



MODULO 3

## Competenza metodologica e didattica per sostenere l'apprendimento

Lezioni: 5

Videolezioni: 1

Questionari: 1

Approfondimenti: 8

Materiali accessibili: 6

**Prendi parte al modulo 3**

### Introduzione

Questa è la guida del Modulo 3 dal titolo “**Competenze metodologiche e didattiche**”. Durante il percorso verranno fornite indicazioni e strumenti che aiuteranno e guideranno i docenti nello sviluppo e nel consolidamento di azioni efficaci per progettare, allestire e gestire ambienti di apprendimento inclusivi, in grado di prendersi cura del benessere degli studenti. È fondamentale avere aspettative alte sul successo scolastico di tutti, nessuno escluso.

### Durata

Il percorso avrà la **durata di 10 ore** così articolate:

- **7 ore** di formazione con studio individuale dei materiali proposti relativi a queste tematiche: la didattica; la didattica per l'apprendimento; strumenti per una didattica efficace: gli organizzatori grafici della conoscenza; le mappe mentali e concettuali; la comprensione del testo.
- **2 ore** di videolezione
- **1 ora** per la verifica mediante un questionario a risposte chiuse che permette l'accesso al modulo successivo, solo se completato correttamente

### Obiettivi del modulo

Gli obiettivi del modulo sono i seguenti:

1. Riflettere sull'importanza del ruolo della mediazione didattica, intesa come l'insieme delle scelte di materiali, di metodologie e di dispositivi didattici progettati dal docente al fine di facilitare l'incontro tra il *sapere sapiente* e il *sapere da sapere* dello studente.
2. Diffondere le strategie metodologiche e didattiche che si sono rivelate efficaci in base al modello della PUA.
3. Promuovere la riflessione sulla pratica professionale del docente per una sua rivisitazione in un'ottica inclusiva.
4. Approfondire le caratteristiche dello studente "strategico".
5. Approfondire il concetto di comprensibilità e leggibilità dei testi, con particolare riferimento alla tipologia del testo espositivo.
6. Riflettere sugli ostacoli legati alla complessità formale del testo e delle sue strutture.
7. Riflettere sugli elementi che rendono inutile la didattica. Essa diventa improduttiva quando non attiva situazioni-problema capaci di creare il conflitto cognitivo tra gli alunni; quando non è in grado di determinare il cambiamento del "modello mentale ingenuo" posseduto da ogni studente.

## Struttura tematica del modulo

I temi trattati nel modulo saranno:

1. La didattica intesa come il complesso di interventi che si pongono l'obiettivo di progettare, allestire, gestire e valutare ambienti di apprendimento inclusivi, in grado di tutelare gli studenti anche a livello emotivo, coltivando aspettative alte sul successo scolastico di tutti.
2. La didattica inclusiva e le sue dimensioni strategiche.
3. I principi fondamentali della PUA (Progettazione Universale dell'Apprendimento). Il docente inclusivo favorisce il potenziamento di competenze strategiche nell'alunno insegnandogli in modo esplicito azioni per renderlo autonomo e consapevole delle proprie fragilità e delle proprie risorse. Alla base della didattica per l'apprendimento consideriamo il valore della condivisione con gli altri di ciò che si è imparato.
4. Il metodo di studio inteso sia come oggetto di didattica specifica sia come capacità dello studente di strutturare e coordinare strategie efficaci di studio.
5. La comprensione del testo come competenza trasversale a tutte le discipline.
6. Gli organizzatori grafici della conoscenza: definizione e modalità didattica di utilizzo.
7. Le mappe concettuali e mentali e il loro utilizzo didattico

## Articoli di approfondimento

**Gli articoli di approfondimento sono parte integrante del percorso formativo; si tratta, di materiale di studio in quanto approfondimento degli argomenti trattati nelle slides. Tutti gli articoli sono consultabili cliccando sul titolo.**

1. Antonella Olivieri, [Disturbi specifici dell'apprendimento e studio della storia](#)
2. Franco Landriscina, [Ma si fanno i conti con il carico cognitivo?](#) (2007)
3. MIUR 2016, [Compilazione del Bilancio delle competenze, Docenti neoassunti anno scolastico 2015/16](#)
4. [Progettazione Universale per l'Apprendimento \(PUA\), Linee guida: testo completo](#)
5. TALIS 2013, Teaching and Learning International Survey (TALIS), [GUIDA ALLA LETTURA del Rapporto Internazionale OCSE, Focus sull'Italia](#)
6. Associazione Italiana Dislessia. Dislessia Amica: ["Voce Agli studenti"](#). Carolina Tironi, Formatrice scuola AID.
7. Maria Antonietta Meloni, [Gli organizzatori grafici: strumenti per imparare, strumenti per pensare](#)
8. Annapaola Capuano, Franca Storace, Luciana Ventriglia, [Mappe concettuali e mappe mentali: modelli teorici e utilizzo didattico](#), in *Didattica inclusiva*, Loescher.

## Materiali

I materiali potrebbero servire come supporto per una riflessione condivisa all'interno degli Istituti scolastici e riguarderanno in particolare l'approfondimento di indagini nazionali ed internazionali, indicazioni sulla didattica inclusiva e sulle competenze del docente inclusivo.

1. Graziano Serragiotto, [Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica](#), Edizioni Ca' Foscari
2. MIUR, [Atto di indirizzo 2009](#)
3. Bianchi Enrica Maria, Rossi Viviana, Urdanch Barbara, ["Insegnare la resilienza"](#)
4. Video di presentazione del volume *"Sistema e testo"* del prof. Francesco Sabatini ([Video 'Sistema e Testo'](#))
5. Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012) [Profilo dei Docenti Inclusivi, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education](#)
6. Schema ["Io, studente strategico, studio così"](#), tratto da A.Capuano, F.Storace, L. Ventriglia, *"BES e DSA La scuola di qualità per tutti"*, Libri Liberi Firenze (2013)
7. Donatella Capotummino, [Un'esperienza in classe di didattica inclusiva e laboratoriale "Da dove proviene e da chi è utilizzata la CO2 nell'atmosfera?"](#)

## Questionario di verifica

Obbligatorio per passare al modulo successivo.

Dopo aver letto tutti i materiali forniti ed aver visionato i laboratori video, sarà necessario rispondere alle domande del questionario.

Al fine di verificare il livello di apprendimento dei contenuti proposti, il docente, dopo ogni modulo dovrà svolgere un **questionario**, il cui superamento garantirà l'accesso alla fase successiva.

Ogni questionario è composto da 10 domande a risposta chiusa con 3 opzioni di risposta.

Se il questionario verrà eseguito correttamente per intero al primo tentativo, si potrà accedere direttamente al modulo successivo.

**In caso di risposta/e errata/e il sistema riproporrà al docente esclusivamente le domande a cui è stata data risposta sbagliata.** Il docente avrà a disposizione altri due tentativi per completare il questionario. **Se tutte e tre le possibilità avranno esito negativo, non sarà più possibile affrontare il questionario e non si potrà più proseguire il corso.**

## GUIDA ALLA COMPILAZIONE DEL QUESTIONARIO

### Riferimenti bibliografici

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education

Ausubel D. P. (2004), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, ed. italiana a cura di Costamagna D., FrancoAngeli, Milano.

Buzan T., (2012), *Mappe mentali*, Alessio Roberti editore.

Capuano A., Storace F., Ventriglia L., (2014), *Viaggio nel testo ... orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi, Libriliberi*, Firenze.

Capuano A., Storace F., Ventriglia L., *Mappe concettuali e mappe mentali: modelli teorici e utilizzo didattico*, Portale «Didattica inclusiva», Loescher

Cast (2011), *Universal Design for Learning (udl): Guidelines Version 2.0*. Wakefield (ma), trad. it. a cura di G. Savia, P. Mulè (2015, versione 2.0), in [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.udlcenter.org%2Fsites%2Fudlcenter.org%2Ffiles%2FUDL%2520Linee%2520guida%2520Versione%25202.0%2520ITA.doc&ei=wFNaVdqyCof1UrL\\_VgOAL&usg=AFQjCNGE5Z-\\_SD1DQB1DTCCu4vb27axWIA&sig2=gkTPbYqVprKY\\_99rixoHb8Q&bvm=bv.93564037,d.d24](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.udlcenter.org%2Fsites%2Fudlcenter.org%2Ffiles%2FUDL%2520Linee%2520guida%2520Versione%25202.0%2520ITA.doc&ei=wFNaVdqyCof1UrL_VgOAL&usg=AFQjCNGE5Z-_SD1DQB1DTCCu4vb27axWIA&sig2=gkTPbYqVprKY_99rixoHb8Q&bvm=bv.93564037,d.d24)

Chevallard Y., (1985) *La transposition didactique. Du savoir enseignant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*, Routledge, London-New York.

Hattie J.(2012), *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge, London-New York.

Martinelli E., (2016) Gruppo NON SOLO DSA., *“Tutto chiaro? Percorso 1 per le ultime classi di scuola primaria e le prime classi della scuola secondaria di primo grado”*, Lulu.com

Martinelli E., (2016) Gruppo NON SOLO DSA., *“Tutto chiaro? PERCORSO 2 per le ultime classi della scuola secondaria di 1° grado e per la scuola secondaria di 2° grado ”*, Lulu.com.

Medeghini R., (2001), *Percorsi didattici per la comprensione del testo*. Brescia, Vannini Editrice

MIUR (2010), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

MIUR (2014), *Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE “TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning oecd 2014”. Focus sull'Italia*, in [http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS\\_Guida\\_lettura\\_con\\_Focus\\_ITALIA.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf).

Novak J.D., (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare ed usare la conoscenza*, Trento, Erickson.

Novak J.D. e Gowin D.B. (1989), *Imparando ad imparare*, Torino, SEI.

Ventriglia L., Storace F., Capuano A.(2015), *La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento*, Quaderni della Ricerca 25, Loescher Editore.

## MODULO 3 - Lezione 3.1

### La didattica

#### Anticipatore

In queste slides:

- **approfondiremo il concetto di didattica:** triangolo didattico, trasposizione didattica, contratto didattico ed ergonomia didattica;
- **approfondiremo la teoria del carico cognitivo;**
- tratteremo degli «ostacoli all'apprendimento».

---

#### Contenuti

- definizione di didattica;
- triangolo didattico;
- trasposizione didattica;
- carico cognitivo;
- gli ostacoli all'apprendimento.

---

#### Competenze metodologico didattiche

Le competenze metodologiche-didattiche consistono nella **capacità di pianificare, organizzare, mettere in atto e valutare un'azione formativa rivolta agli alunni**.

Il docente, quale **facilitatore e animatore di contesti di apprendimento** ha il compito di attivare i saperi impliciti degli alunni e di incoraggiare lo sviluppo naturale delle loro intelligenze. Spetta, dunque all'insegnante conoscere e utilizzare **metodologie didattiche attive, centrate sull'apprendimento** più che sull'insegnamento.

#### Il triangolo didattico



---

#### La didattica

La didattica si colloca all'interno di quel sistema che Chevallard definisce sistema didattico e che costituisce l'insieme dei protagonisti dell'azione didattica, l'insegnante e lo studente, e gli ambienti - istituzionali e non - che vi gravitano intorno.

Il concetto di **trasposizione didattica**, proposto da Chevallard, ci aiuta inoltre a contestualizzare le problematiche legate al come un oggetto del sapere, diventa oggetto d'insegnamento. (Chevallard, 1985).

---

#### Gli ostacoli all'apprendimento

### **Gli ostacoli sono legati alla persona che apprende:**

- ostacoli ontogenetici;
- ostacoli emotivo-motivazionali;
- sistemi di convinzione sui contenuti disciplinari;
- **concetto di sé** come studente;
- teorie del successo.

Le Linee guida europee richiamano con forza la centralità dello studente nella definizione della programmazione didattica.

### **Gli ostacoli all'apprendimento sono legati all'oggetto da apprendere:**

- **ostacoli epistemologici** legati alla complessità formale delle sue strutture.

### **Materiale di studio**

Articolo: «[Disturbi specifici dell'apprendimento e studio della storia](#)» a cura di L. Antonella Olivieri. **Accessibile** nella sezione **Articoli per approfondire**.

**La risorsa nella versione integrale è scaricabile online** collegandosi al sito:

[http://www.storieinrete.org/storie\\_wp/wp-content/uploads/2012/11/olivieri\\_dsa\\_storia\\_20124.pdf](http://www.storieinrete.org/storie_wp/wp-content/uploads/2012/11/olivieri_dsa_storia_20124.pdf)

---

### **Carico cognitivo**

Quantità totale di attività mentale imposta alla memoria di lavoro in un dato momento che varia in funzione dei rapporti che si effettuano tra contenuti, studente e contesto di apprendimento. Ogni apprendimento prevede un carico cognitivo che si riferisce **all'impegno di elaborazione e di immagazzinamento delle informazioni nella Memoria di Lavoro (ML)**.

- **Carico cognitivo intrinseco:** legato alla naturale complessità del compito e al livello di expertise dello studente (e quindi **non riducibile**).
- **Carico cognitivo estraneo:** che non contribuisce agli apprendimenti desiderati e che può essere opportunamente ridotto con un'adeguata progettazione degli interventi e dei materiali didattici.
- **Carico cognitivo pertinente:** carico di lavoro "buono" che la mente impiega nella **costruzione e** nell'automazione di opportune **rappresentazioni mentali** a partire dai contenuti oggetto di apprendimento.

Un punto fondamentale per il successo scolastico dei DSA è rappresentato dalla **riduzione del carico cognitivo estraneo**, allo scopo di poter disporre di maggior spazio di memoria, per attivare processi che producono apprendimento.

---

### **La saturazione cognitiva**

Occorre evitare che i contenuti siano presentati in modo ridondante e non pertinente. Ciò, infatti, produce affaticamento, dispersione, scissione dell'attenzione e saturazione cognitiva in tutti gli alunni e, in particolare, nei DSA.

---

### **Gli ostacoli all'apprendimento**

Qualora il **carico cognitivo intrinseco** fosse troppo alto è necessario che gli insegnanti provvedano a ridurlo attraverso particolari tecniche:

- **chunking:** la **segmentazione** del compito in elementi più semplici;
- **sequencing:** la sua **sequenzializzazione** in fasi;
- **pacing:** il **controllo** dello studente sul **ritmo** di presentazione delle informazioni.

### Materiale di studio

Articolo: «[Ma si fanno i conti con il carico cognitivo?](#)» a cura di F. Landriscina.  
Accessibile nella sezione **Articoli per approfondire**.

### Gli ostacoli sono legati alla persona che insegna

Hanno origine nella scelta strategica del docente o da un progetto del sistema educativo per aggirare le barriere.

Sono relativi:

- alla **trasposizione didattica** (cioè interventi strategici attraverso cui l'insegnante trasforma un sapere accademico in sapere da insegnare. Il docente interviene nel rendere più accessibili i materiali di studio e i diversi momenti della lezione).
- **all'ingegneria didattica** (organizzazione delle attività d'aula, ritmo con cui propone i contenuti curriculari, articolazione del gruppo classe; individuazione dell'essenzializzazione dei contenuti).

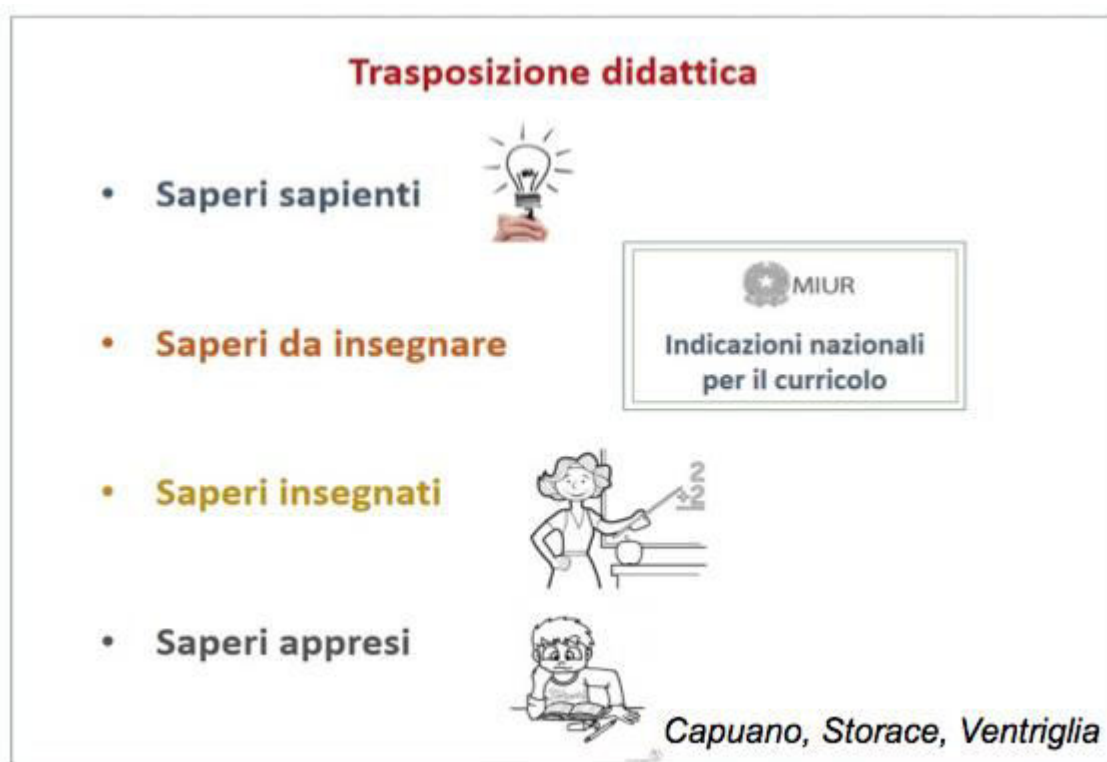
### Materiale di studio

Documento: «[Il bilancio delle competenze per i docenti neoassunti 2015-2016](#)» MIUR-INDIRE 2016.  
Accessibile nella sezione **Articoli per approfondire**.

---

### Didattica per l'apprendimento

Rimuove gli ostacoli didattici attraverso una adeguata **trasposizione** tra sapere sapiente e sapere da apprendere.



### Trasposizione didattica:

1. saperi sapienti;
  2. saperi da insegnare;
  3. saperi insegnati;
  4. saperi appresi.
- (Capuano, Storace, Ventriglia).



## MODULO 3 - Lezione 3.2

### La didattica inclusiva

#### Anticipatore

In queste slides:

- delinearemo il **profilo del docente inclusivo**;
- ci soffermeremo sul **concetto di didattica inclusiva** e sulla sua definizione **all'interno dei documenti ministeriali**;
- illustreremo le **strategie e le metodologie didattiche efficaci** per il raggiungimento del **successo formativo per tutti (nessuno escluso)**;
- tratteremo **dell'essenzializzazione dei contenuti**;
- nella progettazione degli strumenti didattici operativi terremo in considerazione i principi fondamentali della **PUA** (Progettazione Universale dell'Apprendimento).

---

#### Contenuti

- Docente inclusivo;
- didattica inclusiva;
- PUA (Progettazione Universale per l'Apprendimento);
- didattica strategica;
- didattica efficace;
- essenzializzazione contenuti (Atto di indirizzo MIUR 2009);
- TALIS (Teaching and Learning International Survey).

---

#### INCLUSIONE

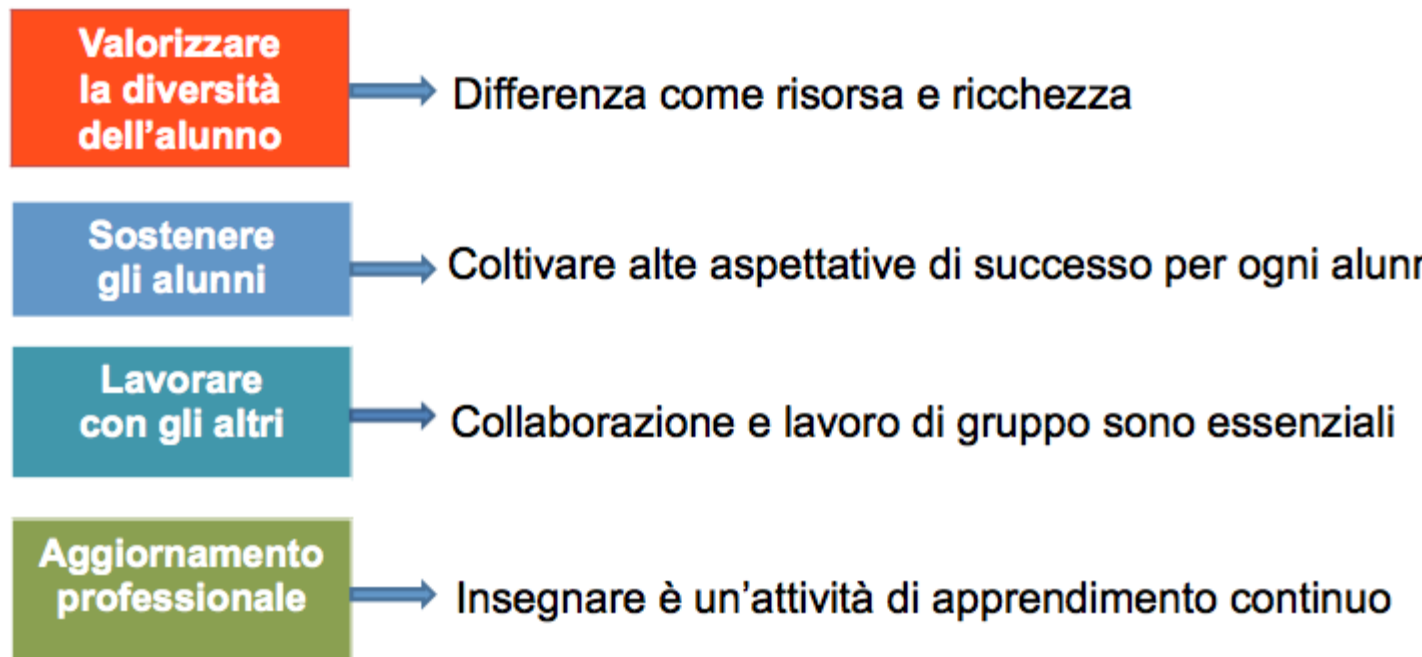


**trasformare il sistema scolastico  
in organizzazione adeguata  
a perseguire la valorizzazione delle differenze.**

[La formazione docente per l'inclusione, Profilo dei docenti inclusivi.](#)  
Accessibile nella sezione Materiali.

---

#### Profilo docente inclusivo: quadro di valori fondamentali



I quattro valori di riferimento condivisi dai docenti inclusivi sono:

1. **Saper valutare e valorizzare la diversità dell'alunno:** differenza tra gli alunni come risorsa e ricchezza;
2. **Sostenere gli alunni:** i docenti devono coltivare **aspettative alte** sul **successo scolastico** degli studenti;
3. **Lavorare con gli altri:** collaborazione e lavoro di gruppo sono essenziali per tutti i docenti;
4. **Aggiornamento professionale:** insegnare è un'attività di apprendimento continuo, i docenti hanno la **responsabilità** del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.  
(Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), Profilo dei Docenti Inclusivi).

### La didattica inclusiva

L'obiettivo della didattica inclusiva è il **raggiungimento per tutti gli alunni del massimo grado possibile di apprendimento** e partecipazione sociale, attraverso la valorizzazione delle differenze presenti nel gruppo classe:

1. differenti **stili di apprendimento**
2. differenti **stili di insegnamento.**

### La didattica inclusiva: documenti ministeriali

Nelle **Misure di accompagnamento delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione** (MIUR, 2013), a proposito di **inclusione**, si precisa:

“Ogni insegnante sa che le **modalità di apprendimento** degli alunni sono **diverse**, così come sono diversi i loro **stili**, i loro **vissuti**, i **contesti** della loro vita. La diversità è la cifra con la quale ogni docente si deve quotidianamente confrontare e questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza”.

Nelle **Indicazioni Nazionali per i Licei** si sottolinea quanto la **libertà dell'insegnante e la sua capacità di adottare metodologie e strategie adeguate alle classi e soprattutto ai singoli studenti e alle loro peculiarità** e diversità sia decisiva **“ai fini del successo formativo”**. (MIUR, 2010).



---

## Rispetto delle diversità e inclusione

In un'ottica di rispetto delle diversità e inclusione, uno degli approcci internazionali che merita attenzione è la

### Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA) o Universal Design for Learning (UDL).

Si tratta di un approccio psicopedagogico che affronta in modo convergente tre grandi sfide: **diversità, educazione inclusiva e tecnologia**.

È un modello pedagogico orientato al superamento della categorizzazione degli alunni con svantaggi nella scuola, a favore della costruzione di curricula per tutti, senza particolari "**distinzioni penalizzanti**".

L'**Universal Design for Learning** (UDL) è un modello pedagogico di riferimento che intende guidare la pratica educativa identificando e rimuovendo gli ostacoli presenti nei materiali didattici curriculari per affrontare la varietà delle esigenze degli studenti.

I **concetti fondamentali** dell'UDL si possono così sintetizzare: rispetto e valorizzazione delle diversità:

- **personalizzazione** per tutti;
- **accessibilità** per tutti;
- **flessibilità** negli obiettivi, nelle metodologie e nelle strategie, nei materiali, negli strumenti (tecnologici e non) e nelle forme di verifica e valutazione;
- **innovazione** nel modo di insegnare e valutare;
- **attenzione al linguaggio**, in quanto mezzo che permette la comunicazione e la comprensione;
- utilizzo della **tecnologia digitale**.

---

## UDL/PUA: i tre principi

Tre principi fondamentali, basati sulla **ricerca neuroscientifica**, guidano la PUA e forniscono la struttura per le linee guida:

### 1. Principio I - Rete Riconoscimento

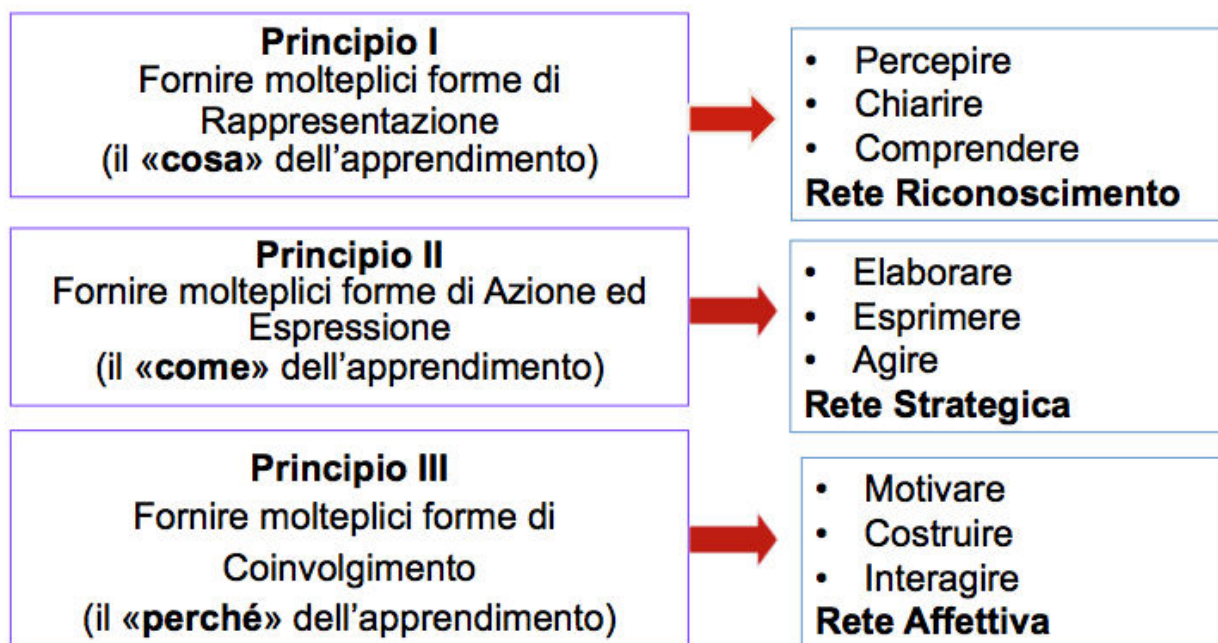
Fornire molteplici forme di Rappresentazione (il «**cosa**» dell'apprendimento): percepire, chiarire, comprendere.

### 2. Principio II - Rete Strategica

Fornire molteplici forme di Azione ed Espressione (il «**come**» dell'apprendimento): elaborare, esprimere, agire.

### 3. Principio III - Rete Affettiva

Fornire molteplici forme di Coinvolgimento (il «**perché**» dell'apprendimento): motivare, costruire, interagire.



#### Materiale di studio:

Documento: «Universal Design for Learning (UDL): Guidelines Version 2.0. Wakefield (ma), trad. it. a cura di G. Savia, P. Mulè (2015, versione 2.0)» (CAST, 2011).

Accessibile online collegandosi al sito:

<http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL%20Linee%20guida%20Versione%202.0%20ITA.doc>

Indicazioni nella sezione **Articoli per approfondire**.

#### Didattica strategica

TALIS (l'indagine MIUR 2013) propone un'analisi attenta sulle pratiche didattiche utilizzate in classe. Il questionario ha chiesto agli insegnanti **la frequenza con cui adottano una serie di pratiche didattiche** durante l'anno scolastico. La maggior parte dei docenti utilizza soprattutto pratiche didattiche quali:

Pratiche di insegnamento	Paesi Talis	Italia
<b>Presento un riassunto di contenuti</b> (anticipatore) che gli studenti hanno appreso recentemente	74%	64%
<b>Controllo i quaderni degli esercizi</b> dei miei studenti e/o i compiti svolti a casa	72%	85%
<b>Faccio esercitare gli studenti con lavori simili</b> fino a quando non ritengo che ogni studente abbia ben compreso i contenuti	67%	78%

1. **Presento un riassunto di contenuti** (anticipatore) che gli studenti hanno appreso recentemente  
64% in Italia - 74% Paesi Talis

2. **Controllo i quaderni degli esercizi** dei miei studenti e/o i compiti svolti a casa  
85% in Italia - 72% per i Paesi Talis

3. **Faccio esercitare gli studenti con lavori simili** fino a quando non ritengo che ogni studente abbia ben compreso i contenuti  
78% in Italia - 67% per i Paesi Talis

Sul polo opposto le pratiche meno utilizzate dai docenti sono **pratiche attive**, ovvero, **pratiche didattiche che coinvolgono e motivano la partecipazione dello studente all'apprendimento**.

### Lavoro in piccoli gruppi

- **32% in Italia** - 47% per i Paesi Talis

### Impiego delle TIC per i progetti o nel lavoro in classe

- **31% in Italia** - 38% per i Paesi Talis

### Lavoro a progetti che richiedono almeno una settimana di lavoro

- **28%** dei docenti sia per TALIS che per l'Italia

**L'Italia si colloca nell'area dei paesi in cui i docenti utilizzano meno le pratiche attive.**

#### 1. Lavoro in piccoli gruppi:

**32% in Italia** - 47% per i Paesi Talis

#### 2. Impiego delle TIC per i progetti o nel lavoro in classe:

**31% in Italia** - 38% per i Paesi Talis

#### 3. Lavoro a progetti che richiedono almeno una settimana di lavoro:

**28%** dei docenti sia per TALIS che per l'Italia.

**L'Italia si colloca nell'area dei paesi in cui i docenti utilizzano meno le pratiche attive.**

I risultati dell'indagine del "questionario TALIS" indicano inoltre che le **pratiche meno utilizzate dai docenti (italiani) sono le pratiche attive come l'apprendimento collaborativo e in piccoli gruppi che risulta altamente produttivo per attivare negli studenti il conflitto cognitivo** e la ricerca collettiva di risultati alle problematiche.

La percentuale di docenti che dichiarano di far lavorare frequentemente gli **studenti in piccoli gruppi** per trovare soluzioni comuni ai problemi e ai compiti assegnati ammonta al **47% per i Paesi TALIS e al 32% in Italia**.

#### Materiale di studio

Documento: «TALIS 2013 Teaching and Learning International Survey (TALIS) Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE Focus sull'Italia» MIUR.

**Accessibile online** collegandosi al sito:

[http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS\\_Guida\\_lettura\\_con\\_Focus\\_ITALIA.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf)

---

## Come promuovere l'inclusione in classe? Strategie metodologiche e didattiche

**Le dimensioni dell'azione didattica**, finalizzate a incrementare i livelli di inclusione in classe e migliorare le condizioni di apprendimento di tutti gli alunni, sono:

1. apprendimento cooperativo;
2. adattamento delle forme di comunicazione e degli spazi;

3. apprendimento significativo;
  4. valorizzazione delle diverse forme di intelligenza;
  5. didattica metacognitiva;
  6. metodo di studio;
  7. didattica metaemotiva;
  8. valutazione, verifica e feedback formativo.
- 

## Come promuovere l'inclusione in classe? Strategie metodologiche e didattiche

### Apprendimento cooperativo

Incentivare e **lavorare su cooperazione, collaborazione e clima di classe**. In particolare sono da valorizzare le strategie di lavoro collaborativo in coppia o in piccoli gruppi.

**L'apprendimento non è mai un processo solitario**, ma è profondamente influenzato dalle relazioni, dagli stimoli e dai contesti tra pari.

**La dimensione dialogica dell'apprendimento:  
non si apprende in solitudine.**

### Incoraggiare l'apprendimento collaborativo

"Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione comunitaria dell'apprendimento svolge un ruolo significativo".

**Realizzare percorsi in forma di laboratori** "per favorire l'**operatività** e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa".

(Indicazioni Nazionali per il curricolo, MIUR, 2012).

### I documenti ministeriali:

In tale prospettiva le Indicazioni Nazionali si propongono come obiettivo "il riconoscimento e la valorizzazione delle forme di **diversità**, che vanno viste come **risorsa e occasione di innovazione della didattica** (come è il caso, ad esempio, della valorizzazione della ricchezza culturale e linguistica di alunni di origine non italiana; del ricorso a modalità didattiche particolarmente attente a introdurre tecniche o tecnologie facilitanti; della **promozione delle diverse forme di apprendimento collaborativo: dal cooperative learning, al tutoring, all'apprendimento tra pari...**").

(Indicazioni Nazionali per il curricolo, MIUR, 2012).

---

## Come promuovere l'inclusione in classe?

### Adattamento delle forme di comunicazione, degli spazi, dei materiali

Per valorizzare le differenze individuali occorre **adattare**:

1. i propri **stili di comunicazione**;
  2. la modalità di **lezione**;
  3. gli **spazi di apprendimento**;
  4. i **materiali rispetto ai diversi livelli di abilità e ai diversi stili cognitivi** presenti in classe;
  5. la **complessità del compito**.
- 

### UDL - PRINCIPIO I

#### Fornire molteplici forme di Rappresentazione

**Utilizzare molteplici modalità di presentazione e di rappresentazione**, in quanto gli studenti differiscono tra loro in relazione alle modalità di percepire e comprendere le informazioni che vengono loro presentate. Alcuni potrebbero semplicemente assimilare le informazioni più velocemente ed efficacemente attraverso mezzi visivi o

uditivi piuttosto che attraverso il testo scritto.

Inoltre, l'apprendimento e il trasferimento dell'apprendimento avvengono quando vengono usati **rappresentazioni multiple**, perché permettono agli studenti di fare dei collegamenti interni, così come tra i concetti. Non si tratta soltanto di **fornire rappresentazioni che coinvolgono quanti più sensi possibili, ma anche quanti più linguaggi possibili**.

È fondamentale fornire molteplici opzioni di rappresentazione affinché l'informazione chiave sia percepibile da tutti gli studenti. Non esiste un solo modo di rappresentazione che sia ottimale per tutti!

---

### Adattamento delle forme di comunicazione e dei materiali

L'adattamento più funzionale è basato su **materiali** in grado di attivare **molteplici canali di elaborazione delle informazioni**, dando supporti aggiuntivi e attività a difficoltà graduale.

È opportuno:

- Arricchire il **canale comunicativo** da quello linguistico tradizionale (testuale) verso quello **extralinguistico** (canale visivo).
- 

### Il doppio canale: verbale e visuale

- Esposizioni del docente che fanno **uso coordinato** di **testo e grafica**, in modo da indurre gli studenti a utilizzare il **doppio canale** (verbale e visuale) per elaborare e assegnare significato alle informazioni a disposizione.
- Promuovere attività che favoriscano l'**elaborazione "profonda"** dei contenuti. (Clark, Implicit instructional methods).

In alternativa e/o integrazione della "lezione" possono essere proposti organizzatori anticipati e **approcci diversi** che aiutano dal punto di vista sia della motivazione, sia dell'apprendimento: utilizzo di **video, film e documentari, laboratori** sui testi, sulle fonti, **LIM, internet** come strumento di ricerca, **blog didattici,...**

---

### Quali sono le integrazioni ottimali per i DSA?

Si apprende meglio:

1. da parole unite a immagini piuttosto che da parole da sole (**Principio di multimedialità**);
  2. quando parole e immagini sono presentate simultaneamente e non successivamente (**Principio di contiguità temporale**);
  3. quando parole e immagini sono vicine sullo schermo o sulla pagina anziché distanziate (**Principio di contiguità spaziale**);
  4. quando sono escluse parole e immagini estranee (**Principio di coerenza**);
  5. quando le animazioni sono arricchite da narrazioni audio anziché da testi scritti (**Principio di modalità**).
- 

### Multisensorialità

Aprire il maggior numero di canali recettivi possibili:

- **vista (colori, forme lettere, isomorfismo)**;
  - **udito (suoni)**;
  - **cinestesici (effetti fisici e corporei)**.
- 

### Come promuovere l'inclusione in classe? Strategie metodologiche e didattiche

#### Apprendimento significativo

Per attivare dinamiche inclusive è fondamentale **potenziare le strategie logico-visive**, in particolare grazie all'uso di mappe mentali e mappe concettuali.

L'approfondimento della tematica relativa alle **mappe concettuali e mentali** è nella lezione 3.5 «Organizzatori grafici per l'apprendimento» del modulo 3.

**Per gli alunni con maggiori difficoltà** sono di grande aiuto tutte le **forme di schematizzazione e organizzazione anticipata della conoscenza** e, in particolare, i diagrammi, le linee del tempo, le illustrazioni significative e le flashcard delle regole, così come la valorizzazione delle risorse iconografiche, degli indici testuali e dell'analisi delle fonti visive.

---

#### **Attivazione delle preconcoscenze**

Una delle strategie per rendere più efficace la lezione è quella dell'**anticipazione**, che consiste nell'ancorare le nuove informazioni alle conoscenze già possedute dagli allievi. (D.P. Ausubel).

#### **Vantaggi:**

1. aumentare il senso di autoefficacia;
2. "risparmiare tempo" nel momento in cui si consolidano informazioni già in possesso.

#### **Quando:**

all'inizio della lezione.  
Grammatica dell'anticipazione.

#### **Come:**

con diverse tecniche e metodi attraverso le quali gli alunni con DSA possono sentirsi alla pari con gli altri, perché il lavoro è soprattutto orale e la sollecitazione all'attenzione è varia e frequente.

#### **Attivazione delle preconcoscenze attraverso:**

1. **brainstorming** come discussione di un tema. Man mano che gli alunni propongono un nuovo concetto o un nuovo nesso viene annotato sulla lavagna in una mappa. Il ruolo dell'insegnante è di incoraggiare, valorizzare il recupero delle conoscenze, stimolare e problematizzare;
  2. **scaletta degli argomenti** proposta dall'insegnante;
  3. **mappe e schemi** come anticipatori;
  4. **survey e question** come tecnica adatta ai manuali. Consiste nello sfogliare un capitolo di un testo, facendo attenzione agli **indici testuali**.
- Finalizzate a migliorare l'attenzione e la comprensione degli studenti.**
- 

#### **Il glossario**

Il lavoro più sistematico di raccolta delle **meta-analisi** relativi agli interventi didattici è quella di **Hattie**. (Hattie, Visible Learning, 2009)

Grande efficacia viene attribuita da Hattie agli interventi preliminari che si pongono l'obiettivo dell'arricchimento del "vocabolario" degli studenti.

L'importanza di una **corretta assegnazione di significato ai termini** che gli studenti incontrano nei materiali di studio è confermata dall'efficacia attribuita da Hattie agli interventi preliminari volti al **miglioramento del "vocabolario"** degli studenti, ossia all'arricchimento dell'insieme di termini linguistici di cui essi conoscono il significato e del lessico da essi utilizzato nella lingua scritta e parlata. (Hattie, 2009)

---

### **Come promuovere l'inclusione in classe? Strategie metodologiche e didattiche**

#### **Organizzare ed animare situazioni di apprendimento**

**Perrenoud** indica come prima competenza il sapere «**organizzare e animare situazioni di apprendimento**», in cui vengono mobilitate competenze più specifiche come:

1. conoscere, per una data disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in obiettivi di apprendimento;
2. lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni;
3. lavorare a partire dagli **errori e ostacoli** all'apprendimento;



4. costruire e **pianificare dispositivi** e sequenze didattiche;
5. impegnare gli alunni in **attività di ricerca**, in progetti di conoscenza.

### **IBSE: Inquiry- Based Science Education Approccio didattico basato sull'investigazione**

L'insegnante guida gli studenti nella costruzione della propria conoscenza e dà spazio maggiore all'osservazione, alla sperimentazione e alla riflessione.

Con il termine «Inquiry» si intendono “una serie di processi messi in atto dagli studenti in modo intenzionale come: saper **diagnosticare** problemi, **commentare** in modo critico gli esperimenti e **individuare** soluzioni alternative, saper **pianificare** un'indagine, **formulare congetture**, **ricercare** informazioni, **costruire modelli**, saper **discutere** e **confrontarsi** tra pari, formulare argomentazioni coerenti.”

(Internet Environments for Science Education, Linn, Davis e Bell, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).

---

## **Come promuovere l'inclusione in classe? Strategie metodologiche e didattiche**

### **Didattica metacognitiva**

Sviluppare consapevolezza in ogni alunno rispetto ai propri processi cognitivi è obiettivo trasversale a ogni attività didattica.

L'insegnante propone una **didattica metacognitiva**, per sviluppare strategie di **autoregolazione** e **mediazione cognitiva e emotiva**, per strutturare un **metodo di studio personalizzato e efficace**, spesso carente negli alunni con difficoltà.

L'approfondimento della tematica relativa al **metodo di studio** è nella lezione «Il metodo di studio» di questo modulo.

### **Promuovere autoregolazione e autoriflessione**

Sviluppando la capacità di **autoregolarsi**, l'alunno attiva metodi e procedure per **organizzare e gestire il proprio pensiero** e tramutarlo in abilità per apprendere (Zimmerman, 2001).

Attraverso la capacità di **autoriflessione** sui propri processi di apprendimento, l'alunno impara a **focalizzare l'attenzione su quanto ha appreso e quanto deve ancora apprendere** e, se necessario, a operare delle “correzioni di rotta”.

### **Competenze chiave**

La prima competenza chiave, **Imparare a imparare**, è l'abilità di **perseverare nell'apprendimento**, di **organizzare** il proprio apprendimento anche mediante una **gestione efficace del tempo e delle informazioni**, sia a livello individuale che in gruppo.

Questa competenza comprende la **consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni**, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di **sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace**.

### **Essenzializzazione contro il diluvio informativo**

Sappiamo che «l'accezione di sapere è passata dall'essere in grado di ricordare informazioni, all'essere in grado di trovarle e servirsene» (OCSE PISA), pertanto, in un tempo in cui un infinito numero di informazioni sono a disposizione (diluvio informativo), non ci si può limitare a imparare, ma è necessario imparare a imparare, per saper decidere cosa cercare, per saper validare le informazioni ricevute, per saperle usare, per saperle mettere in relazione con le conoscenze già acquisite.

### **Atto di indirizzo MIUR 2009 (Accessibile nella sezione Materiali)**

«Contenuti e articolazione delle discipline devono essere ripensati nella prospettiva di portare a una prima familiarità con i “**nuclei fondanti**” delle discipline stesse e a una **solida acquisizione di conoscenze e competenze di base** che tutti gli studenti devono possedere e padroneggiare a conclusione del primo ciclo di istruzione. Occorre abbandonare con decisione la strada, talora percorsa, dei programmi pletorici».

### **Promuovere la competenza interrogativa**

In un articolo del 1983 Harald Weinrich lanciava alla scuola una sfida non accomodante: la invitava a impegnarsi a insegnare a fare domande piuttosto che a dare risposte, a sviluppare competenza interrogativa piuttosto che a produrre rimandi.

«Coloro che fanno domande, gli insegnanti, non cercano la conoscenza; coloro che dovrebbero cercare la conoscenza non fanno domande». (Dillon, 2008).

### **Competenza interrogativa**

«Sono affezionato all'ipotesi di una scuola tutta domande... Da ragazzo non mi azzardavo nemmeno a dire: "Posso fare una domanda?"... Si parlava solo se interrogati, e l'interrogato eri sempre tu. ... È passato del tempo da allora, ma la scuola seguita a interrogare senza farsi interrogare ... Siamo addestrati ed addestriamo a perdere la capacità di porre "perché".»  
(D. Starnone, Solo se interrogato, Feltrinelli, 1998).

---

## Come promuovere l'inclusione in classe? Strategie metodologiche e didattiche

### Didattica metaemotiva

Le emozioni hanno un ruolo fondamentale nell'apprendimento. È prioritario che l'alunno sviluppi una positiva immagine di sé, un **buon livello di autostima** e senso di **autoefficacia** e un positivo **stile di attribuzione interno**. La **motivazione** ad apprendere è fortemente influenzata da questi fattori, così come dalle emozioni relative all'**appartenenza al gruppo di pari** e al gruppo classe.

---

### UDL - Principio III

#### Fornire molteplici forme di Coinvolgimento

**La componente emotiva rappresenta un elemento cruciale dell'apprendimento** e gli studenti si differenziano notevolmente nel modo in cui sono coinvolti e motivati all'apprendimento.

Ci sono numerosi motivi che possono influenzare la variazione individuale nel coinvolgimento emotivo, compresa la neurologia, la cultura, l'attinenza personale, la soggettività, la conoscenza pregressa, insieme ad altre variabili.

Alcuni studenti sono altamente coinvolti dalla spontaneità e dalle novità, mentre altri non sono coinvolti, o anche spaventati, da questi aspetti, preferendo la rigida routine. Alcuni studenti potrebbero preferire lavorare da soli, mentre altri preferiscono lavorare in gruppo.

Non c'è un modo di coinvolgimento che possa essere ottimale per tutti gli studenti in tutti i contesti. Quindi, fornire molteplici opzioni di coinvolgimento è fondamentale.

#### La resilienza

**La motivazione** è strettamente connessa a una **capacità** propria di un individuo e di un gruppo di resistere con successo a situazioni avverse, imparando a sviluppare competenze a partire dalle difficoltà e rafforzando la fiducia in sé e nel proprio agire.

#### Materiale di studio

Articolo: "[Insegnare la resilienza](#)" a cura di Enrica Maria Bianchi, Viviana Rossi, Barbara Urdanch

---

## Come promuovere l'inclusione in classe? Strategie metodologiche e didattiche

### Valutazione, verifica e feedback formativo

In una prospettiva inclusiva la valutazione deve essere sempre **formativa**, finalizzata al miglioramento dei processi di apprendimento e insegnamento. La valutazione deve sviluppare processi metacognitivi nell'alunno e, pertanto, **il feedback deve essere continuo**, formativo e motivante e non punitivo.

(L'approfondimento della tematica relativa alla **valutazione formativa** è nel modulo 4).

#### Uso della calcolatrice

**"L'uso consapevole e motivato di calcolatrici e del computer deve essere incoraggiato opportunamente fin dai primi anni della scuola primaria, ad esempio per verificare la correttezza di calcoli mentali e scritti e per esplorare il mondo dei numeri e delle forme."**  
(MIUR, Indicazioni Nazionali, 2012).

Mauro Cerasoli, presidente dell'Associazione per la Didattica con le Tecnologie, spiega "che bisogna rompere il tabù dell'imparare a memoria a fare i calcoli: nessuno sa a memoria i numeri di telefono, eppure tutti telefonano. E per fare operazioni come moltiplicazioni del tipo  $328 \times 621,4$  è richiesto almeno l'uso di carta e penna, che sono uno **strumento né più né meno che la calcolatrice**. Usare la calcolatrice per fare calcoli complessi è come prendere l'aereo per

raggiungere Londra: ogni azione più complessa richiede un mezzo differente e più evoluto, e **non ha alcun senso vietarne l'uso.**"

---

## Come promuovere l'inclusione in classe? Strategie metodologiche e didattiche

### Le tecnologie come risorsa inclusiva

Le tecnologie possono rispondere alle necessità di bisogni specifici ma possono essere **utilizzate dall'intero gruppo di alunni** e docenti che compongono la comunità scolastica in un **orizzonte inclusivo**. (Bonaiuti, 2009; Zambotti, 2010).

Grazie all'uso delle tecnologie a scuola possono essere valorizzate alcune **direzioni dell'azione didattica**, quali:

1. didattica basata sulla **valorizzazione dei diversi canali**;
  2. **apprendimento significativo** basato sulla risoluzione dei problemi e sull'attivazione delle preconoscenze;
  3. strategie di **apprendimento cooperativo**, attivo e partecipativo;
  4. **adattamento dei materiali**;
  5. crescita di **competenza digitale** nella classe (consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e **spirito critico** le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione).
- (Da "**Saggezza digitale**" di Marc Prensky).
- 

### Atto di indirizzo MIUR 2014

#### Priorità politica 4 - Infrastrutturazione digitale delle scuole

«L'amministrazione intende modificare gli ambienti di apprendimento attraverso **l'infrastrutturazione digitale delle scuole e l'integrazione delle tecnologie nella didattica**. **L'innovazione digitale rappresenta per la scuola l'opportunità di superare il concetto tradizionale di classe, creando uno spazio di apprendimento aperto** sul mondo nel quale costruire il senso di cittadinanza e realizzare "una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva", le tre priorità di Europa 2020.»

(Atto di indirizzo concernente l'individuazione delle priorità politiche del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca per l'anno 2014).

---

### Integrazione tra tecnologia e metodologia didattica

La mancanza di integrazione tra tecnologia e metodologia didattica, oltre a **frenare il rinnovamento e l'adeguamento delle prassi didattiche** ai nuovi bisogni, **ostacola l'uso continuativo degli strumenti compensativi** (computer, correttore ortografico, eco in scrittura, sintesi vocale, libri digitali, audiolibri, libri parlati, calcolatrice, software per la costruzione di mappe...) **nel contesto classe da parte degli studenti con DSA, che non vogliono sentirsi diversi dagli altri**.

---

## Come promuovere l'inclusione in classe? Strategie metodologiche e didattiche

### In sintesi:

1. focalizzare l'attenzione dello studente eliminando i fattori di distrazione e di sovraccarico cognitivo;
2. dividere gli obiettivi di un compito in "**sotto obiettivi**";
3. attivare le **preconoscenze**;
4. offrire anticipatamente **schemi grafici** relativi all'argomento di studio, per orientare gli alunni nella discriminazione delle **informazioni essenziali**;
5. favorire riapplicazioni in contesti variati (sviluppare **competenze**);
6. operare **riduzioni e adattamenti** della complessità del compito;

7. usare **dimostrazioni guidate** (istruzione diretta, passo passo, attenzione alle difficoltà del compito, **feedback orientativo** immediato);
8. arricchire il **canale comunicativo** utilizzando più canali e più linguaggi;
9. privilegiare l'**apprendimento dall'esperienza** e la **didattica laboratoriale**;
10. promuovere processi **metacognitivi** per sollecitare negli alunni l'**autocontrollo** e l'**autovalutazione** dei propri processi di apprendimento;
11. promuovere l'**apprendimento collaborativo**;
12. utilizzare le **tecnologie** in una cornice metodologico-didattica inclusiva.

Articolo <<[Da dove proviene e da chi è utilizzata la CO2 nell'atmosfera?](#)>> di Donatella Capotumino, formatrice AID

## Modulo 3 - Lezione 3.3

### Il metodo di studio

#### Anticipatore

In queste slides:

- approfondiremo la tematica relativa al **metodo di studio**;
- presenteremo un profilo di **studente «strategico»**;
- illustreremo le **strategie efficaci** per lo studio;
- proporremo la lettura dei dati della ricerca «Voce agli studenti».

---

#### Contenuti

- Metodo di studio;
- strategie organizzative;
- lo studio efficace;
- la voce degli studenti;
- questionario auto-osservativo: «Quando studio mi comporto così».

---

#### Lo studio per i DSA: quali difficoltà?

Di solito uno studente dislessico deve lavorare molto di più degli altri per portare avanti il proprio studio.

#### Le difficoltà:

- prendere appunti;
- leggere una quantità enorme di testi difficili;
- memorizzare il lessico specifico e specialistico;
- comporre testi e progetti;
- organizzare le attività di studio;
- preparare le interrogazioni;
- ripetere e imparare a memoria;
- sopportare lo stress e i cali di autostima.

(Riddick, Framer, Sterling, 1997)

Se la dislessia è “una diversa modalità di elaborare le informazioni”, occorre lavorare in modo diverso.

Bisogna focalizzare tre aspetti:

1. quali sono le **abilità da sviluppare** per apprendere e studiare;
2. quali sono le **compensazioni utilizzabili** (ad esempio le tecnologie);
3. quali sono gli **aggiustamenti** da mettere in atto (ad esempio il tempo aggiuntivo).

---

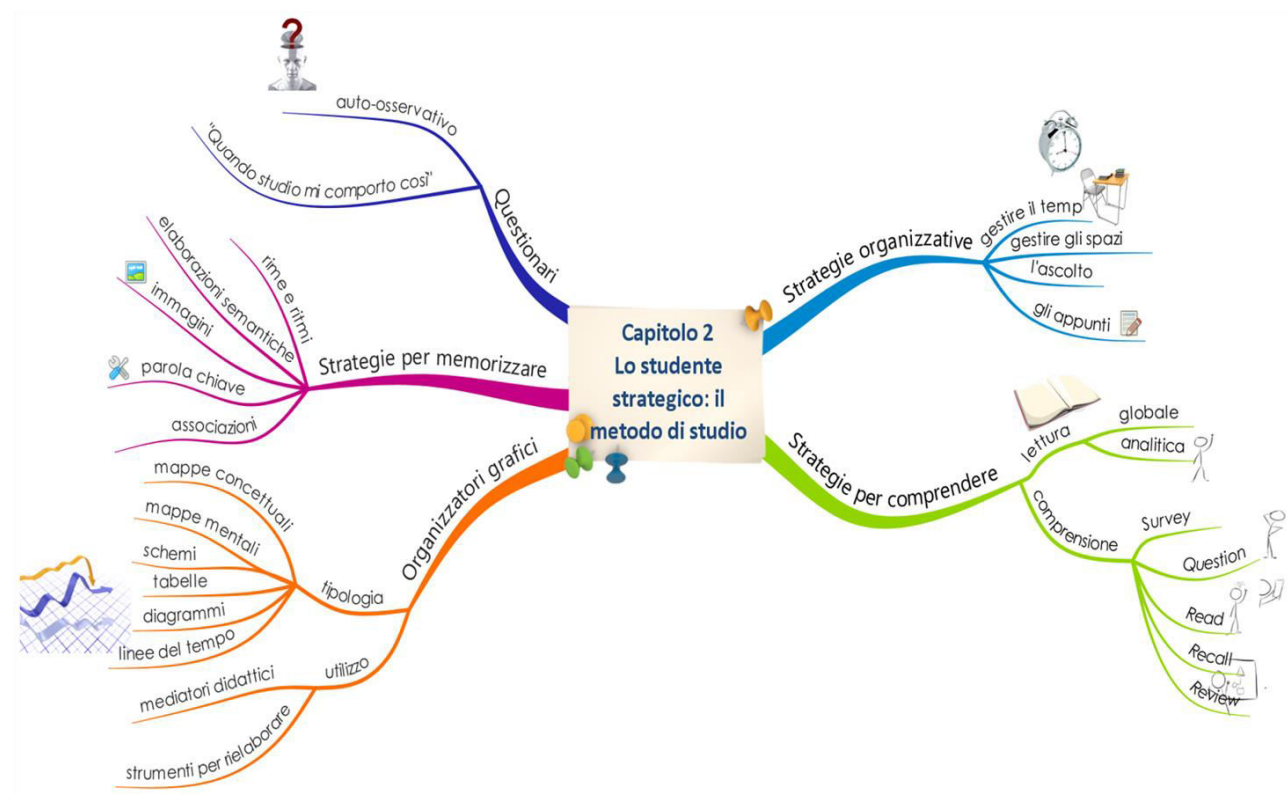
#### La lezione e la costruzione del metodo di studio

La lezione è il momento in cui si avvia il lavoro in classe e prelude allo studio a casa da parte dello studente sul manuale o sugli altri materiali forniti dal docente.

**È in questa fase che lo studente mette in atto strategie e metodi personali.**

**Il metodo di studio, però, non può esser dato come prerequisito**, acquisito nel ciclo o negli anni precedenti, in quanto a ogni ciclo e anno cambiano la complessità dei concetti, la mole di materiale da studiare e le capacità logiche e linguistiche degli studenti.

## Lo studente strategico: il metodo di studio



Mapa mentale tratta da: Capuano A., Storace F., Ventriglia L.,  
 "BES e DSA. La scuola di qualità per tutti", Libri Liberi, Firenze 2013

### Lo studio per i DSA: acquisizione di un metodo di studio

"... un metodo di studio che tenga conto della scarsa efficienza di lettura deve essere considerato un fondamentale strumento compensativo eventualmente da affiancare a tutti gli altri, tecnologici e didattici, previsti dalla normativa e dalla Legge 170.

**... uno studente con dislessia non può permettersi di leggere più volte il materiale da studiare..."**

(Cornoldi, Tressoldi, Stretti, Vio "Il primo strumento compensativo per un alunno con Dislessia. Un efficiente metodo di studio" –Erickson)

### Cosa significa studiare?

Studiare è un particolare tipo di apprendimento intenzionale in cui è richiesto di leggere attentamente il testo stesso al fine di comprendere e memorizzare le informazioni utili per eseguire una prova.

(Anderson, 1979)

Lo studio sarà tanto più efficace quanto più lo studente:

- sarà **motivato**;
- sarà in grado di **gestire e pianificare il tempo a disposizione**;
- sarà in grado di **porsi degli obiettivi** e di **verificarli**;
- sarà in possesso di **strategie adeguate**.

(Capuano A., Storace F., Ventriglia L., 2013)



---

## Strategie organizzative

### Gestire il tempo

A questo proposito si potrebbero utilizzare degli **strumenti di supporto** come **tabelle-diario** dove sia possibile distinguere giorni ed orari o dei **planner**.

### Gestire gli spazi

Conoscere se stessi significa scoprire in quali situazioni si ottengono i migliori risultati.

### Gestire l'ascolto

#### Docenti:

- utilizzo di **mediatori** per sostenere la tenuta attentiva (unità brevi, schemi concettuali, tavole di sintesi, schede guida, tavola di termini e regole...);
- porre **domande** nel corso e al termine della spiegazione;
- promuovere l'**interazione tra pari**;
- controllare la propria modalità espositiva e la velocità di eloquio (**teacher-talk**): per la possibile lentezza di elaborazione del discorso da parte dello studente con DSA.

## Strategie organizzative: gestire la registrazione della lezione

Tra gli strumenti compensativi previsti dalla normativa, a tutela delle persone con DSA si parla della **registrazione della lezione** per la loro difficoltà di prendere appunti.

“Per lo studente dislessico è inoltre più appropriata la proposta di nuovi contenuti attraverso il canale orale piuttosto che attraverso lo scritto, consentendo anche la registrazione delle lezioni.” (Linee guida, 2011, pag.18).

La spiegazione è un testo espositivo rivolto a studenti, destinatari che si trovano, in quanto a saperi e informazioni, in posizione asimmetrica rispetto a chi li produce.

Diventerà marginale il ricorso alla registrazione se la lezione è condotta in modo erogativo chiuso, caratterizzata, cioè, da lunghi monologhi del docente nella fase di esposizione di nuovi contenuti disciplinari, accompagnata dalla lettura ad alta voce di sequenze troppo lunghe del manuale.

La registrazione di una lezione di questo tipo può determinare un sovraccarico cognitivo per la densità delle informazioni che devono essere riascoltate ma che richiedono ugualmente l'identificazione di blocchi espositivi, cogliere le informazioni chiave, riconnettere le frasi per ricostruire un testo coerente.

La registrazione diventa efficace nella **fase di conclusione-sintesi** della lezione.

L'insegnante richiama i **punti essenziali**, può usare uno schema grafico o individuare le parole chiave per concettualizzare, riassumere l'argomento sviluppato; può inoltre dare indicazioni esplicite su come conservare le conoscenze acquisite in memoria e su come saperle riutilizzare in altri contesti.

---

## Lo studio efficace

Nell'atto di studiare uno studente strategico compie diverse operazioni:

1. **legge e comprende** il testo;
2. **estrae le informazioni** e le idee più importanti;
3. **mette in rapporto le nuove informazioni con ciò che già conosce**;
4. **riorganizza e sintetizza** le nuove informazioni secondo un proprio criterio;
5. **memorizza** e si prepara a rispondere a una serie di domande sull'argomento in questione.

(Zimmerman, 2002)

---

## Strategie per leggere/comprendere un testo

Una lettura funzionale allo studio e alla comprensione del testo si snoda in **tre fasi** che prevedono un intervento attivo sul testo:

1. **pre-lettura o lettura globale**, esplorativa e orientativa per identificare il tema centrale del testo sfruttando gli **indici testuali**;
2. **lettura analitica**, approfondita per individuare tematiche centrali, relazioni, argomentazioni e distinguere i contenuti principali da quelli accessori;
3. **post-lettura**, di elaborazione del contenuto per chiarire parole o concetti non compresi, magari utilizzando note e glosse a margine del testo riassuntive del concetto stesso, porsi domande sui contenuti, creare associazioni, «mettere le mani sul testo», eseguire cioè una serie di azioni linguistiche e cognitive.

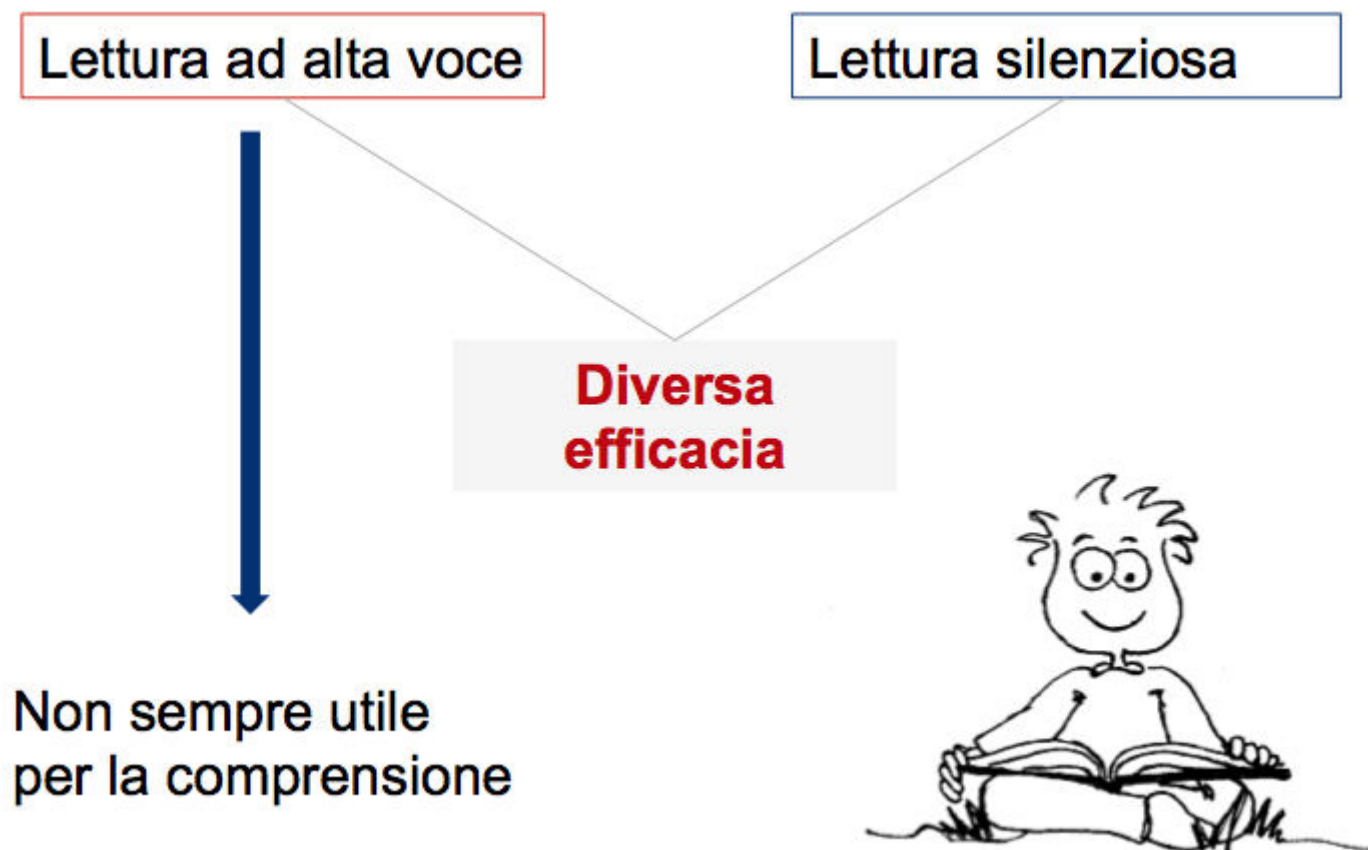
(Capuano A., Storace F., Ventriglia L., "BES e DSA. La scuola di qualità per tutti", pp. 11-47)

---

## Decifrazione: un problema non solo per i DSA

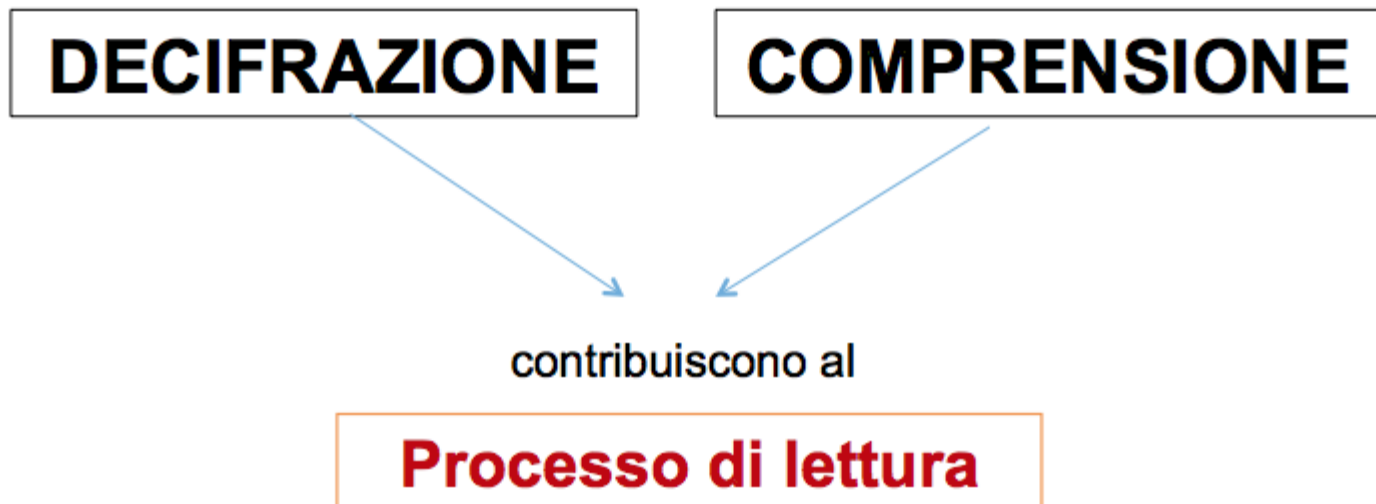
### Strategie per la lettura

Lettura ad alta voce e lettura silenziosa hanno diversa efficacia. Non sempre la lettura ad alta voce è utile per la comprensione.



Decifrazione e comprensione contribuiscono al Processo di lettura:

1. il bisogno di comprendere ha una fortissima ricaduta sulla lettura;
2. la decifrazione non è mai svincolata dalla comprensione.



**Il bisogno di comprendere  
ha una fortissima ricaduta sulla lettura.  
La decifrazione non è mai svincolata dalla comprensione.**

---

### **Il soggetto con DSA**

Ha rispetto ai coetanei difficoltà di decodifica che lo rendono **più lento**, lo affaticano nella lettura e rendono precari processi di comprensione ed elaborazione del testo.

Soprattutto quando deve:

- leggere più volte il materiale da studiare;
- ricavare riassunti o schemi scritti più o meno ricchi di contenuti;
- rileggere per ripassare prima delle verifiche.

### **Misure dispensative: L'alunno può essere dispensato da:**

1. Dispensa: Lettura ad alta voce;
2. Motivazione: Disagio di fronte ai compagni;
3. Alternative: Lettura 'concordata' o silente. Strategie metodologiche e didattiche.

## L'alunno può essere dispensato da:

### Dispensa



### Motivazione



### Alternative



#### Strumenti compensativi: strategie per la lettura






Se la lettura decifratrice è (molto) compromessa allora è necessario:

- utilizzare un **lettore esterno**;
- utilizzare il **computer** o altro (Programma: **sintetizzatore vocale**, **Libri digitali**, **Audiolibri** o libro parlato).

Importante è che lo studente acceda all'ascolto del testo.

**Per guidare lo studio:**

## IO, STUDENTE STRATEGICO, STUDIO COSÌ

Strategia	Cosa faccio?	Perché lo faccio?
<p><b>Dare uno sguardo generale al testo</b> (Survey)</p> 	<p>1. <b>CERCO</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• il titolo del capitolo</li> <li>• i titoli dei paragrafi</li> <li>• le parole in grassetto</li> <li>• il sommario</li> <li>• le didascalie delle immagini</li> <li>• le domande di comprensione</li> </ul> <p>2. <b>OSSERVO</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• immagini</li> <li>• cartine</li> <li>• linee del tempo</li> <li>• diagrammi</li> <li>• schemi</li> </ul>	<p>Per capire ciò che già conosco dell'argomento e prepararmi a scoprire nuove informazioni</p>
<p><b>Farsi domande</b> (Question)</p> 	<p>3. <b>TRASFORMO I TITOLI IN DOMANDE</b></p>	<p>Creare delle domande mi aiuta a leggere, <b>avendo in mente un obiettivo</b></p>
<p><b>Leggere</b> (Read)</p> 	<p>4. <b>LEGGO (con gli occhi o la sintesi vocale)</b> ogni paragrafo per rispondere alle domande</p> <p>5. <b>SOTTOLINEO</b> i concetti più importanti (uso colori diversi, cerchio, incornicio)</p> <p>6. <b>SCRIVO DELLE NOTE</b> o inserisco post-it</p> <p>7. <b>METTO DEI PUNTI INTERROGATIVI NELLE PARTI POCO CHIARE</b></p>	<p>Leggere attentamente mi aiuta a scoprire nuove informazioni</p> <p>Sottolineare serve per mettere in risalto e selezionare ciò che è importante</p> <p>Scrivere mi serve per organizzare le idee e per trovare spiegazioni a ciò che non ho capito bene</p>
<p><b>Rielaborare</b> (Recall)</p> 	<p>8. <b>FACCIO UNO SCHEMA O UNA MAPPA</b> dell'argomento che ho studiato</p> <p>9. Uso <b>TECNICHE</b> e <b>STRATEGIE</b> per ricordare parole difficili</p> <p>10. <b>RIPETO A VOCE ALTA</b> senza guardare il libro</p>	<p>Elaborare appunti, schemi e mappe serve a organizzarmi per ricordare meglio l'argomento</p> <p>Aiutano a recuperare i termini quando sono interrogato o nelle verifiche</p> <p>Ripetere mi serve per creare nella mente una scaletta e per controllare se sono preparato</p>
<p><b>Rivedere</b> (Review)</p> 	<p>11. <b>RIPASSO</b> spesso usando il materiale che ho archiviato in cartaceo o in digitale</p>	<p>Aiuta a mantenere e consolidare la traccia del ricordo</p>

*Schema a cura di Annapaola Capuano, Franca Storace, Luciana Ventriglia*



(Schema tratto dal libro di Capuano A., Storace F., Ventriglia L., "BES e DSA. La scuola di qualità per tutti", Libri Liberi, 2013 - Accessibile nella sezione «Materiali»)

---

## Voce agli studenti

### **Progetto nazionale di formazione-ricerca per docenti del 1° e del 2° ciclo d'istruzione Dislessia amica Associazione Italiana Dislessia.**

Indagine relativa al vissuto scolastico degli studenti del liceo Attilio Bertolucci (a cura di Carolina Tironi, Formatrice scuola AID).

#### **Materiale di studio**

Documento: «Voce agli studenti» Associazione Italiana Dislessia. Dislessia Amica, a cura di C.Tironi.

**(Pagine da studiare: da 2 a 15.** La restante parte del documento "Appendice" può essere utilizzata per approfondimenti personali).

#### **Premessa**

Il presupposto teorico su cui si fonda la ricerca è quello di considerare le **diversità relative all'approccio allo studio e alla scuola**, nella loro connotazione dimensionale. Non si tratta dunque di individuare lo studente bravo, da quello non bravo, lo studente competente in matematica e quello non competente, lo studente che fa fatica da quello che non fa fatica.

#### **Obiettivo**

L'intento è quello di dimostrare che esistono differenze dimensionali nei vissuti scolastici e che individuare le pratiche didattiche atte a favorire il riconoscimento e la valorizzazione di tutte le sfumature che rendono la **diversità** degli studenti un'incredibile **risorsa**, costituisce non solo un dovere, ma una grande **opportunità** per i docenti italiani e per la scuola in generale.

#### **Campione**

**Prima fase:** 388 studenti suddivisi per classi terze, quarte e quinte, di tutti gli indirizzi (scientifico, sportivo e musicale)

**Seconda fase:** 328 studenti suddivisi per classi prime e seconde, di tutti gli indirizzi (scientifico, sportivo e musicale)

Totale studenti: 716, di cui 10 con DSA

**Strumento: "Questionario auto osservativo"**

# Questionario auto-osservativo

*Da compilarsi a cura degli studenti*

Istituzione scolastica .....

Alunno ..... Classe ..... Sez. ....

<b>1</b>	<b>Quando prendo un bel voto in una interrogazione o in un compito scritto penso:</b>	<input type="checkbox"/> mi sono impegnato e me lo merito <input type="checkbox"/> sono intelligente e capace <input type="checkbox"/> uso strategie giuste <input type="checkbox"/> me lo hanno regalato <input type="checkbox"/> il compito era facile <input type="checkbox"/> è stata solo fortuna
<b>2</b>	<b>Quando prendo un brutto voto in un'interrogazione o in un compito penso:</b>	<input type="checkbox"/> devo usare strategie diverse <input type="checkbox"/> non avevo approfondito quell'argomento <input type="checkbox"/> la prossima volta non sarò così <input type="checkbox"/> faccio sempre il solito errore <input type="checkbox"/> non sono capace, non ce la farò mai <input type="checkbox"/> inutile studiare, tanto prendo sempre brutti voti

Tratto dal libro "BES e DSA. La scuola di qualità per tutti" A.Capuano, F.Storace, L. Ventriglia

## Sintesi risultati

**Ai risultati emersi, comparati a quelli relativi agli altri studenti, non evidenziano alcuna differenza significativa negli studenti con DSA.**

Anche il **livello di autostima** sembra essere in linea con il resto del liceo, indicando un buon inserimento nel percorso scolastico e una positiva percezione di sé e dell'ambiente.

È interessante notare come nell'item 11 nessuno tra gli studenti si è definito **disinteressato**, risultato interessante se si tiene conto che la disattenzione è uno dei più frequenti motivi per i quali i docenti rimproverano gli studenti con DSA.

L'unico item che evidenzia una differenza significativa è il numero 10. A differenza dei dati emersi per il biennio e il triennio, gli studenti hanno segnalato un importante **grado di insicurezza nel dover consegnare le verifiche**. Tale dato mette in evidenza come le prove di valutazione costituiscano un elemento di grande incertezza per gli studenti con DSA e quanto sia necessario ottimizzare il livello di accessibilità delle prove.

L'aspetto più interessante riguarda certamente i punti di debolezza rilevati, che pongono l'accento sulla necessità di tenere presente che **se una dimensione dei contenuti da apprendere è particolarmente difficoltosa** per la maggior parte degli studenti, **si rende necessario interrogarsi sul come renderla più accessibile**.

In linea, per esempio, con i dati emersi nella **ricerca dell'Università Ca' Foscari**, le difficoltà grammaticali da un lato, e le difficoltà legate alla programmazione del discorso (recupero lessicale, disagio di fronte a interrogazioni a sorpresa, necessità di ascoltare le spiegazioni più volte...) percepite da molti studenti, sollecitano ancora una volta la necessità di adottare una didattica realmente centrata sulle competenze e concepita per essere efficace, e più accessibile, per tutti.

"Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica", Graziano Serragiotto, Edizioni Ca' Foscari  
Accessibile dalla sezione **Materiali**.

## MODULO 3 - Lezione 3.4

### La comprensione del testo

#### Anticipatore

In queste slides:

- metteremo in evidenza i **processi di comprensione del testo**;
- **approfondiremo il concetto di comprensibilità e leggibilità dei testi**, con particolare riferimento alla tipologia **del testo espositivo**;
- analizzeremo i **passaggi critici e gli ostacoli alla comprensione del testo**;
- illustreremo le strategie didattiche volte alla **semplificazione e facilitazione** del testo;
- proporremo un **esempio operativo di analisi del testo di studio**.

---

#### Contenuti

- I processi di comprensione del testo;
- testi espositivi per lo studio;
- leggibilità e comprensibilità dei testi;
- i nodi per la comprensione;
- analisi operativa del testo.

---

#### Il processo di comprensione: interazione tra lettore e testo

**Capire** un testo:

- è un **processo interattivo** tra l'enciclopedia del lettore e le caratteristiche del testo;
- vuol dire costellare il processo di comprensione di una serie di **decisioni** su ciò che è importante conservare e ciò che è meglio "buttare" liberando spazio nella memoria di lavoro e nella **memoria episodica** del testo.

**Sintesi e cancellazione nel corso della lettura**  
**Lunghezza del testo = maggiori difficoltà.**

Le **difficoltà di comprensione** dipendono dal possesso inadeguato delle conoscenze e delle abilità ma anche dalle **caratteristiche** linguistico-testuali **del testo**. **Interazione tra lettore (conoscenze, esperienze e competenze) e testo (argomento, struttura, linguaggio).**



---

#### Il progetto: "Non solo DSA"

Pensato e realizzato da un gruppo di docenti di italiano di tutti gli ordini e gradi aderenti al **GISCEL** (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) con l'**Associazione Italiana Dislessia (AID)**.

(Martinelli E., Gruppo NON SOLO DSA., "Tutto chiaro? Percorso 1 per le ultime classi di scuola primaria e le prime classi della scuola secondaria di primo grado", 2016, Lulu.com).

(Martinelli E., Gruppo NON SOLO DSA., "Tutto chiaro? Percorso 2 per la classe terza della scuola secondaria di primo grado e per quelle della scuola secondaria di secondo grado, 2016, Lulu.com).

Il progetto affronta il problema delle **difficoltà di comprensione della lettura** da parte degli studenti a prescindere dalla presenza di un disturbo specifico di apprendimento (DSA).

Esso si fonda sull'ipotesi che «si possano ottenere significativi miglioramenti dei livelli di comprensione se in classe si fanno percorsi di lavoro esplicito e intenzionale su alcune specifiche difficoltà testuali; in altri termini, se la scuola dedica alla lettura (intesa come comprensione del testo scritto) un'attenzione almeno pari a quella che ha tradizionalmente dedicato all'insegnamento e all'esercitazione della scrittura».

Gli alunni con DSA, come quelli che presentano altri tipi di disturbi dell'apprendimento che si manifestano anche con difficoltà di comprensione del testo, possono trarre da interventi didattici sulla comprensione del testo un beneficio almeno pari a quello che ne possono avere allievi che incontrano difficoltà minori o di origine diversa. In sintesi: «ciò che è utile ai DSA e, in genere, agli alunni con difficoltà, è spesso utile a tutti. Questo naturalmente non esclude che gli studenti dislessici abbiano bisogno di attenzioni particolari, a cominciare dal maggior tempo che in ogni caso richiede loro la decifrazione di un testo, di sussidi tecnologici come la sintesi vocale e, a seconda della gravità del disturbo, di interventi clinici» (Martinelli, 2016).

#### Tipi di testo:

- Narrativo;
- Descrittivo;
- Regolativo;
- Argomentativo;
- **Espositivo**

↓

**Libro di testo - Obiettivo: trasmettere al lettore informazioni e conoscenze relative a un argomento, un fenomeno, un concetto.**

**Obiettivo generale: la comprensione.**

### Differenza tra leggibilità e comprensibilità



**Leggibilità:** analisi a livello quantitativo, misurabile con formule e indici. Riguarda aspetti linguistici di superficie del testo, che sono le caratteristiche sintattiche e lessicali analizzabili sulla base della lunghezza delle frasi, presenza di parole del VdB.

**Comprensibilità:** analisi di tipo qualitativo. Si riferisce all'organizzazione logico-semantica, alla struttura informativa del testo.



---

## Èulogos: Corrigere! La leggibilità

Èulogos Corrigere è un **servizio che analizza la leggibilità del testo** secondo l'**indice GULPEASE** e confronta le parole del testo con il **Vocabolario di base di Tullio De Mauro** grazie alla lemmatizzazione automatica.

Restituisce il testo con i dati frase per frase, per poter individuare subito i punti critici e fare di un testo qualunque un testo comprensibile a tutti. Occorre scegliere il **testo in lingua italiana** da controllare: in pochi secondi attraverso la posta elettronica il servizio restituisce il **resoconto ortografico** e il **resoconto di leggibilità**.

È in prova gratuita: <http://www.corrige.it/#>

---

## Èulogos: Corrigere! Ortografia

**Corrigere!Ortografia** è un sistema esperto ortografico basato sull'analisi del contesto e sulla base di conoscenza lessicale accurata della tecnologia Èulogos Imprimatur.

**Corrigere!Ortografia** realizza una radiografia del testo nel suo insieme e controlla ogni parola verificandone l'uso. Un'analisi puntuale che non solo segnala errori, ma soprattutto evidenzia dubbi per le parole in sé corrette ma incompatibili con il contesto. È in prova gratuita: <http://www.corrige.it/ortografia/resoconto/>.

---

## La comprensione del testo


«Comprendere un testo è una sorta di **problem solving** in cui occorre via via estrarre gli elementi rilevanti e parafrasarli, cioè **ricostruire il testo sotto forma di proposizioni di livello più alto, abbandonando i dettagli** ma mantenendo il significato complessivo».

La comprensione del testo richiede una **selezione delle informazioni** pertinenti con eliminazione di quelle accessorie, per la costruzione della **struttura concettuale gerarchica** del testo. (Capuano A., Storace F., Ventriglia L., "Viaggio nel testo... orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi", pp. 23-41).

---

## La comprensione del testo: didattica della lettura e della comprensione del testo

**La comprensione è una competenza trasversale  
e riguarda tutte le discipline**



- è fondamentale il ruolo del docente di italiano, ma **sono coinvolti tutti i docenti**;
- è un'**abilità linguistica** che ha **forti ricadute** sulle altre aree;
- è un apprendimento di **lungo periodo**.

«Quanto più le difficoltà testuali da una parte e le corrette strategie per affrontarle dall'altra sono note al lettore, sono state scoperte attraverso **percorsi attivi e condivisi di analisi dei testi**, quanto più esse vengono messe in campo consapevolmente, tanto più probabile sarà che il lettore abbia di quel testo e di altri nuovi testi una comprensione

corretta e approfondita».  
(Martinelli, 2016)

---

### La comprensione del testo: le conoscenze pregresse

Le informazioni contenute in un testo diventano maggiormente comprensibili e “significative” nel momento in cui il lettore le **collega con le informazioni che ha già in suo possesso**.

Più informazioni si hanno di un argomento più si comprende, in quanto, per comprendere, è necessario **operare dei rapporti tra le informazioni**. Comprendere può significare **fare ricorso a schemi adeguati** e la non comprensione potrebbe essere spiegata per l'assenza di uno schema, per mancanza di conoscenze, sia per l'attivazione di uno schema generico errato che può condurre a errori di interpretazione.

«Ad **esempio**: non posso comprendere un testo di scienze se utilizzo uno schema narrativo.» (R.Medeghini)

---

### La comprensione del testo: le inferenze

**Le proposizioni ricostruite devono essere collegate con il resto del testo attraverso** continui rimandi a dati precedenti immagazzinati nella memoria di lavoro e **inferenze** con le conoscenze già possedute.

(Capuano A., Storace F., Ventriglia L., “Viaggio nel testo...orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi”, pp. 23-41).

Secondo la definizione di Castelfranchi e Parisi (1980) ogni essere umano possiede una “**capacità inferenziale**”, cioè delle “regole di inferenza” che permettono di **generare conoscenze nuove a partire da conoscenze date o già possedute**.

Le conoscenze che vengono messe in rapporto per generare una conoscenza nuova possono provenire tutte dal testo (**inferenze testuali**) o anche dall'enciclopedia del lettore (**inferenze enciclopediche**) (INVALSI, 2013).

Si tratta di un vero e proprio **ragionamento** richiesto per colmare lacune nella coerenza del testo. Avvengono intenzionalmente e consapevolmente e introducono il **ragionamento deduttivo** nel processo di comprensione.

**Esempio**: Se leggo “Gianni inchiodò un'asse” costruisco una rappresentazione con l'immediata integrazione “con un martello”.

---

### La comprensione del testo: le inferenze

**Esempio di percorso**: Attività sui testi attraverso un lavoro a grande gruppo o a piccolo gruppo.

<p><u>Il 20° è sicuramente stato un secolo ricco di scoperte, invenzioni e brevetti che hanno migliorato la qualità della vita delle persone.</u></p> <p><u>Ma, erroneamente, si tende a considerare le invenzioni e i brevetti un campo solo</u></p>	<p><u>Scoperte, invenzioni, brevetti</u>: lessico-area semantica. Appartengono alla stessa area semantica ma hanno diverso significato. Questo spiega anche le virgolette messe alla parola “scoperte” per segnalare il riferimento a <u>invenzioni</u>, ma non la uguaglianza di significato.</p> <p><u>Qualità della vita</u>: lessico polirematica</p>
---	---

(Martinelli, E., Gruppo NON SOLO DSA, “Tutto chiaro? Percorso 1 per le ultime classi di Scuola Primaria e le prime classi della Scuola Secondaria di primo grado”, 2016).

---

### La comprensione del testo: la scrittura per sottolineare

È necessario, a tale scopo, che intervenga nello studio anche **la scrittura per sottolineare** e **cerchiare parole-chiave** in modo mirato, usando anche colori diversi, per scrivere frasi o parole a lato di un paragrafo e fare schemi, sintesi, scalette. Tutte operazioni mirate alla **fissazione in memoria: se un determinato contenuto è stato oggetto di varie**

**operazioni** (ad esempio è stato confrontato, analizzato, riassunto, trasformato) **le sue tracce in memoria saranno più profonde** di quelle lasciate da un'esposizione puramente passiva.

Nella memoria ciò che viene depositato non è la rappresentazione semantica, ma il **contenuto cognitivo**. (Marinetti, 2008)

(Capuano A., Storace F., Ventriglia L., "Viaggio nel testo...orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi", pp. 23-41).

La tecnica della sottolineatura richiede abilità di:

- ricerca all'interno del testo;
- sintesi;
- autocontrollo.

**Quando?** Si sottolinea mentre si legge (nella fase di lettura analitica).

**Quanto?** Dipende da ciò che lo studente già sa. Selezionare quasi tutto, non serve a nulla!

**Cosa?** Le informazioni significative!

**Cosa significa informazioni significative?**

Sono certamente importanti:

- In un **testo argomentativo** le conclusioni, la tesi e l'antitesi, le argomentazioni a favore dell'una e dell'altra, ...
- In un **testo narrativo** i classici: "chi?", "che cosa?", "dove?", "come?", "quando?", "perché?".

Se il testo contiene una **sequenza** (ossia un elenco di fatti, concetti, proprietà) vanno sottolineati e possibilmente numerati tutti gli elementi della sequenza (soprattutto se questa è implicita nel testo).

**Date, nomi propri, termini specifici**, ... vanno sottolineati in modo diverso. (Occorre avere una legenda!).

---

## Le difficoltà dei testi scolastici: non dipende solo dagli allievi...

- **lunghezza dei periodi;**
- complessità della struttura testuale;
- complessità della struttura sintattica e grammaticale;
- **frasi passive, implicite, impersonali;**
- **presenza di espressioni "ambigue"** (allusione, ironia...);
- **presenza di figure retoriche (metafora) e di parole polisemiche;**
- assenza di elementi grafici di gerarchizzazione e suddivisione;
- registro non familiare ma colto;
- **presenza di termini specialistici.**  
(Antonella Olivieri)

---

## Gli elementi di difficoltà: l'organizzazione testuale del discorso

### Problemi

#### 1. Cattiva distribuzione delle unità informative

- **Ci sono troppe informazioni** in un blocco di testo, raggruppate secondo criteri non chiari.

#### 2. Assenza o cattivo uso di connettivi

#### 3. Incassamento



- Sono inseriti **incisi** o **parentesi** che spezzano il discorso e richiedono al lettore uno sforzo cognitivo maggiore per ricostruire il tessuto logico-concettuale del testo.

#### 4. Identità ostacolata

- Sono presenti **pronomi, nomi, iperonimi, perifrasi, metafore** che si riferiscono allo stesso concetto ma il cui rapporto di identità non è chiaro. (L. Lumbelli)

### Gli elementi di difficoltà: la morfologia

#### 1. Sistema verbale

- si riscontra la massiccia presenza di forme poco usate nel linguaggio comune, prime fra tutte il **congiuntivo** e il **passato remoto**.

#### 2. Sistema pronominale

- **pronomi**, soprattutto quelli **clitici e atoni**. Molti pronomi coincidono a livello formale con gli articoli (lo, la, le). **Non sono sempre sostituenti** (mangiare/mangiarsi, prendere/prendersela). Pronomi poco usati: relativi (il quale, cui), ciò, questi (usato per persona di sesso maschile, ...).

**Il mancato riconoscimento e la mancata distinzione con gli articoli hanno ricadute sulla comprensione del testo.**

### Gli elementi di difficoltà: il lessico

#### 1. Termini colti

- usati anche come coreferenti (sinonimi); **iperonimi** (ad esempio fiore è iperonimo di giglio; giglio è **iponimo** di fiore)

#### 2. Termini tecnici

- reazione: evitarli o leggerli in maniera approssimativa.

**Obiettivo: Rendere «accessibile il testo» anche dal punto di vista lessicale.** Semplificare l'accesso ai termini tecnici, con cui i ragazzi devono confrontarsi, significa spiegarli adeguatamente e diluirli all'interno del testo evitando concentrazioni eccessive.

**Esempio di percorso:** Attività sui testi attraverso un lavoro a grande gruppo o a piccolo gruppo.

<b>Invenzioni al <u>femminile</u></b>	<i>Al femminile:</i> inferenza. Che cosa significa? "delle donne" o "per le donne"? Dalla lettura si capirà che significa entrambe le cose (in particolare nella prima parte del testo, poi ripreso nella parte successiva)
---------------------------------------	---

(Martinelli E., Gruppo NON SOLO DSA, "Tutto chiaro? Percorso 1 per le ultime classi di Scuola Primaria e le prime classi della Scuola Secondaria di primo grado", 2016).



## Gli elementi del testo: la coesione

**La coesione del testo** (essere unito): il modo in cui si collegano le parole. Dipende da una serie di dipendenze grammaticali e da una serie di meccanismi e procedimenti formali:

- **Anafora**: espressione che rinvia a un'altra già presente (attenzione alle enclitiche). Esempio: "Bada a **tuo fratello** e non lasciarlo andare."
- **Catafora**: anticipazione di un elemento che comparirà dopo. Esempio: "Non **la** vedi ancora, ma tra poco **la Luna** sorgerà."
- **Ellissi**: mancanza di un elemento. Esempio: "Il nonno è stato incredibilmente bene quest'estate; sono andato in campagna ed (...) era arzillo."
- **Pronomi**: sostituenti. Esempio: "Bada a **tuo fratello** e non lasciarlo andare."
- **Connettivi**: servono per collegare le diverse parti del testo e sono funzionali a comprenderne l'architettura. Anche la **punteggiatura** ha la funzione di connettivo. Sono congiunzioni, avverbi, locuzioni. (Bisogna lavorarci in classe e a casa sia nel riconoscimento che nell'uso. Uso di tabelle come supporto).
- **Incapsulatori**: fanno il punto su ciò che si è detto prima nel testo. Esempio: "E per questo, Detto ciò, Questo fatto, Questa circostanza, Questa **cosa**..."

---

## Gli elementi di difficoltà: gli incapsulatori

**Esempio di percorso**: Attività sui testi attraverso un lavoro a grande gruppo o a piccolo gruppo.

balcone, il bambino scese in strada e si appuntò le fattezze di un gatto randagio che transitava. **Ne** venne fuori un tema nel quale si contava come il suo gatto avesse tre zampe, un orecchio, la coda rosicchiata e la rogna diffusa. **Queste cose** aveva visto e **queste** Ø aveva raccontate.

**Ne**: **incapsulatore** anaforico (del periodo precedente)

**Queste cose** Riprese anaforiche a capsula (incapsulatore)

(Martinelli, E., Gruppo NON SOLO DSA, "Tutto chiaro? PERCORSO 2 per le ultime classi della Scuola secondaria di primo grado e per la Scuola Secondaria di secondo grado", 2016).

---

## Passaggi critici dei testi di studio

SCHEMA DEI PRINCIPALI ELEMENTI DI COMPLESSITÀ DI UN TESTO SCRITTO			
Caratteristiche testuali (coesione/coerenza)	Lessico	Morfo-sintassi	Aspetto iconico-grafico
Anafore pronominali che richiedono il rinvio a termini distanti o ad un'intera frase	Termini che non appartengono al Vocabolario di Base	Periodi lunghi con un numero di parole superiore a 30	Corpo tipografico piccolo
Sostituenti lessicali usati per indicare uno stesso referente (Napoleone, stratega, corso)	Figure retoriche (iperboli/metafore/metonimie/espressioni ironiche)	Uso eccessivo di frasi subordinate	Passaggio da un paragrafo all'altro non visibile
Costruzioni ellittiche	Forme idiomatiche ( <i>piantare in asso, rompere il ghiaccio...</i> )	Uso eccessivo della forma passiva	Pagine troppo dense di informazioni e supporti visivi
Capsule anaforiche in cui un singolo termine riprende il contenuto informativo di un'intera frase	Nominalizzazioni (La conquista della Sicilia > Garibaldi conquistò la Sicilia)	Modi infiniti, participi e gerundi	Uso eccessivo dei colori
	Personificazioni (Il Senato > I Senatori)		Immagini non pertinenti al testo

(Capuano A., Storace F., Ventriglia L., "Viaggio nel testo. Orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi", pp. 23-41).

Aggiunte parentetiche (presenza di incisi e frasi incassate)	Termini di uso comune che hanno accezione univoca e particolare nel contesto di una disciplina fisica: forza, peso...)	Frase di forma negativa o che presentano doppie negazioni	Debole organizzazione in capitoli, paragrafi e sottoparagrafi
			Mancanza di artifici grafici come schemi, tabelle
Cambi di argomento senza uso sistematico del "punto e a capo"	Spiegazioni di termini tecnici con uso di espressioni che non semplificano, anzi disorientano, la comprensione	Costruzione della frase con struttura complessa preferibile S-V-O: (SOGGETTO VERBO OGGETTO )	Separazione tra testo scritto e immagine corrispondente
			Separazione tra il testo principale e le note

(Capuano A., Storace F., Ventriglia L., "Viaggio nel testo...orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi", pp. 23-41).

## Gli elementi del testo: la coesione e la coerenza

Ai fini della comprensione del testo, è importante:

- lavorare e far riconoscere ai ragazzi gli elementi della **coesione** indicandoli con forme e colori;
- lavorare sul riconoscimento e sulla sostituzione dei **pronomi**;
- lavorare sui **connettivi** per spiegare che significato e rapporto logico hanno nel testo;

- lavorare sul riconoscimento degli **incapsulatori** e quali parti del testo uniscono o spiegano.

**"Lettore che pensa ad alta voce".**

---

### **Strategie per la comprensione: semplificazione e riscrittura dei testi**

**1. Semplificare:** Eliminare elementi di complessità (concettuale, sintattica, morfologica, lessicale) dal testo, **ma non ridurre i concetti**

**2. Facilitare:** Guidare, graduare, scomporre le difficoltà

Bisogna distinguere tra elementi:

- **FUNZIONALI** che perseguono l'obiettivo di offrire un modello di lingua colto
  - **NON FUNZIONALI O DISFUNZIONALI** che non perseguono alcun obiettivo di apprendimento, anzi si pongono come ostacoli alla comprensione in quanto:
    - appesantiscono l'operazione di decodifica;
    - creano confusione concettuale;
    - forniscono un modello negativo di testualità.
- 

### **Strategie per la comprensione: grammatica valenziale**

Un valido aiuto viene dalla **GRAMMATICA VALENZIALE**.

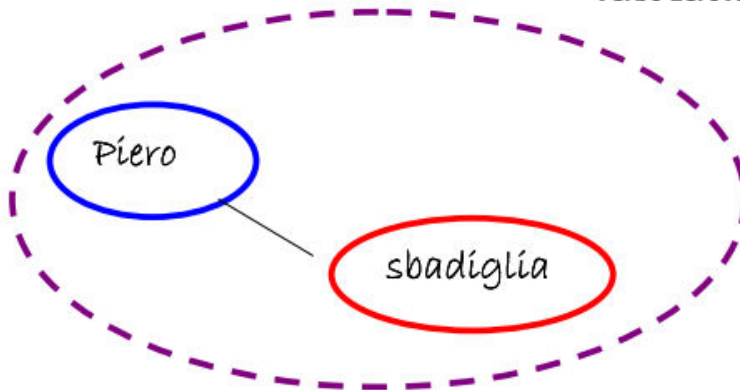
Nella sintassi della frase e del periodo, ad esempio, la grammatica delle valenze offre, oltre a una più **efficace spiegazione dei legami tra le parti di una frase o tra frasi, una rappresentazione visiva di tali rapporti**, rivelandosi molto più adeguata di quanto non sia il classico elenco di complementi o la classificazione di subordinate (Mandelli 2009).

(Sabatini, C. Camodeca, C.De Santis, Sistema e Testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi [Video esplicativo](#) nei materiali del modulo).

**Rappresentazione delle valenze del verbo nel contesto della frase**



**Verbo zerovalente**



**Verbo monovalente (verbo + argomento soggetto)**

---

### **Analisi operativa del testo di studio**

Tra le discipline che presentano maggiore difficoltà dobbiamo considerare la **storia**, che ha come nuclei fondanti il tempo, l'ordinamento di fatti e fenomeni, la periodizzazione, la lettura critica delle fonti e la ricostruzione storica.

## Difficoltà grammaticali

A partire dal 533, **Giustiniano** **intraprese** numerose **campagne militari** [in Occidente]: **riuscì** ad allontanare i Vandali dall’Africa settentrionale e i Visigoti dalla Spagna meridionale. Nel 535, approfittando dei contrasti interni nati con la successione al trono di **Teodorico**, Giustiniano **diede** inizio alla cosiddetta guerra gotica (contro i Goti, dei quali è importante ricordare il re **Totila**) che per circa vent’anni **devastò** duramente l’Italia, le cui condizioni erano **aggravate** dalla carestia e dalla peste che in quegli anni **colpirono** la popolazione. L’esercito imperiale **riuscì** a vincere grazie all’intervento del generale **Narsete**.

## Difficoltà sintattiche

### FRASE PRINCIPALE

Giustiniano **diede** inizio alla cosiddetta guerra gotica

### SUBORDINATA CIRCOSTANZIA

approfittando dei contrasti interni nati per successione al trono di **Teodorico**

### SUBORDINATA RELATIVA

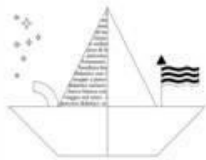
che per circa vent'anni **devastò** duramente l'Italia

### SUBORDINATA RELATIVA

le cui condizioni erano **aggravate** dalla carestia e dalla peste

### SUBORDINATA RELATIVA

che in quegli anni **colpirono** la popolazione



## Carico informativo e mnemonico

### Quattro personaggi

- Giustiniano
- Teodorico
- Totila
- Narsete

### Quattro popoli

- Vandali
- Visigoti
- Goti
- Bizantini

### Quattro zone geografiche

- Occidente
- Africa
- Spagna
- Italia

### Tre riferimenti temporali

- 533
- 535
- circa vent'anni

A.Capuano – F.Storage –

(Capuano A., Storage F., Ventriglia L., "Viaggio nel testo... orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi", pp. 57-69)

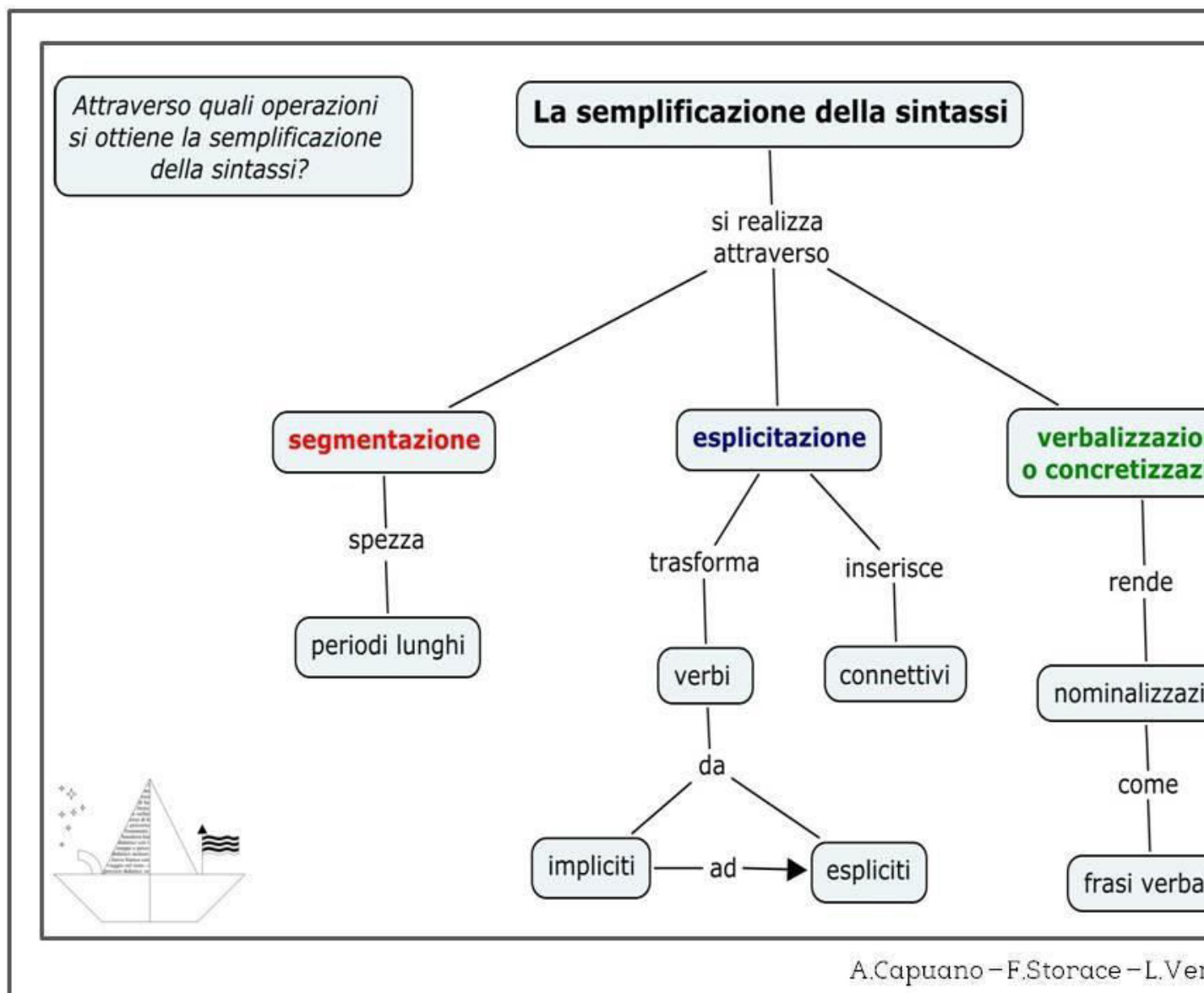
## Intervento didattico: come?

### 1. Semplificare la sintassi

Significa essenzialmente **mantenere un rapporto equilibrato tra strutture frasali e carico informativo**, evitando, cioè, di accumulare molte informazioni all'interno dello stesso periodo.

In altre parole preferire **periodi brevi**, con una **gerarchia facilmente riconoscibile**, nei quali poche informazioni hanno una connessione logica evidente.





(Capuano A., Storace F., Ventriglia L., "Viaggio nel testo... orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi", pp. 57-69)

### Intervento didattico: come?

#### 2. Semplificare la complessità concettuale

La sintassi complessa è spesso legata alla complessità concettuale: il brano in questione per la sua brevità comprime in poche righe una quantità di idee intrecciate tra loro. **La riscrittura semplificata** può essere impostata: alla **ricerca dell'essenzialità dei contenuti** e a una **selezione delle informazioni principali** e di un loro **ordine logico-temporale**. (Capuano A., Storace F., Ventriglia L., "Viaggio nel testo... orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi", pp. 57-69)

### Intervento didattico: come?

#### 3. Semplificare la complessità concettuale

Per quanto riguarda la **selezione delle informazioni**, la sequenza è:



- La guerra gotica dura vent'anni.
- La guerra è combattuta in Italia.
- La guerra ha delle conseguenze gravi per la popolazione italiana.
- In Italia c'erano anche la peste e le carestie.
- I Bizantini vincono la guerra.
- Il generale Narsete vince la guerra.

**L'attività di riscrittura** oltre a svolgere la funzione semplificativa può rappresentare un **efficace supporto** per lo studente al fine di produrre **un discorso orale pianificato** durante gli esami/interrogazioni.  
(Capuano A., Storace F., Ventriglia L., "Viaggio nel testo... orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi", pp. 57-69)

## MODULO 3 - Lezione 3.5

### Gli organizzatori grafici per l'apprendimento

#### Anticipatore

In queste slides:

- approfondiremo il concetto di organizzatori grafici per l'apprendimento;
  - evidenzieremo la loro **valenza in ambito didattico**;
  - classificheremo gli organizzatori in base a **tipologia e funzioni**;
  - ci soffermeremo sulla **modalità di utilizzo da parte dei docenti**;
  - approfondiremo la tematica delle **mappe concettuali e delle mappe mentali**.
- 

#### Contenuti

- Organizzatori grafici per l'apprendimento: definizione, tipologia e funzioni, valenza didattica;
  - Strategie didattiche inclusive;
  - Tabelle, schemi, organizzatori di storie, ...
  - Mappe concettuali;
  - Mappe mentali.
- 

#### Gli organizzatori grafici per l'apprendimento: che cosa sono?

1. Dispositivi che organizzano visivamente le conoscenze in forma grafica (fanno uso di simboli);
  2. Possono favorire la comprensione, la riflessione, la memorizzazione;
  3. Possono rappresentare un "sostegno" al pensiero: tool cognitivo.
- 

#### Gli organizzatori grafici per l'apprendimento: quali benefici?

Attraverso questi **dispositivi visuali**, docenti e studenti possono avere l'opportunità di:

- chiarire e organizzare le idee;
- riconoscere modelli;
- identificare relazioni;
- lavorare sulla capacità di astrazione e categorizzazione;
- comprendere la relazione e la connessione tra concetti;
- **elaborare strutture e linguaggi per sviluppare conoscenze e competenze.**

## Gli organizzatori grafici per l'apprendimento

### Valenza in ambito didattico

- ✘ Favoriscono il **focus attentivo** degli alunni sugli elementi fondamentali da apprendere.
- ✘ Minimizzano il **carico cognitivo**.
- ✘ Attivano **preconoscenze** quando vengono utilizzati come anticipatori.
- ✘ Aiutano a costruire **modelli mentali**.
- ✘ Supportano il **trasferimento di insegnamento**.
- ✘ Sostengono ed accrescono la **motivazione** ad apprendere.

(Capuano A., Storace F., Ventriglia L., "BES e DSA. La scuola di qualità per tutti")

---

### Gli organizzatori grafici per l'apprendimento: Linee guida Legge 170/2010

«Si raccomanda, inoltre, l'impiego di mappe concettuali, di schemi, e di altri mediatori didattici che possono sia facilitare la comprensione sia supportare la memorizzazione e/o il recupero delle informazioni. A questo riguardo, potrebbe essere utile che le scuole raccolgano e archivino tali mediatori didattici, anche al fine di un loro più veloce e facile utilizzo.» (MIUR, 2011, p.18).

---

### Gli organizzatori grafici per l'apprendimento: strategie didattiche inclusive

#### Incoraggiare l'utilizzo di organizzatori grafici

L'uso di organizzatori grafici implica l'organizzare il contenuto da apprendere in formato visivo. Proprio per la loro caratteristica combinazione del **codice linguistico** (parole e frasi) con il **codice non verbale** (simboli, immagini, colori, ...) ben si prestano all'apprendimento degli alunni con DSA. Utilizzati in classe in modalità individuale o cooperativa sono strumenti didattici che favoriscono la **didattica inclusiva**.

#### Materiale di studio

«Gli organizzatori grafici: strumenti per imparare strumenti per pensare. Didattica Inclusiva con gli Organizzatori Grafici», a cura di M. A. Meloni

---

### Gli organizzatori grafici per l'apprendimento: processo di diffusione

- L'impiego di organizzatori grafici ha ricevuto impulso con il cognitivismo;
- Prima usati dai docenti come "organizzatori anticipati (advanced organizers)", per fornire una visione strutturata (Ausubel);
- Poi usati dagli studenti come strumenti metacognitivi (Novak e Gowin).

---

## Gli organizzatori grafici per l'apprendimento: tipologia e funzioni

### 1. FUNZIONE ORGANIZZATIVO-RELAZIONALE

Usati per rappresentare l'organizzazione (causale, funzionale, gerarchica, semantica, ...) di dati.

Esempio: **mappe concettuali**, **mappe mentali**, mappe a organizzazione topologica, **insiemi**, **tabelle**, grafi, diagrammi di Venn, etc. (Calvani, 2011).

### 2. FUNZIONE TRASFORMATIVA

Usati per visualizzare sequenze o variazioni di stato.

Esempio: **linee del tempo**, diagrammi di transizione, **organizzatori di storie**, diagrammi di Gantt, diagrammi di flusso, etc. (Calvani, 2011).

### 3. FUNZIONE QUANTITATIVA

Usati per raffigurare il profilo o l'andamento di un fenomeno.

Esempio: ideogrammi, istogrammi e grafici, business graphics, etc. (Calvani, 2011).

---

## Gli organizzatori grafici per l'apprendimento: modalità di utilizzo didattico

A seconda dell'esigenza didattica e degli obiettivi formativi progettati, gli organizzatori grafici possono essere proposti in tre **modalità differenti**:

#### 1. **Direttiva** (struttura precostituita e predisposta dal docente)

Esempio: diagramma semplificato prima di iniziare la spiegazione (**organizzatore anticipato**) schema di sintesi alla fine di un capitolo di libro (**consolidamento**).

Per attivare la **competenza cognitiva: ricordare**.

#### 2. **Guidata** (struttura grafica predisposta, ma contenuti del tutto o in parte assenti; a parziale completamento durante una spiegazione o per una verifica)

Esempio: diagrammi cloze.

Per attivare la **competenza cognitiva: comprendere**.

#### 3. **Aperta** (struttura e contenuti a carico dell'alunno; realizzato dagli studenti, individualmente o in gruppo, alla fine di un percorso di conoscenza che viene, così, formalizzato).

Esempio: mappa concettuale, mappa mentale.

Per attivare la **competenza cognitiva: rielaborare**.

**Le tre modalità attivano competenze cognitive diverse:  
ricordare, comprendere, rielaborare**

### 1. Le tabelle

Le **tabelle** sono largamente impiegate al fine di **presentare informazioni, classificare, ordinare**, confrontare dati, elencare frasi e mostrare relazioni. Il punto di forza di questi organizzatori sta nella presentazione sintetica della situazione analizzata da cui partire per resoconti ed esposizioni successive.

**TABELLA PROPRIETÀ**

	COMMUTATIVA	ASSOCIATIVA	INVARIANTIVA	DISTRIBUTIVA
ADDIZIONE	X	X		
SOTTRAZIONE			X	
MOLTIPLICAZIONE	X	X		X
DIVISIONE			X	X

(Capuano, Storace, Ventriglia, "BES e DSA La scuola di qualità per tutti", Libriliberi, 2013).

### 2. Le tabelle KWL

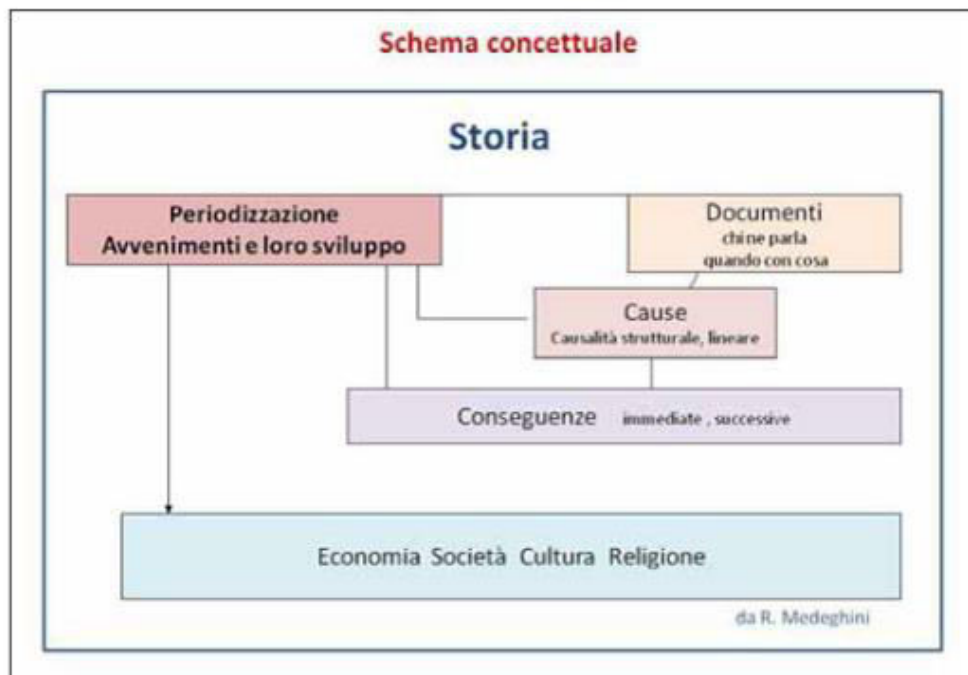
Le **tabelle KWL** (Know-Want-Learn – Cosa sappiamo-Cosa vogliamo sapere-Cosa abbiamo imparato) risultano molto utili per attivare preconcordanze degli studenti su un determinato argomento. Possono essere utilizzate lavorando in piccolo gruppo o con l'intera classe.

**Tabella KWL**

KNOW	WANT	LEARNED
Che cosa conosco di questo argomento?	Che cosa desidero imparare?	Che cosa ho imparato?

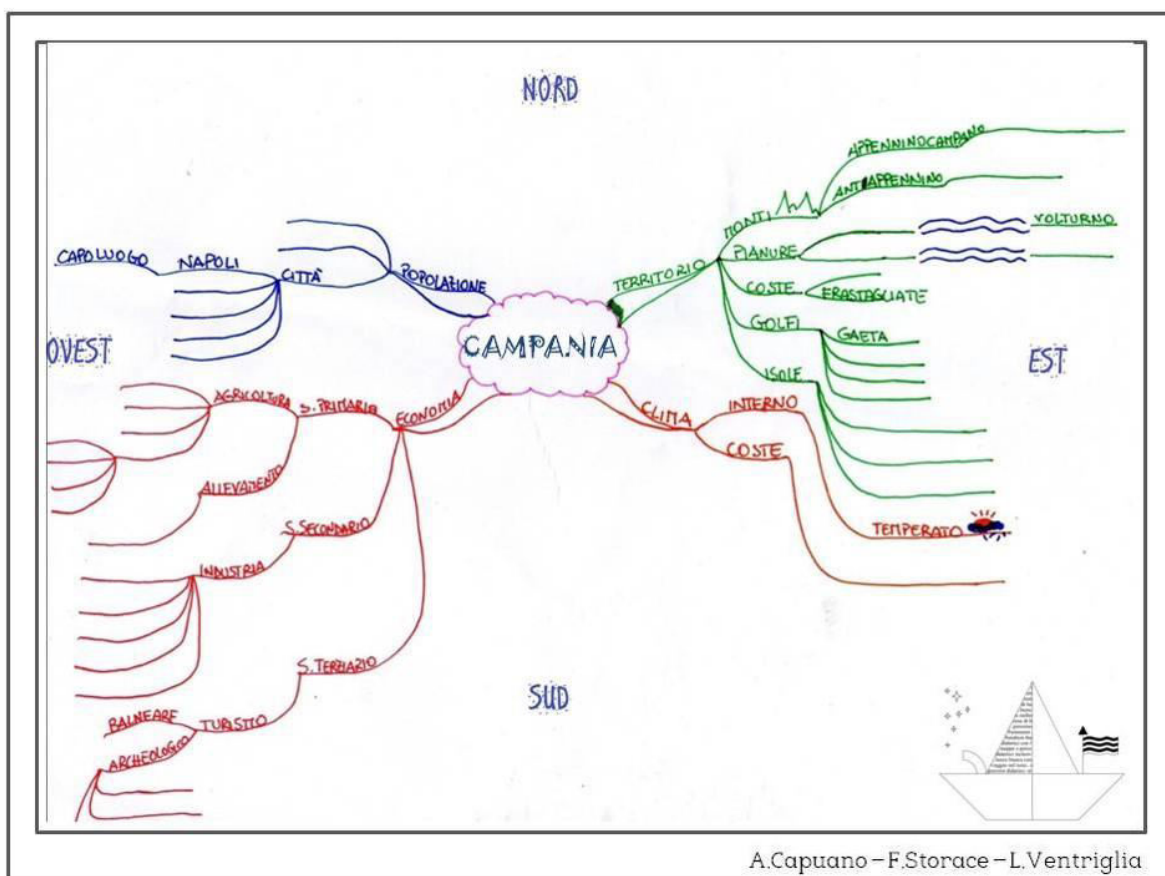
### 3. Lo schema concettuale disciplinare

Lo **schema concettuale** disciplinare, fornito dall'insegnante, è utile per la selezione delle informazioni da parte degli alunni. È lo schema che si mantiene inalterato al variare dei contenuti disciplinari. L'utilità del suo utilizzo sta nella possibilità di rendere attiva la lezione da parte del docente e di imparare a sottolineare in classe le informazioni e di individuare funzioni – mentre il docente legge o spiega – da parte degli alunni. (Medeghini, 2001).



#### 4. Mappa mentale come schema concettuale

La mappa è stata redatta dall'insegnante e consegnata a tutti gli alunni durante una lezione di geografia che si è svolta con il supporto del sito "Su e giù per l'Italia" di Pianeta Scuola ed è stata compilata dagli alunni con il procedere della lezione.

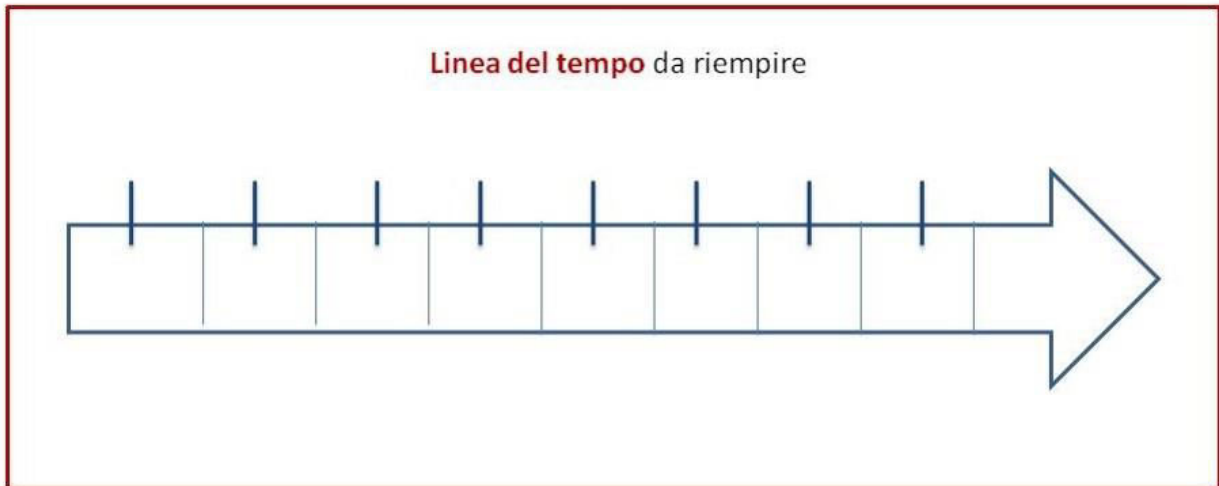


Capuano A., Storace F., Ventriglia L.,

“Viaggio nel testo...orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi”

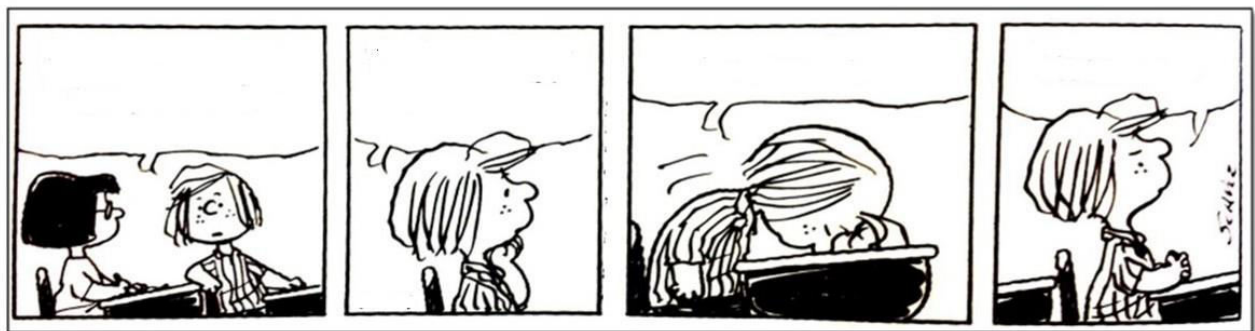
## 5. Le linee del tempo

Le **linee del tempo** largamente utilizzate nei libri di storia servono a raffigurare la **successione degli eventi** favorendo una **visione sincronica** di fatti, personaggi ed innovazioni.

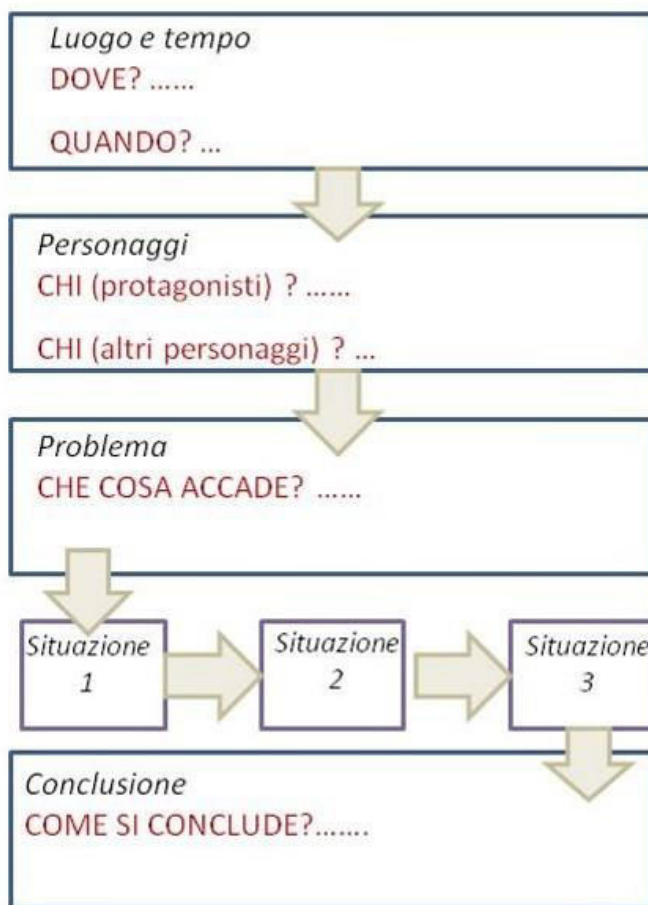


## 6. Gli organizzatori di storie

Gli **organizzatori di storie** hanno come scopo quello di guidare gli allievi alla scrittura di storie e quindi di facilitare la lettura e la produzione del testo. Essi connettono in sequenze passaggi elementari e possono assumere l'aspetto e le caratteristiche di storyboard (esempio: fumetto privo di elementi testuali) che fanno uso di supporti visivi. Si tratta di schemi di scrittura guidata, griglie strutturate per guidare gli studenti a individuare, organizzare ed esplicitare i contenuti.



## **SCHEMA** per strutturare una storia



(Capuano, Storace, Ventriglia, "BES e DSA La scuola di qualità per tutti", Libriliberi, 2013)

### 7. Schema-base per l'analisi di un testo poetico



1°

Questa poesia ha come argomento.....  
All'inizio il poeta dice che .....  
Poi .....  
Alla fine.....

2°

Nello stile, si possono osservare  
le strofe:.....; i versi:.....; le rime:.....; i suoni.....; le metafore e le  
similitudini.....

3°

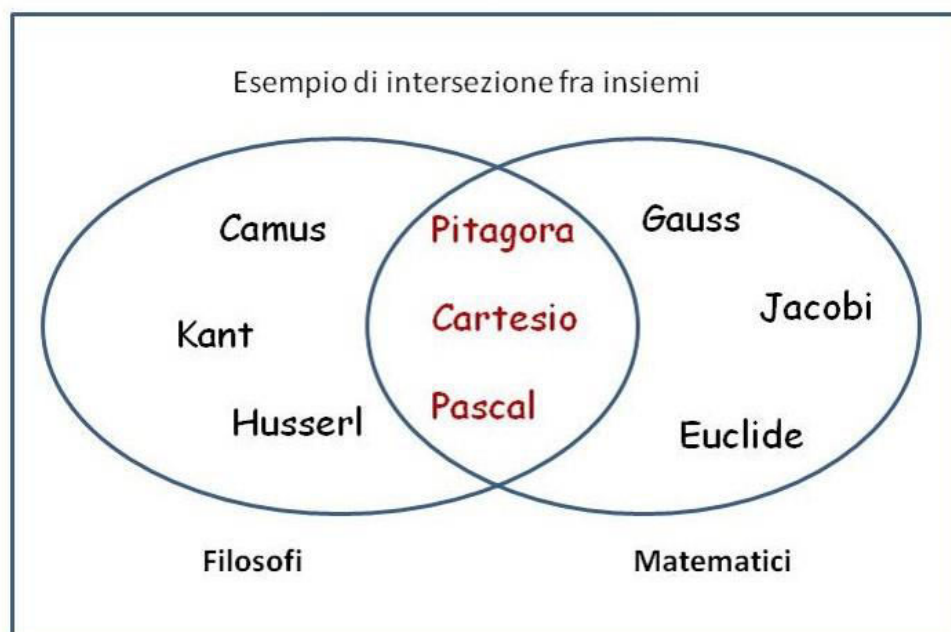
Con questa poesia l'autore ci vuol comunicare una sensazione di  
.....

4°

A me di questa poesia è piaciuta l'idea che.....  
Infatti anch'io penso che.....

## 8. Gli insiemi

Gli **insiemi** aiutano gli studenti a organizzare cose e d esperienze in categorie, a osservare, riflettere e riconoscere cosa accomuni classi di oggetti, eventi e categorie (osservazione, distinzione, categorizzazione).



Tra gli **organizzatori grafici** che uno studente può utilizzare per favorire la comprensione, la riflessione, la rielaborazione e lo studio, attraverso l'organizzazione visiva delle conoscenze, un posto di rilievo è occupato dalle **mappe concettuali** e dalle **mappe mentali**.

**Sono mediatori didattici,**  
cioè aiutano l'apprendimento  
attraverso il canale visivo, sollecitano  
la concettualizzazione e realizzano un  
quadro d'insieme dell'argomento.

Cosa sono le mappe?

"Sistemi di rappresentazione mentali della conoscenza." (Bargero)

**Rappresentazione grafica =**



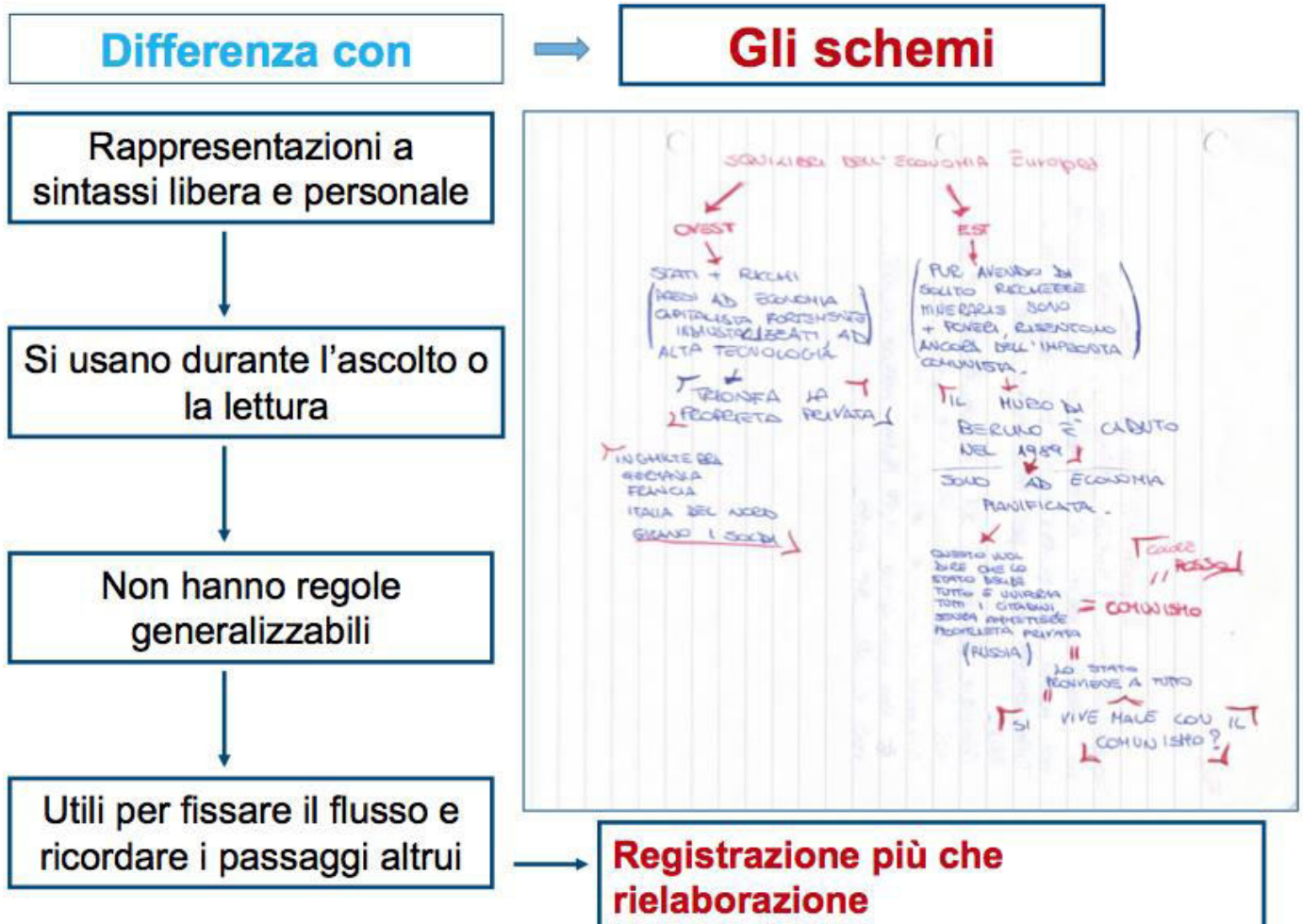
**FACILITA**



**Modalità di rappresentazione di concetti in forma sintetica con una componente visiva forte fondata su regole di composizione**

- ✓ **Organizzazione dei contenuti**
- ✓ **Concettualizzazione**
- ✓ **Memorizzazione**

Differenza con gli schemi



Differenze tra: mappa mentale e mappa concettuale

**Mappe concettuali: cosa sono?**

Sono organizzatori grafici con funzione organizzativa-relazionale. Rappresentano un dominio conoscitivo mediante un grafo, che evidenzia:

- concetti;
- relazioni (che legano un concetto a un altro);
- **J.D.Novak** (a partire dagli anni '70) rifacendosi a D. Ausubel, studia se e come il fatto di rappresentare prenoscenze e conoscenze con delle mappe possa coadiuvare un processo di strutturazione e ristrutturazione cognitiva, favorendo un apprendimento significativo.

**Mappe e metacognizione**

Secondo la definizione di Novak e Gowin, le mappe concettuali «...sono strumenti per l'organizzazione delle informazioni in modo da favorire a un livello profondo l'integrazione della conoscenza. Gli studenti che le usano acquisiscono un apprendimento significativo, interconnesso e, in aggiunta, "imparano come imparare" più efficacemente...» (Novak, Gowin, 1997) rispondendo, pertanto, alle **esigenze di tutti gli alunni**.

Una mappa permette di rendere esplicito ciò che è implicito attraverso la metacognizione.

La competenza metacognitiva ha una forte valenza sia didattica sia pedagogica: **permette allo studente di divenire consapevole delle sue modalità di apprendimento e di scegliere le strategie più opportune**, sollecitando e sostenendo la riflessione sulle proprie modalità di lavoro e sui propri stili cognitivi.

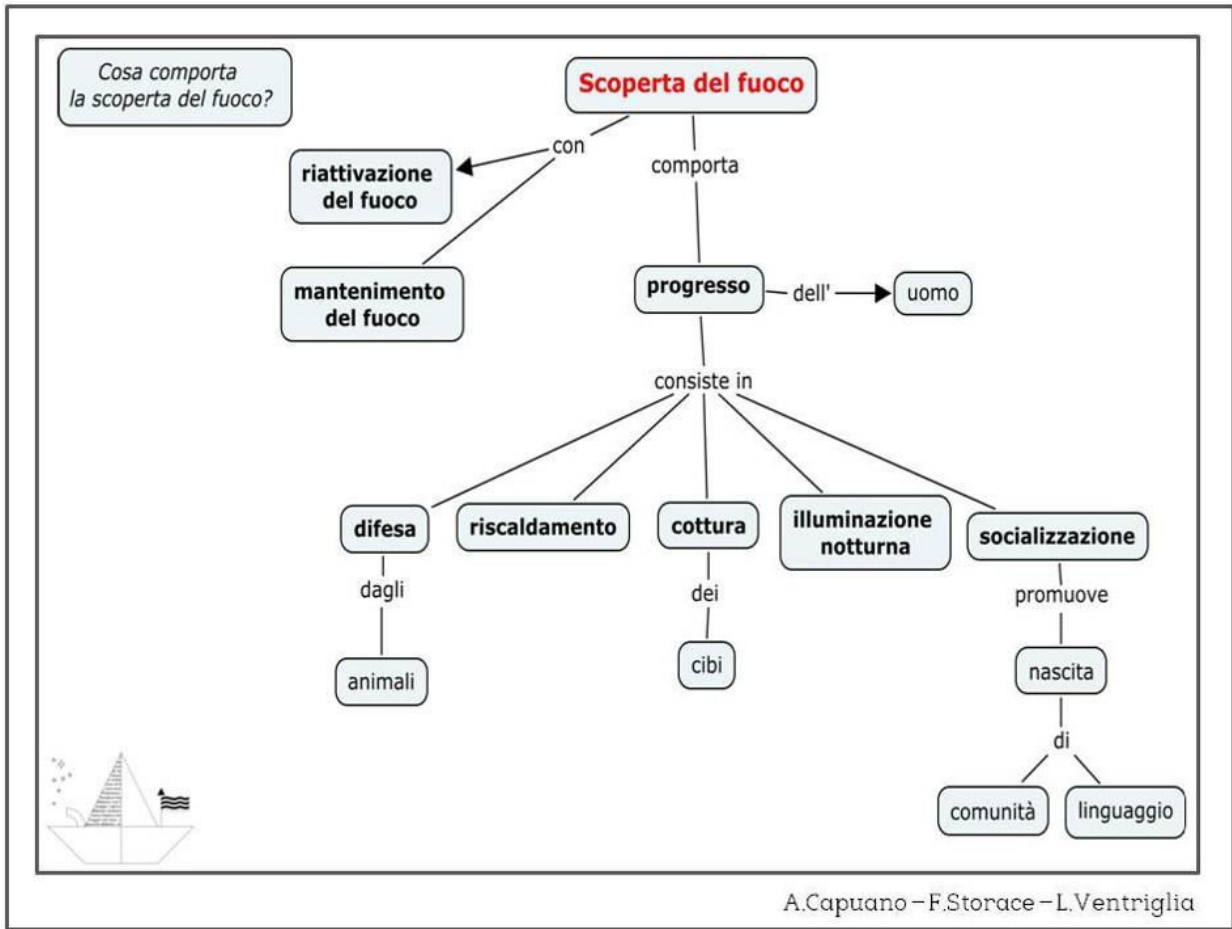
---

### Mappe concettuali: regole di costruzione

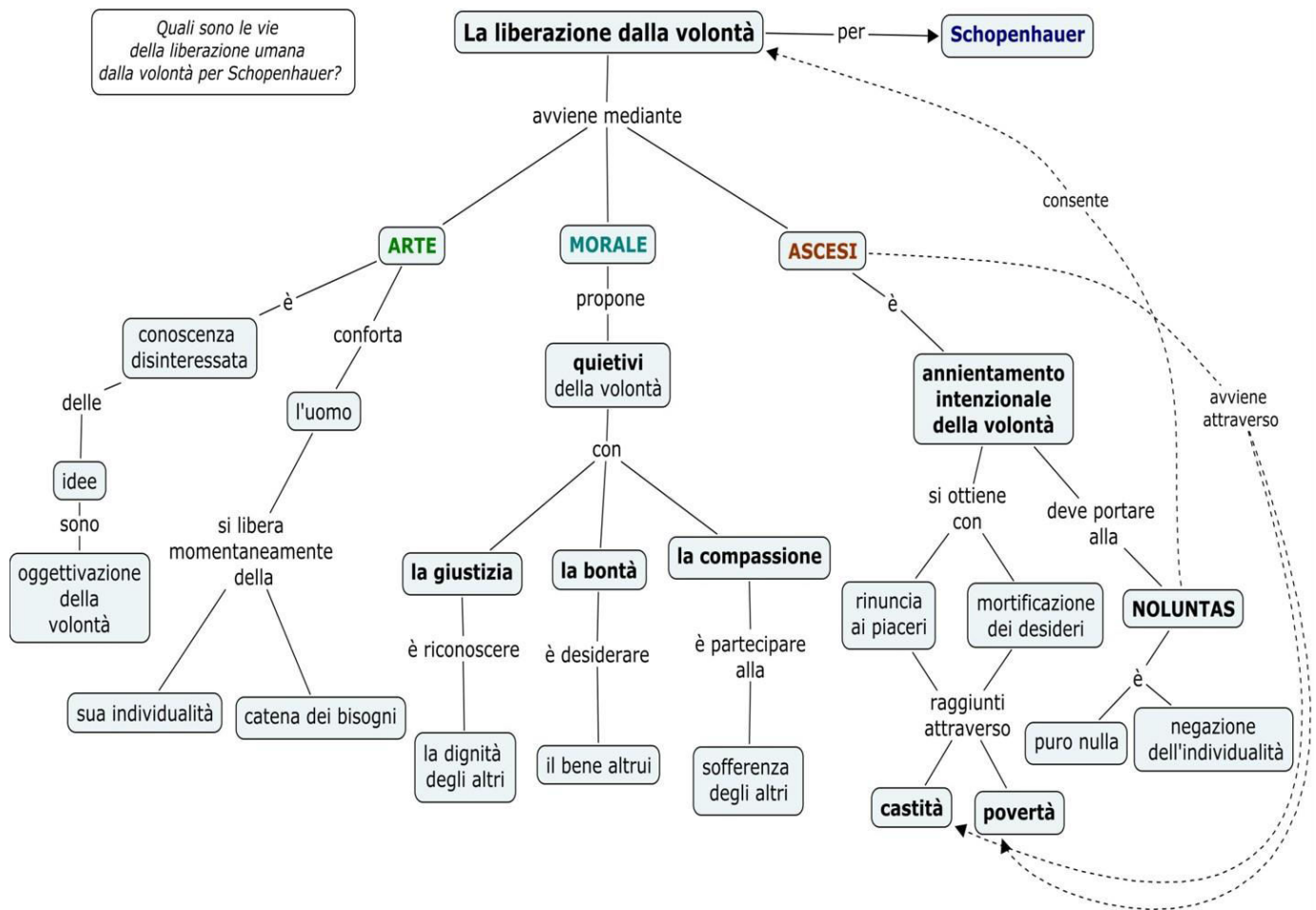
- Individuare una **domanda focale** esplicita, chiara e ben formulata;
- L'unità di significato che struttura il dominio di conoscenza è la **proposizione**, formata da **concetto-relazione-concetto**;
- Concetti e relazioni devono essere espressi con pochissime parole (meglio 1 sola);
- Per evitare ambiguità, i concetti non devono ripetersi nella mappa.



Esempio di una mappa concettuale:



Esempio di una mappa concettuale (2):



### Le mappe concettuali sono strumenti utili all'insegnante per:

- programmare l'apprendimento disciplinare;
- esplorare le preconoscenze degli alunni;
- presentare una lezione come anticipatori;
- monitorare i progressi nell'apprendimento;
- verificare i livelli degli apprendimenti e valutare le competenze acquisite;
- promuovere la riflessione metacognitiva.

### Le mappe concettuali sono strumenti utili agli studenti per:

- preparare e sostenere esposizioni, argomentazioni, resoconti, relazioni;
- prendere decisioni;
- progettare ipertesti o ipermedia;
- condurre ricerche in internet;
- acquisire competenza digitale.

### Mappe mentali: regole di costruzione

- Concettualizzate dallo psicologo cognitivista Buzan (anni '90);
- Si snodano da un **argomento centrale** secondo una **logica radiale** e un modello associazionista;
- I concetti si sviluppano su rami;

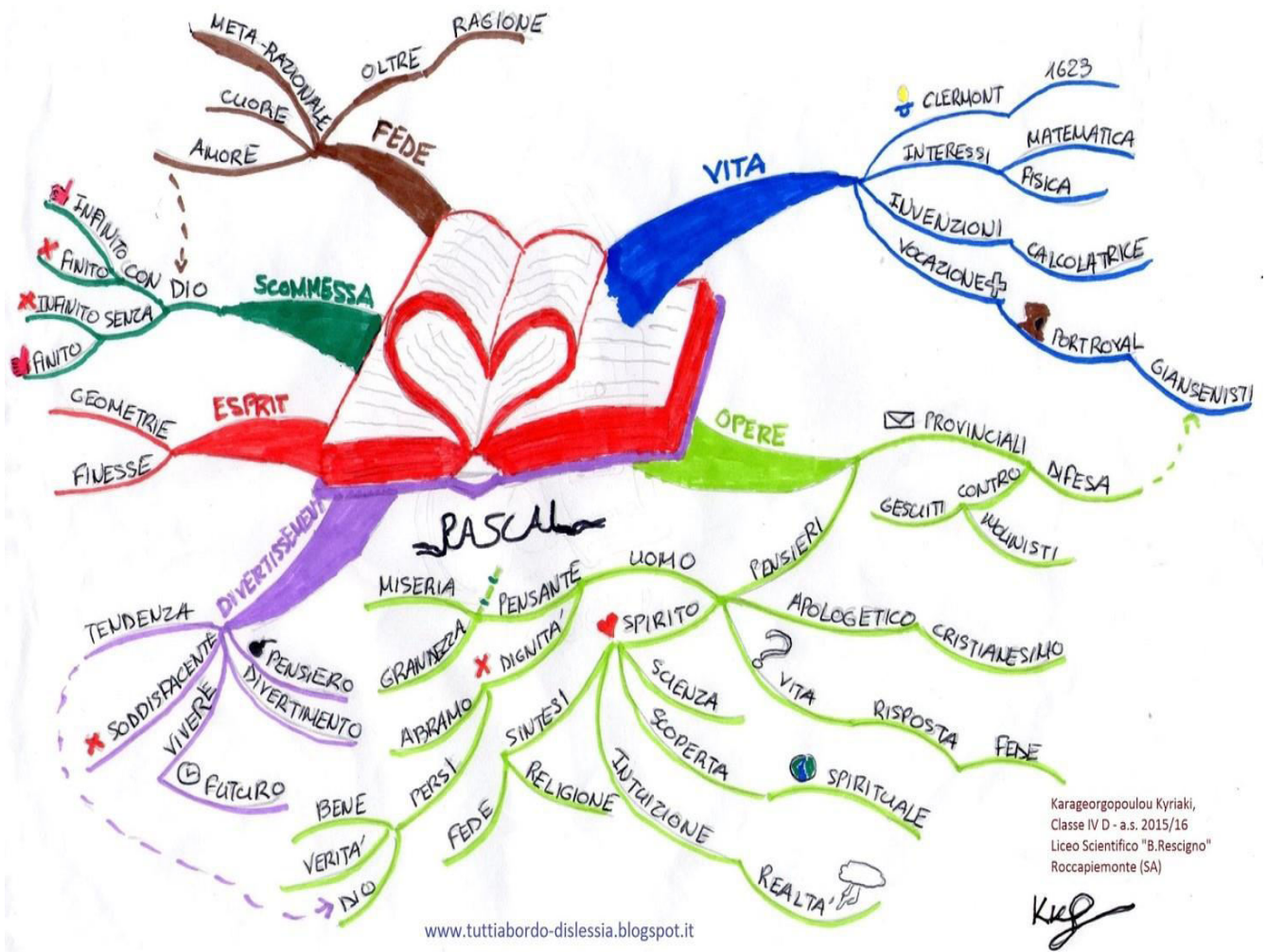


- Combina **parole** e **immagini**.

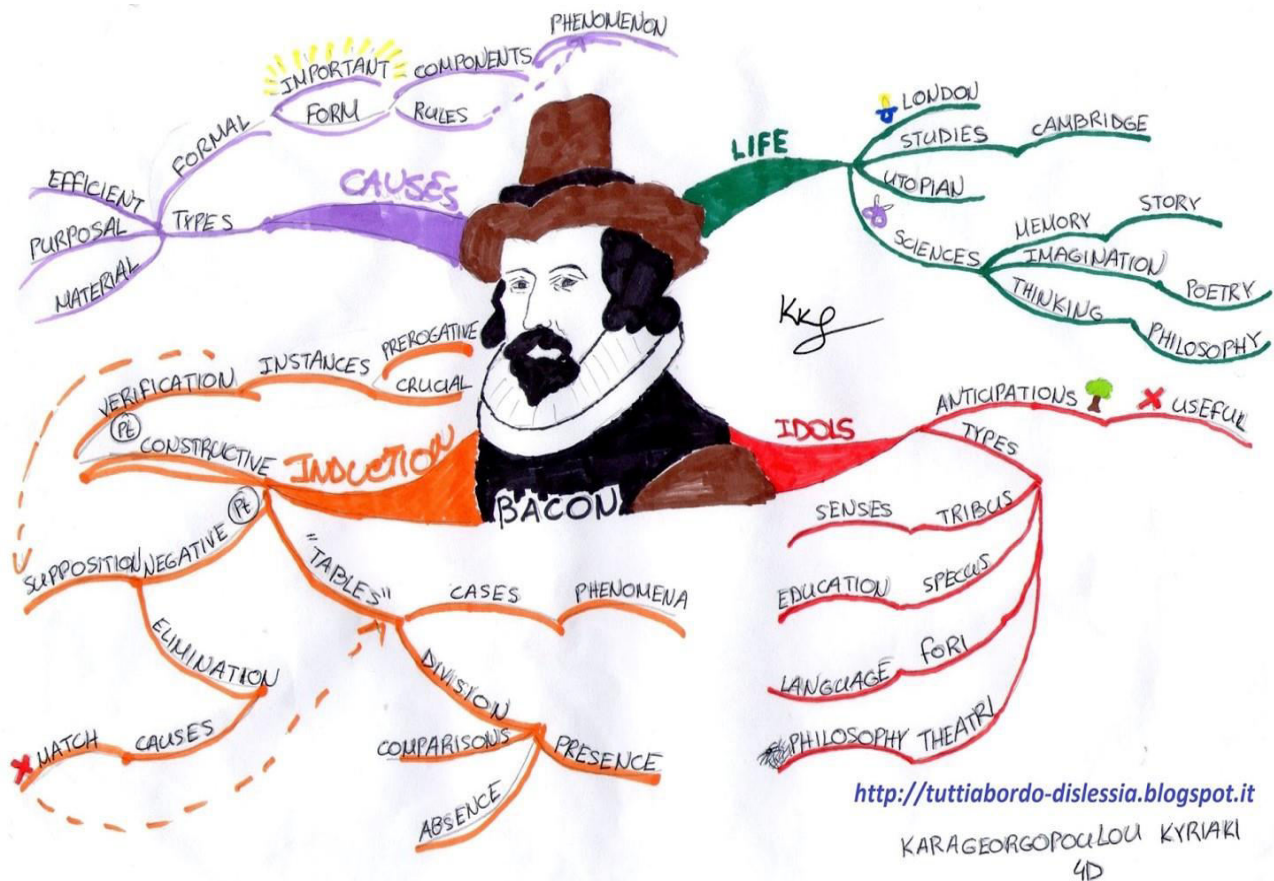
**Gli obiettivi sono:**

- fornire il supporto per la **rappresentazione della conoscenza**;
- favorire lo **sviluppo creativo del pensiero** attraverso l'**associazione** di idee.

Esempio di mappa mentale 1:



Esempio di mappa mentale 2:



Le mappe mentali sono strumenti utili:

- come supporto alla rappresentazione della conoscenza;
- nella comunicazione del pensiero (mediatore didattico);
- nella presentazione di una lezione come anticipatori;
- come supporto alla creatività e alla scrittura dei testi;
- nella progettazione e nella realizzazione di percorsi formativi disciplinari e pluridisciplinari;
- nel prendere e produrre appunti;
- nella creazione di gruppi di lavoro cooperativi e nella socializzazione della conoscenza (mappe di gruppo);
- nel monitoraggio dei progressi nell'apprendimento;
- nella verifica dei livelli degli apprendimenti e nella valutazione delle competenze acquisite.

#### Materiale di studio

Articolo: «[Mappe concettuali e mappe mentali: modelli teorici e utilizzo didattico](#)», a cura di A. Capuano, F. Storace, L. Ventriglia, Portale «Didattica inclusiva», Loescher.