

Paolo Valerio, Alessandro Pepino, Maura Striano,
Stefano Oliverio
(a cura di)

**Disturbi Specifici dell'Apprendimento
e formazione, tra scuola e università.
Uno sguardo interdisciplinare**

Ateneapoli Editore

Maggio 2013
Ateneapoli Editore
Via Tribunali, 362 - 80138 - Napoli
ISBN: 9788897840213

Indice

Presentazione di Massimo Marrelli

Prefazione di Diego Bouché

Introduzione: *Le tre i dell'educazione inclusiva per i DSA*

di Paolo Valerio, Alessandro Pepino, Maura Striano, Stefano Oliverio

Parte I: *Disturbi specifici dell'apprendimento: coordinate introduttive*

Capitolo I: *DSA: quadro generale, screening e diagnosi*

di Alessandro Pepino, Maria Cristina Veneroso, Gennaro Sicignano

Capitolo II: *DSA: strumenti compensativi e misure dispensative*

di Elisabetta Genovese, Giacomo Guaraldi

Parte II: *Aspetti psicologici connessi ai DSA*

Capitolo III: *Disturbi Specifici dell'Apprendimento, aspetti clinici e psicologici*

di Livia Nasti

Capitolo IV: *Dislessia e Disturbi Specifici dell'Apprendimento: l'importanza del rapporto tra famiglia e scuola*

di Tiziana Liccardo

Capitolo V: *Star bene in classe*

di Alessandra Ricciardi Serafino de Conciliis

Parte III: *Aspetti pedagogico-didattici connessi ai DSA*

Capitolo VI: *Formazione, consapevolezza, comunicazione, applicazione: percorsi di insegnamento-apprendimento per i DSA*

di Maria Cristina Veneroso

Capitolo VII: *Ripensare la didattica per una classe inclusiva*

di Alfonso Gentile

Capitolo VIII: *La competenza linguistica e la conduzione della classe con adolescenti DSA*

di Bruno Galante

Parte IV: *Tecnologie e DSA*

Capitolo IX: *Compensare, potenziare, apprendere con le tecnologie ICT*

di Alessandro Pepino, Gennaro Sicignano, Fiorentino Ferraro, Marco Tammaro

Parte V: Gli studenti con DSA fra Scuola Secondaria di II grado e Università

Capitolo X: *Gli studenti con DSA nella Scuola Secondaria di II grado*
di Maria Cristina Veneroso

Capitolo XI: *Il pre-orientamento formativo tra scuola Secondaria di II grado e Università*
di Stefano Oliverio

Capitolo XII: *DSA e Università: i percorsi del Centro SInAPSi*
di Carlo Paribuono

Presentazione

di *Massimo Marrelli*

Rettore dell'Università degli Studi di Napoli Federico II

C'è un senso in cui un Centro di Ateneo come SInAPSi, con le sue attività, con i suoi interventi (e anche con le sue pubblicazioni) contribuisce non solo a rafforzare il raggio d'azione dell'Università ma a ridefinirne il significato e la missione. Si può dire, infatti, che da un certo punto di vista la nozione di inclusione sia consustanziale a quella di Università. Il termine *universitas*, come noto, designa una totalità che comprende, include!, tutti i membri di una classe. Le Università sono così designate perché rimandano al complesso delle discipline (degli *studia*) che costituiscono sia quella che oggi chiameremmo l'offerta formativa sia, soprattutto, il campo di ricerca in cui gli studiosi afferenti a un Ateneo si cimentano.

Quando parlavo di una ridefinizione della missione pensavo al fatto che Centri come SInAPSi si occupano della *universitas studentium* e, nel far ciò, impattano, in un certo modo, anche sulla *universitas studiorum*. Infatti, come questo volume sui disturbi specifici dell'apprendimento sta a dimostrare, garantire il diritto di tutti gli studenti, nessuno escluso, di partecipare attivamente alla vita universitaria, implica non solo il dispiegamento di una ricca, articolata, interdisciplinare rete di servizi ma, anche, il ripensamento delle pratiche didattiche e, quindi, richiede a noi docenti di rivisitare alcuni aspetti delle nostre discipline in modo che esse non risultino estranee e inaccessibili a una parte della nostra platea.

E per la dinamica virtuosa che è propria dell'inclusione ciò non va a beneficio solo di alcune fasce ma della totalità degli studenti, della *universitas* nel suo complesso.

Allo stesso tempo, c'è un secondo versante di ridefinizione del significato di 'università'. In questo termine vi è il rischio che echeggi un nota non pluralistica (con il riferimento ad un unico verso, un'unica direzione) e non processuale, laddove l'inclusione, come notano i curatori nella loro introduzione, è un movimento sempre *in the making* e, soprattutto nel caso dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), implica la piena valorizzazione delle differenze, pur all'interno di un quadro di unità. In altre parole, riferendomi alla questione dell'individualizzazione dell'insegnamento, mi sembra che siamo chiamati (dai soggetti con DSA, ma non solo) a contemperare l'esigenza di rispettare lo specifico delle discipline con quella di riconoscere i diversi stili cognitivi. Siamo, quindi, tenuti ad un'*universitas studiorum didatticamente pluriversa*, se mi si consente il gioco di parole. A dimostrazione che il – doveroso – impegno alla promozione dei diritti non è solo una fondamentale questione di democrazia ma anche un'entusiasmante sfida epistemico-educativa.

Di questo annodamento reciproco di dimensione epistemica e dimensione politico-civile non dovremmo mai dimenticarci ed è merito di pubblicazioni come questa di SInAPSi di rammentarcelo, in maniera divulgativa ma rigorosa.

Prefazione

di *Diego Bouché*

Direttore Generale dell'USR per la Campania

Il Centro di Ateneo SInAPSI con la pubblicazione di questo *e-book* sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) intende fornire le coordinate per comprendere meglio tali disturbi e offrire ai docenti alcuni strumenti didattici utili a favorire l'apprendimento.

I ragazzi affetti da DSA, pur avendo un'intelligenza nella norma, incontrano difficoltà nella lettura, nella scrittura o nel calcolo che li portano a raggiungere prestazioni scolastiche al di sotto della norma, con effetti limitati sull'apprendimento. Inoltre, se il disturbo non è compreso in tempo e non si adottano strategie adeguate, si possono creare situazioni critiche a livello psicologico e motivazionale con seri danni alla vita sociale della persona.

Con la promulgazione della Legge dell'8 ottobre 2010 n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" è apparso chiaro che il Legislatore ha individuato nella didattica il tipo d'intervento funzionale alla tutela del diritto allo studio gli alunni con DSA.

Infatti nel successivo D.M. del luglio 2011 vengono indicate le misure educative e didattiche di supporto utili a sostenere il corretto processo di insegnamento/apprendimento, le forme di verifica e valutazione e le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici. Nelle Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni con disturbi specifici di apprendimento, allegate al decreto ministeriale, si forniscono inoltre le indicazioni operative per l'applicazione delle disposizioni previste dal decreto. Nello specifico, il documento suggerisce l'attivazione di adeguate strategie e di mirate modalità didattiche, si occupa della ripartizione di compiti e di ruoli fra i soggetti coinvolti nella tutela del diritto allo studio di tali alunni e indica i contenuti e le modalità di formazione previste dal MIUR per i dirigenti e per i docenti.

È chiaro quindi che una scuola inclusiva deve confrontarsi con i bisogni educativi di questi e dei tanti alunni portatori di bisogni educativi speciali, con la loro diversa modalità di apprendimento e gli insegnanti devono porre al centro del progetto educativo l'alunno con le sue peculiari caratteristiche.

Il piano educativo deve, quindi, far leva sui punti di forza del soggetto e gli insegnanti devono individuare, attraverso l'uso di una didattica personalizzata, forme di lavoro scolastico flessibile, l'adozione di strumenti compensativi e dispensativi, una metodologia e una strategia educativa adeguata per rispondere ai bisogni degli alunni con DSA.

È importante che nell'insegnamento si parta dalle differenze individuali che stanno alla base dell'apprendimento di ciascuno.

L'insegnante, al fine di aiutare l'alunno ad apprendere e a realizzare pienamente le sue potenzialità, lo deve condurre verso la consapevolezza delle proprie modalità cognitive, valorizzando e promuovendo nella relazione educativa l'utilizzo di diversi stili cognitivi, e individuando strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative degli alunni.

È necessario, pertanto, promuovere la formazione dei dirigenti e docenti perché nella scuola ci sia sempre più la consapevolezza dell'importanza di una didattica inclusiva e dell'effettiva capacità delle nuove tecnologie nel processo di apprendimento.

L'USR per la Campania ha già promosso molti percorsi formativi su tali problematiche ed ha inoltre favorito tutte le iniziative che le Università e le varie Associazioni hanno dedicato a tali argomenti.

Introduzione

Le tre i dell'educazione inclusiva per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento

Paolo Valerio, Alessandro Pepino, Maura Striano, Stefano Oliverio

Con la legge 170/2010 un nuovo passo è stato compiuto sulla strada dell'educazione inclusiva. L'espressione 'educazione inclusiva' può essere addirittura considerata ridondante, nella misura in cui vi è un circuito virtuoso fra le due nozioni: si danno pratiche autenticamente educative solo lì dove vi è tensione inclusiva e, per converso, al fine di promuovere inclusione sociale è strategica la messa in opera di opportune e adeguate pratiche educative.

Entrambe – educazione e inclusione – sono processi strutturalmente interminabili, ma non per queste indefiniti quanto alla loro direzionalità: vivono di una crescita costante e hanno il loro criterio di successo nelle possibilità che dischiudono di crescita ulteriore.

È in questa prospettiva di crescita che si suggerisce di leggere la portata della norma che riconosce alle persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) misure di sostegno nei loro percorsi formativi. Crescita sociale, perché si ha un'estensione dei diritti e, quindi, delle opportunità di partecipazione alla vita scolastica e universitaria e, di conseguenza, un arricchimento del sistema formativo formale con talenti e stili conoscitivi che, altrimenti, rischiavano di rimanere ai margini; crescita individuale, perché – adeguatamente supportati – gli studenti con DSA hanno la possibilità di sprigionare pienamente il proprio potenziale cognitivo e di progettare la propria esistenza (anche) come un progetto di formazione continua.

Dal momento in cui fu lanciato come slogan elettorale (fortunato nell'efficacia evocativa, infelice nell'ideologia che veicolava) l'idea che tre i presiedano a una Scuola e a una Università all'altezza delle sfide del presente è qualcosa che è entrato nel dibattito pubblico, con l'incisività di un mantra. In queste brevi considerazioni introduttive si vogliono proporre tre differenti i, che possono costituire lo stemma dell'educazione inclusiva e compendiare il significato profondo della legge e delle Linee guida in favore degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Vi è anzitutto la i di *individualizzazione*: l'impegno che il sistema formativo nel suo insieme si trova a dover assolvere è quello di conciliare la promozione di conoscenze e competenze, quali sono iscritte nei diversi curricula disciplinari, con la valorizzazione dei differenti stili cognitivi. È necessario, quindi, mobilitare dispositivi pedagogici che, senza dismettere lo specifico delle discipline, non sacrificino ad esso, però, i talenti e i modi peculiari con cui ciascun soggetto può apprendere e costruire conoscenza. Nel caso degli studenti con DSA ciò richiede ai docenti di ripensare la didattica per tener conto delle loro difficoltà, che sono anche, però, nello stesso tempo apertura su una diversa maniera di conoscere, di cui tutti (docenti e compagni di classe) possono beneficiare.

Vi è poi la i di *interdisciplinarietà*: le potenti possibilità offerte dagli ausili tecnologici sono ovviamente cruciali in tutti gli interventi in favore degli studenti con DSA, ma ciò non dovrebbe condurre a un'esaltazione tecnologica. La mobilitazione degli strumenti compensativi – puntualmente censiti in questo volume –, per poter essere realmente efficace, deve rientrare all'interno del più ampio orizzonte che considera gli aspetti psicologici e quelli pedagogici. Ogni intervento dev'essere, in altre parole, 'a misura

delle' persone, delle loro esigenze e delle loro capacità e possibilità, e questo richiede a tutti i professionisti lo sviluppo di uno *sguardo interdisciplinare*, che deve essere vissuto come un rafforzamento della propria *expertise* e non come un suo indebolimento.

Le due i summenzionate trovano il loro compimento in quella di *inclusione*, che non è il processo con cui chi rischia di rimanere ai margini viene semplicemente 'impresso' in un sistema, che resta però invariato, bensì il movimento, innescato dalle esigenze di chi sarebbe altrimenti escluso, di ristrutturazione del sistema e di ri-configurazione dei contesti, che alla fine va a vantaggio di tutti gli attori, secondo quella dinamica di crescita da cui si sono prese le mosse.

Quella che si è qui sommariamente delineata è la filosofia che fa da sfondo ai saggi che costituiscono questo volumetto. Se il contributo di Elisabetta Genovese e Giacomo Guaraldi, due riconosciute autorità italiane in materia di DSA, cui siamo grati per la loro generosa partecipazione, fa il punto – scrupoloso e attento – sulle misure compensative e dispensative, gli altri saggi costituiscono, nell'ottica interdisciplinare di cui si è parlato – e che costituisce un marchio del Centro SInAPSi – la rielaborazione, l'ampliamento e l'integrazione di riflessioni e di materiali prodotti in occasione di un corso di formazione promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale della Campania. Una delle cifre del testo, che ha un carattere volutamente pratico-divulgativo, quasi di guida, è proprio l'alleanza fra Scuola e Università, in una logica di continuità e sinergia, cruciale per garantire ai soggetti un percorso formativo il più possibile ricco di opportunità di fioritura individuale. In questa prospettiva, l'ultima parte è interamente focalizzata sul passaggio dalla Scuola Secondaria di Secondo Grado all'Università e alla ricognizione dei servizi che gli Atenei, e in particolare l'Università Federico II, offre.

C'è un senso profondo e inaggrabile in cui il volume è solo introduttivo: per la loro processualità 'interminabile' educazione e inclusione sono sempre aperte al futuro, vivono e crescono dal confronto con le nuove emergenze e con le innovazioni che la pratica innesca. Per adoperare un'immagine cui siamo legati, si può dire che siamo sempre in viaggio. E un testo – soprattutto questo, che sorge a ridosso di una legge recente – è solo un biglietto di ingresso di un itinerario verso nuovi spazi di inclusione.

Parte I

Disturbi Specifici dell'Apprendimento: coordinate introduttive

Capitolo I

DSA: quadro generale, *screening* e diagnosi

Alessandro Pepino, Maria Cristina Veneroso, Gennaro Sicignano

1.1. *Introduzione*

La tematica dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), è di forte attualità e interessa diversi aspetti legati alle abilità di lettura, scrittura e calcolo. Molti studi sono stati fatti e molti sono tuttora in corso per esplicitare i vari aspetti e i vari domini sui quali questi disturbi impattano e per individuare e definire strategie e soluzioni efficaci a individuarli, a proporre percorsi abilitativi personalizzati e a compensarne gli effetti.

Un soggetto con DSA, tipicamente, quando deve compiere compiti di lettura, scrittura o calcolo è più lento, impegna molte più risorse ed energie, con risultati spesso incerti; questo può influire sui percorsi di crescita e maturazione personale, producendo effetti, anche importanti, su autostima, comportamento e sviluppo di capacità e competenze nell'ambito degli apprendimenti e della relazione.

Egli rischia di avvertire un senso di sconfitta duplice, aspetto che merita adeguata riflessione, collegato tanto all'ambiente, nel quale dovrebbe crescere e imparare e dal quale non si sente invece riconosciuto adeguatamente per i propri sforzi, le proprie qualità e reali capacità ma piuttosto, troppo spesso, superficialmente etichettato come svogliato, quanto al contesto familiare che, non preparato e/o non consapevole dell'oggettività del problema, tende a non dargli credito, ferendolo nell'orgoglio e nella fiducia.

I progressi conseguiti dalla ricerca e dalla conoscenza permettono oggi di mettere in campo soluzioni e tecnologie che si offrono alla didattica come efficaci strumenti per agire e adattarsi alle eterogenee caratteristiche dei discenti con DSA, potendo creare in tal modo contesti di formazione altamente inclusivi.

Le soluzioni informatiche, specifiche o meno, possono consentire, nella maggior parte dei casi, una compensazione delle abilità compromesse dal disturbo specifico, permettendo al soggetto con DSA di raggiungere adeguati livelli di autonomia e di efficienza, contrastando le cause che possono produrre frustrazione e disistima; questi strumenti se affiancati a strategie didattiche mirate permettono di "agganciare" all'apprendimento tutti gli studenti della classe ed in particolare quelli in difficoltà, che siano protetti o meno da etichetta diagnostica.

Le soluzioni e gli strumenti tecnologici possono essere proficuamente usati nei diversi ambiti di intervento (diagnosi e individuazione precoce dei soggetti a rischio DSA, potenziamento delle abilità di lettura, scrittura e calcolo e compensazione delle difficoltà).

L'educazione all'autonomia, inoltre, è una delle più importanti sfide da vincere, favorendo nel soggetto con DSA la nascita della consapevolezza di potercela fare da solo, anche se sfruttando strumenti tecnologici per compensare le maggiori difficoltà che sperimenta.

1.1.1. **Aspetti generali**

L'apprendimento e lo sviluppo delle abilità linguistiche, di lettura, di scrittura e di calcolo, in genere, dopo un tempo abbastanza breve di esposizione, si automatizzano e da quel momento richiederanno solo un minimo dispendio di risorse. Nel caso della presenza di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) questo

non accade. L'ICD-10 individua i DSA come "... disturbi nei quali le modalità normali di acquisizione delle abilità scolastiche sono alterate già dalle fasi iniziali dello sviluppo. Essi non sono semplicemente una conseguenza di una mancanza delle opportunità di apprendere e non sono dovuti a un trauma o a una malattia cerebrale acquisita ..." (ICD-10: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision).

Tali disturbi hanno origine neuro-biologica e non possono essere ascrivibili esclusivamente a cause quali problemi emotivo-relazionali, approccio inadeguato di genitori e insegnanti o scarso impegno nello studio. È molto importante favorire la diffusione delle conoscenze su tale argomento, in modo da allontanare erronee convinzioni relative alla loro origine e, quindi, evitare l'adozione di comportamenti non idonei in ambienti scolastici o familiari.

Bisogna tenere ben presente che i bambini con DSA vivono una complessa situazione nella quale oltre a sperimentare in prima persona delle difficoltà, di cui non sanno darsi una spiegazione, spesso devono anche subire le conseguenze di un ambiente che, non essendo in grado di comprenderli, si dimostra ostile e punitivo nei loro confronti. Questo incide in vario modo sulla qualità della vita esponendoli al rischio di sviluppare un disagio psicologico che può tradursi in disturbi di comportamento, atteggiamenti di disinteresse da tutto ciò che può richiedere impegno al quale non riescono ad assolvere, chiusura in se stessi, abbandono scolastico. Per questo è importante che la scuola, informata sulle basi neuropsicologiche del disturbo, attivi tutti i percorsi necessari utili all'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento (III anno della Scuola dell'Infanzia e I e II della Primaria ma anche più avanti in III Primaria, I Secondaria Inferiore, I Superiore). L'individuazione degli alunni e studenti in questa situazione focalizzerà l'attenzione dell'Istituzione sull'attivazione di percorsi curricolari ed extra-curricolari idonei al superamento delle difficoltà. Solo al termine di questi percorsi, per gli alunni che mostrano ancora molta distanza dalla media della classe si potrà, previa corretta comunicazione alle famiglie, consigliare un approfondimento diagnostico.

La *Consensus Conference*, promossa dall'Associazione Italiana Dislessia al fine di favorire la definizione di *standard* clinici condivisi per la diagnosi e la riabilitazione di tali disturbi, indica come principali caratteristiche dei DSA la "discrepanza" e la "specificità". Tali termini stanno a indicare che questa categoria di disturbi è caratterizzata da un buon funzionamento cognitivo generale essenzialmente discrepante dal funzionamento di alcune abilità specifiche riguardanti gli apprendimenti scolari della lettura, della scrittura e del calcolo, che risultano inferiori alla media per età e classe frequentata.

In generale, infatti, si parla di disturbi specifici di apprendimento solo se in assenza di:

- deficit di intelligenza;
- problemi ambientali e psicologici;
- deficit sensoriali o neurologici.

Per procedere alle verifiche devono essere utilizzati strumenti standardizzati per misurare l'intelligenza generale (il Quoziente Intellettivo maggiore di 85) e le specifiche abilità di velocità e accuratezza minori di 2 Deviazioni Standard rispetto ai valori attesi per età e livello di istruzione.

Le difficoltà di apprendimento si manifestano con un deficit nella velocità e nell'accuratezza della lettura, della scrittura e del calcolo, dovute a un difetto di automatizzazione delle procedure necessarie per leggere, scrivere e fare calcoli.

La scuola, sin dai primi cicli, rappresenta l'ambiente in cui i disturbi si manifestano e dove, se non riconosciuti e ben gestiti, possono dar luogo a effetti deleteri su comportamento e sviluppo psicologico, inducendo depressione, ansia, disistima, oltre al mancato sviluppo sul versante formativo, e per questo motivo diventa strategica la loro identificazione precoce.

In tal senso si esprime anche la legge n. 170/2010 che recita " ... è compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei a individuare i casi sospetti di DSA degli studenti..." (art. 3). Essa, coerentemente con i sistemi internazionali di classificazione clinica (DSM e ICD), indica come Disturbi Specifici di Apprendimento la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia, che spesso sono compresenti, sancendo il diritto degli alunni con diagnosi di DSA a usufruire di misure educative e didattiche idonee lungo il percorso scolastico, compresa l'Università.

Oltre alle difficoltà nella lettura e nella scrittura, questi disturbi possono riguardare anche altri ambiti cognitivi come la memoria, l'attenzione, la visuo percezione, le funzioni esecutive (ad esempio questi studenti possono avere difficoltà nell'imparare e ricordare informazioni in sequenza come i mesi dell'anno, i giorni della settimana, il conteggio all'indietro, procedimenti matematici).

Dislessia

La dislessia riguarda le abilità legate alla lettura. Più precisamente si tratta di "un disturbo manifestato nell'apprendimento della lettura nonostante istruzione adeguata, in assenza di deficit intellettivi, neurologici o sensoriali e con adeguate condizioni socioculturali" (DSM IV).

Ne esistono due tipologie: quella evolutiva e quella acquisita. La prima è congenita e legata a cause di natura biologica e genetica, mentre la seconda si manifesta in seguito a traumi o lesioni che, interessando specifiche aree del cervello, ne impediscono il corretto funzionamento e, quindi, producono effetti negativi sulle capacità legate alla lettura.

Tra le principali difficoltà che un dislessico può sperimentare ci sono:

- difficoltà nel discriminare grafemi diversamente orientati nello spazio: sono generalmente confusi i grafemi come "a-e", "q-d", "n-u", "p-b";
- difficoltà a distinguere grafemi con piccole differenze grafiche ("m-n", "c-e", "f-t");
- difficoltà nel discriminare i grafemi relativi a fonemi simili ("t-d", "l-r", "f-v", "m-n", "c-g", "p-b");
- difficoltà nella codifica sequenziale, spostamento del *focus* da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso, in maniera funzionale alla lettura di un testo.

Disgrafia

La disgrafia riguarda le difficoltà nella scrittura. Il disgrafico ha difficoltà a gestire lo spazio a sua disposizione per la scrittura, non riesce a rispettare i margini del foglio e la linea di scrittura, la pressione non è omogenea, quanto da lui prodotto ha un andamento irregolare e una forma incerta, è spesso illeggibile, anche per il soggetto stesso, e ciò comporta la difficoltà e persino l'impossibilità, spesso, di effettuare

correzioni. Le difficoltà sono presenti sia per la produzione di un testo sia per la copiatura. In quest'ultimo caso, poi, si possono combinare le difficoltà di scrittura a quelle di lettura.

La disgrafia si può accompagnare ad altri disturbi dell'apprendimento, ma non necessariamente è a essi correlata: si può essere disgrafici e non dislessici né disortografici.

Disortografia

La disortografia è legata alla difficoltà di correlare in modo corretto i suoni che compongono le parole ai corrispondenti simboli grafici. In genere il soggetto commette sistematicamente errori che possono essere riportati alle seguenti categorie:

- confusione tra grafemi simili: i segni alfabetici graficamente simili possono essere scambiati come nel caso di “d-b”, “p-b”, “p-q”;
- omissione di parti di parole: nel caso della doppia consonante (rocca-roca), della vocale o della consonante all'interno della parola come “piume-pume”, “cavolo-caolo”;
- confusione tra fonemi con somiglianze percettivo-uditive: non vengono tradotti correttamente in simboli grafici i suoni alfabetici che sono simili tra loro come nel caso di “d-t”, “f-v”, “r-l”, “b-p”;
- inversione dei fonemi che compongono la parola: come nel caso di “campanilismo” o “semaforo” che diventano “campalinismo” e “sefamoro”.

Discalculia

La discalculia interessa le abilità di calcolo e si può manifestare con difficoltà nel riconoscimento e nella denominazione dei simboli numerici, nella scrittura dei numeri, nell'associazione del simbolo numerico alla quantità corrispondente, nella numerazione in ordine crescente e decrescente, nella difficoltà a memorizzare la tavola pitagorica, con conseguente impossibilità a eseguire correttamente moltiplicazioni e divisioni.

Il soggetto con questo disturbo può avere difficoltà con l'assegnazione del corretto significato alla posizione delle cifre che compongono il numero. Potrà così accadere che non vengano distinti il 32 e il 23 o il 756 e il 675, a causa dell'impossibilità di associare il corretto significato alla posizione delle singole cifre nel numero. Ci possono essere difficoltà di orientamento spaziale e di organizzazione sequenziale, che incidono sia nella lettura sia nella scrittura dei numeri (il 9 confuso con il 6; il numero 15 con il 51 e così via). Ulteriori errori possono riguardare i numeri simili (come 9 e 8), il non riconoscimento del significato dello 0 per cui il numero 534 potrebbe essere trascritto come 500304.

1.2. Screening, diagnosi e rieducazione

1.2.1. Screening

Con il termine Screening intendiamo le attività e le azioni, condotte secondo protocolli validati, realizzate su larga scala e miranti a verificare la presenza di indicatori di rischio di disturbi dell'apprendimento

Da studi presenti in letteratura si evince come l'apprendimento del codice scritto, in una lingua come quella italiana, in cui a suono corrisponde segno, si consolidi nei

primi due anni della scuola primaria. In tale periodo, ultimata la fase di alfabetizzazione, è possibile effettuare una corretta diagnosi di DSA. La precocità di intervento risulta un elemento strategico, soprattutto per consentire di gestire quanto prima i problemi sperimentati dai bambini con DSA, evitando loro di impattare con l'esperienza dell'insuccesso ed esserne quindi scoraggiati. Anche per questo risulta particolarmente importante disporre di strumenti in grado di rilevare la possibilità della presenza dei disturbi già in questa fase, fornendo un'indicazione di sospetto di DSA, che poi possa essere indagata attraverso processi diagnostici. Lo *screening* avviene attraverso test per verificare le abilità cognitive e le capacità di letto-scrittura e può anche essere realizzato attraverso strumenti dall'aspetto familiare e amichevole come i videogiochi (cfr. *infra* cap. IX).

Diversi studi evidenziano l'importanza che ricopre l'intervento precoce, che il disturbo presente influenza le scelte lavorative di chi lo sperimenta, inducendolo ad esempio a preferire lavori di tipo pratico ma anche che c'è una significativa percentuale di soggetti in cui si riscontra una compensazione del disturbo, il 40% dei casi esaminati nello studio di Kurzweil (1992), e che comunque è necessario un tempo maggiore per lo svolgimento di attività come la lettura o la realizzazione di riassunti, come evidenziato nello studio di Michelsson, Byring e Bjorkgren (1985).

Una ricerca del 2008, *Evoluzione del profilo di lettura nella dislessia*, condotta da Lami et al., ha esaminato un campione di 33 giovani adulti con età media di 19,6 anni, con diagnosi di dislessia evolutiva fatta all'età media di 10,2 anni. I dati sono stati acquisiti in due tempi, il tempo 1 fissato alla diagnosi e il tempo 2 nove anni e cinque mesi dopo. È possibile notare il lieve incremento della velocità di lettura, che permane però deficitaria rispetto alla media attesa per età e anni di scolarizzazione, e l'andamento degli errori nel brano, parole e non parole, in considerazione della diagnosi tardiva.

Le figure 1, 2 e 3 mostrano l'evoluzione dei tempi di lettura, espressi in sillabe al secondo, dal tempo 1 al tempo 2, confrontati con le medie di sillabe al secondo lette dai soggetti non dislessici.

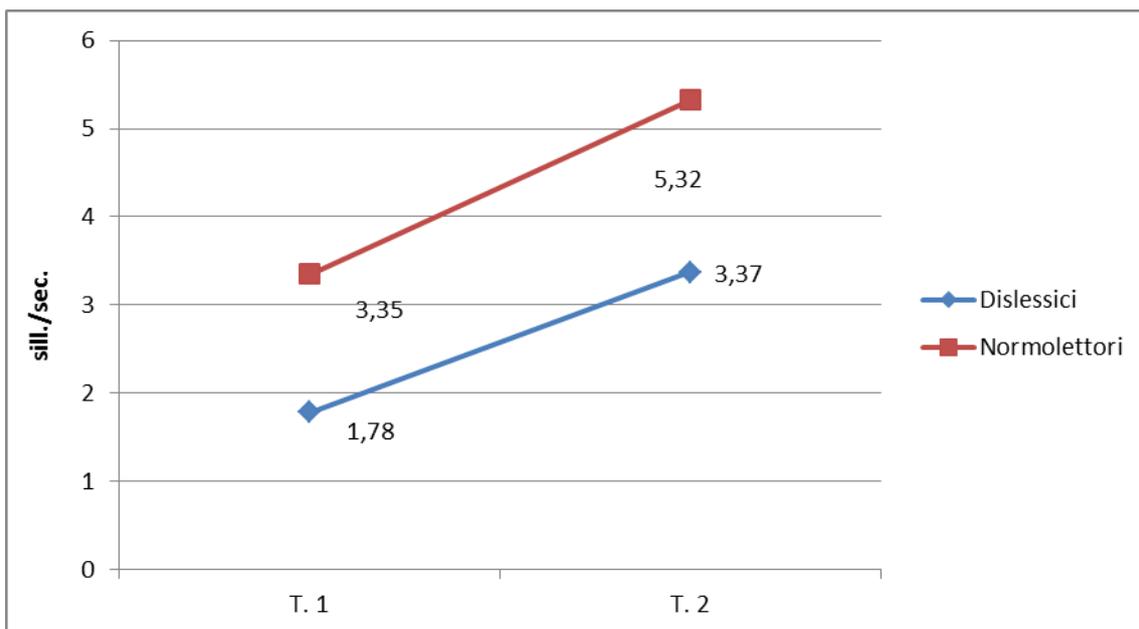


Figura 1: velocità di lettura nella condizione brano (Lami et al., 2008)

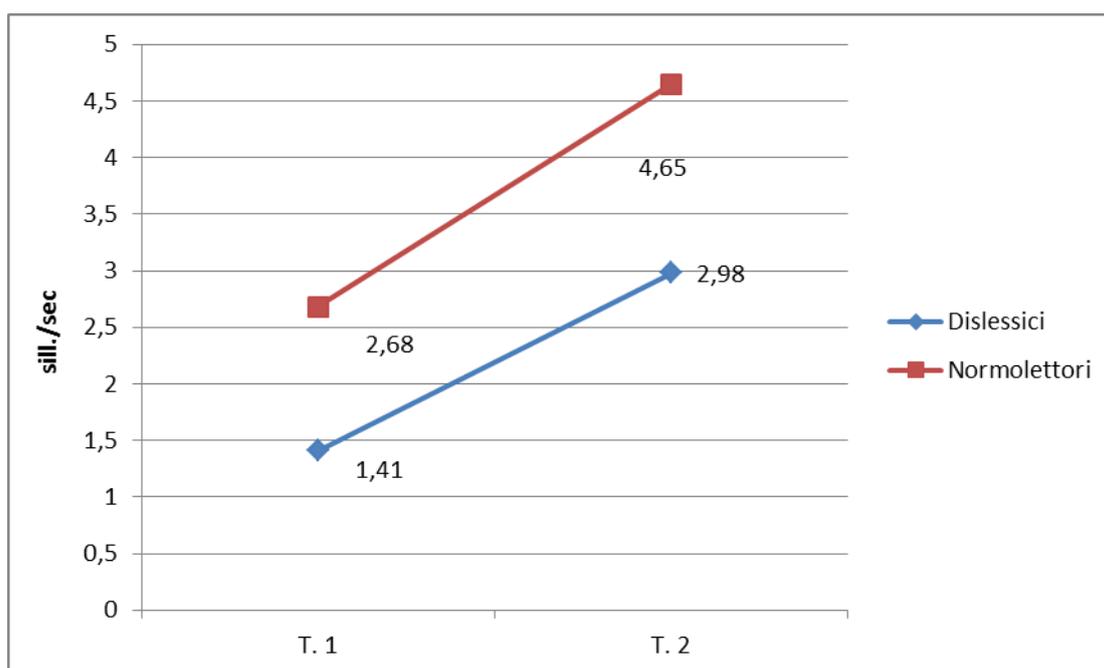


Figura 2: velocità di lettura nella condizione parole (Lami et al., 2008)

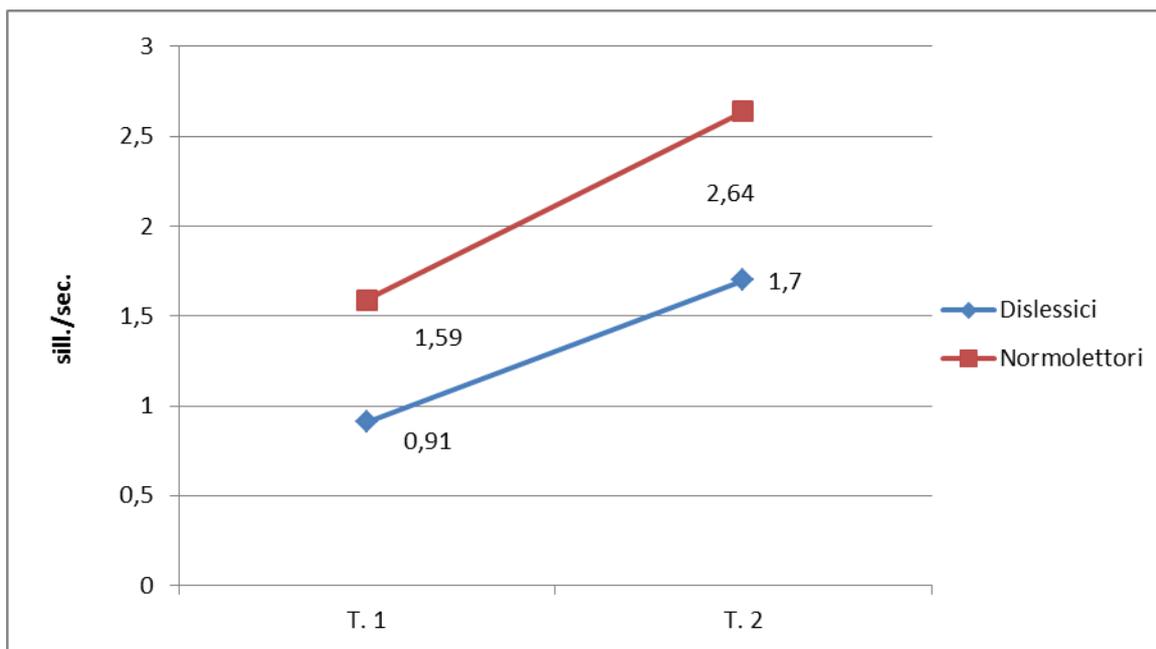


Figura 3: velocità di lettura nella condizione non parole (Lami et al., 2008)

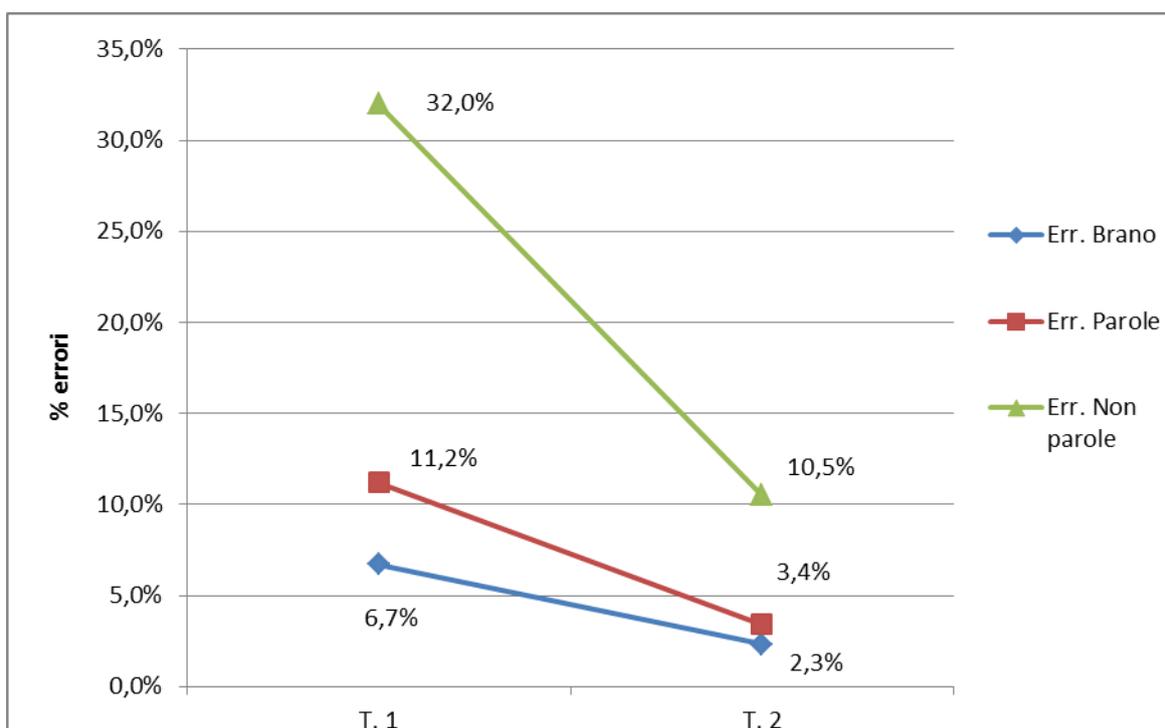


Figura 4: percentuale errori di lettura (Lami et al., 2008)

La figura 4 riporta le percentuali di errore commessi nelle tre condizioni di lettura rispettivamente al tempo 1 e al tempo 2.

Tra le conclusioni dello studio citato quelle più rilevanti riguardano la constatazione del miglioramento delle *performance*, il persistere degli effetti del disturbo anche dopo un intervallo temporale medio lungo, la correlazione degli effetti del disturbo alla sua severità, la conferma della rilevanza di una diagnosi precoce e di un avvio dei relativi trattamenti.

Due strumenti informatici che possono essere utilizzati per le attività di *screening* sono:

- *CoPS* (Cognitive Profiling System) prodotto e commercializzato dalla Cooperativa Anastasis;
- *S.P.I.L.L.O.* (Strumento per l'identificazione della lentezza della lettura orale) prodotto e commercializzato dalla Cooperativa Anastasis con GIUNTI Scuola.

Entrambi sono strumenti che mirano a evidenziare un rischio della presenza di disturbo e non a fornirne una diagnosi, utilizzando un approccio non invasivo, mediamente ben accettato, pratico e semplice da utilizzare.

1.2.2. Diagnosi

Per una corretta diagnosi di DSA è necessario testare diversi ambiti. Infatti la diagnosi viene sciolta solo dopo il lavoro effettuato da un'equipe multidisciplinare, composta da neuropsichiatra infantile o foniatra, psicologo, logopedista, psicopedagogo clinico e testista.

Questi intervengono singolarmente con la somministrazione di prove relative al proprio ambito.

Solo in seguito al consulto si potrà misurare correttamente l'eventuale deficit.

Una buona diagnosi è utile non solo per caratterizzare il deficit, ma soprattutto perché, attraverso la conoscenza del profilo funzionale di abilità, si ha la possibilità di stilare un progetto abilitativo, didattico ed educativo su misura, mettendo così in atto aiuti specifici, tecniche di abilitazione e di compensazione.

Per offrire supporto nei percorsi diagnostici è stata realizzata la soluzione *software* AD-DA (Assistente alla Diagnosi dei Disturbi di Apprendimento) conforme alle indicazioni della *Consensus Conference* sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Essa supporta il professionista in tutte le fasi della presa in carico di un utente, quindi durante la raccolta dei dati clinici ed evolutivi utili all'indagine diagnostica, la valutazione funzionale del soggetto e la restituzione dell'esito di tale valutazione tramite relazione scritta.

1.2.3. Rieducazione

Effettuata la diagnosi il passaggio successivo è quello rieducativo. Le attività di rieducazione sono volte al potenziamento della funzione deficitaria con l'integrazione di sussidi o strategie di abilitazione che possono integrarla o sostituirla parzialmente.

La rieducazione del bambino con Disturbi Specifici di Apprendimento deve tener conto di due considerazioni:

- l'obiettivo dell'intervento non è di guarire, ma piuttosto di aiutare a ridurre gli effetti sull'acquisizione della letto-scrittura e del calcolo;
- è importante individuare correttamente i tempi in cui è necessario intensificare l'intervento e quelli in cui lasciare spazio agli strumenti compensativi.

Riferimenti bibliografici

Bandura, A. (2002a), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento: Erickson.

Bandura, A. (2002b), *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*, Trento: Erickson.

Colombari, T. (2009), *Dislessia*, Trento: Uni Service.

Kurzweil, S.R. (1992), "Developmental Reading Disorder: Predictors of Outcome in Adolescents who Received Early Diagnosis and Treatment", *Journal Developmental Behaviour Pediatrics*, Vol. 13, pp. 399-404.

Lami, L., Palmieri, A., Solimando, M.C., Pizzoli, C., "Evoluzione del profilo di lettura nella dislessia", *Dislessia*, Vol. 5, n. 1, pp. 7-17.

Michelsson, K., Byring, R., Bjorkgren, P. (1985), "Ten Year Follow-Up of Adolescent Dyslexics", *Journal Adolescence Health Care*, Vol. 6, p. 31-34

Stella, G., (2003), *La dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Milano: FrancoAngeli.

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

Capitolo II

DSA: strumenti compensativi e misure dispensative

Elisabetta Genovese, Giacomo Guaraldi

2.1. La normativa

Con la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale (Serie Generale n. 244 del 18 Ottobre 2010) della Legge n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” si corona un lungo percorso che ha portato al riconoscimento normativo del Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA).

La legge 170/2010 garantisce, infatti, una tutela per i soggetti con tale disturbo al fine di concludere l'*iter* scolastico e garantire loro il diritto allo studio.

Nello specifico, la legge si sviluppa in nove articoli dove il legislatore sottolinea soprattutto l'importanza di una “didattica individualizzata e personalizzata” e la possibilità da parte degli studenti con DSA di poter fruire di strumenti compensativi e misure dispensative e di adeguate forme di verifica e valutazione.

La centralità delle metodologie didattiche per il raggiungimento del successo formativo a favore degli studenti con DSA in ogni ordine e grado scolastico (ivi comprese le Università), viene nuovamente ribadito dalle “Linee Guida per il diritto allo studio e il successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA”, promulgate con Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011.

Le Linee Guida, al punto 3, (“La didattica individualizzata e personalizzata. Strumenti compensativi e misure dispensative”) illustrano dettagliatamente in che cosa consista la “didattica individualizzata”, una didattica che serve per far acquisire al soggetto con DSA determinate abilità e competenze tramite l'impiego di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo di ogni alunno.

La sinergia tra didattica personalizzata e individualizzata e l'utilizzo di misure compensative e strumenti dispensativi determina sicuramente le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento fissati.

A supporto delle metodologie didattiche intervengono le misure dispensative e gli strumenti compensativi.

Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che costituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria; le misure dispensative, invece, sono interventi che consentono all'alunno di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo specifico, risultano particolarmente difficili.

Va precisato, tuttavia, che con l'entrata in vigore di tali norme, non possiamo ritenere concluso il processo di attuazione delle stesse.

Non è un caso che sia nelle Linee Guida (punto 3) sia nella legge 170/2010 si insista particolarmente sulla “centralità delle metodologie didattiche e non solo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative per il raggiungimento del successo formativo degli alunni con DSA”. Non dobbiamo in alcun modo ‘cadere’ in forme di pietismo o di assistenzialismo ma garantire agli studenti con DSA il diritto allo studio. Non è sufficiente predisporre e garantire le misure compensative o dispensative al fine di tutelare gli studenti con DSA, occorre, in modo particolare, garantire loro una “didattica personalizzata ed individualizzata” (così come sottolineato anche dal ricorso al TAR della Lombardia del 31 Gennaio 2011).

Con sempre maggior rigore, le Linee Guida sottolineano che:

L'adozione delle misure dispensative, al fine di non creare percorsi immotivatamente facili, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti 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.

È di particolare rilievo il fatto che le Linee Guida pongano a carico degli studenti con DSA il “dovere di porre adeguato impegno nel lavoro scolastico” e non si limitino a elencare i diritti di cui essi sono titolari.

2.2. Misure dispensative e strumenti compensativi

La normativa non si limita a richiedere che le misure dispensative e gli strumenti compensativi vengano posti in essere, ma impone alla scuola di ogni ordine e grado di rendere espliciti, entro il primo trimestre, gli interventi individualizzati e personalizzati per il singolo alunno con DSA, nonché le misure compensative e dispensative (vedi “Piano didattico personalizzato”).

Occorre sempre sottolineare come le misure dispensative e compensative non debbano in alcun modo essere considerate delle forme ingiustificate di privilegio, quanto una garanzia di fruizione di pari opportunità formative per studenti con DSA.

Questi accorgimenti vengono individuati dal personale specialistico (clinico e sanitario) in sede di diagnosi neuropsicologica e prescritti all'interno di un assetto diagnostico e di trattamento corrispondente. Lo strumento o la “misura dispensativa” che viene consigliata e proposta allo studente con DSA scaturisce dal “ragionamento clinico” in merito alle caratteristiche particolareggiate del disturbo che ogni ragazzo presenta. Nella fattispecie tutto questo prende forma attraverso la stesura del PDP (piano didattico personalizzato), redatto congiuntamente dalle figure istituzionali coinvolte: personale clinico-sanitario, famiglia dell'alunno e corpo docente della scuola. Il PDP delinea il percorso e le indicazioni in termini di strumenti o misure da seguire, per quanto riguarda lo studente e il disturbo specifico (cfr. *infra* 10.1.2.).

La diagnosi funzionale mira, infatti, a indagare il profilo neuropsicologico sia per quanto riguarda le capacità integre sia per le capacità deficitarie del soggetto. La descrizione, dal punto di vista funzionale, risulta perciò necessaria per un corretto intervento riabilitativo e di orientamento all'introduzione di metodiche di supporto, da consigliare anche in ambito scolastico. Questo è vero anche per quel che concerne l'utilizzo che viene fatto di questi suggerimenti, ovvero il metodo in cui disporne.

La Legge 170/2010 richiama le istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire “l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere”.

Interessante è ciò che si legge all'interno delle Linee Guida, allegate al decreto ministeriale del 12 luglio 2011, quando la riflessione si sofferma sulla definizione di *didattica personalizzata e individualizzata*. A questo proposito, infatti, viene data un'importante delucidazione in merito alle due diverse terminologie. Si differenzia perciò un approccio di tipo “individualizzato” da un approccio “personalizzato”. Nel primo caso, infatti, si calibra l'attività didattica in relazione a un gruppo classe, tenendo in considerazione le difficoltà del singolo; questo intervento mira alla produzione di percorsi didattici con obiettivi raggiungibili e auspicabili dall'intero gruppo classe e non solo da una parte di esso. La didattica “personalizzata”, invece, vede il focalizzarsi dell'attenzione sul singolo discente (cfr. anche *infra* cap. XI).

Un approccio “integrato”, che preveda una didattica individualizzata e personalizzata insieme, crea sicuramente le condizioni ottimali per lo studente con

difficoltà di apprendimento, permettendogli di vivere in un contesto didattico e socio-educativo meno discriminante e meno sfavorevole. Ricordiamo, infatti, che

le misure compensative sono strategie o strumenti, informatici e non, che hanno lo scopo di compensare il disturbo supportando i ragazzi in quelli che sono i loro punti di debolezza dovuti ai DSA. Sono strumenti compensativi ad esempio il PC, la sintesi vocale, la calcolatrice, la tabella delle formule, la tavola pitagorica, l'utilizzo di mappe concettuali o mentali e cartine durante le interrogazioni, il dizionario digitale, una diversa presentazione delle modalità di verifica, ecc. Sono invece misure dispensative: gli esercizi più corti, evitare la lettura a voce alta, ridurre i compiti a casa, evitare l'apprendimento mnemonico, ecc.

La loro applicazione è prevista dalle note ministeriali in tema di DSA. L'utilizzo di tali strumenti in classe e a casa non elimina il disturbo, ma agevola l'apprendimento e richiede da parte degli insegnanti la conoscenza del disturbo e delle sue manifestazioni (www.aiditalia.org).

La legge 170 in materia di strumenti compensativi, dunque, prescrive l'obbligo che tutte le istituzioni scolastiche (ivi comprese le Università) hanno di provvedere all'adozione degli stessi, comprendendo anche le tecnologie informatiche di supporto, disponibili per i ragazzi con DSA. Tali strumenti, infatti, sono pensati al fine di sostenere lo studente con disturbo di apprendimento durante lo studio e le prove di verifica. Essi si vanno a inserire in una riflessione che sta a monte, in relazione alla tipologia del disturbo in essere e in corrispondenza all'intervento riabilitativo individuato dal personale qualificato, e vanno indicati nei documenti specifici appartenenti allo studente. Lo strumento acquista, in quest'ottica, un valore differente poiché viene vissuto dal soggetto come un ipovedente vive i suoi occhiali da vista, ovvero un semplice strumento che gli permette di orientarsi meglio, dimostrare le proprie competenze e capacità.

Gli strumenti utilizzati più spesso sono i seguenti: sintesi vocale, programmi di videoscrittura, registratore, calcolatrice.

Risulta importante sottolineare nuovamente che tali strumenti non hanno il fine di facilitare l'alunno durante l'iter scolastico, ma sono stati pensati al fine di garantirgli pari opportunità di studio, formazione e ricerca.

Le "misure dispensative" sono invece quei provvedimenti pensati per l'alunno con DSA che prevedono il sollevamento dello stesso da alcune prestazioni didattiche che, a causa del disturbo, risulterebbero troppo onerose, in termini di difficoltà di svolgimento, e che non vanno a incrementare l'apprendimento del ragazzo.

Si legge nelle Linee Guida: "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".

Quel che avviene nella realtà è che prevedere un tempo aggiuntivo per lo svolgimento di una prova sia considerata un'attività opportuna o, in diverse situazioni, può essere sostituita dalla redazione di una prova di verifica diversa e adeguata allo studente con DSA ("prova equipollente", avente, cioè, gli stessi contenuti ma strutturata diversamente), in cui non si facciano sconti sui contenuti di preparazione richiesti. Il tempo aggiuntivo stimato è pari al 30% in più del tempo totale concesso all'intero gruppo classe.

Per misure dispensative si intendono le seguenti azioni:

- dispensare dalla scrittura veloce sotto dettatura;
- dispensare dallo studio mnemonico delle tabelline;

- dispensare dall'uso del vocabolario;
- organizzare interrogazioni programmate;
- concedere tempi più lunghi per le verifiche;
- non considerare gli errori ortografici;
- limitare la lettura ad alta voce in classe;
- somministrare, ove possibile, verifiche in modalità orale;
- valutare gli elaborati scritti tenendo conto in maniera superiore del contenuto rispetto alla forma;
- far prevalere il voto ottenuto nelle verifiche orali rispetto a quelle scritte.

Quello che è importante ricordare è che l'adozione di uno strumento o di una misura deve essere sempre considerata all'interno di un'ottica di didattica "attiva": non si deve assicurare solamente lo strumento ma inserirlo, sotto consiglio specialistico, all'interno di situazioni didattiche opportune, in cui vada a svolgere un ruolo complementare alle competenze e capacità dell'alunno.

Come abbiamo già avuto modo di dire, per *strumenti compensativi* si intendono: il PC, la sintesi vocale, la calcolatrice, la tabella delle formule, la tavola pitagorica, l'utilizzo di mappe concettuali o mentali e cartine durante le interrogazioni, il dizionario digitale, una diversa presentazione delle modalità di verifica, ecc.

Le *tecnologie dell'informazione della comunicazione* (TIC) costituiscono probabilmente l'elemento di maggiore impatto nel panorama scolastico degli ultimi anni e richiedono, pertanto, una certa attenzione. Se tali supporti didattici non sono accompagnati da un'adeguata formazione al loro utilizzo, spesso costituiscono più una "barriera" che un "sostegno". Occorre, quindi, fornire ai docenti, ma anche agli educatori e ai *tutor*, le competenze minime indispensabili all'utilizzo di tali ausili, evitando l'adozione di modelli preconfezionati, ma cercando di offrire visibilità alle esperienze più significative, per favorirne la diffusione e per evitare che le esperienze positive rimangano un patrimonio di pochi eletti. Occorre, quindi, partire dalle esigenze del corpo docente, cercando di risolvere i problemi che solitamente impediscono l'uso di tali tecnologie per svolgere il lavoro quotidiano ed evidenziare, al contrario, il "valore aggiunto" di tali strumenti utili, innanzitutto, a favorire l'inclusione scolastica e sociale dei soggetti con disturbo specifico dell'apprendimento così come di tutti i soggetti con bisogni educativi speciali.

Vediamo quali siano quelli maggiormente utilizzati.

I programmi di sintesi vocale

La sintesi vocale è uno degli strumenti tecnologici in maggior misura utilizzato dai ragazzi con dislessia. Il sintetizzatore permette, infatti, di ascoltare un brano in formato digitale semplicemente selezionando la stringa lessicale che si desidera venga letta. Questo strumento rende l'attività di studio di un ragazzo con difficoltà di lettura meno dispendioso da un punto di vista dell'affaticamento visivo, il quale risulta essere uno dei principali problemi dei soggetti dislessici, nonché prima causa di abbandono scolastico. Sollevato dall'onere di una lettura così faticosa, il ragazzo con dislessia, può impiegare le sue risorse cognitive a vantaggio di una migliore comprensione del testo, che avviene su base uditiva. Uno dei *software* maggiormente utilizzati in materia di sintesi vocale e che possiede i più prestigiosi requisiti per quanto concerne le caratteristiche tecniche è la sintesi *Carlo Mobile* fornita dalla ditta Loquendo. La voce di *Carlo Mobile* è stata perfezionata il più possibile al fine di renderla quanto più naturale e simile a una voce umana.

Un secondo *software* con le stesse funzioni di quello appena descritto è il *Personal Reader* che, tuttavia, si differenzia dal primo per la versatilità di utilizzo. Infatti, il programma è applicabile e trasportabile in ogni PC poiché è reso disponibile dalla ditta attraverso una comune chiavetta USB.

La videoscrittura

I programmi di videoscrittura risultano essere un ottimo strumento soprattutto per i ragazzi con problema di Disortografia e Disgrafia in quanto, per mezzo della funzione di correttore ortografico, individuano le parole che presentano errori ortografici di cui il ragazzo può presto accorgersi e correggere, stimolando così anche il meccanismo di autocorrezione che riduce la frequenza di errori effettuati, poiché induce all'apprendimento della forma lessicale corretta. Inoltre, la videoscrittura risulta un importante aiuto per i ragazzi disgrafici, i ragazzi cioè con un problema a livello grafo-motorio che li porta, dunque, ad avere la cosiddetta "brutta scrittura", spesso incomprensibile al lettore. Il problema che riguarda la disgrafia è, però, un problema non solo del lettore ma, soprattutto, del soggetto diagnosticato, poiché la scrittura manuale è molto faticosa, con frequenti crampi alla mano. Non è, infine, da sottovalutare l'aspetto psicologico legato a questo disturbo, che coinvolge il vissuto soggettivo legato alla scrittura: per l'alunno, soprattutto nei primi tempi della scolarizzazione, la scrittura risulta essere un veicolo di identificazione del proprio valore e riveste perciò un ruolo importante, con forti connotati legati all'autostima.

Le mappe concettuali e il software Cmap

Le mappe concettuali sono strumenti pensati per l'apprendimento e la rappresentazione delle conoscenze concettualizzate da Joseph Novak. La teorizzazione che sta alla base della costruzione delle mappe concettuali è il costruttivismo, corrente sviluppatasi in ambito scientifico nella seconda metà del Novecento. L'idea alla base della creazione delle mappe concettuali fu quella di pensare alla possibilità di trasportare sotto forma di iconografia ciò che avviene nel nostro cervello ogni volta che memorizziamo e aggiungiamo nuove informazioni; tra i nostri neuroni, vengono a crearsi nuovi collegamenti, a ogni incremento di informazione registrata. I concetti, le immagini e le informazioni vengono interrelati tra loro da nodi e legami e poi rappresentati semanticamente. La mappa, dunque, riproduce le connessioni presenti all'interno di un argomento generale che, mano a mano, ne vanno a formare il contorno nozionistico, arricchito di "informazioni dettaglio". L'utilizzo della mappa permette anche allo studente di orientarsi secondo il proprio modello mentale all'interno dei panorami informativi didattici, infatti la creazione del risultato finale della mappa cambia a seconda dell'assetto specifico di ogni persona, riflettendo la propria speciale capacità di apprendimento. Le conoscenze vengono rappresentate secondo un sistema reticolare per facilitare l'apprendimento significativo.

Un esempio di *software* in grado di realizzare mappe concettuali è *Cmap*, che è sicuramente, tra i *software*, denominati "free", quello più conosciuto e utilizzato. Il programma, scaricabile gratuitamente per il mondo della scuola e della formazione all'indirizzo: <http://cmap.ihmc.us/download/>, è di semplice utilizzo ed essenziale, permette di creare le cartelle di archiviazione e ricercare mappe già presenti sulla rete.

Cmap utilizza un metodo strutturale basato sul "concetto madre" e "concetto figlio" collegati tra loro da una "parola legame".

La realizzazione delle mappe risulta interessante dal punto di vista didattico, dal punto di vista dell'attività di studio e per l'attività didattica di classe. Le mappe rappresentano, infatti, la "visualizzazione" del processo di costruzione del sapere.

Inoltre è possibile attivare modalità multimodali legate alle mappe, perché è possibile inserire oggetti multimediali all'interno dei concetti, ottenendo mappe visuali con "archivi" multimediali contraddistinti da icone caratteristiche per i vari media.

iPAD e DSA

Il grande successo avuto dagli iPad di Apple permette agli studenti con disturbo specifico dell'apprendimento di acquisire una maggiore autonomia e indipendenza anche nello studio. Inoltre le stesse caratteristiche strutturali (peso e dimensioni) li rendono strumenti interessanti per tutti gli studenti con bisogni educativi speciali.

Una caratteristica degli iPad è la possibilità di scaricare tutta una serie di Apps da iTunes, spesso gratuiti o venduti a prezzi irrisori, molto funzionali ed efficaci nel favorire l'apprendimento di studenti con difficoltà di letto-scrittura.

Ecco alcune di queste APPS.

VOICE READER

Si tratta di un *software* per la lettura di testi. Tali testi possono, infatti, essere editati, copiati o caricati da altre Apps. Il *software* è particolarmente semplice da adoperare e permette di utilizzare tutte le voci disponibili in modalità *on line*, mentre funziona in modalità *off line* solo se abbiamo acquistato le singole voci.

Le funzioni principali sono:

1. possibilità di copiare il testo che intendiamo leggere;
2. icona che indica la lingua della voce attiva;
3. possibilità di sentirsi leggere l'intero testo;
4. possibilità di saltare da un capitolo all'altro;
5. possibilità di acquistare ulteriori voci.

SPEAK IT

È un *software* di lettura simile al precedente.

Anche in questo caso possiamo utilizzare più voci (alcune già attive, altre da acquistare). Ciò che caratterizza questo programma rispetto al precedente è il fatto che vi è la possibilità di creare un *file* audio partendo dal testo scritto. Ciò è sicuramente di grande importanza per studenti abituati ad ascoltare più che a leggere.

I SPEAK ITALIAN

Questo *software*, simile ai precedenti, si differenzia da altri in quanto permette all'utilizzatore di tradurre testi dall'italiano all'inglese e viceversa. Vi è, anche in questo caso, la possibilità di utilizzare la sintesi vocale incorporata.

ELABORAZIONE TESTI

Si tratta di un App che permette al fruitore di elaborare testi in formato PDF (modalità spesso non presente nel mondo Apple).

PDF READER

Anche questo è un ottimo *software* che permette di manipolare e modificare file in formato PDF. Tramite l'icona "sfoglia pagina" vi è anche la possibilità di sfogliare il testo in formato elettronico.

DRAGON DICTATION

Questo *software*, simile al *Dragon Naturally Speaking*, è un programma di dettatura. L'utente si posiziona davanti a un microfono (spesso incorporato nel pc) e, parlando semplicemente, detta un testo che vede comparire sullo schermo in modo automatico.

A differenza delle versioni precedenti del *Dragon Naturally Speaking*, questo non va addestrato e pertanto il *software* potrebbe commettere alcuni errori di decodifica ma è sicuramente un programma estremamente utile per chi debba scrivere molto e abbia un disturbo specifico dell'apprendimento.

PROGRAMMI PER IL CLOUD

Il *Cloud Computing* è certamente una delle grandi idee degli ultimi tempi e si addice bene all'utilizzo degli iPad. Il sistema, infatti, permette di memorizzare in determinati spazi sulla rete i nostri documenti e dà la possibilità di accedervi da qualsiasi dispositivo. Con gli iPad tale operazione è estremamente semplice ed efficace.

BOX NET

Si tratta di contenitori che sono messi a disposizione a titolo gratuito e in cui è possibile archiviare i nostri documenti a cui, poi, accedere da qualsiasi dispositivo, ivi compresi gli iPad.

Chiaramente tutti questi *software* citati sono strumenti che vanno abbinati alle "caratteristiche" del singolo individuo e non esiste una "ricetta" valida per tutti. È vero, tuttavia, che le moderne tecnologie, oggi, sono fondamentali per studenti con disturbo specifico dell'apprendimento, i quali, pur possedendo un quoziente intellettivo nella norma, faticano a compiere l'operazione di letto-scrittura di un testo.

Perché, allora, non favorire il loro apprendimento e non sollevarli da una fatica quale quella che essi compiono nella lettura e nella scrittura? È come se si chiedesse a chi possiede un disturbo della vista di non utilizzare gli occhiali...

Purtroppo nella nostra scuola, ancora troppo provinciale e non abituata all'utilizzo delle moderne tecnologie, tali strumenti tecnologici spesso sono visti quali "marcatori di diversità" e pertanto non utilizzati dagli studenti con DSA che, al contrario, potrebbero beneficiare di tali ausili.

Auspichiamo per il futuro, che tutti gli studenti possano fruire di tali ausili e far sì che ragazzi con bisogni educativi speciali possano, al contrario di oggi, beneficiarne.

Riferimenti bibliografici

Genovese, E., Ghidoni, E., Guaraldi, G., Stella, G. (2010), *Dislessia e università*, Trento: Edizioni Erickson.

Genovese, E., Ghidoni, E., Guaraldi, G., Stella, G. (2011), *Dislessia nei giovani adulti*, Trento: Edizioni Erickson.

Ghidoni, E., Guaraldi, G., Genovese, E., Stella, G. (2012), *Dislessia in età adulta*, Trento: Edizioni Erickson.

Guaraldi, G., Pedroni, P., Moretti Fantera, M. (2010), *Al diploma e alla laurea con la dislessia*, Trento: Edizioni Erickson.

Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (GU n. 244 del 18-10-2010).

Linee Guida per il diritto allo studio, allegate al D.M. 12 luglio 2011.

Parte II

Aspetti psicologici connessi ai DSA

Capitolo III

Disturbi Specifici dell'Apprendimento, aspetti clinici e psicologici

Livia Nasti

3.1. Introduzione

Molti autori sono concordi nel ritenere che i disturbi psicologici possono ostacolare significativamente i processi di apprendimento (Arnold *et al.*, 2005; Angold *et al.*, 1999).

I disturbi d'ansia, i disturbi depressivi e i disturbi della condotta possono causare un peggioramento delle prestazioni scolastiche.

I soggetti con disturbi d'ansia o dell'umore presentano frequentemente una compromissione delle abilità cognitive con una ricaduta nei processi di ragionamento e di pensiero astratto, nelle funzioni dell'attenzione e della memoria implicate nelle procedure di apprendimento.

Un disturbo psicopatologico può dunque interferire con la capacità del soggetto di utilizzare in modo ottimale le risorse intellettive disponibili.

Le Linee Guida SINPIA per i DSA (2005) evidenziano come i disturbi dell'apprendimento si inseriscano lungo l'itinerario di sviluppo di un bambino determinando comportamenti internalizzanti, per esempio di chiusura depressiva, oppure esternalizzanti, per esempio di oppositività.

I disturbi esternalizzati o disturbi con comportamento disturbante (DSM IV-R) riguardano¹:

- disturbo da deficit di attenzione e iperattività, frequentemente associato con i disturbi di apprendimento specifici e aspecifici;
- disturbo oppositivo-provocatorio, che favorisce il disadattamento scolastico e talvolta può essere secondario alle esperienze frustranti vissute dai bambini a causa di insuccessi in ambito scolastico;
- disturbi della condotta e inerenti l'area della devianza sociale.

I disturbi internalizzati fanno riferimento a:

- disturbi d'ansia, spesso associati ai disturbi di apprendimento, possono presentarsi con attacchi di panico, disturbo di ansia di separazione, fobie semplici, fobia sociale; possono indurre un rifiuto della scuola e interferire sulle possibilità di trattamento e recupero delle difficoltà manifestate nell'apprendimento scolastico;
- disturbi somatoformi (cefalea, vomito, disturbi gastrici ecc.), che possono essere espressione di reazioni secondarie agli insuccessi e alle frustrazioni in campo scolastico;
- disturbi dell'umore, possono essere secondari ai disturbi specifici delle abilità scolastiche. "Rappresentano un rischio sia per il fenomeno di abbandono della scuola, spesso collegato al ritiro sociale, sia – più raramente – per la comparsa di idee suicide" (SINPIA, 2005).

¹ La descrizione dei disturbi esternalizzati e internalizzati è stata tratta dalle Linee Guida SINPIA per i DSA (2005).

In “Dislessia e Psicopatologia”, Beretta e Iozzino descrivono la frequente associazione presente in letteratura tra difficoltà scolastiche e disturbi psicopatologici. “Disturbi depressivi, disturbi d’ansia, disturbi della condotta sono più frequentemente riferiti in bambini ed adolescenti con un disturbo dell’apprendimento e, più in generale, con difficoltà nel rendimento scolastico. Anche se non sempre è chiaro se tale vulnerabilità psicopatologica sia collegata al fallimento scolastico, o al disturbo specifico di apprendimento che può esserne responsabile”.

Lo studio del rapporto tra difficoltà scolastiche e disturbo depressivo dimostra che in età evolutiva i disturbi emotivo-affettivi ed intellettivi si presentano strettamente interrelati.

Gli autori segnalano, pertanto, una serie di questioni cruciali inerenti il rapporto tra queste due categorie diagnostiche:

- le difficoltà nell’apprendimento scolastico potrebbero essere sia la causa che la conseguenza di un disturbo emotivo; in presenza di entrambe le condizioni la mutua influenza può incrementare il rischio di cronicizzare il quadro patologico;
- una tempestiva diagnosi psicopatologica può permettere un precoce intervento e prevenire lo sviluppo di condizioni nelle quali non si potrà più riconoscere tra un disturbo emotivo e il fallimento scolastico quale dei due sia la causa o la conseguenza;
- la presenza di un significativo fallimento scolastico condiziona la prognosi di un disturbo depressivo;
- considerato che le due entità cliniche sono spesso strettamente intrecciate non risulta facile differenziare, anche da un punto di vista diagnostico, quando un disturbo psicopatologico è primario o secondario ad un disturbo di apprendimento.

Dalla letteratura, in generale, il rischio di un’evoluzione psicopatologica appare “cumulativo” e determinato da più fattori: in alcuni casi un bambino con DSA può vivere degli eventi di vita concomitanti, sfavorevoli e traumatici, che possono compromettere l’efficienza delle risorse psicologiche potenziando il rischio di un disturbo psichico. In altre situazioni, invece, bambini e adolescenti, sembrano manifestare (per fattori interni di forza) la capacità di resistere alla patologia psichica, anche se le condizioni esterne sembrano particolarmente inadeguate e sfavorevoli.

3.2 Conseguenze emotive, immagine di sé e Sé cognitivo

Un bambino/adolescente può vivere uno stato di confusione e disagio se non percepisce o decodifica uno stimolo cognitivo in modo sufficientemente chiaro.

Quando l’impegno scolastico implica un notevole dispendio di risorse cognitive e non coincide con un’esperienza di apprendimento gratificante e positiva, l’insuccesso scolastico che ne deriva può avere degli effetti negativi sull’autostima e l’immagine di sé, con conseguenti vissuti emotivi di demoralizzazione e demotivazione.

Non avere la soddisfazione di far bene di fronte ai compagni di classe, subire un rimprovero o una punizione, sperimentare la frustrazione di non riuscire a fare quello che gli altri normalmente fanno, sono tutti fattori che generano sentimenti di insicurezza e demotivazione interferendo in maniera significativa sull’immagine di Sé.

L’immagine di sé è connessa alla credenza che il bambino va a costruirsi circa il suo grado di competenza e successo nelle varie aree dell’autostima.

In questi casi è frequente riscontrare sintomi psicologici, associati o secondari, di natura depressiva e d'ansia, come manifestazioni somatoformi (mal di testa, mal di pancia), demotivazione, preoccupazione di far male e/o brutta figura, impotenza, solitudine, incapacità di concentrarsi o di controllarsi rispetto a comportamenti impulsivi.

Appare significativo evidenziare quanto emerso dallo studio di Luciano e Savane (2007) sul rischio di bullismo in bambini con difficoltà di apprendimento; i risultati dimostrano che i bambini con dislessia sono più frequentemente vittime di bullismo rispetto ai compagni senza dislessia; se il bambino sente che l'ambiente scolastico gli è ostile vivrà con disagio la relazione con i compagni evitando situazioni di confronto; mentre comportamenti di solidarietà e di amicizia, da parte dei compagni di classe, renderanno l'ambiente alleato e costruttivo favorendo il recupero della fiducia in se stesso.

I dati suggeriscono la presenza di una più probabile vulnerabilità ai meccanismi di impotenza appresa (Butkowsky & Willows, 1980), come le ridotte aspettative di successo prima dei compiti, la minore tenacia nei compiti da affrontare, comportamenti di rinuncia davanti alle difficoltà; l'attribuzione dei propri successi scolastici ai fattori esterni (come la fortuna, l'aiuto dei compagni) e degli insuccessi ai fattori interni (attribuendo a sé stessi e alla propria inadeguatezza le cause del fallimento).

Come hanno evidenziato numerosi autori il rischio di un disturbo psicopatologico nei soggetti con difficoltà di apprendimento è molto alto. Pfanner *et al.*, (2010) in *Integrazione degli aspetti emotivi e cognitivi nello studio dei disturbi di apprendimento*, descrivono il ruolo e l'importanza della rappresentazione che i bambini, ma soprattutto gli adolescenti, con difficoltà di apprendimento, vengono costruendosi del loro funzionamento mentale, come fattore che può interferire significativamente su uno stato di sofferenza emotiva: "Gli adolescenti sono molto attenti a mostrare un'immagine di sé il più possibile positiva rispetto ai valori del gruppo dei pari" (Tavazzani & Montani, 2008).

Negli adolescenti dislessici, il sé cognitivo (inteso come la rappresentazione della propria capacità di comprendere e controllare attraverso il pensiero il mondo esterno e il mondo interno), è deficitario, "perché essi dopo aver sperimentato l'insuccesso scolastico evitano ogni contatto con i processi cognitivi" (Lauria, 2004).

La letteratura esaminata mette in evidenza quanto i disturbi dell'apprendimento indeboliscano la struttura del Sé.

La debolezza del Sé cognitivo può essere rilevata, nei bambini e negli adolescenti, attraverso le cosiddette teorie dell'intelligenza ossia le rappresentazioni che le persone si costruiscono circa il proprio funzionamento intellettuale.

I bambini/adolescenti con difficoltà di apprendimento hanno una rappresentazione statica del proprio funzionamento intellettuale secondo cui la propria intelligenza è considerata una dotazione fissa che non può essere aumentata. Questo implica pure che percepiscono le loro capacità di apprendimento come qualcosa che sfugge alla possibilità di controllo, a differenza degli altri bambini/adolescenti (senza difficoltà di apprendimento) che hanno una rappresentazione incrementale del proprio funzionamento intellettuale, sperimentando quotidianamente che essa può essere controllata e potenziata attraverso l'impegno e lo studio (Pfanner *et al.*, 2010).

lanes *et al.*, (2009) descrivono le strategie per potenziare la motivazione nei bambini dislessici e sottolineano l'importanza di "interrompere la catena di pensieri negativi, autodistruttivi e demotivanti che frequentemente caratterizzano i bambini con difficoltà di apprendimento".

In definitiva la precoce compensazione del disturbo e l'adeguata attenzione alla componente emozionale che ad esso va ad associarsi, sono strettamente interdipendenti e collegati. Un approccio didattico rispondente alle esigenze cognitive del bambino può ridurre i danni derivanti dalla frustrazione e dall'insuccesso scolastico limitando la conseguente ricaduta psicologica nell'area dell'autostima e della debolezza del sé cognitivo.

Risulta di fondamentale importanza, dunque, privilegiare una metodologia in grado di costruire occasioni, didattiche e relazionali, in cui il bambino/adolescente con DSA possa migliorare la propria percezione di autoefficacia, sperimentare che ciò che accade è dipendente dalle proprie capacità, rafforzare la sensazione di riuscire e, soprattutto, di poter agire efficacemente sul proprio comportamento.

Vorrei concludere questa breve disamina del disagio emozionale connesso alle difficoltà di apprendimento, richiamando l'attenzione sulla ineludibile necessità di potenziare il lavoro preventivo già nelle classi prime della scuola primaria e della secondaria di primo e secondo grado attraverso la realizzazione di uno screening precoce degli indicatori di rischio dei DSA, (lanes *et al.*, 2010). Il lavoro di screening precoce insieme a un'opera di sensibilizzazione dei genitori sulle problematiche legate ai DSA consentiranno di avviare tempestivamente percorsi didattici e riabilitativi idonei e ridurre per tempo nei bambini disagi relazionali ed emozionali.

Riferimenti bibliografici

AID (a cura di), (2009), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, Trento: Erickson.

Angold, A., Costello, E., Farmer, E., Burns, B., Erkanli, A. (1999), "Impaired but Undiagnosed", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 38, pp. 129-37.

Arnold, E.M., Goldston, D.B., Walsh, A.K., Reboussin, B.A., Daniel, S.S., Hickman, E., Wood, F.B. (2005), "Severity of Emotional and Behavioral Problems among Poor and Typical Readers", *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 33, n. 2, pp. 205-17.

Beretta M., Iozzino, R., "Dislessia: Valutazione e Trattamento", reperibile su www.dislessia-asl.it/articoli/cap5-valutazione.pdf

Butkowsky, I.S., Willows, D.M. (1980), "Cognitive-Motivational Characteristics of Children Varying in Reading Ability: Evidence for a Learned Helplessness in Poor Readers", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, pp. 408-22.

Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988), "A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality", *Psychological Review*, Vol. 95, n. 2, pp. 256-273.

Fine, S., Haley, G., Gilbert, M., Forth, A. (1993), "Self-Image as Predictor of Outcome in Adolescent Major Depressive Disorder", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 34, pp. 1300-1407.

Goldstein, P., Paul, G.G., Sanfilippo-Cohen, S. (1985), "Depression and Achievement in Subgroups of Children with Learning Disabilities", *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 6, n. 4, pp. 263-275.

lanes, D, Cremerotti, S., Tait, M. (2007), *Facciamo il punto su ... la dislessia. Il ruolo della scuola e della famiglia*, Trento: Erickson.

Lauria, D. (2004), "La dislessia evolutiva :gli aspetti psicologici e le modalità diagnostiche", *Tutto Sanità*, n. 72.

Luciano, S., Savage, R.S. (2007), "Bullyng Rysk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Setting", *Canadian Journal of School Psychology*, Vol. 22, n. 1, pp. 14-31.

Pfanner, P., Marchesini, M., Masi, G. (2010), "Integrazione degli aspetti emotivi-cognitivi nello studio dei disturbi di apprendimento", in G. Stella (a cura di), *La Dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Milano: FrancoAngeli, pp 63-77.

SINPIA (Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza), (2005), *Linee guida per i Disturbi di Apprendimento, PARTE I: I disturbi specifici di Apprendimento*, www.sinpia.eu/lineeguida/index/get/last

Stella, G., Savelli, E. (2011), *Dislessia Oggi*, Trento: Erickson.

Stella, G. (2010), *La Dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Milano: FrancoAngeli.

Tavazzani Montani, R. (2008), "Dislessia ed Adolescenza aspetti emotivi e psicologici", reperibile su http://old.istruzione.lombardia.it/progetti/dsa/Documenti/seminari2008/22_aprile08/Montani_22_4_08.pdf.

Weisz, J.R., Sweeney, L., Proffitt, V., Carr, T. (1993), "Control-Related Beliefs and Self-Reported Depressive Symptoms in Late Childhood", *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 102, n. 3, pp. 411-418.

Capitolo IV

Dislessia e Disturbi Specifici dell'Apprendimento: l'importanza del rapporto tra famiglia e scuola

Tiziana Liccardo

4.1. Individuazione del disagio

“All’asilo i miei disegni erano indecifrabili, così dice il mio papà. Ma i grossi problemi sono iniziati con la scuola elementare. Scrivevo male e leggevo peggio. Ero continuamente sollecitato a fare meglio e, siccome la cosa non avveniva, sono arrivate le brontolate, poi i brutti voti e la costrizione a riscrivere il compito dopo aver strappato la pagina. Questa punizione mi gettava nella disperazione più violenta perché per me aver scritto quella pagina aveva voluto dire una grande fatica fisica e mentale. Purtroppo anche mia mamma credeva che fosse svogliatezza (non sapeva nulla della dislessia) e a casa si metteva a fare l’aguzzina come facevano in classe i miei insegnanti: mi faceva piangere e qualche volta scappava la pacca o il pizzicotto. A scuola non riuscivo a stare attento, ero sempre distratto e sul mio viso calava come una maschera inespressiva” (La testimonianza è di Mattia, 19 anni. Cfr. Stella, 2002, p. 95).

“Quando leggo non riesco a riconoscere bene le parole e così faccio fatica a capire quello che c’è scritto. Io lo so che sono dislessico, ma gli altri non ci credono. Gli insegnanti dicono che non ho voglia ed è vero che io non ho più voglia, ma io ho provato a imparare a leggere come gli altri ma non ci sono riuscito e non ci riesco” (La testimonianza è di Gianluca, 14 anni. Ibid., 2002, p. 64).

Tali esperienze riflettono la sofferenza e la frustrazione delle persone con dislessia e dei loro genitori, costretti a confrontarsi con un problema ancora oggi poco definito e poco conosciuto a livello sia sociale sia scolastico.

Un problema per gli studenti che non riescono ad apprendere come i loro coetanei; per i genitori, consapevoli che il futuro è sempre più strettamente connesso all’istruzione e alla formazione scolastica; per gli insegnanti, che spesso sono ancora all’oscuro delle complesse dinamiche della dislessia; e, infine, per gli esperti in materia, i quali vengono sollecitati a dare risposte che non sempre hanno.

Non sempre è facile accorgersi delle difficoltà che scaturiscono dai DSA, per tale motivo è importante, quando si ha un sospetto, inviare lo studente a una valutazione da parte di uno specialista al fine di realizzare una diagnosi. Prima, però, di indirizzare a una valutazione e diagnosi, è opportuno per i docenti confrontarsi con i colleghi, organizzare prove collettive di somministrazione immediata, magari facendosi supportare dalla presenza di un insegnante esperto e far esaminare il materiale raccolto da uno specialista. Solo dopo aver avuto, eventualmente, la conferma da quest’ultimo della presenza di un problema, è necessario invitare la famiglia a richiedere un appuntamento a un centro che si occupi di realizzare un’opportuna valutazione di DSA.

È questo un momento di grande difficoltà, da gestire in maniera molto delicata, in quanto la famiglia va sostenuta nell’affrontare il problema. A fronte di una diagnosi che certifichi la presenza di uno o più DSA e quantifichi il livello di estensione del disturbo, è bene che la famiglia richieda una relazione scritta, utile, oltre che per comprendere le dinamiche che intervengono in un bambino o ragazzo con DSA, anche per comunicare con la scuola e dare vita, così, a una cooperazione, che è fondamentale per una migliore gestione della situazione. In questo modo è possibile

organizzare un intervento integrato, che coinvolga le varie figure professionali che possono apportare uno specifico contributo al problema.

La diagnosi, infatti, permette alla famiglia, e soprattutto al soggetto interessato, di identificare il problema e di cominciare ad affrontarlo con le risorse più appropriate. Generalmente lo specialista che stila la diagnosi si mette a disposizione per aiutare la famiglia a comunicare i risultati dei test specifici alla scuola. Oltre a presentare la diagnosi, spiegherà quali sono le strategie da attuare in classe e consiglierà sull'utilizzo di strumenti compensativi e dispensativi (cfr. *supra* cap. II), e consentirà di chiedere che venga stilato un Piano Didattico Personalizzato (PDP: per una descrizione più esaustiva cfr. *infra* 10.1.2).

Al fine di favorire una più serena e attiva partecipazione del figlio alla vita della classe, i genitori devono mantenere per tutto il corso di studi un rapporto di comunicazione continua con la scuola, cercando anche di essere propositivi su come aiutarlo, fornendo informazioni su quali strumenti siano a lui più confacenti. La diagnosi descrive le difficoltà del figlio e dà suggerimenti di carattere generale, ma solo il genitore, con l'aiuto degli insegnanti, può comprendere fino in fondo che cosa sia meglio per sostenerlo lungo il percorso di studio. A tal proposito sarebbe opportuno che la famiglia a inizio anno richiedesse un incontro con il Consiglio di Classe ove informerà tutti i docenti circa il metodo di studio del figlio, le capacità e le difficoltà, così da favorire la stesura del PDP.

Con i ragazzi di scuola media o superiore può essere utile un intervento di tipo pedagogico, orientato sulle metodologie di studio e sulle strategie metacognitive. È altrettanto importante valutare e monitorare gli aspetti emotivi, per affiancare, lì dove necessario, un supporto di tipo psicologico. Ciò si rende necessario, vista l'alta comorbilità con disturbi psicopatologici, soprattutto nel caso di preadolescenti e adolescenti (cfr. *supra* cap. III). È, inoltre, essenziale che anche l'ambiente familiare e quello scolastico vadano incontro alle difficoltà dello studente, che non si possono modificare, aiutandolo nella ricerca delle strategie di comprensione e nella costruzione di un'immagine di Sé non fallimentare.

È poi indispensabile un adattamento della didattica alle difficoltà di apprendimento dell'allievo, con l'adozione di strategie compensative o dispensative del compito. È indicato, quindi, un collegamento tra psicologo e neuropsichiatra, che fanno la diagnosi, e il terapeuta e gli insegnanti, perché si costituisca una rete intorno allo studente e si adotti un approccio omogeneo. Per un approccio terapeutico-riabilitativo efficace sono determinanti, perciò, la diagnosi precoce e un intervento integrato, che nel corso dell'evoluzione del disturbo ne individui e tratti i diversi aspetti: linguistico, neuropsicologico, comunicativo-relazionale, emotivo, attraverso il sostegno psicologico del bambino e dei genitori.

Il supporto degli operatori deve affiancare anche i genitori, guidandoli nel riconoscere le reali difficoltà del figlio, dando un senso alle sue difficoltà, informandoli e aiutandoli a conoscere il disturbo e le possibilità di intervento. Soprattutto essi dovranno essere aiutati ad accettare e valorizzare il figlio nella sua interezza, pur comprendendo che qualcosa del disturbo rimarrà nel tempo, senza costituire, comunque, un problema. Anche per i Disturbi Specifici di Apprendimento vale quanto sostiene Critchley, neurologo inglese, a proposito della Dislessia Evolutiva, cioè che il futuro di un bambino con tali difficoltà è tanto migliore quanto migliori sono le sue capacità cognitive, quanto più precoce è l'intervento, quanto più il bambino e il suo disturbo vengono compresi dall'ambiente (evitando aspettative eccessive o colpevolizzazioni o rassegnazione), quanto più adeguato è l'atteggiamento didattico, e, infine, quanto maggiore è l'equilibrio psichico del bambino stesso.

I genitori si trovano spesso immersi in una situazione di grande disorientamento: all'inizio è logico accettare la spiegazione più semplice, quella del rifiuto a crescere, manifestato attraverso i disturbi scolastici. Si tende così a dare ragione all'insegnante, credendo che il figlio non si impegni abbastanza. Il genitore cerca di stimolarlo, alternando punizioni e adulazioni, diventando una sorta di torturatore inflessibile e inducendo un senso di confusione anche nel figlio, che oscilla fra il desiderio di compiacerlo e l'impulso di sottrarsi al compito.

In questa fase, infatti, la persona con dislessia (e in generale con DSA) si trova intrappolata in una morsa di incomprensione sia in famiglia sia a scuola, e comincia a dubitare delle proprie possibilità.

Mentre all'inizio i testardi rifiuti di approcciarsi al compito vengono considerati capricci, dopo innumerevoli tentativi il genitore capisce che sono espressione di una difficoltà autentica.

“Ci ripenso solo oggi – dopo che ci hanno finalmente detto che Eleonora è dislessica – a tutte le prediche che le abbiamo fatto, e quello che mi dispiace è che allora lei non si sentisse capita nemmeno da noi, i suoi genitori. Ammetto di aver pensato che non si impegnava abbastanza fino a quando non ho provato io a farle fare i compiti. Sono rimasto colpito soprattutto un giorno in cui, dopo aver scritto una pagina di parole ripetute, girando il foglio Eleonora non si ricordava più come si scriveva la parola che aveva scritto almeno venti volte. Sono andato su tutte le furie rimproverandola per la scarsa attenzione, e, come al solito, è finita in lite e in pianti, ma poi ho cominciato a pensare che dovevamo consultare qualcuno per capire se c'era qualche problema” (Stella, 2002, p. 58).

A questo punto, il genitore tende ad assumere un ruolo di difesa del bambino e, a volte in contrapposizione con la scuola, comincia a cercare presso vari specialisti una risposta al problema.

I bambini, naturalmente, sono in questo contesto i più incompresi e indifesi: dovendo confrontarsi quotidianamente con le loro difficoltà, spesso senza la comprensione e l'aiuto di nessuno, reagiscono nei modi più disparati. C'è chi si ammala e manifesta disturbi somatici al momento di andare a scuola, chi rifiuta testardamente le attività, chi vi si sottrae, opponendosi aggressivamente alle richieste, e infine chi cerca di scomparire nel gruppo dei compagni, mascherando il più possibile le difficoltà con stratagemmi vari. I genitori vengono visti come aguzzini che pretendono impegno con insistenza ancora maggiore rispetto a quella dell'insegnante: “Costringere il bambino dislessico a leggere o a scrivere è altrettanto doloroso che far fare attività motoria a un bambino spastico, o a fargli ingoiare ripetutamente una medicina amara” (Stella, 2002, p. 64).

Dopo tanti sforzi il bambino a scuola non ottiene nessun riconoscimento, anzi viene spesso accusato di non essersi esercitato abbastanza: la scoperta della letto-scrittura per lui diviene un incubo, un'esperienza negativa che spesso segna in modo irreversibile tutto il successivo percorso scolastico. Il risultato di questo grave malinteso, che si crea fra insegnanti, genitori e specialisti, è che il bambino non viene aiutato proprio in quella fase in cui ne avrebbe maggiormente bisogno: il suo recupero risulta addirittura ostacolato, difficoltà ulteriori vanno ad aggiungersi a quelle già presenti. Il giovane dislessico si ritrova così costretto a vivere una serie di insuccessi a catena, senza che se ne riesca a comprendere il motivo, e le punizioni che gli vengono inflitte contribuiscono ad aumentare il senso di responsabilità e consapevolezza, che si aggiunge al peso della propria incapacità, già difficile da sostenere. Il bimbo con disturbo di apprendimento vive quindi il proprio problema a tutto tondo e ne rimane imprigionato fino al momento in cui non viene elaborata una

diagnosi accurata, che permetta di chiarire l'esistenza di un disturbo sottostante e di procedere a un diverso modo di approcciarsi al problema.

4.2. Come si sente la famiglia

L'ingresso nella scuola elementare fa emergere un problema: il bambino, che era sempre apparso intelligente, non apprende come gli altri. Inizia così una storia che può avere risvolti addirittura drammatici: i genitori non riescono a individuare da subito il problema e a intraprendere percorsi adeguati e efficaci, cercando soluzioni spesso dannose, anche se decise in buona fede. Il bimbo viene sottoposto a estenuanti esercizi di recupero pomeridiano, subisce punizioni e talvolta viene perfino costretto a cambiare scuola.

Tutto ciò dà origine a una relazione affettiva complessa e basata principalmente su elementi negativi: il figlio, nonostante tutti gli sforzi, non ottiene i risultati desiderati, e i genitori spesso non si sentono all'altezza della situazione, ritenendosi responsabili delle difficoltà del figlio, si mettono alla ricerca affannosa delle cause del problema. Il senso di colpa viene spesso rimbalzato da un membro all'altro della coppia: la madre accusa il padre di non occuparsi del figlio, il padre accusa la madre di arrabbiarsi troppo per i compiti e così via.

Talvolta, i genitori attribuiscono la responsabilità della difficoltà alla scuola e alla mancanza di professionalità dei docenti, mentre il figlio si sente responsabile del conflitto genitoriale e accresce la sua ansia, vivendo con la paura dell'abbandono.

In definitiva, il problema di apprendimento del bambino si trasforma spesso in un problema relazionale e sociale che coinvolge tutta la famiglia. Talvolta, i genitori comprendono da soli che le difficoltà del figlio sono dovute a un problema indipendente dalla sua volontà, e decidono di rivolgersi a specialisti in cerca di risposte e soluzioni al disturbo. Purtroppo questa ricerca può durare anche a lungo, dal momento che solo recentemente in Italia i criteri per la diagnosi di dislessia evolutiva sono stati individuati e definiti in maniera oggettiva, a prescindere dai modelli interpretativi degli specialisti, quali neuropsichiatri infantili, psicologi, logopedisti, ecc.

Per una diagnosi accurata è necessaria una seduta iniziale con i genitori, utile per conoscersi e raccogliere i dati anamnestici; una serie di test standardizzati verificheranno, quindi, il livello cognitivo, attraverso prove specifiche di lettura, scrittura e calcolo, ed esami delle funzioni linguistiche, metalinguistiche e visuo-spaziali. I genitori di bambini e ragazzi dislessici hanno un compito particolarmente complesso. Da una parte essere genitori "come gli altri", e quindi offrire al figlio tutto ciò di cui ha bisogno, dall'altra provvedere a fornirgli gli elementi necessari a superare le sue difficoltà. Ricoprire questo duplice ruolo può far sperimentare loro una condizione di frustrazione e di scoraggiamento anche nei confronti delle figure di aiuto che a vario titolo sono coinvolte nella relazione con il figlio.

Costruire un'alleanza significativa con questi genitori è probabilmente uno dei compiti più complessi. Naturalmente lavorare in maniera collaborativa con i genitori richiede alla scuola una serie di componenti fondamentali:

- la formazione di competenze educative;
- la costruzione di una relazione di sostegno e di aiuto psicologico;
- la creazione di un senso di *empowerment* reciproco;
- l'elaborazione congiunta e condivisa di compiti/obiettivi comuni, ma anche di aspetti più legati al versante affettivo-emozionale.

Oltre a queste richieste, più attinenti al versante relazionale, affettivo-emotivo e di sostegno reciproco, i genitori hanno, ovviamente, bisogno di poter acquisire

informazioni su come comportarsi, come capire al meglio le difficoltà del figlio, come poterlo aiutare nelle sue difficoltà e come poterlo sostenere nel difficile e delicato passaggio dalla scuola all'università o al lavoro.

Quando i genitori si sentono supportati, acquisiscono ottimismo, tenacia e coraggio, tutti aspetti che li portano ad affrontare situazioni anche particolarmente complesse, trovando spesso soluzioni creative, utili ed efficaci, sostenuti dal loro bagaglio esperienziale. I conflitti e le divergenze che minacciano l'alleanza possono nascere proprio da relazioni reciproche scadenti tra scuola e famiglia, interazioni che talvolta si collocano su un versante prevalentemente antagonista, piuttosto che collaborativo.

4.3. Come aiutare lo studente dislessico con la scuola?

Il bambino dislessico va aiutato a imparare a organizzarsi e a trovare la propria autonomia così da non dover dipendere da nessuno. Ma come si può arrivare all'autonomia?

Creare una routine quotidiana

Il bambino dislessico ha bisogno di essere organizzato e di avere i momenti della giornata programmati e scanditi secondo una *routine*. Sarebbe utile organizzare i compiti programmando i tempi di studio alternati a quelli di riposo o di attività extrascolastiche.

Il luogo dedicato allo studio dovrebbe essere il più possibile privo di distrazioni e tutto il necessario per il momento dei compiti dovrebbe essere a portata di mano (calcolatrice, penne, matite, pennarelli, quaderni, etc...).

Lo studente con dislessia si stanca molto facilmente, quindi è opportuno distribuire lo studio con pause frequenti. La lettura è importante ma, per evitare frustrazione e stanchezza mentale, si può leggere per lui o procurargli audiolibri.

Eseguire i compiti

Il carico di compiti spesso spaventa e avvilisce lo studente con dislessia. È importante che egli possa sentirsi libero di lavorare al meglio e con tranquillità, a tal fine è utile suddividere i compiti per carico e impegno, ad esempio suddividendo gli esercizi di matematica in 2 momenti separati e inserire qualche cosa di più semplice fra di essi. In ogni caso lo studente con dislessia ha diritto ad avere una riduzione dei compiti a casa, l'importante è la qualità e non la quantità. È opportuno leggergli le consegne e assicurarsi che abbia compreso le richieste e per esercizi più complessi è utile affiancarsi a lui, eseguendoli insieme.

È importante aiutare lo studente a utilizzare gli strumenti in suo possesso, come ad esempio il PC, per la produzione scritta, a costruire mappe mentali e concettuali nello studio e a invitarlo alla formulazione del pensiero prima di passare alla vera e propria stesura.

È fondamentale, infine, incoraggiarlo e gratificarlo per l'impegno profuso.

Uso della tecnologia

L'uso del computer nella presentazione dei compiti può fare una grossa differenza nella valutazione finale. Il computer permette di scrivere utilizzando il correttore ortografico e quindi di concentrarsi solo sulla costruzione del pensiero. Inoltre oggi sono disponibili anche *software* per la sintesi vocale e i libri scolastici in formato digitale e pertanto la lettura è demandata al computer (cfr. *infra* cap. IX). In internet,

inoltre, ci sono molti *software* e siti utili per molte discipline di ogni ordine e grado scolastico.

Riferimenti bibliografici

AID (a cura di), (2012), *La dislessia raccontata agli insegnanti. Come riconoscerla, cosa fare in classe*, Firenze: Libriliberi.

lanes, D, Cremerotti, S., Tait, M. (2007), *Facciamo il punto su ... la dislessia. Il ruolo della scuola e della famiglia*, Trento: Erickson.

Stella, G. (a cura di) (2002), *Storie di dislessia*, Firenze: LibriLiberi.

Capitolo V

Star bene in classe

Alessandra Ricciardi Serafino de Conciliis

5.1. La vita emotiva nella classe

I docenti, con i loro atteggiamenti e le loro credenze, possono facilitare o ostacolare la crescita armoniosa della vita emotiva degli alunni. I loro atteggiamenti, le loro credenze circa gli studenti condizionano in maniera permanente la percezione che lo studente ha di sé. Inoltre, il ruolo dell'insegnante ha un notevole impatto sul clima della classe e sulle relazioni tra gli studenti. Il docente, infine, ha il delicato compito di descrivere ai genitori il comportamento e il rendimento che ogni studente ha a scuola, condizionando quindi l'immagine che il genitore ha del proprio figlio.

Di alcuni di tali atteggiamenti e aspettative l'insegnante può essere consapevole, di altri può essere ignaro, ma essi influenzeranno comunque: 1) il modo in cui considera il proprio ruolo, 2) il modo in cui interpreta il comportamento dei propri alunni e il modo di reagire a essi, 3) il modo in cui egli si aspetta di essere considerato (Salzberger-Wittenberg *et al.*, 1993). L'insegnante consapevole delle predisposizioni individuali e delle proprie debolezze è maggiormente libero di impostare il proprio lavoro in modo da trarre soddisfazione.

Nel rapporto docente/studente la situazione ottimale sarebbe che entrambi ne traessero beneficio e sentissero di essere stimolati alla crescita emotiva e alla creatività. Purtroppo, in Italia, sono molti i docenti che lamentano disagio e che soffrono di depressione professionale, e sono quindi molto lontani dallo sperimentare una relazione soddisfacente. Anche i numeri della dispersione scolastica sono ancora molto alti. Star bene a scuola significa assicurare a tutti, studenti, personale docente, non docente, dirigente scolastico, di vivere la scuola come un contesto sicuro e sereno dentro il quale le differenze di qualsiasi tipo – fisico, mentale, culturale ecc. – possano trovare posto ed essere accettate e valorizzate.

Assicurare a tutti la possibilità di star bene a scuola migliora sia la capacità di insegnamento sia quella di apprendimento. L'apprendimento è un processo complesso e non può essere considerato solo in relazione alla funzione cognitiva dell'alunno, ma esso è intimamente legato alla componente affettivo-relazionale di ognuno di noi. L'apprendimento, in quanto processo, ha radici nella storia affettiva e nelle dinamiche interpersonali (Iaccarino, 1993). Sarebbe importante che gli insegnanti e gli studenti avessero maggiore consapevolezza delle emozioni e dei sentimenti che li animano nelle rispettive posizioni durante le ore passate a scuola, ma purtroppo, nella vita frenetica di un istituto, c'è sempre troppo poco tempo da dedicare a riflettere sulla dimensione emotiva e affettiva degli studenti e sul clima che caratterizza le classi. Eppure varrebbe la pena per ogni docente poter riflettere e dare senso, insieme ai colleghi del gruppo classe, alle emozioni in gioco che caratterizzano i processi di insegnamento e apprendimento.

Come gli atteggiamenti, le credenze e le aspettative dei docenti intervengono e hanno un ruolo nelle dinamiche dell'insegnamento e nella vita emotiva degli studenti, anche gli atteggiamenti, le credenze e le aspettative degli studenti giocano una parte importante nel processo di apprendimento e esercitano una pressione emotiva sul docente. Idealizzazione e disprezzo possono essere riversati inconsciamente dagli studenti sui docenti, questi ultimi possono ricoprire il ruolo assegnato loro senza esserne consapevoli e colludere con le fantasie di onnipotenza e impotenza e restare

incastrati in una dinamica paralizzante. Sarebbe invece importante, da parte del docente, non aderire acriticamente al ruolo assegnatogli, ma poter offrire esperienze autentiche, in opposizione all'idealizzazione e alla denigrazione, in modo da incoraggiare la fiducia e favorire la crescita personale. Infatti un rapporto basato sull'idealizzazione può inizialmente essere percepito come idilliaco, ma, prima o poi, sarà caratterizzato da forte ansia sia per l'allievo sia per l'insegnante. Invece, quando un adulto si trova di fronte a una svalutazione del proprio ruolo, è importante che non reagisca ai sentimenti dolorosi provocati in lui e non cerchi di adattarsi alle richieste degli studenti pur di piacere (Polacco, 1993).

Gli insegnanti sanno di essere esposti al giudizio dei loro studenti e di essere oggetto di scrupolosi esami e valutazioni sia sul piano professionale sia su quello personale. L'aspetto fisico, il carattere, le competenze, il comportamento sono costantemente osservati e giudicati e, per sostenere adeguatamente una simile pressione, occorre da parte del docente una buona consapevolezza dei propri limiti, la possibilità di tollerarli e una certa dose di sicurezza. Un insegnante che ammette onestamente di aver sbagliato, ad esempio, incoraggia gli alunni a sviluppare la tolleranza verso i propri limiti e la possibilità di apprendere dagli errori. Occorre, d'altro canto, una certa sicurezza nelle proprie capacità, in modo da poter distinguere la giusta critica dall'attacco rancoroso o dalle proiezioni di sentimenti negativi da parte degli studenti. I docenti dovrebbero essere pronti a sostenere una certa dose di ostilità. Il processo di apprendimento implica una certa frustrazione ed è probabile che la rabbia sia una parte del processo di apprendimento. Le persone, quando sono piene di ansia e preoccupazione per ciò che stanno vivendo, trovano difficile poter prestare attenzione all'altro e, se non si trova una possibilità di condividere lo stato d'animo, tendono a chiudersi in se stesse e a isolarsi. Questo è vero sia per gli insegnanti sia per gli studenti, e pensiamo a quante situazioni nella vita scolastica possono appesantire il clima e essere fonte di ansia e preoccupazione, e quanto il sentirsi privo di appoggio possa alimentare un circolo vizioso che aumenta il malessere personale. La questione del benessere a scuola deve essere affrontata a livello del sistema scuola nel suo insieme e non può essere delegata al singolo docente.

5.2. *Star bene in classe: una scuola inclusive friendly*

La legge 170 del 2010 e le relative linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento sanciscono il diritto allo studio secondo una didattica individualizzata e personalizzata. Alla Scuola viene chiesto di fare la differenza tra gli studenti, in modo da offrire una didattica che risponda alla particolarità del singolo studente, soprattutto in relazione alle sue capacità e alle sue fragilità. Ai docenti e a tutto il personale della scuola è richiesta la capacità di "pensare al plurale", in modo che la scuola sia il posto giusto per tutti. I docenti con il lavoro quotidiano nelle classi si rendono conto, ben presto, della complessità del compito a loro assegnato; quando non c'è un adeguato supporto da parte del contesto istituzionale, si corre il rischio di non poter reggere la complessità e di dover semplificare la realtà, finendo così per banalizzare il problema e classificare gli studenti con delle etichette, che, seppur valide diagnosi, portano lontano dal poter affrontare le questioni nel modo più opportuno. È sempre bene ricordare che le categorie del dislessico, del disortografico o del discalculico, sono un'astrazione clinica, esse descrivono e classificano un disturbo, ma non dicono molto sulla persona con quel deficit. Nella scuola, al centro della relazione di insegnamento e apprendimento, dovrebbero esserci sempre le persone e non le loro disabilità o

deficit. I dislessici non esistono nella realtà come un'entità unica. Nella realtà, nella scuola, incontriamo studenti con certificazioni di un disturbo specifico dell'apprendimento, che sono caratterizzati non solo dal deficit di apprendimento, ma soprattutto dalla loro esperienza personale, che è data dalla età, dal contesto di provenienza, dalla personalità e dalla individuale capacità di fronteggiare lo stress e, infine, sono influenzati dalla classe nella quale sono inseriti. All'insegnante è richiesto di fare uno sforzo per tenere a mente la complessità data dalle differenze individuali e dalla eterogeneità della classe. Come nota Ianes (2006), questo incrocio aumenta molto spesso l'ansia degli insegnanti, dei dirigenti e delle famiglie. In alcuni casi, questa ansia porta a una sensazione di non essere in grado di rispondere con una buona qualità educativa e formativa, di non riuscire a individualizzare in modo sufficiente e a includere realmente l'alunno con le sue varie difficoltà nella vita scolastica (sia a livello dell'apprendimento sia a quello delle relazioni). Affinché tutto questo si possa realizzare è necessario che la scuola ripensi se stessa e che si riorganizzi in modo da mettere in pratica un'educazione scolastica inclusiva. Una scuola inclusiva è una organizzazione che fa sì che ogni ragazzo abbia l'opportunità di raggiungere un proprio livello di apprendimento all'interno delle cornici di una comunità sociale, culturale e accademica (Jensen *et al.*, 2007). La formazione inclusiva non può essere considerata una tematica settoriale, cioè lasciata ai singoli gruppi e alla buona volontà del docente, ma va intesa come metodo del sistema scolastico nel suo complesso. Infatti l'organizzazione della scuola nel suo insieme si riflette immancabilmente nell'organizzazione delle singole classi. La promozione dell'educazione inclusiva richiede lo sviluppo di un'ampia collaborazione e progettazione, in particolare per quello che riguarda i contenuti del curriculum, lo stile di decisione, la didattica in classe, il sostegno all'apprendimento e lo sviluppo del lavoro di gruppo (Doviglio, 2010). L'European Agency (2001) suggerisce sei elementi per realizzare un'esperienza didattica inclusiva:

- a) atteggiamento dell'insegnante;
- b) scelta del metodo da parte dell'insegnante;
- c) materiale di lavoro aggiuntivo;
- d) cornici temporali;
- e) competenza nel gestire le differenze;
- f) competenze nel valorizzare la costruzione della relazione fra studenti e insegnanti.

Sarebbe importante, da una parte, che l'ambiente della classe offrisse un gran numero di possibilità e alternative per svolgere un compito, come ad esempio la possibilità di scegliere se utilizzare o no il computer, offrire più tracce tra le quali l'allievo possa scegliere quella da affrontare e, dall'altra, che gli studenti, sostenuti e guidati dagli insegnanti, potessero scegliere fra diversi livelli, compiti, luoghi e strategie d'apprendimento. Tutto questo consentirebbe allo studente di controllare il proprio processo di apprendimento, di aumentare l'autostima e di accedere a un percorso di apprendimento individualizzato. Il principale obiettivo dell'apprendimento individualizzato consiste nel diminuire la possibilità di confronto sociale con i compagni. I singoli studenti sono tenuti a non considerare la propria estrazione e a non rapportarla con i propri progressi e obiettivi personali (cfr. Jensen *et al.*, 2007). Da un punto di vista politico la teoria dell'apprendimento individualizzato si propone di colmare il grande divario tra l'idea di una scuola efficace che punti al risultato, alla competizione, al confronto tra scuole e paesi da un lato e, dall'altro, l'idea di una

scuola che enfatizzi la partecipazione, la solidarietà e l'uguaglianza di possibilità, seguendo i principi della Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO. Come già detto, uno dei compiti cruciali dell'insegnante è quello di tenere conto nella stessa misura delle necessità individuali e di quelle di gruppo, per far ciò è necessario per gli insegnanti:

1. utilizzare maggiormente l'informatica;
2. utilizzare di più il lavoro individuale degli studenti;
3. utilizzare gli studenti come risorsa per altri studenti;
4. apportare cambiamenti alle strutture e al modo di organizzare le classi e le lezioni.

Tutto ciò implica offrire una varietà di esperienze che propongano attività appropriate al livello degli studenti, per facilitare il loro processo d'apprendimento, e scegliere diverse strategie e metodologie.

Altro momento importante, e per nulla trascurabile in una scuola inclusiva che promuova l'apprendimento individualizzato, è la valutazione. La correzione dei compiti è un'attività giornaliera, ma a volte se ne trascura l'importanza. Il voto assegnato a un compito non dovrebbe mai rientrare in un sistema di premiazione o punizione dello studente, ma esso dovrebbe rappresentare per il docente e per lo studente un *feedback* su ciò che può essere migliorato. Il voto andrebbe sempre accompagnato da una motivazione e dalla spiegazione degli errori commessi e dalla valorizzazione dei risultati positivi. Sarebbe importante che l'insegnante potesse affrontare la comunicazione dei risultati in maniera privata, in modo da dedicare del tempo a ogni studente per indicare come migliorare il proprio rendimento. L'insegnante di un alunno con un DSA deve ricordare sempre che i rimproveri non aiutano lo studente a concentrarsi maggiormente sul compito e che la ripetizione del compito non migliora la prestazione in maniera significativa.

5.3. Star bene in classe: prevenire il fenomeno del bullismo

Finalmente ho cambiato scuola. Dov'ero prima tutti ridevano quando la professoressa mi chiedeva di leggere: lei non diceva mai niente ai miei compagni che mi prendevano in giro.

All'inizio mi faceva sempre leggere, perché diceva che avevo bisogno di esercizio e quando sbagliai qualche parola mi faceva ripetere fino a quando non leggevo quello che voleva lei.

"Gimmi-ridimmi" è diventato il mio soprannome in classe. Io non ho mai parlato in classe, ma a casa mi arrabbio molto. Mio padre mi capisce perché anche lui è dislessico e allora mi consolava un po', ma ad un certo punto io non volevo più andare a scuola perché tutti mi chiamavano "Gimmi-ridimmi", anche quando giocavo a calcio fuori, durante la ricreazione o alla mattina prima di entrare in classe. Io sono bravo a giocare a calcio, gioco anche in una squadra e, quando a scuola facciamo le partite, tutti mi vogliono. Però continuano a chiamarmi in quel modo che non mi piace e allora io non voglio più giocare.

Mio padre dice che invece io devo giocare e fargliela vedere a tutti che lì sono il più bravo e poi, quando mi vogliono in squadra, devo dire che se mi offendono io non ci vado più. Io però non voglio dire niente a nessuno, perché ho paura che mi prendono ancora di più in giro.

Io non prendo mai in giro nessuno quando giochiamo a calcio, magari mi arrabbio, ma non prendo in giro, perché so che non è giusto.

Adesso ho cambiato scuola e vado in un paese vicino a casa mia dove non mi conoscono. La prof di italiano non mi prende in giro e non mi chiede mai di leggere in classe. Non chiede a nessuno di leggere, così i miei compagni non sanno che sono dislessico. Prima o dopo ho paura che se ne accorgano perché faccio anche tanti errori quando devo scrivere, ma in classe mia ci sono anche altri ragazzi che ne fanno tanti.

Io non vogliono che sappiano che sono dislessico, perché credono che sono scemo. Anche mio padre dice che pensavano che lui fosse scemo e lo hanno messo in collegio e lui però è scappato.

Io voglio stare a casa mia e non vorrei più andare a scuola (Testimonianza tratta da Stella, 2007).

La storia di Gimmi ci mostra quanto malessere si nasconde nelle classi dietro comportamenti che a uno sguardo superficiale possono essere piccole questioni tra ragazzi. Un soprannome, una risatina, niente di più, ma in fondo chi è oggetto di queste 'attenzioni' soffre, e non poco, tanto da non voler più andare a scuola. L'altro aspetto importante che ci mostra questa storia è la necessità da parte di questo ragazzo di vivere segretamente la propria dislessia, perché non crede che qualcuno possa realmente aiutarlo a essere accettato così come è, con le sue peculiarità. Quanto dolore si nasconde dietro la paura di non potersi mostrare per quello che si è? Poter dire apertamente, potersi mostrare senza paura per quello che si è dovrebbe essere un diritto garantito per ognuno di noi, così che essere dislessici non dovrebbe essere una caratteristica da dover nascondere o dissimulare, ma dovrebbe essere considerata una delle varianti dei diversi stili di apprendimento. Nascondersi e dissimulare aumenta il senso di ansia e di malessere, influenzando negativamente l'apprendimento.

È compito degli adulti assicurare agli alunni il benessere a scuola. Lo stile di conduzione della classe da parte dell'insegnante e le regole e i valori proposti dal sistema scuola influiscono direttamente sullo stato di malessere o benessere a scuola (Menesini, 2007). Il ruolo degli insegnanti ha un posto molto importante nello sviluppo psichico degli alunni, da esso dipende, inoltre, buona parte dell'autostima degli studenti e del loro buon adattamento all'ambiente scolastico. L'altro aspetto da non sottovalutare è il peso che il ruolo dell'insegnante ha nei confronti della percezione sociale del singolo studente all'interno del gruppo classe e rispetto ai genitori. I compagni di classe rappresentano dei potenziali amici, costituiscono un gruppo di riferimento sociale che stimola il confronto e ha un forte impatto sull'autostima e il senso del valore di sé. Tutti questi aspetti sono da considerare nella normale gestione del gruppo classe, ma lo sono ancora di più quando all'interno della classe sono presenti uno o più allievi con disabilità o con DSA ovvero con marcate differenze di tipo culturale, religioso, sociale dal resto degli alunni.

Gli insegnanti possono mutare la percezione e le aspettative di uno studente, quando agiscono come esempi pubblici e indicano gli aspetti positivi che rappresentano; in questo modo il gruppo comincerà a cambiare. E se qualche membro del gruppo modifica le proprie aspettative, tale cambiamento può estendersi all'intero gruppo, che rafforzerà il soggetto in questione, il quale finirà per rispondere ad aspettative più positive e umane, sulla base del suo sviluppo. Gli insegnanti devono avere a disposizione una serie di strumenti e abilità appropriati per capire l'andamento di un gruppo, ed essere in grado di gestirlo nel migliore dei modi.

Devono anche avere risorse sufficienti per costruire relazioni adeguate e positive con gli studenti, per creare un clima che faciliti le relazioni e i processi di apprendimento della classe. È anche importante considerare la flessibilità dell'apprendimento; la diversità deve essere considerata come una risorsa che rispecchia le caratteristiche generali dei ragazzi e che offre l'opportunità di una grande varietà di attività in classe, pensate per soddisfare le esigenze e le particolarità di ogni studente. Infine, il coinvolgimento delle famiglie è necessario per promuovere cambiamenti di percezione sociale e percezione di sé degli studenti (Jensen *et al.*, 2007).

Una scuola impreparata ad accogliere e valorizzare la diversità e le differenze tra gli alunni può favorire, infatti, le azioni di bullismo. Il bullismo, spesso identificato nella cronaca con azioni molto violente e sovrapponibili alla delinquenza e alla criminalità, è un fenomeno molto complesso e che, la maggior parte delle volte, si manifesta con comportamenti non molto eclatanti. Con il termine bullismo si definiscono le azioni aggressive o i comportamenti di manipolazione sociale che avvengono nei gruppi tra pari.

Esso è caratterizzato:

1. dall'intenzionalità, ossia il bullo mette in atto volontariamente un comportamento al fine di offendere, arrecare danno o disagio alla vittima;
2. dalla persistenza, ossia vi è ripetitività di comportamenti aggressivi protratti nel tempo;
3. dall'asimmetria, ossia il bullo si mostra più forte nei confronti di chi non è capace di difendersi.

Esso può essere perpetrato con azioni dirette, attacchi fisici o minacce, o con modalità indirette, quali l'esclusione o la diffamazione. Le modalità indirette sono nascoste e sottili, e per questo difficili da rilevare. Spesso i docenti negano che nella propria scuola possano esserci fenomeni di bullismo, pensando che sia un problema delle scuole site in realtà degradate. Ma questo è pregiudizio che non trova riscontro nella realtà. L'altra credenza da sfatare è ritenere che i ragazzi debbano risolvere da soli certe questioni, e che le vittime debbano imparare a cavarsela da sole. O ancora, altri pensano che le cose che accadono tra gli studenti sono in fondo delle ragazzate e non meritano attenzione. Questi atteggiamenti da parte degli adulti di fatto aggravano ancora di più il malessere degli studenti vittima, mentre offrono ai bulli l'occasione per giustificare il proprio comportamento.

Le ricerche hanno mostrato che il fenomeno è molto più diffuso di quanto pensano gli insegnanti e i genitori. I risultati delle ricerche condotte nelle scuole italiane indicano che il 42% dei bambini della scuola elementare e il 28% dei ragazzi delle scuole medie dichiara di aver subito prepotenze in ambito scolastico (Menesini, 2007). Il bullismo non è un fenomeno che riguarda solo la vittima e il bullo, ma è, invece, un fenomeno gruppale che riguarda molte più persone con ruoli differenti. Per contrastare il bullismo occorre attivare processi di partecipazione attiva da parte degli studenti alla vita scolastica, occorre offrire agli studenti la possibilità di essere ascoltati ed essere protagonisti, occorre squarciare il velo del silenzio dietro il quale si nascondono le soperchierie perpetrate da alcuni ai danni dei più fragili.

In conclusione: la scuola è chiamata a riorganizzarsi secondo un'ottica inclusiva in modo che le differenze siano interpretate come risorse per la crescita dell'intera comunità. Questa modalità comporta la necessità di vedere, sostenere e valorizzare la complessità delle situazioni. È indispensabile garantire ai docenti momenti di riflessione con il gruppo di colleghi e con il proprio dirigente sul lavoro che essi

compiono nelle classi, garantire a tutte le componenti della vita scolastica una formazione specifica in modo da entrare progressivamente in un'ottica inclusiva che coinvolga tutta l'organizzazione dell'istituto. È necessario garantire la possibilità per i docenti di avere dei momenti di progettazione condivisa delle modalità didattiche e del curriculum proposto. È necessario che i docenti siano aperti al cambiamento, alla possibilità di esplorare nuovi percorsi didattici, alla possibilità di mettersi in discussione e di confrontarsi con i colleghi. Infine è necessario che gli studenti si sentano parte attiva della vita scolastica e del proprio percorso di studi, in modo da partecipare al processo di cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Doviglio, F. (2010), *Fare differenze*, Trento: Erickson.
- Iaccarino, B. (1993), "Prefazione", in I. Salzberger-Wittenberg, G.W. Polacco, E. Osborne, *La dimensione emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Napoli: Liguori.
- Ianes, D. (2006), *La speciale normalità*, Trento: Erickson.
- Jensen, K., Jøsef, F., Lera, M.-J. (2007), "L'apprendimento individualizzato", reperibile su www.golden5.org.
- Menesini, E. (2007), *Bullismo. Le azioni efficaci nella scuola*, Trento: Erickson.
- Polacco, G.W. (1993), "Comprendere ogni singolo allievo", in I. Salzberger-Wittenberg, G.W. Polacco, E. Osborne, *La dimensione emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Napoli: Liguori.
- Salzberger-Wittenberg, I., Polacco, G.W., Osborne, E. (1993), *La dimensione emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Napoli: Liguori.
- Stella, G. (a cura di) (2007), *Storie di dislessia*, Firenze: LibriLiberi.

Parte III

Aspetti pedagogico-didattici connessi ai DSA

Capitolo VI

Formazione, consapevolezza, comunicazione, applicazione: percorsi di insegnamento-apprendimento per i DSA

Maria Cristina Veneroso

6.1. Eziologia, manifestazioni e normativa di riferimento

I DSA sono un disturbo a base neurobiologica che ha come caratteristica particolare la specificità (cfr. *supra* 1.1.).

Si riportano, di seguito, a titolo di esempio, le nuove misure di rapidità e correttezza di brani delle prove MT delle classi II-III Primaria (intermedia) e dalla IV Primaria alla III Superiore di II grado (finale) (cfr. Cornoldi *et alii*, 2010)

NUOVE MISURE DI RAPIDITÀ DI LETTURA DI BRANI DELLE PROVE MT		
	MEDIA	DEVIAZIONE STANDARD
I ELEMENTARE finale	1,4 s/s	0,86 s/s
II ELEMENTARE FINALE	2,48 s/s	0,9 s/s
III ELEMENTARE FINALE	3,35 s/s	1,1ss s/s
IV ELEMENTARE FINALE	3,77 s/s	1,25 s/s
V ELEMENTARE FINALE	3,69 s/s	1,12 s/s
I MEDIA FINALE	4,34 s/s	1,0 s/s
II MEDIA FINALE	5,02 s/s	1,17 s/s
III MEDIA FINALE	5,34 s/s	1,06 s/s
I SUPERIORE	4,75 s/s	1,0 s/s
II SUPERIORE	6,14 s/s	1,25 s/s
III SUPERIORE	6,55 s/s	1,15 s/s

Per i bambini e ragazzi con DSA la scuola sin dalla primissima scolarizzazione, diviene il luogo che evidenzia il disturbo, lo fa esistere e contemporaneamente lo può trasformare.

Di recente pubblicazione sulla rivista *Lancet* è un articolo che individua nel deficit fonologico, e in particolare nel modo in cui i suoni sono rappresentati in segni scritti, la principale causa della dislessia (Pterson & Pennington, 2012). Sono stati identificati sei geni che contribuiscono all'insorgenza del disturbo, ma si sa ancora poco sulle modalità di azione, interazione e sinergia di questi geni con i fattori

ambientali, in particolare, se essi siano sfavorevoli come ad esempio nel caso di una limitata abilità linguistica dei genitori.

Pennington e Peterson hanno sottolineato come “[...] gli studi di *imaging* cerebrale hanno mostrato che gli interventi che si rivelano efficaci promuovono la normalizzazione dell’attività nell’emisfero sinistro, e in particolare nelle aree deputate al linguaggio e alla lettura, in cui l’attività sembra diminuire” (Ibid., p. 2004). Di seguito, nell’immagine, un esempio delle difficoltà che incontra nella decodifica un soggetto dislessico rispetto a un normolettore.

MOVIMENTI OCULARI SACCADICI	
Normolettore	Tanto tempo fa in una bellissima foresta viveva un potente leone, tutti gli animali, avevano timore di lui, ma non trovavano il modo di contrastarlo ed erano ormai stanchi della sua prepotenza
Dislessico	Tanto tempo fa in una bellissima foresta viveva un potente leone, tutti gli animali, avevano timore di lui, ma non trovavano il modo di contrastarlo ed erano ormai stanchi della sua prepotenza

Tuttavia, l’origine della dislessia è multifattoriale e la sua eziologia continua a essere associata a fattori di rischio sia ambientale sia genetici.

L’ICD 10 (ossia la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, proposta dall’OMS) riporta i seguenti codici di individuazione dei DSA:

Classificazione ICD-10 (OMS, 1992)
F80 – Disturbi evolutivi specifici dell’eloquio e del linguaggio
F81 – Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche
F82 – Disturbo evolutivo specifico della funzione motoria

F81 – Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche
F81.0 – Disturbo specifico di lettura
F81.1 – Disturbo specifico della computazione
F81.2 – Disturbo specifico delle abilità aritmetiche
F81.3 – Disturbi misti delle abilità scolastiche
F81.8 – Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche
F81.9 – Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche non specificati

La tabella di seguito riportata evidenzia l'incidenza percentuale dei DSA stimata per la fascia 4-21 anni, distinta per sesso:

Tipo di difficoltà	Maschi	Femmine
Disturbi specifici dell'apprendimento	4.5 %	3.5 %

Ciò porta a concludere che in una classe con una media di 20/25 alunni è possibile che un docente si trovi a interagire con 1 o 2 alunni che potrebbero presentare un Disturbo Specifico dell'Apprendimento con conseguente compromissione delle abilità sopra descritte (cfr. capitolo I).

La compromissione di un'abilità può presentarsi da sola o, più spesso, in correlazione con le altre, per cui potremmo avere difficoltà nella decodifica e nella gestione dell'ortografia, al contrario solo puntiformi difficoltà nella grafia, piuttosto che difficoltà in tutti e tre gli ambiti di apprendimento (scrittura, lettura, calcolo).

L'alunno dislessico o con DSA, spesso, può essere confuso con gli alunni con scarso rendimento, a causa della "contro-intuitività" delle manifestazioni stesse del disturbo.

Ma esiste una differenza sostanziale: per gli altri alunni, lettura, scrittura e calcolo sono processi automatizzati e quindi a basso dispendio di energie attentive; al contrario, l'alunno dislessico o con DSA dovrà utilizzare una gran quantità di energia e di tempo negli stessi processi e abilità per lui non automatizzati.

Normativa sui Disturbi Specifici di Apprendimento

Dal sito del MIUR: <http://www.istruzione.it/web/hub/home>

Il tema della dislessia e degli altri Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) è stato oggetto, a partire dal 2004, di alcune note ministeriali contenenti varie indicazioni operative

- Nota ministeriale n. 4099 del 05 ottobre 2004.
- Nota ministeriale n. 26 del 05 gennaio 2005.
- Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap.
- Nota ministeriale n. 1787 del 01 marzo 2005.
- Esami di Stato 2004-2005 - Alunni affetti da dislessia.
- Nota ministeriale n. 4674 del 10 maggio 2007.
- Disturbi di apprendimento – Indicazioni operative.
- C.M. n. 28 del 15 marzo 2007.
- Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007. Per quanto riguarda gli alunni con DSA si veda in particolare il punto 4.
- Ordinanza Ministeriale n.26 del 15 marzo 2007.
- Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006/2007. Per quanto riguarda gli alunni con DSA si veda in particolare l'art. 12, 7° comma, quarto punto.
- Legge n. 170 del 08 ottobre 2010.
- (20/07/2011) Dislessia, Gelmini presenta misure a favore di studenti con Disturbi specifici di apprendimento (DSA) per scuola e università.

- http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/istruzioni/Nota_alunni_con_part_bis_edu_2012.pdf.

6.2. Metacognizione, didattica e DSA

6.2.1. La metacognizione: dagli studi di Flavell al Metodo Integrato di Benso

La metacognizione è un processo di riflessione cosciente, consapevole e intenzionale. La funzione metacognitiva si attiva nel momento in cui l'individuo riflette e ragiona su sé o sugli altri, usando delle informazioni che sono riferite a emozioni, pensieri, necessità, intendimenti che riguardano eventi accaduti in uno spazio e in un tempo ben precisi.

Già con i primi lavori di Flavell (1979) e Brown (1978) si puntava l'attenzione su quanto le conoscenze avessero importanza sulla persona, il compito e le strategie e su come per lo sviluppo delle conoscenze fosse indispensabile il corretto funzionamento di alcuni aspetti esecutivi quali la pianificazione, il monitoraggio e la revisione.

La metacognizione è composta da varie abilità o sottofunzioni e queste abilità possono essere suddivise in tre aree:

- *conoscenza metacognitiva generale*: la persona riflette sul funzionamento dei propri processi di pensiero;
- *conoscenza metacognitiva specifica*: comprende i concetti e le informazioni che la persona possiede inerenti il funzionamento intellettivo;
- *processo metacognitivo di controllo*: è l'operazione attraverso cui il soggetto verifica i propri processi cognitivi, ed è influenzato dalla conoscenza metacognitiva sia generale sia specifica.

Durante qualsiasi attività di *problem solving*, allora, usare la metacognizione significa porsi alcune domande che segneranno il percorso del "ragionamento" fino alla soluzione del compito:

1. che cosa sto facendo?
2. Perché lo sto facendo?
3. Qual è l'obiettivo per cui sto facendo questa determinata cosa?
4. Come posso agire per rendere questo processo estremamente efficace?

La metacognizione è quindi uno strumento di apprendimento attraverso cui ci si rende consapevoli del modo in cui affrontiamo i compiti cognitivi complessi e del modo più efficace per gestire i processi che essi mettono in atto.

Ma quali sono i sistemi e i processi del nostro cervello che permettono di "pensare metacognitivamente"? O meglio, che cosa supporta la metacognizione?

Secondo Francesco Benso (2010), nei soggetti con DSA esisterebbe una debolezza delle risorse attentive sufficienti per "alimentare" i processi più complessi di lettura, scrittura e calcolo. Tali risorse non sono recuperabili attraverso un atto esplicito di volontà, ma possono essere allenare attraverso *training* specifici. È necessaria, quindi, una visione neuropsicologica funzionale che si addentri nelle cause sottostanti (percezione, memorie, diversi tipi di attenzione). La continua evoluzione da fasi implicite a fasi esplicite e la successiva acquisizione di flessibilità e di padronanza comportamentale (Karmiloff-Smith, 1992) è indispensabile affinché qualsiasi apprendimento si stabilizzi fornendo così la base per gli apprendimenti

successivi e più complessi. Secondo Benso la lettura e la scrittura sono moduli, cioè sistemi automatizzati che compiono un lavoro specifico. Essi si distinguono dai sistemi centrali, dove il tutto viene rielaborato, condiviso e riscritto. I moduli da molto semplici, come i riflessi, divengono via via più complessi, fino ad arrivare a moduli di III tipo come il calcolo, la scrittura, la lettura e il gesto motorio complesso. Questi ultimi sono il risultato dell'unione di moduli più semplici (Karmiloff-Smith, 1992; Moscovitch & Umiltà, 1990). Ogni modulo, tuttavia, non sarà mai del tutto autonomo.

Il Sistema Attentivo Supervisore (SAS) organizza e controlla i moduli durante la loro formazione e nel caso in cui un automatismo, se pur iperappreso, ha necessità di ulteriori risorse attentive (situazioni di emergenza e in fase di nuovi apprendimenti).

Il SAS è deputato principalmente a:

- fornire le “risorse attentive” sia durante la formazione dei moduli (apprendimento) sia durante le emergenze;
- fungere da azione di controllo su pensiero, azioni ed emozioni;
- sostenere l'attenzione sul compito gestendo i distrattori;
- mantenere lo scopo durante la soluzione di un compito;
- organizzare e pianificare;
- sostenere i processi delle memorie e degli apprendimenti (*problem solving*);
- assistere nei compiti di *switch* (passare velocemente da un compito all'altro) e quindi sostenere la flessibilità cognitiva (Benso, 2011).

Riflettendo su quanto appena detto è facile comprendere come l'esperienza scolastica proponga quotidianamente attività di questo tipo.

Un alunno dislessico o con DSA presenta quasi sempre un SAS “debole”, quindi tutte le operazioni di avvio, pianificazione, organizzazione, riaggiornamento della memoria di lavoro e gestione delle emozioni saranno per lui oltremodo difficoltose.

Nella pratica educativa tutto ciò si traduce, ad esempio, nelle specifiche difficoltà durante le interrogazioni degli alunni con le caratteristiche sopra descritte.

Per superare tali difficoltà sarà necessario l'utilizzo di alcune strategie come quella di non programmare più di una verifica al giorno o la possibilità di “spalmare” le interrogazioni sia per contenuti sia per tempi.

Inoltre, avendo l'alunno con DSA difficoltà di pianificazione e organizzazione, è sempre consigliabile, durante le interrogazioni, fare domande precise e dirette, evitando di richiedere collegamenti e confronti interdisciplinari e/o intradisciplinari senza prima aver “pre-allertato il sistema”. Di qui il senso e la funzione degli strumenti compensativi, quali ad esempio:

- accordo sulle modalità e i tempi delle verifiche scritte con possibilità di utilizzare diversi supporti (PC, correttore ortografico, sintesi vocale);
- accordo sui tempi e sui modi delle interrogazioni su parti limitate e concordate del programma, evitando di spostare le date fissate;
- nelle verifiche, riduzione e adattamento del numero degli esercizi, senza modificare gli obiettivi, non considerando gli errori ortografici.

Come detto, un SAS “debole” e quindi poco capace di gestire le interferenze e mantenere lo scopo, comporterà anche una difficoltà nella gestione di due compiti (contemporanei o successivi), detti appunto *doppi compiti*. Quindi, essendo le risorse attentive degli alunni con DSA a capacità limitata, non sarà possibile per loro

svolgere contemporaneamente due azioni che non abbiano raggiunto un alto grado di automatismo, divenendo così iperapprese.

Ancora una volta, è d'obbligo una riflessione su come questo si traduca nella pratica ed esperienza scolastica quotidiana di un alunno con dislessia o DSA. Un alunno con DSA probabilmente non avrà la stessa velocità e correttezza in lettura e scrittura dei suoi compagni di classe, presentando lentezza e molti errori ortografici sia nell'attività di decifrazione sia nell'attività di scrittura autonoma e sotto dettatura. Queste abilità non essendo per lui automatizzate gli richiederanno un gran dispendio di risorse attentive. Quindi, anche una "semplice" attività come la copia alla lavagna, essendo un doppio compito, risulterà "faticosa" per questi alunni. Ancora, possiamo annoverare tra i doppi compiti:

- *lo scrivere correttamente e contemporaneamente* per quanto riguarda l'ortografia e il segno grafico: se sono concentrato sull'ortografia la mia velocità può risentirne ed è probabile che resti indietro durante un dettato; al contrario, se decido di stare al passo dei compagni molto probabilmente userò una "brutta grafia" e commetterò parecchi errori ortografici;
- *la lettura e la comprensione di un testo* (se impiego tutte le risorse attentive nella decodifica me ne rimarranno ben poche per comprendere il testo); nei calcoli, ad esempio, l'incolonnamento e l'esecuzione corretta dell'operazione (Benso, 2011).

Benso sottolinea, quindi, come ci sia una relazione strettissima e profonda tra il mondo *cognitivo* ed *emotivo*, che molto spesso viene sottovalutata. Le emozioni possono condizionare le risorse attentive in maniera positiva o in maniera negativa ma non solo, anche la motivazione ha un ruolo determinante nel processo di apprendimento. Si creerebbe un circolo continuo e "auto-implementante" tra emozioni, motivazioni, risorse. Perciò, se si allenano le risorse attentive, migliorano attenzione sostenuta e controllo e, dunque, anche l'autoregolazione (controllo dell'emotività durante la prestazione). La ricaduta in termini psicologici comporterà, quindi, la percezione interna ed esterna della propria autoefficacia e, di conseguenza, un miglioramento dell'autostima e della positiva rappresentazione di sé nelle future prestazioni (Benso, 2011). Il quadro neuropsicologico è fondamentale sia per impostare trattamenti abilitativi efficaci sia per elaborare un Piano Didattico Personalizzato sensato (cfr *infra* 10.1.2.) che, avendo chiari i punti di forza e di debolezza dell'alunno, sappia individuare le strategie più adatte.

6.2.2. Metacognizione e didattica

Dal 1976, quando Flavell coniò il termine metacognizione all'interno delle sue ricerche sulle abilità cognitive e di metamemoria, la didattica metacognitiva è stata teorizzata e sperimentata da numerosi studiosi. Una delle prime e più interessanti proposte pedagogiche di applicazione della metacognizione alla didattica è stata quella del Metodo Feuerstein (Feuerstein *et al.*, 1980).

Questa proposta ha messo in evidenza come sia possibile lavorare sul potenziale di apprendimento a prescindere da eventuali etichette diagnostiche preesistenti. Questo approccio metacognitivo applicato alla pratica educativa può estendere il suo campo di intervento, quindi, anche all'ambito abilitativo e riabilitativo.

Il Metodo si sostanzia in un programma di intervento cognitivo e metacognitivo utilizzato a partire dagli 8/10 anni: attraverso l'attivazione delle funzioni cognitive

(prerequisiti del pensiero), il Metodo si pone l'obiettivo di potenziare le abilità cognitive del soggetto partendo da alcuni assunti fondamentali:

- l'intelligenza di un individuo dipende dalla struttura del cervello: al variare della struttura corrisponde una modificazione anche dell'intelligenza;
- tutti i metodi di insegnamento si basano in modo più o meno esplicito sull'ipotesi di modificabilità dell'intelligenza umana: l'insegnamento presuppone l'attuabilità dell'alterazione delle capacità di ragionamento di un individuo;
- se in un particolare momento un individuo è in grado di compiere una determinata operazione, non si può non ritenere possibile che in un momento altro egli possa riuscirci;
- di conseguenza, affermazioni del tipo "non può imparare perché è troppo stupido" non possono essere accettate nell'ottica del Metodo Feuerstein.

Più recentemente la scuola italiana di Cornoldi, a partire dal volume *Metacognizione e didattica*, si è occupata di indagare come avvenga l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze metacognitive. La metacognizione non sarebbe, necessariamente, una forma elevata di attività cognitiva. Gli scimpanzé, ad esempio, riproducono il comportamento che ha ottenuto soluzioni migliori tra i tanti adottati per la soluzione di un problema (cfr. Premack e Woodruff, 1987). In questo caso il comportamento compare non in seguito a un "ragionamento/riflessione" ma grazie a una storia di rinforzi positivi. Il passaggio dal comportamento strategico alla consapevolezza sembrerebbe che avvenga, paradossalmente, nel momento in cui lo stesso comportamento si automatizza. Inoltre, secondo la Dunn (1991), le interazioni sociali contribuiscono fortemente allo sviluppo del mondo sociale e mentale. In particolare, questa autrice mette in evidenza come sia la "difficoltà" a favorire la possibilità di riflessione (non incentivata nel caso in cui l'automatismo venga mantenuto). Secondo Cornoldi, ci sono delle esperienze individuabili come i prodromi, la struttura, su cui si svilupperà il pensiero riflessivo, metacognitivo: "[...] qui è difficile, non devo rispondere subito, devo pensarci, io so che lo voglio, io voglio che anche lui lo vuole, se faccio così lui reagisce male, vuol dire che gli fa male, lui pensa diverso da me, se faccio così a lui va bene" (Cornoldi, 1995, p. 222). L'ambito della metacognizione viene distinto, quindi, in "conoscenza metacognitiva" e "processi metacognitivi di controllo". La conoscenza metacognitiva corrisponde allo sviluppo delle idee sul funzionamento mentale, i processi metacognitivi di controllo si riferiscono alle strategie.

Ma che cosa induce un soggetto a utilizzare una determinata strategia nella soluzione di un determinato compito? Secondo Cornoldi sia la natura del compito sia le caratteristiche individuali del soggetto. L'individuo procederebbe a una "stima" personale del modo più idoneo per affrontare il compito da risolvere. Previsione, pianificazione, monitoraggio e valutazione possono essere individuati come i processi di controllo, i "meta-componenti" di Stenberg (1987), che regolano specifici modelli metacognitivi come quello del *problem solving*. Tutti gli autori sono d'accordo nel dare alla memoria un'importanza fondamentale nel processo di apprendimento. Ogni nuova acquisizione ha necessità, per effettuarsi, di recuperare e utilizzare precedenti conoscenze, un apprendimento sarà pienamente realizzato nel momento in cui sarà possibile rievocarlo e recuperarlo.

Nella pratica educativa si riscontra spesso negli alunni una certa difficoltà nella capacità di memorizzazione. Tale difficoltà, dove non sia causata da carenze

costitutive, può essere educata attraverso l'allenamento alla strategicità. Anche la metamemoria, cioè l'insieme di conoscenze che un soggetto ha accumulato riguardo alle proprie abilità di memoria e ai processi di controllo che attiva nel momento in cui deve ricordare, sembrerebbe avere un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento. Quindi, conoscere le caratteristiche della propria memoria produce un miglioramento delle prestazioni in attività mnestiche. Partendo da questo presupposto si sono sviluppati due filoni di ricerca: il primo volto a scoprire quali abilità di metamemoria siano indispensabili alle *performance* in compiti di memoria, il secondo volto a verificare se, con programmi appositamente elaborati per far apprendere strategie metacognitive, sia possibile produrre un miglioramento nella prestazione mnestica. Una ricerca di Cornoldi del '93 sulla metacognizione e le abilità di studio in bambini di quinta elementare ha voluto verificare se un *training* metacognitivo inducesse un miglioramento sul funzionamento cognitivo generale, rendendo i soggetti maggiormente consapevoli della loro attività mentale e migliorandone anche le prestazioni mnestiche. Al termine del lavoro i bambini sono stati sollecitati a esprimere opinioni e osservazioni in merito alle attività svolte. Operativamente si è lavorato con ottantanove bambini di classe quinta elementare, suddivisi in un gruppo sperimentale e uno di controllo omogenei tra loro, composti rispettivamente da quarantasette e quarantadue soggetti ciascuno. Prima di avviare il programma è stato valutato il livello iniziale di conoscenze metacognitive di ciascun bambino. Il campione sperimentale è stato sottoposto a un trattamento metacognitivo ideato per aumentare le conoscenze sul funzionamento cognitivo in generale e rendere quindi i soggetti maggiormente consapevoli della loro attività mentale. Il *training* serviva per far acquisire ai bambini nuove informazioni riguardo alla memoria, alle caratteristiche e alle prestazioni mnestiche, tramite esperienze concrete. Dall'analisi dei risultati sono emerse notevoli differenze fra i due campioni, soprattutto riguardo alla prova di memoria basale, la quale ha testimoniato l'effetto positivo del *training* e ha dimostrato come i soggetti sensibilizzati metacognitivamente fossero maggiormente capaci di utilizzare le strategie di memoria. I bambini del gruppo sperimentale avevano sviluppato anche una più matura consapevolezza relativa ai processi e ai fenomeni mnestici. Essi optavano per strategie mnestiche di tipo interno, segno di maggiore fiducia nelle proprie capacità, mentre gli altri bambini sceglievano strategie di tipo esterno. Ci sono state modificazioni anche negli stili attribuzionali dei soggetti sensibilizzati metacognitivamente, essi infatti hanno dato un'importanza maggiore all'impegno come fattore che determina il successo di una prestazione. Il trattamento a cui sono stati sottoposti gli alunni del gruppo sperimentale si è quindi rivelato positivo. Infatti le attività da loro svolte, oltre a sviluppare una sensibilità metacognitiva, hanno migliorato anche la capacità di apprendimento, molto più del tradizionale intervento didattico a cui è stato sottoposto il campione di controllo. I bambini sottoposti al *training* hanno anche modificato il modo di porsi di fronte ai problemi: da un atteggiamento passivo, meccanico, prodotto dalla scarsità di conoscenze e strumenti di cui erano in possesso, sono passati a un comportamento più strategico collegato all'acquisita consapevolezza circa la necessità di dover riconoscere e scegliere le modalità di intervento più idonee alla situazione da affrontare. Il campione che ha partecipato all'addestramento ha dimostrato in seguito di possedere più "strumenti" e di aver acquisito una maggiore autonomia nei compiti di memoria, ma ha anche rivelato una più accentuata capacità nell'identificare il tipo di elaborazione cognitiva più appropriato in una data situazione. Il *training* metacognitivo è stato quindi ben recepito dai bambini e gli effetti positivi sono emersi a livello sia operativo sia

verbale. Ciò dimostra come sia possibile intervenire sui processi e sulle strategie cognitive, piuttosto che su specifici contenuti curriculari o solamente su modalità di esecuzione di particolari compiti, privilegiando così una didattica metacognitiva (cfr. Cornoldi & Galderisi, 1993, pp. 28-33).

Operare in armonia con le teorie metacognitive favorisce negli allievi l'impegno verso "l'imparare ad imparare". Usare tecniche metacognitive vuol dire facilitare l'uso di un insieme di abilità trasversali, che hanno a loro volta una positiva ricaduta sull'intero processo evolutivo dell'alunno. Il ruolo dell'insegnante diviene quello di modello e facilitatore/accompagnatore di processi e apprendimenti. Imparare ad imparare quindi significa:

- portare al livello di consapevolezza e applicare adeguati comportamenti, strategie, abitudini, utili a un più efficiente ed efficace processo di apprendimento;
- sviluppare delle abilità di controllo e di potenziamento delle *performance* cognitive;
- sviluppare le abilità di interazione con il mondo interno biopsichico ed esterno.

L'approccio autoregolativo, cioè il percorso attraverso cui gli alunni vengono guidati nel processo di riconoscimento delle abilità utili allo svolgimento dei compiti di apprendimento e incoraggiati alla scelta e alla più produttiva applicazione di adeguate strategie operative, è sicuramente il sostegno e la base della didattica metacognitiva.

Ma che cosa significa tutto ciò dal punto di vista applicativo?

Per dirla con Grandi e Stella (2011, p. 1), "[i]n un certo senso, un bambino con DSA è un indicatore della qualità della scuola: in una classe in cui un allievo con DSA sta bene sono rispettate le 'ecodiversità' e quindi è segnale di una buona qualità del sistema. Tutti gli alunni, i loro genitori e gli insegnanti ne beneficeranno in un circolo virtuoso".

In generale, l'applicazione delle tecniche metacognitive nella didattica hanno riguardato soprattutto l'attenzione, la memoria, la lettura e la scrittura. Le ricerche in questi ambiti hanno confermato che le prestazioni degli studenti che hanno una buona consapevolezza metacognitiva sono migliori, in generale, poiché il compito viene affrontato con maggior coinvolgimento personale rispetto a chi presenta un basso grado di autoefficacia.

6.2.3. Dsa e didattica metacognitiva

In considerazione di quanto appena detto, una didattica che tenga conto della diversità delle modalità di apprendimento dei bambini e ragazzi con DSA (e non solo) deve necessariamente avvalersi di una metodologia e di strategie capaci di offrire un approccio inusuale e diverso alle materie scolastiche. Tale approccio potrà far leva su quelli che sono in genere i punti di forza degli alunni con DSA, cioè l'intelligenza, la capacità di memorizzare per immagini e imparare "con le orecchie". La diversità diviene quindi punto di forza e consente di approcciare l'apprendimento attraverso una didattica che utilizzi tutti i diversi stili di insegnamento e che, quindi, sia in grado di "agganciare" tutti i diversi stili di apprendimento presenti all'interno di una classe, ancora di più se in essa ci fosse un alunno con DSA. La metacognizione attraverserà in maniera trasversale tutte le attività proposte da questo tipo di didattica, incentivando negli alunni le capacità di riflessione. Gli stili d'insegnamento a cui ci

riferiamo sono quelli in grado di utilizzare tutti i canali sensoriali attraverso cui può avvenire il processo di apprendimento, partendo dal presupposto che canali sensoriali diversi implicino stili cognitivi diversi. Quindi, tutti i possibili stili cognitivi e di apprendimento saranno necessariamente connessi all'utilizzo di strategie e strumenti didattici "dedicati" ai diversi canali sensoriali. Avremo così quattro grandi categorie di stili d' insegnamento/apprendimento:

1. visivo verbale
2. visivo non verbale
3. uditivo
4. cinestesico

Lo *stile visivo verbale*, che è quello in genere più utilizzato sia nell'insegnamento sia nell'apprendimento, predilige l'uso della lettura e della scrittura: si impara leggendo e si insegna usando le parole in modo preponderante, facendo riferimento essenzialmente ai testi scritti.

Lo *stile visivo non verbale* può essere riferito a tutto ciò che riguarda "l'apprendimento per immagini". La preferenza sia nell'apprendimento sia nell'insegnamento fa riferimento all'uso di immagini, mappe concettuali e/o mentali, disegni, fotografie, simboli. Della pagina del libro è enfatizzato ed evidenziato l'aspetto iconico.

Lo *stile uditivo* predilige l'ascolto, la discussione e i lavori di gruppo.

Infine l'uso dello *stile cinestesico* favorisce il processo di apprendimento attraverso l'uso di attività pratiche attraverso cui conoscere il problema e comprenderlo (Stella & Grandi, 2011).

Le strategie attraverso cui un docente può favorire l'accesso alle informazioni fanno riferimento, quindi, ai diversi stili di apprendimento. Ad esempio, se ci riferiamo allo stile di apprendimento visivo verbale allora in classe potremmo incentivare l'abitudine a prendere appunti, elencare per iscritto ciò che si vuole ricordare etc.

Ancora, se facciamo riferimento allo stile di apprendimento visivo non verbale, le strategie didattiche più utili saranno quelle che accompagneranno le "spiegazioni" a disegni, mappe e colori per evidenziare le parole chiave. In questo caso anche l'uso degli indici testuali come anticipatori di significato e tecniche come il *priming* si rivelano utili al successivo recupero dei contenuti.

Lo stile uditivo sarà ovviamente avvantaggiato da una didattica che utilizzi "strategicamente" alcuni strumenti compensativi multimediali come la sintesi vocale, gli audio libri, ma anche il potenziamento delle capacità di ascolto alle spiegazioni in classe e il lavorare in coppia con un compagno.

Infine, in tutte le materie dove è possibile tradurre in pratica ciò che bisogna studiare si potrà stimolare l'uso dello stile cinestesico.

Ovviamente gli alunni con dislessia o DSA avendo difficoltà nella letto-scrittura orienteranno, spesso inconsapevolmente, il proprio stile di apprendimento verso l'uso di canali differenti dal canale visivo verbale. In genere, in questi soggetti tutte le informazioni che passano attraverso il canale visivo non verbale ma anche cinestesico e uditivo vengono processate bene. La frase "ho letto tanto che mi fumano le orecchie" ci riporta all'idea di come non si ascolti un libro o un testo ma lo si legga in qualsiasi modo. Alcuni studi (Grenci, Amodio, & Bandello, 2007) focalizzano l'attenzione sull'uso del pensiero divergente cioè la capacità di trovare soluzioni creative ai problemi. Nel film *Taare Zameen Par (Stelle sulla terra)* è raccontata la storia di un bambino dislessico che utilizza proprio questo tipo di

pensiero e modalità di apprendimento. La conoscenza del “profilo di funzionamento” degli allievi renderà necessario che un docente superi la predisposizione spontanea a riprodurre nell’attività di insegnamento il proprio stile di apprendimento e, invece, utilizzi e sperimenti nella pratica quotidiana dell’attività didattica strategie diverse che aggancino tutti i diversi stili di apprendimento dei propri alunni. L’approccio alle materie scolastiche potrà così usufruire di stili di insegnamento quali ad esempio il visuale, il verbale, il globale, l’analitico, il sistematico, l’intuitivo. A ognuno di questi stili verranno agganciate diverse strategie, che permetteranno all’alunno con DSA di sfruttare al massimo i propri punti di forza e aggirare i suoi punti di debolezza.

L’immagine che segue, prendendo spunto dal libro *Come leggere la Dislessia e i DSA* di Luca Grandi e Giacomo Stella, sintetizza proprio quanto detto.

Stili di insegnamento	Strategie didattiche
Verbale	Uso del canale verbale con “agganci” al testo scritto anche per memorizzare e rievocare.
Visuale	Uso preponderante delle immagini nel corso delle spiegazioni; uso di mappe mentali e concettuali e schemi che favoriscono l’utilizzo della memoria visiva di quanto c’è da apprendere.
Globale	Fornisce un’idea generale di quanto apprendere nel corso delle spiegazioni; vengono forniti i collegamenti generali.
Analitico	Partendo dal particolare e analizzando un aspetto per volta processa le informazioni da apprendere in serie.
Sistematico	Nelle spiegazione elenca gli argomenti da apprendere, analizzandoli nel dettaglio in maniera precisa e “netta”.
Intuitivo	Sfrutta nelle spiegazioni anche gli <i>insight</i> degli alunni, favorendo l’interazione e lo scambio di idee sull’argomento da apprendere.

Un ultimo cenno va fatto alla valutazione. In quest’ottica, più che valutare la prestazione, il docente dovrà valutare il processo e come esso si sia attuato. Sarà necessario considerare l’impegno profuso nel compito, i livelli di partenza, e le strategie impiegate dall’allievo. Ancora, si potranno favorire e incentivare negli alunni le capacità di analisi di questi processi, dei successi e degli insuccessi e dunque dell’aspetto dell’attribuzione. Tutto ciò porterà a un apprendimento significativo, cioè a un apprendimento come “comprensione del significato” (Novak, 2001). Gli elementi su cui si basa l’apprendimento significativo saranno quindi:

- il processo attraverso cui avviene la conoscenza;
- il contesto significativo;
- la relazione collaborativa tra docente e discente.

Riferimenti bibliografici

Benso, F. (2010), *Sistema attentivo-esecutivo e lettura. Un approccio neuropsicologico alla dislessia*, Torino: Il leone verde.

- Benso, F. (2011), *La dislessia*, Torino: Il leone verde.
- Benso, F. (2013), "Sistema Attentivo Esecutivo: osservazioni critiche e sviluppo", in L. Sabbadini, *Disturbi specifici del linguaggio, disprassie e funzioni esecutive*, Berlin: Springer Verlag, pp. 43-86.
- Benso, F., Clavarezza, V., Caria, A., Chiorri, C. (2013), "Validazione di un modello multicomponenziale della lettura. Teorie utili alla prevenzione, allo screening e all'intervento nella dislessia evolutiva", *Dislessia*, n. 1, pp. 39-65.
- Brown, A.L. (1978), "Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Meta-Cognition", in R. Glaser (ed.), *Advances in Instructional Psychology*, Vol. 2, Hillsdale (NJ): Erlbaum, pp. 77-165.
- Cornoldi, C., (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna: il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare 2*, Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Galderisi, D. (1993), "Metacognizione e abilità di studio in quinta elementare", *L'Educatore*, Vol. 20, pp. 28-33.
- Cornoldi, C., Tressoldi, E.P., Perini, N. (2010), "Valutare la correttezza e la rapidità di lettura di brani. Nuove norme e chiarificazioni per l'uso delle prove MT", *Dislessia*, n. 7, pp 89-100.
- D'Alonzo, L. (2012), *Gestire la classe*, Firenze: Giunti Scuola.
- Dunn, J. (1991), *La nascita della competenza sociale*, Milano: Raffaello Cortina.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., Miller, R. (1980), *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Baltimore: University Park Press.
- Fogarolo, F., Scapin, C. (2011), *Competenze compensative*, Trento: Erickson.
- Flavell, J.H. (1979), "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry", *American Psychologist*, Vol. 34, pp. 906-911.
- Genovese, E., Ghidoni, E., Guaraldi, G., Stella, G. (2011a), *Dislessia e università*, Trento: Erickson.
- Genovese, E., Ghidoni, E., Guaraldi, G., Stella, G. (2011b), *Dislessia nei giovani adulti*, Trento: Erickson.
- Grenci, R., Bandello, F., Amodio, A. (2007), "Creatività e pensiero divergente: il test TCD utilizzato in un gruppo di bambini dislessici", *X Congresso AID*.
- Guaraldi, G., Pedoni, P., Fantera, M.M. (2011), *Al diploma e alla laurea con la dislessia*, Trento: Erickson.
- Karmiloff-Smith, A. (1992), *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge: MIT Press.
- Moscovitch, M., Umiltà, C. (1990), "Modularity and Neuropsychology: Modules and Central Processes in Attention and Memory", in M.F. Schwartz (ed.), *Modular Deficits in Alzheimer-Type Dementia*, Cambridge (MA): MIT Press.
- Melisa, A. et al. (2012), *Dislessia e altri DSA a scuola*, Trento: Erickson.
- Novak, J. (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Trento: Erickson.
- Peterson R.L., Pennington B.F. (2012), "Developmental Dyslexia", *The Lancet*, Vol. 379, pp. 1997-2007.
- Premack, D., Woodruff, G. (1987), "Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?", *Behavioral and Brain Science*, 4, pp. 515-526.
- Stella, G., Grandi, L. (2011), *Leggere la dislessia e i DSA. Conoscere per intervenire*, Firenze: Giunti Scuola.
- Stella, G., Savelli, E. (2011), *Dislessia oggi*, Trento: Erickson.
- Stemberg, R. (1987), "A Unified Theory of Intellectual Exceptionality", in J.G. Day, J.G. Borkowski (eds.), *Intelligence and Exceptionality*, Norwood: Ablex, pp.135-172.

Tressoldi, P.E., Vio, C. (2012), *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento: Erickson.

Ripensare la didattica per una classe inclusiva.

Alfonso Gentile

Introduzione

L'approvazione della legge 170/2010, che giunge alla fine di un lungo percorso di elaborazione di proposte di legge e di impegno delle associazioni attive sui temi dei DSA¹, ha aperto un fronte, in parte inesplorato, nelle pratiche educative della scuola italiana. L'emergere dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, attraverso il diffondersi dell'attenzione e, quindi, delle diagnosi, ha portato al consolidarsi del quadro all'interno del quale realizzare le azioni utili alla "messa in sicurezza" dello studente con DSA contro i rischi di marginalizzazione e rappresenta una vera e propria sfida al ripensamento dei processi di insegnamento e apprendimento. Lo studente cui sia stato diagnosticato un disturbo specifico dell'apprendimento, infatti, pone al docente questioni importanti sul piano della didattica. Le specifiche esigenze dello studente, a seconda della profondità del disturbo e della presenza di una o più forme di DSA, richiedono, infatti, sia messa al centro dell'azione del docente la creazione di un contesto di apprendimento in grado di stimolare la partecipazione e l'impegno dello studente che attivamente costruisce le proprie rappresentazioni interagendo con il docente, i compagni di classe ed i materiali proposti.

Come già evidenziato (cfr. *supra* cap. I), la diagnosi è il primo passo di un percorso di progettazione che a partire dalle specifiche esigenze dello studente con DSA può arrivare a investire l'intera classe. Per giungere a un tale risultato, però, è necessario che il docente realizzi un'azione di analisi dei contenuti della propria disciplina al fine di individuare in maniera chiara per ciascuno le connessioni con i contenuti precedenti, la gerarchizzazione degli stessi e i materiali più adatti a veicarli non solo attraverso l'uso dei testi curricolari. L'individuazione delle attività da cui lo studente con DSA può essere dispensato, quindi, può così rappresentare il primo passaggio di un'azione concreta di ridefinizione degli obiettivi didattici e delle modalità attraverso cui raggiungerli. Il contenuto tematico e concettuale della lezione diviene, così, la parte centrale di un percorso di attivazione delle conoscenze che stimola insegnante e allievi nella partecipazione congiunta al processo di apprendimento. È chiaro che dispensare non significa facilitare e abbandonare il campo. Nel momento in cui si avvia un percorso di inclusione nella scuola dello studente con DSA non si può non tenere conto del percorso che dovrà portare lo studente a una sempre maggiore autonomia nell'uso degli strumenti e delle strategie utili al superamento delle sue difficoltà.

Si tratta di crescere insieme, docente e gruppo classe, nella consapevolezza che le abilità e le differenze nell'apprendimento a esse connesse non sono date esclusivamente in maniera innata ma possono essere insegnate e apprese. È questo

¹ Durante la XIV legislatura vennero presentati due diversi disegni di legge, uno al Senato (A. S. n. 1838, recante "Nuove norme in materia di difficoltà specifiche di apprendimento") nel novembre del 2002, l'altro alla Camera (A. C. n. 5066, recante "Disposizioni in favore dei soggetti con difficoltà specifiche di apprendimento") nel giugno del 2004. nessuno dei due disegni di legge venne però approvato. Nel corso della XV legislatura, inoltre, il disegno di legge A. S. n. 1169, recante "Nuove norme in materia di difficoltà specifiche d'apprendimento" era stato approvato dal solo Senato nel Giugno del 2007, ma non era stato successivamente esaminato dalla Camera a causa del termine anticipato della legislatura. Si vedano, inoltre, la Consensus Conference del settembre e le varie indicazioni promulgate dal MIUR nel corso degli anni.

l'approccio metacognitivo (cfr. *supra* cap. VI), quello che consente di stimolare il riconoscimento delle attività connesse con l'apprendimento e promuovere la consapevolezza di quali processi si attivino nell'approccio ai contenuti di studio.

Accanto agli strumenti compensativi che lo studente può usare in autonomia (da quelli a bassa tecnologia come formulari e calcolatrice a quelli più complessi come i *software* di sintesi vocale o per la realizzazione delle mappe) e alla dispensazione da attività non necessarie, vi sono attività che possono coinvolgere l'intero gruppo classe.

Il docente, infatti, potrà utilizzare, ad esempio, il testo curricolare come canovaccio per la creazione di materiali, dalle *slide* alle più usuali e comunque efficaci fotocopie, attraverso cui presentare i contenuti in maniera alternativa e non esclusivamente testuale: “[S]i tratta di ricercare una consequenzialità interna alla disciplina che attivi strategie nelle quali trovino posto l'invenzione, la scoperta, l'ideazione di mappe di esplorazione di tutto un territorio” (Girotti, 1997)

Per ripensare la didattica può essere utile, quindi, partire da due pratiche già diffuse, la didattica breve e il *cooperative learning*, che incidono innanzitutto sul lavoro del docente ma che sono in grado di coinvolgere anche tutta la classe attivando risorse e competenze diverse.

La didattica breve

La didattica breve si è mostrata nella pratica capace di rispondere alle necessità di insegnamento sia delle discipline scientifiche sia di quelle umanistiche: “Ciò che unifica profondamente le applicazioni scientifiche e umanistiche sono, al di là delle procedure, l'idea dell'unità del sapere, la ricerca della transdisciplinarietà, e soprattutto la convinzione che il rinnovamento dell'insegnamento deve conseguire dalla ricerca disciplinare, cioè una costante attenzione per tutte le forme di mediazione dei contenuti” (Ciampolini, 1993).

Nell'avviare il lavoro nella direzione dell'utilizzo della didattica breve occorre, innanzitutto, isolare della propria materia quelle componenti fondamentali che possano portare alla luce la logica interna degli argomenti e, quindi, le strategie più adatte a presentarli di volta in volta agli studenti. Questo processo viene detto Distillazione: “[S]i potrebbe chiamare verticale (DST V) quando elenca tutti gli argomenti che si intendono svolgere con una cronologia tale che l'argomento successivo trovi le premesse nel precedente, e potrebbe definirsi orizzontale (DST O) quando suddivide un ragionamento portando in evidenza «i passi elementari sequenzialmente disposti secondo l'ordine con cui il ragionamento stesso ce li propone»” (Girotti, 1997) e, ancora, potrebbe definirsi verbale quando agisce direttamente sui testi.

Il processo di distillazione, dunque, apre la strada all'analisi puntuale dei programmi e all'organizzazione dei contenuti secondo una logica sequenziale in unità didattiche connesse tra loro attraverso diversi snodi problematici che siano in grado di mostrare le connessioni sistemiche presenti fra i singoli moduli (il che rende rappresentabile l'intero programma attraverso una complessiva e generale mappa). Gli argomenti vengono disposti all'interno delle singole unità secondo un indice che assegna a ogni passaggio un ruolo definito nel processo di insegnamento e, quindi, di apprendimento. Vi saranno così elencati i prerequisiti e le definizioni cui faranno seguito le osservazioni e le indicazioni metodologiche e, a seconda dei casi e delle materie, si potranno aggiungere dimostrazioni, interpretazioni, applicazioni ed esempi.

Tutti i contenuti, indipendentemente dal ruolo che ricoprono, devono essere esaminati, accuratamente segmentati nei loro aspetti significativi (parole chiave, passaggi logici ecc.), dando luogo a strumenti di supporto quali glossari, formulari, elenchi, tabelle e mappe riassuntive e riaggregative. Fondamentale è, soprattutto in presenza di studenti con DSA, favorire attraverso la distillazione dei contenuti l'organizzazione degli stessi in forme che privilegino l'aspetto grafico piuttosto che quello testuale adottando, magari, anche la possibilità di impiegare colori diversi al fine di evidenziare le diverse parti del percorso e le sue articolazioni interne. Le identità cromatiche segnaleranno le corrispondenze fra parti dello stesso argomento e di argomenti diversi. L'uso del colore nelle mappe o comunque nei materiali che saranno forniti agli studenti, infatti, ritorna utile anche quando siamo in presenza di un'analisi testuale, isolando le parole chiave o le segmentazioni dell'intreccio.

Da questo lavoro emerge, a fianco della macrologica fin qui descritta, anche quella logica più particolare che guida l'insegnante nell'esame di una definizione, di una dimostrazione, nell'analisi di un testo, nell'interpretazione di un tema. Inserita nell'evento-lezione o nel singolo ragionamento, aiuta a impostare con ordine e gradualità le presentazioni. Per gli studenti la distillazione è un modo per affrontare in profondità il senso dei concetti, rendendosi consapevoli delle conoscenze operate.

Fra i benefici della didattica breve il primo è, sicuramente, la ricostruibilità rapida della disciplina, che appare chiara in ogni sua parte e in tutte le sue logiche interne, fin dall'inizio del corso. Lo studente avrà pertanto un punto fermo di riferimento ogni volta che vorrà controllare il suo percorso di apprendimento. In essa appariranno ben distinguibili i passi successivi necessari per arrivare alle conoscenze. Sarà possibile un continuo passaggio dalle focalizzazioni locali a quelle globali della materia, puntando sulla reticolarità delle conoscenze.

Inoltre si realizzano sia delle riduzioni interne alla disciplina sia trasversali a più discipline, che possono segnalare le connessioni fra materie attigue concettualmente assimilabili e gli argomenti appartenenti a filoni disciplinari diversi. Nella predisposizione dei blocchi multidisciplinari ha una funzione importante di organizzazione logica dei contenuti l'individuazione di alcune parole-chiave che rivestano significato trasversale. Altro aspetto importante è la possibilità di ridurre le discontinuità metodologiche tra materie consecutive (l'una propedeutica all'altra) come la Matematica e la Fisica, la Storia e la Letteratura ecc. Completato il processo di organizzazione dei contenuti, essi potranno essere presentati attraverso tecniche e strategie utili a fissare le conoscenze in modo più approfondito e stabile, adattandosi alla particolare organizzazione e scansione dei contenuti. In particolare ricordiamo brevemente:

- le sequenze espositive ottimali: individuare in modo chiaro e completo i percorsi sequenziali attraverso cui esporre i contenuti,
- i ragionamenti-tipo: si tratta di ricercare "tutti quei ragionamenti che si presentano con elevata ripetitività nell'insegnamento" in modo che questi possano consentire di velocizzare i processi di apprendimento (cfr. Ciampolini cit. p.116),
- la didattica mista: è il modello base della didattica breve prevedendo la commistione di materiali e strumenti di natura diversa compresi quelli messi a disposizione dalle nuove tecnologie,
- lo studio guidato: lo studente svolge le attività assegnate (ricerche e compiti in genere) con il supporto di un insegnante che corregge i compiti al momento, vi è, così, un immediato feedback sui contenuti

appresi e la possibilità di supervisionare ed indirizzare il metodo di studio e le modalità di svolgimento del lavoro scolastico. Inoltre lo studio guidato fornisce agli studenti gli strumenti per poter autovalutare il livello dei propri apprendimenti attraverso il confronto con il docente,

- l'analisi dell'errore: gli errori non sono necessariamente connessi con la mancanza di concentrazione o di volontà ma possono essere indicativi dei processi mentali messi in atto dallo studente, in tal senso analizzare le caratteristiche degli errori diviene un utile strumento per individuare difficoltà ricorrenti e percorsi di accesso alla comprensione da parte dello studente.

A queste si aggiunge il *cooperative learning* cui per le sue specifiche caratteristiche e potenzialità dedichiamo il paragrafo seguente.

Il cooperative learning

L'applicazione di un modello di insegnamento basato sull'apprendimento cooperativo sviluppa le abilità sociali degli studenti e agisce direttamente sulla capacità del gruppo classe di sostenersi nelle attività quotidiane. L'apprendimento cooperativo, infatti, coinvolge gli studenti attraverso un lavoro di gruppo finalizzato a un obiettivo comune. Nei gruppi i ruoli, individuati a seconda delle specifiche attività, dovranno rispettare le necessità di tutti gli studenti. Il docente avrà cura di evitare che agli studenti con DSA siano assegnati nelle attività compiti che impattano sul loro disturbo, garantendo così loro la possibilità di implementare e valorizzare le proprie abilità e di sostenere e accrescere la propria autostima.

In letteratura vi sono numerose variazioni e diversi approcci all'apprendimento cooperativo (cfr. Johnson et. al. 1996), fra cui possiamo individuare degli elementi caratterizzanti comuni:

a) *Positiva interdipendenza*. I membri del gruppo fanno affidamento gli uni sugli altri per raggiungere lo scopo. Se qualcuno nel gruppo non fa la propria parte, anche gli altri ne subiscono le conseguenze. Gli studenti si devono sentire responsabili del loro personale apprendimento e dell'apprendimento degli altri membri del gruppo.

b) *Responsabilità individuale*. Tutti gli studenti di un gruppo devono rendere conto sia della propria parte di lavoro sia di quanto hanno appreso. Ogni studente, nelle verifiche, dovrà dimostrare personalmente quanto ha imparato.

c) *Interazione faccia a faccia*. Benché parte del lavoro di gruppo possa essere spartita e svolta individualmente, è necessario che i componenti il gruppo lavorino in modo interattivo, verificando gli uni con gli altri la catena del ragionamento, le conclusioni, le difficoltà e fornendosi il *feedback*. In questo modo si ottiene anche un altro vantaggio: gli studenti 'si insegnano a vicenda'.

d) *Uso appropriato delle abilità nella collaborazione*. Gli studenti nel gruppo vengono incoraggiati e aiutati a sviluppare la fiducia nelle proprie capacità, la *leadership*, la comunicazione, il prendere delle decisioni e il difenderle, la gestione dei conflitti nei rapporti interpersonali.

e) *Valutazione del lavoro*. I membri, periodicamente valutano l'efficacia del loro lavoro e il funzionamento del gruppo, e individuano i cambiamenti necessari per migliorarne l'efficienza.

L'apprendimento cooperativo, dunque, è una tecnica di insegnamento centrata sullo studente che interagisce con altri studenti, ma è sempre il docente che propone

i problemi da risolvere, che fissa i tempi, che fornisce gli spunti ai gruppi che lo richiedono, che stabilisce chi deve rispondere, e così via. Perché la tecnica dell'apprendimento cooperativo risulti vantaggiosa vanno prese delle precauzioni per evitare alcune criticità. In primo luogo la maggior parte degli studenti non sono abituati a lavorare in gruppo e, spesso, mostrano all'inizio riserve o sfiducia verso questo approccio. La resistenza all'apprendimento cooperativo di alcuni studenti fa parte del loro processo di maturazione dalla dipendenza all'autonomia intellettuale. Questa iniziale resistenza può essere minimizzata se l'insegnante spiega i benefici riconosciuti dalle ricerche a questo metodo (inclusi voti più alti ottenuti). Una buona pratica è comunque quella di chiedere agli studenti, circa a metà dell'anno (non prima), il loro parere sul funzionamento dei gruppi. Se il docente viene confortato dal giudizio degli studenti si sentirà incoraggiato a continuare e troverà risposte efficaci anche per quei pochi studenti che si lamentano.

Si distinguono due tipologie fondamentali di composizione e organizzazione dei gruppi di apprendimento cooperativo:

- i. informale (esercizi brevi assegnati in classe a gruppi non fissi di due o più studenti);
- ii. formale (esercizi più lunghi e impegnativi assegnati a gruppi di studenti che lavorano insieme per una parte significativa del corso).

Nel modello informale, viene chiesto agli studenti di mettersi insieme in gruppi di 2-4 persone. Si assegna il compito di scrivere a uno studente scelto a caso (in presenza di studenti con DSA il docente farà attenzione a che non sia proprio lui a dover scrivere e/o leggere). Il docente propone poi una domanda o un problema, dando agli studenti un tempo compreso tra i 30 secondi e i 5 minuti per lavorare. Soltanto a chi è stato scelto è permesso di scrivere. Dare un tempo più lungo di 5 minuti ai gruppi per completare la risoluzione di problemi è generalmente inefficace: alcuni gruppi finiscono prima e quindi sprecono tempo, altri si distraggono e altri ancora perdono tempo in soluzioni sbagliate. Allo scadere del tempo l'insegnante chiede ad alcuni studenti, appartenenti a gruppi diversi, la risposta elaborata dal proprio gruppo. La questione posta dal docente può riguardare spiegazioni precedenti, l'impostazione della soluzione di un problema, il completamento di passaggi mancanti in un procedimento di calcolo, la formulazione di una spiegazione su una osservazione, l'ipotesi di una serie di cause, il riassunto di una lezione, la formulazione di una o due domande sugli argomenti relativi a una certa lezione, o la risposta a domande che il docente normalmente fa alla classe durante una spiegazione. La scelta di questi studenti non deve essere fatta né in anticipo, né sulla base della volontarietà. Al fine di evitare che venga meno l'incentivo per la partecipazione attiva di tutti, che è invece l'essenza di questo metodo. Se gli studenti sanno che chiunque può essere chiamato, tutti, o quantomeno la maggioranza, sono motivati a predisporre la miglior risposta possibile. Una suddivisione del tempo in una classe tipica di chi adotta il metodo dell'apprendimento cooperativo informale consiste nel dedicare il 10-25% all'apprendimento attivo (gli studenti lavorano da soli o in gruppo) e il resto alle usuali spiegazioni e alla risoluzione di problemi da parte del docente. Poiché una parte del tempo a disposizione per la lezione viene impiegata nel lavoro di gruppo, è necessaria una riorganizzazione del programma. Alcune parti possono essere condensate, magari fornendo agli studenti dei materiali elaborati dal docente. Il tempo della lezione sarà dedicato alle parti più importanti o a quelle che richiedono un maggiore sforzo concettuale, lasciando agli studenti il

compito di fare anche alcune parti da soli. Alcune volte, l'insegnante può sentire l'esigenza di ritornare su un esempio particolarmente significativo o su un passaggio che collega concetti fondamentali del programma. In questo caso, per massimizzare le probabilità che gli studenti comprendano bene l'esempio o il passaggio, il docente può dedicare gran parte del tempo a sua disposizione al lavoro di gruppo su quell'argomento.

Nel modello formale, gli studenti lavorano in gruppi su problemi, su progetti o su relazioni di laboratorio. Il lavoro può essere fatto tutto o in parte in classe, o fuori della classe. Una interdipendenza positiva si ottiene assegnando ruoli differenti ai vari membri del gruppo, fornendo un *training* specifico sui differenti aspetti del progetto ai diversi membri del gruppo e assegnando a caso a ciascuno studente una relazione su una parte del progetto. Alla fine si valuterà sia ogni singola relazione, sia il progetto complessivo del gruppo. L'impegno individuale viene assicurato esaminando ogni studente su ogni aspetto del progetto elaborato dal gruppo. I gruppi di apprendimento cooperativo formali dovrebbero essere composti da studenti con diversi livelli di abilità. Tutti gli studenti beneficiano da tale organizzazione: gli studenti più deboli hanno il beneficio di essere aiutati dai loro compagni maggiormente dotati, e gli studenti più preparati (che sono in genere quelli inizialmente ostili al lavoro di gruppo) forse ne traggono il beneficio maggiore, poiché potranno sperimentare quella fondamentale "prova cognitiva" che è l'imparare, insegnando. Come ogni docente sa, anche quando si comprende un argomento, l'esercizio di formulare spiegazioni, pensare a degli esempi e rispondere alle domande, permette un approfondimento della comprensione non raggiungibile in altro modo. È preferibile che sia l'insegnante a formare i gruppi piuttosto che lasciare agli studenti il compito di organizzarsi poiché quando gli studenti formano i gruppi, gli amici tendono a mettersi insieme e i migliori studenti si cercano a vicenda. Un buon sistema per formare i gruppi è quello di formare a caso dei gruppi provvisori, di norma, per le prime tre settimane di lezione; fare una prova scritta durante questo periodo e usare i risultati come indicatori di abilità per formare i gruppi permanenti. Se gli studenti obiettano circa la loro assegnazione a un determinato gruppo, una risposta efficace è quella di sottolineare che quando andranno nel mondo del lavoro non avranno la possibilità di scegliere con chi lavorare: tanto vale abituarsi fin da ora a questa realtà. Di norma i gruppi con tre studenti sono quelli che funzionano meglio. L'apprendimento cooperativo, per dare tutti i suoi frutti, richiede che gli studenti affrontino problemi più difficili. Gli studenti, lavorando in gruppo secondo i ruoli illustrati più avanti, hanno la capacità di risolvere problemi più difficili rispetto a quelli che vengono proposti per la soluzione individuale. Le loro capacità logiche e cognitive devono essere messe alla prova. Quando chiedono l'aiuto del docente, questi ha il compito non di fornire la soluzione al problema, ma di dare dei suggerimenti sulle strategie del *problem solving*; la funzione del docente è, quindi, quella di facilitare la loro personale acquisizione delle abilità cognitive. Ad esempio, possono chiedere agli studenti come è stato rappresentato il problema, se il problema è stato suddiviso in sottoproblemi più facilmente risolvibili ecc. Spesso gli studenti, per superare l'ostacolo, ricorrono ad assunzioni sbagliate. Se gli studenti che chiedono aiuto hanno fatto ricorso a qualche assunzione, bisogna chiedere loro di dimostrarne la correttezza o di confutarla. In questo modo si crea negli studenti un conflitto cognitivo che può essere di aiuto a formulare una nuova e migliore rappresentazione del problema, perché deriva dalla confutazione di quella precedente risultata sbagliata. Naturalmente bisogna suggerire, quando necessario, strategie generali di *problem solving*.

Altro punto centrale è quello di facilitare la positiva interdipendenza tra gli studenti per incoraggiarli a fare affidamento uno sull'altro. Uno è quello di assegnare differenti ruoli a ogni membro del gruppo (coordinatore, colui che prende nota, controllore, ecc.). Un altro è quello di usare la struttura "a puzzle": a ogni membro del gruppo viene fornita una preparazione specializzata in un certo aspetto del lavoro del gruppo. In alcune esperienze, ad esempio, differenti membri del gruppo possono ricevere indicazioni extra nei differenti aspetti dell'attività: sulle procedure, sull'analisi dei dati e sulle basi teoriche. Per ricevere un voto alto, la relazione finale deve riflettere le competenze di ogni membro del gruppo.

I benefici nell'apprendimento saranno maggiori se il momento della valutazione vedrà ogni studente impegnato su tutti gli aspetti dell'esperienza, così che ogni membro esperto senta la necessità e la responsabilità di trasmettere la propria specifica competenza agli altri membri del gruppo.

Una maniera per incoraggiare gli studenti a dare il meglio, promuovendo così una positiva interdipendenza tra i membri del gruppo, è quella di dare dei *bonus* ai gruppi i cui membri, nel compito scritto individuale, prendono un buon voto medio.

In un gruppo di tre, ci si aspetta che ciascun membro rivesta uno dei seguenti ruoli: 1) leader; 2) scettico; 3) controllore. Durante la discussione nel gruppo, ogni componente ha la responsabilità di prendere in considerazione questioni che vengono sollevate da un altro membro e che sono rilevanti o pertinenti rispetto al ruolo che esso riveste. Ogni membro del gruppo deve sentire l'obbligo di aiutare il gruppo a lavorare efficacemente, senza perdere tempo. È necessario fornire agli studenti una traccia per definire le responsabilità e una guida per la discussione.

In particolare il coordinatore dovrà occuparsi di: 1) organizzare le riunioni del gruppo; 2) presiedere e facilitare la discussione nel gruppo; 3) mantenere l'attenzione del gruppo focalizzata sulla soluzione del compito; 4) incoraggiare il gruppo ad affrontare il problema secondo una successione di stadi; 5) incoraggiare la partecipazione di tutti.

Lo scettico, invece, pone frequentemente domande rispetto al procedimento, cerca spiegazioni e chiede valutazioni. Non si accontenta di "sì" o "no", ma ricorda che l'enfasi deve essere posta sul "perché" o sul "come" e sulle relazioni con informazioni e algoritmi precedentemente noti. È compito dello scettico stimolare il gruppo nella ricerca di soluzioni alternative. Le responsabilità dello scettico sono: 1) porre domande sulla ragione per cui si esegue un certo passaggio o si segue una particolare direzione nel tentativo di risolvere il problema; 2) cercare di pensare e proporre soluzioni alternative; 3) stabilire se il risultato in un certo passaggio ha senso o no; 4) focalizzare o identificare ogni assunzione fatta nel corso dell'attività dimostrando la correttezza o la falsità dell'assunzione considerata.

Infine le responsabilità del controllore sono: 1) controllare se tutti i dati e le informazioni del testo sono state considerate; 2) tenere traccia della discussione del gruppo; 3) scrivere la conclusione con tutti i passaggi e far controllare agli altri membri del gruppo; 4) incoraggiare gli altri membri del gruppo a fare la verifica; 5) preparare una versione "in bella" della conclusione del problema per il docente.

Utilizzare insieme i processi di decostruzione/ricostruzione dei contenuti richiesti dalla pratica della didattica breve e quelli di partecipazione proposti dal *cooperative learning* può essere uno dei presupposti per la creazione di un contesto classe che riesca a mettere a frutto le singole competenze e abilità promuovendo la piena partecipazione di tutti gli studenti alle attività didattiche rispettando le necessità di ognuno e mettendo, quindi, in risalto le possibilità piuttosto che i limiti, le abilità piuttosto che le incapacità sostenendo, fra l'altro, la motivazione e l'autostima degli

studenti. In particolare gli studenti con DSA potranno non avvertire la “diversità” connessa con le strategie compensative e/o dispensative sentendosi pienamente parte dei percorsi di insegnamento proposti dai docenti.

Riferimenti bibliografici

- Brophy, J. (1999), *Insegnare a studenti con problemi*, Roma: LAS.
- Charles, C.M. (2002), *Gestire la classe*, Roma: LAS.
- Ciampolini, F. (1993), *La didattica breve*, Bologna: il Mulino.
- Cohen, E. (2002), *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento: Erickson.
- Comoglio, M., Maini, P. (1995), “Il Cooperative Learning a scuola”, *Orientamenti pedagogici*, n. 42.
- Gardin, A., Azzimi, M., Verri, R. (1997), “Il Cooperative Learning: teoria e prassi del metodo di insegnamento tramite la cooperazione”, *Psicologia e scuola*, n. 86.
- Gentile, M. (2000), *Effetti prosociali, cognitivi e motivazionali del Cooperative Learning*, Tesi di dottorato, UPS, Roma.
- Girotti, A. (1997), “La Didattica Breve come didattica sensata delle discipline filosofiche”, in T. Guerzoni, F. Ferrari (a cura di), *Filosofia e didattica breve*, Bologna: IRRE Emilia Romagna.
- Johnson, D.W., Johnson, R. (1987), *Learning Together and Alone*, Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, R. (1994), “Learning together”, in S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Westport, CN: The Greenwood Press, pp. 51-65.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Holubec, E., Roy, P. (1984), *Circles of Learning*, Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Holubec, E. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- Pavan, D., Ellerani, P. (2004), “Cooperative learning: una proposta per l’orientamento formativo”, *ISRE Rivista Quadrimestrale*, n. 1, pp. 8-46.
- Pergolini R., Ventura B. M. (2001), *Le discipline hanno un cuore semplice? Esperienze di ricerca disciplinare e didattica*, Milano, Franco Angeli.
- Sharan, Y., Sharan, S. (2002), *Gli alunni fanno ricerca*, Trento: Erickson.
- Yager, S., Johnson, D.W., Johnson, R. (1985), “Oral Discussion, Group-to-Individual Transfer, and Achievement in Cooperative Learning Groups”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 77, pp. 60-66.

Materiali in rete

- Ciampolini F., *La didattica breve*, reperibile su <http://www.davidegrassi.it/attachments/article/181/LA%20DIDATTICA%20BREVE.pdf>
- Girotti, A. (1997), *La Didattica Breve come didattica sensata delle discipline filosofiche*, reperibile su http://www.iiscrocetticerulli.it/AggiornamentoDocenti/Materiali_Didattici/Didattica_Breve/DB%20Discipline%20filosofiche.pdf
- Pavarin, D., Scorzoni, P., *L'apprendimento cooperativo: breve guida per cominciare*, reperibile su <http://www.abilidendi.it/materialeCooperativeLearningBreveGuida.pdf>
- Piazzi, F., *La Didattica Breve delle materie umanistiche*, reperibile su <http://kidslink.bo.cnr.it/irrsaeer/db/dbfra1.html>

Scorzoni, P., *L'importanza delle consegne e delle procedure nell'applicazione del Cooperative learning*, reperibile su <http://www.abilidendi.it/articoliCooperativeLearningInformaleConsegneProcedure.htm>

Capitolo VIII

La competenza linguistica e la conduzione della classe con adolescenti con DSA

Bruno Galante

8.1. Introduzione

Proprio un anno prima dell'approvazione della legge 170/2010 il Giscel – Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica – pubblica la *Lettera aperta al mondo della scuola e della ricerca sull'Educazione Linguistica ed i Disturbi Specifici dell'Apprendimento* (Bertocchi, 2009). L'importanza di questo documento risiede nel fatto che sia firmato da ricercatori del gruppo Giscel e da ricercatori dell'Associazione Italiana Dislessia (AID). La dimensione della ricerca linguistica e della ricerca sanitaria relativa ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento confluiscono in una prospettiva educativa unica, che tiene conto sia di questioni fondamentali per la funzione formativa della scuola di ogni ordine e grado, sia di aspetti relativi alla professionalità di ogni docente, nonché di possibili prospettive di ricerca pedagogica.

Gli autori della lettera dichiarano in modo esplicito di ritenere importante richiamare l'attenzione del mondo della scuola e della ricerca sui rapporti tra Educazione Linguistica e Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

La lettera non ha l'intento di proporre risposte facili, ma vuole chiarire alcuni passaggi essenziali perché, a partire da essi, nascano nella scuola reali momenti di osservazione e progetti di ricerca. Il documento focalizza l'aspetto specifico della competenza linguistica, quale strumento indispensabile nella vita di una persona, e contestualizza la tematica nel quadro specifico degli alunni DSA. Essa, però non sottovaluta il contesto generale della Scuola italiana e delle pratiche didattiche e, attraverso la riflessione su dati statistici, evidenzia che gli alunni che non raggiungono un livello minimo nelle competenze linguistiche sono molti e che la maggior parte di loro non ha alcun disturbo specifico.

In vari passaggi il documento è attento al contesto educativo della classe. Mentre identifica nei docenti, che nelle classi lavorano con alunni con DSA, i soggetti più adeguati a rilevare le reali difficoltà dei ragazzi con DSA, evidenzia anche l'esigenza che gli stessi docenti sappiano mettere in relazione dette difficoltà con quelle dei compagni dell'intero gruppo classe. In particolare si auspica che il docente si interroghi e sperimenti strategie didattiche più adeguate ed efficaci, basate su una conoscenza più approfondita dei processi di acquisizione e affinamento delle competenze linguistiche.

Si evidenzia che ciò che è opportuno sapere e fare per aiutare un alunno con DSA in molti casi risulta favorire apprendimenti più efficaci, motivanti e duraturi in tutti gli allievi.

8.2. L'educazione linguistica

Gli autori procedono in modo graduale e, in apertura, evidenziano che l'educazione linguistica è una competenza fondamentale e interdisciplinare. Essa è essenziale per il pieno sviluppo personale e sociale dell'individuo. Si fa appello a un'educazione linguistica democratica ed efficace, che miri ad assicurare l'acquisizione e il controllo consapevole della più vasta gamma possibile di *lingue e di linguaggi*, nella più ampia varietà di usi. La lingua è inoltre uno straordinario

strumento di pensiero. L'aggettivo 'democratico' rimanda a un rapporto educativo in cui si riconosce che ogni studente, di qualsiasi età, entra nella scuola portando un proprio patrimonio culturale e linguistico, che deve essere riconosciuto, accolto, rispettato e valorizzato.

Da questa attenzione "democratica" (Goussot, 2013) scaturisce l'attenzione rivolta alle differenze e anche l'attenzione per quelle situazioni in cui la diversità può convertirsi in svantaggio e quindi in insuccesso scolastico.

8.3. I Disturbi Specifici dell'Apprendimento e la sfida pedagogica dell'incontro con la persona

Le precisazioni sui disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento rientrano nel secondo punto della lettera.

Al di là della definizione dei singoli disturbi, è evidenziato che il concetto di specificità sia l'aspetto che maggiormente debba interessare un docente. I DSA interessano, infatti, in modo significativo uno "specifico" dominio di abilità e lasciano intatto il funzionamento intellettivo generale. Inoltre si manifestano specificamente nei singoli soggetti, caratterizzandone il funzionamento, il che evidenzia l'opportunità di azioni didattiche della scuola tese a ridurre le conseguenze funzionali per non andare ad amplificarle. L'attenzione a questi assunti ha molti risvolti pratici, evidenziando la sostanziale necessità *di un incontro singolare, originale, caso per caso*.

Nella programmazione di azioni didattiche e di interventi educativi si deve tenere conto dei fattori specifici quali:

- la possibile lettura faticosa, lenta e scorretta dovuta alla difficoltà ad automatizzare la trasformazione fra i segni grafici e i suoni (dislessia);
- il possibile manifestarsi di frequenti errori ortografici causati da difficoltà nell'aspetto costruttivo della scrittura (disortografia);
- la possibile presenza di una grafia poco chiara e difficilmente comprensibile, riconducibile a una difficoltà esecutiva della scrittura (disgrafia);
- la possibile riduzione dei tempi di concentrazione;
- la produzione di testi scritti spesso povera e poco articolata;
- la possibile difficoltà nella decifrazione che può diminuire la comprensione.

Ma le modalità secondo le quali si manifestano i disturbi specifici vanno a caratterizzare l'alunno, il tipo di dinamica dei suoi rapporti con i compagni di classe, la pratica educativa quotidiana (Tozzi, 2001, p. 5). È questo il contesto che impone al docente il compito di esplorare, anche attraverso l'utilizzo degli strumenti tecnologici, percorsi pedagogici inclusivi. La sfida pedagogica risiede nel non partire dall'incontro con il disturbo specifico, ma di partire, anche con molti interrogativi, dall'incontro col soggetto e con gli altri interlocutori attorno a lui, di *transitare dalla funzione al funzionamento*. Se l'aspetto sanitario ha la sua parte, quello che porta all'inclusione è l'incontro con la persona nella sua originalità di bambino/a, di uomo o di donna (Canevaro, 2000).

8.4. Didattica inclusiva e insuccesso scolastico

Questa impostazione pedagogica è rafforzata dal terzo punto della lettera in cui si amplia la visuale e, attraverso l'utilizzo di alcuni dati, si giunge a identificare una

didattica più attenta alle abilità linguistiche e più consapevole, uno strumento d'azione didattica che giovi a tutti i ragazzi e non solo a quelli con DSA.

Le carenze linguistiche sono il fattore fondamentale dell'insuccesso scolastico.

Nel terzo punto della lettera vengono evidenziati i preoccupanti dati dell'insuccesso scolastico in Italia. Si evidenzia che più del 30% dei ragazzi che si iscrivono al primo anno dell'istruzione secondaria di II grado non raggiunge il quinto anno (più del 25% a non contare gli istituti professionali, dove un certo numero non prosegue dopo il diploma del terzo anno). I dati dell'indagine OCSE-PISA del 2006, che la lettera cita, evidenziano che "in Italia un quindicenne su quattro è di fatto analfabeta funzionale e quasi la metà non ha competenze di lettura giudicate sufficienti per partecipare pienamente alla vita della società e inserirsi nel mondo del lavoro" (Bertocchi, 2009, § 3.1).

Solo una parte minore di questi insuccessi può essere attribuita a disturbi specifici di apprendimento non adeguatamente recuperati o compensati, o ad altri fattori clinici. Si trascura di prendere in considerazione che alla Secondaria di II grado l'alunno affronta il cambio dell'impostazione didattica e la lezione frontale predomina.

Aumentano le richieste degli insegnanti sia per qualità sia per quantità e i testi scolastici presentano un lessico più specifico rispetto alle singole discipline.

I dati evidenziano che tutti gli allievi hanno bisogno di una didattica attenta alle abilità linguistiche e che la creazione di un clima di lavoro sereno, attivo e intelligente sarà funzionale anche al riconoscimento e in parte al recupero dei disturbi specifici. Lo studente con DSA alla Secondaria di II grado è un adolescente, come tutti i suoi coetanei, ma con un problema specifico, che è parte integrante della personalità.

Alla scuola si richiedono interventi educativi e didattici che mettano nella giusta relazione l'aspetto dell'adolescenza e il funzionamento dell'alunno rispetto alla dislessia.

Le strategie didattiche inclusive, quelle in cui gli studenti rivestono un ruolo attivo di scopritori e costruttori di conoscenze, che vengono condivise e arricchite attraverso il dialogo in classe, sono di efficacia maggiore.

In questo caso l'insegnante diviene, attraverso i contributi attivi degli alunni, un organizzatore di aiuti didattici, i cui elementi costitutivi per il processo di apprendimento sono:

- le sintesi iniziali, l'individuazione di parole, la stesura di schemi;
- la conduzione della lezione attraverso l'utilizzo di immagini, il ricorso ad altri mediatori didattici, la valorizzazione di materiali portati dagli alunni.

L'adulto insegnante diviene il garante del materiale proposto per lo studio, nonché il garante del controllo della quantità di informazioni e di tempi e modi di elaborazione.

Questo tipo di progettualità deve coinvolgere i docenti di tutte le discipline, essendo l'educazione linguistica trasversale a tutti i saperi.

8.5. L'idea del "progetto globale" e l'innovazione didattica

Come si evidenzia nella lettera (Bertocchi, 2009, § 3.5) è necessario un *progetto globale* che preveda interventi mirati alle difficoltà di funzionamento, ma che contemporaneamente valorizzi le abilità integre, le attitudini e gli interessi del ragazzo nel contesto di un ambiente classe che produce con lui.

Il *progetto globale* fa perno sul fatto che ogni insegnante è anche un ricercatore.

Un consiglio di classe con insegnanti ricercatori sa sintetizzare e fare i conti con *il tempo* disponibile per selezionare e organizzare i contenuti disciplinari. “Tutti gli insegnanti, di qualunque disciplina, dovrebbero curare gli aspetti di comprensione, in primo luogo linguistica, dei contenuti disciplinari proposti: verificare ed esercitare la comprensione delle spiegazioni, dei libri di testo, delle consegne di esercizio” (Bertocchi, 2009, § 3.3.1).

Questo aspetto del sapere fare i conti con il tempo è esplicitato molto bene nella riflessione intorno al concetto di *educazione lenta* (Domènech Francesch, 2011), che fa appello a una riflessione sul tempo della qualità, degli avvenimenti, del processo necessario e, quindi, del tempo fisiologico (*kairós*) e il tempo (*chrónos*) che limita e delimita, che quantifica e misura anche i tempi di lettura

Questa distinzione relativa al concetto di tempo è molto utile agli insegnanti, che spesso sono oberati da ansia prestazionale. L'importante è condividere che non è solo questione di migliore organizzazione quanto di diventare capaci di praticare la flessibilità per essere disponibili ad adattare gli atti educativi, di volta in volta, all'attività e al soggetto che apprende. La prospettiva qualitativa è una delle chiavi per tentare di migliorare il successo formativo e in questo contesto si attua un sapiente ricorso giustificato ai meccanismi dispensativi e all'uso degli strumenti compensativi (cfr. *supra* Capitolo II).

Un consiglio di classe, che si pone il problema della scelta dei contenuti e non della loro quantità, è un consiglio che non “accorcia” il programma ma che attua scelte precise. È un *team* consapevole che sa “che non ha senso introdurre contenuti quando una parte rilevante degli allievi non li capisce” (Bertocchi, 2009, 3.3.1).

Queste sono le scelte di campo che permettono di curare le abilità linguistiche orali e scritte, ricettive e produttive. L'adesione a queste modalità progettuali fa mettere in atto in classe situazioni comunicative reali. Queste situazioni divengono oggetto di riflessioni specifiche e sistematiche, dalle quali scaturisce il materiale per le esercitazioni, eventualmente anche differenziate per gli alunni con disturbi specifici di apprendimento.

Abitualmente capita che la scuola funzioni secondo un ritmo stabilito e questa pratica conduce all'ossessione per il tempo che non basta mai e alla marginalizzazione di attività non finalizzate all'acquisizione di nozioni (vedi scheda n. 2).

Cercare il senso richiede tempo. Un apprendimento diventa significativo se ci si sofferma con calma, se ci si confronta, se si discute insieme per decidere quali sono le priorità.

Questa attenzione e responsabilità delle scelte libera da un attivismo irrazionale, che procede scompostamente verso il futuro senza preoccuparsi delle radici.

Per tali motivi il progetto educativo non si può fare isolatamente, né può essere la scelta di un solo insegnante del consiglio di classe.

A tal proposito è interessante annotare, che subito dopo l'approvazione della legge 170/2010, la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, in collaborazione con l'Associazione Italiana Dislessia (AID) e la Fondazione Telecom Italia, ha promosso il progetto *A SCUOLA DI DISLESSIA*.

Il progetto si richiama all'articolo due della legge 170 in cui si dichiara che “il successo scolastico si raggiunge attraverso misure didattiche di supporto a garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità”.

Il bando del progetto, richiamando anche l'articolo cinque della legge, esplicita che la Scuola ha la responsabilità di “promuovere un ambiente” che consenta agli

studenti di concorrere attivamente al proprio processo di apprendimento, applicando una “didattica personalizzata”, collocata all’interno di adeguate modalità metodologiche e didattiche, in cui i docenti si pongono loro stessi come primi mediatori didattici “con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico, oltre l’adozione di metodologie e strategie educative adeguate, e al di là dell’introduzione degli strumenti compensativi, nonché delle misure dispensative”.

Va osservato che tra i parametri individuati per la valutazione dei progetti il Ministero indica al primo posto:

- l’attenzione ai fattori cognitivi, emotivo-affettivi e relazionali alla base dei processi d’apprendimento progettati.

Mentre al secondo posto viene indicato:

- l’attenzione alle strategie organizzative predisposte.

Al quinto posto appare il parametro:

- grado di innovazione didattica.

È evidente che il primo parametro viene adottato nella consapevolezza che, qualunque sia la classe di appartenenza degli alunni, e in particolare con gli alunni DSA, l’apprendimento di tipo significativo richiede l’integrazione di funzioni cognitive ed emotive che coinvolgono la percezione, la memoria, i processi metacognitivi (cfr. *supra* cap. VI).

Il primo parametro, combinato con il secondo, sollecita l’attenzione al gruppo classe (cfr. *supra* cap. V) e alle strategie organizzative adeguate. Infatti è evidente che, anche quando venga applicata la disposizione di legge relativa ai meccanismi dispensativi e compensativi, gli alunni DSA continuano, per una serie di fattori, a essere esposti a vissuti di inadeguatezza e alla percezione di scarsa autostima.

L’indicatore ‘innovazione didattica’ è quindi un indicatore complesso in cui devono rientrare i seguenti aspetti:

- la garanzia del successo formativo per tutti gli alunni del contesto classe;
- l’identificazione della specificità con cui i DSA si manifestano nel caso singolo;
- le strategie didattiche e organizzative per la prevenzione di disturbi psicologici e comportamentali secondari ai DSA;
- il coinvolgimento dell’intero consiglio di classe e la condivisione delle informazioni e conoscenze con lo scopo principale di identificare, *in modo collegiale*, i tempi e le modalità d’uso degli strumenti compensativi;
- lo studio di Unità d’apprendimento (UA) valide per l’intera classe e per l’alunno con DSA, con individuazione e definizione dei laboratori che si potranno attivare;
- la definizione degli aspetti specifici che dovranno rientrare nel Piano Educativo Personalizzato anche ai fini della valutazione.

Nessuna programmazione didattica sarà capace di fare sperimentare il successo formativo se non sarà incarnata in una responsabilità matura che, senza saperlo e quasi senza volerlo, si misurerà sempre più profondamente nell’incontro con la classe di allievi fino a scoprire di essere non “per” loro ma “con” loro nella ricerca (Tosco, 1999, p.165).

SCHEDA 1

DALL'ASCOLTO ATTIVO ALLA COMPETENZA RIELABORATIVA

Prerequisiti:

La classe, un terzo di secondo grado, è abituata a lavorare in gruppo su testi di media lunghezza; è abituata a discutere sugli aspetti problematici relativi alla vita sociale a partire dai rispettivi contesti umani e/o sociali.

L'alunno DSA è inserito nel gruppo classe.

Nell'aula si può usare il computer e la videoscrittura quando è necessario.

L'alunno DSA sa usare molto bene la tastiera, è disponibile a effettuare controlli ortografici per tutti i compagni

Prima fase: INCONTRO CON IL TESTO

Il testo viene fornito all'intera classe in carattere 14 e con interlinea doppia.

Ascolto attivo: il docente legge il testo una prima volta e avvia il dibattito.

“NON PRETENDIAMO CHE LE COSE CAMBINO SE CONTINUIAMO A FARLE NELLO STESSO MODO.

LA CRISI È LA MIGLIORE COSA CHE POSSA ACCADERE A PERSONE E AD INTERI PAESI PERCHÈ È PROPRIO LA CRISI A PORTARE IL PROGRESSO.

LA CREATIVITÀ NASCE DALL'ANSIA, COME IL GIORNO NASCE DALLA NOTTE OSCURA.

È NELLA CRISI CHE NASCONO L'INVENTIVA, LE SCOPERTE E LE GRANDI STRATEGIE.

CHI SUPERA LA CRISI SUPERA SE STESSO SENZA ESSERE SUPERATO.

CHI ATTRIBUISCE LE SUE SCONFITTE ED I SUOI ERRORI ALLA CRISI, VIOLENTA IL PROPRIO TALENTO E RISPETTA PIÙ I PROBLEMI CHE LE SOLUZIONI.

LA VERA CRISI È LA CRISI DELL' INCOMPETENZA.

LO SBAGLIO DELLE PERSONE E DEI PAESI È LA PIGRIZIA NEL TROVARE SOLUZIONI.

SENZA CRISI NON CI SONO SFIDE, SENZA SFIDE LA VITA È ROUTINE, UNA LENTA AGONIA.

SENZA CRISI NON CI SONO MERITI.

È NELLA CRISI CHE IL MEGLIO DI OGNUNO DI NOI AFFIORA PERCHÈ SENZA CRISI QUALSIASI VENTO È UNA CAREZZA

PARLARE DI CRISI È CREARE MOVIMENTO; ADAGIARSI SU DI ESSA VUOLE DIRE ESALTARE IL CONFORMISMO.

INVECE DI QUESTO, LAVORIAMO DURO!

L'UNICA CRISI MINACCIOSA È LA TRAGEDIA DI NON VOLERE LOTTARE PER SUPERARLA”.

Seconda fase: LA COMPETENZA TESTUALE E IL TESTO

Il testo viene rielaborato in altro testo attraverso varie consegne suggerite dall'insegnante.

CONSEGNA I:

Scomporre il testo in frasi brevi e semplici con soggetto ed oggetto sempre esplicitati;

limitare l'uso di pronomi e connettivi, usare verbi al modo finito, preferibilmente indicativo e in forma attiva; usare le coordinate più che le subordinate

“NOI PRETENDIAMO DI CAMBIARE LE COSE MA CONTINUIAMO A FARE LE COSE NELLO STESSO MODO.

LA CRISI È LA MIGLIORE COSA CHE PUÒ ACCADERE A PERSONE E A INTERI PAESI.

INFATTI PROPRIO LA CRISI PORTA IL PROGRESSO. LA CREATIVITÀ NASCE DALL'ANSIA, COME IL GIORNO NASCE DALLA NOTTE OSCURA. NELLA CRISI NASCONO L'INVENTIVA, LE SCOPERTE E LE GRANDI STRATEGIE.

LA PERSONA SE SUPERA LA CRISI SUPERA SE STESSO E NON PERDE.

ALCUNE PERSONE ATTRIBUISCONO LE PROPRIE SCONFITTE E I PROPRI ERRORI ALLA CRISI.

QUESTE PERSONE VIOLENTANO IL PROPRIO TALENTO E RISPETTANO PIÙ I PROBLEMI E MENO LE SOLUZIONI.

LA VERA CRISI È LA CRISI DELL'INCOMPETENZA.

LE PERSONE E I PAESI SBAGLIANO SE SONO PIGRI E NON VOGLIONO TROVARE SOLUZIONI.

SENZA CRISI NON CI SONO SFIDE, SENZA SFIDE LA VITA È ROUTINE E LA VITA DIVENTA UNA LENTA AGONIA.

SENZA CRISI NON CI SONO MERITI.

IL MEGLIO DI OGNI PERSONA AFFIORA NELLA CRISI PERCHÈ SENZA CRISI QUALSIASI VENTO È UNA CAREZZA.

PARLARE DI CRISI È CREARE MOVIMENTO; ADAGIARSI SU DI ESSA VUOLE DIRE ESALTARE IL CONFORMISMO.

INVECE DI QUESTO, LAVORIAMO DURO!

L'UNICA CRISI MINACCIOSA È LA TRAGEDIA DI NON VOLERE LOTTA PER SUPERARLA”.

CONSEGNA II: *sistemazione del testo attraverso la selezione di testuali rilevanti*

“NOI PRETENDIAMO DI CAMBIARE LE COSE MA CONTINUIAMO A FARE LE COSE NELLO STESSO MODO.

LA CRISI È LA MIGLIORE COSA CHE PUÒ ACCADERE A PERSONE E AD INTERI PAESI.

NELLA CRISI NASCONO LA FANTASIA, LE SCOPERTE E LE GRANDI ABILITÀ.

LA PERSONA SE SUPERA LA CRISI SUPERA SE STESSO E NON PERDE.

ALCUNE PERSONE ATTRIBUISCONO LE PROPRIE SCONFITTE ED I PROPRI ERRORI ALLA CRISI.

QUESTE PERSONE NON RISPETTANO LA PROPRIA INTELLIGENZA E RISPETTANO PIÙ I PROBLEMI E MENO LE SOLUZIONI

LE PERSONE E I PAESI SBAGLIANO SE SONO PIGRI E NON VOGLIONO TROVARE SOLUZIONI.

PARLARE DI CRISI È CREARE MOVIMENTO; NON FARE NESSUN TENTATIVO PER SUPERARE UNA CRISI VUOLE DIRE AUMENTARE IL CONFORMISMO.

INVECE DI QUESTO, LAVORIAMO DURO!

L'UNICA CRISI MINACCIOSA È LA TRAGEDIA DI NON VOLERE LOTTA PER SUPERARLA”.

Terza fase: DIBATTITO

Il testo viene contestualizzato a varie situazioni proposte dagli alunni.

Il testo viene utilizzato per la contrapposizione e il confronto di informazioni e di vissuti, la formulazione di giudizi di merito.

Il testo viene scandito in sequenze attraverso la discussione.

Quarta fase: DAL PIANO DENOTATIVO AL PIANO CONNOTATIVO

L'incontro/scontro del momento del dibattito fa utilizzare il testo come materiale proprio.

La padronanza del testo incoraggia l'imitazione.

Gli alunni da fruitori divengono interpreti, ma anche autori.

La parola passa agli studenti tra scrittura e memoria.

Il raccontarsi: l'autobiografia.

SCHEDA 2

IL TEMPO E I TEMPI.

DEFINIRE E ORDINARE PER IMPORTANZA I MOMENTI DELL'EDUCAZIONE PER UTILIZZARE AL MEGLIO IL TEMPO

Le affermazioni di molti insegnanti che lamentano la mancanza di tempo per esplicitare tutti gli adempimenti educativi e didattici devono ritenersi vere. Esse, infatti, esplicitano una loro "confusione" nel sapere stabilire le priorità. Amministrare e gestire il tempo senza avere chiare le finalità porta all'adozione di modalità ripetitive e burocratiche dell'organizzazione del tempo educativo.

A) TEMPO DELL'ESPLORARE

Gli insegnanti esplorano:

- come si presenta *il contesto* classe tra eccellenze e specificità;
- quali sono le caratteristiche del soggetto DSA:
 - tempi di attenzione, tempi di lettura;
 - grafia/motricità/dimensione/distanza/velocità;
 - aspetti emotivi: come interagisce? come sfida l'ambiente?
 - stili di apprendimento;
 - abilità, conoscenze, competenze già esistenti;
- alleanze pedagogico-didattiche: la classe, i colleghi, la famiglia, le altre famiglie;
- la scuola di provenienza: potenzialità reali;
- la diagnosi: il confronto con esperti e la non confusione con esperti.

B) TEMPO DEL PIANIFICARE

Tabulare i dati dell'esplorazione:

- Quali sono i bisogni emersi?
- Che cosa si può fare?
- Come si può fare? Quali sussidi usare? Come? Con quali finalità?
- Che cosa "piacerebbe" fare?
- Che cosa decidiamo di fare?

C) TEMPO DELL'AGIRE

- presentazione del progetto educativo alla classe;
- presentazione del progetto didattico alla classe;

In questa fase si discutono con la classe:

- i tempi e le modalità d'uso degli strumenti;
- le interrogazioni programmate;
- il tipo di produzione attesa;

D) TEMPO DELLA RIFLESSIONE

Come vanno le cose? Aggiustamenti

E) TEMPO DELL'AGIRE (seconda fase)

Riformulazione del progetto con la classe e messa alla prova

F) TEMPO DELLA VALUTAZIONE

- non correggere errori ma individuare e segnalare errori all'alunno e fare considerazioni insieme per riuscire a ridurre lo svantaggio;
- prendere accordi di lavoro con l'alunno e con la classe;
- organizzare nel contesto classe interrogazioni programmate;
- suddividere prove in più volte;
- valutare la competenza;
- orientare alla scelta lavorativa;
- preparare all'esame di maturità.

G) TEMPO DELLA RICERCA

Valorizzare le buone prassi.

Gli insegnanti divengono ricercatori che descrivono il percorso e *non* il successo

Testo base di riferimento per ulteriori approfondimenti:

Montalbetti K., *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano: Vita e Pensiero, 2006.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2012), *Trattato di Pedagogia generale*, Roma: Carocci Editore.
Bauman, Z. (2011), *Conversazioni sull'educazione*, Trento: Erickson.
Bertocchi, D. et al. (2009), *Lettera Aperta al Mondo della Scuola e Della Ricerca Sull'educazione Linguistica ed i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, reperibile su www.giscel.org/NotCommDSA.htm
Canevaro, A. (2000), *Difficoltà di apprendimento*, Trento: Erickson.

- De Bartolomeis, F. (1978), *Sistema dei laboratori per una scuola nuova necessaria e possibile*, Milano: Feltrinelli.
- Demetrio, D. (1996), *L'autobiografia come cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1984), *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze: La Nuova Italia,
- Domènech Francesch, J.(2011), *Elogio dell'educazione lenta*, tr. it., Brescia: La Scuola.
- Galante, B. (2012), "Dalla Scuola del 'progetto' alla formazione riflessiva nel contesto scolastico", *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, Vol. 11, N° 4, pp. 390-404.
- Gemma, C. (2011), *Scrittura e memoria. La parola allo studente*, Trento: Erickson.
- Goussot, A. (2013), "Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica", *Educazione Democratica*, Anno III, N° 5, pp. 15-46.
- Montalbetti, K. (2006), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano: Vita e Pensiero.
- Santoianni, F., Striano, M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma-Bari: Laterza.
- Sorrentino, L. (2011), *Approfondimenti Poesia, narrativa e testi di attualità*, Napoli: Onda Edizioni.
- Striano, M. (2004), *Introduzione alla pedagogia sociale*, Roma-Bari: Laterza.
- Strollo, M.R. (2003), *Prospettiva sistemica e modelli di formazione*, Napoli: Liguori.
- Tosco, L. (1999), "Dalla progettazione alla cogestione dei processi", in M.R. Strollo (a cura di), *Formazione e contesto. Itinerari teorici e percorsi antologici*, Napoli: Liguori, pp. 161-166.
- Tuozi, C. (2001), "La dimensione relazionale in Pedagogia Clinica", *Pedagogia Clinica*, Anno III, N° I, gennaio/giugno, pp. 4-11.
- Vasquez, A., Oury, F., (1975), *L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale*, tr. it., Bologna, EDB.
- Zanelli, P. (1986), *Uno 'sfondo' per integrare*, Bologna: Cappelli.

Parte IV

Tecnologie e DSA

Capitolo IX

Compensare, potenziare, apprendere con le tecnologie ICT

Alessandro Pepino, Gennaro Sicignano, Fiorentino Ferraro,
Marco Tammaro

9.1. La tecnologia informatica e l'apprendimento

9.1.1. La tecnologia e i DSA

Una definizione formale della parola tecnologia può essere: "Elaborazione teorica e applicazione di procedure per la trasformazione di materie prime in prodotti finiti" (Dizionario di italiano Sabatini-Coletti). Nel tempo la tecnologia ha pervaso la vita di tutti noi, passando dal mero ambito della produzione industriale a quello della trasformazione e dell'elaborazione della informazione in tutte le sue forme e i suoi utilizzi. Oggi viviamo nell'era dell'informazione e della comunicazione, nella quale gli strumenti tecnologici, materiali e immateriali, ci permettono di fare tanto e sempre più velocemente.

Le tecnologie di manipolazione e trasferimento delle informazioni sono entrate nell'uso quotidiano, diventando sempre più semplici ed economiche, quindi diffuse.

Lo strumento principe che permette tutto ciò è il computer con le varie applicazioni che in esso sono presenti, e con l'ulteriore e decisivo sviluppo dovuto a Internet.

Oggi è normale scrivere un documento utilizzando un programma per PC, modificarlo, condividerlo e distribuirlo attraverso gli strumenti e i canali messi a disposizione dalla rete, come anche è entrato nel fare quotidiano il documentarsi, l'aggiornarsi o lo studiare attraverso l'uso di questi strumenti.

Il *trend* in atto è sempre più quello secondo cui le soluzioni tecnologiche evolvono per essere sempre più facili e intuitive, esse si modificano per raccogliere un numero sempre maggiore di *users* che facciano cose attraverso il loro utilizzo.

Queste caratteristiche intrinseche fanno sì che le soluzioni informatiche bene si adattino all'uso per lo studio, la condivisione e la collaborazione, che rendono possibili, e la loro adattabilità e plasticità possono risultare particolarmente utili anche per venire incontro alle specifiche esigenze di categorie di utilizzatori con modalità di apprendimento diverse da quelle della maggioranza degli altri, come nel caso di utenza con DSA. Come già anticipato nei precedenti capitoli il ruolo delle tecnologie può essere anche compensativo o abilitativo. Nel primo caso, attraverso il loro utilizzo, si tende a compensare le capacità dell'utilizzatore, permettendogli di raggiungere risultati adeguati al contesto, avvalendosi di strumenti, mentre nel secondo si tende a rafforzare le capacità del soggetto al fine di favorirne un potenziamento progressivo.

L'informatica interessa ed è proficuamente impiegata in diverse tipologie di azione nell'ambito dei DSA:

- *screening* e individuazione precoce;
- diagnosi;
- potenziamento delle capacità di letto-scrittura;
- compensazione delle difficoltà;

Lo *screening* indica l'insieme di attività finalizzate a verificare l'incidenza del fenomeno su una popolazione di riferimento, esso può essere particolarmente utile anche per l'individuazione precoce dei soggetti a rischio. Proprio perché indirizzato a una popolazione tendenzialmente ampia, le caratteristiche di scalabilità e di automazione rendono particolarmente efficaci gli strumenti informatici in tale ambito.

Potenziamento e compensazione possono giovare della plasticità e forte adattabilità degli strumenti informatici nell'affiancare o guidare il soggetto in un percorso verso l'autonomia.

9.1.2. La tecnologia e la didattica

La didattica si propone come scopo quello di favorire l'apprendimento di conoscenze e l'acquisizione di competenze in specifici ambiti. Quella tradizionale sfrutta meccanismi di formazione in cui si tende a privilegiare, spesso in un rapporto uno a molti, la trasmissione di conoscenza e la promozione di competenze per diretta interazione con un docente, in essa inoltre vengono utilizzati strumenti didattici tipicamente passivi, quali libri e dispense, dai quali e con i quali il discente interagisce per recuperare le informazioni che gli servono al fine di conseguire specifici obiettivi formativi.

Sempre più però le tecnologie dell'informazione con i loro strumenti tendono a presentarsi e ritagliarsi un ruolo anche nel contesto della formazione. Il rapporto alla base del processo formativo tende progressivamente a evolvere da un modello che vede il discente esclusivamente come destinatario di attività cristallizzate e standardizzate a uno nel quale il destinatario diventa sempre più attivo e partecipe delle azioni formative, anche attraverso l'utilizzo di strumenti e *software* che gli consentono di sperimentare e sperimentarsi attivamente in processi dinamici e che evolvono in base alle caratteristiche e alle abilità via via acquisite.

L'interattività è una delle proprietà che caratterizzano le applicazioni informatiche e risulta uno degli elementi di forza dell'utilizzo di *software* a scopo didattico.

Specifiche applicazioni possono essere utilizzate per compiere dei compiti operativi, quali produzione di documenti o scambio di informazione, oppure per obiettivi legati alla progressiva acquisizione o abilitazione di capacità poco sviluppate o mancanti. Da questo punto di vista sono rilevanti le potenzialità proprie dei *software* di poter traslare il lavoro anche nella dimensione del gioco, sostenendo l'apprendimento di conoscenze o il potenziamento di abilità attraverso percorsi ludici, ridisegnando le modalità in modo da stemperare il carattere serio e "ingessato", favorendo il conseguimento degli obiettivi in un contesto più accattivante e stimolante per il fruitore.

Questo aspetto interessa fortemente la componente motivazionale che, in genere, ha un ruolo determinante sulla buona riuscita di un apprendimento. È anzitutto il contesto che contribuisce alla motivazione: alcuni fattori, infatti, come il divertimento, la varietà, l'interazione sociale, la tolleranza all'errore, l'apprezzamento, sono di cruciale importanza per invogliare l'utente a compiere qualsiasi attività e a rendergliela interessante. Le considerazioni fin qui esposte hanno valenza generale, ma bene si prestano nel caso di soggetti con specifiche esigenze, come possono essere quelli con DSA.

9.2. Abilitare

I processi abilitativi mirano al recupero delle difficoltà strumentali del soggetto, promuovendo e potenziando le capacità che risultano deficitarie nei tre ambiti: lettura, scrittura e calcolo. Tale intervento è condotto dallo specialista, in sedute

almeno bisettimanali, attraverso l'impiego di tecniche e programmi messi a punto ad esempio per l'incremento degli automatismi sottostanti i processi di lettura.

Le difficoltà sperimentate possono riguardare diverse aree e quindi necessitano di specifici interventi. Per quanto riguarda la lettura le difficoltà possono essere riassunte in:

- lettura stentata e con errori;
- lettura lenta;
- difficoltà di comprensione.

Esistono diversi tipi di *training* indicati nei disturbi della lettura, in particolare:

- *training* fonologico e sub-lessicale: interessa la corrispondenza segno-suono, mira a potenziare l'accuratezza nella lettura di nuove parole regolari;
- *training* della via di lettura lessicale: interessa il riconoscimento delle parole intere, mira a migliorare la lettura delle parole anche irregolari, incrementando la velocità di lettura.

Per i bambini che fanno uso di strumenti informatici risulta vincente, come già detto, l'aspetto ludico del *software* attraverso cui si realizzano le attività. Esiste una ricca offerta di programmi che attraverso le interfacce e le modalità amichevoli del gioco, permettono ai bambini di esercitare le abilità deficitarie e migliorarne le performance di riconoscimento e associazione suono-segno a livello di sillaba oppure dell'intera parola. Di seguito ne verranno presentati diversi, prodotti dalla Cooperativa Anastasis, con una breve descrizione.

Nel gioco *Bachi Spaziali*, prodotto da Anastasis e indicato per il *training* fonologico, ad esempio, vengono presentate le lettere, le parole o i numeri che 'scendono' dall'alto dello schermo in una videata da videogioco. Compito del giocatore è leggere e quindi digitare i segni riconosciuti, ottenendo relativo *feedback*, con lo scopo di potenziare i meccanismi di lettura, oltre a migliorare l'uso della tastiera. Il programma è configurabile sulla base degli obiettivi che si vuole raggiungere con il suo utilizzo: singole lettere o parole, velocità di gioco, numero di parole che compaiono contemporaneamente, lettere maiuscole o minuscole, completamento di parole con una lettera mancante, ecc.

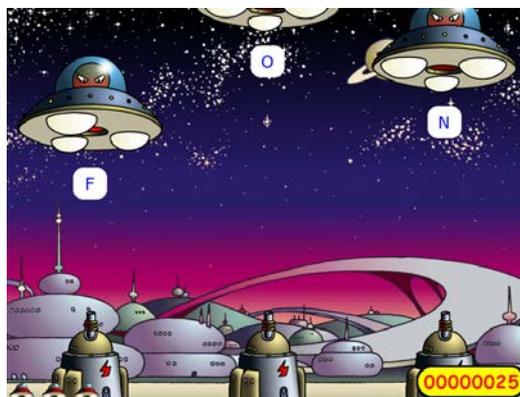


Immagine tratta dal gioco "Bachi spaziali"

Il software *Combina le parole 2*, prodotto da Anastasis e indicato per il *training* fonologico, permette l'allenamento delle funzioni linguistiche attraverso percorsi individualizzati che combinano immagini, testo e parlato, sfruttando una grafica semplice ma efficace.



Immagine tratta dal gioco *Combina le parole 2*

Il software *Castello Incantato* è indicato per il *training* fonologico e sublessicale, propone esercizi per migliorare l'analisi fonologica delle parole, il riconoscimento dei grafemi e delle sillabe, le capacità ortografiche, la lettura delle parole (non solo quella sillabica), la scrittura di piccoli testi. Immersi nell'ambiente di gioco, il bambino viene invitato a scrivere parti di parole, parole intere o piccole frasi, sulla base di informazioni sonore o visive. La corretta esecuzione è accompagnata da *feedback* e dall'incremento del punteggio di gioco.



Immagini tratte dal gioco *Castello incantato*

Il software *Il Tiro al Bersaglio*, è indicato per il *training* della via di lettura lessicale. Tale modalità permette ai lettori esperti una maggior rapidità nella lettura,

riconoscendo la singola parola – intesa come un ‘tutt’uno’ e non come risultato delle sillabe che la compongono – e accedendo direttamente al sistema semantico, che ospita il significato delle parole note. Il gioco mira a stimolare la via di lettura lessicale, in modo da velocizzare la decodifica, le parole proposte devono essere riconosciute tra quelle presenti nella grafica (ad esempio sui palloncini) e colpite.

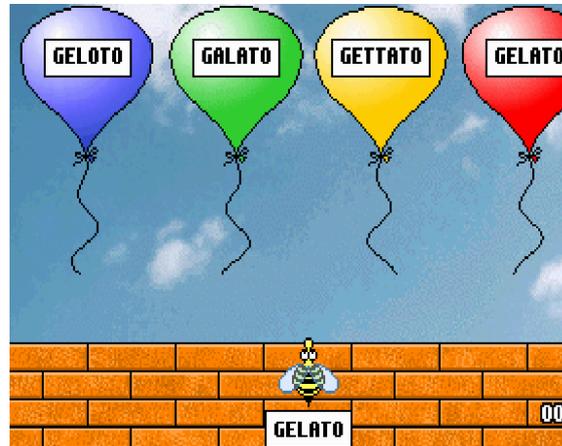


Immagine tratta dal gioco Tiro al bersaglio

I software *Cloze2*, *Anafore2*, *Il labirinto2* sono utilizzati nelle attività finalizzate ad aumentare il livello di comprensione del testo. Essi possono implementare diverse strategie, presentare al lettore un testo nel quale vengono cancellate alcune parole in modo casuale e in base al livello di difficoltà precedentemente impostato.

Nel caso di *Cloze2*, il fine è favorire la corretta comprensione e attenzione da parte del lettore a tutti gli elementi che costituiscono le proposizioni.

Nel caso di *Anafore2* sono presentati testi il cui livello di complessità viene impostato in fase di configurazione. I testi presentano alcune parole evidenziate e lo scopo del gioco è che il lettore indichi correttamente a chi o a che cosa queste facciano riferimento.

Nel programma *Il labirinto2* il bambino viene proiettato in un labirinto dal quale deve uscire. Per avanzare ogni volta che trova un incrocio gli vengono proposte un'affermazione iniziale e tre diverse frasi per completarla, di cui solamente una è corretta dal punto di vista lessicale e grammaticale. Se la risposta data è giusta si procede nell'esplorazione del labirinto verso l'uscita, in caso contrario il giocatore si trova di fronte a un muro e, quindi, deve tornare indietro per riprovare a dare la risposta giusta. Questo strumento, serve per sviluppare nel bambino la capacità di riconoscere i diversi tipi di relazione semantica che intercorrono tra le parti di un testo e sviluppare la capacità di realizzare una rappresentazione coerente del testo stesso.

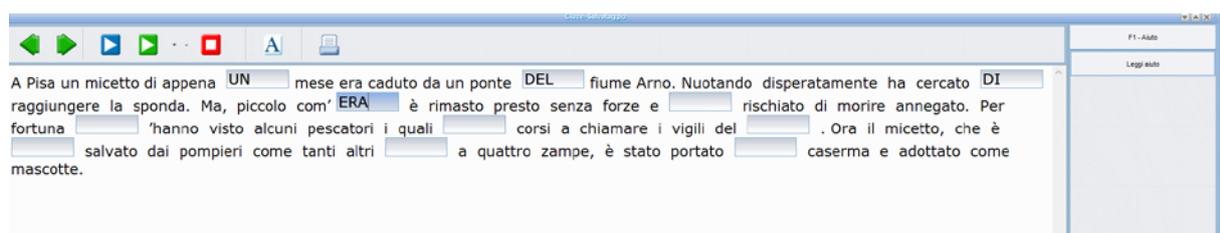


Immagine tratta dal gioco Cloze 2

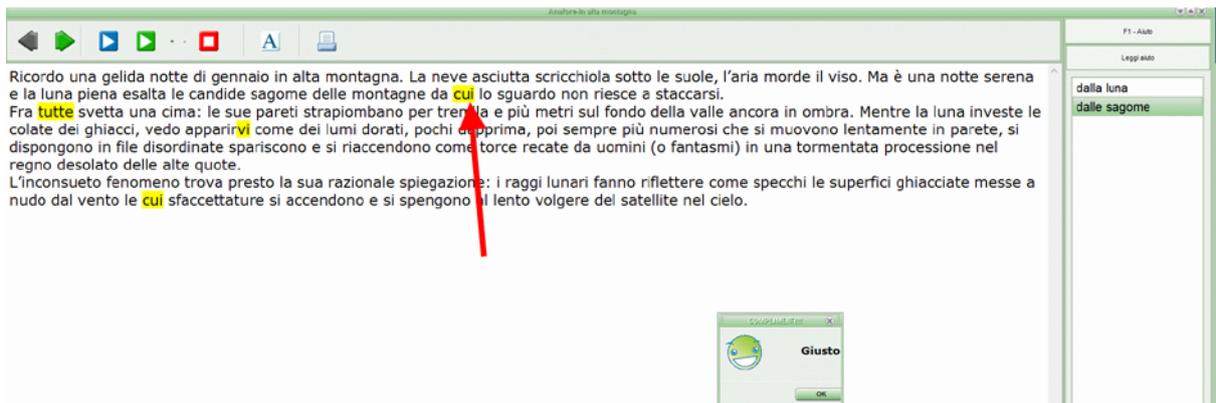


Immagine tratta dal gioco *Anafore2*



Immagine tratta dal gioco *labirinto2*

9.3. Compensare

9.3.1. Introduzione

L'approccio compensativo mira a ridurre le limitazioni funzionali connesse alle specifiche caratteristiche del soggetto con DSA in relazione alle attività di apprendimento; esso permette di compensare le abilità deficitarie o mancanti attraverso l'utilizzo di apposite soluzioni. Quelle qui considerate sono collegate all'uso del PC in quanto dispositivo *general purpose*, ossia strumento che si presta a diversi utilizzi in base al *software* che ospita.

È importante, inoltre, promuovere la consapevolezza che, al pari di altri strumenti, come una penna per scrivere, gli occhiali per leggere, esso è uno strumento nelle mani dell'utilizzatore, il quale in piena autonomia può svolgere dei compiti, che, nel caso specifico di studenti con DSA, altrimenti gli sarebbero preclusi o che egli potrebbe realizzare solo con enormi sforzi, con serie ripercussioni sugli aspetti attentivi e cognitivi.

L'autonomia diventa di primaria importanza quando il compito da eseguire non è finalizzato al perfezionamento dell'abilità di svolgere il compito stesso (scrivere per migliorare la grafia o la competenza ortografica, leggere per migliorare dizione e abilità di lettura, fare calcoli per migliorare la capacità di calcolo e far di conto) ma piuttosto a veicolare o svolgere attività nell'ambito di un processo di apprendimento e di acquisizione della conoscenza.

Più precisamente, gli strumenti compensativi permettono allo studente di compensare le difficoltà di esecuzione di compiti che in genere sono automatizzati, ma che nel caso specifico non lo sono diventati, mettendolo in condizioni di operare più agevolmente.

Così il soggetto con dislessia potrà trovare enorme giovamento nella lettura di un testo attraverso l'ascolto, mentre un disgrafico potrà produrre testi leggibili, prima di tutto da lui, se utilizzerà un *editor* di testo; e il disortografico potrà produrre composizioni corrette dal punto di vista grammaticale e dell'ortografia, se userà un correttore ortografico automatico. Queste e altre funzionalità possono essere presenti in un unico strumento, il *computer*, appunto, anche nelle sue declinazioni più recenti quali *smartphone* o *tablet*.

Con l'uso di tali ausili si riesce a raggiungere un buon livello di autonomia, evitando al contempo di essere esposti al rischio di dipendenza da altre persone, e questo, oltre che sugli aspetti direttamente legati alla formazione, impatta su quelli legati alla sfera emotiva e psicologica, influenzando positivamente su autostima, fiducia in se stessi e voglia di sperimentare e sperimentarsi.

Come già detto (cfr. *supra* 2.1) esiste una articolata normativa che, a partire dal 2010, tutela i diritti dei soggetti con DSA nei percorsi di studio e di formazione; in essa si pone particolare attenzione all'utilizzo di strumenti compensativi, trattati in questo paragrafo, e di misure dispensative, già esposte nel capitolo II.

La Legge 170/2010 richiama inoltre le istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire

[l]'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere.

Quelli compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o rendono più semplice l'attività da svolgere nel caso questa richieda abilità interessate dal disturbo.

Nel seguito ci interesseremo ai più diffusi e noti:

- la sintesi vocale, consente di veicolare verso il canale uditivo le attività di lettura;
- il registratore, permette di evitare la presa appunti in classe, compito in certi casi proibitivo;
- i programmi di video scrittura con correttore ortografico, permettono la realizzazione in autonomia di testi sufficientemente corretti;
- la calcolatrice, facilita le attività che richiedono il calcolo;
- altri strumenti anche tecnologicamente meno evoluti quali mappe concettuali, formulari, etc.

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 (cfr. D.M. 12 luglio 2011 – *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*).

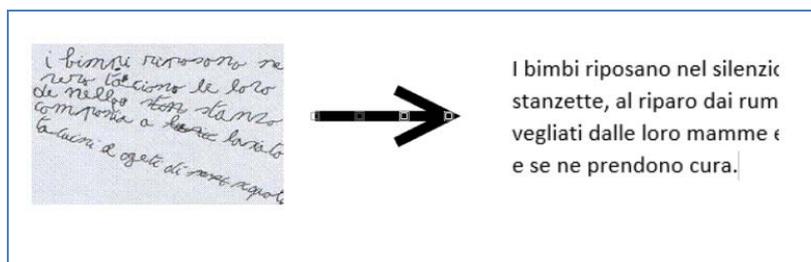
Prima di procedere a una puntuale presentazione, bisogna precisare che il processo di metabolizzazione dell'utilizzo degli strumenti compensativi non è

necessariamente semplice e automatico e perciò, rispettando i tempi e le modalità dell'utilizzatore, le varie soluzioni gli vanno proposte con gradualità e dimostrandogli l'effettivo beneficio che può trarre dal loro impiego.

9.3.2. Word Processor

Il *word processor* è un *software* che permette di creare e modificare testi complessi, con immagini, tabelle, formule matematiche, ecc. Si inserisce nella categoria di *software* per la videoscrittura, già introdotta nel capitolo II. Può essere usato in abbinamento o in sostituzione al tradizionale quaderno e offre notevoli vantaggi, tra cui:

- il testo ottenuto è sempre chiaro e ordinato e i caratteri ben scritti;
- è presente il correttore ortografico che segnala gli errori ortografici (eventualmente correggendoli);
- può essere usato con una sintesi vocale (programma che legge ad alta voce i testi digitati o importati);
- in base al prodotto considerato, può fornire un meccanismo di rinforzo durante la lettura, evidenziando le parole mentre vengono vocalizzate.



Esempio disgrafia

Testo per evidenziare la funzionalità del correttore ortografico. Quando viene inserita una parola con ortografia non correta esa viene automaticamente evidenziata

Testo per evidenziare la funzionalità del correttore ortografico. Quando viene inserita una parola con ortografia non correta esa viene automaticamente evidenziata oppure viene suggerita quella corretta.

oppure
opere
Ignora tutto

esempio disortografia e controllo ortografico



Esempio sintesi vocale



Rinforzo alla lettura con sintesi vocale ed evidenziazione del testo

Esistono sia versioni generiche, proprietarie o gratuite, sia versioni specifiche per l'uso da parte di soggetti con DSA.

Alcuni esempi di software a uso generico sono:

- *Wordpad*, già presente in tutte le versioni di Microsoft Windows;
- *Libre Office*, liberamente utilizzabile e scaricabile dal sito della comunità che lo sviluppa e lo distribuisce (<http://it.libreoffice.org/home>);
- *Microsoft Word*, che fa parte del pacchetto della *suite* di produttività personale *Office*, prodotto e distribuito, previo acquisto della licenza d'uso da Microsoft.

Mentre specifici per l'utilizzo da parte di soggetti con DSA sono:

- *Carlo Mobile Pro* e *SuperQuaderno*, software prodotti e commercializzati dalla Cooperativa Anastasis (<http://www.anastasis.it>);
- *Alfareader 3.0*, prodotto e commercializzato da Erickson Software (<http://www.erickson.it/VideoAudio/Pagine/ALFa-READER-3.aspx>);
- *Leggi per me* realizzato dal prof. Giuliano Serena e liberamente scaricabile dal sito ufficiale

<https://sites.google.com/site/leggixme/download> (dal sito sono scaricabili anche altre risorse utili);

- *Balabolka* realizzato e distribuito liberamente dal suo autore Ilya Morozov (<http://www.cross-plus-a.com/it/balabolka.htm>).

Essi permettono la lettura multimodale di un testo: questo viene mostrato a video, con le parole evidenziate mentre vengono vocalizzate, attraverso l'uso di un ulteriore programma installato sul computer e chiamato sintesi vocale, già introdotto nel precedente capitolo II. In alcuni casi, per stimolare la scrittura, si utilizza, oltre al ritorno in voce, l'affiancamento automatico di un'immagine nel testo alla parola digitata. La caratteristica di utilizzare sia il canale visivo (attraverso immagini o evidenziazione) sia quello uditivo suscita la curiosità e l'interesse del bambino per la scrittura, che diventa immediatamente divertente e gratificante, mentre nel caso dell'adulto si ottiene un ulteriore rinforzo per l'attenzione sul significato, avendo sempre chiaro a che punto del testo ci si trovi grazie alle parole che vengono evidenziate.

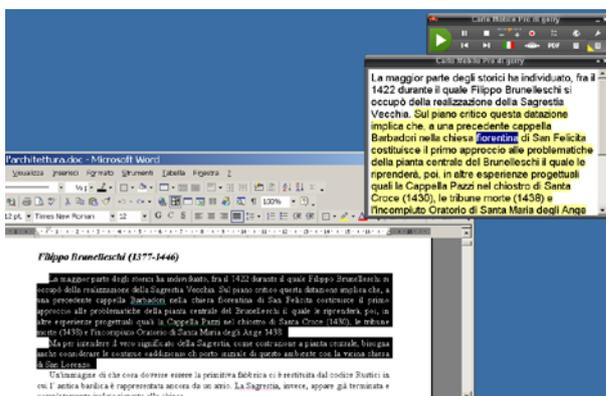
È doveroso specificare che i *software* a pagamento che abbiamo citato offrono un ambiente integrato e progettato esplicitamente per le esigenze dell'utente con difficoltà nella letto-scrittura. Integrano nativamente la funzione di lettura vocale, l'aggiunta di immagini al testo, oltre le funzioni di evidenziazione durante la lettura e la calcolatrice con sintesi; interagiscono inoltre con gli altri programmi presenti nel sistema (ad es. *Microsoft Word* o *Acrobat Reader*), in modo da poter utilizzare la lettura agevolata anche con il testo in essi contenuto.



[Superquaderno]

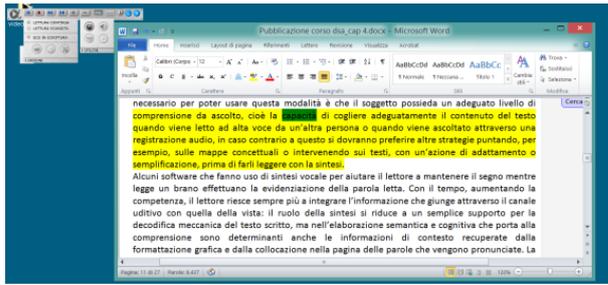


[superquaderno]

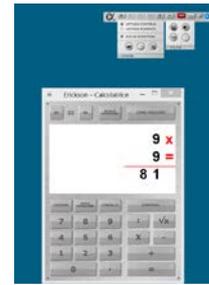


[carlo mobile]





[Alfareader]



[Alfareader]

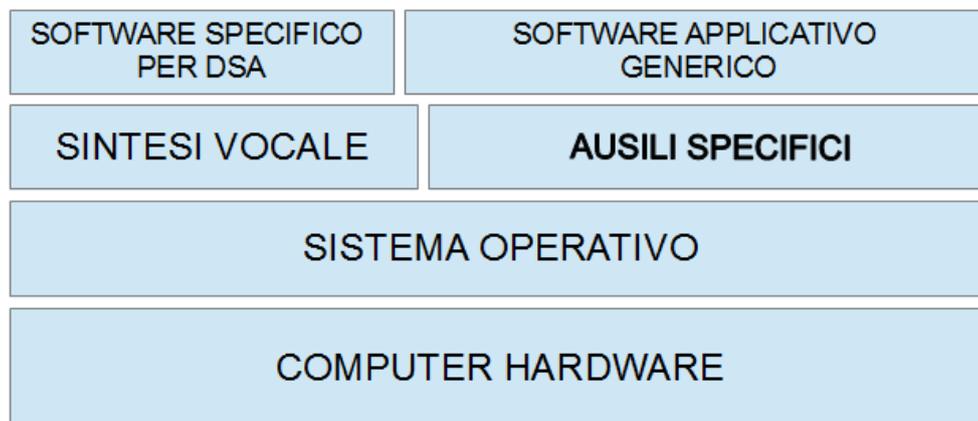
La presenza del correttore ortografico, consente al soggetto disortografico di rendersi conto immediatamente degli eventuali errori di scrittura commessi e di porvi rimedio, mentre per i casi di disturbo più severo è possibile utilizzare la correzione automatica, che non si limita a evidenziare gli eventuali errori presenti ma provvede anche alla loro correzione, suggerendo all'utente la parola corretta. Permettendo di non dover focalizzare l'attenzione principalmente sulla forma, l'utilizzo di questo tipo di *software* permette agli utenti di concentrarsi sui contenuti; sopperendo all'automatismo nella scrittura, di fatto, ripristina il corretto processo di scrittura.

Per finire bisogna considerare un ulteriore beneficio indiretto derivante dalla digitazione da tastiera: lo scrivente non dovrà ricercare in memoria la forma del grafema da associare al suono corrispondente alla lettera che vuole scrivere, ma più semplicemente potrà riconoscere i simboli già presenti sulla tastiera – tipicamente come lettere maiuscole. In tal modo la scrittura diventa un'attività di riconoscimento e non di rievocazione, quindi più adatta alle modalità di un soggetto con DSA e, quindi, si ha una condizione da preferire rispetto alla scrittura tradizionale con carta e penna.

9.3.3. Sintesi vocale

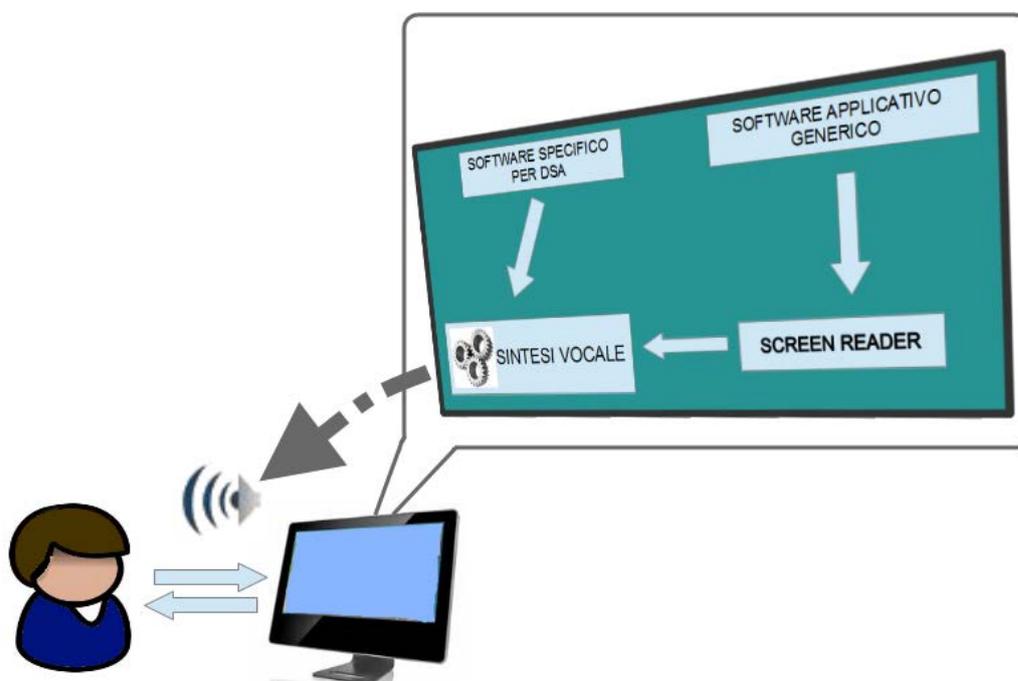
Come già detto nel capitolo II, la sintesi vocale è un programma utilizzato per consentire la riproduzione “in voce” di un qualsiasi testo presente nel computer.

Gli altri programmi presenti nel computer possono pilotare la sintesi vocale in modo da farle “leggere” il testo desiderato. Da un punto di vista architettonico possiamo individuare la sintesi vocale tra il sistema operativo e gli altri *software* presenti sul PC: quelli specifici per DSA sono fatti in modo da riuscire a comunicare direttamente con essa, mentre quelli a uso generico possono utilizzarla solo indirettamente grazie ad altri programmi che devono essere installati sul computer, che nello schema indichiamo come “Ausili specifici” (ad es. lo *screen reader*).



Architettura sintesi vocale

Possiamo quindi rappresentare le interazioni come mostrato nell'immagine seguente nella quale l'utente interagisce nella maniera tradizionale, con mouse e tastiera, con le informazioni presenti nel computer avendo in più il rinforzo della lettura sintetizzata.



Rapporto programmi – sintesi vocale

Con la sintesi vocale si legge, non si ascolta. Questa affermazione racchiude tutto il valore di questo approccio compensativo. Non è il surrogato di un lettore umano ma un altro modo di accedere al testo scritto, distinto sia dalla lettura comunemente intesa, basata sulla 'decodifica visiva', sia dall'ascolto di una voce umana, dal vivo o registrata (audiolibro). Il prerequisito necessario per poter usare questa modalità è che il soggetto possieda un adeguato livello di comprensione da ascolto, cioè la capacità di cogliere adeguatamente il contenuto del testo quando viene letto ad alta voce da un'altra persona o quando viene ascoltato attraverso una registrazione audio, in caso contrario a questo si dovranno preferire altre strategie, puntando, per esempio, sulle mappe concettuali o intervenendo sui testi, con un'azione di adattamento o semplificazione, prima di farli leggere con la sintesi.

Per aiutare il lettore a mantenere il segno mentre legge un brano, alcuni *software* che fanno uso di sintesi vocale effettuano l'evidenziazione della parola letta. Con il tempo, aumentando la competenza, il lettore riesce sempre più a integrare l'informazione che giunge attraverso il canale uditivo con quella della vista: il ruolo della sintesi si riduce a semplice supporto per la decodifica meccanica del testo scritto, ma nell'elaborazione semantica e cognitiva che porta alla comprensione sono determinanti anche le informazioni di contesto recuperate dalla formattazione grafica e dalla collocazione nella pagina delle parole che vengono pronunciate. La lettura con la sintesi diventa un'operazione attiva: il lettore comanda il flusso delle parole in base alle sue esigenze di comprensione. Sa fermarsi quando è necessario, rallentare

quando il testo è più complesso, accelerare quando è meno significativo, tornare sui propri passi per verifiche o riscontri ecc.

Chiarita la natura e l'utilizzo che si può fare della sintesi vocale resta da citare le più diffuse per la lingua italiana:

- *Loquendo*, si tratta di una sintesi a pagamento, di qualità molto elevata;
- *Speech API Microsoft*, si trovano le voci italiane gratuitamente.

9.3.4. Software per Mappe

Come già spiegato nel capitolo II la conoscenza può essere rappresentata in modo strutturato attraverso l'uso delle mappe. Esse consentono rappresentazioni grafiche di concetti, espressi in forma sintetica all'interno di figure geometriche collegate tra loro, che possono essere utilizzate per modulare e supportare la rappresentazione dei significati sviluppata attraverso le proposizioni verbali. Considereremo due approcci principali quello delle 'mappe mentali' e quello delle 'mappe concettuali'. Nel primo caso viene utilizzata una struttura radiale, che si snoda partendo dal concetto principale posto al centro della mappa, dalla quale discendono una serie di ramificazioni verso i concetti collegati. Nel secondo caso il concetto principale è posto in alto e da esso si diramano quelli derivati; i concetti sono racchiusi in forme geometriche e sono connessi da linee contrassegnate da etichette, che ne specificano la relazione. La lettura della mappa è, quindi, fatta dall'alto verso il basso seguendo il verso delle relazioni.

Se l'uso delle mappe è indicato per tutti (infatti migliora l'apprendimento e le performance degli studenti di tutti i gradi di scolarizzazione sia nella comprensione del testo sia nella memorizzazione delle informazioni) risulta molto utile nel caso di soggetti con DSA, dal momento che permette una riorganizzazione dei contenuti da apprendere in chiave grafica, con una notevole semplificazione rappresentativa che rende evidenti i punti chiave e le relazioni che li legano, ridefinendo la modalità di comunicazione dei concetti e delle implicazioni, affidandoli a elementi grafici, con una sensibile riduzione di proposizioni o periodi complessi e delle parole usate per la trasmissione dei concetti e delle informazioni.

Nella costruzione di una mappa si dovrebbero tenere presenti le seguenti considerazioni:

- il testo originale va ridotto individuando parole chiave, proposizioni significative e relazioni tra di loro esistenti
- si deve operare una riorganizzazione grafico-logica della conoscenza, con la rappresentazione schematica e chiara degli elementi individuati e delle relazioni tra loro esistenti;
- si devono utilizzare immagini e contenuti multimediali come alternativa o come rinforzo nella rappresentazione degli elementi – ad esempio le singole parole possono essere accompagnate da immagini per veicolarne in maniera più diretta il significato.

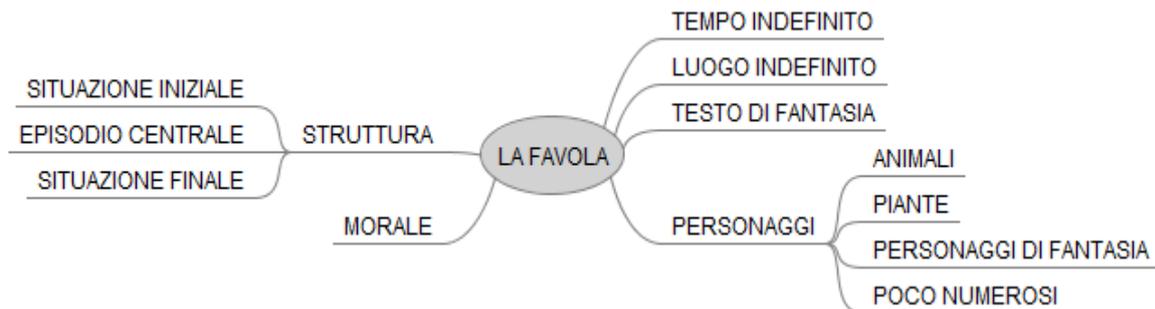
Alcuni *software* specifici consentono l'uso con una sintesi vocale, che leggendo le parole presenti fornisce un'ulteriore facilitazione allo studente sia in fase di creazione o studio della mappa sia in fase di ripasso dei contenuti da essa veicolati.

Per fare qualche esempio consideriamo il testo di seguito riportato, scritto in un comune *editor* di testo (*notepad*)

La favola

La favola è un testo di fantasia, essa descrive un mondo fantastico e lo colloca in un tempo e un luogo, in genere, indefinito dal momento che per trasferire il messaggio che veicola (la morale della favola) informazioni dettagliate non sono necessarie. Così in una favola saranno presenti le celebri frasi "c'era una volta" o "in un paese lontano", senza necessariamente fornire una collocazione spaziale e temporale precisa. In ogni favola i messaggi e le azioni sono affidate ai personaggi, che per evitare di appesantire il racconto saranno pochi e con caratteristiche ben definite, potranno essere animali, piante o personaggi di fantasia. Ogni favola presenterà una situazione iniziale, un episodio - il cuore della favola-, e una situazione finale dalla quale si possa chiaramente evincere la morale.

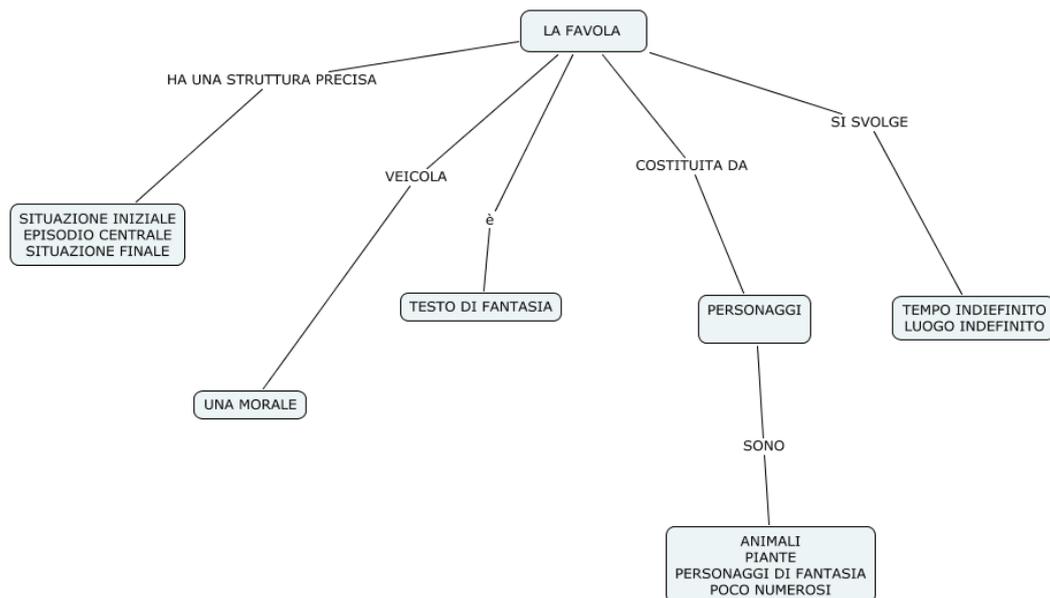
Attraverso una prima analisi è possibile individuare alcuni concetti chiave per cui una possibile riorganizzazione potrebbe essere quella di seguito riportata:



Mappa mentale – ottenuta utilizzando Freemind

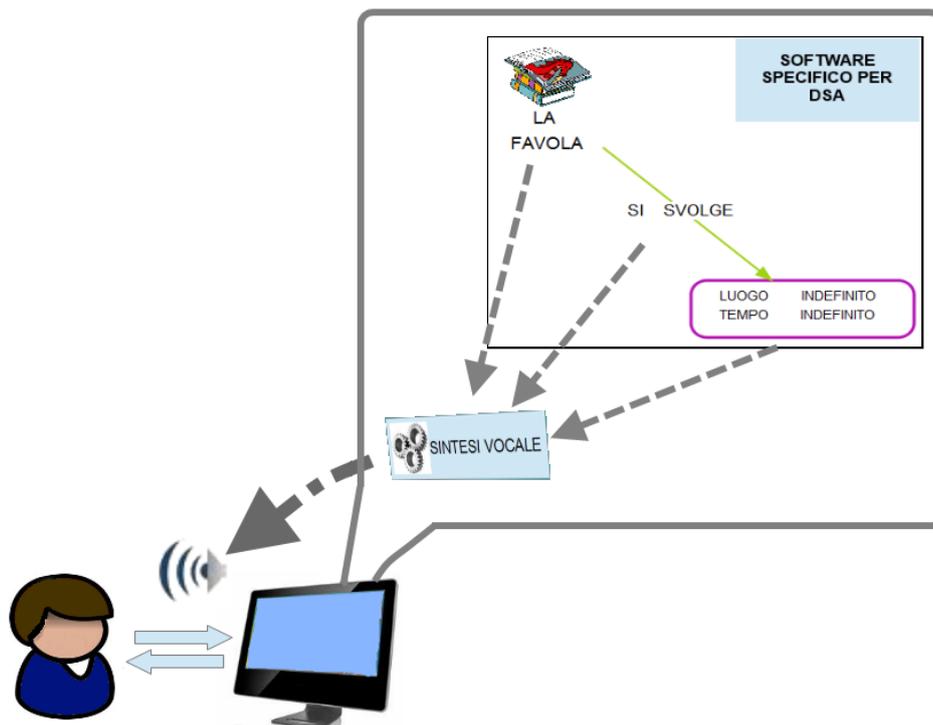
Seguendo l'approccio delle 'mappe mentali' i concetti sono stati riorganizzati facendo uso di molti meno termini, disposti in una struttura molto schematica, indicando chiaramente l'argomento e con chiare relazioni gerarchiche tra i vari concetti. La figura precedente è stata ottenuta utilizzando il programma di libero utilizzo *Freemind*.

Seguendo l'approccio delle 'mappe concettuali' una possibile riorganizzazione è quella mostrata nella figura di seguito. In essa il concetto principale, posto in alto definisce il concetto principale della mappa, la lettura avviene dall'alto verso il basso e sono chiaramente indicate le relazioni che tra loro legano i vari concetti riportati. Per la realizzazione della mappa è stato utilizzato il *software free CMAPTOOLS*.



Mappa concettuale – ottenuta utilizzando CMAPTOOLS

In entrambi i casi si ottengono risultati di sicura utilità per l'utente, che diventano ancora migliori nel caso di utilizzo di applicazioni per *mappe* specifiche per DSA ma a pagamento, come ad esempio *Supermappe* realizzato dalla Cooperativa Anastasis o *Ipermappe* realizzato dalla Erickson. Queste, infatti, dispongono di alcune funzionalità aggiuntive, quali procedure semplificate per aggiungere immagini, una per nodo, e l'utilissima funzione di lettura vocale del contenuto testuale di nodi e archi attraverso l'uso della sintesi vocale. In tal modo sia in fase di creazione sia, poi, durante la fruizione, lo studente può, ristrutturare la conoscenza, creare il proprio personale materiale di studio e quindi fruire il tutto con un livello di autonomia molto alto.



Software per mappe che pilota la sintesi per lettura vocale del contenuto testuale di nodi e archi

9.3.5. Il testo digitale

I testi tradizionali, quelli scritti su carta in libri o fascicoli, risultano particolarmente ostici alle persone con dislessia, che a causa delle difficoltà connesse alla decodifica di fatto evitano di utilizzarli, arrivando a considerarli dei veri e propri nemici.

La forma scritta è stata per secoli, ed è ancora, il principale vettore di conoscenza e strumento per la formazione. Essa nel tempo, però, è andata evolvendo in un costante processo mirante a rispondere sempre più e meglio alle varie esigenze dei lettori. Con l'avvento dell'era delle tecnologie dell'informazione, anche la forma scritta ha visto affiancarsi alle modalità tradizionali quelle moderne basate sulla digitalizzazione. Il testo digitale presenta alcuni incontestabili lati positivi che esploreremo sinteticamente:

- maggiore praticità nelle varie fasi: produzione, modifica, distribuzione e fruizione;
- possibilità di adattamento alle specificità di chi lo redige o lo legge;
- utilizzo con ausili o strumenti di facilitazione della lettura;
- possibilità di lettura vocale, attraverso appositi *software*.

Riconoscendo al testo scritto e alla lettura tutto il suo valore formativo, attraverso l'utilizzo della versione digitale è possibile recuperarlo anche per utenti con DSA, rispettando le modalità proprie di ciascuno, senza stravolgimenti o modifiche sostanziali. Ognuno può utilizzarlo nelle modalità per lui più consone cambiando dimensione e tipo di carattere, o leggendo con strumenti compensativi che vocalizzino evidenziando il testo mentre viene letto, eventualmente dopo aver

apportato modifiche o correzioni. Il testo digitalizzato può inoltre essere trasformato interamente in brani audio che possono essere ascoltati in ogni momento, al computer oppure utilizzando normali lettori audio anche di quelli portatili (lettori mp3, cellulari etc.).

Nel caso in cui l'utilizzo del testo digitale sia necessario ma si disponga esclusivamente di quello scritto su carta è possibile attraverso l'utilizzo di opportuni strumenti effettuare la trasformazione. Lo *scanner* è un dispositivo in grado di acquisire qualunque contenuto cartaceo e fornirne una versione digitale. Esso è una specie di macchina fotografica che, collegato a un PC, permette di creare un'immagine di quanto presente su un foglio; uno specifico *software*, poi, attraverso un processo di riconoscimento automatico, trasforma il contenuto dell'immagine in testo digitalizzato gestibile in un normale *editor* di testo. Tale tecnologia ha raggiunto livelli di 'maturità' tali da rendere il processo ormai quasi completamente automatico, consentendo a chi ne ha bisogno, di realizzarlo in piena autonomia.

In tal modo il ragazzo con DSA può fruire di un libro, anche cartaceo, trasformandone le parti di suo interesse in digitale che potrà leggere utilizzando gli strumenti compensativi già illustrati.

9.3.6. Calcolatrice dotata di sintesi vocale

Strumento estremamente utile per la matematica è la calcolatrice, che permette di recuperare il risultato di qualsiasi calcolo. Le normali calcolatrici richiedono di digitare i numeri in modo corretto, quindi un loro limite è che non consentono di controllare i dati inseriti per il calcolo; invece la calcolatrice dotata di sintesi vocale permette di ascoltare il numero digitato, il segno, il risultato, mantenere in memoria diverse operazioni, copiare e incollare le operazioni svolte, evitando errori di trascrizione. Inoltre consente di vedere la procedura svolta nel suo completo svolgimento attraverso la possibilità di recuperare numerosi calcoli precedenti e di copiare l'intera operazione nel testo. Questo aiuta notevolmente i soggetti con discalculia, perché permette loro di evitare errori di trascrizione e di concentrarsi sullo svolgimento dei problemi, piuttosto che sulla scrittura dei numeri e sull'applicazione delle procedure necessarie nei calcoli.

Un problema ad esempio può essere risolto con il seguente flusso di lavoro:

1. viene letto con l'ausilio della sintesi vocale;
2. viene risolto utilizzando la calcolatrice parlante per i calcoli;
3. la sequenza di operazioni e il risultato finale vengono riportati su quaderno oppure, meglio, vengono presentati direttamente su supporto digitale.

Operativamente quanto detto può essere fatto con *software* come la Calcolatrice di *SuperQuaderno*, oppure combinando uno *screen reader* con la normale calcolatrice del sistema operativo o con un foglio elettronico (anche in tal caso esistono sia soluzioni a pagamento sia altre libere, come ad esempio lo *screen reader NVDA* con il foglio di calcolo della *suite LibreOffice*, oppure la *calcolatrice presente nella suite Alfa reader* o in *Carlo Mobile Pro*, vedi paragrafo 9.3.2).

Programma	Scrittura chiara e leggibile	Interazione con altri programmi	Generazione versione audio	Correzione ortografica	Letture audio	Riorganizzazione spaziale della conoscenza	Calcolatrice vocale	Tipologia Free Open Source Proprietario
Notepad	X							F
Wordpad	X							F
Microsoft Word	X		Con Facilitoffice	X	Con facilitoffice	X		P
LibreOffice Writer	X		Con Facilitoffice	X	Con facilitoffice	X		OS
Carlo Mobile Pro		X	X		X		X	P
SuperQuaderno	X	X		X	X		X	P
Alfareader		X	X		X		X	P
Balabolka	X		X	X	X			F
Leggi per me	X	X	X	X	X		X	F
Supermappe				X	X	X		P
lpermappe			Con alfareader		Con alfareader	X		P
Freemind						X		OS
Cmaptools				X		X		F
Free Natural Reader	X	Solo versione a pagamento	Solo versione a pagamento		X			F/P

9.3.7. La postazione tipo

Tenendo a mente che la soluzione ideale va ricercata nell'adattamento di strumenti e soluzioni esistenti alle specifiche caratteristiche del singolo fruitore, cercheremo di disegnare la postazione tipo con i *software* e gli *hardware* necessari per il migliore impiego da parte di utente con DSA.

9.3.7.1. Postazione per disgrafico

Sulla base di quanto già discusso per rispondere alle esigenze del disgrafico è sufficiente una postazione che ospiti un *editor* di testi.

9.3.7.2. Postazione per disortografico

Nel caso di disortografia, la postazione deve essere dotata di un *editor* di testo con correttore ortografico, così il programma potrà evidenziare le parole scritte in modo non corretto, dando all'utente la possibilità di correggerle manualmente o anche di avere suggerimenti dal sistema sulla corretta scrittura della parola.

9.3.7.3. Postazione per dislessico

Rappresenta forse il caso più complesso. Il PC dovrà ospitare un *word processor* contenente correttore ortografico, per favorire la scrittura di testi leggibili, la cui correttezza grammaticale e ortografica possa essere verificata in tempo reale da un sistema automatico. Esistono *font* esplicitamente progettati per favorire la lettura, in particolar modo da parte del dislessico, ad esempio *opendyslessic* (*font* realizzato da Abelardo Gonzalez e liberamente scaricabile da <http://opendyslexic.org/>). In alternativa bisogna rispettare delle semplici accortezze: il carattere da utilizzare dovrà essere senza grazie, da preferire il testo maiuscolo, la dimensione normalmente utilizzata andrebbe concordata con l'utente (in genere sono preferiti caratteri grandi).

Può essere utile che sul sistema sia installata almeno una sintesi vocale. È opportuno che sia presente un *software* di ausilio alla lettura (i già citati *Balabolka* o *Leggi per me* come *software free* in grado di rinforzare i meccanismi fisiologici della lettura utilizzando la sintesi vocale per la lettura vocale e l'evidenziazione del testo mentre viene letto; oppure quelli a pagamento *Carlo Mobile Pro*, *Superquaderno* o *Alfareader*).

Oltre ai *software* già indicati è opportuno che sia presente un programma per la realizzazione di mappe *Freemind* o *Cmaptools* (prodotti *free*), oppure *Ipermappe* o *Supermappe* (prodotti a pagamento).

Per finire è utile che sia presente uno *scanner* e relativo software di OCR, in modo che eventuali testi su supporto cartaceo possano essere digitalizzati, e quindi gestiti con gli altri *software* già illustrati.

9.3.7.4. Postazione per discalcolico

In questo caso devono essere presenti *software* che permettano la lettura delle cifre e di eseguire i calcoli in modo automatico.

Tabella delle misure compensative

Tecnologia	Nessuna tecnologia	Bassa tecnologia	Alta tecnologia
Compiti			
Scrittura	<ul style="list-style-type: none"> - Dizionario - Tabella dei caratteri 	<ul style="list-style-type: none"> - Registratore al posto degli appunti - Carta copiativa - Adattare il foglio con righe, quadretti o spaziatura particolare 	<ul style="list-style-type: none"> - Word processor - Predizione ortografica - Software di riconoscimento vocale - Correttore ortografico - Sintesi vocale
Lettura	Utilizzare il segna riga	<ul style="list-style-type: none"> - Cambiare la grandezza del carattere - Cambiare la spaziatura - Cambiare il colore 	<ul style="list-style-type: none"> - OCR e scanner - Sintesi vocale - Libri digitali - Libro parlato e audiolibri - Scanner a penna - Programmi TTS con evidenziazione del testo
Matematica	<ul style="list-style-type: none"> - Tavola pitagorica - La linea dei numeri - Tabelle con formule e misure 	<ul style="list-style-type: none"> - Calcolatrice - Orologi parlanti 	<ul style="list-style-type: none"> - Calcolatrice nel computer - Fogli elettronici di calcolo
Studio e Organizzazione	<ul style="list-style-type: none"> - Aiuti per riorganizzare i materiali (cartelline colorate, tabelle con indici visivi) - Sottolineare i testi con evidenziatori - Carte con indici - Linea del tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Libro degli appuntamenti (agenda) - Beeper/buzzers (svegliate, anche sul tel. cellulare) - Fogli con grafici per organizzare 	<ul style="list-style-type: none"> - Software per la creazione di mappe concettuali/mentali - Registratori con controllo del parlato, organizer elettronici - Applicativi per la ricerca all'interno del computer - Agende in internet sincronizzate con il cellulare

9.4. L'uso della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) nella prassi didattica con alunni con DSA

Tra le più moderne soluzioni tecnologiche per la didattica non si può non citare le Lavagne Interattive Multimediale (LIM). Questo strumento, valido in generale per favorire la didattica inclusiva, si presta bene per favorire le attività di studio nel caso degli studenti con DSA, permettendo, con un approccio semplice e intuitivo, di adattare l'insegnamento a molteplici stili di apprendimento.

L'introduzione nelle aule delle scuole primarie e secondarie, delle LIM deve essere intesa come una spinta verso l'innovazione sia strutturale sia culturale dei consueti modelli didattici, questo richiede un impegno attivo di ogni singolo docente che dovrà praticare le più opportune strategie didattiche integrandole sinergicamente alle potenzialità dello strumento tecnologico.

Punti di forza di questi strumenti sono la multimedialità, la possibilità di manipolare il testo e le immagini che sono nativamente in digitale, convertire in modo automatico il testo prodotto da testo a mano libera in testo in stampatello, modificare colori e dimensioni delle aree di lavoro e di quanto prodotto.

In generale le LIM, e i relativi software a corredo anche specifici per DSA, utilizzate per realizzare sessioni di formazione adatte per soggetti con DSA, si rivelano strumenti particolarmente validi nell'ottica della didattica per tutti.

Il testo, può essere ingrandito e adattato alle esigenze dei discenti, inoltre non c'è necessità di copiare sul quaderno, compito estremamente impegnativo o proibitivo nel caso dei dislessici, dal momento che tutto quanto prodotto può essere salvato e fornito agli studenti per rivederlo e riascoltarlo tutte le volte che vogliono.

Sulla LIM il fondo nero della lavagna tradizionale è di solito sostituito da un fondo bianco, che può essere personalizzato con scacchi e righe di diverse dimensioni, spessori e colori. Il colore stesso dello sfondo può essere scelto in rapporto alla leggibilità, in contrasto con il colore della penna. Il testo scritto a mano libera, in corsivo, sulla LIM può essere automaticamente trasformato in stampatello, utilizzando il *Font* preferito (Arial, Comic, Trebuchet sono quelli più indicati). Il *software* in dotazione consente di manipolare il testo in oggetto che può essere, all'occorrenza, ingrandito o spostato. Inoltre, grazie a altri strumenti di input alternativi alla "penna", quali tastiera o tastiera virtuale, anche il soggetto con difficoltà legate a disgrafia o disortografia potrà produrre testi leggibili e corretti, favorendo questo una diversa serenità al soggetto nel partecipare alle consuete attività nel contesto classe.

Ulteriori strumenti e funzioni possono permettere di facilitare la lettura, discriminando le righe di testo, e mettendo in evidenza la parte da leggere rispetto al resto del contenuto della lavagna oppure, nel caso di discalculia, possono essere presenti, all'occorrenza, la calcolatrice, gli strumenti per il disegno tecnico, in grado di disegnare precisi disegni anche partendo da linee tremolanti disegnate con il controller che accompagna la LIM.

Un grosso vantaggio per i docenti, ma soprattutto per gli studenti con DSA, è la possibilità di registrare e memorizzare tutto quanto viene scritto sulla lavagna. Oltre alle varie pagine che documentano l'attività, e che possono essere salvate ed esportate in diversi formati, in genere c'è la possibilità di registrare tutti i movimenti effettuati sullo schermo della lavagna (annotazioni, esercizi, test, disegni) e l'audio che si accompagna ad essi, voci e suoni ambientali, che poi potranno essere rivisti e riascoltati, ricreando l'esperienza della lezione in classe ogni volta che possa servire.

Questi strumenti, quindi, si prestano a ridefinire le modalità di insegnamento fornendo la possibilità di realizzare sessioni didattiche inclusive, stimolanti e all'occorrenza cooperative, permettendo a tutti i discenti, anche quelli con DSA, di sperimentarsi in un ruolo attivo prendendo parte alle attività didattiche che via via vengono realizzate, evitando il rischio di esclusione o di stigmatizzazione e di etichettatura per l'uso esclusivo delle tecnologie, rischio molto presente nel caso di approccio alla didattica non adeguato.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2005), *Linee guida per i disturbi specifici di apprendimento*, a cura della Società Italiana di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, reperibile su <http://www.sinpia.eu/atom/allegato/146.pdf>.

Brizzolata, D., Chiosi, A.M., Gasperini, F. (2011), "La dislessia evolutiva: modelli fisiopatologici e modalità di diagnosi e trattamento", *Prospettive in Pediatria. Rivista della Società italiana di Pediatria*, Vol. 41, n. 163, 143-149.

Cornoldi, C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna: Il Mulino.

Lami, L., Palmieri, A., Solimando, M.C., Pizzoli, C., "Evoluzione del profilo di lettura nella dislessia", *Dislessia*, Vol. 5, n. 1, pp. 7-17.

Marini M. (2011), *I Disturbi Specifici Di Apprendimento*, reperibile su <http://www.neuropsichiatriainfantile.net/DSA.pdf>.

Meloni, M., Sponza, N., KvileKval, P., Valente, M.C. (2003), *La dislessia raccontata agli insegnanti. Come riconoscerla, cosa fare in classe*, Firenze: Libri Liberi.

Peroni, M., Staffa, N., Grandi, L., Berton, M.A. (a cura di), (2006), *Dislessia. Come utilizzare al meglio le nuove tecnologie con i disturbi specifici dell'apprendimento* Bologna: Anastasis.

Stella, G., Apolito, A. (2004), "Lo screening precoce nella scuola elementare", *Dislessia*, vol. 1, n. 1, pp. 1-10.

Tressoldi, P.E., Vio, C. (2011), "Studi italiani sul trattamento della dislessia evolutiva: una sintesi quantitativa", *Dislessia*, Vol. 8 n. 2, pp. 163-172.

Tressoldi, P.E., Vio, C. (2012), *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento: Erickson.

MacArthur, C.A. (1996), "Using Technology to Enhance the Writing Processes of students with Learning Disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 29, n. 4, pp. 344-354.

Sitografia

http://lau.csi.it/progettare/accessibilita/strutturare_il_codice/utenti_dislessici.shtml

<http://www.anastasis.it/>

<http://it.libreoffice.org/home>

<http://www.erickson.it/VideoAudio/Pagine/ALFa-READER-3.aspx>

<https://sites.google.com/site/leggixme/download>

<http://www.cross-plus-a.com/it/balabolka.htm>

<http://www.dsanotizie.it>

Appendice: riepilogo dei software compensativi e delle risorse utili

a) Programmi e risorse gratuite

I programmi per i computer si chiamano *software* e vengono rilasciati con diverse licenze d'uso.

Per Software Libero si intendono programmi con licenza d'uso gratuita che ne incoraggia lo studio, le modifiche, la redistribuzione. Spesso sono realizzati a fini didattici, educativi e sociali.

Di seguito descriviamo alcuni *software* gratuiti che possono essere utilizzati come strumenti compensativi per i DSA.

NVDA

È un programma *screen reader*, *open source*, cioè il codice sorgente del programma è liberamente scaricabile. Esso legge testi di documenti o in finestre di Windows e li riproduce con voce. Può leggere testi di documenti DOC, RTF, PDF, HTML, il contenuto degli Appunti di Windows e testi scritti direttamente dall'utente nella finestra di lavoro.

Utilizza la sintesi vocale per trasformare il contenuto (visuale) del PC in audio.

Si può personalizzare la velocità e l'intonazione della voce riprodotta.

Si può scaricare gratuitamente da: <http://www.nvda.it>.

BALABOLKA

È un programma *freeware* (gratuito) di lettura agevolata che legge testi di documenti o in finestre di Windows e li riproduce con voce sintetizzata.

Legge testi di documenti e testi scritti direttamente dall'utente nella finestra di lavoro.

Utilizza una sintesi vocale per leggere i testi.

Durante la lettura si può personalizzare la velocità, l'intonazione della voce ascoltata e si può evidenziare il testo letto.

Il testo letto può essere registrato in file audio WAV o MP3.

Nel sito del produttore sono disponibili diversi moduli vocali in lingue differenti.

È disponibile anche un file con 41 "skin" per cambiare l'aspetto della finestra di lavoro.

Curiosità: "balabolka" è una parola russa che significa "attaccabottone", "chiacchierone".

Scaricabile da: <http://www.cross-plus-a.com/it/balabolka.htm>.

DSPEECH

È un programma in grado vocalizzare il testo scritto e di scegliere le frasi da pronunciare a seconda delle risposte vocali dell'utente.

Fornisce in maniera rapida e diretta le funzioni di maggiore utilità, mantenendo al minimo l'invasività e il consumo di risorse: non si installa, non si integra nel sistema, è "leggerissimo", si avvia in un attimo e non scrive niente nel registro.

Permette di salvare l'*output* sotto forma di file Wav o Mp3.

Permette di selezionare rapidamente voci diverse e combinarle tra loro per creare dialoghi fra più voci.

Si trova qui: <http://dimio.altervista.org/ita/>.

CMAP

È un programma gratuito multiplatforma specifico per l'elaborazione di mappe concettuali. Può essere utilizzato per realizzare anche altre rappresentazioni delle conoscenze.

L'ambiente richiede una certa pratica per impiegarlo nel modo migliore con tutte le funzioni fondamentali, poiché l'interfaccia non è di immediata comprensione.

Le ultime versioni del software consentono di integrare *file* e documentazione nelle mappe, trascinandoli semplicemente con il *mouse*: è possibile creare collegamenti tra mappe e di condividerle attraverso archivi on line.

Scaricabile da: <http://cmap.ihmc.us/download>.

FREEMIND

È un *editor* per mappe mentali leggero e veloce. Per funzionare non necessita di una grande quantità di memoria. Non ha grandi pretese neanche in termini di spazio. È open source e gratuito, liberamente scaricabile dal sito degli autori.

Freemind risulta un'applicazione di grande interesse per: inserire collegamenti nei vari nodi, esportare la mappa in formato HTML, modificare l'aspetto dei nodi con disegni e colori vari, e tante altre cose.

Si può scaricare gratuitamente da <http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Download>

LIBREOFFICE

Rappresenta una valida alternativa gratuita in italiano e notevolmente evoluta, ai programmi *Office Automation* di carattere proprietario. Per poter correggere ortograficamente e sintatticamente i testi scritti, possiamo usare un programma di videoscrittura con la correzione ortografica.

LibreOffice è un pacchetto che comprende diversi programmi: videoscrittura, creazione di tabelle, creazione di presentazioni, disegno, database. Il programma è gratuito (*freeware*).

Scaricabile gratuitamente qui: <http://it.libreoffice.org>.

10 DITA

Permette di apprendere il corretto uso della tastiera del computer. Il programma può essere usato liberamente, ma senza scopi commerciali.

Integrabile con le sintesi vocali.

Scaricabile da: <http://www.subvedenti.it/10ditaV3.asp>.

TUTORE DATTILO

È un *software* utile sia per le persone che vogliono imparare la digitazione a dieci dita alla cieca, sia per le persone (insegnanti/formatori) che vogliono insegnare questo metodo.

Scaricabile da: <http://www.tutoredattilo.it/>.

b) Software a pagamento

ALFA READER

È un lettore vocale compensativo delle Edizioni Erickson. Ha 3 voci preinstallate, permette l'ascolto di testi su word e pdf. Evidenzia le parole che legge, mantenendo

la formattazione del testo, registrando eventualmente il testo letto in file, permette di scegliere voci alternative, consente regolazione e personalizzazione della lettura, anche con scansione delle singole parole.

<http://www2.erickson.it/lettorevocale/index.php?txt=caratteristiche>

VOCAL READER

È un lettore vocale di file e documenti, è in grado di leggere qualunque file contenente testo leggibile, qualunque pagina WEB e documenti.

Registra la lettura in file audio (.wav,.mp3) compatibile con tutte le versioni di Windows. Disponibili 30 voci in 11 lingue diverse.

<http://www.vocalreader.it/>.

SUPERQUADERNO

È uno speciale *editor* di testi con oggetti multimediali che facilita l'apprendimento della letto-scrittura a tutti i bambini, ma è particolarmente adatto a chi ha difficoltà ortografiche, dislessia o disturbi specifici di apprendimento, disturbi della comunicazione o del linguaggio.

Può essere particolarmente utile ai bambini che affrontano le prime fasi dell'alfabetizzazione, sia nella scuola primaria che nella scuola dell'infanzia, presentano difficoltà ortografiche o disturbi specifici di apprendimento, presentano disturbo della comunicazione o grave disturbo di linguaggio, presentano disturbo di tipo autistico.

http://www.anastasis.it/?q=object/detail&p=Prodotto/_a_ID/_v_50.

CARLO II

È un *editor* di testi dotato di sintesi vocale che si propone di facilitare i processi di scrittura o, più in generale di *text processing*, in soggetti affetti da diversi tipi di disabilità. È concepito anche come uno strumento che accompagna l'attività nel soggetto che ha già acquisito il codice scritto, ma che per diversi motivi, ha degli impedimenti nella lettura e/o nella scrittura.

http://www.anastasis.it/?q=object/detail&p=Prodotto/_a_ID/_v_6.

CARLO MOBILE PRO

È un insieme di applicazioni raggruppate in un'unica interfaccia, ideate per aumentare il grado di autonomia delle persone che privilegiano l'apprendimento attraverso il canale uditivo. Si rivolge pertanto sia a ragazzi e adulti con dislessia e più in generale a persone con difficoltà di lettura. Con sintesi vocale *Loquendo* in italiano.

http://www.anastasis.it/?q=object/detail&p=Prodotto/_a_ID/_v_97.

c) Altre risorse in rete

FACILITOFFICE

È un *plugin* gratuito per Microsoft Office o per OpenOffice (in due diversi pacchetti di installazione) che facilita la letto-scrittura e il lavoro scolastico degli alunni con DSA.

Permette la lettura sincronizzata con sintesi vocale (che deve però essere già presente sul PC) sia parola per parola, sia al termine di ogni frase, con evidenziazione del testo, oppure senza.

Permette l'inserimento automatico di immagini, a fianco delle parole digitate oppure in loro sostituzione. La galleria di immagini può essere ampliata a piacere; ogni immagine può essere sostituita.

Possiede un vocabolario interno, in cui è possibile inserire termini, spiegazioni e immagini propri.

Possiede una serie di QUADERNI in cui salvare i propri lavori; ogni documento prodotto e salvato verrà catalogato automaticamente per data nel quaderno prescelto. In questo modo il lavoro svolto è facilmente rintracciabile e modificabile.

<http://www.facilitoffice.org/j/>

LEGGI X ME

È un programma per facilitare la lettura e la scrittura attraverso la sintesi vocale. Il programma non richiede installazione e funziona direttamente dalla chiavetta o dal CD. È però necessario che nel *computer* sia installato il Framework 2.0, una raccolta di librerie Microsoft di libero utilizzo.

<https://sites.google.com/site/leggixme/home>

FREE NATURAL READER

È un lettore vocale che consente di leggere su qualsiasi tipo di formato, su *Word*, su PDF (libri digitali), ecc.

<http://www.naturalreaders.com/download.htm>

NUOVE TECNOLOGIE E DSA

È una raccolta di numerosi software gratuiti adatti ad essere usati come strumenti per compensare le carenze, per intervenire con rinforzi specifici su alcune difficoltà, per potenziare abilità e motivare all'apprendimento.

I *software* sono di tipo diverso: vi sono programmi per la discriminazione visiva e per quella fonologica e/o metafonologica; per allenarsi nella lettura veloce, globale, delle parole (la "via sublessicale", adatta ai bambini più grandicelli); programmi che leggono, tramite sintesi vocale, il testo scritto al PC, software per incentivare la motivazione alla lettura e alla produzione scritta, per lo sviluppo dei concetti spazio/temporali, per le abilità percettive e la memoria a breve termine, per la sequenzialità, le abilità numeriche e di calcolo, ma anche programmi con lezioni multimediali già pronte (e con la possibilità di crearne ex-novo) che consentono la verifica/valutazione degli apprendimenti disciplinari o della comprensione di un testo.

<http://www.maestranonella.it/DSA/CD-dislessia/index.html>

VIVO (5 è l'ultima versione)

È una suite gratuita che rende "parlante" il computer. Pagine WEB, testo, documenti, posta elettronica, programmi, finestre, ecc., vengono letti dal computer. La versione Standard lancia la suite, in automatico, all'avvio del computer. L'avvio automatico può essere disattivato facilmente. La versione standard una volta disinstallata non lascia tracce.

La versione *USB Portable* può essere utilizzata in qualsiasi computer avente un sistema operativo Windows, senza alcuna installazione, basta inserire la chiavetta e lanciare ViVo. La versione *portable* non si installa e non sporca il registro.

http://www.istitutomajorana.it/index.php?option=com_content&task=view&id=1454&Itemid=33.

Parte V

Gli studenti con DSA fra Scuola Secondaria di II grado e Università

CAPITOLO X

Gli studenti con DSA nella Scuola Secondaria di II grado

Maria Cristina Veneroso

10.1. Gestione ed esiti dei DSA negli ultimi anni della Scuola Secondaria di II grado

10.1.1. Caratteristiche generali dello studente con DSA nella Scuola Secondaria di II grado

Nonostante il riconoscimento normativo della dislessia e dei DSA ad opera della legge 170/10, nonostante l'opera di sensibilizzazione e formazione dei docenti promossa dal MIUR, nonostante sia risaputo che l'individuazione e la tempestività degli interventi in campo abilitativo e scolastico permette un'evoluzione positiva del disturbo, nonostante la risonanza mediatica e la possibilità di accedere in rete a un *mare magnum* di informazioni sull'argomento, molti dislessici, ancora oggi, giungono alla Scuola Secondaria e/o all'Università senza aver ricevuto affatto una diagnosi ovvero avendola ricevuta molto avanti nel loro percorso di vita scolastico e personale.

L'identificazione e la successiva gestione dei DSA in soggetti appartenenti alla fascia d'età della tarda adolescenza e della prima giovinezza sono particolarmente difficoltose a causa di diversi fattori:

- i DSA sono caratterizzati da un'estrema eterogeneità dei quadri clinici, sia rispetto alle varie dimensioni della 'disabilità', sia rispetto alla loro evoluzione a distanza (Ruggerini *et al.*, 2011);
- l'acquisizione, da parte dei soggetti, di personali strategie compensative, che hanno caratterizzato il percorso scolastico e di vita, spesso funge da mascheramento della difficoltà;
- il progressivo miglioramento e la riduzione dell'ampiezza della deviazione dalla norma nei casi di dislessia di grado da medio a lieve consentono un'accettabile funzionalità del soggetto nelle abilità di lettura e scrittura rendendo meno "percepibili" le difficoltà rispetto a quanto avviene con gli allievi della Scuola Primaria e della Secondaria di I grado;
- la mancanza, a tutt'oggi, di dati normativi utili all'individuazione diagnostica dei DSA nell'adolescenza e nell'età adulta, dati che dovrebbero essere condivisi e adeguati alla complessità delle caratteristiche del disturbo nell'età di riferimento.

Ma quali sono, quindi, le manifestazioni dei DSA nel corso della Scuola Secondaria di II grado?

Uno studente della Scuola Secondaria, come detto precedentemente, può aver raggiunto una buona funzionalità nell'abilità di lettura, la cui velocità si presenta spesso poco distante dalla velocità di lettura di un normolettore di pari età e classe frequentata, e tuttavia la difficoltà non scompare ma, spesso, si può manifestare con una lentezza procedurale, con marcate difficoltà nell'avvio o in difficoltà nel mantenimento di un adeguato livello di attenzione coerente con la complessità degli apprendimenti e le alte richieste di questo ordine di scuola. Ne consegue che il percorso scolastico di un alunno può essere molto più compromesso, ad esempio,

da una significativa debolezza nella *working memory* piuttosto che da una specifica lentezza nella decodifica e quindi nella lettura.

Lo studente, ad esempio, potrà:

- mostrarsi più lento nello svolgimento di un compito;
- avere una parziale difficoltà nella comprensione di testi complessi sia dal punto di vista del contenuto sia per la lunghezza;
- manifestare difficoltà nella pianificazione e gestione delle attività da svolgere durante il pomeriggio di studio;
- non acquisire o acquisire con difficoltà il lessico specifico di alcune discipline;
- avere difficoltà nel prendere appunti e nella compilazione del diario.

Dal punto di vista comportamentale questi studenti possono presentare:

- demotivazione allo studio e atteggiamenti di sfiducia, in maniera spesso direttamente proporzionale al ritardo con cui è avvenuto il riconoscimento diagnostico;
- comportamenti di reattività o al contrario internalizzanti.

A questo proposito, in una ricerca sul perché del misconoscimento dei dislessici (Ruggerini *et al.*, 2011) si mette in evidenza sia la tardività del riconoscimento della dislessia (durante o dopo l'adolescenza), diffusa ancora oggi, sia l'ipotesi di un rapporto tra genere ed età di identificazione della dislessia, mediato da un fattore di comportamento:

Gli invii per le valutazioni, infatti, possono seguire il criterio della gravità delle difficoltà di apprendimento, ma anche quello dell'intensità dei comportamenti di "disturbo" associati. A questo proposito si può considerare che gli eventi di disagio emotivo spesso associati ai DSA tendono, nei maschi, ad assumere una connotazione esternalizzante (iperattività, impulsività, oppositività e comportamento dirompente; Rapport e Moffitt, 2002; Willcutt e Pennington, 2000), per i quali è facile l'invio a una valutazione; mentre nelle femmine la sofferenza psicologica viene espressa con sintomi ansioso-depressivi che possono essere meno espliciti. (Ruggerini *et al.*, 2011, p. 74)

10.1.2. Il Piano Didattico Personalizzato: vademecum

Che cos'è il Piano Didattico Personalizzato?

Nel momento in cui avviene la richiesta, da parte della famiglia, di messa a protocollo agli atti della scuola, della diagnosi, lo studente con Disturbo Specifico di Apprendimento diviene "soggetto avente diritto" e accede, dunque, a tutte le tutele stabilite dalla normativa vigente (L.170/10 e successivi decreti e circolari).

Il primo atto che l'Istituzione Scolastica dovrà produrre e formalizzare sarà la compilazione del Piano Didattico Personalizzato (P.D.P.).

Questo documento è un atto dovuto da parte dell'Istituzione Scolastica e sancirà la formalizzazione del percorso didattico/educativo "personalizzato" per lo studente in questione.

Esso sarà elaborato tenendo in considerazione il "Profilo Funzionale", indicato all'interno della diagnosi.

La traduzione di quest'ultimo in termini di strategie didattico/educative sarà finalizzata a garantire allo studente con DSA l'espressione della propria, personale, forma di "eccellenza cognitiva", attraverso la possibilità di conoscenza e sviluppo dei propri stili di apprendimento partendo dalla consapevolezza dei propri punti di forza e potenzialità intellettive.

Chi elabora il PDP?

Il PDP, in quanto documento didattico, sarà redatto collegialmente dal Consiglio di Classe possibilmente in collaborazione con il clinico che ha stilato la diagnosi; sarà, inoltre, necessariamente concordato con la famiglia, che sarà firmataria dello stesso insieme ai docenti e alle altre figure professionali che hanno collaborato alla sua compilazione. All'elaborazione del PDP, a maggior ragione nella Scuola Superiore di II grado, è molto consigliabile che partecipi anche direttamente lo studente in quanto parte attiva del proprio processo di apprendimento.

Quali sono i termini per la compilazione del PDP?

Il termine di consegna del PDP alle famiglie è stabilito in genere nel mese di Novembre per gli studenti già segnalati.

Nel caso in cui la Diagnosi dovesse essere emessa nel corso dell'anno scolastico, allora esso dovrà essere prodotto, come già detto precedentemente, subito dopo la richiesta, da parte della famiglia, di acquisizione della stessa agli atti della scuola.

Privacy e PDP

La diagnosi di DSA rientra nei dati sensibili, secondo la normativa sulla privacy (d.lgs. 196/2003). Una volta prodotto e firmato da tutti (famiglia, consiglio di classe, clinico, eventuali altre figure professionali), questo documento sarà sempre a disposizione dei docenti e potrà essere consultato anche dagli eventuali docenti che verranno a sostituire i titolari delle classi.

Nel caso in cui la famiglia, pur avendo proceduto alla richiesta di acquisizione della segnalazione specialistica agli atti della scuola, non acconsentisse all'elaborazione del PDP o acconsentisse alla compilazione del documento ma non alla sua completa applicazione attraverso tutti gli strumenti compensativi e misure dispensative indicate, allora bisognerà attenersi strettamente a quanto stabilito dalla normativa sulla privacy (d.lgs. 196/2003):

- senza l'autorizzazione della famiglia, non potrà essere resa nota, né l'appartenenza dello studente a una particolare categoria diagnostica né le implicazioni che ciò dovrebbe comportare, a meno che lo stesso studente non decida di farlo. Sarà, in questo caso, importante che tutti i docenti del Consiglio di Classe si adeguino al rispetto dell'obbligo della riservatezza e della privacy.
- la scuola, per sua tutela, potrà sottoporre alla famiglia un documento di assunzione di responsabilità rispetto al possibile insuccesso scolastico dello studente, in considerazione dell'impossibilità di applicazione del percorso personalizzato di studio e di tutte le possibili misure dispensative ed eventuali strumenti compensativi.

Chi è garante dell'applicazione del PDP?

I Dirigenti Scolastici e gli OOCC saranno garanti dell'ottemperanza piena e fattiva degli impegni presi dalle parti all'interno del documento. Si riproduce qui di seguito un format di documentazione, elaborato dalla dottoressa Immacolata Gaeta, Presidente dell'Associazione di famiglie di alunni e studenti con DSA "DSA, un limite da superare", e viene proposto come possibile modello da utilizzare per l'acquisizione della segnalazione specialistica agli atti della scuola e seguente elaborazione del PDP (allegato 1).



Rielaborazione a cura di Titti Gaeta

ALLEGATO N.1 Consegna diagnosi e richiesta PDP

Nome e cognome dei genitori

Indirizzo

Numeri di telefono

Luogo....., data.....

Al Dirigente Scolastico

.....
Nome della scuola

Oggetto: **Nome e cognome studente.....classe.....sez.**

Consegna diagnosi Disturbo Specifico di Apprendimento

Richiesta Piano Didattico Personalizzato (Legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico")

I sottoscritti genitori dell' alunno/aallegano alla presente lettera, copia della diagnosi di D.S.A. (Disturbo Specifico di Apprendimento) del proprio figlio/a rilasciata dal Dott.....in data

Allo stesso tempo si richiede di redigere un Piano Didattico Personalizzato (PDP) in cui siano indicati, per ogni disciplina, gli strumenti compensativi, le misure dispensative, le strategie didattiche/metodologiche di supporto, le modalità di verifica e di valutazione adeguate alle sue necessità formative, da applicare per favorirne il successo scolastico (DM 5669 del 12 luglio 2011, artt. 4, 5, 6).

A tal fine si indicano, per consentire a..... l'ottimizzazione dell'apprendimento, gli strumenti compensativi e le misure dispensative a lui/lei necessari:

Strumenti compensativi (DM 5669 12/7/2011 e Linee guida allegate)

10.1.3. Dall'interpretazione della diagnosi all'elaborazione di un "funzionale" PDP: presentazione di un modello e sua proposta di compilazione

L' inquadramento nosografico dei Disturbi Specifici dell'apprendimento da parte dei due principali sistemi internazionali di classificazione diagnostica l'ICD-10 (OMS, 1992) e il DSM-IV (APA, 1994) converge nel riconoscere:

- la natura neurobiologica del disturbo;
- la natura evolutiva del disturbo;
- la sua estrema eterogeneità di espressione clinica sia a carattere interindividuale che intraindividuale;
- che i criteri di inquadramento diagnostico sono legati al concetto di specificità (interessamento delle sole abilità scolari in presenza di un buon funzionamento cognitivo) e discrepanza, intesa come lo "scarto" esistente tra abilità nel dominio specifico interessato, deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata (-2ds), e funzionamento cognitivo generale (-1d). In tabella si riportano i codici del manuale ICD-10 (OMS, 1992) corrispondenti alla categoria nosografica di riferimento e che dovrebbero essere utilizzati nella documentazione di individuazione specialistica del disturbo.

ICD-10 (OMS, 1992)

F81 – Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche
F81.0 – Disturbo specifico di lettura
F81.1 – Disturbo specifico della compitazione
F81.2 – Disturbo specifico delle abilità aritmetiche
F81.3 – Disturbi misti delle abilità scolastiche
F81.8 – Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche
F81.9 – Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche non specificati

La *classificazione diagnostica* avviene attraverso una valutazione guidata dei criteri che includono le specifiche difficoltà di un individuo in una categoria nosografica riconosciuta dal mondo scientifico.

Essa sarà seguita, poi, dalla *formulazione diagnostica* in cui verrà specificato nel dettaglio:

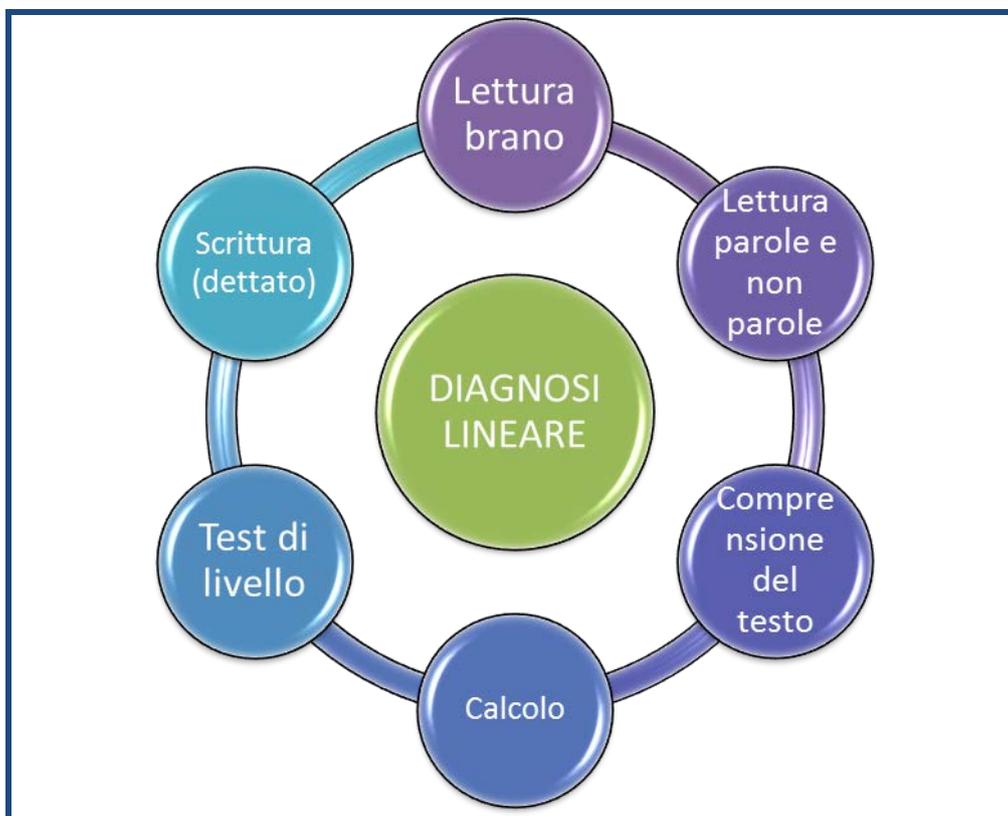
- il funzionamento particolare di quell'individuo rispetto a ogni singola abilità valutata;
- la descrizione del "profilo di abilità", integrando le informazioni di cui sopra con le informazioni provenienti dalla famiglia, dalla scuola, dal soggetto stesso.

La descrizione del funzionamento delle abilità dell'individuo, dei suoi punti di forza e dei suoi punti di debolezza, unita all'anamnesi della storia di sviluppo, della storia psicosociale e scolastica dello stesso, avrà la finalità di "costruire l'alleanza" tra tutti

coloro che hanno in carico lo studente e di elaborare il progetto di aiuto allo sviluppo ottimale delle sue capacità.

In sintesi, nello schema, si riportano tutte le prove specifiche che devono essere presenti all'interno di una *diagnosi lineare*, che ha l'obiettivo di verificare l'inclusione o l'esclusione in una determinata categoria nosografica, facendo riferimento ai criteri internazionalmente accettati:

- prove di velocità di decifrazione per liste di parole, non parole e brano (standard italiani);
- prove di correttezza di decifrazione per liste di parole, non parole e brano (standard italiani);
- comprensione del testo (standard italiani);
- prove di scrittura per i criteri di correttezza e pianificazione del testo;
- prove di calcolo relativamente alla gestione della numerosità, della cifratura dei numeri sul piano lessicale, sintattico e semantico;
- prove per la verifica delle capacità di gestione degli algoritmi operativi (4 operazioni);
- prove per la verifica di gestione delle capacità di *problem solving*;
- esiti del reattivo di livello (matrici progressive di Raven, WISC-r, WISC III, WISC IV) per la conferma della specificità del Disturbo.



10.1.3.1. Esempio Diagnosi Lineare

Paziente XXXXXXXX età 16 anni

Disturbo specifico dell'apprendimento.

Scolarità: frequenta Il Liceo scientifico

Giunge all'osservazione per riferite difficoltà di apprendimento scolastico.

Alla valutazione a si rileva:

- buona comprensione verbale a tutti i livelli;
- decifrazione lenta non automatica con errori fonologici e lessicali. Somministrate prove di lettura di liste di non-parole e parole (batteria per la valutazione della dislessia e disortografia evolutiva di Sartori *et al.* [1995]):
 - o lettura parole. 3.3 sill/sec
 - o lettura non parole. 1.9 sill/sec
- cifratura disortografica;
- lettura di brano (prove MT avanzate-correttezza e rapidità "Le origini della tecnologia") si rileva una velocità di lettura di 3,7 sill/sec):
 - o I dati raccolti collocano le suddette abilità oltre le -2 d.s
 - o Comprensione del testo 5/10 -2ds (prove Avanzate MT di Comprensione [Cornoldi *et al.*, 2010, Brano A]). Difficoltà di comprensione del testo scritto
- pianificazione del testo scritto caratterizzata dalla tendenza all'estrema sintesi;
- relativamente al calcolo (batteria UONPIA) si rilevano difficoltà negli automatismi algoritmici e nel recupero dei "fatti aritmetici", che rallentano i tempi di risoluzione del problema a causa della sottrazione di risorse attentive.
- WISCr: Q.T. 100; Q.V. 105; Q.P.93.

Si prescrive applicazione della legge 170/2010.

10.1.3.2. Come "tradurre" questi dati clinici nel Piano Didattico Personalizzato?

Un buon Piano Didattico Personalizzato necessita, a nostro parere, di un efficace modello di riferimento in cui si vadano ad analizzare i diversi aspetti del Disturbo rispetto a:

- dati della segnalazione specialistica alla scuola;
- tipologia del disturbo;
- eventuali interventi educativi/abilitativi extracurricolari;
- osservazione delle abilità strumentali;
- caratteristiche del processo di apprendimento;
- consapevolezza;
- misure dispensative e interventi di individualizzazione (DM 5669 del 12/7/2011 e Linee Guida allegate)
- strumenti compensativi (DM 5669 del 12/7/2011 e Linee Guida allegate)

Il modello di PDP che si proporrà è stato creato dal prof. Luigi Oliva, Responsabile del progetto "Vindis", docente di matematica e fisica, referente DSA del Liceo Classico "C. Colombo" di Genova (allegato 2) e fa riferimento e sviluppa tutte le aree individuate precedentemente.

Esso, attraverso una serie di passaggi graduali ma molto dettagliati e specifici, traducendo in termini di strategie didattiche il profilo funzionale dello studente, riesce "deduttivamente" a condurre all'elaborazione di una progettualità didattica ed educativa, che risponde in modo personalizzato e mirato alle esigenze dello studente con DSA.

Pagina 1 Dati personali dello studente


Piano Didattico Personalizzato
per alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)*

1. DATI RELATIVI
Anno scolastico: 2011/2012 *da compilare a cura della famiglia/della scuola*

Cognome:

Nome:

Data e luogo di nascita:

Residente a: in Via: n.

In provincia di:

Telefoni di riferimento: abitazione: Cellulare:

e-mail:

frequentante

Classe: Sezione:

In questa pagina andranno inseriti, a cura della scuola o della famiglia, i dati personali dello studente compresi quelli riguardanti la classe e sezione frequentata

Pagina 2 sezione 2: Dati della segnalazione specialistica

2. DATI DELLA SEGNALAZIONE SPECIALISTICA ALLA SCUOLA (O DIAGNOSI)

da compilare a cura della famiglia/ (della scuola)

Segnalazione diagnostica alle scuole redatta da: (AUSL o privato)

il: a:

Del dott. :

In qualità di: (neuropsichiatra o psicologo)

In questa sezione andranno inseriti, a cura della scuola o della famiglia, i dati relativi alla diagnosi:

- da chi è stata redatta;
- il profilo professionale di chi l'ha redatta;
- quando è stata redatta.

Pagina 2 sezione 3: Tipologia del Disturbo

3. TIPOLOGIA DEL DISTURBO (dalla diagnosi o dalla segnalazione specialistica)				
da compilare a cura della famiglia/dello specialista				
<input type="checkbox"/> Dislessia	di grado	<input type="checkbox"/> lieve	<input type="checkbox"/> medio	<input type="checkbox"/> severo
<input type="checkbox"/> Disgrafia	di grado	<input type="checkbox"/> lieve	<input type="checkbox"/> medio	<input type="checkbox"/> severo
<input type="checkbox"/> Disortografia	di grado	<input type="checkbox"/> lieve	<input type="checkbox"/> medio	<input type="checkbox"/> severo
<input type="checkbox"/> Discalculia	di grado	<input type="checkbox"/> lieve	<input type="checkbox"/> medio	<input type="checkbox"/> severo
Stile di apprendimento prevalente (se l'indicazione è presente)				
<input type="checkbox"/> Uditivo	<input type="checkbox"/> Visivo	<input type="checkbox"/> attraverso la letto-scrittura		
Diagnosi e relativi Codici ICD10 riportati (dalla diagnosi o dalla segnalazione specialistica):				
.....				
.....				
.....				
da compilare a cura della famiglia				
<input type="checkbox"/> Logopedista				
<input type="checkbox"/> Altri interventi riabilitativi in orario extrascolastico: (specificare)				
Operatore di riferimento:				
Tempi (frequenza settimanale e durata incontri):				
Modalità di lavoro:				
Referente del rapporto scuola/operatore:				

In questa sezione andranno inseriti, preferibilmente dal clinico che ha redatto la diagnosi, i dati relativi:

- al tipo di disturbo e alla sua entità;
- al prevalente stile di apprendimento utilizzato dall'alunno;
- ai codici ICD10 di riferimento relativi ai disturbi individuati;
- agli eventuali interventi abilitativi extracurricolari.

Approfondimento

Rispetto alla diagnosi proposta precedentemente, ad esempio, si legge che lo studente presenta una velocità di lettura delle parole pari a 3,3 sill/sec, una velocità di lettura delle non parole pari a 1,9 sill/sec e una velocità di lettura di brano pari a 3,7 sill/sec. E che le suddette abilità si collocano oltre le -2 Deviazioni Standard.

Questi dati clinici cosa implicano e quali abilità compromettono nella regolare attività curricolare, nel corso delle verifiche ma anche nella gestione dei compiti quotidiani?

Occorre fare riferimento ai dati normativi che ci dicono che un alunno di pari età e classe frequentata dovrebbe avere una velocità di lettura pari a 6,14 sill/sec.

Si comprende, così, come la "fatica", intesa come risorse suppletive necessarie a compensare un processo non automatizzato, comporti conseguenze secondarie che possono includere anche la difficoltà nella comprensione del testo.

Pagina 2 sezione 4: Interventi educativi territoriali

4. INTERVENTI EDUCATIVI TERRITORIALI (quartiere, comune, provincia, regione)

da compilare a cura della famiglia

Tipo di intervento:

Operatore di riferimento:

Tempi:

Modalità di lavoro:

Metodologia e tempi di raccordo scuola/operatore:

In questa sezione andranno inseriti, a cura della famiglia, i dati relativi agli eventuali interventi educativi per i DSA presenti sul territorio e la specifica di quale Ente o Istituzione li attui

Pagina 3 sezione 5: Osservazione delle abilità strumentali

5. OSSERVAZIONE DELLE ABILITA' STRUMENTALI

Letture:

- stentata
- lenta
- con sostituzioni (legge una parola per un'altra)
- con omissioni/aggiunte
- con scambio di grafemi (b-p, b-d, f-v, r-l, q-p, s-e)

Scrittura

- lenta
- normale
- veloce
- solo in stampato maiuscolo

Difficoltà ortografiche:

- errori fonologici (omissioni, sostituzioni, omissioni/aggiunte, inversioni, scambio grafemi b-p, b-d, f-v, r-l, q-p, s-e)
- errori non fonologici (fusioni illegali, raddoppiamenti, accenti, scambio di grafema omofono, non omografo)
- errori fonetici (scambio di suoni, inversioni, migrazioni, omissioni, inserzioni...)
- difficoltà a comporre testi (personali, descrittivi, narrativi, argomentativi...)
- difficoltà nel seguire la dettatura
- difficoltà nella copia (levagna/testo o testo/testo...)
- difficoltà grammaticali e sintattiche
- problemi di lentezza nello scrivere
- problemi di realizzazione del tratto grafico
- problemi di regolarità del tratto grafico

Calcolo

- difficoltà nel ragionamento logico
- errori di processamento numerico (difficoltà nel leggere e scrivere i numeri, negli aspetti cardinali e ordinali e nella corrispondenza tra numero e quantità)
- difficoltà di uso degli algoritmi di base del calcolo (scritto e a mente)
- scarsa conoscenza, con carente memorizzazione, delle tabelline
- scarsa comprensione del testo problematico
- mancanza di capacità di ricordare formule ed algoritmi

Proprietà linguistica

- difficoltà di esposizione orale e di organizzazione del discorso (difficoltà nel riassumere dati ed argomenti)
- confusione o incapacità nel ricordare nomi e date

In questa sezione, da compilare preferibilmente in condivisione tra clinico scuola e famiglia, andranno inseriti i dati rispetto al "funzionamento" delle varie abilità di lettura, scrittura, gestione dell'ortografia, calcolo e proprietà linguistica.

Approfondimento

Facendo riferimento al caso in diagnosi abbiamo già evidenziato come lo studente presenti una lentezza nella lettura. Andremo ora a specificare, dal punto di vista qualitativo la tipologia di errori che egli commette nella lettura. In diagnosi si legge che lo studente commette errori fonologici ed errori lessicali. Che cosa vuol dire?

Gli *errori fonologici* sono gli errori relativi, ad esempio:

- alle inversioni di suoni come F/V, T/D, P/B
- alle omissioni di grafemi e di sillabe: FONTE/FOTE, FUOCO/FOCO,
- alle inversioni della parola: TALOVO/TAVOLO
- Gli *errori lessicali* comprendono quella tipologia di errori come ad esempio:

- ANDARE per ANDATO
- PRENDERE per PRESO

Essi derivano dalla tendenza del soggetto ad “anticipare” il significato della parola facendo riferimento diretto al proprio repertorio lessicale linguistico.

La specifica degli errori andrà effettuata anche per l’abilità di scrittura.

Relativamente al calcolo si legge in diagnosi che lo studente ha difficoltà negli automatismi algoritmici e nel recupero dei “fatti aritmetici” con conseguente rallentamento dei tempi di risoluzione del problema a causa della sottrazione di risorse attentive.

Andremo, quindi, a spuntare non solo le caselle corrispondenti ma anche quelle relative alla scarsa comprensione del testo problematico e della difficoltà a ricordare formule e algoritmi.

Pagina 3 e 4 sezione 6: Osservazione delle abilità strumentali

5. OSSERVAZIONE DELLE ABILITÀ STRUMENTALI
da compilare a cura della famiglia/dello specialista

lentezza ed errori nella lettura cui può conseguire difficoltà nella comprensione del testo;
 difficoltà nei processi di automatizzazione della letto-scrittura che rende difficile o impossibile eseguire contemporaneamente due procedimenti (ascoltare e scrivere, ascoltare e seguire sul testo);
 difficoltà nell'espressione della lingua scritta. Disortografia e disgrafia.
 difficoltà nel recuperare rapidamente dalla memoria nozioni già acquisite e comprese, cui consegue difficoltà e lentezza nell'esposizione durante le interrogazioni.
 difficoltà nella lingua straniera (comprensione, lettura e scrittura).
 scarse capacità di concentrazione prolungata
 facile stancabilità e lentezza nei tempi di recupero. **Difficoltà nel memorizzare:**
 tabelline,
 formule,
 sequenze e procedure,
 forme grammaticali
 categorizzazioni, nomi dei tempi verbali, nomi delle strutture grammaticali italiane e straniere...

da compilare a cura della famiglia/dell'allievo (eventualmente anche dei docenti)

Strategie utilizzate nello studio:
 sottolinea, identifica parole-chiave, fa schemi e/o mappe autonomamente...
 utilizza schemi e/o mappe fatte da altri (insegnanti, tutor, genitori...)
 elabora il testo scritto al computer, utilizzando il correttore ortografico e/o la sintesi vocale...

da compilare a cura dei docenti

Nello svolgimento di un compito assegnato a scuola:
 Grado di autonomia: insufficiente scarso buono ottimo
 ricorre all'aiuto dell'insegnante per ulteriori spiegazioni
 ricorre all'aiuto di un compagno
 tende a copiare
 utilizza strumenti compensativi

Strumenti utilizzati:
 strumenti informatici (pc, videoscrittura con correttore ortografico)
 tecnologia di sintesi vocale
 testi semplificati e/o ridotti
 fotocopie
 schemi e mappe
 appunti scritti al pc
 registrazioni digitali
 materiali multimediali (video, simulazioni...)
 testi con immagini strettamente attinenti al testo
 testi adattati con ampie spaziature e interlinee

da compilare a cura della famiglia/dell'allievo

Nello svolgimento dei compiti per casa:
 Grado di autonomia: insufficiente scarso buono ottimo
 ricorre all'aiuto di un tutor
 ricorre all'aiuto di un genitore
 ricorre all'aiuto di un compagno
 utilizza strumenti compensativi

Strategie e strumenti utilizzati:
 strumenti informatici (pc, videoscrittura con correttore ortografico)
 tecnologia di sintesi vocale
 testi semplificati e/o ridotti
 fotocopie
 schemi e mappe

appunti scritti al pc
 registrazioni digitali
 materiali multimediali (video, simulazioni...)
 testi con immagini strettamente attinenti al testo
 testi adattati con ampie spaziature e interlinee
 altro specificare (come ad esempio, ascolto di un testo letto da altri)

Questa sezione andrebbe compilata, preferibilmente in condivisione tra clinico scuola e famiglia.

Le caratteristiche delle abilità strumentali che si andranno a spuntare saranno, ovviamente, strettamente collegate a quanto scritto nelle sezioni precedenti.

Approfondimento

Facendo riferimento al caso in diagnosi, in sintesi, dall'analisi delle precedenti sezioni, ci ritroveremo con questo quadro di funzionamento:

- funzionamento cognitivo nella norma;
- dislessia di grado medio con lentezza ed errori fonologici e lessicali;
- disortografia;
- pianificazione e produzione del testo scritto caratterizzate da estrema sintesi;
- difficoltà nella comprensione di testi lunghi e complessi causata dalla non automatizzazione dell'abilità di lettura;

- repertorio lessicale povero rispetto ad età e classe frequentata;
- facile stancabilità e cadute nella concentrazione;
- difficoltà nella gestione degli automatismi algoritmici e nel recupero dei “fatti aritmetici”;
- rallentamento nei tempi di risoluzione del problema a causa della sottrazione di risorse attentive.

Nella sezione 6, di conseguenza, per il nostro alunno, spunteremo tutte le prime 12 caselle che identificano le caratteristiche delle sue modalità di apprendimento basate sul profilo funzionale precedentemente evidenziato.

Ancora andremo a spuntare le strategie di studio preferibilmente utilizzate che, in questo caso, verisimilmente, potrebbero essere l'utilizzo di schemi e mappe e l'uso del correttore ortografico nell'elaborazione del testo scritto.

Per le modalità di svolgimento dei compiti a scuola andremo a spuntare quanto dedotto via via dalle osservazioni sia rispetto all'autonomia sia rispetto agli strumenti che lo studente utilizza nel corso delle lezioni. In questo caso:

- correttore ortografico;
- tecnologia di sintesi vocale per favorire la comprensione di testi lunghi e complessi;
- schemi e mappe.

Anche la famiglia e lo studente dovranno esplicitare sia il grado di autonomia sia le caratteristiche del processo di apprendimento nel corso delle studio pomeridiano .

Queste informazioni, unite a quelle del “funzionamento” dello studente nelle ore scolastiche, saranno, poi, utilissime per definire precisamente le eventuali misure dispensative e gli strumenti compensativi più adatti a favorire un pieno sviluppo ed espressione della sua “eccellenza cognitiva”.

Pagina 5 sezione 7: Consapevolezza del diverso modo di apprendimento.

7. CONSAPEVOLEZZA del diverso metodo di apprendimento			
da compilare a cura dei docenti:			
<u>Da parte dei genitori:</u>			
<input type="checkbox"/> acquisite	<input type="checkbox"/> da rafforzare	<input type="checkbox"/> non acquisite	
<u>Da parte dell'alunno/a:</u>			
<input type="checkbox"/> acquisite	<input type="checkbox"/> da rafforzare	<input type="checkbox"/> non acquisite	
<u>Autostima dell'alunno/a:</u>			
<input type="checkbox"/> nulla o scarsa	<input type="checkbox"/> sufficiente	<input type="checkbox"/> buona	<input type="checkbox"/> esagerata

Questa sezione chiede di osservare il grado di consapevolezza raggiunto dallo studente e dalla famiglia rispetto alle caratteristiche di apprendimento dello stesso. Strettamente legata a queste informazioni sarà l'osservazione sul grado di autostima dell'alunno.

Approfondimento

La consapevolezza del “diverso modo di apprendere” da parte dello studente e della sua famiglia è il nodo centrale di tutte le possibili azioni che si potranno poi attuare nei diversi contesti (scolastico, abilitativo, extrascolastico).

L'attuazione delle strategie didattiche, degli strumenti compensativi e delle eventuali misure dispensative all'interno dell'attività didattica curricolare potrà svolgersi serenamente solo all'interno di una “cornice relazionale” alla cui base vi sia l'affidamento e l'alleanza tra tutte le figure che hanno in carico l'alunno con DSA.

Per favorire e consolidare nello studente la consapevolezza sia dei propri stili di apprendimento sia della propria “eccellenza cognitiva” potrà essere utile incentivare l'uso delle strategie metacognitive in classe nelle attività curricolari, durante e dopo le verifiche, a casa durante lo svolgimento dei compiti quotidiani.

Nel rapporto con la classe, soprattutto nella Scuola Secondaria di II grado, sarebbe estremamente consigliabile condividere con i pari, sotto la guida di un esperto (docente referente DSA o altra figura professionale a cui lo studente decide di affidare tale compito), le caratteristiche del suo modo di apprendere.

Pagine 5 e 6: Tabella A- Misure Dispensative

A	MISURE DISPENSATIVE E INTERVENTI DI INDIVIDUALIZZAZIONE (DM 5669 12/7/2011 e Linee guida allegate)	
1.	Dispensa dalla presentazione dei quattro caratteri di scrittura nelle prime fasi dell'apprendimento (corsivo maiuscolo e minuscolo, stampato maiuscolo e minuscolo)	<input type="checkbox"/>
2.	Dispensa dell'uso del corsivo	<input type="checkbox"/>
3.	Dispensa dell'uso dello stampato minuscolo	<input type="checkbox"/>
4.	Dispensa della scrittura sotto dettatura di testi e/o appunti	<input type="checkbox"/>
5.	Dispensa dal ricopiare testi o espressioni matematiche dalla lavagna	<input type="checkbox"/>
6.	Dispensa dallo studio mnemonico delle tabelline, delle forme verbali, delle poesie (in quanto vi è una notevole difficoltà nel ricordare nomi, termini tecnici e definizioni)	<input type="checkbox"/>
7.	Dispensa dalla lettura ad alta voce in classe	<input type="checkbox"/>
8.	Dispensa dai tempi standard (prevedendo, ove necessario, una riduzione delle consegne senza modificare gli obiettivi)	<input type="checkbox"/>
9.	Dispensa da un eccessivo carico di compiti con riadattamento e riduzione delle pagine da studiare, senza modificare gli obiettivi	<input type="checkbox"/>
10.	Dispensa dall'utilizzo di materiali di studio scritti a mano	<input type="checkbox"/>
11.	Dispensa dalla sovrapposizione di compiti e interrogazioni delle varie materie evitando possibilmente di richiedere prestazioni nelle ultime ore	<input type="checkbox"/>
12.	Dispensa parziale dallo studio della lingua straniera in forma scritta, che verrà valutata in percentuale minore rispetto all'orale non considerando errori ortografici e di spelling	<input type="checkbox"/>
13.	Modifica opportuna delle "prove di ascolto" delle lingue straniere	<input type="checkbox"/>
14.	Integrazione dei libri di testo con appunti su supporto registrato, digitalizzato o cartaceo stampato (font "senza grazie": Arial, Trebuchet, Verdana carattere 12-14 interlinea 1,5/2) ortografico, sintesi vocale, mappe, schemi, formulari	<input type="checkbox"/>
15.	Nella videoscrittura rispetto e utilizzo dei criteri di accessibilità: Font "senza grazie" (Arial, Trebuchet, Verdans), carattere 14-16, interlinea 1,5/2, spaziatura espansa, testo non giustificato.	<input type="checkbox"/>
16.	Elasticità nella richiesta di esecuzione dei compiti a casa, per i quali si cercherà di istituire un produttivo rapporto scuola-tutor-famiglia	<input type="checkbox"/>
17.	Accordo sulle modalità e i tempi delle verifiche scritte con possibilità di utilizzare diversi supporti (pc, correttore ortografico, sintesi vocale)	<input type="checkbox"/>
18.	Accordo sui tempi e sui modi delle interrogazioni su parti limitate e concordate del programma, evitando di spostare le date fissate	<input type="checkbox"/>
19.	Nelle verifiche, riduzione e adattamento del numero degli esercizi senza modificare gli obiettivi non considerando errori ortografici	<input type="checkbox"/>
20.	Privilegiare l'utilizzo verbale corretto delle forme grammaticali sulle acquisizioni teoriche delle stesse	<input type="checkbox"/>
21.	Nelle verifiche scritte, utilizzo di domande a risposta multipla e (con possibilità di completamento e/o arricchimento con una discussione orale) riduzione al minimo delle domande a risposte aperte	<input type="checkbox"/>
22.	Letture delle consegne degli esercizi e/o fornitura, durante le verifiche, di prove su supporto digitalizzato leggibili dalla sintesi vocale	<input type="checkbox"/>
23.	Parziale sostituzione o completamento delle verifiche scritte con prove orali consentendo l'uso di schemi riadattati e/o mappe durante l'interrogazione	<input type="checkbox"/>
24.	Valorizzazione dei successi sugli insuccessi al fine di elevare l'autostima e le motivazioni di studio	<input type="checkbox"/>
25.	Favorire situazioni di apprendimento cooperativo tra compagni (anche con diversi ruoli)	<input type="checkbox"/>
26.	Controllo, da parte dei docenti, della gestione del diario (corretta trascrizione di compiti/avvisi)	<input type="checkbox"/>
27.	Valutazione dei procedimenti e non dei calcoli	<input type="checkbox"/>
28.	Valutazione del contenuto e non degli errori ortografici	<input type="checkbox"/>

In questa sezione, dopo un'attenta valutazione svolta a cura di ogni componente del consiglio di classe, si analizzeranno i dati fino a questo momento raccolti e si procederà all'individuazione e scelta collegiale delle eventuali misure dispensative più idonee e che verranno poi indicate nella proposta operativa delle pp. 8/9.

Pagina 7: Tabella B- Strumenti Compensativi

B	STRUMENTI COMPENSATIVI (DM 5669 12/7/2011 e Linee guida allegate)	
1.	Utilizzo di programmi di video-scrittura con correttore ortografico (possibilmente vocale) per l'italiano e le lingue straniere, con tecnologie di sintesi vocale (in scrittura e lettura)	<input type="checkbox"/>
2.	Utilizzo del computer fornito di stampante e scanner con OCR per digitalizzare i testi cartacei	<input type="checkbox"/>
3.	Utilizzo della sintesi vocale in scrittura e lettura (se disponibile, anche per le lingue straniere)	<input type="checkbox"/>
4.	Utilizzo di risorse audio (file audio digitali, audiolibri...)	<input type="checkbox"/>
5.	Utilizzo del registratore digitale per uso autonomo	<input type="checkbox"/>
6.	Utilizzo di libri e documenti digitali per lo studio o di testi digitalizzati con OCR	<input type="checkbox"/>
7.	Utilizzo, nella misura necessaria, di calcolatrice con foglio di calcolo (possibilmente calcolatrice vocale) o ausili per il calcolo (linee dei numeri cartacee e non)	<input type="checkbox"/>
8.	Utilizzo di schemi e tabelle, elaborate dal docente e/o dall'alunno, di grammatica (es. tabelle delle coniugazioni verbali...) come supporto durante compiti e verifiche	<input type="checkbox"/>
9.	Utilizzo di tavole, elaborate dal docente e/o dall'alunno, di matematica (es. formule...) e di schemi e/o mappe delle varie discipline scientifiche come supporto durante compiti e verifiche	<input type="checkbox"/>
10.	Utilizzo di mappe e schemi (elaborate dal docente e/o dallo studente per sintetizzare e strutturare le informazioni) durante l'interrogazione, eventualmente anche su supporto digitalizzato (video presentazione), per facilitare il recupero delle informazioni e migliorare l'espressione verbale	<input type="checkbox"/>
11.	Utilizzo di diagrammi di flusso delle procedure didattiche	<input type="checkbox"/>
12.	Utilizzo di altri linguaggi e tecniche (ad esempio il linguaggio iconico e i video...) come veicoli che possono sostenere la comprensione dei testi e l'espressione	<input type="checkbox"/>
13.	Utilizzo di dizionari digitali su computer (cd rom, risorse on line)	<input type="checkbox"/>
14.	Utilizzo di software didattici e compensativi (free e/o commerciali) specificati nella tabella degli obiettivi	<input type="checkbox"/>
15.	Utilizzo di quaderni con righe speciali	<input type="checkbox"/>
16.	Utilizzo di impugnature facili per la corretta impugnatura delle penne	<input type="checkbox"/>

In questa sezione, dopo un'attenta valutazione svolta a cura di ogni componente del consiglio di classe, si analizzeranno i dati fino a questo momento raccolti e si procederà all'individuazione e scelta collegiale degli strumenti compensativi più idonei e che verranno poi indicati nella proposta operativa delle pp. 8/9.

Approfondimento

Gli strumenti compensativi “sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria” e che “sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza per altro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo”.

Nonostante questa precisazione contenuta all'interno delle Linee Guida del MIUR, ancora oggi esiste confusione e talvolta reticenza da parte dei docenti nell'applicazione degli strumenti compensativi.

Tale atteggiamento spesso può essere fatto risalire sia all'estrema complessità degli apprendimenti e alla sempre più specifica richiesta di acquisizione di precise competenze nella Scuola Secondaria di II grado sia all'idea che compensare sia sinonimo di facilitare cognitivamente un determinato compito o una determinata verifica e che tale azione sia quindi poco equa nei confronti degli altri studenti.

Tuttavia il senso degli strumenti compensativi è proprio il favorire le pari opportunità di apprendimento laddove sussistano una o più abilità deficitarie come nel caso dei DSA.

Il rapporto tra strumento compensativo e abilità deficitaria è, quindi, di tipo funzionale: chi chiederebbe mai a uno studente di non indossare gli occhiali da vista in classe perché nessuno dei suoi compagni è miope? Gli strumenti compensativi sono per lo studente con DSA come gli occhiali per lo studente miope, gli permettono di accedere con le sue modalità agli apprendimenti e di raggiungere la piena espressione della propria “eccellenza cognitiva”.

Pagina 10 : Firme

	Nome e Cognome (in stampatello)	FIRMA
Famiglia:		
Alunno/a (se in età adeguata)		
Insegnanti:		
Tutor (se previsto)		
Referente Dsa		

In questa sezione tutti (docenti-famiglia-clinico) dovranno sottoscrivere e firmare il Piano Didattico Personalizzato.

Riferimenti bibliografici

Benso, F. (2010), *Sistema attentivo-esecutivo e lettura. Un approccio neuropsicologico alla dislessia*, Torino: Il Leone verde.

Benso, F. (2011), *La dislessia*, Torino: Il leone verde.

Benso, F., Clavarezza, V., Caria, A., Chiorri, C. (2013), "Validazione di un modello multicomponenziale della lettura. Teorie utili alla prevenzione, allo screening e all'intervento nella dislessia evolutiva", *Dislessia*, N° 1, pp. 39-65.

Biancardi, A., Mariani, E., Pieretti, M., *La dislessia evolutiva*, Milano: FrancoAngeli, 2003.

Cazzaniga, S., Cornoldi, C., *et al.* (2013), *Dislessia e altri DSA a scuola*, Trento: Erickson.

Cornoldi, C., Pra Baldi, A., Friso, G., Giacomini, A., Giofrè, D., Zaccaria, S. (2010), *MT Avanzate – 2 Prove MT Avanzate di Lettura e Matematica 2 per il biennio della scuola superiore di II grado*, Milano: Giunti OS.

D'Alonzo, L. (2012), *Gestire la classe*, Firenze: Giunti Scuola.

Fogarolo, F., Scapin, C. (2011), *Competenze compensative*, Trento: Erickson.

Genovese, E., Ghidoni, E., Guaraldi, G., Stella, G. (2011a), *Dislessia e università*, Trento: Erickson.

Genovese, E., Ghidoni, E., Guaraldi, G., Stella, G. (2011b), *Dislessia nei giovani adulti*, Trento: Erickson.

Guaraldi, G., Pedoni, P., Fantera, M.M. (2011), *Al diploma e alla laurea con la dislessia*, Trento: Erickson.

Melisa, A., Baron, P. *et al.* (2012), *Dislessia e altri DSA a scuola*, Trento: Erickson.

Meloni, M., Sponza, N., Kvilekval, P., Valente, M.C. (2003), *La dislessia raccontata agli insegnanti. Come riconoscerla, cosa fare in classe*, Firenze: Libri Liberi.

Ruggerini, C., *et al.* (2011), "Perchè i dislessici possono essere misconosciuti? Insegnamenti dalle storie cliniche di adolescenti e giovani adulti", in E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi, G. Stella, *Dislessia nei giovani adulti*, Trento: Erickson, pp. 70-75.

Sartori, G., Job, R., Tressoldi, P.E. (1995), *Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva*, Firenze: Edizione Organizzazioni Speciali.

Stella, G., Grandi, L. (2011), *Leggere la dislessia e i DSA-Conoscere per intervenire*, Firenze: Giunti Scuola.

Stella, G., Savelli, E. (2011), *Dislessia oggi*, Trento: Erickson.

Tressoldi, P.E., Vio, C. (2012), *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento: Erickson.

Capitolo XI

Il pre-orientamento formativo tra Scuola Secondaria di II grado e Università

Stefano Oliverio

11.1. Dal 'mondo chiuso' all' 'universo infinito'

Per introdurre le ragioni dell'importanza di azioni di pre-orientamento nel passaggio dalla scuola Secondaria di II grado all'Università si può partire da un sogno riferito da uno studente, iscrittosi in un corso di Laurea dell'area umanistica:

Da quando, come matricola, ho iniziato a frequentare i corsi fino a metà del I primo semestre ho fatto spesso un sogno. La cosa strana è che non l'avevo mai fatto prima né mi è mai ritornato dopo [lo studente è ormai laureato SO]. Entravo in un negozio per acquistare un maglione e chiedevo al commesso dove potevo trovarlo. Mi rispondeva che, dato che si trattava di un articolo molto venduto, l'avevano collocato negli scaffali più vicini e *ad altezza d'uomo*, in modo che tutti potessero servirsi da soli. E mi indica la direzione in cui cercare. Mi ci dirigo e lo vedo effettivamente su uno scaffale *a portata di mano*. Quando, però, mi avvicino e allungo il braccio per prenderlo, lo scaffale improvvisamente mi appare lontanissimo, su su in alto. All'inizio sono sorpreso, ma subito penso che il commesso si era sbagliato e che anche io, *sulla base delle sue informazioni*, avevo visto male. Mi guardo intorno per cercare una scala su cui salire e prendere il maglione da solo. Vedo che c'è una di quelle scale che si usano nelle biblioteche, mi sembra strano che stia in un negozio, ma penso che effettivamente sono scale molto comode e la prendo e vi inizio a salire. Quando sono nei pressi del maglione, distendo il braccio, ma, come prima, lo scaffale va verso l'alto e non riesco più a raggiungerlo. Sono sempre più perplesso, torno dal commesso, gli dico che *non ce la faccio da solo* e gli chiedo se *può aiutarmi*. Lui viene con me e, senza bisogno di scala, perché il maglione *era effettivamente collocato vicino, ad altezza raggiungibile*, lo prende e me lo porge.

Chi scrive non è uno psicologo (bensì un pedagogista), e pur non potendo cimentarsi in un'interpretazione competente, ha adoperato spesso questo sogno all'inizio delle sue azioni di pre-orientamento nelle classi. Infatti, è davvero esemplificativo di alcuni aspetti significativi nel passaggio dalla scuola all'Università, *anche da un punto di vista squisitamente pedagogico* (e, inoltre, si è sperimentato che passare attraverso il racconto di un sogno vero costituisce un *incipit* di attività che immediatamente innesca la curiosità della platea studentesca).

Che si tratti di un sogno riferito all'esperienza universitaria è desumibile sia dalla contestualizzazione cronologica di quando il sogno si è presentato (all'inizio del nuovo percorso di studi) sia da un indizio intratestuale: il riferimento a una "scala da biblioteca" che, per uno studente particolarmente affascinato dalla lettura, diviene il simbolo di qualcosa legato alla sfera dei libri e della cultura alta (e – potremmo dire – dell'alta formazione. La questione dell'*altezza*, peraltro, è una delle tematiche ricorrenti nella tessitura semantica del racconto e, fra le molte valenze, vi è certamente anche quella connessa ai significati della *higher education*, in tutte le accezioni dell'espressione).

Se, senza procedere a un'ermeneutica dettagliata, si volesse estrarre lo *hò mûthos deloî hótî*, la morale della favola, si potrebbe dire che il sogno mette in scena la difficoltà di un soggetto a svolgere da solo qualcosa che tanti altri (il maglione è, infatti, molto venduto) sono in grado di fare autonomamente, sicché la persona deve cercare assistenza.

Ancora più interessante è il perché non ce la faccia da solo: 'non è all'altezza' (e questo potremmo definirlo il *côté* psicologico dell'esperienza) né ha la possibilità di gestire adeguatamente gli spazi, che si slargano improvvisamente, creando distanze fra sé e ciò che in un primo tempo appariva a *portata di mano*. Se, memori dello Heidegger di *Essere e tempo*, rammentiamo come l'essere-a-portata-di-mano rappresenti il primo modo di commercio con gli enti intramondani, ossia con gli strumenti e gli apparecchi che ci circondano e costituiscono l'orizzonte del nostro essere-nel-mondo, il disagio vissuto dallo studente è quello di una rottura nel suo rapporto consolidato col proprio mondo, una frattura nella sua consuetudine con la propria sfera di esistenza (possiamo definire questo il *côté* esistenziale dell'esperienza narrata). Prescindendo dal versante psicologico, ci si focalizzerà su quello esistenziale, sull'avvertimento cioè, di cui il sogno è una spia, che qualcosa si è inter-rotto nel proprio essere-nel-mondo, che cioè qualcosa si è intromesso *fra* un'esperienza abituale e una nuova, di cui non si hanno le coordinate, e ha procurato una *rottura* che lascia disorientati e bisognosi di assistenza.

Il sogno segnala che il passaggio dalla scuola all'università può non essere vissuto come una semplice transizione ma come una inter-ruzione, letteralmente intesa, una 'rottura' *fra* due universi di esistenza. E questi due universi sono connotati, anzitutto, da una diversa dimensionalità: mentre il primo è 'a misura d'uomo', l'altro sfugge, si ingigantisce improvvisamente, svetta verso altezze che appaiono a tutta prima non raggiungibili con le proprie risorse. Con sintassi e linguaggio onirici, il sogno restituisce quella che può costituire davvero la prima esperienza nell'approdo all'università: ciò che si sperimenta è, adoperando *per analogiam* le categorie di Koyré, da lui riferite al mutamento dalla visione geocentrica a quella eliocentrica, il passaggio da un *mondo chiuso* (quello della scuola, dove si conoscono bene compagni e docenti, dove si viene chiamati per nome, dove i compagni rimangono i medesimi e sono identificati ogni giorno con un appello, dove gli spazi e i tempi sono delimitati, dove si può certamente rimanere indietro, ma non già perdersi, essendo la direzione di marcia chiaramente definita e unilineare nella progressione da una classe all'altra) all'*universo infinito* (quello di un Ateneo, dove si è per lo più una matricola, dove le cattedre – specie in alcuni corsi di laurea – possono "ruotare", dove i colleghi di corso possono cambiare addirittura da una lezione a un'altra, dove vi sono certamente dei percorsi determinati ma non così unilineari e stringenti come in una scuola, dove gli spazi sono più grandi e spesso distribuiti in diversi contesti, dove anche i tempi possono diventare meno nitidi nei loro confini, perché, se non si seguono tutti i corsi, la propria giornata inizia e finisce quando lo si decide e certo non si deve frequentare tutti i giorni della settimana).

Per usare il lessico della sociologia classica tedesca, il passaggio dalla scuola all'università è la transizione dalla *Gemeinschaft*, dalla *comunità*, da un consorzio inter-umano in cui vigono legami organici, relazioni faccia-a-faccia e in cui si possono strutturare abitudini, costumi condivisi, *routine* comportamentali (con tutto quanto ciò comporta sia in termini positivi – senso di sicurezza, di appartenenza etc. – sia in termini negativi – rischio di *labelling* (=“la Prof si è fatta quell'idea di me e non la cambierà più”), sensazione di chiusura e oppressione etc.), alla *Gesellschaft*, alla *società*, a un tipo di struttura sociale in cui “le 'parti' [...] sono originariamente distinte le une dalle altre” (Schmalenbach, 1922, p. 72), ossia separate, e i legami conservano un'irriducibile volatilità. La *Gemeinschaft* designa “un vivere insieme intimo, privato ed esclusivo” (Tönnies, 1887/2005, p. 3), la *Gesellschaft*, invece, un “aggregato meccanico e un artefatto” (*Ibidem*, p. 4), sicché, nell'icastica formulazione di Tönnies, “[nella comunità] le persone rimangono essenzialmente unite ad onta di

tutti i fattori di separazione, mentre nella società esse sono essenzialmente separate ad onta di tutti i fattori di unione” (*Ibidem*, p. 34. Cfr. anche Cosentino & Oliverio, 2011).

Il senso di sperdimento, lo smarrimento in spazi non gestibili, che il sogno esprime, traduce, quindi, nell’interpretazione qui proposta, un aspetto significativo del passaggio dalla scuola all’università, che appella a una declinazione peculiare degli interventi di orientamento, nella misura in cui questi dovrebbero acquistare un’accezione quasi letterale, ossia permettere agli studenti di avere delle coordinate per ‘ritrovarsi’ all’interno di costellazioni esperienziali e di quadranti esistenziali che rischiano di apparire, altrimenti, ‘fuori mano’ (come il maglione del sogno).

È in questa cornice che si è inserito il progetto di pre-orientamento promosso da SInAPSi negli a.s. 2009/10 e 2010/11 in alcune scuole di Napoli e provincia. Benché, nel corso di siffatto progetto, piuttosto focalizzato sulla disabilità, si siano incontrati solo 3/4 allievi con DSA, una sia pur sommaria illustrazione dell’itinerario progettuale consentirà di enucleare alcuni aspetti più generali riferibili anche agli studenti con DSA nella loro proiezione universitaria.

11.2. Pre-orientamento formativo e inclusione nel futuro

Il ruolo di azioni di orientamento è particolarmente rilevante in quei momenti di transizione, che rischiano di costituire una cesura nel processo di formazione dei soggetti. Esempio è il caso del passaggio dalla scuola secondaria all’università per la molteplicità di variabili che entrano in gioco: decisione del proprio futuro; scelta di percorsi che influenzeranno la propria esistenza personale e professionale; passaggio da un determinato assetto didattico (con specifiche relazioni, organizzazione dei tempi etc.) a uno completamente differente; variegata offerta formativa.

Al momento di scegliere se proseguire con gli studi iscrivendosi all’Università e, quindi, a quale Corso di Laurea iscriversi, lo studente dovrebbe essere in grado non solo di definire, in maniera autonoma e non eterodiretta, un proprio progetto formativo, ma di determinarlo all’interno di un più generale progetto di vita. Le azioni di orientamento, in questo senso, non rivestono un carattere informativo ma *formativo*: non si tratta solamente di offrire un panorama delle opzioni possibili, ma di *formare il soggetto alla capacità di scelta dell’opzione nella quale si riconosce e, riconoscendosi, proietta se stesso verso quel sé futuro che intende essere*. E, al contempo, solo una conoscenza di sé (dei propri talenti, dei propri modi di apprendere e costruire conoscenza, dei propri modi di dar senso all’esperienza e delle proprie aspirazioni) consente al soggetto di selezionare all’interno dei contesti le informazioni rilevanti e le opzioni autentiche, ossia quelle per lui percorribili (Cunti, 2008).

Tanto più cruciale l’orientamento così inteso risulta nei casi di quegli studenti che, per difficoltà specifiche, disagio o disabilità, si sentano potenzialmente esclusi dalla scelta universitaria, nei quali cioè si è consolidata la convinzione che il proprio percorso formativo si “debba” interrompere con il diploma, dal momento che si avverte l’accesso o la piena partecipazione alla vita universitaria come una possibilità non reale (Guaraldi *et al.*, 2010). In questi casi, in cui il momento di passaggio rischia di divenire abbandono e rinuncia, e di attentare così al carattere di continuità del processo formativo (Dewey, 1938), l’orientamento funge da potente dispositivo di inclusione, se si intende quest’ultima come l’ingresso attivo in un sistema che trasforma il sistema medesimo per rispondere all’appello di chi sarebbe altrimenti potenzialmente escluso.

In questa prospettiva diventa necessario progettare specifici interventi di *pre-orientamento* destinati a tutti quegli allievi che possono decidere di lasciare gli studi perché, a causa delle difficoltà nell'itinerario scolastico, non riescono a pensarsi 'all'università' (per un *focus* specifico sui DSA, cfr. Genovese, 2010; Guaraldi, 2011). Per la summenzionata esigenze di continuità, tali interventi devono essere coerentemente legati al complesso delle attività riguardanti l'orientamento universitario, inteso come dispositivo che facilita le relazioni esistenti tra il soggetto e il contesto della formazione accademica e, in particolare, agli interventi di *orientamento didattico-educativo*, che si configurano come azioni volte a promuovere le pari opportunità formative nell'ambito della vita universitaria

Il progetto del Centro SInAPSi si è mosso lungo tre direttrici:

a) *L'importanza di percorsi di riflessività ai fini di una scelta consapevole del proprio progetto formativo.*

Durante gli incontri di pre-orientamento il pedagogo ha svolto, concordandole con gli studenti, delle attività per promuovere una riflessione sui propri talenti e i propri stili di apprendimento e le proprie modalità di costruzione della conoscenza, nonché sulle proprie aspirazioni, da una parte utilizzando e adattando uno strumento in uso nella pratica di orientamento pedagogico (de Mennato, 2006) e, dall'altra, un questionario sulle intelligenze multiple di Gardner, messo a punto nella cornice di altra iniziativa SInAPSi (cfr. Striano et al., 2012). È emersa la difficoltà, per la maggior parte degli studenti, di identificare le proprie specificità di persone che apprendono e, quindi, quella di proiettarsi in un futuro 'universitario' in cui, attraverso un percorso di alta formazione, far fiorire detti talenti.

In questo senso il pre-orientamento, in quanto dispositivo formativo, si rivela l'ambito nel quale portare a consapevolezza i soggetti circa le proprie potenzialità e le proprie caratteristiche peculiari di apprendimento e costruzione di conoscenza, così promuovendo l'empowerment (per una descrizione più dettagliata e delle attività svolte e delle strategie adoperate nonché del quadro teorico di riferimento cfr. Striano & Oliverio, 2010, 2012).

b) *L'esigenza di illustrare il modo di strutturarsi della didattica universitaria in quanto distinto da quella della didattica scolastica.*

Fra le richieste più ricorrenti da parte degli studenti, durante il progetto di pre-orientamento, vi è stata quella di ricevere chiarificazioni non solo sull'offerta formativa (Corsi di Laurea etc.) ma, soprattutto, su come è organizzata l'Università, su come convenga frequentare i corsi e studiare. Il senso di estraneità del mondo universitario, l'oscurità circa quelle che sono le sue caratteristiche è all'origine, spesso, dei dubbi sull'opportunità di iscriversi. Le attività di pre-orientamento sono così diventate l'occasione non solo per illustrare le peculiarità dello studio universitario ma, attraverso questo *focus*, per innescare una riflessione sulla questione del metodo di studio e sulla necessità di calibrarlo nei diversi contesti della formazione.

In particolare si è insistito sulle specificità della frequenza universitaria, sulla necessità di essere attivi, di prendere appunti non nella forma di 'verbalizzazioni' della lezione bensì in quella della loro concettualizzazione, e di studiare con regolarità già durante i corsi. Per farlo si è – calendario accademico alla mano – immaginata una settimana tipo e la possibile organizzazione dei vari giorni (a

seconda che si dovesse presenziare a delle lezioni o seminari, ovvero si fosse liberi da impegni accademici).

Si è proceduto in questo modo non solo per 'agganciare' l'attenzione degli studenti ma, soprattutto, per far risaltare le differenze tra la struttura di una settimana a scuola e quella all'università e per far familiarizzare con un futuro che, altrimenti, rimaneva fumoso e indefinito. Dal momento che si prendeva spunto dal calendario delle lezioni dei Corsi di Laurea cui gli studenti si dicevano interessati, la strategia permetteva altresì di calarli già nell'orizzonte accademico. Una delle risultanze più ragguardevoli, infatti, invero già anticipata dai docenti, è che molti studenti in condizione di difficoltà, disagio e/o in situazione di disabilità negavano a se stessi il pensiero stesso di un futuro universitario, *persino lì dove gli insegnanti non lo escludevano*. La simulazione di una settimana tipo, partendo dai loro 'sogni' serviva, quindi, anche a non far apparire la prospettiva di iscrizione all'Università come remota (oltre a enfatizzare, al contempo, il tipo di impegno, diverso e per molti versi più gravoso e maggiormente responsabilizzante, che essa richiedeva ai singoli).

c) La necessità di chiarire la logica di funzionamento dei servizi e della attività del Centro SInAPSi

Negli incontri di pre-orientamento è emerso come nel caso di molte persone con disabilità ma anche di studenti in condizioni di difficoltà o disagio la rinuncia preventiva alla possibilità di frequentare l'Università derivasse dall'idea che, in assenza di figure di riferimento, quale quelle rappresentate dall'insegnante di sostegno o dai docenti curricolari, si sia nell'impossibilità di affrontare gli studi. Un'attività di pre-orientamento ha dovuto, quindi, da un lato rendere consapevoli gli studenti di come anche all'Università siano previste misure di accompagnamento e sostegno e delle forme che esse assumono e, dall'altro, precisare la logica che le ispira e i principi di promozione di autonomia cui si rifanno.

In quest'ottica, la presentazione dei servizi erogati dal Centro SInAPSi non ha avuto solo una – pur fondamentale – funzione informativa, al fine di fornire una panoramica delle opportunità che l'Ateneo offre loro, ma è stata l'occasione per una riflessione sull'esigenza che gli studenti si autodeterminino e che tutte le iniziative formative (in un'accezione ampia del termine) in loro favore abbiano in loro stessi il fulcro e il polo di irraggiamento.

Illustrare la filiera progettuale dei servizi di SInAPSi ha consentito di far emergere, senza ovviamente paludate spiegazioni simil-'seminariali' ma nel vivo di una descrizione di come opera SInAPSi (cfr. *infra* cap. XII), due pilastri della sua 'filosofia':

- l'interdisciplinarietà: le attività di SInAPSi sono dispiegate alla confluenza di competenze specialistiche distinte (psicologiche, pedagogiche, tecniche, bio-ingegneristiche), che non rimangono giustapposte ma convergono in azioni comuni, in cui ciascuna competenza professionale è rifratta nel prisma delle altre e così arricchita (cfr. Oliverio, 2013);
- l'individualizzazione dei progetti.

Mette conto fornire un cursorio supplemento di riflessione su questi due punti, e proprio in riferimento agli studenti con DSA incontrati. Uno di loro, iscritto a un liceo scientifico, si mostrò particolarmente interessato a quali ausili SInAPSi poteva offrirgli. La sua domanda fu l'occasione di discutere brevemente sul significato degli strumenti tecnici e di enfatizzare come, nella prospettiva di intervento del Centro, si

trattasse non solo di fornire degli strumenti compensativi (cfr. *supra* cap. II e cap. IX) ma di formare al loro uso tenendo conto delle dimensioni pedagogico-didattiche implicate. In altre parole, l'approccio interdisciplinare consente di sventare il pericolo di una visione 'soteriologica' della tecnologia, quasi i congegni tecnici di per sé consegnino la soluzione, laddove si tratta di sinfonizzarli con il sistema dell'apprendimento e della costruzione delle conoscenze del soggetto in formazione e, quindi, di farli rientrare nel più complessivo processo formativo individuale (Orefice, 2009). L'interdisciplinarietà degli interventi di SInAPSi non è, quindi, solamente una postura epistemologica né solo un modo di 'funzionare' di una comunità di professionisti, ma è il correlato operativo che permette di sostenere al meglio lo sprigionarsi del potenziale conoscitivo dei singoli.

Quanto alla logica dei progetti individualizzati è importante tenere a mente una differenza fondamentale emersa nella più avanzata teorizzazione pedagogica, quella fra individualizzazione (o *personalizzazione convergente*) e personalizzazione (o *personalizzazione divergente*): con la prima ci "si riferisce alle procedure didattiche finalizzate ad assicurare a tutti gli studenti le competenze comuni (o di base) del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di apprendimento" (Baldacci, 2005, p. 19); la seconda "indica invece le procedure didattiche che hanno lo scopo di permettere a ogni studente di sviluppare le proprie peculiari potenzialità intellettive, differenti per ognuno, sempre attraverso forme di differenziazione degli itinerari di apprendimento" (*Ibidem*). Nella prospettiva della *personalizzazione divergente* si pensa che sistema formativo "debba puntare soprattutto a conseguire risultati inerenti lo sviluppo di specifiche forme di *intelligenza* e di *talento* dello [studente] [...]. [In questa prospettiva] si ritiene che i talenti siano specifici per il dominio conoscitivo e/o campo di attività, ma si pensa che il fondamento di tale specificità non debba essere identificato tanto nelle forme di organizzazione della cultura, quanto nella struttura della mente. [...] In altre parole, nel quadro di questo modello si mira a sviluppare ciò che distingue qualitativamente un[o] [studente] dagli altri, ciò che, rispetto al suo profilo di abilità, caratterizza la sua singolarità. La *personalizzazione* costituisce il correlato operativo di questo intento" (*Ibid.*, pp. 14-15).

Soprattutto nell'alta formazione, però, dove il peso delle discipline nella definizione dei percorsi formativi è decisivo, non si può 'puntare' esclusivamente sugli stili cognitivi individuali, senza tener conto anche dei caratteri propri dei curricula disciplinari e dei peculiari assetti epistemici in essi iscritti. Il progetto individualizzato, in quanto distinto da quello personalizzato, intende proprio tenere insieme le due esigenze: da una parte il conseguimento delle competenze del dominio conoscitivo che connota il percorso formativo intrapreso, dall'altra il rispetto dei profili individuali di apprendimento. In altre parole, "entro un quadro didattico basato sulla dominanza della personalizzazione convergente [=individualizzazione], è da prevedere anche una presenza subordinata della personalizzazione divergente [=personalizzazione]. Quest'ultima può vantaggiosamente completare l'intervento formativo e può agire da fattore di prevenzione dell'estremizzarsi degli effetti della prima" (Baldacci, 2005, p. 28). Vi sono teorici, come Cooper (2011) che hanno insistito sul fatto che "la diversità fondamentale che accomuna tutti coloro che hanno difficoltà specifiche dell'apprendimento è una marcata preferenza per l'elaborazione olistica delle informazioni in concomitanza con difficoltà relative alla memoria di lavoro" e che, perciò, hanno suggerito che "[u]na risposta educativa razionale tiene conto del valore di tale scarto e mette ciascun individuo nelle condizioni di eccellere a partire dalla modalità preferita di apprendimento" (p. 126). Se, come altre considerazioni svolte da Cooper lascerebbero intendere, si interpreta questa posizione nel senso della

personalizzazione divergente, essa, benché pensata per valorizzare al massimo gli studenti con DSA, potrebbe costituire, per le ragioni accennate, un ostacolo alla loro piena inclusione nella vita universitaria. Se, invece, viene ri-compresa (in tutte le accezioni del termine) nell'orizzonte del menzionato bilanciamento di individualizzazione come quadro didattico di sfondo e di personalizzazione come indispensabile 'correttivo' operativo, può costituire una prospettiva di senso molto importante negli interventi in favore degli studenti con DSA.

Il modello di pre-orientamento che si è sommariamente delineato è stato, come ricordato, già adoperato con persone con DSA, benché in numeri non significativi. Ma il percorso progettuale, scandito nelle tre direttrici sopra evidenziate, consente di raggiungere importanti obiettivi per l'inclusione degli studenti con DSA all'interno di un orizzonte universitario:

- la focalizzazione sui talenti e sugli stili cognitivi permette, da un lato, di ovviare a quei sentimenti di sfiducia che spesso minacciano la prospettiva di studi di alta formazione per studenti che, a causa delle difficoltà connesse ai DSA, hanno vissuto in maniera tormentata il percorso della scuola secondaria (cfr. Guaraldi *et al.*, 2010; Stella, 2007) ; e, dall'altro, di promuovere una ricognizione delle proprie risorse e, soprattutto, dei propri modi di apprendere ed accedere alle/costruire conoscenze che può agevolare l'approccio con un mondo diverso quale quello universitario. In un certo senso, prima ancora che essere inclusi in un contesto accademico è importante *edificare le basi perché ci si senta inclusi in un futuro universitario, perché questo sia davvero avvertito come 'a portata di mano'*;
- se, come già enucleato nel capitolo IV, nel caso degli studenti con DSA la questione del metodo di studio è particolarmente importante, l'attenzione alle specificità della frequenza alle lezioni universitarie, della partecipazione attiva a esse e dei modi di studio dei libri di testo in preparazione dell'esame risulta particolarmente significativa per attivare una consapevolezza delle sfide cui si va incontro e per individuare per tempo le strategie migliori per affrontarle;
- una presentazione compiuta della rete di servizi che un Ateneo offre, sulla base della legge 170/2010, consente da una parte di essere informati per tempo delle misure di sostegno cui si ha diritto e che sono messe a disposizione e, dall'altra, nel caso dei servizi quali quelli dell'Ateneo fridericiano, di familiarizzare con una logica – quella della individualizzazione e dell'interdisciplinarietà – che dà uno *spin* particolare all'idea di misure dispensative e strumenti compensativi e fa del soggetto il perno di un intervento in cui le varie dimensioni (psicologiche, pedagogico-didattiche e tecnologiche) non si limitano a coesistere ma si potenziano vicendevolmente. Interventi di sostegno interdisciplinare possono, quindi, anche favorire nel soggetto un approccio complesso al proprio processo formativo e rappresentare l'occasione perché davvero un progetto formativo (quello di iscriversi all'università) divenga un progetto che investa la totalità della propria esistenza.

In ultima istanza i servizi erogati dall'Ateneo (cfr. *infra* cap. XII) assolvono la medesima funzione del commesso del sogno da cui si sono prese le mosse: ci danno una mano per raggiungere qualcosa che altrimenti sembra sfuggirci. Ma sta poi a noi provarci quel maglione e vestirlo col nostro stile.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento: Erickson.
- Cooper, R.E. (2011), "Neurodiversità e dislessia: strategie di compensazione o approcci diversi?", in Genovese, E. et al., *Dislessia nei giovani adulti. Strumenti compensativi e strategie per il successo*, Trento: Erickson, pp. 113-128.
- Cosentino, A., Oliverio, S. (2011), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Coltivare pratiche di pensiero*, Napoli: Liguori.
- Cunti, A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, Milano: FrancoAngeli, 2008.
- de Mennato, P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Pisa: ETS, 2006.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, in Id., *The Later Works, 1925-1953*, vol. 13 (1938-1939), edited by J. A. Boydston, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.
- Genovese, E. et al. (2011), *Dislessia nei giovani adulti. Strumenti compensativi e strategie per il successo*, Trento: Erickson.
- Guaraldi, G. et al. (2010), *Al diploma e alla laurea con la dislessia*, Trento: Erickson.
- Heidegger, M. (1927), *Sein und Zeit*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1993.
- Oliverio, S. (2013), "Il chiasma inclusione-interdisciplinarietà: appunti teorico-pedagogici sui professionisti nel campo dell'inclusione", in P. Valerio, M. Striano, S. Oliverio, *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Napoli: Liguori, pp. 323-344.
- Orefice, P. (2009), *Pedagogia scientifica*, Roma: Editori Riuniti University Press.
- Schmalenbach, H. (1922), "Die soziologische Kategorie des Bundes", *Die Dioskuren. Jahrbuch für Geisteswissenschaften*, Vol. I, pp. 35-105.
- Stella, G. (a cura di) (2007), *Storie di dislessia*, Firenze: LibriLiberi.
- Striano, M., Oliverio, S. (2010), "Che cosa significa orientar(si) con la scrittura: frammenti da un'esperienza in progress", *Quaderni di didattica della scrittura*, n. 13-14, pp. 201-222.
- Striano, M., Oliverio, S. (2012), "Cerchiamo talenti. Un' esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia", *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, Anno II, n. 1.
- Striano, M., Fiorentino, S., Freda, C. (2012), "Le potenzialità formative delle nuove tecnologie nella progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi", in O. de Sanctis, E. Frauenfelder, *Cartografie pedagogiche 5*, Napoli: Liguori, pp. 176-195.
- Tönnies, F. (1887), *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Sociologie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2005.

Capitolo XII

DSA e Università: i percorsi del Centro SInAPSi dopo la L. 170/2010

Carlo Paribuono

12.1. Evoluzione normativa

La comunicazione svolge un ruolo fondamentale in ogni settore della società contemporanea, dall'economia all'informazione, dalla politica alla cultura; pertanto, essere in grado di decodificare e di confezionare messaggi in modo rapido, pertinente ed efficace rappresenta un requisito fondamentale per la formazione e l'affermazione degli individui. I disturbi specifici dell'apprendimento, che incidono in misura più o meno severa su tali capacità, costituiscono un fattore fortemente invalidante, in quanto limitano il livello di partecipazione e compromettono l'integrazione nella vita della collettività. Se il mondo della scuola ha attivato strategie specifiche già da diversi anni, l'università ha rivolto la propria attenzione ai DSA in tempi più recenti. Il numero di studenti con problemi di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia che frequentano gli atenei italiani è in costante crescita; a questi soggetti è necessario assicurare, attraverso misure e strumenti appropriati, le stesse opportunità offerte ai loro colleghi, fino al raggiungimento del pieno successo formativo.

L'attuale caposaldo normativo in materia di disturbi specifici dell'apprendimento è la legge n. 170/2010. Essa costituisce una notevole conquista, in quanto per la prima volta in modo organico mette ordine nella materia, fissa i criteri generali di intervento e, in più, invita a scardinare pregiudizi e indifferenze e contribuisce fattivamente a un profondo mutamento culturale. Tale legge rappresenta il compimento e il coronamento di un percorso complesso che si snoda attraverso varie tappe significative. Tra queste vanno annoverate *in primis* le note ministeriali n. 4099/2004 e n. 26/2005 (*Iniziativa relative alla dislessia*), che forniscono ai Direttori degli Uffici Scolastici Regionali un primo, fondamentale orientamento per la gestione dei DSA. La successiva nota n. 1787/2005 (*Esami di Stato 2004-2005 - Alunni affetti da dislessia*) invita le Commissioni esaminatrici ad «adottare ogni opportuna iniziativa idonea a ridurre il più possibile le difficoltà degli alunni». Con la nota n. 4674/2007 (*Disturbi di apprendimento - Indicazioni operative*), inoltre, il Ministero, nel ribadire la necessità di utilizzare strategie compensative e dispensative a favore dei soggetti con certificazione di disturbo specifico dell'apprendimento, stabilisce che «in tutti i casi in cui le prove scritte interessino lingue diverse da quella materna e non si possano dispensare gli studenti dalla loro effettuazione, gli insegnanti vorranno riservare maggiore considerazione per le corrispondenti prove orali come misura compensativa dovuta». Di notevole importanza risultano pure la circolare ministeriale n. 28/2007 (*Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007*), che estende agli alunni con DSA le stesse tutele già previste per altre categorie con bisogni speciali (disabili, stranieri, ospedalizzati, ecc.), nonché l'ordinanza ministeriale n. 26/2007 (*Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006-2007*), che prevede espressamente la possibilità di utilizzare apparecchiature e strumenti informatici.

È importante sottolineare come nessuno dei documenti appena menzionati si riferisca al livello dell'istruzione universitaria, in quanto il Ministero si rivolge

costantemente al mondo della scuola e alle sue peculiarità. Ciò però non significa che gli atenei siano rimasti indifferenti al problema: in numerosi casi, infatti, l'iscrizione di soggetti con DSA e le esigenze da questi manifestate hanno stimolato iniziative efficaci anche prima che si coagulassero precisi riferimenti normativi. In tale quadro è apparso naturale far confluire le attività a favore degli studenti con DSA (soprattutto dislessici) nell'alveo delle strategie e delle procedure già da tempo rodute nel settore della disabilità¹, anche se – com'è noto – l'accostamento tra i due ambiti è una questione estremamente delicata sia nei suoi aspetti scientifico-tassonomici, sia nei suoi risvolti soggettivi e psicologici². Tra gli esempi più precoci merita di essere menzionata l'incisiva sperimentazione posta in essere dall'Università di Catania (Renis, 2010).

L'apertura di una nuova fase è segnata, dunque, dall'entrata in vigore della legge n. 170 dell'8 ottobre 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*³. Sebbene l'attenzione del legislatore continui a essere incentrata soprattutto sulla scuola primaria e secondaria, per la prima volta la formazione universitaria viene fatta oggetto di riferimenti espliciti. In particolare, il comma 1 dell'articolo 5 ("Misure educative e didattiche di supporto") recita:

Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.

Il comma 4 dello stesso articolo prescrive inoltre:

Agli studenti con DSA 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 e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

Il principio viene ulteriormente sviluppato nel decreto ministeriale attuativo n. 5669/2011, che ai commi 7 e 8 dell'articolo 6 indica in modo particolareggiato le iniziative da realizzare in ambito universitario:

[...] gli Atenei assicurano agli studenti con DSA l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate. Per le

¹ Punto di riferimento per le questioni relative alla disabilità è la legge n. 17/1999, Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, in base alla quale ogni Ateneo è tenuto a nominare un Delegato del Rettore per la Disabilità e ad assicurare sussidi tecnici e didattici specifici, nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato.

² A questo proposito cade acconcia la chiosa – marginale solo per collocazione tipografica – di Marcella Renis, la quale propone giustamente di superare la questione del «riconoscimento o meno della dislessia come disabilità» e di promuovere l'applicazione sistematica dell'ICF, che porta «a parlare di ridotta, o meno, capacità o partecipazione agli atti della vita quotidiana e quindi di interventi atti a migliorare la qualità di vita». Così l'annotazione all'articolo di Stavroula Averopoulou, "Che cosa chiedono gli studenti universitari dislessici? Difficoltà, bisogni, richieste", in E. Genovese *et al.* (a cura di), *Dislessia e università. Esperienze e interventi di supporto*, Trento: Erickson, 2010, p. 14, nota 1.

³ Va tuttavia segnalato come in precedenza alcune Regioni si fossero mosse con proprie iniziative; un elenco delle leggi regionali sui DSA è reperibile all'indirizzo <http://www.aiditalia.org/it/normativa_regionale_1.html> (l'accesso a questo e a tutti gli altri siti internet citati nel presente contributo è stato verificato nel marzo 2013). Anche per la Campania è stata avanzata una proposta di legge (*Interventi a favore dei soggetti affetti da dislessia e altri disturbi specifici dell'apprendimento*, depositata il 23 settembre 2010 da Anna Petrone e Donato Pica, registro generale n. 86), rimasta però senza seguito.

prove di ammissione ai corsi di laurea e di laurea magistrale programmati a livello nazionale o da parte delle università, sono previsti tempi aggiuntivi, ritenuti congrui in relazione alla tipologia di prova e comunque non superiori al 30% in più rispetto a quelli stabiliti per la generalità degli studenti, assicurando altresì l'uso degli strumenti compensativi necessari in relazione al tipo di DSA.

L'allegato al suddetto decreto ministeriale (*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*), al punto 6.7, esamina le implicazioni della legge 170/2010 e si occupa di tutte le fasi del percorso universitario. Un forte accento viene posto sulla necessità di un esatto inquadramento in entrata, in quanto si può legittimamente sospettare che non pochi siano gli studenti che arrivano all'immatricolazione sprovvisti di diagnosi. Nel caso di certificazione pregressa, le *Linee guida* prescrivono tempi aggiuntivi e modalità speciali anche per i test d'ammissione. Naturalmente, l'accertamento della natura e del grado del disturbo consente di fruire della necessaria flessibilità didattica e di accedere a opportune forme di verifica e di valutazione. Il punto 6.7 precisa infine che:

[...] gli Atenei debbono prevedere servizi specifici per i DSA, di nuova attivazione o nell'ambito di quelli già preesistenti di tutorato e/o disabilità, che pongano in essere tutte le azioni necessarie a garantire l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate.

Nell'ambito di tali servizi potranno essere previsti:

- utilizzo di tutor specializzati;
- consulenza per l'organizzazione delle attività di studio;
- forme di studio alternative come, per es., la costituzione di gruppi di studio fra studenti dislessici e non;
- lezioni ed esercizi on-line sul sito dell'università.

Le *Linee guida*, dunque, pur non escludendo l'attivazione *ex novo* di servizi specifici, recepiscono e avallano tacitamente ciò che – come si è visto – avveniva già nella prassi, vale a dire l'affiancamento di fatto tra le azioni a favore dei soggetti con DSA e quelle rivolte ai soggetti con disabilità.

I due domini, sebbene restino concettualmente distinti, si ritrovano accostati dal punto di vista pratico-operativo anche su altri piani. Un esempio emblematico è offerto dalla versione 2012 della *Scheda di valutazione attuazione di interventi a carico delle università previsti dalla legge 17/1999*⁴, nella quale compare per la prima volta una griglia specifica dedicata appunto a "DSA e Dislessia". Analogamente, nei criteri di ripartizione del fondo di finanziamento ordinario per il 2012 (decreto ministeriale n. 71/2012), le somme stanziare per interventi di sostegno agli studenti con disabilità (*ex lege* n. 17/1999) e quelle per interventi di sostegno agli studenti con DSA (*ex lege* n. 170/2010) hanno collocazione contigua (entrambe figurano al punto a dell'articolo 8, "Interventi a favore degli studenti")⁵.

D'altro canto, gli organi preposti a coordinare, indirizzare e valutare le attività delle università nel campo della disabilità si occupano sempre più spesso anche dei

⁴ La *Scheda* è il modulo attraverso il quale annualmente le università statali forniscono al MIUR tutte le informazioni (azioni poste in essere, dati sulla popolazione studentesca con disabilità, spese effettuate, ecc.) necessarie alla ripartizione della somma stanziata a livello nazionale *ex lege* n. 17/1999 all'interno del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO); la scheda è rinvenibile all'indirizzo internet <<https://miur.cineca.it/interventilegge17>>.

⁵ Giova ricordare che il citato decreto ministeriale n. 71/2012 destina per la prima volta una somma specifica alle iniziative a favore degli studenti universitari con DSA.

disturbi specifici dell'apprendimento. La Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD)⁶ ha ormai incluso i DSA nella propria agenda di lavoro, riconoscendo così l'importanza che il tema riveste rispetto all'efficacia dell'azione dispiegata dai docenti e alla valorizzazione delle potenzialità personali dei discenti; tra le manifestazioni recentemente promosse dalla CNUDD, spicca la prima giornata di studio *DSA e università: esperienze e confronto*, tenutasi a Bari il 22 maggio 2012. La medesima tendenza si riconosce anche in alcune esperienze locali: per quanto riguarda la Campania, ad esempio, è significativo che il Tavolo Permanente Regionale per l'Inclusione Universitaria degli Studenti (Tavolo PRIUS), voluto nel 2011 dai Delegati per la Disabilità dei sette Atenei che operano sul territorio, abbia tra i suoi obiettivi la costituzione di "un gruppo di lavoro sui disturbi specifici dell'apprendimento per studiare come gestire tale problematica all'interno dei contesti universitari"⁷.

12.2. SInAPSi: tre percorsi verso un unico obiettivo

All'interno del quadro normativo fin qui descritto, il Centro SInAPSi dell'Università degli studi di Napoli Federico II⁸, preposto alla gestione di tutte le questioni legate al disagio, si occupa attivamente dei disturbi specifici dell'apprendimento operando in tre ambiti distinti ma fra loro complementari: servizi agli studenti, formazione e ricerca.

SInAPSi mette a disposizione degli studenti con DSA un bagaglio di esperienze e di professionalità accumulato in più di dieci anni di intenso lavoro. Gli schemi di approccio, gestione e verifica già utilizzati nel campo della disabilità costituiscono un punto di partenza ineludibile, ma vengono costantemente ripensati e riarticolati in funzione delle specifiche esigenze degli iscritti con dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia.

In particolare, il Centro propone un approccio integrato che, partendo dalle caratteristiche e dalle esigenze di ciascuno studente, si traduce in progetti organici di partecipazione e di inclusione. Sulla falsariga del modello elaborato per il tutorato specializzato, l'azione a favore dei soggetti con DSA si articola su quattro piani.

Nella fase di *accoglienza*, allo studente, che si presenta come individuo autonomo e autodeterminato⁹, viene offerta la possibilità di una riflessione condivisa sulla propria condizione attraverso l'utilizzo della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute¹⁰. L'inquadramento iniziale serve a focalizzare i bisogni effettivi sottesi alla richiesta di supporto e a descrivere in modo

⁶ Costituita nel 2001, la CNUDD riunisce i Delegati dei Rettori per la Disabilità degli Atenei italiani, e si configura come organismo di raccordo che coordina la politica e le attività delle università a favore degli studenti con disabilità.

⁷ Così recita l'atto costitutivo del Tavolo PRIUS, sottoscritto in data 25 luglio 2011 dai Rettori dei sette Atenei partecipanti (Federico II, L'Orientale, Suor Orsola Benincasa, Parthenope, Salerno, Seconda Università di Napoli, Sannio).

⁸ Sulla struttura del Centro sia permesso il rinvio a Carlo Paribuono, "SInAPSi, il Centro per l'inclusione e la partecipazione", in Paolo Valerio (a cura di), *Il viaggio dell'inclusione*, Napoli: Ateneapoli, 2011, pp. 24-26.

⁹ Vale per SInAPSi ciò che è stato scritto a proposito delle esperienze condotte con soggetti DSA al Politecnico di Milano: «lo studente è l'unico interlocutore dell'Ateneo e dei suoi servizi, non la famiglia, ma lo studente, il quale, quando arriva all'università, è uno studente maggiorenne. A lui spetta decidere lo stile con cui comunicare ciò che gli serve, lo stile professionale che vuole conquistare. [...] Lo studente deve essere responsabile del rapporto tra la comunicazione della difficoltà e la definizione di strategie di supporto». Così Licia Sbattella, "Dislessia e università: l'esperienza del Politecnico di Milano", in E. Genovese *et al.* (a cura di), *Dislessia e università*, cit., p. 51.

¹⁰ Cfr. <<http://www.reteclassificazioni.it>>, <<http://www.who.int/classifications/icf/en/>>.

puntuale i fattori di criticità cognitiva ed emozionale che ostacolano o limitano la partecipazione alla vita universitaria.

L'attività di *counselling* garantisce un sostegno emozionale agli studenti che vivono una condizione di difficoltà legata ai disturbi specifici dell'apprendimento e che pertanto incontrano un impedimento nel proseguimento o nel completamento del proprio percorso universitario.

Sul versante *pedagogico* si provvede all'elaborazione individualizzata di strumenti compensativi e di misure dispensative di concerto con i docenti, ai quali viene chiesto di adottare modalità didattiche e di verifica adeguate alle necessità dello studente con DSA (formulazione di mappe concettuali, registrazione delle lezioni, attività di presa appunti, tempi d'esame aggiuntivi, riduzione del numero di esercizi, articolazione delle prove in più sessioni, ecc.).

Sul piano *tecnologico*, infine, le esigenze dei soggetti con disturbi specifici dell'apprendimento trovano risposta nella progettazione e/o nell'adeguamento di ausili compensativi (attrezzature informatiche, *software* specifici), nella relativa preparazione e assistenza tecnica all'utilizzo, nonché nella fornitura di materiale didattico in formato accessibile (libri digitali).

Il secondo ambito di intervento di SInAPSi è quello della formazione. Il Centro reputa strategico il lavoro condotto *per* e *con* il mondo della scuola e, in particolare, l'aggiornamento dei docenti sulle strategie necessarie per attuare un corretto processo di insegnamento/apprendimento, nonché sulle modalità di verifica e di valutazione funzionali a garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con diagnosi di DSA¹¹. Il Centro ha già condotto un'esperienza estremamente interessante erogando, per conto dell'Ufficio Scolastico Regionale della Campania¹² e in collaborazione con altri tre Atenei, un *Modulo di formazione per insegnanti di tutta la regione focalizzato su un approccio integrato al trattamento dei DSA nei contesti di formazione formale* (maggio 2012), che ha utilizzato tra i propri strumenti un'innovativa piattaforma di *e-learning*¹³. Analoghe iniziative sono attualmente in fase di studio.

La terza tipologia di attività che SInAPSi promuove e sostiene è la di ricerca sui DSA nel mondo universitario. Già nel 2010 il Centro, nel costituire una Rete per la Ricerca¹⁴ finalizzata all'allargamento delle competenze e alla realizzazione di progetti a livello locale, nazionale e internazionale, ha incluso tra i sottoscrittori dell'accordo di partenariato l'Associazione Nazionale Disturbi dell'Apprendimento (ANDA)¹⁵. Nel 2012, inoltre, SInAPSi ha finanziato due assegni di ricerca¹⁶ volti ad acquisire dati utili sia a fini statistici, sia alla predisposizione di interventi mirati: il primo, con l'obiettivo di censire i soggetti con DSA tra le matricole dell'Università di Napoli

¹¹ La Legge 170/2010, all'articolo 4 ("Formazione nella scuola"), stabilisce che «nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, è assicurata un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai DSA, finalizzata ad acquisire la competenza per individuare precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate».

¹² Le *Linee guida* allegate al decreto ministeriale n. 5669/2011 prevedono al punto 7 che «gli Uffici Scolastici Regionali attivano gli interventi di formazione realizzando sinergie con [...] le università».

¹³ Scopi e metodi del corso sono dettagliatamente indicati nel sito del Centro all'indirizzo internet <http://www.sinapsi.unina.it/nl2_Corso_DSA>.

¹⁴ Si veda la Delibera del Comitato Direttivo del Centro di Ateneo SInAPSi n. 2 del 23 febbraio 2010. Gli altri enti coinvolti nella Rete per la Ricerca sono l'Istituto di Studi Giuridici Internazionali ISGI-Cnr, l'Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali IRPPS-Cnr e il Counselling and Support Center.

¹⁵ Cfr. www.andanapoli.it.

¹⁶ Banditi con DR/2011/2325 dell'Università di Napoli Federico II.

Federico II iscritte al corso di laurea in Matematica (la scelta è scaturita dall'ipotesi che una facoltà scientifica richieda un minore impegno linguistico in virtù di modalità di apprendimento prevalentemente non verbali); il secondo, con lo scopo di realizzare il censimento dei soggetti con ipoacusia neurosensoriale bilaterale iscritti alle varie Facoltà dell'Ateneo federiciano e di individuare le difficoltà di apprendimento direttamente e indirettamente connesse con tale patologia. Il Centro, infine, in collaborazione con il Dottorato in Scienze Psicologiche e Pedagogiche dell'Università di Napoli Federico II, sta lavorando alla messa a punto di strumenti diagnostici, dispensativi e compensativi per il riconoscimento e il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento negli studenti universitari. In tale attività rientra una tesi di dottorato in corso di elaborazione¹⁷, che mira a indagare l'intreccio tra scuola e università nella gestione didattica degli studenti con DSA e le relative implicazioni sanitarie e cliniche. La ricerca si pone anche un obiettivo applicativo, in quanto gli elementi raccolti, sottoposti a opportuna standardizzazione, permetteranno agli esperti di SInAPSi di sviluppare una batteria di prove per l'individuazione dei DSA nella fascia di età compresa tra i 16 e i 22 anni. Si otterrà in tal modo un efficace strumento di valutazione in ingresso e in itinere al fine di aiutare gli studenti a conoscere le proprie risorse e i propri limiti e a raggiungere il successo formativo scongiurando il rischio di abbandoni e ritardi.

12.3. Iniziative e prospettive

Uno sguardo alle attività intraprese da enti, associazioni e università che operano in ambito italiano può fornire stimoli proficui ai percorsi di sensibilizzazione culturale e di intervento concreto.

Un'esperienza di notevole importanza è senz'altro il *Campus Dislessia*, promosso dall'Associazione Italiana Dislessia (AID)¹⁸. Nella versione per studenti universitari¹⁹, l'incontro, che dura tre o quattro giorni e si svolge in un contesto accogliente e costruttivo, offre una preziosa opportunità di scambio e di confronto e prevede anche la partecipazione di neo-laureati dislessici. Gli obiettivi del *meeting* sono l'incentivazione dell'autostima e dell'autonomia e il perfezionamento dei metodi di studio.

I nuovi mezzi di comunicazione (il cosiddetto *web 2.0*)²⁰ mostrano una notevole attenzione alle tematiche che qui interessano. Meritevole di segnalazione è un *blog* interamente dedicato ai DSA e alla dislessia, che contiene una sezione *ad hoc* su "DSA all'università" (l'argomento "Diritti di uno studente universitario" è quello con il maggior numero di visualizzazioni e di *post*)²¹. Assai vivace risulta anche la pagina Facebook *Dislessici universitari*²², che si rivolge a «quelli che con la dislessia sono arrivati all'università».

Un segnale estremamente positivo è costituito, infine, dai master universitari che numerosi Atenei hanno attivato in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali allo scopo di fornire una preparazione specialistica nel settore della diagnosi e del

¹⁷ Il riferimento è al lavoro di Maria Cristina Veneroso, *Strumenti diagnostici per l'individuazione di DSA in studenti della fascia di età 16/22 anni e ricadute in termini d'inclusione e partecipazione nei contesti formativi (XXVII ciclo)*.

¹⁸ Cfr. <<http://www.aiditalia.org>>.

¹⁹ Cfr. <<http://www.campusdislessia.it/?q=node/247>>.

²⁰ Cfr. <http://it.wikipedia.org/wiki/Web_2.0>.

²¹ Cfr. <<http://www.dislessia.org/forum/viewforum.php?f=21>>.

²² Cfr. <<http://www.facebook.com/groups/dislessiciuniversitari/?ref=ts&fref=ts>>.

trattamento dei DSA e di offrire aggiornate conoscenze teorico-metodologiche ed efficaci strumenti professionali a quanti operano nel mondo dell'istruzione²³.

Riferimenti bibliografici

Genovese, E. *et al.* (a cura di), (2010), *Dislessia e università. Esperienze e interventi di supporto*, Trento: Erickson.

Renis, M. (2010), "L'Università di Catania: una lunga esperienza d'integrazione dello studente dislessico in ambito universitario", in E. Genovese *et al.* (a cura di), *Dislessia e università. Esperienze e interventi di supporto*, Trento: Erickson, pp. 16-20.

Valerio, P. (a cura di), (2011), *Il viaggio dell'inclusione*, Napoli: Ateneapoli, 2011.

Valerio, P., Striano, M., Oliverio, S. (a cura di), (2013), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Napoli: Liguori.

²³ Sul ruolo delle università nel curare la formazione e l'aggiornamento del personale della scuola intorno alle problematiche dei DSA insiste anche il recente decreto ministeriale n. 27/2012 (*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*); si veda pure la relativa circolare ministeriale n. 8/2013.

Gli autori

Fiorentino Ferraro, tecnico informatico, in servizio presso la Sezione Tecnologia del Centro di Ateneo SInAPSI dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Bruno Galante, già docente di ruolo nella Scuola Secondaria di II grado, è docente a contratto di *Didattica e pedagogia speciale* nei corsi per il TFA presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Elisabetta Genovese, professore associato di Audiologia e Foniatria, Delegata del Rettore per la disabilità presso l'Università di Modena e Reggio Emilia.

Alfonso Gentile, PhD in Scienze filosofiche, in servizio della Sezione Pedagogia del Centro di Ateneo SInAPSI dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Giacomo Guaraldi, docente specializzato per le attività di sostegno, responsabile del Servizio accoglienza studenti disabili dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

Tiziana Liccardo, psicologa clinica, in servizio presso la Sezione Accoglienza del Centro SInAPSI dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Livia Nasti, psicologa clinica, in servizio presso la Sezione Accoglienza del Centro SInAPSI dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Stefano Oliverio, PhD in Pedagogia della formazione, assegnista di ricerca presso il Centro di Ateneo SInAPSI dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Carlo Paribuono, personale tecnico-amministrativo in servizio presso la Direzione del Centro di Ateneo SInAPSI dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Alessandro Pepino, professore associato di Bioingegneria elettronica e informatica, Responsabile della Sezione Tecnologia del Centro di Ateneo SInAPSI dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Alessandra Ricciardi Serafino de Conciliis, psicoterapeuta, in servizio Sezione Counselling del Centro SInAPSI dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Gennaro Sicignano, PhD in Metodologie di analisi e progettazione di sistemi per l'e-sanità, in servizio presso la Sezione Tecnologia del Centro di Ateneo SInAPSI dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Maura Striano, professore straordinario di Pedagogia generale e sociale, Responsabile della Sezione Pedagogia del Centro di Ateneo SInAPSI dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Marco Tammaro, tecnico informatico, in servizio presso la Sezione Tecnologia del Centro di Ateneo SInAPSI dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Paolo Valerio, professore ordinario di Psicologia Clinica, Direttore del Centro di Ateneo SInAPSI e Delegato del Rettore per la disabilità presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Maria Cristina Veneroso, pedagogista, terapeuta della Neuro e Psicomotricità dell'età evolutiva, docente Scuola Primaria, è PhD Student in Scienze Psicologiche e Pedagogiche presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II.