

# Bisogni Linguistici Specifici e comprensione del testo narrativo

## Aspetti teorici e metodologici per una proposta didattica

Francesco Negro

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

**Abstract** The purpose of this study is to analyse difficulties and special needs of Language Specific Needs students (BiLS, Bisogni Linguistici Specifici) in the field of comprehension of a narrative text and, specifically, in the study of fiction. This paper summarises the theories on which this study is built and, in a second stage, describes the particular case that brought at the compilation and practice of specific teaching method on the narrative category of the character. Our goal is to verify the efficacy and strength of this teaching method built specifically for BiLS students to facilitates the reading approach of a narrative text book, allowing the student to get closer with reading and consulting a narrative text book. The results of the case study are particularly satisfying, specifically regarding the positive approach of the student with the text analysis and fiction learning.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2. La base scientifica di partenza. – 2.1 Accessibilità. – 2.2 La comprensione del testo scritto: meccanismi e difficoltà specifiche. – 2.3 Meccanismi alla base della comprensione del testo narrativo. – 3 Lo studio di caso. – 3.1 Gli obiettivi della ricerca. – 3.2 Il campione della ricerca. – 3.3 Il disegno di ricerca: il tipo di ricerca e gli strumenti. – 3.4 Tempi e luoghi. – 3.5 Insegnante e tutor. – 3.6 L'impianto didattico. – 3.7 I contenuti didattici. – 3.8 Tecniche e modalità didattiche. – 4 Risultati. – 4.1 L'impianto didattico. – 4.2 Le tecniche e le modalità didattiche. – 4.3 I contenuti didattici. – 4.4 Le relazioni studente-studente e docente-studente. – 5 Conclusioni.

**Keywords** Dyslexia. BiLS. Didactics. Italian literature. Reading comprehension.

## 1 Introduzione

Insegnare letteratura non è solo risultato della combinazione di conoscenze e di competenza didattica, ma presuppone una versatilità dal punto di vista educativo non indifferente. Per istituire un efficace paragone si può immaginare l'insegnante come il fulcro di una bilancia, che deve saper tenere in equilibrio due bracci estremamente pesanti: sul primo piatto si possono idealmente posare migliaia di pagine frutto del pensiero di autori diversissimi, sul secondo, a fare da contrappeso, vi saranno ragionamenti, emozioni, capacità e difficoltà di decine di studenti. Il docente deve essere in grado

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/007

Submitted: 2018-02-10 | Accepted: 2018-02-25

© 2017 |  Creative Commons 4.0 Attribution alone

di mettere in comunicazione queste due realtà e, come per ogni relazione umana, il risultato dipende da innumerevoli fattori non sempre controllabili.

A questa complessa dinamica spesso si aggiungono molte altre difficoltà del discente che rendono il lavoro del docente ancor più complesso. A fare una sintesi delle difficoltà che si possono incontrare nello studio di materie di ambito umanistico/linguistico è stato Michele Daloiso (2013a), che ha coniato una definizione di Bisogno Linguistico Specifico (d'ora in avanti BiLS), sulla quale ci siamo basati per inquadrare a livello teorico il lavoro di questa ricerca. Con il termine BiLS s'intende

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 ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e e incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica. (Daloiso 2013a, 644)

Per quello che riguarda la didattica dell'italiano, particolarmente rilevanti sono le forme di disturbo che colpiscono la ricezione o l'esecuzione del linguaggio e, nell'ambito dell'insegnamento della letteratura, le maggiori difficoltà sono da imputare a disturbi di decodifica o di comprensione del testo (dislessia evolutiva o disturbo specifico della comprensione del testo, d'ora in avanti DCT), a questi due BiLS in particolare si farà riferimento di qui innanzi.

In questo contributo si discuterà uno studio di caso finalizzato alla sperimentazione e alla valutazione di una didattica efficace, in termini di metodologia e di tecniche didattiche, per colmare la distanza tra l'alunno con BiLS e la pagina scritta; l'indagine, infatti, è nata a partire dalla constatazione della disaffezione che tali tipologie di difficoltà inducono nello studente in ambito di studio della letteratura. Il contributo si dividerà in due parti: nella prima parte si proporrà una sintesi della base scientifica di partenza sull'argomento, mentre nella seconda si presenterà lo studio di caso e l'esperienza didattica che ne è conseguita, nello specifico una proposta per la didattica della categoria narrativa del personaggio per studenti con BiLS. Gli obiettivi specifici dello studio di caso sono la valutazione dell'efficacia di una proposta di didattica della narrativa modulata per andare incontro a competenze e difficoltà di studenti con BiLS e l'osservazione di come tali modalità alternative possano sortire effetti positivi nella relazione del discente con il testo narrativo.

## 2 La base scientifica di partenza

Questa prima sezione ripercorre brevemente le premesse teoriche fondamentali per la formulazione dello studio di caso e per l'ideazione e la messa in pratica della proposta didattica che ne è conseguita.

### 2.1 Accessibilità

Le basi teoriche sulle quali ci si è appoggiati per lo studio di caso si rifanno, in primo luogo, al modello di accessibilità glottodidattica proposto da Dalouis, che costituisce lo sfondo per il lavoro linguistico con i BiLS:

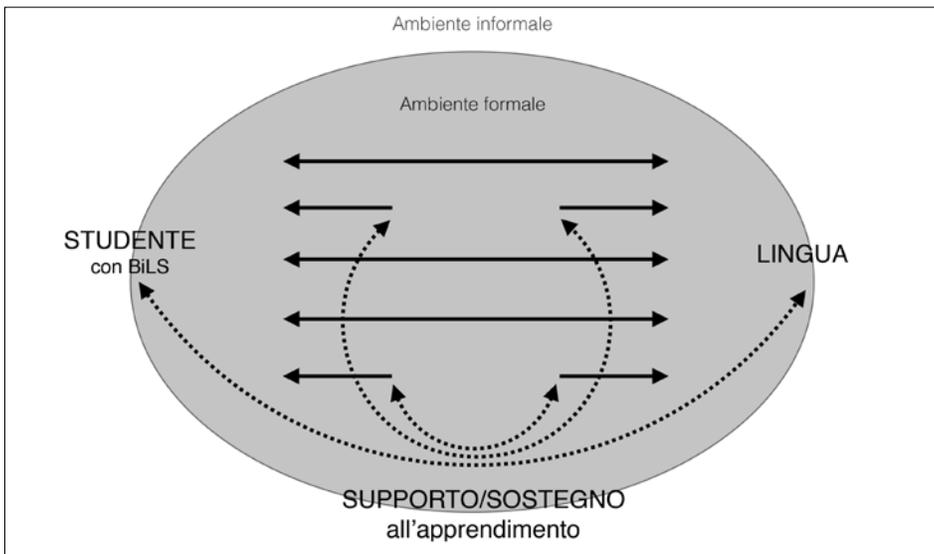


Figura 1. Il modello dell'accessibilità glottodidattica (Dalouis 2016, 211)

A partire da tale modello, Dalouis definisce il concetto di accessibilità glottodidattica:

Il processo che conduce alla costruzione di un ambiente di apprendimento linguistico privo di barriere per l'allievo con Bisogni Linguistici Specifici. L'accessibilità glottodidattica interessa tutte le fasi dell'insegnamento linguistico, e si realizza attraverso interventi glottodidattici su due livelli:

1. il livello «macro», che riguarda:
  - le scelte teoriche di fondo dell'educazione linguistica, ad esempio la selezione degli obiettivi di apprendimento, la scelta della cornice metodologica generale, i criteri di valutazione;
  - la continuità glottodidattica a livello orizzontale (tra le varie lingue che concorrono all'educazione linguistica) e verticale (tra i diversi gradi scolastici);
2. il livello «micro», che riguarda:
  - le strategie per aumentare l'accessibilità dei singoli segmenti del percorso glottodidattico, in particolare l'impianto generale della lezione o dell'unità didattica e le singole tecniche per l'apprendimento e la valutazione;
  - gli strumenti operativi per realizzare l'educazione linguistica, in particolare risorse e materiali didattici per il potenziamento delle abilità funzionali e lo sviluppo delle abilità linguistiche.

Gli interventi di macro e micro-accessibilità andranno inseriti in uno specifico contesto di apprendimento, su cui possono essere operati ulteriori interventi, relativi, ad esempio, agli atteggiamenti del docente e degli allievi e alle caratteristiche dell'ambiente di lavoro in termini sia fisici (strumenti e tecnologie, misure dispensative e compensative, modalità di organizzazione della classe) sia psicologici (clima motivante e non ansiogeno, dinamiche cooperative e non competitive, ecc.). (Daloiso 2015, 134-5)

Dovendo adattare un modello ideato principalmente per la glottodidattica all'ambito più specifico della didattica della narrativa, ci si è trovati a dover discernere quali delle sotto-abilità linguistiche (rappresentate nel modello dalle frecce) interessassero maggiormente i processi di comprensione e rielaborazione del testo narrativo: le premesse teoriche proposte di qui innanzi rispondono a tale esigenza.

## 2.2 La comprensione del testo scritto: meccanismi e difficoltà specifiche

Alla base dello studio della letteratura vi è senza dubbio la comprensione del testo. Poiché questa abilità può risultare deficitaria in presenza di un BiLS, in questa sezione ne discuteremo brevemente le caratteristiche sulla base di due differenti modelli teorici.

Partendo dal presupposto che la comprensione sia un processo attivo, essa dipende tanto dalle informazioni contenute nel testo quanto da quelle che possiede il lettore. Tali considerazioni permisero a Gough e Tunmer (1986) di elaborare il modello definito *Simple view of reading*, che considera la decodifica del testo (D) e la comprensione linguistica (L) come fattori di un'interazione che permette di accedere alla comprensione globale (C). Ovvero:

$$C = D \times L$$

A seguito di questa interazione appare evidente che all'approssimarsi di uno, o di entrambi i fattori, allo zero la capacità di comprensione sarà sempre più compromessa fino ad annullarsi completamente. Tale modello permette un inquadramento di dislessia e DCT come disturbi distinti che possono essere fatti risalire ai due differenti componenti della comprensione. È però dimostrato come le difficoltà di comprensione del testo possono essere conseguenza secondaria della dislessia, come specifica l'ultima parte della definizione dell'*International Dyslexia Association*: «secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge».<sup>1</sup>

La seconda teoria sulla quale ci si è basati è lo *Structure Building Framework* (Johnson-Laird 1983), che prevede che la costruzione della rappresentazione del testo avvenga a partire dai primi elementi contenuti in esso: sulla base del loro contenuto alcune informazioni in memoria saranno attivate (meccanismo di attivazione), altre inibite (meccanismo di soppressione). Proseguendo nella lettura, se le informazioni attivate continueranno a risultare coerenti, la costruzione sarà mantenuta, in caso contrario sarà necessario attivare differenti inferenze e dare un nuovo avvio al processo di costruzione.

Un buon lettore avrà un approccio al testo il più possibile strategico, pianificando le proprie operazioni di comprensione in base alla formulazione di ipotesi sui contenuti, monitorando gradualmente il proprio livello di accesso al significato, rielaborando il testo attraverso processi inferenziali a partire dalle proprie conoscenze e, infine, valutando efficacemente la propria comprensione e il contenuto stesso di ciò che ha letto. Un *poor comprehender*, o lettore inesperto, sarà invece un lettore che potrà avere abilità nella norma per quello che riguarda gli aspetti fonologici del linguaggio, ma che evidenzierà altresì prestazioni deficitarie nelle prove di comprensione (DCT), oppure un lettore che a causa di una forte compromissione nell'abilità di decodifica veda inficiata anche la propria capacità di accedere al significato del testo (per un maggiore approfondimento si veda Dalouis 2013a). Il lettore inesperto con DCT avrà probabilmente compromessi alcuni dei predittori specifici della comprensione del testo: basso QI verbale, scarse risorse lessicali, difficoltà di accesso alla memoria di lavoro, difficoltà a livello di controllo metacognitivo e di elaborazione di inferenze (Oakhill, Cain, Bryant 2003).

1 International Dyslexia Association (2002). *Definition Consensus Project*. URL <https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/> (2018-06-14).

La difficoltà di un discente con tale tipo di disturbo dunque si fonda essenzialmente sulla compromissione di processi di alto livello, i quali stanno alla base di quella che Oller definisce la ‘grammatica dell’anticipazione’: essa non è altro che un insieme di processi cognitivi e di conoscenze che permettono al lettore di comprendere ciò che sta leggendo e di formulare ipotesi su come potrà proseguire il testo (Oller 1979).

### 2.3 Meccanismi alla base della comprensione del testo narrativo

Un ulteriore riferimento teorico per quello che riguarda la comprensione del testo narrativo è stato ripreso dal lavoro portato a termine nel 2013 da De Beni e colleghi: il modello da loro proposto identifica dieci abilità fondamentali, suddivise in tre macro-aree. La prima è correlata ai contenuti, la seconda è riconducibile alla capacità di elaborazione e la terza è basata sulle competenze metacognitive (De Beni et al. 2013). La figura 2 ben sintetizza il modello:

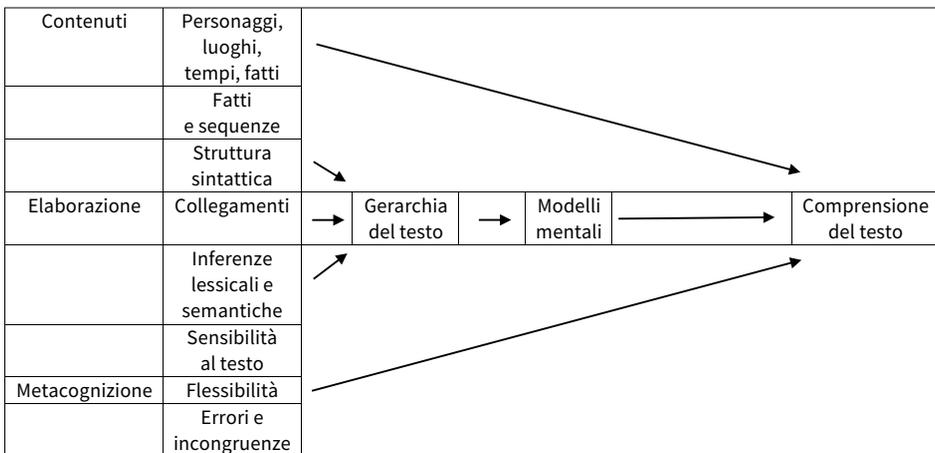


Figura 2. Modello della comprensione del testo narrativo (De Beni et al. 2013)

#### 2.3.1 L’area dei contenuti: fatti e sequenze

Inizialmente, per quello che riguarda la narrativa, appare imprescindibile che vengano elaborate alcune categorie fondamentali: nello specifico si tratta delle categorie di fatto narrativo, sequenza narrativa, di tempo, di luogo e di personaggio.

Per quel che riguarda le prime due categorie, fatti e sequenze, strettamente correlate tra loro, bisogna necessariamente considerare che i nessi

che legano un fatto narrativo all'altro possono essere celati o complessi da individuare per un alunno con BiLS, in particolar modo in conseguenza all'enorme varietà di tipologie di relazioni che essi sottendono (causali, temporali, contenutistiche, ecc.). Inoltre, la capacità di cogliere i differenti tipi di sequenza della storia, inseguendone la prospettiva logica, è un'abilità complessa che si basa su processi di differente livello: i meccanismi di attivazione e di soppressione e le capacità inferenziali sono solo due di questi, e rappresentano un ostacolo notevole per un lettore inesperto.

A livello didattico, invitare il discente a ricondurre quanto ha letto nei confini di conoscenze già acquisite aiuta a rendere più organizzato e maggiormente comprensibile il testo: per compiere tale operazione è utile guidare al riconoscimento delle differenti grammatiche testuali (Balboni 2008), che permettono di generare uno schema d'azione approssimativo, al fine di facilitare l'attivazione di strategie *top-down* (Daloiso 2012) e il generarsi di aspettative e inferenze. A questo scopo De Beni e colleghi propongono una classificazione di 'fatti' narrativi possibili secondo quattro grandi macro-categorie, utile a un approccio di base al testo letterario:

- a. Fatti che esprimono azioni agite o subite dai personaggi.
- b. Fatti che esprimono eventi esterni: come eventi atmosferici, situazioni storiche o altri eventi di contesto che aiutano a collocare l'azione principale.
- c. Fatti che esprimono eventi interni: emozioni, pensieri, intenzioni dei personaggi.
- d. Fatti descrittivi: che specificano il *setting* dell'azione. (De Beni et al. 2013)

### 2.3.2 L'area dei contenuti: personaggi, luoghi e tempi

L'individuazione dei personaggi, dei luoghi e dei tempi in cui la vicenda si svolge, è uno degli obiettivi che già la scuola primaria si pone e che rimane fondamentale anche in relazione a opere complesse.

Considerando la narrativa come prodotto umano, che di uomini parla oppure che agli uomini allude (Grosser 1985), la categoria del personaggio acquisisce di necessità un ruolo di primo piano. Il primo ostacolo alla comprensione di tale categoria è dettato dalla mancanza di univocità nella citazione di uno stesso personaggio. Il riconoscimento, inoltre, sarà tanto più complesso quanto più incompleta sarà la conoscenza delle caratteristiche del personaggio o della struttura testuale in cui esso si inserisce. Ancora, nella situazione in cui il discente sia in difficoltà nella selezione delle informazioni, particolarmente complesso risulterà individuare quel personaggio che si nasconde in un intrico di ruoli o relazioni differenti, oppure rilevarne i tratti psicologici distinguendo tra stati d'animo transi-

tori e cambiamenti della personalità duraturi; si rendono in questo caso necessari quei meccanismi di attivazione e soppressione di cui si parlava poc'anzi, spesso compromessi in discenti con BiLS.

Per ciò che riguarda la categoria dello spazio le maggiori difficoltà sono da far risalire alla compromissione della competenza inferenziale: in particolar modo quando le caratteristiche del *setting* non sono esplicite, ma devono essere desunte dal contesto. Al polo opposto, una descrizione eccessivamente lunga e dettagliata comporta un'attivazione di un numero troppo alto di referenze generando confusione nello studente.

La capacità di collocare a livello storico-temporale un'opera, infine, è un processo complesso che presuppone una certa abitudine all'inferenza, in particolar modo esterna al testo, e un'attenzione precisa agli indizi testuali. L'esplicitazione di tali indizi risulta fondamentale quando si ha a che fare con tempi non storici, caratteristici ad esempio delle fiabe, ed è dunque necessario accompagnare gli studenti in questa fase di individuazione. Estremamente rilevante poi è la capacità di padroneggiare, anche inconsciamente, i concetti di intreccio e di fabula, imparando a riconoscere le scelte di discontinuità temporale, attività complessa soprattutto in opere che compiano balzi spazio-temporali (De Beni et al. 2013).

### 2.3.3 Elaborazione: strutture sintattiche, collegamenti testuali e inferenze

La differenza radicale che si riscontra nel passaggio dalla comprensione di testi brevi a quella di opere letterarie più complesse è rappresentata dall'aumento di elementi informativi che il lettore deve prendere in considerazione; tra questi il lettore esperto deve essere in grado di creare legami logici coerenti, affidandosi a strutture sintattiche oppure stabilendo nessi anche dove la formulazione della frase non sia esplicita o, ancora, collegando elementi lontani tra loro nel testo.

Nel compiere tali operazioni ha un ruolo critico la memoria di lavoro, che deve consentire di mantenere attive le informazioni rilevanti, fino al comparire della nuova informazione che necessita di essere ad esse collegata. Dove siano presenti limiti in questa funzione esecutiva, tenderà a verificarsi un uso inadeguato della funzione di collegamento, che condurrà a un sovraccarico o a un mancato immagazzinamento di informazioni (Oakhill, Yuill 1996).

Nessun testo scritto poi, a maggior ragione se letterario, può fornire tutte le informazioni necessarie ad essere pienamente compreso: è necessario infatti che si verifichi un'interazione tra le proprie conoscenze e le informazioni veicolate dal testo. In letteratura in particolare si possono riscontrare inferenze che si collocano a diversi livelli:

- a. A livello di parola: quando il lettore deve recuperare il significato di una parola sconosciuta a partire dal contesto in cui questa è inserita;

- b. A livello di frase o periodo: nel momento in cui sia necessario creare collegamenti tra diverse parti di un brano;
- c. A livello di testo: in questo caso il processo inferenziale interviene in modo più ampio, ad esempio nel ricordare che diverse espressioni fanno riferimento a un'unica situazione o a un unico personaggio, oppure nel momento in cui sia necessario inserire un nuovo concetto in uno schema già formato di conoscenze (De Beni, Cisotto, Carretti 2011).

### 2.3.4 Metacognizione

Ann Brown, negli anni Ottanta, conia la locuzione 'sensibilità metacognitiva' per indicare quell'insieme di abilità del lettore che comprendono: la capacità di valutare la complessità di un testo e di individuarne le parti più rilevanti, la capacità di individuare i generi letterari e le loro differenti grammatiche, lo sfruttamento di indizi grafici o allocuzioni che indichino porzioni importanti di brano (Brown, Armbruster, Baker 1986). Lo studente, inoltre, dev'essere in grado di variare le sue modalità di lettura in relazione al tipo di testo, alla sua lunghezza, ai propri obiettivi specifici di lettore (Cacciò, De Beni, Pazzaglia 1996).

Infine, lo studente deve poter compiere una valutazione di ciò che ha letto, monitorando il livello della propria comprensione: soffermandosi maggiormente su porzioni di testo più complesse, rendendosi conto di non aver capito a pieno il significato di ciò che ha letto, attuando strategie adeguate per colmare eventuali incomprensioni (Garner 1987). Il livello metacognitivo, fondamentale da supportare in studenti con difficoltà di comprensione del testo, rappresenta il culmine della lettura competente di un'opera.

## 3 Lo studio di caso

Questa seconda parte del contributo presenta lo studio di caso per ciò che concerne i suoi obiettivi e le scelte didattiche di fondo, inoltre si darà largo spazio alla descrizione degli elementi fondamentali dell'intervento didattico e alla discussione dei risultati desunti dagli strumenti d'osservazione.

### 3.1 Gli obiettivi della ricerca

Stabilite alcune premesse teoriche, con il presente studio di caso si è voluta sperimentare una proposta didattica mirata a incontrare le esigenze specifiche degli alunni con BiLS. Si è difatti riscontrata, anche attraverso i questionari iniziali somministrati ai discenti all'inizio dello studio di ca-

so, una disaffezione e una successiva spinta avversiva nei confronti dello studio della letteratura.

Nella situazione in cui non siano state apprese strategie adeguate di accostamento al testo o vi sia un deficit specifico (ad esempio nell'abilità di decodifica) si rende infatti necessario un notevole sforzo compensativo da parte del discente, che complica estremamente l'accesso al significato. È quindi evidente come in tale situazione possa avvenire un allontanamento dello studente dalla lettura e si manifestino una serie di difficoltà correlate.

Nel contesto scolastico si può verificare:

- a. Scarsa serenità nell'approccio alla lezione di italiano e di letteratura;
- b. Difficoltà di accesso a brani complessi;
- c. Difficoltà di approccio in particolare a una materia che ha spesso come oggetto di studio la pagina scritta;
- d. Scarsa capacità di autovalutazione e di valutazione della complessità di un testo;
- e. Drastico calo dell'autostima dello studente, atteggiamenti di disinteresse, svogliatezza, o avversione palese alla proposta didattica.

Per quello che invece riguarda l'approccio autonomo alla lettura, esso diventa sempre più rado nell'ambito della quotidianità. Il rischio, in primo luogo, è dunque rappresentato dall'atrofizzarsi della capacità di sfruttamento di quelle strategie compensative faticosamente acquisite nel tempo, ma a questo andranno ad aggiungersi anche:

- a. Scarsa evoluzione del lessico;
- b. Il mancato sviluppo di determinate strutture logiche;
- c. Scarsa evoluzione nelle competenze scritte.

Osservate tali premesse si è andati a lavorare in particolar modo nell'ambito della narratologia al fine di elaborare un'esperienza didattica che si proponesse di:

- a. Valutare l'efficacia di una proposta di didattica della narrativa modulata per andare incontro a competenze e difficoltà di studenti con BiLS;
- b. Osservare se e come queste modalità alternative possano sortire effetti positivi nella relazione dello studente con BiLS con il testo narrativo.

Lo scopo ultimo non è altro che il tentativo di ricreare nello studente le condizioni necessarie per garantire un rapporto positivo con la propria esperienza di lettore, la propria capacità di analisi del testo, la propria relazione con l'apprendimento della narrativa.

### 3.2 Il campione della ricerca

L'ambito designato entro il quale sono stati scelti gli studenti a cui proporre l'intervento didattico non è stato particolarmente restrittivo: ci si è limitati a delineare alcune condizioni di difficoltà specifiche che fossero comuni a tutti i soggetti e un livello di istruzione sostanzialmente omogeneo. Alle attività didattiche hanno preso parte 10 discenti, un campione non rilevante o significativo da un punto di vista numerico, ma sufficiente per un'analisi di tipo qualitativo.

Tutti gli studenti, durante l'anno, hanno evidenziato difficoltà nelle prove di comprensione del testo, tuttavia, da un punto di vista diagnostico, il gruppo era eterogeneo e con un'alta incidenza di comorbidità tra diversi tipi di disturbi evolutivi. Su dieci studenti, infatti, si riscontravano:

- a. Sette diagnosi di 'disturbo specifico della lettura';
- b. Sette diagnosi di 'disturbo specifico della compitazione';
- c. Sei diagnosi di 'disturbo specifico dell'espressione scritta';
- d. Tre studenti a cui sono stati riscontrati elementi significativi di disattenzione e di difficoltà di concentrazione, di cui uno ADHD;
- e. Due studenti a cui sono stati riscontrati disturbi d'ansia di vario genere.

Tutti gli studenti che hanno partecipato all'intervento didattico avevano durante l'anno frequentato la scuola secondaria di primo grado in istituti differenti e si collocavano in una fascia d'età compresa tra i dodici e i quattordici anni.

### 3.3 Il disegno di ricerca: il tipo di ricerca e gli strumenti

Lo studio di caso in questione è di tipo esplorativo e si propone come preludio per ulteriori studi sull'argomento. L'intervento didattico è stato svolto in prima persona dal ricercatore in veste di docente sperimentatore con il supporto di un tutor con formazione in psicologia dell'apprendimento. La raccolta dei dati e delle considerazioni del ricercatore si è avvalsa di strumenti di ricerca di tipo qualitativo, in particolare si sono utilizzati due questionari, un diario sperimentale e ulteriori strumenti di feedback quotidiano.

#### 3.3.1 Questionario iniziale

Con l'obiettivo di monitorare un possibile cambiamento di atteggiamento nei confronti di una proposta didattica incentrata sull'insegnamento di una categoria narrativa (il personaggio) è stato necessario stabilire una situazione di partenza che permettesse di verificare una possibile evoluzione.

È stato così ideato un questionario iniziale, a cui sono stati sottoposti gli studenti durante la prima lezione, con l'obiettivo di verificare da una parte la loro percezione dell'ora di italiano, dall'altra il loro rapporto personale con la lettura e la narrativa. Il questionario prevedeva dieci domande redatte per la maggior parte con il format della risposta multipla e poste il più possibile in forma positiva per limitare il generarsi di un filtro affettivo nel momento della risposta.

### 3.3.2 Strumenti di feedback quotidiano

Durante l'esperienza didattica si è ritenuto fondamentale tenere sotto costante controllo la percezione dello studente nei confronti dell'attività svolta, tanto per quello che riguarda il livello di difficoltà percepito per ognuna delle proposte didattiche, quanto per la propria modalità di ricezione e reazione alle stesse. È stato quindi ideato uno strumento di feedback ludico (ai discenti è stato fornito un cartoncino a forma di semaforo con il quale potevano valutare la riuscita delle attività, spiegando le ragioni della propria scelta) attraverso il quale il docente ha avuto la possibilità di confrontarsi con riscontri di natura differente.

Da un punto di vista didattico, è stato possibile non solo stabilire un raffronto tra la difficoltà prevista per le attività e la difficoltà percepita dagli alunni, ma anche osservare quale tipo di operazioni, nello specifico, fosse più ardua per il discente e quale invece risultasse meno complessa; riproponendo attività simili nell'arco dell'intervento didattico si è anche potuto monitorare l'evoluzione dell'approccio degli studenti ad esse. Dal punto di vista della percezione dello studente, è stato invece possibile focalizzare quale tipo di attività generasse un filtro affettivo e un conseguente rifiuto. Infine, dal punto di vista della relazione in classe, si è potuto verificare lo sviluppo della relazione tra docente e discenti e le condizioni di lavoro più funzionali (lavoro autonomo, lavoro a coppie, lavoro collegiale).

### 3.3.3 Diario sperimentale

Il diario sperimentale è uno strumento di raccolta dati affidato al docente allo scopo di registrare le proprie osservazioni quotidiane e di avere un confronto metodico con alcuni spunti di riflessione mirati.

In particolare, il diario si proponeva di analizzare le unità d'apprendimento (di qui innanzi UdA) focalizzando, per ogni attività, i contenuti, la descrizione dell'attività, il canale percettivo utilizzato (canale visivo o canale uditivo, modalità di espressione orale o scritta...) e la modalità di lavoro (autonomo, a coppie, collegiale).

L'ultima parte del diario prevedeva anche la possibilità di annotare le osservazioni compiute dal docente durante la lezione. In particolare all'insegnante veniva richiesto di confrontarsi con tre aree di analisi differenti:

- a. Io e me stesso (il cui focus era la modalità del docente di porsi in classe);
- b. Io e gli studenti (che approfondiva il rapporto con lo studente e le dinamiche di gruppo);
- c. Io e l'attività (che si proponeva di mettere a fuoco le osservazioni dell'insegnante sull'andamento dell'attività giorno per giorno, descrivendone condizioni di riuscita o di fallimento).

### 3.3.4 Questionario finale

Al fine di poter osservare l'efficacia dell'esperienza didattica e il livello di serenità dei discenti nella loro percezione dell'intervento è stato ideato un questionario finale. Anche in questo caso sono state proposte agli alunni dieci domande, che in una prima parte andavano a sondare l'efficacia delle singole attività, in una seconda invece erano state ideate per poter essere raffrontabili con le domande poste nel primo questionario, al fine di stabilire una possibile evoluzione nelle risposte dei discenti.

Per questo strumento di monitoraggio si è scelto di utilizzare in gran parte domande aperte al fine di permettere allo studente di rispondere in maniera completa motivando le proprie affermazioni, si è ritenuto infatti importante lasciare un ampio spazio alla valutazione dell'intervento didattico e all'autoanalisi del discente. Come conclusione del questionario, per valutare il livello di gradimento della proposta, è stato chiesto agli studenti di dare anche una valutazione numerica da zero a dieci all'intera esperienza didattica.

## 3.4 Tempi e luoghi

Dal punto di vista della durata si è scelto di circoscrivere l'esperienza a un arco di tempo relativamente breve (cinque UdA di tre ore ciascuna), permettendo così all'insegnante di operare su un'area tematica ristretta, facilmente gestibile a livello didattico. L'intervento è stato portato a termine nell'arco di una settimana, durante il periodo estivo a termine dell'anno scolastico 2014/2015.

Il gruppo classe è stato suddiviso in coppie, affiancando fisicamente i banchi, privilegiando una modalità di lavoro che potesse lasciare spazio alla collaborazione tra gli studenti. Le coppie sono state pensate per valorizzare il più possibile le potenzialità di ogni alunno: sono stati così associati i profili clinici che si sono ritenuti maggiormente in grado di compensare alle rispettive difficoltà.

La gestione degli spazi dell'aula ha previsto, al fine di facilitare un lavoro partecipato da parte di tutti gli studenti, una disposizione semicircolare dei banchi; sul lato aperto del semicerchio è stato posizionato il banco dal quale l'insegnante gestiva le attività. Tale disposizione ha permesso di sfruttare con eguale intensità tanto le dinamiche del lavoro di coppia, quanto quelle collegiali, garantendo comunque, all'occorrenza, anche la possibilità di proporre alcune esercitazioni autonome. Il cambio da una modalità all'altra si è dimostrato così essere assai agile.

### 3.5 Insegnante e tutor

Durante l'intero intervento didattico vi sono state due figure di riferimento per gli studenti, alle quali sono stati assegnati ruoli differenti: al ruolo dell'insegnante sono state affidate le competenze didattiche, di gestione dell'attività e di conduzione del gruppo lungo il percorso dell'unità didattica (da qui innanzi UD). Alla figura del tutor è stato affidato un ruolo maggiormente defilato dal punto di vista della conduzione dell'attività per permettergli di seguire con particolare attenzione le dinamiche correlate alle:

- a. Relazioni di gruppo;
- b. Difficoltà riconducibili alle specificità dei disturbi dell'apprendimento (con un ruolo di supporto allo studente e di monitoraggio dell'efficacia didattica).

### 3.6 L'impianto didattico

L'impianto didattico dell'intervento è stato modulato sulla base della teoria dell'accessibilità glottodidattica. A livello di macro-accessibilità si è optato per un approccio che si allinea al lavoro sull'«evento comunicativo» di Hymes (1985), e in particolare alla successiva rielaborazione di Balboni che ne propone una variante specifica per la letteratura, coniando l'espressione di «evento letterario» (per un maggiore approfondimento in merito si veda Balboni 2008).

A livello di micro-accessibilità, si è tenuto conto, come suggerisce Dallois (2015), della difficoltà di alcuni BiLS nella gestione delle risorse cognitive; tale situazione comporta nel didatta una maggior attenzione alla strutturazione interna delle proprie UdA, come anche a un certo grado di sistematicità. In particolare ogni singola unità ha previsto:

- a. Una fase metacognitiva in apertura di lezione (durante la quale sono stati esplicitati gli obiettivi dell'UdA e si è lasciato spazio alla formulazione di domande-chiave);
- b. Una suddivisione esplicita della lezione in fasi di lavoro;
- c. Momenti di ricapitolazione;

- d. Una fase metacognitiva in chiusura della lezione (durante la quale si è effettuata la sintesi del percorso e si è data risposta alle domande-chiave).

L'intervento didattico nello specifico è stato pensato per essere composto da una singola UD, suddivisa in cinque UdA. Ogni UdA, a sua volta, è stata suddivisa in quattro singole attività: la prima di queste, propedeutica al lavoro della giornata, aveva l'obiettivo di introdurre in maniera il più ludica e motivante possibile i contenuti della lezione, stimolando tanto il riaffiorare di conoscenze pregresse (costituendo utili inferenze), quanto la capacità di previsione degli studenti sull'argomento trattato (grammatica dell'anticipazione) e la formulazione delle domande-chiave. Le attività successive sono state ideate come unità autonome di modo da poter essere sostituite, invertite o eliminate nell'arco della lezione a seconda delle esigenze didattiche. Esse, nel loro ordine naturale, seguivano una sequenza dettata dal livello di difficoltà previsto. Alla fine di ogni UdA si è sempre inserito un momento di riepilogo che permettesse all'insegnante di valutare l'efficacia della proposta didattica e agli studenti di rielaborare i contenuti della giornata.

L'UD, seppur nella sua brevità, necessitava di uno strumento che permettesse ai discenti di visualizzare giorno per giorno l'incedere delle UdA, registrando gli argomenti trattati nelle varie lezioni e sopperendo a possibili difficoltà attentive o di memorizzazione: è stata così ideata una *roadmap* che consentisse di visualizzare nella maniera più intuitiva possibile il percorso didattico. A fine giornata veniva affidato a uno studente il compito di aggiornare la *roadmap* aggiungendo una nuova tappa sull'organizzatore cognitivo e inserendovi le nozioni imparate nell'arco della lezione, in questo modo si agevolava anche il riepilogo di tutti i concetti affrontati.

Infine, altre scelte metodologiche a livello di micro-accessibilità riguardano quelli che Melero Rodríguez (2016) chiama gli interventi sui materiali, che prevedono in particolare un'attenzione specifica alle tecniche didattiche, alla formulazione di esercizi e consegne e alla multisensorialità, come vedremo più avanti.

### 3.7 I contenuti didattici

Come detto in precedenza, si è scelto di suddividere ogni UdA in quattro attività distinte, delle quali la prima aveva sempre funzione introduttiva, e le seguenti entravano invece nel vivo del lavoro sui contenuti. Ogni attività specifica svolta nell'arco delle lezioni aveva come obiettivi quelli elencati nel sommario dei contenuti che, analogamente a come è presentato nella tabella seguente, era inserito, a uso del docente, all'inizio di ogni scheda introduttiva all'UdA:

Tabella 1. I contenuti didattici

<b>Titolo UdA</b>	<b>Contenuti</b>
Individuare un personaggio	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Introduzione sul concetto di personaggio.</li> <li>b. Personaggi umani e non umani: oggetti, animali.</li> <li>c. Personaggi reali \ verosimili \ fantastici.</li> <li>d. Personaggi principali \ secondari.</li> <li>e. Individuazione degli elementi testuali che si riferiscono al personaggio.</li> </ul>
Un personaggio che cambia	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Imparare a distinguere 'personaggi piatti' da 'personaggi a tutto tondo'.</li> <li>b. Individuare gli indizi psicologici sul personaggio disseminati dall'autore.</li> <li>c. Individuare gli indizi indiretti introdotti dall'autore nel testo.</li> <li>d. Compiere inferenze per prevedere l'evoluzione di un personaggio.</li> <li>e. Saper individuare in un personaggio piatto la caratteristica fondamentale che lo contraddistingue.</li> </ul>
Una costellazione di personaggi	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Osservare le relazioni tra i personaggi: è importante comprendere come ogni personaggio, nella sua esistenza limitata e fittizia, instauri una certa quantità di rapporti con un numero limitato di altri personaggi.</li> <li>b. Comprendere che l'individualità del personaggio è data anche dalla relazione che instaura con gli altri personaggi.</li> <li>c. Imparare a costruire il 'sistema dei personaggi'.</li> <li>d. Individuare tipi particolari di relazioni: binarie, triangolari, quadrangolari.</li> <li>e. Individuare tipi particolari di relazioni: il rapporto con se stesso – il doppio.</li> </ul>
Attraverso le lenti del narratore	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Imparare a distinguere tra autore e narratore.</li> <li>b. Imparare a distinguere tra narratore interno e narratore esterno.</li> <li>c. Riconoscere il cambio di voce narrante nel caso in cui, in uno stesso racconto, vi siano più narratori: si introduce qui marginalmente anche la nozione di narratore di esterno/interno di primo o di secondo grado.</li> <li>d. La focalizzazione del racconto: saper distinguere tra racconti a focalizzazione 0, interna, esterna.</li> </ul>
Il mio personaggio	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Verificare la comprensione delle nozioni apprese nelle UdA precedenti.</li> <li>b. Elaborare attivamente le nozioni costruendo un personaggio.</li> <li>c. Contestualizzare i personaggi attraverso un racconto adeguato, individuando il corretto genere narrativo e scrivendo l'incipit del proprio racconto.</li> </ul>

La scelta dei contenuti dell'esperienza didattica ha risposto ad alcune esigenze specifiche dei discenti. In presenza di BiLS, e in particolare di difficoltà correlate alla decodifica o alla comprensione del testo, si è optato per la narrativa in prosa in virtù di alcune sue caratteristiche peculiari:

- A. La narrativa è un genere noto ai partecipanti all'UD, che già ne conoscono alcune strutture di base;
- B. Il linguaggio poetico è stato scartato in quanto avrebbe aggiunto ulteriori difficoltà alla decodifica del testo;
- C. La categoria del personaggio, nello specifico, è stata scelta in quanto funzionale a livello didattico poiché:
  - a. Si tratta di una categoria concreta, più semplice da comprendere rispetto a strutture narrative più complesse e astratte;

- b. Permette di spaziare facilmente anche al di fuori dell'ambito strettamente legato alla pagina scritta, rendendo possibile l'utilizzo di opere cinematografiche, musicali e teatrali;
- c. In quanto elemento allusivo all'uomo è anche strumento di immedesimazione e facilita quindi la partecipazione dello studente.

### 3.8 Tecniche e modalità didattiche

Stabiliti i contenuti dell'UD, si è dovuto ideare una serie di attività specifiche che permettessero di volta in volta di esplorare i concetti da proporre agli studenti, combinando fattori di completezza contenutistica, di accessibilità e stimolando l'interesse dei discenti da un punto di vista di percezione emotiva, al fine di mantenere sempre alto il livello attentivo.

Altro proposito fondamentale è da identificarsi nella volontà di aggirare la pressione emotiva esercitata da una materia che va a lavorare proprio sulle sue difficoltà precipue di un alunno con BiLS e DCT: ci si è infatti sforzati di evitare l'utilizzo di un approccio didattico che si basasse esclusivamente sulla lettura, sfruttando, dove possibile, differenti canali percettivi: sono stati utilizzati molto spesso materiali audiovisivi e la lettura dei brani è stata quasi sempre affidata a un donatore di voce.

Si è inoltre tentato di incentivare lo sviluppo di strategie che potessero favorire la comprensione del testo narrativo di modo da generare un'abitudine all'analisi sistematica che potesse risultare poi utile nell'esperienza quotidiana e scolastica.

Le tecniche didattiche principali utilizzate sono state:

- a. Tecniche di stimolazione deduttiva a partire da immagini o video;
- b. Esercizi di completamento sotto forma di tabella;
- c. Tecniche di sottolineatura sul testo;
- d. Drammatizzazioni;
- e. Diagrammi a ragnolo;
- f. Raffigurazioni grafiche;
- g. *Brain-storming*.

Tutte le tecniche didattiche utilizzate tenevano presente il procedimento gestaltico di globalità - analisi - sintesi, e facevano leva sull'elemento del piacere generato dall'approccio ludico, di sfida e di conferma delle proprie ipotesi, al fine di generare un'acquisizione delle nozioni e delle competenze il più possibile stabile e un clima motivante (Balboni 2014).

La prima e l'ultima unità d'apprendimento, avendo una posizione particolare all'interno dell'unità didattica, sono state ideate per rispondere ad alcune esigenze specifiche. L'UdA introduttiva ha svolto una funzione propedeutica all'intera unità didattica; tale funzione ha richiesto una par-

ticolare attenzione in fase di progettazione e ha dovuto tener conto di alcune necessità particolari:

- A. Dal punto di vista del docente era necessario sfruttare questo primo momento per:
  - a. Osservare quali competenze e conoscenze il gruppo-classe già possedesse;
  - b. Comprendere l'incidenza delle difficoltà degli studenti.
- B. Dal punto di vista del discente era necessario far sì che la prima lezione:
  - a. Desse l'occasione di presentarsi e di costruire fin da subito un clima favorevole con il gruppo-classe, con l'insegnante e con il tutor;
  - b. Divenisse momento di approccio positivo con la proposta didattica: a questo scopo si è scelto di diminuire il quantitativo contenutistico del primo giorno e di utilizzare tecniche didattiche dalla marcata connotazione ludica.

Per quello che riguarda l'ultima unità d'apprendimento, invece, si potrà notare come gli obiettivi elencati non prevedano alcuna nuova acquisizione, ma mirino invece a ripercorrere l'intero iter dell'unità didattica, affidando a tecniche di rielaborazione il compito di fungere da strumento di fissazione e di autovalutazione delle competenze apprese.

## 4 Risultati

L'analisi dei dati desunti dagli strumenti di rilevazione ha permesso di valutare quali elementi della proposta didattica abbiano avuto successo allo scopo di raggiungere gli obiettivi di ricerca. Prendendo in esame i diversi ambiti osservati a seguito dell'intervento si cercherà di evidenziare in particolare le scelte didattiche che hanno corrisposto alle esigenze di studenti con BiLS e che hanno saputo limitare nel discente il carico d'ansia e il conseguente distacco dalla narrativa.

### 4.1 L'impianto didattico

Per ciò che concerne la strutturazione delle UdA, il rispetto dei criteri di sistematicità si è dimostrato particolarmente efficace al fine di garantire il generarsi di un'abitudine nel discente, che ha consentito di limitare progressivamente i fattori d'ansia. Le rilevazioni del diario sperimentale, per quello che concerne la partecipazione attiva degli studenti, la disponibilità a interagire durante la lezione con il gruppo-classe e con il docente e l'interesse per la proposta didattica, hanno manifestato un andamento positivo crescente nell'arco dell'UD.

Le fasi metacognitive a inizio lezione si sono dimostrate particolarmente rilevanti al fine di chiarire fin da subito ai discenti gli obiettivi dell'UdA, elemento fondamentale tanto per quel che concerne la limitazione dello stato d'ansia, quanto per evitare che una proposta didattica implicita possa generare ulteriori difficoltà in uno studente con BiLS. La connotazione ludica di tali attività introduttive ha inoltre permesso il costituirsi di una fase di elicitazione delle conoscenze e di sviluppo di domande-chiave efficace, scevra da filtri affettivi e stimolante. Inoltre, l'attenzione a porre l'accento sulle competenze già acquisite dagli studenti e sulla loro potenzialità ha trovato riscontro molto positivo nella percezione degli alunni (elemento espresso più volte nei feedback di fine lezione). Il riconoscimento di elementi noti e la possibilità di operare un confronto tra conoscenze pregresse dello studente e le nuove nozioni hanno, infatti, costituito elemento fondamentale nella percezione del successo di molte attività.

Anche la fase di ricapitolazione finale si è dimostrata proficua, in particolare modo in correlazione all'utilizzo della *roadmap* come organizzatore cognitivo: tale strumento, sempre visibile in aula, non ha solo garantito l'esplicitazione dell'intero percorso, ma ha permesso un continuo richiamo durante i vari momenti di ricapitolazione ai contenuti già affrontati e all'organicità della proposta didattica.

## 4.2 Le tecniche e le modalità didattiche

Dagli strumenti di rilevazione si sono potuti evidenziare alcuni criteri didattici, di cui si è tenuto conto durante la programmazione delle attività, che si sono dimostrati efficaci per alunni con BiLS e con DCT:

---

<i>Diversità:</i>	Le proposte didattiche all'interno di un'unica unità d'apprendimento sono state ideate per variare in modo da riattivare sempre la curiosità degli studenti, mantenendo alto il livello di partecipazione della classe, in risposta soprattutto alle difficoltà attentive riscontrate in alcuni discenti. Dalle osservazioni del diario sperimentale appare evidente come l'alternanza di attività differenti a livello didattico (in termini di modalità operativa o di canale sensoriale) abbia permesso il mantenimento di una soglia attentiva alta. Constatato che il livello di coinvolgimento subisce un calo fisiologico man mano che ci si avvicina alla fine dell'UdA, si è ovviato a tale problema diminuendo gradualmente il livello di difficoltà delle attività.
<i>Ridondanza:</i>	Nell'arco dell'intera UD, il ripetersi di attività con strutture simili permette di sfruttare meccanismi già acquisiti dagli alunni, evitando ai discenti con DCT di dover prestare eccessiva attenzione alle modalità di esecuzione degli esercizi, a cui conseguirebbe un eccessivo dispendio di energie.

---

---

<i>Partecipazione attiva e concretezza:</i>	<p>Un impianto didattico ripetitivo e la riproposizione di esercizi di ricapitolazione che, pur variando a livello di contenuti, mantenessero costante la modalità d'esecuzione, ha permesso un abbassamento del livello d'ansia, una velocizzazione della fase di spiegazione dei singoli esercizi e la possibilità di valutare le acquisizioni e le difficoltà degli studenti svincolate da possibili complessità correlate alla comprensione delle consegne.</p>
<i>Creatività:</i>	<p>L'elaborazione di ipotesi, lo svolgimento e il confronto condiviso degli esercizi e la correzione reciproca tra discenti sono risultati elementi fondamentali per la buona riuscita delle attività didattiche. In particolar modo dai feedback degli studenti si sono potute rilevare alcune attività particolarmente funzionali: le attività di drammatizzazione del testo, ad esempio, proposte in due situazioni distinte, hanno generato inizialmente un filtro affettivo, che ne ha inficiato la piena riuscita, per poi dimostrarsi invece estremamente efficaci, in grado di stimolare la partecipazione di tutto il gruppo-classe e una successiva fase di rielaborazione dei concetti molto attiva e proficua. Tale attività, utilizzata ad esempio per dare dimostrazione del ruolo del narratore, ha permesso di rendere tangibile una categoria narrativa altrimenti eccessivamente astratta e di poter poi aggiungere ulteriori nozioni avendo ben chiaro il concetto fondamentale.</p>
<i>Novità e sfida:</i>	<p>Soprattutto nella fase di valutazione ci si è voluti avvalere di tecniche didattiche che stimolassero creatività e partecipazione degli studenti (attraverso attività di <i>brainstorming</i> e di rielaborazione collettiva dei contenuti dell'intera UD si è arrivati alla creazione di un personaggio che racchiudesse in sé tutte le caratteristiche apprese, rielaborate in maniera attiva e fantasiosa dai discenti). Tale scelta ha dimostrato la sua efficacia permettendo un'osservazione delle competenze apprese dai singoli studenti senza creare pressione emotiva; a dimostrazione di ciò, nel questionario finale il 46% dei discenti ha identificato l'attività conclusiva come la più coinvolgente e interessante dell'intero intervento didattico.</p>
<i>Novità e sfida:</i>	<p>Il fattore della novità, a livello di contenuti e di modalità didattica, ha permesso di mantenere alto il livello d'attenzione e si è dimostrato inizialmente efficace su un piano motivazionale; quest'ultimo aspetto è stato ritenuto fondamentale dal momento che i discenti avevano manifestato chiaramente, tramite i questionari iniziali, la loro disaffezione alla lettura. Una volta esaurita, abbastanza rapidamente, la carica motivazionale data dall'elemento della novità, alcuni studenti hanno cominciato a maturare un gusto per la scoperta dell'utilità di ciò che stavano apprendendo, tanto come mezzo di miglioramento scolastico, quanto come strumento per dimostrare la propria competenza a se stessi e, in alcune situazioni, anche agli altri, manifestando così anche un certo gusto per la sfida a livello personale e interpersonale. Correlata all'elemento della sfida è stata la modalità di calibratura della difficoltà della proposta didattica. Per quello che riguarda questo intervento didattico si è cercato di definire una comune zona di sviluppo prossimale, che consentisse di incrementare via via la complessità di alcuni testi e di alcune proposte operative, facendo sperimentare agli studenti un livello di difficoltà maggiore nel momento in cui si fosse maturata una certa sicurezza sulle proprie competenze.</p>

---

---

	Si è potuto così attivare nei discenti, senza rischi di generare ansia, il gusto della sfida e del superamento del limite, più volte riscontrato nei feedback quotidiani.
<i>Multisensorialità e Tecnologie:</i>	Lavorando con studenti con BiLS in buona parte dislessici o con DCT, l'accortezza a non sfruttare unicamente il codice scritto per l'ideazione delle attività è stata fondamentale. Dal questionario finale si è potuto desumere che il 34% degli studenti ha identificato tra i punti di forza della proposta didattica in particolare lo sfruttamento di tecnologie e di strumenti audiovisivi e l'attenzione all'utilizzo di materiali che evitassero il conflitto con difficoltà derivanti direttamente da disturbi specifici (non si sono solo osservati criteri di alta leggibilità, ma si è anche fatto largo uso di immagini o di letture espressive laddove il contatto con testi corposi fosse inevitabile).

---

### 4.3 I Contenuti didattici

Il ritorno da parte dei discenti in merito alle scelte contenutistiche, tanto per quello che riguarda gli argomenti trattati, quanto per quello che concerne la scelta dei brani, ha chiaramente evidenziato il successo di attività che permettessero l'immedesimazione con gli avvenimenti del testo e di conseguenza il coinvolgimento non solo a livello didattico, ma anche psicologico.

Con questo proposito, per la scelta dei testi, si è tenuto conto principalmente di tre fattori: la componente dell'età, quella legata al genere e, soprattutto, l'attenzione ai feedback raccolti durante le lezioni; attraverso questi ultimi è stato possibile progressivamente ritrarre e riorganizzare la proposta, in qualche caso anche variando la scelta delle opere narrative da utilizzare; la componente della rilevanza psicologica dei testi ha permesso di lavorare con una certa serenità anche sugli argomenti più complessi. Anche le attività che non avevano come obiettivo diretto quello di suscitare immedesimazioni di alcun tipo, costruite tenendo conto anche della prospettiva di partecipazione emotiva, si sono dimostrate più efficaci; esemplare, a questo proposito, è stata l'attività sul concetto di 'doppio' (e in generale tutta la terza UdA, che ha affrontato tematiche legate alle relazioni tra personaggi): il conflitto psicologico che è emerso tra i personaggi è stato giudicato dagli studenti estremamente interessante principalmente per le correlazioni individuabili con la propria quotidianità.

La scelta dei brani, inoltre, è sempre stata compiuta tenendo presente parametri di comprensibilità e di funzionalità didattica. In alcune situazioni tali scelte si sono dimostrate adeguate, in altre sono stati commessi alcuni errori di valutazione che si sono potuti rilevare durante le lezioni. Fattori principali di difficoltà per lo più si sono dimostrati correlati alla lunghezza del testo scelto o alla complessità lessicale. A livello sintattico non sono mai stati riscontrati particolari problemi, elemento da attribuire, almeno in parte, a una grande attenzione prodigata nel dare lettura espressiva dei testi scelti.

Durante la penultima UdA, si è scelto di tentare appositamente di lavorare su un canone di opere maggiormente complesse. Il successo di tale tentativo è stato solo parziale: esso ha permesso di stimolare fortemente l'elaborazione di ipotesi collettive da parte del gruppo-classe, sfruttando meccanismi di elicitazione e compiendo poi una verifica, sempre collegiale, delle deduzioni; tuttavia si è dimostrato necessario un livello di intromissione da parte dell'insegnante estremamente alto, l'attività inoltre non ha permesso a tutti di giungere a un buon livello di comprensione.

#### 4.4 Le relazioni studente-studente e docente-studente

Soprattutto in un'ottica di limitazione del filtro affettivo, e quindi in particolare correlazione con l'obiettivo di riavvicinare lo studente alla pagina scritta e allo studio della narrativa, le modalità di interazione richieste dalla proposta didattica sono state particolarmente curate; proponiamo di seguito i dati desunti dal questionario finale e alcune considerazioni sulle dinamiche relazionali tra discenti in classe:

Dalla domanda «come hai preferito lavorare?» (graf. 1) si è potuto rilevare come il 46% degli studenti abbia preferito il lavoro di coppia. Nonostante ciò la collaborazione tra discenti inizialmente si è dimostrata complessa, principalmente a causa della scarsa conoscenza reciproca. Una volta compresa la situazione, in particolar modo attraverso i feedback dei discenti, si è potuto incrementare l'attenzione alle dinamiche di coppia, riuscendo così a potenziare la collaborazione tra gli studenti attraverso un'adeguata somministrazione di stimoli, correlata anche a una progressiva maturazione della confidenza tra gli alunni.

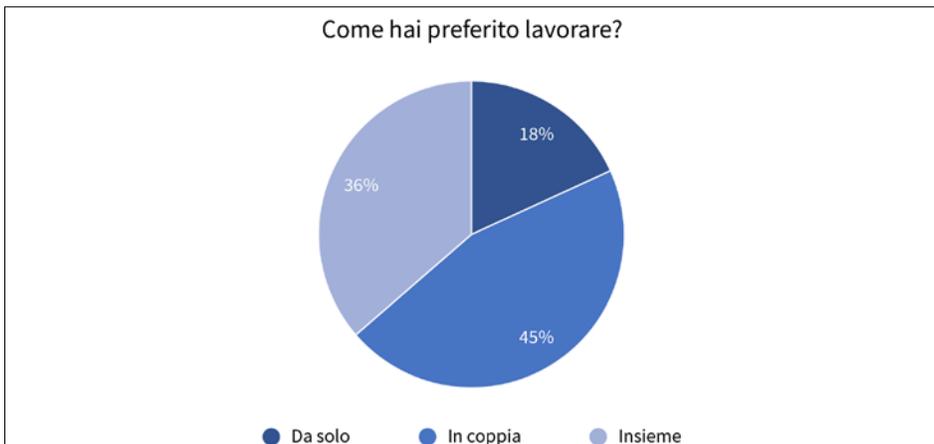


Grafico 1. Questionario finale, quesito 6

Durante le attività conclusive anche gli studenti più in ansia hanno trovato il loro spazio di espressione: tale obiettivo è stato raggiunto grazie all'utilizzo di tecniche didattiche che permettessero una condizione di parità espressiva e di limitazione di possibili filtri affettivi; inoltre la costituzione delle coppie di lavoro, ideata in funzione di vicendevole compensazione degli specifici bisogni linguistici, ha permesso ai singoli di sentirsi valorizzati nelle proprie competenze, piuttosto che limitati dalle proprie difficoltà. È interessante notare, infine, come il 25% degli alunni abbia attribuito il successo dell'intera esperienza didattica proprio alle relazioni positive instauratesi tra i partecipanti al laboratorio (graf. 2).

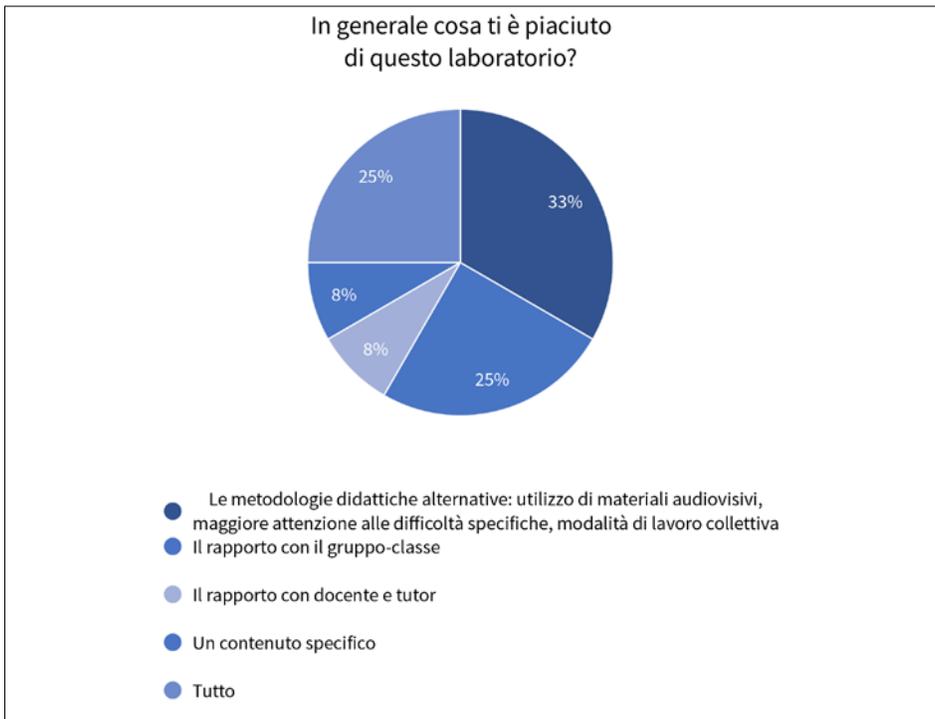


Grafico 2. Questionario finale, quesito 4

Il rapporto con docente e tutor, sempre dalle rilevazioni del questionario (graf. 2), è stato giudicato dall'8% del campione elemento sostanziale della riuscita della proposta didattica. Alla domanda specifica volta a indagare gli elementi di forza nel rapporto tra discenti, docente e tutor durante l'intervento didattico (graf. 3), i risultati sono stati i seguenti:

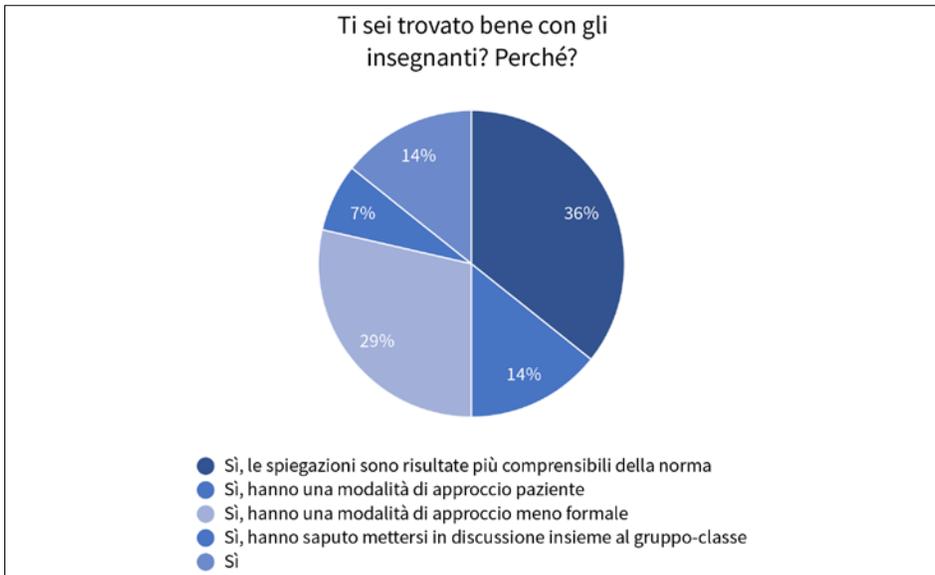


Grafico 3. Questionario finale, quesito 7

Il successo nella relazione tra discenti, docente e tutor è stato attribuito dal 36% degli alunni alla capacità dei professionisti di entrare in comunicazione con loro e di utilizzare modalità didattiche, soprattutto per quello che riguarda l'esposizione dei contenuti, chiare e rispettose delle difficoltà specifiche del gruppo-classe; anche l'informalità del rapporto, che ha permesso il generarsi di un clima di fiducia in assenza di eccessivi blocchi emotivi, è stata ritenuta particolarmente efficace. Il 14% del campione ha evidenziato l'importanza di un approccio paziente e la disponibilità degli insegnanti a ripetere i contenuti e ad andare incontro alle esigenze specifiche di ognuno degli alunni; è stata colta anche, infine, una disponibilità da parte di docente e tutor a mettersi in discussione durante l'attività, partecipando attivamente, insieme agli studenti, al lavoro proposto.

## 5 Conclusioni

La raccolta di dati e di osservazioni durante l'intervento didattico è stata condotta con intenti di tipo esplorativo e attraverso modalità di rilevamento qualitative e non quantitative. Lo studio di caso ha voluto indagare un settore della didattica che combina studi sui Bisogni Linguistici Specifici a un ambito estremamente circoscritto della narratologia, tentando di osservare le dinamiche di un binomio ancora poco trattato dalla letteratura

scientifico. Nonostante ciò è possibile effettuare alcune ulteriori considerazioni a partire dal confronto di questionari e osservazioni del ricercatore con gli obiettivi dello studio.

Per quello che concerne l'efficacia della proposta didattica al fine di corrispondere alle esigenze di studenti con BiLS, un complessivo 42% dei discenti ha ritenuto che il successo dell'esperienza didattica fosse da ricondurre alla combinazione di strumenti e attività didattiche ideate per essere accessibili e alla competenza del docente e del tutor in ambito di difficoltà d'apprendimento. Le rilevazioni del ricercatore precedentemente descritte danno ragione nello specifico delle motivazioni di questo successo.

Il restante 58% degli studenti ha identificato come primario fattore di successo la modalità di lavoro di coppia o collegiale, i contenuti del laboratorio (in particolar modo per quello che riguarda la rilevanza psicologica dei testi analizzati) o non ha specificato un elemento particolare, ma ha ritenuto comunque di dare valutazione positiva alla riuscita dell'intervento didattico.

Per quello che riguarda il riavvicinamento dello studente alla fruizione e allo studio del testo narrativo, la percezione di serenità manifestata dai discenti in conclusione all'UD rispecchia i dati raccolti dai feedback durante l'intervento didattico; si può quindi ipotizzare che il laboratorio abbia aggirato quantomeno i principali ostacoli emotivi che si sarebbero potuti presentare nell'approccio di studenti con BiLS a una proposta didattica incentrata sull'analisi del testo.

In particolar modo attraverso uno degli ultimi quesiti del questionario finale si è voluta indagare la percezione di autoefficacia in relazione all'impegno profuso durante le attività didattiche. Tutti i discenti hanno dato una valutazione positiva a tale domanda: questo dato, nonostante il vizio statistico, conserva la sua importanza soprattutto in relazione ai rilievi effettuati attraverso il questionario iniziale, nel quale l'avversione per la lezione di italiano era manifestata dal 78% degli studenti e la constatazione della propria difficoltà nella lettura era identificata come causa di questa disaffezione dal 45%.

Andando oltre al dato statistico, le rilevazioni effettuate a termine dello studio, anche attraverso gli altri strumenti d'analisi, hanno confermato il raggiungimento degli obiettivi prefissati, in particolar modo per quello che riguarda la ricerca delle condizioni necessarie a garantire al discente un rapporto positivo con la propria esperienza di lettore, la propria capacità di analisi del testo e la propria relazione con l'apprendimento della narrativa.

Questo studio di caso si pone come punto di partenza per circoscrivere il campo della ricerca e proseguire l'esplorazione scientifica sull'argomento; la proposta di un approccio alla didattica della narrativa differente, che ha tenuto conto della diversità e l'ha saputa valorizzare all'interno di un contesto complesso e caratterizzato da grosse differenze a livello d'apprendimenti, è stata sicuramente un interessante primo passo. Ad esso si ritiene importante che segua una più approfondita ricerca di metodi

e strumenti utili per strutturare proposte didattiche centrate sull'acquisizione di strategie efficaci per permettere allo studente di affrontare in maniera autonoma lo studio della narrativa. È fondamentale aiutare il discente a maturare le competenze che gli consentano di individuare di volta in volta le scelte migliori per relazionarsi con i differenti generi e le differenti strutture testuali, sviluppando una sempre maggior consapevolezza a livello metacognitivo.

## Bibliografia

- Balboni, Paolo E. (2008). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2010). *Italiano lingua materna*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2014). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Brown, Ann L.; Armbruster, Bonnie B.; Baker, Linda (1986). «The Role of Metacognition in Reading and Studying». Orsanu, Judith (ed.), *Reading Comprehension: from Research to Practice*. Hillsdale: LEA, 49-75.
- Cacciò, Lucia; De Beni, Rossana; Pazzaglia, Francesca (1996). «Abilità metacognitive e comprensione del testo scritto». Vianello, Renzo; Cornoldi, Cesare (a cura di), *Metacognizione, disturbi di apprendimento e handicap*. Bergamo: Junior, 134-55.
- Cornoldi, Cesare; De Beni, Rossana; Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.
- Daloiso, Michele (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva*. Torino: UTET.
- Daloiso, Michele (2013a). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici». *EL.LE*, 2(3), 635-49. DOI 10.14277/2280-6792/75p.
- Daloiso, Michele (2013b). «Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera». *EL.LE*, 2(1), 68-87. DOI 10.14277/2280-6792/1068.
- Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*. Torino: UTET.
- Daloiso, Michele (2016). *I bisogni linguistici specifici*. Trento: Erickson.
- De Beni, Rossana; Cisotto, Lerida; Carretti, Barbara (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.
- De Beni, Rossana; Cornoldi, Cesare; Carretti, Barbara; Meneghetti, Chiara (2013). *Nuova guida alla comprensione del testo*, vol. 1. Trento: Erickson.
- Garner, Ruth (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood: Ablex.
- Gough, Philip B.; Tunmer, William (1986). «Decoding, Reading and Reading Disability». *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

- Grosser, Hermann (1985). *Narrativa, Manuale/Antologia*. Milano: Principato.
- Hymes, Dell H. (1985). «Ways of Speaking». Bauman, K. Richard; Sherzer, Joel (eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 433-52.
- Johnson-Laird, Philip N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2016). «Interventi specifici per le lingue straniere». *Daliso* 2016, 261-72.
- Oakhill, Jane; Cain, Kate; Bryant, Peter (2003). «The Dissociation of Word Reading and Text Comprehension: Evidence from Component Skills». *Language and Cognitive Process*, 18, 443-68.
- Oakhill, Jane; Yuill, Nicola (1996). «Higher Order Factors in Comprehension Disability: Processes and Remediation». Cornoldi, Cesare; Oakhill, Jane (eds.), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*. Mahwah (NJ): Erlbaum, 69-92.
- Oller, John W., Jr. (1979). *Language Tests at School: a Pragmatic Approach*. London: Longman.

