

# DSA: domande, risposte e nuovi strumenti per affrontarli

VADEMECUM PER GLI INSEGNANTI  
DELLA SCUOLA PRIMARIA

Gli Autori:

MARIA FILIPPA ATTARDO  
RITA BARTOLINI  
ELENA BELTRAMME  
MARIA ENRICA BIANCHI  
RITA CONTARINO  
MANOLA CROCETTI  
ALESSANDRA CUSCUNÀ  
LEDINA DERHEMI  
ALESSIA MANZONI  
FRANCESCA NEGRO  
LAURA ROSANA  
VIVIANA ROSSI  
CRISTIANO TERMINE  
LUCIANA VENTRIGLIA



SOROPTIMIST INTERNATIONAL  
Club di Varese

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca  
Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia  
Ufficio XXI



Ufficio  
Scolastico  
Territoriale  
di Varese

Patrocinio:



FONDAZIONE  
COMUNITARIA  
DEL VARESOTTO  
ONLUS

***Coordinatore scientifico: CRISTIANO TERMINE***

Finito di stampare  
nel mese di settembre 2012  
da «Tecnografica Varese srl»

# INDICE

INTRODUZIONE	pag.	5
<b>I disturbi specifici dell'apprendimento: cosa sono e quando sospettarli?</b> Cristiano Termine, Laura Rosana e Ledina Derhemi	»	7
<b>La legge 170/2010, il decreto attuativo, le linee guida, il Piano Didattico Personalizzato (PDP): strumenti a tutela del diritto allo studio</b> Viviana Rossi, Luciana Ventriglia	»	19
<b>Compiti e funzioni dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Varese</b> Rita Contarino	»	37
<b>L'associazione Italiana Dislessia e la tutela degli studenti con DSA</b> Elena Beltramme	»	49
<b>Quando la scuola può essere <i>con-causa</i> del disturbo di apprendimento. Elementi di riflessione e di osservazione sulla realtà del "sistema" scuola</b> Rita Bartolini	»	59
<b>Indicatori di rischio per DSA e interventi abilitativi in classe</b> Maria Filippa Attardo, Alessandra Cuscunà e Francesca Negro	»	73
<b>La certificazione specialistica: come comprenderla e utilizzarla per la stesura del PDP</b> Ledina Derhemi, Laura Rosana e Cristiano Termine	»	91
<b>Quale strumento compensativo e quali misure dispensative nella scuola primaria?</b> Enrica Bianchi, Viviana Rossi	»	101
<b>La busta degli aiutini: dalla classe prima e per tutti gli alunni</b> Alessia Manzoni, Manola Crocetti	»	117
DECRETO Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca	»	123
REGIONE LOMBARDIA: certificazione DSA	»	129
<b>Certificazione in merito alla valutazione cognitiva e degli apprendimenti scolastici di YYYY XXX, nato il 01.01.2001</b>	»	131
PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO	»	139
NOTE BIOGRAFICHE	»	12
ANNOTAZIONI	»	147





## SOROPTIMIST INTERNATIONAL D'ITALIA

Club di Varese

*Fondato ad Oakland (California, USA) nel 1921, il Soroptimist International è una associazione internazionale di donne con elevata qualificazione nell'ambito lavorativo, impegnate in attività professionali e manageriali; conta oggi più di 91.000 socie in oltre 3000 Club in 125 paesi.*

*Organizzazione non governativa, gode di status consultivo presso le Nazioni Unite; le sue rappresentanti hanno accesso diretto, e voce, presso le sedi ONU a New York, Ginevra, Vienna e Parigi e sono inoltre presenti presso le più importanti Agenzie delle Nazioni Unite, quali l'ECOSOC, l'UNESCO, l'ILO, il WHO, la FAO, l'UNIDO, l'UNHCR, l'UNICEF, l'UNEP e l'OCSE. Il nome deriva dal latino "soror" (sorella) e "optima" (la migliore) e può essere interpretato come "il meglio per le donne". All'interno dei Club ogni socia rappresenta una diversa categoria professionale al fine di favorire una circolazione di idee più ampia tra persone che seguono percorsi lavorativi diversi e possiedono bagagli culturali differenti. I valori etici per i quali il Soroptimist si batte sono: il rispetto dei Diritti Umani per ogni singolo individuo; la pace nel mondo e il mantenimento di buoni rapporti, rispettosi e pacifici, tra tutte le nazioni; la realizzazione del potenziale racchiuso all'interno del genere femminile; la trasparenza per ciò che riguarda le decisioni nel sistema democratico; la diffusione del volontariato; l'accettazione delle diversità e la propagazione del valore dell'amicizia. È un'associazione vivace e dinamica che individua con precisione e competenza i vari ambiti nei quali si evidenziano con maggior acutezza disagi o particolari esigenze di carattere sociale, sanitario, culturale. Sia a livello interna-*

*zionale che locale, tramite i singoli Club, si attiva concretamente in azioni di sostegno tramite progetti, rivolti di preferenza a donne e bambini, intesi al raggiungimento di una condizione di vita pienamente realizzata in dignità e diritti e nella quale alle donne sia possibile concretizzare le loro aspirazioni. In perfetta sinergia con le indicazioni dell'Unione Italiana e del Soroptimist International, il Soroptimist Club di Varese, fondato da Tina Cavalli Trotti Cappellini, Mimi Gavazzi Merati e Lydia Bianchi Beretta il 27 giugno 1952, ha operato ed opera nell'ambito della solidarietà internazionale, nazionale, della cultura, dell'ambiente, dei diritti umani, della tutela della condizione femminile, della salute, dello sviluppo economico e sociale con una particolare attenzione anche ai problemi ed alle necessità rilevate dallo sguardo attento al territorio.*

*Guidato nel biennio 2010-2012 da Carla Giuliani Brugnoli, il Club ha individuato nel disturbo specifico dell'apprendimento un'area di grande interesse e di urgenza e, allo scopo di consentire un valido approccio al problema, ha organizzato, con l'approvazione e la collaborazione delle Autorità Scolastiche della Provincia di Varese, a partire dal mese di ottobre 2011 e con un ultimo incontro il 31 marzo 2012, un corso rivolto agli insegnanti della scuola primaria. Lo scopo degli incontri, che si sono avvalsi della guida e della collaborazione di validi docenti specialisti nella materia, è stato quindi quello di fornire agli insegnanti i mezzi cognitivi per individuare i disturbi da DSA nei primi anni di scolarizzazione impedendo così di creare nel futuro ai giovani, colpiti da DSA, problemi di adattamento e di inserimento nell'ambito scolastico ed extra scolastico.*

*Durante lo svolgimento del corso, è emersa l'imperativa necessità di predisporre questa guida che ci si augura potrà costituire un valido ausilio per gli insegnanti delle scuole primarie.*

# **I disturbi specifici dell'apprendimento: cosa sono e quando sospettarli?**

Cristiano Termine<sup>1,2</sup>, Laura Rosana<sup>1</sup> e Ledina Derhemi<sup>3</sup>

## **INTRODUZIONE**

I disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) sono disturbi che interessano specifici domini di abilità (lettura, ortografia, grafia e calcolo) in modo significativo ma circoscritto, a fronte di un'adeguata istruzione, di intelligenza nella norma e in assenza di deficit sensoriali (visivi o uditivi). In questo gruppo rientrano dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia (altrimenti denominati disturbo specifico della lettura, disturbo specifico della scrittura, disturbo specifico del calcolo). La causa di tali disturbi è riconducibile a fattori neurobiologici, più spesso di tipo genetico, ovvero ad alterazioni morfologiche o funzionali delle strutture encefaliche implicate in queste abilità (Peterson 2012, Brambati 2006). È importante sottolineare che i fattori biologici interagiscono attivamente nella determinazione della comparsa del disturbo con i fattori ambientali (livello socioculturale, metodologia didattica ecc...) (Luoni 2010).

I bambini con DSA, nonostante l'impegno, l'esercizio e l'utilizzo di svariate strategie, non riescono ad automatizzare adeguatamente le abilità di lettura e/o di scrittura e/o di calcolo, ovvero le abilità strumentali che sono acquisite con minimo sforzo dalla maggior parte dei loro compagni.

<sup>1</sup> Neuropsichiatria Infantile, Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale, Università degli Studi dell'Insubria & UONPIA Ospedale del Ponte - Fondazione Macchi - Varese

<sup>2</sup> Associazione Italiana Dislessia

<sup>3</sup> UONPIA di Como

La specificità della compromissione funzionale è la caratteristica principale dei DSA e definisce questa categoria diagnostica. Tale peculiarità si ritrova anche in altri disturbi dello sviluppo come, ad esempio, i disturbi del linguaggio (Termine 2010) o i disturbi della funzione motoria, che in molti casi si associano ai DSA. Il principale criterio necessario pertanto a stabilire la diagnosi di DSA è quello della «discrepanza» tra abilità nel dominio specifico interessato (deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata) e l'intelligenza generale (adeguata per l'età cronologica). Il disturbo specifico deve, inoltre, comportare un impatto significativo e negativo per l'adattamento scolastico e/o per le attività della vita quotidiana (AID 2009).

Dal riconoscimento del criterio della «discrepanza» come aspetto cardinale della definizione e della diagnosi di DSA derivano alcune fondamentali implicazioni per gli specialisti che devono fare la diagnosi e per gli insegnanti che devono leggerla:

1. la necessità di usare test standardizzati, sia per misurare l'intelligenza generale, che le abilità di lettura/scrittura e calcolo, aspetto che implica la necessità di familiarizzare con alcuni concetti statistici, al fine di poter comprendere «il linguaggio» degli specialisti.
2. la necessità di escludere la presenza di altre condizioni che potrebbero influenzare i risultati di questi test, come: a) menomazioni sensoriali e neurologiche gravi, disturbi significativi della sfera emotiva; b) situazioni ambientali di svantaggio socioculturale o presenza di situazioni etnico-culturali particolari (ad esempio bambini immigrati, bambini adottati con lingua madre diversa dall'italiano, ecc...) che possono interferire con un'adeguata istruzione. In questi casi è necessario non limitarsi ad escludere a priori la possibilità di un DSA, ma valutare accuratamente e ripetutamente il peso dei fattori personali e ambientali prima di formulare una

diagnosi di certezza. Infatti, tali condizioni espongono a due rischi di errori diagnostici: 1) soggetti a cui viene diagnosticato un DSA, meglio spiegabile con la condizione socio-etnico-culturale (falsi positivi); 2) soggetti con DSA ai quali, in virtù della loro condizione socio-etnico-culturale, non viene diagnosticato un DSA (falsi negativi) (AID 2009).

Nei prossimi paragrafi verranno delineate le principali caratteristiche dei diversi DSA.

### IL DISTURBO DELLA LETTURA (dislessia)

La dislessia evolutiva è caratterizzata dalla difficoltà di decodifica (rapidità e/o accuratezza), mentre la comprensione del testo non rientra tra i criteri diagnostici e solitamente risulta (più) adeguata. I bambini con difficoltà di comprensione del testo (cosiddetti "poor comprehenders") mostrano il profilo opposto, caratterizzato da capacità di decodifica adeguata, ma scarsa comprensione di ciò che viene letto (Peterson 2012). Gran parte degli alunni imparano a leggere efficientemente entro la fine del primo anno di scuola primaria, alcuni richiedono tempi maggiori, presentando solo un ritardo di acquisizione, mentre altri bambini (dislessici), pur migliorando nel tempo, continueranno ad essere più lenti e più inaccurati dei loro coetanei. La ricerca suggerisce che la dislessia rappresenti l'estremo inferiore della "normale" distribuzione statistica dell'abilità di lettura nella popolazione, così per diagnosticare il disturbo, si è impostato un cut-off piuttosto arbitrario su una variabile continua. Tale criterio è stato adottato anche per la diagnosi degli altri DSA: la compromissione dell'abilità specifica (lettura, scrittura o calcolo) deve essere significativa, ovvero, in termini statistici, deve attestarsi ad un livello inferiore a «2 Deviazioni Standard» o al «5° percentile» rispetto ai valori normativi attesi per l'età o la classe frequentata (qualora non coincida con l'età del bambino).

Questi parametri indicano che l'abilità del bambino, collocandosi significativamente al di sotto della media, non gli consentirà di adattarsi adeguatamente alle richieste scolastiche, nonostante il livello intellettivo risulti nella norma. Tuttavia, alcuni bambini presentano il criterio della discrepanza rispetto al Quoziente Intellettivo (alto QI, lettura più lenta di quanto ci si aspetti), mentre altri bambini presentano solo il criterio della discrepanza rispetto all'età o alla classe frequentata (basso QI, lettura deficitaria). In ogni caso, i bambini con difficoltà di lettura, indipendentemente dal loro livello intellettivo, dovranno essere identificati e supportati adeguatamente in ambito scolastico.

Il bambino dislessico può manifestare il suo disturbo della lettura in termini di inaccuratezza, cioè con un numero di errori di decodifica superiori a quelli attesi, in termini di lentezza esecutiva, oppure combinando lentezza e inaccuratezza. L'età minima in cui è possibile effettuare la diagnosi di dislessia coincide generalmente con il completamento del secondo anno della scuola primaria. In questo periodo, infatti, si completa il ciclo dell'istruzione formale al codice scritto e si ha una riduzione significativa dell'elevata variabilità inter-individuale nei tempi di acquisizione della lettura. È tuttavia possibile, e utile, formulare un'ipotesi diagnostica già alla fine del primo anno della scuola primaria per quei bambini con profili funzionali molto compromessi e in presenza di altri specifici indicatori diagnostici (pregresso disturbo del linguaggio, familiarità accertata per il disturbo di lettura). La necessaria conferma diagnostica avviene prevedendo momenti successivi di verifica. Con il passare del tempo, per molti dislessici l'accuratezza e la velocità di lettura migliorano, tuttavia l'efficienza non raggiunge l'ottimalità e possono evidenziarsi difficoltà della comprensione del testo scritto, soprattutto quando è necessario affrontare brani lunghi e complessi (Termine 2009).

## IL DISTURBO DELLA SCRITTURA (disgrafia e disortografia)

Il disturbo della scrittura include due distinti disturbi specifici: uno di natura linguistica (deficit nei processi di cifratura: disortografia evolutiva) e uno di natura motoria (deficit nei processi di realizzazione grafica: disgrafia evolutiva). La formulazione diagnostica pertanto deve indicare quale o quali componenti della scrittura risultino deficitarie. Per l'esame della scrittura, nelle sue diverse componenti, è necessario somministrare prove standardizzate. In particolare, per la disortografia è condiviso il parametro di valutazione della correttezza, costituito dal numero di errori. L'indicatore statistico da utilizzare è quello della distribuzione percentilare. Si considera pertanto statisticamente significativo un valore pari o al di sotto del 5° centile (in altri termini quando il 95% dei compagni di classe commette, nella medesima prova, un numero inferiore di errori). Gli stessi errori si ripresentano spesso puntualmente durante i dettati, nei temi, nei compiti a casa. I principali parametri di valutazione della disgrafia riguardano, invece, la velocità e l'analisi qualitativa delle caratteristiche del segno grafico. La velocità è valutata mediante il numero di deviazioni standard (DS) e il valore critico risulta quello di -2 DS (Istituto Superiore di Sanità 2011).

Pur considerando le diverse sfumature che la disgrafia può assumere, si possono segnalare alcuni elementi rilevabili in classe. Spesso l'impugnatura della penna non è adeguata e non consente una fluenza ottimale, il bambino può assumere una postura scorretta del braccio o del tronco, rotazioni del capo, eccessiva vicinanza al foglio. Per il bambino disgrafico la scrittura risulta da subito un compito impegnativo e gravoso, spesso lamenta dolorabilità alla mano, esito di tensioni e rigidità eccessive, oppure esauribilità nel corso delle attività proposte. In alcuni casi, la qualità delle produzioni grafiche è tale da rendere gli elaborati scritti incomprensibili, spesso anche per il bambino stesso. Altri bambini disgrafici, invece, possono vantare

quaderni dalla grafia impeccabile, ma non sono in grado di stare al passo della dettatura, non trascrivono mai completamente le consegne scritte alla lavagna e avranno successivamente difficoltà nel prendere appunti. Le conseguenze sono svariate e tra queste spicca l'allungamento dei tempi necessari per lo svolgimento dei compiti a casa e delle verifiche in forma scritta, compromettendo spesso il risultato finale. Immancabilmente i compiti a casa si prolungano significativamente, rubando gran parte del tempo libero. A tutto questo si aggiunga che gli sforzi profusi, molto spesso, non sono coronati da risultati soddisfacenti, come peraltro accade anche ai bambini con altri tipi di DSA.

Si noti, infine, che la disgrafia può presentarsi isolatamente, oppure in associazione ad altri DSA, oppure rientrare nell'ambito di un più generalizzato "disturbo evolutivo della funzione motoria", degno di nota in quanto mostra significative ripercussioni sia nell'ambito scolastico che in quello extra-scolastico. Questi alunni, infatti, hanno difficoltà di coordinazione motoria riscontrabili non solo nella scrittura e nell'uso degli strumenti da disegno, ma anche nello svolgimento di altre attività, come evidente durante le lezioni di educazione motoria o nella pratica di attività sportive (Visser 2003).

## IL DISTURBO DEL CALCOLO (discalculia)

Lo sviluppo delle conoscenze attuali sul disturbo del calcolo ci consente di distinguere due profili:

1. il profilo caratterizzato dalla debolezza della strutturazione cognitiva delle componenti di cognizione numerica o dell'intelligenza numerica basale; le funzioni incluse sono i meccanismi di quantificazione, comparazione, seriazione e le strategie di calcolo a mente;
2. il profilo caratterizzato dalla debolezza nelle procedure esecutive e del calcolo; le funzioni incluse sono lettura, scrittura e messa in

colonna dei numeri per le procedure esecutive, e recupero dei fatti numerici e algoritmi del calcolo scritto per il calcolo.

Anche per esplorare questo ambito si ricorre alla somministrazione di prove standardizzate, al fine di rilevare la rapidità e l'accuratezza delle prestazioni relativamente all'intelligenza numerica e alle procedure esecutive e del calcolo. Pure in questi ambiti la distanza significativa è convenzionalmente fissata a 2 deviazioni standard dai valori medi attesi per l'età e/o la classe frequentata dal bambino. L'analisi di eventuali ritardi nell'acquisizione di abilità inerenti alle componenti di intelligenza numerica permette un'individuazione precoce dei soggetti a rischio, possibile già in età prescolare. D'altro canto, l'età minima per porre la diagnosi dei disturbi delle procedure esecutive e di calcolo è a partire dalla fine del terzo anno della scuola primaria; l'anticipazione dell'età ha presentato nei dati sperimentali la presenza di molti falsi positivi. Si sottolinea che la presenza di difficoltà di soluzione dei problemi matematici non rientra tra i criteri necessari per la diagnosi di disturbo del calcolo. Gli insegnanti potranno notare che questi bambini hanno spesso la necessità di ricorrere all'uso delle dita o che lo svolgimento dei calcoli, seppur accurato, richiede lunghi tempi esecutivi. Alcuni bambini mostrano difficoltà nella lettura e nella scrittura dei numeri, altri mostrano difficoltà nell'automatizzazione e nella stabilizzazione delle tabelline e/o dei fatti aritmetici (es.  $7 \times 7$ ), altri ancora presentano difficoltà nel riconoscere i segni algebrici, caratteristica del tutto simile a quella di molti bambini dislessici che confondono le lettere speculari (es. "b" e "d") (AID 2009; Henik 2011).

## COS'ALTRO SAPERE?

Dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia possono manifestarsi isolatamente, oppure associarsi tra loro o ad altri disturbi come, ad esempio, quelli del linguaggio, della coordinazione motoria e dell'attenzione. Tra i quattro DSA il più noto e studiato è la dislessia

evolutiva. I motivi di tale preminenza sono dovuti sia all'alta prevalenza della dislessia (3.3% in Italia), sia al fatto che la difficoltà di lettura compromette spesso in modo più significativo e trasversale la possibilità di gestire le richieste scolastiche. Tuttavia, i disturbi della scrittura e del calcolo non devono essere trascurati, considerando che, secondo recenti studi, risultano frequenti tanto quanto il disturbo della lettura, in molti casi passano a lungo inosservati, e come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, possono avere un grande impatto sulla vita scolastica dello studente se non vengono riconosciuti ed affrontati adeguatamente (Shalev 2000; Overvelde 2011).

Le manifestazioni dei diversi DSA mutano nel tempo, ovvero le abilità specifiche migliorano (es. il bambino dislessico legge più rapidamente rispetto al passato) e in alcuni casi possono risultare compensate (ovvero nelle prove specifiche i parametri non sono così compromessi come in passato), tuttavia, con l'aumentare delle richieste scolastiche, nella maggior parte dei casi, il miglioramento ottenuto non è sufficiente a garantire l'efficienza necessaria per un buon adattamento scolastico. Si consideri, inoltre, che quasi invariabilmente, i bambini dislessici tenderanno a leggere poco e sempre meno, dato lo sforzo eccessivo che la lettura richiede, con un conseguente impoverimento generale delle conoscenze e del lessico, aspetto che potrà tradursi in ulteriori difficoltà nella gestione delle richieste scolastiche. Per tale motivo si consiglia una rivalutazione specialistica, in particolar modo alla vigilia di un passaggio di ciclo scolastico, in quanto è necessario prepararsi alla gestione di un maggior carico di lavoro.

Infine, una nota sulle implicazioni psicologiche dei DSA è indispensabile, in quanto sono bambini che vivono un'esperienza di inadeguatezza rispetto alle aspettative (proprie e degli altri), sottoposti

spesso ad un maggior carico di lavoro, esposti a insuccessi e frustrazioni, nonostante l'impegno profuso. Concretamente questi aspetti si traducono in scarsa autostima, disinvestimento nei confronti della scuola, disturbi d'ansia, manifestazioni psicosomatiche, svogliatezza, abbandono scolastico o scelta di percorsi di basso profilo (Kempe 2011).

## CONCLUSIONE

In ogni caso, le conseguenze di un DSA in termini di adattamento alle richieste scolastiche, dipendono dalla severità della compromissione funzionale, dalle risorse e dalle problematiche psicologiche del singolo individuo (es. motivazione, ansietà, scarsa autostima), dalla qualità ed efficienza del supporto familiare e dalle caratteristiche dell'«ambiente» scolastico. L'ambiente, inteso nell'accezione della "Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute – ICF", assume un ruolo cardine quando si parla di disabilità e, di conseguenza, anche quando si affronta il tema dei DSA. La disabilità viene infatti definita come "una condizione di salute in un ambiente sfavorevole". Estremizzando, si può affermare, che in molti casi, è l'ambiente a creare la disabilità, ovvero quando il contesto non è in grado di prevenire (quando possibile), riconoscere precocemente, supportare e gestire le difficoltà del singolo individuo mettendo in atto le opportune misure dispensative e consentendo l'impiego dei necessari strumenti compensativi. Il primo passo per migliorare la qualità di vita, ovvero migliorare il contesto in cui si trova il bambino con DSA, è comprendere le caratteristiche del disturbo e le relative implicazioni, al fine di garantire il diritto alla personalizzazione didattica e valutativa (Wiegand 2012).

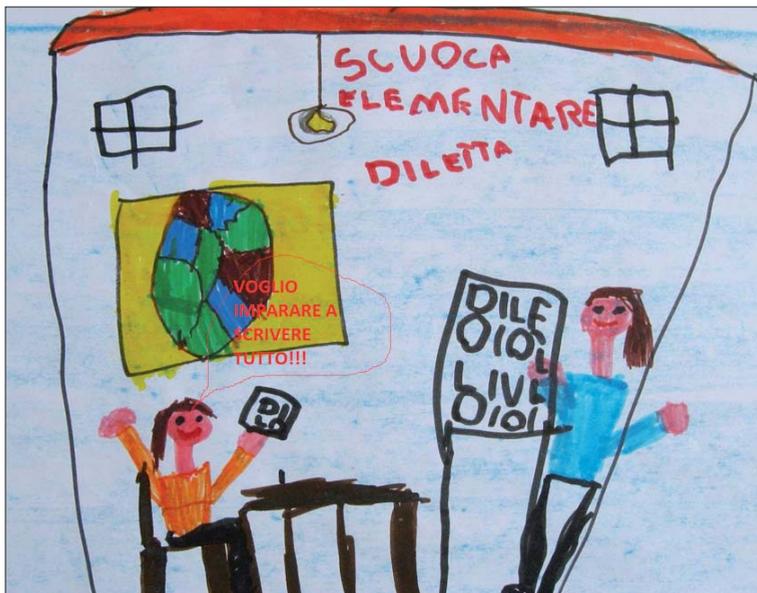
**BIBLIOGRAFIA**

- Associazione Italiana Dislessia (AID). Marchiori M, Savelli E, Iozzino R, Turello C, Termine C [Comitato Promotore Consensus Conference]. Disturbi evolutivi specifici di apprendimento: raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia. Trento: Erickson 2009.
- Brambati SM, Termine C, Ruffino M, et al. Neuropsychological deficits and neural dysfunction in familial dyslexia. *Brain Res* 2006;1113:174-85.
- Henik A, Rubinsten O, Ashkenazi S. The “where” and “what” in developmental dyscalculia. *Clin Neuropsychol* 2011;25:989-1008.
- Istituto Superiori di Sanità. Disturbi specifici dell’apprendimento. Consensus conference Roma 6-7 dicembre 2010. Roma: Sistema nazionale per le linee guida 2011.
- Kempe C, Gustafson S, Samuelsson S. A longitudinal study of early reading difficulties and subsequent problem behaviors. *Scand J Psychol* 2011;52:242-50.
- Luoni C, Termine C, Balottin U. Identificazione precoce dei bambini a rischio di difficoltà di apprendimento: il ruolo delle abilità metafonologiche e del livello socioculturale. *Psichiatria dell’infanzia e dell’adolescenza* 2010;77:533-552.
- Overvelde A, Hulstijn W. Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Res Dev Disabil* 2011;32:540-8.
- Peterson RL, Pennington BF. Developmental dyslexia. *Lancet*. Published Online April 17, 2012 DOI:10.1016/S0140- 6736(12)60198-6.
- Shalev RS, Auerbach J, Manor O, et al. Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 2000;9.

- Termine C, Zaccagnino M. Una o più dislessie? Lo stato dell'arte. *Psicomotricità* 2009;13:35-40.
- Termine C, Zambonin F, Sorete I, et al. Disturbo del linguaggio espressivo e difficoltà meta fonologiche in età prescolare. Confronto tra i profili neuropsicologici e implicazioni per l'acquisizione della lettura. *Dislessia* 2010;7:41-60.
- Visser J. Developmental coordination disorder: a review of research on subtypes and comorbidities. *Hum Mov Sci* 2003;22:479-93.
- Wiegand NM, Belting J, Fekete C, et al. All Talk, No Action? The Global Diffusion and Clinical Implementation of the International Classification of Functioning, Disability, and Health. *Am J Phys Med Rehabil* 2012 [Epub ahead of print].

## SITOGRAFIA

- [www.aiditalia.org](http://www.aiditalia.org) - il sito ufficiale dell'Associazione Italiana Dislessia
- [www.lineeguidadsa.it](http://www.lineeguidadsa.it) - il sito ufficiale della Consensus Conference sui DSA e del Panel di revisione.



# **La legge 170/2010, il decreto attuativo, le linee guida, il Piano Didattico Personalizzato (PDP): strumenti a tutela del diritto allo studio**

Viviana Rossi\*, Luciana Ventriglia\*

## **PERCHÉ QUESTA LEGGE**

Non erano sufficienti i contenuti della normativa nazionale, che già parlava di personalizzazione e che dava alla scuola il diritto di non sovraccaricare di contenuti ma di pensare alla loro essenzializzazione. Nell'Atto di Indirizzo 2009, emanato dal MIUR, si legge: *“Contenuti e articolazione delle discipline devono essere ripensati nella prospettiva di portare a una prima familiarità con i “nuclei fondanti” delle discipline stesse e a una solida acquisizione di conoscenze e competenze di base che tutti gli studenti devono possedere e padroneggiare a conclusione del primo ciclo di istruzione. Occorre abbandonare con decisione la strada, talora percorsa, dei programmi pletorici”.*

I Disturbi Specifici di Apprendimento sono “disturbi” ormai ampiamente conosciuti in ambito specialistico, ma ancora scarsa è la ricaduta nel mondo della scuola e dei servizi riabilitativi, dato che ancora poco è stato scritto sul trattamento riabilitativo e sulle possibilità di recupero scolastico. Mentre nel mondo si parla di “dislessia” ormai da diversi decenni (l'equivalente dell'AID in Danimarca esiste dal 1923 e nel Regno Unito dal 1936), in Italia solo nel 1995 è stato pubblicato il primo testo di neuropsicologia dello

\* Insegnanti, Comitato Scuola AID

sviluppo, l'area a cui appartengono i DSA. Ma dall' ottobre 2010 i DSA sono riconosciuti da una legge, la **Legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"**, che, con l'aiuto del **Decreto attuativo** e delle **Linee guida** emanate il 12 luglio 2011, ora tutela il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, individuando e puntando soprattutto su nuove forme metodologiche, didattiche, su adeguate modalità di valutazione e su una specifica formazione dei docenti.

## LE FINALITÀ DELLA RECENTE NORMATIVA SUI DSA

La nuova legge allarga l'orizzonte funzionale delle Amministrazioni scolastiche, dei dirigenti e dei docenti, rispetto ai compiti ad essi attribuiti dalla prassi amministrativa e dalle norme precedenti. Essi, ciascuno per il proprio ruolo, non sono più tenuti solo a rispettare e ad adeguarsi a una diagnosi di DSA, predisponendo e attuando un apposito percorso educativo e formativo personalizzato, con l'individuazione e l'applicazione dei necessari strumenti compensativi e delle misure dispensative, ma **sono anche chiamati a svolgere un ruolo attivo** sia nella **"identificazione precoce"** di casi sospetti di DSA, sia nel **"monitoraggio periodico delle misure educative e didattiche di supporto, per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi"**, nonché, comunque, nella **comunicazione con le famiglie** nel caso in cui **"persistano difficoltà"** (cfr. artt. 3, 2° e 3° c., e 5, 3° c.). Un passo avanti è stato fatto con la Consensus Conference, 2007-2010, che ha definito un PROTOCOLLO DIAGNOSTICO CONDIVISO in cui si sottolinea la necessità di mettere insieme figure professionali molto diverse, che possano interagire nel riconoscimento e nel trattamento della dislessia. Questi documenti rappresentano il frutto di lunghi anni di lavoro da parte dei maggiori esperti italiani sulle problematiche cliniche dei Disturbi Specifici di Apprendimento. Le implicazioni operative sono molto

rilevanti, in quanto i contenuti influenzeranno profondamente la prassi clinica e contribuiranno al miglioramento della presa in carico delle persone con DSA, coerentemente con quanto disposto dalla Legge 170 del 2010. Figure professionali della SCUOLA e della SANITA' dovrebbero, quindi, cercare, con il metodo della ricerca-azione, di risolvere insieme il problema di tutti quegli studenti che, nonostante siano normodotati, a volte più intelligenti degli altri, privi di deficit cognitivi, sensoriali... non vanno bene a scuola! Molto, quindi, è già stato fatto, ... altro si sta facendo, ... altro, ancora, si potrà fare, ma solo se si riuscirà a creare **una rete capillare** per evidenziare e gestire il problema dislessia, una rete in cui **la SCUOLA** ha un ruolo fondamentale, in quanto **osservatorio privilegiato** che può, con attenzione e competenza, farsi carico del problema, cioè lavorare su una base comune: **la conoscenza dei DSA** e della **competenza scolastica per eccellenza, quella relativa alla lingua scritta**. Affrontare in modo corretto e produttivo i disturbi di apprendimento richiederebbe, infatti, da parte dei docenti, la conoscenza approfondita del modello delle fasi evolutive attraverso cui avviene l'acquisizione della lingua scritta (modello evolutivo di Uta Frith, 1985). Solo così il docente può essere in grado di cogliere i “**campanelli di allarme**” legati alle specifiche difficoltà che alcuni bambini incontrano nell'apprendimento e nella automatizzazione della capacità di scrittura e lettura.

## QUALE IL RUOLO DELLA SCUOLA PRIMARIA

Questo segmento scolastico si trova in posizione di continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola secondaria di primo grado. Alla scuola primaria spetta il compito della **precocità dell'identificazione** del persistere di specifiche difficoltà nelle prime fasi di acquisizione strumentale della lingua scritta. Possono essere utili a questo scopo prove collettive di rilevazione sulla automatizzazione della fase

alfabetica della scrittura e il continuo monitoraggio dell'evoluzione del processo di acquisizione del codice scritto attraverso una attenta e competente **osservazione sistematica**. La scuola primaria per raggiungere tali obiettivi deve raccordarsi in modo efficace con la scuola dell'infanzia, sia attraverso protocolli in grado di comunicare elementi conoscitivi sui segnali di rischio presenti nelle abilità relative alla fase di alfabetizzazione emergente (capacità percettive, motorie, linguistiche, metafonologiche, di concettualizzazione della lingua scritta, capacità attentive e mnemoniche), sia attraverso la continuità didattica e metodologica. Ambedue i segmenti di scuola dovrebbero puntare l'attenzione sulla didattica metafonologica, competenza metalinguistica di riflessione sulla struttura sonora delle parole. A questo proposito risultano particolarmente utili le indicazioni presenti nelle **Linee Guida** sia al punto 4.1 "**Scuola dell'infanzia**", che al punto 4.2 "**Scuola primaria**".

*“È opportuno effettuare **attività fonologiche** nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e nella **prima e nella seconda classe della scuola primaria**. Si potrà dedicare ogni giorno una parte dell'attività didattica ad esercizi fonologici all'inizio delle attività o tra un'attività e l'altra, o quando c'è bisogno di recuperare l'attenzione, a classe intera o a piccoli gruppi, con chi mostra di averne bisogno. Alla **scuola primaria**, per far acquisire la consapevolezza fonologica, si possono proporre attività come: individuazione del fonema iniziale di parola; si possono proporre quindi parole che iniziano per vocale; individuazione del fonema finale e poi intermedio; analisi fonemica che è analoga al processo di scrittura; fusione fonemica che è analoga al processo di lettura; composizione di parole bisillabe; associazioni grafema/fonema, associando lettere e immagini; conteggio dei fonemi; raggruppamento di immagini il cui nome comincia o finisce con lo stesso suono. Si potrà iniziare dalle sillabe semplici (consonante-vocale) e scegliere innanzitutto le consonanti*

*continue, utilizzando poi in abbinamento parole e immagini corrispondenti” (LINEE GUIDA, pag. 14).*

*E per l'area del calcolo: “È importante che un bambino con i bisogni particolari che esprime essendo a rischio di DSA, sia posto nelle condizioni di imparare a distinguere tra grandezza di oggetti e numerosità degli stessi e sia avviato all'acquisizione delle parole-numero con la consapevolezza che le qualità percettive degli oggetti (colori, forme, etc..) possono essere fuorvianti, essendo qualità indipendenti dalla dimensione di numerosità. (...) L'acquisizione delle parole-numero dovrà essere accompagnata da numerose attività in grado di integrarne i diversi aspetti: semantici, lessicali e di successione  $n+1$ . (...) Infatti, solo un prolungato uso del conteggio in situazioni concrete in cui il numero viene manipolato e rappresentato attraverso i diversi codici (analogico, verbale e arabo, o anche romano) può assicurare l'adeguata rappresentazione mentale dell'idea di numero, complesso concetto astratto da conquistare evolutivamente. (...) Particolare attenzione didattica va posta anche verso la conquista di abilità più complesse, quali quelle sintattiche di composizione del numero (es: tante perle in una collana,...), di ordinamento di grandezze tra più elementi e di soluzione di piccoli problemi di vita quotidiana utilizzando il conteggio. È importante che l'attenzione del bambino sia rivolta agli aspetti quantitativi della realtà e che impari a usare il numero come strumento per gestire piccoli problemi legati alla quotidianità, come per esempio predisporre il materiale per un'attività, non in modo approssimato, ma esatto: quanti bambini? Tanti...” (LINEE GUIDA, pag. 12).*

Come si può ben vedere, le Linee Guida possono considerarsi un ottimo strumento pedagogico e didattico da sottoporre ad approfondita analisi e riflessione tra i docenti, perché contengono

indicazioni didattiche precise e osservazioni puntuali, elaborate sulla base delle più recenti conoscenze scientifiche sia per quanto riguarda la scrittura e la lettura che il calcolo.

Individuare le difficoltà degli alunni non significa approdare per forza al riconoscimento di DSA: esistono, infatti, anche i “falsi positivi”, cioè alunni che, pur presentando apparentemente le caratteristiche della dislessia, della disortografia, della disgrafia o della discalculia, più semplicemente non hanno potuto fruire di percorsi di apprendimento adeguati e rispettosi del loro processo di sviluppo. La scuola, pertanto, dovrebbe in primo luogo riconsiderare le metodologie da utilizzare per insegnare la lingua scritta e, come sottolinea opportunamente la Legge 170, fondare tali metodologie su evidenze scientifiche rigorose e non su mode momentanee.

## COSA CAMBIA NELLA SCUOLA PRIMARIA CON LE LINEE GUIDA E LE INDICAZIONI METODOLOGICHE IN ESSA CONTENUTE

L’inizio dell’apprendimento formalizzato della lingua scritta, che dovrebbe corrispondere all’ingresso dei bambini nella prima classe della scuola primaria, rappresenta un momento carico di significato sia da parte del bambino che di tutta la sua famiglia. Infatti, da un’indagine conoscitiva, condotta per dieci anni con i bambini frequentanti l’ultimo anno di scuola dell’infanzia, che focalizzava la loro attenzione sul “*Perché vai alla scuola elementare?*”, in cui sono stati ascoltati centinaia di bambini di cinque anni sulle motivazioni, curiosità, aspettative e timori legati all’ingresso nel nuovo ordine di scuola, la totalità ha risposto “*Voglio imparare a leggere e scrivere tutto quello che voglio, non solo il mio nome!*”. Quindi tutti i bambini affrontano l’apprendimento formale della scrittura e della lettura con alta motivazione e curiosità conoscitiva, ma le opportunità di prima alfabetizzazione offerte dal normale percorso di istruzione non sono sempre sufficienti per rispondere alle esigenze di tutti gli alunni.

Purtroppo le aspettative dei bambini legate alla possibilità di impadronirsi del codice scritto sono spesso disattese: troppi gli alunni che si trovano a dover rinunciare alla grande avventura di imparare a leggere e scrivere. Alcuni di questi, pur avendo risorse cognitive nella norma, accedono con fatica al codice scritto della lingua e cominciano presto ad avvertire la discrepanza tra la propria competenza e quella dei compagni. Ciò comporta un senso di disistima e di inadeguatezza (*Non sono capace, non mi riesce, ...*), con conseguente messa in atto di atteggiamenti di rifiuto, di rinuncia e di comportamenti problematici sul piano emotivo, motivazionale e relazionale (*Cerco di farmi notare, comportandomi male; non voglio andare a scuola; mi sento male, mi fa male la pancia: voglio tornare a casa!*). Troppo spesso questi comportamenti vengono interpretati come “svogliatezza”, “pigritia” e non come segnali di difficoltà e di disagio, o come campanelli di allarme di possibili indicatori di rischio di presenza di un Disturbo Specifico di Apprendimento.

Nelle Linee Guida si legge *“È bene precisare che le ricerche rilevano che circa il 20% degli alunni (soprattutto nel primo biennio della scuola primaria), manifestano **difficoltà nelle abilità di base** coinvolte dai Disturbi Specifici di Apprendimento. Di questo 20%, **tuttavia, solo il tre o quattro per cento presenteranno un DSA**. Ciò vuol dire che una **prestazione atipica** solo in alcuni casi implica un **disturbo**”* (LINEE GUIDA, pag. 5).

Alcuni accorgimenti didattici sono di grande aiuto per facilitare il compito fondamentale della conquista del principio alfabetico:

- utilizzo del metodo fono-sillabico, oppure puramente sillabico, focalizzando l'attenzione sulla didattica metafonologica, con giochi che puntano allo sviluppo della fonologia globale e analitica durante i primi anni di scuola primaria;
- presentazione iniziale di un solo carattere di scrittura (lo stampato maiuscolo).

Oltre alle strategie didattiche e metodologiche, ci dobbiamo preoccupare che ogni nostro singolo alunno acquisisca le conoscenze, le capacità e le competenze che abbiamo individuato come essenziali per la piena formazione della sua personalità. In concreto, dobbiamo continuamente chiederci perché sta facendo questi specifici errori; come acquisisce le sue conoscenze; come si formano le sue capacità, come matura le sue competenze... attraverso quali processi apprenditivi...

La ripetizione, le esercitazioni, le applicazioni debbono costituire oggetto di adeguato approfondimento. Per imparare ad andare in bicicletta si va in bicicletta; per imparare a nuotare si nuota.

Per imparare ad imparare cosa bisogna fare?

E per imparare ad insegnare?

Occorre riflettere sui processi di insegnamento e di apprendimento, facendoli oggetto di studio e di ricerca. I ragazzi con DSA seguono la programmazione della classe, ma necessitano di adattamenti metodologici, di strumenti compensativi e di misure dispensative. Le difficoltà manifestate da questi alunni richiedono agli insegnanti di riflettere sul proprio modo di insegnare, ripensando la didattica in modo tale da renderla più flessibile e più rispondente ai bisogni di ciascun studente.

È necessario approfondire le problematiche psicologiche dell'apprendimento/insegnamento con specifico riferimento alle attività che si svolgono nella scuola: lezione espositiva del docente, attività di ascolto degli alunni, attività di memorizzazione, esercitazioni, produzioni scritte, riassunti, comprensione dei testi... Solo così possiamo portare tutti i nostri alunni, e quindi anche coloro che hanno una caratteristica di apprendimento riconducibile ai DSA, a raggiungere il famoso **successo formativo**, che costituisce l'aspetto fondamentale della scuola dell'autonomia scolastica.

Come imparano i bambini con DSA?

*“Gli individui apprendono in maniera diversa uno dall’altro secondo le modalità e le strategie con cui ciascuno elabora le informazioni. Un insegnamento che tenga conto dello stile di apprendimento dello studente facilita il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici. Ciò è significativo per l’argomento in questione, in quanto se la costruzione dell’attività didattica, sulla base di un determinato stile di apprendimento, favorisce in generale tutti gli alunni, **nel caso invece di un alunno con DSA, fare riferimento nella prassi formativa agli stili di apprendimento e alle diverse strategie che lo caratterizzano, diventa un elemento essenziale e dirimente per il suo successo scolastico**”* (LINEE GUIDA, pag. 6).

***“La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina dunque, per l’alunno e lo studente con DSA, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento”*** (LINEE GUIDA, pag. 7).

*La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l’alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell’ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.*

*La didattica personalizzata, invece, ... calibra l’offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l’accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue “preferenze” e del suo talento. Nel*

*rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo” (LINEE GUIDA, pagg. 6-7).*

Si consigliano, quindi, attività e strategie diversificate che possano rispondere alle esigenze del singolo alunno con DSA, ma che, valorizzando le diverse competenze, possano servire anche per tutti gli altri:

- brainstorming (input anche visivo)
- discussione collettiva e costruzione di mappe concettuali e/o schemi
- lezioni con l'ausilio di power-point, mappe concettuali, registrazioni
- cooperative learning
- lavoro in coppia e in gruppo
- tutoraggio...

Si ricorda che vengono considerate indispensabili le **attività laboratoriali** di recupero fonologico e meta-fonologico (anche con l'utilizzo di software specifici), soprattutto per le prime classi, e i laboratori linguistici per l'acquisizione di un metodo di studio personalizzato, in particolare per le classi 3/4/5 (esercizi diversi per l'acquisizione di tecniche varie di lettura, sottolineatura di parole/frasi chiave anche con domande guida o schemi di comprensione, scomposizione di unità di lavoro; produzione di schemi e mappe come rinforzo cognitivo valido sia per la verbalizzazione sia per la produzione scritta, ...).

## LA FIGURA DEL REFERENTE DSA: COMPITI E RUOLO

*“Le funzioni del “referente” sono, in sintesi, riferibili all’ambito della sensibilizzazione ed approfondimento delle tematiche, nonché del supporto ai colleghi direttamente coinvolti nell’applicazione didattica delle proposte. Il referente che avrà acquisito una formazione adeguata e specifica sulle tematiche, a seguito di corsi formalizzati o in base a percorsi di formazione personali e/o alla propria pratica esperienziale/ didattica, diventa punto di riferimento all’interno della scuola ed, in particolare, assume, nei confronti del Collegio dei docenti una serie di funzioni”* (LINEE GUIDA, pag. 23).

Dovrà sicuramente essere un insegnante motivato, con capacità relazionali e competenze nell’ambito della gestione delle dinamiche di gruppo, disponibile a lavorare in rete all’interno e all’esterno dell’Istituzione Scolastica.

Dovrà organizzare corsi di formazione per i colleghi ed incontri con tutte le famiglie per informarle sull’importanza dell’apprendimento della scrittura e della lettura e di come questo apprendimento possa risultare difficile per i bambini con DSA. Un principio generale è che la competenza sui DSA, però, non dovrà essere solo affidata al referente, ma dovrà permeare il corpo docente di ogni classe, in modo che la gestione e la programmazione di passi significativi (per es. la stesura del PDP) non sia delegata a qualcuno dei docenti, ma scaturisca da una partecipazione integrale del team dei docenti.

## I COMPITI DELLA SCUOLA, DELLA FAMIGLIA E DEI SERVIZI: CHI FA CHE COSA

Sono in molti a pensare che il tema dei Disturbi Specifici di Apprendimento sia una vera e propria “sfida” per la scuola: una di quelle che può addirittura cambiare la scuola italiana, se affrontata nel modo giusto. Non dimentichiamo che stiamo parlando di “disturbi di apprendimento” ed è proprio la scuola il luogo deputato agli

apprendimenti! Ma perché ciò succeda è fondamentale agire a livello di sistema: non basta solo la formazione dei singoli docenti, ma serve una diversa organizzazione scolastica. Occorre costruire un “sapere dell’organizzazione” nel suo complesso, che non sia limitato alle competenze di ciascun docente e che predisponga interventi a favore degli alunni con DSA in maniera strutturata, coordinata e continuativa. Ciò comporta non solo la condivisione di una cultura dell’inclusione da parte di tutti, ma anche di competenze specifiche e di modalità coordinate di tutela del diritto allo studio di questi alunni e, soprattutto, un’idea condivisa di scuola: una *“scuola che apprende”* con un unico progetto didattico ed educativo.

Dal punto di vista operativo ogni istituzione scolastica dovrebbe esplicitare nel proprio POF le modalità che intende realizzare per l’accoglienza della problematica DSA : attività di continuità con gli altri ordini di scuola; interventi per l’identificazione precoce dei DSA; laboratori linguistico fonologici; modello contestualizzato di PDP; attività di formazione e aggiornamento sulla tematica dislessia; procedure per la comunicazione alle famiglie del persistere di specifiche difficoltà; iter per la consegna della diagnosi, raccordi con le realtà territoriali...

La Scuola, però, non è sola: grandi le forze dispiegate dal MIUR. Sono nati i CTS per la dislessia – Centri Territoriali di Supporto alle scuole – Sono 96 i Centri Territoriali di Supporto, dislocati su tutto il territorio nazionale e rappresentano strutture di supporto per i docenti collocate presso “scuole polo”. I CTS possono essere impiegati come centri di consulenza, formazione, collegamento e monitoraggio e saranno connessi telematicamente, anche per la rilevazione dei dati. Vi operano tre docenti, esperti nelle nuove tecnologie, che potranno dare indicazioni su strumenti hardware e su prodotti software specifici, oltre che sull’impiego di strumenti compensativi.

All'interno del sito del MIUR è stata dedicata una pagina web ai DSA, all'indirizzo <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa>, dove sono riportati i recapiti dei referenti regionali del MIUR per i DSA e gli indirizzi dei CTS. È possibile anche visionare, oltre all'intera normativa in materia, schede di approfondimento, costantemente aggiornate, e documentazione degli interventi didattici attivati dalle scuole. Tra le pubblicazioni sul sito, consigliamo il volume degli Annali dell'Istruzione dedicato ai DSA.

### IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO (PDP)

Ogni scuola dovrà inserire nel proprio POF un modello di piano personalizzato – si possono consultare e scaricare modelli di PDP per la scuola primaria e secondaria, elaborati nel 2010 dal comitato scuola, nel sito [www.aiditaliano.org/it/piano\\_didattico\\_personalizzato\\_studenti\\_dsa.html](http://www.aiditaliano.org/it/piano_didattico_personalizzato_studenti_dsa.html) (tali modelli sono in formato Word per eventuali adattamenti) – condiviso e contestualizzato, in cui scrivere tutto ciò che si deve dare allo studente nel suo agire quotidiano (strategie, strumenti ecc.), sia sulla base delle informazioni diagnostiche, sia delle osservazioni del ragazzo stesso e della sua famiglia. Quando viene consegnata alla scuola la documentazione relativa alla diagnosi di DSA da parte dei genitori, gli insegnanti attiveranno le strategie necessarie per garantire agli alunni con disturbo specifico il successo scolastico. Anche alcune recenti circolari regionali raccomandano alla scuola di redigere per ciascun alunno con DSA, in base alla diagnosi specialistica, un percorso personalizzato in cui siano indicate tutte le strategie da mettere in atto per rispondere alle sue esigenze. Il percorso personalizzato dovrà prendere in considerazione la programmazione educativa riferita all'anno scolastico e trattare diversi aspetti: la situazione dell'alunno, gli effettivi livelli di apprendimento nei diversi ambiti disciplinari, gli obiettivi essenziali che deve raggiungere per ciascuna disciplina, gli strumenti compensativi e dispensativi necessari per sostenere il suo apprendimento; le modalità di valutazione; la collaborazione tra insegnanti e famiglie per l'assegnazione dei compiti a casa.

## CRITERI E MODALITÀ DI VERIFICA E VALUTAZIONE

Innanzitutto i docenti devono conoscere, tra le esigenze educative speciali (EES), i disturbi specifici di apprendimento (DSA), perché essi sono tra i “disturbi” che hanno la maggiore prevalenza epidemiologica in età evolutiva. Dunque c'è bisogno di formazione, di cambiare atteggiamento culturale sul problema delle difficoltà di apprendimento, per rimuovere lo scetticismo di alcuni insegnanti. Naturalmente, prerequisito di ogni cambiamento sono la volontà e la disponibilità a mettersi in discussione e, se necessario, a cambiare il proprio modo di vedere le cose, le proprie strategie e diventare acuti osservatori delle caratteristiche di apprendimento dei propri alunni: non è pensabile delegare solo al Referente, in qualità di esperto, o al Coordinatore di classe, la presa in carico e la gestione degli studenti con DSA.

**Uno dei problemi più sentiti dai docenti è proprio la valutazione.**

*“Forme adeguate di verifica e di valutazione. La valutazione deve concretizzarsi in una prassi che espliciti concretamente le modalità di differenziazione a seconda della disciplina e del tipo di compito, discriminando fra ciò che è espressione diretta del disturbo e ciò che esprime l'impegno dell'allievo e le conoscenze effettivamente acquisite”* (LINEE GUIDA - pag. 28).

**“Forme adeguate di valutazione”** recita la normativa ... ma quali sono queste forme adeguate?

**Deve essere personalizzata, cioè deve tener conto sia delle caratteristiche personali del disturbo del ragazzo (Regolamento valutazione D.P.R. 122 /2009), sia del punto di partenza e dei risultati conseguiti, premiando i progressi e gli sforzi.**

Ad esempio, in fase di **correzione degli elaborati**, tener conto dell'influenza del disturbo su specifiche tipologie di errore (calcolo, trascrizione, ortografia, sintassi e grafismo) e orientare la valutazione su competenze più ampie e generali come da normativa (L. 170 / 2010, art. 5).

Alcuni esempi:

- puntare al contenuto dei “temi” più che agli errori ortografici;
- privilegiare l’applicazione corretta di formule e procedure, rispetto agli errori di calcolo o la capacità di risolvere un problema più che la conoscenza mnemonica delle tabelline;
- favorire la peer education: fare in modo che lo studente abbia un compagno che abita vicino a lui/lei che possa eventualmente chiarirgli/le i compiti assegnati;
- evitare la lettura silente da parte dell’alunno delle consegne, ma leggere ad alta voce a tutti e ricordare che l’alunno con DSA potrebbe richiedere, in itinere, la rilettura della consegna;
- utilizzare per le verifiche prove strutturate: scelte multiple, corrispondenze, completamenti, evitando verifiche scritte non strutturate (tipo *domande aperte*);
- ridurre, se necessario, il numero degli esercizi da svolgere nelle verifiche scritte, selezionando gli esercizi in base al grado di difficoltà;
- programmare le interrogazioni in modo che l’alunno non debba sostenerne più di una al giorno, evitando le verifiche scritte o orali *a sorpresa*.

Occorre ricordare che la valutazione nella scuola dell’obbligo dovrebbe avere carattere formativo: dovrebbe servire ai docenti, non agli alunni, non ai genitori. Dovrebbe aiutare, assieme al miglioramento della qualità delle strategie educative e didattiche, a far raggiungere il successo di ogni studente, personalizzando i percorsi formativi. E spesso è così, ... ma non sempre!

Il presupposto della scuola formativa è che tutti gli alunni possano apprendere, che anche gli alunni in situazione di handicap o di difficoltà possano apprendere: a condizione che si diano i tempi necessari e si offrano le strategie e le tecnologie adeguate a ciascuno di loro.

La valutazione dovrebbe essere presentata come un monitoraggio condotto nelle scuole, ad ogni singolo alunno, dai docenti che osservano, prendendo atto dei livelli di partecipazione, delle strategie utilizzate, delle difficoltà incontrate, degli itinerari seguiti, per capire, se non vanno bene, come modificarli per renderli più efficaci. La valutazione del docente deve servire a mettere tutti gli alunni nella condizione di apprendere e di superare le difficoltà.

La valutazione dovrebbe servire per far scoprire ad alunni e docenti attraverso quali strategie si arriva al successo, da intendersi non solo come successo scolastico, ma come conquista del benessere. Sicuramente, nell'apprendere conta la volontà di apprendere, e quindi la motivazione è importante, ma conta anche la fiducia nelle proprie possibilità e, se uno studente con DSA non ha autostima, il rischio che si corre è che possa dire *“avete ragione voi, io non sono capace di apprendere e, non avendo le capacità, non imparo”*.

## STRETTO RAPPORTO TRA SCUOLA E FAMIGLIE

*È compito dei dirigenti “... incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione”. (L 170/2010)*

Lo sottolineano anche le **Linee guida**: *“Particolare importanza riveste, nel contesto finora analizzato, il rapporto con le famiglie degli alunni con DSA. Esse, in particolare nel primo periodo di approccio dei figli con la scuola primaria, sono poste di fronte a incertezza recata per lo più da difficoltà inattese, .... Necessitano pertanto di essere opportunamente guidate alla conoscenza del problema non solo in ordine ai possibili sviluppi dell'esperienza scolastica, ma anche informate con professionalità e costanza sulle strategie didattiche che di volta in volta la scuola progetta per un apprendimento quanto più possibile sereno e inclusivo, sulle verifiche*

*e sui risultati attesi e ottenuti, su possibili ricalibrature dei percorsi posti in essere” (LINEE GUIDA, pag. 25).*

A questo proposito possono essere efficaci delle riunioni con tutti i genitori dei bambini che affrontano per la prima volta l'apprendimento formalizzato della scrittura e lettura, per spiegare loro che cosa significa dal punto di vista emotivo e di impegno cognitivo questa esperienza, che ci sono percorsi gradualmente da seguire, che in alcuni bambini possono presentarsi delle problematiche legate alla presenza della dislessia. Queste riunioni avrebbero come scopo quello di sensibilizzare i genitori nei confronti della possibile presenza nei propri figli di un disturbo specifico, per evitare che, di fronte alle prime difficoltà o incertezze nell'acquisizione delle competenze nel leggere e scrivere, l'ansia dei genitori sfoci in preoccupazione che porta a comportamenti diversi, tendenti a risolvere o minimizzare la situazione. Alcuni pensano di agire al posto degli insegnanti, impegnando i figli in compiti aggiuntivi di recupero; altri scaricano la colpa sulla scuola cercando di squalificarla attaccandola; altri ancora tendono ad eclissarsi, evitando gli incontri con i docenti, oppure si mettono in un atteggiamento di non collaborazione che li spinge ad affermare, di fronte alla evidenziazione di difficoltà espressa dagli insegnanti: *“Eppure a casa è così bravo ... Fa i compiti tutto da solo!”*.

Noi consigliamo la collaborazione tra insegnanti, genitori e specialisti: solo con un lavoro di rete per raggiungere uno scopo comune si possono avere risultati significativi!

## BIBLIOGRAFIA

- Cornoldi C, Tressoldi PE, Tretti M.L., et al., Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Dislessia* 2010; 7:77-87
- Dehaene S, *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina 2009
- Linee Guida Riabilitazione Nazionali GU 124 30/05/98 Min. Sanità. 2011
- MIUR - AAVV, *Annali della Pubblica Istruzione, La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*. 2010;2
- Bianchi ME, Rossi V, Ventriglia L, *Dislessia: la Legge 170/2010*. Firenze: Libri Liberi 2011
- Stella G, Savelli E, Gallo D, Mancino M, *Dislessia evolutiva in pediatria. Guida all'identificazione precoce*. Trento: Erickson 2010.

## SITOGRAFIA

- [www.aiditalia.org](http://www.aiditalia.org) - *il sito ufficiale dell'Associazione Italiana Dislessia*
- <http://www.lineeguidadsa.it/> - *il sito ufficiale della Consensus Conference sui DSA e del Panel di revisione (consente di scaricare gratuitamente molti articoli scientifici su vari aspetti della problematica)*
- [www.dislessia.indire.it/](http://www.dislessia.indire.it/) - *il sito della piattaforma puntoedudislessia, per la formazione di base dei referenti per la dislessia(progetto MIUR-AID)*
- [http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/azione4\\_5.shtml#cts](http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/azione4_5.shtml#cts)

# Compiti e funzioni dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Varese

Rita Contarino\*

## INTRODUZIONE

La scuola oggi è chiamata a garantire il successo formativo di tutti e di ciascuno, secondo la preziosa lezione di Don Milani che introduce un'idea d'insegnamento assolutamente all'avanguardia: *“non c'è ingiustizia più grande che fare parti uguali tra disuguali...”*

Ma cosa significa oggi “attrezzarsi” per rispondere ai bisogni educativi speciali? Quanti sono i bambini e i ragazzi che oggi hanno bisogno di strategie didattiche personalizzate?

Conoscere il proprio territorio costituisce il punto di partenza per poter cominciare ad agire.

## UFFICIO SCOLASTICO TERRITORIALE

All'interno delle “Linee guida per il Diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento” (D.M. 12 luglio 2011) sono elencati i compiti e i ruoli assunti dai diversi soggetti, istituzionali e non, coinvolti nel processo di inclusione degli studenti con DSA.

In particolare si specifica che l'Ufficio Scolastico Regionale è chiamato ad assumere un *“ruolo strategico di coordinamento e di indirizzo della politica scolastica”* e quindi ad assumere anche mediante gli Uffici Scolastici Territoriali *“impegni e ... specifiche iniziative per garantire il diritto allo studio agli alunni con disturbi specifici di Apprendimento”*.

\* Ufficio Scolastico Territoriale di Varese

In modo particolare nel documento sopra citato si sottolinea la necessità che l'USR "incentivi e promuova la *messa a sistema* delle diverse azioni attivate dalle singole istituzioni scolastiche, al fine di uniformare comportamenti e procedure tali da assicurare uguali opportunità formative a ciascun alunno, in qualunque realtà scolastica, anche al fine di "*garantire che l'attenzione e la cura educative non siano rimesse alla volontà dei singoli, ma riconducibili ad una logica di sistema*".

Tra le azioni che l'USR è chiamato ad attivare vengono elencate le seguenti:

- predisposizione di protocolli deontologici regionali per condividere le procedure e i comportamenti da assumere nei confronti degli alunni con DSA (dalle strategie per individuare precocemente i segnali di rischio alle modalità di accoglienza, alla predisposizione dei Piani didattici personalizzati, al contratto formativo con la famiglia);
- costituzione di gruppi di coordinamento costituiti dai referenti provinciali per l'implementazione delle linee di indirizzo emanate a livello regionale;
- stipula di accordi (convenzioni, protocolli, intese) con le associazioni maggiormente rappresentative e con il SSN;
- organizzazione di attività di formazione diversificate, in base alle specifiche situazioni di contesto e adeguate alle esperienze, competenze, pratiche pregresse presenti in ogni realtà, in modo da far coincidere la risposta formativa all'effettiva domanda di supporto e conoscenza;
- potenziamento dei Centri Territoriali di Supporto per tecnologie e disabilità (CTS) soprattutto incrementando le risorse (sussidi e strumenti tecnologici specifici per i DSA) e pubblicizzando ulteriormente la loro funzione di punti dimostrativi.

## MONITORAGGIO DEI DATI DEGLI ALUNNI CON DSA

In accordo con quanto previsto dalla norma citata, l'UST di Varese provvede da diversi anni ad effettuare la rilevazione e il monitoraggio della presenza di alunni con Disturbo specifico dell'apprendimento nei diversi ordini di scuola.

*A tal fine l'Ufficio Integrazione dell'UST ha predisposto l'anagrafe on-line degli studenti con diagnosi di "Disturbo Specifico di Apprendimento". Ogni Istituzione scolastica aggiorna costantemente sul sito [www3.istruzione.varese.it/integrazione](http://www3.istruzione.varese.it/integrazione) i dati relativi agli alunni con DSA fornendo le seguenti tipologie di informazione:*

- Dati anagrafici dell'alunno
- Istituto
- Ordine di scuola
- Classe
- Ente certificatore
- Classe in cui è stata acquisita la diagnosi
- Tipologia di DSA
- Data firma/condivisione PDP

Grazie ai dati inseriti al sistema è possibile approfondire l'evoluzione nel tempo del fenomeno relativo agli studenti con DSA iscritti nelle scuole statali del nostro territorio, si riportano i dati riferiti agli anni scolastici 2010/11 e 2011/12.

### Alunni con DSA a.s. 2010/2011 Tot. 813

ORDINE DI SCUOLA	CI.I	CI.II	CI.III	CI.IV	CI.V	TOT. DSA	TOT. ALUNNI	%
PRIMARIA	16	21	54	100	113	304	36971	0,8
SEC I	115	125	113			353	22324	1,6
SEC II	44	62	27	17	6	156	33424	0,5
						<b>813</b>	<b>92719</b>	<b>0,9</b>

**Alunni con DSA a.s. 2011/2012 (ottobre) Tot. 1557**

ORDINE DI SCUOLA						TOT.	TOT.	
	CI.I	CI.II	CI.III	CI.IV	CI.V	DSA	ALUNNI	%
PRIMARIA	3	12	61	107	124	307	37062	0,8
SEC I	223	279	242			744	22567	3,3
SEC II	129	141	109	72	55	506	34381	1,5
						<b>1557</b>	<b>94010</b>	<b>1,7</b>

Come risulta evidente dall'analisi delle due tabelle sopra riportate vi è stato un forte incremento del numero complessivo di alunni con DSA che sono passati da **813** alunni certificati e frequentanti nell'a.s. 2010/11 a **1557** alunni certificati e frequentanti nell'a.s. 2011/12 (rilevazione di ottobre).

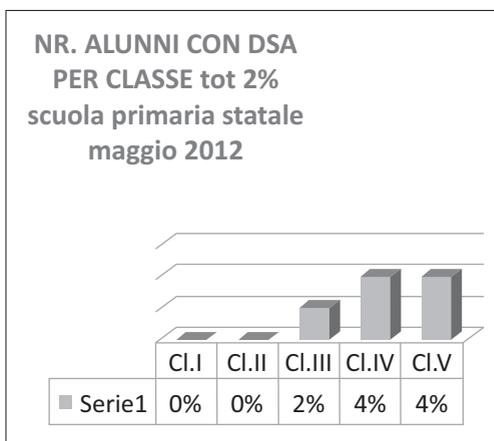
In realtà ad un esame più approfondito si osserva che l'aumento non è stato uniforme: sono fortemente incrementati gli alunni della scuola secondaria di I grado che passano da 353 a 744 e quelli della secondaria di II grado che passano da 156 a 506.

Significativa appare anche l'analisi dell'incidenza in termini percentuali sul totale della popolazione scolastica che nella scuola primaria rimane invariata (0.8%) mentre passa da 1.6% a 3.3% nella scuola secondaria di I grado e da 0.5% a 1.5% nella secondaria di II grado. Anche il rapporto complessivo alunni con DSA/ popolazione totale di studenti delle scuole statali, subisce evidentemente un incremento passando da 0.9% a 1.7%. Se ne deduce che stiamo progressivamente avvicinandoci al dato nazionale pur essendone ancora significativamente lontani.

Secondo alcune statistiche, infatti, circa il 4% della popolazione è affetto da disturbi riconducibili alla dislessia tuttavia, l'incidenza dei casi appare maggiore in quei paesi che hanno un sistema di scrittura più complesso o irregolare, come quelli di lingua inglese.

Nei bambini italiani in età scolare la percentuale dei casi riscontrata è intorno 4-5%, mentre in quelli statunitensi arriva a superare l'8-10%. Si potrebbe anche ipotizzare che nei paesi che utilizzano lingue relativamente "facili", come l'italiano, una parte dei casi non venga rilevata.

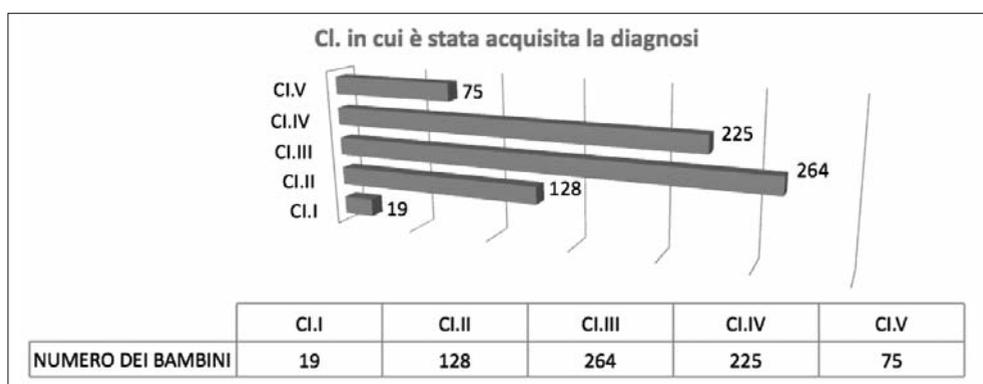
Ad una successiva rilevazione effettuata **a maggio 2012** è stato registrato un incremento notevole complessivo degli alunni con DSA sia in termini assoluti che in termini percentuali che ha riguardato anche l'ambito della scuola Primaria: i 307 alunni, rilevati nel mese di ottobre, diventano ben 711 nella rilevazione effettuata nel mese di maggio con la seguente distribuzione per classe e i seguenti valori percentuali:



Come si può notare dal grafico il numero di alunni con diagnosi di DSA aumenta in modo evidente a partire dalla classe III, data la complessità del problema, risulta evidente che per attuare interventi compensativi adeguati, efficaci e soprattutto tempestivi, è necessario un processo diagnostico che faccia anche chiarezza sull'intervento terapeutico e didattico personalizzato.

La diagnosi precoce offre indiscutibilmente buone garanzie per la riduzione dei disturbi, spetta alle strutture sanitarie di psicologia e di neuropsichiatria infantile effettuarla mediante la somministrazione di protocolli neuropsicologici adeguati.

La diagnosi di discalculia non può essere formulata prima della terza elementare ma già nel primo ciclo possono essere rilevate discrepanze tra le capacità cognitive globali e l'apprendimento del calcolo e dei fatti aritmetici, quella di Dislessia può essere attivata dopo il compimento del settimo anno. La distribuzione di cui sopra sembra rispettare la tempistica di riconoscimento del disturbo arrivando ad un dato percentuale pari a quello nazionale nelle classi IV e V.



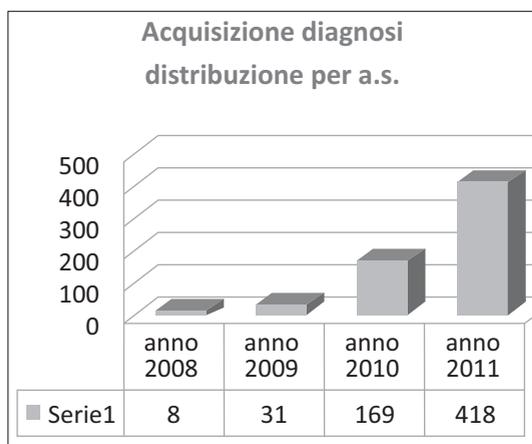
Significativa appare anche l'analisi relativa alla classe in cui viene acquisita la diagnosi, dai dati in possesso risulta che ben 264 alunni su 711 vengono diagnosticati nell'ambito della classe III (vedi grafico sopra).

Talvolta le difficoltà specifiche di apprendimento non vengono individuate precocemente in quei casi il bambino è costretto a vivere una serie di insuccessi.

Occorre ricordare che l'insuccesso prolungato può generare scarsa autostima; mancanza di fiducia nelle proprie possibilità e quindi un disagio psicologico che, nel tempo, può dare origine ad una elevata demotivazione all'apprendimento e a manifestazioni emotivo - affettive quali la forte inibizione, l'aggressività e in alcuni casi, la depressione.

## RICONOSCIMENTO PRECOCE DEL DISTURBO ED ENTI CERTIFICATORI

Significativa appare anche l'analisi relativa al numero di diagnosi effettuate, nell'ambito della scuola primaria, a partire dal 2008. Come si può rilevare l'aumento è lento e graduale dal 2008 al 2010, mentre nel 2011 si registra un incremento notevole: si passa da 169 diagnosi acquisite nel 2010 a 418 acquisite nel 2011. Si potrebbe supporre che l'azione continua di formazione operata in questi anni abbia prodotto



effetti positivi in merito alla capacità dei docenti delle scuole di riconoscere precocemente il disturbo.

Oltre all'efficacia di tali attività di formazione si ritiene abbia dato un notevole impulso in questa direzione anche l'emanazione della legge 170 del 2011.

La legge ha infatti sottolineato la necessità di formare i docenti perché sviluppino competenze specifiche sulle strategie didattiche e metodologiche specifiche ma che al contempo siano in grado di intercettare e riconoscere precocemente il disturbo.

La norma ha inoltre previsto anche lo stanziamento di fondi che hanno consentito, a partire dall'anno accademico 2011/12, l'avvio della prima edizione dei master universitari di primo livello in "Didattica e psicopedagogia per i disturbi specifici dell'apprendimento" rivolto ai dirigenti scolastici e ai docenti di ogni ordine di grado.

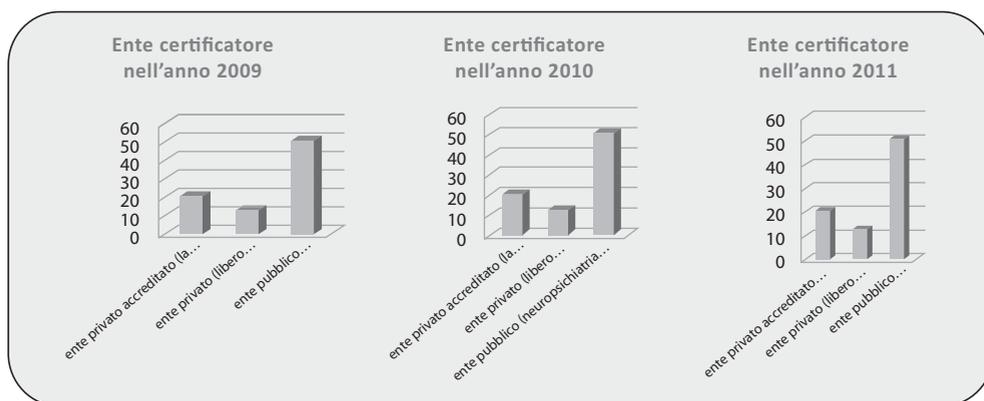
Questo percorso formativo si pone l'obiettivo di fornire conoscenze e competenze ai docenti che li rendano capaci di individuare i segnali delle difficoltà specifiche di apprendimento, di applicare una didattica

flessibile personalizzata finalizzata a promuovere lo sviluppo delle personalità individuali, così come indicato dalla legge 170 del 2010, dal decreto attuativo del luglio 2011 e dalle allegate Linee guida.

Di notevole interesse è l'indagine effettuata nell'ambito delle diagnosi relative agli alunni della scuola primaria, in merito all'ente certificatore del disturbo specifico che può essere:

- ente pubblico (NPI)
- ente privato accreditato
- ente privato

I dati appaiono costanti nel tempo con una predominanza di diagnosi prodotte dal SSN quindi dagli Enti Pubblici sia rispetto al privato accreditato (es. "La Nostra famiglia", A.I.A.S... altre strutture accreditate) sia rispetto al privato libero professionista.



Vale la pena di sottolineare che La Nota dell'Assessorato alla Sanità della Regione Lombardia del 5 luglio 2011 indica le caratteristiche obbligatorie delle relazioni diagnostiche che devono essere consegnate alle scuole per accedere a quanto previsto dalla L. 170 e dal DM 5669.

Esse sono raggruppabili in due gruppi:

1. il personale minimo obbligatorio della struttura che effettua l'accertamento diagnostico
2. le informazioni sui risultati ottenuti alla somministrazione dei test.

La struttura che effettua la diagnosi deve avere al suo interno queste tre figure professionali: neuropsichiatra infantile, psicologo, logopedista. Per quanto riguarda i servizi di neuropsichiatria infantile pubblici o accreditati, tali presenze sono garantite dall'accREDITAMENTO. Ciò ordinariamente non avviene per le strutture interamente private, che debbono organizzarsi opportunamente al riguardo.

### ANALISI DEI DATI PER TIPOLOGIA DEL DISTURBO

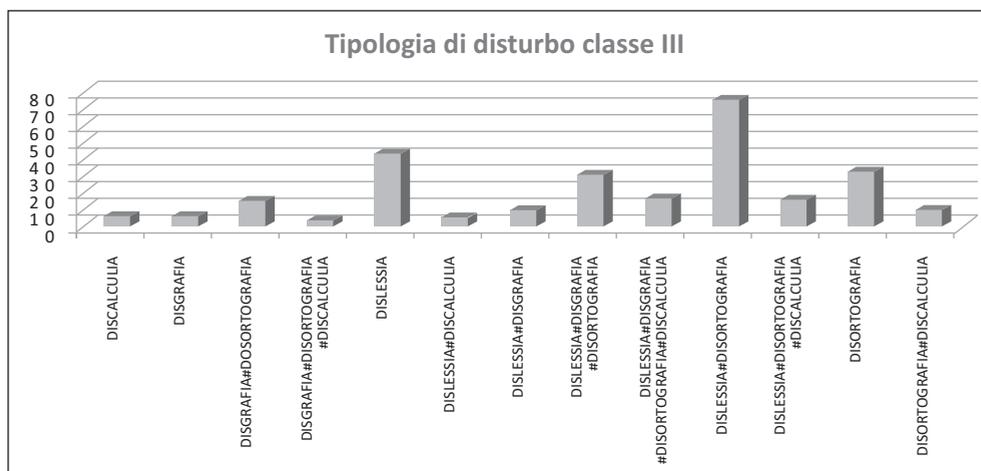
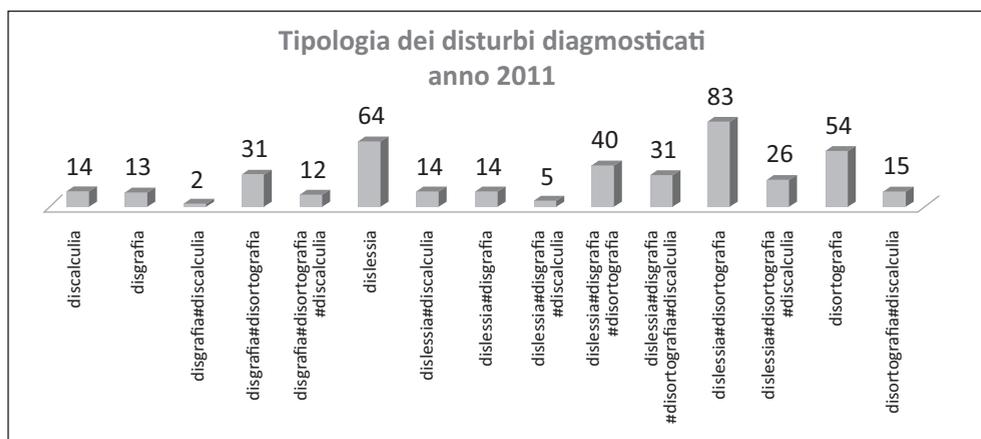
Come sappiamo con il termine dislessia vengono indicati una serie di disturbi dell'apprendimento dell'età evolutiva, che riguardano nello specifico i processi di acquisizione della lettura, della scrittura e della capacità di calcolo. Nello specifico, i disturbi più comuni possono essere così classificati:

- dislessia (difficoltà di lettura)
- disgrafia (difficoltà di scrittura)
- discalculia (difficoltà con numeri e calcoli)
- disortografia (difficoltà nella correttezza ortografica)

Dato l'aumento di diagnosi registrato nell'anno 2011 si è ritenuto necessario effettuare un'analisi approfondita per "tipologia diagnostica" in riferimento ai 418 alunni diagnosticati nel 2011.

Dalla suddetta analisi è risultata una maggiore incidenza di diagnosi di Dislessia "pura" e/o associata a disortografia, l'incidenza della discalculia appare significativamente ridotta.

Il dato appare confermato anche dall'analisi effettuata all'interno delle diagnosi effettuate in classe terza della scuola primaria.



## PROCEDURE E FORMAT DOCUMENTALI: IL PDP



Nell'intento di promuovere *“una maggiore omogeneità di procedure, format documentali e strumenti scolastici ed interistituzionali”* si precisa che nell'ambito dell'Organismo di Coordinamento per la Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza della Provincia di Varese, è stato predisposto

il Modello del Piano Didattico Provinciale PDP con il seguente obiettivo: costruire uno strumento condiviso tra scuola, specialisti e

associazione di famiglie per rendere più agevole il percorso educativo dell'alunno con DSA e facilitarne l'apprendimento.

Tale strumento (vedi allegato) è stato previsto in attuazione della Legge n. 170 08 Ottobre 2010 - Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Gazzetta Ufficiale n. 244 del 18/10/2010 entrata in vigore il 2 Novembre 2010 che all'art. 5 fa riferimento alle "Misure educative e didattiche di supporto":

1. *Gli studenti con diagnosi di Dsa hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.*
2. *Agli studenti con Dsa le istituzioni scolastiche, ..., "garantiscono:*
  - *l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;*
  - *l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;*
3. *per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.*
3. *Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.*
4. *Agli studenti con Dsa sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.*



I 6 CTRH territoriali hanno svolto una funzione di accompagnamento alle scuole per:

- la stesura del PDP, monitorando e raccogliendo eventuali criticità,
- l’aggiornamento costante dei dati del “fenomeno” DSA nelle scuole di ogni ordine e grado, con particolare attenzione alle scuole secondarie di II grado.

Dal lavoro effettuato con i CTRH è emerso un documento di lavoro messo a disposizione delle scuole contenente:

- Osservazioni sull’applicazione della normativa DSA, provenienti dai docenti e raccolte dai CTRH
- FAQ o domande più ricorrenti, le cui risposte possono costituire un primo orientamento per docenti e familiari rispetto all’operatività quotidiana

# **L'associazione Italiana Dislessia e la tutela degli studenti con DSA**

Elena Beltramme\*

## **ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA**

L'A.I.D. - Associazione Italiana Dislessia è costituita da:

- genitori e/o familiari di persone portatrici di DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento quali dislessia disgrafia, disortografia, discalculia);
- adulti con DSA;
- insegnanti, dirigenti scolastici, pedagogisti;
- psicologi, logopedisti e medici specialisti operanti nell'ambito dei DSA;
- altre persone comunque interessate e motivate al raggiungimento dei fini statutari.

## **STORIA DELL'ASSOCIAZIONE**

L'associazione, fondata nel 1996 dal professor Giacomo Stella, docente di Psicologia Clinica presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, inizialmente era una ONLUS a favore dei bambini dislessici, conosciuta con la denominazione "DIAPRAXIS".

Nel 1997 il nome diviene Associazione Italiana Dislessia ed è promosso il primo convegno nazionale "LA DISLESSIA: ESISTE ANCHE IN ITALIA?".

Il logo, inizialmente raffigurante l'immagine di un bambino, viene modificato con un marchio meno iconico rispetto al precedente per la volontà di volersi dedicare non solo ai bambini ma anche a quegli

\* Coordinatrice regionale Lombardia AID

adulti ai quali non è mai stata effettuata una diagnosi e che non hanno potuto avvalersi di alcun supporto durante la loro infanzia.

Un passo fondamentale per la storia dell'Associazione, è stato l'aver ottenuto nel 2004 l'accreditamento presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca come Ente specializzato per la formazione sulla Dislessia.

Nel 2010 AID ha acquisito la qualifica di A.P.S., Associazione per la Promozione Sociale, ottenendo nello stesso anno la personalità giuridica. La trasformazione da O.N.L.U.S. ad A.P.S., e l'ottenimento della P.G. hanno permesso il raggiungimento di obiettivi sempre più avanzati. In questi anni l'associazione ha caldeggiato l'approvazione di una Legge Nazionale che riconoscesse i disturbi Specifici dell'Apprendimento. Dopo un lungo iter, il 29 settembre 2010, è stata varata la Legge 170 "Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico".

Questa legge ed il seguente Decreto attuativo n.5669 del luglio 2011 rappresentano il traguardo di anni di impegno dell'Associazione che, con ogni sua componente, ha lavorato per sensibilizzare le istituzioni e l'opinione pubblica sulla necessità di una normativa univoca a livello nazionale.

Nel testo della legge si riconoscono *"... la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», quali difficoltà che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana"* (art.1, c.1); nelle "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" si garantisce il diritto allo studio a tutti gli studenti con diagnosi di DSA, a partire dalla Scuola dell'Infanzia sino all'Università.

La Legge 170/2010 permette all'A.I.D. di operare come associazione specializzata nel campo dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento e di offrire alla scuola ed alle famiglie un valido supporto normativo, didattico e psicologico.

Nel 2012 l'Associazione pubblica il suo Primo Bilancio Sociale, presentato ufficialmente il 26 Maggio 2012 presso la Sala Plenaria Centro Congressi del CNR, a Bologna.

## MISSION DELL'ASSOCIAZIONE

Lo spirito dell'Associazione trova origine nella Costituzione Italiana che ne ha ispirato la nascita e trova radici nel rispetto della dimensione umana, culturale e spirituale della persona.

L'Associazione è apartitica, non ha carattere politico, opera esclusivamente per fini di solidarietà sociale e si attiene ai seguenti principi: assenza di fine di lucro, democraticità della struttura, elettività delle cariche sociali che sono rinnovate ogni tre anni. L'Associazione opera ricorrendo prevalentemente all'apporto volontario e gratuito dei soci ed ha per scopo l'elaborazione, promozione, realizzazione di progetti di solidarietà sociale, tra cui l'attuazione di iniziative socio educative e culturali.

L'A.I.D. è costituita con un triplice scopo:

1. Sensibilizzare il mondo professionale, scolastico e la pubblica opinione sul problema della dislessia evolutiva;
2. Promuovere ricerca e formazione nei diversi ambiti di intervento: servizi sanitari, riabilitativi e scuola;
3. Offrire agli utenti un punto di riferimento certo e qualificato per ottenere informazioni e aiuto per consulenza e assistenza per l'identificazione del problema o per l'approccio riabilitativo e scolastico.

Per perseguire gli scopi sociali l'Associazione in particolare si propone di:

- stabilire rapporti personali capaci di educare e far crescere i cittadini in situazioni di particolare disagio soggettivo e sociale;
- avere attenzione verso situazioni di bisogno presenti sul territorio.

Questi valori, espressi nello Statuto approvato con delibera del 27 Giugno 2010 dall'Assemblea Soci, sono il chiaro orientamento di quanto intrapreso: solidarietà ed attenzione verso situazioni di bisogno, pieno rispetto della dimensione umana, culturale e spirituale della persona.

Sono questi gli ideali che muovono l'opera dei volontari di A.I.D: sensibilizzazione e divulgazione, formazione ed attività di supporto alle famiglie e alla scuola.

I soggetti con dislessia evolutiva in Italia sono, secondo le stime più prudenti, almeno 1.500.000. Gran parte di questi hanno una carriera scolastica costellata di insuccessi e abbandoni precoci, con gravi conseguenze sociali e professionali.

Le esperienze raccontate dai ragazzi dislessici diventati adulti, sottolineano la frustrazione per la mancata identificazione del disturbo. Da bambini si sono trovati a confrontarsi con difficoltà inspiegabili, spesso colpevolizzati da insegnanti e genitori per lo scarso impegno e per gli scadenti risultati scolastici, nonostante la coscienza di possedere normali abilità.

L'Associazione Italiana Dislessia opera per combattere queste difficoltà, cooperando con le istituzioni e con i servizi che si occupano dello sviluppo e dell'educazione.

## PROGRAMMI E PROGETTI

L'associazione persegue i propri fini attraverso lo svolgimento delle seguenti attività:

- assistenza socio-sanitaria, ad esclusione dell'attività clinica e riabilitativa diretta, e divulgazione dei problemi inerenti la dislessia;
- promozione di iniziative di ricerca scientifica nel campo dei disturbi specifici di apprendimento;
- promozione, organizzazione, gestione e coordinamento con la Pubblica Amministrazione, gli Enti Locali e le Aziende Sanitarie Locali di programmi e percorsi di formazione professionale per l'integrazione sociale e lavorativa delle persone con DSA;
- diffusione e informazione scientifica, divulgativa, operativa e logistica sulle relative problematiche ed interventi;
- promozione e cura, della pubblicazione di libri, riviste, notiziari, indagini, ricerche, bibliografie;
- istruzione dei formatori e organizzazione di corsi di aggiornamento per il personale della scuola e socio-sanitario.

L'associazione si propone, inoltre, di fornire alle persone con DSA e alle loro famiglie un aiuto per trovare risposta ai loro problemi sia diagnostici e riabilitativi, sia di assistenza scolastica.

Numerosi sono, quindi, i progetti realizzati dall'A.I.D. anche attraverso le sezioni Territoriali: dalla formazione per la scuola di ogni ordine e grado, ai convegni specialistici, ai laboratori didattici ed ai doposcuola per alunni dislessici.

Dal 2003, a livello nazionale, è stata offerta una grande opportunità a sostegno delle famiglie con la promozione dei Campus Informatici per studenti dislessici. L'attività didattica è gestita e coordinata da un team di tecnici e formatori; l'iniziativa è pensata per fornire ai ragazzi momenti di formazione per raggiungere l'autonomia scolastica con il supporto di strumenti informatici.

La padronanza delle tecnologie multimediali è un passo fondamentale per la compensazione dei disturbi di apprendimento, favorisce l'incremento della qualità delle prestazioni scolastiche contribuendo all'aumento dell' autostima.

Nel triennio 2009/2011 l'Associazione, in collaborazione col MIUR e grazie al sostegno della Fondazione Telecom Italia, ha potuto proporre su tutto il territorio nazionale un grande progetto per la formazione dei docenti, denominato "A scuola di dislessia".

Con il contributo della Fondazione Telecom, A.I.D. ha creato un servizio gratuito per le famiglie e le Istituzioni Scolastiche: il progetto LIBROAID, una biblioteca digitale convenzionata con le maggiori case editrici di testi scolastici.

Ad oggi la biblioteca, con la presenza di personale altamente qualificato, eroga e distribuisce gratuitamente agli studenti dislessici i libri di testo in formato digitale. Nell'anno scolastico 2010/2011, ne sono stati spediti gratuitamente ben 69.127.

Il nostro impegno futuro mira ad identificare bisogni e problemi e a ricercare soluzioni con il supporto della nostra rete di attività.

L'associazione continuerà a promuovere formazione di elevato livello qualitativo, sostegno capillare alle famiglie, pianificazione di progetti a favore dello studio e della ricerca scientifica sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Tutte le attività sociali sono condotte in stretta collaborazione con le istituzioni per giungere ad una attuazione condivisa dei contenuti normativi della Legge 170/2010.

L'aiuto offerto al dislessico ed alla sua famiglia non deve essere a termine e non deve essere solo all'interno della dimensione scolastica: deve essere esteso anche all'ambito lavorativo per l'avviamento professionale e l'inserimento sociale.

## LA SEZIONE DI VARESE

La sezione A.I.D. della provincia di Varese opera dal 2001. È nata per iniziativa della dottoressa Paola Cavalcaselle, psicologa ed insegnante, che misura quotidianamente la presenza e le difficoltà degli alunni con DSA. La sezione, nata con 15 soci, in questi anni ha visto l'iscrizione di più di 500 persone. I soci attivi sono attualmente 260.

I soci si incontrano una volta al mese, ad esclusione del periodo estivo. Durante l'anno scolastico 2011-2012 gli incontri si sono svolti a mesi alterni presso la Scuola "Dante Alighieri" di Olgiate Olona e la Scuola "Dante Alighieri" di Varese.

Le riunioni mensili comprendono incontri a tema o momenti di confronto e scambio di esperienze tra genitori e insegnanti. Queste riunioni, pubblicizzate attraverso il sito ([www.aidlombardia.it](http://www.aidlombardia.it)), sono aperte a tutti gli interessati e frequentate, spesso in modo continuativo, anche da persone non associate.

### La sezione di Varese organizza:

- corsi di formazione per insegnanti;
- laboratori di informatica per l'apprendimento rivolti a ragazzi, genitori, tutor e docenti;
- serate di sensibilizzazione ed informazione;
- uno sportello quindicinale di ascolto, su appuntamento. Nell'a.s. 2011-2012 si è tenuto presso la Scuola "Dante Alighieri" di Via Morselli 8 a Varese;
- Help line telefonico attivo al n. 334 1136056.

### La nostra attività ha incluso:

- incontri mensili aperti a insegnanti, genitori e specialisti;
- incontri tematici (dislessia raccontata ai bambini dalla psicologa, neuropsichiatri a colloquio con gli adolescenti, lezioni frontali sui DSA per genitori e insegnanti; riabilitazione logopedica...);

- incontri gratuiti di informazione/sensibilizzazione nelle scuole di ogni ordine e grado di Varese e Provincia;
- serate di sensibilizzazione organizzate con la collaborazione degli assessorati ai servizi educativi dei Comuni della provincia;
- un corso di due giornate sui DSA per genitori ed insegnanti, tenutosi nel giugno 2003 nella scuola elementare “C. Ferrini” di Olgiate Olona;
- convegno “Difficoltà di apprendimento: come riconoscerle e affrontarle” con il patrocinio della Provincia di Varese e dell’ospedale di Circolo-Fondazione Macchi Varese, tenutosi il 22 novembre 2003;
- incontro “Leggere con gli occhi, leggere con le orecchie” presso il Palazzo reale di Milano, promosso dalle sezioni A.I.D. della Lombardia, dall’Università degli Studi di Milano, dalla Croce Rossa Italiana;
- corso di formazione di 18 ore per docenti della zona di Varese in collaborazione con il CSA, attraverso la scuola Morandi, scuola Polo per l’handicap;
- giornate di formazione per docenti “Didattica e DSA” (10/11/17/18 ottobre 2006) organizzate in collaborazione e col patrocinio degli Assessorati Provinciali delle Strutture Scolastiche e delle Politiche Sociali;
- corsi per Referenti: formazione di un insegnante esperto sulle problematiche della dislessia in ogni scuola di ogni ordine grado;
- Progetto A.P.RI.CO: laboratori Informatici per ragazzi e docenti referenti per i DSA nato dalla collaborazione di Fondazione ASPHI e AID, con il supporto della Fondazione Vodafone Italia iniziato nel 2007;
- Campus residenziali “Informatica per la Libertà di Apprendere” organizzati annualmente insieme alle altre sezioni A.I.D. della Lombardia da giugno 2007;

- corso di formazione di 15 ore per docenti di scuola superiore presso l'Istituto Comprensivo Tommaseo di Busto Arsizio, scuola CTRH della provincia di Varese;
- corsi di formazione per docenti della provincia di Varese in diverse scuole di ogni ordine e grado;
- laboratorio di informatica per l'apprendimento di 16 ore rivolto a ragazzi di scuola secondaria di 1° grado e ai loro genitori, nell'aprile 2009, presso la scuola primaria "Morandi" di Varese;
- 2 laboratori di informatica per l'apprendimento rivolti a ragazzi di IV e V primaria e di scuola secondaria di 1° e 2° grado e ai loro genitori, aprile/maggio 2010;
- da ottobre 2010 partecipazione al progetto "Una biblioteca per tutti" con la Biblioteca dei Ragazzi "Gianni Rodari" del Comune di Varese, CESVOV e UICI.

Grazie anche al contributo delle Fondazioni Cariplo e Vodafone Italia, nell'aula didattica della Biblioteca dei Ragazzi sono state allestite postazioni informatiche dotate dei software necessari alla digitalizzazione del testo cartaceo, all'ascolto dei testi digitali (sintesi vocale) e alla trasformazione dei testi digitali in formati audio. Per i ragazzi più grandi e gli adulti è disponibile anche una postazione in Biblioteca Civica.

Il servizio è garantito dal personale della Biblioteca, affiancato dai volontari, soci AID, opportunamente formati. Queste persone svolgono un ruolo di consulenza, di supporto e formazione agli utenti che necessitano di utilizzo degli spazi dedicati. Sono stati inoltre incrementati audiolibri, libri parlati e la bibliografia specifica sulla dislessia.

- un laboratorio di informatica per l'apprendimento rivolto a ragazzi di scuola secondaria di 1° grado, aprile/maggio 2012 presso la scuola "Dante Alighieri" di Varese.

## I NOSTRI SITI INTERNET

- [www.dislessia.it](http://www.dislessia.it): il sito nazionale;
- [www.aidlombardia.it](http://www.aidlombardia.it): il sito del Coordinamento Lombardia con le pagine delle sezioni provinciali;
- [www.libroaid.it](http://www.libroaid.it): il sito cui rivolgersi per richiedere i testi scolastici in formato digitale.

## RECAPITI

I recapiti della sezione provinciale di Varese sono:

- Tel: 334 1136056
- E-mail: [varese@dislessia.it](mailto:varese@dislessia.it)

**Quando la scuola può essere *con-causa*  
del disturbo di apprendimento.  
Elementi di riflessione e di osservazione  
sulla realtà del “sistema” scuola**

Rita Bartolini\*

L'insieme dei disturbi specifici di apprendimento collegano nell'acronimo DSA le azioni privilegiate con le quali il sistema scuola realizza il proprio mandato costituzionale. Alla scuola è affidato il compito di condurre ogni singolo alunno alla condizione di apprendere, di compierlo in maniera specificata (cioè personale) eliminando tutti quegli ostacoli o impedimenti che potrebbero disturbare gli atti dell'apprendere. All'apparenza il sistema scuola sembra possedere i connotati favorevoli, affinché il proprio e personale sistema s'incontri con l'altrettanto proprio e personale sistema individuo e persona. Nei fatti non sempre questa condizione favorevole può dirsi tale. Merita in tal senso proporre una riflessione che aiuti a rintracciare elementi di significanza e di senso in grado di offrire alcune possibili interpretazioni.

Un qualsiasi sistema ha la caratteristica di possedere elementi tra loro interdipendenti collegati in maniera organica. Quanto a dire che un sistema ha simultaneamente la caratteristica di tenere insieme sia l'intero che la parte. Il sistema scuola è un sistema istituzione che contiene, ad esempio, il plesso, ma contemporaneamente le classi, la singola classe, il singolo alunno; il team dei docenti, ma simultaneamente il singolo docente; i saperi, ma simultaneamente le

\* Facoltà di Scienze della Formazione primaria, Università degli studi di Milano - Bicocca

single discipline. Allo stesso modo il sistema alunno possiede la parte individuale e contemporaneamente infraindividuale; l'aspetto cognitivo e nello stesso tempo l'aspetto affettivo; la capacità di concettualizzare, ma anche di manipolare e via dicendo. Dunque un sistema non può essere definito tale se al suo essere sistema viene tolta una sola parte per considerarla privilegiata o dominante sulle altre. Il sistema perde così la sua specifica significanza e si trova ad essere una semplice descrizione di parti.

Quanto sottolineato ci porta ad affermare che il rapporto tra uno-molti, uno-parte, altro non è che la modalità con la quale l'intero si manifesta. Dunque tale interezza non potrà essere mai dimenticata e non potrà essere mai separata pena il disequilibrio. Nel contesto scolastico gli elementi che caratterizzano l'insieme del sistema, garantendone l'interdipendenza, sono affermati nella relazione insegnamento - apprendimento (Cadamuro 2004; Rotondi 2000; Cavalli 2000; Rogoff 2004).

Il primo sostantivo marca l'insieme dei codici disciplinari declinati in alfabeti la cui caratteristica è proprio quella di manifestarsi in forma di segni, da qui il termine insegnare. Gli alfabeti delle singole discipline una volta scelti vengono dosati in specifiche e coerenti densità e difficoltà proposte nel rispetto dell'età dell'alunno. Tale evento altro non è che l'istruzione, ovvero collocare in strutture evolutive ciò che gli alfabeti, presi a se stanti, non possono indicare. Questi processi si dinamizzano all'interno di un preciso contesto, definito setting di apprendimento, secondo sostantivo, la cui vivacità è il risultato del rapporto tra lo spazio, il tempo, i materiali e le relazioni. Va da sé che lo spazio, il tempo e i materiali sono gli elementi che rendono attive e vitali le relazioni; tanto più questi ingredienti risultano efficienti ed efficaci, tanto più si avranno relazioni adeguate e significative per i soggetti in scena. Vale la pena ricordare la differenza tra i due termini. L'efficienza consiste nel conservare costantemente stabile, in un

rapporto spazio-temporale, ogni singola azione sino al raggiungimento di uno scopo. L'efficacia è la capacità di conservare stabile l'orientamento allo scopo prefissato fino al suo ottenimento.

Tutte le discipline vengono mosse e orientate seguendo sia il vettore dell'efficacia che quello dell'efficienza. Quando i due vettori ottengono lo scopo intenzionato, si realizza un apprendimento stabile. Quando uno solo dei due vettori si mantiene allineato allo scopo si ottiene un apprendimento instabile, quando entrambi i vettori non raggiungono lo scopo l'apprendimento è impossibile. Per ottenere un'intenzione stabile, costante e orientata, è necessario che qualsiasi alfabeto venga fatto "viaggiare" nel giusto spazio e nel giusto tempo, ovvero venga fatto muovere in modo non disturbato e non disturbante. Solo a queste condizioni l'oggetto da apprendere risulta apprendibile.

Risulta comprensibile e intuibile che tutti gli alfabeti sono in costante movimento. Lo stesso termine alfabeto si mostra nella sua dinamica processuale, perché passa appunto da alfa a beta fino a zeta (una possibile linea immaginaria che va da un inizio ad una fine), in un progressivo sviluppo che tiene conto di più variabili di incidenza. La complessità, la densità, la quantità, la successione ritmica, l'organizzazione spaziale, la quantità di rapporti di collegamento implicito o esplicito tra i vari segni, sono alcune tra le variabili che possono incidere nel rendere possibile o impossibile l'acquisizione di un alfabeto, nel renderlo accessibile o inaccessibile, nell'attivare di fatto il meccanismo insegnamento - apprendimento. Certo all'origine di ogni segno si situano due elementi fondativi dei segni stessi: lo spazio e il tempo. L'esplorazione dello spazio attraverso il corpo, l'utilizzo dello spazio tramite oggetti o personaggi, la rappresentazione dello stesso; l'avvicinamento al ritmo come successione, intensità, rapidità, accentazione, lunghezza,... sono, rispetto alla scuola dell'infanzia, gli indicatori predittivi le difficoltà che un qualsiasi bambino può incontrare o non incontrare all'ingresso della scuola

primaria, quando quelle competenze dovranno essere travasate in piattaforme di abilità per accedere ai codici alfabetici.

Ragionare in termini di prevenzione e di osservazione risulta essere l'atto al quale dirigere, nell'età contemporanea, le politiche educative, se tali si vogliono dichiarare. Agire preventivamente significa abbassare a livello minimo il rischio di insuccesso e di sconfitta che un bambino può esperire. Ma significa anche agire sul risparmio per le politiche sociali e familiari sulle quali uno scompenso, in termini di apprendimento, può gravare per i successivi interventi riparatori. L'obiettivo non è quello di incoraggiare la scuola dell'infanzia ad un lavoro di requisiti per imparare a leggere, scrivere e calcolare, ma nell'indirizzare l'azione di questa scuola verso la più ampia esplorazione, rappresentazione ed espressione del mondo circostante, sollecitando il bambino a rintracciare i meccanismi che governano le cose. In questa ricerca avviene la maturazione meta - riflessiva che fa compiere al bambino ancora piccolo i primi atti di generalizzazione, inferenza, aggregazione e rappresentazione. In questo ventaglio di azioni ed intenzioni sono rintracciabili possibili difficoltà personali, ed è contemporaneamente possibile agire precocemente, limitando gli esiti negativi in termini di successo e soddisfazione.

Nel passaggio alla scuola primaria l'attenzione s'indirizza sempre più alla produzione e al risultato. In presenza di fragilità e di disturbo l'effetto sull'equilibrio emotivo risulta ad alto rischio anche perché è improbabile "convincere" un bambino che è intelligente, che ce la può fare se si impegna, se i risultati restano quasi sempre insufficienti o di basso profilo. Nei fatti il bambino si scontra con una complessità a cui non è in grado di accedere con le sue sole risorse. Tutto quello che per altri è semplice, diventa per lui fonte di frustrazione e di impotenza. In realtà gli oggetti che la scuola primaria propone non sono semplici, non sono così lineari come potremmo pensare. E soprattutto contengono sempre confronti spazio - temporali con i quali

la relazione può essere davvero impossibile.

Un esempio apparentemente semplice ce ne può dare un'idea. La parola bisillabica "PANE" possiede una lunghezza (spazio), che a sua volta contiene due sottolunghezze: quella dei quattro singoli grafemi e quella delle due sillabe. Inoltre possiede un ritmo (tempo) perché prima viene P, poi A, poi N e alla fine E. la sua scrittura prevede che si proceda da sinistra verso destra (spazio – tempo), che di ogni singolo grafema se ne conoscano le parti e gli orientamenti, che la sua dimensione complessiva non superi la riga che sta sopra e quella che sta sotto stampate sul quaderno. Le diverse regole, che applicate nel modo giusto producono sul rigo del quaderno la parola PANE, compiono il passaggio dal segno al codice. Infatti il passaggio, in virtù delle regole, fa accadere l'evento condiviso della convenzione, il risultato che se ne ottiene consiste nel fatto che tutti otterremo quel prodotto, tranne chi non può accedere a quelle convenzioni nel modo prestabilito. Decomplezzare una parola apparentemente semplice come PANE, ci ha consentito di intuire quali variabili, in termini di requisiti e competenze, una persona debba possedere per raggiungere con successo l'esito finale. Per questo si può affermare che gli alfabeti sono costantemente in movimento ed è proprio nel loro movimento che si annidano e si verificano una molteplicità di possibili disturbi nell'atto dell'apprenderli.

Tutti i movimenti che conducono un alfabeto da un suo stare in un luogo ad uno stare in altro luogo si definiscono passaggi di transcodifica. Tutti questi passaggi, che sono veri e propri percorsi, avvengono sempre nello spazio e nel tempo. Lungo questi viaggi possono accadere collisioni con i disturbi di apprendimento i cui esiti si sostanziano in insuccessi, frustrazioni e definitive rinunce. Preso a se stante un qualsiasi alfabeto non produce alcuna difficoltà, i segni sono immobili. Ma quando viene inserito in un movimento di acquisizione di conoscenza può emergere la difficoltà specifica

perché vengono richieste e sollecitate una serie di modalità *standard* sulle quali i segni vengono fatti viaggiare per ottenere codici. Alcuni esempi ci permettono di meglio intendere la complessità dell'evento. Se alla lavagna abbiamo scritto una frase e questa frase deve essere copiata sul quaderno, siamo in presenza di una transcodifica in cui efficacia ed efficienza si devono attivare. Quella frase, scritta con il gesso, su un piano verticale la cui superficie è molto più grande di quella contenuta sul quaderno che un alunno ha davanti a sé sopra il banco; la cui lunghezza è pari ad una sola riga mentre sul quaderno potrà diventare di due righe, deve compiere un viaggio (per essere riprodotta identica nel suo senso-significato) verso il quaderno a righe o a quadretti che sta sul piano orizzontale del banco e che contiene al suo interno orientatori spaziali di margine destra – sinistra, sopra – sotto molto diversi da quelli contenuti sulla lavagna. Lungo il percorso che si compie dalla lavagna al quaderno, quell'insieme di segni alfabetici può inevitabilmente perdersi o modificarsi, se l'organizzazione spaziale di un bambino è disturbata, ovvero instabile, altamente soggetta a variabili non dominabili. Non sarà sufficiente ingrandire la scrittura o avvicinare il bambino alla lavagna, entrambe le soluzioni non incidono sul disturbo. Se andiamo ulteriormente ad analizzare la costruzione della frase ci troviamo davanti ad una struttura molto complessa e articolata. Una frase è un insieme di parole che si compone tramite un ulteriore insieme di lettere nessificate in sillabe secondo un ritmo spazio - temporale che ne stabilisce l'inizio e la fine, il passaggio da un prima a un dopo, con regole ortografiche che si complessizzano ulteriormente, se lo stile è quello corsivo, a cui si aggiungono, ad esempio, le lettere maiuscole, i tratti particolari delle lettere, le altezze, le profondità, le rotondità, le larghezze, i collegamenti. Dunque un insieme di caratteristiche spazio - temporali e ritmiche in cui le informazioni risultano molteplici e la cui conservazione in fase di transcodifica può essere garantita con successo solo se

davvero non esistono condizioni di disturbo o ritardo in acquisizione del codice. Eventi come l'inversione speculare delle lettere o dei numeri; la falsa segmentazione delle parole; l'allocazione spaziale di una parola a destra piuttosto che a sinistra, sopra piuttosto che sotto; la modifica sia della direzione che del verso della frase: in salita piuttosto che in discesa; gli spazi tra l'una e l'altra parola sono alcune delle variabili identificative di un disturbo in fase di transcodifica. In tutte queste casistiche l'efficacia e l'efficienza delle azioni, finalizzate all'acquisizione di una conoscenza o alla riproposizione della stessa, non possono venire garantite se non attraverso modalità di compensazione in grado di positivizzare e bonificare il passaggio di informazione rendendolo più stabile e permanente nel suo orientarsi verso lo scopo prefissato.

Risulta evidente che nel descrivere gli alunni con disturbi di apprendimento, sovente gli educatori facciano appello alla disattenzione. Se per attenzione intendiamo la conservazione, in maniera stabile e costante, di ciò che orienta un insieme di azioni e di competenze verso un preciso obiettivo, è fin troppo evidente che il disturbo specifico di apprendimento disattiva questa possibilità, dunque produce dis-attenzione (Risso 2000; Fabio 2001; Stablum 2002; Bellingreri 2011). Per questo possiamo affermare che il comportamento è disattento, ma nel senso che è impossibilitato ad essere attento. Su questo fronte l'organizzazione spaziale dell'aula, ad esempio, può essere già un facilitatore, perché può orientare alla ricerca visiva di nozioni di sostegno abbinate a cartelloni chiari e immediati che forniscono regole a cui appellarsi qualora sorgano incertezze. La possibilità di accedere a materiali di mediazione: tabelle, fogli matrice, schemi, mappe, linee del tempo, linee dei numeri,... aiuta un qualsiasi bambino a rintracciare fuori di sé risorse strategiche che in sé non troverebbe. Non solo, rende accessibile a tutta la classe ciò che può servire maggiormente a qualcuno, ma che

è per tutti, restituendo in ciò un'uguaglianza che non passa per parole più o meno convincenti, ma per ordine dei fatti reale e sostanziale. Inoltre, affidare anche all'ambiente e al contesto una funzione di aiuto diretto o indiretto significa decentrare l'insegnamento dalla sola figura del docente ad una più ampia gamma di soggetti e oggetti a cui riferirsi, incoraggiando l'idea che l'apprendimento non si colloca in un solo alveo lineare convenzionale e stabilito identico per tutti, ma che l'apprendimento ha un'ampia possibilità di realizzazioni: unica condizione per poter dire che ognuno può apprendere. È proprio garantire a ciascuno l'accesso all'apprendimento che garantisce simultaneamente l'accesso a tutti e non viceversa. Il meccanismo di base dal quale abbiamo preso le mosse, quello cioè dell'apprendimento - insegnamento ci ha portati a considerare il rapporto tra i due come il luogo dove gli eventi dei disturbi si palesano. Quasi al termine della nostra riflessione ci rendiamo conto che in realtà il disturbo non compare né da una parte né dall'altra, bensì nel mezzo, ovvero nello spazio ove il rapporto apprendimento – insegnamento transita e si muove. Questo luogo altro non è che la didattica espressa nelle molteplici forme del metodo. E il metodo, a sua volta, non è altro che la via che conduce alla conoscenza. Nessuna disciplina, così come nessun codice a lei correlato e assegnato (cioè segnato), può dirigersi verso un qualsiasi soggetto che apprende se non soggiace ad un metodo, unico mezzo di trasporto che mette in movimento, cioè finalizza, un qualsiasi oggetto apprendibile con chi lo apprende. In tal senso il metodo è nel vero senso della parola una "protesi" (Sini 2009; Sini 2006), un porre innanzi, un protendersi in forma di ponte, di possibile passaggio che attivi il collegamento tra soggetto e oggetto rendendo il passaggio di qualsiasi segno accessibile e apprendibile. Questo rapporto è sempre assolutamente unico, individuale. È singolare. Singolare perché singolare è l'insieme delle modalità con le quali l'insegnante interpreta e utilizza i suoi stili di comunicazione.

Singolare è la modalità con la quale l'alunno, colui che apprende, fa suoi l'insieme dei messaggi che gli giungono. Ogni costruzione didattica che riesce a produrre un passaggio positivo fra soggetto e oggetto, realizza, nel contempo, un *metodo*, cioè una *protesi*. È la didattica, con le sue strategie, con i suoi materiali, ritmi e spazi che nega o legittima l'accesso alle proposte. Rintracciare metodi; costruire procedure; mediare situazioni; alleggerire la quantità di richieste o di passaggi esecutivi; introdurre strumenti tecnologici o cartacei che sostituiscano (in fase esecutiva) alcuni passaggi a vantaggio del risultato finale; distribuire in un tempo non rigido sia compiti che interrogazioni o verifiche; conservare in classe simulazioni di compiti per favorire sia l'allenamento preventivo che l'acquisizione dei passaggi esecutivi; allestire in maniera stabile la postazione del computer con una "cdteca" a cui accedere; rappresentare su mappe, griglie o schemi alcuni modelli di interrogazione per impostare stili di studio; accompagnare le spiegazioni con immagini, esempi, riferimenti ad ipertesti al fine di attivare il maggior numero possibile di accessi all'argomento e al lessico; incoraggiare interrogazioni tematiche suddivise in parti tra più alunni al fine di distribuire sia ruoli che oneri. Inoltre risulta fondamentale prevedere verifiche e valutazioni diversificate nel tempo e negli spazi, centrate sui singoli processi, piuttosto che su modelli e tempi stabiliti come unici e assolutamente validi (Nigris 2009; Pontecorvo 1997; Carona 1997; Blandino, Granieri 1995; Paoletti 2001; Bion 2003; Fodor 1088; Pontecorvo 1993; Genovese, Kanizsa 1998; De Vecchi, Carmona Magnaldi 1999; Kanizsa 2007; Moè 2010). Queste sono alcune delle possibili attività e proposte che è realistico attivare.

Certo tutto ciò necessita una rivoluzione concettuale: dal pensiero centralista del sapere posseduto da un solo soggetto, ad un pensiero decentrato distribuito e costruibile. Carattere fondativo di tutte le scelte esemplificate è l'attivazione, la conservazione e il potenziamento

dell'autonomia individuale. La centralità dell'insegnamento produce inevitabilmente dipendenza, la distribuzione dell'insegnamento genera capacità critica, responsabilità individuale, comportamento riflessivo, dunque autonomia. Ritorna il tema della scelta politica perché ogni atto educativo si sostanzia in un atto politico: o l'uno (il singolo) e i molti (il gruppo classe) vengono visti simultaneamente garantendo il diritto di entrambi; oppure l'uno e i molti verranno visti separatamente: ora l'uno ora i molti. In questo secondo caso è inevitabile l'esito delle dominanze, quindi delle altrettanto inevitabili selezioni.

Per flettere la didattica risulta necessario riconoscere che nessuno può ritenersi depositario assoluto della conoscenza perché, in quanto conoscenza dell'uomo per l'uomo, la conoscenza supera di gran lunga le singole individualità per proiettarsi nella dimensione storica del *noi*. Il rapporto tra sapere e comunità è un rapporto servile nel senso che il sapere serve all'emancipazione della comunità e del singolo tanto quanto ogni singolo e ogni comunità devono sapere di servire all'emancipazione del sapere consegnato ad un futuro che non è dato vivere. Tema comune per entrambe le parti diventa la coscienza responsabile delle scelte e degli atti, mai casuali, sempre intenzionali. Il sistema scuola e il sistema persona possono essere un'unità dialettica comunicante alla sola condizione che il territorio sul quale avviene la loro relazione non sia una mappa già rappresentata, ma diventi una mappa rappresentabile, perché costantemente progettata e riprogettata. La differenza tra una situazione già data e una situazione da costruire insieme, consiste nel passare culturalmente da un concetto di *democrazia* intesa come uguaglianza prestabilita, ad un concetto di *democrazia* come uguaglianza da costruire. Non si è uguali perché facciamo tutti la stessa cosa, ma si è uguali perché quella cosa la possiamo fare secondo la nostra singolarità, ponendola al servizio di tutti. La ricerca non è indirizzata al migliore, ma al possibile. Se tutti i possibili sono salvaguardati quella

diventa la situazione migliore. L'ordine diventa inverso: prima la possibilità, poi l'eccezionalità raggiunta in forma collaborativa perché rappresenta il bene di tutti, non di qualcuno. La programmazione pensata a-priori ha già stabilito cosa è meglio per raggiungere una determinata conoscenza, ha già previsto tempi – spazi – strumenti. Nel fare questo, inevitabilmente prestabilisce anche le possibili relazioni: quelle vincenti rispetto a quelle perdenti. Programmare l'apprendimento della lettura e della scrittura con il metodo globale, ad esempio, significa stabilire a-priori, prima ancora di conoscere i bambini di quella singola classe, le modalità, i tempi, gli strumenti da applicare a prescindere dai loro requisiti. È un rapporto politico inverso al concetto di democrazia: prima viene il contenuto e poi la persona. Non riuscire a star dentro a quel percorso significa ovviamente entrare a far parte di una curva di devianza non prevista, non contemplata e per questo rischiosamente percepita come inaccessibile per un bambino che non sa darsi motivo dell'evento. Da qui al successivo passaggio in cui la frustrazione si incanala in disagio e rinuncia, il passo è molto breve. Da qui ad una richiesta di sostegno perché per seguire lui/lei non si può abbandonare gli altri il passo è breve. Il meccanismo insegnamento – apprendimento si interrompe e il conflitto diventa inevitabile. Saper osservare l'insieme dei segnali e vedere le specifiche difficoltà diventa allora non un fatto accessorio nella formazione del docente, ma uno specifico professionale che garantisce la costruzione e l'attivazione di mediatori che rendono accessibile a tutti l'apprendimento. In questo atto si sostanzia e si consolida la professione insegnante (a cura di Battistelli 1995; Mottana 2000; Bruner 1967; Vygotskij 1992).

Nei fatti la somma di eventi che i disturbi specifici di apprendimento ha introdotto nel sistema scuola si configura come la causa diretta del disturbo del sistema scuola. La risposta del sistema scuola alla sempre più dettagliata descrizione dei singoli disturbi o disagi, nonché

la sempre più aderente risposta in termini di procedure normative, strumentali e metodologiche, confligge con una contesto dalle poche risorse in termini di competenze osservative e di strumenti appropriati oltre che di preparazione sugli stessi da parte del personale. Vi è stata certo una fase di affanno che sta progressivamente rientrando, almeno sui territori dove l'azione di presa di coscienza è stata rapida e agganciata ad una già costante attenzione ai fatti pedagogici (Fondazione Giovanni Agnelli 2010). Le stesse Facoltà universitarie hanno provveduto in questo ultimo decennio (almeno per quanto riguarda gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria), ad un cambiamento radicale del concetto di formazione *primaria* del docente. Le caratteristiche professionali provengono direttamente da un'analisi seria e severa dei reali bisogni dei bambini letti nell'attuale storia mondiale, non più esclusivamente nazionale, superando l'idea di tutto a tutti e indirizzandosi verso il tutto per ognuno secondo le proprie capacità. Il passaggio storico dal concetto di programmazione al concetto dei "curricoli" va nella direzione di una personalizzazione che capovolge l'idea di democrazia: non più tutto a tutti, bensì, se un tutto è pensabile per tutti, lo può essere alla sola condizione che risulti accessibile ad ognuno, altrimenti è demagogia. Gli atti educativi, tradotti in didattica e in metodologia, passano da una tradizione che afferma: "si è sempre fatto così!", ad un insieme di atti che conducono ad affermare: "si può fare anche in altro modo!". Superare questo confine è entrare nella realtà attuale corrispondente alla contemporaneità del soggetto inteso nel suo qui e nel suo ora (Becchi 2010; Calcaterra 2011).

## BIBLIOGRAFIA

- Battistelli P (a cura di), *Io penso che tu pensi...* Milano: Franco Angeli 1995.
- Becchi E, *I bambini nella storia*. Bari: Editori Laterza 2010.
- Bellingreri A, *Pedagogia dell'attenzione*. Milano: Franco Angeli 2000.
- Blandino G, Granieri B, *La disponibilità ad apprendere*. Milano: Raffaello Cortina 1995.
- Bion WR, *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando 2003.
- Bruner J, *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando 1967.
- Cadamuro A, *Stili cognitivi e stili di apprendimento*. Roma: Carocci 2004.
- Calcaterra RM, *Idee concrete. Percorsi nella filosofia di John Dewey*. Milano: Marietti 2011.
- Caronia L, *Costruire la conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia 1997.
- Cavalli A, *Gli insegnanti nella scuola che cambia*. Bologna: Il Mulino 2000.
- De Vecchi G, Carmona Magnaldi N, *Aiutare a costruire la conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia 1999.
- Fabio RA, *L'attenzione*. Milano: Franco Angeli 2001.
- Fodor JA, *La mente modulare*. Bologna: Il Mulino 1988.
- Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Bari: Laterza 2010.
- Genovese L, Kanizsa S, *Manuale della gestione della classe*. Milano: Franco angeli 1998.
- Kanizsa S, *Il lavoro educativo, l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori 2007.
- Moè A, *La motivazione*. Bologna: Il Mulino 2010.

- Mottana P. Miti d'oggi nell'educazione. Milano: Franco Angeli 2000.
- Nigris E, Le domande che aiutano a capire. Milano: Bruno Mondadori 2009.
- Pontecorvo C, Discutendo si impara. Roma: NIS 1997.
- Pontecorvo C, La condivisione della conoscenza. Firenze: La Nuova Italia 1993.
- Paoletti G, Saper studiare. Roma: Carocci 2001.
- Rogoff B, La natura culturale dello sviluppo. Milano: Raffaello Cortina 2004.
- Rotondi M, Facilitare l'apprendimento. Milano: Franco Angeli 2000.
- Risso A, Pedagogia dell'attenzione. Torino: Il Segnalibro 1994.
- Sini C, Il segreto di Alice. Milano: Albo Versorio 2006.
- Sini C, L'uomo, la macchina, l'automa. Torino: Bollati Boringhieri 2009.
- Stablum F, L'attenzione. Roma: Carocci 2002.
- Vygotskij LS, Pensiero e linguaggio. Bari: Biblioteca Universale Laterza 1992.

# **Indicatori di rischio per DSA e interventi abilitativi in classe**

Maria Filippa Attardo<sup>1</sup>, Alessandra Cuscunà<sup>2</sup> e Francesca Negro<sup>3</sup>

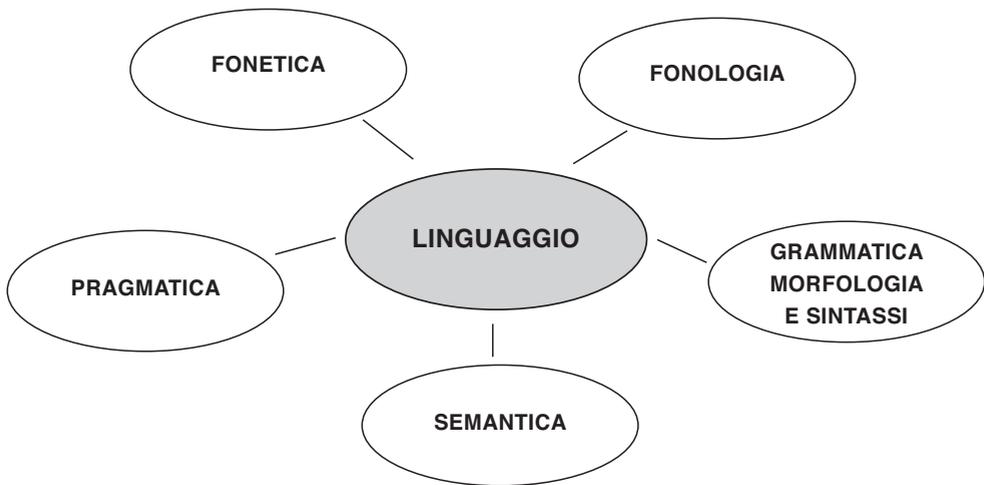
## **INTRODUZIONE**

Lo Studio degli apprendimenti di tipo scolastico (lettura, scrittura e calcolo) ha da tempo identificato il ruolo cruciale svolto dalle abilità linguistiche di base; il compito principale del bambino che impara a leggere è quello di strutturare connessioni stabili tra i suoni del linguaggio orale, i fonemi, e le rappresentazioni del linguaggio scritto, i grafemi (Seymour, 2005; Ehri, 2005; Frith, 1985).

A tal proposito può essere utile conoscere come si struttura il linguaggio nelle sue diverse componenti così da identificare quali sono gli aspetti di maggior rilevanza nello sviluppo dei processi di acquisizione degli apprendimenti scolastici.

## **IL LINGUAGGIO**

Il linguaggio non è altro che un codice per esprimere, comprendere, comunicare e rappresentare le idee sul mondo attraverso un sistema convenzionale di segni arbitrari, siano essi intesi come suoni, nel linguaggio parlato, o come simboli, in quello scritto; i bambini sono predisposti alla comunicazione, ma il linguaggio deve passare attraverso un apprendimento.



- **Fonetica:** si occupa dell'aspetto fonico del linguaggio, indipendentemente dalla funzione che un determinato suono può rivestire; es: distinzione tra il suono /s/ correttamente articolato e il suono /s/ articolato con interposizione linguale anteriore o laterale (ad esempio "come Paperino").
- **Fonologia:** riguarda i *fonemi*, ossia le unità minime distintive di un suono di una data lingua, la loro funzione e le regole che ne governano l'organizzazione; i fonemi sono le vocali e le consonanti che corrispondono approssimativamente alla lettere (grafemi) del sistema alfabetico di scrittura. I fonemi non hanno un significato proprio, ma hanno la funzione di distinguere i significati delle parole: ad esempio i fonemi /p/ e /b/ differenziano i significati di /pollo/ - /bollo/.
- **Morfologia:** si occupa della forma delle parole e delle continue variazioni a seconda del loro significato e della loro funzione all'interno del discorso; sono distinguibili in articoli, nomi, verbi, aggettivi, pronomi, preposizioni, congiunzioni, avverbi e interiezioni.
- **Sintassi:** definisce le regole nell'associare e combinare le parole in unità di ordine superiore, le frasi, e collegare queste tra loro a formare il periodo.

- **Semantica:** si occupa del significato delle parole e dei vocaboli che costituiscono una lingua, ossia quello che viene definito anche *lessico*.
- **Pragmatica:** è l'insieme delle abilità che consentono di comunicare in modo efficace attraverso l'applicazione di regole appropriate ad ogni situazione specifica e al contesto.

Nel bambino l'acquisizione del linguaggio si evolve secondo tappe regolari; nonostante ciò si deve tener presente che il ritmo della progressione varia da un bambino all'altro; qualunque acquisizione in uno dei settori del sistema linguistico (precedentemente indicati) è collegata ad acquisizioni negli altri settori. Inoltre, è importante considerare che lo sviluppo verbale del bambino va correlato nel contesto generale del suo sviluppo motorio, cognitivo, relazionale, affettivo ed emotivo.

La maggior parte dei bambini intorno ai 5/6 anni ha acquisito tutti i fondamentali elementi del linguaggio.

In età scolare continuerà ad arricchire il suo vocabolario, ad apprendere meglio le regole grammaticali e sintattiche, a sviluppare la funzione pragmatica e a potenziare il linguaggio come strumento di pensiero.

In questa epoca (tra l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e l'inizio della scuola primaria) tra le abilità linguistiche si possono individuare alcuni processi detti **metafonologici** che sembrano ricoprire la funzione di prerequisito al corretto avvio della connessione tra fonemi e grafemi.

## LA COMPETENZA METAFONOLOGICA

Si definisce competenza metafonologica, la capacità di compiere elaborazioni consapevoli relativamente alla struttura fonologica delle parole e percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che

compongono le parole del linguaggio parlato, operando adeguate trasformazioni con gli stessi (Bortolini, 1995).

La loro presenza, stabilità ed automaticità costituiscono condizioni indispensabili perché i successivi apprendimenti possano fondarsi su solide basi. La mancanza di una o più di queste condizioni costituisce un forte indice predittivo di rischio per lo sviluppo di Disturbi Specifici di Apprendimento.

Prima della scolarizzazione, i bambini sono in grado di manipolare un livello “globale” di metafonologia, caratterizzato dalla consapevolezza per la sillaba; successivamente è in grado di giungere a una manipolazione “analitica”, contraddistinta dalla consapevolezza per i fonemi.

Consapevolezza globale	Discriminazione di suoni	Discriminazione uditiva in coppie minime
	Classificazione	Riconoscimento di rime; Riconoscimento di sillabe in parole diverse
	Fusione e segmentazione	Sintesi e segmentazione sillabica
Consapevolezza globale	Fusione e segmentazione	Sintesi e segmentazione fonemica
	Manipolazione	Delezione sillabica e consonantica; inversione di iniziale (spoonerismo)
	Classificazione	Ricognizione di rime; Produzione di rime; Fluidità lessicale con felicitazione fonemica

Nel corso dell'**ultimo anno della scuola dell'infanzia** un bambino deve possedere le seguenti competenze:

- Ascolto, ripetizione e produzione di suoni e sequenze ritmiche (giochi di ascolto e ritmo)

- Giudizi di lunghezza
- Riconoscimento di rime
- Discriminazione: riconoscimento della differenza tra un suono e l'altro (PA...TA uguali o diversi?)
- Riconoscimento della sillaba iniziale (MARE; MA)
- Segmentazione e fusione sillabica (MARE = MA - RE).

Una volta acquisite le fasi precedenti **entro la prima elementare** si assiste ad un'ulteriore evoluzione; pertanto, i bambini in questo periodo dovrebbero acquisire le seguenti abilità:

- Riconoscimento di suoni uguali in parole diverse, soprattutto se i suoni si trovano all'inizio della parola (l'ordine di presentazione indica la difficoltà crescente)
  - Es. 1 CANE inizia come CASA? Sì o No
  - Es. 2 Dimmi quale tra queste parole inizia come CASA: LUNA - CANE
  - Es. 3 Dimmi una parola che inizia come CAVALLO
- Individuazione di sillaba/suono iniziale/finale/intermedio di una parola data
  - Es. 1 Con quale suono inizia MELA? (M)
  - Es. 2 Con quale suono finisce DITO? (O)
- Paragone tra parole e stima della loro lunghezza
  - Es. 1 TOVAGLILOLO - BARCA Quale parola è più lunga/corta?
  - Es. 2 Dimmi una parola più lunga di APE
  - Es. 3 Dimmi una parole più corta di CAMINETTO.

Sono molte le attività (individuali, a squadre, in piccoli gruppi) che si possono proporre per allenare queste competenze, l'importante è lavorare seguendo questa progressione: riconoscimento di sillaba e fonema iniziali, poi finali, infine intermedi, e riconoscimento e produzione di rime.

**Entro la seconda elementare:**

- Anagrammi: creare l'anagramma con le lettere di una parola data; es: /pera/ può diventare /rape/, /arpe/
- Rebus di lettere e immagini
- Parole crociate e crucipuzzle
- Cloze di parole (fornire al bambino una lista di parole prive di una lettera che dovranno essere completate) o "Cambia la lettera": fornita una parola, trovarne di nuove sostituendo una lettera; es: /pera/ può diventare /cera/, /pena/, /pesa/, etc.

**I PROCESSI DI LETTURA E SCRITTURA**

Come si è anticipato all'inizio di questo capitolo la lettura e la scrittura implicano che il bambino crei delle connessioni tra il linguaggio orale e scritto e quindi tra fonemi e grafemi e viceversa: la lettura può essere definita come quel processo che permette di attribuire un suono e un significato ad una sequenza di segni, mentre la scrittura è la rappresentazione diretta del linguaggio orale mediante l'uso di segni arbitrari (grafemi). Vanno distinte dal linguaggio perché non hanno una base genetica, ma necessitano dell'apprendimento per essere acquisite.

Nel corso **dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia** un bambino deve acquisire quella che viene definita da Uta Frith fase logografica (modello stadiale-gerarchico): in tale fase il bambino associa una scritta ad un significato, vincolato dalla forma dei tratti più che dal loro significato, dal carattere utilizzato (stampatello piuttosto che corsivo) e dai colori adottati; allo stesso modo a quest'età i bambini sono in grado di scrivere il proprio nome come se fosse un disegno, senza effettuare un'analisi dei suoni che costituiscono il nome (vd Teoria linguistica di Ferreiro, Teberosky, 1985).



Nel **primo ciclo della scuola primaria** il bambino deve essere in grado di associare i suoni alle lettere, fonderli in sillabe e unire le sillabe formando parole. es. C...A...CA; N...E...NE; CA...NE... diventa CANE.

In particolare, sono state individuate alcune caratteristiche che sono considerate veri e propri indici di rischio:

- Difficoltà nell'associazione grafema-fonema e/o fonema-grafema
- Mancato raggiungimento del controllo sillabico in lettura e scrittura
- Eccessiva lentezza nella lettura e nella scrittura
- Incapacità a produrre le lettere in stampato maiuscolo in modo riconoscibile.

In questa fase gli esercizi che consentono una stabile **conversione fonema/grafema** e viceversa sono:

- Memory sillabico
- Riproduzione dei fonemi con materiale vario: das, pongo, plastilina, pasta di pane, filo di rame, legnetti, carta vetrata etc.
- Composizione delle lettere con il proprio corpo in palestra
- Far comporre le lettere sul pavimento con dello scotch rimovibile
- Stereognosia con lettere di legno o di das poste in un sacchetto
- Esercizio di completamento grafico del grafema
- Ricerca del grafema all'interno di una lista di grafemi, parole, frase, testo.

Procedendo, in particolare, nell'acquisizione del processo di lettura è importante che i bambini acquisiscano **strategie di lettura** efficaci, in tal caso potrebbe essere utile:

- Lettura della copertina e dell'indice: la copertina è molto ricca di informazioni e la sua lettura attiva ipotesi anticipatorie sul contenuto; l'indice è un ordinatore di idee, che può fornire risposte importanti immediate.
- Lettura di etichette e scontrini: l'etichetta è un testo di tipo pragmatico, brevissimo, composto da brevi frasi, parole e numeri; rinvia alle conoscenze extra-testuali del lettore e alle sue capacità inferenziali.
- Lettura veloce: favorire la velocità di lettura per potenziare l'anticipazione. Cartoncini con parole appartenenti ad un determinato gruppo semantico (es. "mobili": divano, letto, armadio etc.) che vengono proposti ad un ritmo incalzante.
- Cloze: mira alla consapevolezza delle parti del testo, migliora la velocità di lettura e potenzia la comprensione del testo.

Non è sufficiente acquisire adeguate abilità di decifrazione e strategie di lettura funzionali, è importante che i bambini conoscano il significato e accedano alla **comprensione** di ciò che leggono; ecco alcune indicazioni:

- Indovinelli
- Lettura di istruzioni
- Spiegazioni di giochi da tavolo e di movimento
- Indicazioni per creare disegni
- Lettura di lettere/mail indirizzate al bambino.

## SUGGERIMENTI PRATICI

È opportuno non far leggere ad alta voce, in classe, un bambino con difficoltà; se l'alunno mostra segnali di disagio perché vuole essere "uguale" ai compagni, cerchiamo di metterlo nelle condizioni di poter leggere usando piccole strategie...

- facciamo in modo che possa prevedere quando tocca a lui leggere, così che possa prepararsi prima leggendo a mente la sua parte

- chiamiamo i bambini sempre in ordine alfabetico o rispettando la disposizione dei banchi, mai in maniera casuale
- decidiamo di fare il cambio lettore ogni due/tre frasi, in modo cioè prevedibile.

Amare la lettura per un bambino con difficoltà è veramente difficile. Ecco alcune indicazioni da fornire ai genitori qualora chiedano consigli:

- favorire la lettura di storie e romanzi ad alta voce da parte dei genitori la sera prima di andare a letto
- leggere a turno: il genitore legge tutto il testo tranne alcune parole ricorrenti lasciate al figlio
- lettura di libri riccamente illustrati
- utilizzo di audiolibri

“...in classe si sente spesso inadeguato, dato le difficoltà che incontra. La lettura non è per lui un atto automatico come per i suoi compagni che invece acquisiscono tale automatismo...”

Tra i **metodi** per insegnare la letto-scrittura si indica come efficace quello **sintetico di tipo sillabico**.

È consigliabile non insegnare contemporaneamente tutti i caratteri: insegnare simultaneamente più allografi è come insegnare ad un bambino una parola nuova e contemporaneamente tutti i sinonimi.

**È bene utilizzare lo stampato maiuscolo** fino a quando tutti gli alunni abbiano acquisito una competenza sicura nell’abbinamento suono-sillaba.

## IL SISTEMA DEI NUMERI E DEL CALCOLO

### Il sistema dei numeri

Il sistema del numero è provvisto di regole sintattiche che consentono di produrre numeri infiniti. I numeri costituiscono un ambito lessicale autonomo rispetto al sistema linguistico.

Il sistema lessicale dei numeri (Deloche e Seron) comprende numeri primitivi ed elementi miscellanei; i numeri primitivi appartengono a tre classi distinte: unità, decine e dici. Gli elementi miscellanei sono i moltiplicatori cento, mila, milioni. Per comprendere e produrre un numero sono necessari processi semantici, lessicali e sintattici. I primi regolano la comprensione della quantità, cioè quanto vale un numero rispetto ad un altro (stima della numerosità, comparazione, seriazione e conteggio), i secondi assegnano un nome al numero (35 si legge /trentacinque/ e non /tre/e /cinque/), i terzi regolano i rapporti tra le cifre assegnando il valore posizionale ( $35 = 3$  decine e 5 unità).

## Il sistema del calcolo

Il sistema del calcolo si avvale del sistema dei numeri ma in un rapporto di indipendenza funzionale da questo, è preposto all'esecuzione dei compiti aritmetici e si compone di tre sottoinsiemi:

- Elaborazione dei segni delle operazioni (algoritmi +, -, x, :)  $2 \times 5 = 2 + 5 =$
- Fatti aritmetici: recupero diretto di calcoli senza applicare algoritmi di calcolo  $2 \times 5 = 10$
- Procedure di calcolo: vincoli specifici del sistema di calcolo (prestito, riporto, incolonnamento, ordine di esecuzione).

## Prerequisiti

I bambini sono in grado di riconoscere le quantità fin da quando sono molto piccoli. Si nasce infatti predisposti all'intelligenza numerica quanto a quella linguistica.

Nel corso dell'**ultimo anno della scuola dell'infanzia** i bambini raggiungono:

- l'enunciazione della serie verbale automatica fino a dieci
- il conteggio fino a cinque
- il principio di cardinalità
- la capacità di comparazione di piccole quantità.

Alla **fine della prima elementare** porre attenzione ai bambini che non hanno raggiunto una o più di queste abilità:

- Riconoscimento di piccole quantità
- Lettura e scrittura dei numeri entro il dieci
- Calcolo orale entro la decina anche con supporto concreto.

Componenti lessicali: individuare le singole cifre

- Usare la scansione linguistica per il meccanismo di enumerazione e per il potenziamento della memoria uditiva sequenziale
- Favorire l'apprendimento del nome dei numeri
- Favorire l'automatizzazione della sequenza numerica
- Avviare l'incremento numerico attraverso l'aggiunta di una unità
- Scrittura e lettura di numeri in codice arabo.

*Indicazioni*

- Creare spazi che siano stimolanti e funzionali all'apprendimento numerico
- Appendere numeri in codice arabo, quantità rappresentate diversamente; ad es. con le dita, numeri comuni tratti dal contesto ambientale in cui si vive, ad es. orologio, calendario
- Mettere a disposizione giochi: dadi, gioco dell'oca, domino, numeri calamitati, regoli
- Filastrocche.

Componenti sintattiche: regola i rapporti fra cifre

- Selezionare oggetti selezionandoli ...per attributi
- ...per funzione
- ...per dimensione
- Distinguere le dimensioni: grande/piccolo
- Distinguere una quantità dagli elementi che la costituiscono
- Ordinalità.

*Indicazioni*

- una classe è formata da tanti... un bosco è formato da tanti...
- riordiniamo oggetti non numerici in ordine di grandezza
- Simulare gare tra macchinine o tra i bambini stessi: quale/chi è arrivato I, II, III?

Componenti semantiche: significato di un numero (6 maggiore di 5)

- Stimolare le abilità di stima
- Avviare il bambino alla riflessione sull'uguaglianza numerica
- Favorire il rapido riconoscimento visivo
- Formulare ipotesi sull'incremento di numerosità.

*Indicazioni*

- Introdurre i concetti: “troppo”, “troppo poco”, “molto”, “tutti”, “alcuni”
- Fare rilevare uno spazio vuoto, che anticipa il concetto di zero
- Stimolare i concetti degli opposti: “di più”, “di meno”, “più grande”, “più piccolo”, “più in alto”, “più in basso”.

Quando il bambino non sa... ..contare (Meccanismi semantici)

- Contare le figurine
- Contare le carte vinte alla fine di un gioco
- Fare la conta per decidere chi inizia un gioco
- Gioco dell'oca.

Immaginiamo la retta dei numeri! Si chiede ai bambini di immaginare la retta provando a descriverla e a posizionare numeri piccoli e grandi... Svolgere questa attività ricorrendo a supporti concreti: disegni - I bambini immaginano un lungo serpente, con la coda piccola piccola, è 1! ... e con la bocca grande... è 100!

- La “figura nascosta”: ripercorrere la corretta sequenza numerica, unendo i puntini e facendo comparire l'immagine nascosta

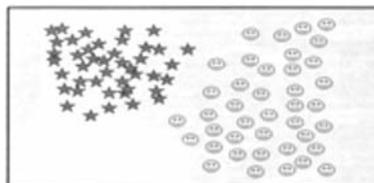
- “Pronti via” - Decidere che un certo gioco-azione parte solo quando il bimbo avrà contato “fino a...” un numero dato. Si può eseguire anche all’indietro, partendo da un numero dato
- “Bersaglio” - Si propone conteggio alternato tra bambini; il bersaglio è un numero prestabilito: vince chi riesce a centrare il bersaglio contando in avanti o indietro... X1, X2, X3...
- “Puzzle” - I bambini devono ricostruire un puzzle posizionando correttamente alcuni cartoncini, opportunamente numerati, nell’esatta sequenza. Al termine, controllare se girando i cartoncini comparirà la parola o l’immagine corretta
- Identificazione degli errori di conteggio - Si chiede al bambino di riconoscere un errore nel conteggio, ponendo l’attenzione al conteggio di un altro suo compagno.

Quando il bambino non sa... ...riconoscere l’ordine di grandezza (Codifica semantica)

- Stabilire di un numero la quantità che esso rappresenta
- Identificarne la posizione che assume sulla linea dei numeri o la posizione rispetto ad altri numeri

Questa competenza è utile in diversi contesti: Se si cerca il numero civico di una strada: “...proseguo o torno indietro?” Se si deve decidere fra due prezzi qual è il più conveniente, etc.

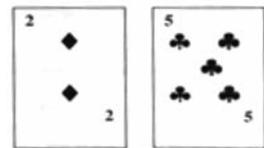
- Chiedere al bambino di trovare su un libro alcune pagine...per orientarsi e scegliere se girare le pagine in avanti o tornare indietro
- Stima numerica: favorisce abilità di ragionamento numerico
- Si chiede al bambino di valutare in maniera approssimata la numerosità di due insiemi, ipotizzando quale dei due sia il maggiore o minore; il bambino potrà poi verificare l’attendibilità contando gli elementi di ogni insieme



- Associa ad ogni personaggio l'età giusta: “chi ha 76 anni?”; “chi 22 anni?”; “chi 5 anni?”



- Ogni giocatore pesca due, tre, quattro carte da un mazzo, deve cercare di ordinarle per ottenere il numero più alto/basso possibile. Vince chi crea il numero più grande o piccolo, es: combinazioni 25 - 52.



*Ripercussioni quotidiane:* mancata padronanza dei quantificatori di tempo e spazio; esempio: ieri oggi domani...etc; giorni della settimana, mesi dell'anno e uso dell'orologio.

*Strumenti abilitativi e di compenso:* linea dei numeri

*Utile:* uso di mappe, calendari, diari e orologi digitali

Quando un bambino non sa... leggere e scrivere i numeri (Abilità di transcodifica)

*Errori lessicali* - es. leggere o scrivere 347 anziché 327

- organizzare sfide/gare con lettura e/o scrittura dei numeri primitivi:
- Unità (da 1 a 9)
- Dici (da 11 a 16)
- Decine (10, 20, 30, 40, 50...)

Letture o scrittura di numeri che si differenziano per una sola cifra

- es. 24/34
- es. 732/742.

*Strumenti abilitativi e di compenso: sintesi vocale/calcolatrice parlante*

*Errori sintattici o di lessicalizzazione - es. 426 = 400206*

- Vengono trascritti tutti gli elementi lessicali presenti nella stringa orale non si rispettano le regole sintattiche specifiche dei numeri arabi.
- Utilizzo di carte sovrapponibili: cartoncini di diverso formato che dovranno essere assemblati per costruire il numero corretto.
- Utilizzo di griglie - Attività utile per la scrittura di numeri: il bambino è facilitato nell'identificare la struttura sintattica del numero. Difficoltà crescente Proporre numeri del medesimo ordine di grandezza Es: 31.

*Strumenti abilitativi e di compenso: sintesi vocale/calcolatrice parlante/ uso di griglie.*

Quando il bambino non sa... risolvere i calcoli a mente

*Tabelline*

- Creare associazioni tra le informazioni da memorizzare (associazioni uditive)
- Utile imparare moltiplicazioni registrandole nella memoria uditiva come una filastrocca
- Cadenza ritmica e associazione con altre parole note facilita il recupero automatico dell'informazione
- Struttura verbale già in rima  $6 \times 6 = 36$ ;  $6 \times 8 = 48$
- ...con un po' di fantasia  $3 \times 3 = 9$  guarda fuori come piove;  $4 \times 8 = 32$  lì c'è un asino col bue!
- Rinforzare la filastrocca con associazioni visive (fare i disegni)
- Riduzione delle informazioni
- Concettualizzare i numeri come entità scomponibili
- Studiare ogni moltiplicazione una sola volta. Questo dimezza il numero di informazioni da tenere a mente  $6 \times 8$  rievoca filastrocca,  $8 \times 6$  nessuna rievocazione
- Incoraggiare il bambino ad usare le mani.

### *Addizioni/Sottrazioni*

- Partire da un calcolo facile da ricordare (automatizzato) avviando poi una procedura di conteggio
- Strategia “min”: far partire il conteggio dall’addendo minore.

Quando il bambino non sa... risolvere operazioni in colonna

In questo tipo di attività le competenze richieste sono diverse:

- Corretta selezione dell’algoritmo: ad esempio il bambino svolge una sottrazione come fosse un’addizione
- Conoscenze procedurali e regole specifiche (prestiti e riporti)
- Difficoltà nel richiamo dei calcoli a mente (vedi calcoli a mente)
- Conoscenze spaziali: incolonnamento
- Se il bambino presenta difficoltà in queste competenze lo svolgimento e il risultato dell’operazione sarà compromesso.

### *Indicazioni - Selezione algoritmo*

- Sollecitare il bambino a guidare con il linguaggio l’avvio della procedura
- Evidenziare il segno
- Giochi con i dadi per aggiungere e sottrarre
- Lavorare sul significato dei singoli segni
- Lavorare sui segni in opposizione, fare accumulare o cedere costruzioni o altri piccoli oggetti a seconda che da un mazzo di carte si prelevi il segno + o –
- Realizzare giochi in cui il bambino potrà conseguire vittorie più o meno consistenti a seconda che sia associata al segno + o – o X
- Proporre operazioni col segno mancante es.  $4 \dots 3 = 12$ .

### *Indicazioni - Richiamo procedure e incolonnamento*

- Invitare il bambino a scrivere sempre il riporto
- Presentare molteplici situazione problematiche in modo da sperimentare la stessa procedura in tutti i casi possibili

- Utilizzare semplici indicatori visivi, ad esempio frecce che indicano l'elemento da cui iniziare il calcolo
- Utilizzare griglie che aiutino il bambino a posizionare i numeri delle operazioni correttamente
- Utilizzare tabelle compensative che riportino i passaggi necessari per svolgere l'attività proposta.

Tra gli strumenti compensativi segnaliamo i più comunemente utilizzati in ambito matematico.

#### Tavola additiva e sottrattiva

- Permette recupero risultato di somme e sottrazioni
- Implica capacità di leggere correttamente i numeri a più cifre e di utilizzare una tavola a doppia entrata.

#### Tavola pitagorica

- Permette di recuperare il significato delle moltiplicazioni fra numeri ad una cifra
- Implica la capacità di leggere correttamente numeri a due cifre ed utilizzare una tavola a doppia entrata.

#### Calcolatrice

- Permette di recuperare il risultato di qualsiasi tipo di calcolo
- Implica la capacità di digitare i numeri in modo corretto, abilità spesso compromessa; richiede la conoscenza dei segni delle operazioni.

*Le indicazioni qui proposte sono state pensate perché siano occasione di riflessione e perché possano attivare modalità e procedure di insegnamento consone allo stile personale di ogni insegnante.*

## BIBLIOGRAFIA

- Berton MA, Lorenzi E, Lugli A et al. Dislessia. Lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Firenze: LibriLiberi 2006.
- Biancardi A., Mariani E. e Pieretti M. La discalculia evolutiva. Dai modelli neuropsicologici alla riabilitazione. Milano: Franco Angeli 2003.
- Bishop D.V.M. e Snowling M.J. Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different. *Psychological Bulletin* 2004;130:858–888.
- Camaioni L. Psicologia dello sviluppo del linguaggio. Bologna: Il Mulino 2001.
- Cianchetti C, Sancello F. Test di valutazione del linguaggio 1997.
- Dilorenzo VM, Grelloni C, Terribili C et al. Un training metafonologico per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento della lingua scritta nei bambini con disordine fonologico del linguaggio. *Dislessia* 2011;8:267-283.
- Ferreiro E, Teberosky A. La costruzione della lingua scritta nel bambino. Firenze: Giunti Barbera 1985.
- Franceschi S, Savelli E, Stella G. Individuazione precoce dei soggetti a rischio DSA ed efficacia di un intervento abilitativo metafonologico. *Dislessia* 2011;8:247-266.
- Meloni, Sponza, Kyilekval et al. La dislessia raccontata agli insegnanti. Firenze: Libri Liberi 2011.
- Morais J. Phonological awareness: A bridge between language and literacy. In D.J. Sawyer e B.J. Fox (a cura di), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives*. Berlin: Springer – Verlag 1991.
- Padovani R., Toselli P., Budri P. et al. Valutazione di efficacia di un percorso metafonologico in età prescolare. *Dislessia* 2012;9:41-52.
- Stella G. e Grandi L. Come leggere la dislessia e i DSA. Guida base, Firenze: Giunti Scuola 2011.
- Termine C., Stella G., Capsoni C. et al. Neuropsychological profile of pre-schoolers with metaphonological difficulties: results from a non-clinical sample. *Child: Care, Health and Development* 2007;33:703-712.
- Vitali M. Insegnamento-apprendimento della letto-scrittura. Quale metodo adottare? *Dislessia* 2011;8:45- 65.

# **La certificazione specialistica: come comprenderla e utilizzarla per la stesura del PDP**

Ledina Derhemi<sup>1</sup>, Laura Rosana<sup>2</sup> e Cristiano Termine<sup>2,3</sup>

## INTRODUZIONE

Una gestione efficace delle problematiche legate ai disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) necessita di una stretta collaborazione tra il bambino e i suoi genitori, gli specialisti e gli insegnanti. Gli specialisti hanno il compito di chiarire la natura delle difficoltà scolastiche attraverso un articolato percorso diagnostico e di stendere un dettagliato profilo funzionale, mentre gli insegnanti, sulla base di quanto specificato, potranno adeguatamente personalizzare la didattica e le modalità valutative. Lo strumento operativo che garantisce un concreto passaggio di informazioni tra specialisti ed insegnanti, presupposto per realizzare una fattiva collaborazione, è costituito dalla certificazione, frutto di una valutazione multiprofessionale (neuropsichiatra infantile, psicologo e logopedista) effettuata in conformità alle "Raccomandazioni per la pratica clinica" (AID 2009) espresse dalla Consensus Conference sui DSA del dicembre 2010. Prima di analizzare in dettaglio come comprendere i contenuti di una certificazione e come ricavare gli elementi utili alla realizzazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP), ci soffermeremo sul passo preliminare, ovvero quali elementi caratterizzano una diagnosi di qualità, realizzata con lo scopo di comunicare ai genitori e agli insegnanti le informazioni necessarie per mettere in atto tutte le misure e le strategie utili al raggiungimento del successo formativo.

<sup>1</sup> UONPIA di Como

<sup>2</sup> Neuropsichiatria Infantile, Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale, Università degli Studi dell'Insubria & UONPIA Ospedale del Ponte - Fondazione Macchi - Varese

<sup>3</sup> Associazione Italiana Dislessia

Il compito degli specialisti è quello di valutare il bambino nella sua complessità emotiva (autostima, motivazione, problematiche psicologiche) e neuropsicologica (intelligenza, attenzione, memoria, abilità visuo-motorie, linguaggio, lettura, scrittura e calcolo), escludere patologie neurologiche o sensoriali (visive/uditive), fornire un inquadramento diagnostico preciso (correlato di codifica secondo la classificazione ICD-10) ed un profilo di funzionamento dal quale si possano ricavare indicazioni utili per la personalizzazione delle strategie didattiche e delle modalità valutative, oltre che per la scelta degli eventuali strumenti compensativi e del trattamento più appropriato. In questa prospettiva, il compito dell'insegnante è quello di osservare nella quotidianità scolastica il profilo funzionale del bambino e il suo grado di adattamento alle richieste, rilevandone i punti di forza e le fragilità, al fine di poter trarre dalla valutazione specialistica gli elementi utili ad una rimodulazione della metodologia didattica e valutativa.

Tuttavia, il primo ostacolo spesso è rappresentato dalla difficoltà a leggere una certificazione, in quanto ricca di termini specialistici, non sempre chiara o completa, oltre che diversa a seconda dello specialista che l'ha redatta. A questo proposito si segnala che la Regione Lombardia sta lavorando insieme all'Associazione Italiana Dislessia, alla Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza e ad altre associazioni, alla predisposizione di un modello di certificazione "regionale" con lo scopo di rendere omogenea la stesura di questi documenti sul territorio. Non disponendo ancora di un documento ufficiale in tal senso, allo scopo di rendere più concreta la trattazione che segue, faremo riferimento ad un esempio di certificazione specialistica (riportata in appendice) redatta secondo le "Raccomandazioni per la pratica clinica" espresse dalla Consensus Conference sui DSA del dicembre 2010 (AID 2009; Istituto Superiore di Sanità 2011).

## SINTESI ANAMNESTICA

Una certificazione dovrebbe sempre riportare una sintesi della storia evolutiva del bambino, con particolare riferimento al decorso della gravidanza e del parto (al fine di evidenziare eventuali indicatori di rischio per lesioni del sistema nervoso centrale) e all'epoca di acquisizione delle principali tappe dello sviluppo (al fine di evidenziare possibili difficoltà di coordinazione motoria e di linguaggio, ovvero fattori di rischio per difficoltà negli apprendimenti scolastici) (Aarnoudse-Moens 2009; Kirby 2008; Termine 2010). Particolare attenzione dovrebbe essere riservata alla storia scolastica del bambino, a partire dall'inserimento alla scuola dell'infanzia, per identificare possibili difficoltà nella gestione delle richieste che possano orientare verso un possibile DSA (es. le difficoltà nelle attività prescolari, la lentezza esecutiva nella scrittura, le difficoltà negli apprendimenti procedurali quali mesi dell'anno, stagioni e tabelline). Relativamente agli antecedenti patologici, sono da considerare con attenzione le problematiche di tipo audiologico (es. otiti ricorrenti ed eventuale quadro di ipoacusia) e quelle di tipo oculistico, in quanto la diagnosi di DSA presuppone di aver escluso possibili cause sensoriali (es. disturbi visivi che compromettono la lettura, oppure deficit uditivi che compromettono le discriminazioni fonetiche nel caso di un dettato).

## VALUTAZIONE CLINICA E NEUROPSICOLOGICA

La valutazione clinica e in particolare la visita neurologica hanno lo scopo di escludere possibili disturbi neurologici e sensoriali che potrebbero di per sé giustificare le difficoltà di lettura, scrittura e calcolo. Anche i quadri di grave psicopatologia dovrebbero essere esclusi attraverso la valutazione clinica, al fine di poter diagnosticare un DSA che è sempre una diagnosi di esclusione. Tuttavia, i bambini e i ragazzi con DSA presentano frequentemente disturbi della sfera emotiva e relazionale, molto spesso secondari alle stesse difficoltà di apprendi-

mento e/o alle loro conseguenze. In tal caso, la presenza di una problematica di ordine psicologico non esclude la diagnosi di DSA.

La certificazione deve presentare l'elenco di tutte le prove effettuate, utilizzando test adeguatamente validati e standardizzati, e i relativi punteggi, così come specificato dalla Consensus Conference 2010 e dalla nota del 05.07.2011 della Direzione Generale Sanità della Regione Lombardia. Questi dati tecnici, garanzia della qualità della diagnosi, sono però la parte che risulta di più difficile lettura e comprensione per i non addetti ai lavori. Si ritroveranno, ad esempio, notazioni statistiche quali “deviazioni standard” (per esprimere i risultati relativi alla velocità di lettura, scrittura e calcolo) e “percentili” (per esprimere il livello di accuratezza, cioè il numero di errori, commessi durante la lettura, la scrittura e le prove del calcolo). Questi parametri esprimono dove si colloca la prestazione del nostro bambino in una prova specifica, rispetto ai risultati ottenuti in un ampio campione di bambini della stessa età o classe frequentata (campione di standardizzazione).

Per definizione, una qualunque prestazione è deficitaria se si allontana di almeno 2 deviazioni standard dal valore medio oppure se risulta inferiore al 5° percentile. Un esempio per comprendere la deviazione standard è considerare il quoziente intellettivo (QI) ottenuto con una scala di intelligenza: in questo caso il valore medio nella popolazione è pari a 100 e la deviazione standard è pari a 15. Ciò significa che, allontanandoci di una deviazione standard dalla media (100-15), si arriva al valore di QI=85 e che, allontanandoci di una ulteriore deviazione standard (100-15x2), si arriva al valore di QI=70, soglia sotto la quale si pone diagnosi di ritardo mentale, ovvero una condizione caratterizzata da un livello intellettivo deficitario che compromette la possibilità di adattarsi efficacemente alle richieste quotidiane. Si noti, a questo proposito, che la diagnosi di DSA può essere fatta soltanto se il QI risulta superiore a 70, ovvero se

è stata esclusa una condizione di ritardo mentale che di per sé comporta molto spesso difficoltà nella lettura, nella scrittura e nel calcolo (Istituto Superiore di Sanità 2011). L'altro parametro statistico fondamentale per comprendere una certificazione è il percentile: in questo caso, come abbiamo detto, il valore limite di riferimento è il 5° percentile. Un esempio per comprendere meglio il suo significato: se un bambino in una prova specifica commette un numero di errori ortografici tale da collocare la sua prestazione al 5° percentile, ciò significa che il 95% degli alunni della sua classe, nella medesima prova, otterrà una prestazione migliore di lui.

La valutazione intellettiva è fondamentale per un corretto inquadramento delle difficoltà scolastiche di un bambino. Come abbiamo già detto, la rilevazione di un QI inferiore a 70 consente, nella maggior parte dei casi, di inquadrare la problematica nell'ambito del ritardo mentale, condizione che esclude la presenza di un DSA. I test intellettivi più ampiamente utilizzati sono le scale Wechsler (WISC-III e IV; WAIS-R) che esprimono il risultato della valutazione in termini di QI. A questo proposito è utile precisare che il QI totale è un dato spesso troppo sintetico per esprimere la complessità del profilo intellettivo di un individuo, motivo per cui è più opportuno considerare almeno i due quozienti parziali, ovvero il QI Verbale, che esprime la dotazione intellettiva più strettamente correlata al linguaggio, e il QI Performance, che, al contrario, esprime la dotazione intellettiva correlata ad abilità visuo-spaziali. Esistono soggetti con significative discrepanze tra i due quozienti (es. QIV=65; QIP=100) e che, a causa di tale discrepanza, possono presentare un QI totale (es. 80) che si attesta nella cosiddetta fascia borderline (70-85). In questo caso, ad esempio, è la presenza di un disturbo del linguaggio che compromette alcune prestazioni del soggetto, la cui dotazione intellettiva è certamente più adeguatamente stimata dal QIP che si attesta pienamente nella norma. Oltre alle scale Wechsler, vengono ampiamente

utilizzate le Matrici Progressive di Raven che consentono di stimare efficacemente il livello intellettivo non verbale, risultando particolarmente utili nel caso di bambini con disturbi del linguaggio. In questo caso la prestazione intellettiva viene espressa con un punteggio percentile, motivo per cui le prestazioni deficitarie risultano quelle inferiori al 5° percentile.

La lettura viene indagata dallo specialista in termini di decodifica (velocità e accuratezza), impiegando una lista di parole, una lista di non-parole ed un brano che vengono letti dal bambino ad alta voce. Il tempo viene rilevato con un cronometro ed espresso in secondi, mentre il numero degli errori viene rilevato direttamente dall'esaminatore ascoltando la lettura del bambino. Si sottolinea che i brani e le liste sono relativamente brevi, motivo per cui non consentono di rilevare gli effetti di un eventuale affaticamento o dell'esauribilità che spesso si evidenziano nei cosiddetti dislessici "compensati", ovvero bambini/ragazzi che nelle prove testali non superano le due deviazioni standard o il 5° percentile, ma che nella realtà quotidiana, a causa della lunghezza dei testi da affrontare, non sono in grado di gestire efficientemente le richieste. Oltre alla valutazione della decodifica, la lettura viene valutata con una prova di comprensione del testo: dopo aver letto un brano in modalità silente, l'alunno è tenuto a rispondere ad alcune domande a scelta multipla, con la possibilità di ritornare sul testo tutte le volte che ne ha bisogno, senza limiti di tempo. Si sottolinea che alcuni bambini hanno difficoltà nella comprensione del testo a causa di una decodifica deficitaria (maggior carico cognitivo e imprecisioni), mentre altri bambino hanno difficoltà nella comprensione del testo (disturbo puro) in assenza di difficoltà nella decodifica (AID 2009; Peterson 2012).

La scrittura è valutata relativamente ai processi di realizzazione grafica (velocità esecutiva e qualità del tratto) e ai processi di cifratura (competenza ortografica). La velocità di esecuzione viene rilevata, ad

esempio, attraverso una prova in cui si chiede al bambino di scrivere più velocemente possibile nell'arco di un minuto i numeri in lettere (uno, due, tre...). È una prova semplice, ma che consente rapidamente di stimare la velocità grafomotoria. Si noti che tale prova dovrebbe essere eseguita due volte da parte del bambino, una volta in corsivo e l'altra volta in stampatello, al fine di definire qual è la modalità esecutiva più rapida. La competenza ortografica viene invece, valutata con alcune prove di dettato (una lista di parole, una lista di non parole e un brano), a seguito delle quali si valutano gli errori (numero e tipologia: fonologici, non fonologici, doppie e accenti).

Il sistema dei numeri e il calcolo vengono indagati attraverso un'ampia batteria di prove. Si valutano i tre ambiti principali relativi al procesamiento numerico: abilità relative alla linea dei numeri (conteggio), abilità di transcodifica (lettura, scrittura, ripetizione) e abilità di codifica semantica (ordini di grandezza), e i tre ambiti principali relativi alle abilità aritmetiche: abilità relative al recupero di fatti aritmetici (tabelline, moltiplicazioni a mente, addizioni e sottrazioni entro la decina), abilità di calcolo a mente (addizioni o sottrazioni oltre la decina) e abilità di calcolo scritto (calcolo scritto) (Istituto Superiore di Sanità 2011).

Le prove per la valutazione del livello intellettivo e quelle relative alle abilità di lettura/scrittura/calcolo sono necessarie per l'accertamento di un disturbo delle abilità comprese nei DSA (decodifica e comprensione in lettura, ortografia e grafia in scrittura, numero e calcolo in aritmetica). Questa fase permette al clinico di formulare o meno una diagnosi provvisoria o di orientamento di disturbo specifico dell'apprendimento.

A questo punto l'approfondimento del profilo del disturbo è fondamentale per la sua qualificazione funzionale. L'indagine strumentale e

l'osservazione clinica si muovono nell'ottica di completare il quadro diagnostico nelle sue diverse componenti, sia per le funzioni deficitarie, che per le funzioni integre. La valutazione delle componenti dell'apprendimento si approfondisce e si amplia ad altre abilità neuropsicologiche fondamentali o complementari (linguistiche, percettive, prassiche, visuomotorie, attentive, mnestiche) (Termine 2009).

Un ulteriore contributo al completamento del quadro è l'esame delle condizioni emotive e relazionali, motivo per cui gli specialisti, durante l'osservazione e la somministrazione delle prove testali, valutano vari aspetti, tra cui la collaborazione, la partecipazione, la motivazione e l'autostima del bambino (Kempe 2011). Gli alunni con DSA sono spesso esposti ad insuccessi, sforzi eccessivi non ricompensati da buoni risultati e frustrazioni che inevitabilmente si accumulano, ed il profilo psicologico gioca un ruolo fondamentale nella prognosi. Un ulteriore contributo al completamento del quadro è l'esame dei fattori ambientali oltre che della comorbidità, intesa sia come co-occorrenza di altri DSA (es. dislessia + disgrafia), sia come compresenza di altri disturbi evolutivi (es. dislessia + ADHD, disturbi del comportamento, dell'umore, ecc.) (Willcutt 2000).

La predisposizione del profilo funzionale è essenziale per la presa in carico del bambino, per un eventuale progetto riabilitativo e, ciò che interessa in questo contesto, per la stesura del PDP. Se la valutazione specialistica è stata realizzata secondo questi criteri e la certificazione è sufficientemente dettagliata, l'insegnante potrà trarre dal profilo funzionale tutti gli elementi utili a calibrare la metodologia didattica e le modalità valutative e relazionali sulla specificità ed unicità dei bisogni educativi di "questo" alunno con DSA.

Spesso basta dispensare un bambino dalla lettura ad alta voce per evitargli angosce e frustrazioni inutili che alimentano una demotivazione spesso già presente dopo pochi mesi dall'inizio del percorso scolastico.

Un deficit di memoria verbale a breve termine (difficoltà a rievocare una sequenza di parole appena udite) ha ripercussioni sulla capacità di prendere appunti (per i quali si potrà impiegare un registratore) e sulla comprensione di consegne lunghe e complesse che potranno essere opportunamente sintetizzate.

La disattenzione, l'iperattività e l'impulsività richiedono misure specifiche da parte degli insegnanti per contenere gli effetti della scarsa concentrazione dell'alunno.

Le difficoltà di accesso al lessico e le ricadute in termini di abilità narrative condizionano le verifiche, sia in forma scritta che orale, coinvolgendo tutti i contesti disciplinari, motivo per cui si eviteranno le domande aperte e si impiegheranno al loro posto domande direttive con possibilità di scelta multipla.

La presenza di un disturbo della funzione motoria (bambino goffo e impacciato) spesso non si limita ad un quadro di disgrafia, ma crea difficoltà nel disegno geometrico e nell'uso degli strumenti necessari, oltre a difficoltà a raggiungere gli obiettivi nell'ambito dell'educazione motoria.

In conclusione, è necessario richiamare l'attenzione sulla necessità di evitare le generalizzazioni, in quanto le misure dispensative e gli strumenti compensativi vanno scelti ed adattati sul singolo bambino (Stella 2012), come si può evincere, a titolo di esempio, dal lungo e dettagliato elenco di indicazioni scritte nella parte conclusiva della certificazione riportata in appendice. Aver compreso le caratteristiche del disturbo, il profilo funzionale del bambino e le relative implicazioni, grazie ad una diagnosi specialistica stilata secondo i criteri descritti in questo capitolo, è il primo passo per garantire il diritto alla personalizzazione didattica e valutativa, che rimane un compito dell'insegnante, chiamato alla piena espressione della sua professionalità.

**BIBLIOGRAFIA**

- Associazione Italiana Dislessia (AID). Marchiori M, Savelli E, Iozzino R, Turello C, Termine C [Comitato Promotore Consensus Conference]. Disturbi evolutivi specifici di apprendimento: raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia. Trento: Erickson 2009.
- Aarnoudse-Moens CSH, Weisglas-Kuperus N, van Goudoever JB, et al. Meta-analysis of neurobehavioral outcomes in very preterm and/or very low birth weight children. *Pediatrics* 2009;124:717-28.
- Istituto Superiore di Sanità. Disturbi specifici dell'apprendimento. Consensus conference Roma 6-7 dicembre 2010. Roma: Sistema nazionale per le linee guida 2011.
- Kempe C, Gustafson S, Samuelsson S. A longitudinal study of early reading difficulties and subsequent problem behaviors. *Scand J Psychol* 2011;52:242-50.
- Kirby A, Sugden D, Beveridge S, et al. Dyslexia and developmental coordination disorder in further and higher education- similarities and differences. Does the "label" influence the support given?. *Dyslexia* 2008;14:197-213.
- Peterson RL, Pennington BF. Developmental dyslexia. Published Online April 17, 2012 DOI:10.1016/S0140- 6736(12)60198-6.
- Stella G, Grandi L. Come leggere la dislessia e i DSA. Guida base. Giunti Scuola 2012.
- Termine C, Zaccagnino M. Una o più dislessie? Lo stato dell'arte. *Psicomotricità* 2009;13:35-40.
- Termine C, Zambonin F, Sorete I, et al. Disturbo del linguaggio espressivo e difficoltà metafonologiche in età prescolare. Confronto tra i profili neuropsicologici e implicazioni per l'acquisizione della lettura. *Dislessia* 2010;7:41-60.
- Willcutt EG, Pennington BF. Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: differences by gender and subtype. *J Learn Disabil* 2000;33:179-91.

# Quale strumento compensativo e quali misure dispensative nella scuola primaria?

Enrica Bianchi<sup>1</sup>, Viviana Rossi<sup>2</sup>

## INTRODUZIONE

In questo breve paragrafo non elencheremo una serie di strumenti compensativi: vi sono moltissime liste in rete e sono state pubblicate diverse guide che possono orientare scuola e famiglie. Il nostro obiettivo è, tramite alcune domande focalizzanti, presentare degli spunti di riflessione per i docenti sul ruolo e sul valore degli strumenti compensativi nell'attività didattica quotidiana e sulle loro ripercussioni nella vita di tutti i giorni dei nostri bambini. Dedicheremo anche uno spazio alle misure dispensative.

## COSA DICE LA LEGGE 170

### IN RIFERIMENTO AGLI STRUMENTI COMPENSATIVI?

Partiamo dalle “parole” della legge che, nell'articolo 5, esplicitano la funzione e il ruolo delle misure educative e didattiche di supporto.

*“1. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.*

*2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche ... garantiscono:*

*a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti... adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;*

<sup>1</sup> Insegnante

<sup>2</sup> Dirigente scolastico

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

Quindi la legge parla esplicitamente di una didattica individualizzata e personalizzata, senza la quale l'uso degli strumenti compensativi avrebbe un valore ridotto. Inoltre *“le misure, di cui al comma 2, devono essere sottoposte periodicamente a **monitoraggio** per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.”*

Non bisogna, quindi, considerare questi strumenti immutabili nel tempo, perché “monitorare” significa controllare i processi, apportando via via le modifiche che si rendono necessarie.

## LE LINEE GUIDA

### QUALI STRUMENTI COMPENSATIVI CONTEMPLANO?

Premesso che per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuati gli strumenti compensativi necessari a sostenere lo studente nell'apprendimento, spesso sia i docenti sia le famiglie hanno incertezze nell'individuare quali sono gli strumenti che i loro bambini possono utilizzare per affrontare le attività didattiche (a casa e a scuola) ed è per chiarire questo punto che riportiamo alcune dichiarazioni delle Linee guida.

*“Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Fra i più noti indichiamo:*

- *la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;*
- *il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;*

- *i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;*
- *la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;*
- *altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc.*

*Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti – anche sulla base delle indicazioni del referente di istituto – avranno cura di sostenerne l'uso da parte di alunni e studenti con DSA” (Linee guida, pag. 7).*

## COSA SONO GLI STRUMENTI COMPENSATIVI?

Possiamo considerare gli strumenti compensativi “... *strumenti che permettono di compensare le carenze funzionali determinate dal disturbo*”.

Svolgendo la parte “automatica” della consegna permettono, infatti, al ragazzo di concentrare l'attenzione sui compiti cognitivi più complessi. Non incidono sul contenuto cognitivo, ma possono portare i ragazzi ad eseguire i compiti più velocemente e ad eseguire le consegne correttamente, purchè siano personalizzati e rispettino lo stile cognitivo di ciascuno di loro.

## CHI DECIDE GLI STRUMENTI COMPENSATIVI?

Nella scuola il Consiglio di classe/ team docenti, acquisita la diagnosi specialistica di DSA, dopo avere analizzato l'entità del disturbo, le difficoltà, i punti di forza dell'allievo con DSA, definisce quali strategie didattiche mettere in atto e quali strumenti utilizzare, confrontandosi con la famiglia e, dove è possibile, con i tecnici. Quindi gli insegnanti devono scegliere strategie didattiche personalizzate prevedendo una

scelta attenta degli strumenti compensativi che devono essere indicati nel PDP (Piano Didattico Personalizzato). In definitiva possiamo sostenere che il Consiglio di classe/team docenti deve ritagliarsi un margine di discrezionalità e deve considerare caso per caso per scegliere i percorsi da intraprendere e gli strumenti più adeguati da adottare per ognuno.

### QUALI GLI OBIETTIVI?

Occorre avere degli obiettivi ben chiari. *“La perfezione della tecnologia e la confusione degli obiettivi sembrano, a mio parere, caratterizzare la nostra epoca”*, affermava Albert Einstein.

L'individuazione di strumenti facilitanti l'apprendimento dovrebbe essere uno degli obiettivi fondamentali per chi si occupa di ragazzi, in quanto è proprio attraverso di essi che lo studente con DSA può raggiungere più facilmente l'autonomia nello studio.

Per l'individuazione di tali strumenti occorrono, però, da parte del corpo docente competenze: *“È appena il caso di ricordare che nel profilo professionale del docente sono ricomprese, oltre alle competenze disciplinari, anche competenze psicopedagogiche (Cfr. art. 27 CCNL). Gli strumenti metodologici per interventi di carattere didattico fanno parte, infatti, dello ‘strumentario’ di base che è patrimonio di conoscenza e di abilità di ciascun docente. Tuttavia, è pur vero che la competenza psicopedagogica, in tal caso, deve poter essere aggiornata e approfondita”* (Linee guida, pag. 9).

La professione dell'insegnante diventa sempre più complessa e richiede certamente tanta intraprendenza, creatività e fantasia, ma soprattutto flessibilità (ad es. accettare le differenze di prestazione nei diversi contesti funzionali) e... tanta formazione. Solo così potrà accompagnare i suoi alunni ad essere autonomi.

**L'autonomia** nei ragazzi dislessici può essere intesa come “indipendenza e libertà d'agire e di pensare”. I nostri bambini devono avere la possibilità di informarsi, apprendere e comunicare, senza necessariamente dipendere da mediatori umani o virtuali. Spesso i ragazzi con DSA, sopraffatti dalla fatica nell'affrontare gli impegni scolastici, perdono il diritto di imparare in autonomia. Ed è un problema che va affrontato perché spesso è causa di disistima e finisce per compromettere il successo formativo.

Occorre precisare, però, che, affinché lo studente possa raggiungere l'autonomia formativa, occorrono sì dei buoni strumenti compensativi, ma anche una motivazione adeguata e un ambiente favorevole all'apprendimento e alla sperimentazione autonoma.

E se l'utilizzo degli strumenti compensativi con gli alunni DSA è ormai un fenomeno abbastanza diffuso nella scuola, spesso non vi è, però, un livello adeguato di conoscenze che permettono un utilizzo funzionale degli strumenti integrati con le altre risorse disponibili e con la normale didattica.

Anche in questo caso rischiamo di perdere di vista il fine ultimo di qualunque strumento compensativo: **l'autonomia personale dell'alunno nel provvedere ai propri bisogni formativi.**

#### QUALI CONSIDERAZIONI METODOLOGICHE?

Il primo strumento compensativo è “**imparare ad imparare**”; acquisire cioè un **adeguato metodo di studio** e la capacità di organizzarsi per portare a termine i propri compiti.

Ogni bambino con DSA ha le proprie caratteristiche ed è impossibile suggerire una metodologia didattica che possa essere efficace in tutti i casi.

Si possono aumentare le condizioni di apprendimento ed è dimostrato che la mente funziona perché le procedure si trasformano in concetti. Inoltre la maggior parte degli apprendimenti, su cui si fonda la nostra

conoscenza senza capire, li abbiamo sviluppati nella scuola primaria (Neuroscienze, Anemos n. 2, agosto 2011).

Occorre una didattica inclusiva, una didattica che coinvolga l'alunno all'interno della classe, rispettando i suoi diversi stili cognitivi e costruendo per lui percorsi di apprendimento personalizzati.

Quindi saranno i docenti, in collaborazione con la famiglia e gli specialisti, a scegliere le strategie migliori per ciascun caso, variandole nel tempo, in base ai miglioramenti degli alunni ed alle loro esigenze. In generale, per promuovere il successo scolastico dei bambini con DSA, gli insegnanti possono:

- promuovere l'istruzione differenziata per andare incontro a tutte le diversità;
- incoraggiare il miglioramento attraverso l'autoriflessione e l'autovalutazione;
- promuovere la creatività dei ragazzi usando la "valutazione autentica";
- progettare interventi globali, che coinvolgono tutti gli attori della scena educativa, in particolare le famiglie;
- progettare percorsi metacognitivi in cui i bambini (tutti gli allievi e non solo chi è in difficoltà) possano confrontarsi e riflettere sulle proprie difficoltà e sui propri punti di forza, scambiandosi le strategie adottate per svolgere determinati compiti;
- organizzare lavori in gruppo e forme di tutoraggio per lo svolgimento delle attività;
- programmare momenti collettivi per la costruzione di un metodo di studio efficace e consapevole;
- costruire gli strumenti compensativi con gli alunni;
- utilizzare le tecnologie durante le spiegazioni e nei momenti di lavoro a piccoli gruppi e/o individuale degli allievi;
- ridurre al minimo i modi tradizionali "di fare scuola": lezione frontale, completamento di schede che richiedono ripetizione di nozioni o

applicazioni di regole memorizzate, successione di spiegazione-studio-interrogazioni...;

- utilizzare la flessibilità didattica come capacità da parte del docente, sia in fase di progettazione che durante il percorso didattico, di adattare l'insegnamento alle reali possibilità di apprendimento di ogni studente.

È fondamentale, inoltre, che lo studente diventi parte attiva sia nella costruzione dei propri percorsi di apprendimento, sia nell'individuazione e nella strutturazione delle modalità più efficaci per far fronte alle proprie difficoltà.

## STRUMENTI COMPENSATIVI INFORMATICI

Con l'avvento della cultura digitale ci troviamo nel mezzo di una transizione di portata epocale: un cambiamento che sta riorganizzando, secondo nuovi parametri, il cervello delle nuove generazioni, **i nativi digitali**.

Tra gli strumenti compensativi un grande rilievo viene attribuito alle **nuove tecnologie informatiche**. Gli strumenti tecnologici, infatti, semplificano l'attività svolgendo una serie di operazioni automatiche che l'alunno dislessico ha difficoltà a eseguire.

L'apporto della tecnologia nelle scuole permette un arricchimento nel modo di "fare scuola", inducendo un cambiamento degli approcci didattici tradizionali e creando modelli didattici più innovativi, adatti alla cultura digitale in cui i nostri ragazzi sono immersi.

Ricordiamo anche che, con le nuove tecnologie digitali, lo studente **impara vedendo e facendo**, e non più **soltanto ascoltando e leggendo**, ... e, soprattutto, agendo sulle cose e osservando le conseguenze delle proprie azioni.

In secondo luogo, la scelta del dispositivo tecnologico più funzionale all'apprendimento è strettamente legata, con un filo doppio, alle

caratteristiche di apprendimento e alle esigenze del singolo bambino. L'uso del computer non deve essere, però, un marcatore della differenza, ma uno strumento di lavoro tanto a livello individuale che a livello di gruppo.

Inoltre, scuola e famiglia devono fare delle scelte adeguate, per evitare che si creino delle false aspettative e che si creda di aver trovato una soluzione miracolosa, ma anche per non correre il rischio di entrare in conflitto con la tecnologia stessa.

Da sottolineare anche che tutti gli alunni hanno l'esigenza di affrontare gli apprendimenti in modo motivante (in modo particolare gli alunni che presentano delle difficoltà scolastiche)... e il computer veicola rimandi informativi e motivazionali.

L'introduzione del computer nell'attività didattica offre grandi possibilità per i ragazzi in generale e, se viene proposto e utilizzato in modo consapevole, diventa un potente supporto anche per la didattica tradizionale. Per i bambini con DSA le tecnologie assumono un'importanza ancora maggiore. Alcuni software, come ad esempio la sintesi vocale, sono dispositivi tecnologici in grado di "equilibrare" le abilità deficitarie del bambino con le richieste provenienti dall'ambiente che lo circonda. Nonostante il computer sia consigliato come un valido strumento compensativo per tali alunni, esso fatica ancora molto a trovare una collocazione stabile, come strumento di lavoro utile e quotidiano alla pari di quaderni, penne ed altri strumenti tradizionalmente utilizzati nella nostra didattica.

Questa resistenza è, però, solo della scuola, perché *"fuori dal contesto classe (negli uffici, nelle case) chi non usa il computer è ormai considerato un diverso"* (River\_equipe Davide La Rocca). Quindi il computer, grazie anche al ruolo di mediazione degli insegnanti, dovrebbe essere considerato uno dei tanti strumenti disponibili.

*"L'informatica rappresenta un'ottima opportunità per chi convive con la dislessia, in quanto ponendosi come strumento vicariante consente*

*un utilizzo pieno delle abilità integre, quali l'intelligenza e la fantasia*" (Booklet pubblicato da Anastasis, VI edizione, 2010).

Ricordiamo che gli strumenti digitali (tra i quali anche il registratore, la penna digitale, il videotelefonino...) sono strumenti compensativi che possono facilitare al nostro alunno l'accesso alle conoscenze, liberandolo dal bisogno di prendere appunti, copiare dalla lavagna, ecc.

## QUALE SPAZIO MENTALE POTRÀ ESSERE RISERVATO DA UN DOCENTE ALL'ALUNNO CON DSA?

*"Quando le cose da fare sono tante e il tempo a disposizione poco, si deve andare veloci.*

*Occorre essere bravi a mantenere l'attenzione per il singolo alunno e non perdere mai di vista la qualità dello sfondo su cui avviene ogni loro azione!* "ci dice un insegnante.

Come fare allora?

*"Non esiste alcuna ricetta! Dipenderà dal **nostro** senso di appartenenza alla scuola; da una politica condivisa; dalla **nostra** visione della presa in carico dell'alunno con tutta la sua storia di vita; da un insieme di accorgimenti che possono aiutare il nostro bambino con DSA, ma ... anche tutti gli altri!"* ci conferma una docente.

## **E un genitore come affronta le resistenze del figlio che non vuole usare il computer e gli strumenti informatici in genere?**

Molte volte i ragazzi, soprattutto con DSA, si ritrovano ad avere un computer, dotato di molti ed interessanti software, come strumento compensativo, ma a non sapere come utilizzarlo, se non per giocare... e, spesso quindi, finiscono con il non volerlo! Infatti il computer è uno strumento che è ormai in qualche modo (tra casa e scuola) entrato nella vita di tutti i ragazzini, ma il discorso cambia quando si progetta, in sinergia, di far diventare il computer uno strumento compensativo: è a questo punto che le normali conoscenze informatiche

dei compagni non bastano più e i nostri allievi hanno bisogno di un'alfabetizzazione all'utilizzo del computer. Aiutiamoli, quindi, ad acquisire maggiori competenze informatiche per renderli più sicuri nell'uso dello strumento informatico e, quindi, maggiormente motivati. Inoltre, spesso, i bambini "vanno in crisi" perché il computer non facilita loro il compito come si sarebbero aspettati, ma all'inizio lo complica e lo rende più pesante. *"Perché i miei compagni riescono a scrivere anche senza computer?"* ci racconta Paolo.

Anche i loro genitori, molte volte stanchi e preoccupati, e gli insegnanti stessi, spesso non proprio nativi digitali, hanno bisogno di vivere in modo nuovo e più utile il computer per risolvere questo approccio "un po' faticoso". Sicuramente, con un miglioramento delle competenze informatiche, i genitori, superate le difficoltà iniziali, saranno gratificati della maggiore autonomia dei figli e gli insegnanti sperimenteranno che è possibile integrare la loro didattica con linguaggi e proposte multimediali interessanti.

#### ANCORA ALCUNI NODI CRITICI

*Ad una maggiore quantità di tecnologie corrisponde un effettivo miglioramento della qualità della vita dello studente? È sufficiente introdurre uno strumento per risolvere i problemi?* chiedono alcuni docenti in un corso di formazione.

Abbiamo già detto che gli strumenti compensativi, in qualità di mediatori didattici, tecnologici e non, sono utili per tutti e in particolare per chi ne ha necessità per "vicariare" le sue difficoltà di apprendimento, ma devono essere vissuti e visti come elementi di socializzazione e non di isolamento. La prospettiva di far usare al bambino questi strumenti spesso spaventa le famiglie, perché temono che il figlio venga escluso e isolato e che l'utilizzare il computer o schemi e mappe diventi un marcatore di differenza.

Dobbiamo, però, ricordarci che gli alleati principali dell'integrazione

scolastica sono, oltre alla “disponibilità educativa” degli insegnanti (che ad es. potrebbero lasciar libero accesso agli strumenti tecnologici a tutti); l’alleanza dei compagni di classe. Senza la loro “complicità educativa”, ogni sforzo per affrontare la sfida dell’inclusione scolastica da parte dell’insegnante sarà vano. A tal proposito è necessario parlare sempre delle “dislessie”, senza nascondere nulla, cercando di *“presentare sempre e comunque la realtà delle cose”* (naturalmente previa autorizzazione della famiglia, per non violare la privacy!) (River\_equipe Davide La Rocca). L’intenzione è quella di rendere coscienti i ragazzi delle difficoltà che ogni essere umano prima o poi incontra. Perché non sono sufficienti il computer in classe o gli strumenti compensativi se non si conoscono, e si accettano, i motivi della loro presenza.

*“Con il computer ho più voglia di fare delle cose che prima non volevo fare, la maestra mi diceva... scrivi... scrivi e io non ci riuscivo...”* ci racconta Cristina.

Del resto dobbiamo ricordare ai ragazzi il valore della diversità. *“Chi volete che non sia diversamente abile? Ci sono due persone uguali nei sei miliardi di esseri umani che popolano il pianeta? No, tutti diversi! E se tutti sono diversi, nessuno è diverso”* (U. Tenuta 2008). Occorre cambiar rotta e far in modo che la diversità non sia più percepita come un problema, ma venga accolta come una ricchezza per tutti.

È anche importante che sia i genitori (anche quando sono in crisi) sia i docenti (anche quando sono in classi “difficili”), non considerino solo il bambino con DSA un “problema”, ma che riescano a mettere a fuoco le sue potenzialità evidenziandole in ogni occasione. Attraverso la cornice delle abilità relazionali e in un clima accogliente è possibile raggiungere la consapevolezza delle proprie potenzialità, come stimolo per un apprendimento efficace.

Solo così si possono evitare, o quanto meno limitare, la percezione di

impotenza di fronte alle proprie difficoltà e il senso di solitudine di chi non riesce a far capire agli altri che non ce la fa a fare ciò che gli viene richiesto!

La didattica che meglio risponde a questi requisiti è la didattica inclusiva, che trova proprio nell' inclusione lo strumento metodologico più adeguato.

Non solo: gli interventi di didattica inclusiva, mettendo al centro di un contesto collettivo la persona con le sue potenzialità, tendono a riconoscere i bisogni di “tutti“ i ragazzi! “Contesto collettivo” che trova il suo ambiente ideale in un contesto laboratoriale, che consente di promuovere la conoscenza attraverso l'esperienza e la riflessione sull'esperienza; di esercitare le competenze acquisite sul campo, impiegando creativamente tutte quelle tecnologie didattiche che sono configurate come ambienti di apprendimento nei quali gli studenti possono sperimentare e sperimentarsi ed arrivare, per via induttiva, a una conoscenza via via più formalizzata. Gli studenti con DSA privilegiano, infatti, l'agire concreto, con un approccio operativo, in quanto hanno uno stile di apprendimento centrato su modalità di pensiero di tipo globale, intuitivo, visivo/uditivo, non verbale.

## E LE MISURE DISPENSATIVE?

Ogni alunno con DSA ha le proprie caratteristiche ed è impossibile suggerire una metodologia didattica che possa essere efficace in tutti i casi. Dovranno essere gli insegnanti, quindi, in collaborazione con la famiglia e gli specialisti, a scegliere le strategie migliori per ciascuno di loro, modificandole nel tempo, in base ai loro miglioramenti ed alle loro esigenze. In alcuni casi, però, è necessario mettere in atto alcune “misure dispensative”.

### **Cosa si intende per “misure dispensative”?**

Ce lo spiegano bene le Linee guida a pag. 7: *“sono (...) interventi che consentono allo studente di non svolgere alcune prestazioni*

**che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficili e che non migliorano l'apprendimento.** Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura. D'altra parte, consentire allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli items della prova. A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare di conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro. In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo”.

E ancora: “L'adozione delle misure dispensative, al fine di **non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni con DSA**, dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione” (Linee guida, pag. 7).

È stata la Circolare ministeriale 4099/A/4 del 5/10/2004 a parlare per la prima volta di misure dispensative: in essa, infatti, si raccomandava l'introduzione di strumenti compensativi e misure dispensative per gli studenti con DSA. Seguita, a breve, dalla C.M. 26/A/4 del 5/01/2005, che sottolineava che i provvedimenti a favore degli alunni dislessici potevano essere applicati **in tutte le fasi del percorso scolastico**, compresi i momenti di valutazione finale: quindi l'esame conclusivo della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Tali disposizioni sono state poi ribadite, con precisazioni sempre più

complete, nelle varie circolari e ordinanze che si sono succedute fino ad oggi.

Quindi, **le misure dispensative**, nell'ambito delle varie discipline, possono esonerare lo studente da alcune prestazioni: copiatura alla lavagna, lettura ad alta voce, scrittura sotto dettatura, utilizzo di un certo carattere grafico (es. il corsivo), studio mnemonico delle tabelline..., facilitandogli così l'esecuzione dei compiti cosiddetti "automatici" o addirittura liberandolo da un obbligo.

Affermano, infatti le Linee guida a pag. 21 *“non realizzare le attività didattiche personalizzate e individualizzate, non utilizzare gli strumenti compensativi, disapplicare le misure dispensative, collocano l'alunno e lo studente in questione in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola, e non per assenza di “buona volontà”, ma per una problematica che lo trascende oggettivamente: il disturbo specifico di apprendimento. Analogamente, **dispensare l'alunno o lo studente con DSA da alcune prestazioni, oltre a non avere rilevanza sul piano dell'apprendimento – come la lettura ad alta voce in classe – evita la frustrazione collegata alla dimostrazione della propria difficoltà**”.*

### **Ma quali sono nella scuola primaria le misure dispensative a cui fare ricorso?**

Intendendo per misure dispensative tutti gli adattamenti delle prestazioni, inclusi i compiti a casa, che permettono all'alunno una positiva partecipazione alla vita scolastica, consigliamo di:

- evitare la lettura ad alta voce;
- evitare le scritture veloci sotto dettatura (i compiti di casa possono essere registrati con un mp3!);
- evitare la lettura silente da parte dell'alunno delle consegne: è consigliabile leggere la consegna ad alta voce a tutta la classe;
- ricordare che un ragazzo con DSA potrà richiedere, in itinere, la rilettura da parte dell'insegnante della consegna;

- evitare le verifiche scritte o orali *a sorpresa* e preferire, quando è possibile, le prove orali a quelle scritte;
- evitare verifiche scritte e orali non strutturate (tipo *domande aperte*), ma preferire prove strutturate, cioè con scelte multiple, completamenti, corrispondenze;
- garantire, in base al grado di difficoltà, la riduzione del numero degli esercizi da svolgere nelle verifiche scritte;
- ridurre la mole di compiti per casa ed utilizzare, quando possibile, testi ridotti per numerosità di pagine;
- programmare le interrogazioni in modo che l'alunno non debba sostenerne più di una al giorno;
- evitare di far studiare il bambino sui propri appunti, se incomprensibili.

Sottolineiamo, inoltre, l'importanza della **valutazione come dispensa**.

*“Per quanto concerne le misure dispensative, oltre a tempi più lunghi per le verifiche scritte o a una quantità minore di esercizi, **gli alunni con disgrafia e disortografia sono dispensati dalla valutazione della correttezza della scrittura** e, anche sulla base della gravità del disturbo, possono accompagnare o integrare la prova scritta con una prova orale attinente ai medesimi contenuti”* (Linee guida, pag. 19).

### **Quindi quali verifiche per gli studenti con DSA?**

- Verifiche orali, programmate (tempi – contenuti – procedura)
- Verifiche con minori richieste
- Verifiche scritte, proposte con carattere e dimensione idonei, con scelte multiple e, se necessario, lette da un lettore
- Verifiche scritte ed orali con l'uso di mediatori didattici (mappe mentali, mappe cognitive, .....

## CONCLUSIONI

Partendo da questa affermazione di J. Bruner **“L’apprendimento è come un attaccapanni: se non si trova il gancio a cui appendere il cappotto, questo cade a terra”**, abbiamo lavorato con un gruppo di alunni con DSA che ci hanno raccontato a che cosa servono, secondo la loro esperienza, gli strumenti compensativi informatici.

Ecco le loro risposte:

*“A confrontarmi con la dislessia ... per tirarmi fuori dai pasticci”*

*“Ad avere una spiegazione diversa quando non capisco”*

*“Per capire come imparare”*

*“Ad ottenere una risposta alle mie richieste di aiuto”*

*“A ... facilitarmi la vita”*

Ecco perché l’insegnante, nel suo ruolo di educatore facilitatore degli apprendimenti , deve abituare i suoi alunni, fin dalla scuola primaria, ad osservare, riflettere e ricercare insieme le soluzioni più valide per ciascuno di loro.

## BIBLIOGRAFIA

- Neuroscienze, Anemos n. 2 , Esperienza ed apprendimento (scritto da redazione) 2011
- La Rocca D, Nuove tecnologie e difficoltà specifiche dell’apprendimento: un percorso verso l’autonomia pubblicata da Canale Scuola River-Equipe, Gruppo di studio e di ricerca didattica nell’ambito dei DSA
- Booklet pubblicato da Anastasis, Peroni, Grandi, Staffa, Berton, VI edizione, 2010
- Tenuta U. Rivista digitale della didattica. Non integrazione, ma personalizzazione educativa per tutti gli alunni, tutti diversamente abili, 2008

# **La busta degli aiutini: dalla classe prima e per tutti gli alunni**

Alessia Manzoni\*, Manola Crocetti\*

## **PERCHÉ ABBIAMO FATTO QUESTA SCELTA?**

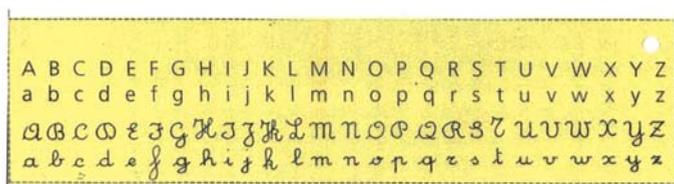
L'idea di utilizzare la "busta degli aiutini" per tutti gli alunni e fin dalla classe prima, indipendentemente dalla presenza di bambini con DSA diagnosticata, è nata per due ragioni fondamentali:

1. abbiamo accompagnato nell'ultimo quinquennio un'alunna DSA che ha molto faticato e forse mai pienamente accettato di aver bisogno di strumenti compensativi per svolgere un'attività che i compagni riuscivano a portare a termine senza alcun ausilio. Lungo e faticoso è stato il percorso su di lei e sull'intera classe nel cercare quotidianamente di rendere tutti gli alunni consapevoli dei propri limiti e degli ostacoli personali sui quali è necessario lavorare per sviluppare al massimo le potenzialità di ciascuno. Questa consapevolezza consente la personalizzazione dell'insegnamento e quindi la serena accettazione da parte di tutti dei propri limiti, differenti da quelli degli altri, sui quali è necessario che ciascuno si adoperi per arrivare a superare il problema che ostacola l'apprendimento.
2. l'esperienza ci ha condotto a constatare che nel corso dei cinque anni di scuola primaria tutti gli alunni, anche i migliori, in alcuni momenti possono aver bisogno di un maggior sostegno o affiancamento su alcune richieste di non immediata interiorizzazione. L'uso degli strumenti compensativi è indubbiamente di utilità comune poiché agli alunni viene offerta un'opportunità in più che facilita l'apprendimento.

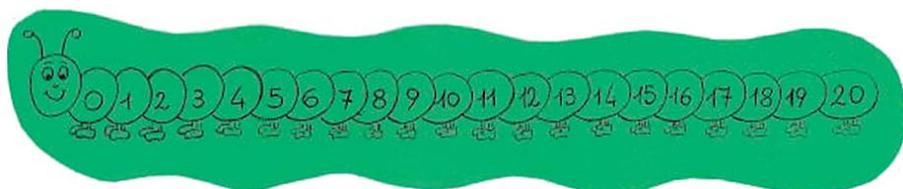
\* Docenti classe prima a.s. 2011/2012 Scuola primaria "G. Parini" - Varese

## IN CHE MODO E' STATA REALIZZATA?

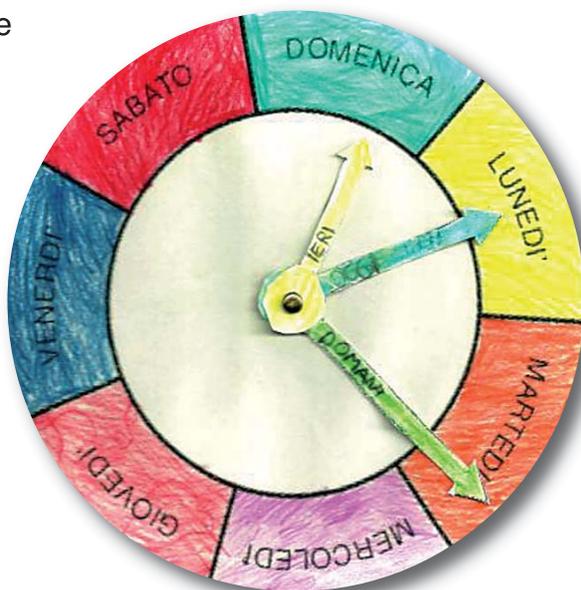
Ci è sembrato importante non banalizzare quest'opportunità offerta ai bambini ed è per questa ragione che abbiamo scelto di non dare dei semplici fogli di carta bianca ma ciascun "aiutino" è stato valorizzato dalla scelta di fogli colorati e plastificati per consentirne l'uso quotidiano senza la preoccupazione di rovinarli. Il primo "aiutino" consegnato è stato un segnalibro contenente la TABELLA DEI CARATTERI, poi



un lungo bruco con la LINEA DEI NUMERI, una GRANDE RUOTA con



i giorni della settimana e le lancette indicanti ieri-oggi-domani, un BAMBINO rappresentato di fronte e di spalle per l'interiorizzazione di destra e sinistra, il SEGNA-RIGA per non perdere la riga durante la lettura e per isolare una riga alla volta,.....

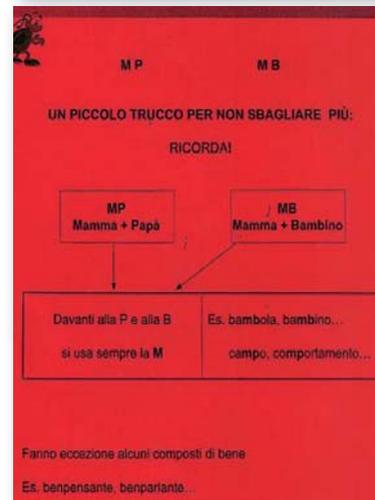




LA DIVISIONE IN SILLABE	
Quando si va a capo le sillabe NON possono essere spezzate.	
RICORDA!	
Una o due vocali, seguite da una consonante, formano una sillaba (in genere le vocali consecutive non si dividono).	A-MI-CO AU-GU-RI DIA-RIO
Una consonante fa sillaba con la vocale che la segue.	PA-LO BA-NA-NA
Le doppie e il gruppo CQ si dividono.	MAM-MA AC-QUA
La S impura (=seguita da consonante) non si divide.	CA-SCO PO-STO
gl, ch, gn, gh, sc, gi, sci non si dividono mai.	SCA-LA SCO-GLI BA-CHI FI-GLIO
I gruppi consonantici che possono trovarsi all'inizio di una parola NON si dividono.	LE-PRE PRE-DA MA-GRI GRI-DO
I gruppi consonantici che NON si possono trovare all'inizio di una parola si dividono.	COR-PO RPO...? AL-TO LTO...?

La busta contenente gli “aiutini” è formato A4 di plastica con bottone.

La scelta degli “aiutini” da presentare è sicuramente molto soggettiva e lascia spazio all’esperienza personale e alla fantasia di ciascun docente.



Gli “aiutini” sono stati parte integrante della metodologia di lavoro, utilizzati con l’insegnante come rinforzo visivo e ludico/pratico dei contenuti proposti.

## LA REAZIONE DEGLI ALUNNI

Gli alunni hanno imparato a gestire con naturalezza e senza imbarazzo gli “aiutini” facendoli propri, avendone cura e usandoli sia su richiesta che autonomamente, rendendosi spontaneamente conto dei propri bisogni.

## I CONSIGLI OFFERTI AI GENITORI RIGUARDO L'USO DEGLI AIUTINI COME AFFIANCAMENTO NEI COMPITI

Per rendere le famiglie più consapevoli dell'importanza di questa “busta”, abbiamo colto l'occasione dei compiti delle vacanze per chiarire meglio come utilizzare gli “aiutini” durante lo svolgimento dei compiti a casa. Questo è il contenuto della comunicazione consegnata a ciascuna famiglia alla fine dell'anno scolastico:

*Nell'eseguire i compiti delle vacanze è **importante che sia concesso e sollecitato l'utilizzo**, da parte del bambino, **degli “AIUTINI”**, senza già pretendere la piena autonomia sui numerosi contenuti trattati nel corso dell'anno scolastico.*

*L'utilizzo dei promemoria renderà gradatamente i bambini sempre più autonomi e sicuri di sé e l'apprendimento e la memorizzazione dei contenuti saranno più facili, gradualmente e quasi automatici.*

*Nell'eseguire le operazioni di matematica, lasciate serenamente a disposizione del bambino la linea dei numeri (bruchino) o le dita delle mani, assecondando il legame che i bambini di questa età hanno ancora con il concreto.*

*Non preoccupatevi di forzare i tempi, gli automatismi verranno da sé!*

***Portate gli “AIUTINI” al mare, in montagna, in campagna ma non perdeteli!!!***

***Il prossimo anno andranno riportati tutti a scuola!!!!!!***

## OBIETTIVO A LUNGO TERMINE

L'obiettivo di questo lavoro è che piano piano la busta, che per ora è uguale per tutti, possa differenziarsi secondo le necessità di ciascuno. Sicuramente lavorando in questo modo fin dalla classe prima la conoscenza e l'accettazione da parte del bambino dei propri limiti, differenti da quelli di un altro, sarà senza alcun dubbio più spontanea e consentirà una vera e propria personalizzazione dell'insegnamento.

**Prendere serenamente consapevolezza dei propri limiti significa essere più pronti per affrontarli con serenità sfruttando senza frustrazione gli strumenti compensativi messi a disposizione di tutti, ma differenziati per ciascuno.**

## BIBLIOGRAFIA

- Milena Catucci “Il quadernino delle regole di italiano” IL MELOGRANO
- AAVV “Dislessia strumenti compensativi” AID

Siti che offrono utili spunti di lavoro:

- [www.fantasyland.net](http://www.fantasyland.net)
  - [www.lannaronca.it](http://www.lannaronca.it)
  - [www.maestramary.it](http://www.maestramary.it)
  - [www.baby-flash.com](http://www.baby-flash.com)
- e... tanta passione e molta fantasia.



*Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

Decreto N. 5669

**IL MINISTRO**

- VISTO** l'articolo 34 della Costituzione;
- VISTA** la Legge 8 ottobre 2010, n. 170, recante *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*;
- VISTO** il Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, relativo al Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione;
- VISTA** la Legge 2 agosto 1999, n. 264, recante *Norme in materia di accessi ai corsi universitari*;
- VISTA** la Legge 15 marzo 1997, n. 59, di delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa, e, in particolare, l'articolo 21;
- VISTO** il Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, avente a oggetto *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*;
- VISTO** il Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, avente a oggetto *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni*, e, in particolare, l'art. 10;
- VISTO** il Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, sul riordino della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione;
- VISTI** i decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 n. 87, 15 marzo 2010 n. 88, e 15 marzo 2010 n. 89, sul riordino degli Istituti Tecnici e Professionali e dei Licei;
- VISTE** le *Indicazioni Nazionali* allegate al Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, e le *Indicazioni per il curriculum* di cui al Decreto ministeriale del 31 luglio 2007;
- VISTI** il Decreto Interministeriale 7 ottobre 2010, n. 211, concernente gli obiettivi specifici di apprendimento per i percorsi liceali, la Direttiva 15 luglio 2010, n. 57, e la Direttiva 28 luglio 2010, n. 65, per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici e Professionali;



- VISTO** il Decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, avente a oggetto *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509;*
- VISTO** il C.C.N.L. del personale docente, quadriennio giuridico 2006-09 e 1° biennio economico 2006-07, ed in particolare l'art. 27, concernente il profilo professionale docente;
- RITENUTO** necessario ed urgente procedere all'emanazione del decreto di cui all'art. 7, comma 2 della Legge 170/2010, al fine di dare attuazione, a partire dall'anno scolastico 2011/2012, alle norme ivi previste;
- TENUTO CONTO** del lavoro istruttorio svolto dal Comitato tecnico scientifico di cui all'art.7, comma 3, della Legge 8 ottobre 2010, n. 170;

## **DECRETA**

### **Articolo 1**

#### **Finalità del decreto**

1. Il presente decreto individua, ai sensi dell'art. 7, comma 2, della Legge 170/2010, le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, le misure educative e didattiche di supporto utili a sostenere il corretto processo di insegnamento/apprendimento fin dalla scuola dell'infanzia, nonché le forme di verifica e di valutazione per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento (di seguito "DSA"), delle scuole di ogni ordine e grado del sistema nazionale di istruzione e nelle università.

### **Articolo 2**

#### **Individuazione di alunni e studenti con DSA**

1. Ai fini di cui al precedente articolo, le istituzioni scolastiche provvedono a segnalare alle famiglie le eventuali evidenze, riscontrate nelle prestazioni quotidiane in classe e persistenti nonostante l'applicazione di adeguate attività di recupero didattico mirato, di un possibile disturbo specifico di apprendimento, al fine di avviare il percorso per la diagnosi ai sensi dell'art. 3 della Legge 170/2010.

2. Al fine di garantire agli alunni e agli studenti con disturbi specifici di apprendimento di usufruire delle misure educative e didattiche di supporto di cui all'articolo 5 della Legge 170/2010, gli Uffici Scolastici Regionali attivano tutte le necessarie iniziative e procedure per favorire il rilascio di una certificazione diagnostica dettagliata e tempestiva da parte delle strutture preposte.

3. La certificazione di DSA viene consegnata dalla famiglia ovvero dallo studente di maggiore età alla scuola o all'università, che intraprendono le iniziative ad essa conseguenti.



### **Articolo 3** **Linee guida**

1. Gli Uffici Scolastici Regionali, le Istituzioni scolastiche e gli Atenei, per l'attuazione delle disposizioni del presente decreto, tengono conto delle indicazioni contenute nelle allegate *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, che sono parte integrante del presente decreto.

### **Articolo 4** **Misure educative e didattiche**

1. Le Istituzioni scolastiche, tenendo conto delle indicazioni contenute nelle allegate *Linee guida*, provvedono ad attuare i necessari interventi pedagogico-didattici per il successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, attivando percorsi di didattica individualizzata e personalizzata e ricorrendo a strumenti compensativi e misure dispensative.

2. I percorsi didattici individualizzati e personalizzati articolano gli obiettivi, compresi comunque all'interno delle indicazioni curricolari nazionali per il primo e per il secondo ciclo, sulla base del livello e delle modalità di apprendimento dell'alunno e dello studente con DSA, adottando proposte di insegnamento che tengano conto delle abilità possedute e potenzino anche le funzioni non coinvolte nel disturbo.

3. In un'ottica di prevenzione dei DSA, gli insegnanti adottano metodologie didattiche adeguate allo sviluppo delle abilità di letto-scrittura e di calcolo, tenendo conto, nel rispetto della libertà d'insegnamento, delle osservazioni di carattere scientifico contenute al riguardo nelle allegate *Linee guida*

4. Le Istituzioni scolastiche assicurano l'impiego degli opportuni strumenti compensativi, curando particolarmente l'acquisizione, da parte dell'alunno e dello studente, con DSA delle competenze per un efficiente utilizzo degli stessi.

5. L'adozione delle misure dispensative è finalizzata ad evitare situazioni di affaticamento e di disagio in compiti direttamente coinvolti dal disturbo, senza peraltro ridurre il livello degli obiettivi di apprendimento previsti nei percorsi didattici individualizzati e personalizzati.

### **Articolo 5** **Interventi didattici individualizzati e personalizzati**

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

### **Articolo 6** **Forme di verifica e di valutazione**

1. La valutazione scolastica, periodica e finale, degli alunni e degli studenti con DSA deve essere coerente con gli interventi pedagogico-didattici di cui ai precedenti articoli.



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

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

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

5. Fatto salvo quanto definito nel comma precedente, si possono dispensare alunni e studenti dalle prestazioni scritte in lingua straniera in corso d'anno scolastico e in sede di esami di Stato, nel caso in cui ricorrano tutte le condizioni di seguito elencate:

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

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

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

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

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



7. In ambito universitario, gli Atenei assicurano agli studenti con DSA l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate.

8. Per le prove di ammissione ai corsi di laurea e di laurea magistrale programmati a livello nazionale o da parte delle università, sono previsti tempi aggiuntivi, ritenuti congrui in relazione alla tipologia di prova e comunque non superiori al 30% in più rispetto a quelli stabiliti per la generalità degli studenti, assicurando altresì l'uso degli strumenti compensativi necessari in relazione al tipo di DSA.

9. La valutazione degli esami universitari di profitto è effettuata anche tenendo conto delle indicazioni presenti nelle allegate *Linee guida*.

### **Articolo 7** **Interventi per la formazione**

1. Le attività di formazione in servizio degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, di cui all'art. 4 della Legge 170/2010, riguardano in particolare i seguenti ambiti:

- a) Legge 8 ottobre 2010, n. 170;
- b) caratteristiche delle diverse tipologie di DSA;
- c) principali strumenti per l'individuazione precoce del rischio di DSA;
- d) strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo;
- e) gestione della classe in presenza di alunni con DSA;
- f) forme adeguate di verifica e di valutazione;
- g) indicazioni ed esercitazioni concernenti le misure educative e didattiche di cui all'art. 4;
- h) forme di orientamento e di accompagnamento per il prosieguo degli studi in ambito universitario, dell'alta formazione e dell'istruzione tecnica superiore;
- i) esperienze di studi di caso di alunni con DSA, per implementare buone pratiche didattiche.

2. Il Ministero predispone appositi piani di formazione - le cui direttive sono riportate nelle allegate *Linee guida* - anche in convenzione con università, enti di ricerca, società scientifiche, associazioni e servizi sanitari territoriali. In particolare, gli Uffici Scolastici Regionali, fatte salve le convenzioni e le intese già in atto, possono stipulare appositi accordi con le facoltà di Scienze della Formazione, nell'ambito dell'Accordo quadro sottoscritto tra il MIUR e la Conferenza nazionale permanente dei Presidi di Scienze della Formazione, per l'attivazione presso le stesse di corsi di perfezionamento o master in didattica e psicopedagogia per i disturbi specifici di apprendimento, rivolti a docenti e dirigenti scolastici delle scuole di ogni ordine e grado.

3. In conformità alle norme sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, le medesime possono attivare, in base alle necessità ed alle risorse, interventi formativi in materia.

### **Art. 8** **Centri Territoriali di Supporto**

1. Al fine di garantire l'attuazione delle disposizioni contenute nel presente decreto, le Istituzioni scolastiche attivano tutte le necessarie iniziative e misure per assicurare il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA. In particolare, le istituzioni scolastiche



possono avvalersi del supporto tecnico-scientifico fornito dalla rete predisposta dal MIUR, anche attraverso i Centri Territoriali di Supporto (CTS) istituiti con il progetto “Nuove Tecnologie e Disabilità”. I CTS possono essere impiegati come centri di consulenza, formazione, collegamento e monitoraggio ed essere interconnessi telematicamente. Gli operatori dei Centri, opportunamente formati, possono a loro volta essere soggetti promotori di azioni di formazione e aggiornamento.

#### **Art. 9**

##### **Gruppo di lavoro nazionale**

1. Con successivo decreto del Ministro è istituito un Gruppo di lavoro nazionale con il compito di monitorare l’attuazione delle norme della Legge 170/2010 e delle disposizioni contenute nel presente decreto, nonché con compiti di supporto tecnico all’attività di coordinamento delle iniziative in materia di DSA. Il suddetto Gruppo di lavoro avrà anche compiti consultivi e propositivi, con particolare riguardo:

- alla formulazione di eventuali proposte di revisione delle presenti disposizioni e delle allegate *Linee guida*, sulla base dei progressi della ricerca scientifica, degli esiti dei monitoraggi e dell’evoluzione normativa in materia;
- alla sperimentazione e innovazione metodologico-didattica e disciplinare.

2. Le funzioni di Presidente del Gruppo di lavoro nazionale sui DSA sono svolte dal Direttore Generale per lo Studente, la Partecipazione, l’Integrazione e la Comunicazione o da un suo delegato.

3. Le funzioni di Segreteria tecnica sono svolte dall’Ufficio settimo della Direzione Generale sopracitata.

4. Ai membri del Gruppo di lavoro nazionale non spetta alcun compenso.

#### **Art. 10**

##### **Disapplicazione di precedenti disposizioni in materia**

1. Con l’entrata in vigore del presente Decreto si intendono non più applicabili le disposizioni impartite con la Circolare ministeriale n. 28 del 15 marzo 2007 e con la Nota ministeriale n. 4674 del 10 maggio 2007.

*Roma, li 12 luglio 2011*

f.to IL MINISTRO



Regione Lombardia

Giunta Regionale  
 Direzione Generale Sanità  
 U.O. Governo dei servizi sanitari territoriali e politiche  
 di appropriatezza e controllo

Piazza Città di Lombardia, 1  
 20124 Milano

tel 02 4765 3061  
 fax 02 3936097

www.regione.lombardia.it

Data 05.07.2011

Protocollo 412011.0020307

Al Direttore Generale  
 della Direzione Famiglia,  
 Conciliazione, Integrazione e  
 Solidarietà Sociale

Al Direttore Generale  
 della Direzione Istruzione,  
 Formazione, Lavoro

Ai Direttori Generali  
 delle Aziende Ospedaliere  
 delle ASL  
 delle Fondazioni IRCCS di diritto pubblico

Ai Legali Rappresentanti  
 degli IRCCS di diritto privato

Al Direttore  
 dell'Ufficio Scolastico Regionale

LORO SEDI

#### Oggetto: **Certificazione di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA)**

Al fine di rispondere ad alcune richieste di chiarimento in merito all'oggetto pervenute a questa Direzione Generale e facendo seguito a quanto previsto dalla:

- Legge Nazionale 8 ottobre 2010 n. 170 "Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico", che all'Art. 3 prevede che "la diagnosi dei DSA è effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal servizio sanitario nazionale a legislazione vigente ed è comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal SSN possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate"
- Legge Regionale 2 febbraio 2010 n. 4 "Disposizioni in favore dei soggetti con Disturbi Specifici di Apprendimento", che a sua volta già prevedeva l'"identificazione di centri di riferimento per la diagnosi e il trattamento dei soggetti con DSA presso le UONPIA delle strutture pubbliche e private accreditate"

si precisa che la diagnosi di DSA può essere effettuata:

- dalle UONPIA delle strutture pubbliche e private accreditate
- in alternativa da operatori di altre strutture specialistiche che abbiano in carico gli utenti

In entrambi i casi, essa deve avvenire secondo i criteri previsti dalle Linee di Indirizzo regionali per la NPIA (DGR 6860/2008) e dalla *Consensus Conference* nazionale per i DSA del 2007.

Per la diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento sono quindi necessari:

- la presenza di un'equipe multiprofessionale con competenze specifiche, che includa il neuropsichiatria infantile, lo psicologo e il terapeuta del linguaggio
- l'utilizzo per la valutazione della testistica validata e standardizzata indicata dalla *Consensus Conference*, esplorando le necessarie componenti cognitive, psicologiche, neurologiche, sensoriali e neuropsicologiche

Il percorso diagnostico deve comprendere la restituzione ai genitori di una relazione clinica chiara e dettagliata, redatta secondo quanto indicato nel documento di intesa PARCC del 2011 per i DSA, che includa: la codifica diagnostica secondo la classificazione ICD-10, il percorso di valutazione effettuato, le indicazioni di intervento e i riferimenti relativi alla presa in carico.

Alla relazione deve essere allegata l'indicazione dei test effettuati e dei punteggi conseguiti.

Perché la certificazione di DSA possa essere considerata valida per i benefici di legge, essa deve evidenziare chiaramente che la diagnosi è avvenuta secondo quanto sopra indicato, nonché indicare esplicitamente la presenza dei parametri di riferimento essenziali per la diagnosi di DSA (*Consensus Conference* del 2007) ovvero:

- per la dislessia:
  - parametro di velocità di lettura di parole, non parole, brano (valore espresso in sillabe/sec) [Prestazione inferiore a -2D.S.]
  - parametro di correttezza di lettura di parole, non parole, brano [Prestazione inferiore al 5° percentile]
- per la disortografia:
  - parametro di correttezza alla scrittura di parole, non parole, frasi omofone o brano [Prestazione inferiore al 5° percentile]
- per la disgrafia:
  - parametro di fluenza di scrittura [Prestazione inferiore -2 D.S.] e analisi qualitativa della postura, impugnatura e caratteristiche del segno grafico
- per la discalculia:
  - parametro di correttezza e velocità delle componenti di cognizione numerica, procedure esecutive e abilità di calcolo [Prestazione inferiore -2 D.S. dalla fine della 3<sup>a</sup> Scuola primaria di 1° grado ]

In caso di dubbio, l'ente che riceve la certificazione può richiedere un parere alla UONPIA territoriale di riferimento.

Il Dirigente  
Luca Merlino



## **Certificazione in merito alla valutazione cognitiva e degli apprendimenti scolastici di YYY XXX, nato il 01.01.2001**

XXX torna alla mia osservazione durante il V anno della scuola primaria (età: 10 anni e 7 mesi) per effettuare una rivalutazione in merito a disturbo specifico dell'apprendimento.

### **SINTESI ANAMNESTICA**

XXX è nato da gravidanza normodecorsa e parto eutocico a termine. Alla nascita pesava 3500 grammi e non ha mostrato difficoltà ad adattarsi alle richieste della vita extrauterina. Lo sviluppo psicomotorio e del linguaggio sono stati regolari. Ha frequentato regolarmente la scuola dell'infanzia senza che venissero segnalate difficoltà. L'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo è stato difficoltoso. Durante il III anno di scuola primaria è stata effettuata una valutazione che ha rilevato un disturbo specifico della lettura e della scrittura associato a deficit di automatizzazione del calcolo. Applicando le misure dispensative e gli strumenti compensativi consigliati il rendimento scolastico è sempre stato buono, sebbene si segnali una facile esauribilità delle risorse attentive. La lettura è ancora lenta ed il bambino viene supportato nello studio dal padre che legge per lui. Scrivendo in stampatello la velocità esecutiva è adeguata, mentre in corsivo permane una significativa lentezza esecutiva. La competenza ortografica è migliorata, mentre nell'ambito del calcolo persistono difficoltà di automatizzazione e necessità di ricorrere all'uso delle dita. Il bambino frequenta regolarmente il centro "YYYYYYY" 2 volte alla settimana. La presente rivalutazione è stata richiesta per aggiornare le indicazioni in vista del passaggio alla scuola secondaria.

## VALUTAZIONE CLINICA E NEUROPSICOLOGICA

La valutazione è stata effettuata nel rispetto dei criteri previsti dalla nota del 05.07.2011 della Direzione Generale Sanità della Regione Lombardia, nell'ambito di alcuni incontri ambulatoriali da un'équipe multiprofessionale in conformità alle "Raccomandazioni per la pratica clinica" espresse dalla Consensus Conference sui DSA del dicembre 2010. Si riportano qui di seguito i risultati delle prove effettuate.

La valutazione clinica e l'esame neurologico hanno escluso la presenza di segni o sintomi indicativi di patologie o anomalie sensoriali e neurologiche, oltre che di gravi psicopatologie. XXX ha accettato di buon grado la valutazione ed ha instaurato una relazione adeguata con l'esaminatore.

Il livello cognitivo non verbale, valutato attraverso le matrici di Raven CPM, è risultato nella norma (50°-75° percentile). La lateralizzazione è destra per mano, occhio e piede. L'integrazione visuo-motoria, valutata mediante il test VMI, si colloca nella fascia inferiore della media (21° percentile). Il test delle campanelle modificato, per la valutazione dell'attenzione visiva, ha mostrato una prestazione nella norma in termini di rapidità (25°-50° percentile) e in termini di accuratezza (25° percentile). L'attenzione di XXX, durante l'esecuzione delle prove testali, è risultata ottimale; ciò è in accordo con quanto emerso dalla somministrazione dei questionari di Conners a genitori e insegnanti.

Il linguaggio espressivo è stato indagato nella sua componente lessicale con il Boston Naming Test, rilevando una prestazione adeguata per l'età (44/60 risposte corrette, equivalenti a -0,3 d.s.). Il linguaggio recettivo appare adeguato in termini di comprensione grammaticale (al TROG-2 15/20 blocchi superati, prestazione che si attesta al 42° percentile) e vocabolario (al test Peabody ha ottenuto un Quoziente Verbale pari a 96).

La lettura è stata valutata con le prove 2 e 3 della Batteria DDE-2 e con la prova di lettura di brano MT (V elementare, prova finale) corretta con le nuove tarature di Tressoldi - Cornoldi - "Dislessia, n. 1, Gennaio 2010".

	Rapidità				Accuratezza			Comprensione brano MT	
	sill/sec	D.S.	Sec	Criterio	errori	Percentile	Criterio/ ds	risp corrette	criterio
Brano MT	1.71	<b>-1.76</b>	-	<b>RII</b>	5.5	-	Suff	I Brano (Fiume) * 1/10	<b>RII</b>
Prova 2	1.37	<b>+4.03</b>	204"	-	8	5°-10°	-	II Brano (Caverna) ** 5/10	<b>RA</b>
Prova 3	0.94	<b>+3.09</b>	135"	-	10	10°	-		

In **grassetto** le prestazioni deficitarie. RII: Richiesta di intervento immediato; Suff: Sufficiente; RA: Richiesta di Attenzione. \* Brano letto in autonomia; \*\* Brano letto da esaminatore.

La velocità di lettura risulta deficitaria per l'attuale livello scolastico, mentre l'accuratezza è adeguata. La comprensione del primo brano, letto da XXX, è risultata deficitaria, risentendo significativamente delle difficoltà di decodifica. La comprensione del secondo brano, letto dall'esaminatore, si colloca nella fascia inferiore della norma, risentendo in questa prova di labilità attentiva.

La fluenza grafo-motoria è stata valutata tramite la prova di velocità di scrittura (prova 5) della Batteria per la scrittura e la competenza ortografica (Tressoldi - Cornoldi).

	Grafemi prodotti	D.S.
Scrittura di numeri (corsivo)	30	<b>-3.70</b>
Scrittura di numeri (stampato)	73	<b>-1.55</b>

In **grassetto** le prestazioni deficitarie. D.S. Deviazioni standard.

La velocità di scrittura in corsivo risulta significativamente più lenta rispetto a quanto atteso per l'età e l'attuale livello scolastico; lo stampato maiuscolo consente maggior fluidità, tuttavia la velocità esecutiva rimane nella fascia inferiore della media.

La competenza ortografica è stata valutata mediante il dettato di brano per la V classe elementare. La prestazione risulta nella norma per età e grado di scolarizzazione (2 errori; 50° percentile). La qualità del tratto è discreta.

Le abilità di numero e calcolo sono state valutate attraverso la Batteria per la Discalculia Evolutiva (BDE).

Subtest		Subtest		
Conteggio	9	Tabelline	8	
Lettura	<b>0</b>	Molt. a mente	<b>4</b>	
Scrittura	<b>3</b>	Add/sott < 10	<b>4</b>	
Ripetizione	<b>3</b>	Add/sott >10	<b>6</b>	
Codifica sem.	10	Calc. Scritto	7	
	<b>Q.N. &lt; 50</b>		<b>Q. C. &lt; 50</b>	<b>Q.N.C. &lt; 50</b>

Le prestazioni risultano adeguate per quanto concerne il conteggio e la codifica semantica, ma risultano deficitarie in tutti i compiti di transcodifica dove si rintracciano prevalentemente errori di tipo

lessicale e di tipo sintattico, in modo particolare per i numeri a cinque e sei cifre. Il sistema del calcolo è caratterizzato da difficoltà riguardanti gli automatismi; infatti le tabelline sono state riferite come sequenze verbali e si collocano ai limiti inferiori. Le prove di moltiplicazioni a mente e addizioni e sottrazioni entro la decina si collocano significativamente al di sotto dei parametri di norma per l'eccessiva lentezza o l'impulsività nel fornire le risposte. Anche nella prova di operazioni oltre la decina la prestazione non è adeguata: XXX utilizza il supporto delle dita e la scomposizione, ma queste strategie non risultano efficaci a causa dell'impulsività nel fornire la risposta o delle difficoltà a mantenere in memoria le informazioni. Il calcolo scritto presenta numerosi errori di calcolo e procedura.

In **sintesi** XXX presenta un livello intellettivo non verbale nella norma. L'integrazione visuo-motoria si colloca nella fascia inferiore della norma; l'attenzione risulta complessivamente adeguata, tuttavia emergono tratti di labilità attentiva durante l'esecuzione di alcune prove e la tendenza a fornire risposte impulsive. Le abilità linguistiche espressive e recettive sono nella norma. L'abilità di lettura è deficitaria in termini di velocità, mentre risulta adeguata in termini di accuratezza; la comprensione del testo è deficitaria, verosimilmente a causa delle difficoltà di decodifica. La velocità di scrittura è lenta per l'attuale livello scolastico, soprattutto utilizzando il carattere corsivo. La qualità del tratto è discreta. La competenza ortografica è nella norma. Le abilità di numero e di calcolo non risultano adeguatamente automatizzate.

Gli elementi rilevati confermano un **disturbo specifico dell'apprendimento** che coinvolge la lettura (ICD-10 F81.0 dislessia evolutiva), la scrittura (disgrafia evolutiva ICD-10 F 81.8) e il calcolo (discalculia evolutiva ICD-10 F 81.2). Si segnalano inoltre difficoltà nella comprensione del testo, ascrivibili alle difficoltà di decodifica.

La lentezza della lettura e della scrittura (in particolar modo se richiesta in corsivo) condizioneranno negativamente molte prestazioni scolastiche, soprattutto se richieste con stretto limite di tempo e nel caso di brani particolarmente lunghi e complessi. Tali difficoltà, considerando il prossimo passaggio di ciclo scolastico, saranno più evidenti con l'aumentare delle richieste. Le difficoltà di lettura e scrittura evidenziate per la lingua italiana avranno una maggiore espressività per le lingue straniere (in particolare l'inglese) a causa della minor trasparenza di tali ortografie. Il deficit di automatizzazione del calcolo potrà condizionare un allungamento dei tempi necessari per lo svolgimento delle verifiche in ambito matematico, soprattutto se richieste senza l'impiego di strumenti compensativi. Infine, si potranno rilevare difficoltà attentive, in parte attribuibili alle difficoltà riscontrate nella lettura, nella scrittura e nel calcolo, con ripercussioni trasversali in ambito scolastico.

Indispensabile predisporre un Piano Didattico Personalizzato che contempli alcuni **strumenti compensativi e alcune misure dispensative** previsti dalla **legge 8 ottobre 2010, n. 170** in merito ai disturbi specifici dell'apprendimento, con riferimento alle “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento” del 12.07.2011.

Si consiglia quanto segue:

- 1) venga dispensato dalla lettura ad alta voce;
- 2) le verifiche orali andranno privilegiate in tutti gli ambiti, per ovviare alle difficoltà di lettura, scrittura e di comprensione del testo;
- 3) il bambino dovrà usufruire della lettura integrale di tutti i testi da affrontare, sia nelle verifiche, che nelle attività di studio, verificandone la corretta comprensione;
- 4) disponga di tempi più lunghi per le verifiche scritte, tuttavia non potendo stabilire a priori a quanto debba ammontare il tempo

- supplementare, risulterà più semplice, in alternativa, valutare la correttezza dello svolgimento e non la quantità di esercizi svolti;
- 5) consentire di impiegare il carattere stampato maiuscolo, modalità esecutiva più rapida;
  - 6) considerata la difficoltà di scrittura, in alcune situazioni potrà essere necessario evitare la copiatura di consegne o testi, che potranno essere agevolmente forniti in fotocopia o predisposti con un programma di videoscrittura, tenendo conto di alcune indicazioni generali per la leggibilità dei testi: preferire caratteri senza grazie (sans serif), evitare corsivo e sottolineatura; carattere 16; interlinea 1.5; non spezzare la parola per andare a capo; allineamento a sinistra; adoperare tabelle e numerare gli elenchi; massimo 60-70 caratteri per rigo; aumentare i margini della pagina;
  - 7) il bambino potrà impiegare tabelle con regole/formule in tutti gli altri ambiti disciplinari, al fine di ovviare alle difficoltà negli apprendimenti procedurali;
  - 8) tutte le misure previste per la lingua italiana dovranno, a maggior ragione, essere applicate per le lingue straniere;
  - 9) in ambito matematico sarà indispensabile concedere la possibilità di impiegare la tavola pitagorica e un quaderno con algoritmi e regole, oltre che disporre di maggior tempo nelle prove, che potranno essere valutate per la correttezza dello svolgimento e non per la quantità di esercizi svolti; in vista del passaggio di ciclo scolastico sarà indispensabile concedere l'uso della calcolatrice;
  - 10) considerata la difficoltà a mantenere l'attenzione per tempi prolungati saranno necessari tempi di lavoro brevi o con piccole pause;
  - 11) considerati i lunghi tempi necessari per lo studio e per lo svolgimento dei compiti a casa, sarà necessario ridurre la quantità

di esercizi assegnati e la quantità di pagine da studiare per le verifiche, aspetto che potrà essere compensato aumentando il numero delle verifiche stesse durante l'anno, rispettando una programmazione definita con congruo anticipo e coordinamento tra i docenti (interrogazioni programmate) al fine di evitare sovrapposizioni tra differenti discipline nella stessa giornata;

- 12) utilizzare programmi di videoscrittura per velocizzare le produzioni scritte;
- 13) per velocizzare lo studio sarà necessario utilizzare la sintesi vocale, i libri digitali e i libri parlati;
- 14) in futuro sarà utile impiegare il registratore o una penna con registratore mp3 integrato per consentire di ricavare appunti fruibili in una modalità più efficace.

Si consiglia di avviare un percorso finalizzato ad acquisire progressivamente autonomia nell'uso di strumenti compensativi informatici, quali la sintesi vocale per i libri digitali e la tastiera per la videoscrittura. È inoltre necessario conseguire un utilizzo funzionale degli strumenti compensativi in ambito matematico (la calcolatrice e il quaderno con le regole/formule).

Indispensabile un confronto con gli insegnanti.

Utile un controllo durante il percorso della scuola secondaria di primo grado.

Si rilascia su richiesta dei genitori per gli usi consentiti dalla legge.

In fede

FIRMA

Modello di

# PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

## PREMESSA

Gli alunni che presentano un Disturbo Specifico di Apprendimento sono in costante aumento, si tratta di studenti che pur in situazione di piena integrità cognitiva, trovano difficoltà a seguire il normale piano di studi.

Per questi studenti può risultare utile predisporre un Piano didattico Personalizzato (PDP).

Quello qui proposto rappresenta un modello esemplificativo, uno strumento di lavoro di facile consultazione ed utilizzo da adattare alle specifiche caratteristiche dell'alunno per il quale viene predisposto.

Perché possa avere efficacia educativa e didattica occorre che venga predisposto, condiviso e rispettato da tutta l'équipe pedagogica/ consiglio di classe che ha in carico l'alunno oltre che concordato, nelle sue linee essenziali, con la famiglia e l'alunno stesso.

Si precisa che il PDP è uno strumento diverso dal PEI:

- PEI: previsto dalla L 104/92 per gli alunni con disabilità (alunni in possesso del Verbale di accertamento dell'handicap secondo il DPCM 85 del 2006) consente di predisporre una programmazione curricolare che si differenzia da quella prevista dalla classe.
- PDP: C.M. n. 4099 del 05/10/2044, C.M. 4674 del 10/05/2007, C.M. 28/05/2009 consente di diversificare le metodologie, i tempi e gli ausili didattici per l'attuazione della programmazione curricolare prevista per la classe di appartenenza.

Si ritiene inoltre utile ribadire che questi alunni NON sono in possesso di Diagnosi Funzionale e/o Verbale di Accertamento dell'handicap MA di una Diagnosi/Certificazione Specialistica in cui si segnala la presenza di Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

# **PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO**

**Istituto**

**Classe**

**Referente DSA o Coordinatore di classe**

**Cognome e nome**

**Data**

**Data e luogo di nascita**

**Diagnosi specialistica<sup>1</sup>**

Redatta da

in data

presso

Specialista/i di riferimento

Eventuali raccordi fra specialisti e insegnanti

**Informazioni dalla famiglia**

**Caratteristiche del percorso didattico pregresso<sup>2</sup>**

**Altre osservazioni<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Informazioni ricavabili da diagnosi e/o colloqui con lo specialista

<sup>2</sup> Documentazione del percorso scolastico pregresso mediante relazioni relative ai cicli precedenti

<sup>3</sup> Rilevazione delle specifiche difficoltà che l'alunno presenta; segnalazione dei suoi punti di fragilità o di forza; interessi, predisposizioni e abilità particolari in determinate aree disciplinari

## CARATTERISTICHE COMPORTAMENTALI

	Non adeguato		Adeguato	
<input type="radio"/> Collaborazione e partecipazione <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Relazioni con compagni/adulti <sup>2</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Frequenza scolastica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Accettazione e rispetto delle regole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Motivazione al lavoro scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Capacità organizzative <sup>3</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Rispetto degli impegni e delle responsabilità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Consapevolezza delle proprie difficoltà <sup>4</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Senso di autoefficacia <sup>5</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Autovalutazione delle proprie abilità e potenzialità nelle diverse discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> Partecipa agli scambi comunicativi e alle conversazioni collettive; collabora nel gruppo di lavoro scolastico...

<sup>2</sup> Sa relazionarsi, interagire...

<sup>3</sup> Sa gestire il materiale scolastico, sa organizzare un piano di lavoro...

<sup>4</sup> Parla delle sue difficoltà, le accetta, elude il problema...

<sup>5</sup> Percezione soggettiva di riuscire ad affrontare gli impegni scolastici con successo e fiducia nelle proprie possibilità di imparare

## CARATTERISTICHE DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO

	Non adeguato		Adeguato	
<input type="radio"/> Capacità di memorizzare procedure operative nelle discipline tecnico-pratiche (formule, strutture grammaticali, regole che governano la lingua...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Capacità di immagazzinare e recuperare le informazioni (date, definizioni, termini specifici delle discipline...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> Capacità di organizzare le informazioni (integrazione di più informazioni ed elaborazione di concetti)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## MISURE DISPENSATIVE E COMPENSATIVE

Per le strategie didattiche, misure dispensative e compensative, criteri di valutazione concordati dal Consiglio di Classe / team pedagogico, vedi quadro riassuntivo (Allegato 1)

## ATTIVITÀ PROGRAMMATE

- Attività di recupero
- Attività di consolidamento e/o di potenziamento
- Attività di laboratorio
- Attività di classi aperte (per piccoli gruppi)
- Attività all'esterno dell'ambiente scolastico

## DESCRIZIONE DEL FUNZIONAMENTO DELLE ABILITÀ STRUMENTALI

INFORMAZIONI:	DIAGNOSI SPECIALISTICA	OSSERVAZIONE SISTEMATICA DELL'ALUNNO
<b>LETTURA</b>		
Velocità, correttezza		
Comprensione (letterale, inferenziale, costruttiva, interpretativa, analitica, valutativa)		
<b>SCRITTURA</b>		
Tratto grafico (velocità, qualità del tratto, corsivo/stampato)		
Ortografia (tipologia di errori)		
Produzione del testo		
<b>CALCOLO</b>		
Fatti numerici (Assimilazione e automatizzazione)		
Calcolo a mente e scritto (rapidità e accuratezza)		
Capacità di comprensione e produzione di numeri		
Capacità di incolonnarli correttamente		
<b>MEMORIA</b>		
Uditiva		
Visiva		
Difficoltà per le sequenze procedurali		
Tempi		
Fatica nella concentrazione, facilmente distraibile		
<b>LINGUAGGIO</b>		
Recettivo (vocabolario, comprensione grammaticale)		
Espressivo (correttezza sintattica e lessicale)		
<b>ALTRI DISTURBI ASSOCIATI</b>		
Disprassia (difficoltà nel disegno geometrico e negli strumenti di disegno, difficoltà in educazione fisica, difficoltà visuo-spaziali)		
Iperattività		
<b>ALTRO</b>		

## PATTO CON LA FAMIGLIA

### Si concordano:

- i compiti a casa (quantità, qualità richiesta...);
- le modalità di aiuto: chi, come, per quanto tempo, per quali attività/discipline;
- gli strumenti compensativi da utilizzare a casa;
- eventuali dispense;
- modalità, contenuti, richieste più importanti rispetto a interrogazioni / verifiche

### La famiglia si impegna a

- collaborare con il corpo docente, segnalando tempestivamente eventuali situazioni di disagio
- fornire informazioni sullo stile di apprendimento del proprio figlio/a
- partecipare agli incontri periodici per il monitoraggio degli apprendimenti

### L'alunno/a si impegna a

- Collaborare per il raggiungimento degli obiettivi prefissati
- Chiedere aiuto quando si trova in difficoltà
- Fornire a docenti le informazioni che possono contribuire a comprendere le proprie difficoltà e le modalità per superarle

*N.B.: Il patto con la famiglia e con l'alunno verrà costantemente arricchito dalla ricerca della condivisione delle strategie e dalla fiducia nella possibilità di perseguire il successo formativo (a tal fine sono molto utili i rilevamenti oggettivi dei progressi in itinere).*

## SUGGERIMENTI OPERATIVI PER L'ULTIMO ANNO DI CORSO DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

In attesa delle disposizioni in merito allo svolgimento degli esami conclusivi del primo e secondo ciclo di istruzione da parte degli alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA) **si deve tener conto della normativa relativa a "Istruzioni e modalità organizzative e operative per lo svolgimento degli esami di stato"**:

### **ART.6 DOCUMENTO DEL CONSIGLIO DI CLASSE DEL 15 MAGGIO**

*c.1. I consigli di classe dell'ultimo anno di corso elaborano, entro il 15 maggio, per la commissione d'esame, un apposito documento relativo all'azione educativa e didattica realizzata nell'ultimo anno di corso.*

*c.2. Tale documento indica i contenuti, i metodi, i mezzi, gli spazi e i tempi del percorso formativo, i criteri, gli strumenti di valutazione adottati, gli obiettivi raggiunti, nonché ogni altro elemento che i consigli di classe ritengano significativo ai fini dello svolgimento degli esami.*

**ART. 12.7** *La Commissione terrà in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, relative ai candidati affetti da dislessia, sia in sede di predisposizione della terza prova scritta, che in sede di valutazione delle altre due prove scritte, prevedendo anche la possibilità di riservare alle stesse tempi più lunghi di quelli ordinari. Al candidato sarà consentita la utilizzazione di apparecchiature e strumenti informatici nel caso in cui siano stati impiegati per le verifiche in corso d'anno.*

**Regolamento Valutazione** *CdM del 13 marzo 2009 - Schema di regolamento concernente "Coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del D.L. n°137 del 1/09/2008, convertito con modificazioni dalla L. n° 169 del 30/10/2008" art. 10.*

### **Art. 10 Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA)**

*Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) adeguatamente certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove d'esame, sono adottati gli strumenti compensativi e dispensativi ritenuti più idonei.*

*Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove.*

Genitori

Studente

Docenti del Consiglio Scolastico

Dirigente scolastico

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_







## NOTE BIOGRAFICHE

### **Maria Filippa Attardo**

Logopedista dal luglio 1983, ha lavorato presso l'Ospedale di Gallarate e presso il Servizio di NPI di Somma Lombardo. Ha svolto attività di docenza nell'ambito di corsi di formazione per medici, logopedisti e insegnanti. Si occupa di disturbi del linguaggio e dell'apprendimento con specializzazione nel campo della sordità. Attualmente è logopedista con il ruolo di coordinatore presso l'Ospedale di Circolo di Varese.

### **Rita Bartolini**

Si è laureata a Milano, dapprima in Pedagogia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore e successivamente in Filosofia presso l'Università Statale. Contemporaneamente ha conseguito i titoli di specializzazione per le minorazioni psico-fisico-sensoriali presso l'Istituto Toniolo di Milano. Si è specializzata come pedagogista clinico presso l'ISFAR di Firenze. Attualmente è supervisore a tempo totale presso la Facoltà di Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Consulente responsabile dell'area pedagogica presso il Servizio di Audiovestibologia dell'Ospedale di Circolo Fondazione Macchi di Varese. Ha scritto articoli di cultura pedagogica oltre ad avere partecipato a numerosi corsi e convegni in qualità di relatrice.

### **Elena Beltramme**

Mamma di un ragazzo con DSA ora universitario. Per questo motivo si è avvicinata all'Associazione Italiana Dislessia dove ha trovato strumenti per la conoscenza dei Disturbi Specifici di Apprendimento e sostegno nell'affrontare le problematiche inerenti il percorso scolastico del figlio. Nel 2008 ha assunto l'incarico di Responsabile AID per la provincia di Varese e dal 2010 anche quello di Coordinatrice Regionale.

### **Maria Enrica Bianchi**

Docente di scuola primaria, membro del Comitato Scuola e formatrice dell'Associazione Italiana Dislessia.

### **Rita Contarino**

Psicologa dell'età evolutiva e docente di scuola Primaria. Dal 2002 è incaricata presso UST di Varese in qualità di Referente provinciale in materia di Disturbi Specifici dell'Apprendimento oltre che dell'area Integrazione alunni con Disabilità. È formatrice nei corsi di aggiornamento per docenti curricolari e di sostegno.

### **Manola Crocetti**

Sposata e madre di tre figli, insegnante di scuola primaria da quasi 40 anni, ricopre i ruoli di figura strumentale per "Lo star bene a scuola e la prevenzione del disagio scolastico" ed è docente di laboratorio di educazione alla teatralità.

### **Alessandra Cuscunà**

Logopedista dal novembre 2008, ha svolto attività di docenza nell'ambito di corsi di formazione per medici, logopedisti e insegnanti. Si occupa di disturbi del linguaggio e dell'apprendimento con specializzazione nel campo della sordità infantile. Attualmente è logopedista presso l'Ospedale di Circolo di Varese.

**Ledina Derhemi**

Medico specialista in neuropsichiatria infantile; dal 2011 svolge la funzione di dirigente medico presso l'Unità Operativa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza di Como; docente di vari corsi di formazione per insegnanti e logopedisti. Ambito di interesse, oltre ai Disturbi dell'Apprendimento, risultano il Disturbo Autistico e le forme correlate.

**Alessia Manzoni**

Sposata e madre di tre figli, insegnante di scuola primaria da quasi 20 anni, ho ricoperto per alcuni anni il ruolo di figura strumentale per "L'intercultura".

**Francesca Negro**

Logopedista dall'Aprile 2003, ha lavorato come consulente presso la Fondazione Don Gnocchi (sede di Parabiago), presso l'A.O. "Ospedale Civile di Legnano" - Servizio di NPI di Parabiago (Mi) e presso l'A.I.A.S. di Busto Arsizio (Va). Attualmente svolge la libera professione a Varese e presso il centro C.R.S. Progetto Parola di Parabiago (Mi) e il centro riabilitativo Fisiomed di Novara. Docente di vari corsi di formazione per insegnanti nella provincia di Novara e Milano. Si occupa da diversi anni di disturbi del linguaggio in età evolutiva e disturbi specifici dell'apprendimento. Ha condotto alcuni progetti di screening e formativi inerenti lo sviluppo del linguaggio e degli apprendimenti per le insegnanti delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie nelle province di Novara e Milano.

**Laura Rosana**

Laureata in medicina e chirurgia presso l'Università degli Studi dell'Insubria di Varese, frequenta la scuola di specializzazione di neuropsichiatria infantile dell'Università di Milano Bicocca presso la sede di Varese.

**Viviana Rossi**

Ex insegnante di scuola primaria e secondaria e dirigente scolastica esperta in normativa scolastica e valutazione. Docente a contratto presso l'Università di Torino, Master in "Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche". Coautrice di alcuni testi sui Disturbi Specifici di Apprendimento. Formatrice dell'Associazione Italiana Dislessia.

**Cristiano Termine**

Medico specialista in neuropsichiatria infantile; dal 2002 è ricercatore e docente presso l'Università dell'Insubria (Varese); dal 2005 svolge la funzione di dirigente medico presso l'Unità Operativa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza della "Fondazione Macchi" di Varese; è stato membro del Comitato promotore della 1<sup>a</sup> Consensus Conference Nazionale sui DSA (2007) ed è stato membro del Comitato Tecnico della Consensus Conference dell'Istituto Superiore di Sanità sui DSA del 2010; attualmente è membro del Consiglio Direttivo dell'Associazione Italiana Dislessia ed è autore di oltre 100 pubblicazioni.

**Luciana Ventriglia**

Insegnante specializzata in pedagogia clinica, autrice di articoli e libri di didattica, è da anni impegnata in attività di formazione indirizzata ai docenti, attualmente è presidente del comitato nazionale scuola dell'aid ed è componente di due gruppi di lavoro operativi nell'ambito dei progetti MIUR- AID- Fondazione Telecom Italia, "Non è mai troppo presto" (riconoscimento precoce dislessia) e "A scuola di dislessia" (formazione specifica degli insegnanti).























