

# Dislessia Evolutiva DSA

Codici Identificativi



Funzioni Esecutive



Strumenti Diagnostici



Comprensione



Parametri e Statistiche



Compensare/Dispensare



Comorbilità



Didattica



Dislessia ed Espressività





---

manuali **DSM-5** (American Psychiatric Association)- **2013**

---

**D**iagnostic e **S**tatistic **M**anual of  
Mental Disorders

---

Vi sono critiche alla sua  
impostazione ma comunque è  
**considerato punto di riferimento e  
più «aggiornato» e influente dell'ICD**

---





---

manuali **ICD-10** (Organizzazione Mondiale della Sanità)... giunto alla decima edizione nel 1990

---

International Statistical **C**lassification of **D**isease

---

**Maggiormente usato** in Europa (e **in Italia per le diagnosi**), ma meno aggiornato del DSM, cui spesso si ispira...  
vi sono **a volte delle leggere differenze**  
**tra i due manuali**

---





## Codici identificativi diagnosi cliniche

- F81.0 Dislessia Evolutiva (DE)
- F81.1 Disortografia Evolutiva (chiamata anche «Compitazione»)
- F81.2 Discalculia
- F81.3 Disturbo misto delle capacità scolastiche (significa che c'è COMORBILITA' tra **almeno due disturbi= dislessia + disortografia + discalculia**)
- F81.8 Disturbo dell'espressione scritta → Disgrafia





## Qualche curiosità...

### **F81.9 Disturbo delle abilità scolastiche non meglio specificato...**

io personalmente non ho mai visto questo codice (quadro clinico assai sfumato e difficile da inquadrare)

### **F81.2 Discalculia...**

prevalenza dell'1%, come discalculia pura...  
dott.ssa Passolunghi dell'Università di Trieste...  
«in sette anni di diagnosi e interventi avrò incontrato un solo soggetto, forse due, con discalculia pura»





---

## Novità DSM-5

Sparirà la suddivisione in diverse tipologie di Disturbi specifici dell'Apprendimento

---

Una sola categoria, con descrizione dettagliata del disturbo

---

La motivazione risiede nella grande COMORBILITA' presente tra i diversi disturbi... sotto traccia vi è l'ipotesi che ci sia una qualche eziologia comune tra i diversi disturbi... o dei deficit che influenzano più processi cognitivi

---





# Novità DSM-5

Disturbi Specifici di Apprendimento= DSA  
Dislessia Evolutiva = DE

La **Dislessia Evolutiva** si reputa possa essere presente su **circa 3,5% della popolazione** con un **rapporto di 3:1 tra maschi e femmine**

**Anche i DSA si reputa che possano essere all'incirca il 3,5 - 4% della popolazione...**

ovviamente non si sommano le due percentuali, sono semplicemente casi di comorbidità tra disturbi diversi... da qui **a volte la semplificazione** per cui **si utilizzano in modo quasi interscambiabile DSA e DE**





Strumenti

Lettura di Brano MT (strumento più ecologico)

I livello

Cornoldi C., Pra Baldi A., Friso G. (2010)

“Prove MT Avanzate di Lettura per il biennio della scuola superiore di II grado”, Firenze, Giunti O.S.

«Nuove Prove di lettura MT per la scuola secondaria di I grado», Cornoldi C., Colpo G. (2012), Firenze, Giunti O.S.

Si valuta sia la **velocità** che la **correttezza** MA  
la **velocità è il parametro più importante**

Si calcola in numero di sillabe lette al secondo  
(**sill/sec**)





Strumenti  
Il livello

Sartori G., Job R., Tressoldi P. E.,

*DDE-2 Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*,  
Firenze, O. S., 2007

Tressoldi P. E., Cornoldi C.,

*Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica nella scuola dell'Obbligo*, Firenze, O. S., 2000

**BVSCO-2** (acronimo)





## DDE-2

**Prova 2**= lettura di parole

**Prova 3**= lettura di non-parole (fosto-  
prisi- tonca)

**Prova 4**= comprensione di frasi con  
omofone... leggi e trova l'errore: «Un  
bicchiere di acqua e divino» oppure  
«Mistero divino»

**Prova 5**= correzione di parole con  
omofone... leggi e trova l'errore... «di  
vano» oppure «di lato»





## DDE-2

**Prova 6**= dettato di parole

**Prova 7**= dettato di non-parole (dorta- brepe)

**Prova 8**= dettato di frasi con omofone... «la mamma cuciva i pantaloni con l'ago» oppure «i bambini stavano vicino al lago»

---

Solitamente vengono somministrate le **prove di lettura (2-3) e di dettato (6-7-8)**

Per la **lettura** il cut-off è posto a **-2 dev. standard**

Per la **scrittura** si usa preferibilmente il **5° percentile**

---





## Da tenere a mente...

In teoria

la **prova di lettura 2** fa riferimento alla capacità di leggere globalmente una parola (magazzino lessicale integro)...  
se prestazione deficitaria significa  
**una dislessia di tipo superficiale**

La **prova di lettura 3** fa riferimento alla capacità di conversione grafema-fonema... se prestazione deficitaria significa **dislessia di tipo fonologico**

In pratica

**Questa distinzione in una lingua trasparente come l'Italiano non viene quasi presa in considerazione**





## Da tenere a mente...

La **Dislessia profonda** presenta sia sintomi della dislessia superficiale che della dislessia fonologica...

Il termine «superficiale» e «profonda» **NON** richiamano quindi uno stato di **GRAVITA'**

---

**Lingua trasparenti** (cioè alta corrispondenza tra i grafemi e i fonemi, con poche eccezioni)= **Italiano, Spagnolo, Tedesco**

**Lingue opache** (bassa corrispondenza tra grafemi e fonemi → diverse eccezioni di pronuncia)=  
**Inglese, Francese**





## Da tenere a mente...

Per la lingua italiana si reputa che la **prova più discriminante** sia proprio la **lettura di NON PAROLE**

**Questo sembra valere anche per gli alunni stranieri,** quando non si riesce a comprendere se la loro difficoltà dipenda dalla non conoscenza della nostra lingua o da altre cause (esempio, appunto, un dislessia evolutiva)





## Competenza ortografica

---

BVSCO-2

**Prova 1**= dettato di brano

**Prova 2**= copia di brano

**Prova 3**= produzione libera (descrizione e narrazione)

**Prova 4**= velocità di scrittura

**Prova 5**= scrittura di nomi di figure (velocità di accesso al lessico)

**Prova 6**= dettato di brano con parole omofone non omografe (l'ago-lago)

---





## BVSCO-2

**Errori fonologici** (non vi è corrispondenza tra la produzione scritta e l'enunciato sonoro)= scambio di sillabe o fonemi come f/v o p/b, migrazione di sillabe come in balena/banale, aggiunta o omissione di fonemi o sillabe

**Errori non fonologici** (rispettato l'enunciato sonoro ma non l'ortografia)= apostrofo, uso dell'h, fusioni o separazioni illegali di parole (ilcane- da vanti), c/q- cie/ce

**Errori fonetici**= accentazione e uso delle doppie





## BVSCO-2

Errori fonologici

Errori non fonologici

Errori fonetici

---

Si tratta di una **gerarchia nello sviluppo della competenza ortografica**: gli errori fonetici sono gli ultimi a sparire e sono i più «resistenti»

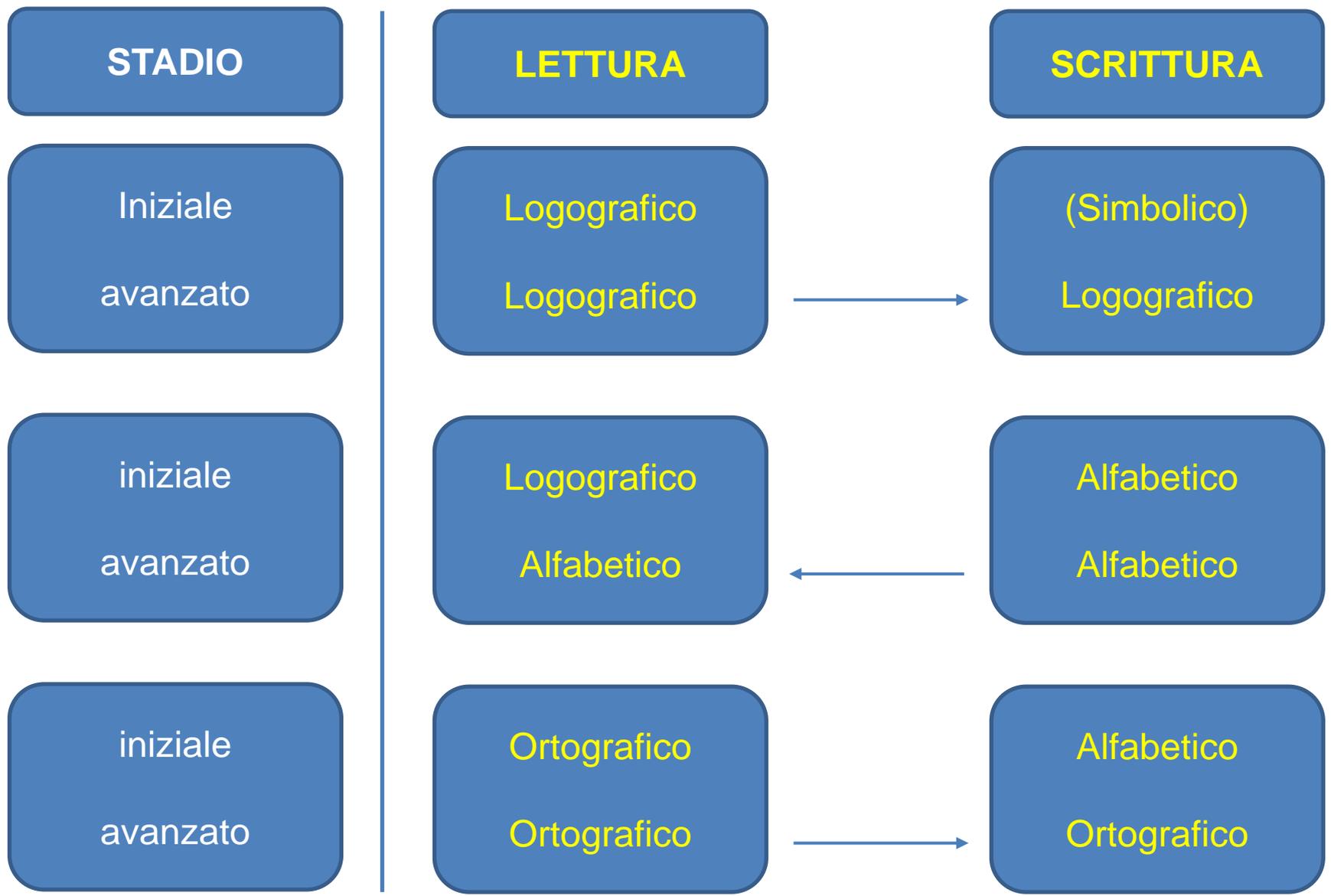
A 12-13 anni la presenza di errori fonologici è un campanello d'allarme **BEN EVIDENTE** (ma già a partire dagli 8 anni questi tipi di errori dovrebbero essere andati in estinzione)

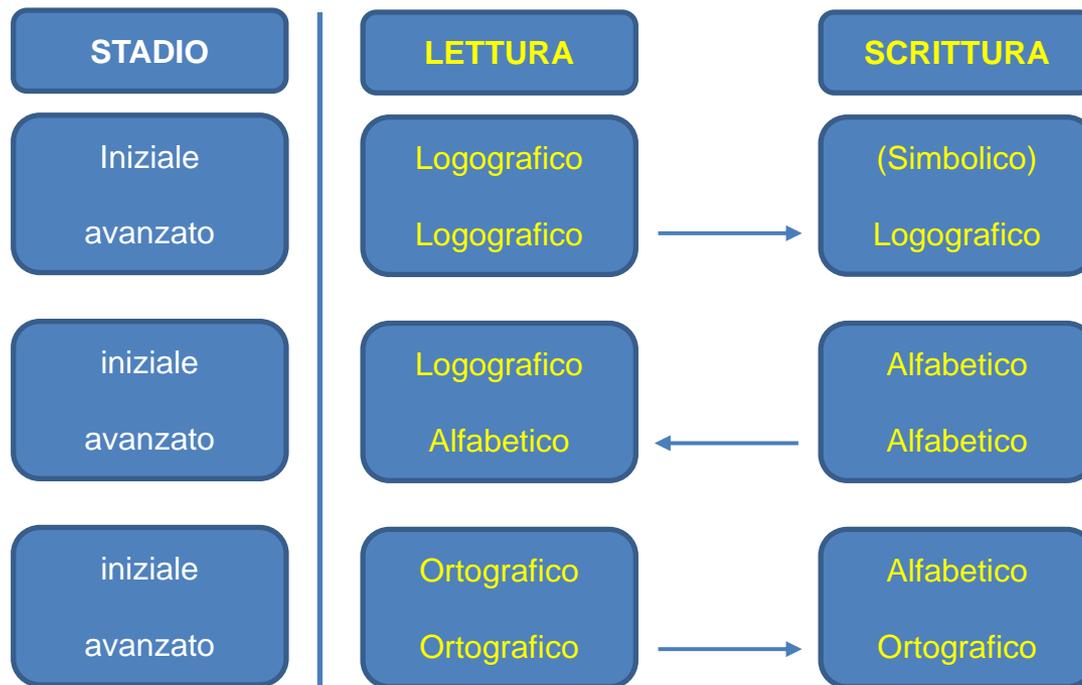
---





# Modello evolutivo di Uta Frith





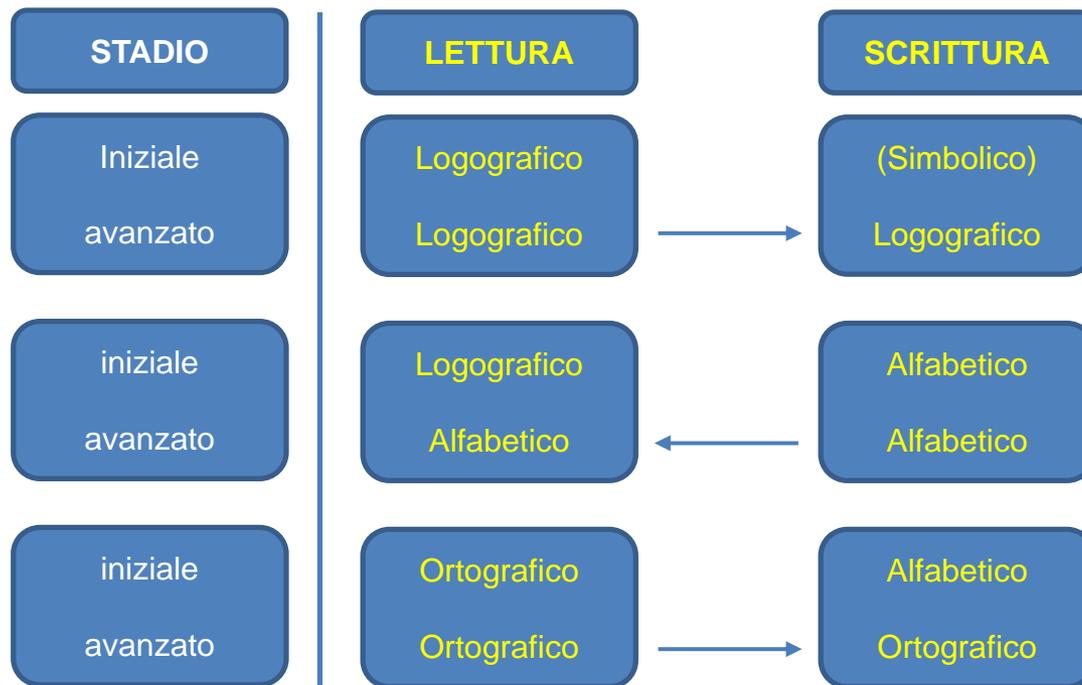
**Stadio Logografico**= la parola è vista come se fosse un disegno (nessuna consapevolezza che i segni rappresentano un suono)

**Stadio Alfabetico**= conversione grafema-fonema (inizia la consapevolezza fonologica)

**Stadio Ortografico**= si acquisiscono le regole ortografiche, l'uso dei trigrammi, le conoscenze relative alle eccezioni, etc.

**Stadio Lessicale**= Le parole vengono lette e scritte in modo globale, attingendo al «magazzino lessicale» (ma con piena consapevolezza fonologica, rispetto alla fase logografica)





**Andamento a «serpentina»...** si sviluppa una prima competenza a livello di lettura, poi è la scrittura che fa da «traino» alla lettura, etc.

**Concetto del «merging»...** spesso, mentre si sviluppa lo stadio superiore, il soggetto mantiene anche alcune caratteristiche dello stadio precedente





## Il modello evolutivo di Uta Frith è preferito da alcuni studiosi al modello modulare «a due vie» perché...

In una lingua trasparente come l'Italiano **non esistono evidenze** che vi sia una **netta diversificazione tra via fonologica e via lessicale** (Vio, Toso, 2007; Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012);

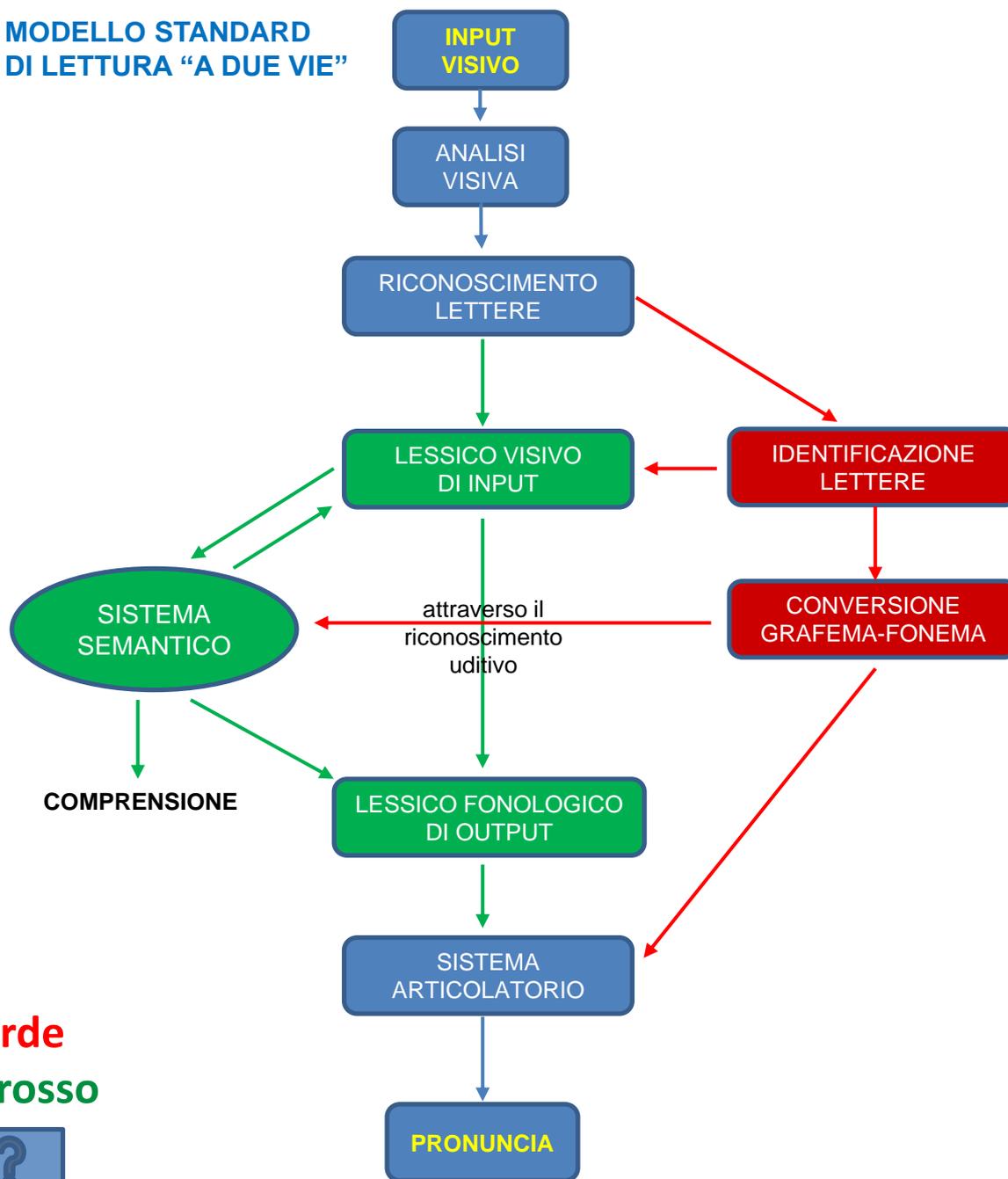
Disturbi della **sola via lessicale** coinvolgono preferibilmente **bambini di età oltre i 10 anni...** quindi **un indizio** a favore di **un arresto dell'evoluzione tipica** ad uno stadio precedente (Vio, Toso, 2007);

La **scelta strategica** operata dal bambino nella lettura (**dare maggiore importanza alla velocità oppure alla correttezza**) sembra produrre tipi di **errori/procedure diversi (sostituzioni VS procedure di sounding out)** e di conseguenza appare ipotizzabile che non vi sia un danno modulare quanto piuttosto una “preferenza” nello stile di lettura (Zoccolotti, 2011).





## MODELLO STANDARD DI LETTURA "A DUE VIE"



Via lessicale= verde  
 Via fonologica= rosso



## Effetto stroop... la forza della lettura

Studiato per la prima volta nel 1935... l'effetto stroop postula un **ritardo nella processazione di stimoli incongruenti**

I primi esperimenti furono eseguiti proprio con le parole

Il test prevede che il **soggetto dica a voce alta il nome del colore con cui è stata scritta una parola...** nel caso di incongruenza tra il nome del colore e ciò che è scritto, la risposta è molto più lenta (forza della decodifica-lettura sulla percezione visiva)

**Verde**

**Rosso**

**Verde**

**Rosso**

L'effetto stroop rimanda **all'importanza delle funzioni esecutive, spesso carenti nei dislessici/DSA**, come ad esempio, Capacità di inibizione, Controllo esecutivo, Attenzione, Memoria di lavoro





## Statistiche

### percentuale

---

- Ipotizzabile una **dislessia nel 3,5% della popolazione** (da dati internazionali e screening nazionali)

### genere

---

- La percentuale tra **maschi e femmine** è nel rapporto di **3:1**

### screening

---

- Le diagnosi attualmente effettuate non riescono ancora ad intercettare l'intera popolazione attesa... necessità di ampliare le pratiche di screening (**decreto interministeriale** del 19 aprile 2013 per «**individuazione precoce di DSA**»)





## Statistiche in Friuli Venezia Giulia

**Barbiero C., Ronfani L., Lonciari I.,  
*Epidemiologia dei disturbi specifici dell'apprendimento: screening in una  
 popolazione scolastica non selezionata, IRCCS Burlo Garofolo, 2009***

### FVG -A.S. 2008/09: Iscritti italiani scuola Primaria

	I anno	II anno	III anno	IV anno	V anno
Iscritti	—	—	9281	8892	8913
<b>Prevalenza soggetti con Dislessia (3,1%)</b>	—	—	288	276	276
			Totale 840		





## Statistiche in Friuli Venezia Giulia

**FVG -A.S. 2008/09**

**Totale alunni italiani di ogni ordine e grado: 96.542**

	Stima dislessici
Scuola Primaria	840
Scuola Secondaria di I grado	830
Scuola Secondaria di II grado	1323
Totale	2993

**Stima dislessici**= alunni effettivamente diagnosticati dopo la procedura di screening





## Statistiche in Friuli Venezia Giulia

Gli alunni con **diagnosi di dislessia prima dello screening** erano in FVG l'**1%** della popolazione scolastica

Al **termine dello screening** è stato individuato il **3,1%** della popolazione con disturbi specifici di lettura

Il **2%** della popolazione scolastica era in classe **senza l'adeguata diagnosi**

Da precisare che il **2%** della popolazione **aveva comunque una diagnosi di DSA**

Quindi... diciamo che l'**1%** degli alunni **non aveva ricevuto alcuna diagnosi** ed era **totalmente «sfuggito»** all'occhio di docenti e psicologi





## La dislessia è una «scoperta» recente in Italia?

### È una moda?

- Da alcune parti si sostiene che la Dislessia sia una «scoperta» recente e che le diagnosi siano aumentate dopo l'emanazione della Legge 170/2010

### Forse...

- Sicuramente la Legge ha acceso i riflettori sul fenomeno e non è da escludere che qualche psicologo abbia interpretato in modo molto ampio le indicazioni per la diagnosi

### Ma...

- Faglioni et al. (1967) → TRPS: primo tentativo di screening
- Sartori G. (1984) → pubblica «La scrittura» presso il Mulino... introduce il modello standard «a due vie» di M. Coltheart in Italia





## Parametri diagnostici

cosa  
guardare?

**Per la velocità** di lettura si considera le **-2 dev. standard** come patologico (equivale ad una prestazione che viene fornita solo da circa il 2% della popolazione)

**Per la correttezza** si considera il **5° percentile** come cut off per individuare una elevazione clinica (equivale in questo caso ovviamente al 5% della popolazione)

Si reputa consigliabile che vi siano **almeno due prove**, che vanno a misurare lo **stesso parametro**, **al di sotto del cut off** (due prove per la velocità oppure due prove per la correttezza)





## Parametri diagnostici

si tenga presente che...

Esiste per ogni test **l'errore statistico** che in questo caso è stimato attorno a **0,2 punti...** quindi una prestazione di **-1,8 dev standard** potrebbe essere **considerata sufficiente** da uno psicologo **per la diagnosi**

**Per la velocità** (parametro più sensibile rispetto all'accuratezza) si preferisce utilizzare la deviazione standard ma non è obbligatorio... **se si utilizzano i percentili allora → il 5° percentile (cut off) equivale a circa -1,7 dev. standard**





## Parametri diagnostici

si tenga  
presente  
che...

Per lingue trasparenti come l'Italiano il **parametro fondamentale da tenere presente** è soprattutto quello della **velocità...**

**La correttezza** è assai meno importante e **con l'età tende a normalizzarsi...**

**La lentezza** di lettura invece **può migliorare, ma resta tutta la vita**

---

A prescindere da ogni parametro, l'indicazione generale che ha lo psicologo è quella di **valutare in che modo il disturbo interferisce sulla qualità della vita del soggetto...** quindi se vi è disfunzionalità in qualche modo attribuibile al disturbo di lettura allora si può rilasciare diagnosi di dislessia

---





## Il dato forse più importante... quante sillabe al secondo?

Riferimenti  
bibliografici

Per le **scuole secondarie di II grado**: «Dislessia», vol. 10, n.1, gennaio 2013, Arina S., Iervolino I., Stella G.

Strumenti da  
utilizzare  
assieme

«**Prima raccolta di dati normativi per la valutazione della dislessia evolutiva negli adolescenti di scuola secondaria di II grado**»

Per le **scuole secondarie di I grado**: «Dislessia», vol. 7, n. 1, gennaio 2010, Cornoldi C., Tressoldi P. E., Perini N.

«**Nuove norme e alcune chiarificazioni per l'uso delle prove MT**»





## Il dato forse più importante... quante sillabe al secondo?

Secondaria  
di II grado

«**Prove MT Avanzate di Lettura** per il biennio della scuola superiore di II grado» di Cornoldi C., Pra Baldi A., Friso G. (2010)

**Non vi è la prova di Lettura MA solo la prova di Comprensione del testo**, assieme ad una prova di Matematica (**vedi slide successiva**)

Per una valutazione e diagnosi di **DISCALCULIA** non si utilizza questo strumento ma le **Prove AC-MT 11-14, Cornoldi C., Cazzola C.** → per un invio ai Servizi le «Prove MT Avanzate» potrebbero essere **uno strumento di screening interno alla scuola**





## Il dato forse più importante... quante sillabe al secondo?

Secondaria  
di II grado

Nello studio di G. Stella si è somministrata la **prova finale della classe 3<sup>^</sup>** della scuola secondaria di I grado

**Campione** formato da **3.518 alunni** (quindi dato abbastanza robusto) raccolto in **12 diverse tipologie di Istituto**

Uno studio di Tressoldi P. E. porta evidenze sul fatto che **un alunno legge alla stessa velocità qualsiasi brano MT**, quello della sua età, come quello proposto per età diverse dalla sua (differenze irrilevanti a livello statistico) → «Dislessia», vol. 5, n. 3, ottobre 2008





Il dato forse più importante... quante sillabe al secondo?

Classe	Sill/sec	Dev. standard
1 Primaria	1,40	0,86
2 Primaria	2,48	0,90
3 Primaria	3,35	1,10
4 Primaria	3,69	1,23
5 Primaria	3,69	1,12
1 Medie	4,34	1,00
2 Medie	5,02	1,17
3 Medie	5,34	1,06
1 Superiori	6,01	0,78
2 Superiori	6,14	1,24
3 Superiori	6,53	1,14
4 Superiori	7,04	1,03
5 Superiori	7,42	1,13





## Come interpretare i dati statistici sulla velocità

---

riflessioni    Un alunno con **diagnosi di dislessia** legge **almeno con -2 dev. standard**

---

Un alunno di **classe 2<sup>^</sup>** delle scuole Superiori leggerà quindi con una **velocità inferiore alle 3,86 sill/sec**

---

Questa prestazione è **equiparabile a quella di un alunno di 5<sup>^</sup> della scuola Primaria**

---





## Come interpretare i dati statistici sulla velocità

---

riflessioni    Si tenga presente che **spesso questi alunni leggono dunque ad una velocità che è quasi la metà dei loro compagni di classe**

---

Un dato «confortante»... in letteratura si assume che con **una velocità pari a circa 3 sill/sec** un alunno possa affrontare in **autonomia lo studio (dislessia compensata)**

---





## Come interpretare i dati statistici sulla velocità

conseguenze

Nonostante ciò che si afferma in letteratura permangono evidenti problemi nello studio

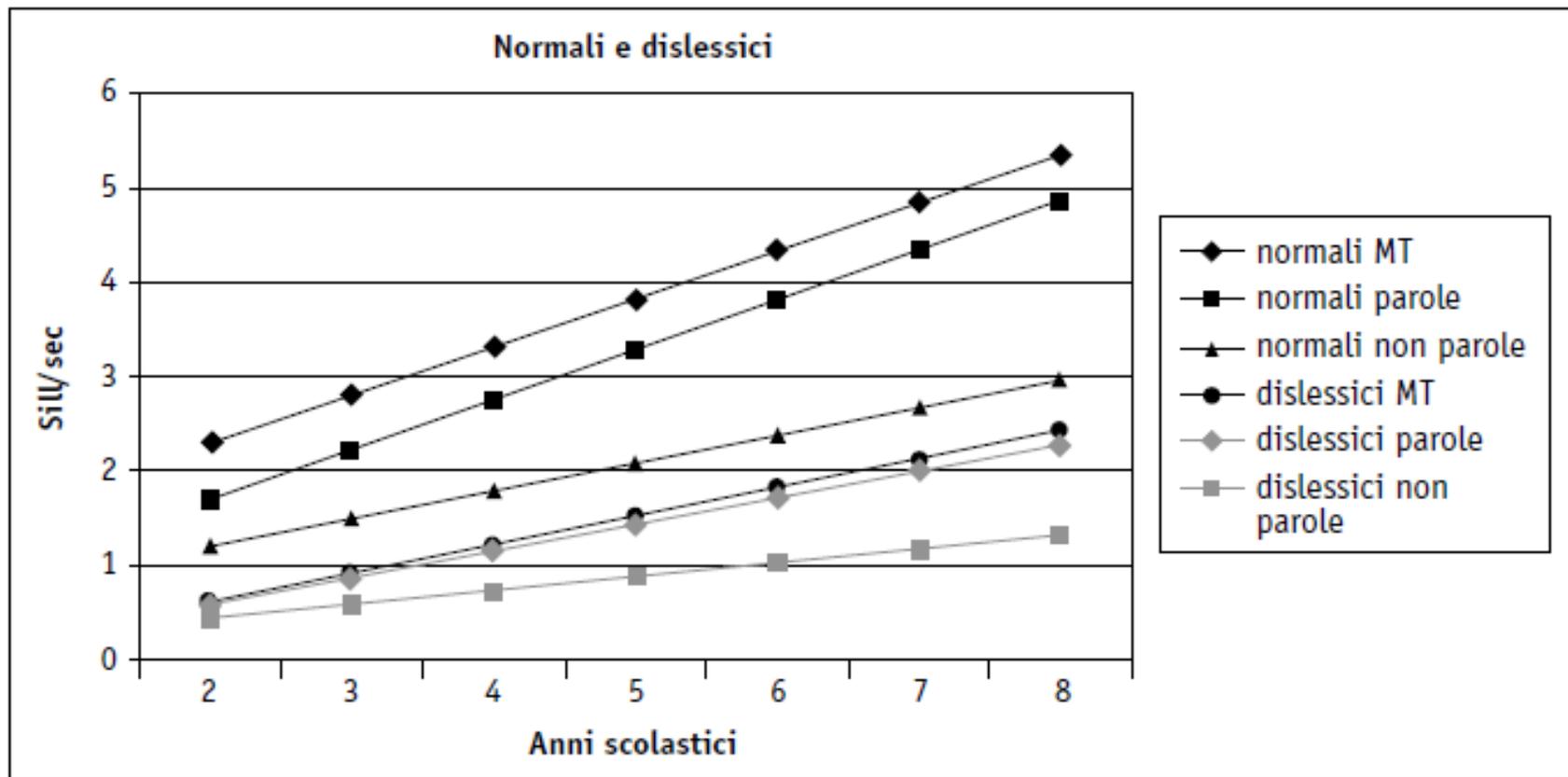
Questi alunni quando studiano probabilmente **NON leggono più di una volta (massimo due) un testo**

Nelle **verifiche scritte** saranno **lenti** anche solo nel **leggere le consegne**... se si deve leggere un testo per la comprensione perderanno tempo e **potrebbero entrare in ansia**





## Ultimo dato interessante per l'interpretazione delle diagnosi



*Fig. 1* Progressione della rapidità di lettura nel brano MT, nella lista di parole e non parole dei normolettori e nei dislessici non trattati dalla seconda classe della scuola primaria alla terza classe della scuola secondaria di primo grado (Fonte: Tressoldi, Stella e Fagella, 2001b).





## Ultimo dato interessante per l'interpretazione delle diagnosi

evidenze

**Alunni dislessici NON riescono a superare mai i normolettori neppure paragonando parametri diversi**

**La lettura di un brano è sempre la prestazione più veloce in tutti i lettori per l'effetto della coesione testuale= effetto lessicale/semantico**

**I dislessici leggono un brano più lentamente di come un normolettore legge non-parole**





## Ultimo dato da controllare in una diagnosi: evoluzione

	Evoluzione naturale in sill/sec (senza trattamento riabilitativo)		
	Brano	Parole	Non-parole
Normolettori	0,51	0,51	0,29
Dislessici	0,28	0,23	0,08

Potrebbe essere uno strumento utile per valutare se in un alunno, oltre alle difficoltà di lettura, vi sia stata una scarsa esposizione ed esercizio di lettura (con le dovute cautele) → vedi il «caso clinico di Daniel»





## Comorbidità

**Coesistenza di due o più patologie nello stesso individuo**

Negli alunni DSA tale stato è molto comune anche se esistono relativamente pochi studi statistici

I dati statistici sulla comorbidità in alunni DSA **non sono sempre concordi a causa dell'adozione di parametri diversi...** resta però un **dato consolidato l'alta incidenza della presenza di almeno due patologie**





## Comorbidità

**Proprio l'alta incidenza di Comorbidità in alunni DSA sta mettendo in secondo piano il concetto di «specificità»**

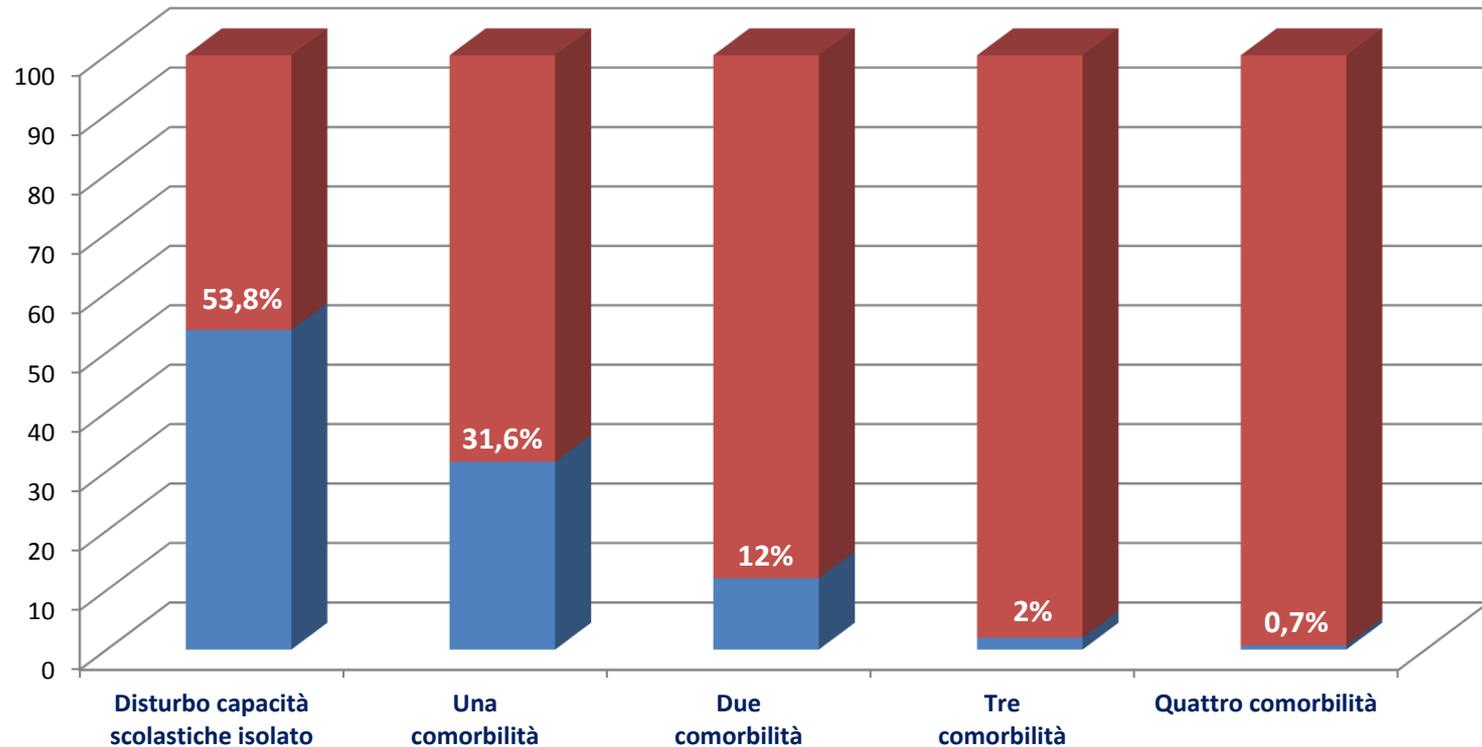
Il DSM-5 preferisce individuare la presenza di uno stato di DSA, senza «attribuire un'etichetta», rimandando quindi ad una descrizione analitica dei disturbi

In Italia vi sono due studi che sono maggiormente citati:

**Gagliano et al. (2007)... campione=301 soggetti**

**G. Stella (2009)... campione= 91 soggetti**





Gagliano A. et al. «*La comorbidità nella dislessia: studio di un campione di soggetti in età evolutiva con disturbi di lettura*», in “Dislessia”, 4, 1, 2007, pp. 27-45

**Il 47% dei soggetti con Dislessia presenta una o più comorbidità con altre patologie meno specifiche rispetto alle abilità scolastiche...**

In questo grafico il termine «disturbo capacità scolastiche» accorpa i soggetti con «dislessia, disortografia, discalculia» in un unico cluster





Disturbi associati alla dislessia	Numero di soggetti	% di prevalenza
Disortografia	297	98,7
Disgrafia	249	82,7
Discalculia	210	70,0
Disturbo del linguaggio (DSL)	47	15,6
Disturbo visuo-spaziale (DVS)	35	11,6
Disturbo attenzione/iperattività (ADHD)	34	11,3
Disturbo coordinazione motoria (DCM)	31	10,3
Psicopatologia	55	18,3

In tabella con il termine «**psicopatologia**» ci si riferisce a “**disturbo d’ansia generalizzato**”, “**disturbo oppositivo-provocatorio**”, “**disturbo della condotta**”, tratti ansioso-fobici, demoralizzazione, disistima di sé, learned helplessness, disagio psico-affettivo, inibizione, somatizzazioni, tratti aggressivi, oppositività, isolamento sociale, difficoltà relazionali.





Importante anche il dato sulla **comorbidità tra Dislessia e ADHD**, che registra un **significativo 11,3%**

Tale dato risulta piuttosto preoccupante, tenendo conto della risposta, fornita dalla **Consensus Conference (2010)**, al quesito **B5** sulla **gravità della comorbidità tra dislessia e ADHD**:

**“[...] la co-occorrenza di DSA e di disturbo da deficit dell’attenzione e iperattività comporta un peggioramento di entrambi”.**





Disturbi associati alla dislessia	Numero di soggetti	% di prevalenza
Disortografia	60	65,2
Disgrafia	40	43,5
Discalculia	41	44,6
Disturbo del linguaggio (DSL)	19	20,6
Disturbo coordinazione motoria (DCM)	24	26,1
Disturbo attenzione	10	10,9
Difficoltà accesso al lessico attivo	44	47,5

In tabella con il termine «**accesso al lessico attivo**» ci si riferisce a “un test di denominazione di figure” per cui al soggetto si richiede di denominare il più velocemente possibile 64 figure diverse.

Stella G., Franceschi S., Savelli E., *Disturbi associati nella dislessia evolutiva: uno studio preliminare*, in "Dislessia", 6, 1, 2009, pp. 31-48





Dati statistici internazionali sulla comorbidità:  
**Stati Uniti 40%, Israele 25%, Grecia 12%.**

Gli **studi italiani sulla comorbidità non sono numerosi**, ma tale carenza è comune a tutta la letteratura internazionale:

“[...] la revisione della letteratura ha evidenziato dei **limiti della ricerca scientifica in questo ambito per il numero ridotto di studi disponibili**, per la mancanza di studi sulla co-occorrenza di DSA, per la scarsa numerosità dei campioni su cui sono stati condotti gli studi [...]” (Consensus Conference, 2010).

Per tale motivo **non risulta ancora chiaro se la presenza di altri disturbi in comorbidità con la diagnosi di DSA modifichi la storia naturale della malattia**, rispetto ai DSA isolati, oppure non abbia alcun effetto rilevante.





## Funzioni esecutive in alunni DSA

Sempre più numerose sono le evidenze di un **coinvolgimento delle Funzioni Esecutive** da inserire nelle **possibili eziologie dei Disturbi Specifici di Apprendimento**.

**Per semplificare... le Funzioni Esecutive sono processi cognitivi «sovraordinati» che influenzano l'implementazione di altri processi cognitivi più specifici al compito.**

**Attenzione**

**Memoria a breve termine e Memoria di lavoro**

**Pianificazione (programmazione di strategie)**

**Shifting**

**Inibizione**

**Monitoraggio (flessibilità nell'applicazione di strategie)**





## Funzioni esecutive in alunni DSA

Da alcuni studi (non ancora pubblicati) vi sono evidenze che i soggetti con DSA presentano cadute «tipiche» in alcuni subtest della WISC (Cornoldi C.)

Se i dati sono disponibili nella diagnosi è un aspetto che si può prendere in considerazioni

Può fornire elementi per la comprensione delle difficoltà dell'alunno con DSA





## Wisc III

Attualmente in Italia, nei Servizi Sanitari Nazionali, è il test più utilizzato dagli psicologi, anche se dal 2012 esiste in commercio la WISC IV

---

La batteria è composta da **13 subtest**.

Si possono elaborare i seguenti punteggi → **QIT** (totale); **QIV** (verbale): 5 subtest; **QIP** (performance): 5 subtest; 2 subtest sono supplementari, 1 subtest è facoltativo

---

L'analisi fattoriale prevede anche la possibilità di elaborare **altri 4 indici**:

**CV** (comprensione verbale)- **OP** (organizzazione percettiva)- **LD** (libertà da distraibilità)- **VE** (velocità di elaborazione)

---





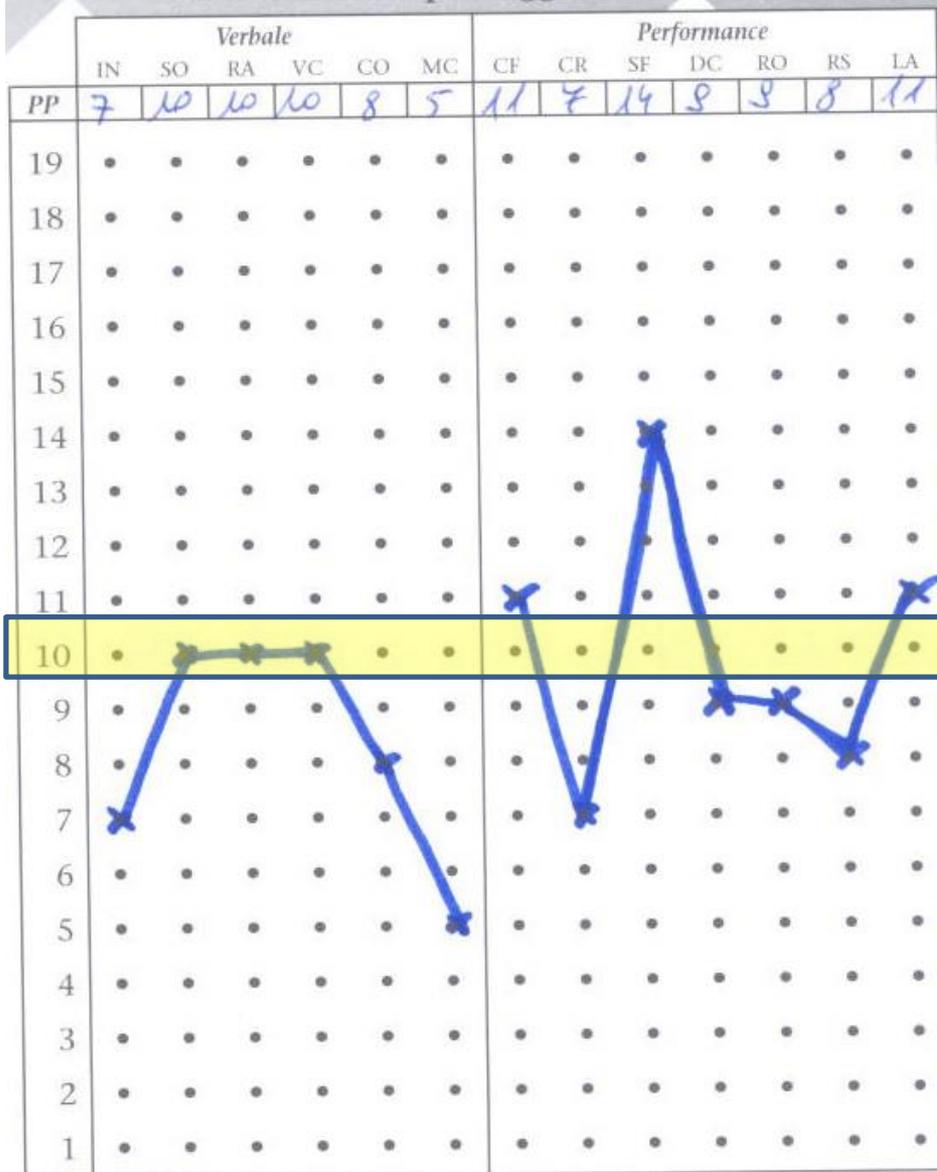
CV	OP	LD	VE
comprensione verbale	organizzazione percettiva	libertà da distrabilità	velocità di elaborazione
Informazioni	Completamento di figure	<b>Ragionamento aritmetico</b>	<b>Cifrario</b>
Somiglianze	Riordinamento di storie figurate	<b>Memoria di cifre</b>	<b>Ricerca di simboli</b>
Vocabolario	Disegno con i cubi		
Comprensione	Ricostruzione di oggetti		
	Labirinti		

**QD (Quoziente di deviazione fattoriale)**= oltre a QIT, QIV e QIP si possono analizzare **4 aree distinte**, di cui in tabella sono riportati i rispettivi subtest. «**Libertà da Distrabilità**» e «**Velocità di Elaborazione**» possono considerarsi strettamente connesse con le Funzioni Esecutive.

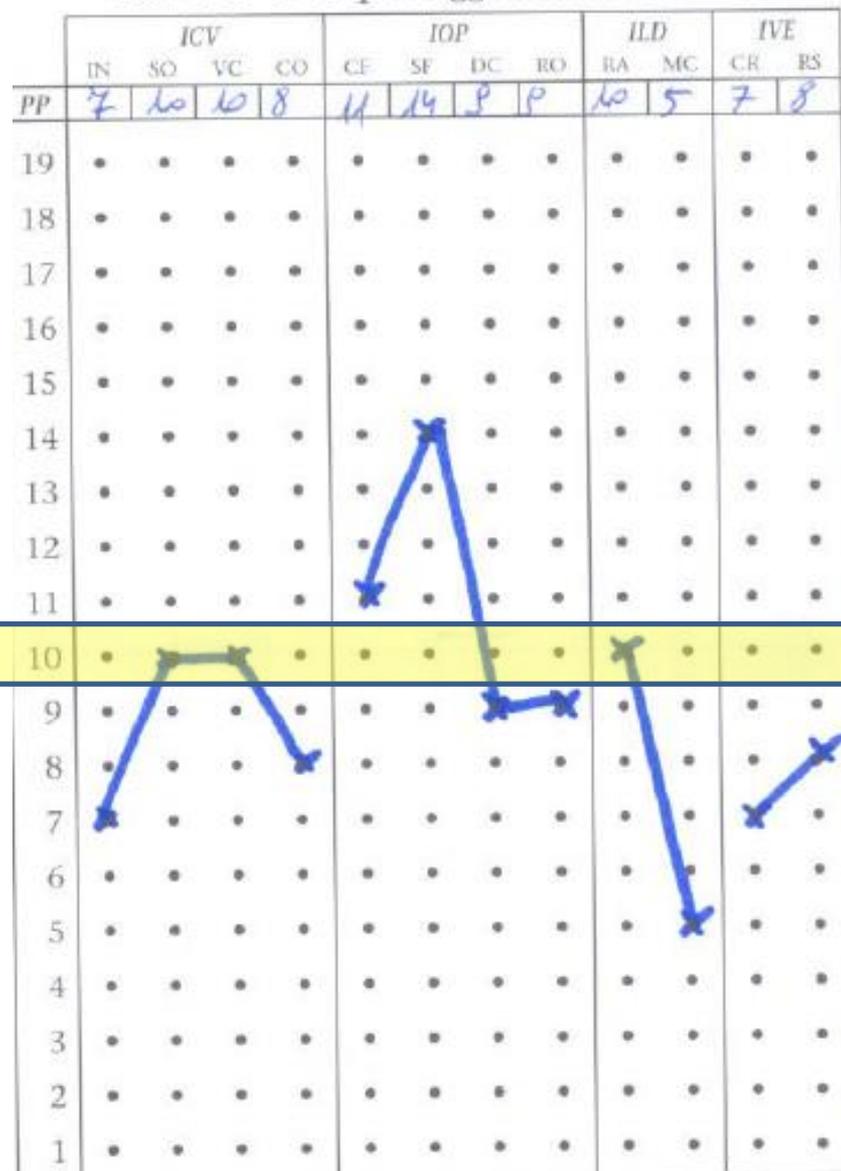




Profilo n° 1 dei punteggi della WISC-III



Profilo n° 2 dei punteggi della WISC-III





	Somma p. ponderati	QI/QD fattoriale	Percentile	___% intervallo confidenza
Verbale	45	93	32°	-
Performance	50	100	50°	-
Totale	95	96	38°	-
CV	35	92	30°	-
OP	54	106	66°	-
LD	15	85	16°	-
VE	15	85	16°	-

Il foglio di annotazione dei punteggi: salta subito all'occhio che la **Wisc III** è in grado di fornire molte più informazioni del semplice QIT.

In questo caso notiamo le aree di forza del soggetto (QIP esattamente in media) rispetto ad alcune aree molto deficitarie (LD e VE) → memoria di lavoro e velocità di elaborazione.

I percentili ci fanno anche capire che, ad esempio, **ben 84 ragazzi su 100 fanno meglio del nostro soggetto** per quanto riguarda le aree LD e VE.





LD

## Libertà da distraibilità- memoria di lavoro

---

- Una prestazione carente nell'area della memoria di lavoro può tradursi in **difficoltà di comprensione di quello che si legge, impossibilità a ricordare i dati dei problemi** se non sono scritti e a **eseguire tutte le operazioni a mente, a disortografia e a una povertà espressiva nelle interrogazioni** per la fatica a ripetere le informazioni studiate

VE

## Velocità di elaborazione

---

- La lentezza di elaborazione delle informazioni **impatta negativamente sulle abilità di ragionamento, riduce le abilità di simbolizzazione e astrazione e quindi blocca la possibilità di avere una lettura fluida** e di riuscire a pensare concetti da scrivere, **impedisce lo sviluppo di automatismi matematici** e blocca l'apprendimento delle operazioni matematiche di base.

Dott. sse

Laura Rivolta,

Chiara Donzelli





# La Comprensione del testo in alunni DSA

## Manuali diagnostici

- Cosa prevedono i Manuali diagnostici per quanto riguarda la Dislessia e la Comprensione del testo?

## Consensus Conference

- Cosa consiglia la Consensus Conference nel caso di diagnosi di dislessia? La Comprensione del testo è un parametro da prendere in considerazione?

## DCT

- Esiste un Disturbo specifico della Comprensione del Testo?
- Come si valuta un deficit nella comprensione testuale?
- Come si può intervenire? Con quali strumenti?





## Manuali diagnostici

interpretazioni

La legge 170/2010 non riconosce il Disturbo della Comprensione del Testo (DCT) tra i “Disturbi Specifici dell’Apprendimento”.

I due **manuali diagnostici** più utilizzati in campo clinico (il DSM-IV dell’American Psychiatric Association- 2002 e l’ICD-10 dell’Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007) inseriscono il disturbo della comprensione del testo quale **variante del disturbo di lettura (dislessia)**.

Il **DSM-5** introduce una dissociazione tra i due disturbi prevedendo una diagnosi differenziale





## Consensus Conference (2010)

interpretazioni

**Si raccomanda**, ai fini della **diagnosi di dislessia**, di **non annoverare la comprensione tra i parametri criteriali da considerare**, in quanto i soggetti con problemi di comprensione, in presenza di buone capacità di decodifica, non soddisfano i criteri per la dislessia.

**L'abilità di comprensione del testo scritto è di natura diversa e almeno in parte indipendente dai deficit di decodifica.**

La **comprensione del testo è associata** non a deficit delle abilità di decodifica, cruciali nel disturbo di lettura, bensì **a carenze nelle competenze linguistiche non fonologiche**. Il riferimento al parametro della comprensione, presente nel **manuale diagnostico ICD-10**, appare quindi **attualmente poco conforme alle prove scientifiche** più recenti e alla pratica clinica.





## Lettura e Comprensione

- È possibile che un **alunno dislessico legga in modo scorretto e lentamente, ma comprenda il contenuto**
- I due processi cognitivi sono indipendenti
- Qualora vi siano problemi di comprensione, associati a dislessia, **NON si ottengono miglioramenti nella comprensione migliorando la fluenza della lettura**
- Un alunno può migliorare la lettura MA non migliora la comprensione
- Queste affermazioni trovano conferma nei dati statistici a nostra disposizione? (permangono dei parziali dubbi)





## Deficit da Comprensione del Testo (DCT)

interpretazioni

**La legge 170/2010 NON prevede un disturbo specifico della Comprensione**

**Gli operatori sono in disaccordo: un deficit nella comprensione è diagnosticabile come Disturbo Specifico o no?**

Le principali abilità e **processi cognitivi** coinvolti nella comprensione del testo sembrano essere i seguenti:

**Memoria di Lavoro**

**Capacità di inibire le informazioni irrilevanti**

**Capacità di trarre inferenze**

Esistono dei **soggetti con QIT nella norma** (anche studenti universitari) che presentano **deficit di Comprensione inaspettati** per il loro profilo cognitivo





## Deficit da Comprensione e Dislessia

dati  
statistici

**Teoricamente** un alunno dislessico dovrebbe avere un **deficit nella decodifica** (abilità strumentale) ma **non nella comprensione** del testo

**Ciò sembra essere vero sino alla classe 3<sup>a</sup> della scuola Primaria**

A partire dalla classe 4<sup>a</sup> della scuola Primaria la «forbice» tra **normolettori e dislessici si amplia** (secondo alcuni studi)





Classe	Intervento immediato (%)	Richiesta di attenzione (%)	Prestazione sufficiente (%)	Criterio raggiunto (%)
II	7	38	34	21
III	14	20	54	11
IV	19	27	25	27
V	15	40	27	17
VI	30	27	21	21
VII	35	5	55	10
VIII	54	9	36	0

Ricerca di Campanini S., Battafarano R., Iozzino R., *Evoluzione naturale della lettura del brano, delle liste di parole e non parole e della comprensione del testo in dislessici mai trattati*, in "Dislessia", 7, 2, 2010, pp. 165-179

Mentre in **classe II della scuola Primaria solo il 7%** dei soggetti fa registrare una **performance negativa** (criterio di "Richiesta di Intervento Immediato", pari al 5° percentile) **in classe III della scuola Secondaria di I grado** la percentuale sale addirittura al **54%** (campione= 213 soggetti con diagnosi di DSA).





## Commento alla ricerca di Campanini et al. (2010)

### Perché?

Una precisazione: «Richiesta di intervento immediato» individua il 5° percentile, «Richiesta di Attenzione» il 15° percentile

Le **ipotesi** per spiegare l'allargamento della forbice nella comprensione sono abbastanza intuitive:

I **testi** diventano **più lunghi e più complessi** dal punto di vista sintattico e lessicale con il progredire dell'età;

gli **alunni dislessici** tendono a **leggere di meno, sono meno esposti alla scrittura, sviluppano un lessico più povero**

La ricerca di Campanini et al. è interessante ma deve essere ampliata a più soggetti, con un campione differenziato anche per Regione di provenienza





## Come individuare i problemi di comprensione

### Strumenti

#### Lettura di Brano MT

Cornoldi C., Pra Baldi A., Friso G. (2010)

“Prove MT Avanzate di Lettura per il biennio della scuola superiore di II grado”, Firenze, Giunti O.S.

«Nuove Prove di lettura MT per la scuola secondaria di I grado», Cornoldi C., Colpo G. (2012), Firenze, Giunti O.S.

Entrambe le prove presentano dei brani di Comprensione (**testo narrativo** e **testo argomentativo** a carattere scientifico)... le prove sono standardizzate su un campione nazionale con relative tabelle dei dati normativi





## Come individuare i problemi di comprensione

### Strumenti

Le prove MT per le scuole Superiori sono state normalizzate su un campione di 2.110 studenti (21 Istituti → dai Professionali ai Licei classici e scientifici)

Le Prove MT per la scuola Media sono state normalizzate su un campione di 2.097 studenti

Entrambe le prove presentano un tentativo di **catalogare i diversi item per tipologia**, in modo da identificare un'eventuale carenza in una o più aree specifiche...





## Come individuare i problemi di comprensione

### Strumenti

Se si individua una o più aree problematiche si può effettuare un approfondimento, utilizzando un'altra batteria di test

«**Nuova guida alla comprensione del testo**»  
(vol. 1), De Beni R. et al., Trento, Erickson

Il **volume 1** contiene una serie di **10 test di approfondimento** (per alunni sino ai 15 anni);

**ogni test va ad indagare un'area specifica delle 10 aree** individuate dal gruppo MT come fondanti la comprensione del testo;

si tratta di un lavoro corposo in quanto **ogni area è indagata con una quindicina di item (totale più di 150 item)**





	<b>Abilità e obiettivi inerenti al processo di comprensione</b>
<b>IL</b>	<b>Inferire il significato delle parole in base al contesto (Inferenza lessicale)</b>
<b>IS</b>	<b>Trarre inferenze semantiche</b>
<b>SS</b>	<b>Seguire la struttura sintattica del periodo</b>
<b>CI-SI</b>	<b>Correggere le incongruenze, sospendere le ipotesi</b>
<b>SL</b>	<b>Cogliere il significato letterale della frase</b>
<b>MA-RP</b>	<b>Modificare l'approccio al testo in base a scopi diversi; ricerca di particolari</b>
<b>PLT</b>	<b>Individuare personaggi, luoghi e tempi</b>
<b>ARE-SC</b>	<b>Individuare azioni, risposte interne, eventi e seguire la sequenza dei fatti</b>
<b>EP</b>	<b>Cogliere gli elementi importanti e arrivare all'idea principale (elementi principali)</b>
<b>ST</b>	<b>Cogliere la struttura del testo</b>





## Come intervenire sui problemi di comprensione

### Strumenti

Ogni docente ha ovviamente i suoi strumenti; in commercio poi vi sono tantissime proposte operative...

«**Nuova guida alla comprensione del testo**»  
(vol. 2-4), De Beni R. et al., Trento, Erickson

I **volumi 2-3-4** contengono **esercizi operativi** per **potenziare ognuna delle 10 aree specifiche**, precedentemente individuate con i test d'ingresso.

Il **volume 4 è specifico per gli anni 12-15** → test ed esercizi di una certa complessità, sicuramente da proporre ad alunni della scuola Superiore





## La comprensione da ascolto

perché?

Per **alunni dislessici** spesso si consiglia di utilizzare una didattica che punta **molto sulla oralità**, oltre che sulle abilità visive

Per **alunni dislessici** spesso si consiglia, come strumento compensativo, la «**sintesi vocale**»

**Come implementare una didattica di questo genere se la comprensione da ascolto non è adeguata?**

Il materiale a disposizione per la valutazione e l'intervento è **attualmente disponibile solo per le scuole Primarie e Secondarie di I grado**





## CO-TT (Comprensione Orale: Test e Trattamento)

strumenti Carretti B., Cornoldi C., Caldarola N., Tencati C. (2013), “CO-TT Comprensione orale: test e trattamento”, Trento, Erickson

Test di ingresso e test in uscita

**21 lezioni (un’ora ciascuna) per il potenziamento delle abilità d’ascolto**

**Abilità da potenziare:**

**Metacognizione- Memoria di lavoro- Inferenze**





## Attività di potenziamento

Metacognizione	Memoria di lavoro	Inferenze e collegamenti
Quali sono gli obiettivi dell'ascolto	Ricordo dell'ultima parola di una lista di frasi senza compito secondario	Collegamenti fra testo e immagini
Strategie diverse per ascoltare	Ricordo dell'ultima parola di una lista di frasi con compito secondario	Collegamenti fra diverse parti del testo
Strategie per controllare la propria comprensione	Ricordo delle parole iniziali di una lista di frasi senza compito secondario	Collegamenti fra testi diversi
Sensibilità al testo (analisi di diverse tipologie testuali)	Ricordo delle parole iniziali di una lista di frasi con compito secondario	Collegamenti basati sull'idea principale
	Aggiornamento della memoria con parole	Individuazione delle informazioni rilevanti
	Aggiornamento della memoria con numeri	



esercizi





## Comprensione Orale: un buon predittore

### utilità

L'abilità di **comprensione orale** risulta essere un **buon predittore** anche per quanto attiene la **comprensione scritta**

Nelle lingue ad ortografia trasparente, com'è l'Italiano, la **comprensione da ascolto** risulta essere un **predittore migliore** della futura comprensione scritta, **rispetto alla pura abilità di decodifica**;

Lo **sviluppo delle abilità di comprensione orale** hanno **ricadute positive anche nella comprensione del testo scritto** per cui promuovendo uno dei due processi si ottengono miglioramenti anche nell'altro ambito (Carretti B., Cornoldi C., Caldarola N., Tencati C. 2013).





## Comprensione Orale e Dislessia

utilità

In alunni con basse prestazioni in test di comprensione scritta e associati disturbi di lettura, un **test di comprensione orale permette migliori prestazioni**

ciò evidenzia come le **basse prestazioni siano da addebitare in modo maggiore ai problemi di decodifica**, piuttosto che a vere e proprie difficoltà di comprensione





## Comprensione Orale e Dislessia

discrepanza In alunni dislessici la somministrazione di prove di comprensione orale e scritta ha dato i seguenti risultati:

**Comprensione scritta: -1,16 dev. standard**

**Comprensione orale: -0,51 dev. standard**

Questo però **non si è rivelato vero** per i **9 soggetti** che denotavano una **discrepanza di almeno 15 punti a favore del QIP**, rispetto al QIV, più deficitario.





## Lettura silente... agevola?

strategie

Si consiglia di dispensare gli alunni dislessici dalla lettura a voce alta (soprattutto se sono al di sotto delle 3 sill/sec)

Leggere in modo silente è più semplice e veloce?



Il **test TRPS** (test di ricerca di parole senza senso)... un adattamento di Zanzurino G., Stella G. dello strumento di screening ideato da Faglioni et al. nel 1967

Le novità introdotte: la parola target è in maiuscolo, le parole tra cui scegliere sono in minuscolo... modalità collettiva, lettura silente





## Lettura silente... agevola?

risultati

La prova risulta **discriminante solo in casi di difficoltà severe**, NON intercetta le difficoltà più sfumate

Nel caso di difficoltà severe vi è perfetta correlazione con gli altri strumenti (esempio la DDE-2)

Se il **test TRPS** viene somministrato individualmente **con lettura a voce alta** vi è sempre **perfetta correlazione con gli altri strumenti** (esempio la DDE-2)

La lettura silente risulta più facile rispetto alla lettura a voce alta (che utilizza anche il buffer fonemico)



Compito: Individuare la parola senza senso, scritta in allografo minuscolo, rispetto alla parola target scritta in maiuscolo (64 item)

# TAPADA



toqaba

pataba

tabata

tapada





# Compensare e Dispensare (Legge 170/2010)

## Legge 170

- Cosa prevede la Legge? Cosa si intende per «personalizzazione» e «individualizzazione» della didattica?

## Compensare

- Cosa si intende per «compensazione» delle difficoltà? Quali sono le metodologie da adottare?

## Dispensare

- Cosa si intende per «dispensa» da un compito? Dove e quando dispensare un alunno DSA?
- «Dispensa» VS «esonero»... il caso delle Lingue straniere





Per gli alunni con diagnosi di DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento) la **NORMATIVA DI RIFERIMENTO** è la seguente:

- **Legge 170/2010** entrata in vigore il 2 novembre 2010
- **Decreto Ministeriale n. 5669 del 12/7/2011 con in allegato le «Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento»**

### **RIFLESSIONE**

Il MIUR negli anni ha emanato diverse circolari, direttive, note etc. ma **conoscendo nel dettaglio i due strumenti normativi** sopra citati i **docenti** saranno sicuramente **aggiornati su tutti gli obblighi, adempimenti ma anche indicazioni operative** che sono dettagliatamente specificate nelle **LINEE GUIDA**

Art. 9 della Legge170/2010

[...] E' fatto **obbligo a chiunque di osservarla [la presente legge]** e di farla osservare come legge dello Stato.

Quindi... non è un atto di buona volontà o opzionale il rispetto di quanto dettagliatamente previsto nei due strumenti normativi ma **OBBLIGO per ogni docente e Consiglio di Classe**





## RIFLESSIONE

Per sensibilizzare ulteriormente i docenti sulla obbligatorietà della applicazione della Legge 170/10 si ricorda che...

**il mancato rispetto della normativa in tema di D.S.A. può portare alla richiesta di domande di risarcimento del danno.**

### **Danno patrimoniale**

(costi sostenuti dalla famiglia per insegnanti privati, interventi logopedici o sostegno psicologico)

### **Danno non patrimoniale**

(patema d'animo, sofferenza interiore, ingiusta sofferenza patita dall'alunno e causata dal comportamento altrui non lecito → in questo caso inadempienza da parte del Consiglio di Classe)

In una sentenza del T.A.R. della Lombardia **abbastanza recente** (30/01/2011) **per un alunno «ingiustamente respinto all'esame finale» è stato valutato il danno non patrimoniale (cioè attinente la sfera psicologica e dell'autostima) in quindicimila euro**





## IMPORTANTE

**La diagnosi deve essere effettuata da strutture appartenenti al Servizio Sanitario Nazionale (a partire dalla entrata in vigore della legge 170/2010, cioè dal 2 novembre 2010) o da specialisti/strutture accreditate nelle Regioni ove la Struttura nazionale non sia in grado di fornire il servizio.**

**Per diagnosi anteriori al 2 novembre 2010 sono da considerarsi valide anche documentazioni prodotte da specialisti privati.**

**Questa ultima direttiva è superata perché ormai la legge è in vigore da tre anni, PERO'**

**Vi è stata una sentenza del TAR che ha accolto un ricorso delle famiglie perché la Scuola, benché avvisata, non ha attuato tempestivamente gli interventi previsti**

**(la Scuola si è difesa dicendo che stava aspettando la documentazione, ma ciò NON è valso)**

**La circolare dell'8 marzo 2013 sui BES va in questa stessa direzione chiedendo di *attivare gli interventi in attesa della certificazione...***

**Per gli anni «terminali» la scadenza è posta al 31 marzo**





## **SEMPRE SULLA DIAGNOSI**

**Il D.M. 5669 prevede che sia la FAMIGLIA (o l'alunno maggiorenne) a consegnare alla scuola la diagnosi.**

**→ art. 2, comma 3**

### **Compito della scuola però è...**

**Attivare «interventi tempestivi idonei ad individuare i casi sospetti di DSA» → art. 3, comma 3, L. 170/2010**

**Segnalare in modo precoce alla famiglia il «persistere di difficoltà, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato»**

**→ art. 3, comma 2, L. 170/2010**

**RESTA COMPITO DELLA FAMIGLIA FAR VALUTARE IL PROPRIO FIGLIO DA SPECIALISTI DELLA SSN**

**Linee guida, 6.5 («Chi fa che cosa», i compiti della famiglia)**





## PRINCIPALI FINALITA' DELLA LEGGE 170/2010

- preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori  
(*incrementare comunicazione e collaborazione*)
- favorire una diagnosi precoce*
- garantire il diritto all'istruzione e una *formazione adeguata\**
- favorire il successo scolastico e lo sviluppo delle potenzialità  
-*ridurre i disagi relazionali ed emozionali*
- adottare percorsi didattici riabilitativi, *verifiche e valutazioni adeguate alla necessità e ai percorsi didattici* realizzati

Importante a mio parere focalizzare l'attenzione  
sull'espressione «formazione adeguata» →

**Linee guida, punto 3, pag. 10**

«L'adozione delle misure dispensative, al fine di **non creare percorsi immotivatamente facilitati**, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti DSA, dovrà sempre essere valutata sulla base della effettiva incidenza del disturbo [...]





## **DIRITTI DELLA FAMIGLIA**

Ricevere adeguata e **tempestiva informazione** da parte della scuola **sulle difficoltà persistenti** del proprio figlio

Ricevere **adeguate informazioni** sulle **problematiche** connesse con la **diagnosi di DSA**

**Avere incontri mensili** (o comunque ogni qualvolta risulti necessario) con gli insegnanti, per avere un **quadro completo** e aggiornato su **didattica, processo valutativo**, andamento didattico del proprio figlio

Ottenere da parte della scuola una **didattica individualizzata e personalizzata** per il proprio figlio, che sia formalizzata in un documento (**Piano Didattico Personalizzato**) → PDP





## **DOVERI DELLA FAMIGLIA**

Ricevuta segnalazione dagli insegnanti o da altri specialisti dell'educazione, **provvedere a far visitare il proprio figlio** presso una struttura specialistica del SSN per ottenere diagnosi di DSA

**Consegnare diagnosi di DSA alla scuola**

**Condividere con gli insegnanti il PDP (Piano Didattico Personalizzato)** e le scelte in esso formalizzate, ivi comprese le misure compensative e dispensative

**Firmare un Patto educativo/formativo con la scuola**

**Verificare regolarmente lo svolgimento dei compiti assegnati**

**Verificare che vengano portati a scuola i materiali richiesti**

**Sostenere la motivazione e l'impegno del proprio figlio nel lavoro scolastico e domestico**





## DOVERI DELL'ALUNNO CON DSA

Hanno il dovere di porre un adeguato impegno nel lavoro scolastico.

### RIFLESSIONE

La letteratura relativa agli alunni con DSA sottolinea come essi spesso appaiano come alunni «*svogliati e poco impegnati*»

Si sottolinea come ciò *possa dipendere* da incapacità ad affrontare i compiti assegnati o una situazione di «*impotenza appresa*»...

ciò acquisito e fermo restando che i docenti devono tenere debitamente conto di tali aspetti, *l'alunno deve seguire le istruzioni degli insegnanti, svolgere i compiti assegnati, utilizzare il materiale didattico predisposto, utilizzare gli audio-libri, le sintesi vocali, i software consigliati, etc.*





## **DOVERI E COMPITI DEGLI INSEGNANTI**

Le azioni che gli insegnanti devono mettere in atto si possono sinteticamente raggruppare nelle seguenti categorie:

Azioni volte all'**individuazione precoce** di alunni DSA

Predisposizione di una **didattica individualizzata e personalizzata**

Elaborazione di un **PDP** (Piano Didattico Personalizzato)

**Processi valutativi** che siano **coerenti** con il **percorso didattico**





## **PREDISPOSIZIONE DI UNA DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA**

**Didattica individualizzata →**

**una didattica che tenga conto dello stile cognitivo dell'alunno DSA**



**Non significa che il docente debba creare 20 tipi di lezione e attività didattiche diverse, una per ogni alunno che ha in classe...**

**Significa semplicemente prediligere una didattica che tenga conto dello stile cognitivo e di apprendimento dell'alunno DSA**



**Linee guida allegate al D.M. 5669, pag. 12,  
«Una didattica per gli alunni con DSA»**

**«Si deve infatti sottolineare che le metodologie didattiche adatte per i bambini con DSA sono valide per ogni bambino, e non viceversa»**

**Un esempio: uso di mappe concettuali, ampio spazio al linguaggio iconico, uso di schematizzazioni**





## PREDISPOSIZIONE DI UNA DIDATTICA PERSONALIZZATA

**Didattica personalizzata →**

una didattica che, pur tenendo conto gli obiettivi generali della classe, dia **la possibilità** all'alunno con DSA di **mettere in mostra, utilizzare, sfruttare le proprie competenze specifiche, i propri «talenti», i propri punti di forza**



Una didattica poco attenta a questo aspetto potrebbe «ignorare» i punti di forza dell'alunno con DSA, impedendo di fatto il loro emergere





## **PREDISPOSIZIONE DI UN PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO (PDP)**

**Chi? L'intero Consiglio di Classe**

**Il PDP deve essere condiviso con la famiglia e l'alunno; la famiglia firma il PDP assumendo anche alcuni compiti e impegni**

**Quando? → in tempi che non superino il primo trimestre scolastico**

### **RIFLESSIONE**

**Il PDP deve dunque essere approntato entro la fine di dicembre**

**Tali tempi tengono conto di due fattori:**

- 1) La stesura del PDP richiede del tempo agli insegnanti**, in quanto tutti devono collaborare almeno per una parte di esso; si deve coinvolgere anche la famiglia; la stesura non può essere immediata e risolta in un paio di giorni;
- 2) La stesura del PDP e tutte le azioni in esso previste devono essere attuate con una «ragionevole celerità»**, non è possibile elaborare un PDP a marzo, quando le difficoltà dell'alunno «si trascinano» ormai da sette mesi scolastici... la didattica individualizzata e personalizzata perderebbe di ogni validità

**DUBBIO → vedi slide successiva**





Può capitare che una **diagnosi di DSA** venga **consegnata** alla scuola nel **secondo quadrimestre**... che fare?

Ovviamente **con celerità approntare un PDP** ma...

Ciò comunque è una forzatura allo spirito della legge...

Gli interventi didattici saranno attuati con ritardo, fuori dai tempi previsti per legge, MA non per colpa della scuola...

**Cosa fare se l'alunno non raggiunge gli obiettivi per una ammissione alla classe successiva?**

Tenere presente che l'**ipotesi prospettata non è affatto residuale**, anzi sempre più spesso, dalla approvazione della legge 170/2010, le famiglie presentano diagnosi di DSA in corso di anno scolastico





## **COSA DEVE CONTENERE UN PDP**

**Linee guida, pag. 10, punto 3, «La didattica individualizzata e personalizzata. Strumenti compensativi e misure dispensative»**

- a) Dati anagrafici dell'alunno**
- b) Tipologia del disturbo**
- c) Attività didattiche individualizzate**
- d) Attività didattiche personalizzate**
- e) Strumenti compensativi utilizzati**
- f) Misure dispensative adottate**
- g) Forme di verifica e valutazione personalizzate**

**SUL SITO DEL MIUR SONO DISPONIBILI MODELLI DI PDP**

**<http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa>**





## **STRUMENTI COMPENSATIVI UTILIZZATI**

### **Cosa sono?**

**Strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nella abilità deficitaria**

### **A cosa servono?**

**Solleverare l'alunno DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitarli il compito dal punto di vista cognitivo**

### **Quali sono? (i più comuni e consigliati)**

**Software per la **sintesi vocale** (legge testi scritti in pdf)**

**Registratore** per ascoltare la lezione dell'insegnante a casa

**Programmi di **videoscrittura** con **correttore ortografico****

**Calcolatrice**

**Formulari**

**Tabelle numeriche/delle regole/dei verbi/di lessico specifico**

**Mappe concettuali**





## Strumenti compensativi: Servono? A quanto servono? Servono ma...

strumenti  
free

La **calcolatrice** può aiutare a fare i calcoli ma **se l'alunno non sa quali operazioni svolgere** è di pochissimo aiuto

Il **Correttore ortografico** non è «**intelligente**» e non discrimina: e/è- o/ho- l'etto/letto- coscia/cosca etc.

Le **sintesi vocali gratuite** sono spesso di **pessima qualità**

**Indicazioni dettagliate** sia su programmi free che a pagamento si possono trovare in «**Competenze compensative**» di **Fogarolo F., Scapin C., Trento, Erickson, 2010**





## strumenti free

**Balabolka** (bisogna scaricare una sintesi vocale); legge Rtf, Doc, Pdf, perde la formattazione (bisogna trasformare il contenuto in modalità testo)

---

**FacilitOffice** (per Office e OpenOffice); sintesi vocale, un vocabolario interno con scheda di spiegazione e un'immagine associata alla parola (vocabolario si può ampliare da parte dell'utente)... non legge Html o Pdf

---

**Clip Claxon** (legge Word, Write, Pdf, Html) ma non è di uso intuitivo

---

**Jump! Acrobazie** (legge solo Pdf) e funziona solo con la sintesi SAPI 5 Nuance Silva 22kHz

---

**Cmap Tools, Free Mind, VUE (per creare mappe)**... abbastanza buoni ma ovviamente senza tutte le funzionalità dei programmi a pagamento (esempio importare testo, gestire Pdf, gestire efficacemente immagini, navigare tra i nodi, creare collegamenti a internet)

---





## strumenti a pagamento

**ALFa READER 3** (€ 159- Erickson)... per la lettura di testi in Pdf, Html, Word, Write (c'è anche una *calcolatrice «parlante»*)... **modalità Karaoke (il testo si evidenzia mentre viene letto)**

---

**IperMappe 2** (€ 79- Erickson)... per la **costruzione di mappe interattive e multimediali** (da consultare al computer più che in cartaceo)... facile gestione di immagini e dei nodi... **crea i nodi della mappa con semplice evidenziazione del testo** che si sta studiando... **dai nodi crea link a finestre di approfondimento** da costruire, inserendo immagini, file audio, video, etc

---

**ePico!** (€ 199- Cooperativa Anastasis)... **lettore con sintesi vocale... crea file mp3 del testo ... le informazioni possono essere catalogate in uno schema di domande e risposte cui aggiungere immagini, audio...** permette di **modificare e trattare i file pdf** (sottolineare, scrivere appunti, aggiungere grafica, frecce, simboli, etc.)...

---





## Criticità nell'uso delle mappe (Fogarolo F., «Difficoltà di Apprendimento», vol. 1, 1, 2013)

- 1 La realizzazione **richiede troppo tempo**: diventano di **uso eccezionale** (come un PowerPoint per una ricerca) più che di uso quotidiano
- 2 Non le fanno i ragazzi DSA, ma spesso non le fanno neppure gli insegnanti per il carico di lavoro eccessivo (**vengono scaricate da internet e non sempre sono adeguate alle esigenze del caso**)
- 3 **Non tutti gli argomenti si prestano** alla costruzione di una mappa semplice e chiara
- 4 Per costruire una mappa devo conoscere bene l'argomento ma... **se l'argomento lo conosco già, perché costruire una mappa?**
- 5 È un'**attività aggiuntiva troppo onerosa**, dopo la lettura e lo studio
- 6 Per sintetizzare si usano spesso "parole chiave" arbitrarie, soggettive... dopo un po' di tempo la mappa diventa quasi "incomprensibile"... **perde di leggibilità nel tempo**
- 7 Se la mappa è scaricata dal web o costruita da altri il problema leggibilità si amplia ancora di più
- 8 **Rischiano di diventare uno strumento dispensativo in quanto sono molto sintetiche e semplificate**; visto che non sono state costruite dallo studente egli studia solo quelle poche cose a memoria





per  
concludere

**Sintesi vocale di buona qualità:** può essere utile, oltre che per la dislessia, *anche per la disortografia* (si legge con la «sintesi» il proprio testo e così è più facile individuare gli errori )

**Strumenti per costruire Mappe:** sono utili e accattivanti... IperMappe permette di costruire una «mappa-ipertesto multimediale»...

*la potenzialità sta nel fatto che l'alunno deve elaborare il testo...* questa attività diventa un **approccio metacognitivo** per migliorare la comprensione, l'elaborazione e quindi la memorizzazione dei contenuti

**Le controindicazioni:** attività molto «dispendiose» a livello di tempo... *presuppongono un'autonomia operativa* e una *capacità di elaborare i testi* e il materiale di studio che *spesso sono i deficit più evidenti negli alunni DSA*





## MISURE DISPENSATIVE DA ADOTTARE

### Cosa sono?

Interventi che consentono all'alunno di *NON svolgere alcune prestazioni che risultano particolarmente gravose e che non migliorano l'apprendimento*

### A cosa servono?

*Evitare al ragazzo di sperimentare continui insuccessi e frustrazioni che possono portare a sindrome da «impotenza appresa»*

### Stili attributivi e motivazione (loro importanza)

Le difficoltà di apprendimento possono essere discriminate da...

Deficit neuropsicologici 65% dei casi  
Punteggi nelle scale di intelligenza 55% dei casi  
Aspetti motivazionali 96% dei casi

### Strumento di misurazione

Amos 8-15 (Cornoldi C., De Beni R. et al.), Trento, Erickson, 2005





## **MISURE DISPENSATIVE DA ADOTTARE**

### **Quali sono?**

**Leggere ad alta voce per un alunno dislessico, copiare dalla lavagna, prendere appunti, scrivere sotto dettatura**

**Calcoli a mente per un alunno discalcolico**

**Nella valutazione di un testo, scritto da alunno disgrafico e/o disortografico, prediligere il contenuto alla forma**

**Tempi aggiuntivi nello svolgimento delle verifiche (solitamente si concede sino al 30% del tempo in più)**

**Verifiche programmate e non più di una al giorno (ridurre il carico di compiti, non richiedere studio mnemonico di formule, definizioni, date)**

**Dispensa da verifiche scritte per insegnamento della lingua straniera**

**Esonero dall'insegnamento della lingua straniera  
(attenzione però: senza conseguimento del diploma!)**





## **NOTE SULLA VALUTAZIONE (IN GENERALE)**

**In sede di valutazione  
(anche in sessione d'esame e nello svolgimento delle prove INVALSI)  
l'alunno con DSA può usufruire di...**

**strumenti compensativi che utilizza normalmente**

**tempi aggiuntivi (solitamente sino al 30% in più)**

**modalità di verifica differenziata → esempio V/F- scelta multipla  
(non nelle prove INVALSI)**

**criteri valutativi che prediligono i contenuti alla forma  
(anche per alcuni quesiti delle prove INVALSI)**

**Fonte: Art. 6, D.M. 5669 del 12 luglio 2011**





## **NOTE SU DISPENSA ED ESONERO DALLA VALUTAZIONE NELLE LINGUE STRANIERE**

**Si possono DISPENSARE alunni da prestazioni scritte in lingua straniera in corso d'anno scolastico e in sede di esame di Stato nel caso ricorrano le tre seguenti condizioni:**

- 1) Certificazione di DSA attestante la gravità del disturbo**
- 2) Richiesta scritta della famiglia**
- 3) Approvazione da parte del Consiglio di classe**

**In questi casi l'alunno sosterrà SOLO ESAME ORALE  
Il titolo conseguito con tale modalità d'esame  
E' VALIDO per l'iscrizione a scuola Secondaria o a Università**





## **NOTE SU DISPENSA ED ESONERO DALLA VALUTAZIONE NELLE LINGUE STRANIERE**

**Nel caso di un grave disturbo (spesso in comorbidità con altra patologia) previa richiesta della famiglia e approvazione del Consiglio di Classe, l'alunno può ESSERE ESONERATO dallo svolgimento dell'esame in lingua straniera.**

**Il titolo conseguito con tale modalità d'esame NON E' VALIDO per l'iscrizione a scuola Secondaria o a Università.**

**Si ottiene solo attestazione di frequenza**

**Fonte: comma 5 e 6, Art. 6, D.M. 5669 del 12 luglio 2011**

Un ultimo dubbio





## Batteria Amos 8-15 (Abilità e Motivazione allo Studio)

Strumenti	Obiettivi
QAS	Questionario sull'Approccio allo Studio
QS1	Questionario sulle Strategie di studio più funzionali
QS2	Questionario sulle Strategie di studio effettivamente utilizzate dal soggetto
QC1I	Questionario sulle Credenze relative all'Intelligenza (entitaria VS incrementale)
QC2F	Questionario sulle Credenze relative alla Fiducia del soggetto nella propria intelligenza
QC30	Questionario sulle Credenze relative agli Obiettivi di apprendimento (prestazione VS padronanza)
QC4A	Questionario sulle Credenze relative alle Attribuzioni per successo/insuccesso
PS 1-2-3-4	Prova di Studio





## Questionario sull'Atteggiamento verso lo Studio- QAS

### item

Indaga 7 aree, considerate rilevanti, attraverso 7 item per area (totale 49 item)

Utilizza una scala likert (poco vero- abbastanza vero- molto vero)... cut off per tutti i test di questa batteria a -1 dev. standard

Gli item sono mescolati tra funzionali e disfunzionali in modo che il soggetto non individui un «pattern di risposte» sempre identico





## Questionario sull'Atteggiamento verso lo Studio- QAS

area	punteggio ingresso	pt z ingresso	punteggio uscita	pt z uscita
motivazione	11	-1,42	10	-1,76
organizzazione	15	-0,33	15	-0,33
elaborazione	14	-0,46	14	-0,46
flessibilità	15	0,40	14	-0,06
concentrazione	14	-0,13	10	-1,49
ansia	13	-0,29	9	-1,66
atteggiamento	14	-0,46	14	-0,46
<b>totale elaborato</b>	<b>98</b>	<b>-0,73</b>	<b>96</b>	<b>-0,91</b>

**Il dato relativo all'ANSIA scolastica va letto al contrario...** nella tabella il soggetto dimostra un'ansia al di sotto della media e quindi è un dato positivo.

**Punti z= (media-punteggio)/dev. standard**





## Questionario sull'Atteggiamento verso lo Studio- QAS

Area	Esempio di item
Motivazione	“Se ho molto da studiare rinuncio a fare altre cose che mi piacciono”
Organizzazione	“Mi capita di trovarmi con i compiti da fare dopo cena”
Elaborazione	“Quando studio mi preoccupa di capire tutto quello che leggo”
Flessibilità	“Uso lo stesso metodo per studiare tutte le materie”
Concentrazione	“Mi piace studiare con la TV accesa”
Ansia	“Ho paura di fare brutta figura davanti ai compagni”
Atteggiamento	“Molte delle cose che si fanno a scuola sono inutili”





## Questionario sulle Strategie di Studio QS1-QS2

QS1 (scala likert: non utile- poco utile- utile- molto utile) → ogni item riporta una situazione di studio... dire se sono strategie utili per studiare (es. «Saltare le cose che non si capiscono»)

QS2 (scala likert): vengono riproposte le situazioni precedenti (ma in ordine diverso); il soggetto deve dire se utilizza o meno quelle strategie durante lo studio

Sono presenti sia item relativi a strategie funzionali che disfunzionali per uno studio strategico

Indice di coerenza QS1-QS2: si verifica in che misura lo studente è stato coerente (reputa una strategia utile e funzionale allo studio → afferma anche di utilizzarla?)





## Questionari sulle Credenze

QC1-

QC1 L'intelligenza in generale è modificabile?

QC2-

Teoria entitaria= intelligenza è non modificabile

QC3-

Teoria incrementale= la nostra intelligenza è modificabile attraverso attività e l'apprendimento

---

QC2 Fiducia nella propria intelligenza

Possibilità di migliorare le proprie prestazioni con applicazione

---

QC3 Obiettivi di apprendimento

Obiettivi di prestazione= importante è solo prendere un buon voto

Obiettivi di apprendimento= importante è imparare, anche attraverso fallimenti o errori

---





## Questionari sulle Credenze

Area	Esempio di item
Intelligenza (modificabilità)	“Quando impari cose nuove migliori anche la tua intelligenza”
Fiducia propria intelligenza	“Di solito penso di essere intelligente”
Obiettivi di apprendimento	“I bei voti sono per me più importanti delle cose che imparo”

Il **profilo più funzionale** è ovviamente quello di uno studente che crede nella **modificabilità dell'intelligenza**, **ha fiducia nella propria intelligenza** ed è **disposto anche a fallire, pur di apprendere** → chi ha solo obiettivi di prestazione tende ad evitare compiti nuovi e/o reputati difficili... non sperimenta... non cerca nuove vie





## Questionari sugli stili Attributivi

LOCUS OF CONTROL	INTERNO	STABILE	CONTROLLABILE	TENACIA
			INCONTROLLABILE	ABILITA'
		INSTABILE	CONTROLLABILE	IMPEGNO
			INCONTROLLABILE	TONO UMORE
	ESTERNO	STABILE	CONTROLLABILE	PREGIUDIZIO
			INCONTROLLABILE	DIFFICOLTA'
		INSTABILE	CONTROLLABILE	AIUTO
			INCONTROLLABILE	FORTUNA

Il modello sopra riportato si rifà alle teorie di Weiner (1979)...  
 nel questionario di attribuzione, elaborato da Cornoldi C.- De Beni R. et al.,  
 le variabili prese in considerazione sono 5:

**Abilità, Impegno, Difficoltà del compito, Aiuto, Fortuna**





## Questionari sugli stili Attributivi

### QCA

8 item, 4 che prevedono una situazione di successo, 4 che prevedono una situazione di insuccesso

4 item si riferiscono a situazioni scolastiche, 4 item si riferiscono a situazioni extrascolastiche... il soggetto deve scegliere, in ordine di importanza, due sole attribuzioni causali

Esempio: Dovevi risolvere un problema ma non ci sei riuscito... perché è successo questo?

Era difficile (compito)- Sono stato sfortunato (fortuna)-  
Non sono capace (abilità)- Non sono stato aiutato (aiuto)-  
Non mi sono impegnato (impegno)





## Prove di studio

PS  
1-2-3-4

Ci sono 4 prove di studio per le diverse età (Medie e Superiori) e per permettere un test in ingresso e in uscita

I testi di studio sono su argomenti insoliti, per cui è improbabile che gli alunni abbiano conoscenze pregresse

30 minuti per lo studio in classe... 10/15 minuti di altre attività... questionario di verifica

Questo test serve per valutare in pratica quali sono le abilità di studio del soggetto, oltre a ciò che l'alunno afferma sull'uso delle strategie





# Didattica

Metacognizione

Strumenti didattici

Metodo di studio





# Vantaggio degli interventi metacognitivi

Lucangeli, Cornoldi  
e Galderisi (1995)

	Memoria e metacognizione		Attività scolastica		Lettura e metacognizione	
	M	sd	M	sd	M	sd
Comprensione	7.8	1.4	6.1	1.6	8.2	1.5
Correttezza decodifica	6.7	3.2	7.4	3.7	7.5	7.6
Velocità decodifica	31.5	8.3	30.9	8.8	30.0	9.8
Logica	7.6	2.0	6.4	2.3	6.8	1.5
Aritmetica	19.1	7.1	19.6	6.9	18.6	7.2
Geometria	36.8	10.1	34.5	11.3	35.0	10.0
Problem solving	14.7	4.7	11.5	6.3	17.2	5.8
Metacomprendione	11.3	2.9	9.7	2.7	15.7	2.9
Metamatematica	12.0	3.6	10.3	3.3	11.0	3.3





**Gli studi sulla metacognizione hanno avuto, come base di discussione, le ricerche di Flavell (1975), di Brown et coll.(1981- 1983-1984), di Jacobs et Paris (1987) e di Borkowski et coll. (1994).**

**Per la Brown et coll. gli aspetti metacognitivi, correlati con la comprensione di un testo, si possono suddividere in:**

- a) conoscenza metacognitiva**
- b) controllo metacognitivo**





Con “**conoscenza metacognitiva**” s’intende...

- 1- le **conoscenze relative al testo**(Quali sono le caratteristiche del brano che lo rendono difficile?)
  - 2- le **conoscenze relative al compito**(Per quale scopo leggo, visto che ne esistono di molteplici?)
  - 3- le **conoscenze relative al soggetto**(motivazione, stili cognitivi, stili attributivi, etc.)
  - 4- le **conoscenze relative alle strategie**(tipi diversi di strategie da utilizzare).
- 

Con “**controllo metacognitivo**” s’intende principalmente il **monitoraggio della propria attività e la valutazione dell’adeguatezza della strategia utilizzata.**





**Un intervento metacognitivo per il miglioramento della  
comprensione testuale e la modifica degli stili attributivi  
classe I Media  
anno scolastico 1998-1999**

**metodologia**

**Somministrazione pre e post di:**

**test di comprensione MT** ( Cornoldi, Colpo 1995)

**test di metacomprendione** (Pazzaglia, De Beni- Cristante, 1994)

**Intervento didattico utilizzando i seguenti materiali:**

**-Guida alla comprensione del testo nella scuola dell'obbligo**

**Cornoldi- De Beni- Gruppo MT, 1989**

**- Lettura e metacognizione** De Beni- Pazzaglia, 1991 ;

**- Guida allo studio del testo di storia** De Beni- Zamperlin, 1993;

**- Altri materiali didattici elaborati dal docente**





**Test di metacomprendione (costruito sul modello metacognitivo della Brown) si divide in quattro aree:**

**item 1-8 (scopo della lettura) → conoscenze relative al compito**

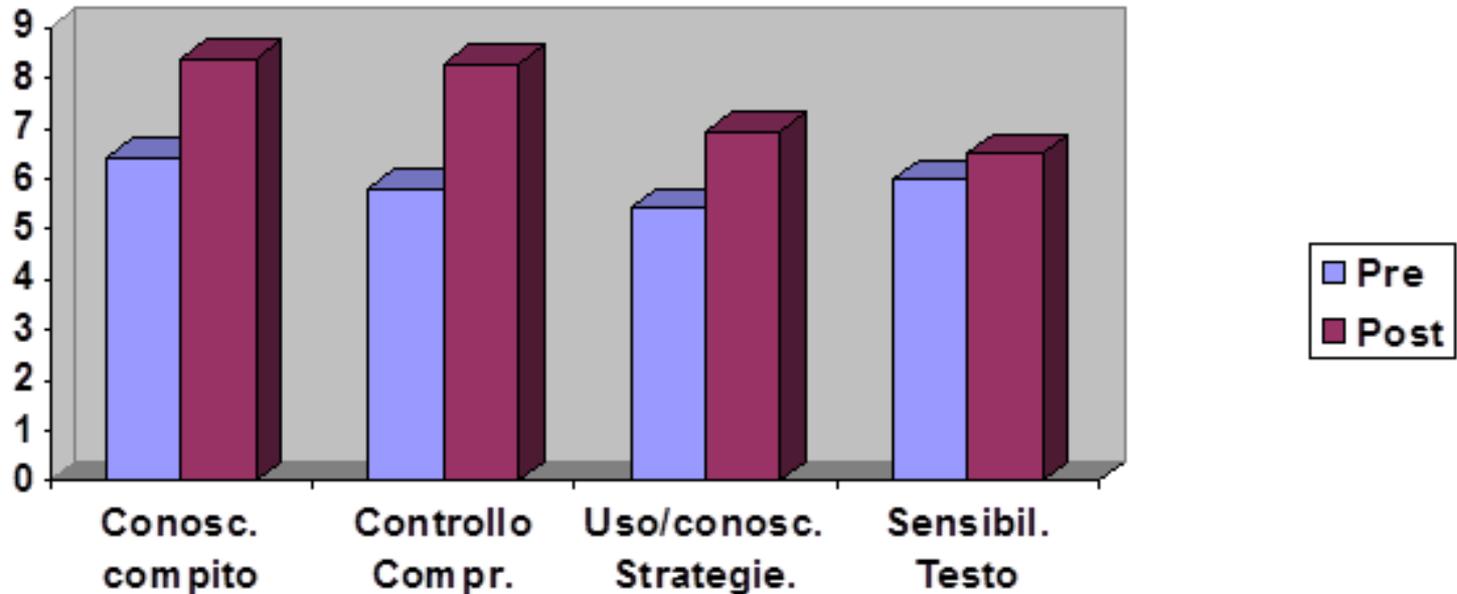
**item 17-24 (strategie) → conoscenze relative alle strategie**

**item 9-16 (controllo) → monitoraggio della propria attività**

**item 25-32 (sensibilità al testo) → conoscenze relative al testo**

**Le ultime due aree sono considerate omogenee e attinenti la sfera del controllo metacognitivo**





## Risultati

**miglioramento generalizzato in tutte le aree misurate dal  
test di metacomprendione**

**ma**

**nessun miglioramento statisticamente rilevante a livello di  
comprensione (prove MT di comprensione in uscita)**





Alunno	Conoscenza sul compito (item 1-8)		Controllo comprensione (item 9-16)		Uso e conoscenza strategie (item 17-24)		Sensibilità al testo (item 25-32)		Dev. St.	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
1	S. 8,5	C.R. 10	<b>G. I. 7,5</b>	S. 11,5	<b>I. 6</b>	<b>I. 6</b>	S. 9	B. 11	<b>G. I. -0,97</b>	B. 0,59
2	<b>G. I. 4</b>	<b>G. I. 6</b>	S. 11	<b>G.I. 9</b>	<b>I. 6</b>	<b>I. 6</b>	<b>G. I. 7</b>	<b>G. I. 6</b>	<b>G. I. -1,59</b>	<b>G. I. -1,80</b>
3	S. 8,5	S. 8,5	<b>G. I. 4,5</b>	<b>G.I. 9</b>	<b>G. I. 4</b>	<b>I. 6</b>	S. 9	<b>G. I. 7</b>	<b>G. I. -2,01</b>	<b>G. I. -1,07</b>
4	B. 9,5	B. 9,5	<b>G. I. 5,5</b>	<b>I. 10</b>	<b>G. I. 5</b>	C. R. 10	<b>G. I. 4</b>	<b>G. I. 5</b>	<b>G. I. -2,43</b>	S. -0,24
5	B. 9,5	S. 8,5	<b>G. I. 5,5</b>	<b>G.I. 5,5</b>	S. 7	C. R. 9	<b>G. I. 3</b>	<b>I. 8</b>	<b>G. I. -2,22</b>	<b>G. I. -0,97</b>
6	<b>I. 7,5</b>	<b>I. 7,5</b>	<b>G. I. 9</b>	<b>I. 10,5</b>	C. R. 9	C. R. 9	B. 11	<b>I. 8</b>	S. 0,17	S. -0,13
7	<b>G. I. 7</b>	S. 8	<b>G. I. 5</b>	<b>G.I. 3,5</b>	<b>I. 6</b>	<b>I. 6</b>	<b>G. I. 7</b>	<b>G. I. 4</b>	<b>G. I. -2,22</b>	<b>G. I. -2,95</b>
8	<b>G. I. 7</b>	B. 9	<b>G. .I. 8,5</b>	<b>G.I. 7,5</b>	<b>G. I. 5</b>	<b>G. I. 5</b>	<b>G. I. 3</b>	<b>I. 8</b>	<b>G. I. -2,53</b>	<b>G. I. -1,28</b>
9	S. 8,5	B. 9	<b>I. 10</b>	<b>G.I. 9</b>	S. 7	C. R. 9	<b>G. I. 7</b>	S. 9	<b>I. -0,65</b>	S. 0,07
10	C. R. 10	B. 9,5	<b>I. 9,5</b>	<b>I. 10</b>	<b>I. 6</b>	C. R. 9	<b>G. I. 6</b>	S. 9	<b>G. I. -0,86</b>	S. 0,17
11	B. 9	<b>G.I. 7</b>	<b>G. I. 8,5</b>	<b>G.I. 8</b>	<b>I. 6</b>	<b>I. 6</b>	<b>G. I. 4</b>	<b>G. I. 4</b>	<b>G. I. -1,70</b>	<b>G. I. -2,22</b>
12	<b>G. I. 1,5</b>	<b>G.I. 5</b>	<b>G. I. 6</b>	<b>G.I. 4</b>	<b>G. I. 5</b>	<b>I. 6</b>	<b>G. I. 3</b>	<b>G. I. 2</b>	<b>G. I. -4,20</b>	<b>G. I. -3,89</b>
13	<b>G. I. 6,5</b>	S. 8	<b>G. I. 3,5</b>	<b>G.I. 7,5</b>	<b>G. I. 4</b>	<b>G. I. 5</b>	<b>G. I. 5</b>	<b>I. 8</b>	<b>G. I. -3,47</b>	<b>G. I. -1,49</b>
14	<b>G. I. 3,5</b>	C. R. 10	<b>G. I. 5,5</b>	<b>I. 9,5</b>	<b>G. I. 4</b>	<b>G.. I. 5</b>	<b>I. 8</b>	<b>G. I. 6</b>	<b>G. I. -3,05</b>	<b>G. I. -1,07</b>
15	<b>I. 7</b>	B. 9,5	<b>G. I. 7</b>	S. 11	<b>G. I. 4</b>	B. 8	<b>G. I. 6</b>	<b>I. 8</b>	<b>G. I. -2,43</b>	S. 0,17
16	S. 8	B. 9	<b>G. I. 5</b>	<b>G.I.7</b>	<b>G. I. 3</b>	<b>I. 6</b>	<b>G. I. 4</b>	<b>G. I. 1</b>	<b>G. I. -3,26</b>	<b>G. I. -2,64</b>
Media classe	<b>I. 7,22</b>	S. 8,37	<b>G. I. 6,96</b>	<b>G. I. 8,28</b>	<b>I. 5,43</b>	S. 6,93	<b>G. I. 6</b>	<b>G. I. 6,5</b>	<b>G. I. -2,09</b>	<b>G. I. -1,17</b>





**I miglioramenti in tutte le aree del test di metacomprendione comunque evidenziano come...**

**le aree del controllo del compito in entrata erano molto deficitarie (G. I. = Gravemente insufficienti) e nonostante i miglioramenti in uscita appaiono ancora Gravemente insufficienti**



**centralità delle abilità di controllo metacognitivo nei compiti di comprensione del testo (e in ogni compito di studio)**





**Materiale didattico realizzato per alunni DSA**  
**anno scolastico 2012-2013**  
**classe seconda scuola secondaria di I grado**

**materie di insegnamento: Storia e Geografia**

**caratteristiche: interattività e multimedialità**  
**sviluppo di processi metacognitivi di controllo**

### **utilizzo**

- su LIM per le **spiegazioni del docente**
- su LIM per **svolgimento esercizi in classe**
- su PC a casa per lo **studio autonomo dell'alunno**

### **distribuzione**

- tramite **pen drive** (chiavetta usb)
- tramite link a **dropbox** del docente





## Caratteristiche del materiale didattico

### SEMPLIFICAZIONE DELLA STRUTTURA SINTATTICA E DEL LESSICO

Nella realizzazione di testi sintatticamente semplificati si deve **ridurre l'utilizzo di subordinate** che si possono sostituire con coordinate (Cisotto, 2006).

[...] “la **frase affermativa**, o nucleare, è quella **più semplice**”  
(De Beni et al., 2003)

la **comprensione** della costruzione sintattica “**soggetto-predicato- espansione diretta**” (la cosiddetta “frase minima”) avviene con **più facilità**, rispetto a qualsiasi altra.

ridurre al minimo le inferenze tramite la **ripetizione delle parole-collegamento** (coreferenti)





Costrutti sintattici che presentano **maggiori difficoltà:**

**frasi negative**

negazione, doppia negazione, vocaboli di senso negativo,  
affermare negando

**frasi passive**

compreso il “si passivante”

**frasi ipotetiche**

soprattutto il periodo ipotetico della irrealità

**discorso indiretto**

**frasi interrogative indirette**

**frasi concessive**

sebbene, malgrado, benché





La **comprensione** delle **subordinate temporali e causali** è **più facile** di tutti gli altri tipi.

Nelle **frasi temporali**, l'**ordine** con cui sono presentati gli eventi dovrebbe **seguire il naturale svolgimento dei fatti** (senza inversioni di tempo, flashback o anticipazioni).

Nelle **frasi causali** l'ordine delle frasi dovrebbe presentare **prima la causa e poi l'effetto**.

**Per garantire la LEGGIBILITA'** dei testi si è utilizzato il **servizio Èulogos CENSOR**

invia a **sensor.server@eulogos.net** il file da analizzare in formato **.txt** come allegato (entro le 1.000 battute).

In breve tempo riceverai la risposta  
(di norma entro pochi secondi o qualche minuto)





## USO DI IMMAGINI

Ampio utilizzo di **immagini "intracomposito"**

### **immagini rappresentative**

(attenzione selettiva su un particolare);

### **immagini organizzative**

(chiariscono visivamente un concetto, utili nei testi descrittivi);

### **immagini esplicative**

(cartine geografiche o storiche, illustrazioni del funzionamento di un sistema o delle diverse fasi di un processo)

L. Cisotto

Le immagini possono essere un valore aggiunto al testo grazie al paradigma dell'**informazione veicolata dal doppio codice (verbale/non verbale)**

molto utile per **stili cognitivi "visuali"** piuttosto che verbali





## TECNOLOGIE TESTUALI

- titoli usati come anticipatori** e organizzatori del contenuto del paragrafo;
- suddivisione del contenuto in tanti brevi paragrafi**;
- sottolineatura del testo**, che funzioni come un **riassunto**;
- uso del **grassetto, del corsivo e del colore**, per evidenziare concetti più importanti;
- enfaticizzazione dei connettivi** più significativi (“perché”- “poiché”- “in seguito”- “quindi”, etc.) **con uso di maiuscolo e/o grassetto e/o sottolineatura**;
- titolazione** o nominalizzazione delle diverse sequenze, da inserire **a lato del testo**.





## LE DOMANDE SUL TESTO (QUESTIONARI)

Una pratica assai diffusa nella didattica è di **corredare i testi con domande e questionari**; l'utilità di questa metodologia è stata accertata da diversi studi.

Le domande possono essere poste **all'inizio, alla fine, oppure inframezzate al testo.**

**La posizione** delle domande nel testo **assume funzioni diverse** e stimola nell'alunno l'**adozione di strategie differenti.**

Convegno di Tolmezzo (settembre 2012)

"Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento"  
comunicazione del **prof. C. Cornoldi**

**evidenze** [non ancora pubblicate] **sulla utilità di "self testing" ... test a fine lezione** per verificare il proprio apprendimento e orientare lo studio domestico





Le domande **poste all'inizio** del testo aiutano l'attenzione selettiva e possono fungere da “**organizzatori anticipati**”.

Le domande **poste in mezzo** al testo hanno una notevole utilità con i soggetti che denotano un approccio poco strategico.

Le domande in questo caso servono a **verificare la comprensione letterale**, step by step, ma soprattutto **fungono da segnale per evidenziare le parti più importanti** del capitolo. Le domande poste all'interno del testo possono, inoltre, **aiutare gli alunni a realizzare un riassunto finale**, collegando le risposte tra di loro.

Le domande **poste in fondo** al testo “**impegnano a cercare delle connessioni e a organizzare le informazioni**”  
(Cisotto, 2006).





Non è importante solo la posizione, ma anche **il tipo delle domande**; si possono individuare 4 tipologie di quesiti...  
**con alunni DSA risultano prioritarie le prime 2 tipologie**

domande fattuali o **di tipo letterale** (favoriscono la **comprensione letterale**);

**domande parafrasi**, formulate tramite uso di sinonimi o parafrasi del testo (favoriscono la **focalizzazione dell'attenzione su determinate parti del testo** e la **comprensione letterale**);

domande **di tipo concettuale** (favoriscono l'elaborazione di generalizzazioni, concetti sovraordinati, inferenze);

domande che richiedono **l'applicazione di quanto appreso** in un nuovo contesto.





## USO DI FILMATI

**collegamenti a filmati** depositati sul web



**vantaggi:**

possibilità di utilizzare il **doppio codice (visivo-uditivo)**

possibilità di **riascoltare una spiegazione**

possibilità di "**visualizzare concretamente**" la spiegazione di un **evento-fenomeno-avvenimento**

possibilità di **bypassare la lettura**





## ESERCIZIARIO

esercizi per promuovere il **controllo sull'apprendimento**



**uso di tabelle, schemi riassuntivi, mappe mentali e/o concettuali con pulsanti on/off per mostrare-nascondere in parte o totalmente le informazioni da studiare...**

### **vantaggi:**

gradualità dell'apprendimento  
feedback immediato

un aiuto per l'adulto che eventualmente affianca l'alunno

### **tre modalità di esercizio:**

nascondi dall'alto  
nascondi tu  
nasconde il computer (random)





**L'individuazione dei coreferenti** (parole che nel testo si riferiscono allo stesso referente) è un'altra **fonte di difficoltà**, per la **varietà con cui si presentano** quest'ultimi:

pronomi, sinonimi, perifrasi,  
generalizzazioni, collegamento per elissi  
(Marinetti, 1998).

**Una soluzione** a queste difficoltà è...

“[...] scrivere un periodo in modo tale da **rendere esplicita la connessione con il periodo precedente tramite la ripetizione della parola**. Adottando questo accorgimento, sarà più agevole per il lettore inesperto collegare le proposizioni e costruire significati coerenti [...]”  
(Cisotto, 2006).



Nel 1982 il **GULP - Gruppo universitario linguistico pedagogico**, presso l'Istituto di Filosofia dell'Università degli studi di Roma «La Sapienza» - ha definito una nuova **formula di leggibilità dei testi**, la formula **GULPEASE**, partendo direttamente dalla lingua italiana.

Èulogos CENSOR è un servizio che analizza la leggibilità del testo secondo l'indice **GULPEASE** e **confronta le parole di un qualsiasi testo con il Vocabolario di base di Tullio De Mauro**, redatto in base al **Lessico Italiano di Frequenza (LIF)** [Bortolini et a. 1972]

**Si contano le lettere, la lunghezza delle frasi e il numero di frasi, oltre alla "frequenza d'uso" delle singole parole, presenti in un testo.**

Vengono proposti **tre indici di leggibilità per i tre differenti gradi di scolarità.**



**Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio**

**"Dislessia", vol. 7, n.1, gennaio 2010, pp. 77-87  
(C. Cornoldi, P. E. Tressoldi, M. L. Tretti, C. Vio)**

- **training sul metodo di studio con piccolo gruppo di alunni**
  - **parent-training con i genitori**
- **anno scolastico 2008-2009 presso il Servizio LIRIPAC di Padova ( Laboratori Interdipartimentali per la Ricerca Psicologica Applicata e Clinica)**





## Perché tanta enfasi sul metodo di studio?

"[...] uno **studente con dislessia** [...] rispetto ai suoi coetanei normolettori **non può permettersi** di adottare il metodo di studio più diffuso che consiste nel **leggere più volte il materiale da studiare**".

"[...] la sua **difficoltà di lettura** gli rallenterebbe non solo i tempi, ma lo **affaticherebbe** e gli renderebbe **precari i processi di comprensione ed elaborazione del testo**".

"[...] senza il metodo di studio, **qualsiasi altro strumento compensativo**, anche quello tecnologicamente più avanzato, **non sarà sufficiente a compensare il disturbo di lettura**".





In classe durante la spiegazione... atteggiamento attivo

"[...] metà studio avviene già ascoltando la spiegazione!

[...] per l'alunno è importante **capire cosa l'insegnante consideri importante** conoscere...

[...] è possibile **individuare quali parti** dei materiali (testi in adozione, per esempio) **contengano le informazioni** che il docente ritiene più importanti...

[...] durante la spiegazione...

-chiedere delucidazioni;

- cercare di individuare i contenuti fondamentali e prenderne nota, possibilmente sui materiali (di solito il libro di testo) che verranno utilizzati nello studio a casa





## A casa... i tempi

"[...] dedicare un tempo non superiore a un'ora di lavoro per casa per lo studente della scuola primaria, non più di due ore per lo studente della secondaria che va a scuola al mattino e metà tempo indicato per chi ha scuola con orario prolungato al pomeriggio.

[...] Un concetto non sempre chiaro agli studenti è che c'è **una grande differenza tra capire e ricordare ... riuscire a recuperare dei contenuti quando servono, ad esempio durante le verifiche... occorre mettere in atto una serie di attività per favorire il recupero delle informazioni a distanza di tempo**





## A casa... lo stesso giorno della spiegazione

"[...] è opportuno che il materiale (appunti, testo sottolineato, schemi) sia consultato lo stesso giorno della spiegazione per verificare se quanto raccolto in classe risulti veramente tutto chiaro.

-[...] più passano i giorni, più si dimentica;  
-rivedere gli appunti [...] comporta il vantaggio di elaborare già una prima volta il materiale;

[...] **preparazione di domande per simulare la verifica**





## A casa... prima della lezione successiva

"[...] verificare la propria preparazione utilizzando **domande di autoverifica** ... addirittura ci sono evidenze di come l'apprendimento migliori se si risponde anche alle domande alle quali non si sa come rispondere, prima di studiare (**pretesting effect**, Richland, Lornell e Kao, 2009)

- **La lettura per studiare deve essere quindi una ricerca predefinita di informazioni** non una esplorazione senza meta alla fine della quale cercare, con successive letture di individuare cosa è più importante.
- [...] produrre dei promemoria efficaci sul testo o su altri supporti che, con il **minimo di informazioni testuali da leggere, forniscano il massimo dell'informazione**





**Nella lettura le fissazioni durano in media duecentocinquanta millisecondi e le **saccadi** hanno una **lunghezza** compresa all'incirca **tra sette e nove caratteri**.**

Si sa che le saccadi servono a condurre una nuova zona di testo in posizione foveale, poiché la visione parafoveale non è sufficiente per l'identificazione delle parole ma tuttavia lo sguardo non si posa su tutte le parole.

Le parole dotate di contenuto (nomi comuni, verbi, eccetera) sono fissate per l'ottantacinque per cento del tempo mentre le parole funzionali (come preposizioni e congiunzioni) lo sono solo per il trentacinque per cento.





**Nella prossima pagina comparirà in mezzo allo  
schermo una parola...**

**Fissate lo schermo e la parola  
MA SENZA LEGGERE**

**Pronti???**





# GATTO





Cosa c'era scritto in mezzo allo schermo?

**GATTO**

Avete fatto un'esperienza comune a tutti i  
**NORMOLETTORI:**

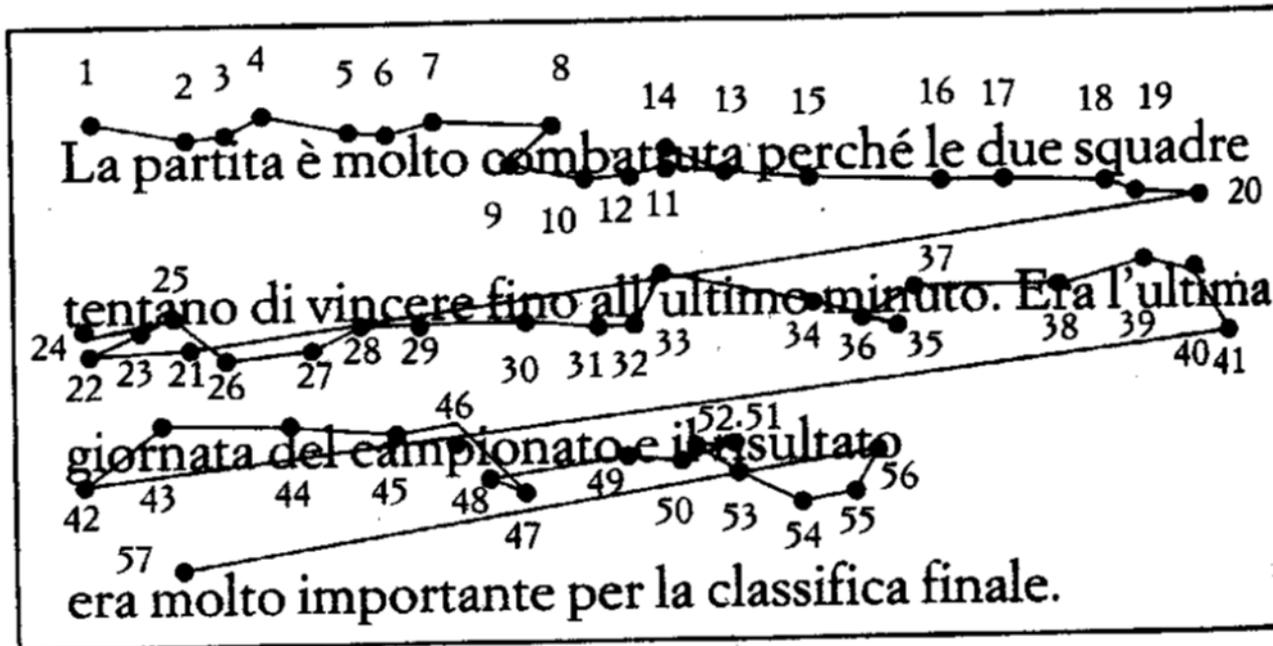
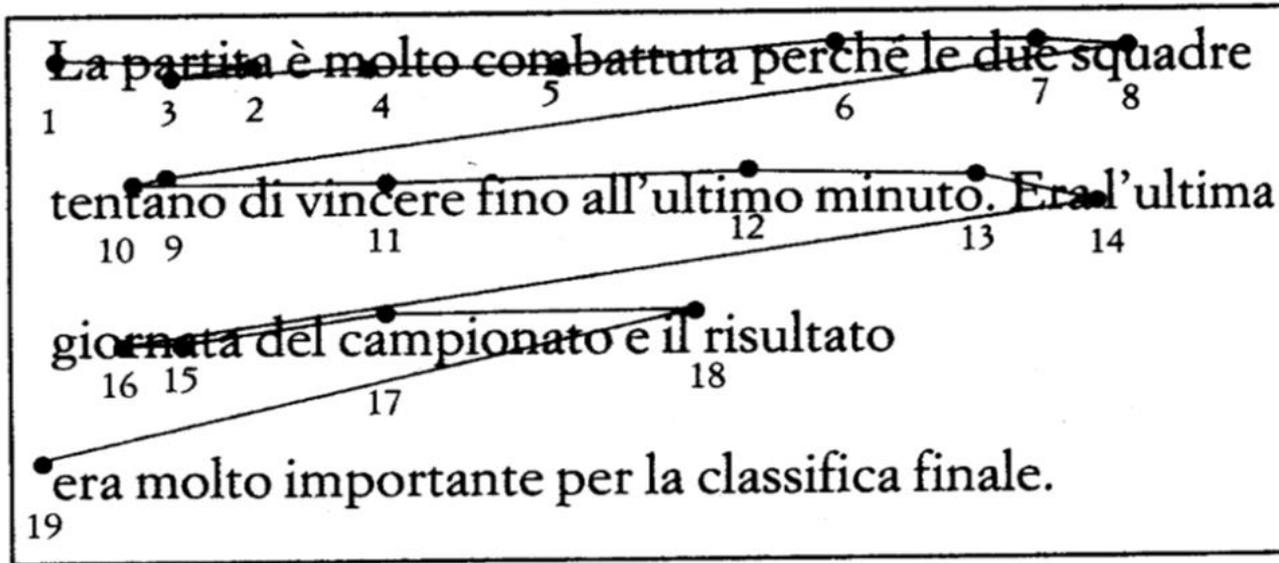
**Per noi è impossibile NON leggere**

Questo invece non avviene nelle persone dislessiche.

**Questo fenomeno spiega anche la difficoltà dei test  
STROOP eseguiti in modo classico con le parole:**

è difficile per noi inibire la lettura,  
che ha una forza prepotente





Nei dislessici  
(in basso)...

Le saccadi sono  
più ravvicinate

I punti di  
fissazione sono  
più numerosi

Le regressioni  
oculari sono più  
numerose





## Curiosità: tempi di fissazione nei normolettori

Compito	Durata media di una fissazione in millisecondi	Ampiezza media di una saccade in gradi
<b>Lettura silenziosa</b>	250	2 (circa 8 caratteri)
<b>Lettura a voce alta</b>	275	1,5 (circa 6 caratteri)
<b>Ricerca visiva di testo</b>	275	3
<b>Ispezione di scene visive</b>	330	4
<b>Lettura di spartiti musicali</b>	375	1
<b>Dattilografia</b>	400	1 (circa 4 caratteri)





## Problema metodologico della diagnosi che introduce al concetto di «dislessia compensata»

### diagnosi «tiramolla»?

Con il termine «dislessia compensata» si intende solitamente **una velocità di lettura che raggiunge le 3 sill/sec.** per cui i problemi nella vita sociale-lavorativa-scolastica sono in parte ridotti

**Che fare se un ragazzo legge alla velocità di -1,8 dev. standard?**  
Per legge non è dislessia... cosa deve fare il clinico?  
Quali parametri tenere in considerazione?

Esistono **almeno quattro aspetti su cui riflettere:**

**errore statistico** presente in ogni test (0,2 pt);

**5° percentile** che non corrisponde alle -2 dev standard;

**compromissione a livello sociale e/scolastico** da monitorare





---

**diagnosi  
«tiramolla»?**

La **riabilitazione** comporta molta fatica per l'alunno ed è ovviamente **condotta per ridurre il problema...** cioè in pratica per velocizzare la lettura

---

Se l'alunno dopo un ciclo di riabilitazione diventa più veloce e scende sotto le 2 deviazioni standard che facciamo?

---

Gli neghiamo la diagnosi, salvo rivederlo tra sei mesi per controllare se è peggiorato per cui possiamo concedergli nuovamente la diagnosi?

---





## Una «dislessia molto ben compensata» non lascia difficoltà residue, anche importanti, negli adulti?

«Nuove evidenze sulle difficoltà di lettoscrittura di studenti universitari con una storia di dislessia»  
A.M. Re, D. Lucangeli, C. Cornoldi (2011)

In

«Dislessia nei giovani adulti», Erickson, Trento, (2011)  
A cura di E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi, G. Stella

Si dimostra che...

Anche dislessici compensati all'Università leggono ad una velocità inferiore (40%)  
La lettura e la scrittura in condizione di stress ne risentono in modo evidente





# lo studio

104 studenti universitari normolettori e 17 studenti dislessici

---

Materiali diagnostici:

**una testo per la lettura e la comprensione di tipo informativo** (circa 1.300 sillabe) creato appositamente per questa ricerca → mancano strumenti diagnostici per gli adulti (una mancanza da colmare)

---

**Prova 2 e 3 della DDE-2** (lettura di parole e non-parole)

**Prova di «Decisione lessicale»** in soppressione articolatoria

**Prova di dettato BVSCO-2** in soppressione articolatoria

---





risultati **Studenti dislessici** che sono arrivati all'Università sono ovviamente **molto ben compensati** (lettura 4 sill/sec)

---

**L'abilità di comprensione di un testo scritto è integra** e identica a quella dei normolettori (in media 15 risposte corrette su 20)

---

**La velocità di lettura è quasi la metà di quella dei normolettori** e vi sono **peggioramenti evidenti** in condizioni di **«stress testistico»** (prove in soppressione articolatoria)... anche gli errori aumentano in situazione di stress

---





---

specifiche **«In soppressione articolatoria»** significa che il soggetto, mentre svolge il compito, deve ripetere di continuo **a voce alta la sillaba «la»** → viene inibito il «loop fonologico»

---

**Compito di «decisione lessicale»** significa che il soggetto deve decidere se una stringa di lettere è una parola o non-parola

---

Le prove condotte **in condizioni di stress sono più ecologiche** di quello che si possa pensare perché solitamente i compiti svolti dagli studenti sono sempre in situazione «poco pulite» → prendere appunti velocemente mentre il docente parla e spiega, copiare dalla lavagna o copiare slides mentre si ascolta

---



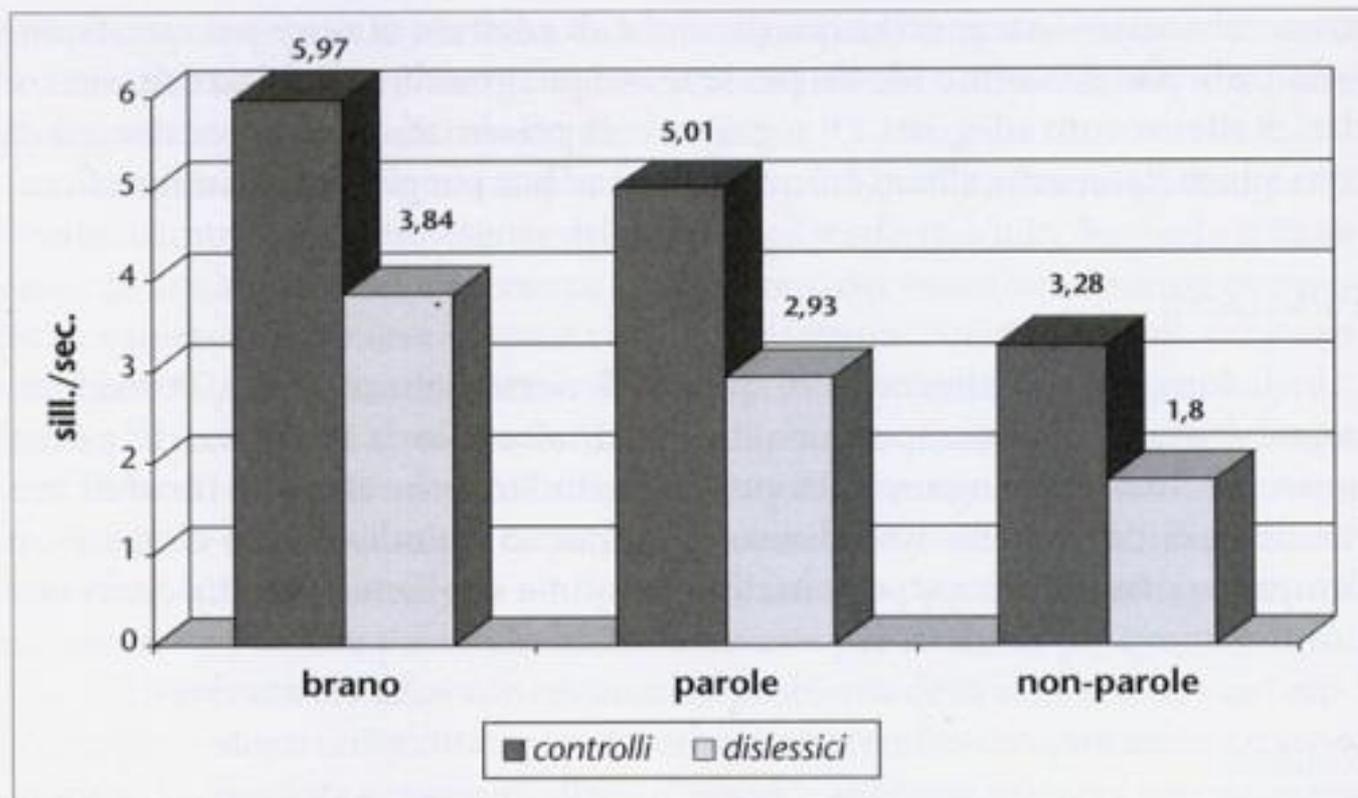


Fig. 2.1 Confronto tra dislessici e normolettori in prove di velocità di lettura (di brano, di parole e di non-parole).

La velocità di lettura per il brano è di circa il 40% più lenta, questo ovviamente si riflette sulla lentezza nello studiare o nel fatto che il soggetto tende a NON rileggere due volte.

Il dato relativo alla velocità di lettura di non-parole rimanda ad una difficoltà fonologica «non risolta»



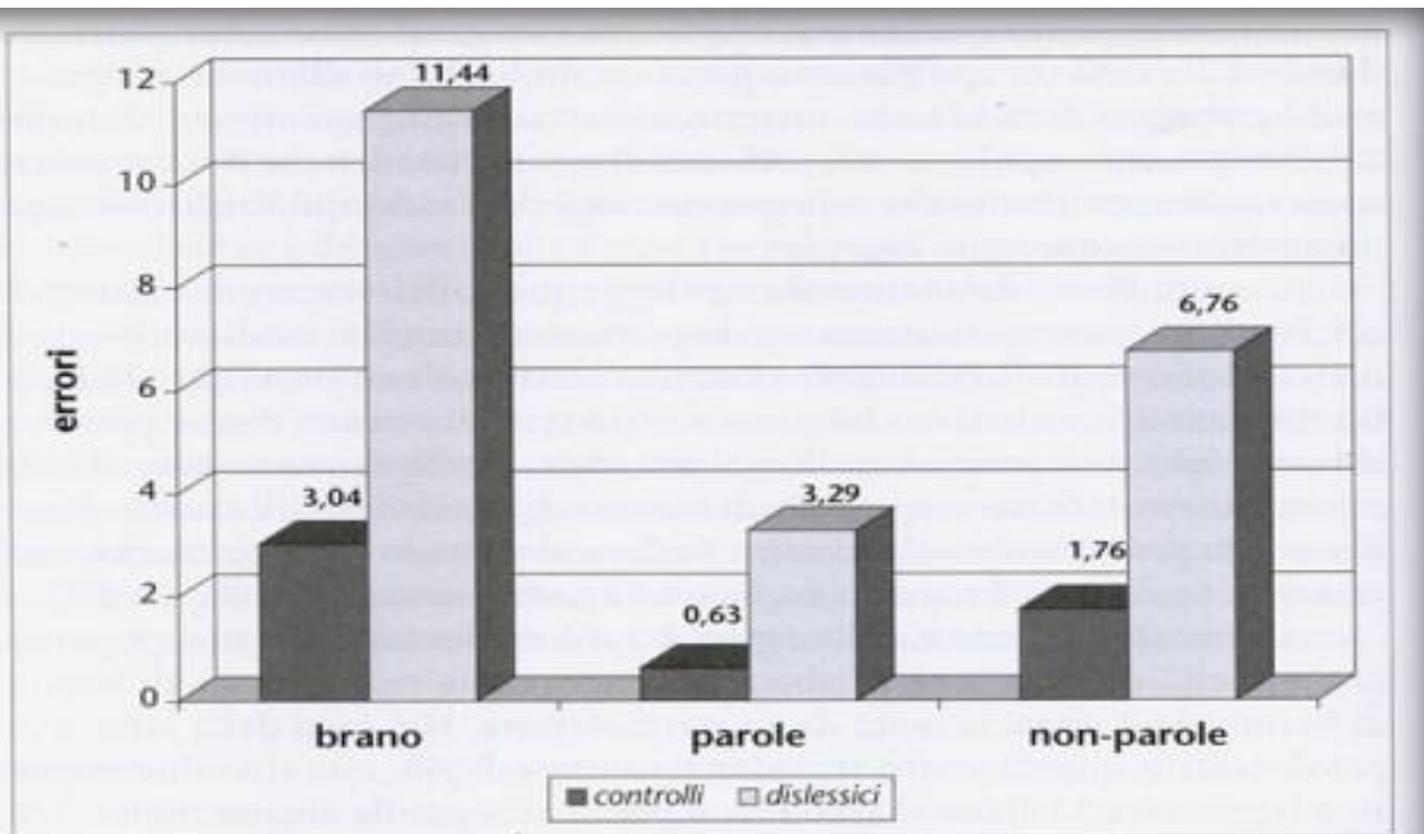


Fig. 2.2 Confronto tra dislessici e normolettori in prove di lettura (di brano, di parole e di non-parole) per il parametro correttezza.

Il **parametro della correttezza**, contrariamente a quanto si sostiene in letteratura, **in questo studio risulta molto più sensibile**... solitamente i dislessici normalizzano il parametro «accuratezza» e restano carenti per quanto riguarda la velocità... la causa più probabile risiede nel fatto che il brano proposto era piuttosto complesso dal punto di vista lessicale e sintattico



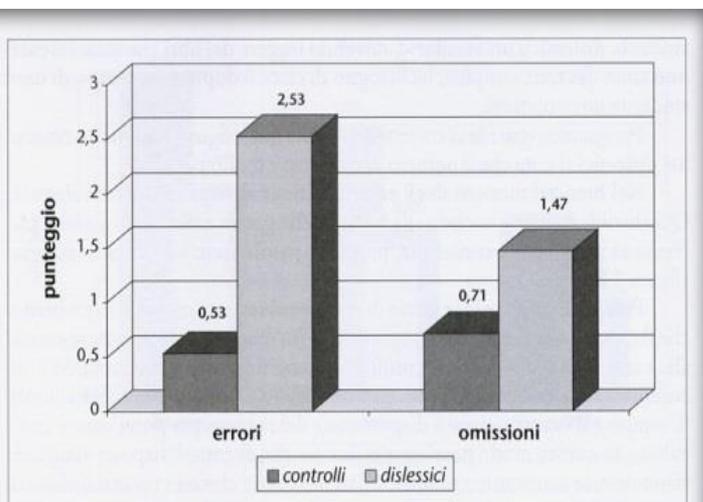


Fig. 2.3 Punteggi di errore e omissione alla prova di decisione lessicale in soppressione articolatoria.

Nel test di «**decisione lessicale**» in soppressione articolatoria colpisce non tanto la **differenza** nel numero di errori, abbastanza contenuta (0,53 vs 2,53) quanto la **velocità di esecuzione che è doppia (34,39 vs 79,33) nei dislessici**

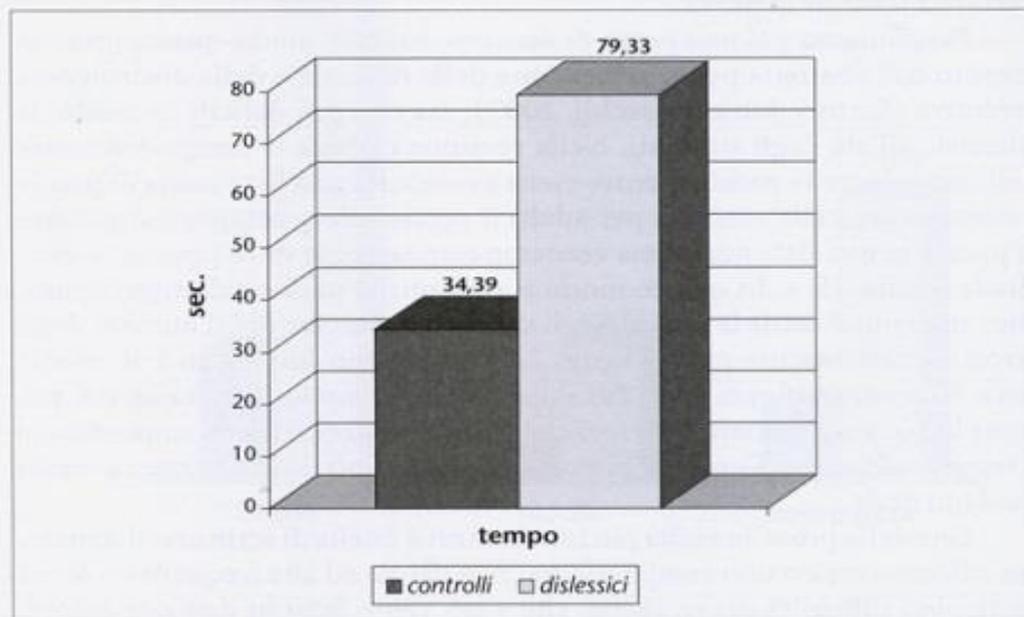


Fig. 2.4 Tempi medi alla prova di decisione lessicale in soppressione articolatoria.



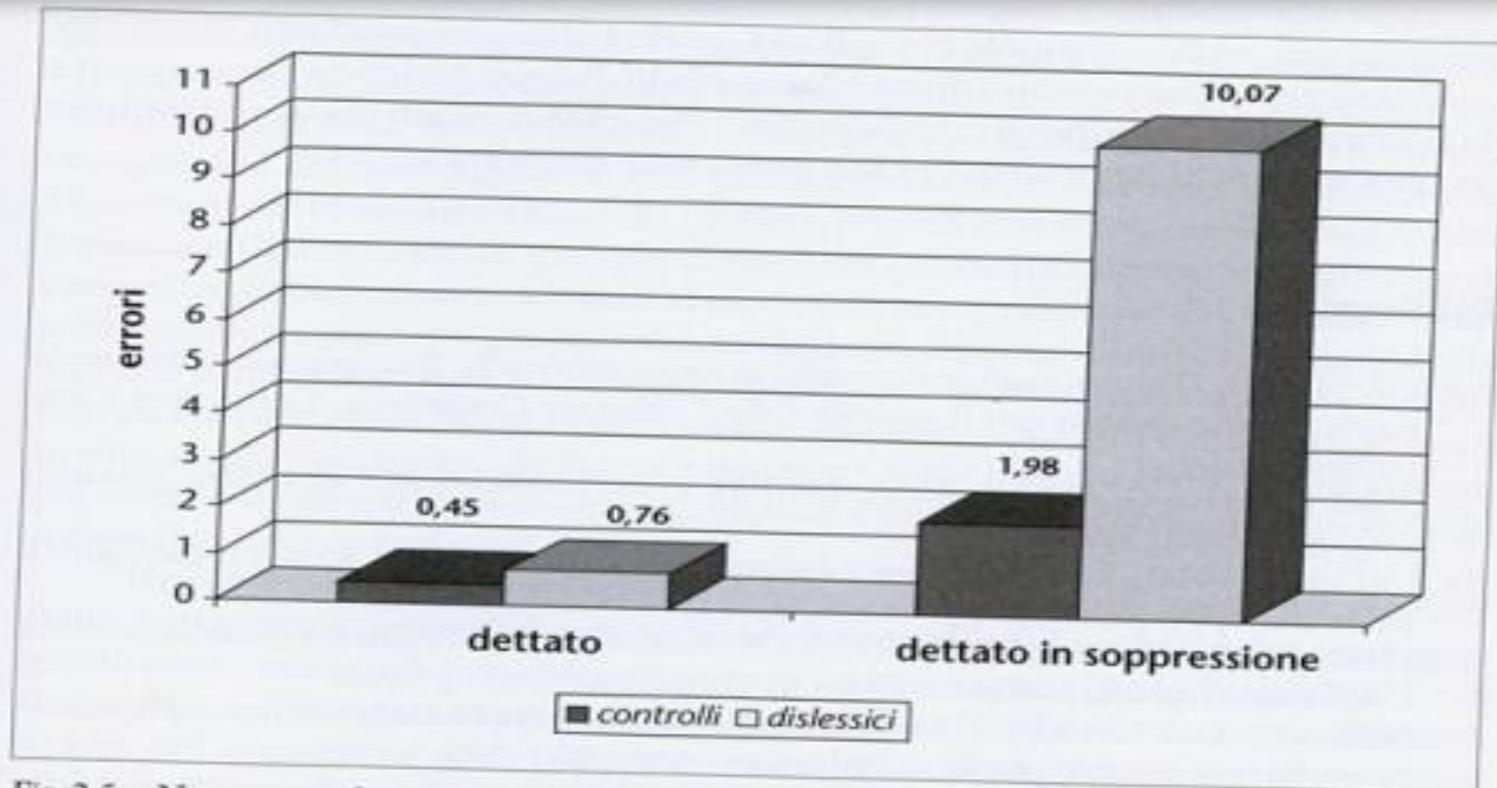


Fig. 2.5 Numero medio di errori alla prova di dettato in condizione normale e in soppressione articolatoria.

Assai interessante anche questo dato: **nel dettato in condizioni normali non vi è alcuna differenza statisticamente significativa** tra normolettori e dislessici per quanto riguarda gli errori; **nel dettato in soppressione articolatoria** invece si nota **una differenza molto marcata** e significativa (ben 10 errori ortografici nei dislessici contro i 2 nei normolettori)





## Come si rende evidente la difficoltà di lettura nei dislessici adulti?

«L'affaticamento dei dislessici adulti nella lettura: uno  
studio pilota»

D. Angelini, E. Ghidoni, G. Stella (2011)

In

«Dislessia nei giovani adulti», Erickson, Trento, (2011)  
A cura di E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi, G. Stella

Si dimostra che...

La lunghezza del brano influenza la lettura dei dislessici (lettura stabile)

Possibile impiego diagnostico di questo parametro per scoprire dislessici ben compensati





## lo studio

Un gruppo di controllo (50 studenti del 3° anno scuola Superiore- 46 studenti universitari).  
Un gruppo di giovani dislessici (27 soggetti)

Il **testo** fornito doveva essere **piuttosto lungo per misurare la stancabilità** → «Funghi in città» tratto da «Marcovaldo» di I. Calvino (1.500 sillabe)

Il **testo è stato suddiviso in 3 parti** da leggere però di seguito (T1- T2- T3)... le tre parti sono simili all'indice di leggibilità «gulpease»





ipotesi

Nei **normolettori** ci si aspettava una **lettura ad andamento costante** sia per velocità che per errori, non influenzata dalla lunghezza

---

Nei **dislessici** ci si aspettava un **deterioramento della prestazione**, sia per errori che per velocità, man mano che essi leggevano (effetto lunghezza del brano)

---





## risultati

Effettivamente vi è una **differenza notevole tra normolettori e dislessici** ma diversa dall'ipotesi di partenza

---

I **normolettori diventano sempre più veloci** man mano che leggono il brano («**effetto allenamento**») e anche più corretti

---

I **dislessici denotano una prestazione che rimane stabile**, non rallentano (a parte il gruppo dei dislessici «severi») ma neppure godono dell'effetto «**allenamento**», riscontrato nei normolettori

---





per il  
futuro

Necessità di sviluppare un test che riesca ad intercettare le differenze di lettura su un brano piuttosto lungo... con standardizzazione del test

Come **indicazione diagnostica (e didattica)** vi sono evidenze a favore della seguente ipotesi:

Un **lettore che NON riesce ad incrementare la propria velocità** durante la lettura di un brano potrebbe essere un dislessico compensato (che maschera molto bene il proprio deficit)





## Quali cambiamenti si possono notare nei dislessici con l'aumentare dell'età e della scolarità?

«Espressività longitudinale del disturbo evolutivo di lettura tra scuola secondaria di primo e secondo grado»  
E. Profumo, D. Marzorati, D. Bindelli et al. (2011)

In

«Dislessia nei giovani adulti», Erickson, Trento, (2011)  
A cura di E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi, G. Stella

Si dimostra che...

Migliorano più nella lettura di parole che di brani → manca «Effetto contesto» → leggono poco?

La lettura di brani difficili («effetto specificità brano») è molto penalizzante e non correla con QIT o comprensione lessicale, bensì con deficit fonologico





---

studio 1 **11 ragazzi con diagnosi di dislessia** evolutiva  
valutati all'età di 12 anni (classe 2<sup>a</sup> scuola Media) e  
rivalutati in un secondo tempo, dopo tre anni,  
all'età di 15 anni (scuole Superiori)

---

Test utilizzati:

brano di lettura MT

DDE 2 (prova 2 e 3 → lettura di parole e non-parole)

---

Durante le scuole Medie lettura del brano  
corrispondente alla classe frequentata.

Durante scuole Superiori lettura del brano finale di  
classe 3<sup>a</sup> Media

---





aspetti  
metodologici

1

Tressoldi P. E., *I brani della batteria MT si possono leggere tutti con la stessa velocità? Norme trasversali dal secondo anno della primaria al terzo della secondaria di primo grado*, in "Dislessia", 5, 3, 2008, pp. 339-345

Alunni dalla classe seconda della scuola Primaria alla classe terza delle scuole Medie → lettura di tutti e 16 i brani MT





aspetti  
metodologici

2

Risultato: [...] «la velocità media ottenuta leggendo tutti i 16 brani non era statisticamente diversa da quella ottenuta leggendo solo il brano della classe frequentata».

**È lecito dunque far leggere ad un ragazzo più grande anche brani di una classe inferiore (basta disporre dei dati normativi)**

**Nuovi dati normativi a partire dal 2013 per alunni frequentanti le scuole Superiori** con somministrazione della prova finale MT di classe terza Media.

Campione: 3.518 alunni (Emilia-Romagna/Marche/Lazio)

12 tipologie diverse di Istituto

Alunni dalla classe 1<sup>^</sup> (14 anni) alla classe 5<sup>^</sup> (19 anni)

«Prima raccolta di dati normativi per la valutazione della dislessia evolutiva negli adolescenti su un campione di scuola secondaria di II grado», S. Arina, I. Iervolino, G. Stella, in «Dislessia», vol. 10, n. 1, gennaio 2013





risultati

**Vi è un miglioramento costante:**

**lettura di brano (0,91 sill/sec)**

**lettura parole (1,40 sill/sec)**

**lettura di non-parole (0,50 sill/sec)**

---

Pattern però atipico:

Contrariamente ai normolettori **aumenta maggiormente la velocità di lettura di parole isolate rispetto alla lettura di brano, come se NON vi fosse alcun «vantaggio contesto»**

---





ipotesi

Il fatto che **i normolettori** leggano meglio un brano potrebbe dipendere dal [...] «**costante esercizio di lettura** a cui sono costretti gli studenti delle scuole Secondarie...

[...] **I dislessici invece esercitano poco la lettura di brani**; a volte la diagnosi, con il suggerimento a usare i mezzi compensativi, diminuisce ulteriormente questa pratica»





---

studio 2     **67 ragazzi con diagnosi di dislessia  
frequentanti le scuole Superiori**

---

Test utilizzati:

brano di lettura MT finale di 3<sup>^</sup> Media

brano di lettura «Funghi in città»

---

I due brani si distinguono per maggiore  
difficoltà del secondo a causa delle  
caratteristiche lessicali, morfosintattiche,  
presenza di parole a bassa frequenza, enunciati  
più lunghi

---





## risultati

I dislessici in media leggono con -1,60 pt z il brano MT e addirittura con -4,55 pt z il brano «Funghi in città» (una lettura 3 volte più lenta)

La difficoltà di lettura appare molto più marcata quando il brano proposto è ricco di parole a bassa frequenza e presenta una struttura morfosintattica complessa → cioè come in molti dei testi di studio che si affrontano nelle scuole Superiori

Gli effetti sullo studio sono assolutamente intuitivi; quasi sicuramente sarà assente la rilettura dei testi di studio: i ragazzi dislessici molto probabilmente basano le proprie conoscenze su un'unica lettura del manuale in adozione





correlazioni

La prestazione più lenta in lettura di brani complessi NON correla con **Quoziente Intellettivo (QIT), competenze lessicali (sia in entrata che in uscita), con prove di lettura di «parole isolate»**

L'unica correlazione forte si trova con la «lettura di non-parole» da cui si evince **un probabile deficit a livello fonologico**





**Come è possibile non riuscire ad individuare un dislessico nonostante gli innumerevoli segni e indizi?**

«Perché i dislessici possono essere misconosciuti?  
Insegnamenti dalle storie cliniche di adolescenti e  
giovani adulti»

C. Ruggerini, M.T. Faccin et al. (2011)

In

«Dislessia nei giovani adulti», Erickson, Trento, (2011)  
A cura di E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi, G. Stella





## tre differenti tipologie

Caratteristiche del disturbo: in presenza anche di innumerevoli errori ortografici in scrittura la diagnosi spesso arriva alle scuole Primarie... **in assenza di errori ortografici la diagnosi è più complessa** e solitamente avviene non prima degli 11-12 anni

Biografia personale: in presenza di **disagio psicosociale** oppure di altri fattori (**lutti, separazioni, alunni stranieri**) spesso si attribuisce a queste cause lo scarso rendimento scolastico senza approfondire gli aspetti prettamente didattici

Attese della famiglia: in presenza di **attese molto alte** (spesso associate ad **alto livello socio-economico della famiglia**) si NEGA il problema intervenendo in modo massiccio con **educatori, ripetizioni, aiuto casalingo, moltissimo impegno dello studente** (che viene però negato/nascosto agli insegnanti)





Esiste una differenza di genere nella espressività del disagio legato alla dislessia evolutiva?

**Maschi:** disagio emotivo con connotazione externalizzante (iperattività, impulsività, comportamento oppositivo/provocatorio)

**Femmine:** disagio emotivo con connotazione internalizzante (sintomi ansiosi o depressivi)





maturazione  
degli emisferi  
del cervello

Dott. C. Vio → ASL di San Donà di Piave- membro  
della Consensus Conference (Montecatini 2006-  
Roma 2010)

La maturazione dell'emisfero sinistro (linguaggio)  
e destro (aspetti visuo-spaziali), intesa come  
«specializzazione emisferica», avviene in modo  
più lento nelle femmine

Questa «ritardata specializzazione emisferica»  
garantisce maggiore plasticità ed è una possibile  
spiegazione della maggiore capacità di  
compensazione nelle femmine... più difficile  
individuare?





## Uno studio assolutamente innovativo e «destabilizzante»

Andrea  
Facoetti

Publicato su una rivista prestigiosa e dal rigore scientifico ineccepibile, uno studio davvero «spiazzante» ad opera dell'Assistant Professor Andrea Facoetti (dipartimento di psicobiologia, Università degli Studi di Padova)

«Action Video Games Make Dyslexic Children Read Better» in «Current Biology», marzo 2013

Tra le diverse eziologie della dislessia, Facoetti propende per un **deficit dell'attenzione visiva**, che può essere **migliorato con l'utilizzo di action-videogames**





## Andrea Facoetti

12 ore di action-videogames (80 minuti al giorno per 9 sedute) ha prodotto gli stessi miglioramenti che si ottengono solitamente in un anno di evoluzione spontanea

I miglioramenti sono uguali o superiori ai tradizionali trattamenti riabilitativi maggiormente utilizzati (fonologici, sublessicali, tachistoscopici, etc.)

Altra scoperta interessante: la semplice spaziatura tra le lettere, piuttosto che l'ingrandimento dei caratteri, fa automaticamente guadagnare 0,50 sill/sec (evoluzione naturale di un normolettore in un anno)





# Andrea Facoetti

Gli studi sono assolutamente interessanti MA...  
NON consigliate di giocare ai video-games!!!

---

[http://decone.psy.unipd.it/De.Co.Ne\\_LAB\\_Unipd/A.\\_Facoetti.html](http://decone.psy.unipd.it/De.Co.Ne_LAB_Unipd/A._Facoetti.html)

---

Altra scoperta interessante: la semplice **spaziatura tra le lettere**, piuttosto che l'ingrandimento dei caratteri, **fa automaticamente guadagnare 0,50 sill/sec** (evoluzione naturale di un normolettore in un anno)

---





---

# Aid

<http://udine.aiditalia.org>

[udine@aiditalia.it](mailto:udine@aiditalia.it)

---

Daniele De Stefano

348 9015099

[www.materialididattici.org](http://www.materialididattici.org)

---



## **COSA ACCADE SE UNA FAMIGLIA NON VUOLE FIRMARE IL PDP?**

- 1) La scuola comunque in autonomia e con la propria professionalità predispone e attua le misure e gli interventi che reputa siano didatticamente validi ed efficaci;
- 2) Si richiede la firma per presa visione che il PDP è stato realizzato e messo a disposizione della famiglia;
- 3) La famiglia quindi firmerà solo la presa in visione.

Naturalmente questo è un caso da considerarsi residuale e NON auspicabile... la famiglia deve essere un alleato ed è assurdo mettersi in contrapposizione con essa

Qualora la famiglia sia assolutamente contraria all'utilizzo di misure dispensative e compensative sarà buona norma non applicarle (almeno quelle di carattere più «tecnico» → uso di software, verifiche diversificate)

I criteri di valutazione restano a totale decisione e discrezionalità del Consiglio di Classe



### **Esercizio 1**

#### **Letture di liste di animali/oggetti/numeri**

Dopo la lettura l'alunno dovrà ricordare tre/quattro «target» secondo le indicazioni ricevute (i più piccoli/ i più grandi).

Si possono variare le categorie di scelta, il numero di oggetti, le modalità di richiamo della memoria (solo quelli pari/dispari); si può introdurre sempre maggiori difficoltà (anterogrado/retrogrado)

### **Esercizio 2 (ricordo di ultima/prima parola di frasi con compito secondario)**

#### **Letture di liste di frasi (span da tre a sette frasi)**

L'alunno dovrà scrivere in una tabella se le frasi pronunciate sono V/F.

Alla fine dovrà ricordarsi la prima/ultima parola di ogni frase

### **Esercizio 3 (ricordo di ultima/prima parola di frasi con compito secondario)**

#### **Letture di liste di parole (span da tre a sette liste consecutive)**

L'alunno deve ascoltare la lettura delle liste e compilare una griglia mettendo una crocetta ogni volta che sente il nome di un animale; alla fine dell'esercizio deve ricordarsi l'ultima/prima parola di ogni lista



**Esercizio 1**

Ascoltare la lettura di un testo e annotarsi tutte le parole incongruenti

**Esercizio 2**

Ascoltare un testo e saper individuare quali sono le parti di più difficile comprensione

**Esercizio 3**

Lettura di «brani intrecciati»; saper indicare di ogni sequenza a quale dei due brani apparteneva

