

C. Cappa
L. Grosso
V. Rossi
E. Albanesi
P. Guglielmino
C. Muzio
P. Damiani



Alunni speciali >

< non solo dislessia

< a cura di dislessiainrete.org >

C. Cappa
L. Grosso
V. Rossi
E. Albanesi
P. Guglielmino
C. Muzio
P. Damiani



Alunni speciali >

< non solo dislessia

< a cura di dislessiainrete.org >

<i>Redattore responsabile:</i>	Laura Lanzeni
<i>Tecnico responsabile:</i>	Daniele Pagliari
<i>Redazione:</i>	Brigida Ridolfi
<i>Progetto grafico:</i>	Daniele Pagliari
<i>Copertina:</i>	Daniela Maieron
<i>Impaginazione:</i>	Isabella Melchiorre
<i>Disegni:</i>	Gaetano Costa
<i>Art Director:</i>	Nadia Maestri

Proprietà letteraria riservata
© 2012 De Agostini Scuola SpA – Novara
1^a edizione: gennaio 2012
Printed in Italy

Immagine in copertina: Getty Images

Le fotografie di questo volume sono state fornite da: iStockphoto

Ricerca iconografica per la copertina: Cristina Colombo

L'Editore dichiara la propria disponibilità a regolarizzare eventuali omissioni o errori di attribuzione.

Nel rispetto del DL 74/92 sulla trasparenza nella pubblicità, le immagini escludono ogni e qualsiasi possibile intenzione o effetto promozionale verso i lettori.

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore. In particolare la riproduzione a stampa dell'Opera è consentita solamente per scopi didattici nell'ambito dei programmi scolastici vigenti e con espresso divieto di qualsiasi altro uso commerciale e non. I trasgressori saranno perseguiti a norma di legge.

Nel sito www.scuola.com è disponibile il Questionario Soddisfazione Cliente: La invitiamo a utilizzarlo per trasmetterci le Sue osservazioni.

Eventuali segnalazioni di errori o refusi e richieste di chiarimenti sulle scelte operate dagli autori e dalla Casa Editrice possono essere inviate all'indirizzo di posta elettronica scrivi@scuola.com.

Chi siamo



Il sito www.dislessiainrete.org nasce nel 2008, grazie al webmaster Roberto Di Giandomenico, con l'intento di fornire informazioni utili a chi è coinvolto direttamente o indirettamente nella problematica dei DSA. Le persone che partecipano alla realizzazione del sito costituiscono un gruppo multidisciplinare composto da genitori, insegnanti, ricercatori e clinici (logopedisti, neuropsichiatri infantili, terapisti della neuro psicomotricità evolutiva ecc.). Le principali attività del gruppo, oltre alla divulgazione, sono quelle di fare ricerca e formazione. Molte delle persone che collaborano alla realizzazione del sito e alla ricerca sono docenti universitari in diversi atenei (Torino, Pavia, Messina). Nell'anno accademico 2010-2011 hanno promosso il master di specializzazione *Disturbi dello sviluppo e difficoltà di apprendimento*, istituito dalla Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Torino, in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione del medesimo Ateneo di cui sono docenti e membri del comitato scientifico.

Claudia Cappa Genitore, ricercatore CNR "Esperto in disturbi dell'apprendimento e difficoltà scolastiche", responsabile modulo di ricerca CNR "Metodologie e tecnologie didattiche per i DSA", docente a contratto presso l'Università di Torino Master in "Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche"

Laura Grosso Insegnante di scuola secondaria e referente sui DSA, docente a contratto presso l'Università di Torino Master in "Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche"

Viviana Rossi Ex insegnante di scuola primaria e secondaria e dirigente scolastica esperta in normativa scolastica e valutazione, docente a contratto presso l'Università di Torino Master in "Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche"

Elisabetta Albanesi Genitore, musicoterapista e insegnante di scuola dell'infanzia

Paola Guglielmino Psicopedagoga e logopedista, Vicepresidente e Coordinatore Corso di Laurea in Logopedia e Coordinatore Master in "Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche" presso l'Università di Torino

Carlo Muzio Neuropsichiatra Infantile e docente di Neurolinguistica presso l'Università di Pavia, docente a contratto presso l'Università di Torino Master in "Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche". Professore associato al modulo di ricerca CNR "Metodologie e tecnologie didattiche per i DSA" dell' ISAC-CNR

Paola Damiani Psicopedagogista e docente a contratto presso l'Università di Torino Master in "Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche"

Prefazione di: Renato Grimaldi, Preside della facoltà di Scienze della Formazione, Università di Torino

E con contributi di:

Donatella Cosco Insegnante di scuola primaria

Giulia Gioacchini Laureata in progettazione grafica e comunicazione visiva

Lucia Ferlino Ricercatrice presso l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR di Genova

Cesare Porcelli Neuropsichiatra infantile presso l'Unità Operativa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza ASL Provinciale di Bari

Disegni di **Gaetano Costa**

Indice

1 I disturbi evolutivi specifici di apprendimento (DSA)

1.1	Che cosa sono i DSA	14
1.2	Che cosa è cambiato negli ultimi 20 anni	15
	<i>Sitografia</i>	17
1.3	Quali sono i DSA	18
1.3.1	La dislessia (disturbo specifico della lettura)	18
1.3.2	La disortografia (disturbo specifico della compitazione)	18
1.3.3	La disgrafia (disturbo specifico della scrittura)	19
1.3.4	La discalculia (disturbo specifico abilità aritmetiche)	19
1.4	Esiste il disturbo specifico di comprensione del testo?	19
	<i>Approfondimento:</i> La comprensione del testo	19
1.5	I disturbi dell'apprendimento vanno trattati dove si apprende: a scuola	20
1.6	Che cosa è l'apprendimento?	20
	<i>Approfondimento:</i> Che cosa vuol dire automatizzare	21

<i>Approfondimento:</i>	Il processo cognitivo	22
<i>Sintesi:</i>	L'apprendimento	22
<i>Sintesi:</i>	Che cosa significano le parole	23

1.7	La comorbilità o comorbilità	24
1.7.1	Il disturbo di linguaggio	24
1.7.2	La disprassia (deficit di esecuzione di un gesto intenzionale)	25
1.7.3	Il disturbo da deficit di attenzione/iperattività (DDAI o ADHD)	25
1.8	Il sistema attentivo	26
1.8.1	L'impulsività	27
1.9	La memoria	28
	<i>Approfondimento:</i> Le memorie sono tante	28
	<i>Approfondimento:</i> La memoria a breve termine (MBT)	29
1.9.1	L'importanza della memoria di lavoro negli apprendimenti	29
	<i>Approfondimento:</i> La memoria di lavoro (MDL o Working Memory - WM)	29
1.9.2	Perché questi ragazzi hanno difficoltà ad apprendere?	30
1.10	I DSA e non solo	32
	<i>Bibliografia</i>	34

2 Scuola secondaria: Chi è il nostro allievo con DSA?

2.1	Che cosa vuol dire avere compensato la dislessia?	36
	<i>Approfondimento:</i> Le due vie della lettura	36
2.2	FAQ	37
2.3	L'importanza della diagnosi precoce di DSA e della prevenzione	38
2.4	L'autostima	42
2.5	L'importanza della consapevolezza	43

3 Chi fa che cosa

3.1	Gli interventi di identificazione precoce	44
3.2	Che cosa sono gli screening	45
	3.2.1 Osservare che cosa?	46
	3.2.2 Quali sono i test che si possono somministrare in classe agli alunni?	46
	3.2.3 Una guida all'osservazione: il questionario RSR-DSA	48
3.3	L'attività di potenziamento	49
	<i>Approfondimento:</i> La zona dello sviluppo prossimale	50

3.4	La comunicazione della scuola alla famiglia	50
	3.4.1 Se la famiglia non collabora.....	51
	3.4.2 Che cosa può accadere se un DSA non viene riconosciuto?	51
	3.4.3 Se la famiglia collabora	52
	<i>Bibliografia:</i> Quali libri consigliare ai genitori	52
3.5	L'iter diagnostico	52
	3.5.1 A chi si devono rivolgere i genitori per avere una diagnosi?	53
3.6	È importante la diagnosi?	54
3.7	La consegna della diagnosi alla scuola	55
	3.7.1 Quali informazioni tratte dalla diagnosi sono utili agli insegnanti?	55
	<i>Approfondimento:</i> Il profilo cognitivo	56
	3.7.2 Come leggere la diagnosi?	57
	3.7.3 Che cos'è la deviazione standard?	58
	<i>Approfondimento:</i> La curva gaussiana	59
	3.7.4 Che cosa sono i punti Z?	59
	3.7.5 Che cosa è il percentile?	60
	3.7.6 La lettura: i parametri di rapidità e correttezza	60
	3.7.7 Le tabelle di rapidità e correttezza della lettura	61
	3.7.8 Come calcolare la riduzione delle verifiche/compiti o il tempo da assegnare in più... ..	62

4 I protagonisti

4.1 Il ruolo della scuola come istituzione	63
4.2 Il dirigente scolastico: che cosa deve fare	65
<i>Sintesi:</i> I compiti del dirigente scolastico	65
4.3 Il referente: chi è e che cosa deve fare	66
<i>Sintesi:</i> Il compito del referente DSA	66
4.4 I docenti: che cosa devono fare	67
<i>Sitografia</i>	67
<i>Sintesi:</i> I compiti del docente	68
4.5 La famiglia	69
4.6 Gli allievi	69

5 Il Piano Didattico Personalizzato (PDP)

5.1 Da chi deve essere preparato il PDP?	71
5.2 Quando compilarlo?	71
<i>Approfondimento:</i> Le strategie	72

6 Gli interventi in classe

6.1 L'applicazione del PDP	74
-----------------------------------	----

6.2 Il valore dell'accoglienza	74
6.2.1 Il percorso di accoglienza	75
6.3 Come introdurre la tematica dei DSA	77
<i>Bibliografia & Sitografia:</i> Libri sulla tematica dei DSA	77
6.4 Come accompagnare lo studente alla consapevolezza	78
6.5 Individualizzare e personalizzare	80
<i>Sintesi:</i> Distinguere le due didattiche	80
6.6 Gli strumenti compensativi	81
6.6.1 Registrare e fotografare in classe	81
6.6.2 Le penne digitali	82
<i>Approfondimento:</i> Registrazione della lezione	83
6.7 Le misure dispensative	83

7 La valutazione e le verifiche

7.1 Che cosa significa "valutazione"? Quali idee e quali modelli della valutazione?	86
7.2 Che cosa dicono la legge 170 e le Linee Guida?	87
7.3 Le verifiche	88
7.4 Che cosa fare con la lingua straniera?	90
7.4.1 La dispensa delle prestazioni scritte in lingua straniera	90
7.4.2 L'esonero dalle lingue straniere	91
<i>Sintesi:</i> La valutazione	91

8 Fare attenzione a...

8.1	I libri di testo	92
8.1.1	I libri di testo digitali	92
8.2	Le caratteristiche di impaginazione	93
8.2.1	Quale carattere usare?	94
8.2.2	Quale dimensione?	95
8.2.3	Stampato maiuscolo o stampato minuscolo?	95
8.2.4	Come impaginare?	96
8.2.5	Quale carta usare?	98
	<i>Sintesi:</i> L'impaginazione	99
8.3	Lo stile della scrittura	99
8.4	Sbagliando si impara?	100
8.4.1	Gli errori vanno sottolineati?	101
8.5	I compiti	101
8.6	Le regole grammaticali	102
8.7	I libri di lettura	103
	<i>Sitografia</i>	103
8.8	L'importanza del gioco di ruolo	103
8.8.1	Il gioco di ruolo e le lingue straniere	104
	<i>Sitografia</i>	104
8.9	La comunicazione ai genitori e loro coinvolgimento	104

9 Come organizzarsi a casa

9.1	L'indipendenza	105
9.2	L'apprendimento significativo (o profondo)	105
9.3	Lo studio: come selezionare le informazioni più importanti di un testo	106
	<i>Approfondimento:</i> Mappe mentali e mappe concettuali	107
	<i>Sitografia</i>	107
9.4	L'ambiente di studio	108
9.4.1	L'ambiente reale	108
9.4.2	L'ambiente virtuale	108
9.5	La gestione del tempo	108
9.6	Non solo libri	108
	<i>Sitografia</i>	109
9.7	Le banche dati e i siti web	109
9.7.1	I software didattici	109
	<i>Sitografia</i>	110
	<i>Appendice:</i> A - Modulo per la segnalazione di difficoltà d'apprendimento	112
	<i>Appendice:</i> B - Facsimile per la consegna della documentazione ...	113
	<i>Appendice:</i> C - Esempio di PDP compilato	114
	D - Indice dei termini	125

Prefazione

Il volume affronta con un approccio multidimensionale il problema dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) mediante l'intervento di esperti in discipline quali la pedagogia, la psicologia, la sociologia, la medicina e le neuroscienze. Si evincono così i complessi fenomeni del disturbo che impegnano le scienze umane, sia sul versante evolutivo sia educativo, in un regime di interdisciplinarietà nei diversi settori di interesse. Si definiscono anche quelli che sono i criteri e l'iter per l'identificazione dei DSA, evidenziando le principali criticità che gli operatori e le figure che ruotano intorno al problema si ritrovano maggiormente a dover affrontare, cercando di apportare con chiarezza quelli che sono i percorsi strutturati e strutturanti nel processo educativo dei discenti. L'obiettivo di questo lavoro è quello di rivolgersi in particolare agli insegnanti per fornire loro strumenti, conoscenze e strategie al fine di riconoscere e comprendere le manifestazioni dei DSA e di progettare e pianificare percorsi didattici rivolti agli studenti con tali difficoltà.

Secondo le ultime rilevazioni del MIUR, gli studenti con DSA diagnosticati sono 70 mila, e le recenti ricerche scientifiche dimostrano che la percentuale della popolazione scolastica interessata è almeno il 5%. A fronte di questi dati, i supporti educativi e didattici che venivano indicati come buona prassi sono stati rafforzati dalla legge 170/2010 che riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia, come DSA. In tale normativa viene specificato come questi studenti abbiano diritto a strumenti didattici e tecnologici e a misure educative individualizzate e personalizzate, dispensative e compensative, per sostenere il loro processo di apprendimento e per supportarne le famiglie.

L'esplicitazione del diritto all'uso di strumenti che possano favorire l'apprendimento non vuol definire gli alunni come "diversi", ma intende far emergere le reali difficoltà per poter rispondere in maniera adeguata. La ricerca degli interventi individualizzati deve avere un taglio su misura e deve essere accuratamente realizzata in base alla situazione, alle difficoltà e ai fattori che la originano, su quella che dovrebbe essere la politica di inclusione dei ragazzi all'interno della classe, soffermandosi sul significato di "caratteristica" e non di diversità o disabilità.

La legge 170 non introduce soltanto strumenti innovativi, ma prevede in particolare una formazione adeguata dei docenti e quindi una sensibilizzazione dei dirigenti scolastici.

Molte delle persone che hanno contribuito a questo volume sono docenti del master di specializzazione *Disturbi dello sviluppo e difficoltà di apprendimento*, istituito dalla Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Torino, in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione del medesimo Ateneo. Tale master offre l'opportunità di formare insegnanti e operatori anche sui Disturbi Specifici di Apprendimento. L'approccio di tipo informativo/formativo che le suddette Facoltà si sono prese a carico porta a riflettere sul bisogno di incentivare la riflessione epistemologica necessaria per la formazione del professionista che intende esercitare le proprie competenze nei confronti dei ragazzi e delle figure di riferimento.

La formazione degli insegnanti e degli operatori su tale tematica dovrebbe essere una “formazione per l’innovazione” al fine di accrescere, anche attraverso supporti infotelematici, conoscenze e competenze per far fronte alla problematica educativa dei Disturbi Specifici di Apprendimento. In tale ottica la formazione diventa un processo che conduce l’insegnante e/o l’educatore a modificare i propri comportamenti professionali in modo innovativo in un processo ciclico tra esperienza, riflessione e conoscenza, oltre che in un rapporto circolare tra teoria e pratica.

L’attivazione di tale Master e la realizzazione di questa guida si caratterizzano come “prime esperienze” volte alla costruzione di concreti spazi di confronto tra due mondi che tradizionalmente, almeno nel nostro Paese, faticano a dialogare: la Scuola e la Sanità. Il gruppo di lavoro multiprofessionale consente un approccio globale, complesso e problematico, al tema dei DSA, riduce i rischi della frammentazione della persona ai singoli aspetti delle sue difficoltà e favorisce l’emergenza di una visione delle scienze nella quale le scienze bio-psicologiche e le scienze socioantropologiche e pedagogiche non sono più dualisticamente separate (Sergio Manghi, 2008 ¹).

Questo volume pone dunque lo sguardo su un problema rilevante sia dal punto di vista qualitativo sia quantitativo, con un approccio interdisciplinare e pragmatico volto alla soluzione dei problemi. Di questo dobbiamo essere grati agli autori.

Renato Grimaldi
Presidente della Facoltà di Scienze della Formazione
Università degli Studi di Torino

¹ Manghi S., *Un soggetto per la società-mondo. La scommessa sul presente di Edgar Morin*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.

Riflessione introduttiva

Cari insegnanti,

questa è una **guida** un po' anomala, in quanto scritta "a più mani" o meglio "a più teste": persone del mondo della scuola, compresa l'Università, ricercatori, logopedisti, neuropsichiatri, studenti con DSA e genitori "informati dei fatti" perché direttamente coinvolti. La guida si rivolge in particolare a voi **docenti di materie umanistiche** che lavorate con allievi della **scuola secondaria di primo grado**, ma anche insegnanti di altri ordini di scuola possono trovarvi diversi spunti. Non riguarda in modo specifico particolari materie di studio, ma è stata progettata per aiutare tutti voi che nelle classi avete a che fare con studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e che volete andare incontro alle loro necessità, "riappropriandovi" in questo modo delle vostre competenze educativo-didattiche.² Rispetto al passato, oggi voi docenti siete sicuramente più informati dei bisogni educativi dei singoli alunni. Poiché oggi le richieste che vengono fatte sono molteplici, gli insegnanti devono imparare a riconoscere quali sono le esigenze e i modi di apprendere che stanno emergendo, cogliere le possibili innovazioni, **mettersi in gioco per "reinventare" la scuola e la sua organizzazione a beneficio di tutti.**

La varietà degli stili di apprendimento e le attività di supporto alle esigenze educative speciali sono tutti argomenti che è importante conoscere. Per questo motivo abbiamo pensato di scrivere una guida per fare il punto della situazione: sia a riguardo di ciò che si è scoperto sui processi cognitivi di un ragazzo con DSA, sia dal punto di vista normativo. Speriamo, quindi, che questa guida vi possa essere d'aiuto per **capire al meglio gli studenti**, riuscendo così a indirizzarli alle modalità di apprendimento più consone a ognuno di loro.

Tutto quello che verrà consigliato non è pensato per aiutare il singolo alunno, ma tutto il gruppo classe, perché ci piace pensare al ragazzo con DSA come a un "campanello di allarme": sarà lui a mettere in evidenza le difficoltà di tutti, perché sarà lui il primo a soffrirne. Tutti gli approcci all'insegnamento che sono di aiuto a questi studenti saranno di aiuto anche a tutti gli altri.

Pensi che tutte quelle tecniche raffinate che ho imparato a utilizzare per i soggetti con problemi di apprendimento ora le sto usando con l'intera classe. Sembra strano, eppure pare che tutti ne traggano beneficio.

Mel Levine, *A modo loro*, Mondadori, Milano, 2004, p.297

Ho imparato molto riguardo all'insegnamento proprio cercando di capire che cosa non va negli allievi che non apprendono. In un certo senso tutti i ragazzi sono nella stessa barca, poiché tutti si sforzano di far funzionare bene la mente.

Mel Levine, *Ibidem*

² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, 12 luglio 2011.

Per esempio, i ragazzi con DSA trovano beneficio da una didattica il più possibile **multisensoriale** e **sperimentale** e dall'**utilizzo delle nuove tecnologie**, ma queste indicazioni aiuteranno anche tutto il gruppo classe!

Ci auguriamo che la lettura di questa guida possa aiutarvi a riconoscere, in alcuni vostri studenti, i tratti di un disturbo specifico di apprendimento, a capire i loro problemi e ad aiutare ciascun allievo a raggiungere il proprio successo formativo.

Illustreremo le difficoltà che devono affrontare i ragazzi con un DSA e suggeriremo **strategie di insegnamento** che li aiuteranno a superare e/o compensare le loro difficoltà. Ricordiamo che chi non ha difficoltà può imparare anche da solo (per esempio seguendo il fratello più grande ecc.), ma la sfida di voi docenti è insegnare agli allievi che da soli non imparano. Sappiamo, inoltre, che ogni bravo insegnante, per prima cosa, deve essere capace di creare un ambiente positivo e un clima accogliente nel gruppo classe, affinché l'apprendimento sia significativo. «Non chiedetemi cosa bisogna fare per insegnare, ma come bisogna essere per poter insegnare», diceva Don Milani³



Alcune di queste pratiche per molti di voi saranno già delle “buone prassi”: in ogni caso vi assicuriamo che nessuno dei nostri suggerimenti svantaggerà in alcun modo gli altri vostri studenti.

Ricordiamoci che **non esistono due studenti “uguali”**, sia che abbiano un disturbo specifico, sia che non presentino alcun disturbo! «La terra è abitata da persone tutte diverse tra loro, ciascuna con una mente diversa dalle altre: il cervello di ogni essere umano è infatti unico». ⁴ Come tutti gli studenti, questi ragazzi hanno diversi interessi, motivazioni, ambizioni e punti di forza.

Ciò che, invece, accomuna gli studenti con DSA è che esiste una **discrepanza significativa** tra le loro **competenze cognitive generali e potenzialità** (stiamo parlando di ragazzi con una intelligenza nella norma) e le loro **abilità di base** (lettura e/o scrittura e/o calcolo), per cui i loro risultati scolastici sono molto spesso negativi. Per poterli aiutare è necessario che noi adulti di riferimento comprendiamo il funzionamento dei loro processi cognitivi!

Leggete a pagina seguente la lettera scritta da una vostra collega e cercate di rammentare i volti e i gesti di tutti i vostri allievi che assomigliano a questa descrizione. Chissà quanti di loro avevano un DSA?

³ Don Lorenzo Milani, *Esperienze pastorali*, LEF, Firenze, 1958, pp. 235 sgg.

⁴ Mel Levine, *A modo loro*, p.3.

Gli alunni difficili

Gli alunni “difficili” sono quelli che non hanno mai il materiale o, se qualche volta lo portano, immediatamente lo perdono, lo barattano, lo distruggono.

Sono in perenne ritardo, non si ricordano mai di far firmare gli avvisi che tu incolli sul diario, quando tutta la classe è in refettorio, perché trovi per caso il foglietto sotto la sedia, calpestato e un po' strappato.

Appena chiedi l'attenzione di tutti, gli alunni difficili guardano altrove, producono rumori fastidiosissimi, molto noto è quello del velcro delle scarpe da ginnastica o il tictac della biro, oppure ti interrompono continuamente con domande su cose che hai appena finito di spiegare.

Certe volte stanno in fila, ma solo quando vogliono nascondersi dietro qualcuno.

Durante la visione dei film ridono rumorosamente quando la scena è tragica, oppure li trovi che appiccicano la cicca sulla maglietta del compagno.

Non parliamo del rendimento scolastico... perdono gli schemi di sintesi, il loro raccoglitore ad anelli è un trionfo di fogli ciondolanti, appena lo prendi in mano e chiedi di chi è, perché naturalmente l'etichetta c'era, ma è stata ricoperta di scarabocchi orribili se non è mezza strappata, riassunti e approfondimenti cadono al suolo con effetti devastanti sulla concentrazione degli altri. Ogni tanto svuotano le “bic” per farne cerbotane, o colorano con i pennarelli pagine intere del sussidiario, proprio nella pagina che insieme avevate sottolineato per evidenziare le famose parole-chiave.

Ma... c'è un ma.

Loro, questi ragazzini ribelli e “maleducati”, che stentano a leggere, che si assentano di venerdì o di lunedì o in entrambi i giorni, queste piccole pesti possiedono un talento in umanità senza pari: sono i primi a dirti che Francesco sta piangendo, sanno essere amici leali e addossarsi la colpa per proteggere i compagni, specialmente quelli più fragili.

Si accorgono che tu hai voglia di piangere o che stai poco bene, vedono per primi il cambio delle stagioni, sanno comporre poesie sublimi, piene di saggezza e di riflessioni profondissime sul senso della vita.

Sono quelli che quando fai le preposizioni semplici diadainconsupertrafra non le sanno ripetere in fila, ma ti stupiscono dicendo che ridere con te non è proprio la stessa cosa che ridere di te.

Loro, gli alunni difficili, non sanno ripeterti la lezione di scienze, ma conoscono esattamente tutti i tipi di balena e di orca e di delfino esistenti al mondo, dove abitano e cosa mangiano, parli di geometria e ti chiedono di italiano, fai storia e ti domandano di fulmini e saette.

... questi alunni difficili ti fanno stare bene a scuola, senza di loro non sapresti come fare a inventarne ogni giorno una nuova, ti danno dritte meravigliose che ti lasciano basita e ti chiedi come cavolo ho fatto a non pensarci prima eh!

Puoi incontrarne moltissimi, o anche no, ma tu sai che sono i migliori.

Grazie a loro sorridi e piangi allo stesso tempo, una tempesta emotiva che fa bene al cuore e alla mente, per loro vai al cinema a vedere l'ultimo cartone animato, perché te l'hanno fatto amare mentre te lo raccontavano minuziosamente in mensa, col cucchiaino a mezz'asta e gli occhi pieni di meraviglia.

Gli alunni difficili poi migliorano l'istituzione scolastica, perché è a loro che pensiamo quando organizziamo qualsiasi cosa... perché sono persone che ti fanno guardare sempre avanti, precorrono i tempi.

Gli alunni difficili non sono difficili per niente, semplicemente si annoiano perché possiedono intelligenza emotiva e sensibilità grandissime, la loro anima è sempre in movimento, sognano e amano come nessuno e tu li ricorderai finché avrai vita, provando una nostalgia indescrivibile ogni volta che ti vengono in mente, e le volte non saranno poche.

E quasi sempre questi alunni difficili, quando diventano uomini e donne, cercano di cambiare il mondo, talvolta riuscendoci in modo mirabolante, talvolta con piccoli e preziosi gesti quotidiani, occupandosi degli altri con amore e discrezione.

Donatella Cosco

1

I disturbi evolutivi specifici di apprendimento (DSA)

1.1 Che cosa sono i DSA

La dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia costituiscono un gruppo eterogeneo di disturbi denominati Disturbi evolutivi Specifici di Apprendimento di origine **neuro evolutiva (DSA)**. Tali disturbi non possono essere attribuiti né a un ritardo cognitivo⁵, né a un deficit sensoriale, né a condizioni sfavorevoli dell'ambiente (**criterio di esclusione**). Vi deve essere una discrepanza tra le prestazioni delle prove di lettura e/o scrittura e/o calcolo rispetto alle prestazioni attese per il livello di scolarità e al livello intellettivo (**criterio di discrepanza**).



Questi disturbi, inoltre, non sono dipendenti da fattori interni (motivazione, flessibilità e adattabilità caratteriale ecc.), ed esterni (ambiente socio-culturale degradato, problemi familiari ecc.). Queste **difficoltà** sono dunque **inattese**, tenendo conto degli altri aspetti dello sviluppo. Quindi un ragazzo con un DSA si potrebbe definire un ragazzo con uno “sviluppo non armonico”. Anche se nella definizione di tutti questi disturbi si esclude una origine culturale, sociale, economica, pedagogica o psicologica, ciò non significa che questi fattori non giochino un ruolo. Infatti «I disturbi dei bambini sono disturbi che cambiano in persone che cambiano» (Giovanni Bollea).

Quando osserviamo un bambino/ragazzo dobbiamo quindi formulare una **sintesi tra le componenti intrinseche** (neurobiologia e neuropsicologia) e **le componenti sociali, ambientali e interattive** del suo sviluppo (intersoggettività).

I fattori ambientali rappresentati dalla scuola, dall'ambiente familiare e dal contesto sociale si intrecciano con quelli neurobiologici e contribuiscono a determinare il fenotipo del disturbo e un maggiore o minore disadattamento.

3° Consensus Conference, p. 7

Negli ultimi anni si sta aggiungendo ai due criteri citati in precedenza (criterio di discrepanza e criterio di esclusione) un altro **criterio basato sulla resistenza a un trattamento specifico**. Infatti secondo recenti studi (Vaughn et Fuchs, 2003⁶ e Fletcher et al., 2005⁷) la **denominazione “DSA”** non dovrebbe essere attribuita solo sulla base dei risultati di differenti prove, ma dovrebbe essere **riservato** ai bambini o ragazzi i cui **disturbi resistono a un trattamento specifico** come la presa in carico dal logopedista, dal neuro psicomotricista dell'età evolutiva ecc.

⁵ > sottopar. 3.7.1, box Approfondimento, *Il profilo cognitivo*.

⁶ Vaughn S., Fuchs L. S., *Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems*, Learning Disabilities Research & Practice, 2003, 18(3), pp.137-146.

⁷ Fletcher J.M., Denton C., & Francis D.J., *Validity of alternative approaches for the identification of LD: operationalizing unexpected underachievement*, Journal of Learning Disabilities, 2005, 38, pp.545-552.

Lasciando ai clinici la responsabilità della diagnosi, come insegnanti dovete preoccuparvi di tutti i vostri alunni, e imparare a osservare e valutare le loro singole caratteristiche nei processi di apprendimento e intervenire sulle loro necessità. Compito della didattica è, infatti, potenziare lo sviluppo dei processi di apprendimento in ogni condizione, ma questo è possibile solo a partire dalla conoscenza delle caratteristiche del singolo ragazzo.

Ognuno è diverso.

Possiamo vedere chiaramente che due persone della stessa altezza possono avere due diverse misure di scarpe.

Solo perché conosciamo un unico aspetto della loro struttura fisica non vuol dire che ne conosciamo altri.

Jan Smythe

1.2 Che cosa è cambiato negli ultimi 20 anni

Figlio della borghesia di stato, cresciuto in una famiglia affettuosa, senza conflitti, circondato da adulti responsabili che mi aiutavano a fare i compiti...

Padre laureato al politecnico, madre casalinga, nessun divorzio, nessun alcolizzato, nessun caratteriale, nessuna tara ereditaria, tre fratelli con il diploma... ritmi regolari, alimentazione sana, biblioteca di famiglia,... Eppure ero un somaro.



Daniel Pennac, *Diario di Scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008

Molto è cambiato negli ultimi anni, sia dal punto di vista delle scoperte nell'ambito delle neuroscienze che ci hanno permesso di capir meglio il funzionamento cognitivo di chi ha un DSA, sia dal punto di vista della normativa a tutela di chi ha un DSA. Non è semplice stare al passo di tali cambiamenti, ma, vista l'alta incidenza del disturbo (almeno il 5% se si parla solo di DSA, senza considerare le altre esigenze educative speciali, cioè dovrete avere almeno un alunno per classe con tali caratteristiche!), è vostro **dovere aggiornarvi** su tutti gli sviluppi teorici e pratici relativi all'insegnamento.

È appena il caso di ricordare che nel profilo professionale del docente sono ricomprese, oltre alle **competenze disciplinari**, anche **competenze psicopedagogiche**.

art. 27 CCNL

Gli strumenti metodologici per interventi di carattere didattico fanno parte, infatti, dello "strumentario" di base che è patrimonio di conoscenza e di abilità di ciascun docente. Tuttavia, è pur vero che la **competenza psicopedagogica**, in tal caso, **deve poter essere aggiornata e approfondita**.

*Linee Guida*⁸, 2012, p. 9

⁸ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, 12 luglio 2011.

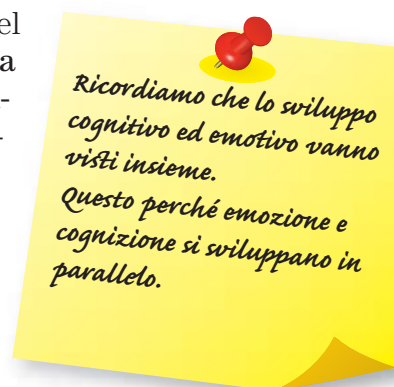
Già nel 1981 lo sceneggiatore Ugo Pirro⁹ racconta la storia di suo figlio “che non sa leggere” in un libro autobiografico¹⁰, e così anche i non addetti ai lavori iniziano a sentire parlare di dislessia in Italia.

Nei manuali diagnostici utilizzati in clinica in Italia fino ai primi anni del 2000 (ICD-9)¹¹ i disturbi specifici non comparivano: di fatto un disturbo non definito è un disturbo che non esiste.

Nei primi anni '90 in Italia viene data la prima definizione di dislessia, come disturbo specifico di lettura e vengono scritti i primi libri scientifici sull'argomento, come *I disturbi dell'apprendimento* di Cesare Cornoldi, 1991 e il *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva* 1995 di Giorgio Sabbadini. La conseguenza di questo è che fino agli anni '90 in Italia, nella pratica clinica, di fronte a un ragazzo problematico, in assenza di lesioni organiche, la prima preoccupazione diagnostica era differenziare un quadro deficitario (Ritardo Mentale) da una condizione di grave disturbo relazionale (Psicosi precoce). Nella scuola invece si parlava di ragazzi “ritardati” o “caratteriali”. Molti di loro venivano bocciati più volte e gli abbandoni scolastici erano molto alti.

Nel 1997 nasce in Italia la prima associazione sulla dislessia (Associazione Italiana Dislessia-AID), mentre l'analoga in Gran Bretagna (British Dyslexia Association - BDA) era nata nel 1972, ben 25 anni prima.

Nel 2004 il MIUR emana la prima nota ministeriale, a cui faranno seguito altre note e circolari a tutela degli studenti con DSA. In alcune regioni (Basilicata, Emilia Romagna, Lazio, Valle d'Aosta, Liguria, Lombardia, Molise) vengono emanate leggi rivolte ai DSA, mentre altre, come il Piemonte, hanno preferito emanare una legge che riguardasse tutte le esigenze educative speciali¹². Tale tutela rimane purtroppo spesso disattesa, e per questo motivo nascono sul territorio diverse associazioni e comitati che chiedono una legge statale che definisca i DSA e garantisca i ragazzi con tale disturbo. Solo dopo tre legislature, l'8 ottobre 2010, viene approvata in via definitiva la legge n.170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” in cui vengono riconosciuti dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia come Disturbi Specifici e vengono sanciti i diritti delle persone interessate. Il 12 luglio 2011 viene emanato il decreto attuativo di tale legge da parte del dal Ministero della Pubblica Istruzione con le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”. Se venti anni fa il problema era far capire che i DSA non c'entravano nulla con i disturbi affettivi e con il ritardo mentale, ora il problema è far capire che il DSA non è una malattia e che nella pratica quotidiana, per aiutare un ragazzo con DSA a crescere armoniosamente, vanno prese in considerazione tutte le sue aree di sviluppo e la loro integrazione.



⁹ Ugo Pirro (1920-2008), tra i suoi lavori troviamo *La classe operaia va in paradiso* e *Indagine di un cittadino al di sopra di ogni sospetto*.

¹⁰ Ugo Pirro, *Mio figlio non sa leggere*, Rizzoli, Milano, 1981.

¹¹ ICD, *International Classification of Diseases*. L'ICD-9 è la nona revisione della classificazione internazionale delle malattie e dei problemi a esse correlati, proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

¹² Rientrano nelle Esigenze Educative Speciali (EES) i DSA, l'ADHD, il funzionamento intellettivo limite ecc. cioè tutti quei disturbi o patologie che non rientrano nella legge 104 sull'handicap.

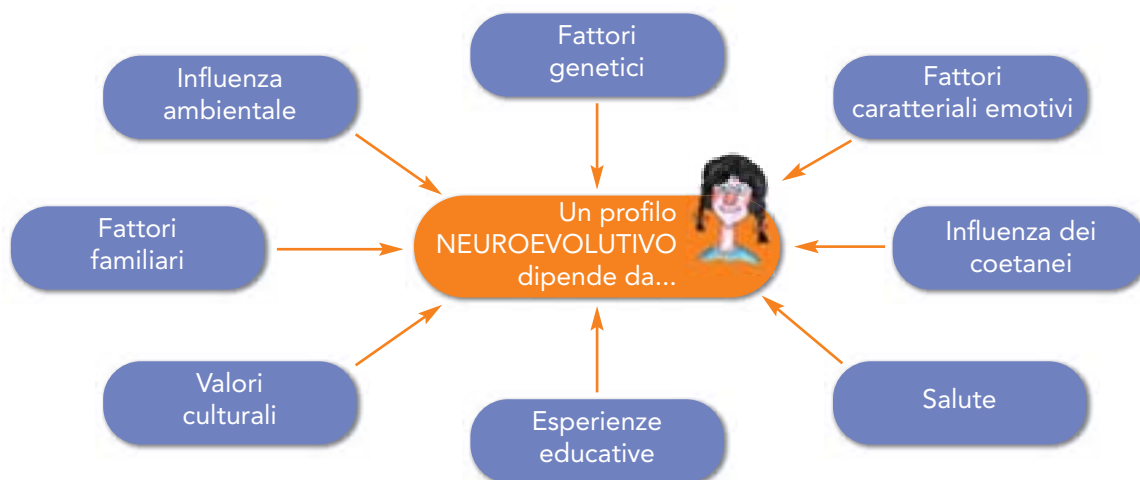


Grafico 1 - Fattori che influenzano il profilo neuroevolutivo.

Sitografia

Per tenervi sempre informati sulle novità riguardanti i DSA dal punto di vista della **normativa**, della didattica, della formazione ecc. consultate i seguenti siti.

- Sito del MIUR sui DSA: www.istruzione.it/web/istruzione/dsa
- Sito del Panel di revisione delle Raccomandazioni per la Pratica clinica sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento: www.lineeguidadsa.it
- Sito del gruppo di lavoro Dislessiainrete che ha redatto questa guida www.dislessiainrete.org oppure potete inviare una richiesta di iscrizione alla mailing list per ricevere direttamente al vostro indirizzo di posta le novità a riguardo.
- Sito di De Agostini Scuola: www.scuola.com dopo aver effettuato la registrazione compilando il form che compare cliccando su **Registrati** (www.scuola.com/ws-Registra-insegnante.aspx), si accede al materiale multimediale messo a disposizione.

La normativa attuale è scaricabile dal sito del governo.

- Legge 170/2010 - Nuove Norme in materia di disturbi dell'apprendimento: www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dislessia/legge.pdf
- Decreto attuativo della legge 170/2010 n.5669/2011: www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dislessia/dm_20110712.pdf
- Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA (allegato D.M. 5669/2011)
- www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dislessia/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf
- Legge 275/99 Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/aut3.html

1.3 Quali sono i DSA

1.3.1 La dislessia (disturbo specifico della lettura)

La **dislessia** (Disturbo specifico della lettura) riguarda la capacità di decodificare un testo scritto e «si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta.»¹³

Quando parliamo di capacità di lettura, logicamente, ci riferiamo sempre alle abilità del nostro allievo di **leggere a prima vista in modo fluente**. La dislessia non riguarda le abilità di comprensione del testo scritto.¹⁴



Nella popolazione normale la relazione fra decodifica e comprensione decresce all'aumentare della scolarizzazione, a indicare che diventando progressivamente più automatizzata, la decodifica perde rilevanza come predittore della comprensione.

3° Consensus Conference, p. 24

Nel caso di studenti con dislessia, la scuola secondaria dovrà mirare a promuovere la capacità di comprensione del testo. La decodifica, ossia la decifrazione del testo, e la sua comprensione sono processi cognitivi differenti e pertanto devono essere considerati separatamente nell'attività didattica. A questo riguardo possono risultare utili alcune strategie riguardanti le modalità della lettura. È infatti opportuno:

- insistere sul passaggio alla lettura silente piuttosto che a voce alta, in quanto la prima risulta generalmente più veloce e più efficiente;
- insegnare allo studente modalità di lettura che, anche sulla base delle caratteristiche tipografiche e dell'evidenziazione di parole chiave, consenta di cogliere il significato generale del testo, all'interno del quale poi eventualmente avviare una lettura più analitica.

Linee Guida, pp. 17-18

1.3.2 La disortografia (disturbo specifico della scrittura)

È il disturbo della scrittura che riguarda l'**ortografia**: vengono cioè commessi molti **errori** che possono essere **fonologici** (vengono confuse lettere con suoni simili: v/f, s/z, t/d ecc.) e/o **visuo-spaziali** (vengono confuse lettere con segno grafico simile: b/d/p/q/g ecc.) e spesso **la stessa parola all'interno di un testo può essere scritta in più modi**. Le **maiuscole** vengono **dimenticate** o usate fuori luogo e gli **accenti**, gli **apostrofi** e la **punteggiatura** diventano quasi un optional. Alcuni alunni, forse anche inconsciamente, provano a ridurre la dimensione del carattere in modo tale da assumere una scrittura incomprensibile, rendendo quindi, gli errori invisibili.

¹³ Linee Guida, p. 4.

¹⁴ > par. 1.4 e 1.10.

1.3.3 La disgrafia (disturbo specifico della scrittura)

È il disturbo che colpisce le **prassie della scrittura**: minore fluidità e/o qualità dell'aspetto grafico e maggiore affaticabilità, in rapporto all'età anagrafica e alla scolarità.



Un ragazzo con disgrafia può essere anche un buon disegnatore. Solo se la sua disgrafia è su base disprassica (o disprattica > **sottopar. 1.7.2 La diprassia**) avrà difficoltà sia nella scrittura, sia nel disegno.

1.3.4 La discalculia (disturbo specifico della abilità aritmetiche)

È un deficit che può riguardare sia il sistema della **cognizione numerica** (intelligenza numerica basale) sia le **procedure esecutive** e del calcolo.



Nel primo caso la discalculia interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica: il riconoscimento immediato di piccole quantità, i meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, le strategie di composizione e scomposizione di quantità.

Nell'ambito procedurale, invece, la discalculia rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto, come per esempio la lettura e scrittura dei numeri, l'incolonnamento, il recupero dei fatti numerici (es. le tabelline) e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

1.4 Esiste il disturbo specifico di comprensione del testo?

La popolazione scientifica è divisa nel far rientrare o no all'interno dei DSA il Disturbo specifico di Comprensione del Testo (DCT) (> **par 1.10**).

Nel box sotto segnaliamo un sito che riporta le più recenti discussioni sul tema.



Approfondimento

La comprensione del testo

Sul sito www.lineeguidadsa.it/download_documentiDSA/Documenti_Monotematici.zip all'interno della cartella documenti monotematici si può scaricare un documento con relativa bibliografia degli ultimi studi sull'argomento.



1.5 I disturbi dell'apprendimento vanno trattati dove si apprende: a scuola

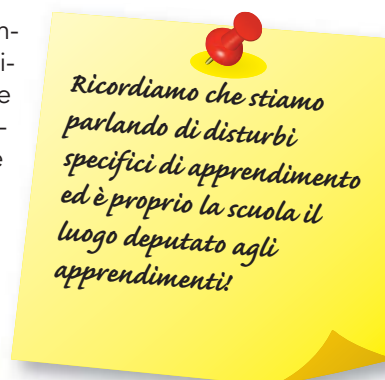
Le *Linee Guida*¹⁵ del MIUR evidenziano l'importanza degli insegnanti sia nella fase di identificazione di un eventuale DSA, ma anche in quella di "potenziatori" (didattica individualizzata) e di "personalizzatori" di una didattica che permetta a tutti gli studenti, caratterizzati da differenti stili di apprendimento, di raggiungere il successo formativo. Gli insegnanti giocano, infatti, un ruolo decisamente importante, in quanto, **osservando** eventuali prestazioni atipiche e diversi stili cognitivi, devono **individualizzare** e **personalizzare** la didattica (> par. 6.5 *Individualizzare e personalizzare*) ritornando a:

"riappropriarsi" di competenze educativo-didattiche anche nell'ambito dei DSA, laddove lo spostamento del baricentro in ambito clinico aveva invece portato sempre più a delegare a specialisti esterni funzioni proprie della professione docente o a mutuare la propria attività sul modello degli interventi specialistici, sulla base della consapevolezza della complessità del problema e delle sue implicazioni neurobiologiche.

Linee Guida, p. 9

... tuttavia – anche in considerazione della presenza sempre più massiccia di alunni con DSA¹⁶ nelle classi – diviene sempre più necessario fare appello alle competenze psicopedagogiche dei docenti "curricolari" per affrontare il problema, che non può più essere delegato tout court a specialisti esterni. È appena il caso di ricordare che nel profilo professionale del docente sono ricomprese, oltre alle competenze disciplinari, anche competenze psicopedagogiche (Cfr. art. 27 CCNL). Gli strumenti metodologici per interventi di carattere didattico fanno parte, infatti, dello "strumentario" di base che è patrimonio di conoscenza e di abilità di ciascun docente. Tuttavia, è pur vero che la competenza psicopedagogica, in tal caso, deve poter essere aggiornata e approfondita.

Linee Guida, p. 9



1.6 Che cosa è l'apprendimento?

La definizione di apprendimento data dalle neuroscienze è: **processo che va a incrementare l'efficienza grazie all'ambiente e all'esperienza**. Ogni nuovo apprendimento va a modificare alcune connessioni neuronali. Tale apprendimento (detto **implicito** o **procedurale**) è permanente, non dipende dalla nostra volontà, ma dipende dall'allenamento (> par. 1.6 box *In sintesi, L'apprendimento*).

¹⁵ Allegate al Decreto ministeriale 12 luglio 2011 scaricabili dal sito: www.governo.it/GovernoInforma/dislessia/linee_guide_sui_dsa_12luglio2011.pdf oppure sono disponibili nel sito: www.scuola.com

¹⁶ Non è che il numero di ragazzi con DSA sia in aumento, qui si intende che sono in aumento gli studenti a cui viene riconosciuto un DSA.

Questa definizione di apprendimento riguarda i **processi che possono essere automatizzati** e riguarda abilità quali parlare, camminare ecc., ma oggi nella nostra cultura anche leggere scrivere e contare.

I DSA interessano le **competenze strumentali**, quelle cioè che **dovrebbero essere automatizzate**, quali la decodifica, l'associazione dei simboli, il calcolo ecc. Tali competenze si acquisiscono attraverso un **apprendimento implicito** e si manifestano solo con l'inizio della scolarità. Esse comunemente permettono l'accesso agli apprendimenti scolastici (quali storia, geografia, letteratura ecc.).

La definizione di apprendimento che avete appena letto (apprendimento implicito) non coincide (a parte per le abilità di base appena citate) con quella data dalla scuola. L'istruzione scolastica, infatti, si basa su processi di **apprendimento esplicito** in cui vengono trasmesse **conoscenze simboliche astratte**.

La lettura e/o la scrittura e/o il calcolo, che non vengono automatizzate da chi ha un DSA, sono i principali strumenti di accesso al mondo della conoscenza. Quindi chi ha un DSA, non utilizzando tali strumenti in maniera funzionale, avrà la stessa possibilità di apprendimento se verrà aiutato a trovare le strategie necessarie.

Chi ha un DSA non automatizzerà la lettura, la scrittura e il calcolo, ma grazie a un **approccio multisensoriale**, all'utilizzo delle nuove tecnologie ecc. potrà apprendere le conoscenze.

Lo sviluppo di una metodologia didattica efficace dovrebbe infatti essere in grado di collegare continuamente le due forme di apprendimento, implicito ed esplicito. (> **par. 8.8 L'importanza del gioco di ruolo**).

Secondo Sugata Mitra¹⁷, «l'apprendimento è un sistema che si auto organizza».

L'apprendimento, come ogni processo biologico, ha proprietà autopoietiche, ovvero ha caratteristiche intrinseche di auto-organizzazione.



Approfondimento

Che cosa vuol dire automatizzare

Che cosa vuol dire essere abili in un compito, cioè averlo automatizzato?

Una persona può essere definita abile in un compito se è in grado di eseguirlo:

- Correttamente
- Velocemente
- Senza sforzo apparente
- Ripetutamente
- Senza pensarci

... e soprattutto, una volta automatizzato tale compito, non può evitare di farlo.

È quindi **INEVITABILE!!!**

Sicuramente ognuno di voi avrà già letto la scritta qui sopra, pur non volendo!

ASINO
CHI
LEGGE

Per approfondire l'aspetto autopoietico dell'apprendimento si legga H. R. Maturana, F. J. Varela, L'albero della conoscenza, Garzanti Libri, Milano, 1987 e H. R. Maturana, F. J. Varela, Autopoiesi e cognizione, Marsilio, Venezia, 2001.

¹⁷ Sugata Mitra è professore presso la Scuola di Educazione, Comunicazione e Scienze del Linguaggio dell'Università di Newcastle in Gran Bretagna.

Approfondimento

Il processo cognitivo

Letture, scrittura e calcolo sono gli strumenti, cioè, sono solo l'**input** e /o l'**output** di un processo cognitivo. La parte centrale, l'**elaborazione**, è la parte **intelligente** del processo cognitivo.

Chi ha un **DSA**, e quindi **non è dotato degli automatismi di base**, necessita di un supporto nella fase di input/output attraverso gli **strumenti compensativi** (> par. 6.6). Gli strumenti compensativi vanno, quindi, a compensare solo gli input e gli output permettendo a chi ha un DSA di apprendere le "conoscenze".

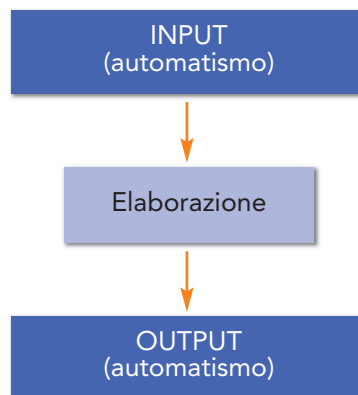


Grafico 2 - Flusso del processo cognitivo.

L'apprendimento è un processo naturale alla base della nostra cultura e la scuola deve potenziarne lo sviluppo. Chi non ha difficoltà riesce a capire il proprio funzionamento e quindi riesce a organizzarsi in autonomia, ma chi ha delle difficoltà deve essere aiutato per riuscire a capire il proprio stile cognitivo per imparare a organizzarsi meglio e quindi apprendere in modo più efficace (> par. 9.2 *L'apprendimento significativo*).

Sintesi L'apprendimento

	Implicito-procedurale (abilità)	Esplicito (conoscenze)
Esempi	Linguaggio - locomozione lettura (decodifica)	Storia Geografia
Sensibile allo sforzo volontario	Poco	Sì
Sensibile alle conoscenze pregresse	No	Sì
Consapevolezza	No	Sì
Tipo di attenzione	Processo automatico che non richiede l'attenzione volontaria	Sempre attenzione volontaria
Tipo di memoria	Memoria procedurale (> par. 1.9)	Memoria a lungo termine (episodica o semantica) (> par. 1.9)
Sensibile all'interruzione dell'esercizio	Poco	Affinché i concetti/nozioni non siano facilmente dimenticate l'apprendimento deve essere di tipo profondo (> par. 9.2)
Metacognizione	Non serve per accrescere l'abilità di base, ma può essere utilizzata in fase di revisione.	Accresce la capacità di apprendimento

Per potere, quindi, aiutare gli studenti con difficoltà scolastiche mediante l'applicazione di metodologie didattiche o interventi abilitativi efficaci, è importante individuare il più precocemente possibile tali difficoltà e risalire alle relative cause sottostanti le difficoltà. Molti studenti, dopo un periodo di intervento mirato, rientreranno nei parametri normali, mentre altri resteranno deficitari su alcune aree. Solo in questo caso allora si potrà parlare di DSA (> par. 3.2. *Che cosa sono gli screening*).

I DSA hanno infine un importante **impatto sia a livello individuale** (frequente abbassamento del livello curricolare conseguito e/o prematuro abbandono scolastico nel corso della scuola secondaria di secondo grado), sia a **livello sociale** (riduzione della realizzazione delle potenzialità sociali e lavorative dell'individuo)

3° Consensus Conference, p. 8

Il fatto che uno studente abbia problemi in un contesto non vuol dire che non sia capace di imparare. C'è sempre una **strategia alternativa che può essere utilizzata**. Il vostro ruolo è aiutare l'allievo a esplorare tutte le possibilità e a sviluppare le strategie che più gli si addicono.



Sintesi

Che cosa significano le parole

SPECIFICI ▶ Il termine indica che sono circoscritti solo ad alcuni processi indispensabili all'apprendimento: cioè quelle abilità che "normalmente" vengono **automatizzate** (decodifica, associazione fonema-grafema, conteggio ecc.) **inficiando** in modo significativo ma circoscritto, quindi **solo le abilità strumentali** (lettura/scrittura/calcolo), **lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale**.

EVOLUTIVI ▶ L'aggettivo indica che si manifestano **in età evolutiva**. Il deficit riguarda lo sviluppo di **abilità mai acquisite** e non perse a causa di eventi traumatici (si parla quindi di **Dislessia Evolutiva**). Invece un adulto, abile lettore, che subisce una lesione che interessa i circuiti neurali della lettura svilupperà una dislessia acquisita.

Nei DSA si devono, quindi, escludere:

DEFICIT SENSORIALI ▶ quindi se l'alunno presenta dei deficit visivi, uditivi ecc. non devono essere tali da compromettere gli apprendimenti.

DEFICIT NEUROLOGICI ▶ cioè l'alunno non deve aver subito traumi di vario genere che gli abbiano provocato lesioni nel sistema neurologico ai processi di lettura, scrittura e calcolo.

DEFICIT COGNITIVI ▶ ovvero soggetti con un livello intellettuale deficitario ($QI < 70$)

Chi ha un DSA deve aver avuto adeguate **opportunità sociali e relazionali**.



Ricordiamo che ogni persona è unica, quindi anche chi ha un DSA è diverso da ogni altro.

1.7 La comorbilità o comorbilità

I due termini sono **sinonimi** e indicano la **presenza contemporanea nella stessa persona di più disturbi** che tra loro non presentano alcun nesso causale.

La comorbilità può essere **tra i diversi quadri di DSA** (si parla di DSA di tipo misto) e in questo caso la comorbilità è di tipo **omotipica**, oppure può essere **eterotipica** se vi è la **presenza di DSA con altri disturbi dello sviluppo**, quali il disturbo di linguaggio, il disturbo dell'attenzione (puro o con iperattività) e il disturbo minore del movimento (**disprassia**) ecc.

Nell'ambito dei DSA le più recenti ricerche in neuroscienze preferiscono parlare di **condivisione di meccanismi sottostanti a livello neuropsicologico e genetico**. Questi lavori spiegano la comorbilità come causata da fattori di rischio comuni¹⁸ con importanti implicazioni sia per la pratica clinica, sia per gli interventi didattici. Di conseguenza è **necessario intervenire non solo sulle funzioni specifiche deficitarie, ma occorre potenziare i prerequisiti neuropsicologici**.¹⁹

Il potenziamento dei processi cognitivi in ambito didattico potrebbe svolgere un ruolo chiave anche in un'ottica di prevenzione e di contenimento dei disturbi in comorbilità e delle ricadute nella vita quotidiana.

1.7.1 Il disturbo del linguaggio

In termini evolutivi, il linguaggio può essere considerato il prodotto dell'affinamento e del potenziamento di una serie di attività cognitive già coinvolte nelle funzioni sensoriali, motorie, di memoria e comunicazione non verbale.



Le componenti del sistema linguistico sono numerose: fonologia, semantica e lessico, morfo-sintassi, testualità e pragmatica. I bambini che hanno difficoltà nelle abilità fonologiche (l'insieme delle regole che permettono di creare tutte le combinazioni fra i suoni per produrre le parole di una data lingua) o le cui difficoltà si sono protratte dopo i quattro anni di età, sono ad alto rischio di sviluppare ritardi o disturbi nell'apprendimento della lettura e della scrittura, talvolta accompagnati da problemi di controllo dell'attenzione, probabilmente a causa dell'eccessiva fatica mentale cui sono soggetti nello svolgere tali attività.

È logico supporre che una **adeguata competenza semantico/lessicale** (il numero di parole conosciute e relativo significato) e **morfosintattica** (l'insieme delle regole che danno le combinazioni possibili fra le parole per produrre le frasi di una lingua) **siano requisiti ne-**

¹⁸ Bruce F. Pennington, 2006, *From single to multiple deficit models of developmental disorders*, Cognition, 101, pp. 385-413. Il testo può essere scaricato cliccando su <http://www.du.edu/psychology/dnrl/From%20single%20to%20multiple-deficit.pdf>

¹⁹ Accanto ai processi generali di memoria e attenzione occorre considerare tutte le abilità linguistiche, specie nella comprensione e le abilità sequenziali, visuo-percettive e spaziali.

cessari per migliorare le abilità di lettura e scrittura. Difficoltà in questo ambito possono rendere difficoltosa la comprensione del significato delle parole, soprattutto di parole a bassa frequenza d'uso e, in tal caso, il ragazzo tenderà a utilizzare solo parole di uso comune e non incorporerà nel proprio vocabolario le nuove parole apprese a scuola e i termini meno consueti, come i lessici specifici di storia, geografia ecc. Potrà, inoltre, avere difficoltà nel recupero della parola dal magazzino del lessico fonologico e/o ortografico (dizionario uditivo o visivo). Sul versante morfosintattico potrà avere problemi nell'interpretare e comprendere il significato delle frasi più complesse all'interno di un brano. Infine, un problema nella competenza testuale (la capacità di distinguere il testo i cui singoli elementi sono organizzati in maniera coerente e assumono un significato compiuto, rivolto a uno scopo ben preciso) potrà portare il ragazzo ad avere difficoltà a cogliere aspetti di organizzazione testuale, quali la gerarchia del testo, le inferenze testuali ecc.

1.7.2 La disprassia (deficit di esecuzione di un gesto intenzionale)

La disprassia è il deficit di esecuzione di un gesto intenzionale. Le difficoltà sono soprattutto rispetto alla capacità di pianificazione, programmazione ed esecuzione di un atto intenzionale finalizzato a uno scopo.

Per approfondimenti si può navigare sul sito dell'Associazione Italiana Disprassia Età Evolutiva (AIDEE): www.aidée.it o sul sito www.disprassia.org



1.7.3 Il disturbo da deficit di attenzione/iperattività (DDAI o ADHD)

Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (DDAI o ADHD)²⁰ è un disturbo evolutivo dell'autocontrollo. Esso include difficoltà di attenzione e concentrazione, di controllo degli impulsi e del livello di attività. Questi problemi derivano sostanzialmente dall'incapacità del ragazzo di regolare il proprio comportamento in funzione del trascorrere del tempo, degli obiettivi da raggiungere e delle richieste dell'ambiente. È bene precisare che l'ADHD non è una normale fase di crescita che ogni bambino deve superare, non è nemmeno il risultato di una disciplina educativa inefficace e tanto meno un problema dovuto alla "cattiveria" del bambino/ragazzo.²¹ Le difficoltà di attenzione possono essere associate all'iperattività (ADHD) o essere isolate e riguardare uno o più processi di controllo (> par. 1.8 grafico 3, *Il sistema di controllo dell'attenzione*).



²⁰ In lingua inglese si parla di *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD). In Italia l'acronimo inglese ADHD è più usato rispetto a DDAI, pertanto verrà usato in questa guida.

²¹ Tale definizione è fornita dall'Associazione Italiana Disturbi Attenzione e Iperattività, per approfondimenti si veda www.aidaiassociazione.com/adhd.htm

1.8 Il sistema attentivo

È bene non tralasciare che ci sono bambini che leggono bene o "quasi" bene ma che hanno lacune, spesso non rilevate in diversi tipi di memoria negli aspetti visuo-percettivi e attentivi. Essi avranno importanti disagi scolastici, spesso quanto o più di un soggetto dislessico.

Francesco Benso, *Sistema attentivo-esecutivo e lettura*,
Il Leone Verde, Torino, 2010, p. 51

L'attenzione non è una semplice funzione ma riguarda tutti i processi di controllo dell'acquisizione delle informazioni, della loro elaborazione e della produzione.

Per questo motivo quando l'insegnante dice al suo allievo: «Non stai attento!», potrebbe commettere un errore. In realtà l'allievo in quel momento potrebbe essere attento a troppe cose contemporaneamente (sta pasticciando la gomma, controllando cosa sta succedendo fuori dalla finestra, sa che cosa sta dicendo il compagno nell'ultima fila e forse riesce anche a seguire quello che voi state spiegando). Il suo problema, in questo caso, dipenderebbe dalla sua **incapacità di selezionare le informazioni rilevanti** (controllo della ricezione e selezione). Anche la fatica di quell'alunno per il quale «**ci vuole il la, perché possa iniziare il compito**», potrebbe dipendere da un deficit attentivo, ma in questo caso il suo problema sarebbe legato a un **deficit a livello di controllo della produzione (delle azioni)**. Il fatto che molti ragazzi con DSA abbiano a scuola un **rendimento altalenante** (effetto montagne russe) è causato da un **deficit nel controllo dell'energia mentale (continuità)**. Infatti non è che non siano capaci di leggere e/o scrivere e/o contare, ma quando lo devono fare, **non avendo automatizzato tali compiti**, devono utilizzare al massimo le loro abilità di controllo dell'energia mentale ma tale richiesta di energia non è possibile per la durata di tutto il tempo scolastico.

Questi esempi ci fanno capire la complessità del sistema attentivo.

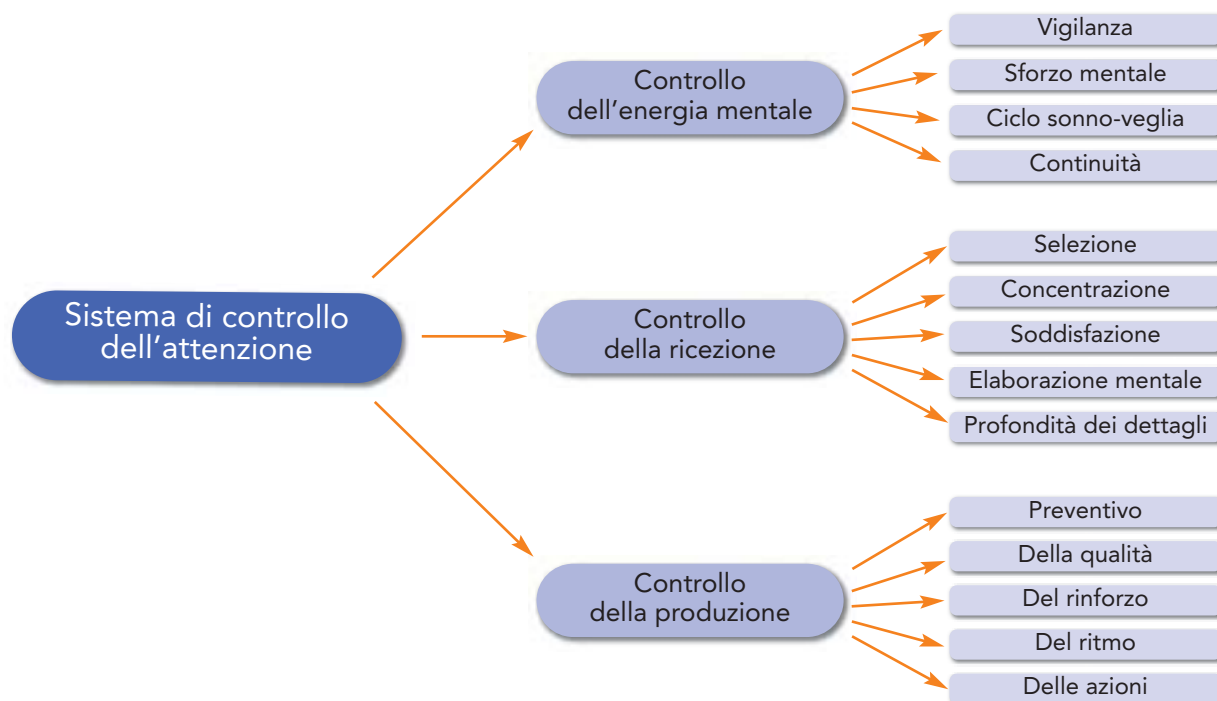


Grafico 3 - Il sistema di controllo dell'attenzione

1.8.1 L'impulsività

La capacità di compiere una previsione e la capacità di selezionare le varie opzioni ti porta a controllare l'impulsività.

Il paradosso è che **la scuola forza i ragazzi a fare le cose con la maggiore rapidità possibile**. Devono scrivere e pensare in fretta, ricordare all'istante, rispettare il tempo assegnato per le prove nonché termini e scadenze strettissimi.

I frenetici ritmi pedagogici sono **l'esatto contrario di quelli naturali del cervello che apprende**.

Mel Levine, *A modo loro*, p. 82

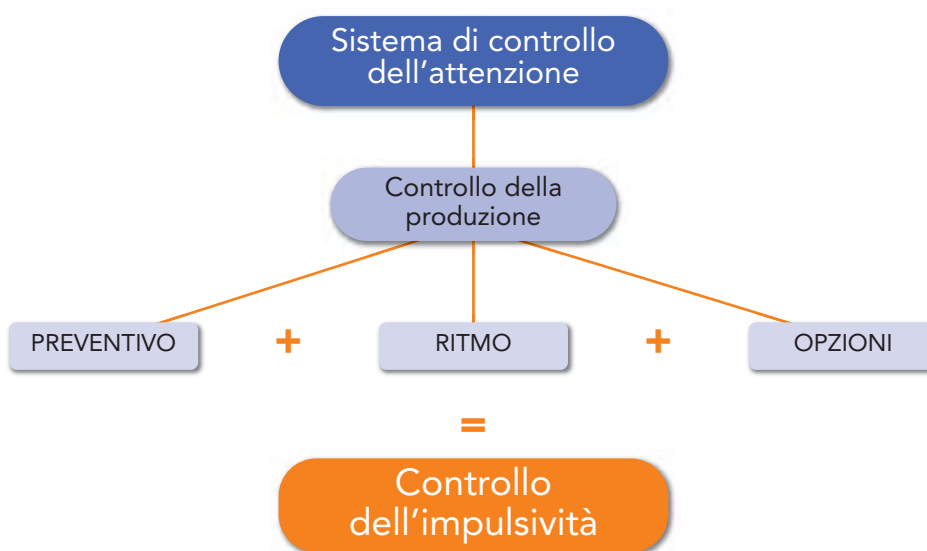


Grafico 4 - Il controllo dell'impulsività

Nella nostra società se un bambino impara presto, è veloce nelle consegne, tiene un ritmo elevato di apprendimento ed esecuzione dei compiti è identificato come "studente modello"; tutti coloro che non rientrano nel modello non sono "normali". In altre culture però la lentezza è una virtù, si investe nel tempo dedicato a lunghe meditazioni, non si prendono decisioni in fretta. In alcuni paesi orientali e del Medio Oriente il tempo è considerato al servizio dell'uomo e non viceversa.

Francesca della Puppa, Paola Vettorel,
Stili di apprendimento e culture in classe, p. 41²²

Il compito educativo dovrebbe, invece, essere quello di far diventare gli studenti più riflessivi e meno impulsivi.

²² F. della Puppa, P. Vettorel, *Stili di apprendimento e culture in classe*, http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_stili_culture_inclasse_teorica.pdf

1.9 La memoria

Ancora oggi si sente dire di un allievo «ha una buona memoria» o «non ha memoria» ma anche il sistema mnemonico, come quello attentivo, è un sistema complesso. Leggendo il box Approfondimento qui di seguito ci si può rendere conto di tale complessità.



Approfondimento

Le memorie sono tante

- “Uno dei privilegi della sopravvivenza è di ricordare.”
(Domanda: **Chi l’ha scritto?**)
→ **MEMORIA A LUNGO TERMINE SEMANTICA**
(Risposta: Marguerite Yourcenar)
- ... mi ricordo di aver trascritto sull’agenda questa frase quando ero a Pesaro a casa di Elisabetta e stavo lavorando con Carlo e Viviana
(un **episodio della mia vita**)
→ **MEMORIA A LUNGO TERMINE EPISODICA**
(in questo caso **AUTOBIOGRAFICA**)
- Ora sto trascrivendo sul file queste informazioni
→ **MEMORIA PROCEDURALE**
(mi permette di scrivere senza cercare i tasti, poi di salvare e in seguito di stampare)
- Devo però ricordarmi di telefonare a Paola tra 30 minuti
→ **MEMORIA PROSPETTICA**
- ... ma non conosco il numero a memoria, per cui lo leggerò sulla guida del telefono, lo terrò a mente per il tempo necessario a comporre il numero
→ **MEMORIA A BREVE TERMINE (VERBALE)**
- ... ma mentre sto per recarmi al telefono mi ricordo che la nostra comune amica Laura mi ha detto che c’era un errore di stampa e dovevo sostituire il terzultimo numero con un 5
→ (**MEMORIA DI LAVORO**)

Per approfondimenti sulla memoria: Costanza Papagno, *Come funziona la memoria*, Edizioni Laterza, Bari, 2003

Nel modello classico di memoria vi è una relazione diretta tra la quantità di reiterazione che avviene nel magazzino a breve termine e la probabilità che le informazioni siano trasferite alla memoria a lungo termine.

Ma non è così che funziona. Infatti se ciò fosse vero chi ha un deficit nella Memoria a Breve Termine (MBT) non sarebbe in grado di apprendere nulla: studi su casi clinici hanno escluso questa eventualità.

Nel paragrafo 9.2 verrà spiegato che la reiterazione non serve affinché l’apprendimento sia efficace (profondo).



Approfondimento

La memoria a breve termine (MBT)

- **La memoria a breve termine** è come una scatola che contiene due scomparti: la memoria a breve termine **verbale** (o memoria fonologica) e la memoria a breve termine **visuo-spaziale**. Consente il mantenimento temporaneo delle informazioni.

Caratteristiche chiave della MBT:

- capacità limitata
- rapida decadenza
- è passiva
- è potenziabile

Esempio: è la MBT verbale che ci permette di ricordare per qualche secondo il numero di telefono (informazione di tipo verbale) che un nostro amico ci ha detto per comporre il numero.

Normalmente le persone sono in grado di ricordare circa 7 cifre nello stesso ordine con cui sono state dette (nel linguaggio tecnico si dice che hanno uno span* in avanti di 7). Per molti ragazzi con un DSA lo span in avanti è di circa 3-4.

* Span di memoria è il numero di cifre o parole che un soggetto può ricordare immediatamente a seguito di un apprendimento. La norma è generalmente 7 più o meno 2 elementi ricordati.

1.9.1 L'importanza della memoria di lavoro negli apprendimenti

Molti ragazzi che hanno un DSA hanno anche un deficit a livello della memoria di lavoro. Studi recenti hanno evidenziato il **ruolo importante** della **memoria di lavoro** (si veda la definizione nel riquadro) nelle differenti fasi degli apprendimenti.



Approfondimento

La memoria di lavoro (MDL o Working Memory - WM)

La memoria di lavoro è «un sistema per il **mantenimento** e per la **manipolazione** dell'informazione durante l'esecuzione di differenti compiti cognitivi, come la comprensione, l'apprendimento e il ragionamento» (Baddeley A. D., *Working Memory*, Oxford University Press, Oxford, 1986, p 46 Trad. it. *La Memoria di lavoro*, Cortina, Milano, 1990

La memoria di lavoro, quindi, **recupera le informazioni** dalla memoria a breve termine (uditiva, verbale o visuo-spaziale) e **contemporaneamente ne elabora il contenuto**.

Caratteristiche chiave della WM

- rapida decadenza
- capacità limitata
- è attiva
- è potenziabile

Vi sono ampie differenze della capacità di memoria di lavoro tra bambini della stessa età.

Tipico compito della memoria di lavoro è quello di recuperare dalla memoria a lungo termine, una formula/regola, mantenerla per un breve periodo in una delle memorie a breve termine (verbale o visuo-spaziale) e applicarla al caso in questione.

1.9.2 Perché questi ragazzi hanno difficoltà ad apprendere?

L'apprendimento è un processo *step-by-step*, basato sui successi nelle attività di apprendimento individuali.

I ragazzi con danni nella memoria di lavoro spesso falliscono in classe perché il carico sulla memoria di lavoro è eccessivo per loro.

Il fallimento della memoria di lavoro porta alla disattenzione, semplicemente perché il ragazzo dimentica quello che deve fare.

Le difficoltà che i ragazzi con scarsa memoria di lavoro possono incontrare nel loro percorso scolastico sono:

- **Lentezza in tutte le prime fasi degli apprendimenti (lettura, scrittura e calcolo):** «I suoi primi tentativi di lettura furono un disastro; mettevano a dura prova la capacità della sua memoria di lavoro perché, quando si sforzava di decifrare una parola lunga, arrivata all'ultima sillaba si era dimenticata di quelle iniziali». ²³
 - **Scarsi progressi accademici:**
«Più dell'80% dei ragazzi con scarsa memoria di lavoro non riesce a raggiungere i livelli previsti di acquisizione sia in lettura che in matematica». ²⁴
 - **Nel ricordare ed eseguire istruzioni lunghe.** Per esempio se a Francesco (6 anni) viene assegnato questo compito: «Metti i tuoi fogli sul tavolo verde, le carte in tasca, metti la tua matita nell'astuccio e vieni a sederti sul tappeto», Francesco sposta i suoi fogli come richiesto, ma sbaglia nel fare le altre cose. Quando si rende conto che il resto della classe è seduto sul tappeto, va e si unisce a loro, lasciando i suoi fogli e la sua matita sul tavolo, oppure rimane lì "imbambolato" senza riuscire a fare neanche una delle richieste.
- Quindi le consegne vanno date:
- 🕒 il più possibile brevi e semplici;
 - 🕒 ripetute più volte nel corso di un compito scolastico;
 - 🕒 scritte alla lavagna o su un foglio (in modo da essere consultate);
 - 🕒 frammentate in blocchi di informazioni più piccoli e quindi più gestibili.
- **Nell'immagazzinare informazioni nel caso di dettati e copia dalla lavagna:** perdono spesso il segno e commettono errori causati da dimenticanze di parti di parole o di parole intere.

²³ Mel Levine, *A modo loro*, p. 102.

²⁴ Alloway, *How does working memory work in the classroom?* Educational Research and Reviews, 1, 2006, pp. 134-139.

- ▶ Di fronte a queste difficoltà occorre:
 - ✓ evitare di far copiare lunghi testi;
 - ✓ dettare poche parole per volta (≤ 3);
 - ✓ ripetere più volte la frase.



Se un allievo ha un deficit nella WM può scrivere correttamente durante un dettato se vengono pronunciate una o due parole per volta, mentre le può sbagliare nei compiti in cui deve manipolare altri processi associati alla scrittura, come per esempio la costruzione della frase, la punteggiatura, le regole morfosintattiche ecc.

- **Nell'elaborare e immagazzinare informazioni simultaneamente** (per esempio il calcolo mentale).
Se la difficoltà coinvolge la memoria di lavoro, l'obiettivo principale è di non sovraccaricarla: i risultati intermedi di un calcolo a mente, per esempio, possono essere scritti su un foglio.
- **Nell'imparare le lingue straniere.**
- **Nel recuperare e utilizzare informazioni simultaneamente** (per esempio formule, regole grammaticali).
In questo caso potete permettere la consultazione del libro di grammatica, perché se l'allievo non ha studiato non sarà in grado di recuperare l'informazione.
- **Nella risoluzione di problemi.**
- ▶ **Per aiutare lo studente è possibile:**
 - ✓ dividere compiti complessi da eseguire in passi di esecuzione separati (più semplici);
 - ✓ suggerire al ragazzo, prima di risolvere il problema, di scrivere i vari passi (la scaletta) che portano alla soluzione e poi elaborarli e solo dopo eseguirli;
 - ✓ se il problema richiede la risoluzione di un calcolo complesso (es. una divisione lunga), è necessario annotare ogni passo, inclusi i numeri di riporto.
- **Nella scrittura di testi**, come viene riportato nella testimonianza che segue.

Devo essere rapida, altrimenti mi dimentico quello che sto facendo.

... Non c'è posto per tutta questa roba nella mia testa. Ogni volta che cerco di scrivere, **dimentico** quello che sto facendo. Se penso a una cosa, per esempio a come si scrive una parola, mi dimentico di qualcos'altro, come la punteggiatura. Oppure se penso a cosa scrivere, la calligrafia diventa tutta pasticciata. **Mentre scrivo non riesco a tenere in mente tutte le cose insieme.**

Mel Levine, *A modo loro*, pp.97-98

- **Nella comprensione del testo.**

Ricordiamo che per alcuni studenti risulta molto più semplice la lettura di opere teatrali (in quanto descrittive di situazioni e azioni) poiché capaci di evocare la rappresentazione mentale nel lettore.

Più avanti nel testo spiegheremo come insegnare agli studenti a essere lettori attivi (> par. 9.3 *Lo studio: come selezionare le informazioni più importanti di un testo*).

Per un lavoro di potenziamento della comprensione del testo suggeriamo R. De Beni et al. *Nuova guida alla comprensione del testo*, Edizioni Erickson, Trento, 2003 (4 volumi).

- **Nell'esposizione orale.**

Permettere che lo studente consulti il libro, gli appunti, le mappe, e ogni altro supporto necessario durante l'interrogazione.

- Inoltre questi ragazzi possono essere **timidi quando sono in gruppo**: per esempio Claudia (6 anni) è una bambina riservata e calma che tende a non rispondere in modo spontaneo e raramente risponde a domande dirette, in particolare nella situazione classe. Quando lavora in piccoli gruppi si esprime di più, anche se non si sta discutendo del compito in questione.

▶ **Quindi privilegiate il lavoro in piccolo gruppo.**

- **Avere attenzione ridotta** e essere **facilmente distraibili**, per definirli vengono usate le seguenti espressioni: «È in un mondo tutto suo», «Non ascolta una parola di quello che dico», «Sogna sempre a occhi aperti», «A lui le cose entrano da un orecchio ed escono dall'altro». Come Pietro (5 anni) che ha difficoltà a mantenere l'attenzione, in particolare durante l'ascolto di un racconto da parte dell'insegnante, quando gli alunni sono insieme sul tappeto. Pietro si siede direttamente di fronte all'insegnante che gli chiede frequentemente di sedersi in modo corretto e di prestare attenzione, mentre lui regolarmente si agita, si guarda intorno e distrae i compagni.

- ▶ **Quindi ridurre gli elementi di distrazione facendolo sedere in prima fila**, richiamando la sua attenzione visiva con lo **sguardo** e coinvolgendolo in attività.

1.10 I DSA e non solo

Nelle scuole secondarie troviamo **difficoltà e disturbi di apprendimento**, anche importanti, che limitano seriamente i processi di apprendimento i quali spesso sfuggono a un inquadramento diagnostico, anche nei casi in cui le famiglie si rivolgono ai servizi sanitari. Infatti, vi sono diverse condizioni che, di fronte a una prima indagine clinica, possono non essere individuate con rischi di emarginazione scolastica e sociale.

In particolare questo rischio è alto per coloro che, pur affrontando severe difficoltà di apprendimento, hanno un QI nei limiti di norma ($70 < \text{QI} < 85$) e raggiungono nei compiti specifici di lettura, scrittura e calcolo, prestazioni superiori alle 2 deviazioni standard (Ds) (> sottopar. 3.7.3 *Che cos'è la deviazione standard?*) o al 5° percentile. (> sottopar. 3.7.5 *Che cos'è il percentile?*). In questo caso si parla di:

- **Funzionamento Intellettivo Limite (FIL).** I ragazzi con funzionamento intellettivo limite²⁵ (“border line cognitivi”) hanno prestazioni ai test psicometrici maggiori a 70 ma minori a 85. Essi possono presentare difficoltà meno marcate rispetto ai ragazzi con DSA, nella lentezza esecutiva e di elaborazione nei processi di base dell'apprendimento (letto-scrittura e calcolo), ma in genere hanno **maggiori difficoltà nei processi integrativi: capacità di studio, memoria di lavoro, comprensione del testo e capacità di problem solving.**

In questa “zona grigia” dell'apprendimento, inoltre, possiamo trovare ragazzi con un Qi nella norma, ma con:

- **Disturbo Specifico di Comprensione del Testo (DCT).** Nell'ultima *Consensus Conference* si è deciso di non inserire il DCT fra i DSA, ma i pareri della comunità scientifica sono divisi. Da oltre 20 anni gli studi sui processi della lettura documentano la separazione fra i processi di decodifica e di comprensione. Nell'esperienza clinica è molto più diffuso il deficit di decodifica, ma sono descritti casi in letteratura e, in particolare negli ultimi anni, si riscontrano anche casi di studenti in cui le competenze cognitive sono buone, così come le abilità di decodifica, ma presentano particolari difficoltà nell'estrarre le informazioni rilevanti dal testo e di conseguenza comprenderlo. Gli stessi soggetti però **non hanno difficoltà di comprensione se il testo viene loro letto** o se lo ascoltano da file audio. In considerazione di questo consigliamo di fornire a questi studenti gli **audiolibri** come **strumento compensativo** per non limitare i loro percorsi di apprendimento.
- **Disturbo di Soluzione di Problemi (DSP).** Analogamente al DCT, le difficoltà di problem solving non sono considerate parte dei DSA. Nell'esperienza clinica e nella ricerca più recente sono descritti studenti con buone competenze cognitive e di calcolo che però presentano particolari difficoltà nella soluzione dei problemi. Queste possono derivare da difficoltà nella comprensione del testo, ma possono essere anche più specifiche ed essere dovute a difficoltà di elaborazione visuo-spaziale: in particolare l'incapacità di rappresentarsi e manipolare mentalmente i dati del problema, le loro correlazioni e conseguentemente i processi di soluzione.

Le **abilità di comprensione del testo e di soluzione di problemi** rientrano in quelle abilità che a livello didattico sono definite **abilità trasversali** e sono alla base dei processi di apprendimento superiori.

²⁵ A. J. Tymchuk, K. C. Lakin, & R. Luckasson, (eds.). *The Forgotten Generation: The Status and Challenges of Adults with Mild Cognitive Limitations*, Paul H. Brookes, Baltimore, 2001.

Al di là delle definizioni diagnostiche, che richiedono sufficienti conferme cliniche e scientifiche a livello internazionale e multiculturale, riteniamo importante che gli insegnanti si facciano carico di queste difficoltà per promuovere una didattica inclusiva, avvalendosi anche delle innovazioni tecnologiche.

Infine ultima, ma non meno importante, è una considerazione che proponiamo a tutti coloro che si occupano dei processi di apprendimento.

Noi adulti, per quanto abili nell'uso delle nuove tecnologie, ci siamo formati soprattutto attraverso lettura e processi di apprendimento prevalentemente sequenziali e linguistici. I ragazzi di oggi, "nativi digitali", hanno naturalmente sviluppato processi di apprendimento impliciti che si basano su processi paralleli di tipo visuo-spaziale. Infatti, quando devono studiare un testo, si scontrano con uno strumento che conoscono molto meno dei loro strumenti digitali.

Questa semplice constatazione dovrebbe porre a noi "immigrati digitali", se non addirittura "nativi gutenberghiani", il problema di come avvicinarci a questi processi di apprendimento e questo, ovviamente, non solo per i ragazzi con DSA.



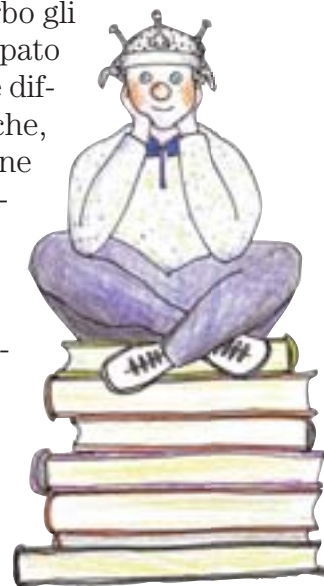
Bibliografia

- Benso F., *Sistema attentivo-esecutivo e lettura*, Il Leone Verde, 2010
- Cornoldi C., S. Zaccaria, *In classe ho un bambino che...* Giunti, Milano, 2011
- Ferrari M, P. Palladino, *L'apprendimento della lingua straniera*, Carocci Editore, Roma, 2007
- Greci R., *La dislessia dalla A alla Z*, Libriliberi, Firenze, 2007
- Greci R., *Le aquile sono nate per volare*, La Meridiana, Molfetta, 2004
- Kirby A., *Disprassia un disturbo nascosto*, Editrice La scuola, Brescia, 2003
- Levine M., *A modo loro*, Mondadori, Milano 2004
- Levine M., *I bambini non sono pigri*, Mondadori, Milano 2005
- Ponzi L., *La dislessia come imparare a conoscerla*. Scaricabile dal sito: www.torinoscienza.it/dossier/la_dislessia_come_imparare_a_conoscerla_4544
- Reid G., *È dislessia! Domande e risposte utili*, Edizioni Erickson, Trento, 2006
- Roda F., *Disturbi Specifici di Apprendimento: successo scolastico e strategie didattiche. Suggestioni operative*. Scaricabile dal sito dell'USR per l'Emilia-Romagna www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=1773&ID=306120 oppure andare su www.dislessiaonline.org/web-link/40-altro
- Sabbadini L., *La disprassia in età evolutiva: criteri di valutazione e di intervento*, Springer-Verlag Italia, Milano, 2005
- Stella G., *Dislessia*, Il Mulino, Bologna, 2004
- Wolf M., *Proust e il calamaro*, Vita e pensiero, Milano 2009

Scuola secondaria: chi è il nostro allievo con DSA?

2

L' allievo della scuola secondaria, specialmente se il disturbo gli è stato riconosciuto già nella primaria, può avere sviluppato «... stili di apprendimento specifici, volti a compensare le difficoltà incontrate a seguito del disturbo.»²⁶ Nonostante sembri che, a questa età, alcuni di questi ragazzi compensino abbastanza bene il loro disturbo, in realtà non avendo automatizzato le abilità strumentali di base (lettura e/o scrittura e/o calcolo), si troveranno a dover **mascherare il disturbo** utilizzando maggiori risorse attentive rispetto ai coetanei. Per cui si stancheranno prima, avranno un **rendimento altalenante** e la loro autostima e il loro atteggiamento nei confronti della scuola dipenderanno moltissimo dalle esperienze scolastiche pregresse e dal grado di consapevolezza. «I DSA sono attualmente sottodiagnosticati, riconosciuti tardivamente o confusi con altri disturbi»²⁷, pertanto se il disturbo non è stato riconosciuto, potrebbero addirittura decidere che “la scuola non fa per loro”.



Creando in classe un **ambiente sereno e stimolante** e promuovendo le condizioni per attenuare e/o compensare il disturbo, si potrà raggiungere il pieno successo formativo.

Per fare questo è necessario:

- prevedere una **didattica personalizzata** (> [par. 6.5 Individualizzare e personalizzare](#));
- attuare una **didattica individualizzata** (> [par. 6.5](#));
- spronare e aiutare lo studente a trovare gli **strumenti compensativi** di cui ha bisogno (> [par. 6.6 Gli strumenti compensativi](#));
- dispensare lo studente da alcune prove, introducendo le **misure dispensative** (> [par. 6.7 Le misure dispensative](#));
- utilizzare **forme di verifica e valutazione adeguate** (> [cap. 7 La valutazione e le verifiche](#)).

Affermano, infatti le *Linee Guida* a pag. 21

...non realizzare le attività didattiche personalizzate e individualizzate, non utilizzare gli strumenti compensativi, disapplicare le misure dispensative, collocano l'alunno e lo studente in questione in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola, e non per assenza di “buona volontà”, ma per una problematica che lo trascende oggettivamente: il disturbo specifico di apprendimento.

²⁶ *Linee Guida*, p. 4.

²⁷ 3° *Consensus Conference*, p. 8.

Analogamente, dispensare l'alunno o lo studente con DSA da alcune prestazioni, oltre a non avere rilevanza sul piano dell'apprendimento – come la lettura ad alta voce in classe – evita la frustrazione collegata alla dimostrazione della propria difficoltà.

2.1 Che cosa vuol dire avere compensato la dislessia

Come si è già detto, alle scuole secondarie alcuni allievi potrebbero avere in parte compensato il loro disturbo specifico. Nel caso di dislessia compensata, l'allievo attiverà percorsi neuronali differenti rispetto ai "normolettori" e utilizzerà abbastanza bene la via della lettura lessicale, ma farà fatica ad accedere alla **via fonologica** (> **Box qui sotto**). Sarà, quindi, in grado di capire ciò che legge, nel caso di lettura di un brano. Qualora, invece, si trovasse di fronte a una consegna in cui la sostituzione di una parola con un'altra può cambiare completamente il significato della frase, potrebbe incorrere in una **errata comprensione**. Questo perché in un contesto più ampio, la sua capacità di cogliere il significato è maggiore rispetto a una frase isolata. Non è raro, infatti, che un allievo con dislessia sia l'unico ad aver interpretato la consegna in una certa maniera, provocando irritazione nei docenti e ilarità nei compagni, con conseguenze negative per la sua autostima.



Approfondimento

Le due vie della lettura

Per spiegare quali possono essere le conseguenze dal punto di vista didattico per **un allievo con dislessia compensata**, è importante prima spiegare quali sono i **due differenti processi** che noi lettori esperti utilizziamo.

- Nelle prime fasi di apprendimento della lettura (metodo fonologico-sillabico), noi abbiamo imparato ad assemblare le singole lettere per formare le sillabe, che a loro volta, assemblate tra loro, ci hanno permesso di leggere le nostre prime parole. Tale via di lettura, detta per l'appunto **via fonologica (o assemblativa, o indiretta)**, la utilizziamo tutte le volte che ci troviamo di fronte a una parola nuova o a bassa frequenza d'uso, come possono essere per i nostri allievi i nomi di personaggi, termini scientifici, luoghi geografici ecc. **La via fonologica** è, quindi quella che ci permette di leggere qualsiasi parola scritta indipendentemente dal fatto che ne conosciamo o no il significato. **Viene usata nella rilettura di un testo per la correzione di eventuali errori.**
- La **via lessicale (diretta)**, invece, è quella che ci permette di leggere le parole conosciute e già presenti nel nostro lessico mentale (sorta di magazzino in cui sono immagazzinate le parole note). In questo caso le lettere che compongono la parola vengono elaborate tutte insieme, se la parola non è più lunga di 6 lettere. Le parole più lunghe sono divise in due parti e lette come due parole separate e subito dopo assemblate. In alcuni casi è possibile che sia colta primariamente la parola più nota al soggetto, mentre l'altra può essere recuperata dal bagaglio lessicale basandosi sul contenuto del testo. Per questo in chi utilizza queste modalità l'autocorrezione risulta essere difficile.

La via fonologica è una via più lenta e più faticosa e non permette la comprensione del testo; mentre la via lessicale è più veloce, permette la comprensione del testo, ma difficilmente consente di trovare gli errori. Facendo un parallelo con l'elettronica, possiamo associare la via fonologica a un circuito in serie (uno dopo l'altro), e la via lessicale a un circuito in parallelo.

2.2 FAQ

Abbiamo pensato di riportare qui le domande più frequenti che ci sentiamo porre durante i nostri corsi di formazione.

- 1 Il mio studente con dislessia è veloce a leggere mentalmente, ma, rileggendo un suo tema, non trova gli errori: perché?

Rileggendo un testo per trovare gli errori si usa la **via fonologica**: questa è proprio la via che l'allievo con dislessia compensata non riesce a utilizzare.

- 2 Ho due allievi con DSA: uno vuole essere sempre al centro dell'attenzione; l'altro non si nota mai...potrebbe confondersi con la tappezzeria. Perché?

Entrambi i comportamenti sono una **manifestazione di disagio**: sono variabili personali che dipendono dalla non adeguata accettazione da parte degli allievi stessi, ma anche dalla non comprensione del problema da parte di chi sta loro vicino (insegnanti, compagni, genitori).

- 3 Perché il mio studente ha un rendimento altalenante?

Avendo questi ragazzi problemi di non automatizzazione degli apprendimenti di base (lettura, scrittura, calcolo), sono in grado di svolgere correttamente i loro compiti **solo** quando possono utilizzare al massimo le loro risorse attentive, ma questo non può succedere per cinque ore di fila! (> par. 1.8 *Il sistema attentivo*)

- 4 Il mio alunno al posto di ascoltare e prendere appunti scarabocchia o pasticcia qualcosa. Che cosa devo fare?

Quasi sicuramente il vostro allievo in realtà, anche se sembra distratto, sta seguendo la vostra lezione. Infatti se lo interpellate su ciò che state dicendo è in grado di rispondere. È importante sapere che **gli scarabocchi aiutano a concentrarsi...** pensate a cosa fate quando, seduti a una scrivania, fate una telefonata! Scarabocchiare mentre si ascolta, **aiuta a ricordare i dettagli** e aumenta del 29% la capacità di seguire un discorso.

Devo muovermi in continuazione o mi si addormenta il cervello.

Mel Levine, *I bambini non sono pigri*,
Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 2005, p.77

Mentre sognare ad occhi aperti distrae dal compito, lo scarabocchiare non compromette l'attenzione e - contrastando distrazioni maggiori - può essere efficace nel portare a buon esito il compito principale.

Alan Baddeley

- 5 Può succedere che i compagni interpretino gli strumenti compensativi e le misure dispensative concesse al ragazzo con DSA come incomprensibili facilitazioni. In questo caso, come si deve intervenire?

Premesso che è necessario creare un clima di classe accogliente e praticare una gestione

inclusiva della stessa, tenendo conto degli specifici bisogni educativi di tutti gli alunni, il coordinatore di classe, sentita la famiglia del ragazzo, può avviare adeguate iniziative per condividere con i compagni le ragioni dell'applicazione degli strumenti e delle misure citate (> par. 6.6 *Strumenti compensativi* e par. 6.7 *Misure dispensative*), anche per evitare la stigmatizzazione e le ricadute psicologiche negative (> par. 6.2 *Il valore dell'accoglienza*).

6 Che cosa fare se il mio alunno non vuole far sapere ai compagni di avere problemi di dislessia?

Se l'alunno non vuole far sapere le proprie difficoltà ai compagni, nonostante il lavoro di accoglienza (> par. 6.2 *Il valore dell'accoglienza* e 6.3 *Come introdurre le tematiche dei DSA*), è bene cercare di parlare con lui privatamente: insistendo sul concetto delle peculiarità di ognuno, esponendogli in prima persona le vostre personali difficoltà (es. problemi di vista, di memoria ecc.), raccontandogli le difficoltà simili alla sua avute da personaggi famosi²⁸. È utile spiegargli che se i compagni conoscono le sue difficoltà, oltre a poterlo aiutare, capiranno l'importanza che assumono per lui gli strumenti compensativi.

È importante offrire tempo per riflettere e per parlarne in casa. Se ciò non risultasse sufficiente, potrete chiedere il supporto dei genitori al fine di convincerlo e, quando deciderà di dirlo ai suoi compagni, potrete stabilire un patto e decidere insieme sia la modalità sia il momento più opportuno per farlo.

7 Come si fa se la famiglia nega il problema e finge che non esista?

Non è giusto continuare a dare valutazioni negative all'allievo, se non avete la certezza che non si tratti solo di pigrizia, demotivazione e disinteresse. Dopo che avete verificato il rischio di DSA (> par. 3.2 *Che cosa sono gli screening*), è utile informare la famiglia che deve intraprendere un percorso diagnostico e ottenere una diagnosi, questo permetterà di modificare in positivo la vita dell'alunno, quella della famiglia e quella degli insegnanti. Con i genitori occorre essere il più possibile rassicuranti, essere complici, creare con loro un'alleanza. È importante far capire loro che per risolvere un problema, non è bene nascondere, ma è fondamentale capire l'origine delle difficoltà scolastiche del ragazzo. Ricordatevi di fornire alcune informazioni sui DSA ed evidenziare che non si tratta di un problema intellettuale, ma di diversa elaborazione dell'apprendimento e che questa particolarità non impedirà di affermarsi nella vita.

2.3 L'importanza della diagnosi precoce di DSA e della prevenzione

Per spiegarvi l'importanza della diagnosi precoce, abbiamo pensato di chiedere un parere a chi si trova quotidianamente di fronte ad adolescenti in crisi, come chi opera nelle Unità Operative di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza.

²⁸ Scienziati come Galileo Galilei o Albert Einstein, condottieri come Carlo Magno e Napoleone, presidenti come John F. Kennedy, attori come Tom Cruise hanno o hanno avuto problemi di dislessia.

La storia di “Paola”, 16 anni: familiarità positiva per DSA in linea paterna. Anche il fratello maggiore (18 anni) ha avuto difficoltà a scuola, tanto che è stato ritirato in seconda media. Dall’età di 14 anni affianca il padre nel lavoro di piastrellista, dove è diventato assolutamente bravo e indispensabile per l’impresa edile del padre. Nessun problema in linea materna.

Paola è nata a termine da parto eutocico²⁹ dopo una gravidanza normalmente trascorsa. Le tappe dello sviluppo psicomotorio sono state nella norma. Viene descritta come una ragazza particolarmente “testarda”, insicura, introversa, spesso aggressiva soprattutto nei confronti della mamma, con poca voglia di frequentare la scuola ecc.

Paola ha cominciato a parlare intorno ai 2 anni e mezzo con successivo sviluppo del linguaggio riferito “normale”. Non ha presentato difficoltà particolari fino all’ingresso in seconda elementare, epoca in cui ha cominciato a manifestare capricci al mattino prima di andare a scuola dove il profitto, nonostante gli sforzi della bambina e dei genitori, non andava oltre il “sufficiente”, “buono”. Con il passare del tempo le cose si sono accentuate e Paola ha cominciato a manifestare rifiuto assoluto a frequentare la scuola con conseguente grave difficoltà in famiglia e non solo. La frequenza scolastica è comunque stata più o meno regolare nel corso degli anni della scuola elementare. È diventata più irregolare nel corso della frequenza della scuola media, quando sono comparse chiare crisi di panico in occasione dell’ingresso a scuola. “Pur non avendo lei alcuna voglia di studiare” è stata “aiutata” molto dagli insegnanti che, dopo averla bocciata in seconda media, le hanno permesso comunque di arrivare alla licenza.

A questo punto Paola viene iscritta ad una scuola superiore “leggera” (liceo psicopedagogico) che la ragazzina frequenta con estrema difficoltà e nella quale non riesce assolutamente a inserirsi. Paola infatti afferma di sentirsi estranea alle amiche, si vergogna, non riesce a studiare, ha voti molto bassi perché fa sempre gli stessi errori, ha difficoltà a leggere e a comprendere il testo. Un po’ meglio in matematica, ma a volte fa errori “banali” quando deve mettere in colonna e non ha ancora imparato le tabelline. Chiede insistentemente di abbandonare la scuola e ogni giorno diventa una tragedia, con liti furibonde con la mamma che si ostina a costringerla alla regolare frequenza scolastica.

²⁹ Il parto eutocico o fisiologico è il parto che avviene spontaneamente senza complicazioni e non richiede quindi interventi medici particolari.

A marzo 2009 Paola, stanca e disperata, dopo l'ennesimo litigio con la mamma e dopo l'ennesima sconfitta, beve mezza bottiglia di Amuchina.

Soccorso immediatamente, viene assistita in Pronto Soccorso. A condizioni cliniche stabilizzate, è chiesta una consulenza NPIA³⁰ nel corso della quale, oltre al grave conflitto con i genitori, emerge (causa reale del conflitto?) la presenza di un franco quadro di dislessia, disgrafia, disortografia, disturbo della comprensione del testo e una forma di discalculia.

La formulazione della diagnosi crea una sorta di catarsi nella ragazzina che, forse, per la prima volta ha la sensazione di "essere capita" sul serio. Il rapporto con la scuola è però gravemente compromesso e Paola comunque non vuole più sentir parlare di studio.

Paola è solo l'ultima in ordine di tempo ad aver avuto bisogno dell'intervento del servizio di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza per la gestione di una condizione psicopatologica ormai già avviata, conseguenza della mancata diagnosi e del mancato trattamento di un DSA.

Purtroppo spesso il quadro sfugge alla comprensione della scuola e il bambino/ragazzo viene segnalato ai servizi troppo tardi o mai.

Il mancato riconoscimento di un DSA comporta conseguenze personali e sociali spesso molto gravi. Tali conseguenze vanno dall'abbandono scolastico allo sviluppo di patologie psichiatriche anche complesse (depressione, ansia, disturbi di panico ecc.) e allo sviluppo di comportamenti devianti altrettanto gravi. È comune il riscontro di mancate diagnosi di DSA nei ragazzi ospiti delle carceri per i minorenni. L'esperienza personale presso il carcere per i minorenni di Bari parla di circa il 60-70% di ragazzi detenuti con storia positiva per DSA spesso in comorbidità con il Disturbo da Deficit di Attenzione (ADHD).

Nasce da queste osservazioni la considerazione, ovvia, della **necessità di effettuare la diagnosi di DSA il più precocemente possibile**, prima che si avvii il meccanismo a cascata che porta allo sviluppo delle problematiche già menzionate.

La realtà è però completamente diversa: troppo spesso le scuole sono disinformate o, anche quando hanno avuto la possibilità di avvalersi di corsi di formazione adeguati, non sono in grado di tradurre le informazioni ricevute in atti concreti nei confronti dei ragazzi in difficoltà.

³⁰ NPIA è il Servizio di Neuropsichiatria Infanzia e Adolescenza.

Peggio: continua ancora la richiesta di avviare le procedure per l'individuazione dell'handicap e dotare il ragazzo con DSA di insegnante di sostegno, con l'ulteriore aggravio sul versante delle conseguenze psicologiche.

È fondamentale che ogni scuola abbia al suo interno insegnanti esperti nella individuazione e nell'avvio della didattica specifica per i ragazzi con DSA.

Torna quindi fondamentale il valore della scuola come luogo privilegiato all'interno del quale individuare i fattori di rischio e avviare le procedure per l'accertamento del problema e poi il trattamento vero e proprio. Accanto alla scuola, però, dovrà essere attiva tutta la rete per i servizi all'infanzia (servizi sociali, centri diurni, parrocchie, luoghi di aggregazione organizzati ecc.) al fine di contenere il disagio e sostenere i minori e le famiglie di fronte a difficoltà spesso assolutamente non previste e difficili anche da comprendere.

Quello della difficoltà di "essere capiti" è un altro dei problemi di chi è portatore di un DSA. Devono tutti affrontare la fase del «può ma non vuole» prima di approdare al «vuole ma non può».

L'esito a lungo termine è chiaramente funzione della durata della prima fase e della rapidità con la quale si passa alla seconda. Importante, inoltre, è anche il trattamento che verrà posto in essere nei confronti del ragazzo.

La diagnosi tempestiva e corretta del DSA va oltre la prevenzione secondaria; deve essere vista come reale "prevenzione primaria" nei confronti dello sviluppo di patologie psichiatriche franche (quali depressione, ansia, disturbi della condotta ecc.).

Avviare progetti specifici di diagnosi precoce di DSA individuando la scuola come il mezzo e anche il fine dell'intervento potrà essere assolutamente fondamentale per avviare reali attività tese a evitare l'insorgere di patologie psichiatriche oltre che di comportamenti devianti, con tutti i vantaggi che la società potrà ottenerne.

A tale scopo sarà fondamentale attivare una rete di servizi di NPIA realmente efficaci ed efficienti che affianchino l'istituzione scolastica.

Cesare Porcelli,
Neuropsichiatra infantile
presso l'ASL Provinciale di Bari

2.4 L'autostima

Non siamo nati né per leggere, né per scrivere, né per contare: i sistemi di scrittura e calcolo furono inventati e sviluppati in tempi e situazioni diverse.

Gli esseri umani hanno vissuto gran parte della loro evoluzione come “non letterati” e “non contabili”.

Per questo motivo non esistono parti del cervello che siano nate per consentirci di leggere e di contare: il nostro cervello, quindi, per imparare a leggere, scrivere e contare ha dovuto compiere un “riciclaggio neuronale”!³¹

Oggi avere difficoltà nella lettura, scrittura e calcolo costituisce una barriera importante. Non solo rende lo studio più difficile, ma può influire sul comportamento e sull'autostima.

Molti **studenti con DSA**, proprio per le conseguenze della loro specificità cognitiva, durante il loro iter formativo, incorrono in **ripetute esperienze scolastiche negative e frustranti**, si percepiscono diversi dagli altri, con il rischio di disagio psicologico e, addirittura, alle superiori, di dispersione scolastica.

Fondamentale per ovviare a ciò è «creare un clima della classe accogliente, praticare una didattica inclusiva della stessa, tenendo conto degli specifici bisogni educativi degli alunni e studenti con DSA».³²

L'insegnante, quindi, non solo ha il dovere di essere preparato per poter individuare i segnali predittivi di un eventuale disturbo di apprendimento (> **par. 3.2 Che cosa sono gli screening**), ma ha il compito importante di sostenere ogni ragazzo nella propria caratteristica.

Nel caso risultasse avere un DSA, dovete sostenerlo spiegandogli che si tratta di un problema che va affrontato quotidianamente, perché con esso è necessario convivere, visto che non si possono annullare completamente i disagi che da esso derivano.

Ogni successo rinforza in loro la percezione di poter riuscire nei propri impegni, malgrado le difficoltà imposte dal disturbo con evidenti esiti positivi sul tono psicologico complessivo, per cui è importante non disinvestire in nessun alunno (> **par. 3.3 L'attività di potenziamento**).

Prima di evidenziare la difficoltà di un alunno, è meglio valorizzare le sue capacità.

Per esempio, spesso si dice che i ragazzi con DSA non imparano le tabelline e anche loro alla fine se ne convincono.

In realtà, sono poi poche quelle che non ricordano e molto cambierebbe per la loro autostima se scrivessero su un foglio solo quelle che non si ricordano!

Una cosa è pensare “non so le tabelline”, un'altra è dire “non so solo 9 x6, 7x8,...”

³¹ S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Cortina Raffaello Editore, Milano, 2009, S. Dehaene, *Il pallino della matematica*, 1° edizione Mondadori 2001, 2° edizione Cortina Raffaello Editore, Milano, 2010.

³² *Linee Guida*, p. 21.

2.5 L'importanza della consapevolezza

Nelle *Linee Guida*, come abbiamo già visto, si evidenzia come **tutti gli attori che gravitano intorno all'alunno con DSA debbano acquisire consapevolezza** rispetto ai disturbi specifici, al fine di poterlo accompagnare al raggiungimento del successo formativo e scolastico. Spesso questi allievi, prima di avere una diagnosi, hanno avuto trascorsi scolastici nefasti, sono stati accusati di pigrizia, poco impegno e distrazione.

Compito di voi docenti, specie della scuola secondaria di primo grado, è quello di **renderli consapevoli del funzionamento dei loro processi mentali**, delle loro difficoltà, ma soprattutto dei loro punti di forza, solo così aumenterà la loro autostima e potranno abbandonare la paura di essere incapaci e inadeguati.

Avendo acquisito la giusta **consapevolezza**, potranno affrontare con maggior sicurezza l'ingresso alla scuola superiore, **suggerendo loro stessi strategie** e concordando insieme ai docenti una didattica mirata e già collaudata con successo.

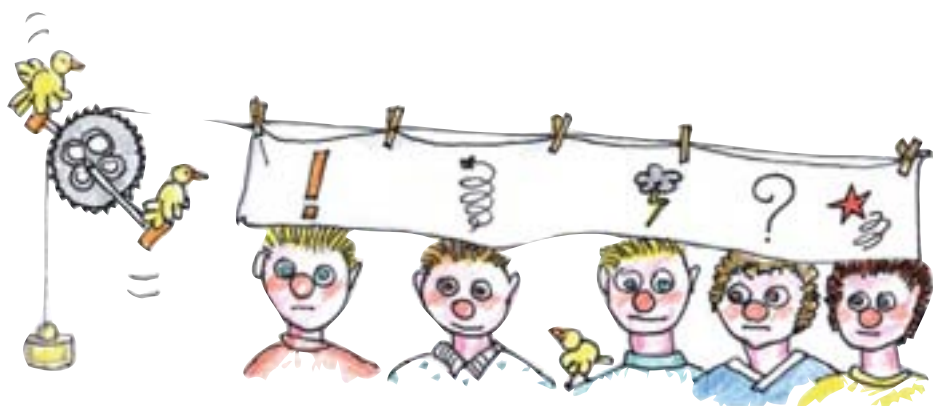
Strumento indispensabile, per raggiungere questo traguardo, risulta essere la diagnosi che, se dettagliata, contiene tutti gli elementi che possono aiutare a:

- ✓ riconoscere le criticità e valorizzare le qualità del ragazzo;
- ✓ assecondare il suo stile di apprendimento;
- ✓ comprendere quanto i suoi risultati scolastici non dipendano esclusivamente dal suo impegno.

(> par. 3.7 *La consegna della diagnosi alla scuola*)

E poi dobbiamo smetterla di pensare che il "difetto" sia solo un ostacolo, una macchia, qualcosa di negativo e di cui vergognarsi. Invece il difetto ti rende unico e solo quando imparerai a sentirti unico con il tuo problema riuscirai a superarlo.

Francesco Facchinetti



3

Chi fa che cosa

3.1 Gli interventi di identificazione precoce

Nelle varie fasi della vita queste persone sono esposte al rischio o di non sviluppare in pieno le proprie potenzialità o di sperimentare difficoltà di adattamento rilevanti, che possono condurre, anche, ad esiti psicopatologici.

Annali della Pubblica Istruzione³³

Come già detto nel paragrafo 2.3 la diagnosi precoce è molto importante e il comma 3 della legge 170 ribadisce che «È compito delle scuole... attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi idonei a individuare i casi sospetti di DSA».

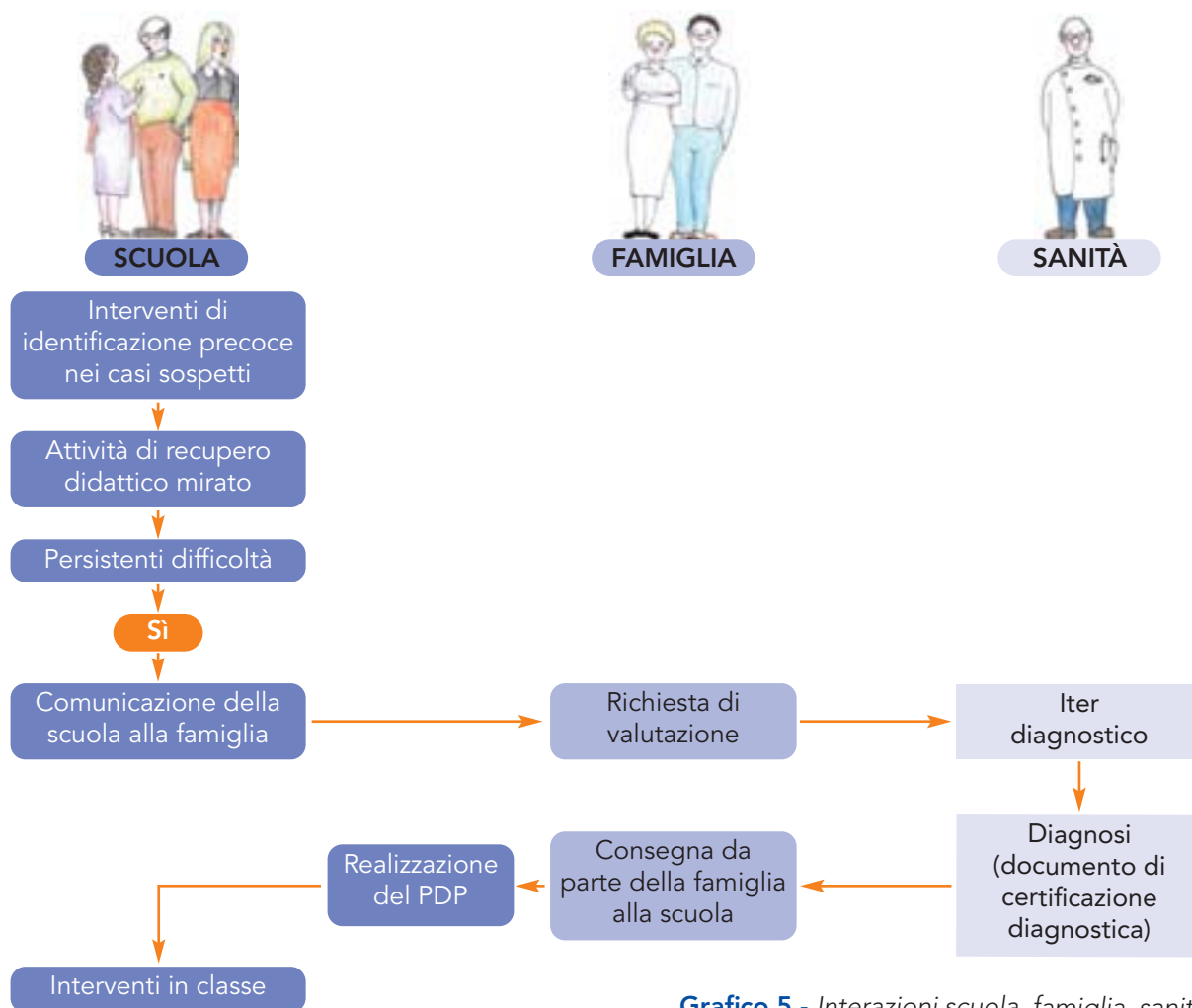


Grafico 5 - Interazioni scuola, famiglia, sanità

³³ Annali della Pubblica Istruzione 2/2010, *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento - Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, p. 9.

3.2 Che cosa sono gli screening

Lo screening è l'applicazione su larga scala alla popolazione scolastica di strumenti di valutazione mirati a rilevare fattori di rischio e segni critici della presenza dei DSA.

Gli screening degli indicatori di rischio andrebbero **condotti dagli insegnanti con la consulenza di professionisti della salute.**

Andrebbero intesi come **ricerca-azione**: professioni diverse accettano di affrontare un problema condividendo evidenze scientifiche e azioni e verificandone gli effetti nel tempo.

Queste attività di screening richiedono dunque un'attività di formazione e di costruzione condivisa di strumenti con gli operatori sanitari al fine di mettere gli insegnanti in condizioni di riconoscere gli indicatori di rischio e di favorire in modo ottimale lo sviluppo delle competenze implicate nell'apprendimento della letto-scrittura e del calcolo.

1° Consensus Conference, 2007³⁴



Gli screening possono effettuarsi attraverso **test specifici delle relative abilità rivolti direttamente agli studenti**, oppure attraverso la somministrazione **agli adulti di riferimento**, quali genitori e insegnanti, di **questionari osservativi**. Nel primo caso, oltre al fatto che i test vanno somministrati da personale esperto, vengono indagate separatamente le abilità di lettura, scrittura e calcolo; nel secondo caso invece gli alunni vengono visti nella loro globalità oltre che nella loro specificità.

Solo in alcuni casi la **prestazione atipica** implica un disturbo, il più delle volte è solo una mera difficoltà, che grazie a un lavoro di potenziamento mirato si riesce a superare.

Proprio perché i ragazzi con un DSA sviluppano un personale stile di apprendimento, caratteristiche cognitive specifiche e comportamenti tipici, è importante l'osservazione da parte degli adulti di riferimento.

Le *Linee Guida* a p. 5, infatti, affermano:

Ciò assegna alla **capacità di osservazione degli insegnanti un ruolo fondamentale**, non solo nei primi segmenti dell'istruzione - scuola dell'infanzia e scuola primaria - per il riconoscimento di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche **in tutto il percorso scolastico**, per individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare per il raggiungimento del successo formativo.

³⁴ 1° Consensus Conference, 2007, par. *Segni precoci, corso evolutivo e prognosi*, p. 14.

3.2.1 Osservare che cosa?

- Osservazione delle prestazioni atipiche

Per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, non necessariamente si deve ricorrere a strumenti appositi, ma può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo.

Linee Guida, p. 5

- Osservazione degli stili di apprendimento

È sufficiente osservare il ragazzo in classe mentre scrive, disegna, racconta, gioca,... per meglio capire il suo stile cognitivo.

- Quali sono i campanelli d'allarme nelle prestazioni? I campanelli d'allarme variano a seconda dell'attività, qui ne riportiamo solo alcuni.

Per esempio per la scrittura:

- ✓ presenza di errori ricorrenti;
- ✓ presenza di errori che sembrano di "distrazione";
- ✓ estrema difficoltà a controllare le regole ortografiche;
- ✓ punteggiatura scarsa o inesistente;
- ✓

Per la lettura:

- ✓ perdere frequentemente il segno;
- ✓ inventare alcune parole;
- ✓ rallentare in modo esagerato di fronte a una parola a bassa frequenza d'uso;
- ✓

Per il calcolo:

- ✓ non capire gli ordini di grandezza;
- ✓ non ricordare le procedure dei calcoli;
- ✓ non ricordare le tabelline e gli altri fatti aritmetici;
- ✓ incolonnare in modo scorretto;
- ✓

3.2.2 Quali sono i test che si possono dare in classe agli alunni?

Le *Linee Guida* evidenziano l'importanza delle osservazioni in classe da parte di voi insegnanti. È però vero che, oltre a far uso di una buona osservazione, potete utilizzare alcuni test che possono essere somministrati a scuola. Essi forniscono indicazioni più precise, anche se solo sulle abilità di base dell'apprendimento (lettura, scrittura e calcolo), soprattutto all'interno della scolarizzazione più avanzata.

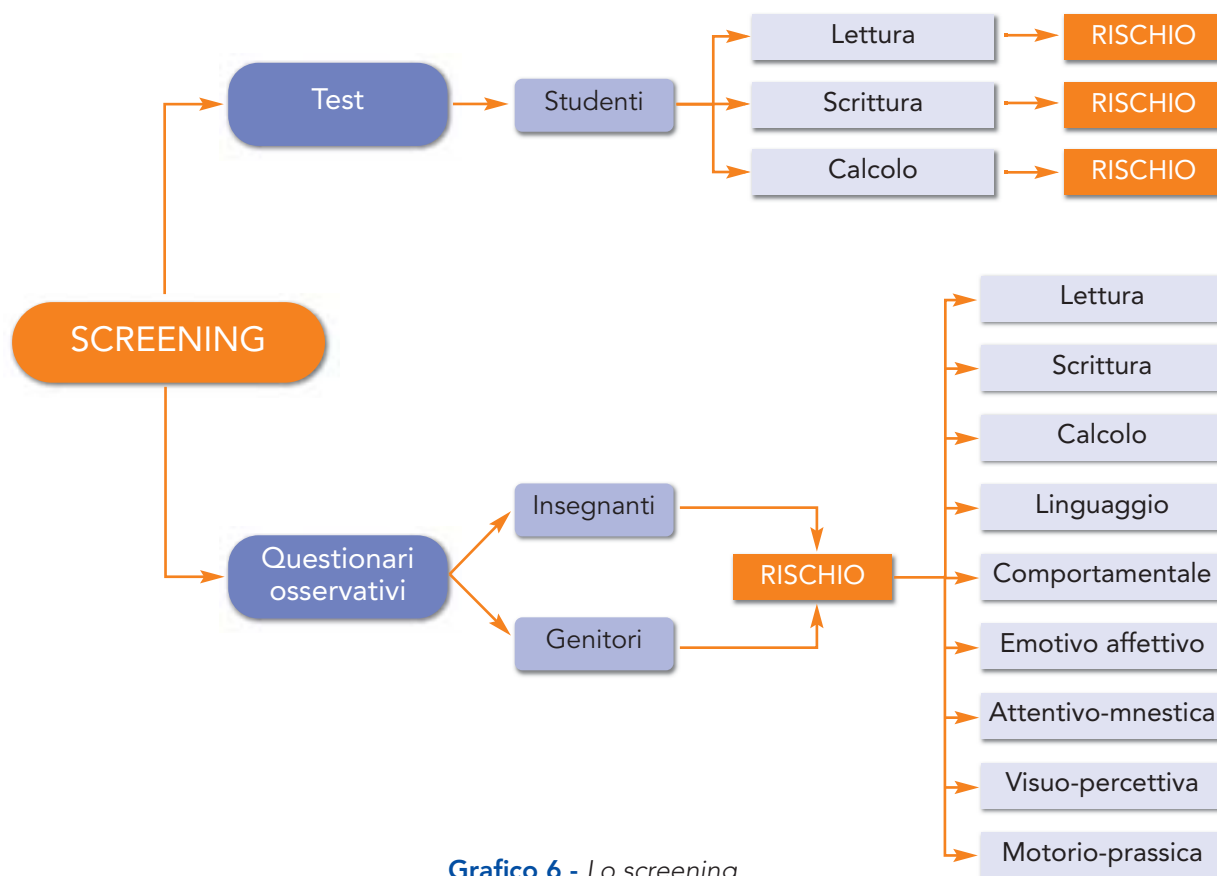


Grafico 6 - Lo screening

È importante che utilizzate i test in modo corretto, rispettando le indicazioni che il test propone e la relativa valutazione. Di seguito vengono riportati alcuni test di riferimento.

- Per la lettura - Prove di Lettura MT³⁵- Nuove Prove di Lettura MT per la Scuola Media Inferiore.
Test standardizzato per ogni fascia di età scolare a partire dalla 1^a fino alla 3^a classe della scuola secondaria di I grado, utilizzabile per valutare la correttezza, la rapidità e la comprensione della lettura. Lo strumento è costituito da prove iniziali e prove finali per tutte le classi. La prova di correttezza e rapidità è una **prova individuale** per l'alunno, mentre la **prova di comprensione** è una prova **collettiva** all'interno della classe.
- Per la scrittura - Batteria di Valutazione della scrittura e della Competenza Ortografica nella scuola dell'obbligo.³⁶
La batteria per la scuola secondaria di I grado è rappresentata da un dettato di un brano differente per ogni classe, più un quarto dettato trasversale comune a tutte le classi. Gli errori sono classificati in 3 categorie principali: fonologici, non fonologici e relativi al raddoppiamento della consonante e all'accento.

³⁵ Cornoldi C., Colpo G., *Nuove Prove di Lettura MT per la Scuola Media Inferiore, Manuale*, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 1999.

³⁶ Tressoldi P.E., Cornoldi C., *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 2000.

- **Per il calcolo - Test AC-MT 11-14³⁷ - Test di valutazione delle abilità di calcolo e problem solving**

È utilizzabile dagli 11 ai 14 anni. Permette di valutare in maniera differenziata i diversi aspetti dell'apprendimento matematico: abilità nel calcolo scritto e orale, capacità di comprensione e produzione dei numeri, abilità di ragionamento aritmetico, velocità di calcolo e capacità nel problem solving. Nato come continuazione del precedente test AC-MT, per bambini dai 6 agli 11 anni, questo strumento di valutazione risulta essere estremamente preciso, in quanto standardizzato su un campione di oltre 2600 ragazzi.

- **Per la comprensione del testo - La nuova guida alla comprensione del testo- vol.1³⁸**
Sono prove per valutare le abilità di comprensione del testo, utili per indagare dieci componenti fondamentali:

- 1 personaggi, luoghi, tempi e fatti
- 2 fatti e sequenze
- 3 struttura sintattica
- 4 collegamenti
- 5 inferenze lessicali e semantiche
- 6 sensibilità al testo
- 7 gerarchia del testo
- 8 modelli mentali
- 9 flessibilità
- 10 errori e incongruenze

Con questa breve carrellata non abbiamo raggiunto l'esaustività dei test che possono essere utilizzati all'interno del sistema scolastico, ma l'intento è quello di fornire una traccia di riferimento per valutare le specifiche abilità.

3.2.3 Una guida all'osservazione: il questionario RSR-DSA

Il questionario RSR-DSA³⁹ è uno strumento utile per l'individuazione dei casi a rischio di Disturbi Specifici di Apprendimento e, a differenza delle procedure basate sulla somministrazione di prove agli scolari, **raccoglie informazioni indirettamente tramite domande poste ai genitori e a voi insegnanti.**

Non è uno strumento che permette di fare diagnosi, ma è una **guida all'osservazione sistematica.**

³⁷ Cornoldi C., Cazzola C., AC-MT 11-14. *Test di valutazione delle abilità di calcolo e problem-solving dagli 11 ai 14 anni*, Edizioni Erickson, Trento, 2004.

³⁸ De Beni et al., *La nuova guida alla comprensione del testo*, Edizioni Erickson, Trento, 2003, in 4 volumi. Nel primo volume troverete le prove criteriali e sul sito: www.airipa.it/servizi_airipa/materiali_airipa.php#strumenti i fogli in excel per lo scoring automatico delle prove criteriali.

³⁹ C. Cappa et al., *RSR-DSA. Questionario per la rilevazioni di difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, in press (2012). Il questionario è stato sviluppato nell'ambito del modulo di ricerca CNR *Metodologie e tecnologie didattiche per i DSA*. Potete trovare maggiori informazioni sul sito: <http://www.dislessiairete.org/questionario-rsdsa.html>

Descrive le **capacità scolastiche** del soggetto con particolare riferimento alle abilità di lettura, scrittura e calcolo e fornisce **informazioni generiche sulle abilità neuropsicologiche di base** (linguaggio e organizzazione visuo-spaziale e prassica), **sul comportamento e sull'esperienza affettiva correlata all'apprendimento scolastico**. Consente di individuare le aree di forza e quelle carenti dei singoli alunni in modo tale da attuare un potenziamento. In un secondo momento, ma solo dopo il potenziamento, permette di porre un sospetto dell'esistenza di un DSA agevolando l'invio del ragazzo ai centri specializzati per la diagnosi.



I genitori e gli insegnanti saranno le figure fondamentali che consentiranno di abbreviare i tempi di **individuazione del disturbo**, di avviare un accertamento diagnostico e un eventuale **trattamento**.

3.3 L'attività di potenziamento

Nella letteratura psicopedagogica, il termine “potenziamento” indica un intervento in grado di favorire il normale sviluppo di una funzione che sta emergendo.

Non esiste una legge che impedisca agli insegnanti di trovare strategie di apprendimento che aiutino i ragazzi a raggiungere l'obiettivo!

Giacomo Stella

Un buon potenziamento deve migliorare l'evoluzione del processo in misura maggiore rispetto alla sua evoluzione naturale. Il concetto di potenziamento viene solitamente connesso a quello di “sviluppo prossimale” elaborato da Vygotskij (> **box Approfondimento, La zona dello sviluppo prossimale**).

In tal senso, un “buon apprendimento” è sempre in anticipo rispetto allo sviluppo individuale, poiché inserito nella zona di sviluppo prossimale. Secondo studi recenti, una sfida cognitiva in questa zona stimola la ricerca, la motivazione all'apprendere e l'impegno a riuscire in tutti gli alunni. La capacità degli insegnanti di tarare la proposta didattica sulla zona di sviluppo prossimale e di organizzare in modo efficace gli aiuti diventa quindi un aspetto fondamentale del successo e dell'insuccesso dell'apprendimento dei suoi allievi.

Quando un docente **osserva le caratteristiche tipiche** nelle prestazioni scolastiche di un alunno, **predispone specifiche attività di recupero e potenziamento**. Se, anche a seguito di tali interventi, l'atipia permane, sarà necessario comunicare alla famiglia quanto riscontrato, consigliandola di ricorrere ad uno specialista per accertare la presenza o meno di un disturbo specifico di apprendimento.

Linee Guida, p. 5



Approfondimento

La zona dello sviluppo prossimale

Vygotskij* ha definito come zona dello sviluppo prossimale la differenza tra ciò che il ragazzo sa fare da solo e ciò che è in grado di fare con l'aiuto e il supporto di una persona con una competenza maggiore.

Le scienze cognitive ci hanno fatto capire che se vengono assegnati ai ragazzi compiti troppo semplici per le loro potenzialità e capacità (cioè che si situano al di sotto della zona di sviluppo prossimale), essi non determinano alcun apprendimento, dal momento che i ragazzi sono già capaci di eseguire questi compiti.

Viceversa, i compiti al di sopra della zona di sviluppo prossimale non determinano alcun apprendimento perché non possono essere risolti neanche con l'aiuto di un adulto. Per questo motivo causano frustrazione e senso di fallimento.

Questa stimolazione delle abilità cognitive dovrebbe essere intesa come una sorta di "igiene della mente" e somministrata in «maniera individualizzata a tutti i bambini anche solo in leggera difficoltà.» F. Benso**

*L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari, 1990

**F. Benso, *Sistema attentivo-esecutivo e lettura*, Il Leone Verde, Torino, 2010, p.51

Per aiutare un ragazzo con DSA ricordate, quindi, che **non serve semplificargli il compito** (il ragazzo è dotato di un'intelligenza nella norma), **ma occorre ridurlo di quantità**, in modo da alleggerire la fatica che a lui comporta la reiterazione. In altre parole non sarà utile alleggerirgli il compito cognitivo, proponendogli un compito più semplice, bensì **evitare l'esercizio reiterativo** che impegna quasi esclusivamente i processi automatici di cui il ragazzo è carente.

3.4 La comunicazione della scuola alla famiglia

Se permangono difficoltà dopo un lavoro di potenziamento mirato e individualizzato, la scuola ha il dovere di informare la famiglia.

- **Cosa dire ai genitori?**

È importante che l'atteggiamento nei confronti dei genitori sia il più possibile **rassicurante** per far sì che si instauri un clima di alleanza privo di giudizio.

- ▶ **Quindi occorre che:**

- 🕒 parlate in generale del rendimento scolastico del loro figlio, evidenziando prima i **punti di forza**, esponendo poi le sue **difficoltà** e infine cercando di **condividere** alcune osservazioni;
- 🕒 trasmettiate che è importante conoscere l'**origine delle difficoltà scolastiche**;

- ✓ esprimiate il **dubbio** che le difficoltà scolastiche possano dipendere da un **eventuale DSA**, in modo tale che non si sentano colpevoli;
- ✓ spieghiate che il ragazzo potrebbe possedere un cervello che elabora in modo diverso dal comune modo di apprendere, ma che questa particolarità non gli impedirà di affermarsi nella vita;
- ✓ spieghiate che la dislessia non farà di loro figlio un genio, ma che alcuni processi mentali funzionano esattamente come quella di alcuni grandi geni. Questo giova all'autostima dell'allievo con DSA e all'**accettazione** di questa caratteristica da parte dei genitori;
- ✓ informiate la famiglia che più del 5 % degli studenti presenta dei DSA;
- ✓ consigliate la lettura di alcuni testi sull'argomento (> sottopar. 3.4.3 box **Bibliografia**, *Quali libri consigliare ai genitori*).

3.4.1 Se la famiglia non collabora



Comunemente la famiglia nutre delle forti aspettative nei confronti dei propri figli che, in caso di DSA, per lo meno all'inizio, sono disattese.

È vostro compito **convincere la famiglia** che solo **alleandosi** si riuscirà a superare il problema.

3.4.2 Che cosa può accadere se un DSA non viene riconosciuto?

Le frustrazioni conseguenti alle difficoltà di apprendimento possono ridurre il livello di **autostima** nell'alunno e, come abbiamo già illustrato nel paragrafo 2.3, possono **aumentare il rischio** psicopatologico di **disturbi emotivi e psicologici**: ansia, disturbi del comportamento, instabilità psicomotoria, depressione ecc. Se non si interviene precocemente:

- ✓ il ragazzo inizia a **demotivarsi** e a **disinvestire energie** in ambito scolastico;
- ✓ si percepisce **inadeguato**, soprattutto a scuola, e inizia a crearsi una visione di sé negativa;
- ✓ sperimenta nuovi insuccessi che confermeranno il suo senso di inadeguatezza.

3.4.3 Se la famiglia collabora

Qualora siate convinti che sia bene procedere a un approfondimento diagnostico, potete predisporre, con il consenso della famiglia, una relazione insieme al Dirigente da consegnare agli specialisti tramite la famiglia stessa (> [facsimile](#), [Appendice A](#)).



Bibliografia

Quali libri consigliare ai genitori

- Cappa C., *Manuale di sopravvivenza per non naufragare nella tempesta scolastica*, Editrice Consumatori, Bologna, 2005, in ristampa
- Cutrera G., *Demone Bianco*. Scaricabile gratuitamente in formato testo (.pdf) dal sito: www.lulu.com/content/1483087 o i singoli capitoli in formato audio (.mp3) da: it.youtube.com/profile_videos?user=JACKDEMONEBIANCO
- Dislessiainrete, *Niente panico è solo dislessia!* scaricabile dal sito www.dislessiainrete.org
- Gariglio L., *La storia di Carlotta. Una diagnosi tardiva di dislessia*, con approfondimenti di Cappa C. e Muzio C. Edizioni Biografiche, 2007
- Greci R., *Le aquile sono nate per volare*, La Meridiana, Molfetta, 2004
- Greci R., Zanoni D., *Storie di normale dislessia: 15 dislessici famosi raccontati ai ragazzi*, Angolo Manzoni, Torino, 2007
- Levine M., *A modo loro*, Mondadori, Milano, 2004
- Levine M., *I bambini non sono pigri*, Mondadori, Milano, 2005
- Reid G., *È dislessia! Domande e risposte utili*, Edizioni Erickson, Trento, 2006
- Wolf M., *Proust e il calamaro*, Vita e Pensiero, Milano, 2007

3.5 L'iter diagnostico

Le abilità necessarie per l'apprendimento di lettura, scrittura e calcolo coinvolgono i **nove sistemi neuroevolutivi**, quindi occorre indagarli tutti per effettuare un quadro completo delle reali capacità e/o debolezze.

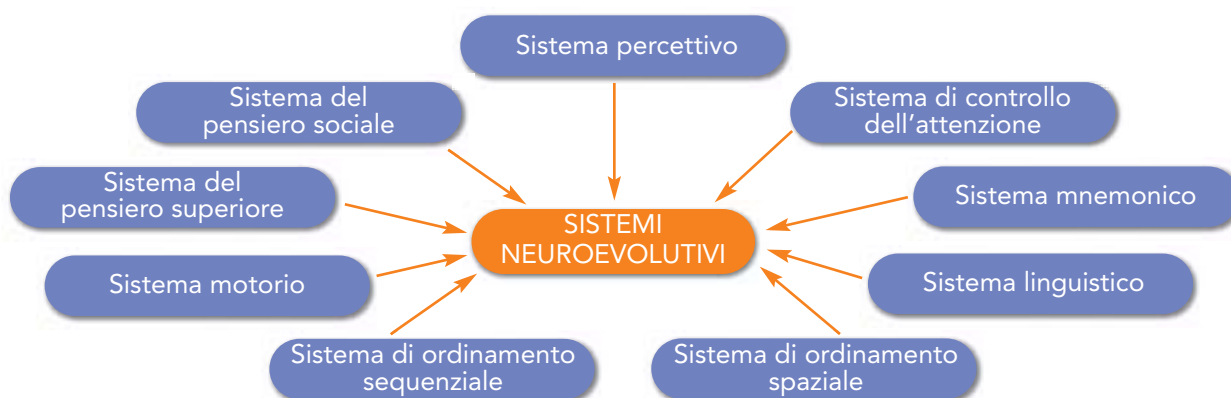


Grafico 7 - I sistemi neuroevolutivi

Nel percorso diagnostico vengono prima di tutto indagati i parametri che danno una risposta a quesiti quali:

- ✓ Esiste un reale problema?
- ✓ Quale è l'esatta natura del problema? (C'è un DSA? Quale?)
- ✓ Quale è l'esatta entità del problema? (Grave, medio, lieve)
- ✓ La risposta a questi quesiti viene data da una **diagnosi detta di primo livello**.

Solo una **diagnosi di secondo livello**, analizzando le abilità sottostanti i singoli sistemi, evidenzierà non solo le debolezze, ma soprattutto i **punti di forza** dello studente. Queste informazioni sono le **uniche utili** per voi insegnanti affinché possiate aiutare i ragazzi con DSA a **compensare**, perché grazie alla sua intelligenza ogni ragazzo è in grado di **trovare strategie personali** per superare le difficoltà strumentali. È quindi importante che le figure professionali abilitate all'individuazione dei DSA rilascino documenti rispondenti alle necessità della scuola.

3.5.1 A chi si devono rivolgere i genitori per avere una diagnosi?

La diagnosi, perciò, coinvolge prima di tutto il **neuropsichiatra** o il **neuropsicologo** che **valuterà l'intelligenza**, per escludere un ritardo mentale anche lieve (che può dar luogo a difficoltà che possono essere in parte sovrapponibili a quelle di chi ha un DSA) ed eventuali danni neurologici.

Nella 3° *Consensus Conference* (Quesiti D) si sottolinea che un team clinico **multiprofessionale** e **multidisciplinare** garantisce una maggiore appropriatezza e integrazione, non solo nel processo diagnostico, ma anche per la presa in carico e abilitazione/riabilitazione. Poiché molti ragazzi con dislessia hanno problemi di linguaggio, potrebbe essere coinvolto un altro medico: il **foniatra**.

Verranno poi indicati dal clinico degli approfondimenti presso **altre figure specialistiche** in base alle caratteristiche del ragazzo:

- ✓ il **logopedista**, che analizzerà la velocità, l'accuratezza e la comprensione della lettura e della scrittura, le abilità numeriche e tutti gli eventuali automatismi ancora non stabilizzati (mesi dell'anno, tabelline ecc.);
- ✓ l'**ortottico**, che farà un controllo approfondito dei movimenti oculari;
- ✓ l'**optometrista**, che esaminerà le capacità visuoperceptive;
- ✓ il **neuropsicomotricista dell'età evolutiva**, che farà un bilancio della motricità fine della scrittura e di tutta la coordinazione motoria;

- ✓ lo **psicologo**, che osserverà il ragazzo nella sua globalità;
- ✓ lo **psicopedagogo**, che indicherà i percorsi didattici più funzionali.

I genitori non si devono spaventare di tutte queste figure coinvolte (che non sempre devono essere chiamate in causa tutte), anzi bisogna attivarsi subito, perché la **diagnosi**, specie se tempestiva, riduce il rischio delle ricadute psicologiche, negative per la crescita del ragazzo (ansia, depressione, bassa autostima ecc.).

Dobbiamo, però, anche sapere che ci possono essere professionisti in questo settore, che per quanto bravi, hanno poca esperienza nei DSA e quindi vale la pena indirizzarsi su specialisti che abbiano sviluppato una certa esperienza in materia.

Al termine di tutte le prove effettuate dai vari specialisti, **il medico può stilare la diagnosi**.

3.6 È importante la diagnosi?

A mio parere una buona diagnosi è già di per sé una forma di terapia.

Mel Levine, *I bambini non sono pigri* p. 68

La **diagnosi** è importante perché aiuta a conoscere le caratteristiche del disturbo e a **convincersi** che c'è sempre un modo per superarlo.

La diagnosi aiuta ragazzo a:

- ✓ raggiungere la consapevolezza delle proprie difficoltà, ma soprattutto della propria intelligenza e delle proprie abilità (memoria visiva, creatività, ecc.);
- ✓ capire che, grazie a queste e attraverso l'uso di semplici strategie, può riuscire a superare ogni ostacolo;
- ✓ scegliere il percorso scolastico che desidera senza ripiegare su indirizzi scolastici che richiedono prestazioni inferiori alle proprie possibilità.

Una buona diagnosi aiuta i **genitori e gli insegnanti** a:

- ✓ **riconoscere e valorizzare** i punti di forza del ragazzo;
- ✓ **individuare** la modalità di apprendimento propria del ragazzo;
- ✓ **saper tracciare** un confine chiaro tra ciò che dipende o non dipende dal suo impegno.

Inoltre la diagnosi dà diritto a **utilizzare strumenti compensativi** (> [par. 6.6](#)) e **misure dispensative** (> [par. 6.7](#)) a scuola.

La diagnosi dovrà essere usata sempre e solo a vantaggio dello studente, perché, come ricorda Mel Levine:

La scuola aperta ad ogni tipo di mente non etichetta i suoi studenti.... **le etichette sono riduttive**. Banalizzano la realtà di un soggetto trascurandone la ricchezza e la complessità, le doti e l'originalità. Sono disumanizzanti, poiché annullano l'identità globale della persona. Mi inquieta sentire qualcuno dire: «sono un DDA». Riuscite ad immaginare qualcuno che vi dice:«Sono un'asma bronchiale?».

Mel Levine, *A modo loro*, p. 346

La scuola adatta a ogni tipo di mente deve saper riconoscere le necessità educative dei ragazzi e adottare una didattica flessibile.

In base a quanto argomentato, possiamo concludere che dovremmo prendere l'etichetta per ciò che ci è utile: l'inquadramento è necessario dal punto di vista burocratico.

Francesco Benso, *op. cit.*, p. 51

3.7 La consegna della diagnosi alla scuola

La famiglia consegnerà la diagnosi al Dirigente scolastico, accompagnata da una liberatoria per consentire l'utilizzo della stessa da parte di tutti i componenti del consiglio di classe e dal referente per i DSA, per la realizzazione del Piano Didattico Personalizzato progettato in base alle caratteristiche del figlio.

È importante che sia la diagnosi che la liberatoria vengano protocollate (> [Facsimile, Appendice B](#)).

3.7.1 Quali informazioni tratte dalla diagnosi sono utili agli insegnanti?

Una diagnosi, per esservi utile, dovrebbe contenere le informazioni rispondenti alle necessità della scuola.

I tecnici non potranno mai dare consigli didattici agli insegnanti: sono gli insegnanti gli esperti del settore.

I tecnici avranno il compito di descrivere il “funzionamento” del ragazzo.

È importante, quindi, che in una diagnosi siano fornite le **seguenti informazioni**:

- 🔍 **profilo del quoziente intellettivo (QI)⁴⁰**: per capire il potenziale di apprendimento;
- 🔍 **memorie**: a lungo termine, breve termine e di lavoro;
- 🔍 **canali sensoriali preferenziali**: per conoscere le sue modalità di apprendimento;
- 🔍 **attenzione**: per valutare l'attenzione sostenuta, selettiva, la distraibilità e l'affaticabilità nello svolgimento dei compiti ecc;
- 🔍 **aspetti percettivi**: perché qualsiasi informazione da apprendere passa prima dai canali percettivi;
- 🔍 **prassie**: perché anche la scuola richiede la capacità di eseguire movimenti finalizzati;
- 🔍 **funzioni esecutive**: utili a capire le capacità di pianificare le attività;
- 🔍 **abilità linguistiche**: indispensabili per la comprensione e la verifica degli apprendimenti;
- 🔍 **abilità di lettura, scrittura e calcolo**: perché sono le abilità di base di tutti gli apprendimenti.



Approfondimento

Il profilo cognitivo

Il profilo cognitivo, più frequentemente indagato con le scale WISC-III*, determina il livello cognitivo generale composto da abilità verbali (QI verbale) e di performance cioè da abilità di tipo visuo-spaziale (QI di performance). Il QI totale è dato dalla combinazione di questi due punteggi.

Una eventuale discrepanza significativa tra le abilità verbali (QI V) e di performance (QI P) (differenze superiori a 10-15 punti) è indicativa di uno stile cognitivo prevalente in senso verbale o visuo-spaziale.

Nei casi "borderline" ($70 < QI < 85$) occorre valutare con attenzione le situazioni in cui un QI generale (QI tot) "limite" può essere determinato da cadute specifiche: per esempio bambini con difficoltà espressive linguistiche potranno dare prestazioni molto basse nelle prove verbali ($QIV < QIP$) o, al contrario, bambini con difficoltà visuo-spaziali potranno cadere in modo selettivo in alcune prove di performance ($QIV > QIP$). In questi casi è probabile che il valore di QI generale non rispecchi del tutto le competenze cognitive del bambino, ma rifletta le sue specifiche difficoltà di sviluppo, le quali saranno alla base delle difficoltà e/o dei disturbi specifici di apprendimento.

Questa informazione può essere di grande aiuto agli insegnanti per capire quale tipo di didattica utilizzare prevalentemente con l'alunno in questione. Per esempio se il QI verbale (QI V) è più basso del QI di performance (QI P), caso tipico di chi ha una dislessia su base fonologica, vuol dire che lo stile cognitivo del ragazzo sarà prevalentemente di tipo visuo-spaziale e quindi egli potrà trarre maggiore aiuto da sussidi visivi (figure, mappe ecc.).

Nel caso opposto, i ragazzi con un QI di performance minore del QI verbale, caso tipico dei ragazzi con disprassia e/o deficit di tipo visuo-spaziale, trarranno maggiori benefici dall'utilizzo del canale verbale; per loro il linguaggio potrà svolgere il ruolo di guida operativa.

*Le scale WISC-III sono un insieme di test per valutare diverse abilità mentali: alcuni richiedono un ragionamento astratto, altri si focalizzano sulla memoria, altri ancora richiedono certe abilità percettive e così via. Tutti insieme indicano l'abilità intellettiva generale.

⁴⁰ La 3° Consensus Conference sui DSA raccomanda di considerare con maggiore flessibilità il criterio di discrepanza rispetto al QI, ponendo particolare attenzione ai casi in cui ci si trovi di fronte a ragazzi che si trovano nella fascia di QI detta "borderline" o più correttamente di funzionamento intellettivo limite (cioè $70 < QI < 85$). Si veda www.lineeguidadsa.it/download_documenti/DSA/Raccomandazioni_CC_DSA.zip

3.7.2 Come leggere la diagnosi?

L'“etichetta diagnostica” associata a un codice (F81) del manuale ICD-10⁴¹ dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che dovrebbe sempre essere riportato nella diagnosi, riguarda i “Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche” e comprende:

- F81.0 Disturbo specifico delle lettura (Dislessia).
- F81.1 Disturbo specifico della scrittura (Disortografia).
- F81.2 Disturbo specifico delle abilità aritmetiche (Discalculia).
- F81.3 Disturbi misti delle abilità scolastiche (anche se non riportato nella dicitura, la parola “specifici” è sottintesa. Dovrebbe essere usato per i disturbi che soddisfano due o più criteri dei codici F81.2, F81.0, F81.1).
- F81.8 Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche. In questa voce è incluso il “disturbo evolutivo della scrittura” (espressivo).
- F81.9 Disordine evolutivo delle abilità scolastiche non meglio specificato. Questa categoria è limitata ai disturbi non specifici dove sono presenti significative disabilità nell'apprendimento non dovute a deficit cognitivi, neurologici, sensoriali o a inadeguata istruzione scolastica (> par 1.10 *I DSA e non solo*).
I soggetti che ricadono in questa categoria non sono tutelati dalla legge 170 ma dal regolamento sull'autonomia scolastica (> sottopar. 3.7.3.).

La **Disgrafia** non è codificata espressamente nell'ICD-10, ma può essere compresa nella categoria: F81.8.

Nel documento della 3° *Consensus Conference* la disgrafia è definita come «disturbo nella grafia (intesa come abilità grafo-motoria)». In realtà secondo le indicazioni del DSM IV-TR⁴² il “Disturbo dell'Espressione Scritta” è:

una “capacità di scrittura... sostanzialmente al di sotto di quanto previsto in base all'età cronologica... alla valutazione dell'intelligenza... che interferisce con l'apprendimento scolastico o con le attività della vita quotidiana... Esiste in genere un insieme di difficoltà nella capacità del soggetto di comporre testi scritti, evidenziata da errori grammaticali o di punteggiatura nelle frasi, scadente organizzazione in capoversi, errori multipli di computazione, e calligrafia deficitaria.

DSM-IV-TR, Masson, Milano, 2005

In questa definizione è chiaramente compreso il disturbo della composizione del testo.

⁴¹ ICD, *International Classification of Diseases*. L'ICD-10 è la decima revisione della classificazione internazionale delle malattie e dei problemi a esse correlati, proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

⁴² Il DSM-IV è il manuale diagnostico dell'American Psychiatric Association.

Infatti, se vi sono solo errori ortografici il caso rientrerebbe nel “Disturbo Specifico della Compitazione” (Disortografia), mentre se il problema fosse limitato alla calligrafia (Disgrafia) il DSM IV lo inserisce nel “Disturbo della Coordinazione Motoria”.

Nelle diagnosi, inoltre, vengono anche riportati dei **valori numerici** espressi in **Deviazione standard (DS)**, **percentili**, **punti zeta (Z)** o **valori assoluti**, che indicano il **grado di disagio/difficoltà o potenzialità in una ben precisa abilità**. Tale informazioni risulteranno per voi di grande aiuto nel momento in cui dovrete compilare il Piano Didattico Personalizzato (> [cap. 5](#)).

Per comprendere il vero senso del disagio è bene conoscere anche i valori dei diversi tipi di attenzione, delle memorie e degli aspetti linguistici e visuo-percettivi. Tali valori forniscono le informazioni necessarie a valutare i punti di debolezza e di forza dell'individuo in questione.

Francesco Benso, *op. cit.*, p.42-43

3.7.3 Che cos'è la deviazione standard?

La **deviazione standard (DS)** indica di quanto un soggetto devia al di sopra o al di sotto della prestazione media (valore medio) fornita da individui della stessa età/classe.

La rapidità e il numero di errori nella lettura e nella scrittura, in una data fascia di età, sono rappresentate da una curva (> [box Approfondimento, La curva gaussiana](#)) con una forma a “campana” (distribuzione normale o gaussiana).

Il valore più frequente, che è il massimo della curva, coincide anche con il valore medio (M).

Se il valore in esame, per esempio la **rapidità di lettura**, si discosta di 2 DS al di sotto del valore medio (M), la prestazione è in un'area di **rischio obiettivo** (area rossa a sinistra nel grafico, perché meno sono le sillabe lette in un secondo e maggiori sono le difficoltà). In questo caso il **parametro della rapidità di lettura** rientra nei criteri di diagnosi di dislessia. La prestazione di rapidità di lettura di un ragazzo collocabile a -2 DS è paragonabile a quella del 2,5% della popolazione testata.

Chiaramente le difficoltà, come le abilità, sono un “continuum”, per questo motivo **un allievo** che non rientra per poco nel criterio diagnostico (- 2 DS) ha quasi sicuramente delle difficoltà scolastiche e di conseguenza avrà bisogno anche lui di un intervento mirato di potenziamento o di altri accorgimenti, quali gli strumenti compensativi (> [par. 6.6](#)) e le misure dispensative (> [par. 6.7](#)).

Se è vero che non rientrano in un DSA diagnosticabile e che, quindi, non possono essere tutelati dalla legge n.170/2010, questi studenti sono però tutelati dalla autonomia scolastica.

È bene attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che le diversità non diventino disuguaglianze.

Infatti il Regolamento dell'autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999) sancisce che le istituzioni scolastiche «riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.... (e) possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune» (Art. 4). Ciò viene riaffermato dalle indicazioni per il curricolo del settembre 2007: «La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione».



Approfondimento

La curva gaussiana

La curva di distribuzione normale (simmetrica o gaussiana) è un modello teorico che si adatta a molti fenomeni naturali. Rappresenta la distribuzione di un dato valore (es. la rapidità di lettura) in un campione di persone e segue un andamento tipico gaussiano, cioè "a campana", ed è simmetrica rispetto alla media.

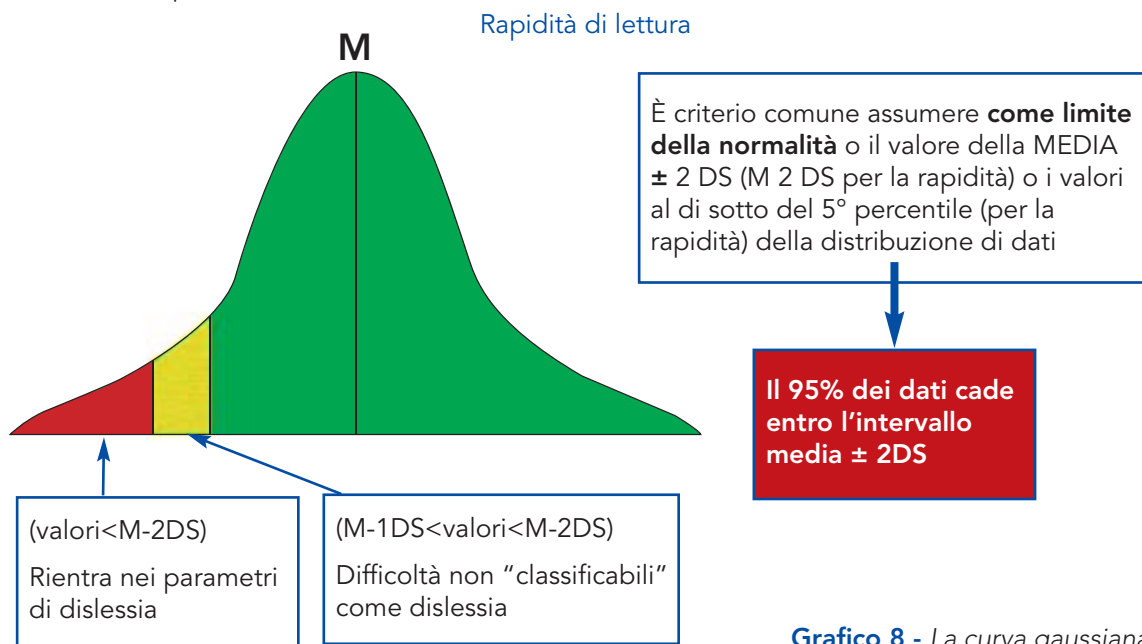


Grafico 8 - La curva gaussiana

3.7.4 Che cosa sono i punti Z?

I punti Z sono il valore della distanza dalla media della prestazione e vengono calcolati dalla seguente formula (si vedano i valori nella tabella 1):

$$\text{PUNTI Z} = (\text{Valore Prestazione} - \text{Valore Media}) / \text{Deviazione Standard}$$

Esempio: Francesco (2° anno della scuola secondaria di I grado) legge con una rapidità di 2,5 sill/s

$$\text{PUNTI Z} = \frac{2,5 - 4,56}{1,01} = -2,04$$

3.7.5 Che cosa è il percentile?

I percentili (P) dividono la distribuzione di una serie di dati (nel nostro caso i valori della rapidità di lettura) in cento parti e sono, dunque, 99. Se calcoliamo, per esempio, il 10° percentile (P10), troveremo quel valore al di sotto del quale si colloca il 10% dei valori di rapidità di lettura.

Quando in una diagnosi trovate scritto che la prestazione si colloca:

- al di sotto del 10° percentile, significa che vi è una situazione di disagio;
- al di sotto del 5° percentile, significa che vi è una situazione di rischio effettivo.

3.7.6 La lettura: i parametri di rapidità e correttezza

Nelle scuole secondarie la quantità di pagine da leggere o studiare giornalmente aumenta sempre più e, quindi, risulta importante essere sempre più veloci.

D'altra parte, consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli items della prova. A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare di conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro.

Linee Guida, p. 7

Qualora nella diagnosi non venisse riportata l'indicazione della **percentuale di tempo aggiuntiva** o la **riduzione del materiale di lavoro**, nel paragrafo seguente verranno fornite le indicazioni per calcolarla a partire dalla prestazione dell'allievo nella rapidità di lettura di un brano. «In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo». ⁴³

⁴³ Linee Guida, p. 7.

Se nella diagnosi viene segnalato anche un **deficit attentivo** (cosa assai frequente nei casi di DSA), piuttosto di assegnare tempo in più, è meglio **ridurre la quantità di compito** come descritto nelle *Linee Guida*.

Nel sottoparagrafo 3.7.8 sono riportate le formule per il calcolo della riduzione del compito o del tempo aggiuntivo a partire dal valore di rapidità.

3.7.7 Le tabelle di rapidità e correttezza della lettura

Le tabelle di rapidità e correttezza inserite qui di seguito⁴⁴, serviranno per **calcolare il tempo supplementare** necessario all'allievo con dislessia.

Tabella 1 - Le tabelle di rapidità e correttezza nella lettura

CLASSE	M	DS	-2DS	5°	Criterio pienamente raggiunto	Prestazione sufficiente	Richiesta attenzione	Richiesta intervento immediato
II primaria ingresso	1,43	0,70	-	0,70	≤4	5-13	14-20	≥21
III primaria ingresso	2,90	1,10	0,70	1,18	≤1	2-6	7-12	≥13
IV primaria ingresso	3,08	1,10	0,88	1,54	≤2	3-6	7-11	≥12
V primaria ingresso	3,77	1,25	1,27	2,18	≤3	4-10	11-17	≥18
I sec I grado ingresso	3,98	0,90	2,18	2,50	≤3	4-10	11-18	≥19
II sec I grado ingresso	4,56	1,01	2,54	3,03	≤4	5-10	11-16	≥17
III sec I grado ingresso	5,38	0,97	3,44	3,70	≤2	3-6	7-9	≥10

⁴⁴ La tabella riportata è una sintesi presa da: Cornoldi C., Tressoldi P., Perini N., *Valutare la rapidità e la correttezza della lettura di brani. Dislessia*, 7 (1), 2010, scaricabile dal sito: http://www.airipa.it/servizi_airipa/NuoveNormeMT010.zip

3.7.8 Come calcolare la riduzione delle verifiche/compiti o il tempo da assegnare in più

Partendo dal valore della rapidità di lettura di un brano (sill/s) riportato nella diagnosi, e con il valore medio di rapidità di lettura della classe che frequenta al momento della diagnosi (> [tabella 1](#)), è possibile calcolare la percentuale di tempo supplementare o la riduzione della quantità del testo da leggere. Questo criterio è valido in specifico per i soggetti con dislessia, ma nei casi in cui siano presenti anche difficoltà di scrittura occorre valutare il peso di tali difficoltà esecutive.

$$\text{Proporzione di tempo supplementare da assegnare} = \frac{M_{\text{classe frequentata al momento della diagnosi (sill/s)}}}{\text{rapidità allievo (sill/s)}}$$

Mentre la riduzione della percentuale degli esercizi si calcola:

$$\% \text{ di riduzione quantità esercizi} = 100 - \frac{100 \times \text{rapidità allievo (sill/s)}}{M_{\text{classe frequentata al momento della diagnosi}}}$$

(dove M = prestazione media per la classe, 2^a colonna della tabella)

Proviamo a fare un esempio:

Francesco al momento della diagnosi frequenta il 2° anno della scuola secondaria di primo grado. Il valore medio di rapidità di lettura di tale classe è di 4,56 (> [tabella 1](#)).

Prestazione di Francesco in rapidità di lettura = 2,5 sill/s

La prestazione di Francesco corrisponde circa a quella di un alunno che frequenta il 3° anno della scuola primaria (2,9 sill/s), come si può osservare dalla 2° colonna della tabella 1 (in appendice C si può vedere il Piano Didattico Personalizzato, il PDP, di Francesco).

Proporzione di tempo in più da assegnare = $4,56/2,5 = 1,82$

Quindi se alla classe diamo 60 minuti a Francesco dovremmo dare $60 \times 1,82 = 109$ minuti (cioè 49 minuti in più).

$$\text{riduzione quantità esercizi \%} = 100 - \frac{100 \times 2,5}{4,56} = 100 - 54,82 = 45,18 \%$$

Se era prevista un'ora, quindi, occorrerà assegnare a Francesco **49 minuti in più** o prevedere una riduzione delle prove del 45%.

I protagonisti

4.1 Il ruolo della scuola come istituzione

La problematica dei DSA rappresenta una vera e propria sfida per la scuola: per questo occorrerà agire a livello di sistema, proponendo una diversa organizzazione scolastica e non solo la formazione dei singoli docenti.

Per far ciò la scuola dovrà superare le difficoltà derivanti da una visione individualistica della professionalità docente; pensarsi come una comunità professionale di pratiche; lavorare in rete tra scuole del territorio, con gli specialisti del servizio riabilitativo e con le famiglie. Molti sono gli studenti dislessici che, grazie anche a un buon contesto (scuola, terapisti, famiglia), riescono a compensare le difficoltà, raggiungendo una buona autonomia e il pieno successo formativo.

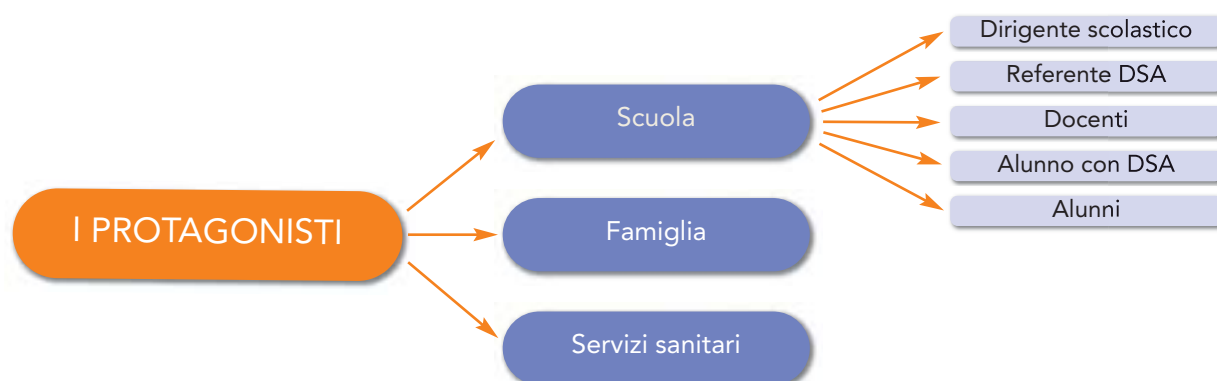


Grafico 9 - I protagonisti nella soluzione della problematica DSA

Risulta, quindi, evidente l'importanza di una diagnosi precoce di DSA, come sottolinea la legge 170/2010 all'articolo 3 comma 3:

È compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, [...] L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA.

La scuola, quindi, deve diventare l'osservatorio per eccellenza, dove è possibile individuare precocemente le difficoltà specifiche di apprendimento. Ciò significa che voi insegnanti dovrete osservare e segnalare tempestivamente i problemi (> *Linee Guida*, pp 5-6, par. 3.2 e seguenti).

Ogni istituzione scolastica deve inserire nel Piano dell'Offerta Formativa (POF) tutte le procedure necessarie: dall'accoglienza dell'alunno con DSA alla progettazione di un percorso che garantisca il raggiungimento del suo successo formativo.

Nelle pagine seguenti troverete in dettaglio le azioni che i diversi "attori" dovrebbero svolgere per creare un ambiente favorevole per la crescita armoniosa degli studenti.

Tabella 2 - Procedure da attuare da parte della scuola

Procedure da attuare da parte della scuola	
Azioni	Svolte da
Inserimento delle procedure per gli alunni con DSA nel POF	Collegi docenti Funzioni strumentali
Realizzazione di incontri di continuità con colleghi di ordine precedente	Referente DSA Coordinatore classe
Accoglienza famiglie: colloqui preliminari con i genitori di V primaria durante l' open day	Referente DSA
Ricezione e custodia documenti diagnostici (protocollati)	Dirigente scolastico Referente DSA
Condivisione documentazione	Dirigente scolastico Referente DSA Coordinatore di classe
Presentazione dell'allievo al Consiglio di classe	Coordinatore di classe
Presenza d'atto delle indicazioni della diagnosi	Consiglio di classe
Attività di accoglienza nella classe e inizio percorso di consapevolezza	Referente DSA Consiglio di classe Studente e compagni
Individuazione, esplicitazione e formalizzazione di percorsi didattici personalizzati/individualizzati (PDP) entro 3 mesi dalla ricezione della diagnosi	Consiglio di classe Genitori Studente (scuola secondaria) Servizi sanitari Referente DSA
Attuazione di verifiche periodiche sull'andamento globale	Coordinatore di classe Referente DSA
Realizzazione di incontri di continuità con colleghi di ordine successivo	Referente DSA Coordinatore classe

4.2 Il dirigente scolastico: che cosa deve fare

Il **dirigente scolastico**, nella logica dell'autonomia riconosciuta alle istituzioni scolastiche, è il **garante delle opportunità formative** offerte e dei servizi erogati ed è colui che attiva ogni possibile iniziativa affinché il **diritto allo studio** di tutti e di ciascuno si realizzi [...]. Sulla base dell'autonoma responsabilità nella gestione delle risorse umane della scuola, il dirigente scolastico potrà valutare l'opportunità di assegnare docenti curricolari con competenza nei DSA in classi ove sono presenti alunni con tale tipologia di disturbi.

Linee Guida, p. 22



Si ricorda che il dirigente è garante del raggiungimento del successo formativo. Infatti il D.lgs 165/2001 prescrive:

Il dirigente scolastico promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni.



Sintesi

I compiti del dirigente scolastico

Verifica che nel **POF** sia presente un progetto sui DSA con linee guida su:

- **accoglienza**
- **presa in carico** degli alunni
- compilazione del **PDP**

Stimola e promuove iniziative per rendere operative **le procedure** (condivise con Organi collegiali e famiglie) e **controlla** che siano attuate

Predisporre, con il referente, su delibera del Collegio docenti, **screening** per individuare eventuali casi di DSA

Predisporre la **trasmissione dei risultati** dello screening con apposita comunicazione alle famiglie

Predisporre le **modalità per la consegna e la conservazione della documentazione** protocollata della diagnosi, anche in base alla normativa sulla privacy

Monitora gli alunni con DSA presenti nell'istituto

Controlla che la **documentazione** acquisita sia **condivisa** da tutti i docenti del **Consiglio di classe**

Garantisce che il **PDP** sia **condiviso** con i docenti, la famiglia, lo studente ed eventualmente i servizi sanitari

Verifica, insieme al referente, i **tempi di compilazione del PDP** (entro tre mesi dalla ricezione della diagnosi) e controlla la **sua attuazione**

Promuove progetti mirati:

- gestendo risorse umane e strumentali
- assicurando il coordinamento delle azioni (tempi, modalità, finanziamenti)
- prevedendo idonee modalità di riconoscimento dell'impegno dei docenti (> **Linee Guida, p. 23**)

Attiva il **monitoraggio delle azioni** messe in atto, per riproporle o apportare eventuali modifiche

Promuove **azioni di formazione e aggiornamento** per insegnanti e genitori

4.3 Il referente: chi è e che cosa deve fare

Le funzioni del "referente" sono riferibili all'ambito della **sensibilizzazione ed approfondimento delle tematiche**, nonché del **supporto ai colleghi** direttamente coinvolti nell'applicazione didattica delle proposte.

Il referente che avrà acquisito una **formazione adeguata** e specifica sulle tematiche, a seguito di corsi formalizzati o in base a percorsi di formazione personali e/o alla propria pratica esperienziale/didattica, diventa **punto di riferimento** all'interno della scuola ed, in particolare, [...], nei confronti del Collegio dei docenti.

Linee Guida, p. 23



Sintesi

Il compito del referente DSA

Approfondisce le tematiche sui DSA per predisporre le procedure di osservazione e di gestione

Realizza il modello di **PDP** d'Istituto

Sensibilizza i colleghi, anche supplenti, e **divulga** le norme vigenti

Fornisce **indicazioni operative** al fine di sostenere la "presa in carico" dell'allievo con una **didattica inclusiva**

Supporta i colleghi con **indicazioni su materiali, strategie didattiche e valutazione**

È punto di **riferimento** rispetto ai DSA e fornisce informazioni su associazioni, enti di ricerca, istituzioni, università, agenzie formative accreditate, siti web ecc.

Cura i primi colloqui con genitori, specialisti e fa da **mediatore** tra docenti, genitori, allievi, operatori servizi sanitari

Collabora con i colleghi nella **ricerca di modalità di verifica e di valutazione** specifiche per ogni alunno

Informa su **nuove tecnologie e software**

Ricorda ai colleghi di **inserire in tutti i verbali** (compresa la **relazione finale di presentazione della classe**) tutte le misure e gli strumenti adottati durante l'anno in base al PDP

Avvisa i colleghi che occorre **utilizzare strategie**, misure dispensative (> **par. 6.7**) e strumenti compensativi idonei (> **par. 6.6**) **anche quando l'alunno è in via di diagnosi**.⁴⁵

In sede di esame, per garantire l'utilizzo delle misure dispensative e degli strumenti compensativi **è necessaria la diagnosi**

Crea raccordi tra i diversi ordini di scuola per **garantire la continuità**

Promuove **azioni di formazione e aggiornamento** per insegnanti e genitori

Avvisa la segreteria di indicare, per le **Prove INVALSI**, la presenza di alunni con DSA e gli strumenti compensativi e le misure dispensative necessari a ognuno

Prepara, per il **Presidente di Commissione d'esame**, l'elenco degli alunni con DSA, con riferimento al PDP e alla relazione finale di classe

Consiglia ai genitori un **aggiornamento della diagnosi**, se redatta nei primi anni della scuola primaria, **prima del passaggio alla scuola secondaria di secondo grado**

Predisporre un **archivio dei materiali** creati *in itinere* per/da alunni con DSA

⁴⁵ In base alla legge sull'autonomia scolastica n. 275/99.

4.4 I docenti: che cosa devono fare

Tutti i docenti devono conoscere i DSA, perché essi sono (tra le Esigenze Educative Speciali) i “disturbi” che hanno la **maggiore prevalenza epidemiologica in età evolutiva**. Dunque non ci sono dirigenti, insegnanti, genitori che possano ancora ignorarli!



Inoltre, i DSA sono “**problemi**” **subdoli** perché non hanno un’identità ben identificata e, soprattutto, non sono mai identici nelle loro manifestazioni.

C’è bisogno, quindi, di formazione e soprattutto di **cambiare atteggiamento culturale** su questa tematica, per rimuovere lo scetticismo di alcuni colleghi. Naturalmente, prerequisito di ogni cambiamento è la vostra disponibilità a mettervi in discussione e, se necessario, a **cambiare il vostro modo di vedere le cose**, le vostre strategie e a diventare acuti osservatori del funzionamento cognitivo dei vostri alunni.

Non è pensabile delegare ai servizi sanitari o al referente, in qualità di esperto, la presa in carico e la gestione degli studenti con DSA. In pratica ognuno di voi dovrebbe, di volta in volta, poter essere un **regista** che elabora e struttura la proposta didattica; un **allenatore** che guida il processo; un **animatore** che integra le risorse del gruppo; un “**motivatore**” che incoraggia e rinforza positivamente.

Essere bravi insegnanti non vuol dire avere una vasta conoscenza, ma essere capaci di trasmetterla in modi differenti adattandosi flessibilmente agli stili di apprendimento degli studenti. Vuol dire anche **saper valorizzare le attitudini di ciascuno...** facendo in modo, cioè, che l’eccellente nuotatore non diventi un mediocre corridore!

Per chiarire questo concetto ecco un brano tratto dal testo *La scuola degli animali* di George H. Reavis:

Ci fu un tempo in cui gli animali decisero che si doveva fare qualcosa di eccezionale per fronteggiare i problemi del “nuovo mondo”. Così organizzarono una scuola, adottarono un curriculum di attività consistente nel correre, arrampicarsi, nuotare e volare. Per facilitare la gestione del curriculum tutti gli animali adottarono tutte le specialità. [...] L’anatra risultò, ai fatti, eccellente nel nuotare, addirittura migliore dell’istruttore; ma raggiunse a mala pena la sufficienza nel volare ed era alquanto scarsa nel correre. Dato che era lenta, dovette esercitarsi nel doposcuola oltre che sospendere il nuoto per concentrarsi nella corsa. Così proseguì finché i suoi piedi palmati non si ferirono gravemente e risultò nella media solo per il nuoto. Una media, tuttavia, era sufficiente nella scuola, così nessuno se ne occupò tranne l’anatra stessa.

La favola prosegue raccontando il percorso educativo di altri animali, i quali furono costretti a lasciare il “loro” percorso volto alla valorizzazione delle “loro” attitudini: il risultato fu l’appiattimento delle capacità dei singoli allievi e l’esclusione di altri. Mai vorremmo arrivare a ciò!



Sitografia

- www.dessdys.eu sito del progetto europeo DessDys per supportare insegnanti e genitori
- www.dienneti.it/risorse.htm sito con strumenti e materiali per la didattica e lo studio

Per evitare l'”appiattimento” dei vostri studenti è indispensabile che voi insegnanti usiate strategie didattiche capaci di potenziare le loro diverse abilità.



Sintesi

I compiti del docente

Approfondisce le tematiche relative ai **DSA** e conosce la normativa vigente

Osserva le prestazioni e gli stili di apprendimento di tutti i suoi alunni

Sa cogliere i “**campanelli di allarme**” e mettere in atto **strategie di recupero**

Applica le procedure per l'**individuazione di eventuali DSA**

Concorda con il referente come **comunicare alla famiglia** l'approfondimento diagnostico

Inizia, in attesa di diagnosi, ad attuare una **didattica personalizzata**

Inizia un percorso di **consapevolezza** con l'allievo

Prende visione della **diagnosi** e si confronta con il referente, i colleghi e la famiglia

Opera nei confronti dello studente rispettando la sua sensibilità e aiutandolo a crearsi un'**immagine positiva** di sé e delle sue prospettive future

Inserisce in tutti i verbali (compresa la **relazione finale di presentazione della classe**) tutte le misure e gli strumenti adottati durante l'anno in base al PDP

Predisporre, nelle proprie discipline, **attività di accoglienza** mirate alla creazione di un clima consapevole dei vari stili di apprendimento

Collabora collegialmente alla **compilazione annuale del modello di PDP** d'Istituto; ne verifica, *in itinere*, la validità ed eventualmente suggerisce modifiche

Attua **strategie educativo/didattiche di potenziamento**, di aiuto compensativo (> **par. 6.6**) e di misure dispensative (> **par. 6.7**)

Collabora con i colleghi nella **ricerca di modalità di verifica e valutazione** adeguate e specifiche

Si **aggiorna** sulle nuove tecnologie e le utilizza

Usa **strategie** compensative e misure dispensative **diverse** tra i vari alunni a parità di disturbo specifico

4.5 La famiglia

Particolare importanza riveste nella normativa vigente il rapporto con le **famiglie**, che, **poste di fronte a difficoltà inattese, necessitano di essere guidate** alla conoscenza del problema e informate, in incontri periodici, su ciò che la scuola progetta per i loro figli.

Linee Guida, p. 25



È assolutamente importante che si crei tra scuola e famiglia un **dialogo costruttivo** e una reciproca collaborazione per poter supportare il ragazzo.

Solo con un'azione sinergica si potrà ottenere il successo formativo.

4.6 Gli allievi

Nelle *Linee Guida* si riconosce agli studenti un ruolo importante nel loro percorso formativo. Essi, come tutti gli studenti, hanno il dovere di porre adeguato impegno nel loro "lavoro", sia a casa sia a scuola.

Hanno, però, **diritto** a una chiara informazione riguardo alla diversa modalità di apprendimento; alle strategie che possono aiutarli a ottenere il massimo dalle loro potenzialità; a ricevere una **didattica individualizzata/personalizzata** (> par. 6.5 *Individualizzare e personalizzare*). Inoltre, se l'età e la maturità lo consentono, possono suggerire ai docenti le **strategie di apprendimento** che hanno maturato autonomamente (> par. 6.4 *Come accompagnare lo studente alla consapevolezza*).



È importante, già nella scuola secondaria di primo grado, fare partecipi gli studenti del loro PDP, illustrandoglielo, ed eventualmente apportando modifiche da loro suggerite.

Il nostro consiglio è quello di far apporre anche a loro la firma sul PDP: questo aumenterà la consapevolezza e la responsabilità. Ricordiamo che molti ragazzini con DSA pensano che la scuola non sia fatta per loro e... preferiscono non pensarci.

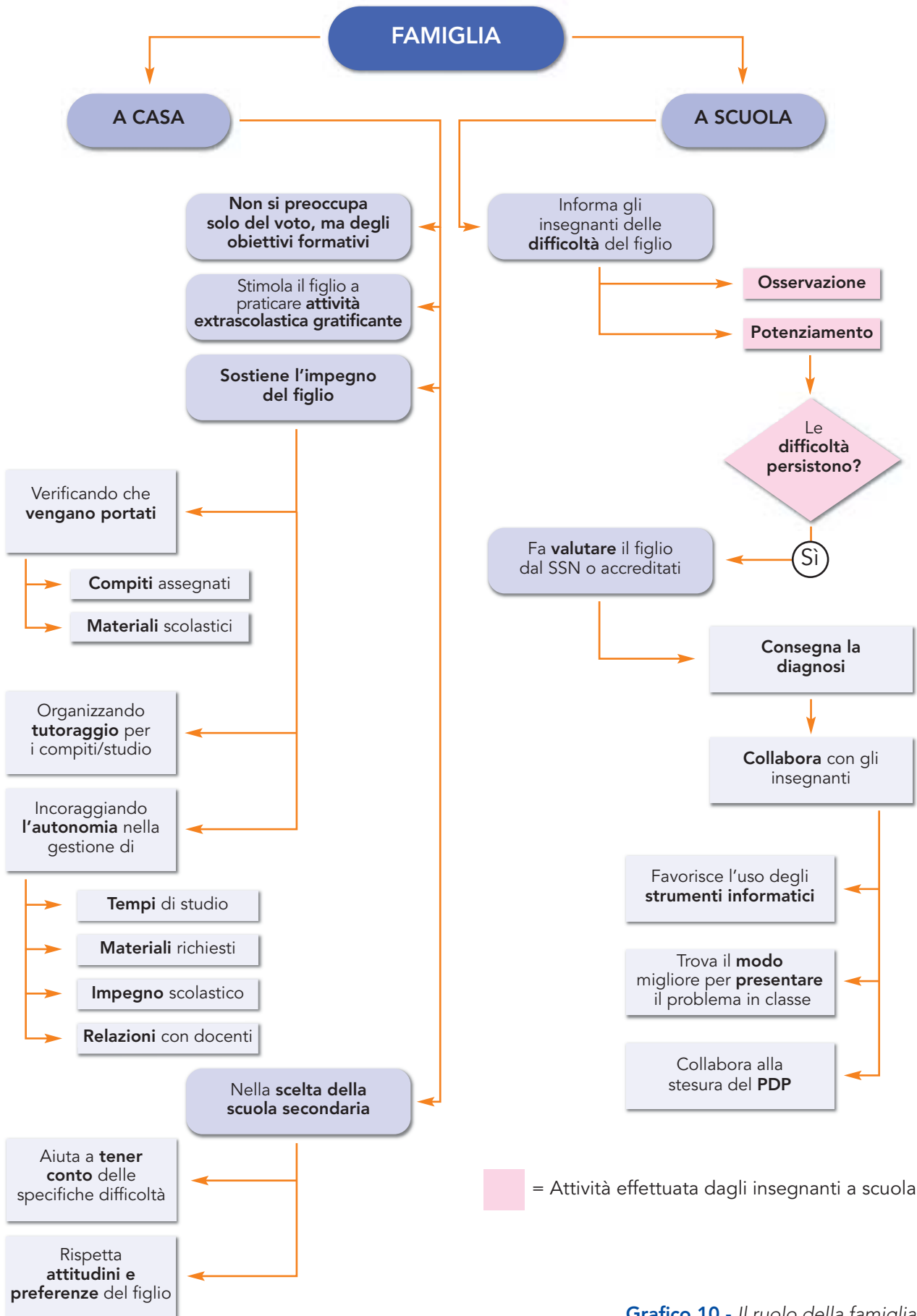


Grafico 10 - Il ruolo della famiglia

Il Piano Didattico Personalizzato (PDP)

Recenti studi hanno dimostrato che siamo di fronte a un rovesciamento del paradigma pedagogico, che mette al centro del sistema formativo l'apprendimento dello studente, non l'insegnamento del docente.

All'interno di questa cornice è molto più semplice pensare a una **didattica personalizzata e inclusiva**. La **didattica inclusiva** prevede un'accoglienza positiva delle persone: **mette al centro lo studente**; sollecita e consente di sviluppare e valorizzare le potenzialità che ogni alunno possiede in un contesto collettivo.

Pertanto ogni scuola dovrà inserire nel proprio POF un modello di Piano Personalizzato, condiviso e contestualizzato, in cui scrivere tutto ciò che si deve dare allo studente nel suo agire quotidiano (strategie, strumenti ecc.), sulla base sia delle informazioni diagnostiche sia delle osservazioni del ragazzo stesso e della sua famiglia.

5.1 Da chi deve essere preparato il PDP?

Di chi sia il compito di preparare il PDP lo spiega bene il Decreto attuativo della legge 170/2010 (art.5 comma 1) quando afferma che:

La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso **la redazione di un Piano Didattico Personalizzato**, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate.

Inoltre non deve essere redatto dal solo coordinatore o dal referente per i DSA ma:

Un principio generale è che la competenza sui DSA dovrà permeare il corpo docente di ogni classe, in modo che la gestione e la programmazione di passi significativi (per es. il PDP) non sia delegata a qualcuno dei docenti, ma **scaturisca da una partecipazione integrale del consiglio di classe**.

Linee Guida, p. 27

5.2 Quando compilarlo?

- All'inizio di ogni anno scolastico, entro il **primo trimestre**, per gli studenti già segnalati (aggiornamento).
- **In qualsiasi momento dell'anno**, in seguito alla presentazione di una diagnosi specialistica da parte della famiglia a scuola iniziata (entro tre mesi).

Il PDP va firmato da tutti, genitori, insegnanti e dirigente, compreso il ragazzo, anche se minorenne, per responsabilizzarlo. Certamente dal punto di vista legale la sua firma non avrà valore, ma ciò lo aiuterà a prendersi la responsabilità di ciò che farà o non farà nell'arco dell'anno, secondo le istanze del famoso Patto formativo.

Approfondimento

Le strategie

La strategia cerca senza sosta di riunire le informazioni, di verificarle, e modifica la sua azione in funzione delle informazioni raccolte e dei casi incontrati strada facendo [...] Una strategia porta in sé la consapevolezza dell'incertezza che dovrà affrontare e comporta per ciò una scommessa. Essa deve essere pienamente cosciente della scommessa, in modo da non cadere in una falsa certezza.*

È interessante questa distinzione del sociologo Morin, perché ci fa capire che gli insegnanti hanno bisogno più di strategie che di programmi nei confronti dell'apprendimento degli alunni.

Il programma è efficace in condizioni esterne stabili che possiamo determinare con certezza. Ma minime perturbazioni in queste condizioni sregolano l'esecuzione del programma e lo condannano ad arrestarsi.*

* E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000

Tabella 3 - Struttura del Piano Didattico Personalizzato

Struttura del Piano Didattico Personalizzato
Dati relativi all'alunno: cognome e nome, data di nascita, classe, sezione
Tipologia del disturbo: dislessia, discalculia ecc.; grado (lieve, medio, severo):
Diagnosi redatta da ... , in data ..., specialista/i di riferimento...
Informazioni tratte dalla diagnosi⁴⁶
Informazioni tratte dalla famiglia
Caratteristiche percorso didattico pregresso
Aspetti emotivo/affettivo/motivazionale
Osservazione delle abilità strumentali: lettura, comprensione lettura, scrittura, proprietà linguistica, calcolo, punti di forza ecc.
Caratteristiche del processo di apprendimento: capacità di memorizzare procedure operative, di immagazzinare e recuperare informazioni, di integrare ed elaborare le informazioni, livello di autonomia nelle attività scolastiche ecc.
Strategie e modalità utilizzati dall'alunno per lo studio a scuola e a casa Per esempio: sottolineare, evidenziare parole-chiave, realizzare sintesi, schemi, tabelle, diagrammi, riscrivere testi con modalità grafica diversa, usare mnemotecniche ecc.
Strumenti utilizzati dall'alunno per lo studio a scuola e a casa Libri digitali, audiolibri, software ecc. Utilizzo del PC Registrazioni Testi con immagini Tabelle, mappe e schemi ...

⁴⁶ Nel paragrafo 3.7 vengono suggerite le indicazioni importanti da indicare e nell'appendice C è riportato un esempio di PDP.

Obiettivi disciplinari: «si devono rispettare gli obiettivi generali e specifici di apprendimento per non creare percorsi immotivatamente facilitati, ma rispettosi dell'incidenza del disturbo» (> *Linee Guida*, p. 7 e p. 18)

Strategie metodologiche e didattiche: per esempio segmentare le attività, usare tecniche multisensoriali e, favorire l'apprendimento cooperativo e azioni di tutoraggio, sintetizzare i concetti in mappe e schemi, favorire meccanismi di autocontrollo e di autoverifica (metacognizione), promuovere collegamenti e inferenze tra le varie discipline, promuovere l'autostima ecc.

Misure dispensative da prestazioni non essenziali (> *Linee Guida*, p. 7)

L'alunno può essere dispensato:

- ✓ dalla lettura ad alta voce
- ✓ dal copiare alla lavagna
- ✓ dal prendere appunti
- ✓ dal ricopiare
- ✓ dalla dettatura di testi/o appunti
- ✓ da un eccessivo carico di compiti
- ✓ dallo studio mnemonico di poesie, formule, definizioni
- ✓ dall'eseguire più esercizi di verifica con lo stesso obiettivo
- ✓ dal sostenere verifiche scritte per le materie orali
- ✓ dalla valutazione nelle prove scritte di lingua straniera
- ✓ dal disegno tecnico (utilizzo di software di tipo CAD)
- ✓ dalla pratica strumentale (es. flauto)
- ✓ altro ...

Strumenti compensativi

Nell'ambito delle varie discipline, l'alunno può usufruire dei seguenti strumenti compensativi:

- ✓ libri digitali o audiolibri
- ✓ tabelle, formulari, sintesi, schemi e mappe
- ✓ lettura ad alta voce delle consegne durante le verifiche
- ✓ calcolatrice o computer con foglio di calcolo e stampante
- ✓ computer con videoscrittura, correttore ortografico, stampante e scanner
- ✓ registratore o "smart pen" (> *sottopar. 6.6.2 Le penne digitali*)
- ✓ software didattici, computer con sintetizzatore vocale
- ✓ vocabolari e dizionari digitali
- ✓ altro ...

Criteri e modalità di verifica e valutazione

- ✓ valutazione delle conoscenze e non delle carenze
- ✓ verifiche orali programmate con l'allievo
- ✓ compensazione di compiti scritti con prove orali
- ✓ uso di mappe mentali e/o mappe cognitive durante le prove scritte e orali
- ✓ valutazione, nelle prove scritte, del contenuto e non della forma
- ✓ escludere dalla valutazione gli errori di calcolo e di trascrizione
- ✓ valutazione dell'utilizzo corretto delle forme grammaticali rispetto alle acquisizioni teoriche delle stesse
- ✓ verifiche con domande a risposta multipla
- ✓ prove informatizzate
- ✓ valutazione dei progressi *in itinere*
- ✓ in caso di alunni disprattici, non valutare la precisione del tratto grafico (incoraggiare l'uso di software CAD di disegno assistito dall'elaborazione (Computer Aided Drafting) come per esempio Q-CAD freeware)
- ✓ altro ...

Patto con la famiglia

Condivisione della riduzione della quantità di compiti a casa; calendarizzazione dei tempi di studio; scelta degli strumenti compensativi, delle misure dispensative e delle modalità di verifica ecc.

Interventi extrascolastici educativo-abilitativi (logopedia, tutor, altro)

6

Gli interventi in classe

6.1 L'applicazione del PDP

Una volta compilato e fatto sottoscrivere da tutti gli attori coinvolti (insegnanti, studente e genitori) il PDP va applicato. È importante ricordare che: «Il bambino è dinamicamente complesso»⁴⁷. Ciò vuol dire che se necessario, una volta sottoscritto, il PDP può essere modificato nel corso dell'anno.

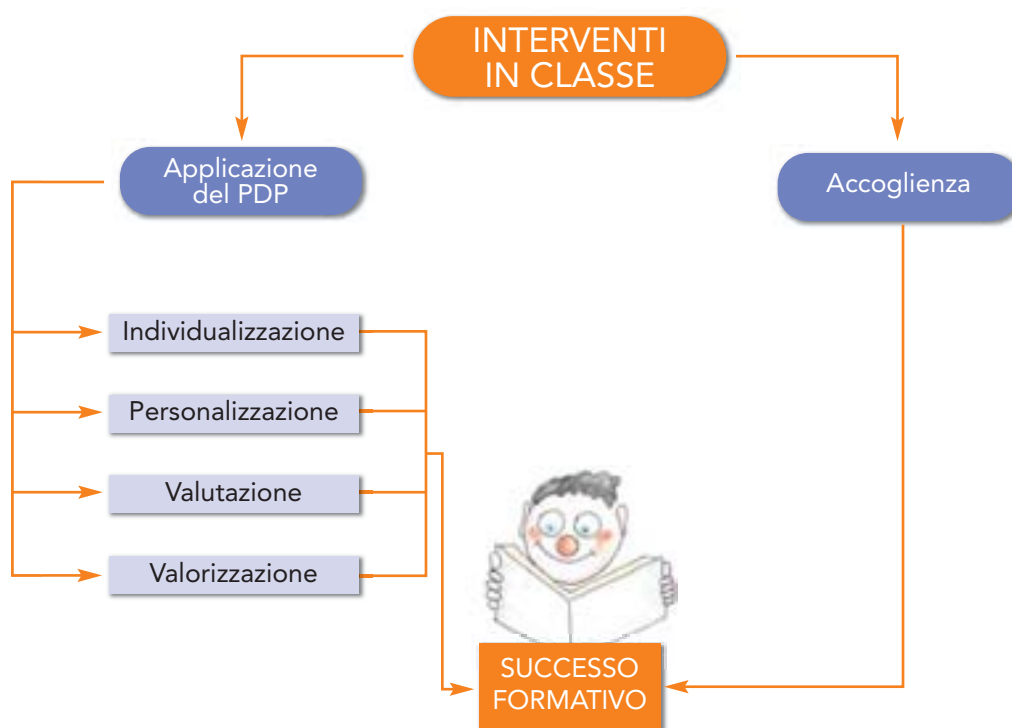


Grafico 11 - Gli interventi in classe

6.2 Il valore dell'accoglienza

Per aumentare il **successo scolastico** di tutto il gruppo classe, e non solo dell'alunno con Esigenze Educative Speciali (EES), è fondamentale creare il giusto clima. Ciò permetterà di **“far stare bene”** gli allievi e voi docenti e, soprattutto, vi permetta di operare serenamente una **didattica flessibile e personalizzata**, senza dover inventare difficoltose strategie al fine di nascondere alla classe il diverso stile di apprendimento di ognuno di loro.

⁴⁷ Giorgio Sabbadini, *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna, 1995.

A tal fine risulta importante, nel primo anno della scuola secondaria di primo grado, l'**attività di accoglienza** che creerà un ambiente idoneo alla personalizzazione, anche in previsione di allievi che ancora non hanno diagnosi, ma che un team di insegnanti attento ai segnali potrà facilmente individuare.

Per sottolineare il valore dell'accoglienza, non indicheremo specifiche attività preconfezionate da attuare, in quanto ognuno di voi, utilizzando la propria esperienza e seguendo la propria creatività, potrà proporre il percorso più idoneo. Inoltre in quasi tutte le istituzioni scolastiche esistono già protocolli di "accoglienza". Tali attività vi danno modo di **conoscere i nuovi alunni**, di individuarne i **punti di forza** e le **difficoltà**, le loro **aspettative**, il loro **stile cognitivo**, e permettono agli allievi di presentarsi e iniziare a conoscersi.

Ecco le indicazioni di un possibile percorso per preparare il "terreno", sia che si abbia la certezza di avere in classe un allievo con DSA o altra EES, sia che non ve ne siano. Questo percorso riscuoterà l'approvazione unanime degli alunni che si sentiranno considerati nella loro specificità e valorizzati. «Perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra diseguali». ⁴⁸

6.2.1 Il percorso di accoglienza

Per preparare il "terreno" si può utilizzare un percorso simile a quello illustrato qui sotto.

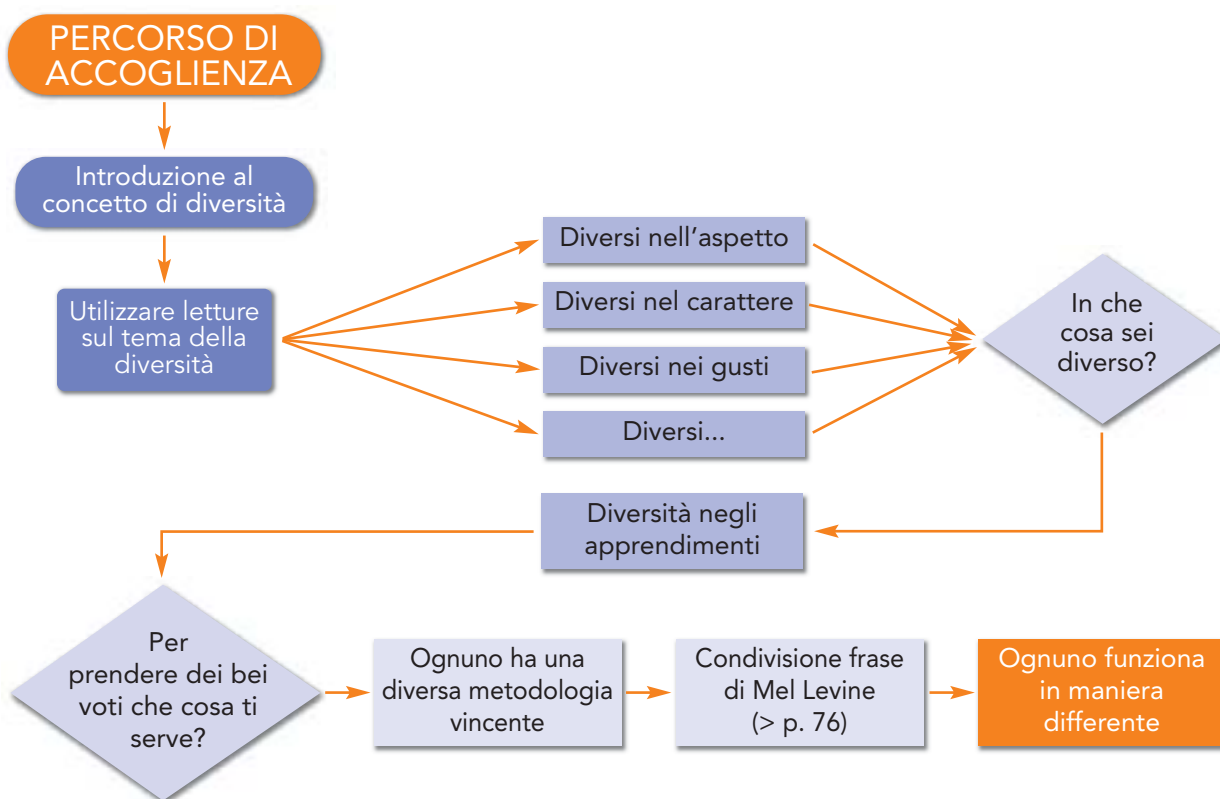


Grafico 12 - Il percorso d'accoglienza

⁴⁸ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, p. 55.

Potete iniziare il percorso di accoglienza introducendo la tematica della “diversità” a partire da una discussione su questa vignetta.



In alternativa si possono utilizzare brani di letteratura che affrontano il tema della diversità: **siamo tutti diversi**, nell’aspetto fisico, nel carattere ecc. fino ad arrivare alla diversità di funzionamento e allo **stile di apprendimento**.

Dopo aver introdotto l’argomento diversità:

- ✓ chiedete agli studenti cosa sembra più utile al fine del loro successo scolastico, anche pensando alle esperienze pregresse;
- ✓ fate constatare agli allievi che ognuno ha delle **diverse esigenze** al fine di rendere di più e meglio a livello scolastico e che per ognuno è necessario **individuare la metodologia vincente**;
- ✓ Sottolineate che, proprio per le diversità emerse, per ognuno di loro si attueranno **strategie differenti**.

Per fare ciò si può utilizzare anche questa frase:

Non intendo trattare neppure due di voi allo stesso modo e niente proteste al riguardo. Alcuni dovranno scrivere lunghe relazioni, altri avranno il permesso di farle più corte; alcuni dovranno leggere articoli chilometrici, altri articoli brevi. Così stanno le cose. Ognuno apprende in modo diverso e se qualcuno ha esigenze particolari, me lo faccia sapere e io penserò a studiare qualcosa di più adatto a lui. Ma non voglio sentire lamentele su quello che faccio per gli altri.

Mel Levine, *A modo loro*, p. 296

6.3 Come introdurre la tematica dei DSA

A partire dal fatto che ognuno di noi funziona in modo diverso e quindi apprende in modo differente (stile cognitivo), si può **introdurre la tematica dei DSA** utilizzando un libro o un filmato tra quelli indicati nel box che segue.



Bibliografia & Sitografia

Libri sulla tematica dei DSA

- AA. VV., *Il mago delle formiche giganti. La dislessia a scuola: tutti uguali, tutti diversi*, Libriliberi, Firenze, 2008.
- Cutrera G., *Demone Bianco*. Scaricabile gratuitamente in formato testo (.pdf) dal sito: www.lulu.com/content/1483087 o i singoli capitoli in formato audio (.mp3) da: www.it.youtube.com/profile_videos?user=JACKDEMONEBIANCO
- Donini R., Brembati F., *Come una macchia di cioccolato. Storie di dislessie*, Edizioni Erickson, Trento, 2007
- Greci R., *Le aquile sono nate per volare*, La Meridiana, Molfetta, 2004
- Greci R., Zanoni D., *Storie di normale dislessia: 15 dislessici famosi raccontati ai ragazzi*, Edizioni Angelo Manzoni, Torino, 2007

Film sulla tematica dei DSA

- *Stelle sulla terra*, prodotto e diretto da Aamir Khan, 2007. Si può richiedere una copia del film all'associazione il Laribinto (www.illaribinto.it) scrivendo a: mariadimita@hotmail.com
- *Come una macchia di cioccolato. Raccontarsi per raccontare la dislessia*, ideato da Roberta Donini e Federica Brembati, 2007, distribuito dall'AID

La visione di uno di questi film o la lettura di uno dei testi suggeriti possono essere lo spunto per:

- ✓ sottolineare che si tratta di soggetti dal quoziente intellettuale pari e, spesso, superiore alla norma, ma che hanno un **diverso “funzionamento”** nell'apprendimento rispetto ai compagni;
- ✓ illustrare **cosa può servire** a un allievo con DSA (strumenti compensativi e misure dispensative) **al fine di poter “funzionare” al meglio**;
- ✓ spiegare chiaramente il **perché dell'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative** a lui/lei necessari;
- ✓ chiedere **l'aiuto del gruppo classe** per favorire l'apprendimento dei compagni con DSA (lettura testi, rinforzo orale, aiuti nella scrittura ecc.).

6.4 Come accompagnare lo studente alla consapevolezza

Nelle *Linee Guida*, come abbiamo già visto, si evidenzia come **tutti gli attori** che gravitano intorno all'alunno con DSA debbano acquisire **consapevolezza** rispetto ai disturbi specifici, al fine di poterlo accompagnare al raggiungimento del **successo formativo, scolastico e soprattutto personale**.

Spesso questi allievi, prima di avere una diagnosi, hanno avuto trascorsi scolastici nefasti, sono stati accusati di pigrizia, di poco impegno, di disattenzione ecc.

Come già detto nel paragrafo 2.5, il vostro compito di docenti è quello di rendere gli studenti consapevoli del funzionamento dei loro processi mentali, è importante quindi che evidenziate non solo le loro difficoltà, ma soprattutto i loro punti di forza. Ed è proprio facendo leva su questi ultimi che riuscirete a recuperare la loro **autostima**. Non è solo semplificando, dispensando o riducendo un compito che aiuterete ad aumentare l'auto-stima nei vostri allievi, ma solo **potenziando i loro punti di forza e le loro attitudini**.

Il nostro bisogno primario è che qualcuno ci faccia fare quello che siamo in grado di fare.

Ralph Waldo Emerson, *The conduct of life*, 1888

In questo modo i vostri allievi potranno abbandonare la paura di essere incapaci e inadeguati e grazie all'acquisizione della **consapevolezza del proprio "specifico funzionamento"**, potranno affrontare con maggior sicurezza l'ingresso alla scuola superiore, suggerendo loro stessi strategie vincenti già collaudate.

Come procedere? Di seguito alcuni suggerimenti per **accompagnare** lo studente.

- ✓ Chiedete il suo **consenso** e quello della famiglia per **parlarne in classe** (> **par. 6.3 e domanda sottopar. 2.2.6**).
- ✓ Invogliatelo a raccontare senza timore le sue difficoltà ai compagni e a non vergognarsi di chiedere aiuto.
- ✓ **Tranquillizzatelo**, spiegandogli che, se precedentemente aveva ottenuto risultati poco soddisfacenti o altalenanti, non è dipeso solo dal suo impegno.
- ✓ Stimolatelo ad adottare un **atteggiamento di fiducia verso insegnanti, genitori e compagni**, tenendo sempre aperto il dialogo e cercando di stipulare un **patto** dove siano chiari i **reciprochi impegni**.
- ✓ Esplicitategli, attraverso le indicazioni riportate sul PDP, le sue caratteristiche, le sue abilità e le sue difficoltà e fategli comprendere che, grazie alla sua intelligenza, all'aiuto di chi gli sta vicino e alle strategie mirate, **riuscirà a raggiungere gli stessi obiettivi dei suoi compagni...**

- ✓ Fategli capire che c'è sempre una strategia per superare le difficoltà.
- ✓ Chiedete l'aiuto del gruppo classe per favorire l'apprendimento dei compagni con DSA (lettura testi, rinforzo orale, aiuti nella scrittura ecc.).
- ✓ Insegnategli a credere di più in se stesso e spronate a non arrendersi, per evitare di fargli perdere la motivazione allo studio, con la conseguenza di impegnarsi sempre meno.
- ✓ Aiutatelo a trovare il suo stile di apprendimento e le strategie personali che compenseranno le sue difficoltà.
- ✓ Fategli sapere quali sono i suoi diritti, ma ricordategli anche i suoi doveri.
- ✓ Invitatelo a informarsi maggiormente sui DSA, a osservarsi con attenzione e a chiedere suggerimenti operativi agli insegnanti dei vari ambiti disciplinari.
- ✓ Rendetelo consapevole del fatto che potrà essere in grado di seguire qualsiasi percorso scolastico e universitario, assecondando le sue attitudini e i suoi desideri.

Consigliamo di osservare gli atteggiamenti e le strategie utilizzate dai vostri allievi con DSA e di consultarli per individuare insieme le strategie da applicare per ottenere risultati gratificanti, che aumentino la conoscenza di sé, delle peculiarità personali e del valore della propria unicità.

Non sentirti diverso, sentiti unico!

Francesco Facchinetti ⁴⁹



⁴⁹ Elisabetta Albanesi, Claudia Cappa, Laura Grosso, Paola Guglielmino, Carlo Muzio, Giuliana Ravaschietto, Viviana Rossi, Bianca Testone, Serena Vesco, *Cavolo... allora posso farcela!!! Piccola guida per ragazzi utile a conoscere i Disturbi Specifici di Apprendimento*, 2009, p. 28 scaricabile da: <http://www.dislessiainrete.org/guida-per-ragazzi.html>

6.5 Individualizzare e personalizzare

Le *Linee Guida*, parlando di didattica, sottolineano che: « i termini individualizzata e personalizzata non sono da considerarsi sinonimi ».

- **Individualizzata** indica l'attività di recupero calibrata sul singolo per potenziare determinate abilità o acquisire specifiche competenze (in classe o in momenti dedicati), per il raggiungimento degli obiettivi comuni al gruppo classe.
- **Personalizzata** definisce l'attività che dà a ciascun alunno l'opportunità di:
 - ✓ sviluppare al meglio le proprie potenzialità, a partire dalla consapevolezza delle proprie preferenze e del proprio talento;
 - ✓ trovare metodologie e strategie di apprendimento differenti in base al proprio stile cognitivo.

La didattica personalizzata, quindi, può porsi obiettivi diversi per ciascun discente, essendo strettamente legata alla specificità dello stesso. La didattica personalizzata deve promuovere un apprendimento significativo.

La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina dunque, per l'alunno e lo studente con DSA, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Linee Guida, p. 7



6.6 Gli strumenti compensativi

Sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.

Fra i più noti indichiamo:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
- altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc.

Linee Guida, p. 7

Quindi, questi strumenti compensano, facilitando l'esecuzione, ma ricordiamo che devono:

- ✓ essere personalizzati;
- ✓ rispettare lo stile cognitivo di ciascuno;
- ✓ essere costruiti *ad hoc* da docenti, allievo, specialista (es. mappe, tabelle ecc.).

Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, **senza** peraltro **facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo**. L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti anche sulla base delle indicazioni del referente di istituto avranno cura di sostenerne l'uso da parte di alunni e studenti con DSA.

Linee Guida, p. 7

6.6.1 Registrare e fotografare in classe

In un'era tecnologica come questa, perché non usare qualsiasi cosa a nostra disposizione? Non tutti gli insegnanti sono d'accordo, ma non vi è una ragione logica per la quale non si possa registrare una lezione (> par. 6.6.2 box Approfondimento, *Registrazione della lezione*). Infatti il MIUR⁵⁰ e il Garante della privacy⁵¹ affermano il diritto dello studente di poter registrare la lezione a scopo personale e per motivi di studio individuale. Se lo studente o altri ne dovessero fare un uso improprio, commetterebbero un reato penalmente perseguibile.

Lo studente con DSA ha difficoltà a prendere appunti, copiare le consegne dalla lavagna, scrivere i compiti sul diario ecc.

I nuovi strumenti digitali, quali registratore, videofonino, "smart pen pulse" ecc. sono strumenti compensativi che possono permettergli l'accesso alle conoscenze.

⁵⁰ Linee Guida, p. 7.

⁵¹ La privacy tra i banchi di scuola, p. 17, 19.

Il ragazzo può utilizzarli per:

- ✓ registrare le consegne dei compiti;
- ✓ fotografare la lavagna;
- ✓ fissare ad alta voce le idee, prima di dimenticarle;
- ✓ registrare lezioni o parti chiave delle stesse;
- ✓ ...

Inoltre è bene ricordare che gli allievi di oggi (tutti!) sono **nativi digitali**: hanno un'esperienza diretta sempre più precoce degli schermi interattivi digitali (videogiochi, cellulari, computer, "iPod") così come della navigazione in Internet.

[...] gli insegnanti i genitori e i decisori nel mondo della formazione sono consapevoli e attrezzati a gestire questa rivoluzione antropologica e cognitiva in corso? I politici e i decisori istituzionali sono consapevoli della distanza sempre più grande che separa gli stili di produzione e progettazione dei prodotti dell'industria culturale dai nuovi stili di fruizione dei nativi digitali? La risposta è aperta ma per parafrasare Philip Dick in *Ubik*:

"I nativi digitali sono vivi, noi stiamo... invecchiando".

Paolo Ferri⁵²

Noi adulti siamo **"immigrati digitali"** e usiamo processi di apprendimento diversi dai ragazzi di oggi. Una nuova prossima sfida didattica dovrà cercare di collegare i due modi di apprendimento che determinano due mondi non comunicanti.

6.6.2 Le penne digitali

In commercio si trovano diverse penne digitali con funzioni differenti:

- ✓ penne registratore che permettono di registrare l'audio della lezione;
- ✓ penne con cui si scrivono appunti e che, una volta collegate a un PC grazie a un software ICR (Intelligent Character Recognition), consentono di convertire il testo scritto a mano in un file modificabile;
- ✓ "Smart pen pulse" che unisce le due funzioni soprascritte, memorizzando gli appunti scritti a mano e registrando contemporaneamente le conversazioni. Tale penna inoltre ha anche diverse altre applicazioni: calcolatrice scientifica; traduttore ecc.⁵³

⁵² Paolo Ferri, *Nativi digitali puri e nativi digitali spuri*, 2011 Articolo di presentazione del libro *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano, 2011. (scaricabile da: <http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambienti-di-apprendimento/nativi-digitali-puri-natividigitali-spuri-404174180.shtml>)

⁵³ È possibile vedere l'utilizzo di questa penna sul sito: www.youtube.com/watch?v=iSoaVKM2FnY



Approfondimento

Registrazione della lezione

È possibile registrare la lezione esclusivamente per scopi personali, ad esempio per motivi di studio individuale. Per ogni altro utilizzo o eventuale diffusione, anche su Internet, è necessario prima informare adeguatamente le persone coinvolte nella registrazione (professori, studenti...), e ottenere il loro esplicito consenso.

Nell'ambito dell'autonomia scolastica, gli istituti possono decidere di regolamentare diversamente o anche di inibire gli apparecchi in grado di registrare.

*La privacy tra i banchi di scuola, p. 17**

VIDEOFONINI, FILMATI, MMS. L'utilizzo di videofonini, di apparecchi per la registrazione di suoni e immagini è in genere consentito, ma esclusivamente per fini personali, e sempre nel rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali delle persone coinvolte, in particolare della loro immagine e dignità. Le istituzioni scolastiche hanno, comunque, la possibilità di regolare o di inibire l'utilizzo di registratori audio-video, inclusi i telefoni cellulari abilitati, all'interno delle aule di lezione o nelle scuole stesse. Non è possibile, in ogni caso, diffondere o comunicare sistematicamente i dati personali di altre persone (ad esempio immagini o registrazioni audio/video) senza aver prima informato adeguatamente le persone coinvolte e averne ottenuto l'esplicito consenso.

Ivi, p. 19

* *La privacy tra i banchi di scuola*, scaricabile dal sito:
www.garanteprivacy.it/garante/document?ID=1721480

6.7 Le misure dispensative

Sono misure che non violano l'imparzialità, ma al contrario mettono il dislessico sullo stesso piano dei suoi compagni.

Giacomo Stella

Sono interventi che consentono allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura.

D'altra parte, consentire allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo lo impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli items della prova. (> par. 1.10, *I DSA e non solo*)

[...] L'adozione delle misure dispensative, al fine di **non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo** degli alunni con DSA, dovrà essere **sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste**, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione.

Linee Guida, p. 7

Quindi, le misure dispensative:

- esonerano da alcune prestazioni (copiatura alla lavagna, lettura ad alta voce ecc.);
- personalizzano il tempo delle attività;
- rendono personalizzabile la valutazione.

Tali misure e strumenti non hanno lo scopo di “guarire” il ragazzo dal disturbo (perché non è una malattia!), ma di aiutarlo a ridurre gli effetti, predisponendo una modalità di apprendimento più adatta alle sue specifiche caratteristiche. Gli permetteranno, quindi, di raggiungere gli obiettivi disciplinari curricolari e di superare le difficoltà. La loro funzione è di **facilitare l'esecuzione dei compiti cosiddetti automatici** (“non intelligenti”, ma per gli allievi con DSA faticosi), proprio come un paio di occhiali permette al miope di leggere ciò che è scritto sulla lavagna.

Riportiamo qui di seguito una tabella riassuntiva di ciò che può essere dispensato dagli obblighi scolastici o fornito come strumento compensativo, a seconda del tipo di DSA manifestato dallo studente.

Tabella 4 - Interventi di compenso e dispensa



Peculiarità dei processi cognitivi	Interventi di compenso/dispensa
<p>Lentezza ed errori nella lettura con conseguente difficoltà nella comprensione del testo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ evitare di far leggere a voce alta ✓ incentivare l'utilizzo di computer con sintesi vocale, audiolibri, dizionari digitali ecc. ✓ sintetizzare i concetti con l'uso di mappe concettuali e/o mentali ✓ favorire l'uso di software specifici dotati di sintesi vocale in grado di leggere anche le lingue straniere ✓ leggere le consegne degli esercizi e/o fornire, durante le verifiche, prove su supporto audio e/o digitale ✓ ridurre nelle verifiche scritte il numero degli esercizi senza modificare gli obiettivi ✓ evitare le verifiche scritte in tutte le materie tradizionalmente orali, consentendo l'uso di mappe o ipertesti (PPT) durante l'interrogazione
<p>Difficoltà nei processi di automatizzazione della lettura-scrittura: impossibilità di eseguire nello stesso tempo due “compiti” come ascoltare e scrivere, ascoltare e seguire un testo scritto ecc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ evitare di far prendere appunti, ricopiare testi o espressioni matematiche ecc. ✓ in caso di necessità di integrazione dei libri di testo, fornire appunti su supporto digitale o cartaceo stampato preferibilmente con carattere Arial, Comic Sans, Trebuchet (di dimensione 12-14 pt) consentire l'uso del registratore/smart pen in classe ✓ evitare la scrittura sotto dettatura ✓ evitare la copiatura dalla lavagna

Peculiarità dei processi cognitivi	Interventi di compenso/dispensa
Difficoltà nel ricordare le categorizzazioni: i nomi dei tempi verbali e delle strutture grammaticali italiane e straniere, dei complementi ecc.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ favorire l'uso di schemi anche durante verifiche/interrogazioni ✓ privilegiare l'utilizzo corretto delle forme grammaticali rispetto alle acquisizioni teoriche delle stesse ✓ utilizzare per le verifiche domande a scelta multipla
Disortografia e/o disgrafia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ favorire l'utilizzo di programmi di videoscrittura con correttore ortografico per l'italiano e le lingue straniere
Discalculia, difficoltà nel memorizzare: tabelline, formule, sequenze arbitrarie e procedure ecc.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ consentire l'uso di tavola pitagorica, calcolatrice, tabelle e formulari, mappe procedurali, sia nelle verifiche che nelle interrogazioni ✓ utilizzare prove a scelta multipla ✓ utilizzare software tipo CABRI, Derive, Alnuset ecc.
Difficoltà nell'espressione della lingua scritta	<ul style="list-style-type: none"> ✓ favorire l'uso di schemi testuali, dare una traccia del tema chiara e dettagliata (con l'indicazione dei principali argomenti da trattare)
Difficoltà nell'esposizione orale	<ul style="list-style-type: none"> ✓ incentivare l'utilizzo di mappe, schemi e ipertesti (PPT) durante l'interrogazione, come previsto anche nel colloquio per l'esame di Stato, per facilitare il recupero delle informazioni e migliorare l'espressione verbale orale ✓ evitare di richiedere lo studio mnemonico e nozionistico in genere, tenere presente che vi è una notevole difficoltà nel ricordare nomi, termini tecnici e definizioni (per esempio per le materie scientifiche, storia, geografia ecc.)
Facile stanchezza e tempi di recupero troppo lunghi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ fissare interrogazioni e compiti programmati ✓ evitare la sovrapposizione di compiti e interrogazioni di più materie ✓ evitare di richiedere prestazioni nelle ultime ore dell'orario scolastico ✓ ridurre le richieste di compiti per casa ✓ istituire un produttivo rapporto tra scuola e famiglia/tutor ✓ controllare la gestione del diario
Difficoltà nella lingua straniera	<ul style="list-style-type: none"> ✓ privilegiare la forma orale ✓ utilizzare per lo scritto prove a scelta multipla
E se vi è anche un deficit di attenzione	<ul style="list-style-type: none"> ✓ dividere la prova in tempi differenti, in quanto non serve assegnare più tempo
Inoltre...	<ul style="list-style-type: none"> ✓ indirizzare l'intervento didattico verso attività metacognitive, come potenziare i processi "alti" legati all'anticipazione e alle rappresentazioni mentali e le mnemotecniche visive ✓ indurre abilità di studio personalizzate ✓ preferire una valutazione formativa che punti più sul contenuto che sulla forma ✓ favorire l'instaurarsi di meccanismi di autoverifica e di controllo ✓ potenziare l'autostima evitando di sottolineare solo le difficoltà



7

La valutazione e le verifiche

Le norme ministeriali, parlando di valutazione degli apprendimenti, dichiarano che la “valutazione” dello studente con DSA dovrà essere “adeguata”, centrata sul singolo alunno e sui suoi progressi.

7.1 Che cosa significa “valutazione”? Quali idee e quali modelli della valutazione?

Valutare è un processo complesso che coinvolge diversi attori: in primo luogo insegnanti e allievi, ma di riflesso anche le famiglie e altri gruppi sociali. Essere valutati o dover valutare ci mette in contatto con la formulazione o l'accettazione di un “giudizio”, che può essere specifico o globale, ma che comunque attiva una serie di reazioni a catena che **possono influire positivamente sul rendimento scolastico oppure influire negativamente**, portando, nei casi più estremi, a un rifiuto della scuola.

È importante ricordare che **non esiste una sola idea di valutazione**, così come non esiste una sola idea di apprendimento, ed è importante ricordare che **valutare significa “dare valore”**.

L'azione valutativa deve quindi essere un'azione **autentica e significativa**, pertanto non può essere relegata a singoli momenti specifici (i momenti delle verifiche), ma deve realizzarsi in un “continuum” che comprende le **quattro aree del sapere: sapere, saper fare, saper essere e sapere di sapere** (la valutazione si riferisce così al concetto di **competenza**).

Gli studi sui processi valutativi hanno messo in luce le specificità (e le differenti valenze) dei modelli attualmente in uso; in sintesi:

- i modelli basati sulla **valutazione dell'apprendimento** sono focalizzati sul **prodotto**;
- i modelli basati sulla **valutazione per l'apprendimento** sono focalizzati sul **processo**.

Per i ragazzi con DSA, come per ogni studente, **il secondo modello risulta essere il più funzionale ed efficace**, anche se di fatto il meno praticato.

Per favorire il passaggio da «una **valutazione dell'apprendimento**» a «una **valutazione per l'apprendimento**» è necessario rimettere in discussione i nostri modelli impliciti di riferimento.

Diventa importante chiedersi cosa intendiamo per “osservare” e per “valutare”, quali criteri e quali metodi utilizziamo e, soprattutto, con quale finalità.

Spero di immaginare un giorno, in un futuro non lontano, nel quale le verifiche e la valutazione non saranno considerate con paura e terrore; non saranno separate dall'insegnamento e dall'apprendimento; non saranno utilizzate per punire o per proibire l'accesso a un apprendimento importante; e non saranno considerate riti privati o mistici. Valutazione e insegnamento/apprendimento, al contrario, saranno intercambiabili, l'una influenzerà l'altra per poter entrambe crescere. La valutazione evidenzierà non solo che cosa gli studenti sanno e capiscono, ma svelerà anche come questi nuovi apprendimenti hanno avuto luogo.

John Bradley Cousins, p. 57⁵⁴

Tale riflessione consentirà di sviluppare una mentalità in grado di assumere altre prospettive, aperta all'uso di strumenti idonei a osservare qualcosa di diverso (per esempio gli stili cognitivi di un ragazzo e il suo processo di apprendimento) e a valutare altri aspetti oltre a quelli tradizionalmente intesi in ambito didattico.

7.2 Che cosa dicono la legge 170 e le Linee Guida?

La Legge 170/2010 assicura che «sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, **adeguate forme di verifica e di valutazione**, anche per quanto concerne gli esami di Stato...». Ma cosa significa “adeguate forme di verifica e di valutazione”?

L'articolo 6 del Decreto attuativo ci dà ulteriori spiegazioni:

1. La valutazione scolastica, periodica e finale [...] deve essere coerente con gli interventi pedagogico-didattici.
2. Le Istituzioni scolastiche adottano modalità valutative che consentono [...] di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto, mediante l'applicazione di misure che determinino le condizioni ottimali per l'espletamento della prestazione da valutare - relativamente ai tempi di effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove - riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria.
3. Le Commissioni [...] tengono in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. Sulla base del disturbo specifico, anche in sede di esami di Stato, possono riservare ai candidati tempi più lunghi di quelli ordinari. Le medesime Commissioni assicurano, altresì, l'utilizzazione di idonei strumenti compensativi e adottano criteri valutativi attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte, [...] prove nazionali INVALSI [...], sia in fase di colloquio.

⁵⁴ John Bradley Cousins, *Assessing program needs using participatory evaluation: A comparison of high and marginal success cases*, in J. B. Cousins, & L. M. Earl (Eds.), *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*, Falmer, London, 1995 pp. 55-71.

Già il Regolamento della valutazione (D.P.R. 122/2009, art. 10) affermava che la valutazione deve essere personalizzata, cioè deve tener conto sia delle caratteristiche personali del disturbo del ragazzo, sia del punto di partenza e dei risultati conseguiti, premiando i progressi e gli sforzi.

La valutazione deve tenere in considerazione dei progressi del bambino e non limitarsi al confronto con il livello della classe.

C. Cornoldi, S. Zaccaria, *In classe ho un bambino che...*, Giunti, Firenze, 2011, p. 185

La valutazione deve concretizzarsi in una prassi che espliciti concretamente le modalità di differenziazione a seconda della disciplina e del tipo di compito, **discriminando fra ciò che è espressione diretta del disturbo e ciò che esprime l'impegno dell'allievo e le conoscenze effettivamente acquisite.**

Linee Guida, p. 28

7.3 Le verifiche

Le *Linee Guida* sottolineano che **devono essere personalizzate non solo la valutazione ma anche le forme di verifica.**

Sulla base di tale documentazione (riferimento a documento diagnostico e PDP), nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e delle verifiche in corso d'anno o a fine Ciclo.

Linee Guida, p. 8

Le *Linee Guida* del decreto ministeriale specificano che, oltre a dare **tempi aggiuntivi** per le prove, è possibile dare verifiche con **minori richieste (riduzione quantitativa, ma non qualitativa)**, rimanendo comunque sempre nell'ambito degli obiettivi disciplinari previsti per la classe. (> [sottopar 3.7.8 Come calcolare la riduzione delle verifiche/compiti o il tempo da assegnare in più](#)) Inoltre:

Nella valutazione delle prove orali e in ordine alle modalità di interrogazione si dovrà tenere conto delle capacità lessicali ed espressive proprie dello studente.

Linee Guida, p. 18

Mentre per le **prove scritte**:

gli alunni con disgrafia e disortografia sono dispensati dalla valutazione della correttezza della scrittura e, anche sulla base della gravità del disturbo, possono accompagnare o integrare la prova scritta con una prova orale attinente ai medesimi contenuti. Privilegiare verifiche orali piuttosto che scritte, tenendo conto anche del profilo individuale di abilità.

Linee Guida, p. 19

Vogliamo sottolineare che **la verifica non dovrebbe essere l'unica fonte di valutazione** (alcuni studenti sono molto emotivi). Valutate anche le domande e gli interventi fatti dagli allievi in classe, l'impegno dimostrato ecc.

È bene **pianificare con anticipo tempi e modalità delle verifiche**: non più di una al giorno e non più di tre alla settimana), scrivendole sul registro di classe in modo tale che voi insegnanti possiate coordinarvi e gli studenti possano consultarle.

Tabella 5 - Verifiche e modalità da attuare

Verifiche e modalità da mettere in atto
Programmare le verifiche (tempi – contenuti – procedura)
Preparare le verifiche con obiettivi e contenuti ben specificati per ciascuna delle competenze che si vuole valutare
Compensare i compiti scritti con prove orali
Utilizzare verifiche orali per le materie in cui non sono obbligatorie prove scritte
Preferire le verifiche in formato multimediale o proposte con caratteri idonei , non scritte a mano
Non scrivere in corsivo le consegne alla lavagna. Meglio le consegne date su un foglio
Preparare verifiche con scelte multiple (<i>no cloze</i> , ossia non usare test che prevedono l'inserimento di parole mancanti) e, se necessario, fare leggere le consegne da un lettore /o file audio (anche in sede di esame).
Strutturare le domande in modo chiaro , evitare la doppia negazione
Stare attenti a non ridurre i contenuti , se viene ridotto il numero di domande
Evitare di porre domande nozionistiche (date, nomi specifici ecc.)
Assegnare compiti preparatori a casa su ciò che verrà fatto nella verifica (provare a dare a casa dei facsimili di verifica)

7.4 Che cosa fare con la lingua straniera?

Le Istituzioni scolastiche attuano ogni strategia didattica per consentire ad alunni e studenti con DSA l'apprendimento **delle lingue straniere**. A tal fine valorizzano le modalità attraverso cui il discente meglio può esprimere le sue competenze, **privilegiando l'espressione orale**, nonché ricorrendo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative più opportune. **Le prove scritte di lingua straniera sono progettate, presentate e valutate secondo modalità compatibili con le difficoltà connesse ai DSA.**

Decreto Ministeriale n. 5669/2011, articolo 6, comma 4

Sul libro *Dislexia what is it*⁵⁵ è possibile trovare suggerimenti teorici e pratici sull'insegnamento della lingua inglese per studenti con DSA.

Inoltre nel 2012 partirà un progetto europeo (*DysLang*) nell'ambito del *Lifelong Learning Programme* con lo scopo di fare formazione ai docenti di lingua L2 e di creare un sito web sulla tematica.

7.4.1 La dispensa delle prestazioni scritte in lingua straniera

Il comma 5 dell'articolo 6 del Decreto Ministeriale 5669 dice che

si **possono dispensare alunni e studenti dalle prestazioni scritte in lingua straniera** in corso d'anno scolastico e in sede di esami di Stato, nel caso in cui vi sia:

- **certificazione di DSA** attestante la gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di dispensa dalle prove scritte;
- richiesta di **dispensa** dalle prove scritte di lingua straniera presentata dalla famiglia o dall'allievo se maggiorenne;
- **approvazione da parte del consiglio di classe** che confermi la dispensa in forma temporanea o permanente, tenendo conto delle valutazioni diagnostiche e sulla base delle risultanze degli interventi di natura pedagogico-didattica, con particolare attenzione ai percorsi di studio in cui l'insegnamento della lingua straniera risulti caratterizzante (liceo linguistico, istituto tecnico per il turismo, ...).

In sede di esami di Stato, conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, **modalità e contenuti delle prove orali – sostitutive delle prove scritte** – sono stabiliti dalle Commissioni, sulla base della documentazione fornita dai consigli di classe.

I candidati con DSA che superano l'esame di Stato conseguono il titolo valido per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado o all'università.

⁵⁵ Claudia Gabrieli, Rossana Gabrieli, *Dislexia what is it?*, Armando Editore, Roma, 2008.

7.4.2 L'esonero dalle lingue straniere

Solo in casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico, l'alunno può - su richiesta della famiglia e conseguente approvazione del consiglio di classe - **essere esonerato dall'insegnamento delle lingue straniere** e seguire un percorso didattico differenziato.

In sede di esami di Stato, i candidati con DSA, che hanno seguito un percorso didattico differenziato e sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, **finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'art.13 del D.P.R. n.323/1998.**

Decreto Ministeriale n. 5669/2011, articolo 6, comma 6

Attenzione: in questo caso verrà rilasciato solo l'attestato e non il diploma!



Sintesi

La valutazione

- Valutare considerando i DSA
- Valutare i processi di apprendimento, non gli studenti
- Valutare, nelle prove scritte, il contenuto e non la forma
- Escludere dalla valutazione gli errori di trascrizione e gli errori ortografici
- Valutare i progressi in itinere e gli sforzi, non le carenze
- Applicare una valutazione formativa
- Non fare la media matematica tra i voti degli scritti e la relativa compensazione orale
- Evitare di fare verifiche scritte per materie orali o pratiche
- Permettere di utilizzare gli usuali strumenti compensativi
- Assegnare tempo supplementare o ridurre la prova
- Inserire le modalità di valutazione e le forme di verifica nel PDP

8

Fare attenzione a...

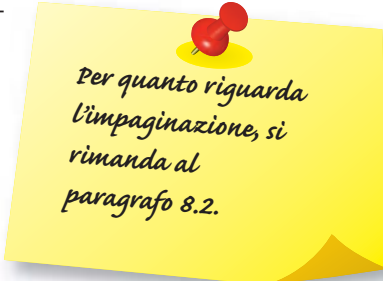
8.1 I libri di testo

La scelta dei libri di testo deve tener conto anche dei ragazzi con DSA. Ripetiamo che, essendo studenti intelligenti, non hanno bisogno di contenuti diversi, e nemmeno è utile per loro studiare su riassunti fatti da altri.

Questi studenti normalmente hanno una buona memoria visiva: per questo motivo hanno bisogno di poter studiare su testi contenenti molte immagini, ma coerenti con i contenuti.

L'ideale per loro sarebbe un libro scritto solo con immagini e didascalie e leggibile a più livelli.

Dovrebbe contenere una parte centrale con il nucleo dell'argomento e vari box con approfondimenti, collegamenti, indicazioni bibliografiche e filmografiche, sintesi, domande, indicazioni di siti web... ma forse stiamo descrivendo un e-book. In realtà il libro ideale per tutti i nativi digitali.



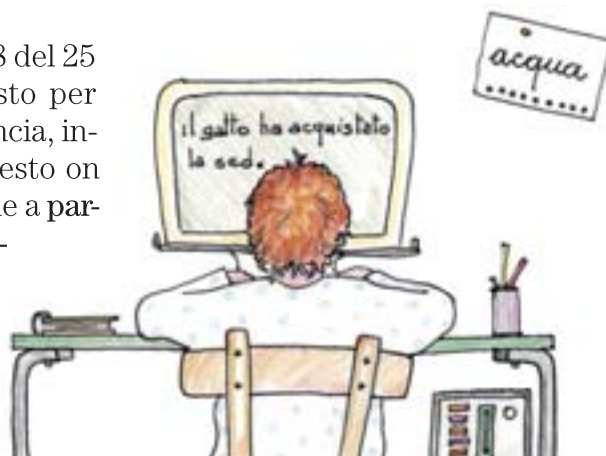
Per quanto riguarda l'impaginazione, si rimanda al paragrafo 8.2.

8.1.1 I libri di testo digitali

I libri di testo digitali possono essere di due tipi: il primo non è nient'altro che la copia su file (in genere pdf) del libro cartaceo; il secondo è un vero e proprio libro interattivo.⁵⁶ Entrambi possono essere letti da una sintesi vocale.

Di recente si avanza sempre più spesso l'ipotesi di utilizzare internet per la distribuzione di libri di testo in formato digitale per ridurne il peso e, soprattutto, i costi.

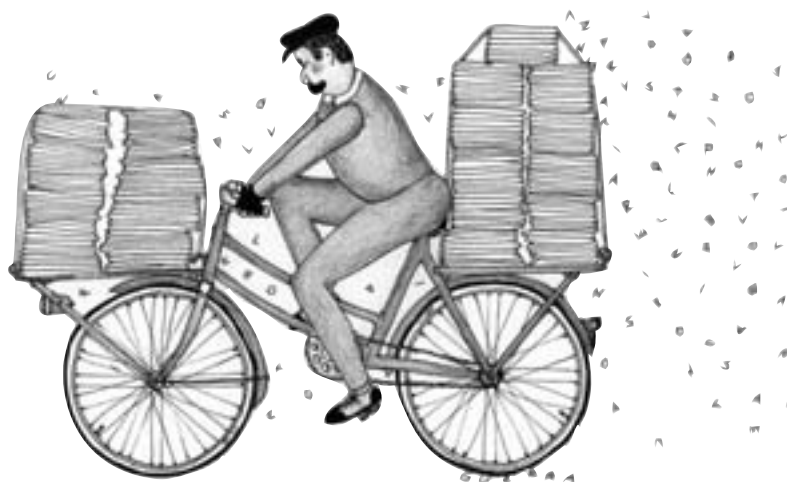
La Circolare Ministeriale n. 18 - Prot. n. 1308 del 25 febbraio 2011 sull'adozione dei libri di testo per l'anno scolastico 2011/2012 al punto C annuncia, infatti, «la progressiva transizione ai libri di testo on line o in versione mista, tenendo presente che a partire dall'anno scolastico 2012/2013 non potranno essere più utilizzati testi esclusivamente a stampa».



⁵⁶ A questo proposito si può consultare il libro E-Inglese dal sito Garamond: <http://www.garamond.it/index.php?pagina=433>

8.2 Le caratteristiche di impaginazione

Ogni individuo ha il sistema percettivo che funziona in maniera differente, e questo vale anche per il sistema percettivo visivo. Per questo motivo, anche se la forma e le dimensioni delle parole nella realtà sono uguali, esse vengono percepite in modo differente da ogni lettore. Per chi ha problemi di dislessia, ci possono essere degli ostacoli creati dalla scrittura, che con piccoli accorgimenti possono essere ridotti.



Ogni testo scritto per essere letto deve essere prima percepito e messo a fuoco, per poter essere in un secondo tempo decodificato. Il carattere o font è la forma grafica delle lettere che compongono un alfabeto.

Sbagliare carattere può significare affaticare la lettura o rendere addirittura illeggibile un testo, cosa che vanificherebbe ogni sforzo di comunicazione.

Non bisogna quindi sottovalutare questa scelta per realizzare un testo di più facile lettura. Fino a non molti anni fa il problema della dislessia era poco conosciuto per cui non esisteva ancora alcun **carattere tipografico** progettato appositamente e nemmeno ci si era posti il problema di come migliorare l'**impaginazione per aumentare la leggibilità del testo**, rendendo più semplice la lettura a persone con questa caratteristica.

Per far capire meglio l'utilità di questi accorgimenti, abbiamo pensato di inserire alcune pagine (94-99) proprio utilizzando le caratteristiche tipografiche e il formato d'impaginazione che pensiamo possano aiutare le persone con dislessia.

Per fare questo abbiamo chiesto aiuto a una ragazza con grande creatività, che ha vissuto sulla propria pelle queste problematiche e che, proprio per questo motivo, ha voluto laurearsi in "Progettazione grafica e comunicazione visiva". Nell'ambito della sua tesi di laurea ha creato un carattere ad alta leggibilità per chi ha problemi di dislessia. **Il nome del carattere è Diego Sans.**

Alcune di queste informazioni potrebbero esservi utili nel momento in cui scrivete, per i vostri studenti, appunti, verifiche ecc., o quando dovete scegliere i libri di testo (> [sottopar. 8.2.4 box In sintesi, L'impaginazione](#)).

8.2.1 Quale carattere usare?⁵⁷

Negli ultimi anni, in molti si sono impegnati nell'analisi scrupolosa delle caratteristiche delle **font** già esistenti che risultavano essere **più accessibili alle persone con dislessia**, in modo da proporle in alternativa ai caratteri più in uso.

I caratteri tipografici finora considerati più leggibili sono: Arial, Comic Sans, Geneva, Helvetica, Thoma, Trebuchet MS, Verdana.

Naturalmente questi caratteri, essendo stati studiati per altri scopi, **non soddisfano pienamente né contemporaneamente tutti i parametri necessari.**

Dalla letteratura è emerso che le persone con dislessia preferiscono di gran lunga i caratteri **sans serif** (senza grazie) rispetto ai serif (graziati)⁵⁸, mentre sembra che, per chi non ha problemi di dislessia, non vi siano differenze significative tra i due tipi di carattere. Per i lettori con dislessia le grazie sono soltanto fonte di distrazione che li distoglie dal testo.

Un'altra caratteristica che emerge spesso dalle testimonianze dirette è che sono preferibili le famiglie di font che hanno **tratti ascendenti e discendenti molto lunghi**, in grado perciò di differenziarsi significativamente dai caratteri sull'altezza della x. Inoltre le persone con dislessia preferiscono che le lettere solitamente speculari (ad esempio b, d, p e q) e quelle con tratti simili (ad esempio a ed e, t ed f) siano **molto differenziate tra loro.**

L'autrice di questa parte ha ideato una famiglia di caratteri tipografici che **differenziasse nettamente ciascuna**

⁵⁷ I sottoparagrafi 8.2.1 - 8.2.4 sono stati scritti e impaginati da Giulia Gioacchini.

⁵⁸ Le grazie non sono altro che le piccole terminazioni presenti alla fine dei tratti delle lettere che dovrebbero enfatizzare il movimento orizzontale del testo, aiutando l'occhio a seguire meglio la riga. Ma la leggibilità dipende in modo determinante con la familiarità del carattere. Mentre i libri vengono scritti con caratteri serif, i siti web, per problemi di definizione, utilizzano quelli sans serif. Ricordiamo che gli studenti utilizzano sempre di più i PC.

lettera che poteva essere confusa con una sua simile per assecondare il più possibile le esigenze dei lettori con dislessia.

Il risultato di questo lavoro è la famiglia della font **Diego Sans**.

8.2.2 Quale dimensione?

Si potrebbe, inoltre, pensare che la **dimensione del carattere** determini la facilità di lettura: i caratteri più grandi si leggeranno meglio dei caratteri piccoli. Tuttavia, non è così. Più i caratteri sono grandi più occupano spazio all'interno della retina, di conseguenza è maggiore il numero delle lettere che si allontana dal centro del campo visivo, dove, anche se grandi, diventano difficili da distinguere. Per questo motivo è importante che un testo sia composto fino a un massimo di **12/14 punti tipografici**.

8.2.3 Stampato maiuscolo o stampato minuscolo?

PROVIAMO ORA A SCRIVERE QUESTO PARAGRAFO TUTTO CON LO STAMPATO MAIUSCOLO. SPESSO SI LEGGE O SI SENTE DIRE CHE PER LE PERSONE CON DISLESSIA LO STAMPATO MAIUSCOLO SIA PIÙ SEMPLICE DA LEGGERE. SE QUESTO È VERO PER I BAMBINI ALL'INIZIO DELLA SCOLARITÀ, NON È PIÙ VERO PER I RAGAZZI PIÙ GRANDI E PER NOI ADULTI. INFATTI **UN TESTO SCRITTO TUTTO CON I CARATTERI MAIUSCOLI PERDE DI LEGGIBILITÀ OLTRE LE 5 RIGHE**, E QUESTO PRINCIPALMENTE PER 3 MOTIVI:

1. CON LO STAMPATO MAIUSCOLO SI PERDONO LE LETTERE MAIUSCOLE DOPO IL PUNTO CREANDO

CONFUSIONE SULL'INIZIO DELLA FRASE SUCCESSIVA. SI RICORDI CHE NORMALMENTE CHI HA UNA DISLESSIA TRALASCIA LA PUNTEGGIATURA IN QUANTO TROPPO CONCENTRATO SULLA DECODIFICA⁵⁹.

2. TUTTI I LIBRI, I GIORNALI ECC. SONO SCRITTI IN STAMPATO MINUSCOLO, PER CUI ABBIAMO MENO FAMILIARITÀ CON QUESTO TIPO DI CARATTERE.

3. NON ESSENDO PRESENTI TRATTI ASCENDENTI E DISCENDENTI I CARATTERI SI DIFFERENZIANO MENO GLI UNI DAGLI ALTRI.

Attenzione! Quando scrivete consegne o altro alla lavagna scrivete in STAMPATO MAIUSCOLO, in questo caso è più leggibile del corsivo!

8.2.4 Come impaginare?

Anche il modo nel quale è impaginato un testo può influenzare molto la leggibilità.

Le righe di testo troppo lunghe o troppo corte compromettono la leggibilità perché stancano l'occhio costringendolo a eseguire un numero di movimenti non naturale.

Nel primo caso l'occhio farà un grosso sforzo a seguire la riga fino in fondo senza "perdersi", nel secondo, invece, farà uno sforzo eccessivo nel continuare ad andare a capo. È consigliato, particolarmente per le persone con dislessia, accertarsi che la **larghezza della linea di testo sia compresa tra i 6 e i 13 centimetri** (non più di 60-70 caratteri).

Analogamente per permettere un miglior riconoscimento delle linee di testo è importante utilizzare **un'interlinea leggermente più ampia del solito**.

⁵⁹ Si potrebbe in parte risolvere questo problema con l'utilizzo del maiuscoletto in cui le lettere maiuscole sono più grandi delle minuscole.

Nel carattere Diego Sans questo accorgimento è già presente all'interno della progettazione della font stessa. Sono infatti state **enfattizzate tutte le lettere con tratti ascendenti e discendenti** sia per differenziarle ulteriormente dalle loro simili, sia per avere una naturale interlinea più ampia.

Anche **lo spazio tra le lettere e tra le parole** è di massima importanza.

Per questo motivo è vivamente sconsigliato comporre un testo giustificato⁶⁰. Per evitare questi inconvenienti è possibile **utilizzare una composizione (non giustificata) a bandiera a sinistra**.

In questo modo lo spazio tra le lettere e tra le parole sarà sempre della stessa entità, semplificando la lettura e dando un ritmo uniforme al testo.

Inoltre è bene ribadire che è molto importante **non sillabare il testo**, ovvero non andare a capo a fine riga.

Per le persone con dislessia, infatti, trovarsi di fronte a una parola interrotta a fine riga può comportare grandi problemi di leggibilità. Infatti se la parola viene divisa, si ottengono due parole separate che non appartenendo al lessico mentale, devono quindi essere lette per via fonologica (assemblativa), riducendo in questo modo la fluidità di lettura (> [par. 2.1 box Approfondimento, Le due vie della lettura](#)).

È infine preferibile, qualora possibile, **suddividere il testo in paragrafi** (separati da uno spazio bianco) a suggerire alle persone con dislessia una lettura per punti e per **concetti chiave**, facilitando in tal modo la comprensione del testo.

Infatti una persona con dislessia compensata si aiuta molto con l'anticipo semantico, e il fatto di separare i paragrafi in questo modo agevola la comprensione del testo e la fluidità di lettura.

⁶⁰ Per giustificazione si intende quel tipo di composizione nel quale le righe di testo hanno tutte la stessa lunghezza: lo spazio che rimarrebbe in fondo alla linea di testo viene, infatti, suddiviso equamente tra le parole e talvolta questo è causa di enormi spazi tra una parola e l'altra o, al contrario, di parole quasi unite l'una all'altra.

Anche **l'area stampata**, ovvero la somma di tutte le righe, è da tenere in considerazione nel progettare una pagina. I margini incidono, infatti, molto sull'impatto visivo della pagina. Per rendere più fruibile un testo alle persone con dislessia è quindi bene lasciare **ampi margini** che incorniciano l'area stampata.

Può risultare molto utile lasciare **uno dei margini laterali più ampio** degli altri per permettere al lettore di trascrivere parole chiave o concetti importanti, oppure per poter disegnare o fare degli schemi per aumentare la comprensione e memorizzazione del testo.

Inoltre è utile:

- usare il **grassetto** per evidenziare e non il sottolineato che confonde;
- evitare blocchi di testo scritti troppo densamente, fare i paragrafi piuttosto corti;
- scrivere per punti utilizzando elenchi puntati, piuttosto che una prosa continua.

Può essere efficace racchiudere una parte di testo all'interno di una cornice per enfatizzarlo.

8.2.5 Quale carta usare?

- È meglio evitare di scrivere il testo con colori chiari su sfondo scuro.
- È invece consigliato usare la **carta colorata pallida** (si consiglia il giallino, il "grigio chiaro" o l'azzurro) in quanto la carta bianca stanca troppo gli occhi. In Cina spesso i romanzi scritti con gli ideogrammi (che richiedono grande sforzo visivo) vengono stampati su carta non bianca per ridurre l'affaticamento dato dal troppo contrasto (carta bianca e scritta nera).
- È preferibile usare **carta opaca** (non la carta patinata lucida).

- La carta deve avere una grammatura di almeno 80-90

g/m² in modo da non lasciare intravedere il testo dietro.

- Alcune ricerche hanno dimostrato che per certe persone la sovrapposizione di un foglio di acetato colorato (meglio se opaco) alla pagina del libro riduce lo sforzo visivo e aumenta la fluenza della lettura riducendo le emicranie.



Sintesi

L'impaginazione

- Usare caratteri senza grazie (sans serif) per esempio Verdana, Trebuchet ecc.
- Usare caratteri con dimensione 12/14 pt
- Non usare il maiuscolo per più di 5 righe (ma usarlo per scrivere alla lavagna)
- La larghezza della riga non deve essere superiore ai 13 cm (60-70 caratteri)
- Lasciare uno dei due margini più ampio
- Giustificare solo a sinistra
- Non andare mai a capo spezzando una parola
- Per evidenziare un concetto usare il grassetto e non il sottolineato
- Dividere in paragrafi
- Fare elenchi puntati o numerati
- Usare carta non troppo bianca e di una grammatura di almeno 80-90 g/m²

8.3 Lo stile della scrittura

Abbandoniamo ora la font Diego Sans e torniamo all'impaginazione tradizionale per continuare la nostra esposizione.

Anche il modo nel quale è scritto un testo può influire molto sulla sua leggibilità e comprensione.

Ecco alcune indicazioni:

- Il **linguaggio** dovrebbe essere il più possibile **semplice e chiaro**.
- **Le frasi** dovrebbero essere piuttosto **corte**. Mantenete la lunghezza di una frase a una media di 15-20 parole.
- Usate il più possibile **verbi attivi**.
- **Non iniziate una nuova frase alla fine della riga**, in quanto è più difficile seguirla.

- Evitate le frasi al negativo, che non sono altro che tranelli linguistici.

Se ci domandassero: «Non è vero che Napoleone non è nato in Corsica?» È probabile che replicheremmo: «No, è falso: lo sanno tutti che è nato in Corsica».

Questa risposta, nella sostanza corretta, rivela un'insidia che si nasconde, in taluni casi, dietro alle **proposizioni negative vere**: tendiamo, inconsapevolmente, a trasformarle in affermative false.

La risposta esatta anche sul piano formale sarebbe infatti: «Sì è vero: si sa che è nato in Corsica».

Possiamo trovare simili “tranelli” linguistici nei quiz per la patente o per il patentino. Di fronte al quiz che recita: «La doppia striscia longitudinale continua... non consente l'inversione del senso di marcia»: potremmo reagire istintivamente pensando: «No che non la consente! È falso!» Sbagliando la risposta pur conoscendo la segnaletica orizzontale.

Per migliorare la leggibilità vi consigliamo quindi di:

- Essere il più possibile concisi.
- Inserire dove è possibile diagrammi di flusso. Sono molto utili per spiegare le procedure.
- Evitare di inserire abbreviazioni.
- Includere, ove è possibile, sia un indice analitico sia il sommario.

8.4 Sbagliando si impara?

Gli errori possono essere usati per imparare o per continuare a sbagliare. Quindi alla domanda se sbagliando si impara, rispondiamo:

Sì, se si è già in grado di riconoscere l'errore, e ancor più se si capisce l'origine.

Nella maggioranza dei casi per arrivare a questo è necessaria la mediazione di un adulto capace di cogliere la “natura” di quell'errore e spiegarla senza colpevolizzare (evitate frasi come «non sei stato attento! », «guarda meglio!» ecc.).

No. In tutti gli altri casi perché l'errore può ripetersi e fissarsi.

Infatti **la memorizzazione** si rafforza ogni volta che il soggetto produce una determinata risposta per il quesito dato, e ciò avviene anche se la risposta è errata.⁶¹

⁶¹ Sieger R. S e Shrager J., (1984) *A model of Strategy Choice*, in C. Sophian (ed.), *Origin of cognitive Skills*, Erlbaum, Hillsdale (NJ) Geary, D.C., Brown, S.C., Samaranayake, V.A., *Cognitive addition: A short longitudinal study of strategy choice and speed-of-processing differences in normal and mathematically disabled children*, *Developmental Psychology*, 27, 1991 pp. 787-797.

8.4.1 Gli errori vanno sottolineati?

La maggioranza dei ragazzi, e in particolare quelli con DSA, hanno una buona memoria visiva. Pertanto, come facciamo quasi tutti noi, **quando vogliono ricordare le parti importanti di un testo, le sottolineano.**

È il caso, quindi, che i docenti sottolineino gli errori sul quaderno di uno studente con DSA?

Se gli errori vengono sottolineati (e non importa il colore della biro che si utilizza), non si farà che fissare nella loro memoria la parola scritta in modo errato.

Gli errori, pertanto, andrebbero cancellati... e non evidenziati!

Se volete portare il vostro allievo ad **auto correggersi**, e non tutti i ragazzi riusciranno a farlo (> **si veda il perché al paragrafo 2.1**), vi consigliamo di provare a procedere in questa maniera:

- 1 In un primo tempo mettete un **piccolo puntino sopra o sotto** (concordarlo con lo studente) **la parola errata.**
- 2 Quando il ragazzo sarà in grado di trovare l'errore, **spostate il puntino al fondo della riga** dove si trova la parola.
- 3 E così via (frase, paragrafo, pagina, fine brano)... **fino a segnare il numero di errori presenti in fondo al brano.**

8.5 I compiti

Come già detto uno studente con DSA affronta il suo lavoro scolastico con lentezza e affaticabilità, i compiti e lo studio a casa possono impegnarlo per tante ore da non permettergli di dedicare il tempo libero ad attività ludico- ricreative-sportive.

Per questo motivo è bene ricordare di adeguare la quantità dei compiti da assegnare a casa a uno studente con DSA in base alle sue caratteristiche e questo dovrà essere concordato e scritto nel Patto formativo con la famiglia e nel PDP.

Bisogna quindi pensare a delle **vere e proprie strategie** da concordare con lo studente e/o i genitori.

Per esempio:

- **Controllate sul diario** che siano stati riportati i compiti e che abbia il materiale necessario allo studio, cercando di renderlo autonomo.
- Aiutatelo a **organizzare il materiale scolastico** (raccolta di fotocopie, trascrizione al computer di appunti di compagni o insegnanti ecc.).

- **Riducete la quantità dei compiti a casa:** per esempio assegnate un numero minore di esercizi per ognuna delle varie materie (> **per ridurli vedere la formula al sottoparagrafo 3.7.8**).
- Ricordate che allo studente vengono assegnati compiti anche dagli altri insegnanti.
- Convidete non solo le **modalità su come assegnare i compiti** (con fotocopie, con nastri registrati ecc.), ma anche le **modalità di esecuzione** e **gli strumenti** con cui tale lavoro può essere realizzato (uso di strumenti informatici, presentazioni con mappe, PowerPoint ecc.).
- **Calendarizzate i tempi di studio e programmare le interrogazioni e le verifiche:** stabilite delle scadenze, evitate sovrapposizioni e sovraccarichi.
- Aiutalo a preparare riassunti, mappe concettuali e/o mentali, schemi, per ridurre il carico del materiale da leggere e per memorizzare meglio.
- **Lasciate la possibilità di poter controllare i compiti sul registro di classe** o, ancora meglio **nel sito web della scuola**, sarebbe una grossa opportunità **per tutti**: così le spiegazioni e i lavori che avete assegnato possono essere controllati agevolmente in caso ci si dimentichi di scriverli tutti.
- **Favorite la *peer education*.**⁶²
- **Analizzate ogni strategia di studio proposta da parte dello studente** e verificate la sua efficacia.

In mancanza di testi digitalizzati, potrebbe essere utile affiancare al ragazzo un tutor che possa leggergli i libri di testo.

8.6 Le regole grammaticali

Per un ragazzo con DSA imparare le “regole grammaticali” è un’impresa molto complicata perché sono troppo astratte, per cui risulta molto più semplice impararle nell’uso quotidiano della lingua e ciò vale sia per l’italiano che per le lingue straniere.

Per questo motivo i libri di grammatica devono poter essere manuali da consultare quotidianamente, anche in fase di verifica; ancora meglio sarebbe stimolare lo studente a creare i suoi schemi o le sue mappe da consultare.

⁶² La *peer education*, educazione tra pari, è un metodo educativo che si avvale del rapporto di influenza reciproca che si instaura tra persone appartenenti a un medesimo gruppo. Tale strategia educativa attiva un processo naturale di passaggio "di conoscenze, di emozioni e di esperienze" da parte di alcuni membri del gruppo agli altri membri di pari status. Gli allievi diventano così soggetti attivi della propria formazione, non più solo recettori di contenuti ed esperienze impartiti dall'educatore.

8.7 I libri di lettura

Prima di assegnare la lettura di un libro scegliete quelli disponibili anche in altri formati:

- **Audiolibri** (libri letti da attori o volontari).
- **Libri digitali** (libri quasi sempre in formato pdf: per essere ascoltati occorre una sintesi vocale).
- **Film**.

Tra un libro digitale, letto da una sintesi vocale, e un audiolibro, letto da un attore, è preferibile quest'ultimo.

Infatti la voce sintetizzata non è facile da seguire, in quanto, essendo monotona, crea un calo attentivo.

Il film, invece, utilizzato all'interno della classe, può essere una risorsa in più per tutti, soprattutto se visto da una parte degli studenti (tra cui chi ha un DSA) e confrontato con il testo letto dagli altri.



Sitosgrafia

- www.radio.rai.it/radio3/terzo_anello/alta_voce/ audiolibri gratuiti
- www.liberliber.it audiolibri ed e-book scaricabili gratuitamente
- <http://www.libroparlato.org/>

8.8 L'importanza del gioco di ruolo

Suddividete l'attività e i momenti di insegnamento con momenti di applicazione pratica in cui consentire l'attività in piccoli gruppi.

Una strategia che si può usare per animare una lezione è il **gioco di ruolo** che permette un **approccio multisensoriale**.

Per esempio, durante l'ora di storia, per coinvolgere i ragazzi nella spiegazione, fate scegliere agli allievi un personaggio diverso. In classe si sta studiando il Medioevo? Ognuno di loro potrà scegliere di essere un feudatario, un cavaliere, un contadino, un monaco, un mercante, un artigiano, un re... ma per fare ciò gli studenti dovranno documentarsi, usando fonti diverse per studiare chi erano queste figure del passato. Potranno così capire meglio com'era la vita nella società feudale; quali erano i problemi da affrontare e le aspettative per il futuro. Questo richiederà loro anche un lavoro di ricerca su altri testi, immagini, filmati.

Il lavoro finale potrà essere sotto forma di "diario medievale", scritto su carta simil-pergamena, con Power Point, su computer, con immagini tratte da internet ecc.

Da questo momento in poi, quando l'argomento lo richiederà, i personaggi saranno richiamati in vita per vedere com'è cambiata la loro vita nei vari momenti storici: l'artigiano vivrà in città nel Comune, il papa avrà fatto guerra al re, il mercante sarà diventato banchiere ecc.

Nel gioco di ruolo si devono creare storie nuove e originali attraverso l'interpretazione del proprio personaggio e l'interazione con gli altri: non è un solo autore a imporre il suo modo di narrare una storia, ma sono giocatori e narratore a elaborare insieme il tessuto narrativo. La storia, pur avendo una tematica precisa a cui far riferimento, non ha una trama predefinita dall'inizio, ma può essere cambiata, di turno in turno, dai vari giocatori, che la interpretano e modellano a seconda dei propri desideri.

Il gioco di ruolo permette di personalizzare lo studio, di non dipendere dalla corretta e lineare esposizione della lezione imparata, così difficile per chi ha un DSA, e di fare collegamenti, porsi domande e cercare soluzioni che avvicinano alla piena comprensione dell'argomento. Ci sono libri di testo che suggeriscono questi giochi, e presentano attività di laboratorio sulle fonti sia iconografiche che scritte.

8.8.1 Il gioco di ruolo e le lingue straniere

Un utilizzo originale del gioco di ruolo è il suo uso per l'apprendimento delle lingue straniere. Si possono creare degli ambienti familiari: un negozio, un bar ecc. (per esempio potete interpretare il ruolo del barista e l'allievo il turista); gli allievi dovranno farsi capire utilizzando solo le parole che conoscono e la mimica. Se sbagliano, non bisogna correggerli direttamente, ma riprendere la loro frase dicendogliela in modo corretto.

Sitografia

- <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/> sito del British Council per la lingua inglese
- <http://www.bonjourdefrance.com/> sito per la lingua francese

8.9 La comunicazione ai genitori e loro coinvolgimento

Una buona relazione tra scuola e genitori aiuterà i vostri allievi soprattutto quelli che hanno difficoltà. Per ottenere ciò provate a:

- trovare un sistema di comunicazione efficace per informarli con regolarità sull'andamento del figlio/figlia (anche con comunicazioni scritte) e viceversa;
- coinvolgerli nei progetti scolastici;
- dare la possibilità di scambiarsi le impressioni e fare sì che vengano prese in considerazione;
- chiedere di raccontarvi le strategie vincenti di apprendimento/insegnamento che sono riusciti a trovare per aiutare loro figlio/figlia.

Come organizzarsi a casa?

9.1 L'indipendenza

I primi ad aiutare i ragazzi nei compiti sono i genitori, i quali però, non essendo insegnanti e non conoscendo a fondo lo stile cognitivo del proprio figlio, commettono spesso errori che ostacolano l'apprendimento significativo (> par. 9.2).

Non dimentichiamo poi che i ragazzi di oggi sono “nativi digitali”, e il loro modo di apprendere si è in parte trasformato. Piuttosto che rischiare di sostituirsi a loro, per accelerare lo svolgimento di tutti i compiti è consigliabile stimolarli a trovare le loro strategie, perché l'obiettivo principale è renderli indipendenti nello studio.

L'obiettivo non è quello di fare tutti i compiti... ma di far sì che i ragazzi **imparino a imparare**.

9.2 L'apprendimento significativo (o profondo)

L'apprendimento non è solo immagazzinamento di informazioni. Infatti affinché sia efficace e duratura, l'**informazione** deve essere prima **trasformata dal discente**. Solo così si può parlare di apprendimento significativo (o profondo). Tutto diventa comprensibile e recuperabile nel tempo, quando la conoscenza è stata acquisita attraverso un **processo naturale e attivo**.

La **reiterazione non è uno stile di apprendimento efficace**, anche se è quello più utilizzato. Solo lavorando sull'informazione gli studenti riusciranno a fissarla nella memoria. Inoltre, leggere e ripetere attiva principalmente la memoria fonologica, che è deficitaria in molti ragazzi con dislessia. Quindi, in questo caso, se non vogliono dimenticare la lezione due giorni dopo, dovranno assolutamente trovare altre forme di apprendimento utilizzando il canale a loro più congeniale. Molti ragazzi con DSA hanno come **canale preferenziale** quello **visivo**; per questo motivo troveranno aiuto nello studio, se utilizzeranno le mnemotecniche visive, le mappe cognitive con immagini, i diagrammi, l'uso dei colori, i grafici, gli ipertesti ecc.

Ricordiamo che il deficit fonologico non è alla base di tutti i DSA, ci sono, infatti, ragazzi che hanno il canale uditivo come punto di forza. Se hanno la **via uditiva** come **canale preferenziale**, dovranno utilizzare delle tecniche di memorizzazione basate sulle competenze fonologiche (per esempio creazioni di rime, acronimi ecc.) attivando in tal modo un apprendimento profondo. L'apprendimento inoltre sarà semplificato dalla registrazione in classe delle lezioni.

Il terzo canale di apprendimento è il cinestesico, nel quale i ragazzi imparano meglio attraverso il tatto, il movimento e la manipolazione. Questi studenti apprendono meglio quando l'esperienza di studio include dimostrazioni pratiche e in modo particolare se possono essere partecipanti attivi.

È importante sapere che le preferenze dei canali sensoriali possono anche cambiare in base a ciò che si sta facendo. Indipendentemente dal canale di apprendimento preferenziale, è importante che l'allievo compia un "lavoro cognitivo" su ciò che sta imparando.

9.3 Lo studio: come selezionare le informazioni più importanti di un testo

Spesso i libri contengono indicazioni metodologiche: le famose domande in itinere, schemi da completare, questionari-guida per prepararsi all'interrogazione. Purtroppo i ragazzi tendono a saltare questi spunti perché non devono ripeterli all'insegnante; è invece importante spiegare loro anche queste parti, chiarire gli scopi di questi suggerimenti metodologici e guidare l'allievo con DSA ad **acquisire un metodo efficace**.

Se chiedete a uno studente di questa età (specie se ha difficoltà nella decodifica) di sottolineare all'interno di un testo le informazioni più importanti, è facile che sottolinei tutto o nulla. **Sottolineare non è un compito facile**. Troppe persone hanno paura di scrivere sui libri: è importante, invece, usare pennarelli, evidenziatori, fare scritte ai margini ecc. per potenziare la memoria procedurale.

Un suggerimento potrebbe essere quello di chiedere all'alunno di:

- 1 leggere i titoli (in genere non viene data loro importanza e anzi gli alunni con difficoltà non li leggono neppure);
- 2 dire che cosa pensa ci sia scritto sotto i titoli (lavoro di **anticipazione** e di **brainstorming**);
- 3 andare a leggere la prima domanda al fondo del capitolo;
- 4 trovare la risposta a quella domanda all'interno del paragrafo/capitolo;
- 5 evidenziare la risposta (è importante che sia lo studente a effettuare il gesto, in modo tale da andare ad attivare la memoria procedurale);
- 6 scrivere a lato della pagina la parola o le parole che gli permettono di ricordare l'intera frase (in questo modo lo studente starà estrapolando dal testo le famose "parole chiave");
- 7 rispondere a tutte le domande del paragrafo/capitolo, in tal modo sarà in grado di crearsi la mappa cognitiva (mentale o concettuale).

Lo studente in questo caso sta intervenendo in prima persona sul testo... sta diventando un lettore attivo.

Approfondimento

Mappe mentali e mappe concettuali

Le mappe mentali e le mappe concettuali sono forme di rappresentazione grafica del pensiero e si differenziano sia per la strutturazione, sia per il modello realizzativo, sia per gli ambiti di utilizzo. Una **mappa mentale** ha una struttura gerarchico-associativa:

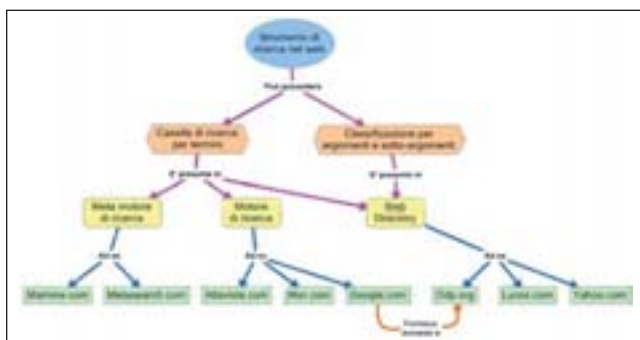
- i **rami** collegano ciascun elemento con quello che lo precede (gerarchia);
- le **associazioni** collegano elementi gerarchicamente disposti in punti diversi della mappa.



Esempio di mappa mentale

Essendo gerarchica, la mappa mentale ha necessariamente anche una **geometria**

radiale: all'elemento centrale troviamo collegati degli **elementi di primo livello**, ciascuno dei quali può essere collegato con **elementi di secondo livello** e così via. In genere la disposizione grafica degli elementi è a **raggiera**. Una mappa mentale può costituire il punto di partenza di un processo creativo e descrive meglio un **pensiero di tipo associativo non lineare**.



Esempio di mappa concettuale

La **mappa concettuale** ha una struttura di tipo reticolare:

- è costituita da nodi concettuali, ciascuno dei quali rappresenta un concetto elementare;
- i nodi concettuali sono collegati mediante frecce orientate e dotate di un'etichetta descrittiva.

Le mappe concettuali sono più adatte a descrivere un concetto di **tipo lineare**.

Si pensi a una lezione di storia in cui è importante ricordarsi la successione temporale (lineare).

Le immagini sono state prese da Wikipedia, 19 settembre 2011.

Sitografia

Siti da cui scaricare software gratuito per fare le mappe:

- **X mind** (in inglese, propone mappe mentali e concettuali): <http://www.xmind.net/>
- **Free mind** (in italiano): <http://freemind.softonic.it/>
- **VYM** (in inglese) <http://www.insilmaril.de/vym/>
- **Mind42** (in inglese, ma esiste tutorial in italiano) <http://www.mind42.com/>
- **BrainVizing** (in italiano) <http://inchiario.altervista.org/brainstorming/BrainVizing.html>
- **Cayra** (in inglese) http://download.cnet.com/Cayra/3000-2076_4-10777905.html
- **Ikon** (in inglese) <http://www.ikonmap.com/login>

9.4 L'ambiente di studio

9.4.1 L'ambiente reale

Ad alcune persone piace studiare in silenzio, mentre altre hanno bisogno di rumore di sottofondo. Un sottofondo musicale può aiutare alcuni ragazzi, perché nasconde i rumori ambientali che possono distrarli. Si potrebbe pensare che per studiare sia importante avere un ambiente molto luminoso, ma in realtà ogni individuo può avere una preferenza: alcuni trovano fastidiosa un'illuminazione eccessiva e che illumina tutta la stanza, altri si addormentano con una luce che illumina solo la scrivania.

Molti ragazzi con DSA e con deficit attentivo preferiscono studiare con una luce concentrata solo sul lavoro, perché così non vengono distratti dagli oggetti della stanza.

9.4.2 L'ambiente virtuale

È importante che il “desktop” sia in ordine, perché è facile che, nella fretta, il ragazzo salvi tutto disordinatamente sullo schermo, facendolo diventare presto sovraffollato: deve quindi imparare a creare, preferibilmente sul disco D⁶³, varie cartelle su argomenti differenti. Per velocizzare la ricerca è necessario che ogni file abbia un nome appropriato.

9.5 La gestione del tempo

Al di là della vita scolastica, spesso i ragazzi con DSA hanno bisogno di aiuto anche nella gestione del tempo. Occorre, quindi, aiutarli a crearsi un crono-programma della giornata: oltre agli elenchi di compiti da eseguire, può essere importante usare un timer.

Nel sito <http://trackclass.com/> si potranno trovare diverse strategie di aiuto per organizzare il lavoro scolastico.

9.6 Non solo libri

Ricordiamo che l'apprendimento può avvenire anche attraverso altri canali, per esempio i documentari sono per i ragazzi con dislessia un'ottima fonte.

Oltre ai documentari trasmessi in TV, possono cercare l'argomento di studio su archivi web (> [box Sitografia](#)).

⁶³ È sempre meglio avere il PC con due partizioni. I file creati verranno archiviati sulla partizione di disco (partizione D) su cui non è installato il sistema operativo (in genere disco C), perché in caso di problemi al software è più facile recuperare i dati.



Sitosgrafia

- <http://www.rcs.mi.cnr.it> Reparto di cinematografia scientifica del CNR
- www.medita.rai.it 4000 unità audiovisive tratte dagli archivi storici della RAI, suddivise per materia e ordine scolastico
- <http://www.audiodoc.it> Documentari di attualità

9.7 Le banche dati e i siti web⁶⁴

9.7.1 I software didattici

Reperire risorse online è sempre più facile. Chi effettua con una certa frequenza delle ricerche in Internet, utilizzando i principali motori di ricerca, può notare che il numero dei risultati non è mai lo stesso, ma è in continua crescita.

Se da un lato ciò può essere di conforto (si ha la possibilità di fare una scelta tra molte alternative), dall'altro può essere scoraggiante (che cosa scegliere fra le tante alternative? Quali i sono i risultati attendibili? Quali le fonti certificate?).

Per quanto riguarda l'ultima domanda una risposta è stata data a questi interrogativi. Si tratta di una banca dati realizzata dall'Istituto Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche, resa disponibile attraverso il **Servizio di documentazione sul software didattico** (<http://sd2.itd.cnr.it>), attivo dal 1999 grazie a una convenzione con il MIUR. Oltre 4000 software didattici, fra prodotti commerciali e free, sono stati catalogati in schede documentali consultabili che "spiegano" le loro caratteristiche didattiche, raccontano in un sommario quello che fanno, mostrano "come si presentano" attraverso due immagini, forniscono indicazioni sul loro reperimento e/o scaricamento e sui requisiti minimi di sistema necessari al loro funzionamento.

Dalla pagina: <http://sd2.itd.cnr.it/ricerca.php> cliccando su "ricerca avanzata" e selezionando, a fondo pagina, "il prodotto è accessibile/utilizzabile in presenza di: **disturbo specifico di apprendimento**", si ottiene un elenco di circa 140 titoli (3,5% del totale) di software indicati da autori/editori/distributori come strumenti utili agli alunni con DSA. Cliccando su ciascun titolo, si accede alla relativa scheda.

Sicuramente non sono presenti tutti i titoli dei software "esistenti" e utilizzabili nel contesto italiano, ma di certo ne comprende un gran numero, che costituisce in ogni caso un punto di partenza per un approfondimento personale.

Nelle schede sono infatti presenti i riferimenti dei **siti di autori/editori/distributori** che si possono consultare per vedere se esistono novità.

Fra queste schede sono rinvenibili anche quelle relative ai recenti prodotti software realizzati nell'ambito dell'azione ⁶⁵ del progetto del MIUR Nuove Tecnologie e Disabilità (NTD) - Progetti delle scuole. Nascono come strumenti per favorire l'integrazione e sono scaricabili.

⁶⁴ Il paragrafo 9.7 è a cura di Lucia Ferlino dell'Istituto di Tecnologie Didattiche – CNR di Genova

⁶⁵ L'azione 6 del progetto NTD del MIUR prevede la realizzazione di software gratuiti per il sostegno all'apprendimento degli alunni con disabilità.

Per trovare rapidamente le schede, anziché scorrere l'esito della ricerca indicata precedentemente, nella pagina: <http://sd2.itd.cnr.it/ricerca.php> cliccando su "ricerca avanzata" si possono impostare i seguenti criteri di ricerca: *Cerca le seguenti parole: NTD in tutta la scheda e Modalità di distribuzione: Scaricabile dalla rete e "il prodotto è accessibile/utilizzabile in presenza di: disturbo specifico di apprendimento"*.

Sitosgrafia

- <http://www.aiditalia.org/>
Sito dell'Associazione Italiana Dislessia. In particolare nella sezione software <http://www.aiditalia.org/it/software.html> vengono elencati e descritti i programmi degni di essere segnalati, suddivisi fra gratuiti e a pagamento (sintesi vocali, mappe ecc.).
- <http://www.agiad.it/>
Sito dell'Associazione Genitori e Insegnanti e Amici della dislessia. Nella sezione Link amici vengono segnalati numerosi siti in cui reperire software per costruire mappe, per esempio, ma anche altre risorse digitali già pronte e utilizzabili.
- <http://www.librodiscuola.altervista.org/>
Una sorta di portale di risorse digitali, selezionate e organizzate, secondo criteri di contenuto pertinente, ma anche per impatto visivo e di leggibilità, privilegiando il più possibile, immagini, animazioni, video e audio.
Nella sezione <http://www.librodiscuola.altervista.org/sitiquile.html> è presente una raccolta di link (a software) realizzata a cura del gruppo di lavoro "Sulle Ali dell'Aquila".
- <http://tuttiabordo-dislessia.blogspot.com/>
Blog Tutti a bordo - dislessia gestito da due docenti di Lettere che da anni si interessano delle problematiche inerenti i DSA, svolgendo un ruolo di supporto a genitori, docenti e alunni. All'interno del blog è presente una nutrita sezione dedicata ai software e ad altre risorse digitali (<http://tuttiabordo-dislessia.blogspot.com/search/label/Software%20free>).
- <http://alessandrachiarretta.wordpress.com>
Blog di una docente di scuola primaria. Nell'archivio del blog, nella sezione Computer e Internet, sono presenti diversi articoli dedicati ai software e ad altre risorse digitali.
- <http://www.dislessia.org/forum>
Forum per genitori, dislessici, tecnici e insegnanti sulla dislessia. Vi si trovano scambi di esperienze, consigli e notizie, segnalazioni di software e altre risorse digitali.
- Utilizzando la funzione "cerca" (<http://www.dislessia.org/forum/search.php>) si avvia un motore di ricerca in grado di combinare anche più criteri e restituire un risultato più preciso e vicino alla richiesta (per esempio: digitando "software" - in ricerca per termini - e selezionando "strumenti compensativi" - in ricerca nei forum - si ottiene l'elenco di tutti i messaggi in cui si è parlato di software nel forum sugli strumenti compensativi e non di altri messaggi).
- <http://www.maestranonella.it/>
Sito di una maestra che da tempo utilizza tecnologie e che condivide numerose risorse (software didattici scaricabili e siti web).
Nella sezione dislessia (<http://www.maestranonella.it/dislessia.html>) sono disponibili numerosi materiali scaricabili utili alla didattica con i dislessici.
- <http://www.dislessia-passodopopasso.blogspot.com/>
Blog Passo dopo Passo. È un'iniziativa per parlare di dislessia e un punto di incontro virtuale dedicato ai problemi di apprendimento. Nell'archivio del blog è presente una nutrita sezione dedicata ai software e ad altre risorse digitali.

Appendice

A *Appendice*

Modulo per la segnalazione
di difficoltà
d'apprendimento

B *Appendice*

Facsimile per la consegna
della documentazione

C *Appendice*

Esempio di PDP compilato

D *Indice dei termini*

A Appendice

Modulo

per la segnalazione di difficoltà d'apprendimento

Prot. **AI GENITORI DI**

OGGETTO: Segnalazione di difficoltà di apprendimento

In seguito alla tabulazione del questionario compilato da Voi e dalle insegnanti, sono emersi alcuni dati che necessitano di un approfondimento diagnostico, per condividere i percorsi didattici già intrapresi e per suggerire ulteriori interventi possibili.

In particolare il/la ragazzo/a presenta le seguenti difficoltà:

- di lettura
- di scrittura
- di calcolo
- altro

Si rileva anche un conseguente comportamento che si manifesta con le seguenti modalità:

Inoltre, vista la discrepanza tra la vivacità intellettuale e il rendimento scolastico e altri indicatori, si sospetta che le difficoltà di apprendimento, che gli insegnanti saranno disponibili a illustrare più nel dettaglio, possano essere riconducibili a specifiche difficoltà di apprendimento che meritano di essere approfondite. Per questo invitiamo la famiglia a recarsi ai servizi specialistici* territoriali per una valutazione diagnostica.

La scuola resta comunque a disposizione qualora nel percorso si evidenziassero problematiche e necessità, contando naturalmente sulla vostra collaborazione.

Cordiali saluti

Il Dirigente Scolastico

* Si ricorda che la legge 170 (8/10/2010) rinvia a ogni singola regione la normativa specifica per la certificazione della diagnosi di DSA.

B Appendice

Facsimile

per la consegna
della documentazione
(da far usare ai genitori)

Prot. n. ...

AL DIRIGENTE SCOLASTICO

della Scuola

in via

Oggetto: Consegna documenti e liberatoria per la comunicazione dei dati relativi alla diagnosi di DSA e altre EES al Referente e ai componenti del Consiglio di classe

Il sottoscritto

e la sottoscritta

genitori dell'alunno/a classe sez.

con la presente consegnano copia della diagnosi di Disturbi evolutivi specifici di apprendimento (DSA) o di altra Esigenza Educativa Speciale (EES) e autorizzano, ai sensi del "Codice in materia di protezione dei dati personali" (Dgls. 196/2003), l'utilizzo di tale documentazione per l'organizzazione e la stesura del Piano Didattico Personalizzato da parte del Referente, dei componenti del Consiglio di classe e di eventuali supplenti.

Sicuri che si opererà al fine di rendere il percorso scolastico di nostro/a figlio/a adeguato alle sue esigenze di apprendimento, rispettando la sua sensibilità e aiutandolo/a a costruire un'immagine positiva di se stesso/a e delle sue opportunità di vita futura.

Restiamo a disposizione per la condivisione delle iniziative intraprese e per comunicare alla Scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate da nostro figlio/a autonomamente o attraverso percorsi extra-scolastici.

Cordiali saluti

Data Firma/e

I genitori potranno utilizzare questo modulo per consegnare la documentazione diagnostica, chiedendo che venga protocollato da parte della scuola.
Il modulo è scaricabile on line su www.scuola.com.

C Appendice

Esempio

di Piano Didattico Personalizzato (PDP) compilato

Anno Scolastico 2010/11

Cognome e nome dell'alunno: FRANCESCO

Classe frequentata: 2 G

Coordinatore di classe: Prof. Matematica

Nome dello specialista che ha redatto la segnalazione: Dott. Rossi

ANALISI DELLA SITUAZIONE DELL'ALUNNO

- a) Le indicazioni fornite dal referente che ha redatto la segnalazione specialistica (vedi documento allegato)
- b) Le informazioni pervenute dalla famiglia
- c) Le osservazioni del consiglio di classe
- d) Indicazioni didattiche generali (valide per tutte le materie)

a) Sulla base delle valutazioni effettuate (esame psicodiagnostico, esame del linguaggio e valutazione neuropsicologica cognitiva), il Dott. Rossi conferma la presenza di specifiche difficoltà di apprendimento a carico della letto-scrittura e delle abilità di calcolo.

Questi deficit sono indipendenti dalle competenze cognitive generali che risultano elevate e superiori alla media per l'età, ma sono da ricondurre a una condizione di Disturbo Specifico di Apprendimento.

In relazione ai criteri diagnostici ICD 10 si certifica una condizione di "Disturbo specifico della lettura" (F81.0) associato a difficoltà specifiche nelle procedure del calcolo scritto (F81.2)

Nel periodo antecedente la diagnosi Francesco ha:

1. **acquisito scarsa autostima;**
2. **sviluppatore un senso di disagio;**
3. **compensato in parte e autonomamente le proprie difficoltà strumentali sfruttando le capacità cognitive.**

La famiglia, di conseguenza:

1. **ha accumulato preoccupazione e ansia;**
2. **si è colpevolizzata;**
3. **ha vissuto un forte senso di inadeguatezza e impotenza.**

Per quanto riguarda la **compensazione alla problematica**, sempre a causa della tardiva segnalazione, Francesco ha cercato di **bypassare le difficoltà strumentali**, attingendo alle sue **notevoli capacità logiche**, ma l'ingresso nel nuovo ordine di scuola, con il conseguente **aumento del carico didattico**, ha fatto esplodere la situazione.

Dalle relazioni cliniche si evince che:

1. Il Quoziente intellettivo è di 120 (la norma è 100) e **non si evidenziano differenze significative tra le capacità verbali e quelle di performance.**
2. La **velocità di lettura è deficitaria** (pari a 2,5 sillabe/ secondo, mentre la media per l'età, 2° anno della scuola secondaria di primo grado, è di 4,56 sillabe/secondo. La sua velocità corrisponde circa a quella di un bambino che frequenta il terzo anno della scuola primaria. Francesco, quindi, **impiega circa il 1,8 volte in più dei suoi coetanei a leggere una pagina.**
3. La **comprensione del testo** è in parte compromessa (**richiesta di attenzione**) a causa delle difficoltà di decifrazione e dalle difficoltà nell'effettuare inferenze sia lessicali che sintattiche.
4. La **scrittura spontanea** è spesso **deficitaria** a causa delle difficoltà morfosintattiche pregresse, anche causate dalla scarsa abitudine a leggere viste le sue oggettive difficoltà nella decodifica. Francesco tende a "scrivere come parla".
5. La **scrittura** presenta alcuni **errori di tipo fonologico e di inversioni di grafemi.**
6. Le **abilità di calcolo mentali** sono adeguate per l'accuratezza, ma i **tempi sono risultati deficitari.**
7. Le **abilità di calcolo scritto** sono **deficitarie** a causa di **errori di tipo sintattico**. Sono frequenti **errori di trascrizione** di numeri nei passaggi delle espressioni.
8. Nelle **lingue seconde** (Inglese e francese) Francesco commette numerosi errori a causa delle sue difficoltà fonologiche e metafonologiche, difficoltà maggiore nella lingua inglese a causa della fonetica non trasparente.
9. La velocità di scrittura risulta essere deficitaria rispetto alla media per l'età.

La non automatizzazione dei processi di lettura, scrittura e calcolo ha una ricaduta sul **maggiore affaticamento** rispetto ai suoi coetanei con un conseguente **calo attentivo**. Inoltre, una caratteristica sottostante molti DSA, è il **deficit** a carico **della memoria di lavoro**. Tale memoria, regolata dal sistema supervisore attentivo, viene utilizzata non solo nelle prime fasi di tutti gli apprendimenti, ma anche quando si devono recuperare informazioni dalla memoria a lungo termine o dalle memorie a breve termine ed elaborarne i contenuti (per esempio recuperare una formula dalla memoria a lungo termine e applicarla).

Inoltre, in merito all'**ansia da prestazione**, questa ha le sue radici sia nel percorso difficoltoso e travagliato che ha caratterizzato il suo percorso scolastico, sia nello scarso riconoscimento delle sue problematiche da parte di alcuni insegnanti.

b) La famiglia, collaborando con gli insegnanti, ha segnalato il problema del DSA di Francesco e ha fornito la documentazione acclusa. Osserva che negli anni il ragazzo ha compensato questo disturbo in modo autonomo. I problemi sono diventati più rilevanti con la scuola secondaria conseguentemente ai maggiori carichi di lavoro.

c) Il Consiglio di Classe nota che l'allievo in classe non utilizza il computer, che pure la scuola ha messo a disposizione: preferisce sia per prendere appunti sia per svolgere i compiti in classe servirsi di carta e penna.

Durante le lezioni a tratti si distrae, rivelando una certa difficoltà a lavorare in modo continuo. Gli insegnanti propongono a Francesco di collaborare per la realizzazione di formulari, mappe concettuali, schemi personalizzati e creati dall'alunno stesso. Questi sussidi, costruiti nel tempo, potranno accompagnare Francesco anche all'Esame di Stato il prossimo anno.

d) Indicazioni didattiche generali valide per tutte le materie

In modo commisurato alle necessità di Francesco è necessario garantire, sia a casa che in classe l'utilizzo di **strumenti compensativi** e l'applicazione di **misure dispensative**. Tali strumenti e misure vanno utilizzati costantemente senza farsi trarre in inganno dall'alternanza dei risultati prodotti perché gli alunni con DSA **tendono oggi a far bene ciò che ieri hanno sbagliato per poi sbagliare di nuovo!** Infatti non dobbiamo dimenticare che in questi ragazzi tutti quei processi, già menzionati nelle **conoscenze di base**, non diventando mai automatici richiedono uno sforzo cognitivo volontario permanente anche quando l'alunno ha ben compensato il disturbo.

Le problematiche maggiori di Francesco risultano quindi essere legate alla lentezza, non solo per la decodifica e la scrittura ma anche nel recupero delle informazioni dalla memoria a lungo termine (fatti aritmetici, formule ecc.) e l'utilizzo delle stesse nella memoria di lavoro. Per questo motivo, i parametri calcolati per la lettura dovrebbero essere estesi a tutte le altre abilità. Quindi Francesco necessita di un tempo maggiore di 1,8 per portare a termine le verifiche (se ai compagni vengono assegnati 60 minuti a lui almeno 49 minuti in più).

È necessario, quindi, ridurre del 45% la quantità degli esercizi proposti nelle verifiche garantendo però lo stesso grado di complessità della prova pur con quantità inferiori, oppure dilatare i tempi (1,8) di svolgimento delle verifiche.

La riduzione di quantità di compiti deve essere anche prevista per i compiti a casa.

La **valutazione** dei risultati non deve essere falsata, rispetto agli obiettivi di classe, dalla riduzione degli esercizi, purché la **riduzione riguardi la quantità e non la qualità**.

Anche relativamente alla rendicontazione vera e propria (voto) si deve partire dal massimo della scala di valutazione, infatti, ogni abilità valutata va letta mediante livelli che, con descrittori appositi, ci dicono se è stata raggiunta e come è stata raggiunta per cui se il risultato corrisponde al descrittore massimo tale sarà anche il voto.

Non abbassare la votazione se la verifica è disordinata. Non richiedere regole e formule in modo mnemonico, ma richiedere la loro applicazione (abilità "intelligente" che vale più della pura memorizzazione).

Per le lingue straniere (**inglese e francese**) Francesco e la famiglia chiedono (anche se sulla diagnosi vi è la richiesta della dispensa della lingua scritta) di farle anche in forma scritta, ma che non vengano valutate.

Il **testo** delle prove deve essere il più possibile **accessibile**, non scritto a mano ma a computer, utilizzando caratteri senza grazie (sans serif) come il verdana o l'arial, comic sans ecc. (da concordare con Francesco) di dimensione 12/14 pt, interlinea 1,5, testo non giustificato.

In caso di **esercitazioni**, fornire sempre strumenti compensativi (calcolatrice, regole e formule, linee per le unità di misura, vocabolari digitali ecc.) e consentire l'uso del computer (anche in vista dell'esame del prossimo anno Francesco deve abituarci a usarlo!).

Nelle **verifiche/interrogazioni** Francesco deve usufruire di tutti gli strumenti compensativi e delle misure dispensative che sono riportati nella parte seconda di questo documento.

Le verifiche/interrogazioni devono sempre essere programmate e si deve evitare che Francesco nella stessa giornata debba affrontare più di una verifica/interrogazione.

Per il resto è necessario cercare di portare Francesco a usare il computer per le verifiche (anche in previsione dell'esame di stato), ma gradualmente a partire dalle materie a lui più congeniali (concordato tra l'allievo e il singolo docente).

Per la valutazione finale si deve tenere conto di tutto quanto detto fin ora in modo tale che il risultato non venga condizionato dalla problematica specifica.

Alcuni criteri e considerazioni conclusive:

1. non tener conto degli errori ortografici nelle prove scritte;
2. valorizzare la comprensione nelle lingue straniere senza considerare gli errori ortografici e sintattici;
3. compensare i risultati delle prove scritte nelle lingue straniere con quelli della prova orale;
4. non considerare l'insieme degli strumenti e delle modalità di verifica espressione di favoritismo rispetto agli altri alunni, ma condizione di **pari opportunità** di successo scolastico in quanto questi hanno la funzione di annullare, o per lo meno ridurre, il gap fra le possibilità personali e le attese del contesto di riferimento.

Per quanto riguarda il **metodo di studio Francesco** non utilizzava schemi e mappe come strumento per la gestione dei compiti il che comportava tempi di studio molto più lunghi e grande affaticamento (la memoria di lavoro si affatica molto e risulta meno efficiente del previsto). Ultimamente Francesco, insieme alla mamma, ha iniziato a imparare a produrre mappe che utilizza e utilizzerà per lo studio a casa e per le verifiche/interrogazioni.

Nella parte seconda (in allegato) sono riportate materia per materia: metodologie, strumenti compensativi, misure dispensative, criteri e modalità di verifica e valutazione e rapporti con la famiglia.

La scuola si impegna a individuare e a mettere in atto le condizioni che meglio possono far emergere la competenza dell'allievo in collaborazione con l'allievo stesso e con la sua famiglia. Si impegna inoltre a promuovere e a mantenere aperto il dialogo con la famiglia.

L'allievo si impegna ad affrontare la scuola con impegno e serietà.

La famiglia si impegna a sostenere lo sforzo dell'allievo e della scuola per raggiungere il successo formativo. Si impegna, inoltre, a mantenere vivo il dialogo con la scuola.

....., **23 novembre 2011**

Il Consiglio di classe: (firma di tutti i professori)

La famiglia

Lo studente

Parte seconda

(Questa parte comprende tutte le schede per ogni materia. Qui ne riportiamo solo 3)

MATERIA: MATEMATICA

DOCENTE: Prof. matematica

ALUNNO: Francesco

CLASSE: 2 G

OBIETTIVI E CONTENUTI DI APPRENDIMENTO PER L'ANNO SCOLASTICO

METODOLOGIE

- ▶ Tempi di elaborazione e produzione più lunghi di quelli previsti per la classe
- ▶ Possibilità di registrare la lezione come alternativa alla stesura degli appunti in classe
- ▶ Testo delle prove di verifica presentate con un carattere di stampa concordato con lo studente
- ▶ Utilizzo durante le prove di verifica degli strumenti compensativi e dispensativi concordati
- ▶ Programmazione di tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio a casa

STRUMENTI COMPENSATIVI

(N.B. validi anche in sede di esame e verifiche)

Gli strumenti compensativi ammissibili tutti quelli che permettono di evitare il condizionamento dovuto al disturbo

- ▶ Tabelle e formulari
- ▶ Calcolatrice
- ▶ Audio registratore o lettore MP3 o smart pen per la registrazione delle lezioni svolte in classe
- ▶ Macchina fotografica per fotografare gli esercizi alla lavagna

MISURE DISPENSATIVE

(N.B. validi anche in sede di esame e verifiche)

Gli strumenti dispensativi sono tutti quelli che permettono di evitare attività che agiscano esclusivamente sul punto debole dell'alunno (= disturbo specifico)

- ▶ Dispensa dalla lettura ad alta voce
- ▶ Dispensa dalla scrittura veloce sotto dettatura
- ▶ Dispensa dallo studio mnemonico
- ▶ Dispensa dalla ricopiatura di testi

CRITERI E MODALITÀ DI VERIFICA E VALUTAZIONE

(N.B. validi anche in sede di esame)

Si concordano:

- ▶ L'organizzazione di interrogazioni programmate, evitando la sovrapposizione con altre interrogazioni/verifiche
- ▶ La compensazione di compiti scritti non ritenuti adeguati con prove orali programmate, evitando la sovrapposizione con altre interrogazioni/verifiche
- ▶ L'uso di mediatori didattici (mappe, tabelle, formulari, immagini ecc.) durante le verifiche
- ▶ Valutazione delle prove scritte e orali con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma
- ▶ Riduzione (45%) della quantità degli esercizi proposti nelle verifiche garantendo, però lo stesso grado di complessità della prova pur con quantità inferiori oppure dilatare i tempi (di 1,8 volte) di svolgimento delle verifiche.

RAPPORTI CON LA FAMIGLIA

- ▶ La quantità di esercizi e di materiale di studio da rielaborare a casa sono ridotti
- ▶ Utilizzo a casa di strumenti compensativi per acquisire pratica nel loro uso

MATERIA: INGLESE

DOCENTE: Prof. Teacher

ALUNNO: Francesco

CLASSE: 2 G

OBIETTIVI E CONTENUTI DI APPRENDIMENTO PER L'ANNO SCOLASTICO

METODOLOGIE

- Tempi di elaborazione e produzione più lunghi di quelli previsti per la classe
- Spiegazioni supportate con mappe concettuali, schemi, grafici, tabelle ecc. consegnati anche allo studente
- Possibilità di registrare la lezione come alternativa alla stesura degli appunti in classe
- Possibilità di fotografare la lavagna
- Testo delle prove di verifica presentate con un carattere di stampa concordato con lo studente
- Programmazione di tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio a casa
- Contenuti presentati in piccole unità
- Utilizzo durante le prove di verifica degli strumenti compensativi e dispensativi concordati

STRUMENTI COMPENSATIVI

(N.B. validi anche in sede di esame e verifiche)

Gli strumenti compensativi ammissibili sono tutti quelli che permettono di evitare il condizionamento dovuto al disturbo

- Tabelle
- Audio registratore o lettore MP3 o smart pen per la registrazione delle lezioni svolte in classe
- Macchina fotografica per fotografare frasi, mappe, schemi o altro alla lavagna
- Computer con programmi di videoscrittura con correttore ortografico e/o sintesi vocale
- Mappe di ogni tipo
- Dizionari di lingua straniera computerizzati /elettronici

- Schemi redatti dallo studente
- Nelle prove di ascolto delle **lingue straniere** leggere il testo più lentamente e fornire o una mappa concettuale con le parole/immagini chiave o il testo preregistrato da poter riascoltare

STRUMENTI DISPENSATIVI

(N.B. validi anche in sede di esame e verifiche)

Gli strumenti dispensativi sono tutti quelli che permettono di evitare attività che agiscano esclusivamente sul punto debole dell'alunno (= disturbo specifico)

- Dispensa dalla lettura ad alta voce, se non programmata e concordata con lo studente
- Dispensa dalla scrittura veloce sotto dettatura
- Dispensa dall'uso del dizionario (in formato cartaceo)
- Dispensa dallo studio mnemonico
- Dispensa dalla ricopiatura di testi

CRITERI E MODALITÀ DI VERIFICA E VALUTAZIONE

(N.B. validi anche in sede di esame e verifiche)

Si concordano:

- L'organizzazione di interrogazioni programmate, evitando la sovrapposizione con altre interrogazioni/verifiche
- La compensazione di compiti scritti, con prove orali sempre programmate, evitando la sovrapposizione con altre interrogazioni/verifiche
- L'uso di mediatori didattici (mappe, tabelle, formulari, immagini ecc.) durante le verifiche
- Valutazione delle prove scritte e orali con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma
- Riduzione (45%) della quantità degli esercizi proposti nelle verifiche garantendo, però, lo stesso grado di complessità della prova, pur con quantità inferiori oppure dilatare i tempi (1,8) di svolgimento delle verifiche

RAPPORTI CON LA FAMIGLIA

- La quantità di esercizi e di materiale di studio da rielaborare a casa sono ridotti
- Utilizzo a casa di strumenti compensativi per abituarsi a usarli

MATERIA: ITALIANO

DOCENTE: Prof. Italiano

ALUNNO: Francesco

CLASSE: 3 G

OBIETTIVI E CONTENUTI DI APPRENDIMENTO PER L'ANNO SCOLASTICO

- Tempi di elaborazione e produzione più lunghi di quelli previsti per la classe
- Spiegazioni supportate con mappe concettuali, schemi, grafici, tabelle ecc. consegnati anche allo studente
- Appunti del docente consegnati all'alunno in fotocopia o sottoforma di file
- Possibilità di registrare la lezione come alternativa alla stesura degli appunti in classe
- Testo delle prove di verifica presentate con un carattere di stampa concordato con lo studente
- Utilizzo durante le prove di verifica degli strumenti compensativi e dispensativi concordati
- Programmazione di tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio a casa

STRUMENTI COMPENSATIVI

(N.B. validi anche in sede di esame e verifiche)

Gli strumenti compensativi ammissibili sono tutti quelli che permettono di evitare il condizionamento dovuto al disturbo

- Computer con programmi di videoscrittura con correttore ortografico e/o sintesi vocale
- Audio registratore o lettore MP3 o smart pen per la registrazione delle lezioni svolte in classe
- Macchina fotografica per recuperare frasi, mappe, schemi o altro alla lavagna
- Mappe di ogni tipo
- Dizionario computerizzato /elettronico

STRUMENTI DISPENSATIVI

(N.B. validi anche in sede di esame e verifiche)

Gli strumenti dispensativi sono tutti quelli che permettono di evitare attività che agiscano esclusivamente sul punto debole dell'alunno (= disturbo specifico)

- ▶ Dispensa dalla lettura ad alta voce
- ▶ Dispensa dalla scrittura veloce sotto dettatura
- ▶ Dispensa dall'uso del dizionario cartaceo
- ▶ Dispensa dallo studio mnemonico
- ▶ Dispensa dalla ricopiatura di testi

CRITERI E MODALITÀ DI VERIFICA E VALUTAZIONE

(N.B. validi anche in sede di esame)

Si concordano:

- ▶ L'organizzazione di interrogazioni programmate, evitando la sovrapposizione con altre interrogazioni/verifiche
- ▶ La compensazione di compiti scritti non ritenuti adeguati con prove orali programmate, evitando la sovrapposizione con altre interrogazioni/verifiche
- ▶ Valutazione delle prove scritte e orali con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma
- ▶ Riduzione (45%)? della quantità degli esercizi proposti nelle verifiche garantendo, però, lo stesso grado di complessità della prova pur con quantità inferiori oppure dilatare i tempi (1,8) di svolgimento delle verifiche

RAPPORTI CON LA FAMIGLIA (barrare le voci che interessano)

- ▶ Compiti comunicati con le stesse consegne previste per la classe
- ▶ Riduzione (45%) della quantità dei compiti a casa

Indice dei termini

A

ADHD

Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività è un disturbo evolutivo dell'autocontrollo.

Esso include difficoltà di attenzione e concentrazione, di controllo degli impulsi e del livello di attività. Vedi anche DDAI.

Apprendimento significativo (o profondo)

L'apprendimento significativo si attua quando la conoscenza è stata acquisita non con un semplice immagazzinamento dell'informazione, ma attraverso un processo naturale e attivo dello studente.

In questo caso l'informazione viene trasformata, diventando così comprensibile e recuperabile nel tempo.

B

BDA

British Dyslexia Association.

Associazione Britannica Dislessia.

Borderline cognitivo

Vedi FIL.

C

Comorbidità (o Comorbilità)

Il termine si usa per indicare la presenza contemporanea nella stessa persona di più disturbi che tra loro non presentano alcun nesso causale.

Comorbilità

Vedi Comorbidità.

Competenza morfosintattica

Capacità di gestire l'insieme delle regole che danno le combinazioni possibili fra le parole per produrre le frasi di una lingua.

Competenza semantico/lessicale

È la competenza relativa al numero di parole conosciute e relativo significato.

Competenza testuale

Capacità di distinguere le parti di cui si compone un testo, i cui singoli elementi sono organizzati in maniera coerente e assumono un significato compiuto, rivolto a uno scopo ben preciso.

D

DCT

Disturbo specifico di Comprensione del Testo. Esso si riscontra in studenti che presentano difficoltà nell'estrarre le informazioni rilevanti dal testo e di conseguenza comprenderlo, sebbene abbiano competenze cognitive e abilità di decodifica buone. Tali difficoltà scompaiono se il testo viene loro letto o se lo ascoltano da file audio. Il DCT non è ancora stato inserito fra i Disturbi evolutivi Specifici di Apprendimento.

DDAI

Disturbo da Deficit Di Attenzione /Iperattività. Vedi ADHD.

Deficit cognitivi

Livello intellettuale deficitario. Vedi QI.

Deficit neurologici

Sono alterazioni del sistema nervoso centrale riscontrabili all'esame neurologico o alle indagini cliniche (EEG - elettroencefalogramma, risonanza magnetica nucleare). Essi devono essere esclusi da una diagnosi di DSA.

Deficit sensoriali

Sono deficit che riguardano le capacità sensoriali in particolare di tipo visivo e uditivo. Tali deficit possono compromettere gli apprendimenti e se gravi (ipovisione e ipoacusia grave) devono essere esclusi da una diagnosi di DSA.

Deviazione standard

Vedi DS.

Discalculia

Disturbo specifico delle abilità aritmetiche. È un deficit che può riguardare sia il sistema della cognizione numerica (intelligenza numerica basale) sia le procedure esecutive e del calcolo. Nel primo caso la discalculia interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica come il riconoscimento immediato di piccole quantità, i meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, le strategie di composizione e scomposizione di quantità. Nel secondo caso la discalculia rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto come la lettura e scrittura dei numeri, l'incolonnamento, il recupero dei fatti numerici (es. le tabelline) e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

Disgrafia

Disturbo specifico della scrittura. È il disturbo che colpisce la capacità di eseguire correttamente la scrittura. Si ha pertanto una minore fluency e/o qualità del-

l'aspetto grafico e maggiore affaticabilità, in rapporto all'età anagrafica e alla scolarità.

Dislessia

Disturbo specifico della lettura. Esso riguarda la capacità di decodificare un testo scritto e si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata e istruzione ricevuta.

Dislessia acquisita

Quando la dislessia subentra a seguito di lesioni, come per esempio un adulto, abile lettore, che subisce una lesione nei circuiti neurali della lettura svilupperà una dislessia acquisita.

Dislessia evolutiva

Dislessia che si manifesta in età evolutiva. Il deficit riguarda lo sviluppo di abilità mai acquisite e non perse a causa di eventi traumatici.

Disortografia

Disturbo specifico della compilazione. È il disturbo della scrittura che riguarda l'ortografia: vengono cioè commessi molti errori che possono essere fonologici in quanto vengono confuse lettere con suoni simili (v/f, s/z, t/d) e/o visuo-spaziali perché vengono confuse lettere con segno grafico simile (b/d/p/q/g). Nel testo di un disortografico, spesso la stessa parola all'interno di un testo può essere scritta in più modi. Le maiuscole vengono dimenticate o usate fuori luogo, come anche gli accenti, gli apostrofi e la punteggiatura.

Disprassia

Deficit di esecuzione di un gesto intenzionale. Le difficoltà sono soprattutto rispetto alla capacità di pianificazione, programmazione ed esecuzione di un atto intenzionale finalizzato a uno scopo.

Disturbo specifico di linguaggio

È una condizione in cui l'acquisizione delle normali abilità linguistiche risulta disturbata sin dai primi stadi dello sviluppo. Il disturbo non è direttamente attribuibile ad alterazioni neurologiche o ad anomalie di meccanismi fisiologici dell'eloquio, a compromissioni del sensorio, a ritardo mentale o a fattori ambientali. È spesso seguito da problemi associati quali le difficoltà nella lettura (dislessia) e nella scrittura (disgrafia).

DS

Deviazione standard. Indica di quanto un soggetto devia al di sopra o al di sotto della prestazione media (valore medio) fornita da individui della stessa età/classe.

DSA

Disturbi (evolutivi) Specifici di Apprendimento. I Disturbi evolutivi Specifici di Apprendimento di origine neuroevolutiva sono un gruppo eterogeneo di disturbi quali dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia che non possono essere attribuiti né a un ritardo cognitivo, né a un deficit sensoriale, né a condizioni sfavorevoli

dell'ambiente (criterio di esclusione). Affinché si parli di DSA vi deve essere una discrepanza tra le prestazioni delle prove di lettura e/o scrittura e/o calcolo rispetto alle prestazioni attese per il livello di scolarità e al livello intellettivo (criterio di discrepanza).

DSP

Disturbo di Soluzione di Problemi. Dette anche difficoltà di *problem solving*, vengono chiamate in causa quando il ragazzo presenta particolari difficoltà nella soluzione dei problemi. Queste possono essere secondarie a difficoltà nella comprensione del testo, ma anche più specifiche e dovute a difficoltà di elaborazione visuospatiale come, in particolare, l'incapacità di rappresentarsi e manipolare mentalmente i dati del problema, le loro correlazioni e conseguentemente i processi di soluzione. Esse non sono considerate parte dei DSA.

E

EES

Esigenze Educative Speciali. Rientrano nelle Esigenze Educative Speciali i DSA, il DDAI (ADHD), il funzionamento intellettivo limite ecc. cioè tutti quei disturbi o patologie che non rientrano nella legge 104 sull'handicap. I soggetti con EES non hanno diritto al sostegno, ma necessitano di strumenti compensativi, misure dispensative, strategie e metodologie didattiche consone al proprio funzionamento cognitivo.

F

FIL

Funzionamento Intellettivo Limite. Si riscontra in quei ragazzi con funzionamento intellettivo limite (*borderline cognitivo*) che ai test psicometrici hanno prestazioni maggiori di 70 ma minori di 85 (si trovano cioè nell'area di confine tra il ritardo mentale lieve e le adeguate capacità cognitive). Essi possono presentare difficoltà meno marcate rispetto ai ragazzi con DSA, nella lentezza esecutiva e di elaborazione nei processi di base dell'apprendimento (letto-scrittura e calcolo), ma in genere hanno maggiori difficoltà nei processi integrativi: capacità di studio, memoria di lavoro, comprensione del testo e capacità di *problem solving*.

I

ICD-9

Classificazione internazionale delle malattie redatta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 1975 (e pubblicata nel 1979). Uscita in Italia nel 1984 e adottata dal Ministero della salute fino al 2003. Era un sistema di classificazione nel quale le malattie e i traumatismi erano stati ordinati in gruppi tra loro correlati allo scopo di poter operare valutazioni statisti-

che. Nell'ICD-9 non erano ancora stati definiti i disturbi specifici di apprendimento.

ICD-10

Versione successiva del manuale diagnostico ICD-9, pubblicata dall'OMS nel 1992-1994. Tradotta in Italiano nel 2000 e adottata dal Ministero della Sanità dal 2003. In questa visione vengono definiti i DSA.

Impulsività

Si manifesta nella difficoltà a dilazionare una risposta, a inibire un comportamento inappropriato, ad attendere una gratificazione. I bambini impulsivi rispondono troppo velocemente (a scapito dell'accuratezza delle loro risposte), interrompono frequentemente gli altri quando stanno parlando, non riescono a stare in fila e attendere il proprio turno. Oltre a una persistente impazienza, l'impulsività si manifesta anche nell'intraprendere azioni pericolose senza considerare le possibili conseguenze negative.

L'impulsività è una caratteristica che rimane abbastanza stabile durante lo sviluppo (sebbene conosca diverse forme a seconda dell'età) ed è presente anche nei soggetti con ADHD (DDAI).

L

Legge 104 sull'handicap

Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992.

M

Memoria a breve termine

La memoria a breve termine (MBT) consente il mantenimento temporaneo delle informazioni: è come una scatola che contiene due scomparti la memoria a breve termine verbale (o memoria fonologica) e la memoria a breve termine visuo-spaziale. La MBT verbale che ci permette di ricordare per qualche secondo il numero di telefono (informazione di tipo verbale) che ci hanno suggerito per comporre il numero.

Memoria a lungo termine

La memoria a lungo termine è il sistema implicato nella ritenzione duratura dell'informazione. Conserva, quindi, ricordi ed esperienze, immagazzinati non come copia esatta della realtà, ma come rielaborazioni e interpretazioni della stessa. Essa può essere in più sottocomponenti tra cui: la memoria episodica, la memoria procedurale e quella semantica.

Memoria a lungo termine episodica

La memoria episodica permette la rievocazione consapevole di fatti personali, eventi datati nel passato e le loro relazioni.

Memoria a lungo termine semantica

È «una memoria necessaria al linguaggio. La memoria semantica può essere considerata come un lessico mentale che organizza le conoscenze che una persona possiede circa le parole e gli altri simboli verbali, i loro significati e referenti, le relazioni esistenti tra essi, le leggi, le formule e gli algoritmi relativi alla manipolazione di questi simboli, concetti e relazioni [...]. La memoria semantica non registra le proprietà percettibili degli stimoli, ma piuttosto i loro referenti cognitivi.» (Tulving, 1972, p.386).

Memoria di lavoro

La memoria di lavoro è «un sistema per il mantenimento temporaneo e per la manipolazione dell'informazione durante l'esecuzione di differenti compiti cognitivi, come la comprensione, l'apprendimento e il ragionamento» (Baddeley, 1986, p. 46).

Memoria procedurale

Può essere definita come il ricordo del "saper come fare", si riferisce alle operazioni necessarie per portare a termine compiti percettivo-motori, come per esempio scrivere senza cercare i tasti, poi salvare e in seguito stampare.

Memoria prospettica

La memoria prospettica (MP), detta anche intenzionale, è il ricordo di qualcosa da compiere nel futuro; la sua caratteristica fondamentale è di continuare a mantenere il piano d'azione a livello di consapevolezza per svolgerlo al momento opportuno.

Misure dispensative

Sono interventi che consentono allo studente (in questo caso con DSA) di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficili e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura.

P

PDP

Piano Didattico Personalizzato. Indica l'uso di strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente la piena espressione delle proprie potenzialità cognitive-prestazionali.

Grazie alla diversificazione delle metodologie, dei tempi, degli strumenti si possono così favorire efficacia ed efficienza dell'apprendimento dell'allievo, con conseguente diminuzione dei tempi di studio e del dispendio di energie.

Peer education

La peer education, educazione tra pari, è un metodo educativo che si avvale del rapporto di educazione e influenza reciproca che, a livello formale e/o informale,

si instaura tra persone appartenenti a un medesimo gruppo. Tale strategia educativa attiva un processo naturale di passaggio "di conoscenze, d'emozioni e d'esperienze" da parte di alcuni membri del gruppo agli altri membri di pari status. Gli allievi diventano così soggetti attivi della propria formazione, non più solo recettori di contenuti, valori, esperienze trasferiti dall'educatore.

Percentile

In statistica percentile o centile è il valore di una variabile sotto la quale cade una percentuale di persone osservate. Il percentile divide quindi la popolazione (distribuzione di frequenze) in 100 parti uguali (con lo stesso numero di casi). I punteggi variano da 1 a 99 e il valore di 50 corrisponde alla mediana.

Problem solving

Letteralmente in italiano "risoluzione di un problema", indica l'insieme dei processi atti ad analizzare, affrontare e risolvere positivamente situazioni problematiche.

Q

QI

Quoziente intellettivo è un punteggio ottenuto tramite uno dei molti test standardizzati con lo scopo di misurare il livello intellettivo.

Questionario RSR-DSA

Il questionario RSR-DSA è uno strumento utile per l'individuazione dei casi a rischio di Disturbi Specifici di Apprendimento e a differenza delle procedure basate sulla somministrazione di prove agli scolari, raccoglie informazioni indirettamente tramite domande poste ai genitori e agli insegnanti.

S

Screening

Lo screening è l'applicazione su larga scala alla popolazione (in questo caso scolastica) di strumenti di valutazione mirati a rilevare fattori di rischio e segni critici della presenza di un qualche disturbo, patologia ecc. (in questo caso di un DSA).

Sistema attentivo

Detto anche Sistema Attentivo Supervisore (SAS), è il sistema che ha il compito di fornire le risorse necessarie per lo svolgimento dei compiti quotidiani. Ha la funzione di supervisionare il flusso delle operazioni automatizzate e di attuare la soluzione più appropriata al contesto del momento.

Span di memoria

Numero di cifre o parole che un soggetto può ricordare immediatamente a seguito di un apprendimento. La norma è generalmente 7, più o meno 2 elementi ricordati.

Specifici

Il termine, riferito ai DSA, indica che i disturbi sono circoscritti solo ad alcuni processi indispensabili all'apprendimento: cioè quelle abilità che "normalmente" vengono automatizzate (decodifica, associazione fonema-grafema, conteggio ecc.) inficiando in modo significativo ma circoscritto, quindi, solo le abilità strumentali (lettura/scrittura/calcolo) e lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale.

Strumenti compensativi

Sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. I più usati sono: la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto; il registratore, che consente allo studente di non scrivere gli appunti della lezione; i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori; la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo; altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali.

V

Via fonologica di lettura

Detta anche assemblativa, o indiretta. Viene utilizzata tutte le volte che ci si trova di fronte a una parola nuova o a bassa frequenza d'uso; è, quindi, quella che permette di leggere qualsiasi parola scritta indipendentemente dal fatto che ne sia conosciuto o no il significato.

Via lessicale di lettura

Detta anche diretta.

È quella che permette di leggere le parole che sono già nel lessico mentale della persona. Essa permette la comprensione del testo, ma non permette di individuare eventuali errori.

Z

Zona dello sviluppo prossimale

La zona dello sviluppo prossimale può essere definita come la differenza tra ciò che il ragazzo sa fare da solo e ciò che è in grado di fare con l'aiuto e il supporto di una persona con una competenza maggiore.

Se vengono assegnati ai ragazzi compiti troppo semplici per le loro potenzialità e capacità, cioè, se i compiti assegnati si situano al di sotto della zona di sviluppo prossimale, non determinano alcun apprendimento da parte del ragazzo in quanto è già capace di eseguirli. Viceversa, i compiti al di sopra della zona di sviluppo prossimale non determinano alcun apprendimento, perché non possono essere risolti neppure con l'aiuto di un adulto, generando così nel ragazzo frustrazione e senso di fallimento.

Alunni speciali >

< non solo dislessia

**“Se ti dicono che sei speciale,
tu rispondi che è normale!”**

Le scuole, come scrive Mel Levine, sono un “nodo aeroportuale: i passeggeri-studenti arrivano da ambienti diversi e partono per destinazioni diverse.”

Nell’era della differenza non possiamo considerare “l’essere tutti uguali” come un vantaggio per l’apprendimento, ma dobbiamo sostenere la differenza e la specificità individuale come un dono da cui partire per il viaggio dell’apprendimento, perché tutti gli studenti sono viaggiatori speciali.

Documentazione e materiali di approfondimento sui DSA sono disponibili nell'area dedicata al volume nel sito www.scuola.com.

* VOI SIETE QUI

Mettere sempre gli insegnanti al centro del nostro lavoro. Questa è l’idea che distingue la collaborazione di De Agostini Scuola con voi. Un’impronta che ritrovate anche in questo volume.

