

## CAPITOLO 9

## PDP PER LE DIFFICOLTÀ IN MATEMATICA

## Il caso di Francesco

*Massimo Turrini*

*Francesco le ricordava come l'Ave Maria le tabelline, le sapeva a memoria, ma era stata davvero un'impresa titanica farglielo ricordare, lo dicevano sia la maestra che sua mamma. Francesco non ne comprendeva l'utilità. Si chiedeva come mai dovesse impararle come fossero una poesia o una filastrocca. Quando poi era il momento di calcolare più velocemente i riporti durante lo svolgimento delle operazioni in colonna, lui li sbagliava tutti. La maestra spesso lo spronava: «Ma Francesco, non vedi che fai sempre gli stessi errori di riporto nel calcolo scritto in colonna? Non vedi che  $8+8$  fa 16 e non 14? Eppure la tabellina dell'otto te l'ho domandata anche l'altro giorno e la sapevi così bene...!». Francesco era frustrato, quei commenti davanti ai suoi compagni non lo mettevano certo a suo agio e si sentiva sempre più incapace e impotente di fronte agli errori sistematici che commetteva.*

## PDP per le difficoltà in matematica

Flavio Fogarolo

PDP e PEI: cosa sono e quale funzione hanno?

Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) è il documento con il quale la scuola esplicita formalmente gli interventi che intende mettere in atto, per l'anno scolastico in corso, a favore di un alunno con DSA o, su decisione della scuola, con altri Bisogni Educativi Speciali. Una funzione analoga ha il PEI (Piano Educativo Individualizzato) per gli alunni con disabilità, anche se diversa in questi casi è la normativa di riferimento nonché le procedure da seguire (figura 9.1).

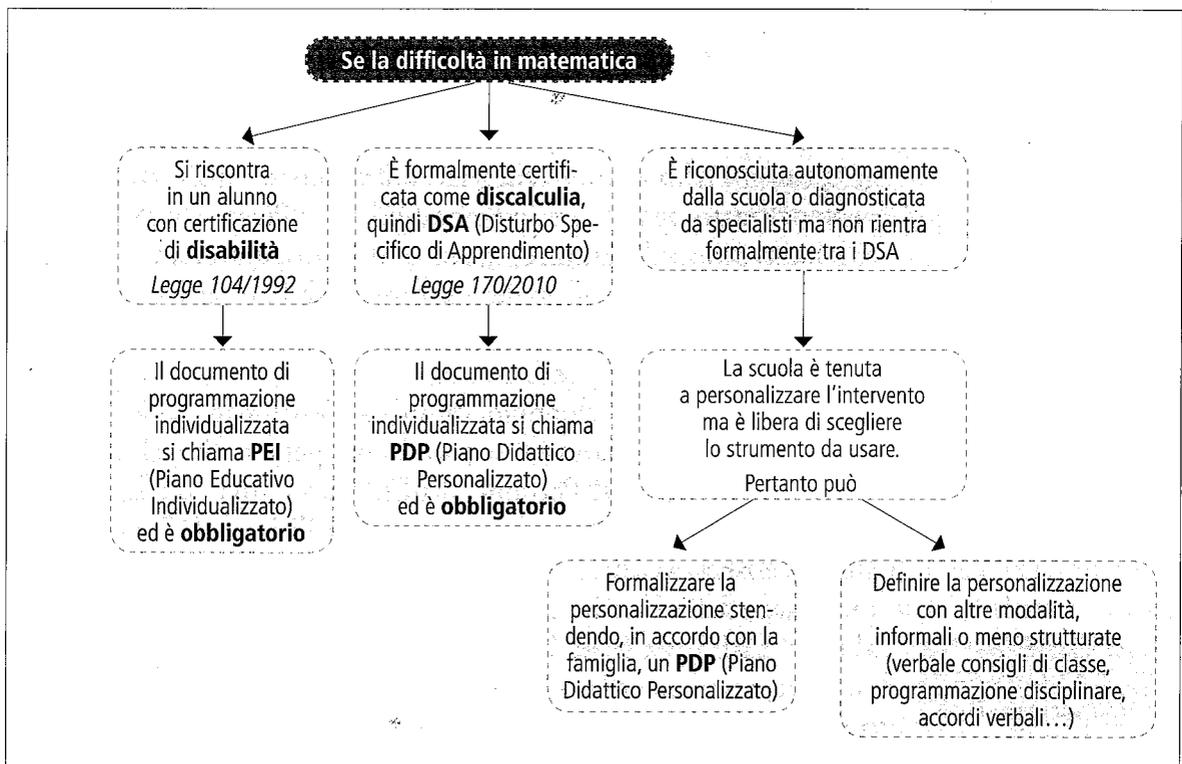


Fig. 9.1 In certi casi lo strumento di programmazione personalizzata è obbligatorio e imposto dalla Legge, in altri si può scegliere.

Quando è obbligatorio il PDP?

Parlando di difficoltà in matematica, se è stato certificato ufficialmente un DSA (Disturbo Specifico di Apprendimento), ossia una *discalculia* in questo caso, la stesura formale di un documento in cui vengono *esplicitati* gli interventi didattici è obbligatoria in base al decreto attuativo della Legge 170/2010 (DM 5669/11) che, nelle annesse Linee guida sui DSA, ne fissa anche i contenuti e i tempi.

Quando è obbligatorio il PEI?

In caso sia stata certificata una disabilità, raro come unica diagnosi di discalculia ma più frequente in comorbilità con altre problematiche, la scuola è tenuta a redigere il PEI (Piano Educativo Individualizzato).

Quando la decisione spetta alla scuola?

Qualora, ed è di solito il caso più diffuso, le difficoltà in matematica non abbiano dato luogo a nessuna certificazione clinica riconducibile a DSA o disabilità, si rientra nella cosiddetta normativa BES che lascia alla scuola la responsabilità della scelta.

Leggiamo infatti nella Circolare Ministeriale n. 8 del marzo 2013: «Fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, è compito doveroso dei Consigli di classe o dei teams dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale e inclusiva di tutti gli alunni. Strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare — secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata — le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti».

La scuola non è chiamata quindi a identificare gli alunni con BES ma quelli che hanno bisogno di una personalizzazione redatta attraverso un PDP. Pertanto il PDP non è una conseguenza di questo riconoscimento come per la disabilità e i DSA («Questo alunno è BES *quindi* la scuola deve predisporre un PDP») ma parte integrante dell'identificazione della situazione di bisogno («Questo alunno è BES *perché* ha bisogno di un PDP»).

Cosa dice la Nota MIUR n. 2563/2013?

Ma, come ricorda la Nota MIUR 2563 del 22 novembre 2013, non è certo indispensabile stendere un PDP per ogni alunno che ha bisogno di interventi personalizzati e la scelta di questo strumento (perché, ovviamente, il PDP è *solo* uno strumento) deriva da una valutazione di opportunità e convenienza: «La scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturati, secondo i bisogni e la convenienza; pertanto la rilevazione di una mera difficoltà di apprendimento non dovrebbe indurre all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un Piano Didattico Personalizzato» (Nota MIUR 2563/13).

Una valutazione di convenienza deve considerare gli aspetti positivi e negativi della formalizzazione dell'intervento, non solo

Quali sono gli aspetti  
positivi e negativi  
della formalizzazione  
dell'intervento?

quindi dell'intervento in sé, e prevedere, con ragionevole certezza, che i vantaggi saranno prevalenti.

Sappiamo bene che scelte di questo tipo non hanno solo conseguenze favorevoli: differenziare formalmente il percorso didattico di un alunno rispetto a quello dei compagni può comportare, a parte le complicazioni organizzative, ricadute negative anche gravi nel campo dell'autostima, dell'accettazione, del rapporto con i compagni, delle tensioni familiari e altro. Sono rischi che vanno previsti, valutati, analizzati, prevedendo e attivando eventuali azioni correttive, e confrontati con i benefici previsti o attesi: ma si va avanti solo se il bilancio è nettamente positivo, almeno nelle previsioni e potenzialità.

Certificazione e  
diagnosi: quale  
differenza?

Da sottolineare la distinzione lessicale della Nota MIUR del novembre 2013 sui termini *certificazione* e *diagnosi*: nel caso di disabilità e DSA (Legge 104/1992 e Legge 170/2010) i documenti sanitari che le famiglie consegnano a scuola sono delle *certificazioni* che hanno effetto legale, negli altri casi parliamo di *diagnosi* perché hanno un ruolo sostanzialmente informativo, senza conseguenze dirette e vincolanti. È una puntualizzazione importante per ribadire l'autonomia della scuola nelle scelte operative conseguenti alla presentazione di una diagnosi clinica, poiché solo in caso di DSA certificato secondo la Legge 170 la scuola è obbligata a stendere un PDP. Negli altri casi, dice la Nota MIUR, «il Consiglio di classe è autonomo nel decidere se formulare o non formulare un Piano Didattico Personalizzato, avendo cura di verbalizzare le motivazioni della decisione». È una prerogativa che non si basa certamente sull'arbitrio («A scuola facciamo quello che vogliamo») ma su un'assunzione di responsabilità strettamente connessa all'autonomia scolastica e educativa. A fronte di un bisogno accertato e documentato la scuola deve organizzarsi e dare una risposta, ma è *responsabilmente* autonoma nel decidere cosa fare e come farlo, attenta cioè a verificare l'efficacia degli interventi attivati e a rivedere le scelte, se necessario. La decisione di un consiglio di classe di non formalizzare la personalizzazione in un PDP non va solo giustificata in un verbale, come dice la Nota MIUR, ma deve necessariamente essere sottoposta nel tempo a un attento monitoraggio e bisogna essere pronti a rivederla, anche radicalmente, se gli interventi decisi in questo modo non danno i risultati previsti.

Nella tabella 9.1 si analizzano le differenze tra le tre tipologie di programmazione formalizzata fin qui esaminate.

TABELLA 9.1

**Confronto delle principali caratteristiche dei tre documenti di programmazione analizzati: PEI per gli alunni con disabilità, PDP per i DSA, PDP per gli altri BES**

	<i>PEI (Piano Educativo Individualizzato) per gli alunni con disabilità</i>	<i>PDP (Piano Didattico Personalizzato) per gli alunni con DSA</i>	<i>PDP (Piano Didattico Personalizzato) per gli alunni con altri BES</i>
<b>È obbligatorio?</b>	Obbligatorio per tutti gli alunni con disabilità in base alla L. 104/92 e al DPR 24/2/94.	L'obbligo, implicito nella L. 170/10, è indicato espressamente nelle Linee guida anche se non si adotta ufficialmente la denominazione «PDP».	La stesura del PDP è contestuale all'individuazione dell'alunno con BES ed è conseguente a un atto di discrezionalità della scuola.
<b>Chi lo redige?</b>	È redatto congiuntamente (responsabilità condivisa in tutte le sue fasi) dalla scuola e dai servizi socio-sanitari che hanno in carico l'alunno.	È redatto solo dalla scuola.	È redatto solo dalla scuola.
<b>Quali vincoli?</b>	Le azioni definite nel PEI devono essere coerenti con le indicazioni precedentemente espresse nella Certificazione, nella Diagnosi Funzionale e nel Profilo Dinamico Funzionale.	Le azioni definite nel PDP devono essere coerenti con le indicazioni espresse nella Certificazione di DSA consegnata alla scuola.	Il PDP tiene conto, se esistono, di eventuali diagnosi o relazioni cliniche consegnate alla scuola.
<b>Qual è il ruolo della famiglia?</b>	La famiglia collabora alla redazione del PEI (DPR 24/2/94).	Il PDP viene redatto in raccordo con la famiglia (Linee guida 2011).	Il PDP è il risultato dello sforzo congiunto scuola-famiglia (CM 8/2013). È richiesta la firma dei genitori.
<b>Quali sono i contenuti minimi?</b>	I contenuti del PEI sono definiti dalla normativa (DPR 24/2/94) solo negli obiettivi generali. Un'articolazione dettagliata può essere definita a livello locale, normalmente negli Accordi di Programma.	I contenuti minimi del PDP sono indicati nelle Linee guida sui DSA del 2011.	Non vengono indicati contenuti minimi.
<b>Quali tempi?</b>	Entro ottobre-novembre (DPR 24/2/94). Vale, salvo verifiche, per l'intero anno scolastico.	Va approvato entro il primo trimestre di ogni anno scolastico (Linee guida 2011). Vale, salvo verifiche, per l'intero anno scolastico.	Quando la scuola lo ritiene opportuno. La sua validità non può andare oltre l'anno scolastico in corso.
<b>Quale modello o strumento usare?</b>	La scelta di modelli o altri strumenti per la compilazione del PEI è di competenza dei due soggetti (scuola e servizi) che detengono congiuntamente la responsabilità della sua redazione. Di solito si definiscono a livello territoriale negli Accordi di Programma.	La scuola è libera di scegliere o costruire i modelli o gli strumenti che ritiene più efficaci (Linee guida 2011: «[...] la scuola predispone nelle forme ritenute idonee [...] un documento [...]»).	La scuola è libera di scegliere o costruire i modelli o gli strumenti che ritiene più efficaci.

## Un piano «efficace»

Quando un PDP è efficace?

Essendo uno strumento, il PDP va valutato prima di tutto in termini di *efficacia*: deve *funzionare*, ossia essere idoneo a raggiungere gli obiettivi prefissati. In uno strumento di pianificazione didattica l'efficacia è connessa innanzitutto alla sua capacità di modificare il modo di insegnare, quindi i comportamenti e i procedimenti attivati a casa e a scuola da parte degli insegnanti e, per quanto di loro competenza, dei genitori. Se un PDP non è in grado di modificare nulla, se tutti continuano a insegnare e sostenere l'apprendimento come hanno sempre fatto o quasi, è purtroppo uno strumento inefficace e non possiamo stupirci se, in questi casi, viene vissuto come un'inutile incombenza burocratica.

Che tipo di indicazioni deve contenere?

Per essere efficace, indipendentemente dai contenuti, il piano dovrebbe contenere indicazioni:

- *significative*: individuare e selezionare le attività o modalità di insegnamento più importanti, quelle che sono in grado di determinare effettivamente un cambiamento. È difficile per un Consiglio di classe anche solo ricordare, non solo realizzare, un numero troppo elevato di indicazioni didattiche o metodologiche e un piano troppo lungo e dettagliato ha molta probabilità di rimanere sulla carta;
- *realistiche*: considerare attentamente i vincoli ed evitare di fare promesse che non si possono mantenere o, rispetto all'alunno, prevedere prestazioni che mai sarà in grado di compiere. Vanno considerate subito le risorse disponibili e i limiti del contesto in cui si deve operare, e in base ad essi calibrare il progetto. La classe numerosa, la presenza di altri alunni con bisogni, la mancanza di ore di compresenza, ecc. sono certamente situazioni che non aiutano ma che di solito sono note fin dall'inizio;
- *coerenti*: evitare contraddizioni interne ma anche, ed è il rischio più frequente, palesi e ingiustificate difformità tra le varie discipline o attività, tra i vari insegnanti;
- *concrete e verificabili*: affermazioni vaghe e generiche, interpretabili a piacere, non producono nessun risultato. Tutti, e prima di tutto la famiglia, dovranno in seguito essere in grado di riconoscere se quanto è stato previsto nel PDP è stato effettivamente messo in pratica.

Ovviamente il PDP non è concluso nel momento in cui viene formalmente approvato, ma inizia piuttosto proprio allora a svolgere in pieno la sua funzione di supporto alla programmazione,

Quali sono i vincoli  
imposti dalle norme  
sulla privacy?

divenendo uno strumento di lavoro da consultare ogni volta che appare utile per mettere in pratica quanto previsto, ma anche da ridiscutere quando sorgono delle difficoltà.

È opportuna, a questo proposito, una breve precisazione sui vincoli imposti dalla normativa sulla privacy. Il PDP è un documento che contiene dati sensibili<sup>1</sup> (di sicuro almeno informazioni sulla diagnosi, con i riferimenti alla salute, lo sono) e come tale va gestito e conservato dalla scuola con la massima attenzione: solo le persone autorizzate possono accedervi, in luoghi e orari concordati, e non si possono ovviamente fare fotocopie perché ogni copia è anch'essa documento sensibile e va conservata come l'originale, perdendo quindi ogni utilità.

Ma il PDP è, per gli insegnanti, anche uno strumento di lavoro spesso indispensabile per ricordare gli interventi che sono stati concordati per uno specifico alunno, soprattutto nel caso, per nulla raro, che un insegnante abbia nelle sue classi più alunni in questa condizione ma ovviamente con personalizzazioni diverse.

Qual è la possibile  
soluzione?

Una soluzione semplice da applicare, soprattutto se prevista fin dall'inizio predisponendo modelli idonei, è quella di estrarre dal PDP dei documenti anonimi, che contengono solo la descrizione degli interventi, omettendo i dati anagrafici, la descrizione della diagnosi e la sezione finale con le firme, che ciascun insegnante assocerà a un alunno con un codice mnemonico di sua scelta. Un documento di questo tipo rimane comunque *riservato* e va gestito con molta attenzione, soprattutto se gli alunni con PDP sono molto pochi e facilmente individuabili anche senza nome, ma non dovrebbe più essere considerato come «sensibile».

## I contenuti del PDP

I contenuti del PDP sono definiti dettagliatamente nelle Linee guida del 2011 per gli alunni con DSA, mentre nessuno dei pronunciamenti ministeriali sui BES specifica cosa deve essere indicato nel PDP per gli altri alunni. L'automatica estensione a tutti di quello schema risulta improponibile, essendo l'approccio per i DSA molto orientato verso strategie compensative/dispensative non sempre applicabili in altri contesti senza sostanziali correttivi. Questo vale anche per le difficoltà in matematica anche se, in

<sup>1</sup> Si veda il Decreto Legislativo n. 196 del 30 giugno 2003.

questo caso, si opera in un comune ambito riferito alla difficoltà di apprendimento.

Quali indicazioni vengono fornite riguardo ai contenuti?

Fatte queste precisazioni, le indicazioni sui contenuti che troviamo nelle Linee guida del MIUR per i DSA (si veda anche la tabella 9.2) rappresentano un importante punto di partenza per tutti i PDP:

La scuola predispone, nelle forme ritenute idonee e in tempi che non superino il primo trimestre scolastico, un documento che dovrà contenere almeno le seguenti voci, articolato per le discipline coinvolte dal disturbo:

- dati anagrafici dell'alunno;
- tipologia di disturbo;
- attività didattiche individualizzate;
- attività didattiche personalizzate;
- strumenti compensativi utilizzati;
- misure dispensative adottate;
- forme di verifica e valutazione personalizzate.

(Linee guida per i DSA, MIUR, 2011)

TABELLA 9.2

**Contenuti del PDP: descrizione delle sezioni che compongono il PDP, partendo da quelle previste dalle Linee guida per i DSA (MIUR, 2011) e indicazioni sull'obbligatorietà o la convenienza della loro presenza, distinguendo tra DSA e altri BES individuati dalla scuola**

<i>Sezione</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Quando è presente</i>
Dati anagrafici	Informazioni essenziali necessarie per identificare l'alunno.	Sezione sempre presente nel PDP ufficiale ma da omettere, per motivi di privacy, nella versione di lavoro che gli insegnanti possono duplicare liberamente.
Tipologia di disturbo	Per i DSA: dati informativi essenziali assunti dalla certificazione. Per gli altri BES: informazioni sulle difficoltà e i punti di forza, con riferimenti alla diagnosi, se esiste.	Anche in questo caso, sezione sempre presente nel PDP ufficiale, da togliere nella versione di lavoro che gli insegnanti possono duplicare liberamente.
Attività didattiche individualizzate e personalizzate	Descrive gli interventi didattici destinati specificatamente all'alunno: è la sezione più rilevante del PDP.	Sempre presente, e indispensabile, in ogni PDP.
Strumenti compensativi utilizzati	Strumenti compensativi da utilizzare descrivendo anche il percorso di formazione che può portare a un loro uso autonomo ed efficace.	Sezione obbligatoria per i DSA. Facoltativa per gli altri BES ma fortemente raccomandata in caso di difficoltà in matematica. Nelle classi terminali dei due cicli è indispensabile, per tutti, indicare nel PDP gli strumenti compensativi che si prevede di usare all'esame.

Sezione	Descrizione	Quando è presente
Misure dispensative adottate	Misure dispensative che si intendono adottare. Se le prestazioni da cui si dispensa sono importanti per gli apprendimenti, è importante prevedere forme alternative, di solito di tipo compensativo. Puntare possibilmente all'estinzione.	Sezione obbligatoria per i DSA, facoltativa per gli altri BES ma consigliata in caso di difficoltà in matematica, soprattutto per prevenire situazioni di rifiuto generalizzato.
Forme di verifica e valutazione personalizzate	Descrivere metodi e criteri di valutazione personalizzati.	Sempre presente in ogni PDP. Indispensabile nelle classi terminali, con esami.
Impegni della famiglia	Si descrivono gli impegni che la famiglia si assume per sostenere l'apprendimento.	Sezione non obbligatoria. Si inserisce questa esplicitazione degli impegni quando è ritenuta utile e vantaggiosa.
Firme di sottoscrizione	Sezione conclusiva con le firme della scuola (dirigente, o suo delegato, e insegnanti di classe) e dei genitori.	Sezione sempre presente nel PDP ufficiale, omessa nelle copie. La firma dei genitori è indispensabile in caso di PDP per alunni BES individuati dalla scuola come autorizzazione alla personalizzazione (l'autorizzazione è implicita nella consegna della certificazione in caso di DSA).

### Non basta compensare e dispensare

*Compensare e dispensare* sono le due parole chiave che da alcuni anni sintetizzano in Italia le indicazioni didattiche per i DSA, addirittura inserite formalmente in una Legge dello Stato (Legge 170/2010). È un approccio basato sostanzialmente su fattori di tipo quantitativo: fornire a chi ne ha bisogno qualcosa in più (strumenti compensativi) o consentire che vengano svolte delle prestazioni in meno (misure dispensative).

Compensazione e misure dispensative: in cosa consistono?

- La *compensazione*, nei suoi vari aspetti, rappresenta un'azione che mira a ridurre gli effetti negativi del disturbo per raggiungere comunque prestazioni funzionalmente adeguate.
- Le *misure dispensative* rappresentano una presa d'atto della situazione e hanno lo scopo di evitare, con un'adeguata azione di tutela, che il disturbo possa comportare un generale insuccesso scolastico con ricadute personali, anche gravi.

Certamente in molti casi le misure dispensative sono necessarie, ma deve essere chiaro che esse non rappresentano mai una soluzione, neppure indiretta, ai problemi degli alunni con DSA, ma semplicemente il riconoscimento e l'accettazione, da parte della scuola, dei loro limiti. Viceversa un'efficace azione compensativa

può arrivare a fornire competenze in grado di ridurre, se non il disturbo, certamente le difficoltà operative e funzionali che comporta. (Fogarolo, 2012)

Nella vita adulta sarà molto difficile poter disporre di misure dispensative (di fatto è un concetto inimmaginabile, almeno per adesso, in un contesto lavorativo) mentre le strategie che sono state acquisite per compensare il disturbo saranno utilizzabili anche dopo la scuola, purché funzionalmente efficaci.

Ma se è un errore mettere sullo stesso piano, nella stesura del PDP, le strategie compensative, che danno autonomia, e quelle dispensative, che semplicemente evitano problemi maggiori, lo è anche dimenticarsi della didattica: è come se un alunno con disturbo o difficoltà di apprendimento dovesse solo fare con uno strumento diverso, compensando, o non fare del tutto, dispensato, quello che gli risulta difficoltoso.

Qual è l'obiettivo primario del PDP?

Il primo obiettivo del PDP è proprio quello di individuare un sistema efficace per portare l'alunno a superare i limiti del suo disturbo e difficoltà per arrivare veramente a *imparare*.

Soprattutto per i DSA, spesso, purtroppo, questo piano è concepito dalle scuole proprio come una lista di strumenti compensativi e misure dispensative, eventualmente con la definizione di qualche criterio di valutazione, mentre del tutto secondaria appare la sezione in cui viene esplicitato come la scuola intende adattare le sue modalità di insegnamento per far conseguire all'alunno, nonostante le difficoltà, un autentico *successo formativo*.

Il primo intervento è una didattica efficace

Il primo intervento per l'alunno con Bisogni Educativi Speciali è proprio una didattica efficace, ossia un modo di fare scuola che tenga conto delle sue specificità, valorizzandone le potenzialità. Gli strumenti compensativi e, in particolare, le misure dispensative non possono assolutamente essere messi sullo stesso piano, come ingredienti equivalenti e intercambiabili del nostro PDP: un po' di questo, un po' di quello, secondo i gusti.

Quale gerarchia fra gli interventi?

Esiste una gerarchia funzionale, che va rispettata:

- prima di tutto vengono gli interventi di tipo abilitativo, finalizzati cioè a dare delle abilità, tra i quali rientra certamente, anche se non è l'unico, l'insegnamento;
- quando l'intervento abilitativo non è efficace si può ricorrere, se esiste, a un intervento di tipo compensativo, individuando un sistema alternativo per raggiungere, almeno in modo parziale o in alcune limitate circostanze, risultati funzionalmente equivalenti;

- infine, se non ha funzionato l'intervento abilitativo e non sono stati individuati sistemi compensativi efficaci, è possibile prevedere anche una strategia di tipo dispensativo, che non risolve i problemi esistenti ma almeno ne evita di nuovi.

## Quali strumenti compensativi?

L'espressione «strumenti compensativi» è entrata nel nostro vocabolario solo da pochi anni, strettamente connessa alla dislessia e agli altri Disturbi Specifici di Apprendimento. In realtà il concetto di compensazione (bilanciare i limiti funzionali con specifici strumenti o idonee strategie) è noto da tempo anche se in genere riferendosi alla disabilità si preferisce parlare di ausili o protesi.

Quali vantaggi offrono gli strumenti compensativi?

Come abbiamo visto, la strategia compensativa è una risorsa molto importante perché per mezzo di essa è possibile superare i limiti di una disabilità, disturbo o difficoltà anche senza eliminare il problema che ne è alla base. Essa offre quindi un vantaggio funzionale indiretto: l'abilità deficitaria non è recuperata ma si punta su sistemi o strategie alternative per raggiungere analoghi risultati, anche in termini di autonomia. Secondo le Linee guida per i DSA «Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria» e che «sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo» (MIUR, 2011, p. 7).

La definizione, in linea con quella generale di ausilio, può essere estesa a tutti i BES, compresa anche la disabilità: un display braille per un alunno cieco, un sistema ingrandente per un ipovedente, un supporto mnemonico per un alunno con deficit di memoria, un sistema di scrittura alternativo in caso di disabilità motoria rientrano indubbiamente tra gli strumenti compensativi.

La compensazione in matematica

Parlando di difficoltà, o disturbi, in ambito matematico, si pensa subito alla calcolatrice o ad altri supporti per il calcolo, come la tavola pitagorica. In realtà la gamma di supporti compensativi è molto più ampia e può comprendere molti oggetti e strumenti diversi, come formulari, tabelle di conversione, schemi di supporto, guide per aiutare a posizionare le cifre, ecc. Fondamentali sono le strategie compensative che spesso gli alunni sviluppano da soli, anche senza rendersene conto, come quelle, diffusissime, basate sul supporto delle dita o su sistemi di calcolo considerati a volte poco ortodossi ma che «funzionano». Il primo, anche se non unico, cri-

Quali domande occorre porsi?

terio di valutazione da considerare è l'efficacia: strumenti e strategie compensativi devono veramente «compensare», cioè «bilanciare» il disturbo o la difficoltà.

Abbiamo in particolare tre domande da porci:

- *esistono* strumenti compensativi in grado di rispondere a queste esigenze?
- sussistono, nel caso specifico, le condizioni perché effettivamente *funzionino*?
- sono *convenienti*?

Esistono sempre strumenti compensativi?

### A. *Gli strumenti compensativi da usare devono esistere*

Sarebbe ingenuo, oltre che fuorviante, pensare che per ogni disabilità, disturbo o difficoltà ci sia qualcosa in grado di svolgere un ruolo compensativo, come un'enorme farmacia che offre rimedi per tutto. Parlando di DSA abbiamo effettivamente qualche probabilità in più di individuare un sistema di questo tipo perché la specificità del disturbo facilita, anche se non garantisce, l'individuazione di una risorsa compensativa. A fronte di un problema specifico nella lettura possiamo provare a leggere con la sintesi vocale, per la scrittura possiamo scrivere con il computer, per il calcolo possiamo ricorrere alla calcolatrice, ecc. Ma se la difficoltà di calcolo va oltre la semplice esecuzione delle operazioni e, come succede spesso, coinvolge il problem solving, la calcolatrice serve a poco e non abbiamo purtroppo altri validi sistemi compensativi da proporre.

### B. *Gli strumenti compensativi devono funzionare*

Come abbiamo visto, gli strumenti compensativi vanno valutati innanzitutto in base alla loro efficacia: se non compensano, se cioè non sono in grado di bilanciare positivamente il disturbo o la difficoltà, non servono a nulla e non ha senso proporre l'uso.

Da cosa dipende la loro efficacia?

L'efficacia degli strumenti dipende solo parzialmente dallo strumento stesso, mentre determinante risulta il contesto d'uso e, soprattutto nel caso di tecnologie compensative e altri strumenti più complessi, le competenze individuali del soggetto. Per questo parliamo di *competenze compensative*, considerando le consistenti analogie con il concetto di competenze disciplinari: per compensare una difficoltà con uno strumento, in particolare se complesso e flessibile come il computer, non basta una generica conoscenza

e abilità d'uso ma serve proprio la padronanza di chi lo sa usare in modo maturo e critico, piegandolo alle proprie esigenze (Fogarolo e Scapin, 2010). Se pensiamo ad esempio alla lettura con la sintesi vocale, competenza significa essere capaci davvero di *leggere*, in modo attivo, non solo di *ascoltare*, in modo passivo. Significa saper regolare il flusso della lettura in base alle esigenze della comprensione e quindi cambiare la velocità, inserire pause, ritornare su un punto precedente, ecc. in modo del tutto simile alla lettura visiva. Se non si raggiungono queste competenze, la sintesi vocale è destinata a rimanere un modesto surrogato della lettura ad alta voce fatta da un lettore in carne e ossa, di dubbia efficacia e utilità.

Come promuovere le competenze compensative?

Ovviamente anche le competenze compensative si possono acquisire ma occorre pianificare un percorso di formazione perché è assolutamente irrealistico pensare che si sviluppino autonomamente. Sia il decreto attuativo sui DSA che le annesse Linee guida hanno chiaramente specificato che è compito della scuola promuovere queste competenze e questo principio può certamente essere esteso a tutte le situazioni di BES in cui sia necessario e utile usare tecnologie compensative, o ausili, di qualsiasi tipo.

### C. Gli strumenti compensativi devono essere convenienti

Non basta che l'utilizzo di uno strumento compensativo sia in qualche modo possibile, esso deve essere anche conveniente.

Occorre confrontare i vantaggi e gli svantaggi che derivano da un sistema di studio completamente diverso da quello dei compagni. Per consigliare questo metodo a un alunno con DSA, dovremo essere ragionevolmente certi che, al termine del percorso di addestramento, i vantaggi supereranno ampiamente gli aspetti negativi. La convenienza non dipende pertanto solo dall'entità dei bisogni da soddisfare e dai conseguenti vantaggi derivanti da un efficace sistema compensativo, ma anche dal peso delle controindicazioni (disagi, complicazioni, rischi di stigma e altro) che ad esso possono essere associate. (Fogarolo e Tressoldi, 2011)

Il principio della convenienza

Questo vale ovviamente anche per tutti i BES. Il principio della *convenienza*, come abbiamo visto, è già insito nella stessa individuazione degli alunni per i quali il Consiglio di classe decide di attivare la personalizzazione degli interventi, e va considerato anche nell'eventuale scelta di strumenti compensativi. Dobbiamo mettere sui piatti della bilancia vantaggi e svantaggi, benefici e costi, e analizzarli attentamente. Quando si personalizza, e si sceglie una strada diversa da quella dei compagni, non ci sono mai solo benefici ma inevitabilmente

Quali sono i principali svantaggi della compensazione?

anche delle controindicazioni che possiamo prevedere, contenere, ridurre, governare... ma difficilmente azzerare completamente. E alla fine, in ogni caso, il bilancio deve essere sempre nettamente positivo.

Molti svantaggi legati all'uso di sistemi compensativi derivano dall'idea della concessione straordinaria che li accompagna: solo chi ha una diagnosi specifica o un PDP è autorizzato a usarli mentre per gli altri sono assolutamente vietati. Certamente al momento dell'esame di Stato queste considerazioni bisogna farle, come vedremo, ma nelle attività didattiche ordinarie, e nelle valutazioni intermedie, una maggiore flessibilità potrebbe aiutare tutti. L'uso della calcolatrice, ad esempio, non può essere solo compensativo e destinato solo a chi ha un PDP, ma può diventare un normale strumento didattico da usare, ad esempio, per verificare la correttezza di un calcolo fatto a mano o per sostenere ipotesi e riflessioni su grandi numeri imparando a ragionare in termini di approssimazione.

Strumenti compensativi ed esame di Stato

Gli strumenti compensativi, individuati in un PDP, si possono usare all'esame di Stato, sia del primo che del secondo ciclo, e questo vale anche per gli alunni con BES individuati autonomamente dalla scuola.

È importante però ricordare la specificità, già citata, che secondo le Linee guida MIUR essi devono avere: «Sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo». Al momento della valutazione, soprattutto se formale e certificativa come nel caso degli esami di Stato, questo diventa il discrimine determinante: può essere considerato compensativo, e quindi ammesso, qualsiasi strumento efficace nel sollevare l'alunno in attività compromesse dal disturbo, purché non costituiscano una facilitazione. Possiamo ad esempio usare una tabella con le formule perché sostiene la memorizzazione ma non fornire una traccia di soluzione, anche incompleta.

Ma ovviamente il fatto che non si possa facilitare all'esame non significa che la facilitazione sia bandita dal PDP! Essa risulta uno strumento didattico importantissimo, come vedremo più avanti, spesso determinante per il successo formativo, ma un'altra cosa rispetto all'intervento compensativo.

### *Strumenti compensativi per le difficoltà in matematica*

Quali possono essere, in caso di difficoltà in matematica, gli strumenti compensativi da inserire in un eventuale PDP? Proviamo a fornire un elenco ragionato, anche se per forza di cose incompleto e, soprattutto, aperto a integrazioni personali.

Quali strumenti compensativi per il calcolo?

La calcolatrice è considerata lo strumento compensativo per anonomasia in caso di discalculia. In realtà, come abbiamo visto, per un efficace uso compensativo della calcolatrice è necessario che il disturbo sia effettivamente circoscritto al calcolo. I prerequisiti riguardano la capacità di scrivere correttamente i numeri, di individuare i termini di un problema e l'operazione da svolgere. In questi casi può essere utile una *calcolatrice parlante*: il supporto della sintesi vocale può facilitare il controllo su quello che viene digitato ma non annullare la necessità del primo requisito: saper transcodificare i numeri e conoscerne le proprietà semantiche. Errori del tipo «Digita il numero centodieci» «1002» vengono immediatamente intercettati perché in questo caso la sintesi vocale pronuncerà ovviamente «milledieci» e non «centodieci». Calcolatrici con sintesi vocale sono disponibili in vari software per PC<sup>2</sup> ma si trovano, a prezzi ragionevoli, anche tra le calcolatrici da tavolo destinate ai non vedenti.

Per tenere meglio sotto controllo tutta l'operazione, e non solo un operatore alla volta e il risultato finale come nelle comuni calcolatrici da tavolo, sono utili le *calcolatrici multi righe*, su PC o tablet, che mostrano sullo schermo l'intero calcolo (si veda la figura 9.2).

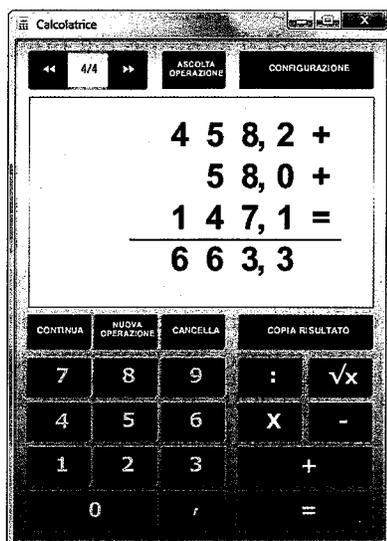


Fig. 9.2

La calcolatrice multiriga di Alfa Reader (Erickson) mostra su schermo tutta l'operazione eseguita, non solo il singolo operatore e il risultato, consentendo un migliore controllo del processo. È fornita inoltre di sintesi vocale e di funzioni per accelerare alcune procedure, come il pulsante «CONTINUA» per inserire il risultato, come primo operatore, in una nuova operazione, assai più amichevole dei pulsanti di memoria (MR, MC, M+...) delle comuni calcolatrici.

Importanti sono anche le strategie basate sull'uso della calcolatrice, ad esempio per verificare velocemente, senza dipendere da

<sup>2</sup> Ricordiamo solo *LeggiXme*, di G. Serena, tra i prodotti gratuiti, e Alfa Reader, di Erickson, tra quelli commerciali.

Quali strumenti compensativi per le tabelline?

faticose operazioni, la congruità di alcuni procedimenti, ricorrendo ad approssimazioni e buon senso.

Quando risulta faticosa e incerta l'acquisizione di automatismi, come nel caso delle tabelline, possono essere utili semplici supporti mnemonici di vario tipo sia semplicemente visivi, come la *tavola pitagorica*, oppure meccanici, come il *tubò pitagorico* (figura 9.3) o dischi da ruotare di vario tipo, o *cinestetici*, come la famosa strategia di calcolo con le dita delle tabelline del 6, 7, 8 e 9,<sup>3</sup> efficace perché utilizzabile, allo stesso identico modo, nelle tabelline che risultano di solito più ostiche da memorizzare.

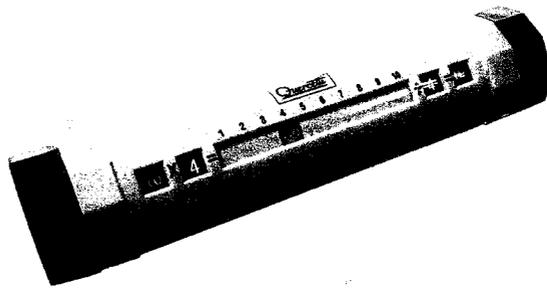


Fig. 9.3 Il tubò pitagorico di Quercetti (Maffia e Baccaglini-Frank, 2014).

Quali strategie occorre evitare?

Possibilmente da evitare, invece, le filastrocche in rima e in generale strategie che funzionano solo per alcune tabelline perché poi è facile confonderle quando si applicano. La difficoltà a memorizzare riguarda anche le procedure, non solo le tabelline.

Sei per otto quarantotto. Suona bene...

Ma anche otto per otto fa quarantotto? O era sessantotto?

Facile ricordare la tabellina del 9: la somma delle cifre dà sempre 9.

E con quella dell'8 la somma delle cifre dà 8? O no? Peccato!

Altri strumenti compensativi

Sono strumenti compensativi anche *formulari*, *tabelle* con le regole, *schemi visivi* con i nomi delle figure geometriche e delle loro parti, *mappe* che aiutano a classificare correttamente figure e solidi, ecc. È importante, ad esempio, aver ben chiaro che un quadrato è anche un rettangolo perché in caso di necessità, se non si ricorda più la formula specifica, ne abbiamo una di riserva: l'area del quadrato è «lato per lato» ma anche «base per altezza», non cambia niente. La prima strategia da considerare quando è

<sup>3</sup> In rete si trovano facilmente le spiegazioni, anche con molti video, di questo semplice metodo, basta effettuare una ricerca inserendo «Tabelline con le dita».

difficile ricordare è proprio quella di avere meno informazioni da imparare a memoria.

Osserviamo infine che le strategie compensative, al contrario degli strumenti, una volta apprese si possono usare sempre, anche all'esame, senza bisogno di nessun PDP o concessione particolare.

### Quali misure dispensative?

Come vengono definite le misure dispensative dalle Linee guida?

Secondo le Linee guida per i DSA le misure dispensative sono «interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficili e che non migliorano l'apprendimento» (MIUR, 2011, p. 7). Osserviamo intanto che si può dispensare da «prestazioni» (ossia da svolgere alcune attività), non da obiettivi didattici, competenze da acquisire, contenuti da apprendere. Considerando poi che a scuola si va per imparare, non svolgere attività difficili e faticose che «non migliorano l'apprendimento», ossia che non servono a nulla, dovrebbe essere considerato un elementare principio di buon senso, valido per tutti, non una speciale concessione destinata a qualcuno.

In realtà l'idea di *misure dispensative* per i DSA diffusa nelle nostre scuole, e a volte estesa a tutti i BES, è molto più ampia e, per effetto anche di vari modelli di PDP con voci già pronte da selezione a crocette, prevede pure attività importanti per l'autonomia di studio e che difficilmente possiamo dire che «non migliorano l'apprendimento» come, ad esempio, prendere appunti, copiare un testo dalla lavagna, imparare qualcosa a memoria, ecc.

Come dispensare senza compromettere l'autonomia?

Non è possibile in questi casi prevedere semplicemente una dispensa, senza preoccuparsi di fornire in altro modo le necessarie autonomie.

I suoi compagni di classe prenderanno appunti durante le lezioni e potranno usufruirne successivamente durante lo studio a casa; l'alunno dispensato, invece, si troverà privo di materiale su cui studiare o ripassare. Possiamo, quindi, capire che le misure dispensative da un lato agevolano l'alunno, alleggerendolo dalle difficoltà per lui insuperabili, ma allo stesso tempo gli tolgono la possibilità di essere completamente autonomo se non vengono applicate unitamente agli strumenti compensativi.

Dobbiamo, quindi, fornire all'alunno strumenti compensativi e relative competenze necessarie al loro utilizzo, che gli permettano di svolgere in modo autonomo i medesimi compiti dei compagni, con modalità diverse ma egualmente efficaci.

Nel caso della dispensa dal prendere appunti, si può fornire all'alunno uno schema o una sintesi della lezione (meglio se in formato digitale, in modo che tali materiali possano essere utilizzati

con un programma di video-lettura in abbinamento alla sintesi vocale attraverso il PC); in questo modo anche l'alunno dispensato potrà avere a disposizione del materiale su cui studiare come tutti i compagni di classe.

Altro strumento compensativo utile nel caso sopraccitato è il registratore che permette all'alunno di registrare la spiegazione dell'insegnante (creando un file audio) e di riascoltarsela, poi, in fase di studio. (Baron e Ceola, *Le misure dispensative*, in Fogarolo, 2012)

In molti casi è necessario quindi accompagnare l'eventuale dispensa con strategie alternative, di solito di tipo compensativo, che possano garantire un vero successo formativo e dare comunque autonomia, all'interno di un percorso che porti a una progressiva riduzione, possibilmente all'estinzione, delle misure dispensative. Ricordiamo che al momento dell'esame di Stato, sia del primo che del secondo ciclo, non è possibile per i DSA, tanto meno per gli altri BES, nessuna dispensa (a parte la lingua straniera scritta, compensata però con l'orale) ma anche, lo ribadiamo, che nessuna misura dispensativa è prevista per loro nella vita adulta lavorativa.

Alcune misure dispensative in certi casi possono essere effettivamente necessarie per evitare inutili e rischiose situazioni di forte disagio, tali da compromettere l'intero successo formativo. Pensiamo solo ai compiti per casa: ha senso chiedere a un alunno di risolvere sei espressioni matematiche quando sappiamo benissimo che senza il supporto massiccio dei genitori per farne tre arriverebbe all'ora di cena?

Misure dispensative ed  
esame di Stato

## Approfondimento: LE MISURE DISPENSATIVE

Flavio Fogarolo

- Rappresentano una semplice presa d'atto della situazione ma non modificano le competenze.
- Riguardano prestazioni, non obiettivi didattici (si può dispensare da svolgere delle attività, non da imparare qualcosa).
- Hanno lo scopo di evitare che il disturbo o la difficoltà possano comportare un generale insuccesso scolastico con ricadute personali anche gravi.
- Dipendono dagli altri e non danno autonomia: nella vita adulta (e neppure all'esame, come abbiamo visto) non esistono misure dispensative.
- Quando sono riferite ad attività importanti per lo studio, vanno sempre accompagnate da sistemi alternativi per svolgere in modo diverso, e possibilmente in autonomia, le medesime prestazioni richieste ai compagni.

## La facilitazione

L'eccessiva attenzione al binomio compensativi/dispensativi rischia di mettere in ombra un'altra categoria di interventi didattici, estremamente interessante e, per molti versi, anche più efficace rispetto agli strumenti compensativi e alle misure dispensative.

Su cosa si basa la facilitazione?

La *facilitazione* si basa sull'aiuto ed è alla base di ogni processo educativo. Si tratta di un aiuto necessariamente temporaneo (in educazione tutti gli interventi sono a termine) inserito in un processo che porta a raggiungere obiettivi che da solo il soggetto non avrebbe mai potuto raggiungere. Facilitare non significa fare uno sconto, esonerare da un'attività considerata troppo difficile, ridurre gli obiettivi, accontentarsi di meno. Facilitare significa fornire degli aiuti che portano a raggiungere, pur con strategie diverse e se necessario in tempi diversi, gli obiettivi propri dell'età: «Oggi ti aiuto perché domani tu possa fare da solo». È nota l'efficace metafora dell'impalcatura (*scaffolding*) introdotta da Bruner e altri (Wood, Bruner e Ross, 1976): in edilizia l'impalcatura ha un ruolo fondamentale durante i lavori, ma è costruita e progettata per essere agevolmente rimossa quando non servirà più.

Che cos'è la zona di sviluppo prossimale?

Vygotskij ci ha spiegato che l'apprendimento è possibile se proposto nella cosiddetta *zona di sviluppo prossimale* (Vygotskij, 2008), ossia in un contesto di insegnamento in cui l'insegnante/educatore propone all'allievo stimoli cognitivi di livello un po' più alto rispetto alle competenze già acquisite ma non troppo lontani da quello che lui già sa; all'interno di quell'area l'allievo può comprendere da solo il senso del nuovo problema e risolverlo con l'aiuto dell'educatore.

La zona di sviluppo prossimale non è la stessa per tutti gli alunni di una classe e in ogni momento, e scopo principale della personalizzazione è proprio quello di ricondurre gli apprendimenti in questa zona, con un processo di facilitazione, anche per gli alunni in difficoltà, al fine di rendere possibile un vero successo formativo basato sull'apprendimento.

Come si lega al tema della motivazione?

Il tema è strettamente connesso alla motivazione perché l'insuccesso scolastico (inevitabile, secondo Vygotskij, se l'apprendimento non è collocato dentro la zona di sviluppo prossimale) può trasformarsi in *impotenza appresa* e generare la convinzione di essere sempre incapaci e inadeguati, anche in attività che potrebbero essere considerate più semplici o comunque accessibili.

Bisogna spezzare il circolo vizioso che alimenta la convinzione di *non essere capace*, altrimenti anche la facilitazione difficilmente

può dare risultati. Daniela Lucangeli spiega vivacemente il concetto di impotenza appresa (nell'intervista qui riportata esso è applicato alla matematica ma è certamente estendibile a tutte le attività scolastiche):

Come si sviluppa l'impotenza appresa?

Ci sono tanti «perché» relativi al fatto che la matematica ci dia la sensazione di sentirci davvero bravi se ce la facciamo e davvero inadeguati se non ce la facciamo. Sembra che le aree del cervello maggiormente responsabili della cognizione di quantità abbiano una localizzazione anatomica molto prossima al «centralino emotivo», cioè l'amigdala. Ciò spiegherebbe perché c'è questa reazione forte tra l'inadeguatezza in matematica e la sensazione di ansia e di fuga. Queste ricerche sono molto recenti. Più note sono tutte quelle ricerche sugli aspetti motivazionali. Per cui, se tu non riesci, la rappresentazione di te, chiamata «percezione di competenza», che costruisce la tua identità, soprattutto a scuola, ti continua a mandare il messaggio: «Tu non sei capace». Questo messaggio, dicono gli studiosi di impotenza appresa, viene appreso, cioè tu apprendi che sei impotente, non capace. E il meccanismo dell'impotenza appresa ti dice: «Proprio perché non sei capace, se continui, sei destinato a fallire. Scappa!». Ecco che il meccanismo sano «Scappa perché non ce la fai» diventa un meccanismo patologico e ti spinge a non metterti più in gioco e a scappare. Questo meccanismo come si vince? Si vince dando possibilità ai bambini di sviluppare competenza. Poiché la causa è l'incompetenza, la causa si deve modificare in capacità. Basta dimostrare al bambino che può intellere e immediatamente il meccanismo motivazionale rovescia la dinamica. Il giusto messaggio da dare agli insegnanti è: la plasticità cerebrale dipende da come aiutate i bambini a intellere e modifica le funzioni.<sup>4</sup>

Nel PDP le facilitazioni saranno inserite e descritte nelle strategie didattiche e non ha senso proporre un'altra categoria come strumenti compensativi o misure dispensative.

Quale tipo di aiuto favorisce l'autonomia?

Ricordiamo che l'aiuto veramente finalizzato all'autonomia:

- non è mai eccessivo: si aiuta il minimo indispensabile;
- non è mai deresponsabilizzante: all'allievo si chiede sempre un contributo attivo, anche se modesto, in base alle sue capacità in tutte le fasi del lavoro;
- è programmato verso l'estinzione: è inserito quindi in un percorso che, a passi lenti ma regolari, porta a un metodo di studio autonomo eliminando progressivamente le varie forme di aiuto diretto.

<sup>4</sup> Il testo è tratto da un'intervista a Daniela Lucangeli, disponibile in Ianes, Lucangeli e Mamarella (2010).

## Criteria di valutazione e livelli minimi attesi

Un piano educativo deve necessariamente occuparsi di valutazione, anche se in questo ambito ci si dovrà muovere con molta attenzione all'interno della normativa generale e specifica. Il problema sostanzialmente è questo: fino a che punto il Consiglio di classe può personalizzare anche la valutazione senza rischiare di compromettere la validità del percorso formativo, considerando che in Italia il titolo di studio ha valore legale?

Fino a che punto si può personalizzare la valutazione?

A livello generale, il valore formativo della valutazione, non riconducibile alla mera misurazione dei livelli di apprendimento, è ribadito per tutti gli alunni dal DPR 122/2009 che nel primo articolo, terzo comma, dice tra l'altro: «La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo».

Riguardo agli alunni con BES, non disabili e non DSA, la CM n. 8/2013 afferma in modo esplicito che tra gli scopi del loro PDP c'è anche quello di definire, monitorare e documentare *i criteri di valutazione degli apprendimenti*, quindi di sicuro possiamo dare per scontato che almeno i criteri possono essere adattati e personalizzati.

Quali criteri stabilisce il DM 5669 del 2011?

Cosa significa personalizzare i criteri? Troviamo una chiara esemplificazione nel DM 5669 del 2011, che vale la pena rileggere (è riferito ovviamente ai DSA, ma i principi di base possono essere ripresi per tutti):

Le Istituzioni scolastiche adottano modalità valutative che consentono all'alunno o allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto, mediante l'applicazione di misure che determinino le condizioni ottimali per l'espletamento della prestazione da valutare — relativamente ai tempi di effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove — riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria. (MIUR, DM 5669/2011, art. 6 comma 2).

Questa personalizzazione delle modalità di valutazione si configura chiaramente come un atto di equità, non come una concessione di favore. L'obiettivo è quello di consentire all'alunno di poter dimostrare il livello di apprendimento raggiunto senza essere penalizzato da procedure che non considerano le difficoltà specifiche, separando quindi le competenze da valutare dalle difficoltà di accesso o di gestione legate al disturbo.

Si possono estendere anche ai BES?

È possibile estendere questi criteri di valutazione anche agli altri BES? La risposta non può essere che positiva considerando, come si è già detto, che essi si ispirano a elementari principi di equità, per un reale conseguimento del successo formativo, e sono pertanto i primi da adottare in caso di personalizzazione, in linea con la finalità formativa della valutazione ribadita dal DPR 122 già citato. Nel PDP questi principi generali andranno declinati in concrete modalità di personalizzazione delle verifiche specificando di volta in volta la necessità di aumentare i tempi, di ridurre quantitativamente le consegne, di strutturare le prove, di programmare gli impegni o altro, con modalità simili a quanto si mette abitualmente in atto con i DSA.

Il problema piuttosto è che solo in alcuni casi per gli alunni individuati come BES possono essere sufficienti accorgimenti di questo tipo che agiscono quasi esclusivamente sulle modalità di somministrazione delle prove ma non sui contenuti della valutazione.

È quindi molto importante il riferimento che fa la CM n. 8/2013 ai livelli minimi attesi:

Il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale. (MIUR, CM n. 8 /2013)

A chi spetta il compito di definire i livelli minimi attesi?

Definire questi livelli minimi spetta agli insegnanti (Consiglio di classe o team docenti della primaria): nessuna disposizione ministeriale indica una soglia minima di competenze al di sotto della quale il percorso scolastico non può proseguire, mentre è più volte ribadito l'obiettivo generale del successo formativo per tutti e il ruolo anche formativo della valutazione.

Come si pone la questione nella secondaria di 2° grado?

I margini sono certamente più stretti nel secondo ciclo a causa della validità, anche professionalizzante, del titolo di studio. Nelle scuole secondarie di 2° grado il principio dei livelli minimi attesi, o obiettivi minimi, è già applicato da anni quando si valuta la validità del percorso di studi per gli alunni con disabilità, ossia la scelta tra una programmazione differenziata, con la quale si consegue un attestato delle competenze ma non un diploma, e una curricolare o semplificata (spesso chiamata proprio «su obiettivi minimi») con la quale si assegna un diploma valido a tutti gli effetti.

Per gli alunni con DSA e altri BES non è prevista la programmazione differenziata<sup>5</sup> e, per un elementare principio di equità, per loro vanno quindi definiti almeno gli obiettivi minimi corrispondenti a quelli che abitualmente la scuola fissa per gli alunni con disabilità che conseguono il diploma.

Nel primo ciclo (scuola primaria e secondaria di 1° grado) i margini di personalizzazione sono più ampi, anche perché non esiste neppure in caso di disabilità un riferimento analogo agli «obiettivi minimi» delle superiori e il principio del conseguimento del successo formativo, anche con tempi e ritmi diversi, è in ogni caso prevalente.

Occorre però considerare che la modalità di valutazione cambia notevolmente con l'esame di Stato che conclude i due cicli di istruzione e questo necessariamente incide anche nelle valutazioni intermedie man mano che la scadenza si avvicina, considerando che l'alunno non può di certo essere sottoposto bruscamente alle nuove procedure.

## Approfondimento: **GLI ESAMI**

*Flavio Fogarolo*

Come è noto al momento dell'esame viene fortemente ridimensionato (anche se, si spera, mai annullato) l'aspetto formativo della valutazione a vantaggio di quello puramente sommativo o certificativo, e questo certamente non aiuta gli alunni in difficoltà.

Le modalità di esame per i DSA sono definite dal terzo comma dell'art. 6 del DM 5669:

Le Commissioni degli esami di Stato, al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione, tengono in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. Sulla base del disturbo specifico, anche in sede di esami di Stato, possono riservare ai candidati tempi più lunghi di quelli ordinari. Le medesime Commissioni assicurano, altresì, l'utilizzazione di idonei strumenti compensativi e adottano criteri valutativi attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte, anche con riferimento alle prove nazionali INVALSI previste per gli esami di Stato, sia in fase di colloquio. (MIUR, DM 5669/2011, art. 6 comma 2)

<sup>5</sup> In realtà il DM 5669/2011 prevede per i DSA una modalità analoga alla programmazione differenziata dei disabili, con rilascio finale dell'attestato e non del diploma, nel caso venga previsto l'esonero completo di una lingua straniera, non la semplice dispensa dalle prove scritte. Di solito viene considerata eccessivamente penalizzante per degli alunni che hanno, per definizione, un livello cognitivo nella norma e quindi (quasi) mai applicata.

Nel Decreto troviamo quindi due indicazioni di portata molto ampia e generale:

- la commissione deve tener conto della specifica situazione e del percorso formalizzato nel PDP;
- la valutazione deve tener conto più dei contenuti che della forma.

Le tutele espressamente previste sono però solo di due tipi (tempi più lunghi e uso di strumenti compensativi); non c'è traccia di dispensa<sup>6</sup> e neppure della possibilità di adattare o strutturare le prove, come indicato nel comma precedente per le verifiche intermedie.

Agli alunni con BES individuati dalla scuola, sia autonomamente che basandosi su una diagnosi clinica, la recente normativa sugli esami<sup>7</sup> ha esteso sostanzialmente quasi tutte le tutele previste ai candidati con DSA, tranne due:

- non è possibile dare tempi aggiuntivi nelle prove scritte;
- non è prevista in nessun caso la dispensa dalle prove scritte di lingua straniera.

Determinante per tutti, purché ben gestita e pianificata, può diventare la possibilità di usare strumenti compensativi. La scelta va fatta valutando prima di tutto la loro efficacia (devono effettivamente *compensare*, ossia *bilanciare* il disturbo o la difficoltà) e, soprattutto per quelli tecnologicamente più complessi, considerando attentamente il percorso di formazione e sviluppo di competenze che porta l'alunno a un loro uso autonomo e consapevole. Sarebbe veramente deleterio per l'alunno, oltre che formalmente scorretto, proporre all'esame strumenti nuovi e sconosciuti, mai usati in precedenza.

Gli strumenti compensativi che si intendono usare all'esame devono essere indicati chiaramente nel Piano Didattico Personalizzato: ne consegue, ovviamente, che il PDP deve esserci e deve essere stato redatto dal Consiglio di classe dell'anno in corso, anche perché l'individuazione di un alunno come BES, indispensabile per la personalizzazione dell'esame, vale solo per l'anno scolastico corrente. Nessuna personalizzazione è possibile al momento dell'esame se l'individuazione dell'alunno come BES non è stata formalizzata dal Consiglio di classe, ossia se non è stato redatto il PDP.

<sup>6</sup> L'unica dispensa possibile in sede d'esame di Stato riguarda la possibilità di sostenere oralmente la prova scritta di lingua straniera nei casi previsti dal DM 5669, art. 6, comma 5.

<sup>7</sup> Per gli esami del primo ciclo si veda la Nota MIUR n. 3587 del 3 giugno 1914, per il secondo ciclo consultare la relativa ordinanza annuale (attualmente la più recente è l'OM n. 11 del 29 maggio 2015).

## Impegni della famiglia

Molti modelli di PDP per i DSA diffusi nelle nostre scuole prevedono una specifica sezione del documento riservata agli impegni della famiglia, chiamata «Patto con la famiglia».

Preferiamo chiamare questa sezione «Impegni della famiglia» perché tutto il PDP può essere considerato come un patto tra la scuola e la famiglia e in questa sezione vengono indicati gli impegni che vengono appunto assunti dalla famiglia, mentre nel resto del documento si esplicitano quelli della scuola.

Quando risulta utile inserire gli impegni della famiglia nel PDP?

L'opportunità di inserire questa sezione nel PDP dei BES va valutata caso per caso, ricordando che neppure per i DSA essa è obbligatoria, non essendo prevista nell'elenco dei contenuti del PDP ritenuti necessari secondo le Linee guida (MIUR, Linee guida, 2011, p. 8). Ma una sezione del PDP in cui si esplicitano e formalizzano gli impegni che la famiglia assume per favorire il successo del progetto educativo può essere in molti casi utile e opportuna, anche se non può essere data per scontata. Andranno valutate attentamente le condizioni di contesto ragionando anche su cosa può succedere se poi gli impegni non verranno mantenuti. I patti, naturalmente, vanno rispettati e la logica vorrebbe che il mancato rispetto degli impegni di una delle due parti portasse alla ridiscussione di quelli dell'altra. È ovvio che la scuola non può inserire in una contrattazione di questo tipo gli interventi educativi personalizzati/individualizzati che deve comunque garantire, e anche per questo è preferibile non parlare di *patto*, ma più semplicemente di *impegni della famiglia*.

Cosa dicono le Linee guida?

Ricordiamo poi che le Linee guida per i DSA (MIUR, 2011) parlano di patto tra scuola e famiglia come autorizzazione a personalizzare e, come detto, non inseriscono questo punto tra i contenuti obbligatori del PDP:

[La famiglia è] chiamata a formalizzare con la scuola un patto educativo/formativo che preveda l'autorizzazione a tutti i docenti del Consiglio di classe — nel rispetto della privacy e della riservatezza del caso — ad applicare ogni strumento compensativo e le strategie dispensative ritenute idonee. (MIUR, 2011, p. 25)

Quale valore ha la firma sul PDP nei casi di BES?

Nel caso di alunni con altri BES — per i quali la famiglia non ha consegnato alla scuola una diagnosi medica che di fatto autorizza la scuola a gestire il figlio in modo diverso — con la loro firma sul PDP, necessaria in base alla CM n. 8/2013, i genitori esprimono innanzitutto il loro consenso in merito al percorso di personalizzazione definito dalla scuola, ossia sostanzialmente accettano il PDP. Ma se il piano contiene anche una sezione dedicata agli impegni della famiglia, la firma acquista anche un ulteriore valore: non solo consenso ma anche accettazione delle responsabilità conseguenti.

Quali impegni sono previsti per la famiglia?

La sezione «Impegni della famiglia» può prevedere una serie di impegni di tipo generale e specifico, con lo scopo innanzitutto di rinsaldare le basi dell'alleanza educativa e sostenere la motivazione e l'impegno. La famiglia può impegnarsi, secondo i casi, a favorire autonomia ed efficacia del lavoro scolastico, a casa e a scuola, attra-

verso una quotidiana attività di controllo e supervisione sui compiti, vigilando affinché l'alunno porti regolarmente a scuola i materiali di studio e di lavoro necessari in base all'orario e alle attività previste.

## Modelli e contenuti per il PDP

Qual è la funzione di un modello di compilazione?

Quali sono i contenuti indispensabili di un PDP? Quali strumenti usare o proporre per la sua compilazione?

La scelta di un «modello», inteso di solito come un modulo da compilare, è ritenuta spesso necessaria sia per strutturare il documento che per definirne i contenuti minimi. Parlando di BES, popolazione molto disomogenea, servirà certamente uno strumento flessibile, in grado di adattarsi a situazioni diverse.

Che cosa evitare?

È indispensabile ridurre al minimo oneri e tempi di compilazione del PDP, considerando che il compito sarà affidato agli insegnanti di classe e non c'è, come per il PEI della disabilità, del personale aggiuntivo su cui contare. Vanno rigorosamente evitate, innanzitutto, le richieste inutili, come ad esempio far ricopiare tutta la diagnosi, che poi di solito andrà conservata in un unico fascicolo assieme al PDP e quindi potrà essere consultata quando si vuole in originale, o chiedere di inserire dati anagrafici irrilevanti per le finalità di questo documento, come il numero di cellulare dei genitori, l'indirizzo postale con tanto di CAP, il codice fiscale, ecc.

Vanno evitati anche modelli troppo lunghi o complessi. Non è difficile trovare in rete moduli di 30 pagine e oltre, estremamente curati e dettagliati, da cui traspare in modo evidente una profonda riflessione pedagogica ma sulla cui reale efficacia operativa è lecito dubitare, considerando non solo i tempi necessari per la compilazione (che deve essere ovviamente collegiale) ma anche la reale applicabilità di quanto concordato. Abbiamo già insistito, parlando dell'efficacia del documento di programmazione, sulla necessità di individuare le azioni più significative su cui concentrare l'azione educativa personalizzata, perché per un Consiglio di classe è difficile non tanto realizzare, ma anche solo tenere a mente un numero troppo elevato di interventi specifici.

È necessario garantire l'effettiva sostenibilità di questo impegno dei Consigli di classe proponendo strumenti rapidi ed efficienti ma in un'ottica di qualità ed efficacia, perché dobbiamo sempre evitare che il PDP sia vissuto come una complessa incombenza burocratica, inutile e penalizzante, e, gestito di conseguenza, sia sicuramente destinato a fallire confermando e rafforzando le premesse. È un circolo

Quali sono i limiti dei modelli a crocette?

vizioso pericolosissimo che va assolutamente spezzato proponendo piuttosto pochi, ma significativi e realistici, obiettivi.

I modelli con opzioni predisposte da selezionare con delle crocette per certi versi velocizzano il lavoro ma riducono i margini di intervento e quindi anche l'efficacia dello strumento. La crocetta obbliga a una scelta esclusiva, «Sì» o «No», ma in moltissimi casi bisognerebbe poter calibrare o modulare le varie voci per un'effettiva personalizzazione.

Prendiamo ad esempio una delle più diffuse misure dispensative: «Dispensato dalla lettura ad alta voce». Se si seleziona questa voce, significa che all'alunno non verrà mai chiesto di leggere ad alta voce? Neppure in un piccolo gruppo, con un brano che conosce molto bene, in un contesto rilassato e tranquillo? Una scelta di questo tipo impedirebbe un percorso di autonomia, pur modesto, anche quando sarebbe invece praticabile. Come si è detto, soprattutto nelle misure dispensative è importante graduare l'intervento e calibrarlo sugli effettivi bisogni, ma anche, se possibile, su una progressiva riduzione delle dispense.

Altro limite dei modelli predisposti è dato dal fatto che le voci proposte sono riferite a un generico alunno con BES, mentre servirebbero spesso delle formulazioni più specifiche che tenessero conto del tipo di problema, delle sue conseguenze, delle potenzialità emerse, dello stile di apprendimento, del contesto educativo ed altro. Ci vorrebbero quindi dei modelli molto più ampi e dettagliati, che sarebbero però eccessivamente onerosi nella loro gestione e, come abbiamo visto, di fatto improponibili.

Da notare infine che con il sistema a crocette l'attenzione della famiglia è spesso più attratta dalle voci che non sono state selezionate («Perché non gli date anche questa misura dispensativa?») che da quelle effettivamente esplicitate. È frequente trovare dei PDP in cui, per evitare contestazioni di questo tipo, tutte le opzioni vengono selezionate (a parte le poche oggettivamente inapplicabili) con il risultato che tutti quelli elaborati in una stessa scuola risultano praticamente identici, alla faccia della personalizzazione.

### *Carta, sempre carta...*

Nella stragrande maggioranza dei casi nelle nostre scuole i PDP vengono redatti compilando a mano dei moduli stampati su carta; si parla tanto di informatizzazione ma in questo campo se ne vede molto poca, purtroppo.

Quali sono i vantaggi della compilazione su supporto informatico?

Eppure la compilazione su supporto informatico, anche solo con un normale programma di scrittura, offrirebbe consistenti

vantaggi anche in termini di tempo e onerosità: pensiamo solo alla possibilità di recuperare i documenti dell'anno precedente per apportarvi solo le modeste modifiche necessarie.

Ma anche alcune delle criticità precedentemente segnalate potrebbero essere agevolmente superate:

- su carta sono necessariamente costretto a scegliere, applicando una crocetta, se inserire o no un determinato elemento del PDP, anche quando nessuna delle due ipotesi è realmente soddisfacente; lavorando su file è invece facile adattare ai reali bisogni la proposizione iniziale (che ha quindi solo una funzione di proposta) aggiungendo semplicemente un aggettivo, un avverbio o con poche altre veloci modifiche del testo. Ad esempio, la voce che su carta appare in questo modo (e che possiamo solo accettare o respingere):

*Dispensare dalla lettura ad alta voce*

può essere trasformata velocemente in:

*Nelle situazioni che possono generare disagio, dispensare dalla lettura ad alta voce;*

- lavorando su file non rimane traccia delle voci non selezionate (quelle che su carta sono immediatamente riconoscibili perché senza crocetta) perché vengono semplicemente eliminate dal testo.

Infine in un testo informatico si possono facilmente adattare gli spazi alle effettive esigenze, evitando la necessità di ricorrere a esercizi di contorsionismo grafico (penna con punta sottilissima, scrittura microscopica, spazio tra le righe inesistente, ecc.) per poter inserire nello spazio esiguo del modulo cartaceo quello che si ritiene necessario.

## Approfondimento: «**COSTRUIRE IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO**»

Flavio Fogarolo

«Costruire il Piano Didattico Personalizzato» è un sistema informatizzato di supporto alla compilazione del PDP prodotto nel 2012 da un gruppo di insegnanti della provincia di

Vicenza<sup>8</sup> con un software di gestione sviluppato dal prof. Giuliano Serena (Fogarolo, 2012). È disponibile in due versioni:

- il libro *Costruire il Piano Didattico Personalizzato*, con un programma informatico da scaricare e installare sul proprio computer;
- la versione interamente online inclusa, assieme a un sistema di supporto per la compilazione del PEI, nella piattaforma SOFIA di Erickson ([sofia.erickson.it](http://sofia.erickson.it)).

Il modello di PDP che si propone, ossia l'elenco delle voci tra le quali selezionare quelle che interessano, non è fisso, come nelle versioni cartacee, ma viene elaborato e proposto di volta in volta in base alle caratteristiche individuali e ai bisogni di uno specifico alunno con DSA.

Per prima cosa, infatti, viene definito il suo profilo, attraverso un questionario, e in base alle risposte date vengono individuate e proposte le forme di personalizzazione e i supporti di tipo compensativo/dispensativo ritenuti più probabili.

Per non ritrovare con lo strumento informatico le stesse criticità del modulo di carta, le voci proposte non sono uniche, da accettare o respingere in blocco con un clic (che sarebbe assolutamente analogo alla crocetta sulla carta), ma articolate su livelli, da uno minimo a uno massimo, rispetto alla differenziazione con la classe o alla quantificazione delle azioni quando essa sia possibile e significativa.

Ad esempio, la voce delle misure dispensative «Dispensato dalla lettura ad alta voce» viene proposta su cinque livelli, da un massimo di personalizzazione (+2) a un minimo (-2):

+2	Dispensa totale dalla lettura ad alta voce.
+1	Dispensa dalla lettura ad alta voce in tutte le situazioni in cui si rischiano ricadute negative.
0	Dispensato dalla lettura ad alta voce.
-1	Dispensato dalla lettura ad alta voce in pubblico di testi complessi o che si leggono per la prima volta.
-2	In caso di lettura ad alta voce, si concorda preventivamente il testo da leggere.

Questo sistema di articolazione non è importante solo perché aiuta a focalizzare meglio l'intervento, ma anche perché esplicita un *processo* (come sviluppo di autonomie e competenze, e non solo) che deve essere previsto e monitorato nel PDP e che deve necessariamente essere considerato quando si stende un nuovo documento di programmazione nel successivo anno scolastico.

Le cinque voci proposte possono essere liberamente modificate per un'ulteriore personalizzazione: abbiamo osservato con piacere che la possibilità di scegliere stimola la riflessione, per cui è frequente riscontrare come nessuna delle enunciazioni proposte risulti veramente adeguata; a volte basta aggiungere un avverbio o modificare un aggettivo. Il programma consente di farlo liberamente, basta cliccare sul testo ed esso diventa editabile.

Il sistema favorisce l'elaborazione graduale e progressiva del documento per consentire un processo di condivisione. Si può partire dalla proposta redatta da un referente/coordinatore per passare poi all'individuazione dei punti da approfondire in vista dell'incontro collegiale

<sup>8</sup> Il gruppo, coordinato da Flavio Fogarolo che era allora referente provinciale per i DSA presso l'Ufficio Scolastico Territoriale di Vicenza, era composto da Melisa Ambrosini, Piera Baron, Barbara Carta, Luigi Ceola, Maria Rita Cortese, Angioletta Dalla Valle, Claudia Munaro, Paolo Rizzato e Caterina Scapin. Hanno collaborato anche Elena Carli ed Elisa Gottardo.

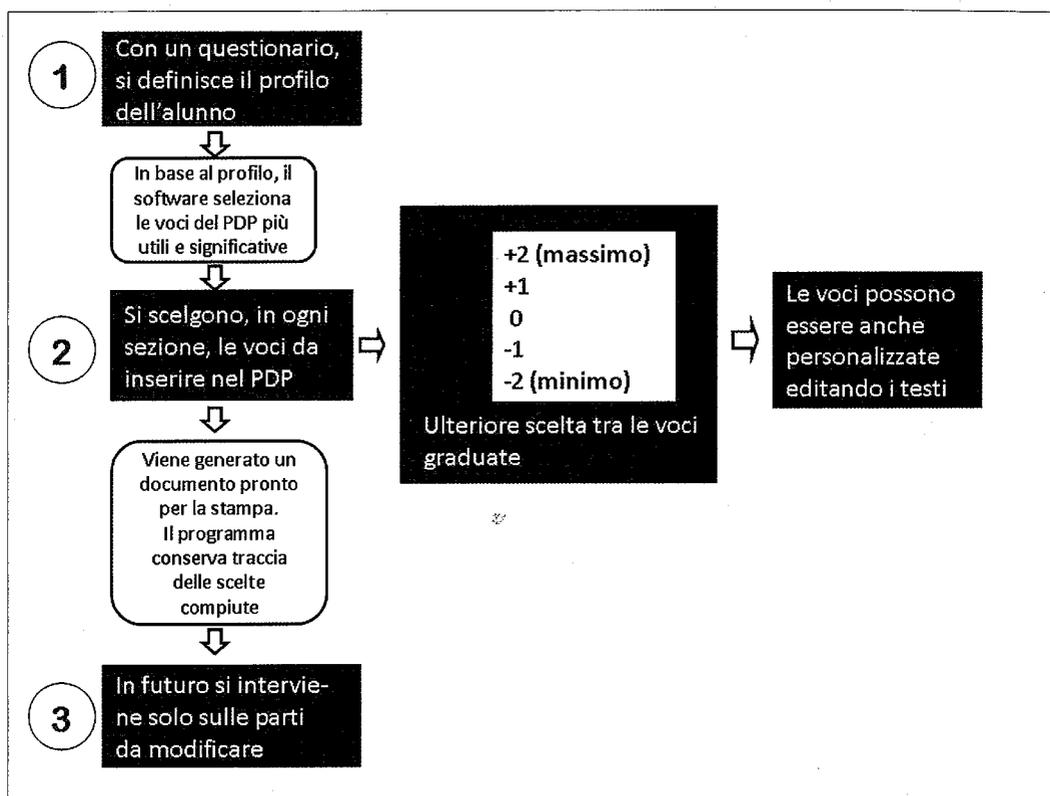


Fig. 9.4 Le fasi di elaborazione del PDP con «Costruire il Piano Didattico Personalizzato» (da Fogarolo, 2012).

di programmazione, gestito ad esempio con una LIM, dal quale ci si attende l'approvazione e la sottoscrizione del documento definitivo (figura 9.4).

Alla fine del processo si può ottenere il documento finale in due versioni: una completa, pronta per essere firmata e archiviata, una anonima, senza i riferimenti ai nomi e ai dati sensibili, da usare in modo molto più libero, come strumento di lavoro per gli insegnanti.

Dopo l'approvazione del PDP sarà possibile inserire varie osservazioni strutturate di verifica-monitoraggio, ed eventualmente formalizzare delle modifiche condivise e approvate del piano stesso. L'anno successivo si recuperano tutte le informazioni e le scelte fatte potranno essere confermate o modificate.

Questo strumento è stato progettato per gli alunni con DSA certificati, in base alla Legge 170/2010 e nel rispetto delle Linee guida ministeriali. Non è estendibile automaticamente a tutti i BES, perché sia le domande del questionario che gli interventi di personalizzazione proposti non considerano la gamma molto più ampia di situazioni problematiche di cui tenere conto rispetto ai soli Disturbi Specifici di Apprendimento. E lo strumento, proprio perché cerca di dare indicazioni molto puntuali, non è utilizzabile in situazioni troppo diverse.

Rimanendo però nell'ambito delle difficoltà di apprendimento, come per la matematica nel nostro caso, esso è applicabile utilmente sfruttando il fatto che il programma restituisce

alla fine un documento che può essere liberamente modificato usando un qualsiasi programma di video scrittura, ed è quindi possibile adattare manualmente il testo finale correggendolo dove necessario. Ad esempio, se vogliamo usare lo strumento per un alunno che presenta serie difficoltà in matematica ma non è certificato come discalculico (come si riscontra tutte le volte in cui la difficoltà rimane confinata in ambito didattico e non raggiunge le caratteristiche cliniche del disturbo), bisognerà dapprima dichiarare nel profilo che c'è una diagnosi di discalculia, altrimenti tutte le voci relative al calcolo vengono nascoste o posizionate per ultime. Si compila il PDP, selezionando e calibrando gli interventi ritenuti più adatti all'alunno. Alla fine bisognerà ricordarsi di modificare il documento prodotto dal programma inserendo nella sezione dedicata alla diagnosi le informazioni corrette.

## In sintesi

- ✓ Il PDP (Piano Didattico Personalizzato) è il documento di programmazione individualizzata con il quale la scuola esplicita formalmente gli interventi che intende mettere in atto a favore di un alunno con DSA (PDP obbligatorio in base alla Legge 170/2010) o BES (su decisione della scuola).
- ✓ Per essere efficace, il PDP deve funzionare, ovvero raggiungere gli obiettivi prefissati. A tal fine deve contenere indicazioni significative, realistiche, coerenti, concrete e verificabili.
- ✓ Le Linee guida per i DSA (MIUR, 2011) definiscono i contenuti del PDP specifici per i DSA, indicazioni che possono rappresentare il punto di partenza per tutti i PDP.
- ✓ Obiettivo primario del PDP è quello di portare l'alunno a superare i limiti del suo disturbo o difficoltà e garantirgli il successo formativo. Il primo intervento, prima di compensazioni e misure dispensative, è una didattica efficace.
- ✓ Per comprendere la validità di strumenti e strategie compensativi occorre chiedersi, nel caso specifico, esistono strumenti adatti, se funzionano, ovvero se bilanciano effettivamente il disturbo, e se sono convenienti.
- ✓ Nell'ambito delle difficoltà in matematica, strumenti compensativi sono la calcolatrice (utili in particolare le calcolatrici parlanti, ovvero con sintesi vocale, e multirighe), formulari, tabelle, schemi visive, mappe.
- ✓ Le misure dispensative consentono di dispensare l'alunno dallo svolgimento di attività che risultano particolarmente difficili, ma non dovrebbero intaccare gli obiettivi didattici. In caso di dispensa occorre pertanto trovare strategie alternative per fornire le necessarie autonomie allo studente.
- ✓ Allo stesso modo la facilitazione non dovrebbe abbassare e ridurre gli obiettivi, bensì fornire gli aiuti necessari al loro raggiungimento: un aiuto mai eccessivo, mai deresponsabilizzante e programmato verso l'estinzione.
- ✓ La personalizzazione delle modalità di valutazione è un atto di equità che ha l'obiettivo di consentire all'alunno di dimostrare il livello di apprendimento senza essere penalizzato a causa del suo disturbo.
- ✓ Una sezione del PDP, non obbligatoria, è dedicata agli impegni che si assume la famiglia, al fine di rinsaldare l'alleanza educativa e sostenere la motivazione e l'impegno.
- ✓ Per la redazione del PDP risulta più efficace utilizzare modelli informatici e non cartacei, come il software «Costruire il Piano Didattico Personalizzato», che riducono al minimo tempi e oneri di compilazione e allo stesso tempo consentono una maggiore personalizzazione.