

DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO E PRODUZIONE SCRITTA IN LINGUA STRANIERA: RIFLESSIONI NELLA PROSPETTIVA DELLA LINGUISTICA EDUCATIVA

*Michele Daloiso*¹

1. INTRODUZIONE

La Linguistica Educativa in Italia ha da sempre manifestato un forte interesse verso gli apprendenti che presentano qualche forma di svantaggio linguistico. Negli anni Settanta, ad esempio, le riflessioni di Tullio De Mauro e l'azione divulgatrice del GISCEL misero a nudo le criticità di un sistema educativo che ignorava le differenze socio-economiche degli apprendenti e non ne valorizzava i repertori sociolinguistici, finendo così per assumere posizioni pedagogiche non inclusive. Nello stesso periodo, Renzo Titone iniziò ad interessarsi dell'educazione linguistica di apprendenti con disabilità e disturbi di varia natura, avviando una serie di sperimentazioni glottodidattiche ancora oggi ricche di implicazioni per la ricerca edulinguistica contemporanea (tra tutte, segnaliamo i risultati di una sperimentazione pluriennale discussi in Titone, Cipolla e Mosca, 1994).

In anni più recenti, l'interesse della Linguistica Educativa italiana si è poi esteso ai casi in cui lo svantaggio linguistico è determinato da fattori contestuali, quale ad esempio il contesto migratorio, e individuali, come ad esempio la sordità o la disabilità intellettiva (per un quadro diacronico: Daloiso, 2019). Proprio nell'ambito delle differenze individuali, si è registrato un crescente interesse verso l'educazione linguistica degli apprendenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (d'ora in avanti DSA), anche in conseguenza alle novità introdotte dalla normativa scolastica italiana (si vedano, in primis, la Legge 170/2010, i successivi decreti attuativi e le linee-guida ministeriali). A questo proposito, un tema di particolare interesse è lo sviluppo delle competenze in lingua straniera da parte di apprendenti con DSA, su cui si è sviluppata nell'ultimo decennio una letteratura scientifica abbastanza consolidata (si veda il paragrafo 2 per una sintesi).

Il presente contributo si colloca nel solco di questa tradizione di ricerca, focalizzando l'attenzione sullo sviluppo dell'abilità di produzione scritta in lingua straniera. Questo tema ci sembra essere piuttosto trascurato nella glottodidassi, anche in conseguenza alle indicazioni ministeriali, che suggeriscono di privilegiare un approccio orale alle lingue straniere e, in alcuni casi, scoraggiano la valutazione della produzione scritta. Fermo restando l'ormai assodato principio glottodidattico per cui la dimensione orale della lingua è obiettivo prioritario, specialmente nelle prime fasi di sviluppo linguistico (Bosisio, Chini, 2014), la composizione del testo scritto rappresenta un'occasione di riflessione metalinguistica e metacognitiva (Cisotto, 1998) di cui gli apprendenti con DSA non dovrebbero essere privati. Esiste, infatti, una letteratura consolidata sugli

¹ Università di Parma.

effetti positivi del *focus sulla forma* (inteso anche in senso lato come riflessione e comparazione delle produzioni degli apprendenti con quelle dei nativi, come si propone tipicamente nel *task-based learning*) sulla qualità dell'apprendimento di una lingua straniera, in termini sia di accuratezza sia di ritmi di sviluppo (Cadierno, 2010; Nuzzo, Grassi, 2015).

In questo contributo, quindi, dopo una breve disamina della letteratura edulinguistica sull'insegnamento delle lingue straniere ad apprendenti con DSA (paragrafo 2), si offriranno alcune indicazioni metodologiche per sfruttare i compiti di composizione del testo scritto come strumento per lo sviluppo di strategie metacognitive (paragrafo 3); nell'ultima sezione si offriranno alcuni spunti di riflessione conclusiva che speriamo possano orientare la ricerca edulinguistica futura su questo argomento (paragrafo 4).

2. DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO E COMPOSIZIONE DEL TESTO IN LINGUA STRANIERA: ANALISI DELLA LETTERATURA SCIENTIFICA DI RIFERIMENTO

Con l'acronimo DSA s'intende un gruppo eterogeneo di disordini di origine neurobiologica che interessano l'apprendimento e l'uso di alcune abilità di base, quali la lettura, la scrittura ed il calcolo, i quali spesso correlano tra loro e con altri deficit più generali nella comprensione del linguaggio orale e nell'espressione linguistica (Cornoldi, 2007).

Non sorprende, dunque, che lo sviluppo di competenze in una lingua straniera possa costituire un compito particolarmente impegnativo per questa categoria di apprendenti. Su questo fronte, la ricerca clinica italiana ha accertato che le *performance* di lettura in inglese degli studenti italiani con dislessia sono effettivamente deficitarie se confrontate con quelle dei coetanei normolettori (Palladino *et al.*, 2013; Palladino *et al.*, 2016). D'altro canto, la ricerca edulinguistica ha analizzato i profili glottomatetici di questi apprendenti, evidenziandone uno spettro di difficoltà "a cascata" riguardanti dimensioni della competenza comunicativa che vanno ben oltre la letto-scrittura. L'input biologico (DSA) interagisce, infatti, con quello contestuale (ambiente di apprendimento), determinando difficoltà nella lingua straniera che spaziano dall'interiorizzazione del lessico alla comprensione e all'uso delle costruzioni grammaticali, fino allo sviluppo di capacità d'interazione orale fluente (per una sintesi: Kormos, 2017).

Per quanto concerne lo sviluppo delle abilità linguistiche, risulta utile la distinzione tra processi *bottom-up* e *top-down*; i primi costituiscono un nucleo di "competenze tecniche" che consentono di codificare e decodificare gli aspetti formali del linguaggio (ad esempio, le relazioni tra fonemi e grafemi, o i programmi motori per la loro (ri)produzione orale o scritta), mentre i secondi rappresentano un insieme di "competenze strategiche" che consentono di organizzare e gestire l'elaborazione linguistica (ad esempio, pianificare un compito di scrittura, organizzare le informazioni secondo un ordine gerarchico, attivare strategie di monitoraggio e revisione della propria *performance*). Gli apprendenti con DSA presentano deficit specifici nei processi *bottom-up*, che, secondo gli orientamenti più recenti della ricerca clinica, risultano associabili a fragilità in alcune funzioni di controllo, quali la memoria di lavoro, l'attenzione e l'elaborazione rapida ed efficiente delle informazioni (Dispraldo, 2014).

Per quanto riguarda la L1, alcune ricerche evidenziano che negli apprendenti con DSA la mancanza di automatizzazione dei processi *bottom-up* implicati nella letto-scrittura ostacola poi l'attivazione di processi *top-down* da parte degli apprendenti con DSA (De Beni *et al.*, 2004; Klingner *et al.*, 2015). Nella lingua straniera, il fenomeno

risulta amplificato: scrivere in una lingua straniera, infatti, è un compito complesso per tutti gli studenti, non solo perché il livello di competenza linguistica potrebbe non essere sufficiente a svolgere il compito, ma anche perché la competenza tecnica va risintonizzata nella lingua obiettivo. Questo processo di adattamento, tuttavia, non è immediato, in quanto

not all L1 writing skills can be transferred to L2 automatically. L2 writers might need to acquire a new script system and learn new motor-coordination skills. They also have to learn new sound-letter correspondences and phonological and morphological rules to be able to write down L2 words. Sufficient L2 vocabulary and syntactic knowledge are the prerequisites for constructing texts at and above the sentence level [...]. In addition to this, L2 writers need to be familiar with cohesive devices in the L2 and the culturally specific characteristics of different types of texts. (Kormos, Smith, 2012: 75).

Queste difficoltà sono chiaramente comuni a tutti gli apprendenti, ma nella maggior parte dei casi potranno essere superate grazie all'esposizione e alla pratica linguistica. In presenza di DSA, invece, alcuni aspetti della lingua straniera, specialmente nelle aree fonologica ed ortografica, saranno più difficili da automatizzare proprio per via di questa differenza individuale. Accade così che gli apprendenti con DSA nella produzione scritta in lingua straniera si trovano di fronte ad un doppio compito, in quanto devono attivare le strategie per la pianificazione e la gestione della composizione testuale e far fronte contestualmente alle proprie carenze nella competenza tecnica in lingua straniera.

Analizzando i modelli di intervento glottodidattico proposti dalla letteratura di riferimento, emergono alcune considerazioni interessanti. In primo luogo, dall'analisi dei libri di testo di lingua straniera è emerso che né la competenza tecnica né quella strategica vengono sviluppate in modo sistematico nei compiti di comprensione e produzione linguistica (Daloiso, 2017). Per quanto concerne la prima, i manuali di lingua sono spesso carenti nelle attività per lo sviluppo della competenza meta-fonologica e meta-ortografica nella lingua obiettivo; riguardo la seconda, i libri di testo propongono spesso un approccio orientato al testo e non allo scrittore, proponendo vari esercizi di produzione scritta che non sono accompagnati da attività di riflessione metalinguistica e metacognitiva sul processo di composizione del testo obiettivo (sulla distinzione tra i due tipi di approccio e sulle loro implicazioni sul piano edulinguistico torneremo nel prossimo paragrafo).

Rispetto a queste criticità, la ricerca edulinguistica sui DSA ha elaborato soprattutto modelli didattici per il recupero delle competenze meta-fonologiche e meta-ortografiche in lingua straniera, alcuni dei quali sperimentati con successo nell'ambito di sperimentazioni su piccola scala (Kormos, Kontra, 2008; Nijakowska, 2010; Kormos, Smith, 2012). Ancora marginale risulta, invece, l'attenzione dedicata all'elaborazione di modelli per il rafforzamento della competenza strategica in lingua straniera in caso di DSA; le principali ricerche condotte, infatti, riguardano soprattutto il potenziamento delle strategie di comprensione del testo scritto, in L1 e in lingua straniera, e sembrano dimostrarne l'impatto positivo sulla qualità della *performance* nei compiti di comprensione testuale (cfr. Daloiso, 2014; Klingner *et al.*, 2015). Non ci risultano, invece, studi sistematici sul potenziamento della competenza strategica in relazione alla produzione scritta in lingua straniera. Per queste ragioni, tenendo presenti le indicazioni provenienti dalla ricerca clinica e didattica, nel prossimo paragrafo proporremo alcune riflessioni sulle caratteristiche glottodidattiche che dovrebbe possedere un intervento di

potenziamento della competenza strategica necessaria per la gestione dei processi compositivi in lingua straniera in caso di DSA.

3. INDICAZIONI PER UNA DIDATTICA DELLA SCRITTURA ORIENTATA ALL'APPRENDENTE

Nell'ambito della Linguistica Educativa, con il diffondersi dell'approccio comunicativo, si è imposta una concezione dell'apprendente come soggetto attivo, che deve essere responsabile del proprio percorso di sviluppo linguistico. Da una parte, dunque, sono sorte riflessioni sul concetto di "autonomia di apprendimento delle lingue straniere" (si veda Menegale, 2011, per una disamina della letteratura sull'argomento), termine-ombrello con cui si identifica la capacità di farsi carico del proprio sviluppo linguistico in modo consapevole e responsabile, che si sostanzia in un ampio bagaglio di *soft skills* necessarie per lo sviluppo dell'autonomia (ad esempio, la capacità di pianificazione, monitoraggio ed auto-valutazione dell'apprendimento, il senso di autoefficacia, le strategie di riflessione sull'oggetto di studio, il *problem-solving* ecc.). Dall'altra, a livello metodologico si è diretta l'attenzione verso i bisogni, la motivazione, le percezioni e le competenze dell'apprendente, operando uno spostamento concettuale verso il *learner-centred approach* (Nunan, 1988), ossia un'impostazione glottodidattica che contribuisca a rendere lo studente soggetto attivo e responsabile del percorso di apprendimento/insegnamento linguistico.

È nell'ambito di questo orientamento metodologico che si è sviluppata la ricerca edulinguistica sull'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento linguistico. Nella letteratura scientifica italiana, in relazione agli apprendenti con DSA, si è sostenuta l'opportunità di muovere da una "glottodidattica orientata al testo" verso una "glottodidattica orientata all'apprendente" (Daloiso, 2015). Come abbiamo accennato nel paragrafo precedente, i manuali di lingua straniera appaiono ancora fortemente ancorati al primo impianto metodologico. Lo sviluppo dell'abilità di comprensione del testo, ad esempio, avviene attraverso la somministrazione di una varietà di testi scritti, che costituiscono il perno dell'azione didattica; l'obiettivo consiste, prevedibilmente, nel comprendere i contenuti del brano proposto, e a tal fine si ritrovano esercizi che precedono, accompagnano e seguono la lettura, i quali risultano esclusivamente focalizzati sui contenuti del brano e non sulle strategie necessarie per la sua elaborazione linguistica e cognitiva. Analogamente, l'abilità di produzione scritta viene sviluppata attraverso esercizi che prevedono la composizione di un testo, di lunghezza e tipologia variabile, di norma coerentemente con le indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue; l'attività compositiva risulta più o meno guidata, ma in genere non sono presenti percorsi di riflessione esplicita sulle strategie necessarie per la pianificazione, la stesura e la revisione di quanto prodotto dallo studente.

L'orientamento glottodidattico incentrato sul testo contribuisce all'acuirsi di quello che nella ricerca sociologica ed educativa viene definito *Effetto Matteo* (Stanovich, 1986), che prende il nome dal passo dell'evangelista secondo cui "i ricchi si arricchiscono sempre di più e i poveri s'impoveriscono sempre di più". Infatti, poiché ogni testo (da comprendere o produrre) presenta le sue specificità e difficoltà, a parità di livello linguistico risultano avvantaggiati gli apprendenti che già posseggono una buona competenza strategica, i quali a loro volta affineranno attraverso la pratica il loro bagaglio di strategie di gestione del compito, e svilupperanno una maggiore autonomia. Gli apprendenti con DSA, per via di un basso profilo di competenza tecnica che spesso

ostacola anche lo sviluppo di quella strategica, sono tra i soggetti maggiormente sensibili all'Effetto Matteo.

La “glottodidattica orientata all'apprendente” si pone come strumento di *empowerment* degli studenti con svantaggio linguistico, promuovendo esplicitamente percorsi di potenziamento della competenza strategica allo scopo di formare apprendenti esperti ed autonomi. In quest'ottica il testo diviene piuttosto un “pretesto” per l'insegnamento esplicito e sistematico delle strategie di apprendimento linguistico. Di seguito proporremo alcune indicazioni metodologiche per impostare percorsi di potenziamento dei processi compositivi in lingua straniera, che coniugano la letteratura edulinguistica sul *learner-centred approach* e quella sulla didattica delle lingue per apprendenti con DSA.

Uno dei capisaldi del *learner-centred approach* è il concetto di analisi dei bisogni (Nunan, 1988), che si rivela fondamentale anche per la costruzione di percorsi finalizzati allo sviluppo della competenza strategica, in quanto consente di raccogliere informazioni sul profilo glottomatetico dell'apprendente nella prospettiva di individuare aree di fragilità da potenziare sul piano metacognitivo. A questo proposito, l'analisi delle produzioni scritte degli studenti offre solamente dati parziali, che interessano la loro *performance* linguistica (ad esempio, il grado di correttezza formale, o adeguatezza pragmatica ecc.), ma non consente di comprendere i processi compositivi attivati dall'apprendente e la sua consapevolezza meta-strategica su di essi. Per raccogliere dati su questa dimensione è possibile utilizzare *think-aloud protocols*, come ad esempio interviste che stimolano la verbalizzazione dei processi mentali attivati dallo studente nello svolgere un determinato compito. Pur essendo stati oggetto di controversie nella comunità scientifica, i *think-aloud protocols* risultano ampiamente utilizzati nella ricerca edulinguistica ed una recente meta-analisi sembra confermarne l'efficacia, qualora vengano utilizzati con procedure rigorose (Bowles, 2010). Nel caso della produzione scritta, l'insegnante può costruire interviste finalizzate a far emergere diversi aspetti legati al processo compositivo, attraverso domande come le seguenti.

Tabella 1. *Esempi di domande per una think-aloud interview sui processi compositivi*

- Prima di affrontare il compito, sulla base delle tue esperienze precedenti avevi già un'idea di come sarebbe andata?
- Hai fatto qualcosa in particolare prima di scrivere il testo?
- Hai letto bene la traccia? Cosa ti veniva richiesto di fare? Hai fatto qualcosa in particolare per cercare di capire meglio la traccia?
- Come ti sei organizzato per scrivere il testo?
- Quali strumenti hai utilizzato e quando? Ritieni che siano stati utili?
- Hai incontrato difficoltà durante la scrittura? Se sì, di che tipo? Come le hai affrontate?
- Come ti sei sentito mentre svolgevi il compito?
- Sei soddisfatto del testo che hai prodotto?

Nella prospettiva del *learner-centred approach*, i risultati dell'analisi dei bisogni vanno poi condivisi con gli apprendenti. Inoltre, per favorire la riflessione metacognitiva sulle strategie di scrittura che saranno poi oggetto di insegnamento diretto, può essere opportuno presentare in forma concreta quelle che potremmo definire “le azioni dello scrittore esperto”, evitando tecnicismi quali “pianificazione”, “stesura”, “revisione” e

puntando piuttosto sull'attivazione di immagini mentali ed agganci esperienziali. A questo proposito, può risultare efficace proporre una metafora concettuale del tipo SCRIVERE È VIAGGIARE, chiedendo agli apprendenti di individuare i punti di connessione tra i due domini implicati. Ne proponiamo alcuni, allo scopo di evidenziare la funzionalità della metafora qui suggerita.

Tabella 2. *Concettualizzazione metaforica dei processi compositivi*

Dominio sorgente: VIAGGIARE	Dominio obiettivo: SCRIVERE
- Decidere la meta.	- Definire l'obiettivo di scrittura.
- Informarsi sui luoghi da visitare.	- Raccogliere le idee e i contenuti.
- Stabilire l'itinerario.	- Gerarchizzare le informazioni.
- Pianificare il viaggio.	- Organizzarsi e gestire il tempo.
- Fare le valigie.	- Selezionare strumenti utili (es. dizionario, pc).
- Gestire gli imprevisti.	- Affrontare eventuali ostacoli nello svolgimento del compito.
- Modificare l'itinerario.	- Rivedere l'organizzazione del compito.
- Riguardare le foto del viaggio.	- Revisionare il testo.

Il linguaggio è intriso di espressioni metaforiche che, in diversa misura, sono il segnale della capacità umana di concettualizzare metaforicamente l'esperienza (Lakoff, Johnson, 1980), utilizzando riferimenti concreti per rendere più familiari ed accessibili concetti astratti. In questo senso, l'utilizzo della metafora SCRIVERE È VIAGGIARE consente di concretizzare "le azioni dello scrittore esperto", presentando in forma più immediata alcuni elementi fondamentali della competenza strategica necessaria per la composizione di un testo in lingua straniera. L'insegnante, sulla base dei risultati dell'analisi dei bisogni, definirà quali di questi elementi saranno poi oggetto di insegnamento diretto e riflessione esplicita nella classe di lingua.

La costruzione di percorsi di potenziamento dei processi compositivi deve tenere in considerazione la relazione di reciproca influenza che si viene a creare, all'atto pratico, tra i processi *bottom-up* e quelli *top-down*. Nel caso specifico degli apprendenti con DSA, la ricerca suggerisce che i processi *bottom-up* tendono a saturare le risorse cognitive degli studenti, costringendoli a concentrarsi su aspetti "micro", quali la coordinazione motoria o la correttezza ortografica, perdendo di vista aspetti "macro", quali la progettazione o la revisione complessiva del testo (Kormos, 2017).

Facendo riferimento alla *Teoria del carico cognitivo* elaborata da Sweller e colleghi (per una disamina degli sviluppi più recenti: Peas *et al.*, 2003; Sweller, 2011), la produzione di un testo scritto in lingua straniera presenta certamente un "carico cognitivo intrinseco", dovuto al fatto che questo compito richiede l'attivazione e il controllo simultaneo di processi *bottom-up* e *top-down*, che diventa ancor maggiore in caso di deficit specifici che compromettono l'efficienza di questi processi. Sul piano edulinguistico, tuttavia, è possibile ridurre il "carico cognitivo estrinseco", che risulta cioè legato al tipo di compito proposto, alle sue modalità di presentazione, al grado di *scaffolding* fornito dall'insegnante, e ai materiali utilizzati. Da questo punto di vista, nel caso degli apprendenti con DSA, sarebbe opportuno elaborare percorsi di sviluppo della produzione scritta capaci di potenziare i processi *top-down* e al contempo sostenere i

processi *bottom-up* nell'atto pratico della stesura e della revisione del testo, fornendo adeguato supporto metodologico e strumenti compensativi. A questo proposito, proponiamo un esempio di procedura glottodidattica ispirata alla letteratura edulinguistica e psicopedagogica relativa al potenziamento della scrittura in caso di DSA (cfr. paragrafo 2).

Tabella 3. *Esempio di procedura per il potenziamento dei processi compositivi (adattato da Daloiso, 2015: 261-262)*

Fase di lavoro	Procedura
Pianificazione guidata	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizzare la consegna del compito di scrittura: <ul style="list-style-type: none"> - individuando 'cosa' viene richiesto e 'come' lo si deve svolgere; - identificando l'argomento e gli eventuali sotto-argomenti del compito. ▪ Condividere con i compagni idee e informazioni utili per il compito, anche compiendo ricerche preliminari. ▪ Riflettere sulla tipologia di testo da produrre, individuando mittente e destinatario, e recuperando la struttura testuale. ▪ Rivedere le idee e le informazioni raccolte precedentemente e selezionare quelle che si ritengono pertinenti al tipo di testo da produrre. ▪ Mettere in ordine le idee costruendo una mappa sotto forma di itinerario, distribuendo i contenuti tra inizio, tappe intermedie e fine del percorso.
Elaborazione con <i>scaffolding</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recuperare gli strumenti compensativi necessari per il processo compositivo (mappe lessicali, prompt, programmi di videoscrittura). ▪ Scrivere il testo avvalendosi di tecniche di <i>scaffolding</i>, come: <ul style="list-style-type: none"> - la modellizzazione da parte dell'adulto, che compone la prima parte del testo esplicitando a voce alta e sintetizzando per punti i suoi pensieri, le strategie selezionate, le difficoltà incontrate e come le ha risolte; si offre così un primo modello-guida che gli apprendenti poi seguiranno proseguendo autonomamente, da soli o in piccoli gruppi, la composizione del testo; - la dettatura all'adulto, che non si limita a trascrivere quanto proposto dall'apprendente, ma lo stimola a riformulare, aumentare la precisione lessicale, motivare le proprie scelte linguistiche ecc.; - la scrittura di gruppo, assicurandosi che all'apprendente con bisogni specifici sia assegnato un ruolo di elaborazione attiva del testo, affidando perciò ad altri il compito di trascrizione. ▪ Alternare la composizione del testo con una fase di riflessione, in cui si riprende la mappa-itinerario, si osserva il percorso svolto e le tappe che rimangono da compiere, e si valuta contestualmente la rilevanza di quanto si è appena scritto con gli obiettivi del compito.
Revisione guidata	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rivedere il testo a più riprese, orientando di volta in volta l'attenzione su un focus diverso. Tra i molti aspetti da considerare, ne citiamo tre a titolo esemplificativo: <ul style="list-style-type: none"> - efficacia comunicativa: formulare alcune domande molto precise da utilizzare come lista di controllo per la rilettura del testo (ad esempio: "Sono stato chiaro quando ho parlato del punto X?", "Ho segnalato il passaggio dal punto X al punto Y? Come? È sufficiente?"). - struttura testuale: consultare schemi che sintetizzano le caratteristiche del tipo di testo su cui verte il compito, e verificare se e in quale misura quanto prodotto è coerente con essi; in alternativa,

	<p>confrontare il testo prodotto con un brano analogo già analizzato in classe e controllarne l'aderenza ai canoni richiesti dalla tipologia testuale;</p> <ul style="list-style-type: none"> - ortografia: indicare all'apprendente la frase in cui è contenuto l'errore, invitarlo a rileggerla parola per parola (anche a ritroso, in modo da non concentrarsi sul significato), identificare e correggere l'errore; in alternativa, può essere utile adottare la codificazione cromatica per segnalare con i colori le diverse tipologie di errori commessi e invitare l'apprendente all'autocorrezione individuale o a coppie; sarebbe utile, inoltre, che lo studente disponesse di una sorta di elenco delle sue 'debolezze ortografiche', in modo da utilizzarlo come guida per la ricerca dei propri errori.
<p>Sintesi metacognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ripercorrere mentalmente l'intero percorso svolto e creare una lista di controllo riguardante le fasi di pianificazione, elaborazione e revisione, da utilizzare come strumento compensativo per la produzione individuale di un ulteriore testo, che costituirà una fase successiva alla procedura qui descritta.

4. RIFLESSIONI PER LA RICERCA EDULINGUISTICA SULL'ARGOMENTO

Nella letteratura edulinguistica sull'insegnamento delle lingue ad apprendenti con DSA è stata avanzata l'ipotesi che una buona competenza strategica possa costituire uno strumento di compensazione delle limitazioni di quella tecnica, al punto tale che un suo potenziamento possa condurre ad un miglioramento complessivo della *performance* degli apprendenti nei compiti linguistici (Kormos, Smith, 2012; Daloiso, 2017). Questa ipotesi ha ricevuto alcune conferme in relazione alla comprensione del testo (Daloiso, 2014; Klingner *et al.*, 2015), seppur limitatamente a studi di caso non generalizzabili, mentre allo stato attuale mancano indagini sistematiche relative alla produzione del testo scritto. Le proposte metodologiche delineate nel paragrafo precedente andrebbero perciò sottoposte a verifica empirica per valutarne l'efficacia in diversi contesti sperimentali. A questo scopo, vorremmo concludere il presente contributo con alcune riflessioni che ci auguriamo possano orientare la ricerca edulinguistica futura sull'argomento.

Un primo aspetto che meriterebbe di essere indagato riguarda i requisiti che gli apprendenti dovrebbero possedere per poter attivare efficacemente i processi *top-down*. Nella realtà educativa accade spesso che gli studenti con DSA non riescano a raggiungere livelli di competenza linguistici elevati, a causa di un'interazione non ottimale tra le loro caratteristiche e le metodologie glottodidattiche in uso. Sarebbe dunque importante indagare la correlazione tra la competenza strategica e il livello linguistico degli apprendenti, al fine di comprendere se esista una "soglia minima" di competenza nella lingua straniera che consente un'attivazione efficace delle strategie di scrittura da parte dello studente tale da migliorarne effettivamente la *performance* nella composizione del testo. In relazione ai requisiti, sarebbe inoltre interessante indagare anche le possibili correlazioni tra il livello di sviluppo raggiunto nella scrittura di testi in lingua straniera e la capacità di composizione scritta in L1, soprattutto per individuare possibili aspetti del processo compositivo da rafforzare simultaneamente e coerentemente nelle due lingue in una prospettiva di educazione linguistica.

In secondo luogo, sarebbe opportuno focalizzare l'attenzione sulle traiettorie di apprendimento delle strategie di scrittura. Nella letteratura di riferimento (cfr. paragrafo 2), la maggior parte degli studi empirici riguardanti il potenziamento della competenza

strategica si basa su un disegno sperimentale pre-test/post-test, che però non riesce a catturare aspetti qualitativi di maggior interesse edulinguistico. Ad esempio, adottando una prospettiva di studio longitudinale, sarebbe interessante comprendere se esista una “curva di apprendimento” della competenza strategica nella composizione del testo e, in caso affermativo, come questa si venga a configurare. In riferimento agli esiti di un percorso di potenziamento dei processi compositivi in lingua straniera, nell’ottica dell’educazione linguistica sarebbe opportuno, inoltre, verificare la trasferibilità delle strategie apprese durante il lavoro in lingua straniera, osservandone l’eventuale impatto positivo nello svolgimento di compiti di scrittura in altre lingue oggetto di studio. Questo dato sarebbe di estrema utilità per comprendere quali aspetti dei processi compositivi possano essere potenziati trasversalmente, in un’ottica di educazione linguistica, e quali invece debbano essere oggetto di rafforzamento specifico per ciascuna delle lingue incluse nel curriculum scolastico.

Infine, non va sottovalutato l’influsso di alcuni aspetti psicodinamici sia nell’apprendimento sia nelle *performance* degli studenti. In particolare, sappiamo dalla ricerca clinica che i DSA si associano tipicamente a profili psicologici caratterizzati da un basso senso di autoefficacia, che può incidere in modo rilevante sulla gestione del compito da parte dell’apprendente e, in ultima istanza, sul risultato stesso. Sarebbe dunque opportuno indagare l’interrelazione tra la competenza strategica e il senso di autoefficacia in due direzioni: da una parte, comprendere se e in quale misura, a parità di livello linguistico, gradi di autoefficacia diversi conducono a risultati diversi nello sviluppo della competenza strategica; dall’altra, comprendere se l’apprendimento di strategie efficaci di scrittura in lingua straniera abbia un impatto positivo sul senso di autoefficacia degli studenti con DSA ogniqualvolta si trovino di fronte ai compiti di composizione scritta. Nell’ottica di un intervento educativo complessivo, una maggiore conoscenza delle relazioni tra questi fattori consentirebbe infatti di costruire percorsi di potenziamento dei processi compositivi che agiscano sia sul miglioramento della *performance* linguistica sia sul rafforzamento del profilo psicodinamico dell’apprendente, in una prospettiva del tutto coerente con il *learner-centred approach*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bosisio C., Chini M. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Bowles M. A. (2010), *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*, Routledge, New York-Londra.
- Cadierno T. (2010), “El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua”, in *Marco ELE*, 10:
https://marcoele.com/numeros/numero_10/.
- Cisotto L. (1998), *Scrittura e metacognizione. Linee teoriche e proposte operative*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Cornoldi C. (a cura di) (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Daloiso M. (2014), “Specific Learning Differences and foreign language reading comprehension: a case study on the role of meta-strategic skills”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 1/2, pp. 49-68.

- Daloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino.
- Daloiso M. (2017), *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Daloiso M. (2019), *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Centro Studi Erickson, Trento.
- De Beni R., Cisotto L., Carretti B. (2004), *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Dispraldo M. (2014), "Abilità cognitive nel Disturbo Specifico del Linguaggio: verso una ridefinizione generale del deficit", in Marotta L., Caselli M.C. (a cura di), *I disturbi del linguaggio. Caratteristiche, valutazione, trattamento*, Centro Studi Erickson, Trento, pp. 163-190.
- Klingner J. K., Vaughn S., Boardman A. (2015), *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*, Guilford, New York.
- Kormos J., Kontra E.H. (2008), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*, Multilingual Matters, Bristol.
- Kormos J., Smith A. M. (2012), *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, Multilingual Matters, Bristol.
- Kormos J. (2017), *The Second Language Processes of Students with Specific Learning Difficulties*, Routledge, New York-Londra.
- Lakoff J., Johnson M. (1980), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.
- Menegale M. (2011), "Qual è il grado di autonomia degli studenti nell'apprendimento delle lingue straniere", in *Studi di Glottodidattica*, 5, 1, pp. 1-14:
<https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/136/7>.
- Nijakowska J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Multilingual Matters, Bristol.
- Nunan D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nuzzo E., Grassi R. (2015), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher, Torino.
- Palladino P., Bellagamba I. et al. (2013), "Italian children with dyslexia are also poor in reading English words, but accurate in reading English pseudowords", in *Dyslexia*, 19, 3, pp. 165-177.
- Palladino P., Cismondo D. et al. (2016), "L2 spelling errors in Italian children with dyslexia", in *Dyslexia*, 22, 2, pp. 158-172.
- Peas F., Renkl A., Sweller J. (2003), "Cognitive load theory and instructional design: Recent developments", in *Educational Psychologist*, 38, 1, pp. 1-4.
- Sweller J. (2011), "Cognitive load theory", in Mestre J.P., Ross B.H. (a cura di), *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 55, pp. 37-76.
- Stanovich K.E. (1987), "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", in *Reading Research Quarterly*, 21, 4, pp. 360-407.
- Titone R., Cipolla F., Mosca G. (1994), *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*, Bulzoni, Roma.