

Marta Botto, Paola Palladino
e Cesare Cornoldi

ENGLISH IS FUN!

Schede e attività per l'apprendimento
della lingua inglese

VOLUME 2
Materiali per lo studente



**9-13
ANNI**

iMATERIALI

Erickson

Imparare una nuova lingua è un processo sul quale intervengono fattori di diversa natura: il contesto linguistico in cui l'apprendimento si realizza, la distanza (in termini di similitudini e differenze) tra la lingua straniera e la lingua madre, le caratteristiche del soggetto che impara. Per gli studenti con DSA l'acquisizione di una seconda lingua risulta ancora più complessa e si riscontrano severe difficoltà di apprendimento della lingua inglese, spesso in relazione con difficoltà di apprendimento della lingua italiana.

Da questa riflessione nasce *English is fun! - Vol. 2*, che propone un percorso di intervento utile per tutti gli studenti, ma mirato in particolare al sostegno e allo sviluppo degli aspetti emotivo-relazionali come leva per l'apprendimento negli alunni con DSA.

Il programma è articolato in 6 aree riguardanti i processi cognitivi e metacognitivi propri dell'apprendimento della seconda lingua:

- Metacognizione e motivazione (Area M)
- Consapevolezza fonologica (Area CF)
- Lettoscrittura (Area L)
- Apprendimento del vocabolario (Area V)
- Apprendimento della grammatica (Area G)
- Comprensione e produzione (Area CP).

Rivolto agli alunni dell'ultimo biennio della scuola primaria e agli studenti della scuola secondaria di primo grado, il volume si configura come un valido strumento di supporto alla didattica fornendo agli insegnanti di lingua utili spunti operativi per mettere in pratica le strategie di apprendimento più efficaci.



Palladino et al.

ENGLISH IS FUN! - Volume 1

Programma per la valutazione degli atteggiamenti e delle abilità nell'apprendimento della lingua inglese



€ 23,50

ISBN 978-88-590-1915-2



9 788859 101915 2


www.erickson.it

Altri strumenti e materiali
sono disponibili all'indirizzo
<http://risorseonline.erickson.it>

INDICE

- 7 Introduzione
- 9 CAP. 1 Imparare una nuova lingua
- 15 CAP. 2 Le difficoltà di apprendimento della lingua straniera
- 19 CAP. 3 Il programma *English is fun!*
- 31 Bibliografia

- 35 AREA M Attività iniziali di Metacognizione e Motivazione
- 47 AREA CF Consapevolezza fonologica
- 65 AREA L Lettoscrittura
- 135 AREA V Strategie di memoria per imparare il Vocabolario
- 179 AREA G Avvicinarsi alla Grammatica con l'apprendimento cooperativo
- 225 AREA CP Attività finali di Comprensione e Produzione



Per scaricare i materiali audio e pdf, è sufficiente registrarsi al sito <http://risorseonline.erickson.it>, entrare nell'area *English is fun!* – Vol. 2 e inserire questo codice di attivazione:



Introduzione

Con il presente volume concludiamo il progetto *English is fun!* da noi avviato una decina di anni or sono, grazie anche alla preziosa collaborazione delle dottoresse Isabella Bellagamba e Marcella Ferrari. Il progetto ha portato allo sviluppo di ricerche (poi esposte in lavori scientifici comparsi in importanti riviste internazionali), alla predisposizione di prove di valutazione, all'analisi di casi con difficoltà di apprendimento della lingua inglese, all'elaborazione di situazioni di intervento e a momenti formativi.

Il progetto ha tratto origine dall'osservazione che molti studenti incontrano severe difficoltà di apprendimento dell'inglese, spesso in relazione con difficoltà di apprendimento con la lingua italiana. Per quanto la didattica dell'inglese sia ampiamente sviluppata e offra strumenti utili e importanti, un'attenzione specifica per questi studenti, basata sui risultati della ricerca psicologica sull'apprendimento, ci sembrava mancare. La stessa indicazione sulla lingua straniera della Legge 170 risultava a nostro avviso insufficientemente ancorata a dati di ricerca e a linee guida o materiali per l'intervento. Per questa ragione abbiamo quindi ritenuto importante sviluppare un progetto che in primo luogo esaminasse entità e caratteristiche delle difficoltà in L2 dei bambini con DSA, in secondo luogo fornisse prove standardizzate per valutare le difficoltà dei bambini con la lingua inglese, in terzo luogo offrisse delle piste di intervento che potessero andare bene per tutti gli studenti, ma in particolare fossero mirate sulle caratteristiche degli studenti in difficoltà.

Il presente volume rappresenta il risultato di questa terza fase. La sua progettazione, in assenza di altri precedenti basati sulla psicologia dell'apprendimento, ha richiesto uno sforzo di riflessione teorico-didattica e si espone inevitabilmente a critiche, per le scelte che sono state compiute e per le inevitabili lacune. Ci pare tuttavia di essere riusciti a produrre del materiale utile e capace di integrare quanto già è disponibile in questo ambito.

Nella nostra progettazione abbiamo pensato non solo alle caratteristiche degli studenti in difficoltà, ma anche ad attività che non sempre vengono proposte nella didattica della lingua straniera e che ci sembravano coerenti con gli sviluppi della psicologia dell'apprendimento e con i risultati delle nostre ricerche. Siamo in questo modo pervenuti a un progetto articolato in sei aree che ci sembravano particolarmente importanti.

La prima area, metacognitivo-motivazionale (AREA M – Attività iniziali di Metacognizione e Motivazione), ci è parsa un po' trascurata nella didattica di L2 e quindi bisognosa di materiale nuovo. Nelle numerose indagini condotte dal

Gruppo MT¹ è emerso che un approccio metacognitivo, volto a far riflettere lo studente su cosa fa la sua mente quando apprende e a incrementarne la capacità di controllarla, produce notevoli benefici e aumenta la motivazione. Per questa ragione alcuni di noi già avevano prodotto materiali specificamente rivolti al caso dell'apprendimento dell'inglese e, in questo volume, abbiamo non solo previsto una piccola area apposita, ma abbiamo anche intriso tutte le attività proposte di momenti di riflessione e di vera e propria «metacognitività». L'insegnante non deve, a questo proposito, essere sorpreso, né restare perplesso di fronte alle ampie parti che, in un libro per la costruzione della conoscenza dell'inglese, sono in italiano. Abbiamo infatti pensato che per una riflessione davvero profonda, articolata e capace di essere assimilata, fosse necessario lavorare sulla lingua ben conosciuta dai ragazzi. Facciamo presente che, nel primo volume di questo progetto, sono incluse prove volte a sondare la metacognitività dell'alunno che impara l'inglese: con questo volume portiamo a compimento il progetto con attività per la stimolazione metacognitiva.

La seconda area (AREA CF – Consapevolezza fonologica) considera le tipiche difficoltà fonologiche presentate dai bambini con DSA ed esercita la consapevolezza fonologica con attività che hanno un potenziale stretto rapporto con l'inglese.

La terza area (AREA L – Lettoscrittura) tiene conto di un approccio «subpre-lessicale» che si usa con successo nel potenziamento della lettura in L1 dei bambini italiani e inglesi con dislessia e che qui viene esteso alla L2. Un'analisi del lessico più frequente in inglese cerca poi di facilitare l'accesso diretto a parole che il bambino incontrerà più di frequente.

La quarta area (AREA V – Strategie di memoria per imparare il Vocabolario) considera il tradizionale, e ovviamente importante, ambito dell'arricchimento lessicale, ma lo sviluppa tenendo presenti le caratteristiche specifiche dello studente in difficoltà, sia per un contributo di sistematicità e essenzialità, sia per la proposta di sfruttare altri canali oltre a quelli della memorizzazione fonologica e dell'apprendimento associativo, notoriamente deboli nei DSA. Questa impostazione è stata seguita anche per la sesta area (AREA G – Avvicinarsi alla Grammatica con l'apprendimento cooperativo), che ovviamente si rifà a classiche attività grammaticali, ma le coniuga rispettando le caratteristiche degli studenti in difficoltà.

In questo progetto abbiamo voluto poi aggiungere e offrire almeno alcuni spunti per un'area che costituisce un punto di forza del nostro gruppo. L'area di comprensione-espressione (AREA CP – Attività finali di Comprensione e Produzione) è del resto un elemento fondamentale dell'insegnamento dell'inglese come lingua viva e veicolo di comunicazione. Tale aspetto può essere valorizzato in modi diversi, inclusi anche nella classica attività didattica di L2. Noi non potevamo proporre tutti questi modi, sia per la vastità delle possibilità, sia perché gli insegnanti ne utilizzano già molti. Abbiamo quindi scelto alcune attività che erano coerenti con il vasto repertorio di materiali che abbiamo prodotto per il potenziamento di comprensione e produzione in L1.

¹ Gruppo di ricerca che si occupa di diagnosi e trattamento dei disturbi dell'apprendimento. È coordinato dal Professore Cesare Cornoldi dell'Università di Padova.



Imparare una nuova lingua

Una delle teorie linguistiche più accreditate spiega il processo di apprendimento/acquisizione di una nuova lingua attraverso il concetto di *interlingua*¹ (Selinker, 1972). Secondo Selinker ogni discente è chiamato a costruirsi un vero e proprio sistema linguistico, *l'interlingua*, che presenta caratteristiche sia della lingua madre (L1) sia della lingua straniera (L2). Tale sistema linguistico presenta tuttavia alcune peculiarità, quali: è *intermedio* in quanto, pur avendo in sé tratti della L1 e della L2, si differenzia da entrambe; è *in continua evoluzione*, in quanto tende ad avvicinarsi sempre più al sistema linguistico di L2 man mano che si avvanza nell'apprendimento; è *individuale e soggettivo* perché varia da individuo a individuo.

La costruzione dell'interlingua si basa su alcuni processi fondamentali (Selinker, 1972), tra i quali tre sembrano particolarmente rilevanti.

1. Il *transfer linguistico* è il processo attraverso il quale le conoscenze già acquisite sulla propria lingua madre indirizzano e condizionano l'apprendimento del sistema linguistico della lingua straniera. Il transfer può riguardare tutti gli aspetti della lingua in maniera trasversale, coinvolgendo quindi fonologia, morfologia, sintassi e semantica. Esso può produrre un *effetto positivo*, quando l'ipotesi formulata sulla base della L1 trova riscontro nelle «regole» del sistema linguistico di L2, o un *effetto negativo*, quando l'influenza della L1 produce un output scorretto portando alla formulazione di ipotesi che condizioneranno i successivi step di apprendimento.
2. L'*ipergeneralizzazione* delle regole apprese circa il sistema linguistico di L2 sembra essere alla base degli errori commessi da chi si appresta a imparare una nuova lingua. In questo caso il discente tende a creare delle false analogie tra elementi della L2 simili solo in apparenza. Tali errori vengono definiti *evolutivi* in quanto analoghi a quelli che i bambini compiono quando acquisiscono la propria lingua madre (Archibald, 2000).
3. Le *strategie di apprendimento* riguardano il modo soggettivo in cui l'individuo affronta l'apprendimento in un'ottica metacognitiva, attraverso riflessioni e modalità strategiche specifiche. La quantità, la qualità e l'efficacia delle stra-

¹ Il concetto di interlingua, formulato nel contesto dell'apprendimento della L2 da parte di soggetti adulti, è stato successivamente esteso all'età evolutiva (Selinker, Swain e Dumas, 1975) e in particolare a quei bambini che imparavano la L2 nel contesto della propria lingua madre (McLaughlin, 1978).

tegie che ognuno mette in atto sembrano dipendere dall'età, dall'esposizione alla lingua e dalle circostanze in cui si verifica l'apprendimento, oltre che da variabili emotive e motivazionali.

Imparare una nuova lingua è un processo complesso sul quale intervengono fattori di diversa natura: il contesto linguistico in cui l'apprendimento si realizza, la distanza (in termini di similitudini e differenze) tra la lingua straniera e la lingua madre, le caratteristiche del soggetto che impara.

Il contesto: acquisizione vs apprendimento

In accordo alla prospettiva di Krashen (1982) pare possibile distinguere l'apprendimento della lingua straniera da un più generale — e naturale — processo di acquisizione linguistica. A differenza del caso in cui il bambino, spinto dal bisogno di comunicare, acquisisce in tenera età il linguaggio materno (L1) o una seconda lingua nel luogo in cui essa è parlata, l'apprendimento della lingua straniera avviene in un momento «secondo», a un'età più avanzata, quando il soggetto già possiede un sistema linguistico L1 ben consolidato. Pertanto, a differenza di quanto avviene per l'acquisizione di una lingua seconda, l'apprendimento della stessa si realizza nel contesto linguistico più «artificiale» della propria lingua madre. Procede quindi in maniera controllata, all'interno di spazi e tempi propri dei contesti istituzionali dove le competenze linguistiche si costruiscono attraverso spiegazioni, sulla base di un input linguistico più povero che propone estratti di linguaggio esemplificativi, prototipici e talvolta poco realistici. Le competenze vengono consolidate attraverso esercizi, con l'aiuto della lettura e della scrittura e sostenute da una motivazione che spesso non è vissuta, ma trasmessa e insegnata.

L'interazione tra lingua madre e straniera: quali ostacoli con l'inglese?

Dal contesto linguistico di appartenenza origina l'interazione tra L1 e L2. Le caratteristiche della L2, in relazione a quelle della lingua madre, determinano infatti il grado di «vicinanza» tra le lingue e, quindi, la facilità e la rapidità con cui l'apprendimento può realizzarsi (Carroll, 1981).

Italiano e inglese sono lingue con caratteristiche piuttosto diverse, capaci di influire significativamente sull'apprendimento in particolare della decodifica scritta e orale. Nell'analizzare il processo di apprendimento dell'inglese in generale, e della lettoscrittura in particolare, da parte di bambini italiani, devono essere considerati gli ostacoli rappresentati dalle differenze significative che italiano e inglese hanno principalmente sul piano fonetico, fonologico e ortografico (Ferrari e Palladino, 2007; 2007b; Palladino e Cornoldi, 2007). La primaria fonte di difficoltà è rappresentata dalle differenze nel rapporto tra fonemi e grafemi.

La lingua italiana è una lingua trasparente (ha una corrispondenza pressoché univoca tra grafemi e fonemi) e regolare. La presenza di corrispondenze precise tra fonemi e grafemi avvantaggia e facilita l'acquisizione di regole di decodifica che, grazie alla regolarità intrinseca della lingua, rimangono stabili e «prevedibili». Tali regole inoltre rappresentano un'importante guida alla corretta lettura anche nel caso di parole sconosciute. La possibilità di applicare stabili regole di conversione grafema-fonema rappresenta, non solo per i bambini italiani che devono imparare a leggere e scrivere, ma anche per chi impara l'italiano come L2, la prima base

sicura dalla quale poco a poco prenderà avvio la modalità di lettura «adulta» di natura lessicale, basata sull'immediato riconoscimento delle parole.

L'inglese è invece una lingua opaca, con un rapporto complesso e irregolare tra suoni e simboli, in cui un fonema può avere diversi corrispettivi grafemici in base alla vicinanza a certe consonanti, all'accento o alla posizione nella parola (Miles, 2000). L'assenza di trasparenza richiede sin da subito l'utilizzo di strategie induttive per la corretta pronuncia, che può essere recuperata dalla memoria, sulla base del legame tra elementi significativi della parola e rappresentazioni lessicali già immagazzinate. La presenza di irregolarità, inoltre, comporta la memorizzazione di regole valide solo per pochi casi. Nel caso della lettura, essa è resa possibile da una corretta e precisa analisi e da una altrettanto accurata elaborazione fonemica di suoni che possono differenziarsi minimamente gli uni dagli altri. La non trasparenza e le irregolarità non solo rappresentano un ostacolo significativo per chi presenta dislessia o altre difficoltà linguistiche o fonologiche, ma sono fonte di difficoltà anche per i bambini nativi che, rispetto a quelli di lingue trasparenti, raggiungono in età più avanzata livelli paragonabili di accuratezza in lettura (ad esempio Cossu, Gugliotta e Marshall, 1995; Frith, Wimmer e Landerl, 1998; Seymour, Aro ed Erskine, 2003).

Alla luce di questo e di quanto detto circa la costruzione dell'interlingua, pare evidente che l'interazione tra L1 e L2 si realizza con modalità peculiari e specifiche che derivano non solo dalle due lingue ma anche dalla «posizione» che esse occupano (lingua madre o seconda). Pertanto è ragionevole supporre che, se le difficoltà maggiori che gli alunni italiani che imparano l'inglese a scuola riguardano la decodifica, per un alunno inglese che deve imparare l'italiano l'ostacolo principale sarà probabilmente rappresentato dalla grammatica.

L'origine delle differenze individuali: processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali

Contesto e caratteristiche delle lingue sono fattori importanti che, come abbiamo visto, possono influire sull'apprendimento. Sono tuttavia le caratteristiche intrinseche del soggetto che impara le principali responsabili della grande variabilità individuale che si rileva quotidianamente all'interno delle classi. Tali caratteristiche sono riferibili a tre macroaree: quella dei processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento, quella che riguarda la metacognizione e le strategie e quella relativa agli aspetti emotivi e motivazionali.

Processi cognitivi coinvolti

Memoria e attenzione sono importanti processi cognitivi di base, entrambi coinvolti nell'apprendimento. La memoria è centrale per costruire, immagazzinare e recuperare rappresentazioni; l'attenzione sostiene e permette la memorizzazione e l'apprendimento. Nell'ambito dell'apprendimento della L2, la memoria fonologica sembra rivestire un ruolo cruciale. Essa pare infatti coinvolta nell'apprendimento non solo di parole nuove nella propria lingua madre, ma anche nell'apprendimento di parole in lingua straniera e nella possibilità di associare ad esse il corrispondente significato in L1 (Gathercole e Baddeley, 1989; Papagno, Valentine e Baddeley, 1991; Service, 1992). Per imparare a leggere (e scrivere) è necessario apprendere le corrispondenze tra i segni grafici e i suoni tipici della lingua e man mano costruire rappresentazioni sempre più sofisticate e complete delle parole. Tale processo è



Le difficoltà di apprendimento della lingua straniera

Quando si parla di difficoltà di apprendimento della lingua straniera ci si riferisce a studenti che possono presentare profili molto differenti tra loro (Sparks e Ganshow, 1993). Il ruolo che le abilità linguistiche in L1 hanno nell'apprendimento di una lingua straniera è stato confermato da diversi studi. Nel contesto americano, Sparks e collaboratori hanno evidenziato per primi l'associazione fra difficoltà nell'apprendimento della L2 e pregresse difficoltà nella L1, soprattutto nelle abilità di lettura, scrittura ed espressione orale (Linguistic Coding Differences Hypothesis — LCDH; Ganschow, Sparks e Javorsky, 1998). Anche gli studi di Ferrari e Palladino (2006), condotti nel contesto italiano, sono andati nella stessa direzione dimostrando come consapevolezza fonologica e memoria a breve termine fonologica determinino significative differenze tra studenti con e senza difficoltà di apprendimento della lingua straniera. Le evidenze circa l'esistenza di un legame tra competenze e difficoltà in L1 e L2 hanno stimolato l'interesse verso la situazione di quegli studenti che già possiedono una diagnosi di DSA e in particolare di dislessia.

Dislessia e apprendimento delle lingue

Il termine «dislessia» designa

un disturbo specifico di origine neurobiologica, caratterizzato da difficoltà nella decodifica scritta e nello spelling che si manifestano con una lettura inaccurata e/o poco fluente. Tali difficoltà sono il risultato di un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che spesso risulta inaspettato in relazione alle altre abilità cognitive e all'istruzione scolastica ricevuta. Tra le conseguenze secondarie si possono registrare una difficoltà nella comprensione del testo e delle ridotte esperienze di lettura, che a loro volta impediscono l'espansione del lessico e delle conoscenze in generale (International Dyslexia Association; trad. nostra).

Le difficoltà sul piano fonologico (si veda Snowling, 2000) sono di solito considerate fondamentali nel produrre un'alterazione nell'acquisizione dell'abilità di lettura, che risulta spesso lenta e scorretta.

Nonostante si possa essere portati a pensare che la dislessia abbia conseguenze circoscritte al piano della lettura ed eventualmente della scrittura, essa è legata a problematiche connesse ad altri processi cognitivi, primo fra tutti la memoria di lavoro verbale specialmente nelle sue componenti fonologica e di integrazione (*binding*) visivo-fonologica, che influiscono negativamente sull'apprendimento

della lingua straniera nel suo complesso. Come evidenziano Schneider e Crombie (2003) con studi condotti in contesto anglofono, le difficoltà nell'elaborazione fonologico-ortografica, la debolezza a carico della memoria a breve termine e di lavoro, i problemi nell'automatizzazione e le difficoltà con la sintassi e la grammatica, tipiche della dislessia, hanno conseguenze significative sull'apprendimento della L2 che si manifestano principalmente con difficoltà nel:

- formare associazioni fra i segni grafici e la corretta pronuncia;
- notare somiglianze e differenze nelle strutture sintattiche, nel vocabolario e nelle modalità di costruzione delle parole in lingua madre e straniera;
- identificare prefissi e suffissi o parti conosciute all'interno di parole complesse;
- procedere nella costruzione delle frasi e nell'attività di traduzione da una lingua all'altra;
- ricordare regole sintattiche e quando usarle;
- discriminare e percepire suoni (soprattutto se inesistenti in L1);
- memorizzare e richiamare il significato e la forma grafica e sonora delle parole;
- riconoscere, comprendere e usare espressioni idiomatiche, proverbi, omografi e omofoni e metafore.

Tali difficoltà, diretta conseguenza delle caratteristiche tipiche del disturbo, possono essere inasprite da un minore senso di autostima e autoefficacia, da bassa motivazione ed elevati livelli di ansia.

Da un punto di vista metodologico generale, le difficoltà che gli studenti con dislessia presentano nell'apprendimento di nuova lingua possono essere affrontate supportando il trasferimento di conoscenze e le abilità di analisi linguistica, esplicitando strategie e regole proprie della L2, guidando il ragionamento e spingendo lo studente ad assumere un atteggiamento attivo verso la scoperta delle caratteristiche tipiche della L2. Tali competenze non possono essere acquisite attraverso la sola esposizione alla lingua straniera o attraverso l'esercizio ripetuto nel contesto della classe, ma devono essere perseguite in maniera esplicita (si veda Schneider e Crombie, 2003).

Questo tipo di insegnamento esplicito dovrebbe perciò riguardare tutti gli aspetti della lingua (fonologico-ortografico, sintattico, lessicale e morfologico) e avere come obiettivo quello di fornire strategie adeguate ed efficaci per affrontare i diversi compiti linguistici. È importante ricordare inoltre che una certa quantità di differenze individuali è presente anche tra gli studenti con dislessia che possono quindi presentare profili di difficoltà e punti di forza anche piuttosto diversi tra loro. Conoscere e, dove possibile, valutare le competenze specifiche degli studenti può essere un buon punto di partenza per strutturare percorsi di potenziamento mirati a rendere la didattica dell'inglese davvero inclusiva (si veda Palladino et al., 2018, *English is fun! – Volume 1*). Dal punto di vista degli aspetti emotivo-motivazionali, va ricordato che le problematiche a questo livello sono una conseguenza secondaria del disturbo. Gli studenti con dislessia paiono infatti più a rischio, rispetto ai compagni senza difficoltà, di entrare in un circolo vizioso poi difficile da rompere. Infatti le difficoltà che questi studenti incontrano con la L2 hanno effetti negativi sul concetto di sé come apprendenti una lingua straniera, sull'atteggiamento nei confronti di questo apprendimento e, quindi, sulla messa in atto di comportamenti motivati e tutto ciò, a sua volta, amplifica le difficoltà con la lingua straniera conducendo a nuovi fallimenti (Kormos e Csizér, 2010).

Risulta quindi di primaria importanza permettere agli studenti con dislessia di fare esperienza di successo e lavorare con il gruppo classe al fine di evitare fenomeni di stigmatizzazione.

Studenti italiani con dislessia e lingua inglese

Prima di addentrarci nell'analisi del processo di apprendimento della L2 nel nostro contesto linguistico, è utile mettere in evidenza alcuni tratti tipici dei dislessici italiani che li differenziano dai bambini anglofoni con lo stesso disturbo.

Grazie all'elevato grado di trasparenza e regolarità della lingua, i bambini italiani imparano velocemente le regole fonologiche che la governano e ad affidarsi ad esse nella lettura sia di parole sia di non parole. Tale caratteristica si ripercuote direttamente sulla tipologia di difficoltà che, nei bambini italiani, possono manifestarsi in maniera differente nelle diverse età.

In particolare, l'acquisizione delle regole fonologiche pare solo rallentata: i problemi nell'uso dei processi di decodifica fonologica presenti nei primi anni della scuola primaria vengono via via superati e sostituiti da problemi nell'uso dei processi lessicali. Pertanto, i dislessici italiani, facendo affidamento sulle regole fonologiche stabili della lingua, spesso riescono a raggiungere livelli di accuratezza accettabili, ma la loro lettura permane lenta e stentata (Tressoldi e Cornoldi, 2000; Tressoldi e Vio, 2011). La lentezza sembra quindi essere il tratto distintivo dei dislessici italiani. Ma quali sono le implicazioni di questo per la lingua straniera in generale e l'inglese in particolare?

Il tema della lettura in lingua inglese è stato affrontato da Palladino e collaboratori (2013) in uno studio che ha coinvolto studenti di scuola secondaria di primo grado con e senza disturbo di lettura. I risultati ottenuti suggeriscono che gli studenti dislessici siano in grado di apprendere e applicare quasi come i compagni le regole fonologiche della lingua inglese (si veda anche Vellutino et al., 2004). Tuttavia, le difficoltà emerse nella lettura di parole e nell'uso della via diretta della lettura suggeriscono una differenza nella conoscenza lessicale dell'inglese scritto. La necessità di un'adeguata conoscenza del lessico per la lettura di parole di lingue opache pare assodata (Brunswick, McDougall e Davies, 2010), sebbene sembri non essere la sola fonte delle difficoltà di lettura in lingua inglese esibite dagli studenti italiani (Bollani et al., 2017).

Sul piano della scrittura delle parole inglesi, i risultati di un altro studio sempre condotto da Palladino e collaboratori (2016) evidenziano come gli studenti con dislessia, nel tentativo di riprodurre i fonemi che sono stati in grado di riconoscere, da un lato si sforzino di individuare lo spelling corretto sulla base delle regole della lingua inglese e, dall'altro, facciano ricorso alla fonologia italiana. Tale dato, oltre a confermare una difficoltà nella scrittura di parole inglesi, dimostra come gli studenti italiani frequentanti la scuola secondaria di primo grado si trovino ancora nelle prime fasi di apprendimento (Frith, 1985) dell'inglese. Il nostro studio del 2016 ha dimostrato inoltre una maggiore difficoltà negli studenti con dislessia nell'affrontare la scrittura di parole dettate corte (piuttosto che lunghe) e a carico delle sillabe finali delle parole. Tali difficoltà paiono direttamente connesse ai problemi che questi studenti incontrano nel rappresentarsi fonologicamente le parole nella memoria fonologica. Le parole corte, contenendo meno fonemi, offrono un minor numero di elementi per il loro riconoscimento e la costruzione di una rappresentazione fonologica adeguata. Le difficoltà con le sillabe finali, invece, sembrano dovute all'inefficienza della memoria fonologica che ostacola il mantenimento dell'intera stringa di suoni.

Infine, considerando l'apprendimento della grammatica, abbiamo al momento a disposizione pochi dati che, sebbene abbiano valore puramente indicativo, suggeriscono che anche gli studenti con dislessia possiedano buone conoscenze grammaticali (Bellagamba et al., 2013).



Il programma *English is fun!*

Caratteristiche generali

Il programma presentato in questo volume ha lo scopo di proporre attività di potenziamento dell'apprendimento dell'inglese pensate per ridurre gli ostacoli che studenti con difficoltà di apprendimento, e in particolare con dislessia, incontrano quando imparano una lingua straniera. Il programma sviluppa in maniera sistematica le diverse abilità che sono alla base della competenza linguistica in L2, da quelle di prerequisito relative alla consapevolezza fonologica sino a quelle relative alla comprensione e produzione.

Il percorso proposto sviluppa in maniera indipendente, ma integrata, le abilità necessarie all'apprendimento dell'inglese attraverso esercizi sistematici capaci di stimolare i processi cognitivi coinvolti (come ad esempio le attività di consapevolezza fonologica o di lettura), proponendo strategie volte a ridurre il carico cognitivo ed esperienze di apprendimento ludico e collaborativo in grado di sostenere la motivazione (come ad esempio le attività relative a vocabolario e grammatica). L'attenzione che viene data ai processi cognitivi implicati nell'apprendimento è ciò che differenzia le attività in questo volume dai corsi di lingua più tradizionali che mirano alla costruzione di un curriculum di lingua straniera e sono predisposti seguendo lo svolgersi della disciplina nell'ambito istituzionale. L'indipendenza delle diverse aree di lavoro permette inoltre un utilizzo più dinamico dei materiali, che rispetti e segua le difficoltà e punti di forza individuali, favorendo così la personalizzazione dell'intervento. In quest'ottica, il programma rappresenta la prosecuzione del lavoro cominciato con *English is fun! – Volume 1* e, pertanto, si articola in aree di lavoro che riprendono le abilità che possono essere valutate con gli strumenti racchiusi nel primo volume. A queste è stata aggiunta l'area della consapevolezza fonologica in modo da offrire la possibilità di intervenire anche su quei processi che, come ampiamente dimostrato dalla ricerca, rappresentano un importante prerequisito per lo sviluppo della competenza linguistica.

Il programma è articolato in 6 aree riguardanti i processi cognitivi e metacognitivi propri dell'apprendimento della seconda lingua:

1. Metacognizione e motivazione (Area M)
2. Consapevolezza fonologica (Area CF)
3. Lettoscrittura (Area L)
4. Apprendimento del vocabolario (Area V)

5. Apprendimento della grammatica (Area G)
6. Comprensione e Produzione (Area CP).

Il programma si rivolge idealmente a studenti dell'ultimo biennio della scuola primaria e dei primi anni della secondaria di primo grado. Ci sembra importante sottolineare che le attività di cui si compone il volume non esauriscono gli aspetti grammaticali, le regole della fonologia né affrontano tutte le categorie lessicali proprie della lingua inglese. L'obiettivo infatti non è quello di fornire una grammatica di inglese, né un corso completo di lingua straniera, ma utili integrazioni per completare il lavoro in classe portato avanti con gli strumenti didattici già disponibili. Le attività proposte forniscono invece esempi pratici delle strategie attuabili, dei ragionamenti esplicitabili e, quindi, di come poter aiutare gli studenti in difficoltà nell'apprendimento della lingua inglese. A partire dalle schede proposte, insegnanti e operatori potranno costruire, organizzare e pianificare nuove attività che si accordino al livello attuale degli alunni o che affrontino, attraverso le modalità suggerite, tematiche di apprendimento diverse e qui non considerate.

Ogni area del programma prevede una serie di obiettivi specifici (si veda la tabella 3.1) che, oltre a tradurre in maniera pratica l'esercizio del processo sottostante, possono aiutare e indirizzare l'insegnante nella scelta delle attività e nella personalizzazione del percorso. Ciascun obiettivo si articola su una o più schede che presentano le attività da svolgere con il supporto di consegne scritte che gli insegnanti o gli operatori avranno cura di leggere insieme agli studenti al fine di fornire i chiarimenti necessari e fare da «registri» nello svolgimento delle attività.

Tutte le aree, ad eccezione della M e della CP, iniziano con una scheda zero: questa offre un momento di riflessione metacognitiva volto a far comprendere allo studente l'utilità di esercitarsi in quel determinato ambito.

Va infine osservato che le attività, sebbene possano essere impiegate anche nel setting riabilitativo e/o in un rapporto uno a uno, sono pensate per essere usate principalmente dagli insegnanti di lingua nel loro lavoro all'interno della classe o per il potenziamento rivolto a piccoli gruppi. Pensiamo che l'intervento in L2 richieda una profonda conoscenza non solo delle abilità necessarie, ma anche della materia che viene affrontata e potenziata, una conoscenza che, nel caso della lingua inglese, spesso i riabilitatori non hanno. In secondo luogo il lavoro di gruppo permette di sfruttare il rapporto e l'interazione tra pari per stimolare il ragionamento, promuovere un clima sereno di scambio e cooperazione che vada ad agire direttamente sulle variabili personali connesse all'emozione e alla motivazione e consenta inoltre di sviluppare abilità trasversali proprio grazie all'interazione in L2.

Il percorso è costituito da 6 aree indipendenti che si basano sui principi teorici precedentemente esposti e sui seguenti principi didattici:

- partecipazione attiva di insegnanti e studenti;
- costruzione di consapevolezza da parte dello studente;
- attenzione dell'insegnante volta a promuovere nel bambino la capacità di controllo e autoregolazione del processo di apprendimento;
- promozione di un clima di scambio, collaborazione e cooperazione attraverso il lavoro in gruppo;
- consapevolezza dell'insegnante di guidare gli studenti verso e attraverso la scoperta di regole grammaticali e l'uso di strategie appropriate;
- consapevolezza dell'insegnante di stimolare e facilitare la riflessione metalinguistica sulle analogie e differenze tra le lingue;
- recupero dell'aspetto ludico dell'apprendimento.

Si promuove quindi un approccio alla lingua straniera caratterizzato dalla valorizzazione delle esperienze e delle caratteristiche individuali e dal recupero del sentimento di essere protagonisti dell'imparare.

Dopo una prima area incentrata sulla riflessione su di sé, sulla lingua e sulla motivazione ad apprendere, il percorso prosegue con l'esercizio nell'area della consapevolezza fonologica per costruire quella base fondamentale per l'acquisizione linguistica successiva. Nelle aree successive vengono poi proposte attività volte a migliorare la decodifica scritta e orale; esplicitare strategie per l'acquisizione e la memorizzazione del lessico; favorire la scoperta delle regole grammaticali; promuovere la comprensione e la produzione di brevi testi.

TABELLA 3.1

Aree e obiettivi del programma di intervento *English is fun! – Volume 2*

Aree	Obiettivi
<i>Attività iniziali di Metacognizione e Motivazione (M)</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Riflettere su se stessi e l'inglese: cogliere aspetti negativi e positivi 2. Riflettere sulle cause di successi e insuccessi 3. Riflettere sulla possibilità di accrescere le proprie competenze e abilità 4. Riflettere sulle abilità necessarie per imparare le lingue e sui propri punti di forza e debolezza
<i>Consapevolezza fonologica (CF)</i>	<ol style="list-style-type: none"> 0. Riflettere metacognitivamente sull'importanza di discriminare bene i suoni 1. Esercitare la funzione di elaborazione del ritmo 2. Esercitare la consapevolezza fonologica a livello sillabico: riconoscere sillabe accentate 3. Esercitare la consapevolezza fonologica nel riconoscimento delle rime 4. Esercitare la consapevolezza fonologica a livello fonemico: riconoscere il suono iniziale delle parole e l'abilità di fusione fonemica 5. Esercitare la capacità di discriminazione uditiva
<i>Lettoscrittura (L)</i>	<ol style="list-style-type: none"> 0. Definire il livello dell'allievo per verificare l'efficacia dell'intervento 1. Esercitare il riconoscimento, la lettura e la scrittura di pattern fonologici e ortografici importanti 2. Esercitare la lettura e la scrittura di parole monosillabiche 3. Esercitare la lettura e la scrittura di parole bisillabiche 4. Esercitare la lettura e la scrittura di parole plurisillabiche 5. Esercitare la lettura e la scrittura di prefissi e suffissi frequenti
<i>Strategie di memoria per imparare il Vocabolario (V)</i>	<ol style="list-style-type: none"> 0. Riflettere metacognitivamente sull'importanza di conoscere le parole e su come poterle memorizzare 1. Imparare a memorizzare associando le informazioni ad esperienze reali e familiari: dare indicazioni stradali 2. Imparare attraverso esercizi creativi di immaginazione: le parti del corpo 3. Imparare attraverso esercizi creativi di immaginazione lavorando in gruppo: i nomi composti

Aree	Obiettivi
	<ol style="list-style-type: none"> 4. Imparare a riorganizzare e rielaborare il materiale da memorizzare: la casa 5. Imparare e memorizzare diventando registi dell'apprendimento: i mestieri
<p><i>Avvicinarsi alla Grammatica con l'apprendimento cooperativo (G)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 0. Riflettere metacognitivamente sull'importanza di conoscere le regole grammaticali 1. Imparare a formare il plurale inglese 2. Imparare a costruire la frase inglese con tempi verbali semplici 3. Memorizzare i verbi irregolari imparando a elaborare e riorganizzare le forme verbali 4. Esprimere possesso attraverso il genitivo sassone 5. Apprendere l'uso degli articoli partitivi <i>some</i> e <i>any</i> 6. Imparare il comparativo con il metodo «Jigsaw» 7. Apprendere l'uso e il significato degli aggettivi dimostrativi 8. Imparare gli avverbi di frequenza
<p><i>Attività finali di Comprensione e Produzione (CP)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Imparare a descrivere: analizzare la struttura del testo e costruire brevi testi a partire da frasi semistrutturate 2. Comprendere brevi testi: l'inferenza semantica, il significato generale, l'integrazione di immagini e parole 3. Imparare a riflettere sull'importanza del contesto nella scrittura

Descrizione delle aree del programma

Vengono di seguito descritte le aree del programma che, come già anticipato, rappresentano le abilità specifiche da consolidare.

Area M – Attività iniziali di Metacognizione e Motivazione

Questa prima area di lavoro si differenzia qualitativamente dalle successive. Essa infatti non mira all'acquisizione di competenze specifiche legate alla lingua, ma si pone l'obiettivo di stimolare una riflessione circa l'apprendimento e le caratteristiche personali di «studente di lingua».

Infatti, come abbiamo anticipato nel capitolo precedente, studiare una lingua straniera fuori dal contesto in cui questa lingua è parlata richiede un maggiore sforzo cognitivo, emotivo e motivazionale, di comprensione del significato e del potenziale dell'apprendimento per creare un ponte tra il nostro mondo e il mondo linguistico e culturale della nuova lingua. Nel costruire questo «ponte» serve fiducia nelle proprie capacità e credere fortemente nell'importanza di ciò che si sta facendo.

Le attività proposte, legandosi agli aspetti emotivi, motivazionali e metacognitivi che possono essere indagati attraverso l'English Metacognitive Questionnaire, presente in *English is fun! – Volume 1*, si pongono i seguenti obiettivi:

1. promuovere la riflessione su:
 - le occasioni personali di apprendimento dell'inglese al fine di far emergere momenti positivi e negativi di incontro con la lingua,



AREA M

Attività iniziali di Metacognizione e Motivazione

Pagina	Attività	Obiettivi
38	M1 Mi è piaciuto, non mi è piaciuto I liked it, I didn't like it	Riflettere su se stessi e l'inglese: cogliere aspetti negativi e positivi
39	M2 Che cosa serve per riuscire? What do you need to succeed?	Riflettere sulle cause di successi e insuccessi
44	M3 Essere bravi in inglese! Being good at English!	Riflettere sulla possibilità di accrescere le proprie competenze e abilità
45	M4 Che cosa serve per imparare l'inglese? What do you need to learn English?	Riflettere sulle abilità necessarie per imparare le lingue e sui propri punti di forza e debolezza



Note e materiali per l'insegnante

Questa breve area introduttiva ha l'obiettivo di *riscaldare* lo studente attraverso una riflessione metacognitiva iniziale. Le attività proposte sono orientate a far riflettere lo studente circa importanti fattori che stanno alla base della motivazione all'apprendimento e risultano fondamentali per promuovere un approccio consapevole e motivato allo studio della lingua straniera. In particolare gli alunni sono invitati a riflettere sui seguenti aspetti:

- le precedenti esperienze con la lingua inglese, al fine di individuare momenti emotivamente positivi o negativi, fare un bilancio delle proprie esperienze e individuare le variabili che rendono un'attività più o meno piacevole (Attività M1 *Mi è piaciuto, non mi è piaciuto – I liked it, I didn't like it*);
- le attribuzioni causali ovvero i fattori che possono condurre al successo (o all'insuccesso), ragionando sull'importanza che viene data a ognuno, riflettendo anche sul ruolo dell'atteggiamento personale e sull'importanza del possedere un buon senso di controllo delle situazioni (Attività M2 *Che cosa serve per riuscire? – What do you need to succeed?*);
- il significato di «essere bravi» e «capaci» e sulla possibilità di migliorare attraverso l'esperienza (Attività M3 *Essere bravi in inglese! – Being good at English!*);
- le abilità necessarie per apprendere una nuova lingua e i punti di forza e debolezza personali (Attività M4 *Che cosa serve per imparare l'inglese? – What do you need to learn English?*).

3. ESSERE BRAVI IN INGLESE! - BEING GOOD AT ENGLISH!

» Cosa vuol dire «essere bravi»?

Mettiti in gruppo con alcuni compagni e discutete insieme. Cosa significa essere bravi e capaci in inglese? Provate a scrivere le vostre idee.

» Bravi si nasce o si diventa?

Riflettete su quest'altra domanda, discutete in gruppo e scrivete le vostre idee.

» Ora confrontatevi con gli altri gruppi e con l'insegnante.

3.2 Rimano o non rimano? - Rhyming or non-rhyming?

» Ascolta queste coppie di parole e segui sulla scheda. Concentrati sul loro suono e poi indica se fanno rima o no barrando la casella corretta.

face – race	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
lake – snake	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
nose – grows	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
sing – sick	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
spat – pluck	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
car – guitar	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
fair – fail	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
bound – around	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
grand – grin	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
well – wall	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
late – lair	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
snap – stamp	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
cot – squat	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
wax – tracks	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
joke – dough	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
ham – tram	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
pen – pit	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
white – slight	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
fun – begun	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No
steer – star	<input type="checkbox"/> Yes	<input type="checkbox"/> No

» Ora ascolta le parole che ti sei allenato a leggere e prova a inserirle nello schema.
Aiutati con le lettere già scritte e con le immagini!

The crossword puzzle grid is as follows:

				S	
	H		N	E	
	I				
	R	U		H	
				P	
				K	
	S				E P

Con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni cerca altre parole con SH e allenati a leggerle e scriverle!



» LISTEN AND COMPLETE! Ascolta le seguenti parole e aggiungi il suono mancante!



__AKE



__AIR



__IMNEY



__AT



__RAB



__ARROT



__ILDREN



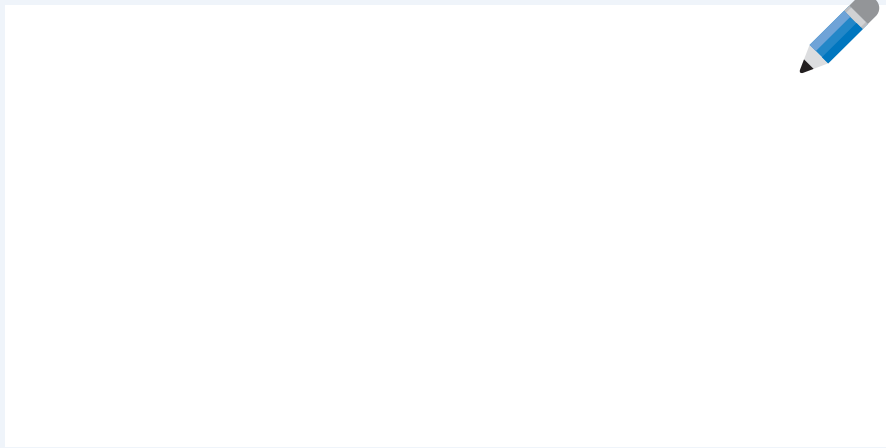
__ERRY



__LOCK

» Ecco una storia divertente. Provate a illustrarla!

Ho visitato la centrale di **POLICE** più strana che c'è. Entro in una **ROOM** e mi guardo intorno. Un **MAN** con la testa da **FISH** mi lancia una **BALL**. Corro via e c'è una nuova **ROOM**. Qui un **MAN** legge la **POST** mentre un altro **MAN** gli **CUT** gli **HAIR** usando una **SWORD**! Sgrano gli occhi, ma dove sono finito! All'improvviso mi sveglio, meglio alzarsi e scendere dal **BED**!



E ora? Vi sembra di ricordare bene le parole?

» È il momento di lavorare con i nomi composti. Nella tabella che segue troverete alcuni nomi composti inglesi. Osservateli bene... Riuscite a riconoscere alcune parole? Aiutatevi ripensando alla storiella dell'esercizio precedente e, come nell'esempio, provate a scrivere il significato di questi nomi composti!

Parola		Significato
policeman	police + man	poliziotto
bedroom		
teacup		
postman		
ballfish		
bathroom		
haircut		
swordfish		

BE MOTIVATED!

Ormai l'hai capito, credere che un'attività sia utile sostiene la motivazione, ma non è l'unico modo! Poter scegliere la modalità migliore per imparare qualcosa fa sentire protagonisti e liberi nell'apprendimento e aiuta ad avere un senso di controllo sulle cose che accadono.

Tutto questo accende la voglia di imparare e quindi la motivazione. Ma ricorda, il tuo impegno resta un ingrediente fondamentale!



- » **I'M THE TEACHER TODAY!** Discuti con i compagni e provate a proporre all'insegnante il vostro modo di imparare. Pensate a come pianificare una lezione che tratti dei vocaboli legati al lavoro. E non dimenticate: **MAKE YOUR LESSON FUNNY!** Ecco alcuni spunti.

Come introdurreste la lezione ai vostri studenti?

Il lavoro sarà individuale, a coppie o di gruppo?

Quali materiali e strumenti potreste usare?

Quali strategie o accorgimenti potete adottare per facilitare la memorizzazione?

E per esercitarvi senza annoiarvi? Ad esempio potete pensare a un gioco!

- » Ascoltate le proposte dei compagni e, insieme all'insegnante, decidete come imparare! Nella prossima pagina e nelle risorse online troverai alcuni materiali che potranno esserti utili.

2. Verbi irregolari con passato semplice e participio uguali

- » Colora la prima colonna in... **YELLOW**. Questo colore indica verbi irregolari che hanno una forma specifica all'infinito, ma restano uguali al past simple e al past participle.

Traduzione	Infinitive	Past simple	Past participle
portare	bring	brought	brought
comprare			
trovare			
lasciare, partire			
perdere			
fare, costruire			
incontrare			
dire			
dormire			
capire			

Nelle risorse online trovate la lista dei principali verbi inglesi irregolari: stampatela e sottolineate con il giallo i verbi irregolari che restano uguali al past simple e al past participle!

PDF

G3.2a
G3.2b

3. Verbi irregolari con le tre forme diverse

- » Colora la prima colonna in... **RED**. Questo colore indica verbi irregolari che hanno forme diverse in tutti i tempi. Questi sono i più difficili da ricordare perché dovrai memorizzare tre parole diverse per ogni verbo! Completa la tabella.

Traduzione	Infinitive	Past simple	Past participle
cominciare, iniziare	begin	began	begun
rompere, spezzare			
scegliere			
venire			
bere			
guidare			
mangiare			
cadere			
dimenticare			
andare			

Nelle risorse online trovate la lista dei principali verbi inglesi irregolari: stampatela e sottolineate con il rosso i verbi irregolari che cambiano nelle tre forme!

PDF

G3.2a
G3.2b