapevolezza fonologica)
- riconoscimento delle associazioni tra grafemi e fonemi (difettosa conversione grafo-ortografico, particolarmente evidente in una lingua opaca come l'inglese)
- gestione della memoria a breve termine e della memoria di lavoro (fatica mnestica)
- automatizzazione dei processi di base (deficit procedurale)

Nonostante le evidenti difficoltà che si osservano e che vengono testimoniate dagli allievi italiani con DSA rispetto ai loro risultati di apprendimento della lingua inglese, non vi sono ancora oggi, in letteratura, numerose evidenze scientifiche circa tale associazione. Palladino e collaboratori (2013) hanno cercato di indagare il rapporto tra dislessia e apprendimento delle lingue attraverso una ricerca su 23 ragazzi e ragazze con DSA della scuola secondaria di primo grado. Lo studio, focalizzato sull'aspetto della lettura, intendeva esplorare i livelli di velocità e di accuratezza nella lettura di parole e *non parole* in inglese, paragonandoli alla stessa competenza nella lettura in L1, in questo caso

l'italiano. Gli autori hanno ipotizzato due scenari possibili, ovvero una difficoltà maggiore per i ragazzi di DSA nella lettura delle parole inglesi a causa della scarsa corrispondenza grafema-fonema, oppure, al contrario, una minore difficoltà in quanto le caratteristiche della lingua inglese sostengono una lettura globale-lessicale piuttosto che una lettura fonologica, maggiormente deficitaria per un dislessico. I risultati dello studio descrivono una differenza, rispetto al gruppo di controllo di studenti non DSA, nella velocità di lettura molto più marcata per le parole e meno significativa invece per le *non parole*. I ragazzi con DSA dimostrano di avere delle difficoltà di lettura anche nell'inglese, tuttavia esse non sono spiegabili del tutto dalla difficoltà nella L1, in cui, nella lettura delle *non parole*, mostrano una competenza di velocità e accuratezza paragonabile a quella dei soggetti del gruppo di controllo. In conclusione, dai dati emerge che gli studenti dislessici tendono ad utilizzare la via lessicale-globale per la lettura delle parole inglesi, mentre con le *non parole* prediligono la regola della conversione grafema-fonema.

Un ulteriore aspetto coinvolto nella correlazione tra dislessia e lingua inglese, riguarda l'influenza dell'interferenza fonetica tra due lingue molto differenti tra loro in termini di consistenza e regolarità.

Si riportano qui di seguito in sintesi gli esiti di uno studio condotto dall'Università di Malta che ha analizzato gli errori più comuni provenienti dall'interferenza fonetica causata dal contatto fra italiano e inglese (Gauci, 2008):

➤ **La durata vocalica**

Poiché nel sistema fonologico italiano non esiste l'opposizione fonologica tra vocali brevi e vocali lunghe, queste ultime tendono ad essere neutralizzate e sostituite dalla vocale di durata breve.

Esempio: room /ru:m/ (pronuncia corretta)

/rʊm/ (pronuncia errata)

u: → ʊ

➤ **Monottongazione**

Il sistema vocalico inglese presenta otto dittonghi / eɪ, aɪ, ɔɪ, əʊ, aʊ, ɪə, eə, ʊə/. L'apprendente italiano in lingua inglese tende a ridurre il dittongo a una vocale semplice.

Esempio: home /houm/ (pronuncia corretta)

/hom/ (pronuncia errata) ou → o

➤ **Sostituzione per assenza di fono**

Si tratta del fenomeno per cui si sostituisce il fono della lingua straniera con quello che più si avvicina alla propria lingua. Ad esempio nel caso del fono /ð/:

Esempio: then /ðen/ (pronuncia corretta)

/den/ (pronuncia errata) ð → d

➤ **La r dopo le vocali lunghe /ɑ:, ɜ:, ɔ:/**

La "r" ortografica dopo le vocali lunghe /ɑ:, ɜ:, ɔ:/ non viene pronunciata se finale o prima di una consonante

Esempio: car /Ka:r/ (pronuncia corretta)

/Kar/ (pronuncia errata) a: → a

➤ **Le doppie per le singole**

In italiano la geminazione consonantica ha valore distintivo, ovvero una parola può cambiare significato a seconda che la consonante sia singola o doppia. In inglese, invece, la durata consonantica non è distintiva e spesso ad una consonante doppia, rappresentata graficamente, non corrisponde un suono di durata maggiore. Per un apprendente italiano di lingua inglese, dunque, una

consonante doppia è uguale ad un prolungamento del suono oppure ad una maggiore espulsione d'aria dalla cavità.

Esempio: small /smɒl/ (pronuncia corretta)

/smɒll/ (pronuncia errata)

l → ll

➤ **Omissione per assenza di fono**

Omissione del fono "h". In italiano, il grafema "h" non rappresenta alcun fono. Per questa ragione esso tende ad essere omesso dal parlante italofono.

Esempio: house /haʊs/ (pronuncia corretta)

/aʊs/ (pronuncia errata)

h → a

➤ **Ipercorrettismo**

Aggiunta del fono "h". Per contrapposizione al fenomeno di omissione del fono "h" descritto precedentemente, si presenta in questo caso il fenomeno detto di ipercorrettismo, ovvero che prevede la correzione erronea di una forma corretta in una scorretta. Nel caso del fono "h" si tende a pronunciarlo in parole dove il suono non è presente:

Esempio: it /ɪt/ (pronuncia corretta)

/hɪt/ (pronuncia errata)

ɪ → hɪ

Tale classificazione descrive una sistematizzazione degli errori comuni di madrelingua italiani apprendenti la lingua inglese, non solo con diagnosi di DSA. Tuttavia è ipotizzabile, e confermato da altri studi che indagano il rapporto tra difficoltà linguistiche e apprendimento della lingua straniera, come tali barriere linguistiche possano essere accentuate dalle difficoltà fonologiche, mnestiche e metacognitive coinvolte nell'acquisizione di una nuova lingua, per un allievo con DSA (Schneider, Crombie, 2003). Da tali studi emerge altresì la necessità di rendere l'insegnamento della lingua straniera un processo di apprendimento

significativo, motivante ed efficace che possa, attraverso l'uso di specifiche strategie e tecniche didattiche che illustrerò nel capitolo successivo, contribuire ad un successo scolastico.

3.5. DSA e apprendimento della lingua francese

La lingua francese, considerata lingua mediamente opaca con 190 grafemi disponibili per realizzare 35 fonemi¹², necessita anch'essa, come per la lingua inglese, una metodologia didattica che possa rispondere ai bisogni degli allievi con DSA. Nonostante il francese, rispetto all'inglese, possieda un numero maggiore di regole di conversione fonema-grafema facilmente automatizzabili, esse permettono di leggere o scrivere solo il 50% delle parole. Le restanti parole necessitano di una lettura per via lessicale che presuppone una precedente memorizzazione e automatizzazione delle parole stesse. Queste ultime tenderanno, se non memorizzate correttamente, ad essere lette attraverso il processo di generalizzazione delle regole di conversione grafema-fonema. Celentin (2012) ha delineato una lista di difficoltà principali che un allievo con DSA incontra nell'apprendimento del francese come lingua straniera:

- la *compitazione*, ovvero l'atto di pronunciare le parole distinguendo separatamente i singoli foni o le sillabe, ad esempio il raddoppiamento delle consonanti che non segue alcuna regola, come *aggraver-agrandir*, *apparaître-apercevoir*, *nourrir-mourir*.
- l'assenza dell'accento tonico su ogni parola di una frase o di un gruppo nominale che rende difficile la distinzione delle parole, ad esempio *trois beaux enfants* si legge /truabozanfan/

¹² La lingua italiana, considerata trasparente, conta 33 soluzioni grafiche per rappresentare 25 fonemi; la lingua inglese, definita significativamente opaca, presenta 1.120 rappresentazioni grafiche per rendere i 44 fonemi che la compongono (Celentin, 2012)

- la presenza della *liaison* che rende difficile individuare il confine fra le parole, determinato dal contesto, ad esempio *il est tout vert* si legge esattamente come *il est ouvert*, ovvero */iletuver/*

Nella stessa ricerca, l'autrice ha proposto un elenco di errori tipici che l'allievo con DSA persiste nel mettere in atto e che non riesce ad automatizzarne la forma corretta (appendice A).

Individuare gli errori tipici permette di portare alla luce le aree in cui l'allievo con DSA incontra maggiore difficoltà e in cui necessita di un lavoro di potenziamento.

Per quanto concerne l'aspetto didattico-metodologico, l'autrice pone in evidenza la necessità, nell'ambito della scuola secondaria italiana, di un potenziamento delle aree fonetica e fonologica, spesso trascurate nei programmi didattici di LS, a vantaggio dell'intera classe e non solo di allievi che manifestano un disturbo fonologico. Nella sua ricerca, Celentin suggerisce alcune tra le possibili strategie metodologiche che possano accrescere la consapevolezza fonologica, utile nel costruire le basi specifiche di lettura e scrittura (Tab.6)

Livello di consapevolezza fonologica	Descrizione dell'abilità	Esempio di attività
Parola	Distinguere e manipolare le parole in una frase	"Avanza di un passo per ogni parola della frase"
Sillaba	Distinguere e manipolare le sillabe in una frase	"Batti le mani per ogni sillaba della parola"
Rima	Riconoscere, identificare e produrre delle parole che rimano	"Alza la mano ogni volta che sentirai una parola che fa rima con <i>gris</i> "

Fonema	Isolamento: riconoscere i suoni individuali che compongono una parola	"Qual è il primo suono di <i>souris</i> ?" "/s/"
	Identificazione: riconoscere lo stesso suono in parole diverse	"Quale suono si ripete in <i>main, minou, mouette</i> ?" "/m/"
	Categorizzazione: riconoscere che una delle parole dell'insieme ha un suono differente dalle altre	"Quale parola non inizia con lo stesso suono delle altre: <i>pomme, porte, crayon</i> ?" "crayon"
	Fusione: ascoltare una sequenza di suoni e combinarli per formare una parola	"Che parola dico: /l/-/a/-/c/?" "Lac"
	Segmentazione: dividere la parola in suoni, pronunciare ciascun suono battendo le mani o contando	"Che suoni ci sono nella parola <i>niche</i> ?" "/n/-/i/-/ch/"
	Sottrazione: identificare la parola che resta quando si toglie un fonema da una parola	"Cosa diventa la parola <i>neuf</i> senza il suono /n/?" "œuf"
	Addizione: formare una parola nuova aggiungendo un fonema ad una parola esistente	"Se alla parola <i>ri</i> aggiungi il suono /c/ all'inizio. Che parola ottieni?" "cri"
	Sostituzione: sostituire un fonema con un altro per creare una parola nuova	"Sostituisci alla parola sol il suono /s/ con il suono /b/. Che parola ottieni?" "bol"

Tab.6: Le possibili strategie metodologiche per accrescere la consapevolezza fonologica (Fonte: Celentin, 2012, pag.611)

La Glottodidattica nella prospettiva dell'accessibilità

4.1. Il pensiero olistico

Nella prospettiva di una didattica inclusiva rivolta a studenti con diagnosi di DSA, è fondamentale fornire un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico il più possibile completo, che includa metodologie e tecniche alternative più "vicine" a caratteristiche cognitive differenti. È proprio nell'ottica della *neurovarietà* che diventa imprescindibile superare un approccio di apprendimento sequenziale e favorire un processo di tipo *olistico*, che colga il quadro d'insieme per organizzare i significati, in cui il materiale da elaborare sia accompagnato da una significativa componente visiva finalizzata a una semplificazione. Un pensiero olistico comprende una vasta gamma di processi tra cui le associazioni semantiche, analisi di *pattern* grafici e motori e la logica induttiva, a cui i soggetti DSA rimandano l'organizzazione ed elaborazione del materiale (Cooper, 2009). Opposto ad un approccio di memorizzazione meccanica che mira ad imparare tramite ripetizione, l'apprendimento con una prospettiva olistica permette di organizzare idee e concetti in reti, metterli in relazione fra loro, creare nuovi percorsi per una stessa idea, invita all'analisi e alla manipolazione del significato. Un'educazione olistica rivolta ad allievi con diagnosi di DSA prevede un collegamento tra le caratteristiche cognitive di ognuno unite alle loro esperienze, i loro interessi, personalità, abilità. In quest'ottica il docente, in seguito ad un'attenta osservazione e conoscenza dell'allievo in tutti i suoi aspetti, ha il compito di valorizzare le caratteristiche già presenti e di stimolare nuovi interessi ed incoraggiarli a nuove esperienze. Tale approccio supera un'educazione di tipo "assistenziale", di compensazione del deficit, e mira ad un'educazione che pone al centro le abilità individuali, i punti di forza ed un programma educativo e didattico che possa valorizzarli.

4.2. Il quadro metodologico generale

Il processo dell'apprendimento di una lingua straniera nell'ambito scolastico non è caratterizzato da un'immersione "naturale" della lingua, come avviene per l'acquisizione della lingua materna o della L2, ma esso si svolge in un contesto formale, strutturato e coordinato dall'insegnante, le cui scelte a livello didattico-metodologiche possono influire significativamente su tutti gli allievi e in particolare essere determinanti per gli studenti con diagnosi di DSA. In merito alla glottodidattica, la legge 170/2010¹³ sottolinea l'impatto significativo che differenti approcci possono avere su allievi con DSA e che gli ostacoli che un alunno può incontrare non sono attribuibili esclusivamente alle caratteristiche individuali, ma spesso risultano conseguenza di metodologie e didattiche che tendono ad amplificare le difficoltà piuttosto che ridurle. Ad esempio, a fronte di una compromissione dell'elaborazione fonologica, tipica di un DSA, una ridotta esposizione dei suoni della lingua straniera e di attività di matrice fonologica e metafonologica, rendono l'accesso alla lingua apprendente più ardua; oppure i molteplici compiti che vengono richiesti simultaneamente all'interno del contesto scolastico (ascoltare, prendere appunti, memorizzare), accentuano una difficoltà manifestata dalla fragilità della memoria di lavoro, a causa di un carico cognitivo troppo elevato per lo studente.

Tradizionalmente, da un punto di vista teorico, si sono alternati approcci "grammaticisti", basati sulla nozione di lingua come insieme di regole, e "funzionalisti", che accentuavano il ruolo della lingua come strumento di comunicazione. Secondo i primi, frutto delle teorie neocomportamentiste, il

¹³ "Le istituzioni scolastiche attuano ogni strategia didattica per consentire ad alunni e studenti con DSA l'apprendimento delle lingue straniere. A tal fine, valorizzano le modalità attraverso cui il discente meglio può esprimere le sue competenze, privilegiando l'espressione orale, nonché ricorrendo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative¹³ più opportune. Le prove scritte di lingua straniera sono progettate, presentate e valutate secondo modalità compatibili con le differenze connesse ai DSA" (legge n.170, 2010)

processo di apprendimento si compie attraverso la sequenza stimolo-risposta-conferma/correzione. Tale visione considera lo studente come "tabula rasa" che acquisisce degli stimoli linguistici interiorizzati attraverso un processo di ripetizioni e pratica di esercizi strutturati. Le possibili interferenze della lingua madre e gli errori che ostacolano il processo di apprendimento devono essere modificati e rinforzati con ulteriori esercizi e ripetizioni fino ad ottenere un'ottimizzazione dello stesso. Le tecniche ripetitive e le liste di parole da memorizzare sono figlie di questa visione, ormai superata teoricamente ma ancora ampiamente utilizzata nelle scuole. Tale approccio presenta il vantaggio, per l'allievo DSA, di permettere un avvicinamento graduale alle strutture linguistiche da apprendere, tuttavia amplifica le difficoltà proponendo un input monosensoriale di natura esclusivamente uditiva. Inoltre, la mancanza di esplicitazione e analisi sul piano fonetico, comporta un ostacolo per l'allievo DSA con una difficoltà di discriminazione dei suoni e una bassa consapevolezza fonologica. L'approccio, definito anche strutturalista, mira principalmente all'apprendimento della grammatica attraverso una spiegazione astratta e non contestualizzata delle regole grammaticali e alla memorizzazione attraverso esercizi meccanici, trascurando l'area della fonetica e la dimensione culturale.

L'approccio comunicativo supera, a partire dagli anni Settanta ed Ottanta, la visione strutturalistica dell'apprendimento come risultato della sequenza stimolo-risposta-conferma/correzione, privilegiando l'aspetto della *comunicazione* della lingua e la sua applicazione in situazioni concrete, indipendentemente dalla correttezza grammaticale. L'orientamento alla base di tale approccio è di tipo induttivo, ovvero l'insegnante propone un tema o una situazione di riferimento e in seguito si procede con l'analisi di un testo verosimile sul piano linguistico e comunicativo ed attività didattiche di riflessione sulle funzioni comunicative. Tale approccio, di più ampio spettro includendo altre competenze oltre le abilità linguistiche, tra cui le competenze metalinguistiche, interculturali, funzionali, privilegia l'aspetto comunicativo rispetto all'accuratezza formale, principale barriera per l'allievo dislessico. Tuttavia un approccio "funzionalista", che richiede un'attività di produzione fin da subito, può provocare una pressione comunicativa, nonché un disorientamento dell'allievo,

a causa di un carico cognitivo troppo elevato e attività didattiche poco trasparenti e destrutturate.

Negli ultimi decenni, ad integrazione dei due approcci, si sono diffuse metodologie che possano combinare lo sviluppo di abilità linguistiche con l'esercizio esplicito sulle strutture grammaticali. Secondo un approccio integrato, la grammatica può essere presentata all'interno di un contesto situazionale attraverso stimoli multisensoriali e proponendo un coinvolgimento attivo dell'allievo. Parallelamente si invita a porre uno sguardo sulle componenti di base del linguaggio, in particolare fonologica e ortografica, prevedendo un programma di potenziamento in tali aree, che di norma vengono trascurate nell'insegnamento della lingua straniera. Un ulteriore aspetto funzionale di una prospettiva integrata riguarda la centralità dei processi rispetto ai contenuti, uno spazio di riflessione sulle modalità e strategie di apprendimento, l'autovalutazione delle proprie competenze. Tali capacità *metacognitive* possono rappresentare il *fil rouge* di una lezione di lingua che preveda una fase metacognitiva in apertura, in cui si esplicitano gli obiettivi della lezione e le attività che verranno svolte, fasi successive, anch'esse strutturate ed esplicitate, che prevedano momenti di ricapitolazioni, per poi concludersi con una fase di *feedback* sulla lezione svolta. Ad esempio, nel caso di un compito di lettura di un testo, attività di *brainstorming*, *reading support* o di *pre-reading questions*, contribuiscono a stimolare *l'Expectancy Grammar* e ad attivare le pre-conoscenze al fine di consentire di formulare delle ipotesi relative ai contenuti del testo che verranno confermate o smentite nella successiva fase di lettura. Esse preparano gli studenti al linguaggio specifico, al vocabolario e anche alla grammatica che sarà usata dal testo che affronteranno. Esplicitare gli obiettivi del compito permette, inoltre, di dare la possibilità all'allievo con DSA di pre-attivare strategie necessarie secondo le richieste del compito, attraverso azioni di *skimming* (comprensione globale del testo) o *scanning* (comprensione di informazioni specifiche presenti nel testo), nonché di favorire la motivazione alla lettura e di conseguenza migliorare l'apprendimento. Un'impostazione metacognitiva della lezione permette di stimolare gli alunni a riflettere e costruire, ognuno con il proprio stile, quella rete di connessioni che sosterrà il

migliore apprendimento del nuovo argomento ed una migliore memorizzazione dello stesso. Tali attività, unite ad un clima di classe favorevole e motivante, e una didattica "accessibile" contribuiscono a costruire un ambiente di lavoro facilitante e inclusivo (Daloiso, 2012).

Un'ulteriore riflessione nasce dalle peculiarità dell'insegnamento della lingua straniera e sulle criticità che possono emergere in classe, in particolare oggetto di discussione in ambito glottodidattico concerne il metodo basato sull'uso esclusivo della lingua straniera in classe, osservato da esperienze di educazione bilingue, o modello misto, che alterna L1 e LS nel corso della lezione. In letteratura non vi sono dati sperimentali sufficienti per indicare quale metodo sia più favorevole per gli alunni con DSA, tuttavia, alla luce degli studi in merito ad approcci esclusivamente funzionalisti, emerge quanto un carico cognitivo derivante dall'esposizione prolungata alla LS, possa essere troppo elevato e richiedere l'attivazione di molteplici processi cognitivi simultaneamente, fonte di ostacolo per alunni con DSA. Allo stesso modo, un impianto metodologico basato su differenti tecniche didattiche e l'impiego di complesse abilità, quali apprendimento del lessico, riflessione grammaticale, attività ed esercizi, può disorientare gli studenti. Oltre ad un carico cognitivo elevato, un ulteriore elemento ostacolante riguarda alcune pratiche didattiche quali la lettura ad alta voce, la quale non permette la comprensione di un testo a causa dello sforzo cognitivo incentrato alla pronuncia, intonazione e decodifica; il dettato che rappresenta un ostacolo significativo per l'alunno con DSA soprattutto a fronte di lingue opache come l'inglese e francese; la ricopiatura dalla lavagna, risultante in appunti di difficile comprensione per l'allievo stesso; attività destrutturate, quali dialoghi improvvisati e non programmati, di difficile gestione da parte di alunni con difficoltà nell'automatizzazione delle abilità linguistiche. In conclusione, nell'ottica di una traduzione delle norme vigenti nell'ambito scolastico italiano e di una visione di un approccio olistico ed integrato dell'insegnamento, è possibile sintetizzare le possibili soluzioni metodologiche efficaci rivolte ad allievi con DSA:

- Impostare le attività in modo tale che ogni fase della lezione sia organizzata e strutturata: gli obiettivi prefissati, presentati fin dall'inizio. La presentazione dell'input linguistico deve essere semplificata e ciascuna struttura linguistica presentata singolarmente e ripresa sistematicamente attraverso attività ricorrenti.
- Favorire l'insegnamento esplicito delle strutture linguistiche attraverso un approccio linguistico e metalinguistico e proporre la contestualizzazione delle regole, evitando liste di input e regole decontestualizzate.
- Utilizzare mappe mentali e concettuali che ripercorrano il percorso didattico, che favoriscano collegamenti e associazioni semantiche
- Prediligere un approccio globale e olistico che favorisca l'integrazione tra aspetto linguistico ed extralinguistico
- Preferire attività che mirino a sviluppare le abilità linguistiche orali, tuttavia tenendo conto che le difficoltà in relazione alla codifica del linguaggio scritto coinvolgono spesso anche abilità orali, quali comprensione e produzione
- Permettere di utilizzare strumenti compensativi e di supporto al codice verbale, quali immagini, colori, gesti, per favorire la dimensione multisensoriale
- Adottare le misure dispensative, previste dalla legge 170/2010, ovvero concedere tempi maggiori fino al 30% in più rispetto ai tempi previsti, e suddivisione del compito in sotto-obiettivi.

4.3. Metodi glottodidattici accessibili

Sullo sfondo metodologico descritto nel precedente capitolo emerge la necessità, nell'ambito della glottodidattica, di porre l'attenzione e potenziare alcune abilità strumentali alla base del linguaggio e la capacità di riflessione e analisi linguistica. Dalloso (2015) suggerisce lo sviluppo della competenza comunicativa e delle abilità linguistiche attraverso il potenziamento in tre aree specifiche: la sensibilizzazione fonologica, l'apprendimento del lessico e l'analisi linguistica.

4.3.1. La sensibilizzazione fonologica e metafonologica

Nell'ambito della glottodidattica, la sensibilizzazione fonologica ha lo scopo di promuovere la familiarizzazione di suoni nuovi, essendo l'area della fonologia riconosciuta come comune criticità in molti disturbi a base linguistica, inclusi i disturbi specifici dell'apprendimento. Proprio in merito a tali disturbi, si rendono necessari interventi formalizzati che coinvolgano due livelli, quali lo sviluppo di abilità *fonologiche*, ossia il riconoscimento e la produzione di alcuni specifici fonemi della lingua, e *metafonologiche*, ovvero attività di riflessione sui suoni della lingua.

Sul piano *fonologico*, attraverso un percorso strutturato e ben delineato da esplicitare ad inizio lezione, si procede con la presentazione multimodale del suono, tra cui attività multisensoriali che coinvolgano più sensi. L'integrazione di più linguaggi (visivi, uditivi, gestuali, ...) permette, infatti, di compensare i deficit delle competenze di base di allievi con DSA. Seguirà la fase di riconoscimento caratterizzata da specifiche attività di discriminazione del suono-target, evitando la richiesta di produzione del suono da parte degli allievi. Le tecniche da proporre in questa fase potrebbero riferirsi alla metodologia *TPR (Total Physical Response)*¹⁴ che invita gli allievi a produrre un movimento quando riconoscono il suono presentato precedentemente. La riproduzione del suono da parte degli

¹⁴ TPR è un metodo proposto dallo psicologo americano J. Asher negli anni Settanta che permette di acquisire vocaboli e strutture della lingua attraverso gesti e movimenti, senza *forzare* fin da subito alla produzione orale.

allievi viene richiesta, secondo questo percorso, solo nella fase successiva ponendo l'attenzione ai movimenti labio-oro-facciali che permettono di rendere visibile e fisica la pronuncia di alcuni suoni linguistici. Ad esempio, in lingua inglese, per marcare la *h aspirata* davanti alle parole si chiede agli allievi di mettere la mano, o uno specchio, davanti alla bocca mentre pronunciano la parola al fine di notare l'aria che fuoriesce in conseguenza all'aspirazione. La parte finale del percorso consiste nella produzione dei suoni nel contesto, ovvero utilizzarli all'interno di frasi.

Le attività *metafonologiche* intervengono sulla cosiddetta "consapevolezza fonologica", ovvero capacità di analizzare e manipolare i suoni e le parole, nonché base essenziale per l'apprendimento di una lingua. Daloiso (2015) propone quattro livelli di intervento ed attività per sviluppare le competenze meta-fonologiche: *sillaba*, *incipit-rima*, *schema sillabico* e *analisi segmentale* (Tab.7).

Competenza meta-fonologica		
Livello di analisi	Esempi di abilità	Esempi di esercizi
Sillaba	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentare le parole in sillabe • Eliminare la sillaba di una parola 	<ul style="list-style-type: none"> • Se la parola contiene una sillaba batti le mani una volta, se ne contiene due batti le mani due volte, ecc... • Ripeti la parola togliendo la sillaba iniziale/finale

	<ul style="list-style-type: none"> • Formare parole a partire da sillabe 	<ul style="list-style-type: none"> • Costruisci il maggior numero di parole partendo da questo insieme di sillabe
Incipit-rima	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare rime • Formare parole a partire da un insieme di incipit e rime 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali di queste parole non rima con le altre? • Forma parole mettendo insieme i cartoncini azzurri (incipit) e quelli bianchi (rima)
Schema sillabico	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguere vocali e consonanti in una sillaba 	<ul style="list-style-type: none"> • Rappresenta la parola con i differenti colori. Ogni volta che senti una vocale usa il cartoncino giallo, quando c'è una consonante il cartoncino verde
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare parole che iniziano/finiscono con lo stesso fonema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se le due parole iniziano/finiscono con lo stesso suono salta a destra, altrimenti salta a sinistra

Analisi segmentale	<ul style="list-style-type: none"> • Unire fonemi che formano una parola • Identificare il fonema comune a più parole 	<ul style="list-style-type: none"> • Osserva questi oggetti: ora pronuncerò il nome di un oggetto "suono per suono" e tu devi indicarmi l'oggetto corrispondente • Metti nell'insieme solo le parole che hanno lo stesso suono
--------------------	---	--

Tab.7: Competenza metafonologica: livelli d'intervento e attività (Fonte: Dalouis, 2015, pag. 210)

4.3.2. L'apprendimento del lessico

Una volta appresi, i nuovi input *linguistici* vengono immagazzinati nella memoria per essere successivamente recuperati. Nei precedenti capitoli è stato esplorato il ruolo della memoria, in particolare la memoria di lavoro, nell'acquisizione di nuovi suoni e vocaboli, nonché il recupero degli stessi a fronte di un'esposizione ad una LS. In riferimento all'apprendimento del lessico nell'ambito della glottodidattica, alcuni studi confermano la difficoltà negli alunni con DSA di memorizzare nuovi *item linguistici* e suggeriscono la promozione di un insegnamento in forma esplicita del lessico, in un percorso strutturato e ben delineato (Crombie, 2003) che prediliga una presentazione di tipo multisensoriale e attraverso la forma visiva, come verrà sviluppato nei paragrafi successivi. Secondo l'autrice, la presentazione dell'*item* lessicale deve essere di tipo graduale e accompagnata ad una riflessione sulle caratteristiche della parola da memorizzare e contestualizzata alla vita quotidiana. Le attività che aumentano la capacità di memorizzazione degli studenti devono essere presentate e insegnate come modelli, che possono essere successivamente

modificati dagli studenti sulla base dei loro differenti stili di apprendimento. L'AID (Associazione Italiana Dislessia)¹⁵ propone alcuni esempi di tecniche di memorizzazione, tra cui la "tecnica dei Loci": consiste nel far posizionare agli studenti le nozioni da ricordare collegandole mentalmente ad oggetti di un luogo familiare (ad esempio la propria abitazione); ogni parte del *locus* verrà abbinato alla parola chiave che rievoca i nuclei fondanti dell'argomento da esporre. Un'altra attività che utilizza la tecnica delle *associazioni*, consiste nel collegare le informazioni da rievocare a idee familiari, esperienze personali e i sensi, oppure attraverso l'utilizzo degli acronimi, secondo cui ogni lettera è riferita ad un *item* che deve essere memorizzato: ad esempio NEWS= North-East-West-South. Altre mnemotecniche comuni, alcune delle quali utilizzate per il caso studio di questo elaborato, sono le rime, lettura di storie, canzoni, immagini e oggetti concreti, secondo un approccio multisensoriale. Al fine di accrescere il lessico di una lingua straniera, gli studenti con DSA possono trovare beneficio nella costruzione di mappe concettuali (*concept map* o *mind map*, Fig.8)¹⁶ o di *lapbooks* (Fig.9): in seguito alla presentazione di un testo, è possibile disporre i *concetti chiave* su un foglio, collegati a concetti secondari secondo dei legami trasversali e utilizzando non solo vocaboli ma anche immagini, disegni, colori diversi.

¹⁵ <http://www.icsettino.edu.it/sito/wp-content/uploads/2018/11/Lingua-straniera-e-DSA.pdf>

¹⁶ È possibile utilizzare programmi software per la costruzione di mappe concettuali.

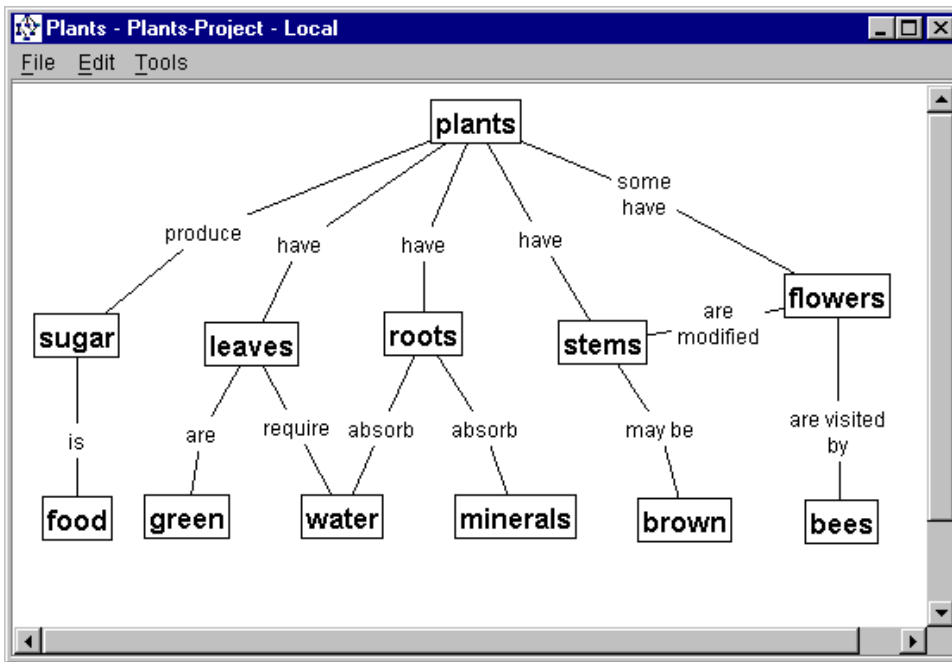


Fig.8: Esempio di mappa concettuale sul tema delle piante¹⁷

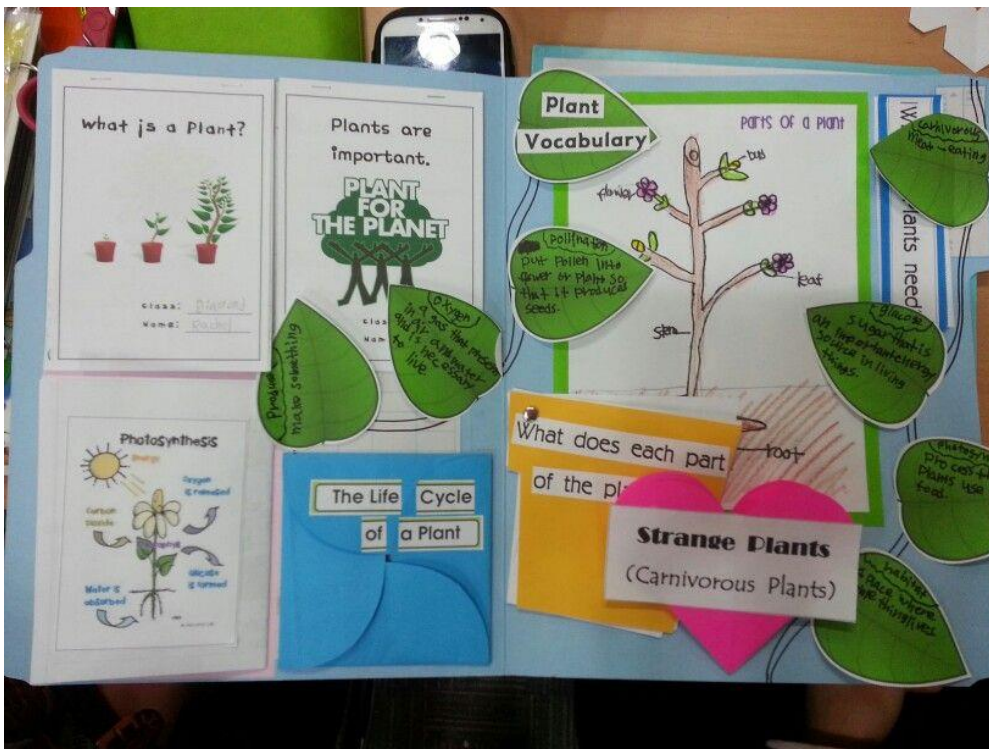


Fig.9: Esempio di lapbook sul tema delle piante¹⁸

¹⁷Fonte: <https://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/QuorumSoupST/SoupsST.htm>

¹⁸ Fonte: <https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/>

4.3.3. Analisi linguistica

L'analisi linguistica consiste nella riflessione metacognitiva sugli aspetti formali della lingua, implicita o esplicita, sulle strutture e sui meccanismi linguistici (Daloiso, 2015). Secondo l'autore tale riflessione non può però prescindere da una precedente esperienza concreta delle strutture linguistiche che poi andranno analizzate. In merito all'apprendimento della grammatica, ad esempio, momenti esperienziali o attività pratiche precedenti contribuiscono alla scoperta delle regole grammaticali. È in questa prima fase che si rende necessaria una riflessione spontanea e informale, stimolata dall'attivazione di più canali sensoriali (gesti, movimenti, utilizzo di oggetti concreti). Alla comprensione delle strutture segue la fase della loro applicazione attraverso ripetute revisioni e rinforzi, oltre che eventuali strumenti compensativi per l'alunno DSA che ha difficoltà ad automatizzare le regole, quali la costruzione di una mappa, di uno schema o di altre forme di rielaborazione visiva adeguate.

4.4. I paradigmi della multisensorialità e multimedialità

4.4.1. Multisensorialità

L'idea che un apprendimento esperito attraverso i sensi sia efficace al fine di rinforzare la memoria, ha una lunga storia nella pedagogia. L'approccio multisensoriale è stato particolarmente riconosciuto per la sua efficacia nell'ambito dell'apprendimento delle lingue, affermando che un determinato *input* linguistico viene interiorizzato in maniera tanto più stabile quanto maggiore è il numero di canali sensoriali attivati (uditivi, visivi e cinestetici) in quanto facilitano i processi di memorizzazione e recupero delle informazioni. (Daloiso, 2009). Schneider e Crombie (2003) propongono il motto '*Hear it, see it, say it, write it, act it out*' nel sostenere un approccio multisensoriale che renda l'apprendimento più attivo e motivante. Nel contesto dei bisogni speciali la multisensorialità diventa un paradigma imprescindibile della glottodidattica in quanto, attraverso l'integrazione di più linguaggi oltre a quello verbale,

rappresenta una compensazione fondamentale per gli allievi, in particolare con diagnosi di DSA. I materiali multisensoriali sensibilizzano gli studenti ad usare alcuni o tutti i loro sensi per raccogliere informazioni circa un compito da eseguire, collegare le idee che già conoscono, capire le relazioni tra concetti, imparare le nuove informazioni e immagazzinarle per successivi richiami o apprendimenti.

Tra le tecniche più efficaci per realizzare operativamente il principio della multisensorialità vi sono: la codificazione cromatica, i supporti sensoriali *visivi* (*visual teaching*) utilizzando immagini, simboli, disegni, oggetti, *uditivi* (*auditory teaching*), *tattili* (*tactile teaching*) ad esempio attraverso le lettere smerigliate, lettere scritte sulla sabbia o create con la plastilina, attività *psicomotorie* (Kinesthetic teaching), quali gesti, movimenti, *role playing* o esperienze olistiche, che includono attività di gioco, teatro (Daloiso, 2012). Tutte queste attività, che adottano un insegnamento di tipo multisensoriale, forniscono agli studenti un'esperienza di apprendimento olistico che può essere facilmente adattata per soddisfare i bisogni e gli stili di apprendimento personali di ognuno.

4.4.2. Multimedialità

Le glottotecnologie, in un contesto di bisogni speciali, rappresentano un supporto necessario per l'allievo e componente imprescindibile in termini di accessibilità (Daloiso, 2009). Tuttavia, per essere efficaci nell'apprendimento linguistico, esse devono essere integrate nella didattica ed accompagnate ad altre fonti di adattamento metodologico. L'uso dei mezzi informatici come strumenti compensativi, nell'ambito della glottodidattica, possono coinvolgere tutti i livelli didattici quali il lessico, utilizzando dei programmi per la realizzazione di mappe concettuali, le strutture sintattiche, attraverso l'uso di diapositive (*powerpoint*) per meglio evidenziare il fenomeno linguistico, la morfologia sfruttando la codificazione cromatica per evidenziare le differenti parti della parola, la fonologia con l'uso di sintesi vocale e registratore per poter ripetere e riascoltare l'*input* linguistico.

4.5. Materiali glottodidattici accessibili

Il crescente interesse tra insegnanti, scienziati ed editori, sul tema dell'insegnamento delle lingue ad alunni con DSA, ha comportato negli ultimi decenni, la creazione di materiali e strumenti di supporto sempre più efficaci. Le scelte metodologiche che il docente di lingua può attuare per sostenere gli allievi con differenze individuali nell'apprendimento linguistico, sottintendono la nozione di accessibilità glottodidattica, così formulata da Daloiso:

“un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche sul piano fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico” (Daloiso, 2012).

Tale definizione riconosce il ruolo essenziale dei materiali didattici utilizzati, oltre all'importanza delle scelte da parte del docente, il quale grado di accessibilità deve misurarsi rispetto alle operazioni cognitive attivate dall'alunno con DSA per la fruizione del materiale glottodidattico stesso. La relazione tra studente e materiale accessibile è stata descritta attraverso il modello che include tre livelli di processi cognitivi coinvolti (Daloiso, 2014): riconoscimento, elaborazione e applicazione. Il riconoscimento concerne un primo contatto superficiale con il materiale didattico da parte dello studente, attivante le competenze visuo-spaziali e di decodifica del testo scritto. L'elaborazione attiva una prima comprensione del testo, richiedente le competenze di memorizzazione, rielaborazione e riflessione linguistica. Il terzo livello concerne l'applicazione delle conoscenze e prevede una fase di esercitazione e auto-valutazione delle abilità apprese (Fig.10).

Livelli cognitivi	Riconoscimento	Elaborazione	Applicazione
	<ul style="list-style-type: none">• Si orienta nello spazio	<ul style="list-style-type: none">• Individua gli obiettivi didattici e la	<ul style="list-style-type: none">• Comprende le richieste degli esercizi;

<p>Possibili azioni dell'apprendente</p>	<p>della pagina;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizza rapidamente il materiale a livello visivo; • Comprende la natura e la funzione del materiale; • Associa la consegna del docente a quanto presentato nel materiale; • Decodifica il testo scritto; • Ricerca le informazioni rilevanti per il compito. 	<p>struttura del materiale;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riflette sulla lingua (lessico, regole grammaticali, funzioni comunicative) a partire dai supporti offerti dal materiale didattico (schemi, tabelle, spiegazioni ecc...) • Memorizza, rielabora, personalizza e sintetizza il materiale da apprendere 	<ul style="list-style-type: none"> • Riesce ad applicare quanto ha appreso attraverso gli esercizi; • Si esercita sulle singole abilità in modo graduale e sistematico; • Valuta la propria <i>performance</i> e il proprio livello di apprendimento; • Individua possibilità per il recupero o il potenziamento delle proprie abilità
--	---	--	--

Fig.10: Livelli cognitivi di fruizione del materiale glottodidattico (Fonte: Dallois, 2014, pag.43)

Gli allievi con DSA, nel corso della fruizione dei materiali, possono incontrare ostacoli a tutti i livelli cognitivi presentati, rendendo necessari interventi di rielaborazione per ogni livello considerato, di adattamento grafico-linguistico, per il processo di riconoscimento, riorganizzazione di contenuti, per l'elaborazione e di strutturazione degli esercizi per la loro applicazione.

Gli adattamenti grafico-stilistico incidono sul grado di leggibilità, attraverso interventi di tipo visuo-spaziale e una prima decodifica del testo. Essi coinvolgono il tipo di materiale da utilizzare, prediligendo una carta opaca con sfondi di colori chiari; la scelta accurata di font semplici che distanziano sufficientemente le lettere e di dimensione 12-14 punti; la preferenza per il grassetto rispetto al corsivo o alle sottolineature per evidenziare i concetti chiave; l'utilizzo di strumenti di accessibilità per una migliore leggibilità, quale la correzione ortografica e, se necessario, la lettura con sintesi vocale. La *BDA (British Dyslexia Association)* ha stilato una guida che racchiude tutti gli adattamenti necessari al fine di rendere i testi accessibili (appendice B). Alcune tecniche come il riassunto, la parafrasi, la traduzione, gli esercizi di riempimento andrebbero esclusi a priori perché presentano livelli di complessità cognitiva ed analisi linguistica molto elevati ed inoltre non permettono agganci extralinguistici e contestuali (Daloiso, 2012). Un'ulteriore difficoltà per allievi con DSA riguarda un esercizio che preveda domande aperte, per verificare la comprensione di un testo, in quanto presuppone la produzione linguistica, la quale può essere sostituita con tecniche glottodidattiche più accessibili, definite "dislexic friendly" (Rello, 2013), quali il *read/listen and tick*, *listen/read and complete*, *matching picture/word* o il *multiple choice*, attività che si presentano ben strutturate e che non richiedono l'attivazione di più abilità contemporaneamente. Il compito di prendere appunti durante un esercizio di *listening* richiede anch'esso una sovrapposizione di competenze: alle difficoltà di contenere le informazioni dall'ascolto del testo, si aggiunge il compito di discriminare i suoni e trascriverli in forma grafica. Al fine di ridurre le difficoltà nella rilevazione delle informazioni più significative, è consigliabile suddividere il testo in paragrafi e associare ad ognuno di essi alcune parole o domande-chiave: in questo modo l'alunno ha la possibilità di focalizzare l'attenzione su una porzione limitata di testo alla volta.

Per una più profonda rielaborazione del materiale, si rende necessaria una riorganizzazione dei contenuti che permetta una strutturazione del materiale, supportato da supporti ed integrazioni di tipo metacognitivo delle unità didattiche spesso troppo ricche di stimoli e attività che possono disorientare l'alunno DSA. Sul piano linguistico tale riorganizzazione consente di intervenire

sia sulle conoscenze dichiarative, ovvero sulle conoscenze dei meccanismi della lingua, e sull'utilizzo della stessa, ovvero sul "saper fare la lingua".

In conclusione una *glottodidattica accessibile* è una proposta organizzativa metodologica che mette in relazione la glottodidattica alla realtà dei bisogni educativi speciali. Essa si presenta come un processo trasversale alle diverse fasi dell'insegnamento linguistico (analisi dei bisogni, programmazione, creazione dei materiali, gestione della lezione), ha l'obiettivo di rimuovere le barriere nel processo di apprendimento: essere accessibile non significa solo compensare deficit offrendo strumenti di supporto tout court, ma tentare di eliminare gli ostacoli ad un apprendimento efficace (Daloiso, 2016). Inoltre un percorso di inclusione efficace presuppone un lavoro di equipe tra docenti, che devono mettere in atto metodologie didattiche e strategie personalizzate e condivise a fronte dell'eterogeneità che si presenta all'interno della classe.

Sezione II: Il caso di studio. Laboratorio fonologico e metafonologico in lingua inglese rivolto a studenti con disturbi specifici dell'apprendimento

Capitolo V

Il progetto di ricerca di tre casi studio

5.1. Domanda di ricerca

La seconda parte di questo elaborato presenta tre casi studio, la cui ricerca è frutto della personale esperienza di chi scrive come insegnante di sostegno nella scuola secondaria, di alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. Il laboratorio proposto ha lo scopo di promuovere possibili strategie di insegnamento ed attività di matrice multisensoriale ed esperienziale che possano stimolare e accrescere la consapevolezza fonologica e metafonologica, rivolte ad alunni con DSA, nello specifico con diagnosi di dislessia evolutiva, apprendenti la lingua inglese come LS.

In particolare questa sperimentazione intende rispondere alla domanda: può un laboratorio di potenziamento della consapevolezza fonologica, attraverso attività multisensoriali ed esperienziali, migliorare la decodifica, ovvero l'abilità di riconoscere e nominare correttamente le parole in lingua inglese, aumentare la velocità e la correttezza di ripetizione delle stesse ed altresì ampliare il patrimonio di conoscenza lessicale individuale della lingua in oggetto, in alunni con un disturbo specifico dell'apprendimento?

5.2. Soggetti

Alla luce delle riflessioni teoriche esplorate nei precedenti capitoli, si assume che ogni alunno, con o senza diagnosi di DSA, presenta le proprie caratteristiche

personali, i propri stili cognitivi e di apprendimento, nonché una propria sensibilità emotiva, i quali non possono essere ignorati e che, se valorizzati e potenziati, consentono un processo di apprendimento più efficace. Sono stati individuati gli allievi, tra quelli con diagnosi di DSA, che avessero una difficoltà nella lingua inglese e, prima di proporre il laboratorio, è stato delineato il profilo cognitivo di ognuno di loro al fine di indagare le aree di maggiore difficoltà, e, successivamente, di ipotizzare quanto la tipologia di potenziamento proposta potesse influire positivamente sul loro percorso di apprendimento. Al fine di tracciare il profilo individuale di ciascun allievo è stata utilizzata la griglia osservativa a cura di Capuano, Storace e Ventriglia¹⁹ rivolta agli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. È importante sottolineare come tale griglia di osservazione sia stata compilata non al fine di rilevazione di prestazioni atipiche ma al fine di delineare un profilo più specifico di allievi con una diagnosi di DSA già accertata. Si osserva inoltre che la griglia include le difficoltà di tipo didattico, strategico, organizzativo, cognitivo che non riguardano esclusivamente le lingue straniere. Per un'analisi più approfondita sulle competenze delle lingue straniere sono stati coinvolti i docenti di lingua inglese della classe. Inoltre, in un'ottica metacognitiva, prima di proporre il laboratorio di potenziamento, è stato chiesto agli allievi di descrivere le loro difficoltà e gli ostacoli maggiori che incontrano nell'apprendimento della lingua inglese, attraverso un breve questionario (appendice D).

Profili degli studenti

I profili stilati sono il risultato delle informazioni raccolte dalla griglia di osservazione, accompagnate dalle osservazioni dei docenti di classe, dai PDP stilati all'inizio dell'anno scolastico, dai questionari metacognitivi e da un'analisi osservativa in seguito ai primi incontri individuali con gli studenti. Tali profili non

¹⁹ Vedi appendice C "Griglia osservativa per la rilevazione di prestazioni atipiche finalizzata al riconoscimento di situazioni a rischio di DSA nella Scuola Secondaria di Primo e Secondo Grado" (Capuano, Storace, Ventriglia).

rappresentano in alcun modo un'*etichetta* inflessibile da associare allo studente, ma sono utili come punto di partenza di un lavoro individualizzato che possa al meglio supportare i punti di debolezza e valorizzare i punti di forza.

Studente A: frequenta la scuola secondaria di primo grado. Diagnosi di *DSA di tipo Misto* accertata durante la scuola primaria.

Dalla certificazione emergono le seguenti informazioni rilevanti: *"L'indice di comprensione verbale e di ragionamento visuo-percettivo risultano al di sopra della media; l'indice di memoria di lavoro risulta essere sotto la media e rappresenta un punto di debolezza individuale; attenzione uditiva e visiva nella media; competenze linguistiche e metafonologiche: sviluppo del linguaggio in epoca"*.

- **Lettura:** velocità adeguata ma non accurata
- **Scrittura:** Ortografia deficitaria. Grafia comprensibile.
- **Memoria:** ha difficoltà nel recuperare rapidamente dalla memoria le informazioni e nozioni già acquisite e comprese, cui consegue difficoltà e lentezza nell'esposizione orale.
- **Difficoltà in lingua inglese:** lo studente ha difficoltà a discriminare sonorità, schemi intonativi e a riconoscere alcune parole proposte e a comprendere le informazioni principali di un messaggio. Dichiara di percepire la lingua inglese come un ostacolo soprattutto nella memorizzazione e automatizzazione delle parole, sia orale che grafica, e percepisce di aver un vocabolario limitato per esprimersi oralmente in maniera adeguata. La lettura in lingua inglese è abbastanza adeguata, tuttavia l'ortografia è deficitaria e tende a scrivere i suoni che sente seguendo le regole di decodifica della lingua italiana (ad esempio *mauth* anziché *mouth*) tranne nel caso di parole che è riuscito a memorizzare.
- Errori tipici dal punto di vista fonologico: lo studente ha difficoltà a discriminare alcune coppie di consonanti (f/v; p/b); non riesce a riprodurre alcuni suoni come "th" /θ/, *h aspirata*, i dittonghi vocalici o gruppi di consonanti

Studente B: frequenta la scuola secondaria di primo grado. Diagnosi di *DSA di tipo Misto* accertata all'ultimo anno della scuola primaria.

- Dalla certificazione emergono le seguenti informazioni rilevanti: *“L'indice di memoria di lavoro risulta un punto di debolezza; i test neuropsicologici mostrano una fragilità nella memoria uditiva; la memoria visuo-spaziale risulta deficitaria sia a breve che a lungo termine”*
- **Lettura:** velocità ed accuratezza non adeguate.
- **Scrittura:** ortografia deficitaria. Grafia comprensibile, alterna caratteri in corsivo con altri in stampatello
- **Memoria:** dalla certificazione ma anche dalle osservazioni emergono difficoltà nel ricordare una lista di parole, soprattutto in lingua straniera
- **Difficoltà in lingua inglese:** lo studente dichiara di avere molta difficoltà di apprendimento della lingua inglese nonostante sia una materia a lui gradita. Dallo scorso anno ha iniziato un percorso di studio extra-scolastico per migliorare l'apprendimento. Dichiara di avere una buona pronuncia e di non avere problemi dal punto di vista della comprensione ed espressione, ottenendo anche buoni risultati a scuola (confermati dalla docente di classe), tuttavia incontra maggiori ostacoli nella produzione scritta e nella decodifica delle parole. Soprattutto, lo studente si trova in difficoltà durante le verifiche in classe in quanto gli esercizi sono troppo complessi e il tempo in più concesso non è comunque sufficiente per organizzare il lavoro.
- Errori tipici dal punto di vista fonologico: non riesce a riprodurre alcuni suoni come *“th” /θ/, h aspirata*, i dittonghi vocalici o gruppi di consonanti

Studente C: frequenta la scuola secondaria di primo grado. Diagnosi di *DSA di tipo Misto* accertata durante la scuola primaria.

- Dalla certificazione emergono le seguenti informazioni rilevanti: *“lo studente presenta un grave disturbo specifico di apprendimento con compromissione di lettura, scrittura e calcolo. Segue un programma differenziato in francese; in inglese è dispensato dallo scritto e fatica a memorizzare più di tre parole in sequenza; in italiano è esonerato dalla valutazione del dettato, le sue produzioni scritte sono semplici. Sviluppo del linguaggio in ritardo. Già dalla scuola materna si evidenziano difficoltà a distinguere i numeri dalle lettere, a riconoscere le vocali di inizio delle parole, a unire le lettere in sillabe, ad imparare i giorni della settimana. Gli indici di comprensione verbale e di ragionamento visuo-percettivo risultano nella media”*.
- **Letture:** parametri inferiori alla norma relativamente alla velocità nella lettura di brano e relativamente alla lettura di parole. Dal punto di vista qualitativo permangono errori di tipo fonologico come confusione di suoni simili (f/v). La prova di comprensione non è stata effettuata per le importanti difficoltà nella comprensione dei testi letti dal soggetto già clinicamente molto significative. La correttezza della lettura di brano, la velocità e correttezza nella lettura di parole e di *non parole* risultano invece attualmente nella norma
- **Scrittura:** parametri di correttezza nel dettato di brano e di parole nettamente inferiore alla norma (con errori di tipo fonologico, non fonologico e di altro tipo). Le prove di velocità di scrittura in corsivo risultano anch'esse inferiori alla norma
- **Difficoltà nella lingua inglese:** lo studente ha difficoltà a discriminare sonorità, schemi intonativi e a riconoscere alcune parole proposte e a comprendere le informazioni principali di un messaggio; ha difficoltà a riconoscere elementi della lingua scritta, segni grafici, alfabeti; ha difficoltà ad individuare strutture note a livello lessicale e grammaticale e ad operare elementari confronti con la lingua materna. Dichiara di aver gradito l'apprendimento della lingua inglese durante gli anni di scuola dell'infanzia e scuola primaria in cui l'insegnamento avveniva attraverso il gioco, le canzoni, le filastrocche. Tuttavia lo studente afferma di non saper né leggere né scrivere in lingua inglese anche parole semplici, a causa della difficoltà della mancanza di

corrispondenza fonema-grafema. Possiede un vocabolario molto limitato per cui non riesce ad esprimersi in maniera adeguata. Sotto dettatura scrive le parole come le *sente* e allo stesso modo legge le parole seguendo le regole di decodifica della lingua italiana. Si sente demotivato per il timore di non riuscire a recuperare il livello degli altri compagni.

- Errori tipici dal punto di vista fonologico: ha difficoltà a discriminare i suoni simili; non riesce a riprodurre alcuni suoni come "th" /θ/, *h aspirata*, i dittonghi vocalici o gruppi di consonanti

5.3. Metodo della ricerca

La prima fase di osservazione consiste nell'analisi delle certificazioni e della griglia di osservazione, la raccolta delle informazioni da parte degli altri insegnanti, l'analisi dei PDP stilati precedentemente, e la conoscenza dei ragazzi, attraverso incontri individuali, cercando di creare un clima di ascolto e fiducia.

Il laboratorio ha avuto una durata di quattro mesi, da Ottobre a Febbraio 2019/2020 (escluse le vacanze scolastiche) con incontri settimanali di un'ora ciascuno per un totale di ore pari a quindici.

L'approccio maggiormente utilizzato è stato di tipo multisensoriale e metacognitivo, attraverso attività focalizzate sullo sviluppo della consapevolezza fonologica e metafonologica, descritte nel dettaglio nei capitoli successivi.

5.4. Materiali glottodidattici

Al fine di delineare il profilo dei soggetti, nella prima fase di osservazione del progetto, i materiali impiegati sono stati:

- Certificazione di DSA (da parte di operatori sanitari)
- Griglia di osservazione (da parte degli insegnanti)

- PDP (Piano didattico personalizzato)
- Questionario metacognitivo
- Test QPAS (*"Quick Phonological Awareness Screening Test"*)²⁰. In seguito ai primi incontri di osservazione e conoscenza si propone il seguente test per accertare le competenze di consapevolezza fonologica e metafonologica. Lo stesso viene riproposto alla fine del laboratorio di potenziamento al fine di verificare i possibili miglioramenti, i cui risultati rispondono alla domanda di ricerca del presente elaborato.

Per quanto concerne il materiale cartaceo utilizzato durante il laboratorio fonologico e metafonologico, sono stati impiegati i seguenti testi:

- Collana "Reading with phonics" (2013)
- Collana "Read with Oxford" (2018)
- "My phonics flashcards" (2018)
- "Rhyming Games" (2018)
- Collana "Jolly phonics workbook 1-7" (2008)
- Storie di Julia Donaldson e Axel Scheffler²¹

Gli strumenti tecnologici utilizzati sono stati: iPad, lettore cd, fotocamera.

Come affermato nel paragrafo riguardante il metodo della ricerca, in un'ottica di approccio multisensoriale, oltre alla componente cartacea e tecnologica sono state proposte attività che coinvolgessero tutti i sensi:

- per le aree tattile, visiva e cinestetica i suoni vengono presentati in forma di gesto, movimento, ed attuati esercizi fonologici attraverso l'uso delle parti del corpo

²⁰ Vedi appendice E: *"Quick Phonological Awareness Screening Test"*. Hastings and Price Edward District School Board (Revision 2013)

²¹ Julia Donaldson and Axel Scheffler (*"Room on the Broom"*, 2012; *"Stick man"*, 2016; *"The Gruffalo"*, 2006; *"The spiffiest giant in town"*, 2007; *"The snail and the wale"*, 2006; *"Monkey puzzle"*, 2016; *"A squash and a squeeze"*, 2016; *"Zog"*, 2012)

- per la forma uditiva, i suoni sono presentati attraverso l'ascolto delle storie sui cd

Nel paragrafo successivo verranno presentati gli esempi più significativi, benché non esaustivi, delle attività proposte durante il laboratorio.

5.5. Procedure e attività

Prima fase: Presentazione dei suoni

I primi cinque incontri del laboratorio sono stati dedicati alla presentazione dell'alfabeto fonetico della lingua inglese (Fig.10):

		Vowels						Phonemic Chart	
Vowels		i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eɪ		
		sheep eagle field	ship busy started	good put should	moon grew through	ear here career	train say plane		
		e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	short
	bed dead said	about police the	bird hurt work	door walk saw	your sure tourist	boy point oil	coat low note	long	
	æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	diphthongs	
	apple cat mat	up money cut	car bath safari	not what because	hair careful there	by high fine	now our house	voiced	
Consonants		p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
		pen hopping jump	ball hobby herb	table little watched	dog added played	chips itch picture	jam danger fudge	key car luck	green hug league
		f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
	fire laugh phone	video move of	thick healthy teeth	mother this with	see city notice	zebra cosy has	shop nation special	television visual leisure	
	m	n	ŋ	j	l	r	w	h	
	man tummy lamb	no funny knife	sing uncle angry	yes onion view	light smelly feel	right berry wrong	win where one	house hungry who	

The 44 phonemes of Standard British English with examples of common spellings. adapted by AlbaEnglish.co.uk

Fig.10: Alfabeto fonetico in lingua inglese²²

²² Tratto da "https://albaenglish.co.uk/it/blog/migliora-la-tua-pronuncia-inglese-con-la-tavola-dei-fonemi-di-alba-english"

Per la presentazione dell'alfabeto fonetico sono state seguite le seguenti istruzioni generali²³, di matrice multisensoriale:

- l'uso di uno specchio affinché lo studente possa *vedere* come sta eseguendo il suono (per esempio per il suono *th /θ/* per la posizione corretta della lingua)
- guardare lo studente affinché possa *vedere* il movimento della bocca durante la pronuncia del suono e la differenza tra suoni simili (per esempio la differenza tra il suono *unvoiced th /θ/* o *voiced th /ð/*)
- dare la possibilità allo studente di *sentire* il suono con il proprio corpo (ad esempio per il suono *h aspirata* si suggerisce di porre la mano davanti alla bocca in modo da sentire l'aria che fuoriesce. Oppure per distinguere i suoni simili (*sister sounds*) in sonori o sordi, come */t/* o */d/* oppure */p/* o */b/*, toccando il pomo d'Adamo.

Per la presentazione dell'alfabeto sono state utilizzate le attività fonologiche secondo il metodo *Jolly phonics* (2008): ogni suono viene associato ad un gesto o movimento. È importante sottolineare che sono stati proposti esercizi più approfonditi per i suoni in cui gli studenti mostravano maggiore difficoltà, ovvero i suoni che non esistono nell'alfabeto della lingua italiana o che differiscono da esso.

Per quanto riguarda le consonanti e i nessi consonantici: *unvoiced th /θ/* o *voiced th /ð/*; *h* o *silent h*; *ch /tʃ/*; *sh /ʃ/*; *w /w/*.

- *unvoiced th /θ/* o *voiced th /ð/*. Esercizio: "pretend to be a rude clown, and stick out your tongue a little for the *voiced th /ð/* and further for the *unvoiced th /θ/*"²⁴. È possibile usare anche uno

²³ Tratte da (<http://www.righttrackreading.com/tipstosaysounds.html>).

²⁴ Le *action* dei suoni sono state presentate in inglese perché accompagnate dalle immagini e quindi facilmente comprensibili.

specchio per osservare la posizione della lingua. Segue un'esercitazione con le parole "thing /'θɪŋ/, three /'θri:/, thanks /'θæŋks/" e "this /ðɪs/, that /ðæt/, those /ðoʊz/, there /ðer/"

- *h aspirata /h/*. Esercizio: "Act as if panting after a race, holding hand up to mouth and saying *h, h, h*". Utilizzando uno specchio si può osservare l'appannamento dello stesso, nel caso la pronuncia fosse corretta. Segue l'esercitazione con le parole "house /'haʊs/, horse /'hɔ:rs/, hat /'hæt/, he /hi/, hand /'hænd/"
- *ch /tʃ/*. Esercizio: "move your arms at your sides, like a steam train, saying "choo, choo". Segue l'esercitazione con le parole "cheese /'tʃi:z/, chicken /'tʃɪkən/, chocolate /'tʃɒklət/"
- *sh /ʃ/*. Esercizio: "the baby is sleeping peacefully. Everyone must be very quiet so the baby does not wake up ""Place your index finger over your lips, and say: *shshshsh*". Segue l'esercitazione con le parole "fish /'fɪʃ/, shell /'ʃel/, sheep /'ʃi:p/"
- *w /w/*. Esercizio: "Blow onto your open hands, as if you are the wind, saying *wh,wh,wh*". Segue l'esercitazione con le parole "wind /'wɪnd/, west /'west/, window /'wɪndəʊ/"

Per quanto riguarda le vocali lunghe o dittonghi: *short oo /ʊ/ o long oo /u:/; /aʊ/; /aɪ/; /ə/*.

- *Short oo /ʊ/ o long oo /u:/*. Esercizio: "Move your head back and forth, like the cuckoo in a cuckoo clock, calling *u,oo*". Segue l'esercitazione con le parole "book /'bʊk/, hook /'hʊk/, foot /'fʊt/ " o "moon /'mu:n/, spoon /'spu:n/, boot /'bu:t/"

- /aʊ/. Esercizio: "Pretend your finger is a needle and prick your thumb, saying ow". Segue l'esercitazione con le parole "round /'raʊnd/, house /'haʊs/, mouth /'maʊθ/, cloud /'klaʊd/"
- /aɪ/. Esercizio: "Stand to attention and salute, saying ai, ai". Segue l'esercitazione con le parole "tie /'taɪ/, pie /'paɪ/, die /'daɪ/"

Nel caso dei dittonghi vocalici gli studenti hanno imparato una filastrocca in lingua inglese per apprendere la regola della pronuncia di alcuni dittonghi: "When two vowels go walking, the first does the talking". Quindi nel caso del dittongo "ie" viene pronunciato il suono della prima vocale "i".²⁵

- /ə/: Questo simbolo fonetico ha un nome particolare: *Schwa*. Solitamente rappresenta la sillaba non accentata di una parola. Per rendere il suono *schwa* si deve aprire la bocca ed emettere il suono. Esercitazioni con le parole "about /ə'baʊt/, broken /'brʊkən/, possible /'pa:səbəl/"

Per un lavoro di approccio metacognitivo, nei primi cinque minuti di ogni incontro, agli studenti vengono presentati i suoni che saranno appresi durante la lezione e viene chiesto loro una riflessione sui suoni stessi:

"Hai già sentito questo suono?"

"Quali parole inglesi conosci che hanno questo suono?"

"Quali parole italiane conosci che hanno lo stesso suono?"

²⁵ Altri esempi che seguono la regola: "ai" si pronuncia "a"; "oa" si pronuncia "o"; "ue" si pronuncia "u"; "ea" si pronuncia "e" nel caso di "sea, peach, clean" ma non in parole come "bear, earth, head". La regola non è vera per i dittonghi "ou" o "oo". Tuttavia, nel caso di allievi con DSA è importante, dal punto di vista metacognitivo, individuare delle regolarità per la decodifica anche se non tutte le parole rispettano la regola.

Allo stesso modo, gli ultimi cinque minuti vengono dedicati ad una riflessione metacognitiva:

“È stato difficile ripetere questo suono?”

“Pensi che dovrai esercitarti ancora a ripetere queste parole?”

È necessario sottolineare che in questo studio non sono stati analizzati gli elementi prosodici come l'accento, il ritmo e l'intonazione poiché, nonostante siano elementi molto importanti per una corretta pronuncia in lingua inglese, essi non riguardano i singoli suoni, posti in luce in questo lavoro. La loro acquisizione appartiene infatti ad uno stadio secondario, ovvero in seguito all'apprendimento della pronuncia corretta dei singoli vocaboli.

Seconda fase: Attività fonologiche e metafonologiche

I successivi cinque incontri sono stati dedicati allo sviluppo della consapevolezza fonologica e metafonologica, attraverso attività di identificazione e manipolazione di fonemi, parole e frasi. Tale fase è stata suddivisa in differenti sotto-fasi, ognuna associata ad un compito differente:

Identificazione e distinzione del fonema

- Ad inizio incontro, viene presentato un suono attraverso la lettura di una storia (“reading with phonics, 2013). Ad esempio il suono “ay” /eɪ/ all'interno della storia “the Gingerbread man” (Fig.11), proposta in rime:

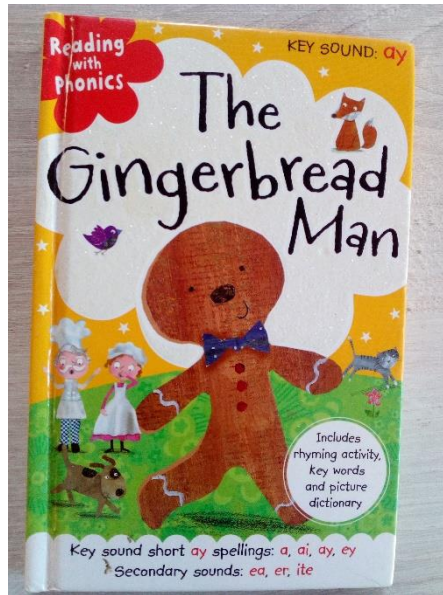


Fig.11: Attività "reading with phonics" (2013)

"There once was a crazy, old baker
and a crazy old baker's wife,
and one day they made a gingerbread man,
who amazingly came to life!

The name that they gave him
Was Gingerbread Fred
And they said, "Don't you wander away!
You are not a real boy, you're a pastry,
like the ones they serve in the café!"

- Durante il secondo ascolto della storia, viene chiesto allo studente di distinguere il suono /eɪ/ e di alzare la mano quando esso viene percepito, in modo tale da verificare la capacità di discriminazione ricettiva.

Identificazione e manipolazione dei fonemi nelle parole

- In seguito all'identificazione e distinzione del fonema si chiede allo studente di ripetere quante più parole possibili con il suono /eɪ/ identificate nelle storie: dalla fase di ricezione si passa quindi alla fase di produzione.
- Tutte le parole con il suono /eɪ/ individuate vengono ripetute, associate ad un'immagine relativa alla parola e disegnate sul cartoncino dallo studente. Ad esempio: **ca**ke, **sn**ake, **ch**ain, **a**corn, **a**pe, **sn**ail.²⁶
- Lo stesso suono viene presentato attraverso le *flashcard* (2018), in cui si chiede allo studente di ripetere la parola, accompagnata anch'essa dall'immagine.
- Si propongono le stesse parole senza il supporto delle immagini, ma con il suono evidenziato di un colore diverso
- Viene chiesto allo studente di inventare delle parole senza significato che abbiano il suono /eɪ/. Ad esempio **scr**ain, **pl**ake, **fram**ay.

²⁶ Nonostante questo lavoro non abbia preso in considerazione l'area ortografica, è stato necessario, per una più accurata decodifica delle parole, rendere lo studente consapevole dei differenti grafemi con cui il fonema può essere scritto e come, in molti casi, nella lingua inglese, non vi sia una corrispondenza grafema-fonema.

Identificazione e manipolazione delle parole nelle frasi



Fig.12: Attività Identificazione e manipolazione delle parole nelle frasi

- Al fine di contestualizzare le parole individuate, esse vengono presentate all'interno di frasi. Ad esempio "An **a**pe with a **ca**ke", "a **sn**ail on a **ta**il", "a **sn**ake in a **ch**ain". Dapprima accompagnate da immagini, secondariamente senza supporto visivo.
- Viene chiesto allo studente di inventare altre frasi con le parole individuate ed apprese.

Terza fase: Attività ed esercitazioni

Attività 1: Costruzione di una "phonics box" (fig.11): All'interno della scatola lo studente inserisce *flashcard* o oggetti le cui parole contengono il suono appreso. Lo scopo del lavoro è quello di utilizzare una tecnica visiva al fine di sviluppare la memoria lessicale.



Fig.13: Foto di attività sulla costruzione di una *phonics box*

Attività 2: Attività di consapevolezza metafonologica

In seguito alla presentazione dei fonemi e alla costruzione della scatola, alcuni incontri sono stati dedicati ai compiti di consapevolezza metafonologica, proposti in lingua inglese:

- **Segmentation:** "hat. Can you break this word apart by sounds?" "h/a/t"²⁷
- **Blending:** "c/a/t. Can you blend this word back together?"
- **Alliteration:** "hop-happy. Do these words begin with the same sound?"
- **Listening:** "cat- car. Do these words sound the same?"
- **Syllables:** "Wagon. How many syllables are in this word?"
- **Rhyming:** "boy-toy. Do these two words rhyme?"

²⁷ Dopo aver tradotto, una prima volta, i nomi dei compiti metafonologici (ad esempio *segmentazione* per *segmentation*) gli esercizi sono stati presentati in lingua inglese.

Attività 3: Vocali corte o lunghe

Nella parte iniziale dell'attività si esplicita allo studente la differenza tra le vocali corte e lunghe in lingua inglese, differenza non presente in lingua italiana. Ad esempio la stessa vocale "a" presenta un suono corto nella parola *cat* /kæt/ e un suono lungo nella parola *game* /geɪm/. Successivamente si presentano una lista di doppie parole che presentano un suono corto e un suono lungo e si chiede allo studente di identificarne la differenza: *tap/ tape; fine/ fin* ecc... ed infine suddividerle in una tabella grafica unita da immagini.

Attività 4: Rhyming words



Fig.14: Attività *Rhyming words*

La comprensione delle rime è una competenza necessaria allo sviluppo della consapevolezza fonologica e metafonologica. Per stimolare tale competenza sono stati proposti differenti giochi ed attività utilizzando le *flashcard*²⁸:

²⁸ "Rhyming games" (2018)

- **“Fai la rima”**: Presentare allo studente solo una della coppia di carte e stimolare la produzione di più possibili parole che possano fare rima con quella proposta. Si accettano parole e anche *non parole*.
- **“Trova la rima”**: Presentare allo studente solo una della coppia di carte e altre tre carte disposte sul tavolo (pronunciate ad alta voce). Allo studente viene chiesto di trovare la parola che fa rima con quella proposta.
- **“Rhyming snap”**: Presentare allo studente solo una della coppia di carte e posizionare dieci altre carte impilate sul tavolo. Pronunciare ad alta voce le carte impilate, ad una ad una, e chiedere allo studente di dire “*snap*”, ad alta voce, quando percepisce la parola che rima con quella proposta.
- **Frase con rime**: Utilizzando le *flashcard* si chiede allo studente di creare, oralmente, delle frasi con le coppie di parole in rima.

Nella parte finale di questa attività, al fine di stimolare maggiormente l'individuazione delle rime attraverso l'ascolto, allo studente vengono proposte le storie in rima di Julia Donaldson e Axel Scheffler²⁹ (rappresentate con stimoli multisensoriali):



Fig.15: Rappresentazione della storia "Room on the broom"

²⁹ Julia Donaldson and Axel Scheffler ("Room on the Broom", 2012; "Stick man", 2016; "The Gruffalo, 2006"; "The spiffiest giant in town", 2007; "The snail and the wale, 2006; "Monkey puzzle", 2016; "A squash and a squeeze", 2016; "Zog", 2012)



Fig.16: Rappresentazione della storia "The Gruffalo"



Fig.17: Rappresentazione della storia "The Stick man"

Analisi dei dati

Prima di analizzare i dati emersi dalla ricerca è necessario evidenziare che questo progetto consiste in un laboratorio di potenziamento ed integrazione al programma curricolare di lingua inglese della classe, non sostitutivo ad esso. È altresì utile tenere conto dei limiti di questa sperimentazione che ha permesso di compiere un percorso sistematico ed efficace solo con tre studenti: per questa ragione, l'esperienza condotta permette di riflettere su dati principalmente qualitativi, piuttosto che quantitativi, e non tali da poter generalizzare i risultati ottenuti. Tuttavia, nonostante il ridotto numero di soggetti, è stato interessante osservare i graduali miglioramenti di ogni singolo studente, ognuno con le proprie criticità.

I novi compiti richiesti prevedono un punteggio da 0 a 5. Il compito numero 10 di "Deletion Task", un punteggio da 0 a 21. Il totale dei punteggio rileva un miglioramento o un risultato equivalente di tutti e tre gli studenti, in tutti i compiti:

Studente A

Task	Before the study	After the study
Rhyming Recognition	5/5	5/5
Rhyming production	3/5	5/5
Word Awareness	5/5	5/5
Syllable Awareness	2/5	4/5
Initial Sound Identification	4/5	4/5

Final Sound Identification	5/5	5/5
Sound Segmentation	3/5	4/5
Sound Blending	3/5	5/5
Medial Sound Identification	2/5	4/5
Deletion Task	20/21	21/21
	Total score: 52/66	Total score: 62/66

Tab. 18a: Punteggio totale Studente A

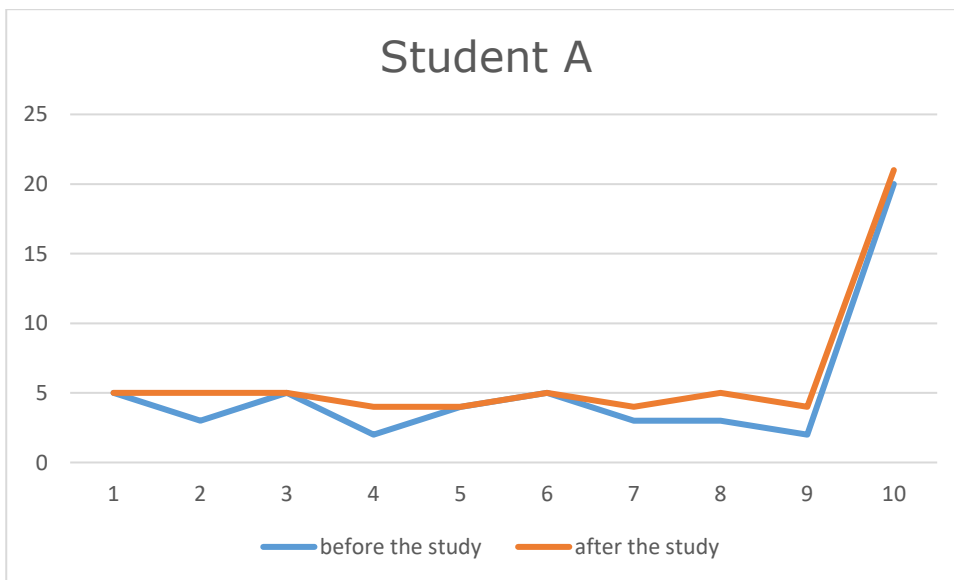


Fig. 18b: Grafico punteggio totale Studente A

Studente B

Task	Before the study	After the study
Rhyming Recognition	5/5	5/5
Rhyming production	2/5	5/5
Word Awareness	4/5	5/5
Syllable Awareness	4/5	4/5
Initial Sound Identification	3/5	5/5
Final Sound Identification	5/5	5/5
Sound Segmentation	2/5	4/5
Sound Blending	4/5	5/5
Medial Sound Identification	4/5	5/5
Deletion Task	21/21	21/21
	Total score: 54/66	Total score: 64/66

Tab. 19a: Punteggio totale Studente B

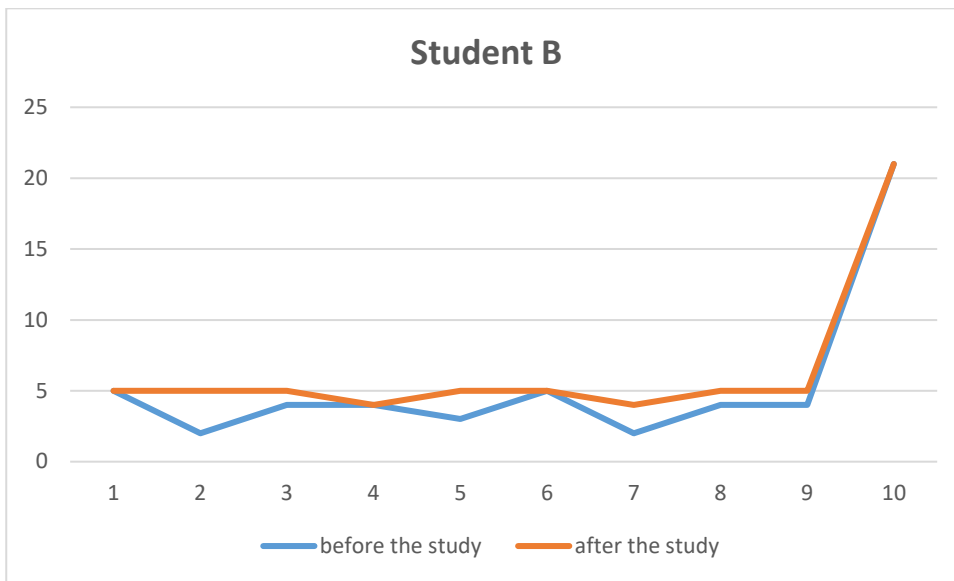


Fig. 19b: Grafico punteggio totale Studente B

Studente C

Task	Before the study	After the study
Rhyming Recognition	5/5	5/5
Rhyming production	0/5	4/5
Word Awareness	3/5	5/5
Syllable Awareness	1/5	4/5
Initial Sound Identification	4/5	4/5
Final Sound Identification	5/5	5/5

Sound Segmentation	0/5	3/5
Sound Blending	4/5	5/5
Medial Sound Identification	3/5	4/5
Deletion Task	21/21	21/21
	Total score: 46/66	Total score: 60/66

Tab. 20a: Punteggio totale Studente C

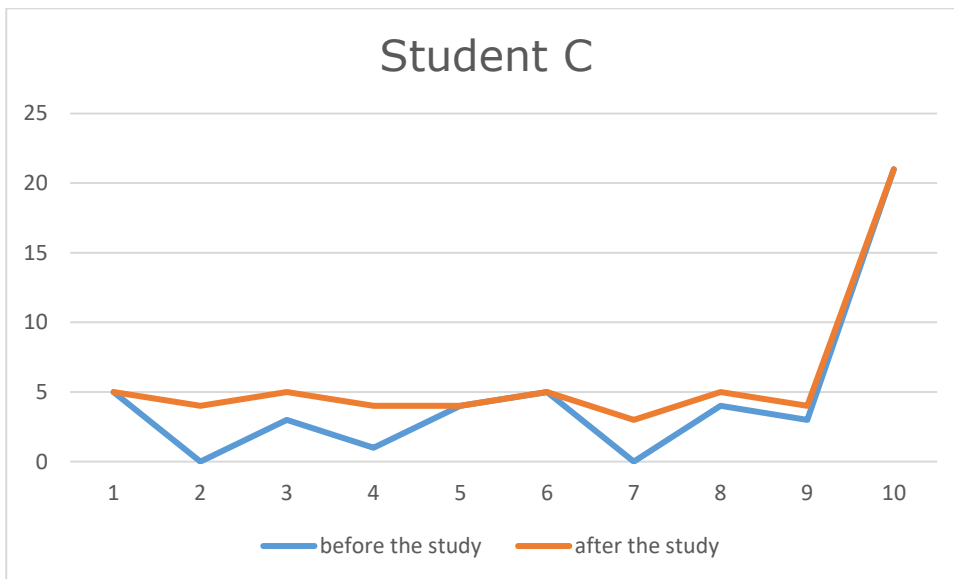


Fig. 20b: Grafico punteggio totale Studente C

Nelle tabelle sottostanti verranno analizzate, per ogni studente, le risposte più significativamente rilevanti³⁰:

Studente A

Rhyming production

Trial: "Tell me a word that rhymes with pat" (nonsense words are ok). Now tell me a word that rhymes with..."

Words	Phonetic words	Before the study	After the study
toe	/ˈtoʊ/	faw /faw/	poe /ˈpoʊ/
bake	/ˈbeɪk/	cake /ˈkeɪk/	cake /ˈkeɪk/
more	/ˈmɔːr/	car /ˈkɑːr/	core /ˈkɔːr/
top	/ˈtɑːp/	stop /ˈstɑːp/	pop /ˈpɑːp/
star	/ˈstɑːr/	are /ɑːr/	car /ˈkɑːr/

Tab. 21: Risultati dello studente A nella "rhyming production"

Lo studente A, dopo la ricerca, ha corretto due rime: la prima /ˈpoʊ/ è corretta anche se si tratta di una *non parola*; riguardo alla seconda /ˈkɔːr/, la rima è corretta, anche se lo studente dichiara di non conoscere il significato della parola.

³⁰ Risultati ottenuti dal QPAS test (Appendice E)

Syllable Awareness

Trial: "Listen for each syllable or word part you hear in the word "computer". "Now clap the word parts with me". "Listen to each word and you try it by yourself."

Words	Before the study	After the study
rainbow (2)	3	2
fish (1)	2	2
sunflower (3)	3	3
caterpillar (4)	2	4
walking (2)	2	2

Tab. 22: Risultati dello studente A nella "syllable awareness"

Lo studente A ha significativamente migliorato la consapevolezza sillabica, mantenendo un errore. Egli dichiara di aver trovato utilità nel metodo multisensoriale per scandire le sillabe appreso nel corso del laboratorio: consiste nel porre la mano sotto il mento e pronunciare la parola lentamente. Il numero delle sillabe corrisponde al numero di volte in cui il mento tocca la mano.

Sound Segmentation

Trial: "How many sounds do you hear in the word "cat"? "Now, tell me each sound in..." (the test administrator does not stretch out the test words. Only stretch out the word when giving the initial example).

Words	Before the study	After the study
sat (3)	3	3
game (3)	4	4
up (2)	2	2

shoe (2)	2	2
stop (4)	3	4

Tab. 23: Risultati dello studente A nella "sound segmentation"

Quando è stato riproposto il test la seconda volta tutti gli studenti hanno utilizzato la strategia del conteggio dei suoni con l'aiuto delle dita, praticata durante il laboratorio, che non avevano invece utilizzato durante la prima somministrazione del test. Il metodo consiste in:

1. Dire la parola ad alta voce e lentamente, per esempio *ship*.
2. Segmentare la parola, alzando il dito per ogni suono percepito /sh-i-p/ che corrisponde ai fonemi /'ʃ-i-p/

Sound Blending

Trial: "Listen to the sounds and tell me what this word is /'uh', 's/ (the word is /us/). Tell me what this word is..."

Phonemes	Before the study	After the study
/m-e/ (me)	my	me
/s-oo-p/ (soup)	soap	soup
/h-a-t/ (hat)	hat	hat
/t-ah-p/ (top)	top	top
/s-p-oo-n/ (spoon)	spoon	spoon

Tab. 24: Risultati dello studente A nella "sound blending"

Medial Sound Identification

Trial: "Tell me the middle sound in "soup" (/oo/). Tell me the middle sound in..."

Word	Before the study	After the study
cup (uh)	uh	uh
gas (ae)	a	ae
toon (oo)	u	oo
wish (i)	ui	ui
mop (ah)	ah	ah

Tab. 25: Risultati dello studente A nella "medial sound identification"

Lo studente A dichiara di riconoscere con maggiore facilità i fonemi, in seguito all'apprendimento dei 44 fonemi presentati durante la prima parte del laboratorio³¹, soprattutto i dittonghi vocalici e le vocali lunghe. Dai dati emergono le correzioni sia riguardanti il compito di *fusione* che di *identificazione* dei fonemi.

Studente B

Rhyming production

Trial: "Tell me a word that rhymes with pat" (nonsense words are ok). Now tell me a word that rhymes with..."

Words	Phonetic words	Before the study	After the study
toe	/ˈtoʊ/	road /roud/	no /ˈnoʊ/
bake	/ˈbeɪk/	cake /ˈkeɪk/	cake /ˈkeɪk/
more	/ˈmɔːr/	no /ˈnoʊ/	roar /ˈrɔːr/
top	/ˈtɑːp/	soap /soʊp/	stop /ˈstɑːp/
star	/ˈstɑːr/	door /ˈdɔːr/	car /ˈkɑːr/

³¹ Tutti gli studenti dichiararono, all'inizio del laboratorio, di aver appreso a scuola solo l'alfabeto delle 26 lettere in inglese.

Tab. 26: Risultati dello studente B nella "rhyming production"

Lo studente B ha corretto tre rime: per quanto concerne la parola *roar* ricorda di averla incontrata durante la lettura della storia "Zog" di Julia Donaldson (2012).

Syllable Awareness

Trial: "Listen for each syllable or word part you hear in the word "computer". "Now clap the word parts with me". "Listen to each word and you try it by yourself."

Words	Before the study	After the study
rainbow (2)	2	2
fish (1)	2	2
sunflower (3)	3	3
caterpillar (4)	4	4
walking (2)	2	2

Tab. 27: Risultati dello studente B nella "syllable awareness"

Lo studente B ha mantenuto l'unico errore commesso anche prima del laboratorio. Tuttavia egli dichiara, come il soggetto A, di aver trovato utilità nel metodo multisensoriale per scandire le sillabe appreso nel corso del laboratorio (metodo del "mento").

Sound Segmentation

Trial: "How many sounds do you hear in the word "cat"? "Now, tell me each sound in..." (the test administrator does not stretch out the test words. Only stretch out the word when giving the initial example).

Words	Before the study	After the study
sat (3)	3	3
game (3)	5	3
up (2)	1	1
shoe (2)	3	2
stop (4)	4	4

Tab. 28: Risultati dello studente B nella "sound segmentation"

Lo studente B ha migliorato il compito di *segmentazione* fonologica, mantenendo solo uno degli errori commessi durante la prima somministrazione. Egli dichiara, come il soggetto A, di aver trovato utilità nel metodo multisensoriale di segmentazione con l'uso delle dita.

Sound Blending

Trial: "Listen to the sounds and tell me what this word is /'uh', 's'/ (the word is /us/). Tell me what this word is..."

Phonemes	Before the study	After the study
/m-e/ (me)	me	me
/s-oo-p/ (soup)	soup	soup
/h-a-t/ (hat)	hat	hat
/t-ah-p/ (top)	tap	top
/s-p-oo-n/ (spoon)	spoon	spoon

Tab. 29: Risultati dello studente B nella "sound blending"

Medial Sound Identification

Trial: "Tell me the middle sound in "soup" (/oo/). Tell me the middle sound in..."

Word	Before the study	After the study
cup (uh)	uh	uh
gas (ae)	ae	ae
toon (oo)	iu	oo
wish (i)	i	i
mop (ah)	ah	ah

Tab. 30: Risultati dello studente B nella "medial sound identification"

Lo studente B presentava, già prima della ricerca, una migliore consapevolezza fonologica rispetto agli studenti A e C. Tuttavia dichiara di riconoscere i fonemi con maggiore facilità, soprattutto in seguito alla presentazione della tabella fonetica inglese e alle attività svolte sui dittonghi vocalici e le vocali corte e lunghe.

Studente C

Rhyming production

Trial: "Tell me a word that rhymes with pat" (nonsense words are ok). Now tell me a word that rhymes with..."

Words	Phonetic words	Before the study	After the study
toe	/ˈtoʊ/	/	snow /ˈsnoʊ/
bake	/ˈbeɪk/	bik /bɪk/	cake /ˈkeɪk/
more	/ˈmɔːr/	/	/

top	/'tɑ:p/	tip / 'tɪp/	stop /'stɑ:p/
star	/'stɑ:r/	starbucks /'stɑ:rbʌks/	are /ɑ:r/

Tab. 31: Risultati dello studente C nella "rhyming production"

Lo studente C ha significativamente migliorato la consapevolezza delle rime: dichiara di ricordarsi la parola *snow* in seguito alla lettura "Snow White" e la parola *cake* in seguito alle attività fonologiche sul suono /eɪ/, in particolare ricorda la frase, accompagnata dall'immagine "an ape with a cake"

Syllable Awareness

Trial: "Listen for each syllable or word part you hear in the word "computer". "Now clap the word parts with me". "Listen to each word and you try it by yourself."

Words	Before the study	After the study
rainbow (2)	4	2
fish (1)	2	2
sunflower (3)	3	3
caterpillar (4)	6	4
walking (2)	4	2

Tab.32: Risultati dello studente C nella "syllable awareness"

Lo studente C ha significativamente migliorato la consapevolezza sillabica, mantenendo un errore. Come lo studente A, dichiara di aver trovato utilità nel metodo multisensoriale per scandire le sillabe appreso nel corso del laboratorio (metodo del "mento").

Sound Segmentation

Trial: "How many sounds do you hear in the word "cat"? "Now, tell me each sound in..." (the test administrator does not stretch out the test words. Only stretch out the word when giving the initial example).

Words	Before the study	After the study
sat (3)	2	3
game (3)	2	4
up (2)	1	1
shoe (2)	1	2
stop (4)	2	4

Tab. 33: Risultati dello studente C nella "sound segmentation"

Sound Blending

Trial: "Listen to the sounds and tell me what this word is /'uh', 's'/ (the word is /us/). Tell me what this word is..."

Phonemes	Before the study	After the study
/m-e/ (me)	me	me
/s-oo-p/ (soup)	soup	soup
/h-a-t/ (hat)	hat	hat
/t-ah-p/ (top)	tep	top
/s-p-oo-n/ (spoon)	spoon	spoon

Tab. 34: Risultati dello studente C nella "sound blending"

Medial Sound Identification

Trial: "Tell me the middle sound in "soup" (/oo/). Tell me the middle sound in...

Word	Before the study	After the study
cup (uh)	a	a
gas (ae)	ae	ae
toon (oo)	u	oo
wish (i)	i	i
mop (ah)	ah	ah

Tab. 35: Risultati dello studente C nella "medial sound identification"

Lo studente C ha corretto la maggior parte degli errori commessi durante la prima somministrazione e dichiara di essere più consapevole dei suoni delle parole. Prima della ricerca, tendeva solamente a leggere le parole così come erano presentate graficamente (seguendo la regola della corrispondenza grafema-fonema), in seguito alla ricerca afferma di riconoscere e saper leggere molti più suoni, seppur commettendo ancora qualche errore.

Tenendo conto dei risultati ottenuti e delle riflessioni metacognitive esplicitate dagli studenti alla fine del laboratorio, si osserva una maggiore consapevolezza delle caratteristiche dei fonemi della lingua inglese. In particolare, tutti e tre i soggetti, hanno dichiarato di aver imparato a scuola solo l'alfabeto delle 26 lettere in inglese, trascurando tutti i fonemi e le loro peculiarità, tra cui la differenza tra i suoni vocalici corti e lunghi, i dittonghi vocalici, i nessi consonantici, i suoni non presenti in lingua italiana, ad esempio *h aspirata e muta*, il suono *sh /ʃ/*, i suoni *th /ð/ e /θ/*. Tutti i soggetti dichiarano altresì di aver appreso e memorizzato le parole con maggior facilità attraverso le attività di approccio multisensoriale ed esperienziale che forniscono strategie messe in atto durante la somministrazione del test finale (ad

esempio il metodo del "mento" per il conteggio sillabico e il metodo delle "dita" per la *segmentazione* fonologica). In merito alla competenza nel riconoscimento e nella produzione delle rime, tutti e tre gli studenti avevano, prima del laboratorio, dimostrato difficoltà nel trovare le rime a causa di un lessico ridotto in lingua inglese, nonostante la richiesta dell'esercizio ammettesse anche l'utilizzo di *non parole*. Tale aspetto è migliorato significativamente e corrisponde non solo a un ampliamento lessicale ma anche per una maggiore consapevolezza fonologica e metafonologica che ha permesso di manipolare suoni nuovi più facilmente e quindi sfruttare anche la formazione di *non parole* con lo stesso fonema. È possibile affermare che tutti gli studenti hanno migliorato la capacità di decodifica delle parole, all'inizio negativamente influenzata dalle regole della lingua madre italiana e dalla ridotta consapevolezza fonologica pregressa. Tuttavia persistono degli errori e non risulta migliorata la velocità, probabilmente a causa di una maggiore concentrazione sul riconoscimento dei suoni appena appresi che non sono ancora stati automatizzati a livello di codifica profonda e quindi richiedono ancora tempi di processazione inadeguati. In merito a quest'ultima affermazione si ipotizza la necessità di un tempo più lungo di esposizione ad attività di potenziamento fonologico e metafonologico al fine di migliorare il processo di automatizzazione dei fonemi e delle parole. Gli studenti concordano d'altra parte sul fatto che, una volta appresi i fonemi, sia indispensabile un esercizio costante per ripetere in maniera corretta il fonema e la parola contenente il fonema. Lo studente B ha dichiarato di essersi esercitato molto anche a casa, davanti allo specchio, oppure guardando dei video *online* per *ascoltare* e *vedere* la corretta pronuncia. Un ulteriore strumento rivelatosi utile, è stato il registratore con cui gli studenti avevano la possibilità di esercitarsi a correggere la pronuncia. Dal punto di vista socio-emotivo si osserva un atteggiamento generale più positivo verso la lingua inglese che inizialmente consideravano "*troppo difficile*" o "*impossibile*". Gli studenti affermano di aver imparato delle nuove strategie per migliorare la lettura e la comprensione e di aver ampliato il proprio lessico. In particolare lo studente C, che inizialmente aveva dichiarato "*di non saper né leggere né*

scrivere in lingua inglese anche parole semplici” nonché di *“sentirsi demotivato per il timore di non riuscire a recuperare il livello degli altri compagni”* afferma, successivamente al laboratorio proposto, di sentirsi più *sicuro* e di essere stupito per aver imparato a leggere in inglese, seppur ancora con errori di decodifica e di come questo miglioramento abbia acceso in lui una più fiduciosa speranza di riuscita per i futuri apprendimenti.

I risultati suggeriscono la possibilità di estendere in futuro il laboratorio ad un numero maggiore di studenti con DSA, nonché eventualmente a tutta la classe, e per un periodo più lungo, al fine di ottenere, probabilmente, benefici maggiori. Inoltre, il lavoro qui presentato si è focalizzato esclusivamente sullo sviluppo della consapevolezza fonologica e metafonologia, tuttavia, sarebbe altresì interessante indagare su un eventuale progresso dal punto di vista ortografico attraverso un potenziamento della consapevolezza ortografica e di corrispondenza tra fonema-grafema, processo difficilmente automatizzabile per uno studente con DSA ma necessario al fine di migliorare maggiormente la decodifica in termini di velocità, fluenza e accuratezza.

Conclusioni

Negli ultimi decenni sono cresciute, in ambito scolastico e in quello della ricerca linguistica e glottodidattica, una maggiore consapevolezza riguardo ai disturbi specifici dell'apprendimento e l'attenzione verso i possibili interventi metodologici e didattici per rendere maggiormente accessibili strumenti e materiali. La prima sezione di questa tesi ha avuto l'intento di illustrare il punto di vista teorico della correlazione tra i DSA e l'apprendimento della lingua straniera: ci si è proposti di focalizzare maggiormente l'attenzione su quali siano le difficoltà e gli ostacoli che lo studente con DSA incontra nel suo percorso scolastico e quale sia il contesto metodologico-didattico più efficace e inclusivo possibile. Dall'esplorazione teorica emerge che la consapevolezza fonologica-metafonologica si colloca alla base di un significativo apprendimento linguistico, soprattutto a fronte di una lingua straniera opaca come l'inglese e il francese, che presentano suoni nuovi e differenti rispetto alla lingua materna, in questo caso la lingua italiana, e norme di conversione fonema-grafema poco codificabili. Tale affermazione è vera soprattutto se consideriamo gli studenti con DSA che presentano una compromissione dell'elaborazione fonologica, la quale si manifesta non solo in una ridotta capacità di decodifica delle parole in lingua inglese, ma anche in un atteggiamento generale di frustrazione e di bassa autostima, difficile da superare. Alcuni studi affermano che le competenze linguistiche della L1 e della LS, e le conseguenti compromissioni in caso di DSA, siano correlate (Crombie, 2003) e che gli ostacoli nell'apprendimento della LS per un allievo DSA diventano insormontabili durante la scuola secondaria. Da tali riflessioni emerge la necessità di introdurre attività di matrice fonologica e metafonologica già nella scuola primaria (o dell'infanzia, se possibile) e di consapevolezza di corrispondenza grafema-fonema, nella scuola primaria, anche attraverso riflessioni metacognitive di confronto tra la L1 e la lingua oggetti di apprendimento formale.

Il laboratorio di potenziamento fonologico-metafonologico presentato, nella seconda sezione del mio elaborato, ha l'intento di proporre un esempio di attività per sviluppare la consapevolezza fonologica, attraverso un approccio multisensoriale ed esperienziale, che possa integrare un programma didattico di lingua inglese in classe composta da studenti con differenti bisogni educativi. In alcuni casi gli apprendenti di lingua inglese, in particolare allievi con DSA, potrebbero avere un atteggiamento negativo verso la lingua straniera e metodi alternativi più adatti alle loro specificità e stili di apprendimento potrebbero compensare le loro fragilità e criticità, valorizzare i punti di forza e di conseguenza accrescere la loro motivazione ed autostima. In particolare attività fonologiche e metafonologiche e riflessioni metacognitive specificamente tarate sulla LS possono aiutare ad attivare nuove strategie per guidare gli studenti ad un apprendimento efficace, così come confermato dai soggetti partecipanti a questa sperimentazione che dichiarano di avere acquisito dopo il ciclo d'incontri un atteggiamento più positivo e di fiducia nelle loro competenze in lingua inglese. Il ruolo del contesto, rappresentato dal docente e dai metodi glottodidattici, è stato ampiamente esplorato, ponendo l'accento sull'importanza, da parte del docente, di riconoscere i punti di debolezza e di forza di ogni studenti, eventuali disturbi di apprendimento (da accertare attraverso la valutazione di operatori socio-sanitari), e profili di apprendimento a cui adeguare un percorso didattico individualizzato e accessibile, con la consapevolezza che, secondo la legge italiana 170/2010, ciascun docente di classe è responsabile della "cura educativa" di allievi con DSA. Nonostante la suddetta legge contempli la possibilità, per gli allievi con DSA, di essere *dispensati* dalle prove scritte in lingua straniera, è opportuno accompagnarli e sostenerli in un percorso di sviluppo di tutte le competenze linguistiche adeguate ai propri bisogni educativi, non solo di espressione orale, attraverso l'utilizzo di strumenti compensativi ed interventi dispensativi adeguati a ciascuno studente con DSA. Tuttavia, sulla base dei risultati ottenuti in questo percorso didattico, è possibile affermare che, strumenti compensativi e interventi dispensativi, sebbene necessari, non possono essere gli unici supporti in un percorso di apprendimento linguistico, il quale, per essere efficace, necessita di un approccio metodologico adeguato alle

caratteristiche individuali di ogni studente e *multidimensionale*. È accertato infatti, negli studi sulla SLA, come l'apprendimento di una lingua, anche straniera, non può realizzarsi attraverso un mero processo sequenziale, attraverso la ripetizione di liste di parole, frasi, dialoghi o di regole grammaticali. Di conseguenza, un approccio di tipo multisensoriale ed esperienziale rappresenta uno dei metodi maggiormente riconosciuti, ad integrazione del metodo tradizionale, che possa stimolare la consapevolezza fonologica, metafonologica e di corrispondenza grafema-fonema, ovvero le competenze di base dell'apprendimento di una lingua. Il laboratorio proposto ai soggetti partecipanti ha avuto l'intento di offrire un'opportunità di sperimentare attività e strategie alternative con lo scopo di consolidare le competenze fonologico-metafonologiche e della memoria di lavoro che risultano inadeguate a causa di un DSA. Stimolare una maggiore consapevolezza e competenza strategica in queste aree potrebbe contribuire anche ad uno sviluppo delle competenze di decodifica e lessicali, le quali, a loro volta, determinerebbero una maggiore comprensione e produzione orale e competenza grammaticale.

In conclusione, questo elaborato può considerarsi uno stimolo a sperimentare, in futuro, l'utilizzo di un approccio multisensoriale per l'insegnamento della lingua straniera, diretto in particolare a studenti con DSA o di cui potrebbero beneficiare tutti gli studenti della classe. In particolare, attività basate sulla stimolazione della consapevolezza fonologica e metafonologica e sulla corrispondenza grafema-fonema, nonché della riflessione metacognitiva, possono rappresentare un utile supporto di integrazione al programma scolastico tradizionale di tutta la classe. Si precisa, inoltre, che tali metodologie sono indirizzate ad allievi della scuola secondaria di primo grado, e che queste potrebbero essere proposte ad altri ordini e gradi scolastici, quali la scuola primaria, in cui le attività potrebbero essere presentate ad esempio attraverso l'utilizzo di canzoni, filastrocche, letture di storie in rima rappresentate con le marionette; per la scuola secondaria di secondo grado sarebbe ipotizzabile presentare attività fonologiche e metafonologiche attraverso la poesia o il teatro, ad integrazione del programma curricolare.

Appendici

Appendice A

Errori tipici dell'allievo con DSA in francese LS

Tipologia di errore	Abilità in cui si manifestano	Descrizione		Esempi
Errori a dominante fonetica	Produzione Orale e scritta	Omissione di	Lettere	<i>pote</i> al posto di <i>porte</i>
			Sillabe	<i>paye</i> al posto di <i>papaye</i>
			Parole cerniera	<i>à, où, et, qui, sur, sous</i>
		Aggiunta di	lettere	<i>arbustre</i> al posto di <i>arbuste</i>
		Inversione		<i>cra</i> al posto di <i>car</i> , <i>fitre</i> al posto di <i>frite</i>
		Confusione di origine uditiva	consonanti Sorde e consonanti sonore	<i>/f/=/v/, /s/=/z/, /c/=/g/</i> e quindi le coppie minime come <i>Boule-poule, faut-vaut, cran-grand, tard-dard</i>
			nasali	<i>/un/=/in/, /m/=/n/, /on/=/an/</i> e quindi le coppie minime come <i>mille-nil</i>

		Confusione di origine visiva	<i>u=n, b=d, m=n, ou=on, p=q, h=l</i> e quindi le parole come <i>fête</i> e <i>père, belle</i> e balle oppure le parole con aspetto simile come <i>importance</i> e <i>impotence, dans</i> e <i>danse, obstacle</i> e <i>spectacle</i>
Errori legati alle regole di lettura	Lettura	Lettere c, g,s	<i>Cent</i> letto /cent/ al posto di /san/ <i>Genoux</i> letto /gienu/ al posto di /jenu/
		L mouillé	<i>Ill, ail, eil</i>
		Suoni complessi (semivocali) e parole lunghe	<i>Ien, oin,...</i> e le parole come <i>philosophique, inestimable, propriété,...</i>
Errori nella individuazione delle parole nella frase	Produzione scritta	Fusione	" <i>jaime</i> " al posto di " <i>j'aime</i> " " <i>chessoï</i> " al posto di " <i>chez soi</i> "
		Segmentazione	" <i>d'ossié</i> " al posto di " <i>dossier</i> "
Errori legati all'ortografia degli omofoni	Produzione scritta	Omofoni lessicali	<i>ver, vers, verre, vert</i> <i>mer, mère, maire</i>

			<i>sang, sans, cent</i>
Grafie non esistenti in francese	Produzione scritta	Parole che non esistono in francese perché contrarie alle regole di conversione di fonema/grafema	" <i>il au</i> " al posto di " <i>il a eu</i> "
Errori grammaticali	Produzione sia scritta che orale	Mancato riconoscimento della natura delle parole e difficoltà nell'analisi della loro funzione	" <i>il a été en France</i> ": <i>été</i> viene interpretato come sostantivo "estate" e la frase diventa incomprensibile
		Errori di accordo	" <i>une fête amusant</i> " al posto di " <i>une fête amusante</i> "
		Confusione nell'individuazione del tempo dei verbi	" <i>ils étaient jeunes</i> ": <i>étaient</i> viene recepito come participio passato <i>été</i> e la frase diventa incomprensibile
		In generale, difficoltà di comprensione e di applicazione delle regole di grammatica	Ad esempio confusione della preposizione articolata <i>du</i> " <i>Les étudiants de le lycée</i> " al posto di " <i>Les étudiants du lycée</i> "

(Fonte: Celentin, 2012)

Appendice B

Dyslexia Style Guide 2018: Creating Dyslexia Friendly Content

This Style Guide provides principles that can help ensure that written material considers the difficulties experienced by some dyslexic people and allows for the use of text to speech to facilitate ease of reading. Adopting best practice for dyslexic readers has the advantage of making all written communication easier on the eye for everyone.

When making changes consider all the ways that you use written communications, such as emails, presentations, web pages and printed materials. Consider these principles in combination with other accessibility guidance such as the Web Accessibility Content Guidelines (WCAG).

Readable Fonts

- Use sans serif fonts, such as Arial and Comic Sans, as letters can appear less crowded. Alternatives include Verdana, Tahoma, Century Gothic, Trebuchet, Calibri, Open Sans.
- Font size should be 12-14 point or equivalent (e.g. 1-1.2em / 16-19 px). Some dyslexic readers may request a larger font.
- Larger inter-letter / character spacing (sometimes called tracking) improves readability, ideally around 35% of the average letter width. If letter spacing is excessive it can reduce readability.
- Inter-word spacing should be at least 3.5 times the inter-letter spacing.
- Larger line spacing improves readability and should be proportional to inter-word spacing; 1.5 / 150% is preferable.
- Avoid Underlining and italics as this can make the text appear to run together and cause crowding. Use bold for emphasis.
- Avoid text in uppercase / capital letters and small caps, which can be less familiar to the reader and harder to read.

Headings and Structure

- Use headings and styles to create consistent structure to help people navigate through your content.

In Word, you'll find these tools in the 'Home' tab:



- For headings, use a font size that is at least 20% larger than the normal text. If further emphasis is required, then use bold.
- Use formatting tools for text alignment, justification, indents, lists, line and paragraph spacing to support assistive technology users. In Word, you'll find these tools in the 'Layout' tab:



- Add extra space around headings and between paragraphs.
- Ensure hyperlinks look different from headings and normal text.

Colour

- Use single colour backgrounds. Avoid background patterns or pictures and distracting surrounds.
- Use sufficient contrast levels between background and text.
- Use dark coloured text on a light (not white) background.
- Avoid green and red/pink, as these colours are difficult for those who have colour vision deficiencies (colour blindness).

- Consider alternatives to white backgrounds for paper, computer and visual aids such as whiteboards. White can appear too dazzling. Use cream or a soft pastel colour. Some dyslexic people will have their own colour preference.
- When printing, use matt paper rather than gloss. Paper should be thick enough to prevent the other side showing through.

Layout

- Left align text, without justification.
- Avoid multiple columns (as used in newspapers).
- Lines should not be too long: 60 to 70 characters.
- Use white space to remove clutter near text and group related content.
- Break up the text with regular section headings in long documents and include a table of contents.

Writing Style

- Use active rather than passive voice.
- Be concise; avoid using long, dense paragraphs.
- Use short, simple sentences in a direct style.
- Use images to support text. Flow charts are ideal for explaining procedures. Pictograms and graphics can help to locate and support information in the text.
- Consider using bullet points and numbering rather than continuous prose.
- Give instructions clearly.
- Avoid double negatives.
- Avoid abbreviations where possible; always provide the expanded form when first used.
- Provide a glossary of abbreviations and jargon.

Appendice C

Griglia osservativa per la rilevazione di prestazioni atipiche finalizzata al riconoscimento di situazioni a rischio di DSA nella Scuola Secondaria di Primo e Secondo Grado³²

(a cura di A.Capuano, F.Storace, L.Ventriglia)

Da compilarsi a cura dei docent

Istituzione scolastica.....

Docente compilatore.....

Alunno/a.....Classe.....Sez.....

Organizzazione (Risposte: Sempre, Spesso, Qualche volta, Mai)

1. Ha difficoltà a gestire il materiale scolastico (diario, quaderni,)
2. Ha difficoltà nell'organizzazione del lavoro
3. Ha difficoltà nell'organizzazione dello spazio del foglio per eseguire operazioni matematiche o compiti scritti
4. Ha difficoltà nell'esecuzione di esercizi da svolgere direttamente nel libro per presenza di poco spazio per scrivere
5. Ha bisogno che la consegna venga ripetuta più volte
6. Ha risultati scolastici discontinui.
7. Mostra variabilità nei tempi di esecuzione delle attività (frettoloso o lento)

³² Indicate le parti più significative ai fini di questo elaborato. Testo completo: <http://www.icmonteleonepascoli.gov.it/wp-content/uploads/2017/11/Griglia-osservativa-per-la-rilevazione-di-prestazioni-atipiche.pdf>

Comportamento (Risposte: Sempre, Spesso, Qualche volta, Mai)

1. Rispetta le regole in classe
 2. Ha difficoltà a restare seduto, chiede spesso di uscire
 3. Ha scarsa fiducia nelle proprie capacità (non ci riesco!)
 4. Ha una consapevolezza inadeguata delle proprie capacità (so fare tutto!)
 5. Mostra una scarsa tolleranza alla frustrazione
 6. Dedicava allo studio a casa un tempo eccessivo non congruente con lo scarso rendimento
 7. Partecipa più attivamente in classe se non si tratta di leggere o scrivere
 8. Ha bisogno di continui incoraggiamenti nell'affrontare un compito
 9. Ha bisogno di indicazioni per organizzare le procedure di esecuzione di un compito
 10. Sembra distratto, pigro o svogliato
 11. Ha scarse capacità di concentrazione prolungata
 12. Mostra facile stancabilità e lentezza nei tempi di recupero
 13. Ha frequenti episodi di ansia da prestazione
 14. Esiste discrepanza tra il suo rendimento scolastico e la sua capacità intellettuale
15. La sua motivazione all'impegno è: (risposte: Scarsa, sufficiente, Buona)

Lettura (Risposte: Sempre, Spesso, Qualche volta, Mai)

1. Legge ad alta voce con poca espressione o intonazione
2. Tende a sottrarsi alla richiesta di leggere a voce alta.
3. Legge lentamente ma in modo sostanzialmente corretto
4. Ha difficoltà a decodificare parole complesse dal punto di vista fonologico
5. La decifrazione avviene in modalità sub lessicale (lettura per sillabe)
6. Tende a proseguire nella lettura anche se pronuncia parole che non esistono o che non sono coerenti al contesto

7. Nella lettura a voce alta di un testo si avvale di anticipazioni di tipo semantico per cui commette errori di sostituzione morfologici o lessicali
8. Quando legge si corregge da solo (torna indietro e rilegge più volte la stessa parola)
9. Preferisce leggere silenziosamente
10. Quando legge compie errori di:
 - Scambio di accenti
 - Anticipazione (cerca di intuire le parole o inventa parole simili es: chissà/ chiese)
 - Omissioni, aggiunte, inversioni (es: il-li,...)

Lingue Straniere (Risposte: Sempre, Spesso, Qualche volta, Mai)

1. Rispetto alle altre discipline, si evidenziano particolari difficoltà nello studio delle lingue straniere
2. Nell'approccio alla disciplina si mostra intollerante, insicuro, impacciato
3. Organizza il lavoro con molta difficoltà e non porta a termini semplici consegne
4. **Attività di ascolto:**
 - a. Durante le attività di ascolto si distrae facilmente
 - b. Ha difficoltà a discriminare sonorità, schemi intonativi e a riconoscere qualche parola della lingua proposta
5. **Comprensione lingua orale:**
 - a. Ha difficoltà nel comprendere la informazioni principali di un messaggio
 - b. In un messaggio stenta ad individuare dati, relazioni, situazione comunicativa
6. **Comprensione lingua scritta:**
 - a. Ha difficoltà a riconoscere elementi della lingua scritta, segni grafici, alfabeti

b. Ha difficoltà ad individuare strutture note a livello lessicale e grammaticale e ad operare elementari confronti con la lingua materna

7. **Produzione lingua scritta:**

a. Ha difficoltà con la corrispondenza grafema/fonema e a trascrivere correttamente le parole; ha un controllo grafico incerto

b. Ha difficoltà a riprodurre le caratteristiche dell'impaginazione

c. Ha difficoltà a comporre un semplice testo anche da modello o schema e ad eseguire esercizi a scelta multipla, di completamento, di corrispondenza tra immagini e didascalie, etc.

8. **Produzione lingua orale:**

a. Ha difficoltà a riprodurre suoni e intonazioni

b. Ha difficoltà ad utilizzare, anche in situazioni analoghe a quelle di presentazione, le strutture e il lessico che è riuscito ad imparare

c. È impacciato nel ripetere espressioni colloquiali, soprattutto se deve farlo ad alta voce

d. Ha difficoltà a memorizzare il lessico, le regole grammaticali, le strutture linguistiche, la civiltà e/ la letteratura, anche se ripetute più volte

9. **Interazione orale:**

a. Ha difficoltà ad interagire anche in conversazioni brevi e semplici su temi di interesse personale e quotidiano

Espressione orale (Risposte: Sempre, Spesso, Qualche volta, Mai)

1. Ha difficoltà ad usare il lessico specifico delle discipline

2. Ha difficoltà nel trovare la parola adeguata al contesto anche in occasione di conversazioni informali

3. Ha difficoltà di esposizione orale e di organizzazione del discorso (difficoltà nel riassumere dati ed argomenti)

4. Negli scambi comunicativi orali dimostra di avere adeguata padronanza linguistica

5. Nelle discussioni collettive mostra una discrepanza tra vocabolario in comprensione rispetto a quello in produzione

Memoria (Risposte: Sempre, Spesso, Qualche volta, Mai)

1. Ha difficoltà nel recuperare rapidamente dalla memoria informazioni e nozioni già acquisite e comprese, cui consegue difficoltà e lentezza nell'esposizione durante le interrogazioni
2. Fa confusione o ha difficoltà nel ricordare nomi e date
3. Ha difficoltà nel ricordare e nominare le sequenze (nome delle note musicali , di cui conosce però la collocazione sul pentagramma..)
4. Ha difficoltà a memorizzare formule, tabelline, regole, strutture, sequenze e procedure
5. Ha difficoltà a memorizzare categorizzazioni, nomi dei tempi verbali, nomi delle strutture grammaticali italiane e straniere
6. Ha difficoltà a ricordare istruzioni verbali complesse
7. Ha difficoltà a memorizzare poesie, canzoni,...

Appendice D

Io e l'inglese³³

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Mi piace imparare nuove parole?					
Sento una predisposizione per le lingue in generale?					
Quanto mi piace studiare inglese?					
Ho una buona sicurezza in inglese?					
Sono felice quando studio inglese?					
Ho buoni risultati in inglese?					

1. "Racconta la tua esperienza con la lingua inglese":

Da quanti anni studi l'inglese?.....

A che età hai sentito le prime parole in inglese?.....

Con chi le hai imparate?.....

³³ Tratto da "English time" (2011)

In che modo le hai imparate? (canzoncine, filastrocche, giochi).....

2. "Pensa ad un'occasione in cui imparare l'inglese è stato piacevole":
Racconta questa esperienza.....

Prova a spiegare perché in quell'occasione è stato piacevole imparare l'inglese.....

3. "Pensa ad un'occasione in cui imparare l'inglese è stato per te poco piacevole":

Racconta questa esperienza.....

Prova a spiegare perché in quell'occasione non è stato piacevole imparare l'inglese.....

Appendice E

QPAS (Quick Phonological Awareness Screening)³⁴

1. Rhyming Recognition

Trial: "Tell me if these words rhyme: (can-man) (to-up.)" "Now tell me if these words rhyme..."

1. fat- sat
2. cake- shake
3. fin – map
4. look – book
5. play – stop

2. Rhyming production

Trial: "Tell me a word that rhymes with pat" (nonsense words are ok). Now tell me a word that rhymes with..."

Words	Phonetic words
toe	<i>/'təʊ/</i>
bake	<i>/'beɪk/</i>
more	<i>/'mɔːr/</i>
top	<i>/'tɒp/</i>

³⁴ Testo completo: https://www.uen.org/syc/downloads/Handout6_QPAS.pdf

star	<i>/'sta:r/</i>
------	-----------------

3. Word Awareness

Trial: "Listen to each sentence. (Provide blocks and move them as you say each word for "I like puppies"). Say to the student "Now you try" and say the sentence again. "Now you use the blocks and show me how many words are in..."

1. He is nice.
2. Sit down
3. Please wash your hands
4. Five boys and girls are reading books.
5. Apples are good for you

4. Syllable Awareness

Trial: "Listen for each syllable or word part you hear in the word "computer". "Now clap the word parts with me". "Listen to each word and you try it by yourself."

Words
rainbow (2)
fish (1)
sunflower (3)
caterpillar (4)
walking (2)

5. Initial Sound Identification

Trial: "Tell me the first (or beginning) sound you hear in "soup". /sss/ is the beginning sound (if student answers with the letter name, then ask them to tell the letter sound). Tell me the first sound in...

1. pin (p)
2. tank (t)
3. wipe (w)
4. apple (a)
5. kindergarten (k)

6. Final Sound Identification

Trial: "Tell me the last (or ending) sound you hear in "soup". /puh/ is the last sound (if student answers with the letter name, then ask them to tell the letter sound) . Tell me the last sound in...

1. some (m)
2. tug (g)
3. laugh (f)
4. lip (p)
5. make (k)

7. Sound Segmentation

Trial: "How many sounds do you hear in the word "cat"? "Now, tell me each sound in..." (the test administrator does not stretch out the test words. Only stretch out the word when giving the initial example).

Words
sat (3)
game (3)
up (2)
shoe (2)
stop (4)

8. Sound Blending

Trial: "Listen to the sounds and tell me what this word is /'uh', 's'/ (the word is /us/). Tell me what this word is..."

Phonemes
/m-e/ (me)
/s-oo-p/ (soup)
/h-a-t/ (hat)
/t-ah-p/ (top)
/s-p-oo-n/ (spoon)

9. Medial Sound Identification

Trial: "Tell me the middle sound in "soup" (/oo/). Tell me the middle sound in..."

Word
cup (uh)
gas (ae)
toon (oo)
wish (i)
mop (ah)

10. Deletion Task

Trial: "I am going to ask you to say a word and then say it again without one of its parts. Say 'cowboy', but don't say 'cow'." Discontinue testing after 6 consecutive errors.

"Say"	"Say it again but don't say"	Answer

<i>Baseball</i>	<i>Base</i>	<i>Ball</i>
<i>Haircut</i>	<i>Hair</i>	<i>Cut</i>
<i>Sunday</i>	<i>Sun</i>	<i>day</i>
<i>Railroad</i>	<i>Rail</i>	<i>road</i>
<i>Sometime</i>	<i>Some</i>	<i>time</i>
<i>Return</i>	<i>Re</i>	<i>turn</i>
<i>Around</i>	<i>A</i>	<i>round</i>
<i>Motel</i>	<i>Mo</i>	<i>Tel</i>
<i>Almost</i>	<i>Al</i>	<i>Most</i>
<i>Helpful</i>	<i>Help</i>	<i>Ful</i>
<i>baby</i>	<i>Ba</i>	<i>By</i>
<i>Person</i>	<i>Per</i>	<i>Son</i>
<i>Monkey</i>	<i>Mon</i>	<i>Key</i>
<i>Fat</i>	<i>F</i>	<i>At</i>
<i>Seat</i>	<i>S</i>	<i>eat</i>
<i>Shout</i>	<i>Sh</i>	<i>Out</i>
<i>Tall</i>	<i>T</i>	<i>All</i>
<i>Door</i>	<i>D</i>	<i>or</i>
<i>Few</i>	<i>F</i>	<i>ew</i>
<i>Snail</i>	<i>S</i>	<i>Nail</i>
<i>thread</i>	<i>Th</i>	<i>read</i>

Riferimenti Bibliografici

Baddeley, A. D. (2010). *Working memory*. Current Biology, Vol.20, N.4, pp.136-140.

Baddeley, A.D. (1992). *Working memory*. Science, Vol.255, N.5044, pp.556-559.

Balboni, PE. (2012). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università, Torino. Quarta edizione.

Bishop, DVM., Snowling, MJ. (2004). *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?* Psychological bulletin, Vol.130, N.6, pp.858-886.

Bonica, L., Olagnero, M. (2011). *Come va la scuola? Genitori e figli di fronte a scelte e carriere scolastiche*. Infantiae. org., Roma.

Capovilla, A., Stamerra, O. (2001). *Per una scuola diversa. Un'esperienza di integrazione con l'handicap*. Città nuova, Roma.

Cardinaletti, A. e coll. (2014). *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, clinici e normativi*. Erickson, Trento.

Carretti, B. e coll (2007). *Does strategic memory training improve the working memory performance of younger and older adults?*. Experimental Psychology, Vol.54, N.4, pp.311-320.

Carretti, B. e coll. (2009). *Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis*. Learning and Individual Differences, Vol.19, pp.246-251.

Celentin, P., Università degli studi di Verona. (2012). *Didattica del francese lingua straniera ad allievi con disturbi specifici dell'apprendimento. Difficoltà linguistiche e strategie metodologiche*. EL.LE, Vol.1, N.3, pp. 605-616.

- Collana (2013). *Reading with Phonics*. Ed. Make Believe Ideas.
- Coltheart, M. (1981). *Disorders of reading and their implications for models of normal reading*. In *Visible Language*, Vol.15, pp. 245-286.
- Cooper, R. (2009). *Neurodiversity and Dyslexia: Compensatory strategies, or different approaches?*. achieveability.org.uk.
- Cornoldi, C. e Vecchi, T. (2004). *Visuo-spatial working memory and individual differences*. *Essays in cognitive psychology*.
- Cossu, G. e coll (1995). *Acquisition of reading and written spelling in a transparent orthography: Two non parallel processes?*. *Reading and Writing*, Vol. 7, pp. 9-22.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Utet Università, Torino.
- Daloiso, M. (2013). *Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza meta-strategica*, in "Educazione Linguistica- Language education", Vol.4.
- Daloiso, M. (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Utet università, Novara.
- Daloiso, M. (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Erickson, Trento.
- Daloiso, M. e Balboni, PE. (2012). *La formazione linguistica all'Università*. Ed. Ca'Foscari, Venezia.
- Daloiso, M., Gruppo di ricerca DEAL, Università Ca' Foscari Venezia (2014). *I quaderni della ricerca. Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Loescher, Torino.

- Dehaene, S. et al. (1997). *Anatomical variability in the cortical representation of first and second language*. *Neroreport*, Vol.8, pp.3809-3915.
- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. John Wiley and Sons, New Jersey.
- Donaldson, J. e Scheffler, A. (2006). *The Gruffalo*. Puffin Ed.
- Donaldson, J. e Scheffler, A. (2006). *The snail and the wale*. Puffin Ed.
- Donaldson, J. e Scheffler, A. (2007). *The spiffiest giant in town*. Puffin Ed.
- Donaldson, J. e Scheffler, A. (2012). *Room on the broom*. Dial Books for Young Readers.
- Donaldson, J. e Scheffler, A. (2012). *Zog*. Alison Green Books.
- Donaldson, J. e Scheffler, A. (2016). *A squash and a squeeze*. Pan Ed.
- Donaldson, J. e Scheffler, A. (2016). *Monkey puzzle*. Puffin Ed.
- Donaldson, J. e Scheffler, A. (2016). *Stick man*. Scholastic Press.
- Engle, R. W. (2002). *Working memory capacity as executive attention*. *Current Directions in Psychological Science*, Vol.11, pp.19-23.
- Ferrari, M., Palladino, P. (2007). *Foreign language learning difficulties in Italian children. Are they associated with other learning difficulties?* *Journal of learning disabilities*, Vol.40, N.3, pp. 256-269.
- Ferrari, M., Palladino, P. (2011). *Test per la scuola: English time*. Giunti EDU, Firenze.
- Friedman, N. and Coltheart, M. (2016). *Types of developmental dyslexia*. In A. Bar-On, & D. Ravid (Eds.), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistics perspectives*, pp 1-34.
- Frith, U. e coll (1998). *Differences in Phonological Recoding in German and English-Speaking Children*. *Scientific Studies of Reading*, Vol.2, N.1, pp.31-54.

Ganschow, L., Sparks, R. and Javorsky, J. (1998) *Foreign language learning difficulties: an historical perspective*. Journal of Learning Disabilities, Vol.31, pp.248–258.

Gauci, P. (2008). *Interferenza fonetica. Un'analisi degli errori più comuni commessi da parlanti di madrelingua italiana nella pronuncia dell'inglese*. Studi di Glottodidattica, Vol.1, pp.89-111.

Ghani, K.A., Gathercole, S.E. (2013). *Working memory and study skills: a comparison between dyslexic and non-dyslexic adult learners*. Procedia-Social and behavioral sciences, Vol.97, pp. 271- 277.

Hammill, D.D. (1990). *On Defining Learning-Disabilities: An Emerging Consensus*. Journal of Learning Disabilities, Vol.23, pp.74-84.

Horwitz, EK. E coll. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. The modern Language Journal, Vol.70, N.2, pp.125-132.

Hunt, R. e coll. (2018). *Read with Oxford: Stages 2-3: Biff, Chip and Kipper: My Phonics Kit*. Ed. OUP, Oxford.

Hunt, R. e coll. (2018). *Read with Oxford: Stages 2-3: Biff, Chip and Kipper: Rhyming Games Flashcards Kit*. Ed. OUP, Oxford.

Hunt, R. e coll. (2018). *Read with Oxford: Stages 2-3: Biff, Chip and Kipper: My Phonics Flashcards*. Ed. OUP, Oxford.

Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Erickson, Trento.

Kormos, J. (2017). *The Effects of Specific Learning Difficulties on Processes of Multilingual Language Development*. Lancaster University Annual Review of Applied Linguistics, Vol.37, pp.30–44.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, Vol.5, N.1, pp. 134-136.

Krashen, S. (1982). *Principle and practices in second language acquisition*. Computer Science, pp. 1-111.

- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and complications*. Addison-Wesley Longman Ltd, pp. 1-32.
- Larsen-Freeman, D., Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, New York.
- Lennon, O. (2008). *Contrastive analysis, error analysis, interlanguage*. Bielefeld Introduction to Applied Linguistics, pp.51-60.
- Lloyd, S. e coll (2008). *Jolly Phonics Workbooks 1-7 in Print Letters*. Ed. Jolly Learning.
- Marcelli, D. (2009). *Psicopatologia del bambino*. Elsevier, Milano, pp.111-129; 457-481.
- Mazzoni, G. (2001). *I processi cognitivi nell'apprendimento scolastico*. Carocci, Roma.
- Mazzoni, G. (2011). *L'apprendimento. Comportamento, processi cognitivi, neurobiologia*. Carocci, Roma.
- Mueller, T.G. e coll. (2006). *A national survey of the educational planning and language instruction practices for students with moderate to severe disabilities who are english language learners*. Research & Practice for persons with severe disabilities, Vol.31, N.3, pp.242-254.
- Myer, B.J. e Ganschow, L. (1988) *Profiles of frustration: second language learners with specific learning disabilities*. Eric, pp. 32-53.
- Nelson, K. (1986). *Event Knowledge: Structure and Function in Development*. Psychology Press.
- Nicolini, P. (2009). *L'interazione tra pari nei processi di apprendimento*. Ed. Junior, Bergamo.
- Nicolson, R.I. E Fawcett, A. (2010). *Dyslexia, learning, and the brain*. MIT Press, Cambridge.
- Orsolini, M. e coll. (2009). *Phonological and lexical reading in Italian children with dyslexia*. Springer Science Business Media B.V., Vol.22, N.8, pp. 933- 954.

Palladino, P. e coll. (2013). Italian children with dyslexia are also poor in reading English words, but accurate in reading English pseudowords. *Dyslexia*, Vol.19, N.3, pp.165-177.

Palladino, P. e Cornoldi, C. (2004). *Working memory performance of Italian students with foreign language learning difficulties*. *Learning and Individual differences*, Vol.14, pp.137-151.

Perani D. (1996). *Brain processing of native and foreign language*. *Neuroreport*, Vol.7, pp.2439-44.

Rello, L. e coll. (2013). *Size matters (spacing not) 18 points for a dyslexic-friendly Wikipedia*. *Proceedings of the 10th International Cross-Disciplinary Conference on Web Accessibility*, Art. 17, pp. 1-4.

Schneider, E. e Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. David Fulton Publishers, New York.

Selinker, L. e Rutherford, WE. (2013). *Rediscovering interlanguage*. Longman Group UK Limited.

Service, E. (1992). *Phonology, working memory and foreign language learning*. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, Vol.45, N.1, pp.21-50.

Seymour, PHK. E coll. (2003). *Foundation literacy acquisition in European orthographies*. *British Journal of Psychology*, Vol.94, pp.143-174.

Smith-Spark, J.H. e Fisk, J.E. (2007). *Working memory functioning in developmental dyslexia*. *Memory*, Vol.15, N.1, pp.34-56.

Vio, C. e Lo Presti G. (2014). *Diagnosi dei disturbi evolutivi. Modelli, criteri diagnostici e casi clinici*. Erickson, Trento.

White, L., Genesee, F. (1996). *How native is near-native? The N. of ultimate attainment in adult second language acquisition*. *Second Language research*, Vol.12, N.3, pp. 233-265.

Zagnoli, M. (2011). *Problems of phonic interference between italian and english*. *Academic Days of Timișoara: Language Education Today*, pp. 272- 280.

Ziegler, J.C., Goswami, U. (2005). *Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic Grain Size Theory*. Psychological Bulletin, Vol.131, N.1, pp.3-29.

Zurlo, F. (2009). *Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo*. Italiano LinguaDue, Vol.1, N.1, pp.55-67.

Riferimenti sitografici

Storie DSA.

<https://www.tuttodsa.it/storie-vere-di-dsa.html>

Aiutodislessia.

<http://www.aiutodislessia.net/>

British Dyslexia Association.

<https://www.bdadyslexia.org.uk/>

Ideas for using Lapbooks. Pearson Academy.

<https://it.pearson.com/>

Area di Broca e di Wernicke.

<https://medicinaonline.co/2017/03/08/area-di-broca-funzioni-ed-afasia-di-broca/>. Pubblicato il 08/03/2017

Alfabeto fonetico inglese. Alba English.

<https://albaenglish.co.uk/it/blog/migliora-la-tua-pronuncia-inglese-con-la-tavola-dei-fonemi-di-alba-english>. Pubblicato il 01/02/2017.

Righttrackreading. Addressing Speech Difficulties During Reading Instruction
Tips for Helping a Child Pronounce Specific Sounds.

<http://www.righttrackreading.com/tipstosaysounds.html>

Lingua straniera e DSA. Associazione Italiana Dislessia.

<http://www.icsettino.edu.it/sito/wp-content/uploads/2018/11/Lingua-straniera-e-DSA.pdf>

Esempio di mappa concettuale. Institute for Human and Machine Cognition

<https://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/QuorumSoupST/SoupsST.htm>

Griglia osservativa per la rilevazione di prestazioni atipiche.

<http://www.icmonteleonepascoli.gov.it/wp-content/uploads/2017/11/Griglia-osservativa-per-la-rilevazione-di-prestazioni-atipiche.pdf>

Quick Phonological Awareness Screening (QPAS)

https://www.uen.org/syc/downloads/Handout6_QPAS.pdf