

La didattica per competenze: un'opportunità in più per allievi con DSA

Giuseppe Filippo Dettori
Professore associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Sassari

cantiere
aperto

Sommario

Negli ultimi anni numerosi studi hanno affrontato la tematica dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) anche per il progressivo aumento delle diagnosi. La scuola ha dovuto rivedere le proprie modalità didattiche per fornire risposte agli studenti che manifestano particolari difficoltà nella lettura, nella scrittura e nel calcolo. La Legge 170 del 2010 e le relative linee guida hanno rappresentato un riferimento importante per i docenti, fornendo loro una serie di indicazioni per garantire la piena valorizzazione degli studenti dislessici nei diversi gradi di istruzione. Tuttavia, nonostante le normative e le numerose buone prassi che si stanno consolidando nella scuola, molti studenti con DSA faticano nel portare a buon fine il loro percorso scolastico. Ancora oggi molti di essi si sentono incapaci e inadeguati in un contesto formativo che non tiene adeguatamente conto del loro disturbo. L'articolo cerca di dimostrare come, utilizzando la didattica per competenze, sia possibile favorire il successo scolastico dei ragazzi con DSA mediante processi metacognitivi e autovalutativi. Si richiamano infatti le prime evidenze di una ricerca ancora in corso sull'efficacia del lavoro di gruppo per problemi e dell'autovalutazione di alcuni studenti con DSA inseriti in classi dove si lavora utilizzando la didattica per competenze.

Parole chiave

DSA, didattica per competenze, autovalutazione.

Possibili interventi didattici utili per gli alunni con DSA

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) riguardano difficoltà particolari che si manifestano nell'acquisizione di specifiche abilità scolastiche quali la lettura, la scrittura e il calcolo. Il DSM-5® (APA, 2014) chiarisce che i DSA sono disturbi del neurosviluppo con origine biologica e che l'insuccesso in ambito

scolastico nelle cosiddette abilità chiave non sia da attribuire a scarso interesse, ridotto livello di motivazione, esercizio insufficiente. Di seguito le definizioni di ogni singolo disturbo (si rimanda per un approfondimento alla ricca letteratura sul tema: Stella e Grandi, 2011):

- la *dislessia* è il disturbo specifico della lettura e si caratterizza per la difficoltà di effettuare una lettura accurata e fluente in termini di velocità e correttezza;

- la *disortografia* è il disturbo specifico che riguarda la componente costruttiva della scrittura, legata quindi ad aspetti linguistici, e consiste nella difficoltà di scrivere in modo corretto;
- la *disgrafia* riguarda la componente esecutiva e motoria della scrittura; in altre parole, si riferisce alla difficoltà di scrivere in modo fluido, veloce e leggibile agevolmente da terzi;
- la *discalculia* riguarda il disturbo nel manipolare i numeri, nell'eseguire calcoli rapidi a mente, e nel recuperare i risultati delle tabelline e nei diversi compiti aritmetici (Stella e Grandi, 2011, p. 7).

L'Associazione Italiana Dislessia (AID) nel 2014, sulla base delle ultime indagini effettuate, ha stimato che in Italia le persone con DSA sono circa 1.500.000, ossia circa il 3,5% della popolazione. I DSA sono più frequenti nei maschi, ma interessano anche un numero elevato di bambine e ragazze. La ricerca neuropsicologica ha dimostrato l'assoluta mancanza di correlazione fra DSA e intelligenza; specifica a questo proposito Cornoldi (1999) che è importante tener presente che il bambino con DSA ha un'intelligenza molto superiore alla resa scolastica che offre. La Legge n. 170 del 2010 e le relative linee guida del 2011 hanno più volte ribadito che solo con una didattica personalizzata, che valorizzi le numerose potenzialità dei ragazzi con DSA, sia possibile garantire il loro successo formativo.

Le difficoltà scolastiche dei ragazzi con DSA

La pratica didattica ha dimostrato che per facilitare l'apprendimento degli allievi dislessici, disgrafici, disortografici e discalculici è necessario avvalersi di metodologie che prevedano misure dispensative e strumenti compensativi, anche mediante l'utilizzo di

software. Interventi personalizzati con supporti adeguati hanno consentito a molti ragazzi di conseguire il diploma e la laurea, in alcuni casi anche brillantemente. È responsabilità dunque dei docenti lavorare su un duplice fronte: favorire il successo scolastico degli studenti con DSA con una didattica attenta alle loro difficoltà e al contempo far acquisire loro fiducia nelle proprie capacità. Una ricerca recente ha infatti dimostrato che talvolta gli studenti con DSA, dopo le prime difficoltà scolastiche, rifuggono dalle richieste della scuola per paura di fallire e/o di non essere all'altezza del compito, finendo per abbandonare precocemente gli studi (Dettori, 2015). Stella, riferendosi ai traumi che talvolta vivono i bambini con DSA, parla di disabilità invisibile, perché agli inizi è difficile da dimostrare e da riconoscere: «Non esiste dislessico che almeno una volta non si sia trovato di fronte a un insegnante che metteva in dubbio la natura neurobiologica della sua difficoltà e di conseguenza ne sia stato colpevolizzato. Il bambino affetto da dislessia all'inizio è frustrato e indispettito da queste accuse che trova ingiuste, ma non ha strumenti per contestarne il fondamento [...]. La convinzione di non essere intelligente come gli altri è molto diffusa e provoca un abbassamento della stima personale di sé, e di conseguenza una riduzione dell'impegno. Del resto come può un ragazzo convincersi che le sue difficoltà sono frutto di una disabilità che egli stesso non vede? Come può avere un'idea che ciò che non funziona è solamente un'abilità strumentale quando è proprio sull'efficienza di queste abilità che la scuola esprime i suoi giudizi e costruisce la sua graduatoria di valori?» (Stella, 2004, pp. 115-116). Va ricordato che dare supporto allo studente con DSA non significa utilizzare automaticamente misure dispensative o strumenti compensativi, ma che è necessario personalizzare la didattica elaborando un

PDP pensato *ad hoc* per ogni allievo. Per un bambino con DSA, che fatica nell'acquisire e nel memorizzare le informazioni dai testi, è decisamente importante poter contare su una didattica che dia spazio al confronto, alla negoziazione di significati, alla costruzione del sapere mediante l'utilizzo di fonti diverse (non solo scritte). Una didattica che non focalizzi quindi tutta la sua attenzione sulla lettura e la scrittura, ma:

- valorizzi la scoperta attraverso il fare e la problematizzazione;
- riconosca nelle attività di gruppo un'opportunità per migliorare le performance di ciascuno;
- consideri l'autovalutazione un elemento centrale nella crescita della persona.

La didattica per competenze, che ha come traguardo non la memorizzazione di conoscenze ma, appunto, il progressivo potenziamento delle competenze, può certamente favorire l'apprendimento dello studente dislessico, disgrafico, discalcolico e disortografico.

Alunni con DSA più competenti

La scuola italiana, rispondendo alle sollecitazioni dell'Europa, ha orientato, soprattutto negli ultimi anni, i suoi percorsi formativi verso la didattica per competenze; nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* per il primo ciclo si legge infatti: «Sviluppare la competenza significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto; descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi; sviluppare l'attitudine a fare domande, riflettere, negoziare significati» (MIUR, 2012, p. 16). Si esplicita l'importanza di una scuola

che dia spazio all'osservazione, al confronto, all'analisi delle situazioni-problema; una scuola che stimoli i bambini a porsi domande e a trovare le risposte in maniera critica e consapevole. Non più dunque solo attività che si basano sull'ascolto dell'insegnante e sulla memorizzazione delle conoscenze, ma sulla valorizzazione crescente di metodologie cooperative attraverso le quali sia possibile «costruire» in classe nuove competenze e, progressivamente, arricchirle, migliorarle, incrementarne il significato. La competenza non è infatti qualcosa di astratto che si acquisisce e si mette da parte, ma si esplica nelle situazioni quotidiane. Non è dunque neutrale, assoluta, universale, ma si applica a compiti precisi, in un contesto definito. L'esperienza scolastica funge da «allenamento», perché in un contesto protetto si accompagnano gli alunni nella maturazione di strumenti sempre più sofisticati, per un approccio analitico a quelle situazioni complesse che per tutta la vita saranno chiamati ad affrontare.

Diventare più competenti imparando a imparare

Nel documento *European Qualification Framework* (EQF, 2008), viene data la seguente definizione di competenza: «Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia» (EQF, 2008, p. 11). Se partiamo dall'etimologia del termine, la parola «competenza» è formata da *cum* e *petere*: il verbo *petere* significa «dirigersi», ma anche «chiedere» e «cercare»; il suffisso *cum* indica «con», «insieme a». Pertanto, potremmo definire *competente* colui che

affronta un compito insieme agli altri. Tale definizione richiama una dimensione cooperativa, enfatizza l'importanza del confronto, della collaborazione e della condivisione. L'orizzonte a cui tendere è l'acquisizione di competenze trasversali, prima fra tutte quella di «imparare a imparare», richiamata dal Consiglio d'Europa nel 2006 come una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente e riaffermata dall'Italia nel 2007 fra le otto competenze chiave per la cittadinanza. Le competenze sono da intendersi come l'insieme di conoscenza (*knowledge*), abilità (*skill*), qualità umane (*habits*): per questa ragione, due persone che hanno le medesime conoscenze e abilità non sono competenti allo stesso modo, proprio perché c'è un fattore soggettivo che differenzia ciascuna di esse. Cosa può fare la scuola per valorizzare questo fattore soggettivo? Come garantire il successo formativo a coloro che incontrano difficoltà particolari nell'apprendimento come nel caso degli allievi con DSA? Essi devono trovare a scuola un ambiente educativo facilitante, nel quale siano supportati, guidati e stimolati a maturare competenze idonee all'apprendimento nonostante le difficoltà che incontrano nella lettura e nella memorizzazione, che sono i veicoli principali per l'accesso più tradizionale alla conoscenza. Il team dei docenti ha in questo senso una grande responsabilità: predisporre un contesto di apprendimento dove i ragazzi dislessici possano imparare non solo dai libri di testo, ma mediante il confronto con i compagni, l'analisi di immagini, l'ascolto e la visione di documentari, la ricerca sul campo, ecc. I DSA non rappresentano necessariamente un ostacolo alla progressione delle conoscenze se la scuola, anziché appiattire tutti verso le medesime modalità di accesso al sapere, è in grado di accompagnare ciascuno nel trovare le strategie più idonee in relazione al proprio stile cognitivo.

Passare dall'insegnamento «muro» all'insegnamento «ponte»

Dal punto di vista strettamente didattico, Pellerey (2004) propone la seguente definizione di competenza: «La capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (p. 7). In un'ottica formativa, le competenze non vanno quindi pensate in senso astratto ma è importante considerare come queste vengano utilizzate dalle persone; l'interesse pedagogico non è rivolto all'idea di competenza isolata e solitaria, ma piuttosto al concetto di persona competente. Gli studiosi sono concordi nel ritenere che la competenza si veda in azione e si possa osservare durante la realizzazione di compiti significativi, ossia prove di realtà dove la persona si esprime su livelli diversi (Zanniello, 2009; Castoldi, 2011; Trincherò, 2012; Guasti, 2013). La didattica che risponde meglio ai bisogni educativi dell'alunno con DSA è quella che riconosce il suo stile di apprendimento e gli offre la possibilità di consolidare competenze chiave, per rispondere in maniera responsabile prima alle richieste della scuola e poi a quelle del mondo del lavoro. Il progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) dell'OCSE, già dal 1997, si interrogava su quali competenze fossero importanti per il successo individuale e per il bene collettivo di una società. DeSeCo divide le competenze chiave in tre grandi gruppi, a loro volta suddivisi in tre sottogruppi:

1. Agire in modo autonomo:
 - saper affermare i propri diritti, interessi, bisogni;
 - saper realizzare progetti di vita;
 - saper agire in un contesto ampio.

2. Servirsi di strumenti in maniera interattiva:

- saper utilizzare lingua, simboli e testi in modo interattivo;
- saper utilizzare conoscenze in maniera interattiva;
- saper utilizzare le tecnologie in maniera interattiva.

3. Interagire in gruppi eterogenei:

- saper stabilire relazioni con altri;
- saper cooperare;
- saper gestire e risolvere i conflitti.

Le competenze chiave sono dunque traguardi ambiziosi e non si riferiscono ai soli processi scolastici, ma interessano tutte le esperienze che la persona fa. Esse non si acquisiscono una volta per tutte, ma si perfezionano continuamente mediante stimoli sempre nuovi, che richiedono l'attivazione di nuovi processi d'azione.

Come raggiungere operativamente questo traguardo? Quali strategie didattiche è utile impiegare per favorire il successo degli studenti che nella scuola faticano di più, come per esempio gli allievi con DSA?

Una risposta potrebbe essere: passando da una didattica incentrata sul raggiungimento del successo nelle discipline scolastiche a una didattica che ha come orizzonte quello di dare ai ragazzi gli strumenti per andare «sicuri nel mondo», come richiede l'Europa. Una didattica che non si fermi alla quantificazione di quanto uno studente *sa*, ma che si impegni a rendere ogni studente consapevole di ciò che *sa fare* con quanto ha imparato a scuola. Comoglio (2004) ricorda che scuola e realtà non devono essere considerati mondi distinti e distanti. L'autore prende in esame due diverse visioni di insegnamento, due modalità opposte con cui il sapere scolastico si mette in relazione con la vita: l'insegnamento «muro» e l'insegnamento «ponte». Nel primo

caso scuola e realtà sono due entità distinte, senza un legame di interdipendenza; nel secondo vi è invece una connessione continua. L'insegnamento «ponte» è utile alla vita perché parte da situazioni concrete e reali, in cui vi è corrispondenza fra esperienza e conoscenza e fra teoria e pratica. Nella didattica per competenze si punta molto a creare un ponte fra la scuola e la vita, si mira al potenziamento della riflessività dell'allievo, inteso come soggetto che ha capacità personali straordinarie che rimangono latenti se non vengono sollecitate. Questo potenziamento avviene attraverso un apprendimento per scoperta, soprattutto di tipo laboratoriale. La sfida è quella di partire da situazioni di realtà (e non da contenuti astratti descritti nei libri), promuovendo un insegnamento che consideri la conoscenza come un'entità complessa, globale, multiforme. Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012) viene precisato a questo proposito che, alla fine del percorso di formazione del primo ciclo, l'individuo «possiede un patrimonio di conoscenze di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni e impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo» (p. 25). La scuola, in questo modo, attraverso il potenziamento di competenze precise, prima fra tutte quella di imparare a imparare, contribuisce a rendere ogni cittadino autonomo nell'acquisizione della conoscenza in una prospettiva di *long life learning*.

Apprendere in maniera consapevole (per la vita)

Se lo studente deve «costruirsi» personalmente le competenze (perché, a differenza dei contenuti, esse non possono essere impartite), come devono essere organizzate le attività in classe? Come supportare coloro che incontrano difficoltà specifiche come gli alunni con DSA?

Che ruolo ha l'insegnante in questo percorso di accompagnamento? Fiorin (2009) richiama a questo proposito il concetto di *empowerment*: «Quello che gli è richiesto è non di fare di più, ma paradossalmente, di cedere consistenti quote di potere didattico. Potremmo indicare con l'espressione inglese *empowerment* questa scelta strategica. Attraverso l'*empowerment* l'insegnante responsabilizza gli alunni conferendo loro la massima autorità possibile, portandoli a prendere decisioni autonome» (p.66). Il docente non viene depotenziato nel suo ruolo, gli si chiede piuttosto di agire in maniera diversa: deve predisporre contesti di apprendimento stimolanti, dove anche gli studenti con DSA siano in condizioni di sentirsi a proprio agio in classe, e la maggioranza delle attività avvengano «per scoperta».

Nella progettazione per competenze si sposta l'attenzione dal prodotto al processo. Le differenze individuali dovranno essere tenute presenti nel definire tempi, obiettivi formativi, competenze europee e di cittadinanza, competenze base relative agli assi culturali, abilità da promuovere e su cui lavorare. I saperi da «inerti» diventano «funzionali» alla risoluzione di situazioni problematiche; le attività da realizzare in classe presuppongono la capacità di «costruire» il sapere e l'esercizio della responsabilità degli studenti. Fiorin (2009), riprendendo il modello di H.S. Broudy, ci ricorda le tre principali funzioni dell'insegnamento: (1) quella che incentiva la memorizzazione e l'uso esplicitivo di ciò che si apprende; (2) quella che privilegia l'uso applicativo; (3) quella che promuove la funzione interpretativa. Questi principi base sono così spiegati: «Mentre nel primo caso all'alunno è richiesto di memorizzare e nel secondo di eseguire correttamente, la funzione interpretativa si esercita quando è chiamato non solo a prendere atto, ma a elaborare proprie idee, a sviluppare un personale ragionamento, a tentare soluzioni nuove»

(p.68). Questa terza via è la più rispondente ai bisogni formativi degli allievi con DSA che, come si è già detto, faticano più degli altri a memorizzare e a eseguire correttamente compiti tradizionali. Lavorando per problemi e valorizzando una didattica di tipo cooperativo ed esperienziale (che faccia uso per esempio del *think-pairshare* e che utilizzi i giochi di ruolo e il *brainstorming*), l'alunno con DSA non si sente svantaggiato, perché leggere e scrivere non sono più le attività principali della lezione. La didattica per competenze differisce da quella per obiettivi nella valutazione, che prevede due azioni: quella del docente che accerta e certifica le competenze, e quella che lo stesso studente fa su se stesso (autovalutazione) con il supporto dell'insegnante, anche mediante l'utilizzo di griglie e rubriche. L'autovalutazione è particolarmente utile nei casi di DSA, perché in questo modo lo studente può riflettere su quali modalità di apprendimento ha trovato più efficaci per superare le difficoltà comportate dal suo disturbo, soprattutto nella lettura, nel calcolo e nella memorizzazione.

DSA e didattica per competenze: prime riflessioni su una ricerca in corso

Durante l'anno scolastico 2015-2016, una rete di scuole formata da 5 Istituti Comprensivi della provincia di Sassari ha iniziato un percorso di formazione e sperimentazione sulla didattica per competenze che ha coinvolto 83 docenti. Da parte di tutti i docenti coinvolti è stata riservata un'attenzione particolare alla personalizzazione degli interventi educativi nei confronti degli allievi con BES. Gli insegnanti in questione, durante l'anno scolastico 2014/15, hanno elaborato i Piani Didattici Personalizzati (PDP) per gli allievi con DSA, declinando la progettazione per uni-

tà di apprendimento della classe rispetto alle loro specifiche esigenze. Attraverso la compilazione di un diario di bordo e la rilevazione delle performance degli studenti mediante griglie di osservazione, sono stati registrati punti di forza, criticità, difficoltà ricorrenti nel portare avanti una didattica nella quale ogni allievo è chiamato a promuovere un personale percorso di crescita in termini di maturazione di competenze. Dall'analisi dei diari di bordo degli insegnanti che hanno avuto nelle loro classi alunni con DSA, 18 dei quali di scuola primaria (5 di terza, 7 di quarta e 6 di quinta) e 14 di scuola secondaria di primo grado (2 di prima, 7 di seconda, 5 di terza), è possibile fare alcune prime riflessioni. Riservandoci di approfondire queste iniziali evidenze nel corso del corrente anno scolastico mediante ulteriori osservazioni, in questa sede si descriveranno tre aspetti, ricorrenti nei diari di bordo di 15 docenti (10 di scuola primaria e 5 di scuola secondaria di primo grado), che sono stati ritenuti particolarmente utili per i loro allievi con DSA:

- lavorare per problemi facilita l'apprendimento;
- la realizzazione di prove di realtà favorisce la motivazione;
- l'autovalutazione consente all'alunno di effettuare una riflessione metacognitiva sui propri processi di apprendimento.

Saranno riportati alcuni stralci dei diari di bordo per chiarire in che modo la didattica per competenze, a parere degli insegnanti, abbia rappresentato un'opportunità in più per gli alunni con DSA.

Lavorare in gruppo per situazioni-problema

Come già accennato, la letteratura (Scarpin e Da Re, 2014) rimarca che per sviluppare le competenze è indispensabile promuovere

nella classe un clima collaborativo, dove sia possibile lavorare per situazioni-problema nelle quali gli allievi analizzano diversi punti di vista, condividendo con i compagni i ragionamenti e le motivazioni sulle possibili soluzioni. Le attività sono prevalentemente di tipo laboratoriale, per arricchire il processo di pensiero del singolo grazie al confronto delle proprie intuizioni con quelle proposte dagli altri membri del gruppo. Le Boterf (2008) suggerisce quattro condizioni necessarie per maturare le competenze individuali grazie al confronto all'interno del gruppo:

- il risultato del gruppo è qualcosa di più della somma delle singole parti prodotte da ciascuno dei membri;
- il linguaggio è lo strumento principale per crescere e arricchirsi reciprocamente nel lavoro di gruppo;
- è importante essere capaci di collaborare e integrare i diversi punti di vista che scaturiscono dal confronto;
- apprendere dall'esperienza collettiva arricchisce le prestazioni dei singoli, perché li stimola ad andare oltre le semplici intuizioni personali.

Il gruppo è considerato dallo studioso un motore di idee, lo stimolo per approfondire, rivalutare, e rinegoziare ipotesi e processi. Questo aspetto è riscontrabile nelle riflessioni di una docente che nel diario di bordo, riferendosi a un allievo dislessico di seconda secondaria di primo grado, scrive:

Durante l'analisi dei testi sull'inquinamento che viene effettuata in gruppi di 5 alunni, A. appare più sicuro di sé, ascolta i compagni che leggono e prende nota degli aspetti più importanti che saranno oggetto della discussione. I compagni gli chiedono di fare una mappa concettuale utilizzando «super mappe», di cui si serve abitualmente su suggerimento della pedagoga che lo segue a casa. A. si sente responsabile di questa attività, che porta avanti con estrema precisione. Vedo con piacere che si percepisce come membro attivo

del gruppo, il suo disturbo non lo porta a isolarsi come succedeva in passato, ora sa di essere competente in maniera diversa dagli altri compagni, ma questo non è un problema, anzi gli conferisce un valore aggiunto.

Il gruppo rappresenta uno stimolo continuo per tutti grazie all'energia positiva che genera il confronto; l'allievo non può adagiarsi perché continuamente sollecitato dall'emergere di nuove idee che sostituiscono vecchie ipotesi. La docente di una quinta classe di scuola primaria coglie questo aspetto, così descritto nel diario di bordo:

D. subito dopo la certificazione della dislessia e disgrafia appariva molto insicuro, si vergognava a utilizzare il tablet perché questo lo faceva sentire diverso, in quanto i compagni scrivevano sul quaderno. Per la prima volta dopo quasi tre mesi, durante il lavoro di gruppo per la realizzazione di una sintesi, si mostra maggiormente coinvolto, si offre di mettere a disposizione il suo tablet per inviare il breve riassunto che è stato elaborato in classe per e-mail a tutti i componenti del gruppo, che la sera a casa dovranno rivedere e approfondire raccogliendo altro materiale. I compagni lo supportano nella stesura della sintesi affinché il contenuto sia chiaro. Vi è un clima di condivisione nel quale ognuno è competente in maniera diversa, non mancano le difficoltà (per esempio la rete wi-fi non funziona bene), ma i bambini le affrontano con spirito critico, analizzando le possibili opzioni per superarle e trovando la soluzione di utilizzare la connessione dello smartphone di uno di loro.

Questa testimonianza conferma quanto ribadito in letteratura, ossia che nella didattica per competenze una delle strategie più efficaci è rappresentata dal partire da situazioni-problema per stimolare la riflessione, l'analisi e la sintesi da parte degli allievi. Scrive Castoldi (2015) a questo proposito: «Potremmo dire che la messa a fuoco della competenza e la situazione-problema rappresentano i due elementi distintivi del progetto didattico, attraverso un binomio

inscindibile nel quale entrambi si richiamano vicendevolmente: la competenza si esercita all'interno di una situazione-problema, la situazione-problema richiede l'esercizio di una competenza» (p.18).

Affrontare a scuola prove di realtà

Nella didattica per competenze le prove di verifica si caratterizzano per essere complesse, sono prove di realtà che si riferiscono alla risoluzione di situazioni problematiche concrete, che lo studente quasi sempre affronta con i compagni. Tali prove (per esempio organizzare un evento, realizzare un opuscolo o una presentazione) consentono al team dei docenti di valutare se e quanto lo studente stia maturando specifiche competenze, siano esse disciplinari (per esempio esprimere in maniera chiara e comprensibile un messaggio scritto in lingua inglese) o trasversali (acquisire progressivamente un metodo di studio), osservando il suo comportamento durante la prova stessa. Giacché la competenza è un «sapere agito», il docente la può osservare, apprezzare e valutare solo osservando lo studente nella gestione della situazione che la prova richiede. Un docente di scuola primaria, riferendosi a un'alunna disortografica di quinta, nel suo diario di bordo annota:

G. mostra sicurezza nella realizzazione di gruppo di un libro pop-up sugli uomini primitivi: chiede di inserire delle immagini che ha trovato su internet, insiste e spiega con decisione le sue ragioni quando alcuni compagni rimangono perplessi sulla qualità di una delle fotografie. È molto determinata e ciò convince il gruppo, che approva la sua richiesta. È la prima volta che G. si presenta sicura, padrona della tematica, competente, consapevole che il suo contributo sia importante per ottenere una buona valutazione collettiva. Si capisce quanto sia cosciente di non dover andare al traino degli altri membri, perché crede nelle sue capacità e sa che il suo apporto può essere importante per il risultato finale. Poiché,

avendo una disortografia molto importante, è consapevole di essere deficitaria nella scrittura, contribuisce con la selezione delle immagini da inserire nell'elaborato.

Questa testimonianza dimostra quanto la prova complessa possa fornire al docente molteplici indicazioni sull'evoluzione dell'allievo con DSA a diversi livelli. Attraverso la prova, il docente può verificare il raggiungimento delle competenze disciplinari, delle competenze chiave e di cittadinanza, delle competenze relazionali, e delle *life skills*. Nell'esempio proposto, l'insegnante è stata in grado di osservare (e registrare) quanto la bambina apparisse sicura nel definire un metodo di raccolta delle informazioni e con quali modalità si sia rivolta ai membri del gruppo per offrire il proprio apporto. Le prove esperte consentono ai docenti di valutare simultaneamente diverse competenze sulle quali si sta lavorando (anche e soprattutto in termini interdisciplinari). Due insegnanti di scuola secondaria registrano nei loro rispettivi diari di bordo le performance di un alunno dislessico che deve realizzare un testo per una prova esperta, relativa alle competenze chiave europee «saper comunicare nella lingua madre» e «saper comunicare nella lingua straniera». Nel diario del docente di lettere leggiamo:

M. appare sicuro nella produzione di un testo descrittivo, usa il correttore ortografico del suo pc, riflettendo sugli errori segnalati in rosso, e autocorregge il breve testo rileggendolo due volte. Risulta ancora frettoloso e difficilmente ricorre all'aiuto di compagni o insegnante quando incontra delle difficoltà.

Il docente di inglese scrive sullo stesso allievo:

M. mostra difficoltà nella produzione in lingua, che cerca di superare avvalendosi dell'ausilio del traduttore automatico; riesce così a produrre un

testo sufficientemente chiaro che contiene però alcuni errori relativi ai tempi verbali. Difficilmente chiede aiuto ai compagni del gruppo di cui fa parte, preferisce invece risolvere le difficoltà da solo.

Come si può osservare, la prova esperta mostra evidenze relative a diverse competenze, ossia indica elementi per stabilire se e quanto tali competenze siano state raggiunte. Nel caso specifico, l'utilizzo di una *check-list* condivisa fra insegnanti consente di registrare sia evidenze relative alle competenze disciplinari (lingua italiana, lingua inglese) sia competenze chiave più trasversali (imparare a imparare, collaborare e partecipare).

Autovalutazione: uno stimolo per migliorare continuamente

La valutazione delle competenze prevede che il team dei docenti coinvolgano i ragazzi in processi autovalutativi, sia in termini di conquiste raggiunte (per esempio: ho imparato a fare bene...) sia riguardo al proprio stato d'animo durante lo svolgimento del compito (per esempio: ho trovato semplice...). Tale processo autovalutativo ha un duplice valore: per il docente, acquisire il punto di vista dello studente per cogliere la sua percezione e completare/arricchire le sue osservazioni; per il ragazzo, definire strumenti per l'analisi e la quantificazione delle sue conquiste e per assegnare un valore a ciò che è in grado di fare. Si tratta di mettere in atto una valutazione formativa chiamando continuamente l'allievo a ragionare insieme al docente sui progressi e sulle difficoltà/criticità che devono essere ancora superate. Tale attività metacognitiva è molto utile per bambini e ragazzi con DSA, i quali tendono a demoralizzarsi quando si sentono in difficoltà nell'eseguire compiti e fare cose che i compagni svolgono quasi automaticamente, come per esempio memorizzare o leggere in




maniera fluente. Nelle scuole coinvolte nella sperimentazione, sono state utilizzate delle schede di autovalutazione individuali e di gruppo con le quali gli studenti sono stati chiamati a esprimere una riflessione sui percorsi formativi finalizzati al raggiungimento/potenziamento di competenze diverse. La prima scheda (tabella 1) è stata somministrata singolarmente agli alunni di due

secondo classi di scuola secondaria di primo grado. Questa prima autovalutazione è stata richiesta al termine di una prova esperta: un elaborato in inglese e uno in italiano che descrivessero una proposta di itinerario del prossimo viaggio di istruzione con richiami alla storia, alla geografia e all'arte.

Questo processo di autovalutazione è stato particolarmente utile ai docenti per

TABELLA 1

Scheda di automonitoraggio individuale somministrata agli alunni di due classi di scuola secondaria di primo grado della Provincia di Sassari (anno scolastico 2015-2016)

SO TROVARE E UTILIZZARE LE INFORMAZIONI				
NOME DELL'ALUNNO: _____		 NON HO AVUTO DIFFICOLTÀ	 HO AVUTO QUALCHE DIFFICOLTÀ	 PROPRIO NON CI RIESCO
Reperire le informazioni	So usare più libri per reperire le informazioni che mi servono in un compito			
	So cercare su Internet le informazioni che mi servono			
	Faccio domande a insegnanti, genitori, compagni per ottenere le informazioni che mi servono			
Capire	So trovare le parole chiave che mi aiutano a capire i concetti principali in un testo scritto			
	So distinguere ciò che è importante da ciò che non lo è			
	So rendermi conto che ho bisogno di maggiori informazioni per capire meglio			
Organizzare	So prendere appunti in situazioni diverse			
Utilizzare	So usare semplici strategie per memorizzare			

definire meglio le difficoltà che gli alunni con DSA incontravano più frequentemente, e ha permesso loro di trovare insieme agli alunni strategie didattiche nuove per superare le criticità rilevate. Nel diario di bordo di un'insegnante si legge:

S. ha segnato per tre volte «proprio non ci riesco» nelle voci relative al capire e organizzare. La sua dislessia in comorbilità con la discalculia gli rendono difficile il compito. La cosa importante è evitare di far finta che il problema non esista; è utile soffermarsi sulla difficoltà per capire che quel problema c'è, va affrontato, deve essere superato in qualche modo. Da questo monitoraggio è stato possibile stabilire con lui delle azioni concrete da utilizzare nella comprensione del testo, per esempio si è deciso di ricorrere a colori diversi per evidenziare le parole chiave.

L'autovalutazione non è solo un percorso individuale, essa risulta essere molto più utile se fatta collettivamente: le riflessioni dei docenti nei diversi diari di bordo confermano che discutere insieme ai compagni su difficoltà che si incontrano nel lavoro di gruppo è molto utile per tutti i suoi membri. La seconda scheda (tabella 2) è stata utilizzata in una quinta classe di scuola primaria: ogni gruppo ha condiviso le risposte e ne ha successivamente discusso con l'insegnante e con l'intera classe. Come si vede nella tabella 2, si chiede al gruppo di esprimersi collettivamente su come ha affrontato il compito, sui

punti di forza e sulle criticità, sulla capacità dei membri di chiedere aiuto in caso di difficoltà e di fare precise ipotesi per migliorare le performance nel futuro.

Il processo di autovalutazione di gruppo chiede di analizzare collettivamente i processi di azione e di decisione. I gruppi con bambini con DSA hanno inserito nella seconda colonna anche aspetti legati al disturbo (per esempio: «dobbiamo essere più chiari», «dobbiamo fare meno errori») precisando nella quarta e quinta colonna azioni specifiche che ritengono utili per raggiungere il risultato (per esempio: «dobbiamo rileggere», «dobbiamo controllare le parole con il correttore ortografico del pc», ecc.). È chiaro che la difficoltà non riguarda solo l'alunno con DSA, ma per lui rappresenta un ostacolo in più, come annota un'insegnante nel diario di bordo:

Le difficoltà indicate nella prima colonna riguardano soprattutto la capacità di esprimersi per iscritto in maniera chiara senza fare errori; tale difficoltà non riguardava solo i due bambini con DSA, anche se loro erano i più vulnerabili su questo aspetto. Le riflessioni collettive hanno chiarito che tutti i componenti del gruppo sono responsabili nel trovare azioni mirate per migliorare i risultati futuri. Mi sono sentita molto soddisfatta perché nella discussione per la compilazione della scheda non sono state messe in evidenza difficoltà dei singoli, ma dell'intero gruppo. Ho capito che lavorando per competenze i bambini si sentono corresponsabili del risultato e sanno che le difficoltà

TABELLA 2

Scheda autovalutazione di gruppo somministrata a una classe quinta di scuola primaria della Provincia di Sassari (anno scolastico 2015-2016)

GRUPPO N. _____				
Che cosa siamo riusciti a fare bene	Che cosa dovremmo fare meglio	Abbiamo chiesto aiuto in caso di bisogno? A chi?	Cosa possiamo fare concretamente per migliorarci	Cosa vorremmo riuscire a fare meglio già nel prossimo lavoro

dell'alunno dislessico membro del gruppo possono essere superate con una maggiore attenzione da parte degli altri. Poiché non si chiedono prestazioni individuali ma collettive, ognuno deve dare il suo contributo per fare in modo che il prodotto finale sia il migliore possibile.

Le considerazioni della docente confermano che l'autovalutazione assume un valore aggiunto se viene fatta dal gruppo dove l'alunno con DSA è inserito; la rubrica proposta nella tabella 2 è un esempio di come questi strumenti facilitino l'autovalutazione mediante la riflessione collettiva e individuale degli studenti.

Conclusioni

Come si è visto nei brevi richiami alla letteratura, partire da una situazione-problema e lavorare per gruppi favorisce il potenziamento delle competenze chiave, di cittadinanza e relative agli assi culturali. Dalle prime riflessioni sui risultati della sperimentazione ancora in atto si evince che, anche per i ragazzi con DSA, la didattica laboratoriale che favorisce la riflessione, l'autovalutazione e la metacognizione è stata utile. Dall'analisi dei diari di bordo, emerge che i ragazzi con DSA, durante il lavoro in gruppo su prove

di realtà, si sono distinti per aver apportato un importante contributo e, al contempo, hanno progressivamente maturato la consapevolezza che, per raggiungere determinate competenze, sia necessario rivedere alcune modalità di lavoro. Mentre nella didattica per obiettivi i compiti evidenziavano solo l'errore, con le prove esperte si riflette sul perché la performance inadeguata incida sul risultato finale: da tali considerazioni emergono indicazioni per migliorare e potenziare le abilità e quindi le competenze. Nei diari di bordo delle insegnanti viene riconosciuto un grande valore all'autovalutazione, perché essa permette all'alunno di esaminare criticamente le proprie prestazioni e di diventare progressivamente più capace nell'affrontare situazioni future. L'obiettivo per l'anno scolastico 2016/17 è proseguire l'osservazione dei ragazzi della rete di scuole coinvolte nella ricerca e stabilire, con metodologie di ricerca più rigorose, se una didattica per competenze sia in grado di offrire maggiori possibilità di successo agli studenti con DSA. Con interviste semistrutturate ad allievi, insegnanti e genitori, si individueranno con più precisione quali vantaggi la didattica per competenze possa garantire a tutti gli allievi delle classi coinvolte, con un'attenzione particolare a coloro che presentano DSA.

Teaching through competences: A special opportunity for students with learning disabilities

Abstract

In recent years a number of studies have dealt with the issue of learning disabilities, we can affirm that there has been a progressive increase in the number of students with a SLD diagnosis. As a result schools have to review their own teaching methods in order to respond to students who show problems with reading, maths reasoning and writing. The 170/10 law and its guidelines, which were an authentic reference point for the teachers, provided information about the real enhancement of students over the course of their studies. Still nowadays, in a learning context where their teachers don't take into consideration their disabilities, a lot of students feel insecure and inadequate. This essay aims to show how, through the use of a new teaching method, teaching through competences, which is very different from the traditional method, students can achieve school success using metacognitive and self-assessment strategies. We can refer to the first results from ongoing research, which show that teachers have really positive results in classes with SLD students when they work on learning units based on group work and self-assessment.

Keywords

Learning disabilities, teaching through competences, self-assessment.

Autore per corrispondenza

Giuseppe Filippo Dettori
Università degli Studi di Sassari
Viale Umberto, 123
07100 Sassari
E-mail: fdettori@uniss.it

Bibliografia

- APA (American Psychiatric Association) (2014), *DSM-5®. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Castoldi M. (2015), *Didattica generale*, Milano, Mondadori.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze*, Roma, Carocci.
- Comoglio M. (2004), *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri.
- Cornoldi C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, il Mulino.
- Cornoldi C. e Zaccaria S. (2011), *In classe ho un bambino che...*, Milano, Giunti.
- Da Re F. (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Milano, Pearson.
- Dettori G.F. (2015), *Né asino, né pigro: sono dislessico*, Milano, FrancoAngeli.
- Dettori G.F. (a cura di) (2017), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, Milano, FrancoAngeli.
- EQF (2008), *European Qualification Framework*, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_it.pdf
- Fiorin I. (2009), *Insegnare per competenze*. In G. Malizia e S. Cicarelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Roma, Armando Editore, pp. 59-74.
- Guasti L. (2013), *Competenze e valutazione metodologica*, Trento, Erickson.
- Le Boterf G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, MIUR.

- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, ETAS.
- Scarpin C. e Da Re F. (2014), *Didattica per competenze e inclusione*, Trento, Erickson.
- Stella G. (2004), *La dislessia*, Bologna, il Mulino.
- Stella G. e Grandi L. (2011), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Firenze, Giunti Scuola.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Zanniello G. (2009), *Origine ed evoluzione del concetto di competenza*. In G. Malizia e S. Cicutelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando, Roma, pp. 29-38.