DISLESSIA

Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa

Direzione: Giacomo Stella e Enrico Savelli

Volume 15
numero 2
maggio 2018

Erickson

DISLESSIA

La rivista esce tre volte l'anno.

L'abbonamento si effettua versando € 35,50 (per abbonamenti individuali) o € 46,50 (per Enti, Scuole, Istituzioni) sul c/c postale n. 10182384 intestato a *Edizioni Centro Studi Erickson,* Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto.

Numeri singoli € 15,50. Le annate arretrate della rivista sono disponibili su CD-ROM (€ 20,00) e possono essere richieste solo al Centro Studi Erickson.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 ottobre, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690
Fax 0461 950698
info@erickson.it

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1199 del 21/11/2003.

ISSN: 1724-9767

Dir. resp. Marika Giovannini

Direzione scientifica

Giacomo Stella
(Università di Modena e Reggio Emilia; Università di Urbino)

Enrico Savelli
enrico_savelli@yahoo.it
(Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile – UONPI, AUSL di Rimini)

Manoscritti, proposte di articoli, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione scientifica della rivista.

Gli articoli proposti saranno sottoposti a una procedura di double blind peer review da parte di un comitato di referee coordinato da Sara Giovagnoli e Maristella Scorza. Il codice etico della rivista può essere visualizzato su: http://rivistedigitali.erickson.it/wp-content/uploads/2016/codice_etico.pdf.

La rivista è indicizzata nei database EMCare, Genamics Journal Seek e JournalTOCs.

Coordinamento del Comitato di Redazione

Sara Giovagnoli
(Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna, sara.giovagnoli@unibo.it)

Maristella Scorza
(Dipartimento dell'Educazione e delle Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia, maristella.scorza@unimore.it)

Comitato di redazione

Stefano Calzolari
(UONPI 1, Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari, Trento)

Enrico Ghidoni
(Neurologo Ospedale Santa Maria Nuova – Reggio Emilia)

Pamela Kvilekval
(Direttrice Special Education Services, Roma)

Enrico Savelli

Giacomo Stella

Cristiano Termine
(Università degli Studi dell'Insubria, Varese)

Comitato scientifico

Francesco Benso
(Università di Genova)

Andrea Biancardi
(Centro regionale per le disabilità cognitive e del linguaggio, ASL Città di Bologna)

Giovanni Bilancia
(Direttore della Scuola di specializzazione di Neuropsicologia dello Sviluppo, Parma)

Maristella Craighero
(Genitore)

Luisa Lopez
(Università di Roma Tor Vergata)

Mario Marchiori
(ASL Bassano, Vicenza)

Marilena Meloni
(Insegnante)

Concetta Pacifico
(Dirigente scolastico)

Roberta Penge
(Università La Sapienza, Roma)

Enrico Profumo
(Psicologo Clinico)

Svano Pulga
(Scuola secondaria di primo grado «Panzini», Rimini)

Itala Riccardi Ripamonti
(Centro Ripamonti, Cusano Milanino)

Claudio Turello
(Logopedista)

Stefano Vicari
(Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma)

Coordinamento editoriale
Emanuela Schiavello

Redazione
Davide Bortoli

Impaginazione
Giuseppe Rossello

Stampa
Finito di stampare nel mese di ###### 2018 da Esperia srl – Lavis (TN)

© 2018 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
Via del Pioppeto 24, 38121 TRENTO

INDICE

Vol. 15, n. 2, maggio 2018

p. 141 **Editoriale**
Giacomo Stella e Enrico Savelli

orientamenti della ricerca

p. 145 **Disturbo Specifico di Linguaggio: riflessioni cliniche sulla sua evoluzione e sulla comorbidità con il Disturbo Specifico di Apprendimento**
Itala Riccardi Ripamonti, Barbara Cividati, Alberto Zerbini e Katia Federico

p. 161 **Sperimentazione del metodo sillabico per insegnare a leggere e scrivere nella scuola primaria**
Roberto Padovani, Elena Odorici, Valentina Graziosi, Beatrice Bertelli, Maria Iadevaia, Maria Francesca Bellei, Daniela Mancini, Olga Roccalberti, Federica Vecchietti, Alfia Valenti, Christine Cavallari e Monica Cavazzoni

p. 173 **I Disturbi Specifici dell'Apprendimento nel contesto lavorativo: una rassegna**
Sara Bocchicchio, Enrico Ghidoni e Giacomo Stella

p. 195 **Le difficoltà di apprendimento degli studenti stranieri nelle scuole secondarie di secondo grado italiane. Il caso della scrittura**
Cesare Cornoldi, Alvaro Pra Baldi, Doriana Tripodi e Elisabetta Morelli

strumenti applicativi

p. 209 **La *Prova di Lettura Sublessicale* – PLS per la valutazione delle abilità di lettura di bambini di prima primaria**
Gianni Calgaro, Enrico Toffalini e Cesare Cornoldi

esperienze

p. 225 **L'alleanza scuola-servizio per il benessere dell'alunno con Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Un'esperienza nella scuola primaria**
Wilma Da Dalt e Marta Cisotto

rubriche

p. 237 **Eventi e notizie dall'Italia**
a cura di Stefano Calzolari e Giulia Fronza

p. 241 **Una finestra sull'Europa**
a cura di Cristiano Termine

p. 243 **Rassegna internazionale**
a cura di Luisa Lopez

INDEX

Vol. 15, Issue 2, May 2018

p. 141 **Editorial**
Giacomo Stella and Enrico Savelli

research trends

p. 145 **Specific Language Disorder: Clinical reflections on its evolution and on its comorbidity with Specific Learning Disorder**
Itala Riccardi Ripamonti, Barbara Cividati, Alberto Zerbini and Katia Federico

p. 161 **Validation of the syllabic method for teaching reading and writing in primary schools**
Roberto Padovani, Elena Odorici, Valentina Graziosi, Beatrice Bertelli, Maria Iadevaia, Maria Francesca Bellei, Daniela Mancini, Olga Roccalberti, Federica Vecchietti, Alfia Valenti, Christine Cavallari e Monica Cavazzoni

p. 173 **Specific Learning Disabilities in the workplace: A review**
Sara Bocchicchio, Enrico Ghidoni and Giacomo Stella

p. 195 **Learning difficulties in foreign students attending Italian high schools. Writing problems**
Cesare Cornoldi, Alvaro Pra Baldi, Doriana Tripodi and Elisabetta Morelli

application tools

p. 209 **The *Sub-lexical Reading Task* for assessing primary school children's reading abilities**
Gianni Calgaro, Enrico Toffalini and Cesare Cornoldi

experiences

p. 225 **Cooperation between schools and services for the well-being of pupils with Specific Learning Disorders. An experiment at primary school**
Wilma Da Dalt and Marta Cisotto

columns

p. 237 **Events and news from Italy**
edited by Stefano Calzolari and Giulia Fronza

p. 241 **A window on Europe**
edited by Cristiano Termine

p. 243 **International review**
edited by Luisa Lopez

Editoriale

Gli articoli che proponiamo ai lettori in questo secondo numero del 2018 spaziano su vari argomenti, alcuni più di natura teorica, altri più di natura clinico-applicativa, ma tutti caratterizzati dallo stesso denominatore comune, che è sempre stato alla base della filosofia editoriale della rivista: quello di coniugare la teoria e la ricerca di base con le finalità applicative.

Apre la sezione «Orientamenti della ricerca» l'articolo di Itala Riccardi Ripamonti, Barbara Cividati, Alberto Zerbini e Katia Federico, che ripropone un tema molto dibattuto, sia per le implicazioni sul piano teorico, sia per le ricadute sul piano clinico, quello degli stretti rapporti tra il Disturbo Specifico di Apprendimento e il Disturbo Specifico di Linguaggio. Gli autori affrontano l'argomento con un approfondito excursus sul dibattito teorico che si è sviluppato intorno alla questione, illustrando la diversità di posizioni tra coloro che ipotizzano una continuità tra abilità di linguaggio orale e scritto, e quindi una stretta parentela tra i due tipi di disturbo, che infatti spesso tendono a co-occorrere, e coloro che le considerano entità nosografiche distinte, sia pure accomunate da alcuni elementi comuni (per una recente trattazione di questo tema si vedano anche: Bishop e Snowling, 2004; Catts et al., 2005; Ramus et al., 2013). Tuttavia, la relazione sembra essere più complessa e non limitarsi alla sola competenza fonologica come naturale precursore dell'apprendimento del codice alfabetico nelle prime fasi di acquisizione della letto-scrittura. Altri aspetti della competenza linguistica (lessico e morfosintassi) sembrano infatti essere fortemente implicati nelle fasi successive e nello sviluppo di una competenza più matura di lettura, in cui le abilità di decodifica sono indirizzate a favorire (e si integrano con) la comprensione; un aspetto che già era stato rilevato negli anni Novanta da Bishop e Adams. In questo lavoro di approfondimento teorico, gli autori indicano poi come il legame tra linguaggio orale e linguaggio scritto abbia un carattere bi-direzionale e come l'abilità di lettura, assieme alla pratica estensiva e quotidiana con l'inizio della scolarizzazione, contribuisca a favorire l'ulteriore sviluppo delle competenze lessicali e morfosintattiche, proprio per la peculiare natura dei testi scritti, in cui è utilizzata una molteplicità di forme linguistiche, che tipicamente non utilizziamo nel linguaggio orale. Infine, vengono esaminate le importanti ricadute che la concettualizzazione dei rapporti tra linguaggio orale e scritto hanno sulle pratiche cliniche, sia diagnostiche che riabilitative, e in particolare come l'esame della funzione linguistica e il suo trattamento non si possano limitare alla sola fonologia (e/o meta-fonologia), ma debbano prendere in considerazione tutti gli aspetti che la caratterizzano.

L'articolo di Roberto Padovani e collaboratori affronta un altro tema, sempre connesso al primo apprendimento della letto-scrittura, che ha significative implicazioni sia sul piano teorico, sia sul piano pratico-educativo, cioè quello del metodo di

insegnamento della lingua scritta, e in particolare il primato del «metodo sillabico», specialmente in un sistema ortografico molto regolare e trasparente come quello italiano. La sillaba costituisce, infatti, un'unità percettiva che è più saliente del fonema (che ha una natura più astratta), e ciò facilita la sua riconoscibilità, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento, in cui il bambino è impegnato nell'arduo compito di scoprire il nuovo mondo delle parole scritte e le regole che lo governano. Esistono già in Italia alcune esperienze preliminari a sostegno di questa posizione teorica (Emiliani et al., 2004). In questo studio sperimentale, gli autori aggiungono ulteriori evidenze a sostegno della validità del «metodo sillabico», sottolineando come esso non solo favorisca un più rapido e sicuro apprendimento della letto-scrittura negli alunni di prima primaria, ma costituisca una sorta di metodo di elezione per quei bambini con difficoltà o disturbi del linguaggio che faticano a impossessarsi del codice alfabetico.

Anche in questo fascicolo, come spesso è accaduto negli ultimi tempi, pubblichiamo un articolo sul tema del Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA) nei giovani adulti. In particolare, lo studio di Sara Bocchicchio, Enrico Ghidoni e Giacomo Stella prende in esame le difficoltà di adattamento delle persone con DSA nel contesto lavorativo, attraverso un'ampia rassegna di studi, soprattutto internazionali. In Italia, infatti, esistono per ora solo poche esperienze che hanno documentato i problemi che gli adulti con DSA incontrano negli ambienti di lavoro, dove le tutele che oggi esistono nel mondo della scuola, dopo il varo della Legge 170 nel 2010, non sono ancora presenti. La Fondazione Italiana Dislessia (FID) si è mossa in questi anni per cercare di estendere alcune tutele anche all'ambito lavorativo, promuovendo iniziative di collaborazione con alcune importanti aziende, sulla scia di quanto accade all'estero, allo scopo di mettere a punto dei positivi modelli di riferimento che sappiano valorizzare il potenziale intellettivo e di creatività di queste persone, partendo da un riconoscimento delle loro specifiche difficoltà e cercando le migliori forme di adattamento per compensarle (si vedano le Raccomandazioni della Consensus Conference, 2007). L'inserimento dei DSA nel mondo del lavoro è infatti un fenomeno diffuso, ma scarsamente riconosciuto, anche per l'oggettiva difficoltà a dichiarare la propria condizione, e questo porta spesso all'insuccesso e a un ulteriore declino dell'autostima di queste persone. Il tentativo di arrivare a una normativa che, partendo dal riconoscimento del fenomeno, consenta di prevedere alcune tutele a favore delle persone con DSA, come già accaduto nell'ambito educativo, potrebbe contribuire a non disperdere le capacità e i talenti di cui molte di queste persone (di cui un numero crescente laureate) dispongono. Questo non sarebbe solo un atto di civiltà, ma una valorizzazione del «capitale umano» per le aziende del nostro Paese.

Chiude la sezione «Orientamenti della ricerca» un articolo di Cesare Cornoldi, Alvaro Pra Baldi, Doriana Tripodi e Elisabetta Morelli, che ripropone il tema della valutazione del DSA in alunni stranieri, una questione che rimane cruciale, considerato l'elevato numero di studenti stranieri (9,2%) nelle nostre classi. Nonostante gli sforzi di molti gruppi di ricerca negli ultimi anni, manca ancora un protocollo diagnostico condiviso

dai clinici su quali caratteristiche identifichino la presenza del DSA negli alunni stranieri. In questo articolo gli autori aggiungono un altro pezzo di evidenza relativo alle competenze ortografiche di questi alunni nella scrittura. Il lavoro di ricerca si basa sui dati della standardizzazione della Batteria *MT Avanzate-3-Clinica,* somministrata anche a un gruppo di studenti stranieri. Come in altri studi (Marineddu, Duca e Cornoldi, 2006; Scortichini et al., 2012), le maggiori difficoltà riguardano il livello lessicale (forse spiegabili con un'incompleta padronanza della lingua italiana), mentre sono meno pronunciate (ma comunque presenti) con le non-parole, che quindi potrebbero costituire un *marker* più sensibile della presenza di un genuino disturbo specifico di letto-scrittura.
Nella sezione «Strumenti applicativi» pubblichiamo un articolo di Gianni Calgaro, Enrico Toffalini e Cesare Cornoldi che propone un nuovo strumento (PLS – *Prova di Lettura Sub-lessicale*) adatto a indagare le abilità di lettura in bambini della classe prima primaria. Anche se lo strumento non è finalizzato a porre una diagnosi, che sarebbe prematura a quell'epoca, esso è sicuramente utile come prova di identificazione precoce in attività di *screening* del DSA, dimostrando buone proprietà psicometriche (validità, affidabilità e predittività) e semplicità di somministrazione.
Infine, ospitiamo volentieri nella sezione «Esperienze» l'articolo di Wilma Da Dalt e Marta Cisotto che presenta una nuova esperienza di positiva sinergia tra scuola, famiglia e Servizi sanitari nella gestione e nel trattamento di un bambino di terza primaria di origini straniere, con sostanziali difficoltà di apprendimento della letto-scrittura e associate difficoltà linguistiche. Al di là dei miglioramenti sul piano funzionale, va sottolineato l'obiettivo principale di avere favorito il benessere psicologico di questo bambino, che come tanti altri che non riescono ad apprendere le basi strumentali della letto-scrittura si trova rapidamente a vivere situazioni di crescente disagio per la distanza dalle attività del gruppo-classe.

Giacomo Stella e Enrico Savelli

Bibliografia

Bishop D.V.M. e Adams C. (1990), *A prospective study of the relationship between Specific Language Impairment, phonological disorders and reading retardation,* «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 31, pp. 1027-1050.

Bishop D.V.M. e Snowling M.J. (2004), *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?,* «Psychological Bulletin», vol. 130, pp. 858-886.

Catts H.W., Adlof S.M., Hogan T. e Weismer S.E. (2005), *Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders?,* «Journal of Speech Language and Hearing Research», vol. 48, n. 6, pp. 1378-1396.

Consensus Conference (2007), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica,* Montecatini Terme 22-23 settembre 2006, Milano 26 gennaio 2007.

Emiliani M., Casadio B., Chiarini D., Matteucci A., Garbesi A., Coffetti C. e Suzzi G. (2004), *Confronto fra metodo sillabico ed un metodo fonematico-sillabico di insegnamento dell'italiano*

scritto nel primo ciclo elementare, «I Care», vol. 29, pp. 19-24.
Marineddu M., Duca V. e Cornoldi C. (2006), *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri,* «Difficoltà di apprendimento», vol. 12, pp. 11-32.
Ramus F., Marshall C.R., Rosen S. e van der Lely H.K.J. (2013), *Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model,* «Brain», vol. 130, pp. 630-645.
Scortichini F., Stella G., Morlini I., Zanzurino F.G. e Scorza M. (2012), *La diagnosi di Dislessia e Disortografia Evolutiva nei bambini bilingui (L2). Evidenze sul ruolo del lessico,* «Dislessia», vol. 9, n. 3, pp. 319-339.

Disturbo Specifico di Linguaggio: riflessioni cliniche sulla sua evoluzione e sulla comorbidità con il Disturbo Specifico di Apprendimento

Itala Riccardi Ripamonti, Barbara Cividati, Alberto Zerbini e Katia Federico

Sommario

Nell'articolo si presenta una riflessione sulle possibili comorbidità tra Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA) e difficoltà di linguaggio. In particolare si fa riferimento a quei Disturbi di Linguaggio non evidenziati in età prescolare o comunque non trattati e apparentemente rientrati con l'inizio della scuola primaria. Spesso queste difficoltà emergono quando i ragazzi devono cimentarsi con i testi scritti, soprattutto informativi, quindi a partire dagli 8/9 anni, se non addirittura nella fascia di età della scuola secondaria, momento in cui anche la produzione, sia orale che scritta, richiede l'elaborazione dei contenuti, quindi il solo apprendimento mnemonico non è più sufficiente. È invece necessaria l'integrazione tra le competenze linguistiche e quelle cognitive. Tuttavia, accade spesso che problemi a livello lessicale, di comprensione e/o di espressione morfosintattica, quando non sono eclatanti, vengano segnalati dalla scuola solo quando interferiscono con gli apprendimenti scolastici. Gli autori forniscono, tra l'altro, indicazioni circa i test linguistici e le attività riabilitative adatte a individuare e trattare una difficoltà di linguaggio che si evidenzia a livello alto (vale a dire nella scuola secondaria).

Parole chiave
Disturbo Specifico di Apprendimento, Disturbo Specifico di Linguaggio, livello lessicale, morfosintassi, sviluppo linguistico.

doi: 10.14605/DIS1521801 | ISSN 1724-9767

Specific Language Disorder: Clinical reflections on its evolution and on its comorbidity with Specific Learning Disorder

Abstract

This article reflects on the potential comorbidity between Specific Learning Disorder and language difficulties. In particular, reference is made to those Language Disorders which are not exposed at preschool age or in any case go untreated and apparently disappear on starting primary school. Often these difficulties arise when children are faced with written tasks, especially informative ones. This occurs from 8/9 years of age and maybe not even until the secondary school age bracket, where even oral and written production require a processing of content, meaning that mnemonic learning is therefore no longer sufficient. Instead, the integration between linguistic and cognitive skills is necessary. Nevertheless, problems are often not so severe and are only reported by the school when they interfere with school learning. The authors also provide suggestions on language tests and rehabilitation activities suitable for identifying a language difficulty that manifests at a higher level (at secondary school).

Keywords

Specific Learning Disorder, Specific Language Disorder, lexical level, morphosyntax, language development.

Introduzione

Nel corso degli ultimi anni si è assistito a una progressiva sensibilizzazione della scuola e delle famiglie relativamente alle difficoltà di apprendimento: ciò ha provocato, tra l'altro, l'invio all'osservazione clinica di bambini e ragazzi — dagli 8/9 anni in su — che hanno evidenziato, alle nostre valutazioni presso il Centro Ripamonti ONLUS, oltre alla Difficoltà Specifica di Apprendimento (DSA), difficoltà di linguaggio prima mai segnalate. Nella maggior parte dei casi non si erano manifestate a livello fonetico-fonologico, per cui non erano state rilevate dagli adulti che avevano attribuito il linguaggio povero, e un po' scorretto, alla giovane età. In effetti, questa considerazione è avallata dal fatto che, prima dell'inizio della scuola primaria, giungono alla clinica quasi esclusivamente bambini che presentano un evidente deficit fonetico-fonologico, fatta naturalmente eccezione per gravi carenze del linguaggio primarie o associate ad altre patologie.

Le ragioni delle segnalazioni tardive (oltre i 5/6 anni) sono facilmente recuperabili sia nella vita familiare — dove le richieste di comprensione del linguaggio riguardano soprattutto l'oralità e i bambini sono aiutati dal contesto, dall'uso di un lessico solitamente conosciuto e da forme verbali elementari — sia a livello scolastico in quanto, nei primi anni, i testi scritti sono molto brevi, strutturalmente semplici e prevalentemente narrativi, quindi consentono al bambino in difficoltà di supplire con l'apprendimento mnemonico.

Problemi a livello lessicale, di comprensione e/o di espressione morfosintattica, quando non sono eclatanti, vengono segnalati solo se interferiscono con gli apprendimenti scolastici. Ciò si verifica quando la scuola comincia a richiedere la comprensione di testi scritti, soprattutto informativi, quindi a partire dagli 8/9 anni; se non addirittura nella fascia di età della scuola secondaria, momento in cui anche la produzione, sia orale che scritta, richiede l'elaborazione dei contenuti: il solo apprendimento mnemonico non è più sufficiente.

Questo aspetto viene confermato nella clinica in quanto molti nostri pazienti diagnosticati fin dalla scuola dell'infanzia per importanti Disturbi del Linguaggio di tipo espressivo/recettivo vengono riconosciuti, dagli insegnanti, come bambini in difficoltà durante i primi due anni di scuola primaria. Questo avviene in particolare quando le problematiche hanno ricadute sull'acquisizione dello strumento letto-scrittura (si veda il caso clinico presentato nel penultimo paragrafo).

Nei primi anni la scuola è talmente assorbita dall'insegnamento degli aspetti strumentali della letto-scrittura che non si sofferma e non si fa carico di quelli legati alla verbalità. Quando lo fa, solitamente, sottovaluta povertà lessicale e morfosintassi poco adeguata e invia l'alunno per una valutazione clinica solo quando manifesta una difficoltà di apprendimento.

Prova ne sia che le difficoltà di comprensione del testo sono giunte all'attenzione della clinica in seguito all'emergere delle difficoltà di letto-scrittura, anche se, probabilmente, in molti casi avevano radici in problematiche legate al linguaggio.

La difficoltà di comprensione del testo si evidenzia, solitamente, a partire dalla terza primaria, in quanto i testi fanno spesso riferimento a contenuti relativi a domini nuovi per lo studente, utilizzando forme espressive che passano da strutture frasali, e del periodo, semplici, elementari e ben concatenate, a forme più articolate, con uso di incisi, anafore, pronomi e proposizioni tipiche della forma scritta.

L'alunno si trova a dover scomporre le sue certezze linguistiche, per integrarle e ristrutturarle sulla base delle nuove richieste. Questa scomposizione non avviene per somma e sovrapposizione, ma per costruzione (ricostruzione) e scoperta. Infatti, in generale, i genitori riferiscono faticabilità e tempi di lavoro elevati nell'approccio allo studio a casa a partire dalla terza primaria. Tuttavia, quando la dotazione linguistica è adeguata, dopo un possibile momento di difficoltà, lo studente integra spontaneamente competenze cognitive e linguistiche dominando così le nuove sfide, mentre un bambino con un pregresso problema linguistico, anche trattato, potrebbe necessitare di aiuto per superare l'*impasse*. A maggior ragione, colui che, pur non disponendo di abilità linguistiche brillanti, non ha mai ricevuto diagnosi di Ritardo o di DSL[1] non riesce a fare questo passo in autonomia.

A sei anni, all'inizio della scuola primaria, il linguaggio ha raggiunto livelli, per molti aspetti, sovrapponibili a quelli dell'adulto. Tuttavia questa capacità continua a evolvere grazie agli input che l'individuo riceve sul piano sociale e culturale, agli aspetti affettivo-

[1] Con DSL ci riferiamo alla categoria diagnostica del manuale ICD-10 (F80) attualmente preso come riferimento clinico per le diagnosi neuropsicologiche infantili. Tuttavia va evidenziato che il nuovo DSM-5 indica questa categoria come DL (Disturbo del Linguaggio), eliminando il termine «specifico».

relazionali relativi allo sviluppo cognitivo, alle capacità che il bambino sviluppa rispetto sia al sistema di controllo, sia alle funzioni o strutture processanti. Inoltre, elemento fondamentale per determinare un salto di quantità e qualità, dal punto di vista lessicale e morfosintattico, è l'acquisizione della letto-scrittura, che, come vedremo in seguito, va ad attivare la metacognizione.

Certamente i bambini, attraverso l'ascolto di fiabe lette loro in famiglia, o alla scuola dell'infanzia, dovrebbero avere avuto già contatti con il linguaggio scritto. Tuttavia acquisire lo strumento lettura comporta cambiamenti a livello cognitivo (integrazione di più competenze, ad esempio: decodifica, attenzione alla semantica, rappresentazione mentale dei contenuti) e psicologico. Infatti il dominio di una competenza come la letto-scrittura determina lo sviluppo delle autonomie e un passaggio di crescita importante che ha un effetto positivo sull'autostima, con ricadute fondamentali sulla vita scolastica e sociale dell'individuo.

Non solo, le abilità e le competenze specifiche messe in gioco dal processo di letto-scrittura aiutano a portare a consapevolezza le regole che sottostanno all'uso del linguaggio. Facciamo qui riferimento al processo di Ridescrizione Rappresentazionale di Annette Karmiloff-Smith (1995).

Il bambino fino all'epoca scolastica applica naturalmente le regole del linguaggio, senza conoscerle, grazie alla competenza comportamentale. L'acquisizione e l'esposizione alla letto-scrittura sollecitano il passaggio alla rappresentazione delle strutture linguistiche e quindi l'uso consapevole delle regole.

Teorie dello sviluppo linguistico in base alla prospettiva dominio-specifica

A questo punto appare necessario riprendere le teorie che inquadrano i processi di sviluppo secondo una prospettiva dominio-specifica o secondo una prospettiva indipendente dal dominio.

Gli autori che sostengono lo sviluppo indipendente dal dominio — è il caso dei piagetiani — ritengono il neonato privo di qualsiasi predisposizione dominio-specifica: alla nascita dispone solo dei processi minimali in ambito generale ed è considerato un costruttore attivo. Lo sviluppo è visto come contrassegnato da radicali cambiamenti, che avvengono per stadi, nella struttura logica.

Nel caso dei comportamentisti il bambino è visto come un registratore passivo di informazioni. Essi si affidano a un accumularsi progressivo di conoscenze.

La prospettiva dominio-specifica, invece, vede il neonato come programmato a dare un senso a determinate sorgenti di informazioni, di conseguenza considera l'apprendimento guidato da principi dominio-specifici, innatamente fissati, che determinano i tipi di entità sui quali si baseranno gli apprendimenti successivi.

A tal proposito, condividiamo pienamente le parole di Annette Karmiloff-Smith (1995, p. 238):

> Chiaramente lo sviluppo non potrà risultare o dominio generale o dominio-specifico, ma consisterà in un intricato intreccio di entrambi — sarà più dominio generale di quanto supposto dalla maggior parte delle concezioni innatiste/modulariste, ma con un carattere più dominio-specifico di quanto prospettava la teoria piagetiana.

Alla luce di quanto sopra possiamo riprendere e confrontare il concetto di teoria modulare di Fodor con quello di modularizzazione di Karmiloff-Smith facendo, in questa sede, solo riferimento ai dati essenziali che li contraddistinguono.[2]

Jerry Fodor (1998; 2002) sostiene che la mente è costituita da «moduli» (o sistemi di input) specializzati, che sono determinati geneticamente e funzionano indipendentemente gli uni dagli altri, rigidi, dominio-specifici, autonomi, con un funzionamento obbligato, automatici, guidati dallo stimolo, tali da produrre uscite in modo «ottuso», e insensibili a finalità cognitive centrali. Sono informazionalmente incapsulati, o «cognitivamente impermeabili». Egli sostiene che si può solo ipotizzare che, tra i diversi moduli, esistano dei nodi (predisposti), nei quali si possano realizzare delle associazioni, delle integrazioni, dei «travasi», delle specifiche competenze.

Fodor ammette che è possibile la formazione di nuovi moduli (come ad esempio il modulo di lettura) e sostiene che quelli relativi al linguaggio parlato e alla percezione visiva siano specificati fin dalla nascita. In realtà tali sistemi hanno delle caratteristiche contraddittorie rispetto ai criteri di modularità da lui stesso descritti.

Shallice (1988) discute la limitatezza, per la neuropsicologia, dei moduli fodoriani e ne ridefinisce il concetto e le caratteristiche peculiari; cita Marr (1982) e Posner (1978), che teorizzano dei sistemi relativamente isolabili, introducendo il concetto di *sottosistemi funzionali,* quando la funzione è almeno parzialmente governata da principi diversi e specifici.

In neuropsicologia, oggi, un modulo è «qualsiasi sistema automatizzabile, anche se complesso, che abbia una sua relativa indipendenza computazionale»: sono moduli tutti i tipi di apprendimento (lettura, scrittura, calcolo, motricità) automatizzabili.

Inizia, in tal modo, a chiarirsi l'ipotesi per la quale i moduli, oltre a essere geneticamente determinati, come Fodor voleva, hanno altresì una componente che nel tempo si sviluppa attraverso un processo di apprendimento: la modularizzazione di Karmiloff-Smith (1979).

Secondo questa autrice, nell'età dello sviluppo, un modulo non esplode alla maniera chomskiana, ma necessita di un tempo di maturazione attraverso specifiche interazioni ambientali; un aspetto innato (come il linguaggio) non può esprimersi se non vi è una sollecitazione puntuale e specifica dell'ambiente, che richiede un'attenzione implicita e mirata che incanala l'attenzione verso input ambientali che contano e che, a loro volta, influenzano il successivo sviluppo del cervello.

Karmiloff-Smith teorizza uno sviluppo del sistema cognitivo attraverso fasi (diverse dagli stadi di Piaget, rigidi e predeterminati); il passaggio alle fasi successive avviene solo dopo il raggiungimento di un'assoluta padronanza comportamentale nella fase precedente. Quindi propone di fare una distinzione tra i concetti di modulo prespicificato e di proces-

---

[2] Attraverso il «Competition Model» (MacWhinney, 1999; Bates, 2003) gli emergentisti hanno approfondito tali concetti.

so di modularizzazione (che, a suo avviso, ha ripetutamente luogo come prodotto dello sviluppo). La tesi della modularizzazione ipotizza la presenza di strutture preferenziali dell'attenzione legate alla maturazione, nonché di predisposizioni dominio-specifiche che incanalano il primo sviluppo infantile. Questa dotazione interagirebbe ampiamente con l'ambiente e ne sarebbe influenzata.

Karmiloff-Smith va oltre i vincoli dominio-specifici grazie al processo di Ridescrizione Rappresentazionale (RR). L'Autrice sostiene che un modo tipicamente umano di raggiungere la conoscenza consiste nella capacità della mente di sfruttare internamente l'informazione già immagazzinata (sia essa innata o acquisita) ridescrivendo (o, più precisamente, rappresentando in modo nuovo) ciò che le sue rappresentazioni interne già codificano — ora in un formato, ora in un altro. La RR è un processo mediante il quale le informazioni implicite nella mente divengono, in seguito, conoscenze esplicite, prima in relazione a un dominio particolare (ad esempio, il linguaggio è un dominio) e poi, eventualmente, ad altri. È un processo spontaneo che parte da una spinta interna a creare collegamenti, tanto entro uno stesso dominio quanto fra domini diversi. È chiaro che, in certi casi, può venire innescato e potenziato da influenze esterne ed è proprio questo aspetto che giustifica un eventuale ricorso a interventi riabilitativi. Infatti — agendo sull'ambiente, sulle situazioni, sul materiale proposto, sul tipo di rapporto e cercando di individuare la «zona di sviluppo prossimale» e lo «stile cognitivo» del singolo bambino — è possibile indurre e facilitare linguaggio, competenze cognitive e quindi metacognizione.

Il modello RR si sviluppa attraverso quattro fasi ricorrenti, non legate all'età, ma che si ripetono nei diversi microdomini (e a volte anche nell'ambito di uno stesso dominio) lungo tutto l'arco dello sviluppo, e perfino in età adulta (almeno per quanto riguarda certi tipi di apprendimento):

– Prima fase – Implicito (I)
– Seconda fase – Esplicito 1 (E1)
– Terza fase – Esplicito 2 (E2)
– Quarta fase – Esplicito 3 (E3).

Durante la prima fase l'apprendimento è guidato dai dati provenienti dall'esterno e quindi l'attenzione del bambino si concentra prevalentemente sulle informazioni che provengono dall'ambiente. A questo livello le rappresentazioni si manifestano sotto forma di procedure finalizzate ad analizzare dati e a rispondere a stimoli dell'ambiente esterno. L'informazione è codificata a livello procedurale. Le codificazioni di tipo procedurale sono specificate in sequenza. Le nuove rappresentazioni sono immagazzinate in modo indipendente (per dirla con altri termini, non c'è «accomodamento»). Questa prima fase culmina con prestazioni efficienti e coerenti in rapporto a qualsiasi microdominio abbia raggiunto il livello appropriato della prestazione riuscita; è quella che l'Autrice chiama «padronanza comportamentale». Per quanto riguarda il linguaggio, è l'uso raggiunto dal bambino tra i 3 e i 6 anni. Le Rappresentazioni della prima fase (implicite) permangono, comunque, intatte nella mente del bambino, anche nel passaggio alle fasi successive, ed egli può sfruttarle ogni volta che si trova di fronte a compiti cognitivi che richiedano rapidità e automatismo.

Quando si innesca la seconda fase (esplicita – E1), il bambino non è più assorbito dai dati esterni; è invece una dinamica interna del sistema a prendere il sopravvento, cosicché le Rappresentazioni interne diventano ora il punto focale del cambiamento. In questa fase, pertanto, la rappresentazione della conoscenza, relativa a un microdominio, prevale sulle informazioni provenienti dall'esterno; ciò può dar luogo a errori o irrigidimenti, con un calo d'efficienza nel comportamento (possiamo pensare agli errori di ipercorrezione nel linguaggio infantile). Le Rappresentazioni, in questa fase, sono forme astratte, ridotte. Non sono parentesizzate. Cioè, le parti componenti sono aperte a potenziali collegamenti rappresentazionali entro un dominio e fra domini. Un esempio che può chiarire questo concetto viene fornito da alcuni bambini gravemente ipoacusici dalla nascita e/o con un grave Disturbo Specifico del Linguaggio che apprendono ogni termine in modo indipendente, tipico della prima fase. Ad esempio: apprendere il termine «ragazzo» non facilita loro l'acquisizione di «ragazza» o «ragazzi» o «ragazze». Riconoscere la radice comune implica l'aver fatto il passaggio alla seconda fase. Il livello E1 (esplicito – fase 2) comporta delle rappresentazioni esplicitamente definite che si possono manipolare e collegare ad altre rappresentazioni, anch'esse, a loro volta, ridescritte. Una volta che ha avuto luogo tale ridescrizione, le rappresentazioni sono divenute manipolabili e il bambino può anche apportarvi modifiche che violino le sue stesse descrizioni veridiche del mondo (guidate dai dati): sono queste violazioni che rendono possibili i giochi di finzione come pure l'insorgere di false credenze e l'uso di controfattuali.[3]

Durante la terza fase (E2), le rappresentazioni interne e i dati esterni si ricompongono, raggiungendo un equilibrio fra le esigenze di controllo interno ed esterno. In questa fase le Rappresentazioni sono accessibili alla coscienza, ma non al resoconto verbale. Esistono diversi livelli intermedi fra l'informazione procedurale implicita e la conoscenza dichiarativa esprimibile verbalmente. Quando un certo comportamento è consolidato — fa parte del bagaglio del bambino al punto tale che può servirsene con sicurezza e senza nessun rallentamento — egli può concedersi il lusso di accedere a quella consapevolezza che gli permetterà di scomporle per ridescriverle e cercare altri possibili collegamenti all'interno dello stesso o di altri domini. In altri termini, quando il comportamento è appreso, e si è raggiunto uno stato di equilibrio, l'individuo non deve più preoccuparsi dell'esecuzione, può distaccare energie, «fermarsi», «prendere le distanze» e creare spazi di riflessione, di presa di coscienza di ciò che fa e che sa. Questo gli permette, tra l'altro, il salto di qualità al livello superiore di rappresentazione.

La quarta fase (esplicito 3) determina il passaggio alla capacità di dare un resoconto verbale della rappresentazione. Secondo l'Autrice, occorrono tempi evolutivi per passare da una fase alla successiva; questo aspetto va sottolineato in quanto attualmente c'è la tendenza (da parte di scuola e famiglia) a iperstimolare, dando modelli spesso astratti e già prestabiliti, che impediscono al bambino di attivare il processo di costruzione dei concetti e delle competenze. Questa modalità apparentemente abbrevia i tempi di apprendimento, ma in realtà salta dei passaggi evolutivi.

---

[3] Per «controfattuale» si intende un enunciato condizionale, corrispondente a quello che in grammatica è detto *periodo ipotetico dell'irrealtà*.

Riflessioni sulla base dell'esperienza clinica

Quanto illustrato sopra potrebbe dar conto delle difficoltà e/o dei ritardi nelle competenze/abilità metalinguistiche e, quindi, del difficoltoso accesso alla letto-scrittura in quei bambini che hanno avuto un pregresso problema di linguaggio, magari non più evidente all'ingresso alla scuola primaria.

Infatti, anche se al momento della scolarizzazione hanno apparentemente raggiunto una buona competenza linguistica, sarebbe loro mancato il «tempo evolutivo» per passare da un livello di rappresentazione procedurale a quelli successivi, che permetterebbero loro di manipolare le rappresentazioni.

È quindi comprensibile come la realizzazione di questo passaggio rappresentazionale determini competenze linguistiche più evolute, ma richieda un periodo di adattamento.

Pensiamo quanto ciò possa incidere su bambini con DSL (o gravemente immaturi), ai quali viene richiesto un passaggio linguistico per il quale non hanno ancora maturato i prerequisiti: vale a dire non hanno ancora raggiunto una buona competenza comportamentale in tutti gli ambiti del linguaggio, o l'hanno raggiunta tardivamente.

Per questo, presso la nostra struttura, si interviene intensamente sul linguaggio (non ci riferiamo solo alla fonologia e alla meta-fonologia), se necessario sino all'ingresso della scuola; poi, se non ci sono grosse difficoltà relative all'apprendimento della letto-scrittura, sospendiamo il trattamento in modo che il bambino possa concentrare le sue energie sugli apprendimenti scolastici che aiuteranno il passaggio a un livello rappresentazionale più evoluto.

Diversi di loro, tuttavia, ritornano dopo i 7/8 anni perché hanno appreso la lettura, ma non ne hanno automatizzato la capacità (in realtà a una valutazione diagnostica accurata riemergono problematiche linguistiche che a 5/6 anni non potevano essere valutate). Ciò è dovuto probabilmente al pregresso problema linguistico che era rientrato, per quanto si poteva richiedere a un soggetto di 6 anni, ma che non aveva le radici sufficienti (e non aveva avuto il tempo per permetterne l'evoluzione al livello successivo) per consentire al bambino di concentrare le sue energie sulle richieste dell'apprendimento del linguaggio scritto. Inoltre, la difficoltà lo scoraggia ad affrontare la lettura che darebbe un nuovo impulso al suo linguaggio.

È come se, durante i primi due anni della scuola primaria, i bambini con sviluppo tipico, impegnati nel compito dell'apprendimento del linguaggio scritto, in un certo senso «sospendano» l'evoluzione delle competenze linguistiche (periodo di stasi), per dedicare tutte le energie al nuovo ambito che, poi, darà nuovo impulso al linguaggio ma, soprattutto, permetterà loro di accedere a un livello rappresentazionale più alto.

Infatti, scrivere e parlare sono due ambiti differenti, ma indubbiamente connessi.

Differenze tra linguaggio orale e scritto

Nel linguaggio orale è presente l'interlocutore, per cui colui che parla, solitamente, adegua il suo linguaggio alla capacità di comprensione dell'«altro» (cultura, conoscenze,

età, ecc.) sulla base delle sue reazioni verbali e mimico-posturali, utilizzando, a sua volta, intonazione, inflessione della voce, del volume e del timbro, velocità dell'eloquio, movimenti del corpo, gesti, segnali mimici, pause, ecc. Tutti elementi presenti nel linguaggio quando ci si rivolge a un bambino.

Nel linguaggio scritto (un testo), al contrario, di solito non ci si rivolge a un interlocutore definito, ma, anche quando è così, questi non è presente per darci un feedback che ci permetta di modificare, ripetere, ampliare il messaggio in modo da essere certi che venga ricevuto.

Questi elementi nel testo scritto vanno purtroppo persi, possono essere solo in parte recuperati attraverso la punteggiatura o con forme grafiche come il grassetto o il corsivo e altre evidenziazioni. Il linguaggio scritto, però, può essere significativamente più preciso di quello orale, le parole possono essere scelte con maggiore riflessione e specificità. Quando l'argomento è estremamente sofisticato, lungo, complesso, è possibile rielaborarlo più volte prima di darne una stesura definitiva. Queste caratteristiche del linguaggio scritto sono possibili perché il ritmo è controllato sia dallo scrittore sia dal lettore. Il primo può scrivere utilizzando tutto il tempo che gli occorre e allo stesso modo il lettore può leggere velocemente o lentamente o addirittura interrompersi per pensare o rileggere ciò che ha appena letto.

Imparare a leggere quindi non significa solamente acquisire la tecnica di lettura e automatizzarla, ma prendere confidenza con le forme scritte che, come abbiamo illustrato, non sono la fedele riproduzione di quelle orali. Lo scritto fa uso molto spesso di lunghi incisi, di forme espressive complesse che richiedono memoria e attitudini linguistiche elaborate, anche perché sempre più integrate con quelle cognitive.

L'acquisizione della lettura richiede, e nello stesso tempo determina, un salto di qualità nelle competenze linguistiche che si evidenzierà dopo i primissimi anni di scuola (quando cioè la strumentalità sarà stata acquisita e quindi il bambino avrà potuto concentrarsi sulle peculiarità della lingua scritta) grazie all'accesso ai testi via via più elaborati e alle richieste di essere lui stesso a produrne.

Presentazione di un caso clinico esemplificativo

Melissa è giunta in valutazione al termine dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia. Presentava evidenti difficoltà di linguaggio dal punto di vista sia espressivo-recettivo che fonologico e meta-fonologico.

I genitori si erano rivolti all'ASL di competenza quando la bambina aveva appena compiuto cinque anni. Nonostante all'ingresso della scuola dell'infanzia presentasse un linguaggio non comprensibile, caratterizzato da frasi brevi, scorrette e difficoltà articolatorie, la segnalazione è stata rimandata all'ultimo anno di frequenza. Inoltre le insegnanti evidenziavano solo le problematiche fono-articolatorie.

Presso l'ASL ha ricevuto, quindi, una diagnosi di DSL, in seguito alla quale è stata inserita in lista di attesa per il trattamento. In conseguenza dei tempi di attesa elevati, la

famiglia si è rivolta alla nostra struttura, dove Melissa ha cominciato il percorso di riabilitazione a inizio prima primaria. Si è subito evidenziata un'interferenza delle difficoltà fonologiche e meta-fonologiche nell'apprendimento della letto-scrittura; in particolare, i valori di correttezza sono stati marcatamente inferiori alla norma fino all'anno scolastico successivo. Tuttavia le insegnanti non evidenziavano gravi difficoltà e sottolineavano come la bambina fosse «nella media». In particolare, non «vedevano» le problematiche nella morfosintassi da noi segnalate.

In quarta primaria la decodifica era nettamente migliorata e, a livello di letto-scrittura, rimaneva solo scorrettezza nel brano MT. Questa evoluzione mostrava come, compensati gli aspetti fonologici e meta-fonologici, l'abilità strumentale di apprendimento fosse migliorata nella decodifica e a livello ortografico, ma non fosse sufficiente per supportare la lettura di un testo, dove anche le competenze morfosintattiche e lessicali sono coinvolte.

Anche al successivo controllo la lettura del brano è rimasta l'unica prova testale ai limiti inferiori della norma in rapidità (figure 1 e 2).

Parallelamente, è interessante osservare l'evoluzione della comprensione del testo (figura 3): i punteggi medi ottenuti sono sempre stati scarsi (5 risposte su 10), tuttavia a fine terza primaria si osserva un picco positivo nella prestazione di Melissa che, oltre a migliorare globalmente nella lettura, riesce a rispondere correttamente a 9 domande su 10. Questo risultato potrebbe essere correlato al miglioramento strumentale dal punto di vista fonologico, ma anche alla semplicità della struttura morfosintattica del testo. Infatti la prestazione torna a essere inferiore alla norma in quarta e in quinta primaria, con gravi cadute alle domande inferenziali.

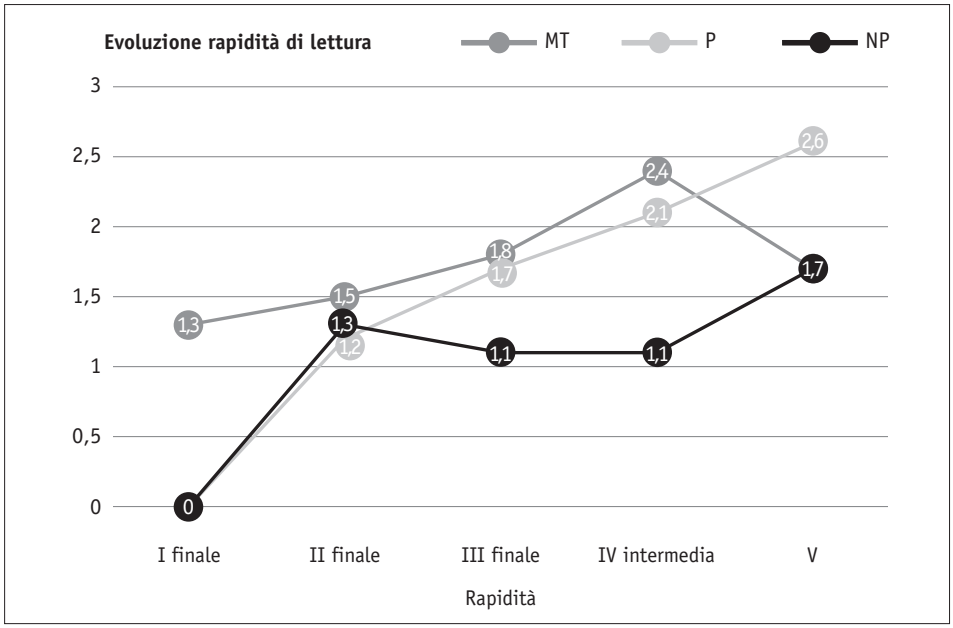

Fig. 1 Evoluzione delle rapidità di lettura dalla I alla V primaria nel caso di Melissa. Caduta in rapidità in V primaria solo nel brano MT (da correlare alla complessità maggiore del testo).

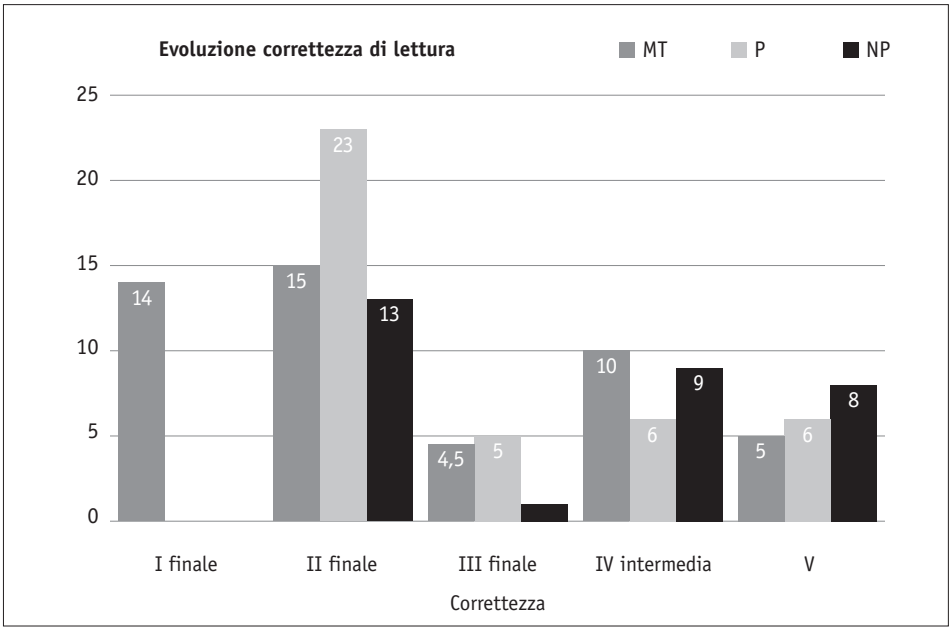

Fig. 2 Evoluzione della correttezza di lettura dalla I alla V primaria nel caso di Melissa. Si rileva una difficoltà nella correttezza di lettura del brano MT che permane fino alla IV primaria; in V migliora ma a scapito di una caduta nella rapidità selettiva in questa prova.

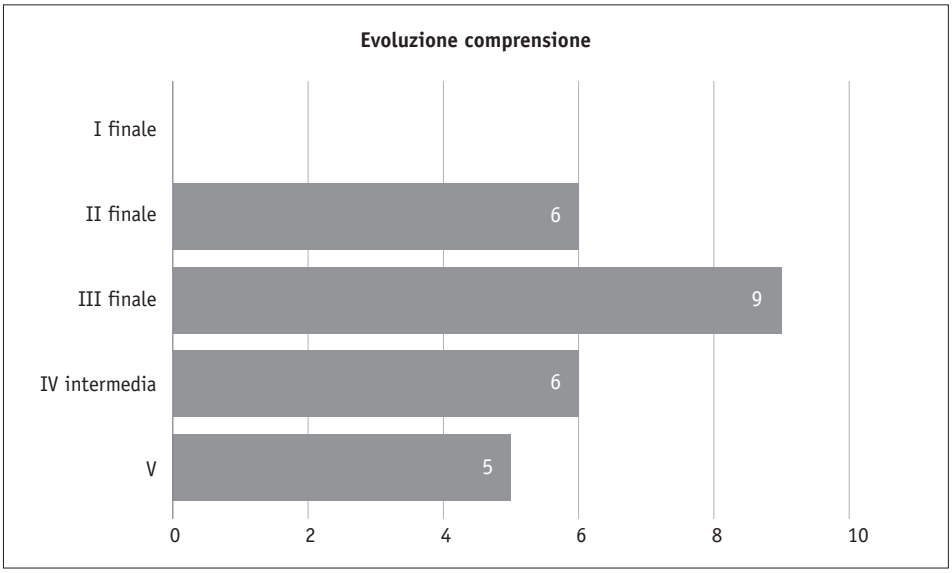

Fig. 3 Evoluzione nella comprensione del testo dalla I alla V primaria nel caso di Melissa. Si rilevano una prestazione adeguata a fine III e poi una flessione, molti errori nelle richieste inferenziali.

Si ritiene, dal profilo della bambina e dall'evoluzione degli apprendimenti osservata, che il DSA descritto sia da correlare al DSL primario. Lo studio di questi profili evolutivi risulta molto importante anche per valutare a priori su quale livello di difficoltà intervenire e come supportare i bambini nel periodo scolastico (ad esempio, nel caso considerato l'utilizzo di una sintesi vocale è risultato non efficace e anzi penalizzante per la comprensione di testi complessi).

Discussione e conclusioni

In conclusione, ci sembra importante sottolineare come la presenza di difficoltà di linguaggio — a livello alto — anche in soggetti nei quali non era mai stata diagnosticata, o comunque evidenziata, una difficoltà linguistica, spesso emerga in seguito all'invio alle strutture preposte per la diagnosi e la certificazione di DSA di soggetti oltre gli otto/nove anni. Ciò ha comportato, da parte di chi opera in questi ambiti, una rivalutazione e un approfondimento delle fasi e dei processi di apprendimento del linguaggio. Si è così evidenziato che alcuni soggetti solo «apparentemente» percorrono e raggiungono nei primi sei anni di vita competenze linguistiche adeguate e necessarie per garantire un'evoluzione del linguaggio sufficiente ad affrontare poi le richieste della scuola secondaria di secondo grado e dei testi che in essa devono venir affrontati. «Apparentemente» in quanto le richieste e le situazioni in cui vengono coinvolti attraverso la comunicazione linguistica — anche inconsapevolmente — sono facilitate dall'ambiente familiare e dai contesti, per lo più concreti, in cui si svolgono. A livello clinico, inoltre, non è facile trovare strumenti diagnostici che valutino difficoltà morfosintattiche in uscita in bambini della fascia pre-scolare.[4]

Oltre a quanto detto, va considerato che i primi due anni di scuola primaria sono focalizzati sulle acquisizioni strumentali della letto-scrittura che, in alcuni soggetti (DSA), sono particolarmente impegnative e difficoltose e, pertanto, al loro confronto il linguaggio appare più che adeguato. Lo stesso si può dire di bambini diagnosticati e trattati per DSL prima della scuola primaria — che al momento di affrontare la letto-scrittura avevano raggiunto competenze di linguaggio nei limiti della norma — ma che hanno in realtà evidenziato difficoltà di apprendimento (si veda il caso clinico presentato nell'ultimo paragrafo). A volte queste difficoltà non si sono rese evidenti nei primissimi anni, ma sono poi emerse — soprattutto a livello di comprensione e produzione di testi — con il procedere del percorso scolastico.

La constatazione che la difficoltà di letto-scrittura spesso sia una conseguenza di una difficoltà di linguaggio (o comunque una concausa e una aggravante) implica il valutare le possibilità di fornire allo studente aiuti utili ad affrontare gli apprendimenti scolastici anche a livello più avanzato.

Certamente la scuola, che è stata ampiamente informata e sollecitata circa il DSA, conosce poco o nulla relativamente alle difficoltà di linguaggio. Sarebbe, invece, molto importante che sin dalla scuola dell'infanzia si mettessero in atto stimolazioni specifiche:

[4] Ad oggi è disponibile il test LEPI – *Linguaggio Espressivo Prima Infanzia* (fascia 3-6 anni) (2017).

esistono progetti sperimentali che hanno dimostrato la loro validità (De Cagno et al., 1999-2000; Perrotta e Brignola, 2000; Pinto e Bigozzi, 2002; De Cagno e Vaquer, 2012; IRCCS Medea, 2012; Capirci e Caselli, 2013) e che gli insegnanti potrebbero proporre alle loro scolaresche. Ciò permetterebbe di sollecitare le fasi di sviluppo del linguaggio facendo così emergere eventuali difficoltà, anche lievi, che, abbiamo visto, possono poi avere ricadute a livello scolastico. Per le stesse ragioni, la scuola primaria dovrebbe sollecitare le competenze linguistiche orali prima di richiedere l'acquisizione degli strumenti del linguaggio scritto, perché il passaggio alla lingua scritta (che ha ricadute sull'evoluzione meta-cognitiva) presuppone che sia stata raggiunta la piena competenza comportamentale nello sviluppo linguistico. Comunque, l'attenzione allo sviluppo dell'oralità deve essere costantemente presente sin dai primi anni della primaria, in vista delle esigenze e delle richieste che lo studente si troverà ad affrontare nella scuola secondaria.

A nostro parere, un elemento che ha influito sull'aumento di casi di difficoltà linguistiche e di apprendimento è la tendenza degli ultimi anni a non concedere la permanenza prolungata alla scuola dell'infanzia (un anno) se non in casi molto gravi. Alla luce di quanto fin qui esposto sui tempi relativi all'evoluzione del linguaggio e alla ricaduta sugli apprendimenti, sarebbe auspicabile concedere tale possibilità ai soggetti con semplici immaturità o ritardi. Infatti, sono soprattutto questi bambini che potrebbero, usufruendo di tempi maggiori, recuperare a pieno i livelli necessari per affrontare la scuola primaria.

Va considerato che a livello scolastico i soggetti con difficoltà linguistiche, quando tutelati, sono riconosciuti come BES (Bisogni Educativi Speciali) e pertanto vengono concessi loro gli strumenti compensativi e dispensativi previsti per i DSA (Legge 170). Tuttavia, le fragilità linguistiche interferiscono negli apprendimenti in modo trasversale a tutte le materie scolastiche. Quindi, per chi ha Disturbi di Linguaggio l'utilizzo dei soli ausili non è sufficiente ma, oltre alla riabilitazione e alla compensazione strumentale, saranno necessarie ulteriori attenzioni specifiche nella didattica.[5]

Secondo la nostra esperienza clinica, ad esempio, spesso i ragazzi con DSL rifiutano il lettore vocale (strumento utilizzato volentieri dai DSA), in quanto la mancanza di intonazione e prosodia della voce meccanica va a interferire ulteriormente sulla capacità di comprensione del testo. Le mappe concettuali risultano talvolta utili per entrambi i disturbi, ma nel caso del DSL è fondamentale un lavoro di elaborazione personalizzata e di costruzione guidata. In effetti, i DSA utilizzano la mappa prevalentemente come supporto mnemonico, mentre per il DSL rappresenta una vera e propria mediazione linguistica rispetto al testo di origine. Ovviamente, in caso di comorbidità tra i due disturbi non va sottovalutata la difficoltà di linguaggio nella pianificazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP).

Focalizzandoci sui DSL, un intervento riabilitativo mirato, anche nei soggetti della scuola secondaria, è sempre possibile, ma non sempre è la soluzione migliore, ed è bene valutare accuratamente il singolo caso, considerando eventuali costi e benefici di un

[5] Tra le varie possibilità di compensazione per i DSL suggeriamo: inserire esempi guida nelle consegne; semplificare il linguaggio del testo, quando possibile; oppure frammentare in più parti il materiale di studio, dilazionandolo nel tempo, in modo da permettere ai ragazzi di lavorare in autonomia per capire e schematizzare il testo bypassando gli ostacoli linguistici (ad esempio, costruire mappe, avere meno termini tecnici da comprendere e contestualizzare); non valutare la qualità espressiva, ma dare la priorità ai contenuti.

trattamento. Bisogna tenere presente, infatti, che non si arriverà a un recupero di quegli automatismi che contraddistinguono il linguaggio, ma si potranno dare degli strumenti meta-cognitivi e linguistici che daranno al paziente la possibilità di compensare le difficoltà, ovviamente con tempi e sforzi maggiori di un bambino con sviluppo tipico. Dal punto di vista della lettura, spesso si osserva un miglioramento nella fluidità dovuto a un migliore accesso alle componenti contestuali, lessicali e morfosintattiche del brano. Non sempre la comprensione però raggiunge livelli pienamente sufficienti. Talvolta al trattamento è bene fare seguire un lavoro più focalizzato sulla comprensione del testo (De Beni et al., 2003).

Per quanto riguarda la riabilitazione, la nostra esperienza ha messo in evidenza come sia possibile migliorare le prestazioni linguistiche anche a livello alto se si mette in atto un intervento mirato che utilizzi strumenti e modalità di lavoro adeguate all'età e alle specifiche difficoltà dei singoli. Negli studenti oltre gli 8/9 anni sono ora disponibili i test VCLA-Parole e VCLA-Frasi (Riccardi Ripamonti et al., 2014; 2015), che permettono di individuare le aree in cui lo studente è particolarmente carente e sulle quali operare facendo leva, soprattutto, sulla meta-cognizione.

Sono inoltre disponibili diversi sussidi riabilitativi che propongono attività specifiche proposte in forme accattivanti che operano sugli aspetti morfosintattici ed espressivo-recettivi del linguaggio (Riccardi Ripamonti, 2011; 2012a; 2012b; 2013; 2016).

Autori

Itala Riccardi Ripamonti
Direttore scientifico Responsabile della Ricerca e Formazione, Centro Ripamonti – ONLUS, Società Cooperativa Sociale Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito, del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento, Milano.

Barbara Cividati
Psicologo clinico, Centro Ripamonti – ONLUS, Società Cooperativa Sociale Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito, del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento, Milano.

Alberto Zerbini
Psicologo clinico – libero professionista, Centro Ripamonti – ONLUS, Società Cooperativa Sociale Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito, del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento, Milano.

Katia Federico
Psicologo clinico, Centro Ripamonti – ONLUS, Società Cooperativa Sociale Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito, del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento, Milano.

Bibliografia

Bates E. (2003), *Natura e cultura nel linguaggio*. In R. Levi-Montalcini, D. Baltimore, R. Dulbecco e F. Jacob (curatori dell'opera), E. Bizzi, P. Calissano e V. Volterra (curatori del volume), *Frontiere della biologia. Il cervello di Homo sapiens,* Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

Capirci O. e Caselli M.C. (2013), *Un progetto per la prevenzione e l'identificazione precoce in bambini a rischio per lo sviluppo del linguaggio. Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio. Ricerca, clinica, educazione,* Milano, FrancoAngeli.

De Beni R., Cornoldi C., Gruppo MT e Vocetti C. (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo,* voll. 1-2-3-4, Trento, Erickson.

De Cagno A.G. e Vaquer M.L. (2012), *Il training di supporto in ambito educativo-scolastico: I laboratori fonologici.* In E. Mariani, L. Marotta e M. Pieretti (a cura di), *Intervento logopedico nei DSA. Vol. 1: La Dislessia. Diagnosi e trattamento secondo le raccomandazioni della Consensus Conference,* Trento, Erickson.

De Cagno A.G., Mollo F., Paloscia M., Rossiello B., Vagnoni S. e Ventimiglia F. (1999-2000), *I suoni delle parole: giochiamo con la fonologia,* intervento svolto all'interno del progetto «Io gioco, tu leggi, noi parliamo insieme… poi che si fa?», Scuola Statale «Emanuela Loi», Roma.

Fodor J. (1998), *Learning to pars?,* «Journal of Psycholinguistic Research», vol. 27, pp. 285-319.

Fodor J. (2002), *Prosodic disambiguation in silent readings,* «North Eastern Linguistic Society», vol. 32, pp. 113-132.

IRCCS Medea (2012), *Communication Disorders: reducing health inequalities*.

Karmiloff-Smith A. (1979), *A functional approach to child language,* Cambridge, Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith A. (1994), *Precis of beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science,* «Behavioral and Brain Sciences», vol. 17, pp. 693-745.

Karmiloff-Smith A. (1995), *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva,* Bologna, il Mulino.

MacWhinney B. (1999), *Emergence of Language,* Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Marr D. (1982), *Vision,* New York, Freeman.

Perrotta E. e Brignola M. (2000), *Giocare con le parole. Training fonologico per parlare meglio e prepararsi a scrivere,* Trento, Erickson.

Pinto G. e Bigozzi L. (2002), *Laboratorio di lettura e scrittura. Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica,* Trento, Erickson.

Posner M.I. (1978), *Chronometric Explorations of Mind,* Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Riccardi Ripamonti I. (2011), *Causa-effetto per immagini. Storie illustrate per sviluppare la logica e il linguaggio,* Trento, Erickson.

Riccardi Ripamonti I. (2012a), *Storie a incastro. Attività illustrate per sviluppare l'uso dei connettivi,* Trento, Erickson.

Riccardi Ripamonti I. (2012b), *Dalle immagini al testo scritto. Storie illustrate per rappresentare, dedurre e comprendere,* Trento, Erickson.

Riccardi Ripamonti I. (2013), *Storie da fare e disfare. Attività illustrate per la comprensione e produzione del testo,* Trento, Erickson.

Riccardi Ripamonti I. (2016), *Il laboratorio del linguaggio. Parole e immagini per sviluppare le competenze morfosintattiche e lessicali,* Trento, Erickson.

Riccardi Ripamonti I., Cerminara L., Zanchi P., Carta D., Zerbini A. e Fasolo M. (2017), *LEPI – Linguaggio Espressivo Prima Infanzia. Test per la valutazione delle competenze espressive e morfosintattiche in età prescolare,* Trento, Erickson.

Riccardi Ripamonti I., Cividati B., Russo V., Zerbini A. e Rossoni I. (2014), *Test VCLA – Parole. Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte. Prove per l'individuazione delle abilità logico-verbali, espressive e morfologiche,* Trento, Erickson.

Riccardi Ripamonti I., Cividati B., Russo V., Zerbini A., Federico K. e Rossoni I. (2015), *Test VCLA – Frasi. Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte. Prove per la valutazione della flessibilità e della capacità di integrazione tra le competenze linguistiche e cognitive,* Trento, Erickson.

Shallice T. (1988), *From neuropsychology to mental structure,* Cambridge, Cambridge University Press. Trad. it., *Neuropsicologia e struttura della mente,* Bologna, il Mulino, 1990.

Autore per corrispondenza

Itala Riccardi Ripamonti
Centro Ripamonti ONLUS
Via C. Sormani, 44
20095 Cusano Milanino (MI)
E-mail: italaripamonti@centroripamonti.com; italaripamonti@gmail.com

Sperimentazione del metodo sillabico per insegnare a leggere e scrivere nella scuola primaria

Roberto Padovani, Elena Odorici, Valentina Graziosi, Beatrice Bertelli, Maria Iadevaia, Maria Francesca Bellei, Daniela Mancini, Olga Roccalberti, Federica Vecchietti, Alfia Valenti, Christine Cavallari e Monica Cavazzoni

Sommario

*Presentiamo un percorso di sperimentazione del metodo sillabico per imparare a leggere e scrivere svolto nel Comune di Modena. Hanno partecipato allo studio due gruppi di bambini a sviluppo tipico iscritti al 1° anno di scuola primaria: un gruppo sperimentale (*n *= 79), che ha utilizzato la procedura del metodo sillabico illustrata da Bertelli, Belli, Castagna e Cremonesi (2013), e un gruppo di controllo (*n *= 59), con usuale proposta di avviamento alla letto-scrittura. I due gruppi di bambini erano bilanciati per vari indicatori noti come prerequisiti all'apprendimento della letto-scrittura (abilità intellettive, linguistiche e visuo-attenzionali). Il monitoraggio e gli esiti degli apprendimenti scolastici sono stati condotti con una lista originale di 20 parole e con prove classiche di lettura (Velocità, Correttezza e Comprensione al Brano MT) e scrittura (Dettato di Brano). I risultati mostrano che, a parità del livello di comprensione del testo scritto, i bambini alfabetizzati tramite metodo sillabico mostrano prestazioni significativamente migliori per la decodifica di lettura in termini sia di rapidità che di correttezza. Lo studio dimostra che per la lingua italiana l'utilizzo della sillaba (invece dei fonemi) come unità minima per l'alfabetizzazione dei bambini facilita il processo di apprendimento della lettura e della scrittura.*

Parole chiave
Insegnamento della lettura e della scrittura, metodo sillabico, didattica della lettura e della scrittura, sillabe.

doi: 10.14605/DIS1521802 | ISSN 1724-9767

Validation of the syllabic method for teaching reading and writing in primary schools

Abstract

*We are presenting a validation study to assess the efficacy of the «syllabic method» for teaching reading and writing abilities in the area of Modena (Italy). Two groups of typically developing children attending their first year of primary school participated in the study: in the experimental group (*n *= 79) reading and writing were approached with the syllabic method proposed by Bertelli, Belli, Castagna and Cremonesi (2013), whilst in the control group (*n *= 59) a standard teaching method was used (based on phoneme-to-grapheme instructions). To monitor and measure reading and writing achievement different tasks were proposed: a novel task with 20 words to read and write, and classic tests of reading and writing commonly used in clinical practice (speed and accuracy of reading a passage, text comprehension and spelling). Results show that the experimental group of children significantly outperformed the control group in terms of speed and accuracy of reading, whereas there was no difference between groups in written text comprehension tasks. The study shows that, for the Italian language, reading and writing can be better approached with a method based on presenting syllables instead of phonemes.*

Keywords
Teaching reading and writing, syllabic method, reading and writing pedagogy, syllables.

Introduzione

Lo studio delle abilità cognitive sottostanti e fondanti l'apprendimento di lettura e scrittura ha contribuito a creare numerosi filoni di ricerca. Alcuni di questi privilegiano il ruolo delle abilità linguistiche (Hulme e Snowling, 2009), mentre altri sottolineano aspetti di tipo visuo-percettivo e/o attenzionale (Franceschini et al., 2012). Per quanto riguarda l'ampia letteratura circa la relazione esistente tra abilità linguistiche e apprendimenti scolastici, emergono numerose evidenze sia nei soggetti a sviluppo tipico che in popolazioni con difficoltà evolutive di varia natura. Nei bambini a sviluppo tipico, le competenze linguistiche valutate ai 36 mesi di età sono forti predittori dell'efficacia della lettura sia in termini strumentali (rapidità e correttezza) che di comprensione del testo agli 8 anni di età (NICHD, 2005).

È poi ampiamente conosciuta la stretta relazione tra Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL) e Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): difficoltà linguistiche in età prescolare pongono i bambini ad alto rischio di incontrare ostacoli formali nell'automatizzazione della lettura e della scrittura (Bishop e Snowling, 2004; Pennington e Bishop, 2009; Briz-

zolara e Gasperini, 2011). Tra le componenti linguistiche più importanti nel processo di alfabetizzazione vi sono certamente le abilità fonologiche. Lo sviluppo e la manipolazione competente delle rappresentazioni fonologiche permettono infatti la realizzazione delle corrispondenze tra ortografia e fonologia (*mappatura*, secondo Ziegler e Goswami, 2005). Quindi, più fragile e instabile è la rappresentazione fonologica, come avviene nei bambini con DSL, più complicato e faticoso risulterà il processo di alfabetizzazione.

L'apprendimento del codice scritto nella scuola italiana viene generalmente proposto presentando come unità minima il fonema e procedendo alla promozione di una solida corrispondenza grafema/fonema. La presentazione dei singoli fonemi può però apparire problematica per bambini con fragilità linguistiche (DSL o bambini con bilinguismo tardivo), visto che si tratta di una rappresentazione astratta del suono di una lingua: non è stabile dal punto di vista percettivo e varia a seconda del contesto linguistico in cui si trova. Sulla base di queste considerazioni, varie esperienze cliniche hanno portato alla proposta di un'alfabetizzazione di questi bambini tramite un metodo di tipo sillabico, cioè basato sulla presentazione delle sillabe piuttosto che dei fonemi (Sarti, Massari e Zardini, 1999; Emiliani e Partesana, 2008; 2009). L'uso della sillaba nell'alfabetizzazione di bambini con fragilità o deficit linguistici si basa su una solida teoria dello sviluppo del linguaggio. A differenza del fonema, infatti, la sillaba possiede una rappresentazione mentale più stabile perché si costituisce a partire da un singolo atto articolatorio che non varia a seconda del contesto linguistico. Quindi, mentre i fonemi sono costruzioni mentali discrete effettuate sul continuum del parlato, le sillabe tendono a coincidere con la realtà dei singoli atti articolatori e sono quindi più facilmente identificabili (Emiliani e Partesana, 2009). Si tratta in sostanza di una profonda distinzione tra un'identità «astratta» del fonema *vs.* un'identità «concreta» della sillaba (Bertelli, 2013).

Già Maria Emiliani, in precedenti lavori di proposta del metodo sillabico, aveva ipotizzato che l'uso delle sillabe per l'alfabetizzazione potesse essere esteso anche a bambini a sviluppo tipico, in assenza di fragilità linguistiche o cognitive. In particolare, in uno studio con classi parallele erano stati messi a confronto bambini alfabetizzati con metodo sillabico ($n = 53$) e bambini alfabetizzati con metodo fonematico-sillabico ($n = 25$) (Emiliani et al., 2004). A differenza di un metodo puramente sillabico, l'approccio fonematico-sillabico prevede la presentazione agli alunni dei singoli fonemi con successiva associazione delle differenti vocali (ad esempio, BA, BE, BI, BO, BU).

I risultati hanno mostrato che, al termine della classe 1ª primaria e a parità di comprensione del testo scritto, i bambini sottoposti al metodo sillabico leggevano il brano MT in modo più rapido ma meno corretto. Lo studio era preliminare e caratterizzato da una serie di limitazioni (assenza di analisi statistiche, assenza di bilanciamento tra gruppi in termini di prerequisiti all'apprendimento della lettura e della scrittura) che vorremmo controllare in questo nostro lavoro.

La nostra ricerca ha pertanto l'obiettivo di verificare sperimentalmente se l'utilizzo di un metodo sillabico per l'alfabetizzazione facilita l'apprendimento della lettura e della scrittura. Abbiamo quindi confrontato e monitorato due gruppi di bambini equiparati per prerequisiti cognitivi all'apprendimento della letto-scrittura (abilità intellettive, linguistiche e visuo-attenzionali) durante il percorso didattico di 1ª primaria: un gruppo è stato alfabe-

tizzato tramite un metodo puramente sillabico, mentre al secondo gruppo è stata proposta una modalità tradizionale che non contempla la presentazione delle sillabe.

La presente ricerca

Il progetto di ricerca qui descritto ha coinvolto differenti Enti, in primo luogo la Scuola Primaria e l'AUSL di Modena (Servizio di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza), in riferimento al già esistente tavolo tecnico in tema di individuazione precoce dei DSA. A questi interlocutori si sono aggiunti consulenti privati (dott.ssa Beatrice Bertelli) e l'istituto formativo ANSvi di Parma. Il progetto è stato dapprima presentato ai Dirigenti Scolastici che, appurata la disponibilità da parte del corpo insegnante, hanno presentato ai genitori dei bambini le attività del metodo sillabico come curriculum didattico per l'insegnamento delle abilità di lettura e scrittura.

Con i genitori dei bambini coinvolti sono stati condotti tre incontri informativi (settembre 2016, gennaio 2017, giugno 2017) per presentare il progetto, discuterne l'evoluzione e l'esito. Tra i materiali disponibili nella letteratura italiana circa l'utilizzo del metodo sillabico, si è deciso di optare per la proposta di Bertelli et al. (2013). Questa presenta un'ampia varietà di materiale pronto per l'utilizzo e specifica in modo rigoroso quali sillabe utilizzare per l'avvio dell'alfabetizzazione e come procedere, in termini di tempistica, per la generalizzazione e l'introduzione delle sillabe più complesse.

Metodo

Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 177 bambini frequentanti la classe prima primaria di due differenti plessi scolastici del Comune di Modena: 93 bambini costituivano il gruppo sperimentale dove è stato applicato il metodo sillabico per imparare a leggere e a scrivere (Scuola «Saliceto Panaro») e 84 bambini rappresentavano il gruppo di controllo con metodologia tradizionale di avviamento alla letto-scrittura (Scuola «Rodari»). Per la ricerca è stato raccolto il consenso informato da parte dei genitori dei bambini a far partecipare i figli al «percorso di sperimentazione del metodo sillabico per insegnare le abilità di lettura e scrittura».

Materiali

L'applicazione del metodo sillabico da parte delle insegnanti è stata affrontata tramite l'ausilio dei manuali specifici (Bertelli et al., 2013) e supportata tramite incontri formativi e di supervisione nel corso dell'intero anno scolastico. A ottobre 2016, i bambini sono

stati sottoposti a un'ampia batteria di prove atta a verificare che i gruppi sperimentale e di controllo fossero comparabili in termini di antecedenti cognitivi all'apprendimento della lettura e della scrittura.

Nello specifico sono state somministrate le seguenti prove di tipo intellettivo, linguistico e visuo-spaziale: *Raven CPM* (Belacchi et al., 2008), *Test di programmazione fonologica di Cossu, Ripetizione di non-parole* (estratto di 20 stimoli da Bertelli e Bilancia, 2006), *Attenzione sostenuta della Batteria Leiter-R* (Roid e Miller, 1997), *Ricerca di due lettere* (Cornoldi et al., 2009) e *Ricerca di sequenza di lettere* (Cornoldi et al., 2009).

Nell'economia della scelta delle prove psicometriche da utilizzare per bilanciare i due gruppi di bambini (sperimentale e di controllo), si è deciso di optare per prove intimamente riferibili ai prerequisiti di apprendimento del processo di decodifica della lettura (in particolare, abilità fonologiche e attenzione visuo-spaziale). Per questi motivi, coinvolgendo il progetto una popolazione di bambini a sviluppo tipico, è stato deciso di non utilizzare prove per la valutazione della comprensione linguistica.

Per la valutazione iniziale e il monitoraggio del processo di alfabetizzazione dei bambini, è stata costruita una lista originale di 20 parole (Lista di Parole), di cui 10 bisillabe e 10 trisillabe, con caratteristiche psicolinguistiche di alta frequenza lessicale e dosata variabilità fonotattica. Le parole venivano proposte prima in modalità di lettura e successivamente in scrittura, sotto dettato, seguendo il ritmo del bambino.

Infine, per la valutazione di esito della sperimentazione, oltre alla già citata Lista di Parole, sono state utilizzate prove classiche per la valutazione della lettura e della scrittura in 1ª primaria: la Prova di correttezza e rapidità MT-2 *Il bruco e i gerani* di Cornoldi e Colpo (2012), la Prova di comprensione MT-2 *La fiaba dello scoiattolo* di Cornoldi e Colpo (2012) e il Dettato di brano *La bicicletta di papà* di Tressoldi, Cornoldi e Re (2012). Per omogeneità di somministrazione, la prova di dettato è stata proposta su traccia audio.

Procedura

Tutte le valutazioni dei bambini sono state condotte da psicologhe iscritte all'Albo Professionale in modalità individuale all'interno dei plessi scolastici di frequenza dei bambini. Solamente la prova di comprensione del testo scritto, a fine prima primaria, è stata somministrata in modalità collettiva dall'insegnante di classe. La somministrazione iniziale (ottobre 2016) ha riguardato tutte le prove cognitive (intellettive, linguistiche e visuo-spaziali) e la Lista di Parole. A metà anno scolastico, nella valutazione intermedia (febbraio 2017), è stata proposta la sola Lista di Parole. A fine anno scolastico (maggio 2017) sono state proposte tutte le prove di esito e la Lista di Parole. L'ordine di somministrazione delle prove è stato fisso per ogni bambino.

Risultati

Bilanciamento tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo

Per individuare eventuali situazioni a rischio evolutivo per gli apprendimenti scolastici, abbiamo utilizzato il valore di *cut-off* (-2 DS) dei seguenti test rispetto alla popolazione totale di bambini in esame (n = 177): *Matrici di Raven, Programmazione fonologica, Ripetizione di non-parole, Attenzione visiva Leiter-R.* I soggetti che mostravano almeno un punteggio deficitario a una di queste prove sono stati eliminati dalle analisi formali della sperimentazione (n = 13, pari al 7,3% del totale).

Per quanto riguarda i bambini bilingui (n = 26), il confronto relativo alla lettura della Lista di Parole nelle valutazioni iniziali (ottobre 2016) ha mostrato differenze significative tra i gruppi, con punteggi migliori per il gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo [6,1 *vs.* 0,7; $t(23) = 5{,}4$, $p = 0{,}02$]. Questo dato avrebbe potuto confondere fortemente l'effetto della sperimentazione del metodo sillabico. Per questo motivo è stato deciso di effettuare le analisi della sperimentazione considerando solamente i bambini monolingui italiani (Gruppo Sperimentale = 79 *vs.* Gruppo di Controllo = 59).

I bambini così coinvolti sono risultati bilanciati in termini di prerequisiti cognitivi agli apprendimenti scolastici come evidente dalla tabella 1. In particolare, non emergono differenze significative tra gruppi per le variabili dell'intelligenza non verbale (CPM Raven), del linguaggio (Programmazione fonologica e Ripetizione di non-parole) e delle abilità visuo-attenzionali (Attenzione visiva, Ricerca due lettere, Ricerca sequenza di lettere). Alla somministrazione del livello iniziale degli apprendimenti scolastici (Lista di Parole), il gruppo di controllo ha mostrato prestazioni qualitativamente migliori, sia per la lettura che per la scrittura. I punteggi alle liste di lettura non sono comunque risultati statisticamente significativi ($p = 0{,}09$), mentre le prestazioni alle liste di scrittura hanno evidenziato un vantaggio statisticamente rilevante ($p < 0{,}001$).

TABELLA 1

Prestazioni dei bambini alle prove iniziali (ottobre 2016)

	Gruppo Sperimentale (n = 79)	**Gruppo Controllo** (n = 59)	***t* di Student**
Raven CPM	53° pct	58° pct	$t(136) = 1{,}3$, $p = 0{,}20$
Programmazione fonologica	24,1 ± 5,4	23,1 ± 5,5	$t(136) = 1{,}1$, $p = 0{,}28$
Ripetizione non-parole	10,7 ± 4,1	10,7 ± 3,3	$t(136) < 1$
Attenzione visiva Leiter-R	55,4 ± 15,6	54,5 ± 14,6	$t(136) < 1$
Ricerca sequenza lettere tempo	342 sec.	349 sec.	$t(136) < 1$
Ricerca sequenza lettere errori	16,8 ± 11,0	15,9 ± 9,7	$t(136) < 1$
Ricerca due lettere tempo	230 sec.	209 sec.	$t(136) = 1{,}7$, $p = 0{,}10$
Ricerca due lettere errori	9,7 ± 7,2	11,7 ± 7,1	$t(136) = 1{,}6$, $p = 0{,}11$

Lettura Lista di Parole	3,2 ± 6,0	5,1 ± 7,1	$t(136) = 1{,}7$, $p = 0{,}09$
Scrittura Lista di Parole	2,3 ± 5,5	6,1 ± 7,1	$t(136) = 3{,}7$, $p < 0{,}001$

Nota. I punteggi indicati rappresentano i valori grezzi ottenuti dai bambini a eccezione del Raven CPM (punteggi in percentile) e della Lista di Parole (numero di parole lette e scritte correttamente su 20).

Progressione dell'alfabetizzazione nel gruppo sperimentale e di controllo

La prima verifica della progressione degli apprendimenti scolastici è stata effettuata tramite il confronto di somministrazione della Lista di Parole in fase intermedia (febbraio 2017). Dal punto di vista statistico non emergono differenze significative per la lettura e la scrittura, questo nonostante il vantaggio del gruppo di controllo alla verifica iniziale dell'ottobre 2016. A un approfondimento dei dati è stato valutato il guadagno relativo dei due rispettivi gruppi di bambini tramite l'analisi dei *delta* (Δ) di lettura e scrittura. È stata cioè analizzata la differenza in termini di numero di parole corrette per lettura e scrittura (Δ = parole corrette febbraio 2017 – parole corrette ottobre 2016) a verificare la rapidità di alfabetizzazione dei bambini. In questo modo è stato possibile evidenziare che i bambini stimolati con metodo sillabico hanno mostrato una progressione significativamente migliore dei bambini sottoposti al metodo tradizionale sia per la lettura [$t(129) = 2{,}8$, $p = 0{,}006$] sia per la scrittura [$t(130) = 3{,}8$, $p = 0{,}0002$]. In tabella 2 presentiamo i dati relativi alle valutazioni iniziale e intermedia del progetto.

È stato infine verificato l'esito della sperimentazione al termine dell'anno scolastico (maggio 2017). Si veda la tabella 3 per le specifiche descrittive e di analisi statistica.

TABELLA 2

Prestazioni dei bambini alla lettura e scrittura della Lista di Parole in fase iniziale (ottobre 2016) e intermedia (febbraio 2017)

	Gruppo Sperimentale (n = 79)	**Gruppo Controllo** (n = 59)	***t* di Student**
Lettura ottobre 2016	3,2 ± 6,0	5,1 ± 7,1	$t(136) = 1{,}7$, $p = 0{,}09$
Lettura febbraio 2017	15,6 ± 5,0	14,3 ± 6,7	$t(130) = 1{,}2$, $p = 0{,}22$
Scrittura ottobre 2016	2,3 ± 5,5	6,1 ± 7,1	$t(136) = 3{,}7$, $p < 0{,}001$
Scrittura febbraio 2017	14,6 ± 5,9	13,7 ± 6,5	$t(130) < 1$
Δ di Lettura	12,4	9,2	$t(129) = 2{,}8$, $p < 0{,}01$
Δ di Scrittura	12,3	7,6	$t(130) = 3{,}8$, $p < 0{,}001$

TABELLA 3

Risultati di fine prima primaria per lettura e scrittura nei due gruppi di bambini coinvolti

	Gruppo Sperimentale (n = 79)	**Gruppo Controllo** (n = 59)	***t* di Student**
Rapidità Lista di Parole	1,8 ± 1,0	1,3 ± 0,9	$t(129) = 2{,}8$, $p = 0{,}005$
Correttezza Lista di Parole	19,2 ± 1,9	17,7 ± 5,1	$t(130) = 2{,}3$, $p = 0{,}02$
Rapidità Brano MT	1,4 ± 0,6	1,1 ± 0,5	$t(129) = 3{,}0$, $p = 0{,}003$
Correttezza Brano MT	3,5 ± 4,2	6,3 ± 6,3	$t(129) = 3{,}0$, $p = 0{,}003$
Scrittura Lista di Parole	18,4 ± 2,8	17,0 ± 4,8	$t(129) = 2{,}2$, $p = 0{,}03$
Dettato di brano BVSCO2	11,6 ± 8,5	14,5 ± 9,2	$t(122) = 1{,}8$, $p = 0{,}068$
Comprensione Testo MT	8,7 ± 1,6	8,2 ± 2,0	$t(128) = 1{,}3$, $p = 0{,}19$

Nota. I punteggi di rapidità si intendono in sill./sec.; i punteggi di correttezza e del dettato di brano sono in termini di errori; i punteggi della prova di comprensione del testo scritto sono relativi al numero di risposte corrette su 10 domande.

Per quanto riguarda la decodifica di lettura, il gruppo sperimentale evidenzia prestazioni significativamente migliori del gruppo di controllo a tutti i parametri di rapidità e correttezza, sia per il Brano MT che per la Lista di Parole. Per quanto riguarda la rapidità di decodifica, si tratta di differenze piuttosto consistenti dell'ordine di 0,3 sill./sec. alla lettura del brano e di 0,5 sill./sec. alla lettura di parole. È interessante notare che la lettura di liste di parole, per entrambi i gruppi di bambini, risulta più rapida e quindi facilitante rispetto alla lettura di brano. Un dato che risulta tradizionalmente invertito a partire dalla seconda primaria per le possibili influenze dei processi di facilitazione e anticipazione (lessicale e sintattica) presenti nella lettura del brano ma non in quella della lista di parole (Sartori, Job e Tressoldi, 2010).

Per quanto riguarda la scrittura, le differenze tra gruppi appaiono meno sistematiche ma comunque, quando presenti, sempre nella direzione di migliori prestazioni per il gruppo di bambini stimolati con il metodo sillabico. Questi ultimi risultano infatti più abili nella scrittura della Lista di Parole (18,4 *vs.* 17,0, $p = 0{,}03$). È inoltre evidente un esito marginalmente significativo per la quantità di errori nel dettato ortografico BVSCO-2 (11,6 *vs.* 14,5, $p = 0{,}068$). Per un approfondimento di questo ultimo dato, abbiamo analizzato le tre tipologie specifiche di errori (Fonologici, Non fonologici, Accenti/Doppie) tra i due gruppi di bambini: è così emersa un'unica differenza tra gruppi relativa agli errori connessi con accenti e doppie, decisamente meno rappresentati nel gruppo sperimentale [3,6 *vs.* 6,2; $t(122) = 3{,}4$, $p = 0{,}001$].

La comprensione del testo scritto non differenzia i due gruppi di bambini con prestazioni analoghe.

Identificazione di «bambini a rischio» nel gruppo sperimentale e di controllo

Come ultima analisi abbiamo riconsiderato l'intero campione dei bambini coinvolti nello studio (n = 177), di cui 84 appartenenti al gruppo di controllo e 93 relativi al gruppo sperimentale. Abbiamo voluto verificare il possibile rischio di problematiche di lettura sfruttando le fasce di prestazione descritte nelle prove MT di Rapidità (CPR: Criterio pienamente raggiunto, PS: Punteggio sufficiente, RA: Richiesta di attenzione, RII: Richiesta di intervento immediato). Considerando come «bambini a rischio» i bambini con punteggi di rapidità di tipo RA e RII, nel gruppo di controllo risulta una percentuale del 25,0% (21 su 84), che appare decisamente più elevata di quella risultante dal gruppo sperimentale (8,6%, cioè 8 bambini su 93). È interessante notare che la totalità di questi «bambini a rischio» non è composta da bambini bilingui né da bambini considerati «a rischio evolutivo» in fase iniziale del progetto. Di conseguenza la differenza di percentuale emersa (25,0% *vs.* 8,6%) sembra riflettere in modo sostanziale l'effetto del metodo di insegnamento piuttosto che caratteristiche costituzionali dei bambini.

Discussione e conclusioni

Gli esiti della sperimentazione appaiono inequivocabili mostrando, per tutte le misure di esito utilizzate, significativi benefici per il gruppo di bambini alfabetizzati tramite il metodo sillabico. Già al momento della valutazione intermedia (febbraio 2017) è stato possibile dimostrare un più rapido apprendimento dei processi di lettura e scrittura nel gruppo sperimentale, come evidente dalla prestazione dei bambini alla somministrazione della Lista di Parole. A fine anno scolastico, i miglioramenti si sono ulteriormente stabilizzati ed evidenziati a livello statistico a tutte le prove di lettura somministrate (Lista di Parole e Brano MT) in termini sia di rapidità che di correttezza.

È importante sottolineare che i benefici ottenuti per la lettura strumentale non hanno inciso sulla qualità della comprensione del testo scritto, che si è invece mantenuta equivalente tra il gruppo sperimentale e quello di controllo. Per la scrittura le evidenze sono apparse analoghe, seppur a un minore livello di intensità: statisticamente rilevante per la Lista di Parole e ai limiti della significatività per il Dettato del brano BVSCO-2.

Per quanto a nostra conoscenza, questo studio, insieme ai risultati preliminari di Emiliani e collaboratori (2004), è il primo in Italia a dimostrare la superiorità didattica del metodo sillabico nei percorsi iniziali dell'alfabetizzazione, al confronto di approcci basati sulla presentazione e il rafforzamento della corrispondenza grafema-fonema (approcci fonemici e fono-sillabici). I dati emersi dovrebbero a nostro avviso condurre a un'importante riflessione circa i metodi di insegnamento della lettura e della scrittura e orientare la scuola a un approccio più rigoroso, basato sull'evidenza scientifica e sul confronto con le teorie moderne legate allo sviluppo cognitivo e al funzionamento neuropsicologico in età evolutiva (Cubelli, 2009).

In questa prospettiva, l'utilizzo del metodo sillabico potrebbe rappresentare un ponte ideale con i progetti di individuazione precoce delle difficoltà scolastiche e con lo screening clinico dei DSA. Pur essendo svolto durante il primo anno della scuola primaria, quindi in una fascia di età dove non è possibile inquadrare dal punto di vista diagnostico i bambini con DSA, l'utilizzo di questo metodo può facilitare il riconoscimento dei casi «a rischio», limitando la quantità di «falsi positivi» che spesso emergono nei percorsi di identificazione precoce delle difficoltà scolastiche. Questo ultimo dato, piuttosto evidente dai nostri risultati, sembra essere di particolare interesse: escludere possibili difficoltà scolastiche in funzione di un metodo di alfabetizzazione più semplice evita l'allerta e la preoccupazione delle famiglie e del corpo docente, oltre che la possibile pressione psicologica sui bambini. Si può infatti ipotizzare che le difficoltà scolastiche precoci, cioè relative a una fascia di età antecedente alla possibilità diagnostica per DSA, rappresentino criticità del metodo di insegnamento piuttosto che caratteristiche costituzionali dei bambini. Sembrano andare in questa direzione i dati dei bambini «a rischio DSA» rilevati nel gruppo di controllo (25,0%), che rappresentano chiaramente una notevole sovrastima e coinvolgono pertanto bambini che, nel tempo, recupereranno le difficoltà di letto-scrittura. La prevalenza di bambini «a rischio DSA» rilevata nel gruppo sperimentale (8,6%) rappresenta invece un indicatore quantitativo già plausibile rispetto alle stime recenti dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (5-15% secondo il DSM-5; APA, 2013).

Ci pare interessante sottolineare anche un dato relativo agli strumenti specifici utilizzati. In prima primaria la decodifica di lettura è facilitata, quindi più rapida, nel contesto di liste di parole piuttosto che nella presentazione di un brano. Un dato evidente tanto per il gruppo sperimentale quanto per quello di controllo. Come già detto, questa tendenza si inverte classicamente a partire dalla seconda primaria, quando la lettura di brano risulta in genere più rapida della lettura di parole, per la possibilità dei bambini di utilizzare meccanismi di anticipazione lessicale e sintattica nell'approccio al testo. Dal punto di vista didattico questa evidenza orienterebbe a considerare l'opportunità di un ampio utilizzo di questa tecnica di presentazione degli stimoli. Si può ipotizzare che la lista di parole, rispetto al brano, coinvolga una minore attivazione dei processi visuo-spaziali in termini di orientamento attentivo e dei movimenti oculari. Evidentemente, nelle fasi precoci di alfabetizzazione, il bambino sta ancora automatizzando l'integrazione delle diverse funzioni necessarie a consolidare la decodifica, siano esse di tipo linguistico e visivo. La proposta più frequente di liste di parole potrebbe pertanto risultare uno strumento idoneo all'insegnante per facilitare l'insediamento del processo di decodifica.

Per concludere, riteniamo opportuno verificare se la superiorità del metodo sillabico si mantiene tale anche nella successiva classe di frequenza. A questo proposito sarebbe interessante valutare i parametri della letto-scrittura dei due gruppi di bambini coinvolti nello studio al termine della classe 2ª primaria. Questo per capire se l'utilizzo del metodo sillabico incide solamente nell'avvio del processo di alfabetizzazione oppure se mantiene un vantaggio anche successivamente.

Autori

Roberto Padovani
Psicologo Psicoterapeuta, Servizio di Neuropsichiatria Infanzia e Adolescenza, AUSL di Modena.

Elena Odorici
Psicologa Psicoterapeuta, Accademia di Neuropsicologia dello Sviluppo – ANSvi, Parma.

Valentina Graziosi
Psicologa Psicoterapeuta, Accademia di Neuropsicologia dello Sviluppo – ANSvi, Parma.

Beatrice Bertelli
Psicologa Psicoterapeuta, Centro di Neuropsicologia dello Sviluppo «Evolvendo», Mantova.

Maria Iadevaia
Insegnante, Scuola Primaria del Comune di Modena.

Maria Francesca Bellei
Insegnante, Scuola Primaria del Comune di Modena.

Daniela Mancini
Insegnante, Scuola Primaria del Comune di Modena.

Olga Roccalberti
Insegnante, Scuola Primaria del Comune di Modena.

Federica Vecchietti
Insegnante, Scuola Primaria del Comune di Modena.

Alfia Valenti
Coordinatore Progetto Letto-scrittura, Scuola Primaria del Comune di Modena.

Christine Cavallari
Dirigente Scolastico, Comune di Modena.

Monica Cavazzoni
Referente Progetto Letto-scrittura, Scuola Primaria del Comune di Modena.

Bibliografia

APA (2013), *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth Edition,* Washington, DC, American Psychiatric Publishing. Trad. it., *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali,* Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta edizione di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Inganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini.

Belacchi C., Scalisi T.G., Cannoni E. e Cornoldi C. (2008), *CPM Coloured Progressive Matrices. Standardizzazione italiana,* Firenze, Giunti OS.

Bertelli B. (2013), *Introduzione*. In B. Bertelli, P.R. Belli, M.G. Castagna e P. Cremonesi, *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico,* Trento, Erickson, pp. 13-28.

Bertelli B. e Bilancia G. (2006), *VAUMeLF. Batteria per la valutazione dell'attenzione uditiva e della memoria di lavoro fonologica nell'età evolutiva,* Firenze, Giunti OS.

Bertelli B., Belli P.R., Castagna M.G. e Cremonesi P. (2013), *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico,* Trento, Erickson.

Bishop D.V.M. e Snowling M.J. (2004), *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?,* «Psychological Bulletin», vol. 130, pp. 858-886.

Brizzolara D. e Gasperini F. (2011), *Long term reading and spelling outcome in Italian adolescents with a history of specific language impairment,* «Cortex», vol. 47, pp. 955-973.

Cornoldi C. e Colpo G. (2012), *Prove di lettura MT-2 per la scuola primaria,* Firenze, Giunti OS.

Cornoldi C., Miato L., Molin A. e Poli S. (2009), *PRCR-2/2009. Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura,* Firenze, Giunti OS.

Cubelli R. (2009), *Theories on mind, not on brain, are relevant for education,* «Cortex», vol. 45, pp. 562-564.

Emiliani M. e Partesana E. (2008), *Dislessia. Proviamo con le sillabe,* Firenze, Libriliberi.

Emiliani M. e Partesana E. (2009), *Proviamo con le sillabe*. In E. Mariani, L. Marotta e M. Pieretti (a cura di), *Presa in carico e intervento nei disturbi dello sviluppo,* Trento, Erickson, pp. 187-202.

Emiliani M., Casadio B., Chiarini D., Matteucci A., Garbesi A., Coffetti C. e Suzzi G. (2004), *Confronto fra metodo sillabico ed un metodo fonematico-sillabico di insegnamento dell'italiano scritto nel primo ciclo elementare,* «I Care», vol. 29, pp. 19-24.

Franceschini S., Gori S., Ruffino M., Pedrolli K. e Facoetti A. (2012), *A causal link between visual spatial attention and reading acquisition,* «Current Biology», vol. 22, pp. 814-819.

Hulme C. e Snowling M.J. (2009), *Developmental disorders of language learning and cognition,* Oxford, Blackwell Wiley.

NICHD, Early Child Care Research Network (2005), *Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading,* «Developmental Psychology», vol. 41, pp. 428-442.

Pennington B.F. e Bishop D.V.M. (2009), *Relations among speech, language and reading disorders,* «Annual Review of Psychology», vol. 60, pp. 283-306.

Roid G.G. e Miller L.J. (1997), *Leiter-R. Leiter International Performance Scale Revised,* Wood Dale, IL, Stoelting.

Sarti D., Massari M.T. e Zardini G. (1999), *Un metodo sillabico ortografico per la riabilitazione delle difficoltà di lettura.* In D. Sarti e G. Zardini (a cura di), *Sillabando si impara. Disordini dello sviluppo e apprendimento della lingua scritta,* Milano, FrancoAngeli, pp. 147-156.

Sartori G., Job R. e Tressoldi P.E. (2010), *DDE-2. Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva – 2,* Firenze, Giunti OS.

Tressoldi P.E., Cornoldi C. e Re A.M. (2012), *BVSCO-2. Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica – 2,* Firenze, Giunti OS.

Ziegler J.C. e Goswami U. (2005), *Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory,* «Psychological Bulletin», vol. 131, pp. 3-29.

Autore per corrispondenza

Roberto Padovani
Servizio di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza
AUSL di Modena
Via Cardarelli, 43
41124 Modena
E-mail: r.padovani@ausl.mo.it

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento nel contesto lavorativo: una rassegna

Sara Bocchicchio, Enrico Ghidoni e Giacomo Stella

Sommario

In età adulta dislessia e Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) possono influenzare diverse aree di funzionamento come il lavoro, la famiglia, l'ambito sociale ed emozionale, le incombenze della vita quotidiana e il tempo libero. Nel contesto lavorativo, la letteratura disponibile e l'esperienza anglosassone permettono di delineare una serie di difficoltà e ostacoli che vanno ben oltre le difficoltà di letto-scrittura e che possono avere un impatto già nella fase di scelta del ruolo professionale più adatto, fino a influenzare la crescita professionale e gli avanzamenti di carriera. Così come accade nella scuola, gli interventi messi in atto sono mirati a minimizzare e a compensare queste difficoltà sia attraverso azioni di adattamento dell'ambiente di lavoro, sia attraverso azioni individualizzate che ben si prestano a far fronte a profili molto eterogenei. Attuare in maniera sistematica e capillare questi interventi, tuttavia, non sembra impresa facile sia per la totale mancanza di conoscenza del fenomeno nel mondo del lavoro, sia per la natura competitiva di questo particolare ambito che di certo non incentiva lo svelamento di questi lavoratori (nemmeno in quei Paesi dove esiste una precisa normativa). Da qui la necessità di diffondere una conoscenza della dislessia che tenga conto non solo delle difficoltà e dei punti di debolezza, ma anche dei punti di forza e delle peculiari qualità che le persone con dislessia spesso possiedono. Il presente contributo vuole offrire una panoramica delle conoscenze attualmente disponibili, ma anche stimolare una riflessione sulla necessità di un cambiamento nel modo di pensare la dislessia e i DSA nel contesto sociale.

Parole chiave
Dislessia, DSA, adulti, lavoro.

doi: 10.14605/DIS1521803 | ISSN 1724-9767

Specific Learning Disabilities in the workplace: A review

Abstract

In adulthood, dyslexia and Specific Learning Disabilities may affect different functional areas such as work, family, social and emotional spheres, everyday life and leisure activities. In the workplace context, available literature (mainly from Anglo-American experience) reports a number of difficulties and obstacles that go far beyond reading and writing and may have an impact from choosing the most appropriate professional role up to influencing career growth and promotion. As at school, the interventions implemented aim to minimise and compensate for these difficulties both through adaptation to the working environment and through individualised actions that are well suited to dealing with heterogeneous functional profiles. Implementing these interventions in a systematic and widespread manner, however, does not seem easy, due to the total lack of knowledge of the phenomenon in the world of work and the competitive nature of this particular field, which certainly does not encourage disclosure of these workers (not even in those countries where specific legislation exists). Hence the need to spread knowledge of dyslexia that takes into account not only the difficulties and weaknesses but also the strengths and unique qualities that these people often possess. This contribution aims to provide an overview of currently available knowledge, but also to stimulate a reflection on the need for a change in the way we consider dyslexia and Learning Disabilities at a social level.

Keywords
Dyslexia, Learning Disabilities, adulthood, workplace.

Introduzione

In Italia il 64,3% della popolazione ha un'età compresa tra i 15 e i 64 anni di età (fonte Istat – Indicatori Demografici, stime per l'anno 2015) e una percentuale di essi, presumibilmente dal 3% al 5%, avrà un Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA): tuttavia, l'attenzione ai bisogni e alle necessità di questo gruppo è stata molto inferiore rispetto a quella posta sui bambini a scuola. Questa tendenza potrebbe avere un senso nell'ottica di fornire interventi precoci in grado di minimizzare le difficoltà, tuttavia è necessario considerare la natura costituzionale di questi disturbi, che possono influenzare il funzionamento lungo tutto il corso della vita, in tutti gli ambiti, incluso quello lavorativo.

I giovani adulti che presentano un DSA come la dislessia, concluso il percorso scolastico, si trovano ad affrontare una nuova sfida: l'inserimento nel mondo del lavoro. Così come nella scuola, dovranno aggirare ostacoli, compensare le difficoltà e lottare, talvolta duramente, per dimostrare il loro potenziale. In Italia, grazie alla Legge 170/2010

(Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico) e ai successivi decreti attuativi, la dislessia e i DSA sono sempre più conosciuti e compresi in particolare in ambito scolastico.

I bambini e i ragazzi con DSA in base a tali norme dovrebbero essere adeguatamente sostenuti nel corso di tutto il percorso di studi grazie a una didattica personalizzata e grazie all'utilizzo di strumenti compensativi. Tuttavia, per quanto riguarda l'ambito lavorativo, non esiste una precisa normativa né forme di supporto e non è nota la condizione di questi lavoratori. Di quante persone stiamo parlando? In Italia ogni anno circa 300.000 studenti si affacciano al mondo del lavoro; se il 4% di loro presenta un DSA, allora ogni anno circa 12.000 persone con DSA entrano nel mondo del lavoro. Questa è solo una stima approssimativa, ma rende l'idea di quanti cittadini italiani siano interessati da questo disturbo.

Gli studi che hanno indagato l'impatto del disturbo nel contesto lavorativo sono pochi e provengono soprattutto da Paesi anglosassoni come Regno Unito e Stati Uniti, forti di una maggiore conoscenza del fenomeno e di una precisa normativa di riferimento. L'apporto di questo filone di studi permette di confermare l'esistenza di difficoltà e ostacoli anche nella vita professionale della persona con DSA, nonché la presenza di problematiche ti tipo psicopatologico come ansia, depressione e bassa autostima. Emerge la necessità di intervenire con forme di supporto atte a minimizzare le difficoltà, a facilitare l'inserimento nel mondo del lavoro e la crescita professionale, ma anche a gestire eventuali problematiche di tipo psicopatologico. La peculiare natura competitiva dell'ambito lavorativo e un basso tasso di svelamento da parte di questi lavoratori, tuttavia, hanno portato diversi autori a sostenere con forza l'importanza di valorizzare questa categoria di persone diffondendo una conoscenza della dislessia che tenga conto anche dei punti di forza.

Il presente contributo, organizzato su aspetti tematici ritenuti rilevanti, vuole offrire una panoramica delle conoscenze attualmente disponibili, ma anche stimolare una riflessione sulla necessità di un cambiamento nel modo di pensare la dislessia e i DSA. I ricercatori dovrebbero considerare il disturbo in ottica *life-span* per cogliere davvero bisogni e necessità di ogni fascia di età e l'enfasi dovrebbe essere posta non solo sui deficit ma anche sui punti di forza e le competenze individuali.

A questo scopo, in base a titolo e abstract, sono stati selezionati 110 articoli pubblicati tra 1980 e il 2017, su cui è stata condotta l'analisi dettagliata dei contenuti. Le pubblicazioni scientifiche sono state selezionate utilizzando come chiavi di ricerca le parole *adulthood, cognitive profile, work, workplace, diversity, disclosure,* in associazione con *dyslexia, learning, disability*. Per il reperimento delle pubblicazioni scientifiche sono state consultate le banche dati Google Scholar e PubMed Central, oltre a singole riviste come «Dyslexia» e a sistemi di raccolta come Springer Standard Collection, Research Gate, Science Direct, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy e Wiley Online Library.

Il profilo di funzionamento: aree di forza e aree di debolezza

Il profilo cognitivo e psicologico degli adulti con DSA risulta estremamente complesso ed eterogeneo (Reid et al., 2006) ed è caratterizzato sia da aree di debolezza che da aree di

forza. Per quanto riguarda le abilità di lettura e scrittura, i dati disponibili mostrano che i deficit nella decodifica fonologica persistono anche in età adulta e comportano prestazioni significativamente inferiori alla norma sia in termini di lentezza e accuratezza della lettura, sia in termini di competenza ortografica (Hatcher, Snowling e Griffiths, 2002; Kinsbourne et al., 1991; Maughan et al., 2009; Ramus et al., 2003; Reid et al., 2006; Shaywitz et al., 1999; Sterling et al., 1998; Swanson e Hsieh, 2009).

Questi dati provengono soprattutto da studi su popolazioni di lingua a ortografia «opaca», ma gli stessi risultati sono stati confermati da studi effettuati su soggetti italiani. In particolare, lo studio di Lami e collaboratori (2008), effettuato su 33 studenti dislessici italiani, diagnosticati all'età media di 10,2 anni e rivalutati in *follow-up* all'età media di 19,6, ha confermato una riduzione del deficit di lettura in termini sia di velocità che di accuratezza, ma non una sua remissione totale.

Lo studio di Cornoldi e Fenzi (2015) conferma le persistenti difficoltà a livello ortografico ed è in linea con i risultati ottenuti da due precedenti studi (Bindelli et al., 2009; Re et al., 2011). Questi deficit, oltre a comportare maggiori difficoltà di accesso alla conoscenza generale, hanno delle ripercussioni anche nelle scelte prima scolastiche (Zoccolotti et al., 2005) e poi professionali (Moreno et al., 2005). Inoltre, alcuni studi hanno dimostrato che i giovani adulti con disturbo di lettura corrono un rischio maggiore di sviluppare problemi sociali (Lipka, Lessux e Siegel, 2006; Wiener e Schneider, 2002) e disturbi della sfera emotiva (Gregg et al., 1992).

Il deficit di letto-scrittura rappresenta, così come in età evolutiva, il sintomo più evidente, ma nell'adulto possono essere descritti alcuni problemi di funzionamento che vanno ben oltre il dominio verbale e fonologico (Gerber, 2011; Ghidoni, 2011). Una recente indagine sulle funzioni esecutive di un gruppo di dislessici adulti (Smith-Spark et al., 2016) ha evidenziato la presenza di difficoltà di memoria di lavoro, di organizzazione e pianificazione e di monitoraggio delle attività. Come sottolineano gli stessi autori, queste difficoltà hanno un impatto negativo su tutte le attività di vita quotidiana e per questo meriterebbero la stessa importanza data ai deficit di letto-scrittura, soprattutto al fine di impostare interventi di supporto efficaci.

Dello stesso parere è Diamond (2013), che ha sottolineato come i deficit a carico delle funzioni esecutive possono avere effetti negativi sulla maggior parte degli aspetti della vita quotidiana, dalla qualità della vita in generale fino all'armonia coniugale e al successo professionale. David McLoughlin e Carol Leather, che da anni si occupano di dislessia nell'adulto e in particolare di rispondere alle necessità dei dislessici in ambito lavorativo, sottolineano la necessità di considerare il fenomeno dislessia come il risultato di un'interazione di fattori neurologici, cognitivi, comportamentali e psicoaffettivi. A tal fine hanno descritto una serie di caratteristiche tipiche e osservabili a livello comportamentale e psicoaffettivo e hanno tentato di spiegare il fenomeno da un punto di vista cognitivo (McLoughlin e Leather, 2013).

A livello comportamentale i soggetti adulti con dislessia mostrano difficoltà nell'organizzazione personale e professionale e nelle modalità di apprendimento (inclusa la gestione del tempo); mostrano difficoltà nei processi di decodifica verbale, di comprensione di un testo scritto, nella compitazione e si mostrano lenti in scrittura; hanno difficoltà nel campo

della matematica per quanto riguarda aspetti procedurali come il riconoscimento del simbolo matematico e l'applicazione delle procedure di calcolo a mente; possono presentare difficoltà di espressione verbale, ad esempio nella scelta dei vocaboli e dell'ordine degli stessi, che possono rendere talvolta inefficace l'eloquio; infine i dislessici adulti riferiscono difficoltà di memoria e in particolare di memoria a breve termine. Per quanto riguarda le caratteristiche psicoaffettive, gli autori evidenziano mancanza di fiducia nelle loro potenzialità, bassa autostima, vissuti di rabbia e frustrazione soprattutto rispetto alle esperienze scolastiche passate, sintomi ansiosi reattivi in particolare a compiti di apprendimento e a situazioni di verifica e, talvolta, una ricaduta negativa nelle interazioni sociali dovuta perlopiù a un'immagine negativa di sé.

Per quanto riguarda il profilo cognitivo, gli studi hanno dimostrato il persistere del deficit fonologico, ma McLoughlin e Leather (2013) sottolineano, in base a evidenze scientifiche (Smith-Spark e Fisk, 2007; Swanson, 1994) e in base alla loro pratica clinica, la presenza di un deficit a carico della memoria di lavoro e propongono di considerare e di interpretare il deficit fonologico non come un deficit a carico di un'unica e isolata componente cognitiva, ma come una delle componenti del complesso sistema di memoria di lavoro. La memoria di lavoro rappresenta un sistema cognitivo fondamentale per avere prestazioni efficaci in contesti di apprendimento e di lavoro (McLoughlin e Leather, 2013).

Assumendo tale prospettiva, secondo gli autori, è possibile dare una spiegazione, e in un certo senso prevedere, tutte quelle difficoltà in compiti tipicamente esecutivi come la difficoltà nel mantenere e spostare l'attenzione, le difficoltà di pianificazione e organizzazione delle idee, ma anche l'autoregolazione e l'autocontrollo di comportamenti finalistici. Tale prospettiva può essere utile anche nella scelta delle strategie più efficaci da adottare come, ad esempio, sfruttare il ricordo delle facce piuttosto che i nomi delle persone, basarsi su aspetti generali piuttosto che su etichette verbali come nord, sud, destra o sinistra, o organizzare il lavoro strutturandolo in tappe.

Il profilo funzionale del dislessico adulto è stato indagato non solo in termini di deficit, ma anche esplorando le aree di forza e i talenti. In generale le ricerche disponibili evidenzierebbero una superiorità dei dislessici nei domini non verbali, ma i dati raccolti fino ad ora non sarebbero sufficienti (Gilger, 2017). Studi su casi singoli e report aneddotici suggeriscono la necessità di considerare una più ampia gamma di abilità e deficit come conseguenza dell'organizzazione neurale atipica delle persone con dislessia. Le abilità e i talenti documentati riguardano: i domini non verbali/spaziali; il successo in ambiti professionali come l'arte, il teatro, la fisica e l'ingegneria; differenze nell'elaborazione visiva e spaziale ad alcuni test neurocognitivi (Diehl et al., 2014; Eckert, 2004; Eide, 2013; Everatt, Steffert e Smythe, 1999; Gilger e Hynd, 2008; Gilger e Kaplan, 2001; Maisog et al., 2008; Olulade et al., 2012; Schneps et al., 2011).

Everatt, Steffert e Smythe (1999) hanno trovato che i dislessici adulti sono più abili dei normolettori nello scoprire nuovi utilizzi di oggetti quotidiani, nel costruire nuovi oggetti da forme semplici, nell'adottare punti di vista non convenzionali, abbandonando un setting precedente; tra gli studenti universitari delle facoltà artistiche si riscontra un numero maggiore di dislessici (Wolff e Lundberg, 2002) e questa particolare predisposizione per le attività artistiche sembra poter essere spiegata da un talento visuo-spaziale che nei dislessici

si sviluppa a causa della loro capacità di processare queste informazioni in forma globale piuttosto che in maniera analitica e locale (von Károlyi et al., 2003). In un recente studio sulle abilità creative (Tabibi e Pfeffer, 2015) non emerge nessuna differenza significativa tra dislessici e normolettori in età evolutiva, ma gli autori ipotizzano che la creatività possa svilupparsi nelle persone con dislessia nel corso dell'età.

Vlachos, Andreou e Delliou (2013) hanno rilevato in un gruppo di studenti dislessici della scuola secondaria uno stile di pensiero correlato a una preferenza emisferica destra, mentre il gruppo di controllo mostrava una chiara preferenza emisferica sinistra. Lo studio conferma lavori precedenti (Golden e Zenhausern, 1983; Oexle e Zenhausern, 1981), è in linea con gli studi di *neuroimaging* (Shaywitz et al., 2002; Simos et al., 2000) ed è coerente con le ricerche sulla lateralizzazione che mostrano una specializzazione dell'emisfero destro per il pensiero non verbale, olistico ed emotivo (Springer e Deutsch, 1993).

Alcuni autori suggeriscono specificamente di «de-stigmatizzare» gli individui con dislessia, allontanandosi da una prospettiva puramente deficitaria e sottolineando le abilità visive-spaziali che possono possedere e che renderebbero la dislessia un vero e proprio dono (ad esempio, Cowen, 2014; Davis, 2010; Eide, 2013, West, 1997; 2009). La conclusione di questi autori è che le persone con dislessia possiedono talenti innati in aree non verbali e per questo eccellono in professioni che coinvolgono queste particolari abilità (ad esempio, Cowen, 2014; Eide e Eide, 2011; Logan e Martin, 2012; Steffert, 1998; Taylor e Walter, 2003; West, 1997; Wolff e Lundberg, 2002). I risultati di questi studi sono stati spesso ripresi dai mezzi di stampa (non scientifica), contribuendo così a diffondere l'idea che la dislessia sia associata a talenti speciali. In particolare, i media hanno diffuso due informazioni: 1) la dislessia è associata al successo imprenditoriale e alla creatività; 2) la dislessia è correlata a talenti nell'elaborazione visiva e spaziale (Gilger, 2017). La realtà, tuttavia, è che questi risultati non sono sufficienti per confermare la presenza di tali talenti e che è necessario effettuare indagini scientifiche più rigorose (Gilger, 2017).

In due recenti revisioni, ad esempio, emerge che nel 90% dei casi i dislessici mostravano prestazioni uguali o peggiori rispetto ai normolettori in una varietà di compiti visuo-spaziali (Crogman, Gilger e Hoeft, 2017; Gilger, Allen e Castillo, 2016). Al contrario, in compiti di realtà virtuale (ad esempio, Attree et al., 2009) e nella capacità di percepire figure impossibili (ad esempio, Diehl et al., 2014; von Károlyi et al., 2003) i dislessici sembrerebbero avvantaggiati.

Gli unici due studi che hanno indagato tramite imaging funzionale le differenze a livello cerebrale tra dislessici e normolettori durante compiti di ragionamento visuo-spaziale hanno evidenziato differenze nell'attivazione cerebrale, ma prestazioni ai test significativamente peggiori dei dislessici rispetto al gruppo di controllo (Diehl et al., 2014; Olulade et al., 2012), suggerendo pertanto l'importanza anche di analisi che utilizzino strumenti di imaging funzionale e non solo test e prove di esplorazione del comportamento.

Per quanto riguarda la scelta professionale e il successo nel lavoro, la ricerca è poco chiara. In primo luogo, la letteratura mostra un elevato tasso di individui con dislessia in determinate carriere (ad esempio arte, teatro, astronomia, ecc.), alcune delle quali necessitano di competenze non verbali e creative. Tuttavia, esistono pochi dati e talvolta contraddittori. Ad esempio, Taylor e Walter (2003) hanno effettuato un confronto tra le

occupazioni degli adulti con e senza dislessia e hanno scoperto che le persone con dislessia si trovavano più spesso in professioni di tipo *people-oriented,* come l'infermieristica o il commercio, piuttosto che in professioni di tipo scientifico (si vedano anche Fink, 2002, e Gottfredson, Finucci e Childs, 1984).

In generale, le pubblicazioni scientifiche che hanno affrontato l'argomento sono scarse e la maggior parte degli articoli consiste in raccolte di aneddoti e indagini retrospettive condotte con strumenti di autovalutazione (Finucci, Gottfredson e Childs, 1985; Hickman e Brens, 2014; Taylor e Walter, 2003; Wolff e Lunberg, 2002). Pertanto, se è vero che esistono differenze nella scelta professionale, non esistono attualmente prove che tali differenze siano dovute a talenti specifici, né è possibile determinare se il successo in questi ambiti professionali sia dovuto ai punti di forza o alla tendenza da parte di queste persone a evitare carriere che richiedono abilità di letto-scrittura.

Concludendo, è chiaro che le persone con dislessia possono avere profili caratterizzati sia da punti di forza che di debolezza, tuttavia, attualmente, non vi sono solide prove empiriche a sostegno di ciò e il rischio è di creare confusione e diffondere informazioni errate circa questa condizione. La ricerca dovrà approfondire tali argomentazioni attraverso rigorosi studi scientifici e ciò sarà fondamentale non solo per meglio delineare il profilo funzionale di queste persone, ma anche per impostare approcci didattici adeguati, per fornire un supporto nella scelta del ruolo professionale più adatto e, in generale, per aiutare i dislessici a sfruttare al meglio i loro punti di forza.

Per un approfondimento delle difficoltà e dei talenti associati alle persone con DSA si veda la lista proposta nella tabella 1. L'elenco è stato costruito raccogliendo e riassumendo le informazioni contenute nell'esteso lavoro di David McLoughlin e Carol Leather (2013), nei testi di Diana Bartlett e Sylvia Moody (Bartlett, Moody e Kindersley, 2010; Moody, 2009) e in due pubblicazioni diffuse rispettivamente dalla British Dyslexia Association (*Code of Practice for Employers,* 2017) e dallo Scottish Higher Education Funding Council, ente pubblico incaricato di finanziare gli istituti di istruzione superiore scozzesi (Hammond, Hercules e McPherson, *Understanding Dyslexia: An Introduction for Dyslexic Students in Higher Education,* 2004).

È importante ricordare che, data l'unicità di ciascun profilo, non tutte le persone con DSA presentano le stesse difficoltà e gli stessi punti di forza. Pertanto, le caratteristiche elencate non saranno sempre presenti. Ciascun profilo potrà essere caratterizzato da una serie di punti di forza e di debolezza e il risultato finale dipenderà da molteplici fattori: dal tipo di disturbo, dalla gravità, dal grado di compensazione, dal profilo intellettivo, da eventuali comorbidità, ma anche da tutti quei fattori personali e ambientali che insieme concorrono a definire il profilo di ciascun individuo.

TABELLA 1

Punti di forza e di debolezza delle persone con DSA

Punti di forza	Punti di debolezza
– Hanno un'intelligenza nella norma e/o superiore alla norma. – Riescono facilmente ad avere una visione d'insieme, a percepire un'immagine nel suo complesso. – Hanno una percezione globale, riescono a «leggere» le situazioni in modo più ampio. – Tendono a processare le informazioni in modo globale/parallelo invece che in sequenza. – Sono in grado di cogliere gli elementi fondamentali di un discorso o di una situazione. – Ragionano in modo dinamico, creando connessioni inusuali che altri difficilmente riescono a sviluppare. – Apprendono facilmente dall'esperienza. – Pensano soprattutto per immagini *(visual thinker)*, visualizzando le parole e i concetti in modo tridimensionale. – Memorizzano più facilmente per immagini. – Sono dotati di notevoli talenti nell'elaborazione visiva e spaziale. – Sono intuitivi e innovativi. – Sviluppano modalità creative di gestione delle difficoltà e di risoluzione dei problemi; sviluppano facilmente nuove idee e soluzioni. – Hanno eccellenti capacità di osservazione. – Percepiscono e apprendono in maniera multidimensionale, usando tutti i sensi. – Sono abili nell'adottare punti di vista non convenzionali *(think out of the box)*. – Possono sviluppare ottime capacità interpersonali ed eccellere in lavori che coinvolgono la gestione del personale. – Sviluppano grandi abilità nel delegare agli altri. – Possiedono grande empatia e sviluppano ottime capacità di coping. – Hanno elevate ambizioni, una forte motivazione e grande perseveranza.	– Leggono più lentamente, in maniera poco fluente e con errori. – A causa della scarsa automatizzazione del processo di lettura possono stancarsi facilmente, soprattutto quando il materiale da leggere è tanto. – Possono scrivere a mano lentamente, con fatica, e il risultato può essere poco leggibile e male organizzato sul foglio. – In scrittura possono avere difficoltà a rispettare le regole ortografiche. – Possono avere difficoltà a riassumere e a sintetizzare. – Hanno difficoltà nel prendere appunti, ad esempio nel corso di riunioni, corsi di formazione e seminari. – Spesso necessitano di rileggere più volte un testo al fine di una corretta comprensione. – Possono trovarsi in difficoltà con le lingue straniere, in particolare per quanto riguarda la scrittura. – Possono essere lenti e poco accurati in compiti di calcolo a mente e di calcolo scritto. – Possono avere difficoltà di memoria di lavoro. – Possono avere difficoltà nella gestione del tempo. – Possono avere difficoltà nell'organizzazione del discorso scritto. – Possono avere difficoltà di concentrazione per lungo tempo e facile distraibilità. – Spesso presentano vissuti di ansia da prestazione reattiva in particolare a compiti di apprendimento e a situazioni di verifica. – Possono avere bassa autostima.

Fonti: Bartlett, Moody e Kindersley, 2010; British Dyslexia Association, 2017; Hammond, Hercules e McPherson, 2004; McLoughlin e Leather, 2013; Moody, 2009.

La dislessia e i DSA nel mondo del lavoro

Le difficoltà sul lavoro

Le difficoltà funzionali della dislessia possono avere ripercussioni su molte attività lavorative, determinando errori, stili di esecuzione più o meno compensativi (di solito scarsamente compresi nell'ambiente lavorativo) e soprattutto la necessità di un tempo più lungo a causa di attività di controllo supplementari (Ghidoni, 2011). Reid e Kirk (2001) hanno intervistato un gruppo di lavoratori dislessici per identificare gli ostacoli sperimentati sul posto di lavoro. Le difficoltà emerse riguardavano la gestione del tempo, la preparazione di report e relazioni scritte, la compilazione di moduli cartacei, routine di lavoro troppo rigide e la necessità di un tempo più lungo per portare a termine i propri compiti.

Sylvia Moody (2009) spiega che le difficoltà che possono influenzare l'efficienza sul lavoro includono le difficoltà di letto-scrittura, le difficoltà mnesiche, le difficoltà di sequenziamento, le difficoltà organizzative, le difficoltà di orientamento visuo-spaziale, le difficoltà nell'organizzazione del discorso e aspetti emotivi come paura, ansia e imbarazzo. Amanda Kirby (2014) riporta una lista di difficoltà descritte dagli stessi lavoratori dislessici: impiego di più tempo dei colleghi nel leggere documenti scritti, difficoltà nel strutturare una produzione scritta e non commettere errori ortografici, riluttanza nel chiedere aiuto ai colleghi, problemi nel ricordare ad esempio appuntamenti e scadenze, difficoltà nel compilare moduli, specialmente se richiedono una compilazione manuale, e nel completare compiti in tempi prestabiliti, difficoltà nell'organizzazione delle attività e tendenza a non svelare la propria condizione per timore delle possibili conseguenze. Tutte queste difficoltà possono portare i dislessici a vivere uno *stato di confusione,* ma, a differenza dei lavoratori realmente incompetenti, sentono dentro di sé di essere persone capaci e in grado di riuscire (Bartlett, Moody e Kindersley, 2010).

Bartlett, Moody e Kindersley (2010) suggeriscono che il modo più semplice per descrivere le diverse difficoltà sperimentate dai lavoratori dislessici è fare riferimento alla necessità di un tempo più lungo per elaborare le informazioni. In questo senso, il lavoratore dislessico si sentirà sovraccaricato quando le informazioni da rielaborare sono in forma scritta o verbale; faticherà nel redigere lunghe relazioni e tenderà a perdere il filo del discorso; potrà avere difficoltà nel comunicare informazioni in modo chiaro e sintetico soprattutto quando non ha avuto il tempo per organizzare le idee e il discorso. Un esempio concreto offerto dalle autrici è il caso di un impiegato che, alla sua scrivania, è impegnato a concentrarsi sul suo lavoro (per il quale è del tutto competente). Egli è continuamente distratto da una successione di colleghi che, ogni pochi minuti, si avvicinano alla sua scrivania consegnandogli documenti urgenti e chiedendo un riscontro immediato. Egli potrà sentirsi sovraccaricato dal volume di informazioni che giungono senza sosta e potrà perdere la sua capacità di lavorare in modo calmo ed efficiente, a tal punto da apparire ai colleghi come totalmente incompetente.

Oltre alle difficoltà di lettura, di scrittura, di memoria a breve termine e di velocità di elaborazione dell'informazione, possono emergere altri problemi correlati allo specifico

contesto lavorativo e alla mansione assunta (de Beer et al., 2014). Le persone con DSA possono, ad esempio, trovarsi in difficoltà nello svolgere compiti complessi che richiedono un notevole carico di lavoro o nel mantenere la concentrazione in ambienti di lavoro molto rumorosi o, ancora, mostrare una certa dipendenza dal supporto dei colleghi o dei familiari nel portare a termine determinate attività (Morgan e Klein, 2000; Reid, 2001). La tipologia del compito da svolgere e la qualità delle relazioni con i colleghi possono intensificare o, al contrario, attenuare le difficoltà (McLoughlin, Fitzgibbon e Young, 1994).

Da una recente indagine qualitativa condotta su insegnanti dislessici (Taylor, 2017), emergono difficoltà correlate alla specifica mansione: leggere e-mail e libri di testo, redigere i piani didattici degli studenti, dettare i numeri delle pagine da studiare, pronunciare correttamente nomi o parole complesse, provare ansia nel leggere, scrivere e parlare di fronte ai colleghi e provare imbarazzo nel caso di errori ortografici su e-mail, documenti o sulla lavagna e il timore che possano essere ricondotti a una scarsa professionalità.

I risultati di uno studio effettuato su infermieri dislessici evidenziano come la dislessia abbia influenzato le attività del loro lavoro comportando la necessità di frequenti controlli, richieste di conferma da parte dei colleghi, la paura di essere ridicolizzati in caso di errore e la necessità di tempo aggiuntivo come fattore cruciale per svolgere le proprie mansioni (Morris e Turnbull, 2006). La necessità di apprendere rapidamente nuove routine da automatizzare può mettere a dura prova le persone che hanno disturbi di apprendimento; la presenza di errori banali, ad esempio nella trascrizione di numeri, codici, ecc., può avere gravi conseguenze nell'opinione dei colleghi e dei superiori, determinando atteggiamenti punitivi che sconfinano a volte nel mobbing o portano all'emarginazione e all'allontanamento, a volte volontariamente scelto (Ghidoni, 2011).

Un'altra ricaduta importante riguarda la tendenza a evitare compiti che richiedono l'impegno funzionale deficitario, lettura e scrittura e attività collegate, e la conseguente privazione di possibilità di avanzamenti di carriera (Alexander-Passe, 2006; Macdonald, 2009). Molti dislessici possono eccellere nel loro lavoro e possono per questo trovarsi a decidere se accettare o meno una promozione; tuttavia, si riscontra spesso la tendenza a non accettare la promozione perché solitamente essa comporta compiti nuovi e sconosciuti, nonché una nuova fase di verifica e valutazione delle competenze (Reid e Kirk, 2001). Oltre alle difficoltà che possono emergere da un avanzamento di carriera, McLoughlin e Leather (2013) individuano come momenti critici qualsiasi cambiamento che comporta nuove routine da automatizzare e impone nuove strategie di approccio o un aggiustamento di quelle già adottate, come nel caso di una ridefinizione del ruolo, un cambio di professione, un ritorno alla formazione/studio e un cambiamento del personale.

Spesso la consapevolezza delle proprie difficoltà porta i dislessici a scelte di occupazione condizionate, al di sotto delle proprie effettive capacità (Taylor e Walter, 2003). Anche dal punto di vista dei superiori, il dislessico viene pensato come lavoratore adatto per attività di basso livello a causa degli errori banali in cui può incorrere, un equivoco fatale dato che i dislessici riescono forse meglio in attività strategiche e direttive, invece che in attività di basso livello che richiedono l'uso automatico di abilità come la lettura e la scrittura (Ghidoni, 2011). Per tale motivo, risulta di estrema importanza supportare i

giovani adulti con dislessia nella scelta dell'occupazione più adatta. A questo proposito, Reid e Kirk (2001) suggeriscono che il focus non dovrebbe essere sul disturbo, ma sugli interessi, le capacità e le ambizioni personali e indicano una serie di domande che sarebbe utile porsi, in termini positivi, prima della scelta: che tipo di professione potrei intraprendere? Esistono professioni che dovrei evitare? Sarò supportato durante corsi universitari e/o professionali? Come posso sviluppare strategie per far fronte alle mie debolezze?

Nella tabella 2 elenchiamo le difficoltà che i dislessici possono incontrare sul luogo di lavoro, suddivise in base all'area di debolezza (Bartlett, Moody e Kindersley, 2010; McLoughlin e Leather, 2013) Si ricorda, tuttavia, che non tutte le persone con DSA hanno le stesse difficoltà. Il profilo di un individuo con DSA dipende sia da quali e quante aree sono interessate dal disturbo, sia dal livello di gravità, ma anche da tutti quei fattori ambientali che insieme concorrono a favorire i processi di compensazione. Possiamo quindi aspettarci persone che manifestano difficoltà in una sola area e persone che hanno difficoltà in diverse aree contemporaneamente. Questi stessi individui possono presentare livelli di gravità diversi che possono variare con il tempo e con l'età anche in base ai livelli di compensazione; un bambino con diagnosi di dislessia di grado severo, se adeguatamente sostenuto e supportato, può acquisire nel tempo strategie in grado di compensare completamente il disturbo. Pertanto, un adulto sul posto di lavoro non presenterà tutte le difficoltà elencate, talora solamente qualcuna di esse sarà presente in maniera evidente, mentre le altre difficoltà saranno assenti o completamente compensate da strategie sviluppate negli anni.

TABELLA 2

Possibili difficoltà delle persone con dislessia sul luogo di lavoro

Area di debolezza	Difficoltà
Lettura	– Leggere e comprendere documenti scritti – Leggere velocemente e sotto pressione – Seguire istruzioni scritte, ad esempio procedure e protocolli – Leggere ad alta voce, ad esempio, nel corso di un meeting
Scrittura	– Organizzare il discorso in modo chiaro e sintetico – Produrre report scritti in poco tempo – Prendere appunti nel corso ad esempio di riunioni, corsi di formazione e seminari – Compilare moduli e questionari
Calcolo	– Riportare accuratamente cifre all'interno ad esempio di un database o di un foglio di calcolo – Scrivere sequenze di numeri – Rievocare correttamente formule e procedure di calcolo – Lentezza nel calcolo a mente
Abilità di sequenziamento	– Cercare termini specifici in glossari, dizionari, ecc. – Eseguire istruzioni e procedure nell'ordine corretto

Memoria a breve termine	– Ricordare messaggi, istruzioni e indicazioni – Ricordare numeri di telefono – Rievocare il contenuto di materiale scritto – Prendere appunti – Ricordare i nomi delle persone – Esecuzione di più compiti contemporaneamente come, ad esempio, ascoltare e prendere nota di quanto detto
Abilità organizzative	– Difficoltà nella gestione del tempo – Errori nel prendere nota di appuntamenti e scadenze – Difficoltà nel gestire diversi compiti e attività – Difficoltà nel stabilire un ordine di svolgimento delle attività – Difficoltà a mantenere l'ordine sul luogo di lavoro e tendenza a perdere le cose
Concentrazione e attenzione	– Mantenere la concentrazione per lungo tempo – Facile distraibilità in contesti rumorosi

Le difficoltà in fase di selezione

L'esperienza di ricercatori e specialisti che da anni si occupano di supportare queste persone nel contesto lavorativo anglosassone (McLoughlin e Leather, 2013) ci permette di confermare che le difficoltà conseguenza del disturbo possono essere di ostacolo anche nel corso dei colloqui di selezione. Il primo aspetto da considerare riguarda le difficoltà che sono diretta conseguenza del disturbo. Le difficoltà di letto-scrittura e calcolo così come la lentezza di esecuzione e la scarsa memoria potrebbero influire negativamente sulla prestazione a eventuali test e/o prove scritte. Il candidato dislessico potrebbe ad esempio non riuscire a completare i test nei tempi prestabiliti per una lentezza nel leggere le consegne, comprendere le istruzioni e organizzare le risposte. Il candidato disgrafico, che può mostrarsi lento e poco accurato nella realizzazione del tratto grafico, potrebbe produrre testi poco comprensibili e dare così una brutta impressione di sé all'esaminatore. Il candidato dislessico che ha difficoltà a mantenere la concentrazione potrebbe essere penalizzato da un setting rumoroso e pieno di distrazioni. E così via.

Gli scenari sono molteplici e questo dipende nuovamente dal fatto che ogni dislessico, così come ogni individuo, avrà un profilo diverso e sperimenterà difficoltà diverse. Il secondo aspetto da considerare riguarda la sfera psicologica e affettiva. Le persone con DSA, infatti, spesso a causa di esperienze scolastiche negative, sviluppano una forte ansia da prestazione e possono avere una bassa autostima e una mancanza di fiducia nelle proprie capacità. Questi aspetti possono incidere negativamente nel corso di colloqui di selezione, contribuendo a nascondere il reale valore del candidato.

Lo svelamento nel contesto lavorativo

Un altro importante aspetto da considerare riguarda lo *svelamento,* ovvero la possibilità di segnalare la propria condizione di DSA sul posto di lavoro. La dislessia e i DSA

possono essere definiti «disturbi nascosti, invisibili», in quanto non esistono segni o sintomi visibili. I DSA si manifestano solo attraverso il comportamento della persona, il suo stile di pensiero e di azione. È chiaro che questa particolare caratteristica (comune a tutte le cosiddette *diversity* e *neurodiversity*) consente alla persona con DSA di scegliere se e a chi dichiarare la presenza del disturbo nei vari contesti di vita.

Le ricerche che hanno indagato questo aspetto nell'adulto e nel giovane adulto hanno rilevato in generale una tendenza a non svelare la propria condizione sia in ambito universitario che in quello lavorativo. Il timore è di incontrare un atteggiamento non di comprensione e aiuto, ma piuttosto una stigmatizzazione negativa e il rischio di essere scartati in fase di selezione (Alexander-Passe, 2015; McLoughlin e Leather, 2013; Morris e Turnbull, 2007; Nalavany, Carawan e Rennick, 2010). Le preoccupazioni riferite da studenti universitari inglesi alle prese con la selezione e l'inserimento in stage professionali retribuiti dipendono dalla mancanza di conoscenza del fenomeno da parte dei datori di lavoro, dalla scarsa chiarezza rispetto alle forme di supporto disponibili, dalla mancanza di accorgimenti nel processo di selezione, ma emerge anche una chiara difficoltà ad accettare l'etichetta di disabilità imposta dalla normativa britannica (Blankfield, 2001).

Barga (1996) ha analizzato le esperienze di nove studenti universitari con DSA e, dopo un periodo di sei mesi dallo svelamento, gli studenti hanno riportato di sentirsi etichettati e stigmatizzati considerando lo svelamento come una barriera alla carriera universitaria. La maggior parte di essi aveva divulgato la presenza di un DSA in maniera selettiva mettendo in atto, intenzionalmente, comportamenti per nascondere il disturbo. Temevano il rifiuto e la stigmatizzazione e regolavano la loro vita accademica evitando comportamenti che potessero svelare le difficoltà. Gli studenti partecipanti allo studio riportarono molti episodi di incomprensione, ignoranza e ostilità da parte del personale universitario.

Barga sostiene che la dislessia continua ad attirare un ingiustificato stigma, che in alcuni individui può influenzare negativamente lo sviluppo di un rapporto costruttivo con docenti e tutor. Rao (2004) ha rilevato che molti studenti universitari evitano di segnalare la loro disabilità per evitare percezioni sociali negative, anche se ammettono che il loro percorso accademico possa subire serie conseguenze dal mancato accesso a strumenti e misure di supporto. Secondo Beatty e Kirby (2006), le persone con un disturbo «invisibile» come la dislessia nella maggior parte dei casi non contribuiscono alla consapevolezza del gruppo perché riluttanti a dichiarare pubblicamente un'identità potenzialmente dannosa sul posto di lavoro e in ambito sociale.

Alexander-Passe (2012), analizzando la questione dello svelamento in ambito relazionale, ha scoperto che alcuni dislessici dichiaravano il disturbo al partner già al primo appuntamento, considerandolo al pari di un problema visivo che richiede occhiali correttivi; altri aspettavano il momento in cui la relazione poteva considerarsi solida. L'autore ha concluso che la scelta dipende da come la persona percepisce la dislessia. È un punto di forza o un punto di debolezza? Lo stesso ragionamento è applicabile al mondo del lavoro. Esporsi nel contesto lavorativo è rischioso, ma può avere anche i suoi vantaggi. Nel Regno Unito e negli Stati Uniti i lavoratori con DSA possono avere accesso a diverse forme di supporto, da consulenze sul profilo individuale all'assistenza legale. Le variabili

che possono influenzare lo svelamento sul posto di lavoro sono molteplici e riguardano sia il singolo individuo sia l'ambiente in cui egli si trova a operare. I fattori interni alla persona riguarderebbero la percezione che la persona ha del disturbo (che chiaramente è influenzata dalla consapevolezza del proprio profilo funzionale e dall'utilizzo di strategie e strumenti compensativi efficaci), mentre i fattori ambientali avrebbero a che fare con la conoscenza della tematica, l'accesso a misure compensative già in fase di selezione e la disponibilità al supporto da parte di colleghi e datori di lavoro.

Gli studi descritti fino a questo punto provengono esclusivamente dal mondo anglosassone, mentre non sono attualmente disponibili dati sulla realtà italiana. Sarà interessante nei prossimi anni raccogliere dati anche nel nostro Paese e rilevare eventuali differenze, anche alla luce del diverso quadro normativo. Nonostante la mancanza di studi sulla realtà italiana, è possibile citare una recente indagine condotta su lavoratori italiani con DSA non ancora pubblicata (Angelini e Ghidoni, 2015), che ha indagato la situazione lavorativa di 66 soggetti (36 femmine e 30 maschi; età media di 40,57 anni) attraverso la somministrazione di un questionario strutturato.

Lo studio, oltre a confermare l'impatto delle difficoltà derivanti dal disturbo sulle attività lavorative, sembrerebbe in linea con la ricerca anglosassone, che mostra una tendenza a non svelare il disturbo per timore di una stigmatizzazione negativa e di fenomeni di incomprensione. In generale, infatti, si rileva un'alta percentuale di lavoratori convinti che lo svelamento possa essere dannoso. Per quanto riguarda lo svelamento del disturbo ai superiori, il 44% del campione lo ritiene dannoso, il 17% lo ritiene utile, il 23% non sa esprimersi e il restante 17% lo ritiene indifferente. Per quanto riguarda lo svelamento ai colleghi, invece, il 32% lo ritiene indifferente, il 26% dannoso, il 20% utile e il restante 22% non sa esprimersi. Questi dati, benché il campione sia esiguo, sembrerebbero confermare la tendenza a non parlare del proprio disturbo soprattutto ai superiori. Tuttavia, dato che in Italia non esiste né una precisa normativa né misure di supporto, il paragone con la realtà anglosassone non è sufficientemente affidabile. È sensato, infatti, ipotizzare modifiche a questa tendenza grazie a un avanzamento sia a livello normativo sia in termini di interventi efficaci e di conoscenza del fenomeno. Nei prossimi anni sarà interessante raccogliere ulteriori dati e rilevare eventuali differenze.

L'approccio anglosassone

La ricerca internazionale nel campo della dislessia ha permesso di validare nel tempo prassi e metodi di intervento mirati al sostegno delle persone con dislessia attraverso l'uso di strumenti e ausili specifici nel corso di tutto il percorso scolastico. Per quanto riguarda l'ambito lavorativo, invece, gli studi e gli interventi sono molto scarsi e provengono soprattutto dal mondo anglosassone (Regno Unito, Stati Uniti e Canada). In questi Paesi, ove la conoscenza del problema è certamente più diffusa e sentita, le persone con DSA sono sostenute anche in ambito lavorativo grazie a prassi e metodi validati da anni di sperimentazioni e regolati da una specifica normativa.

Vi sono pubblicazioni specifiche che affrontano i vari aspetti collegati (Bartlett, Moody e Kindersley, 2010) e sono stati prodotti opuscoli informativi sia per i lavoratori dislessici, sia per i loro datori di lavoro (Leather, 2010; McLoughlin, Leather e Stringer, 2002; McLoughlin e Leather, 2013). In base alla normativa vigente, i datori di lavoro sono tenuti ad assicurare un adeguato sostegno e a realizzare condizioni di lavoro cosiddette *dyslexia friendly,* in quanto permettono di compensare le difficoltà e favorire il successo personale e professionale di questi lavoratori. Questi interventi permettono alle persone con dislessia non solo di compensare le difficoltà, ma anche di acquisire strategie di successo e di agevolare l'emergere delle loro potenzialità facilitando la crescita professionale (Bartlett, Moody e Kindersley, 2010; McLoughlin e Leather, 2013).

Molti adulti dislessici riescono a realizzarsi nella propria carriera, e in tal senso Bartlett, Moody e Kindersley (2010) considerano facilitato l'avanzamento professionale grazie alla presenza di un ambiente di lavoro supportivo, formale e informale, e all'adozione di strategie personalizzate. Secondo McLoughlin (McLoughlin, Fitzgibbon e Young, 1994) è necessario un cambiamento radicale nel modo di pensare la dislessia, un cambiamento che deve coinvolgere professionisti, ricercatori e tutte le organizzazioni che a vario titolo se ne occupano, incluse le aziende. Per un'inclusione delle persone con DSA si dovrebbe porre l'accento sull'autoefficacia *(empowerment)* e le competenze individuali piuttosto che fare riferimento a un modello di disabilità che descrive il dislessico come una «vittima» (McLoughlin, Fitzgibbon e Young, 1994).

Per quanto riguarda il contesto aziendale, le imprese britanniche e statunitensi, da molti anni impegnate nella valorizzazione delle diversità in ambito lavorativo *(diversity management)*, in fase di reclutamento e selezione si mostrano sempre più interessate a questa categoria di lavoratori in quanto costoro spesso possiedono caratteristiche e peculiarità in linea con le richieste del mondo del lavoro odierno. Non sono rare le aziende che pubblicano offerte di lavoro o di stage specificamente rivolte a candidati con DSA per la loro spiccata creatività e intuizione, per le idee innovative, per l'abilità di pensare in maniera non convenzionale e per la grande determinazione e laboriosità. L'esperienza di questi Paesi ci permette di confermare in particolare l'importanza di:

– diffondere una conoscenza del fenomeno DSA nel mondo del lavoro che tenga conto sia dei punti di forza che dei punti di debolezza;
– incentivare lo svelamento assicurando al candidato la possibilità di usufruire di modalità di selezione, inserimento e crescita professionale *dyslexia friendly;*
– adottare una metodologia di reclutamento, selezione e sostegno alla crescita professionale *dyslexia friendly;*
– concedere l'utilizzo di strumenti e strategie compensative nel corso dei colloqui di selezione e nel corso di tutte le attività lavorative.

Uno degli aspetti più critici quando ci si trova a ideare e impostare interventi di supporto per queste persone è la grande eterogeneità dei profili, in termini sia di punti di forza che di debolezza. Non esistono due dislessici identici e per questo non esiste un'unica ricetta generalizzabile. Nella scuola così come nel lavoro, l'approccio che risulta più

efficace è quello *one-to-one,* ovvero un approccio individualizzato e personalizzato sulla base dello specifico profilo della persona.

Un esempio di ciò nell'ambito lavorativo è rappresentato dal cosiddetto *Workplace Needs Assessment,* una valutazione dei bisogni che il singolo lavoratore incontra e degli eventuali strumenti e strategie utili a compensare le difficoltà e a far emergere le reali potenzialità individuali sul posto di lavoro. Solitamente viene effettuato da uno psicologo esperto e può essere richiesto dallo stesso lavoratore e/o dal datore di lavoro, al fine di predisporre un piano di strategie orientate alla compensazione e al successo professionale, ma anche al fine di rafforzare l'autoefficacia e favorire processi di autoconsapevolezza. Questo strumento risulta particolarmente efficace perché tiene conto del particolare profilo individuale di ciascun dislessico e perché valuta le sue esigenze individuali anche sulla base della specifica mansione lavorativa e dell'ambiente in cui essa si svolge (McLoughlin e Leather, 2013).

Considerando questi tre elementi (profilo funzionale della persona, sue mansioni e ambiente lavorativo), si comprende come il bilancio individuale possa rilevare esigenze molto differenziate. Altri due strumenti che ben si prestano all'unicità di ciascun profilo sono rappresentati dal *counseling* e dal *coaching*. Per quanto riguarda il counseling, inteso come metodo per orientare, sostenere e sviluppare le potenzialità dell'individuo promuovendone atteggiamenti attivi, propositivi e stimolando le capacità di scelta, esso sembrerebbe particolarmente indicato per incrementare l'autoefficacia della persona grazie a un lavoro di conoscenza del disturbo e di piena consapevolezza del proprio profilo in termini sia di deficit che di competenze individuali (McLoughlin, 2015; McLoughlin, Fitzgibbon e Young, 1994; McLoughlin e Leather, 2013).

Per quanto riguarda il coaching, inteso come metodo di sviluppo personale nel quale una persona *(coach)* supporta un cliente *(coachee)* nel raggiungere uno specifico obiettivo personale o professionale fornendo formazione, supporto e guida, sembrerebbe estremamente efficace in quanto permette un miglioramento della prestazione lavorativa con effetti a lungo termine (Doyle e McDowall, 2015). Una ricerca condotta all'interno dell'Imperial College di Londra negli ultimi quattro anni e pubblicata nel giugno 2017 (Beetham e Okhai, 2017) ha indagato l'impatto di un programma di supporto rivolto ai dipendenti con DSA che prevedeva, a un primo livello, il *Workplace Needs Assessment* e successivamente un programma di coaching individuale. Nonostante il campione esiguo (18 soggetti), gli autori hanno rilevato per il 100% del campione un miglioramento significativo nelle seguenti aree: autoconsapevolezza, organizzazione del tempo e delle attività, performance e fiducia in se stessi. Inoltre, nel lungo termine i partecipanti hanno riferito di un continuo miglioramento in tutte le aree e di una maggiore capacità di controllo e monitoraggio delle attività. Oltre a ciò, gli autori hanno rilevato un sostanziale miglioramento del benessere professionale e una situazione di duplice vantaggio *(win-win)* per i dipendenti e per l'organizzazione (Beetham e Okhai, 2017).

Conclusioni e prospettive future

I dati attualmente disponibili non sono certamente esaustivi ed è indubbio che sia necessario raccoglierne di ulteriori attraverso ricerche rigorose (soprattutto nella realtà italiana), ma sono sufficienti per confermare la necessità di intervenire a sostegno delle persone con DSA anche in ambito lavorativo e l'importanza di diffondere una conoscenza del fenomeno dislessia e DSA che tenga conto anche delle peculiarità e dei punti di forza che queste persone possiedono. Gli interventi necessari possono essere suddivisi in due tipologie: interventi rivolti alle aziende e più in generale a tutto il mondo del lavoro e interventi rivolti al singolo lavoratore con DSA. Gli interventi rivolti al mondo del lavoro dovrebbero prima di tutto colmare la mancanza di conoscenza del fenomeno e in seguito fornire suggerimenti e strumenti per realizzare un ambiente di lavoro supportivo già in fase di selezione. Gli interventi rivolti ai singoli lavoratori o aspiranti tali dovrebbero mirare a incrementare l'autoconsapevolezza e l'autoefficacia avvalendosi soprattutto di interventi del tipo *one-to-one,* personalizzati sulla base del profilo individuale e del contesto in cui la persona è inserita.

Contestualmente, sarà cruciale la diffusione di una conoscenza della dislessia che tenga conto anche dei punti di forza di queste persone. In questi anni di ricerche il mondo scientifico, infatti, benché mosso dall'esigenza di sostenere queste persone nel corso delle varie tappe di vita, si è soffermato soprattutto sugli aspetti negativi legati a tale condizione, contribuendo a diffondere l'idea che queste persone rappresentino una categoria «debole», bisognosa di tutele e di sostegno da parte delle istituzioni. Questa visione, tuttavia, rappresenta solo un lato della medaglia. Se è vero, infatti, che tale condizione è caratterizzata da difficoltà che possono essere compensate solo grazie a specifiche misure di sostegno, è altrettanto vero che le persone con DSA possiedono molteplici punti di forza. Sia la ricerca, sia le singole storie di successo mostrano come a questa condizione siano spesso associate molte caratteristiche positive, quali la creatività, l'abilità di pensare per immagini, la capacità di vedere le cose da prospettive differenti e non convenzionali, la forte determinazione e motivazione.

Possiamo concludere che essere dislessici nel mondo del lavoro non rappresenta di per sé un ostacolo al successo personale e professionale. È il mancato sostegno a impedire la crescita di questi lavoratori e ciò costituisce una perdita netta per tutte le aziende e per l'intera società. È solo grazie all'intervento delle nostre istituzioni con il coinvolgimento della comunità scientifica e di tutto il tessuto industriale che potremo considerare queste persone non solo lavoratori da tutelare, ma soprattutto talenti da non sprecare.

Autori

Sara Bocchicchio
Psicologa Psicoterapeuta, Assegnista di ricerca presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento Educazione e Scienze Umane; Fondazione Italiana Dislessia.

Enrico Ghidoni
Neurologo, Fondazione Italiana Dislessia; Centro di Neuroscienze «Anemos», Reggio Emilia; SOS Dislessia.

Giacomo Stella
Psicologo, Professore ordinario di Psicologia Clinica presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento Educazione e Scienze Umane; SOS Dislessia.

Bibliografia

Alexander-Passe N. (2006), *How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression,* «Dyslexia», vol. 12, pp. 256-275.

Alexander-Passe N. (2012), *Dyslexia: Dating, Marriage and Parenthood,* New York, Nova Science.

Alexander-Passe N. (2015), *The Dyslexia Experience: Difference, Disclosure, Labelling, Discrimination and Stigma,* «Asia Pacific Journal of Developmental Differences», vol. 2, pp. 202-233.

Angelini D. e Ghidoni E. (2015), *L'impatto della Dislessia nel mondo del lavoro,* comunicazione presentata al XV Congresso Nazionale Associazione Italiana Dislessia, Centro Congressi Università «Federico II», Napoli, 15-16 maggio 2015.

Attree E.A., Turner M.J. e Cowell N. (2009), *A virtual reality test identifies the visuospatial strengths of adolescents with dyslexia,* «Cyberpsychology & Behavior», vol. 12, pp. 163-168.

Barga N.K. (1996), *Students with learning disabilities in education: Managing a disability,* «Journal of Learning Disabilities», vol. 29, pp. 413-421.

Baron-Cohen S. (2003), *The essential difference,* London, Allen Lane.

Bartlett D., Moody S. e Kindersley K. (2010), *Dyslexia in the Workplace. An Introductory Guide,* 2nd ed., London, Wiley-Blackwell.

Beatty J.E. e Kirby S.L. (2006), *Beyond the Legal Environment: How Stigma Influences Invisible Identity Groups in the Workplace,* «Employee Responsibilities and Right Journal», vol. 18, pp. 29-44.

Beetham J. e Okhai L. (2017), *Workplace Dyslexia & Specific Learning Difficulties-Productivity, Engagement and Well-Being,* «Open Journal of Social Sciences», vol. 5, pp. 56-78.

Bindelli D., De Pretis D., Fasola A., Folisi K., Marzorati D., Profumo E., Serafino R. e Torcellini F. (2009), *La comorbidità tra dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia nella scuola secondaria di secondo grado,* «Dislessia», vol. 6, n. 1, pp. 59-76.

Blankfield S. (2001), *Think, problematic and costly? The dyslexic student on work placement,* «SKILL Journal», vol. 70, pp. 23-26.

British Dyslexia Association (2017), *Code of Practice for employers,* 7th ed., http://www.bdadyslexia.org.uk (ultimo accesso: 25 aprile 2018).

Cornoldi C. e Fenzi V. (2015), *Le difficoltà ortografiche di adolescenti con dislessia,* «Dislessia», vol. 12, n. 1, pp. 75-86.

Cowen C.D. (2014), *Dyslexia and visuospatial processing strengths: New research sheds light. IDA Perspectives,* https://dyslexiaida.org/dyslexia-and-visuospatial-processing (ultimo accesso: 25 aprile 2018).

Crogman M.T., Gilger J.W. e Hoeft F. (2017), *Visuo-Spatial Skills in Atypical Readers: Myths, Research and Potential*. In S.B. Kaufman (a cura di), *Twice Exceptional. Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties,* New York, Oxford University Press.

Davis R.D. (2010), *The gift of dyslexia. Why some of the smartest people can't read… and how they can learn,* New York, Penguin.

de Beer J., Engels J., Heerkens Y. e van der Klink J. (2014), *Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: a systematic review,* «BMC Public Health», vol. 77, doi: 10.1186/1471-2458-14-77.

Diamond A. (2013), *Executive functions,* «Annual Review of Psychology», vol. 64, pp. 135-168.

Diehl J.J., Frost S.J., Sherman G., Mencl W.E., Kurian A. e Molfese P. (2014), *Neural correlates of language and non-language visuospatial processing in adolescents with reading disability,* «NeuroImage», vol. 101, pp. 653-666.

Doyle N. e McDowall A. (2015), *Is coaching an effective adjustment for dyslexic adults?,* «Coaching An International Journal of Theory Research and Practice», vol. 8, pp. 154-168.

Eckert M. (2004), *Neuroanatomical markers for dyslexia: a review of dyslexia structural imaging studies,* «The Neuroscientist», vol. 10, pp. 362-371.

Eide B.L. e Eide F.F. (2011), *The dyslexic advantage. Unlocking the hidden potential of the dyslexic brain,* New York, Hudson Street.

Eide F. (2013), *Proceedings from the Conference on Dyslexia and Talent,* http://www.dyslexicadvantage.org/conference-on-dyslexia-and-talent (ultimo accesso: 25 aprile 2018).

Everatt J., Steffert B. e Smythe I. (1999), *An eye for the unusual: Creative thinking in dyslexics,* «Dyslexia», vol. 5, pp. 28-46.

Fink R.P. (2002), *Successful careers: the secrets of adults with dyslexia,* «Career Planning and Adult Development Journal», vol. 18, pp. 118-135.

Finucci J.M., Gottfredson L.S. e Childs B. (1985), *A follow-up study of dyslexic boys,* «Annals of Dyslexia», vol. 35, pp. 117-136.

Gerber P.J. (2011), *The impact of learning disabilities on adulthood: a review of the evidenced-based literature for research and practice in adult education,* «Journal of Learning Disabilities», vol. 45, pp. 31-46.

Ghidoni E. (2011), *Dislessia negli adulti: una rassegna delle conoscenze*. In E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi e G. Stella (a cura di), *Dislessia nei giovani adulti. Strumenti compensativi e strategie per il successo,* Trento, Erickson, pp. 15-50.

Gilger J.W. (2017), *A Special Topics Panel of The Dyslexia Foundation (TDF). Beyond a reading disability: comments on the need to examine the full spectrum of abilities/disabilities of the atypical dyslexic brain,* «Annals of Dyslexia», doi: 10.1007/s11881-017-0142-x.

Gilger J.W. e Hynd G.W. (2008), *Neurodevelopmental variation as a framework for thinking about the twice exceptional,* «Roeper Review», vol. 30, pp. 214-228.

Gilger J.W. e Kaplan B. (2001), *The neuropsychology of dyslexia: the concept of atypical brain development,* «Developmental Neuropsychology», vol. 20, pp. 469-486.

Gilger J.W., Allen K. e Castillo A. (2016), *Reading disability and enhanced dynamic spatial reasoning: a review of the literature,* «Brain and Cognition», vol. 105, pp. 55-65.

Golden M. e Zenhausern R. (1983), *Grapheme to phoneme conversion: The basis of reading disability?,* «International Journal of Neuroscience», vol. 20, pp. 229-240.

Gottredson L.S., Finucci J.M. e Childs B. (1984), *Explaining the adult careers of dyslexic boys: Variations of critical skills for high-level jobs,* «Journal of Vocational Behavior», vol. 24, pp. 355-373.

Gregg N., Hoy C., King W.M., Moreland C.M. e Jagota M. (1992), *The MMPI-2 profile of adults with learning disabilities in university and rehabilitation settings,* «Journal of Learning Disabilities», vol. 25, pp. 386-395.

Hammond J., Hercules F. e McPherson R. (2004), *Understanding Dyslexia. An Introduction for Dyslexic Students in Higher Education,* Scottish Higher Education Funding Council.

Hatcher J., Snowling M.J. e Griffiths T.M. (2002), *Cognitive assessment of dyslexic students in higher education,* «British Journal of Educational Psychology», vol. 72, n. 1, pp. 119-133.

Hickman R. e Brens M. (2014), *Art, pedagogy and dyslexia,* «International Journal of Art & Design Education», vol. 33, pp. 335-344.

Kinsbourne M., Tocci Rufo D., Gamzu E., Palmer R.L. e Berliner A.K. (1991), *Neuropsychological deficits in adults with dyslexia,* «Developmental Medicine and Child Neurology», vol. 33, pp. 763-775.

Kirby A. (2014), *How to Succeed in Employment with Dyslexia, Dyspraxia, ADHD, DCD, Autism Spectrum Conditions, Dyscalculia and Language and Communication Disorders. A Guide for Employees and Employers,* London, Souvenir Press.

Lami L., Palmieri A., Solimando M.C. e Pizzoli C. (2008), *Evoluzione del profilo di lettura nella dislessia. Studio longitudinale su un gruppo di dislessici diventati giovani adulti,* «Dislessia», vol. 5, pp. 7-17.

Leather C. (2010), *I dislessici di fronte alla formazione professionale e al lavoro*. In E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi e G. Stella (a cura di), *Dislessia e università. Esperienze e interventi di supporto,* Trento, Erickson.

Lipka O., Lessux N.K. e Siegel L.S. (2006), *Retrospective analyses of the reading development of grade 4 students with reading disabilities: risk status and profile over 5 years,* «Journal of Learning Disabilities», vol. 39, pp. 364-378.

Logan J. e Martin N. (2012), *Unusual talent: a study of successful leadership and delegation in entrepreneurs who have dyslexia,* «Inclusive Practice», vol. 4, pp. 57-76.

Macdonald S.J. (2009), *Towards a social reality of dyslexia,* «British Journal of Learning Disabilities», vol. 38, pp. 271-279.

Maisog J.M., Einbinder E.R., Flowers D.L., Turkeltaub P.E. e Eden G.F. (2008), *A meta-analysis of functional neuroimaging studies of dyslexia,* «Annals of the New York Academy of Sciences», vol. 1145, pp. 237-259.

Martin A.E. e McLoughlin D. (2012), *Disclosing Dyslexia: An exercise in self-advocacy*. In N. Brunswick (a cura di), *Supporting dyslexic adults in higher education and the workplace,* Chichester, Wiley.

Maughan B., Messer J., Collishaw S., Pickles A., Snowling M., Yule W. e Rutter M. (2009), *Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at mid-life,* «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 50, pp. 893-901.

McLoughlin D. (2015), *Career development and individuals with dyslexia,* «Career Planning & Adult Development Journal», vol. 31, pp. 151-161.

McLoughlin D. e Leather C. (2013), *The Dyslexic Adult: Interventions and Outcomes. An Evidence-based Approach,* 2nd ed., Chichester, BPS Blackwell.

McLoughlin D., Fitzgibbon G. e Young V. (1994), *Adult Dyslexia. Assessment, Counseling and Training,* London, Whurr.

McLoughlin D., Leather C. e Stringer P. (2002), *The adult dyslexic. Interventions and outcomes,* London, Whurr.

Moody S. (2009), *Dyslexia and Employment. A Guide for Assessors, Trainers and Managers,* Chichester, Wiley-Blackwell.

Moreno R., Pianta F. e Stella G. (2005), *L'incidenza dei disturbi specifici di lettura nella scuola media superiore: uno studio comparativo,* «Dislessia», vol. 2, pp. 135-146.

Morgan E. e Klein C. (2000), *The Dyslexic Adult in a Non-Dyslexic World,* London and Philadelphia, Whurr.

Morris D. e Turnbull P. (2006), *Clinical experiences of students with dyslexia,* «Journal of Advanced Nursing», vol. 54, pp. 238-247.

Morris D. e Turnbull P. (2007), *The disclosure of dyslexia in clinical practice: Experiences of student nurses in the United Kingdom,* «Nurse Education Today», vol. 27, pp. 35-42.

Nalavany B.A., Carawan L.W. e Rennick R.A. (2010), *Psychosocial Experiences Associated with Confirmed and Self-Identified Dyslexia: A Participant Driven Concept Map of Adult Perspectives,* «Journal of Learning Disabilities», vol. 44, pp. 63-79.

Oexle J. e Zenhausern R. (1981), *Differential hemispheric activation in good and poor readers,* «International Journal of Neuroscience», vol. 15, pp. 31-36.

Olulade O.A., Gilger J.W., Talavage T.M., Hynd G.W. e McAteer C.I. (2012), *Beyond phonological processing deficits in adult individuals with dyslexia: atypical fMRI activation patterns for spatial problem solving,* «Developmental Neuropsychology», vol. 37, pp. 617-635.

Ramus F., Rosen S., Dakin S.C., Day B.L., Castellote J.M., White S. e Frith U. (2003), *Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults,* «Brain», vol. 126, pp. 841-865.

Rao S. (2004), *Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review,* «College Student Journal», vol. 38, pp. 191-198.

Re A.M., Tressoldi P.E., Cornoldi C. e Lucangeli D. (2011), *Which task best discriminate between dyslexic university students and controls in a transparent language?,* «Dyslexia», vol. 17, pp. 227-241.

Reid A., Szczerbinski M., Iskierka-Kasperek E. e Hansen P. (2006), *Cognitive profiles of adult developmental dyslexics: Theoretical Implications, «*Dyslexia», vol. 13, pp. 1-24.

Reid G. e Kirk J. (2001), *Dyslexia in Adults. Education and Employment,* Chichester, Wiley.

Schneps M.H., Brockmole J.R., Rose L.T., Pomplun M., Sonnert G. e Greenhill L.J. (2011), *Dyslexia linked to visual strengths useful in astronomy,* «Bulletin of the American Astronomical Society», vol. 43, id. 215.08.

Shaywitz B., Shaywitz S., Pugh K., Mencl W., Fulbright R., Skudlarski P. et al. (2002), *Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia,* «Biological Psychiatry», vol. 52, pp. 101-110.

Shaywitz S.E., Fletcher J.M., Holahan J.M., Shneider A.E., Marchione K.E., Stuebing K.K., Francis D.J., Pugh K.R e Shaywitz B.A. (1999), *Persistence of dyslexia: the Connecticut Longitudinal Study at adolescence,* «Pediatrics», vol. 104, n. 6, pp. 1351-1359.

Simos P., Breier J., Fletcher J., Bergman E. e Papanicolaou A. (2000), *Cerebral mechanisms involved in word reading in dyslexic children: A magnetic source imaging approach,* «Cerebral Cortex», vol. 10, pp. 809-816.

Smith-Spark J.H. e Fisk J.E. (2007), *Working memory functioning in developmental dyslexia,* «Memory», vol. 15, pp. 34-56.

Smith-Spark J.H., Henry L.A., Messer D.J., Edvardsdottir E. e Ziecik A.P. (2016), *Executive functions in adults with developmental dyslexia,* «Research in Developmental Disabilities», vol. 53, pp. 323-341.

Springer S. e Deutsch G. (1993), *Left brain, right brain,* New York, Freeman.

Steffert B. (1998), *Sign minds and design minds. In creative thinking: towards broader horizons,* Msida, Malta University Press.

Sterling C., Farmer M., Riddick B., Morgan S. e Matthews C. (1998), *Adult dyslexic writing,* «Dyslexia», vol. 4, pp. 1-15.

Swanson H.L. (1994), *The role of working memory and dynamic assessment in the classification of children with learning disabilities,* «Learning Disabilities Research & Practice», vol. 9, pp. 190-202.

Swanson H.L. e Hsieh C.J. (2009), *Reading disabilities in adults: a selective meta-analysis of the literature,* «Review of Educational Research», vol. 79, pp. 1362-1390.

Tabibi Z. e Pfeffer K. (2015), *Creative thinking abilities among children and adults with dyslexia,* «International Journal of Developmental Neuroscience», vol. 47, pp. 1-131.

Taylor K.E. e Walter J. (2003), *Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia,* «Dyslexia», vol. 9, pp. 177-185.

Taylor K.R. (2017), *A Social Constructionist Inquiry Study on the Lived Experiences of Educators with Dyslexia Overcoming Workplace Barriers and Increasing Their Capacity for Success,* Dissertations, 72, http://digitalcommons.brandman.edu/edd_dissertations/72 (ultimo accesso: 25 aprile 2018).

Vlachos F., Andreou E. e Delliou E. (2013), *Brain hemisphericity and developmental dyslexia,* «Research in Developmental Disabilities», vol. 34, pp. 1536-1540.

von Károlyi C., Winner E., Gray W. e Sherman G.F. (2003), *Dyslexia linked to talent: Global visual-spatial ability,* «Brain and Language», vol. 85, n. 3, pp. 427-431.

Wehman P. (1996), *Life Beyond The Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities,* Baltimore, MD, Brookes.

West T.G. (1997), *In the mind's eye. Visual thinkers, gifted people with dyslexia and other learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity,* New York, Prometheus Books.

West T.G. (2009), *In the mind's eye. Creative visual thinkers, gifted individuals with dyslexia, and the rise of visual technologies,* 2nd ed., New York, Prometheus Books.

Wiener J. e Schneider B.H. (2002), *A multisource exploration of the friendship pattern of children with and without learning disabilities,* «Journal of Abnormal Child Psychology», vol. 30, pp. 127-141.

Wolff U. e Lundberg I. (2002), *The prevalence of dyslexia among art students,* «Dyslexia», vol. 8, pp. 34-42.

Zoccolotti P., Angelelli P., Judica A. e Luzzatti C. (2005), *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura,* Roma, Carocci Faber.

Autore per corrispondenza

Sara Bocchicchio
Dipartimento Educazione e Scienze Umane
Università di Modena e Reggio Emilia
Palazzo Dossetti
Viale Antonio Allegri, 9
42121 Reggio Emilia
E-mail: bocchicchiosara@gmail.com

Le difficoltà di apprendimento degli studenti stranieri nelle scuole secondarie di secondo grado italiane

Il caso della scrittura

Cesare Cornoldi, Alvaro Pra Baldi, Doriana Tripodi e Elisabetta Morelli

Sommario

È noto che i ragazzi stranieri, anche dopo molti anni di permanenza in Italia, continuano a incontrare difficoltà scolastiche. Queste difficoltà non sono state però sistematicamente analizzate e diversificate relativamente ai singoli aspetti dell'apprendimento. Il presente lavoro trae spunto dalla raccolta di dati avvenuta in occasione della recente standardizzazione di una batteria di prove per esaminare lo specifico caso della scrittura e confronta i riscontri raccolti attraverso 14 diverse misure di successo nella scrittura che hanno interessato circa 3.000 ragazzi della scuola secondaria di II grado, di cui un gruppo di studenti nati all'estero. Viene confermato che i ragazzi stranieri presentano difficoltà diffuse di scrittura, ma esse sembrano interessare soprattutto la competenza ortografica (con una particolare difficoltà nella scrittura di accenti e doppie), mentre sono meno evidenti nell'espressione scritta e nel grafismo. Tali difficoltà non sembrano imputabili a un problema generale di apprendimento incontrato da questi ragazzi inseriti nel contesto scolastico italiano, dal momento che sono scarsamente presenti in una prova che riguarda il mondo del numero.

Parole chiave
Studenti stranieri, scrittura, ortografia, matematica.

doi: 10.14605/DIS1521804 | ISSN 1724-9767

Learning difficulties in foreign students attending Italian high schools. Writing problems

Abstract

It is a well-known fact that students who were not born in Italy, even after many years of Italian schooling, still have difficulties in school achievements. However, these difficulties have not been thoroughly investigated and diversified, at least for as far as pupils attending Italian high schools are concerned. This study takes its cue from the data collected during the standardisation of a battery of tests including 14 measures of writing abilities collected from about 3,000 students. It confirmed that students who were not born in Italy present academic difficulties, but these weaknesses mainly concern spelling (with a particular difficulty in the use of geminates and accents) and to a lower extent handwriting and expressive writing, whereas no substantial differences appear in the case of mathematics. We can conclude that the difficulties met by foreign students in Italian schools are related to the use of language and not to more general problems encountered in a foreign school.

Keywords
Foreign students, writing, spelling, mathematics.

Il difficile cammino degli studenti stranieri nella scuola italiana

Il cammino degli stranieri non si conclude con l'arrivo in Italia dal Paese di provenienza, ma ha inizio all'interno dell'istituzione scolastica, che rappresenta il loro primo vero incontro con il Paese di accoglienza, dove trovano delle difficoltà legate ai loro bisogni linguistici, comunicativi e di integrazione socio-culturale. In Italia, negli ultimi anni, in seguito all'aumento dell'immigrazione, si osservano classi sempre più multietniche. Secondo le ultime indagini relative all'a.s. 2015/2016 del MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, marzo 2017), quasi 815.000 sono le alunne e gli alunni con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole italiane, dall'infanzia alla secondaria di II grado, rappresentando il 9,2% del totale della popolazione scolastica.

All'interno di quest'ultima percentuale si può fare un'altra distinzione tra gli alunni stranieri non nati in Italia (4%) e alunni stranieri nati in Italia (5,2%) che risultano in percentuale maggiore. Tuttavia nella scuola secondaria di secondo grado questo dato risulta capovolto; infatti, gli studenti stranieri non nati in Italia risultano in percentuale maggiore rispetto a quelli nati in Italia (5,4% contro 1,6%).

La distinzione fra studenti di famiglie straniere nati rispettivamente in Italia e all'estero corrisponde a una fondamentale classificazione che è stata presa in considerazione dalle

proposte normative su cui è attualmente aperto il confronto politico circa le condizioni per poter ottenere la cittadinanza italiana.

Occorre tuttavia precisare che altre distinzioni possono essere fatte. Ad esempio, si possono distinguere tre gruppi principali di alunni stranieri. Il primo gruppo è formato dalla cosiddetta «seconda generazione», che fa riferimento sia ai minori giunti dall'estero in età prescolare sia ai nati in Italia. Dal punto di vista giuridico essi sono stranieri fino alla maggiore età, in seguito alla quale potranno richiedere la cittadinanza italiana, ma sono italiani *de facto.*

Il secondo gruppo comprende i minori non accompagnati, coloro che sono giunti in Italia da soli e sono privi di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti legalmente responsabili. Per questi alunni, la legge prevede norme specifiche. Le condizioni di vita dei minori non accompagnati sono segnate spesso da difficoltà, miseria e vessazioni; la necessità di produrre reddito immediato impedisce a molti la possibilità di un progetto per sé e di inserimento dignitoso che richiedono tempo, tutela e risorse (Giovannetti, 2008).

Il terzo gruppo, quantitativamente più numeroso, è formato dai ragazzi arrivati in Italia a 12 anni e oltre, in seguito al ricongiungimento familiare, in base al diritto, riconosciuto agli stranieri residenti in Italia con regolare permesso di soggiorno, di riacquistare l'unità familiare. Per loro sono state coniate le definizioni di *generazione 1.5* (Portes e Rumbaut, 2001) e di *in-between generation* (Crul, 2000), per sottolineare il loro percorso a metà strada fra il contesto di origine e il luogo di accoglienza. Numerosi studi europei (*Education at a Glance 2012; OECD Indicators;* Rete europea Eurydice; Rapporto annuo MIUR sugli alunni di cittadinanza non italiana) evidenziano da tempo una condizione di vulnerabilità educativa e di difficoltà scolastiche importanti che connotano il cammino d'integrazione dei minori stranieri. I soggetti più «vulnerabili», dal punto di vista scolastico, risultano essere i minori appartenenti al terzo gruppo, ovvero coloro che sono nati all'estero e sono giunti in Italia ad anno scolastico già iniziato o avanzato e che rischiano di perdere mesi importanti di scolarità (Favaro e Papa, 2009).

In genere gli alunni immigrati hanno in comune la ridotta conoscenza dell'italiano, ma le loro situazioni individuali sono diverse per: caratteristiche personali, esperienza scolastica precedente, situazione linguistica attuale, grado d'integrazione del bambino straniero e della famiglia nel contesto sociale. Le dinamiche che interessano i figli di migranti (Colombo, 2010) sono, infatti, diverse a seconda dei casi, del tempo trascorso nel Paese, ma soprattutto della qualità dell'esperienza di integrazione. Senza dubbio, le decisioni e i percorsi intrapresi dai genitori migranti condizionano l'esperienza dei figli (Ambrosini, Bonizzoni e Caneva, 2010).

Risulta evidente come sia indispensabile effettuare un'adeguata valutazione dei bisogni educativi speciali che tenga conto delle caratteristiche individuali dell'alunno straniero come: le capacità cognitive, l'età, la motivazione, il livello d'autostima, ecc. (Ianes e Cramerotti, 2005). In particolare, l'età d'arrivo del minore immigrato ha una grande influenza. Infatti, se il bambino non ha sviluppato una competenza da parlante nativo almeno in una lingua, l'apprendimento di una seconda lingua porterà a dei rallentamenti sull'apprendimento in generale (Cummins, 1984).

Risulta inoltre molto importante considerare il tipo di lingua appresa nei primi anni dall'alunno, in quanto tra prima lingua appresa (L1) e italiano (L2) ci possono essere dei rapporti positivi o negativi: quando le due lingue sono molto diverse, la lingua materna può creare delle interferenze negative (le regole della L1 possono essere trasferite alla L2 provocando degli errori); al contrario, se i due codici sono simili, la prima lingua può aiutare ad acquisire la seconda poiché permette di fare delle ipotesi corrette sulla L2 (Pallotti, 1998). Infatti, la maggior parte delle ricerche segnala come l'apprendimento linguistico della L2 sia facilitato quando L1 e L2 hanno un sistema ortografico simile (Muljani, Koda e Moates, 1998).

Un altro dato importante nell'acquisizione di una L2 riguarda le variabili soggettive e oggettive. Secondo la teoria della valutazione emotiva dell'input definita *Stimulus Appraisal Theory* (Schumann, 1998; 2004), l'allievo giudica l'input rapportandolo sempre ai propri desideri e bisogni. Non sempre questi ultimi, però, coincidono con gli obiettivi e i contenuti che l'insegnante seleziona per l'attività didattica; si può creare cioè un divario tra bisogni oggettivi (carenze linguistiche, necessità di rafforzamento di alcune abilità, difficoltà nel metodo di studio, ecc.) che l'insegnante individua nelle prime fasi di avvio di un corso, e bisogni soggettivi, legati invece sia agli interessi degli alunni sia alla loro percezione circa le proprie competenze linguistiche e non.

La presenza di alunni stranieri richiama immediatamente l'attenzione sugli aspetti linguistici, ma questa dimensione non esaurisce l'argomento in quanto problemi e bisogni di questi alunni sono anche di altra natura. Spesso l'interazione iniziale con una cultura diversa è difficile poiché porta con sé disorientamento, mancanza di punti di riferimento e senso di inadeguatezza. A tal proposito, Oberg (1960) coniò il termine di «shock culturale» per definire l'esperienza di chi arriva in una società sconosciuta e deve ricostruire le norme, le aspettative, i valori e tutte le conoscenze condivise e date per scontate.

Tale fenomeno può risultare più evidente nei minori giunti in Italia, quando già avevano appreso una loro lingua, tramite l'adozione internazionale, che rappresentano un'altra categoria di alunni stranieri presenti nelle scuole italiane, i quali presentano bisogni educativi e didattici diversi da quelli dei minori stranieri che sono in Italia con le loro famiglie. Quello di questi minori adottati non è soltanto un salto culturale, ma è qualcosa di più: è un cambiamento esistenziale drastico che ha alle spalle vissuti per la maggior parte dolorosi. Precedentemente, parlando di immigrati è risultato evidente come la storia personale di sofferenza e difficoltà incida sullo sviluppo di determinate abilità nell'alunno straniero. Meno palese, invece, è la comprensione del vissuto dei bambini adottati, che porta all'esistenza di due Paesi, due culture, due mondi di appartenenza: uno di origine (per lingua nativa, tratti somatici) e uno di accoglienza (per cognome e talvolta anche per il nome). Cecilia Edelstein (2010) parla di «migrazione invisibile» nel descrivere l'esperienza dei bambini adottati stranieri, i quali portano nella nuova famiglia un mondo culturale destinato a celarsi per aprirsi completamente a quello della famiglia adottante.

Il caso degli studenti della scuola secondaria di secondo grado

Nell'ultimo decennio l'iscrizione degli studenti stranieri alla scuola secondaria di II grado è aumentata in seguito alla progressiva stabilizzazione di gran parte della popolazione immigrata e con il progressivo passaggio al successivo grado di istruzione degli alunni non italiani che avevano frequentato le scuole di base.

Nel 2015/2016 gli studenti stranieri presenti nella scuola secondaria di II grado si approssimavano all'incirca a 188.000, con un aumento di appena lo 0,1% rispetto al 2014/2015. Tuttavia, prendendo in considerazione le tendenze di lungo periodo si può notare che l'afflusso di studenti stranieri in questo ordine di scuola è, in percentuale, superiore a quello degli altri gradi d'istruzione. Infatti, in dieci anni, dall'a.s. 2006/2007 all'a.s. 2015/2016, gli studenti degli istituti secondari di II grado sono cresciuti dell'82%, a confronto con un valore del 45% nella scuola secondaria di I grado, del 56% nella scuola primaria e del 76% nella scuola dell'infanzia (Rapporto MIUR, 2017).

Nel febbraio 2014, il MIUR ha effettuato la revisione delle *Linee guida per l'accoglienza e per l'integrazione degli alunni stranieri.* Tale modifica si è resa necessaria in quanto il quadro normativo ha subìto dal 2006 a oggi modifiche importanti e per il fatto che il fenomeno dell'immigrazione ha assunto una diversa configurazione.

Tra i fenomeni di maggior rilievo vi è l'aumento di studenti stranieri iscritti nella scuola secondaria di II grado, come già discusso sopra, dove si prevedono nei prossimi anni le maggiori criticità.

A livello nazionale, infatti, gli studenti italiani in ritardo nella frequenza scolastica sono circa il 10,5% contro il 32,9% degli studenti stranieri; osservando i singoli ordini scolastici si nota che: la distanza a sfavore degli studenti stranieri nella percentuale dei ritardatari (cioè degli studenti la cui età anagrafica è maggiore di quella degli studenti regolari in ciascuna classe) è di 11 punti percentuali nella scuola primaria (1,8% contro 13,2%), di 29 punti percentuali nella secondaria di I grado (6,6% contro 35,4%) e di circa 40 punti percentuali nella secondaria di II grado (21,9% contro 61,3%).

Inoltre, nell'iscrizione alla scuola secondaria di II grado, gli studenti stranieri scelgono prevalentemente percorsi formativi a carattere tecnico-professionale più di quanto non lo facciano gli studenti italiani. Nell'a.s. 2015/2016 l'incidenza percentuale degli studenti stranieri nei tre percorsi di secondaria di II grado è uguale al 12,4% negli istituti professionali, all'8,2% negli istituti tecnici e al 3,9% nei licei (MIUR, 2017). I dati mostrano che gli studenti stranieri hanno desiderio e speranza di proseguire gli studi oltre la secondaria di I grado, ma è innegabile il divario tra studenti italiani e stranieri nella scelta (oltre che nella regolarità) degli studi. I ragazzi stranieri, come abbiamo visto, scelgono in larga maggioranza percorsi di studi più brevi, meno impegnativi e chiaramente orientati al mondo del lavoro.

L'orientamento predominante verso l'istruzione superiore a carattere professionalizzante si verifica anche quando gli alunni stranieri ottengono all'esame di terza media risultati uguali a quelli dei compagni italiani. Sulle scelte degli studi dopo la terza secondaria di I grado possono incidere diversi fattori: *in primis* le attese e i progetti familiari e, in secondo

luogo, la conoscenza della lingua (Favaro e Napoli, 2005). I genitori stranieri sono spesso poco informati sulla varietà delle scuole superiori in Italia, e si ritrovano orientati verso un percorso scolastico che consenta ai figli di avere un diploma professionalizzante in un tempo limitato. La competenza linguistica in italiano degli studenti stranieri arrivati in Italia per ricongiungimento familiare può presentare ancora aree di difficoltà, e questa condizione spinge i ragazzi verso una formazione a carattere più pratico e meno astratta e verbale.

In sintesi, il quadro generale relativo agli studenti di famiglie straniere, in particolare di quelli nati all'estero, rivela che alle scuole secondarie di II grado scelgono percorsi meno impegnativi e presentano maggiori difficoltà rispetto agli studenti italiani. Tuttavia le informazioni disponibili non sono particolarmente accurate e riguardano aspetti generali del successo scolastico, senza soffermarsi su aspetti specifici. In particolare, per quanto c'è noto, nessuno studio ha mai esaminato il caso delle abilità di scrittura di studenti nati all'estero. Abbiamo tenuto presente una ancora imperfetta padronanza della lingua italiana negli studenti stranieri, anche se tipicamente esposti a diversi anni di scolarizzazione italiana, sia per il fatto che comunque l'italiano è per loro una L2 con i problemi associati (Murineddu, Duca e Cornoldi, 2006), sia per il fatto che molto spesso in famiglia si parla ancora la lingua straniera. Abbiamo pertanto ipotizzato che essi avrebbero potuto presentare cospicue difficoltà ortografiche soprattutto per gli aspetti ortografici più complessi per gli adolescenti (come è il caso di accenti e doppie, Cornoldi, 2015). Minori difficoltà avrebbero dovuto essere invece riconosciute per la capacità di espressione scritta e soprattutto per la fluenza grafica, visto che questi aspetti (pur comunque influenzati dalla competenza ortografica) riconducono anche ad altre competenze cognitive, quali la capacità espressiva e le abilità visuo-motorie (Cornoldi, 2015).

La nostra indagine

La nostra indagine ha valutato in quali aspetti della scrittura sono maggiormente svantaggiati i ragazzi nati all'estero. Questi ragazzi sono stati confrontati con un gruppo di studenti italiani nella serie di misure di scrittura previste da una nuova batteria per il biennio della scuola secondaria di II grado, traendo spunto dall'occasione della sua standardizzazione. Una misura di controllo di tipo matematico legata alla sensibilità numerica ci ha permesso di vedere se le difficoltà di scrittura sono specifiche o rientrano in una generale difficoltà di apprendimento.

Popolazione esaminata

La presente indagine è stata svolta a partire dalla standardizzazione delle nuove *Prove MT Avanzate-3* (Cornoldi, Pra Baldi e Giofrè, 2017), che ha coinvolto un totale di 3.875 studenti di prima e seconda classe di numerose scuole secondarie di II grado, appartenenti a diversi indirizzi scolastici (Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali) e provenienti da diverse zone d'Italia. Per il presente studio sono stati esclusi i soggetti con diagnosi di

Disturbo Specifico di Apprendimento, disabilità intellettiva, funzionamento intellettivo limite; inoltre sono stati esclusi gli stranieri nati in Italia perché difficilmente attribuibili in modo chiaro all'uno o all'altro dei due gruppi che abbiamo voluto confrontare. In questo modo il campione si è ridotto a 3.715 studenti, di cui 3.583 italiani e 131 stranieri. Tutti gli stranieri sono nati all'estero e in famiglia parlano una lingua diversa dall'italiano.

Nello specifico, tra gli italiani, 1.900 frequentano la classe prima (959 maschi, 941 femmine) e 1.683 la classe seconda (831 maschi, 852 femmine). L'età media del campione è di 14,71 anni (DS = 0,80). Nel sottogruppo di studenti stranieri, 70 frequentano la classe prima (21 maschi, 49 femmine) e 61 la classe seconda (16 maschi, 45 femmine). L'età media del campione è di 15,91 anni (DS = 1,09).

Gli studenti stranieri provengono da diversi stati: Marocco, Moldavia, Albania, Romania, Ucraina, Filippine, Egitto, Brasile, Repubblica Dominicana, Grecia, Perù, Somalia, Costa d'Avorio, Senegal, Congo, Cina, Ecuador, Colombia, Camerun e Iran. A causa dell'eterogeneità di provenienza, non è stato possibile raggrupparli per aree linguistico-culturali, né in riferimento al numero di anni di scolarizzazione in Italia. Infatti, la standardizzazione non aveva previsto la raccolta di questa informazione in modo sistematico, anche se le informazioni disponibili riportano che la gran parte degli studenti interessati aveva almeno 5 anni di scolarizzazione italiana. Considerando la provenienza degli stranieri, compatibilmente con la disponibilità dei dati, emerge che il continente più rappresentato è l'Europa dell'Est con il 55,93%, seguito dall'Africa con il 23,73%.

Le prove e la loro procedura di somministrazione

Per esaminare i diversi aspetti della scrittura nel gruppo degli studenti italiani e in quello dei nati all'estero, sono state utilizzate alcune prove tratte dalla nuova batteria di *Prove MT Avanzate-3-Clinica* per il biennio della scuola secondaria di II grado (Cornoldi, Pra Baldi e Giofrè, 2017).

Le prove sono state somministrate collettivamente all'intera classe durante l'orario scolastico. La durata complessiva di somministrazione delle prove è stata di circa 60 minuti per classe.

Prove di valutazione della componente ortografica

Nella prova di *Dettato di brano,* l'esaminatore detta un brano ad alta voce facendo attenzione a non dare spiegazioni su vocaboli o frasi che possono risultare di difficile comprensione. Il testo è di una certa complessità dovuta soprattutto alla bassa frequenza d'uso di alcuni vocaboli e alla sintassi, risultando quindi adatto alla specifica fascia di età considerata. Per l'attribuzione del punteggio, si considerano il parametro Totale errori (1 punto per ogni parola scritta scorrettamente) e le tre sottocategorie di errori: errori fonologici, in cui non è rispettato il rapporto tra fonemi e grafemi; errori non fonologici, ovvero gli errori nella rappresentazione ortografica (visiva) delle parole; errori di accenti e doppie. Inoltre, va conteggiato il numero di parole omesse; se le omissioni sono pari o superiori al 15% delle parole dettate, la prova deve essere invalidata.

La prova di *Dettato di parole* consta di 8 liste di parole, 4 per la fase A e 4 per la fase B, per un totale di 112 parole, che variano per lunghezza (bisillabiche *vs.* multisillabiche) e frequenza (alta *vs.* bassa frequenza) e sono ricavate dal *Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto* (CoLFIS, http://www.istc.cnr.it/grouppage/colfis). La prova di *Dettato di non-parole* è costituita da 4 liste di parole senza senso, 2 per la fase A e 2 per la fase B, per un totale di 56 non-parole ricavate permutando l'ordine sillabico di un sottoinsieme delle parole costituenti le liste precedenti. È importante informare lo studente che ogni non-parola viene letta due volte dall'esaminatore e non è prevista la ripetizione della non-parola da parte del ragazzo, in modo da coinvolgere anche l'aspetto della memoria fonologica. In queste prove viene annotato per ciascuna lista il numero degli errori compiuti, assegnando 1 punto a ogni parola scritta in modo errato, omessa o non completa.

Prove di valutazione della componente grafo-motoria

Tali prove hanno l'obiettivo di valutare non solo la leggibilità della scrittura, già ricavabile dagli altri protocolli, ma anche la velocità nella realizzazione dei pattern grafo-motori richiesti. Nella *Velocità di scrittura di «le»* viene chiesto agli studenti di scrivere ripetutamente la sequenza «le» in corsivo, possibilmente senza staccare la penna dal foglio; nella *Velocità di scrittura di numeri in lettere,* invece, il compito consiste nello scrivere i numeri in parola, a partire dal numero uno. In entrambe le prove, lo studente ha un minuto di tempo a disposizione. La valutazione di queste prove si basa sul conteggio del numero di grafemi scritti.

Prova di valutazione della capacità di produzione scritta

La prova prevede la descrizione di un'immagine a colori, avendo a disposizione 5 minuti e un massimo di 10 righe. Sono previste due immagini differenti in base alla classe considerata, di complessità crescente e con elementi disposti su più livelli. L'immagine per la classe 1ª rappresenta dei bambini che giocano e l'immagine per la classe 2ª raffigura delle persone in un mercato coperto; entrambe le foto sono state scattate in un contesto particolare, presumibilmente sconosciuto ai ragazzi esaminati.

La correzione della prova prevede una valutazione di tipo quantitativo, basata sul numero delle parole scritte dallo studente e sulla percentuale di errori ortografici, e una di tipo qualitativo, in cui si attribuisce un giudizio globale al testo prodotto, in relazione a completezza e precisione delle idee espresse dallo studente, su una scala a cinque punti: da 1 (del tutto insoddisfacente) a 5 (del tutto soddisfacente). Inoltre, è previsto un giudizio sul grafismo da parte di due giudici indipendenti attraverso una valutazione del tratto grafico in termini di leggibilità; anche in questo caso è utilizzata una scala a cinque punti: da 1 (grafia del tutto illeggibile) a 5 (grafia perfettamente leggibile). Va osservato che, per quanto si possano usare indicatori quantitativi della qualità del grafismo, il giudizio globale sul grafismo resta la procedura più informativa soprattutto se ne viene controllata l'affidabilità attraverso la concordanza con un secondo giudizio indipendente (Cornoldi, Pra Baldi e Giofrè, 2017).

Prova di competenza numerica

La prova di competenza numerica ha lo scopo di misurare l'abilità di stima delle grandezze e calcolo approssimativo piuttosto che l'abilità di conteggio o calcolo analitico. Per questo motivo la prova si divide in due brevi unità della durata rispettivamente di 1 minuto e 3 minuti, e bisogna fare in modo che, nel tempo disponibile, il ragazzo arrivi a rispondere a tutte o quasi le domande. Il punteggio alla prova è definito dal numero complessivo di risposte corrette date.

Analisi dei dati

Il confronto tra i due gruppi è stato svolto sulle seguenti variabili: Dettato brano (errori fonologici, errori non fonologici, errori di accenti e doppie, errori totali, omissioni), dettato parole (errori totali); Dettato non-parole (errori totali); Scrittura «le» (numero di grafemi); Scrittura numeri in lettere (numero di grafemi); Produzione scritta (numero di parole, percentuale di errori, giudizio qualitativo al testo prodotto, giudizio sul grafismo da parte del 1° giudice e del 2° giudice); Competenza numerica (numero di risposte corrette).

Un primo confronto è stato svolto utilizzando un'analisi della varianza multivariata (MANOVA) su tutte le variabili dipendenti sopra elencate e con il gruppo (italiani *vs.* stranieri) come variabile indipendente. Successivamente, per un'analisi più nel dettaglio, sono stati svolti e riportati tutti i confronti sulle singole variabili effettuati tramite *t*-test, adottando un α critico di 0,05 e applicando una correzione di Bonferroni per confronti multipli (15 confronti), per cui l'α critico effettivamente applicato è stato di 0,003.

Il confronto più importante, tuttavia, non è sulla significatività delle differenze tra i gruppi, ma sulla loro entità. Per questa ragione è stato riportato anche un indice di dimensione dell'effetto, e in particolare il *d* di Cohen. In accordo con i tradizionali *cut-off* per l'interpretazione del *d* di Cohen (Sawilowsky, 2009), si può interpretare un *d* attorno a 0,20 come una differenza «piccola», un *d* attorno a 0,50 come una differenza «media», un *d* attorno a 0,80 come una differenza «ampia», un *d* attorno o superiore a 1,20 come una differenza «molto ampia» (i valori vanno intesi come valori assoluti).

I risultati

È stato possibile svolgere l'analisi multivariata solo sugli studenti con osservazioni complete su tutte le variabili, ossia 2.229 studenti (2.152 italiani e 77 stranieri). Come ci aspettavamo, emerge una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi a livello multivariato, *Pillai's trace* = 0,10, $F(15,2213) = 17,20$, $p < 0,001$.

Come mostra la tabella 1, in quasi tutte le variabili i ragazzi nati all'estero presentano difficoltà significativamente maggiori rispetto ai ragazzi italiani, ma la dimensione dell'effetto — misurata attraverso la *d* di Cohen — cambia in base alla prova considerata. Essa,

infatti, è particolarmente alta nel *Dettato di parole,* resta alta anche nel *Dettato di brano* (si noti l'elevata difficoltà nel caso di doppie e accenti) e nel *Dettato di non-parole,* si riduce nella percentuale di errori nella *Produzione del testo.* Per quanto riguarda la velocità di scrittura, le differenze sono molto più basse, soprattutto nella velocità di scrittura di numeri.

È opportuno osservare che nella prova di *Produzione del testo* i ragazzi nati all'estero usano meno parole e ottengono un giudizio qualitativo un po' più basso, ma con una differenza minore (nei confronti dei ragazzi italiani) rispetto all'ortografia. Ciò può essere giustificato considerando che, essendo una competenza che richiede non solo conoscenza della lingua ma anche capacità ideative ed esecutive, la differenza fra i gruppi risulta comunque minore. A sua volta la minore difficoltà ortografica ivi manifestata può essere dovuta al fatto che, nello scrivere un testo, i ragazzi scelgono parole che conoscono bene e ritengono di saper scrivere correttamente.

La difficoltà dei ragazzi nati all'estero tende a ridursi considerevolmente nella prova di *Competenza numerica,* in cui la loro prestazione non si discosta in modo significativo dal gruppo degli studenti italiani, quando viene considerata la correzione di Bonferroni per il numero di confronti.

TABELLA 1

Confronti dei punteggi ottenuti nelle prove di scrittura dal gruppo nati in Italia e nati all'estero

	Studenti italiani			Studenti nati all'estero			*t*	*d* di Cohen
	N	*M*	*DS*	*N*	*M*	*DS*		
Dettato brano – EF	2.576	2,57	2,124	87	4,34	4,291	-7,320*	-0,80
Dettato brano – ENF	2.576	1,65	1,666	87	2,89	2,191	-6,744*	-0,74
Dettato brano –DA	2.576	0,69	1,150	87	2,07	2,578	-10,32*	-1,12
Dettato brano – Totale errori	2.751	4,92	3,779	90	9,62	8,214	-10,99*	-1,18
Dettato brano – Omissioni	2.700	2,96	5,712	90	10,44	20,086	-10,47*	-1,12
Dettato parole – Errori	2.854	8,52	6,466	94	20,26	17,253	-15,85*	-1,66
Dettato non-parole – Errori	2.854	9,10	5,060	94	14,65	9,322	-10,09*	-1,06
Velocità Scrittura «le»	2.848	106,93	24,032	93	96,72	32,434	3,98*	0,42
Velocità Scrittura numeri in lettere	2.713	151,70	39,155	92	140,89	26,587	2,62*	0,28
Produz. scritta – Numero parole	2.856	76,83	22,428	94	65,70	22,182	4,73*	0,50
Produz. scritta – Giudizio qualitativo	2.855	2,98	0,928	94	2,59	1,010	4,09*	0,43
Produz. scritta – Grafismo 1	2.857	3,49	0,892	94	3,03	0,909	4,85*	0,51
Produz. scritta – Grafismo 2	2.855	3,57	0,910	94	3,22	0,929	3,66*	0,38
Produz. scritta – % Errori	2.850	1,88	3,50	94	4,45	6,96	-6,68*	-0,70
Competenza numerica – Risp. corrette	2.589	11,70	3,094	86	10,97	2,788	2,16	0,24

Nota. Numerosità dei gruppi, punteggi medi, deviazioni standard, confronti fra le medie con test *t* di Student, * $p < 0,05$ (con correzione di Bonferroni per confronti multipli), dimensione dell'effetto. *Legenda.* Dettato brano – EF = errori fonologici nel *Dettato di brano;* Dettato brano – ENF = errori non fonologici nel *Dettato di brano;* Dettato brano – DA = errori di doppie e accenti nel *Dettato di brano;* Dettato brano – Totale errori = errori totali nel *Dettato di brano;* Dettato brano – Omissioni = numero parole omesse nel *Dettato di brano;* Dettato parole – Errori = errori totali nel *Dettato di parole;* Dettato non-parole – Errori = errori totali nel *Dettato di non-parole;* Velocità Scrittura «le» = numero di grafemi nella *Prova di scrittura di «le»;* Velocità Scrittura numeri in lettere = numero di grafemi nella *Prova di scrittura di numeri in lettere;* Produz. scritta – Numero parole = numero di parole nella *Prova di produzione scritta;* Produz. scritta – Giudizio qualitativo = giudizio qualitativo nella *Prova di produzione scritta;* Produz. scritta – Grafismo 1 = giudizio sul grafismo da parte del 1° giudice nella *Prova di produzione scritta* con punteggi che vanno da 1 (grafia del tutto illeggibile) a 5 (grafia perfettamente leggibile); Produz. scritta – Grafismo 2 = giudizio sul grafismo da parte del 2° giudice nella *Prova di produzione scritta* con punteggi che vanno da 1 (grafia del tutto illeggibile) a 5 (grafia perfettamente leggibile); Produz. Scritta – % Errori = percentuale di errori nella *Prova di produzione scritta;* Competenza numerica – Risp. corrette = numero di risposte corrette nella *Prova di competenza numerica.*

Conclusioni

È noto che i ragazzi stranieri, anche dopo molti anni di permanenza in Italia, continuano a incontrare difficoltà scolastiche (Murineddu, Duca e Cornoldi, 2006). Queste difficoltà non sono state però sistematicamente analizzate e diversificate relativamente ai singoli aspetti dell'apprendimento. Il presente lavoro trae spunto dalla raccolta di dati avvenuta in occasione della recente standardizzazione delle *Prove MT Avanzate-3-Clinica* (Cornoldi, Pra Baldi e Giofrè, 2017) per esaminare lo specifico caso della scrittura e i riscontri raccolti attraverso 14 diverse misure di successo nella scrittura che hanno interessato circa 3.000 ragazzi della scuola secondaria di II grado.

I risultati hanno confermato che i ragazzi stranieri presentano difficoltà diffuse di scrittura, ma esse sembrano interessare soprattutto la competenza ortografica (con una particolare difficoltà nella scrittura di accenti e doppie, variabile che in effetti costituisce la misura di competenza ortografica più sensibile nei ragazzi grandi, Re e Cornoldi, 2015), ma con diversificazioni, visto che sono più alti nel Dettato e soprattutto con le parole. La differenza nei valori della dimensione dell'effetto fra parole e pseudoparole conferma, sia pur in misura meno clamorosa, l'effetto riscontrato da Murineddu, Duca e Cornoldi (2006) per cui i problemi sono più evidenti nella lettura di parole che nella lettura di non-parole, ma mostrano che — nel caso della scrittura — il problema è ben presente anche con le non-parole (si veda anche Palladino et al., 2013).

Il valore più basso riscontrato per la competenza ortografica nel caso della produzione scritta è coerente con l'ipotesi che i ragazzi in difficoltà cercano di evitare di scrivere parole per le quali non si sentono sicuri (Cornoldi, 2015), ma anche in questo caso compare comunque una debolezza dei ragazzi stranieri, mentre le differenze sono meno evidenti nella qualità dell'espressione scritta e nel grafismo, dove le abilità linguistiche pesano in misura minore. Va però osservato che in tutti gli aspetti della scrittura i ragazzi stranieri sono più deboli. Queste difficoltà tuttavia non sembrano imputabili a un problema generale

di apprendimento incontrato da questi ragazzi inseriti nel contesto scolastico italiano, dal momento che sono scarsamente presenti in una prova che riguarda il mondo del numero.

In sintesi, la presente indagine illustra per la prima volta in modo sistematico le difficoltà di scrittura di ragazzi della scuola secondaria di II grado nati all'estero. Il quadro appare abbastanza chiaro e coerente, ma ovviamente costituisce una prima approssimazione che andrà poi verificata e approfondita da indagini più precise e puntuali. L'indagine risente infatti di diversi limiti, molti dei quali riguardano la diversa finalità per cui i dati erano stati raccolti, cioè la standardizzazione di nuove prove, finalità per la quale questi dati erano addirittura stati esclusi, in modo da avere dati normativi su un campione di studenti italiani. In particolare, le analisi da noi svolte non hanno potuto tenere conto di una serie di variabili importanti, quali la lingua di origine, il grado di integrazione della famiglia con la cultura e la lingua italiana, gli anni di scolarizzazione in scuole italiane, il tipo di scuola frequentata. Pur con tutti questi limiti, i risultati ci paiono importanti e meritevoli di una riflessione.

Autori

Cesare Cornoldi
Professore senior, Dipartimento di Psicologia Generale, Università degli Studi di Padova; Presidente dell'AIRIPA (Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento in Psicopatologia dell'Apprendimento).

Alvaro Pra Baldi
Psicologo, Componente del Gruppo MT, Padova.

Doriana Tripodi
Psicologa Psicoterapeuta cognitivo-comportamentale, Gioia Tauro (RC).

Elisabetta Morelli
Psicologa, collabora con l'AIRIPA per attività di formazione, Coordinatrice del Laboratorio socio-educativo «Filo Filò», Associazione Spazio Bambino, Vigonza (PD).

Bibliografia

Ambrosini M., Bonizzoni P. e Caneva E. (2010), *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti d'origine immigrata. Rapporto 2009,* Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità.

Colombo E. (2010), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche,* Torino, UTET.

Cornoldi C. (2015), *La scrittura,* Firenze, Giunti-Edu.

Cornoldi C., Pra Baldi A. e Giofrè D. (2017), *Prove MT Avanzate-3-Clinica. La valutazione delle abilità di Lettura, Comprensione, Scrittura e Matematica per il biennio della scuola secondaria di II grado,* Firenze, Giunti Edu.

Crul M. (2000), *Immigrants, schooling and social mobility,* New York, Springer.

Cummins J. (1984), *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy,* Clevedon, Multilingual Matters.

Edelstein C. (2010), *Adozioni internazionali. Identità mista e famiglie multiculturali.* In F. Vadilonga (a cura di), *Curare l'adozione. Modelli di sostegno e presa in carico della crisi adottiva,* Milano, Raffaello Cortina.

Favaro G. e Napoli M. (2005), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti,* Milano, Guerini e associati.

Favaro G. e Papa N. (2009), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore,* Milano, FrancoAngeli.

Giovannetti M. (2008), *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati,* Bologna, il Mulino.

Ianes D. e Cramerotti S. (2005), *Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita (Guida 2005-2007),* Trento, Erickson.

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri,* Roma, MIUR.

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016,* Roma, MIUR.

Muljani D., Koda K. e Moates D.R. (1998), *The development of word recognition in a second language,* «Applied Psycholinguistics», vol. 19, n. 1, pp. 99-113.

Murineddu M., Duca V. e Cornoldi C. (2006), *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri,* «Difficoltà di apprendimento», vol. 12, pp. 11-32.

Oberg K. (1960), *Culture shock: adjustment to new cultural environments,* «Practical Anthropology», vol. 7, pp. 177-182.

Palladino P., Bellagamba I., Ferrari M. e Cornoldi C. (2013), *Italian children with dyslexia are also poor in reading English words, but accurate in reading English pseudowords,* «Dyslexia», vol. 19, pp. 165-177, doi: 10.1002/dys.1456.

Pallotti G. (1998), *La seconda lingua,* Milano, Bompiani.

Portes A. e Rumbaut R.G. (2001), *Legacies. The story of the immigrant second generation,* Berkeley-New York, University of California Press – Russel Sage Foundation.

Re A.M. e Cornoldi C. (2015), *Spelling Errors in text Copying by Children with Dyslexia and ADHD Symptoms,* «Journal of Learning Disabilities», vol. 48, n. 1, pp. 73-82, doi: 10.1177/0022219413491287.

Sawilowsky S. (2009), *New effect size rules of thumb,* «Journal of Modern Applied Statistical Methods», vol. 8, n. 2, pp. 467-474.

Schumann J.H. (1998), *The Neurobiology of Affect in Language,* Malden, MA, Blackwell.

Schumann J.H. (2004), *The Neurobiology of Aptitude*. In J.H. Schumann, S.E. Crowell, N.E. Jones, L. Namhee, S.A. Schuchert e L.A. Wood (a cura di), *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition.* Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 7-21.

Autore per corrispondenza

Cesare Cornoldi
Dipartimento di Psicologia Generale
Università degli Studi di Padova
Via Venezia, 8
35131 Padova
E-mail: cesare.cornoldi@unipd.it

La *Prova di Lettura Sublessicale* – PLS per la valutazione delle abilità di lettura di bambini di prima primaria

Gianni Calgaro, Enrico Toffalini e Cesare Cornoldi

Sommario

La Prova di Lettura Sublessicale – *PLS proposta nel presente lavoro intende misurare l'efficienza nella lettura a metà della classe prima primaria, superando alcune difficoltà presenti nella prova inclusa nel programma «Dislessia e trattamento sublessicale» (Cazzaniga et al., 2005). La prova include una lista di 50 item mono- o bi-sillabici che tipicamente ricorrono a formare parole più lunghe. Utilizzando solo caratteri in stampato maiuscolo, la prova è facile da comprendere ed è accessibile a quasi tutti i bambini, e appare comunque adeguata a identificare casi di possibile difficoltà. La prova è stata somministrata a un campione di 236 bambini di classe prima della scuola primaria valutati a gennaio. Ulteriori prove per misurare la validità concorrente, tra cui alcune prove della batteria PR-CR2 e altre costruite ad hoc per la lettura di grafemi, parole e non-parole, sono state somministrate all'inizio dell'anno scolastico. A fine anno scolastico è stata somministrata l'apposita prova di lettura di brano della batteria MT-2. Per una singola classe (24 bambini) la prova di lettura MT-2 è stata somministrata anche l'anno successivo (in classe seconda). La rapidità di svolgimento della prova (da 3 a 6 minuti), la sua elevata correlazione con la lettura valutata con le classiche prove MT e con quasi tutte le misure di lettura e di prerequisito, l'elevata correlazione test-retest a distanza di tre mesi la rendono idonea per agili screening nelle scuole e come indicatore di possibili difficoltà su cui intervenire precocemente.*

doi: 10.14605/DIS1521805 | ISSN 1724-9767

Parole chiave
Predittori, difficoltà di lettura, prime fasi di apprendimento della lettura.

The *Sub-lexical Reading Task* for assessing primary school children's reading abilities

Abstract

This paper illustrates a new test, particularly suited to beginner readers, which overcomes the difficulties encountered in the analogous test included in the programme «Dislessia e trattamento sublessicale» [«Dyslexia and sub-lexical treatment»] (Cazzaniga et al., 2005). The new test Prova di Lettura Sublessicale *– PLS [«Sub-lexical Reading Task»] requires the child to read out loud a series of individual or pairs of syllables (printed in capital letters) that frequently occur in Italian words. The task has adequate psychometric properties and is capable of identifying children who will later present reading difficulties.*

Keywords
Early predictors of reading, reading difficulties, early reading assessment.

Introduzione

Nella valutazione classica delle abilità di lettura prevista dalle più popolari batterie italiane, quali DDE-2 (Sartori, Job e Tressoldi, 2007) e batterie di prove MT (ad esempio, Cornoldi e Colpo, 2011; Cornoldi e Carretti, 2016), il bambino è invitato a leggere parole, non-parole o testo. Ovviamente queste prove appaiono poco adatte per valutare le competenze iniziali di acquisizione della lettura basate sul riconoscimento di singole lettere o gruppi di poche lettere, per cui si è ricorso all'eventuale integrazione rappresentata dalla lettura di singole lettere, prova prevista nella batteria DDE. In effetti questa prova, proposta a inizio prima primaria, si dimostra un buon predittore del successo in lettura a classe prima avanzata.

È stato però spesso evidenziato che le prove di lettura citate trascurano delicate fasi iniziali dell'acquisizione della lettura (si veda ad esempio Carriero, Vio e Tressoldi, 2001), poiché il passaggio dalla identificazione della lettera alla lettura di materiale linguistico interessa, durante il corso della classe prima della scuola primaria, una serie di fasi intermedie che riguardano il perfezionamento dei processi sublessicali (Orsolini, Fanari e Maronato, 2005), quali la lettura di sillabe o brevi sequenze di lettere che frequentemente entrano a far parte di vere e proprie parole.

Per sopperire a questa mancanza, in Italia si è fatto frequentemente riferimento alle prove — alla cui creazione abbiamo collaborato all'interno di un progetto europeo di ampio

respiro denominato COST (Carriero, Vio e Tressoldi, 2001) — che includono brevi liste di parole e non-parole idonee per la valutazione di bambini che stanno attraversando le prime fasi dell'acquisizione della lettura; tuttavia queste prove non hanno ancora trovato un uso sistematico, né standardizzazione e validazione adeguate. Inoltre le prove non paiono soddisfacenti per una valutazione pre- e post-test nei casi dei programmi di intervento sublessicale sulla promozione di abilità di riconoscere gruppi di lettere ad alta frequenza che costituisce la chiave per alcuni programmi di intervento sublessicale, dimostratisi di buona efficacia per bambini italiani con dislessia. Pertanto, quando abbiamo creato il programma «Dislessia e trattamento sublessicale» (Cazzaniga et al., 2005), abbiamo costruito una prova ad hoc, inclusa nel programma. La prova è stata utilizzata non solo per monitorare l'uso del programma con bambini con dislessia, ma anche per valutare le competenze di lettura dei bambini di prima primaria. In questo secondo caso, però, la prova presenta alcuni problemi, sia per la sua complessità, sia per l'uso dello stampatello minuscolo non a tutti i bambini di prima familiare.

La *Prova di Lettura Sublessicale* per la prima primaria

L'obiettivo fondamentale della presente ricerca è stato quello di costruire una prova che permetta di valutare a metà della classe prima primaria, ossia attorno al mese di gennaio, i processi di automatizzazione della lettura. La somministrazione della prova MT-2 (Cornoldi e Colpo, 2011) di correttezza e rapidità intermedia per la prima primaria potrebbe rappresentare la soluzione più semplice, ma essa si riferisce alla lettura di brano e risulta difficile per molti alunni soprattutto a causa dello stampatello minuscolo. Molti bambini, infatti, in questo periodo possono non avere ancora ben chiaro l'uso di questo carattere. La soluzione è stata quindi quella di utilizzare una prova di lettura di sillabe in stampato maiuscolo. A tale fine è stata riadattata, riducendola e ponendola in stampato maiuscolo, la prova di lettura sublessicale del testo *Dislessia e trattamento sublessicale* di Cazzaniga et al. (2005) ed è stata utilizzata con un ampio campione di bambini di prima primaria che hanno partecipato a una sperimentazione («Pre.Di.Letto») svoltasi nell'Alto Vicentino.

Descrizione della prova

La *Prova di Lettura Sublessicale* – PLS si compone di un totale di 50 item, di cui 44 monosillabi e 6 bisillabi; nell'insieme, 26 item sono composti da due lettere, 23 sono composti da tre lettere e il restante è composto da quattro lettere. Il numero totale di sillabe è 56, il numero totale di lettere è 125. Tutti gli item sono componenti sublessicali di parole italiane. Dei 50 stimoli, 23 costituiscono anche parole monosillabiche esistenti come preposizioni, articoli e pronomi (ad esempio: TRA, DEI, VI, LE); prevedibilmente, si tratta di forme ad alta frequenza nella lingua scritta (12 hanno un rango compreso tra le prime 100 forme per frequenza secondo la banca dati CoLFIS dell'Italiano scritto disponibile sul sito della Scuola Normale Superiore, http://esploracolfis.sns.it; le forme ad alta frequenza sono

16 se si considerano le prime 200). La struttura consonante (C)-vocale (V) più frequente è CV (25 item), seguita da CVC (11 item), CCV (5 item), CVV (3 item), VCV (3 item), VC (2 item) e VCCV (1 item).

Gli item sono disposti in un ordine prefissato (ma casuale) su 5 righe di 10 item ciascuno. Gli item sono stampati su metà di un foglio A4 in un carattere grande e facilmente leggibile (font «Calibri», dimensione 16, in grassetto), utilizzando esclusivamente le lettere maiuscole. Al bambino viene chiesto di leggere gli item ad alta voce e in ordine uno dopo l'altro, quanto più rapidamente e accuratamente possibile. La durata totale di somministrazione della prova è di pochi minuti, da 3 a 6 circa. Viene tenuto conto del tempo di lettura (in secondi) e del numero totale di errori. Gli errori commessi dal bambino durante la lettura vengono annotati ai fini di una successiva analisi qualitativa. Se l'alunno non risponde entro 5 secondi, la sillaba viene letta dall'esaminatore e si invita il bambino a procedere oltre. In Appendice sono riportati il foglio mostrato al bambino con i 50 item e il relativo protocollo per l'esaminatore.

Partecipanti e procedura

Al progetto di ricerca-azione «Pre.Di.Letto» hanno preso parte due istituti scolastici della provincia di Vicenza (Istituto Comprensivo di Carrè e Istituto Comprensivo di Arsiero) per un totale di 264 alunni di 14 classi di prima primaria. Sono stati esclusi dalle successive analisi 28 bambini di origine straniera la cui prima lingua era diversa dall'italiano, perché la *Prova di Lettura Sublessicale* è rivolta a identificare bambini con difficoltà di lettura per i quali si possa escludere che la ragione della difficoltà sia la mancata acquisizione dell'italiano. I risultati riportati di seguito si riferiscono ai restanti 236 partecipanti. La somministrazione delle prove è stata effettuata da insegnanti che sono stati istruiti in due incontri formativi iniziali a settembre e poi sono stati seguiti durante tutto l'anno scolastico (da settembre a fine maggio) in altri cinque incontri di analisi e valutazione dei dati raccolti e predisposizione di interventi mirati. La somministrazione delle prove che hanno riguardato l'intero progetto è avvenuta in tre fasi:

– all'inizio dell'anno scolastico (settembre) è avvenuta la somministrazione di prove sui prerequisiti specifici dell'apprendimento della letto-scrittura (si veda sotto);
– a gennaio è avvenuta la somministrazione della *Prova di Lettura Sublessicale* – PLS;
– a fine maggio è stata somministrata la prova MT di fine prima per la lettura di brano, con la misura dei parametri di correttezza e rapidità.

Per un sottogruppo di due classi (39 bambini) la *Prova di Lettura Sublessicale* è stata somministrata una seconda volta ad aprile al fine di calcolare l'attendibilità *test-retest*. Per questi bambini è stata effettuata anche un'analisi *item-per-item* sui protocolli di gennaio per valutare la consistenza interna della prova e rilevare gli item associati a un maggiore o minore numero di errori.

Distribuzioni e dati normativi della Prova di Lettura Sublessicale – PLS

I due indici fondamentali sono il tempo di lettura totale (in secondi) e il numero di errori. Medie, deviazioni standard e percentili di questi due indici sono riportati in tabella 1. Viene riportata inoltre la rapidità (in sillabe/secondo); questo ulteriore indice è sostanzialmente una trasformazione del tempo di lettura, essendo il totale delle sillabe una costante di 56, ma può essere comunque calcolato per completezza e per eventuali comparazioni con altre prove. Per semplicità nell'uso clinico e per coerenza con le prove tipicamente utilizzate in quest'ambito, la serie dei percentili è stata capovolta in modo che un percentile più basso corrisponda a una prestazione peggiore (dunque a un numero di errori o a un tempo di lettura maggiore). Inoltre, per una maggiore fruibilità della prova nell'individuazione delle situazioni di rischio, vengono riportate in tabella 2 le fasce di prestazione calcolate con riferimento ai tradizionali criteri basati sui percentili. Si tenga conto che una prestazione inferiore al 5° percentile rappresenta tipicamente una fascia di attenzione «clinica» (spesso indicata con RII) e una prestazione inferiore al 15° percentile una fascia di attenzione didattica (RA). Le figure 1 e 2 riportano, per completezza, le distribuzioni dei tempi di lettura e numero di errori nel campione esaminato.

TABELLA 1

Statistiche descrittive e percentili di tempo, rapidità ed errori nella *Prova di Lettura Sublessicale* – PLS (*N* = 236)

Indice	Media	Dev. St.	Percentili (prestazione)							
			5°	10°	15°	30°	50°	60°	75°	90°
Tempo (sec.)	179,33	95,06	364	307	280	226	158	133	108	73
Rapidità (sill./sec.)	0,42	0,24	0,15	0,18	0,20	0,25	0,35	0,42	0,52	0,77
Errori	6,05	6,35	20	14	11	7	4	2	1	0

TABELLA 2

Fasce di prestazione per tempo, rapidità ed errori nella *Prova di Lettura Sublessicale* con riferimento ai tradizionali criteri clinici (*N* = 236)

Indice	Richiesta di intervento immediato (RII; < 5° percentile)	Richiesta di attenzione (RA; 5°-15° percentile)	Prestazione sufficiente (PS; 15°-60° percentile)	Criterio completamente raggiunto (CCR; > 60° percentile)
Tempo (sec.)	≥ 364	363-280	279-134	≤ 133
Rapidità (sill./sec.)	≤ 0,15	0,16-0,20	0,20-0,42	> 0,42
Errori	≥ 20	11-19	3-10	0-2

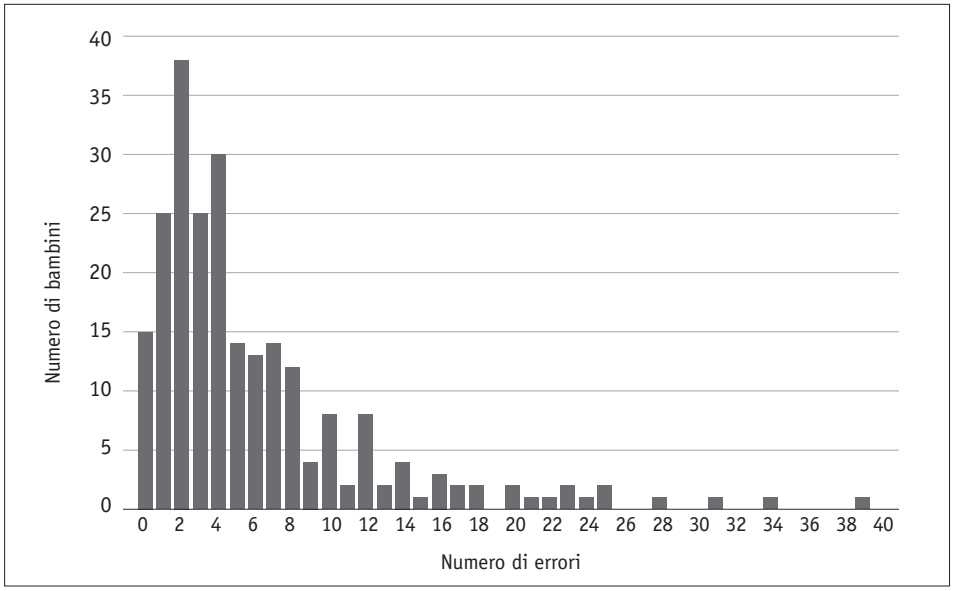

Fig. 1 Distribuzione del numero di errori nella *Prova di Lettura Sublessicale* – PLS (*N* = 236).

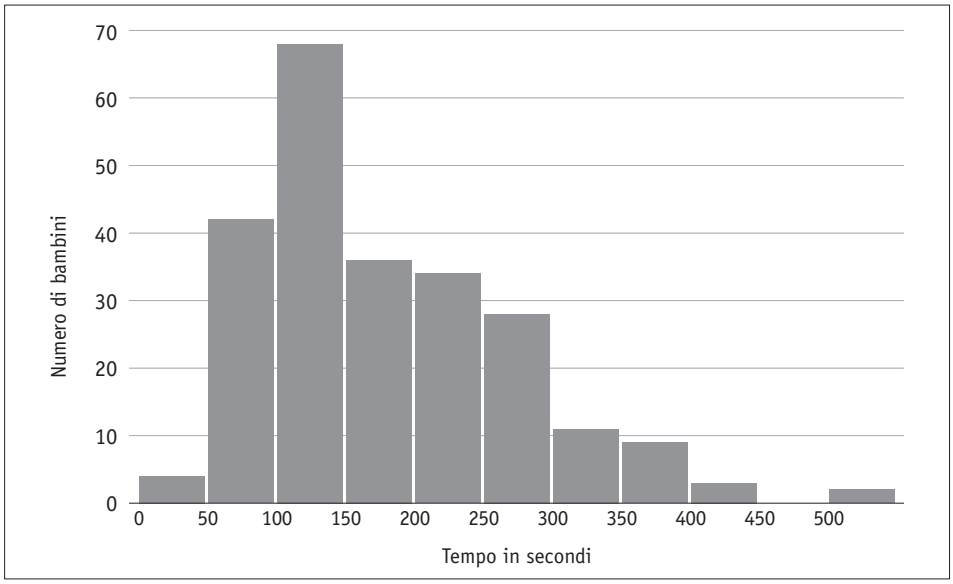

Fig. 2 Distribuzione dei tempi di lettura nella *Prova di Lettura Sublessicale* – PLS (*N* = 236).

Attendibilità test-retest, consistenza interna e analisi degli errori

Come detto, in un sotto-campione di due classi (39 bambini) è stato effettuato un retest a distanza di tre mesi. Dato che né la distribuzione dei tempi di lettura né quella degli errori si approssima alla curva normale, le correlazioni test-retest sono state calcolate utilizzando il coefficiente non-parametrico di Spearman. La correlazione test-retest per il tempo di lettura è risultata essere *rho* = 0,71, per gli errori *rho* = 0,70; si tratta quindi di due correlazioni elevate che indicano una buona stabilità temporale (nonostante ovviamente la prestazione da gennaio ad aprile sia largamente aumentata: per i 39 bambini che hanno effettuato il retest, il tempo di lettura medio è passato da 179,16 a gennaio a 89,23 a maggio; gli errori sono passati da una media di 9,42 a una media di 3,23).

Negli stessi 39 bambini sono state inoltre prese in considerazione le singole risposte (cioè le eventualità di errori) agli item. Considerata la natura dicotomica dei dati (lettura corretta/errata di ciascun item), la consistenza interna è stata valutata tramite il coefficiente *alpha* per dati ordinali calcolato sulla matrice di correlazioni policoriche. La consistenza interna è apparsa ottima, *alpha* = 0,96. Anche il coefficiente *omega* = 0,95 ha confermato l'esistenza di un singolo fattore con elevata consistenza interna. Si è poi passati all'osservazione degli errori item-per-item. Come si vede in tabella 3, la percentuale di errori varia largamente, approssimandosi allo zero per i monosillabi più semplici e più frequenti (come NO e TE) e raggiungendo frequenze elevate per gli item più complessi che richiedono l'applicazione di regole fonetiche, come per le combinazioni di lettere in CHI e GNO, ma anche combinazioni complesse per la pronuncia come TRI e ARE. Gli errori più frequenti sono quelli di inversione, essendosi verificati almeno una volta in 20 su 39 bambini (51%). Altri tipi di errore con frequenza sporadica sono le sostituzioni di lettera, le omissioni e le interruzioni (pause oltre i 5 secondi).

TABELLA 3

Percentuali di errori per gli item della prova PLS ordinati per difficoltà (*N* = 39)

Item	% di errori	Item	% di errori	Item	% di errori	Item	% di errori
NO	0,00	LO	7,32	DA	19,51	PRI	31,71
SI	0,00	LU	7,32	SEN	19,51	ZUO	31,71
TE	0,00	FU	7,32	CON	19,51	SIO	31,71
TO	0,00	TA	9,76	DEL	21,95	DEI	34,15
ME	2,44	CU	9,76	COR	21,95	ELLO	34,15
ZI	2,44	LI	12,20	COM	21,95	TRI	34,15
TI	4,88	VI	12,20	IMO	21,95	ARE	34,15
NA	4,88	BA	12,20	TER	26,83	GI	36,59
MA	4,88	PER	14,63	TRA	29,27	FRA	36,59
LE	4,88	AR	14,63	IMO	29,27	CHI	48,78
FE	4,88	DI	17,07	DAL	29,27	GNO	82,93
NE	7,32	FOR	17,07	ETO	29,27		
PO	7,32	SUL	19,51	PAR	29,27		

Validità concorrente

Per valutare la validità concorrente della *Prova di Lettura Sublessicale* abbiamo somministrato all'inizio dell'anno scolastico, come detto, una serie di altre prove sui prerequisiti della letto-scrittura, e a maggio la prova MT di lettura per la fine della prima primaria. In particolare, sono state somministrate le seguenti prove:

– Prove di letto-scrittura della batteria MT-2 (Cornoldi e Colpo, 2011):
  - *Prova MT di lettura di brano di fine prima «Il bruco e i gerani»* somministrata a maggio. Il brano si compone di 140 sillabe.

– Prova di abilità visuo-motoria:
  - *Prova grafica di organizzazione percettiva e grafo-motoria* (Santucci, 1980). È una prova di riproduzione di figure geometriche, adattata a partire dall'originale *Bender Gestalt test* (Bender, 1938), e permette di acquisire informazioni precise sulla situazione percettiva e/o su eventuali difficoltà di tipo grafo-motorio.

– Prove riprese dalla batteria PR-CR2 del progetto MT (Cornoldi et al., 2009):
  - *Prova di ripetizione di parole senza senso.* Valuta la capacità di discriminazione fonemica e la memoria immediata di fonemi e di parole senza senso. Se fatta precocemente può rilevare anche difficoltà articolatorie. Si chiede al bambino di ripetere una serie di parole senza senso e si conteggiano le sillabe riprodotte correttamente su un punteggio massimo di 60.
  - *Span uditivo-orale.* Analizza la capacità di memoria a breve termine di tipo sequenziale. Tra le prove del test *Span 4* si è utilizzata l'unica che sicuramente gli alunni sono in grado di effettuare, cioè quella uditivo-orale. Lo span varia tra 2 e 5.
  - *Prova di fusione sillabica.* La prova consiste nella percezione di sillabe staccate e nella loro unificazione fino a formare una parola. Si conta il numero di sillabe fuse correttamente con l'aggiunta di un punto se il bambino è arrivato all'intera parola.
  - *Prova di fusione fonetica (prova modificata).* La prova di *blending,* precursore primario per la lettura, consiste nella percezione di fonemi staccati e nella loro unificazione fino a formare una sillaba o una parola. È stata qui proposta in forma semplificata per evitare eccessive difficoltà. Si valuta il numero di fonemi fusi correttamente.
  - *Prova di segmentazione sillabica e fonetica.* La sillaba o la parola viene presentata intera e l'alunno deve pronunciarla lettera per lettera: se non riesce si accetta la segmentazione sillabica. Viene assegnato un punto per ogni parte riprodotta.
  - *Identificazione ultimo fonema.* In una lista di parole si deve identificare il fonema con cui la parola finisce. Se si identifica la sillaba finale il punteggio viene dimezzato.
  - *Identificazione primo fonema.* In una lista di parole si deve identificare il fonema con cui la parola inizia. Se si identifica la sillaba iniziale il punteggio viene dimezzato.

– Altre prove costruite appositamente per il progetto:
  - *Lettura grafemi maiuscoli.* Si presentano singolarmente i grafemi in stampato maiuscolo e si verifica quali siano riconosciuti con sicurezza.
  - *Lettura grafemi minuscoli.* Si presentano singolarmente i grafemi in stampato minuscolo e si verifica quali siano riconosciuti con sicurezza.
  - *Prova di lettura di parole.* Vengono presentate 10 parole di 3 o 4 lettere in stampato maiuscolo (APE, MARE, CANE, ZIO, ecc.). Si assegna un punto per ogni parola letta.
  - *Prova di lettura di non-parole.* Vengono presentate 10 non-parole di 3 o 4 lettere in stampato maiuscolo (IPE, MAFE, CANO, ZUO, ecc.). Si assegna un punto per ogni parola letta.
  - *Prova di scrittura spontanea.* La prova indaga il livello di concettualizzazione della lingua scritta secondo l'impostazione di Ferreiro e Teberosky (1994). Si propone ai bambini di scrivere, come sono capaci anche inventando un modo loro, le seguenti parole: CANE, TOPO, RE, ELEFANTE e la frase IO VADO A SCUOLA. La valutazione viene effettuata secondo le indicazioni delle autrici assegnando 0 punti a un disegno, 1 punto alla scrittura preconvenzionale, 2 punti al livello sillabico, 3 punti al livello alfabetico-sillabico, 4 punti al livello alfabetico.

Nella tabella 4 sono riportate le correlazioni tra gli indicatori di tempo ed errori della *Prova di Lettura Sublessicale* – PLS e tutte le altre prove somministrate; anche qui sono state calcolate le correlazioni non-parametriche, a causa dell'asimmetria di gran parte delle distribuzioni. Come si nota dalla tabella, i due indicatori della lettura sublessicale correlano significativamente con tutte le altre prove (in alcuni casi in misura forte, ad esempio lettura grafemi), e correlano fortemente con gli indicatori delle prove MT di lettura somministrate a fine prima, specialmente con la rapidità (la correlazione tra il tempo di lettura sublessicale e quello nella prova MT è pari a 0,79).

Occorre notare che, nonostante tutte le correlazioni siano statisticamente significative, alcune di esse appaiono più deboli rispetto alle altre (specialmente quelle che coinvolgono la prova di abilità visuo-motoria di Santucci e prove di prerequisito come discriminazione uditiva, span uditivo, fusione sillabica). Va inoltre rilevato che, per almeno alcune di queste prove, le correlazioni possono essere sottostimate a causa di un parziale effetto soffitto (ad esempio in Santucci, discriminazione uditiva, fusione sillabica, ma anche alcune altre, la prestazione media dei bambini si colloca a meno di una deviazione standard dal limite superiore del range dei valori possibili; si veda la tabella 4). È tuttavia possibile che la correlazione con la lettura sublessicale sia naturalmente limitata per le prove di prerequisito non direttamente legate alle abilità fonologiche o di letto-scrittura. Per concludere, i due indicatori stessi della prova sublessicale, tempo ed errori, correlano fortemente tra loro (*rho* = 0,76).

TABELLA 4

Correlazioni (rho di Spearman) tra gli indicatori di tempo ed errori della *Prova di Lettura Sublessicale* – PLS e tutte le altre prove proposte nell'ambito del progetto «Pre.Di.Letto» (*N* = 236)

	Correlazioni con prova PLS		Media (Dev. St.)	Range di valori della prova
	Tempo	Errori		
MT fine prima – Tempo	0,79	0,67	155,19 (75,64)	> 0
MT fine prima – Errori	0,56	0,60	3,83 (4,38)	≥ 0
Santucci (riproduzione figure)	-0,20	-0,16	29,61 (6,02)	0-34
Discriminazione uditiva	-0,35	-0,47	54,69 (7,10)	0-60
Span uditivo	-0,27	-0,39	3,81 (,75)	2-5
Fusione sillabica	-0,36	-0,38	17,70 (4,39)	0-20
Fusione fonetica	-0,53	-0,57	8,23 (8,98)	0-27
Segmentazione fonetica	-0,50	-0,58	20,93 (12,66)	0-36
Identificaz. ultimo fonema	-0,52	-0,58	5,37 (3,60)	0-10
Identificaz. primo fonema	-0,48	-0,58	7,36 (3,08)	0-10
Lettura grafemi maiuscoli	-0,59	-0,61	14,32 (7,07)	0-21
Lettura grafemi minuscoli	-0,62	-0,60	9,07 (6,34)	0-21
Lettura parole	-0,51	-0,59	3,02 (3,93)	0-10
Lettura non-parole	-0,51	-0,57	2,55 (3,86)	0-10
Scrittura spontanea livello	-0,61	-0,66	2,24 (1,31)	0-4

Nota. Per le prove del progetto «Pre.Di.Letto» sono riportate anche le medie, le deviazioni standard e il range di valori possibili. Tutte le correlazioni sono statisticamente significative con $\alpha = 0,05$ (tutti i $p < 0,02$).

Menzioniamo infine che, per una singola classe (24 bambini), sono state svolte valutazioni sull'apprendimento della lettura l'anno successivo, in classe seconda primaria, tramite le prove MT-2 (Cornoldi e Colpo, 2011). Questo ha permesso, seppure in un piccolo gruppo, di valutare la predittività in senso longitudinale della *Prova di Lettura Sublessicale*. È emerso che la rapidità (o tempo di lettura) nella *Prova di Lettura Sublessicale* predice fortemente la rapidità di lettura in classe seconda, $r = 0,66$, ma non altrettanto bene l'accuratezza (numero di errori), $r = 0,22$; anche l'accuratezza in lettura sublessicale predice piuttosto bene la rapidità di lettura in classe seconda, $r = 0,56$, e meno fortemente l'accuratezza, $r = 0,38$.

Vogliamo sottolineare che, sebbene anche le prove di lettura di grafemi, parole e non-parole, effettuate all'inizio dell'anno scolastico, abbiano avuto correlazioni da mo-

derate a forti con gli indicatori di rapidità e accuratezza delle prove MT-2 a fine prima (le correlazioni, non riportate nella tabella, variano tra 0,40 e 0,55), esse sono meno adeguate a misurare l'automatizzazione della lettura e a rilevare difficoltà rispetto alla *Prova di Lettura Sublessicale* e non sono discriminative verso i punteggi bassi: nella prova di lettura di parole, infatti, quasi la metà dei bambini ottiene un punteggio di zero (e circa i due terzi nella prova di lettura di non-parole). Le prove di lettura di grafemi maiuscoli e minuscoli, per contro, si concentrano sul semplice riconoscimento dei singoli grafemi anziché sulle combinazioni di più lettere; inoltre, anche nella prova di lettura di grafemi minuscoli si pone il problema di quanto sia discriminativa verso il basso, poiché ben il 10% dei bambini ottiene il punteggio minimo (pari a zero).

Conclusioni

La *Prova di Lettura Sublessicale* – PLS è una prova agile e di rapidissima somministrazione, che si presta bene a essere usata come strumento di screening nelle scuole per l'individuazione precoce di alunni con difficoltà attorno alla metà della classe prima primaria. A differenza di altri strumenti per la valutazione della lettura in prima, come ad esempio la prova prevista dalla batteria MT-2, la *Prova di Lettura Sublessicale* è presentata interamente in stampato maiuscolo e in caratteri grandi, caratteristiche che la rendono facilmente accessibile a quasi tutti i bambini, anche a quelli con difficoltà.

La *Prova di Lettura Sublessicale* può porsi come alternativa anche nei confronti delle prove di dettato di parole che molti istituti scolastici utilizzano nello stesso periodo dell'anno come screening per la rilevazione delle difficoltà nell'apprendimento della letto-scrittura. Queste prove hanno nel tempo dimostrato la loro efficacia, ma la somministrazione collettiva può risultare penalizzante per alunni con difficoltà di attenzione, e le problematiche a livello grafo-motorio possono influenzare negativamente le prestazioni di alcuni alunni. Inoltre, esse restituiscono una fotografia della situazione del bambino in quel momento, in riferimento all'impostazione di Ferreiro e Teberosky (1994), ma senza suggerire perché l'alunno si trovi a quel livello e quali siano le carenze specifiche. In ogni caso si rende necessaria un'integrazione con prove come le PRCR-2, cosa che raramente viene fatta.

Una caratteristica che contraddistingue la PLS rispetto ad altre prove di lettura di stimoli singoli, come le prove di lettura di parole e non-parole della batteria DDE-2, è che gli stimoli non sono presentati in colonna o in una singola serie, ma in una matrice che si legge come se fosse un testo. Questo formato richiama anche quello delle prove di denominazione visiva rapida (ad esempio, De Luca et al., 2005), che misurano abilità legate alla lettura ma indipendenti dalla natura alfanumerica del materiale. È stato mostrato, ad esempio, che le persone con disturbi della lettura mostrano deficit nella denominazione visiva rapida perfino quando gli stimoli sono figure o colori (Bowers e Swanson, 1991). È quindi possibile che la PLS sia più che una misura di riconoscimento di sillabe, coinvolgendo in modo più generale le abilità di lettura.

I risultati emersi dalla presente indagine sono interessanti e significativi in riferimento allo scopo per cui la prova PLS è stata pensata. Un potenziale limite del presente studio è quello della rappresentatività del campione, poiché i dati esaminati sono stati raccolti in due soli istituti scolastici e solo nel Nord-Est italiano. I valori normativi riportati potrebbero dunque dover essere rivisti in futuro alla luce di una standardizzazione più ampia sul territorio nazionale. La prova, a ogni modo, sembra identificare gli alunni con difficoltà, e le misure del tempo di lettura e del numero di errori si sono rivelate indicatori sufficientemente precisi dell'apprendimento della lettura, con elevata correlazione con la prestazione alle prove MT di lettura svolte alla fine dell'anno scolastico. Inoltre, l'analisi su un piccolo gruppo di studenti ha mostrato una buona predittività anche nei confronti della prestazione in lettura registrata l'anno successivo, in classe seconda; questa predittività è più evidente rispetto alla rapidità di lettura e meno rispetto al numero di errori commessi.

La *Prova di Lettura Sublessicale* può prestarsi inoltre a un esame qualitativo degli errori, che qui non è stato preso in considerazione in modo approfondito, ma che può offrire indicazioni su quali siano le difficoltà specifiche di ciascun bambino e quindi indicare dove indirizzare eventuali attività di potenziamento.

Autori

Gianni Calgaro
Psicologo e psicopedagogista, Laboratorio psicopedagogico di Schio (VI).

Enrico Toffalini
PhD, Assegnista di ricerca, Dipartimento di Psicologia Generale, Università degli Studi di Padova.

Cesare Cornoldi
Professore senior, Dipartimento di Psicologia Generale, Università degli Studi di Padova; Presidente dell'AIRIPA (Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento in Psicopatologia dell'Apprendimento).

Bibliografia

Bender L. (1938), *Bender visual-motor Gestalt test,* New York, Grune & Stratton.

Bowers P.G. e Swanson L.B. (1991), *Naming speed deficits in reading disability: multiple measures of a singular process,* «Journal of Experimental Child Psychology», vol. 51, pp. 195-219, doi: 10.1016/0022-0965(91)90032-N.

Carriero L., Vio C. e Tressoldi P. (2001), *COST: Un progetto europeo per lo studio della dislessia e la valutazione delle prime fasi di apprendimento della lettura,* «Psicologia Clinica dello Sviluppo», vol. 2, pp. 261-271, doi: 10.1449/628.

Cazzaniga S., Re A.M, Cornoldi C., Poli S. e Tressoldi P.E. (2005), *Dislessia e trattamento sublessicale,* Trento, Erickson.

Cornoldi C. e Carretti B. (2016), *Prove MT-3 Clinica. La valutazione delle abilità di lettura e comprensione per la scuola primaria e secondaria di I grado,* Firenze, Giunti Edu.

Cornoldi C. e Colpo G. (2011), *Prove di lettura MT-2 per la scuola primaria,* Firenze, Giunti OS.

Cornoldi C., Miato L., Molin A. e Poli S. (2009), *PRCR-2/2009. Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura,* Firenze, Giunti OS.
De Luca M., Di Filippo G., Judica A., Spinelli D. e Zoccolotti P. (2005), *Test di denominazione rapida e ricerca visiva di colori, figure e numeri,* Roma, IRCCS Fondazione Santa Lucia.
Ferreiro E. e Teberosky A. (1994), *La costruzione della lingua scritta nel bambino,* traduzione italiana a cura di G. Noce e C. Pontecorvo, Firenze, Giunti.
Orsolini M., Fanari R. e Maronato C. (2005), *Difficoltà di lettura nei bambini,* Roma, Carocci.
Santucci H. (1980), *Prova grafica di organizzazione percettiva per bambini da 4 a 6 anni. Copia di forme geometriche: Istruzioni d'uso,* Firenze, Organizzazioni Speciali.
Sartori G., Job R. e Tressoldi P.E. (2007), *DDE-2. Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva – 2,* Firenze, Giunti OS.

Autore per corrispondenza

Enrico Toffalini
Dipartimento di Psicologia Generale
Università degli Studi di Padova
Via Venezia, 8
35131 Padova
E-mail: enrico.toffalini@yahoo.it

© 2018, G. Calgaro, E. Toffalini e C. Cornoldi, «Dislessia», vol. 15, n. 2, Trento, Erickson

APPENDICE

Prova di Lettura Sublessicale – Materiale per il bambino

NE SUL NO LI DEL TRA TI DA SEN COR

ME IMO NA TA MA CON DI COM DAL PRI

PER PO ETO ZUO SI CHI TE PAR LE FOR

TO DEI VI GNO TER ELLO LO GI TRI ARE

FRA IM AR BA SIO FE CU LU ZI PU

Prova di lettura sublessicale – Procollo per l'esaminatore

Cognome e Nome ..... Data..... Classe .....

NE SUL NO LI DEL TRA TI DA SEN COR

ME IMO NA TA MA CON DI COM DAL PRI

PER PO ETO ZUO SI CHI TE PAR LE FOR

TO DEI VI GNO TER ELLO LO GI TRI ARE

FRA IM AR BA SIO FE CU LU ZI PU

Tempo ..... Errori .....

L'alleanza scuola-servizio per il benessere dell'alunno con Disturbo Specifico dell'Apprendimento

Un'esperienza nella scuola primaria

Wilma Da Dalt e Marta Cisotto

Sommario

L'esperienza descritta nel presente articolo, realizzata con un bambino di scuola primaria con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), ha permesso di progettare un intervento logopedico finalizzato all'acquisizione di abilità di letto-scrittura, con il continuativo e costante coinvolgimento dell'utenza scolastica. Tale collaborazione scuola-servizio ha consentito, inoltre, di supportare con regolarità l'alunno, tanto in ambito riabilitativo quanto nel lavoro svolto in classe, sostenendo la motivazione e aumentando la percezione di efficacia, grazie ai progressi ottenuti dal bambino stesso, con immediata ricaduta nel contesto scolastico di riferimento. In particolare, il progetto si è dimostrato incisivo non solo per i risultati ottenuti dall'allievo, ma anche in termini di sensibilizzazione di pari e adulti alla tematica dei DSA, con particolare riguardo alla prevenzione del disagio e al benessere del soggetto colpito.

Parole chiave
Disturbi Specifici dell'Apprendimento, alleanza, scuola-servizio, prevenzione, benessere, sensibilizzazione.

doi: 10.14605/DIS1521806 | ISSN 1724-9767

e

Cooperation between schools and services for the well-being of pupils with Specific Learning Disorders. An experiment at primary school

Abstract

The experiment described in this article involved a primary school child suffering from a Specific Learning Disorder. A speech therapy intervention which was aimed at easing the acquisition of reading and writing skills was designed and implemented, with the continued involvement of school users. The cooperation between the school environment and the service team ensured regular support for the pupil, both in rehabilitation and in class work, thus enhancing his motivation and strengthening his self-perception. This was also made possible by the progress achieved by the child himself, with immediate repercussions in his school environment. Importantly, not only was the effectiveness of this process proved by the factual achievements gained by the pupil, but also by the awareness developed by his peers and by adults about specific learning disorders and, in particular, about disease prevention and the well-being of the affected child.

Keywords
Specific Learning Disorders, cooperation, school environment and service teams, prevention, well-being, awareness.

Introduzione

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) di natura neurobiologica si caratterizzano per la *specificità,* intesa come disturbo che coinvolge in modo significativo uno specifico dominio di abilità lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale. Un aspetto rilevante da tenere presente è l'evoluzione naturale del disturbo: i DSA, essendo disturbi evolutivi, tendono a modificarsi e a migliorare spontaneamente. La principale manifestazione del disturbo coincide con il periodo scolastico, pertanto è importante saper riconoscere le prime difficoltà di letto-scrittura a scuola, al fine di inviare il bambino al Servizio di riferimento.

Nonostante i disturbi di apprendimento abbiano una base neurobiologica e siano persistenti nel tempo, è stato ampiamente dimostrato in letteratura che vi è una stretta relazione fra la tempestività dell'intervento e i risultati ottenuti. L'efficacia del trattamento riabilitativo migliora in modo significativo la prestazione del soggetto più della sua evoluzione naturale. A tal proposito è fondamentale che gli interventi riabilitativi siano realizzati in sinergia con il personale della scuola.

Presentazione del caso

Angelo è un bambino di 8 anni, nato in Italia, ma di origine straniera, frequentante, nel periodo d'intervento, la classe terza della scuola primaria. Fin dall'inizio del percorso scolastico, egli ha instaurato buone relazioni con i pari e con gli adulti, dimostrando impegno e collaborazione in tutte le attività; il suo patrimonio lessicale risultava, tuttavia, considerevolmente ristretto in quanto, al di fuori del contesto scolastico, Angelo era esposto in modo prevalente alla sua lingua d'origine.

Mentre il gruppo classe, con la presenza di altri quattro alunni stranieri, procedeva gradualmente nell'apprendimento della letto-scrittura, Angelo sembrava registrare alcuni rallentamenti rispetto ai compagni. In particolare, il bambino riconosceva le singole lettere, ma non riusciva a fondere le sillabe, confondendo i grafemi che si pronunciano in maniera simile, come «p-b», «f-v» e «t-d», e scambiando sistematicamente la vocale «a» con la «e» a fine sillaba. L'alunno dimostrava parimenti difficoltà di attenzione: leggeva, ad esempio, la prima lettera di una parola, che tentava poi di indovinare, sbagliandola, e faticava a recuperare e a memorizzare parole nuove, non riuscendo, inoltre, a manipolare i suoni nelle rime o nelle filastrocche.

Per favorire l'apprendimento della letto-scrittura da parte di Angelo, è stato utilizzato il metodo fono-sillabico, consistente nella presentazione iniziale di vocali, sillabe semplici, parole piane, parole con consonante ponte e parole con gruppi consonantici complessi. Lo stampato maiuscolo è stata la forma di scrittura allografica usata per quasi tutto l'anno scolastico. Al fine di migliorare la competenza fonologica, le attività proposte sono state saltuariamente affiancate da giochi linguistici.

Nonostante i continui insuccessi, il bambino ha mantenuto nel corso dell'esperienza un atteggiamento di interesse nei confronti dell'apprendimento e una buona motivazione. In ambito matematico, in particolare, Angelo non ha avuto difficoltà nel restare al passo con gli altri, diversamente da quanto registrato in campo linguistico. Nei colloqui con la famiglia, l'insegnante di lingua italiana ha ripetutamente esplicitato le problematiche scolastiche dell'alunno, attribuendo la mancata acquisizione delle abilità di base allo scarso esercizio nella lettura a casa. A tal proposito, il progetto di rete «Tutti i bambini vanno bene a scuola», promosso dall'Associazione Italiana Dislessia per favorire l'intervento precoce sulle difficoltà di lettura e scrittura, che ha coinvolto tutte le classi prime della scuola primaria, non aveva evidenziato particolari situazioni di rischio tali da inviare l'allievo al Servizio per gli approfondimenti del caso. La logopedista del progetto aveva comunque consigliato alle insegnanti di tenere la situazione sotto controllo, in quanto Angelo non era riuscito a scrivere le parole del dettato. In mancanza di interventi suppletivi, al termine della classe prima l'alunno non aveva ancora imparato a leggere e scrivere.

Durante la frequenza della classe successiva, le difficoltà si sono accentuate, allargando sempre di più la forbice tra lui e i compagni. Pertanto, è stato predisposto per Angelo un progetto di recupero e potenziamento di 6 ore complessive, distribuite in 2 ore alla settimana, avvalendosi, inoltre, per tutto l'anno scolastico, anche delle ore di attività alternative alla religione. Malgrado l'impegno, il bambino sembrava resistente agli interventi didattici: gli errori si ripetevano, infatti, costantemente, pur essendo stati poco prima corretti.

Angelo ha iniziato a utilizzare lo stampato minuscolo, riuscendo a copiare in modo abbastanza corretto dalla lavagna, anche se talvolta si è reso necessario per la maestra scrivere per lui. Le insegnanti hanno quindi ritenuto opportuno compilare la scheda di segnalazione utile a inviare l'allievo al Servizio, ma la famiglia ha espresso parere negativo in merito. Il padre, che ha partecipato agli incontri con la scuola, dimostrando meno difficoltà di comunicazione in lingua italiana rispetto alla madre, è stato quindi convocato dal dirigente scolastico per maggiori delucidazioni sulle criticità del bambino e sui vantaggi della segnalazione proposta dalle insegnanti. Ottenuto il consenso del genitore, è stato attivato il processo di invio dell'alunno al Servizio. Nel frattempo il divario con i coetanei cresceva, le attività didattiche diventavano sempre più difficili, ma Angelo in classe non si è mai rifiutato di lavorare, preferendo invece, una volta a casa, guardare i cartoni animati, piuttosto che leggere o scrivere. Fortunatamente, frequentando un tempo scuola di 40 ore settimanali, i compiti venivano assegnati solo per il fine settimana.

Nel corso del secondo quadrimestre, le insegnanti curricolari, viste le numerose lacune del bambino, hanno manifestato l'idea che sarebbe stato utile fargli ripetere alcuni concetti per consolidare gli apprendimenti. Al termine dell'anno scolastico, le docenti hanno proposto quindi la bocciatura, in quanto Angelo non aveva ancora imparato a leggere e scrivere. L'insegnante di sostegno, che era presente nella classe per poche ore alla settimana, in disaccordo con l'idea avanzata dalle colleghe, non ha tuttavia tardato a ribadire che l'alunno avrebbe dovuto imparare solo per esposizione all'insegnamento; pertanto, sarebbe stato necessario un intervento specifico in base alle caratteristiche di funzionamento del bambino. Ripetere l'anno scolastico, a suo avviso, non avrebbe sortito alcun effetto, in quanto sarebbe stato riproposto lo stesso percorso senza modificare le strategie o implementare metodi alternativi, con probabili ricadute negative sul piano emotivo-motivazionale. Inoltre, in ambito matematico Angelo non aveva manifestato particolari difficoltà e dalla somministrazione del test AC-MT (Cornoldi, Lucangeli e Bellina, 2012) sulle abilità di calcolo il profilo risultava nella norma.

Il dirigente scolastico ha quindi convocato il team docenti di classe seconda e la referente d'istituto per la disabilità e DSA, per discutere la non ammissione dello scolaro alla classe terza. Tutte le insegnanti e il dirigente hanno espresso parere favorevole per la ripetenza, a eccezione dell'insegnante di sostegno, la quale ha ribadito le motivazioni sopra esposte, dichiarando la propria disponibilità e collaborazione per aiutare il bambino nel percorso scolastico. Angelo è stato così ammesso alla classe terza.

Grazie alla mediazione dell'insegnante di sostegno è stato possibile convincere la famiglia a completare l'iter diagnostico presso il Servizio di Neuropsichiatria, dove Angelo ha ricevuto una diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Tramite la visita neuropsichiatrica e la valutazione psicometrica e pedagogica è emerso un profilo diagnostico di Disturbo specifico dell'apprendimento della letto-scrittura (ICD-10 F81.0).

Intervento logopedico e scolastico

Dopo aver effettuato in logopedia la valutazione delle competenze meta-fonologiche, dalla quale erano emerse difficoltà trasversali alla fusione e alla segmentazione, anche di natura sillabica, si è ritenuto opportuno intervenire con la riabilitazione delle stesse.

Successivamente alla formulazione della diagnosi, il bambino ha iniziato un percorso logopedico presso il Centro di Riabilitazione «La Nostra Famiglia» di Conegliano (TV) ed è stato strutturato un intervento scolastico. La progettazione degli interventi ha reso possibile continuare parte del lavoro individualmente svolto con la logopedista a scuola con l'insegnante di sostegno.

Obiettivi

L'intervento di riabilitazione logopedica ha avuto come obiettivi:

– migliorare le competenze meta-fonologiche;
– riconoscere segmenti di parole scritte;
– composizione di parole;
– scrittura in auto-dettato;
– lettura e decodifica di singole parole;
– lettura di frasi;
– lettura e comprensione di brevi testi.

L'intervento logopedico e quello scolastico sono stati scelti al fine di acquisire velocemente le abilità di letto-scrittura, in modo da offrire un percorso specifico e mirato alle esigenze del bambino mediante una presa in carico globale che aumentasse il rendimento scolastico.

Materiali

Per le attività di riabilitazione sono stati utilizzati i seguenti materiali:

– *Giocare con le parole. Training fonologico per parlare meglio e prepararsi a scrivere* (Perrotta e Brignola, 2000);
– *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico,* volumi 2-3-4 (Bertelli et al., 2014);
– *Tachistoscopio* (© Giorgio Minissale e Antonio Milanese, https://itunes.apple.com/it/app/tachistoscopio/id794647716?mt=8).

Tempi

L'intervento si è articolato in due fasi: la prima, di gruppo, durante l'estate, periodo in cui Angelo è stato inserito fra pari, con frequenza settimanale per la durata di un'ora

e mezza; la seconda, individuale, da settembre a luglio, periodo in cui è stato supportato anche dalla presenza dell'insegnante, con frequenza bisettimanale della durata di 45 minuti.

Intervento

Durante l'estate, Angelo è stato, pertanto, inserito in un gruppo di bambini con gli stessi bisogni riabilitativi, all'interno del quale è stato possibile per lui raggiungere delle buone competenze di manipolazione delle parole, abilità preliminari alla letto-scrittura. Tali attività si sono svolte con frequenza settimanale, per la durata di un'ora e mezza.

In seguito, con l'avvio dell'anno scolastico, si è ritenuto di intervenire individualmente con la terapia logopedica presso il Centro di Riabilitazione in orario extrascolastico (frequenza bisettimanale, per 45 minuti). È stato scelto il metodo sillabico come trattamento riabilitativo, al fine di «utilizzare la consapevolezza sillabica già presente in bambini non alfabetizzati come abilità ponte per favorire il raggiungimento di una matura consapevolezza fonemica» (Bertelli et al., 2014); inoltre, si è proposto di «basare la corrispondenza tra segmenti di parole orali e segmenti di parole scritte su unità di base di ampiezza intermedia (le sillabe) che consentono il rapido recupero di rappresentazioni lessicali e ortografiche» (Bertelli et al., 2014). L'efficacia di tale approccio consiste generalmente nel favorire il processo di alfabetizzazione anche in bambini che presentano difficoltà nello sviluppo delle abilità di lettura e scrittura.

È stato quindi possibile centrare tutto l'intervento sulla corrispondenza tra segmenti di parole orali e segmenti di parole scritte in sillabe ad alto contrasto (unità più grandi dei fonemi: MO-SI-RE-FA-TU, ecc.) per favorire il più rapido recupero dei target lessicali. Una volta consolidate le abilità di composizione di parole plurisillabiche piane, si è passati all'apprendimento di sillabe complesse (CVC, CCV, gruppi consonantici) per decodificare le parole a struttura fonologica complessa (sol-da-to, men-so-la, ecc.). Infine, sono state introdotte le difficoltà ortografiche, le quali non sono state presentate in discriminazione le une con le altre, bensì proposte singolarmente, consolidando, per ognuna di queste eccezioni alla trasparenza della lingua, la fase ortografica. Durante tutto l'intervento sono state proposte liste di parole (in particolar modo quelle contenenti le difficoltà da poco affrontate) a Tachistoscopio, utilizzato sia in seduta che a scuola, con l'insegnante. Il Tachistoscopio è uno strumento riabilitativo che permette di programmare una lista di parole, ognuna delle quali viene mostrata a intervalli regolari. Il programma consente la personalizzazione del tempo di esposizione e del tempo di latenza, nonché la randomizzazione dell'ordine di comparsa degli stimoli. L'uso di tale strumento incrementa la velocità di lettura, sia nei normolettori sia nei soggetti con Disturbi Specifici di Apprendimento.

Al termine del quarto volume *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico* (Bertelli et al., 2014) sono state proposte delle attività di consolidamento di quanto appreso al fine di massimizzare la funzionalità delle emergenti abilità di lettura. L'intero intervento è stato accompagnato dalla presenza fondamentale dell'insegnante di sostegno, che ha permesso di trasferire fuori dalla terapia, e in particolare a scuola, le abilità acquisite tramite l'intervento; infatti, al termine della seduta, ad Angelo venivano regolarmente assegnati esercizi che egli eseguiva in seguito a scuola, con la sopracitata insegnante. Tutto

ciò ha permesso non solo una più rapida e costante acquisizione delle abilità, ma anche il trasferimento di quanto appreso nel contesto ecologico scolastico, dove tali capacità sono richieste quotidianamente. Tale processo ha notevolmente modificato in Angelo il senso di efficacia nelle strumentalità, aree in cui si era sempre percepito come deficitario, e ha alimentato la sua motivazione a procedere nell'intervento terapeutico e a implementare le sue abilità nell'ambiente scolastico.

Come spiegare al gruppo classe la dislessia

L'insegnante e la logopedista hanno progettato un intervento a scuola per informare e sensibilizzare i compagni di Angelo e le sue insegnanti relativamente al tema della dislessia. Spiegare ai bambini perché la fatica di imparare a leggere e scrivere di un compagno si manifesti secondo certe modalità favorisce in genere l'emergere di un'immagine positiva del discente, aumentando la sensibilità e l'empatia dei pari e consentendo di sfatare alcune convinzioni disfunzionali radicate negli alunni. Il bambino, nello specifico caso in esame, ha recepito positivamente tale iniziativa, vedendola come opportunità per la logopedista di conoscere finalmente le sue insegnanti e i suoi amici.

L'intervento è stato realizzato, previa autorizzazione del dirigente scolastico, prima del termine dell'anno scolastico, nel corso delle prime due ore della mattinata, e ha coinvolto tutta la classe terza, l'insegnante di italiano, alcune docenti del plesso che avevano espresso interesse per l'argomento, la referente d'istituto per la disabilità e i DSA. Per facilitare la fruizione, è stata predisposta una presentazione PowerPoint con poche diapositive da proiettare sulla lavagna LIM. L'incontro è iniziato con una breve introduzione della logopedista, seguita da un *brainstorming* rivolto agli alunni, ai quali si è chiesto se avessero mai sentito parlare di «dislessia» e che cosa significasse per loro il termine «difficoltà». Successivamente, è stata mostrata una foto di un bambino dall'espressione preoccupata, di fronte al proprio quaderno, ed è stato chiesto agli alunni di spiegare che cosa rappresentasse per loro l'immagine. Di seguito si riportano alcune osservazioni e considerazioni dei bambini:

- «Non abbiamo mai sentito la parola dislessia»
- «Si vede un bambino che è stressato e sta pensando»
- «È un bambino in difficoltà»
- «È in difficoltà a fare i compiti»
- «Non sa cosa fare»
- «È in difficoltà a fare i conti»
- «Difficoltà significa che non si riesce a seguire l'apprendimento delle maestre»
- «È in difficoltà perché fa fatica a pensare»
- «Non capisce cosa dice la maestra»
- «Difficoltà è quando un bambino non sa le cose e si stufa»
- «Non sa parlare bene»
- «Non sa leggere bene, è nel mondo dei sogni».

La logopedista ha quindi sottolineato che spesso, nell'esplicitare le loro idee, gli allievi usano correttamente i termini «difficoltà» e «fatica» associati alle attività di lettura e di calcolo. Successivamente ha spiegato che la dislessia è una difficoltà specifica nella lettura, che porta l'alunno a leggere in modo molto più lento e con parecchi errori rispetto ai compagni, e ha mostrato un'immagine del cervello con un insieme di circuiti. Inoltre, per rendere più semplice e comprensibile l'argomento, ha paragonato i circuiti a delle piste: la pista dei calcoli, la pista della lettura e quella della scrittura. Nel bambino dislessico, lungo la pista della lettura ci sono degli ostacoli che gli impediscono di leggere con velocità e correttezza. I dislessici sono, pertanto, alunni intelligenti, che faticano a imparare a leggere e scrivere.

I bambini sono stati coinvolti, quindi, in alcune attività:

- visione alla LIM di uno spezzone del film *Stelle sulla terra* di Aamir Khan (2007);
- prova di lettura, «mi metto nei panni di…»;
- prova di scrittura con la mano non dominante.

Alcuni alunni, al termine della visione del film, sono intervenuti precisando di aver sentito più volte la parola «dislessia», comprendendo, inoltre, che le difficoltà del protagonista non dipendevano dall'impegno, dalla pigrizia o dalla poca intelligenza, e che persino alcuni personaggi famosi hanno sofferto di dislessia.

La seconda attività prevedeva, invece, la lettura di un testo (tratto dal blog di Gianluca Lo Presti: https://gianlucalopresti.net/dislessia), con la finalità di permettere agli alunni di capire in che modo legge tutti i giorni a scuola, di fronte ai compagni e i suoi insegnanti, un alunno con dislessia.

C'evra unnna bolxta un drinxipec
chid amuavva unsa qrinxipexsa
ma ellda non coryspondevya il suok amroere. Allorsa
lud affrerontè daiverxse sdfide pecr
attirzare las stua attienxzionne. Unx fiorno sfèidò unex grago myutolto cxasttivo.

Di fronte alla lettura di questo testo, i bambini non riuscivano a decifrare le parole; la logopedista li invitava a leggere velocemente, ma si scorgevano nei loro volti la fatica e l'imbarazzo. Solo qualche allievo è stato in grado di decodificare e comprendere correttamente il testo.

Un'altra attività svolta con il gruppo classe è stata la prova di scrittura, in cui gli alunni hanno dovuto scrivere con la mano non dominante due frasi dettate dalla logopedista e tratte dal testo sopracitato (figura 1).

Si riporta un esempio di scrittura:

C'era una volta una principessa
che viveva in un castello

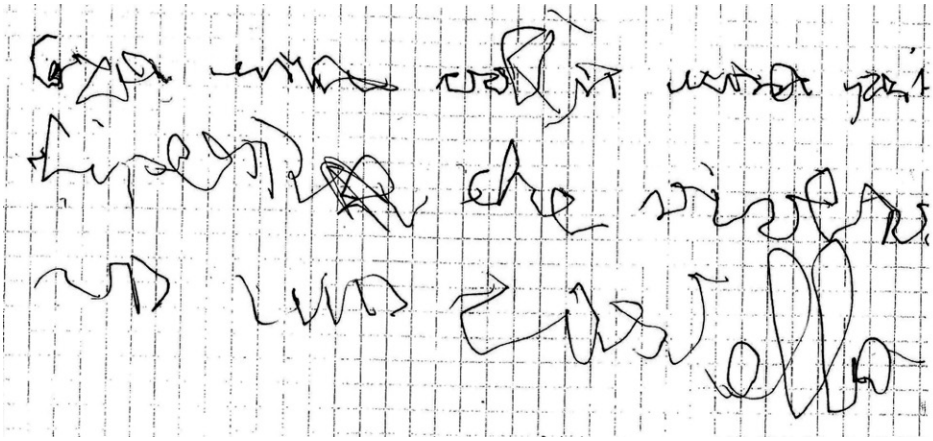

Fig. 1 Scrittura con la mano non dominante «C'era una volta una principessa che viveva in un castello».

Durante questa prova, una bambina molto brava a scuola ha avuto grosse difficoltà e ha manifestato il suo disagio arrossando gli occhi. Un'altra alunna ha spiegato che scrivere con la mano sinistra significa provare come si sente uno scolaro che ha difficoltà di scrittura.

Infine, la logopedista e l'insegnante hanno riordinato le idee spiegando che i bambini dislessici presentano problemi di lettura che non sono dovuti alla pigrizia o alla scarsa intelligenza e che essi possono migliorare le loro abilità mediante la terapia, l'impegno e la voglia di mettersi in gioco.

Al termine delle attività è stato spiegato ai discenti che nella loro classe è presente un allievo dislessico, che ha impiegato tutte le sue forze con costanza e responsabilità, non solo a scuola, ma anche durante le sedute di logopedia, per acquisire la lettura e la scrittura. Alcuni di loro sono intervenuti riconoscendo in Angelo un bambino con le caratteristiche sopraelencate, per aver imparato tardi a leggere e scrivere. Per questo motivo, la logopedista li ha informati che il loro amico, dall'anno scolastico venturo, avrebbe utilizzato il computer a scuola per rendere meno faticosa la lettura.

L'intervento si è concluso con la raccolta dei feedback dei bambini sulle attività più gradite, di seguito riportate:

- la visione del film, che si è poi consigliato di guardare interamente a casa con i genitori;
- la scrittura con la mano sinistra;
- la lettura del brano.

Anche i feedback delle insegnanti sono stati positivi, in quanto hanno proposto di allargare tale intervento alle altre classi del plesso, a partire dal nuovo anno scolastico. L'insegnante di italiano ha spiegato alla logopedista che si è sentita in colpa per non aver capito le difficoltà del bimbo. La referente d'istituto ha chiesto alla logopedista la disponibilità per un'eventuale formazione sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento per il corpo docente di tutto l'istituto.

Risultati ottenuti

Al termine della terapia è stato possibile confrontare le abilità presenti prima dell'intervento e quelle raggiunte dopo la riabilitazione: Angelo all'inizio dell'anno non possedeva nemmeno le abilità meta-fonologiche preliminari all'apprendimento della letto-scrittura, ora invece riesce a decodificare un testo in autonomia, con una velocità che consente la comprensione (lettura funzionale). Inoltre, il bambino è ora in grado di scrivere un testo comprensibile, sebbene con indice di correttezza sotto la media. Tali dati evidenziano un recupero, attestato soprattutto sul piano funzionale, che permette all'alunno di partecipare molto più attivamente a tutte le attività scolastiche e non, che richiedono le strumentalità di base. Infatti, dopo quasi tre mesi di riabilitazione, Angelo ha chiesto alla maestra di poter leggere anch'egli davanti ai compagni e alle insegnanti.

Sul piano emotivo, i successi si sono tradotti in un più elevato senso di efficacia e autostima che regolarmente il bambino verbalizzava durante il trattamento, portando i suoi vissuti di successo. Spesso, di fronte a un bel voto, infatti, ha chiesto all'insegnante che lo accompagnava alle sedute di terapia di mostrare il quaderno alla logopedista; anche la scheda di valutazione è stata motivo di apprezzamento e condivisione con gli operatori del Servizio. Ogni tanto si è portato da scuola un libretto della biblioteca e, prima di entrare dalla logopedista, leggeva qualche frase.

In ambito scolastico l'allievo ha dimostrato una maggiore sicurezza nell'affrontare le attività didattiche; talvolta, anche se dispensato da alcune consegne, tendeva a eseguirle comunque. Il suo impegno si è mantenuto costante grazie alla consapevolezza che le sue abilità di lettura andavano via via migliorando. I coetanei hanno apprezzato i successi del loro compagno e lo hanno sempre coinvolto in tutti i momenti di vita scolastica.

Anche le insegnanti hanno riconosciuto l'efficacia del trattamento, constatandone l'incisività nel migliorare notevolmente le abilità di lettura e scrittura del bambino.

Conclusioni

Nell'esperienza descritta, molto ricca e stimolante, sono state valutate le competenze del soggetto, scegliendo quindi strumenti di intervento capaci di consentire il corretto svolgimento della riabilitazione sistematica, tenuto conto delle caratteristiche del bambino.

La motivazione di Angelo è stata la base del successo del lavoro complessivamente condotto. Un altro punto di forza è stata la mediazione con la famiglia, che ha accettato di intraprendere il percorso riabilitativo, affiancata in questo percorso dal supporto a scuola. Inoltre, il metodo e le attività riabilitative del Servizio e la collaborazione con la scuola hanno dimostrato la validità dell'approccio in termini di successi scolastici. La promozione dell'alleanza tra terapeuta, insegnante e bambino ha potenziato il senso di efficacia dell'alunno, aumentando la consapevolezza delle proprie capacità.

Un altro aspetto significativo e di fondamentale importanza è stato l'intervento di sensibilizzazione dei pari, al fine di prevenire possibili disagi e costruire un confronto dialogico che rispetti e valorizzi le differenze e le diversità.

Il percorso educativo ha evidenziato anche qualche punto di debolezza, tradotto nella difficoltà da parte della famiglia a comprendere i lineamenti di un Disturbo Specifico dell'Apprendimento e nella faticabilità di Angelo nel sostenere gli impegni scuola-servizio.

A conclusione del percorso educativo e riabilitativo, si riportano alcune considerazioni a testimonianza dell'esperienza vissuta dal bambino:

– «Sai, maestra, ora ho imparato un pochino meglio a leggere. Quand'ero in seconda pensavo che non sarei mai riuscito a leggere e scrivere e non capivo niente»
– «In classe prima e seconda ciò che mi dava più fastidio erano i dettati. Io non sapevo da dove iniziare e non capivo più nulla»
– «Io i dettati li eliminerei»
– «Ora mi sento meglio, anche se continuo a fare i miei soliti errori»
– «Sono contento quando tu dici che i miei errori ti piacciono».

Autori

Wilma Da Dalt
Insegnante, Istituto Comprensivo di Follina e Tarzo (TV).

Marta Cisotto
Logopedista, Presidio di Riabilitazione «La Nostra Famiglia», IRCCS «Eugenio Medea», Conegliano (TV).

Bibliografia

Bertelli B., Belli P.R., Castagna M.G. e Cremonesi P. (2014), *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico,* volumi 2-3-4, Trento, Erickson.

Ciambrone R. e Fusacchia G. (2014), *I BES. Come e cosa fare,* Firenze, Giunti Scuola.

Consensus Conference AID (2009), *Disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento,* Trento, Erickson.

Cornoldi C. e Zaccaria S. (2011), *In classe ho un bambino che…,* Firenze, Giunti Scuola.

Cornoldi C., Lucangeli D. e Bellina M. (2012), *Test AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi,* Trento, Erickson.

Perrotta E. e Brignola M. (2000), *Giocare con le parole. Training fonologico per parlare meglio e prepararsi a scrivere,* Trento, Erickson.

Stella G. e Grandi L. (2016), *Come leggere la dislessia e i DSA,* Firenze, Giunti Edu.

Vio C. e Toso C. (2012), *Dislessia evolutiva. Dall'identificazione del disturbo all'intervento,* Roma, Carocci.

e

Sitografia

https://itunes.apple.com/it/app/tachistoscopio/id794647716?mt=8 (ultimo accesso: 26 aprile 2018).
https://gianlucalopresti.net/dislessia (ultimo accesso: 26 aprile 2018).

Autore per corrispondenza

Wilma Da Dalt
Istituto Comprensivo di Follina e Tarzo
Via Sanavalle, 13
31051 Follina (TV)
E-mail: wilmadadalt@alice.it

Eventi e notizie dall'Italia

a cura di Stefano Calzolari e Giulia Fronza

■ *Campus AID.* Studiare può essere divertente? La maggior parte dei ragazzi storcerebbe il naso a questa domanda. Il campus è un'occasione molto importante, una vacanza in cui scoprire, scoprirsi e condividere importanti momenti che possono dare una carica diversa.

Purtroppo capita che durante l'anno le cose a scuola non siano andate benissimo e i ragazzi siano stanchi, sfiduciati o si portino dietro tanti sassolini che pesano come macigni. I campus e i laboratori estivi sono un'occasione per toglierli, questi sassolini, scoprire nuove strategie per affrontare lo studio, confrontarsi con altri ragazzi e soprattutto: divertirsi! Un'esperienza formativa e educativa che insegna a utilizzare metodi e strumenti compensativi per sviluppare una maggiore autonomia nello studio e rinforzare la propria autostima. I percorsi che vengono proposti sono in grado di stimolare l'autonomia dei ragazzi, attraverso l'utilizzo di tecniche e strumenti informatici, e favorire la motivazione, l'autostima e l'accettazione di sé grazie al lavoro di gruppo e alle attività ludico-ricreative.

Tramite le proprie sezioni, AID organizza diversi campus estivi sul territorio nazionale. Si può trovare l'elenco alla pagina: https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/campus-aid-estate-2018.

■ *Sostieni i loro sogni.* Il progetto «Sostieni i loro sogni», frutto della collaborazione fra Lancôme e AID, muove i primi passi. Per tutto il mese di ottobre le clienti della *maison* francese hanno potuto indicare online la profumeria che ha illustrato, attraverso le sue *beauty advisor*, le finalità del progetto solidale: realizzare momenti formativi per insegnanti e genitori sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

Obiettivo dell'iniziativa è sensibilizzare al tema della dislessia le figure più vicine al bambino e facilitarne il riconoscimento. La formazione per docenti e genitori può infatti contribuire a supportare gli studenti con dislessia, migliorando così la loro autonomia, la prestazione scolastica e accrescendo la sicurezza in se stessi.

L'elenco delle 20 profumerie, una per ogni regione italiana, che si sono fatte maggiormente portavoce del progetto e che saranno coinvolte da AID nell'organizzazione degli incontri formativi locali si trovano alla pagina: https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/sostieni-i-loro-sogni-al-via-progetto-formativo-aid-lancome.

La scelta di individuare una profumeria per ogni regione italiana ha l'obiettivo di dare la massima copertura all'iniziativa, per raggiungere tutto il territorio nazionale, su cui l'associazione è presente in maniera capillare.

La formazione si concentrerà sulla conoscenza dei DSA, il riconoscimento dei segnali predittivi, le indicazioni normative previste dalla Legge 170/2010, la compilazione del Piano Didattico Personalizzato, l'applicazione di metodologie didattiche inclusive, l'utilizzo degli strumenti compensativi e di strategie per favorire l'autonomia nello studio.

AID e Lancôme ringraziano tutti coloro che hanno contribuito a rendere possibile questo progetto di sensibilizzazione, dando visibilità all'iniziativa e scegliendo le profumerie più coinvolte.

■ *5x1000.* Scegli di sostenerci per aiutare i bambini dislessici e le loro famiglie, sensibilizzare l'opinione pubblica e le istituzioni, promuovere la ricerca e la formazione specifica. Il 5x1000 non è una tassa aggiuntiva, ma una piccola quota delle imposte a cui lo Stato rinuncia per permettere ai cittadini di sostenere un'associazione.

Come devolvere il tuo 5x1000 ad AID: compila la scheda sul modello 730 o Unico; firma nel riquadro indicato come «Sostegno del Volontariato e delle altre Organizzazioni non lucrative di utilità sociale e delle Associazioni di Promozione Sociale»; indica nel riquadro il codice fiscale di AID: 04344650371.

Nel 2015 sono stati 10.855 i contribuenti che hanno scelto di devolvere il 5x1000 all'Associazione Italiana Dislessia, consentendoci di raccogliere 366.078 €, che sono stati utilizzati per: organizzare la Settimana Nazionale della Dislessia 2017 – II edizione, dal 2 all'8 ottobre: 330 iniziative gratuite tra laboratori, incontri formativi e informativi, testimonianze e spettacoli su tutto il territorio nazionale; estendere a 13 regioni italiane «Il ruolo del referente BES-DSA», corso di formazione gratuito di 25 ore, rivolto ai docenti referenti BES-DSA, dopo il primo anno di avvio in 7 regioni; consentire le attività del gruppo di ricerca AID per la Consensus Conference sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (avviare la redazione di un libro bianco sui DSA in Italia); avviare «AID si fa in 4», progetto solidale di ricostruzione delle reti territoriali di supporto all'apprendimento nelle aree del Centro Italia colpite dal terremoto dell'agosto 2016; realizzare 12 appuntamenti di MyStory, il progetto che dà voce ai ragazzi e alle ragazze con DSA, in altrettante regioni; mantenere attivo il fondo a sostegno delle famiglie meno abbienti, per accedere ai servizi a pagamento di AID (ad esempio, laboratori specialistici, campus, corsi di formazione

per genitori) a prezzo agevolato, con una riduzione sui costi di partecipazione del 50% per fascia ISEE e del 30% per l'iscrizione di due fratelli della stessa famiglia; supportare 5 nuove sezioni AID nella fase di avvio o riattivazione sul territorio, nella fornitura di attrezzature e nell'organizzazione di iniziative; sostenere il lavoro dei rappresentanti territoriali AID, per la realizzazione di eventi informativi e di sensibilizzazione aperti a famiglie e insegnanti.

Il tuo 5x1000 ad AID ci consentirà di dare continuità a questi progetti, e ad aiutare sempre più bambini e ragazzi dislessici a realizzare i propri sogni. Grazie di cuore!

Una finestra sull'Europa

a cura di Cristiano Termine[1]

I membri del consiglio direttivo della European Dyslexia Association (EDA) hanno incontrato, a Bruxelles, il segretariato dell'European Dysability Forum (EDF).

Entrambe le organizzazioni hanno evidenziato una convergenza di obiettivi mirati principalmente a un'Europa inclusiva per tutti e accessibile alle persone con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

In occasione della riunione avvenuta il 12 gennaio a Bruxelles, il presidente Michael Kalmar e i rappresentanti dell'EDA hanno lungamente discusso con la direttrice Catherine Naughton e i membri dello staff del Forum europeo per la disabilità.

Accessibilità a tutto per tutti

L'Unione Europea detiene importanti responsabilità relative all'accessibilità ai servizi e ai prodotti per tutti i cittadini europei. L'accessibilità a strumenti e contenuti educativi riguarda in particolare le persone «DYS». Gli scambi di idee hanno mostrato che le azioni di pressione svolte dall'EDF sono in linea con quelle dell'EDA e mirate a una migliore inclusione delle persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

L'EDF sta facendo pressioni sulle istituzioni europee al fine di garantire che siano definiti a livello europeo criteri di elevata accessibilità. Ciò include edifici e trasporti, ma anche molti altri aspetti che riguardano persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e più ampiamente coloro che faticano con l'acquisizione di competenze specifiche, come la lettura. Pertanto, l'EDF lavora con le autorità europee al fine di garantire che tutti i contenuti digitali e la segnaletica dei luoghi pubblici siano accessibili a tutti, comprese le persone con dislessia o altri disturbi di apprendimento. Entrambe le organizzazioni hanno convenuto che le pressioni dell'EDF per la tutela delle persone non vedenti o ipovedenti sono spesso utili

[1] Università degli Studi dell'Insubria, Varese; Associazione Italiana Dislessia; Membro del Board of Directors European Dyslexia Association.

anche per le persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Michael Kalmar ha ribadito che l'EDA ha contribuito alla pressione per la ratifica del trattato di Marrakech da parte dell'Unione Europea. Questo trattato, già ratificato da 25 Paesi, ha lo scopo di facilitare l'accesso ai testi scritti per le persone non vedenti, ipovedenti o comunque disabili rispetto alla lettura (dislessia inclusa). Una proposta della Commissione europea per l'attuazione del trattato di Marrakech in tutti i Paesi dell'UE sarà a breve discussa dal Parlamento europeo. Grazie a migliori standard di accessibilità, le persone DYS potranno accedere a formati alternativi e utilizzare gli strumenti tecnologici compensativi.

Mobilità per gli studenti con disabilità in Europa

Sebbene le questioni educative non siano di competenza diretta dell'Unione Europea, ma rimangano sotto l'egida degli Stati membri, la mobilità degli studenti con disabilità è una specifica competenza e responsabilità dell'Unione. Per tale ragione EDA ed EDF hanno pianificato una serie di azioni finalizzate a garantire che i giovani studenti europei con Disturbi Specifici dell'Apprendimento abbiano le stesse opportunità di tutti gli altri studenti di viaggiare in Europa per i loro studi.

Disturbi dell'apprendimento e mondo del lavoro

Ulteriore punto di convergenza per le azioni di lobbying è risultato l'accesso all'occupazione per gli adulti con dislessia e altri Disturbi Specifici dell'Apprendimento in Europa. Le problematiche in questo ambito sono analoghe a quelle incontrate da persone con altre disabilità: difficoltà nell'ottenere «adattamenti ragionevoli» dello spazio di lavoro e la paura di vedere ostacolata la propria carriera professionale a causa delle proprie specifiche esigenze.

Rassegna internazionale

a cura di Luisa Lopez[1]

■ La European Dyslexia Association terrà la sua serie di seminari autunnali dal 19 al 21 ottobre a Münich, in Germania. Il titolo *(Bridging the gap between research, policies and practice – Continuing the discussion)* offre un'idea della necessità di continuare a ragionare insieme ai Paesi membri sulle varie sfaccettature dei Disturbi Specifici di Apprendimento, dagli aspetti puramente clinici, alla ricerca, all'inclusione scolastica e le politiche per l'impiego. Per la chiamata alla presentazione degli articoli si può consultare la pagina nel sito http://www.eda-info.eu, dove si legge che un programma preliminare potrebbe essere disponibile a partire da giugno.

■ Il prossimo Convegno della International Dyslexia Association, l'associazione americana della dislessia, si terrà nel Foxwoods Resort a Mashantucket, nel Connecticut, dal 24 al 27 ottobre 2018. Le informazioni per l'iscrizione e il programma completo saranno a disposizione a breve, sul sito https://www.eiseverywhere.com. Anche se è difficile ottenerle dall'estero, è possibile richiedere delle borse di studio per la partecipazione alla conferenza a questo sito: https://www.eiseverywhere.com/ehome/307206/662170.

■ Nel frattempo, come già annunciato, nella settimana dal 12 al 14 aprile si è tenuta la conferenza della British Dyslexia Association a Telford, nel Regno Unito. Per le notizie più aggiornate si può consultare il blog dell'associazione: https://bdadyslexiablog.wordpress.com/2018/04/04/ic-2018-draws-near.

■ *Dalla letteratura internazionale.* Un'interessante meta-analisi svolta da Mascheretti e colleghi, risultata da una collaborazione fra IRCCS Eugenio Medea, Bosisio Parini, Università Sigmund Freud e Vita-Salute, San Raffaele di Milano, ha indagato sui possibili fattori di rischio ambientali nello sviluppo del disturbo di lettura, trovando che le settimane di gestazione e il peso alla nascita sono i fattori predittori più stabilmente collegati alle abilità di lettura, e al rischio di un disturbo,

[1] Neurofisiopatologa, Medico Responsabile presso il Villaggio Eugenio Litta, Grottaferrata (RM).

mentre i dati sul fumo materno, o la familiarità per problemi psichiatrici o medici, erano meno conclusivi. Gli autori identificano un fattore che ingloba lo stato familiare socio-economico e l'ambiente familiare di alfabetizzazione come buon predittore delle abilità di lettura. Gli autori suggeriscono di correlare alla ricerca sui geni candidati. Mascheretti S., Andreola C., Scaini S. e Sulpizio S., *Beyond genes: A systematic review of environmental risk factors in specific reading disorder*, «Research in Developmental Disabilities», 2018 Mar 19, pii: S0891-4222(18)30058-1, doi: 10.1016/j.ridd.2018.03.005.

Uno studio condotto in collaborazione fra ricercatori irlandesi, australiani e inglesi introduce alcune novità nello studio delle difficoltà fonologiche di bambini con dislessia, confrontati con bambini appaiati sia per età che per livello di lettura. Registrando dati EEGrafici durante l'ascolto di una storia, gli autori rilevano in che misura le risposte seguano le caratteristiche fonetiche del linguaggio, e notano delle differenze fra i gruppi esaminati. In particolare, i bambini con dislessia mostrano un'inferiore abilità dei segnali EEGrafici di seguire le caratteristiche fonetiche nell'emisfero destro, e questi dati correlano con le misure psicometriche delle abilità fonologiche usate nella valutazione della dislessia. Gli autori propongono questo nuovo indice per valutare e studiare lo sviluppo e i disordini del linguaggio. Di Liberto G.M., Peter V., Kalashnikova M., Goswami U., Burnham D. e Lalor E.C., *Atypical cortical entrainment to speech in the right hemisphere underpins phonemic deficits in dyslexia*, «Neuroimage», vol. 175, 2018, pp. 70-79, doi: 10.1016/j.neuroimage.2018.03.072.

Un veterano del dibattito sulle basi biologiche della dislessia, John Stein, dell'Università di Oxford, ci offre una revisione delle varie teorie e torna a proporre la «teoria magnocellulare», ipotizzando un deficit di integrazione temporale a livello precoce sia visivo che uditivo che provoca lentezza e maggiori errori nell'elaborazione temporale. Stein J., *What is Developmental Dyslexia?*, «Brain Sciences», vol. 8, n. 2, 2018, pii: E26, doi: 10.3390/brainsci8020026.

Il gruppo dell'IRCCS Ospedale Pediatrico «Bambino Gesù» pubblica invece un lavoro che prosegue nella ricerca sugli effetti della stimolazione transcranica a corrente diretta continua (tDCS) per facilitare le abilità di lettura. Gli autori allargano il campione dello studio preliminare e osservano gli effetti in una finestra temporale fino a sei mesi dopo stimolazione, osservando una stabilità nella risposta, soprattutto a livello dell'indice di efficienza di lettura delle non parole. I ricercatori inoltre non documentano effetti avversi a lungo termine della metodica di stimolazione cerebrale. Costanzo F., Rossi S., Varuzza C., Varvara P., Vicari S. e Menghini D., *Long-lasting improvement following tDCS treatment combined with a training for reading in children and adolescents with dyslexia*, «Neuropsychologia», 2018 Mar 14, pii: S0028-3932(18)30109-X, doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2018.03.016.