



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della
Formazione

Dottorato di ricerca in

“Metodologia della ricerca educativa”

X Ciclo – Nuova Serie

Tesi di dottorato in

**Linee interpretative della dislessia
Implicazioni didattiche in ambito linguistico**

Coordinatore
Prof. Giuliano Minichiello

Dottoranda
Dott.ssa Maristella Dorotea Rita Fulgione

Tutor
Prof. Maurizio Sibilio

Anno accademico 2010/2011

INDICE

INTRODUZIONE	pag.	2
CAPITOLO I LA SCUOLA DELL'AUTONOMIA COME SCUOLA DELL'UGUAGLIANZA NEL RISPETTO DELLE DIVERSITA'		
Cap.I.1 I mutamenti della scuola alle soglie del 2000	pag.	10
Cap.I.2 La qualità del sistema scolastico	pag.	17
Cap.1.3 La scuola e gli alunni con difficoltà di apprendimento	pag.	22
CAPITOLO II L'APPRENDIMENTO DEL LINGUAGGIO E I DISTURBI SPECIFICI DI		
APPRENDIMENTO		
Cap.II.1 Gli studi sul linguaggio	pag.	26
Cap.II.2 Il processo di comprensione del linguaggio vocale	pag.	30
Cap.II.3 L'identificazione delle parole e la produzione del linguaggio verbale	pag.	31
Cap. II.4 L'apprendimento della lettura e della scrittura	pag.	32
Cap. II.5 Ipotesi sull'origine della dislessia	pag.	36
Cap. II.6 Il disturbo di lettura	pag.	41
Cap. II. 7 Il disturbo specifico dell'apprendimento e la competenza fonologica	pag.	45
CAPITOLO III I RECENTI INTERVENTI LEGISLATIVI PER I DSA		
Premessa	pag.	50
Cap.III.1 Le finalità della legge 170/10	pag.	51
Cap.III.2 Ruolo della scuola nella legge 170/2010	pag.	52
Cap.III.3 Linee guida DSA	pag.	60
Cap. III.4 La comunità scolastica e la gestione dei DSA	pag.	65
Cap.III.5 Il Piano Didattico Personalizzato	pag.	68
Cap.III.6 Iter procedurale per la redazione	pag.	70

CAPITOLO IV IPOTESI DI INTERVENTO DIDATTICO IN AMBITO LINGUISTICO: IL METODO LESF

Cap.IV.1 Presentazione del Metodo LESF – Lettura e scrittura facilitata	pag.	85
Cap. IV.2 Elementi propedeutici per l'applicazione del metodo LESF	pag.	86
Cap. IV.3 Il Metodo LESF	pag.	91
CONCLUSIONI	pag.	101
BIBLIOGRAFIA		

ABSTRACT

Questo lavoro si apre disegnando il panorama scolastico italiano in rapporto anche a quello europeo a partire dalla legge 59/97 che pone le fondamenta dell'autonomia delle istituzioni scolastiche per delineare il quadro di riferimento nel quale si colloca il problema degli alunni con bisogni educativi speciali.

In particolare dopo un'indagine relativa alle origini del linguaggio attraverso le diverse teorie e ipotesi presenti nella letteratura scientifica internazionale, il lavoro esamina la recente normativa riferita agli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento. Per le dimensioni che il fenomeno ha assunto nella scuola e per l'attenzione determinata dagli interventi legislativi in materia, si è manifestata l'esigenza di una messa a punto e l'aggiornamento di metodologie didattiche a favore degli alunni con DSA. Ovviamente, resta indiscussa la validità di un apporto specialistico, con interventi diagnostici e terapeutici attuati da psicologi, logopedisti e neuropsichiatri che deve operare con il personale della scuola in sinergia facendo appello alle competenze psicopedagogiche dei docenti.

Lo studio dettagliato della legge 170/2010 e le linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento emanate nel luglio del 2011, hanno consentito di individuare i diversi punti di forza ma anche quelli di debolezza in cui attualmente versa la scuola italiana in particolare rispetto alle metodologie didattiche per questi alunni e, non solo.

L'individuazione delle sole misure dispensative e degli strumenti compensativi non rappresenta una risposta concreta alle difficoltà specifiche di apprendimento degli allievi. In tale ottica il lavoro si termina con la presentazione di un metodo didattico: il metodo LESF – Lettura e Scrittura Facilitata - che seppur non ancora supportato da alcuna ipotesi di ricerca scientifica rappresenta una risposta significativa della scuola alle problematiche di allievi che, spesso, non pervengono al successo formativo per le difficoltà che incontrano nell'apprendimento.

INTRODUZIONE

Il cambiamento organizzativo, metodologico, culturale, indotto dal processo di autonomia gestionale delle scuole, l'attivazione verso l'infanzia di iniziative di istituzioni culturali e dell'imprenditoria privata (per esempio i settori della televisione, dello sport, dell'ambiente, dell'alimentazione, del divertimento), nonché le nuove consapevolezze educative dei genitori (e i ruoli molto articolati che essi tendono ad assumere nella gestione dei figli), impone una revisione e un aggiornamento degli strumenti educativi: la scuola da sola non è in grado di fornire il livello di conoscenze sufficiente alla società "locale e globale" e, ancora, non riesce a porre ordine ai saperi "non formali" che sommergono i ragazzi.

Il sistema scolastico pur essendo la componente educativa fondamentale nel processo di formazione dell'individuo, da solo non esaurisce tutti gli ambiti d'esperienza. Il livello di complessità del mondo attuale e la velocità dei mutamenti sono tali che la scuola stessa e gli insegnanti hanno bisogno di referenti esterni e di supporti collaborativi; c'è una stretta interrelazione tra le dimensioni di sviluppo e i fattori socioeducativi intesi in senso lato: l'insieme di sviluppo-apprendimento avviene nel contesto di una cultura e attraverso lo scambio e la comunicazione con gli altri.

Il contesto socioculturale offre le condizioni di vita, gli strumenti, i materiali, gli artefatti culturali; il tutto mediato dalla relazione con altri. La scuola ha, dunque, il compito di contribuire all'integrazione delle risorse di cui è depositaria la comunità nel suo complesso, e attraverso la costruzione di un tessuto di relazioni sociali diversificate, prefigurarne e programmarne l'uso in funzione di un progetto educativo condiviso.

Il sistema scolastico, dunque, si è avviato attraverso le sue molteplici innovazioni, molte delle quali "spontanee", verso una revisione del modo di istruire e educare, imponendosi variazioni che richiedono parimenti un cambiamento delle istituzioni universitarie e degli enti territoriali nel loro approccio verso la scuola e nel modo di intendere il proprio ruolo. Con l'attribuzione di autonomia, il Parlamento ha riconosciuto questo nuovo status, ma non è condizione sufficiente. Vale soffermarsi su alcuni aspetti educativi valoriali che accompagnano l'evoluzione della domanda e dei bisogni della società cui si è fatto cenno.

Quali sono gli aspetti più significativi di queste tendenze?

— Il sistema educativo dovrà garantire *opportunità per tutti*, che significa indirizzare le conoscenze di ciascun allievo verso una base di saperi che garantisca, al compimento del percorso di studio, una sopravvivenza soddisfacente nella società degli adulti.

— La scuola dovrà predisporre una nuova *valutazione degli alunni*, che vuol dire esercitarli anche in prove di sostenibilità, solidarietà, cooperazione, e non solo nell'acquisizione di abilità e conoscenze; saper evidenziare e misurare il differenziale vuol dire fornire a ciascuno consapevolezza di strumenti e limiti.

— L'individuo dovrebbe poter *esercitare socialità e cooperazione*, che significa acquisire all'interno della scuola e con la scuola le capacità di relazione e di assunzione di responsabilità verificandole nella comunità di appartenenza.

— La scuola dovrà meglio declinare la *libertà di insegnamento*, ovvero essa significa educare alla libertà e alla democrazia; ogni scuola e insieme di operatori deve elaborare uno stile educativo e perseguire obiettivi condivisi; stile e obiettivi in quanto strumento educativo imprescindibile per ottenere risultati sociali significativi.

— Dovrà realizzarsi lo *sviluppo del rapporto tra scuole e territorio*, che vuol dire non considerare la scuola come una monade e la relazione con le istituzioni locali, culturali e amministrative, come marginale; una modalità operativa finalizzata alla conoscenza del territorio e delle persone per le quali si opera è necessaria per impostare collaborazione e condivisione di obiettivi, dentro un processo di influenza reciproca.

— Si dovrebbe impostare uno strumento di vera *educazione permanente*, che significa condurre la scuola, come istituzione, ad assumere il ruolo di banca dati dei saperi necessari. L'individuo in ogni epoca della vita può aver bisogno di imparare e ogni scuola è una risorsa, dispensatrice di conoscenze e competenze per ciascuna comunità. E la comunità si esprime attraverso le istituzioni amministrative locali e le aggregazioni associative.

— Le istituzioni e i loro operatori dovranno essere in grado di stipulare un *patto con gli allievi*, che vuol dire considerare bambini e ragazzi come soggetti di diritti. Il dialogo deve condurli a sapersi gestire, a scoprire interessi, a coltivare abilità e capacità, e la relazione deve insegnare a riconoscersi membri di una comunità.

— Le istituzioni e i loro operatori dovranno essere in grado di stipulare un *patto con i genitori*, che significa, essere consapevoli che allevare e educare sono funzioni

che si arricchiscono attraverso conoscenze e cultura; la scuola deve predisporre contesti e modalità di confronto non casuali, per consentire ai genitori l'elaborazione di strategie educative e l'individuazione di obiettivi per i propri figli.

Altrettanto le istituzioni locali devono saper ascoltare e colloquiare.

Questi elementi, già fortemente indicativi sul piano pedagogico e culturale, derivano e s'inquadrano nelle asserzioni politiche e sociali di alcune carte internazionali, frutto anch'esse di confronti, ricerche, sperimentazioni¹.

Emerge il quesito di fondo. Come dare concretezza operativa a queste tendenze e a queste necessità? Come creare un ponte di progettazione e di riflessione tra le aule degli apprendimenti e il territorio degli eventi, della tecnologia, della produzione, della storia, delle istituzioni culturali?

La Commissione europea ha approvato una serie di proposte per migliorare la qualità della formazione degli insegnanti nell'UE. Insegnanti di ottimo livello sono un requisito essenziale per un'istruzione e una formazione di qualità elevata, a loro volta fattori decisivi per la competitività europea a lungo termine nonché per la possibilità di creare posti di lavoro e crescita. Se adottate dagli Stati membri, le proposte approvate oggi consentiranno all'Unione europea di formare la forza lavoro altamente qualificata necessaria per far fronte alle sfide del XXI secolo Ján Figel', commissario europeo responsabile per l'istruzione, la formazione, la cultura e i giovani, ha affermato che: *un insegnamento e una formazione migliori sono fattori decisivi per la competitività a lungo termine dell'UE, poiché una forza lavoro altamente qualificata è una forza lavoro più produttiva. Dobbiamo fare in modo che l'UE disponga di insegnanti di qualità elevata se vogliamo che le riforme del sistema scolastico intraprese dagli Stati membri abbiano un esito positivo. Si constata però nell'UE un'evoluzione preoccupante, perché la maggior parte degli Stati membri denunciano carenze nella preparazione degli insegnanti e difficoltà nel loro aggiornamento. Nella comunicazione odierna la Commissione, nell'ambito delle proprie competenze, invita gli Stati membri ad affrontare questi problemi proponendo una serie di orientamenti e principi operativi comuni*²

1 Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, ONU 1989; Parlamento italiano 1991. Carta delle città educative, Barcellona 1990. Strategia Europea per l'infanzia, Consiglio d'Europa, 1996. Carta di Lisbona, 2002.

2 Ján Figel', intervento del commissario europeo responsabile per l'istruzione, la formazione, la cultura e i giovani, nell'incontro "La Commissione propone di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti nell'Unione europea", Bruxelles 6 agosto 2007.

Per preparare i propri allievi a una società europea in cui il fattore conoscenza va acquistando un peso sempre maggiore, gli insegnanti sono chiamati a trasmettere loro un nuovo ventaglio di competenze, che spesso richiedono nuovi metodi d'insegnamento. Gli insegnanti devono inoltre confrontarsi sempre più spesso con classi formate da allievi molto diversi tra loro per cultura, lingua materna, livelli di competenze ed esigenze specifiche.

Molti insegnanti si dichiarano tuttavia a disagio nell'uso delle nuove tecnologie in classe. Inoltre, come appare dall'analisi condotta dalla Commissione europea, i sistemi di formazione degli insegnanti esistenti negli Stati membri spesso non forniscono agli insegnanti gli strumenti di cui necessitano. In alcuni Stati membri manca un coordinamento sistematico tra i diversi elementi della formazione degli insegnanti; ne deriva una mancanza di coerenza e di continuità, in particolare tra la formazione professionale iniziale e le fasi successive di orientamento, perfezionamento e aggiornamento.

L'analisi della Commissione rivela inoltre la scarsità di investimenti nella formazione continua e nel perfezionamento professionale del personale insegnante. Ad esempio:

- il perfezionamento o aggiornamento professionale è obbligatorio soltanto in 11 Stati membri;
- quando esistono, i corsi di perfezionamento professionale hanno generalmente una durata inferiore a 20 ore annue, per un massimo di cinque giorni l'anno;
- soltanto in metà dei paesi europei i nuovi insegnanti possono contare su un sostegno sistematico (servizi di orientamento, formazione, tutoraggio) durante il primo anno di insegnamento.

La Commissione europea opera a stretto contatto con gli Stati membri per migliorare la qualità della formazione degli insegnanti nell'UE, nell'ambito di un processo generale di cooperazione politica nel settore dell'istruzione e della formazione che favorisce e appoggia le riforme nazionali. Tale cooperazione ha portato alla comunicazione della Commissione, che definisce un quadro comune per le azioni volte a migliorare la qualità della formazione degli insegnanti. Il documento risponde alla richiesta formulata nel 2004 nella relazione comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione della strategia di Lisbona nei settori dell'istruzione e della formazione, che esprimeva la necessità di definire una serie di

principi europei comuni finalizzati a migliorare le competenze e le qualifiche di insegnanti e formatori.

La comunicazione fornisce agli Stati membri una serie di orientamenti di massima cui le loro iniziative dovrebbero improntarsi con:

- Garantire che tutti gli insegnanti posseggano le conoscenze, gli strumenti e le competenze necessari per svolgere il proprio lavoro in modo efficace;
- Assicurare il coordinamento, la coerenza e l'adeguato finanziamento di tutti i provvedimenti riguardanti la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti;
- Promuovere la diffusione tra gli insegnanti di una cultura della ricerca e della riflessione;
- Valorizzare lo status professionale degli insegnanti;
- Migliorare la professionalità dell'insegnamento.

Da molti decenni è consapevolezza generalizzata che per far funzionare la scuola di massa non basta più la preparazione disciplinare, teorica, dell'insegnante, che non può limitarsi a spiegare le proprie conoscenze e a selezionare i capaci e meritevoli, ma deve riuscire a favorire e costruire apprendimento anche negli allievi in difficoltà e in ogni situazione. L'evoluzione socioculturale, tecnologica, globalizzata del mondo e del lavoro, pone alla scuola nuove sfide e nuovi compiti che richiedono ai docenti una preparazione molto più articolata e solida di quella che era prevista non solo ai tempi della riforma Gentile, ma appena dieci anni fa. Oggi è richiesto ai docenti non solo di saper padroneggiare le discipline per fini formativi, ma di saper gestire e costruire relazioni e conoscenza in classi multiculturali, di saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, di saper promuovere l'educazione alla legalità, ai diritti umani, all'apprendimento per tutto l'arco della vita.³

Nella scuola attuale, quindi, dove le variabili si moltiplicano e si presentano sempre meno prevedibili, sono indispensabili vari tipi di competenze da acquisire in un biennio universitario di specializzazione, specificamente rivolto all'insegnamento.

La scuola dell'autonomia richiede un docente colto, riflessivo, consapevole delle finalità istituzionali dell'istruzione, capace di scelte autonome ed efficaci, in grado di confrontarsi e lavorare con gli altri colleghi e con esperti esterni; di aggiornarsi con

³ Galliani L.,(2006) *Formazione tecnico-scientifica e apprendimento riflessivo sulle pratiche in Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti*, Generazioni rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione, Pensa, Lecce

continuità; di fare ricerca e sperimentazione; di verificare e valutare l'efficacia dei percorsi realizzati; di organizzare il tempo scuola in funzione dei bisogni degli allievi; di collaborare con l'extrascuola. Un docente capace di far fronte alla complessità del processo di insegnamento e apprendimento e di governare e regolare l'azione didattica: dall'organizzazione del lavoro d'aula, del sostegno, del recupero e approfondimento dei contenuti disciplinari, alla verifica e valutazione dell'attività svolta; dal lavoro dei dipartimenti, alla messa a punto di strategie e metodi di insegnamento per i ragazzi più deboli. Per costruire un tale profilo professionale sono necessarie competenze riconducibili prevalentemente a cinque aree⁴:

1. Le *competenze disciplinari*, ovvero quelle conoscenze che ogni docente deve possedere riguardo alle materie di insegnamento. Tali conoscenze dovranno essere solide, ben strutturate, da aggiornare continuamente. Non c'è relazione o mediazione didattica che funzioni se il docente non possiede le competenze disciplinari necessarie per insegnare.

2. Le *competenze epistemologico-didattico-disciplinari*, che corrispondono alla capacità di utilizzare le competenze disciplinari per fini educativi: saper padroneggiare il proprio sapere a seconda dell'età dei ragazzi, degli obiettivi stabiliti, dei ritmi di apprendimento di bambini e ragazzi, dei loro interessi.

3. Le *competenze psicopedagogiche*, necessarie per entrare in rapporto con gli allievi, per realizzare una positiva comunicazione didattica, una proficua relazione educativa; per riconoscere i problemi tipici delle varie fasi di età, le dinamiche e i conflitti che nascono all'interno della classe, tra gli alunni o tra alunno e insegnante; per riconoscere i problemi e saperli gestire. Le competenze psicopedagogiche forniscono indicazioni sulle finalità e sugli obiettivi fondamentali del processo educativo, sui caratteri cognitivi, affettivi, motivazionali della personalità degli alunni nelle varie fasi evolutive, sugli aspetti generali delle varie metodologie didattiche. Esse sono indispensabili, ma non sono in grado, da sole, di tradurre le conoscenze disciplinari — quel patrimonio di conoscenze individuato e condiviso — in concreta proposta didattica. Sono, infatti, le competenze relative alle epistemologie e alle didattiche disciplinari che, realizzando una mediazione tra le scienze dell'educazione e le singole discipline, permettono di enucleare le ipotesi per

⁴ Cerini G, Spinosi M, (1999) "A scuola di autonomia" Tecnodid Editrice, Napoli

un curriculum trasversale adeguato ai bisogni formativi degli alunni nelle varie fasi di età.

4. Le *competenze organizzative*, fondamentali per costruire il proprio percorso di lavoro con i colleghi del Consiglio di classe, di un Dipartimento disciplinare, di un gruppo di programmazione, con i propri alunni, con l'extrascuola. È decisiva, infatti, per una maggiore efficacia educativa la capacità di lavorare insieme ai propri colleghi.

5. Le *competenze di ricerca e sperimentazione*, indispensabili a ridisegnare il profilo professionale del docente della scuola dell'autonomia e ad individuare i percorsi didattici più efficaci, le metodologie e le strategie più utili, anche ai fini del sostegno e del recupero⁵.

Saper insegnare presuppone, quindi, un profilo complesso che non s'improvvisa, né si costruisce in astratto: è il risultato di un faticoso cammino che incomincia all'università, ma è perfezionato in situazione, nella relazione quotidiana con i propri alunni, in un confronto e in una ricerca continui con i propri colleghi. Non tutto ciò che deve essere acquisito dall'insegnante, può esserlo nella fase iniziale di una sua formazione che invece dovrà continuare, ma si vogliono mettere in evidenza misure urgenti di intervento: occorre creare le condizioni per una reale partnership scuola/università, definire chiaramente il profilo del docente e quale sia il curriculum più funzionale alla sua formazione⁶.

Emerge chiaramente la necessità di una proposta di istruzione e formazione permanente che risponda efficacemente alle idee, agli stili di vita, alle leggi e agli orientamenti complessivi della società in cui viviamo. L'immagine che la società dà di se stessa, attraverso i mezzi di comunicazione, esercita un grande influsso sulla formazione delle nuove generazioni, non sempre, però, in termini positivi. La società tuttavia non è un'astrazione; alla fine siamo noi stessi, tutti insieme, con gli orientamenti, le regole e i rappresentanti che ci diamo, sebbene siano diversi i ruoli e le responsabilità di ciascuno. C'è bisogno, dunque, del contributo di ognuno di noi,

⁵ L'art. 6 del Regolamento dell'autonomia, il D.P.R. 275/99, caratterizza le scuole come *centri di ricerca* in materia di innovazione metodologica, disciplinare e didattica, e come *sedi di progettazione educativa*. Alle scuole è quindi riconosciuto un ruolo centrale, strategico e autonomo nelle decisioni e nelle scelte culturali, didattiche, organizzative e gestionali

⁶ Tessaring M., Wannan J.(2007), *L'istruzione e la formazione professionale chiave per il futuro. Il processo di Lisbona: dalla dichiarazione di Copenhagen al Comunicato di Helsinki.*, Annali della Pubblica Istruzione, 113/114, Le Monnier, Firenze

di ogni persona, famiglia o gruppo sociale, perché la società diventi un ambiente più favorevole all'educazione.

CAPITOLO I

LA SCUOLA DELL'AUTONOMIA COME SCUOLA DELL'UGUAGLIANZA NEL RISPETTO DELLE DIVERSITA'

Cap. I I mutamenti della scuola alle soglie del 2000

La legge sull'autonomia scolastica è finalmente approvata al termine di un lungo dibattito parlamentare il 15 marzo 1997⁷. Essa fa parte dell'intero pacchetto della riforma Bassanini sulla " Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed Enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa".

Le basi teoriche e pratiche su cui si poggia la proposta di riforma della scuola, di per sé implicitamente ambiziosa e rivoluzionaria dei destini e delle sorti dell'istruzione scolastica del nostro Paese, le possiamo individuare nel testo della legge. L'art.21, comma 1 cita: "Le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della Pubblica Amministrazione (...), fermo restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonchè gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal fine anche l'estensione (...) della personalità giuridica".

Si tratta di un passaggio di fondamentale importanza, anche storica: per la prima volta entra nel vocabolario dell'istruzione pubblica del nostro paese l'espressione "personalità giuridica", della quale divengono titolari progressivamente tutti gli istituti scolastici che abbiano requisiti tali da ottenerne il diritto.

Essa implica una maggiore acquisizione di competenze da parte delle singole istituzioni scolastiche, nonché una responsabilizzazione graduale ma progressiva di tutto il personale scolastico.

L'acquisizione di competenze e la responsabilizzazione rispondono tanto a motivazioni ideali quanto di adeguamento alle nuove esigenze della società, di

⁷ Legge 15 marzo 1997, n. 59 "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa" pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 63 del 17 marzo 1997

decentramento, diversificazione e integrazione oltre che valorizzazione dei singoli contesti locali.

Con l'autonomia scolastica, finalmente l'attenzione si è rivolta agli effettivi processi formativi ed apprenditivi degli allievi. Sono questi che giustificano l'istituzione, l'organizzazione e il funzionamento delle scuole. Pertanto, la prima preoccupazione di chi si sente veramente impegnato a realizzare la scuola dell'autonomia, dovrebbe essere rivolta a individuare e a precisare, sia gli obiettivi formativi sia i singoli alunni devono perseguire, sia la concreta organizzazione dell'azione educativa e didattica.

Sono questi gli aspetti caratterizzanti della scuola dell'autonomia com'è disegnata nel Decreto del Presidente della Repubblica dell'8 marzo 1999 n. 275 – Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997 n. 59.

Nel regolamento si afferma che l'autonomia ha come fine di garantire agli alunni il successo formativo, perciò si può dedurre che l'aspetto più caratterizzante della scuola dell'autonomia sia costituito dall'intenzionalità formativa.

In tale prospettiva, non dovrebbe essere più consentito che le scuole operino all'insegna della precarietà, attivando le iniziative formative più diverse, quali quelle dei vari Progetti educativi, che molto spesso si aggiungono, si sovrappongono, senza integrarsi in un organico progetto educativo.

Il regolamento sull'autonomia ha ridefinito il Progetto educativo d'istituto in Piano dell'offerta formativa, chiamato a riassumere in sé la peculiarità di un Progetto educativo d'istituto e le strategie per la sua realizzazione, in equilibrio fra esigenze tutelate a livello nazionale e la domanda di formazione emergente da un contesto ben individuato e caratterizzante⁸.

Ogni singolo Piano rappresenta il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale d'ogni singola istituzione scolastica, ne esprime gli obiettivi formativi, in coerenza agli indirizzi di studio attivati e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico del territorio. Tale Piano non può che coincidere con il Progetto educativo d'istituto ma rispetto a esso possiede "una marcia in più", che si può attribuire al diverso clima culturale presente nel sistema scolastico e in quello formativo più ampio, ma anche e soprattutto al differente

⁸ Cerini G-Cristanini D,(1999) *A scuola di autonomia. Dal PEI al POF*, Tecnodid, Napoli,

quadro normativo che, di fatto, ha normalizzato quanto intuitivamente e spontaneamente molte scuole avevano elaborato negli anni.

Questo nuovo modello di scuola ha come interlocutori gli alunni e le loro famiglie, per questo le singole istituzioni, operando scelte sulla base dei traguardi formativi che intendono perseguire, dei bisogni e delle attese del territorio, delle risorse presenti all'interno e all'esterno della scuola e della capacità progettuale, punteranno alla soddisfazione dei bisogni via via emergenti⁹.

La Legge 275\99¹⁰ ha avuto lo scopo di diffondere la cultura dell'autonomia e della progettualità e di spronare le istituzioni scolastiche a diventare "soggetti protagonisti", a migliorare gli esiti del processo d'insegnamento - apprendimento mediante la ricerca e l'introduzione di metodologie didattiche che, anche con il ricorso delle nuove tecnologie, favoriscano la crescita culturale e formativa dell'alunno riconoscendone e valorizzandone le diversità e promuovendo la personalità di ciascuno.

Accanto alle innovazioni introdotte dall'art.21 della Legge 59 del 15 marzo 1997, sono da ricordare altri significativi cambiamenti che stanno modificando, di fatto, il sistema scolastico e formativo italiano. In particolare l'introduzione dei concetti di debito scolastico, di credito formativo e di credito scolastico rapportati all'abolizione degli esami di riparazione e alla riforma degli esami di Stato.

Queste trasformazioni vanno interpretate come volontà di valorizzare il più possibile le competenze di fatto acquisite dagli studenti anche al di fuori della scuola, verificabili però non solo attraverso criteri di valutazione squisitamente scolastici, ma con parametri di validazione riconducibili all'effettiva spendibilità delle stesse in situazioni reali e concrete di lavoro, del tempo libero, del vivere quotidiano dentro e fuori della scuola.

Occorre superare la frammentarietà dell'azione educativa e didattica impegnandosi a sperimentare la scuola dell'autonomia, che si caratterizza appunto per la chiara finalizzazione delle sue attività al successo formativo attraverso il perseguimento degli obiettivi che attengono al pieno sviluppo della persona umana sancito dalla Costituzione repubblicana.¹¹

⁹ Summa I, (2011) *“Autonomia aspetti giuridici, organizzativi, educativi*. Tecnodid Editrice, Napoli

¹⁰ Decreto del Presidente della Repubblica n.275, "Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1997",

¹¹ Tenuta U.,(2003) *La flessibilità della scuola e la centralità degli alunni*, Anicia, Roma ,

Nella prospettiva del pieno sviluppo della persona umana, le scuole devono impegnarsi a individuare e a precisare nel Piano dell'offerta formativa (POF) gli obiettivi che attengono alla formazione delle diverse dimensioni della persona umana, da quelle motorie a quelle affettive, emotive, sociali, morali, religiose, linguistiche, cognitive, estetiche....

Il richiamo alla persona come "sistema integrato" deve indurre a ritenere completamente superata ogni concezione riduttivistica dei compiti della scuola, soprattutto della scuola per la formazione di base, la quale è chiamata a impegnarsi sul piano formativo più che sul piano della trasmissione dei saperi.

In una civiltà in rapida trasformazione e che si caratterizza per le nuove prospettive dell'informazione, la quale si attua sempre più attraverso i canali multimediali, il compito della scuola è sempre meno quello di trasmettere conoscenze e sempre più quello di promuovere la formazione degli atteggiamenti e delle capacità che attengono alle diverse dimensioni della personalità.

Da una parte, la scuola deve promuovere la formazione delle capacità (motorie, affettive, sociali, morali, linguistiche....) e, dall'altra, deve promuovere la formazione degli atteggiamenti che inducono all'esplicazione di tali capacità.¹²

Ne consegue che è evidente che nel Piano dell'offerta formativa occorre precisare quali sono i precisi obiettivi da perseguire.

L'indicazione degli obiettivi formativi generali è effettuata a livello nazionale, spetta alle singole scuole predisporre il Piano dell'offerta formativa in risposta alle esigenze formative espresse dai singoli allievi, dalle famiglie, dal contesto socioculturale ed economico.

Il POF è perciò sempre più personalizzato, sia a proposito degli obiettivi formativi, sia riguardo ai percorsi formativi dei singoli allievi.

In effetti, il POF si configura come sintesi dei Piani educativi individualizzati dei singoli alunni. Non si predispose un Piano dell'offerta formativa uniforme e poi si adegua alle esigenze dei singoli alunni, ma si preparano i Piani educativi individualizzati, che s'integrano nel POF, poiché da essi è possibile desumere, sia percorsi formativi che possono essere svolti assieme a tutti gli alunni, sia percorsi formativi che possono essere svolti dai singoli alunni o da gruppi più o meno consistenti.

¹² Tenuta U, (1998) Individualizzazione, autonomia e flessibilità dell'azione educativa e didattica La Scuola, Brescia

Ciò che importa evidenziare è che nei processi formativi della scuola dell'autonomia la centralità è assegnata ai singoli alunni, non alle scolaresche o alle classi. Non esiste l'astratta scolaresca ma i singoli alunni.

Evidentemente, la personalizzazione dei percorsi formativi comporta un'organizzazione educativa e didattica diversa da quella finora generalmente realizzata, che era configurata come attività educativa e didattica collettiva, alla quale semmai si aggiungevano percorsi didattici individualizzati, ma solo per gli alunni disabili o di svantaggio socioculturale.

La personalizzazione educativa, che indubbiamente costituisce l'ispirazione profonda della scuola dell'autonomia, comporta invece un'organizzazione educativa e didattica personalizzata per tutti gli alunni, perché ogni allievo ha diritto a essere riconosciuto nella sua identità e dignità personale.¹³

Si tratta di un cambiamento radicale di prospettiva, non solo sul piano dell'efficienza e della qualità, ma anche dei valori, perché finalmente si riconoscono, di fatto, e non solo nelle affermazioni di principio, i diritti degli alunni a essere sempre e in ogni modo riconosciuti e trattati come persone.

In sintesi l'impegno che si richiede agli uomini di scuola, è quello di individuare e di precisare sia gli obiettivi formativi generali e gli obiettivi formativi personalizzati, sia i percorsi formativi, articolandoli in attività comuni a tutti gli alunni e in attività svolte individualmente o da gruppi più o meno numerosi di alunni, con l'impiego degli strumenti didattici più adeguati, costituiti sia da materiali concreti, comuni e strutturati, sia dalle tecnologie multimediali.

Il curriculum dell'autonomia è progettato in funzione di esiti attesi (*sapere, saper fare, saper essere*) per soddisfare i bisogni degli allievi che richiedono apprendimenti necessari per la loro formazione di uomini e di cittadini.

Occorre progettare situazioni formative in cui *sapere* e *saper fare* diventano strumenti per un risultato culturale e sociale che sia intrinsecamente motivante per gli allievi, oltre che per i loro insegnanti, e che acquisti una visibilità per i genitori e per la comunità circostante. La scelta delle situazioni formative da attivare nella scuola costituisce un momento importante da gestire sulla base dei risultati emersi dall'analisi della singola realtà locale e delle risorse e opportunità formative della scuola.

¹³ AA.VV.(2005) "PuntoEdu: un modello di apprendimento" Quaderni degli Annali dell'Istruzione, Le Monnier Firenze

La scuola dell'autonomia, necessariamente, è la scuola della progettazione, nella quale la flessibilità diventa la sua dimensione costitutiva. Non esiste più il programma nazionale che orienti l'azione educativa e didattica, ma un syllabus degli obiettivi formativi; in questo modo si ha il superamento dei programmi e un'organizzazione della scuola flessibile. La flessibilità investe ogni ambito della scuola dell'autonomia: l'organizzazione educativa e didattica, gli obiettivi e le risorse¹⁴.

Non c'è più nulla di predeterminato e prestabilito dai programmi e dalla normativa. Si hanno delle indicazioni di massima, per le quali sono previste dei limiti di flessibilità.

La flessibilità riguarda anche l'organizzazione didattica. Le classi possono essere aperte per dar luogo a raggruppamenti di alunni della stessa classe, di classi diverse o di diversi anni di studio, in modo da rendere possibili percorsi didattici adeguati alle specifiche finalità formative dei singoli alunni.

E' opportuno verificare che le situazioni formative prescelte siano concretamente praticabili con le risorse della scuola e che i prodotti e i servizi da realizzare siano funzionali a bisogni reali per destinatari reali.

La *personalizzazione dei curricoli* può essere realizzata anche progettando percorsi formativi che possono soddisfare specifici interessi di tutti o di determinati gruppi di allievi, anche attraverso l'attuazione di più discipline e attività. Inoltre, sempre nell'ambito della complessiva personalizzazione della scuola dell'autonomia, le istituzioni scolastiche assicurano la realizzazione di iniziative di recupero, di sostegno e attività integrative coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli enti locali.¹⁵

In sintesi, attraverso il più opportuno ricorso alla flessibilità ciascuna scuola assume la sua identità culturale progettuale, quale si esprime nel POF, riguardo alla definizione degli obiettivi formativi, all'organizzazione educativa e didattica, con particolare riferimento all'individuazione di strategie educative e didattiche, alla gestione delle risorse professionali e materiali (spazi, attrezzature, tecnologie educative e didattiche).

¹⁴ Cerini G, Cristianini D, "A scuola di autonomia", Tecnodid, Napoli, 1999

¹⁵ Cerini G, Cristianini D.,(1999) *op.cit.*

A riguardo, s'impone una riflessione: la flessibilità non è fine a se stessa, ogni modifica dell'organizzazione educativa e didattica deve essere adeguatamente motivata nella prospettiva del miglior perseguimento del successo formativo.

La flessibilità, quindi, non costituisce una possibilità di opzione, ma il doveroso impegno di ricercare le soluzioni che possono essere più valide in termini di efficacia e di efficienza dell'organizzazione educativa e didattica.

La scuola dell'autonomia così come sinteticamente tracciata è l'unica scuola che nasce come scuola dell'uguaglianza nel rispetto delle diversità.

Scuola dell'uguaglianza, perché ha il preciso compito di garantire il successo formativo inteso come massimo livello possibile di formazione della personalità dei singoli alunni. Scuola della diversità, perché, è una scuola che rispetta sia l'identità personale degli alunni dotati, degli alunni con disabilità e/o con bisogni educativi speciali, degli alunni svantaggiati, sia l'identità socio-culturale degli alunni immigrati e di tutti gli altri alunni. E' per questo motivo che la scuola dell'Autonomia si configura come scuola delle identità; identità non isolate, separate e perciò discriminate, ma identità che convivono, interagiscono in rete (reti di alunni, reti di docenti e reti di scuole).

Terminando, affinché la scuola possa definirsi come scuola di tutti e per tutti deve adeguarsi alle esigenze di ciascun alunno, deve assicurare pari opportunità educative a tutti gli alunni, quali che siano le loro potenzialità umane. Essa deve darsi, quindi, un'organizzazione flessibile e integrata, adeguata e personalizzata alle esigenze, ai livelli di sviluppo, ai ritmi e alle modalità d'apprendimento di ogni alunno.

Numerosi e forse troppi, visti i tempi d'assorbimento delle innovazioni, sono stati i cambiamenti introdotti in questi ultimi anni nel sistema scolastico e in quello formativo più ampio. Occorre però tener conto del momento storico attuale e della funzione della scuola e della formazione nello sviluppo sociale, economico e culturale del paese. Il passaggio al nuovo millennio ha acquistato un significato, non solo simbolico, visto che la scuola è stata chiamata a preparare le generazioni che verranno a nuovi compiti professionali e sociali. La formazione acquisterà sempre maggiore importanza nelle scelte strategiche politiche e d'amministrazione della cosa pubblica. Tutti i cambiamenti previsti dalle norme introdotte, di cui una gran parte già in fase d'attuazione, rientrano pertanto in un nuovo disegno di politica formativa e richiedono, a livello di singola istituzione scolastica, la definizione e la

realizzazione di un progetto organico e unitario, comprensibile dall'utenza e da quanti intendono con essa interagire.

Cap.I. 2 La qualità del sistema scolastico

Non è facile parlare di qualità del sistema scolastico italiano dal momento in cui da solo pochi anni, poco più di un decennio, esso è stato investito da una serie di interventi di riforma attraverso i quali sono stati ridisegnati e modificati in senso globale l'impianto, l'organizzazione e la gestione del sistema scolastico e formativo.

E' noto che il nostro sistema scolastico, impostato su un modello rigido, di tipo gerarchico, ligio a un ruolo di preminente elaborazione e trasmissione di saperi e conoscenze, non aperto alle esperienze del fare e del saper fare, era rimasto sostanzialmente immutato nel suo impianto e nelle sue linee di fondo per oltre 50 anni e aveva ormai perduto quella forza e vitalità necessarie per poter far fronte all'ampiezza e alla celerità dei cambiamenti e alle accresciute e mutevoli attese e necessità di un'utenza sempre più vasta, differenziata ed esigente.

In effetti, il modello italiano, a differenza di quanto era avvenuto già intorno agli anni 80 in molti paesi europei, era rimasto chiuso in una sua dimensione di autoreferenzialità, non aveva saputo trovare i necessari equilibri tra il momento cognitivo e quello applicativo e operativo e non aveva creato le condizioni idonee per costruire rapporti e interazioni stabili con il sistema economico e con il mondo produttivo¹⁶.

In questi ultimi anni è stato prodotto uno sforzo straordinario volto alla realizzazione di una riforma complessiva del sistema di istruzione e formazione ed è stato varato un programma assai impegnativo di iniziative mirate all'innalzamento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti e all'espansione dei tassi di scolarizzazione.

La primordiale spinta all'innovazione nell'ambito della formazione e dell'istruzione e, relativa auspicabile ricaduta in ambito qualitativo, è stata data nel 1993 dal libro bianco¹⁷ di Jacques Delors¹⁸ nella parte in cui il francese riferisce che

¹⁶ Ferraroli S.,(2000) *“Quale educazione nella scuola dell'autonomia”*, Editore Elledici, Torino,

¹⁷ Il "Libro Bianco" di Jacques Delors, presentato dalla Commissione europea nel dicembre del 1993, ha come argomento principale il problema della disoccupazione nei paesi membri della Comunità Europea e rappresenta il contributo più autorevole proposto dalle istituzioni comunitarie per affrontare la più grave emergenza economica e sociale che affligge l'Unione Europea

“.....riteniamo che il concetto di un'educazione da continuare per tutta la vita, con tutti i suoi vantaggi in termini di flessibilità, diversità e disponibilità in tempi e luoghi differenti, debba esigere un ampio sostegno. Bisogna ripensare e ampliare il concetto di educazione permanente. Essa non solo deve adattarsi a cambiamenti nel tipo di lavoro, ma deve anche costituire un processo continuo di formazione dell'intero essere umano: delle sue conoscenze e attitudini, come anche delle sue facoltà e abilità critiche di agire. E dovrebbe consentire all'individuo umano di sviluppare la coscienza di se stesso e del suo ambiente, e incoraggiarlo a svolgere il proprio ruolo sociale nel lavoro e nella comunità'. Il presidente della Commissione europea prosegue affermando che “ *Una delle cause fondamentali della disoccupazione tecnologica nei suoi connotati di fenomeno strutturale, è l'inadeguato livello dell'istruzione e della formazione professionale di fronte sia ai rapidi mutamenti della tecnologia, che alla sfida portata al sistema europeo dalla globalizzazione dell'economia*”¹⁹

La formazione e l'istruzione sono considerate degli strumenti di politica attiva del mercato del lavoro giacché servono ad adeguare la preparazione professionale dei lavoratori e dei giovani alle mutevoli esigenze del mercato. Inoltre, essi rappresentano uno strumento basilare di lotta al tipo di disoccupazione che più affligge il nostro sistema, quella giovanile e quella di lunga durata. Il principio fondamentale alla base di ogni azione riguardante la formazione deve essere, secondo il Rapporto Delors, la *valorizzazione del capitale umano* lungo tutto il periodo della vita attiva. L'obiettivo è quello "di *imparare a imparare per tutto il corso della vita*".²⁰

Da questo rapporto sono poi susseguite una serie di documenti e riflessioni che hanno condotto i nostri legislatori a intervenire su quei punti nodali e cruciali che caratterizzano il nostro specifico contesto sociale e culturale.

Partendo dalla comune condivisione che la società in cui viviamo, assai complessa, tecnologicamente avanzata, caratterizzata dalla crescita accelerata delle conoscenze e dalla pervasiva diffusione (spesso in tempo reale) di informazioni, soggetta alle regole della globalizzazione e della mondializzazione, è apparso necessario dare priorità assoluta alla scuola, investendo in istruzione e formazione, al

¹⁸ Presidente della Commissione Europea, francese, è stato in carica fino a dicembre del 1994

¹⁹ Da Sintesi del libro bianco “*Crescita, competitività, occupazione*” di Jacques Delors, Bruxelles 1993

²⁰ Delors J., (1993) op.cit.

fine di essere competitiva e vincere le sfide provenienti da altre realtà e contesti così da guardare con fiducia al proprio futuro.

Gli elementi, su cui i nostri legislatori si sono impegnati per far fronte e superare gli inconvenienti sopra rappresentati e per assicurare al sistema dell'istruzione flessibilità, modernità, competitività, in linea con le esigenze di sviluppo culturale, sociale, economico del Paese, sono stati recepiti in una serie di interventi di riforma, attraverso i quali sono stati ridisegnati e modificati in senso globale l'impianto, l'organizzazione e la gestione del sistema scolastico e formativo.

Il campo d'azione della normativa ha avuto inizio con la legge 15 marzo n.59 del 1997²¹ relativa al decentramento amministrativo e il conseguente articolo 21 inerente l'autonomia scolastica, che si ricollega consequenzialmente ai provvedimenti e regolamenti derivati dalla legge "Bassanini" come il Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999²² che al capo secondo, nell'articolo 3 prevede le disposizioni concernenti il Piano dell'Offerta Formativa scolastica. Non sono comunque da dimenticare tutti quegli interventi normativi che sempre correlati all'autonomia scolastica ne hanno modificato profondamente l'assetto. Tra questi ricordiamo i primi che rappresentano i punti cardine di tutti quegli interventi compresi quegli odierni, tesi a rendere sempre più competitivo il nostro sistema formativo:

- L'innalzamento dell'obbligo scolastico;
- L'obbligo formativo sino a 18 anni²³ ;
- Il riordino dei cicli scolastici²⁴ ;
- L'educazione degli adulti²⁵ ;
- La definizione di una nuova architettura dell'amministrazione scolastica nelle sue strutture e articolazioni centrali e periferiche²⁶ ;
- La nuova determinazione e distribuzione delle funzioni e dei compiti volti a garantire il servizio dell'istruzione, in relazione ai diversi livelli e competenze territoriali: nazionale, regionale, comunale²⁷ .

²¹ Legge 15 marzo 1997, n. 59 "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa" detta anche Legge Bassanini

²² D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche", ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59

²³ Legge n. 144 del 17 maggio 1999 art.68

²⁴ Ordinanza Ministeriale .n.307 del 2 luglio 1997

²⁵ Ordinanza Ministeriale .n.307 del 2 luglio 1997

²⁶ Legge n.59 del 15 marzo 1997; Decreto Legislativo n.300 del 30 luglio 1999

²⁷ Decreto Legislativo n.112 del 31 marzo 1997

- Ecc

Le riforme sopra richiamate, destinate nel loro complesso a modificare radicalmente le linee portanti e l'organizzazione del nostro sistema scolastico, per trovare effettiva e compiuta attuazione debbono ancora essere percepite e vissute con consapevolezza culturale. Esse richiedono l'utilizzo di professionalità, tecniche, metodologie, procedure, modelli sempre più rispondenti ai principi della qualità, dell'efficienza e dell'efficacia.²⁸

In effetti, l'autonomia, al di là del disegno e della previsione normativa, ha la possibilità di affermarsi e diffondersi concretamente solo a condizione che le istituzioni scolastiche la vivano in maniera attiva, convinta e partecipata e la sostengano con un impegno forte finalizzato al miglioramento continuo del loro prodotto e con spirito e capacità progettuali e imprenditoriali.

E' fondato ritenere, che i problemi connessi potranno trovare graduale e soddisfacente soluzione unicamente attraverso l'individuazione e l'utilizzazione di strumenti rispondenti alle particolari situazioni e necessità.

Tra tali strumenti un'importanza rilevante assume indubbiamente la cultura della "Qualità".

Parlare di cultura della qualità è complesso. Essa è ancora oggi oggetto di vivace dibattito e di controversie posizioni epistemologiche.

Quando si è cominciato a parlare di qualità nella scuola, si è inteso inizialmente mutuare il concetto di qualità afferente al mondo aziendale ²⁹.

Al concetto di Qualità è connesso, inteso come strumento di gestione manageriale in grado di adattarsi a situazioni di diverso genere, il concetto di "miglioramento". Quest'ultimo, nel mondo occidentale, è inteso soprattutto come miglioramento per Innovazione: si tratta di un cambiamento rapido e profondo dello status quo, dovuto a grandi investimenti in nuove tecnologie e nuove attrezzature. L'attenzione è qui posta soprattutto sui risultati dei processi, sul prodotto.

E' stata in genere la logica più seguita nell'organizzazione scolastica: riforma dei programmi, modifica del sistema di valutazione, investimento in nuove tecnologie. Questa logica presenta indubbiamente lati positivi, ma evidenzia anche due limiti non di poco conto: necessita di risorse finanziarie che sostengano questi miglioramenti, e non può essere applicata continuamente. Nel mondo orientale

²⁸ Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo dell'8 settembre 2006 "Efficienza ed equità dei sistemi europei di istruzione e di formazione"

²⁹ Milazzo G., Bufalino M., Parisi V., Troia L.(1999), "Qualità nella scuola" Salvatore Sciascia Editore, Caltanissetta,

invece "Miglioramento" è inteso, soprattutto, come "miglioramento continuo", in giapponese Kaizen, dovuto a piccoli ma costanti cambiamenti dello status quo. L'orientamento "Kaizen", così come si è sviluppato nelle aziende giapponesi dagli anni Sessanta, è un orientamento che sostiene e riconosce gli sforzi individuali per raggiungere il miglioramento. Concentra la propria attenzione sui processi, sia di produzione sia di relazione interpersonale. Afferma che il miglioramento è una strada in salita, lenta e faticosa, che va percorsa con l'apporto di tutti. Si basa sulla logica del "progetto", inteso come definizione di un obiettivo da raggiungere in un certo tempo. Sono esempi di questa logica voler ridurre gli abbandoni scolastici del 20%, incrementare l'uso della biblioteca scolastica o del laboratorio d'informatica.³⁰

Gli approcci più recenti alla Qualità danno uguale importanza ai due tipi di miglioramento.³¹ Se un'azienda, o comunque una struttura organizzativa è orientata solo ai processi, rischia di non avere una strategia a lungo termine, mentre un'azienda orientata solo ai risultati, rischia di non avere il controllo del processo di produzione, cosa che può comportare una non auspicabile dispersione di risorse ed energie lungo il percorso.

Parlare di Qualità e applicarne le strategie al mondo della scuola, quindi, può voler dire in primo luogo migliorare la produttività del sistema scuola, eliminando i costi della non-qualità (abbandoni scolastici, bocciature, stress del personale, sprechi di materiali che si accompagnano spesso a croniche carenze). Significa anche rispondere ai cambiamenti di una società che si sta trasformando da industriale a terziaria a quaternaria avanzata, una società sempre più caratterizzata da apprendimento continuo. Puntare l'attenzione sulle risorse umane, migliorando le condizioni di lavoro ai diversi livelli, in modo che tutti possano mettere a disposizione le proprie energie migliori, coinvolgere gli utenti del servizio scuola nella sua gestione, cogliere le esigenze della comunità locale e coinvolgere attivamente tutte le parti in gioco.

Cap.I. 3 La scuola e gli alunni con difficoltà di apprendimento.

L'apprendimento a scuola è possibile solo grazie alle funzioni linguistiche, che permettono l'acquisizione di conoscenze e competenze anche in ambiti come ad

³⁰ Micelli S. (1966). "Il valore della conoscenza: del kaizen e della ricerca scientifica", in *Economia e Management*, n. 2

³¹ AA.VV. (2011) "Qualità e istruzione tecnica" in *Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier, Firenze

esempio il calcolo. Sicuramente però, l'area in cui sono più influenti le abilità linguistiche è quella dell'apprendimento di lettura e scrittura, che richiede l'attivazione di numerose operazioni che hanno come punto di partenza la conoscenza della struttura del linguaggio orale. Anche quando, durante la scuola, i sintomi più evidenti diminuiscono³², i bambini con disturbi specifici del linguaggio spesso hanno deficit significativi nei compiti legati alla lingua scritta, sia relativi alla decodifica, sia relativi alla comprensione e all'espressione;³³ È grossa perciò la sovrapposizione tra bambini con disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bambini con disturbi specifici di linguaggio (DSL), tanto che ritardi e/o atipie dello sviluppo linguistico sono riscontrati con una frequenza che arriva fino al 50% nei soggetti con dislessia evolutiva. Inoltre, frequentemente, sembrano permanere difficoltà linguistiche sottili, spesso subcliniche, a livello di competenze metafonologiche, della memoria verbale a breve termine e di altri aspetti molecolari o di integrazione logico-cognitiva³⁴. Bisogna precisare però che, nonostante la stretta connessione tra linguaggio orale e apprendimento del linguaggio scritto, non c'è una sovrapposizione netta tra i due. Molti sono i settori del linguaggio compromessi nei bambini con DSA ed è emersa sempre più l'esigenza di distinguere questi disturbi dell'apprendimento in diversi sottotipi, in relazione alla presenza o meno o alla rilevanza maggiore o minore di un disturbo del linguaggio. A tal proposito, attraverso una serie di ricerche³⁵, sono stati individuati un sottogruppo di DSA con problemi di analisi fonologica e un altro sottogruppo con problemi nelle competenze visuo-spaziali.³⁶

Anche altri studi³⁷ hanno confermato l'esistenza di soggetti con disturbi specifici dell'apprendimento in cui prevalgono fattori extralinguistici, ma hanno anche mostrato che ci sono bambini con DSA e prevalenti difficoltà fonologiche (ovvero problemi di linguaggio settoriali) e bambini con DSA e difficoltà più generali di linguaggio orale. Si è cercato inoltre di capire se il disturbo linguistico spieghi totalmente l'origine dei DSA, se la favorisca solamente, o, addirittura, se ne sia una

³² Leonard, L. B. e Sabbadini, L. (1995). *Bambini con disturbo specifico del linguaggio*, in Sabbadini G. (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva* (pp. 357-379). Bologna, Zanichelli

³³ Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna, il Mulino

³⁴ Penge, R. e Diomedede, L. (1992). Dal linguaggio orale al linguaggio scritto: l'acquisizione di lettura e scrittura nei bambini con disturbo specifico del linguaggio. in *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, , 545-556.

³⁵ Fabrizi, A., Sechi, E. e Levi, G. (1991). *I problemi del linguaggio*, in C. Cornoldi (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento* (pp. 189-213), il Mulino, Bologna

³⁶ Bolchi, G. L., Capozzi, F., Levi, G. e Riccio, M. (1998). *Profili cognitivi nei bambini con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA): confronto tra due sottotipi clinici*, in *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 65, 53-66.

³⁷ Fabrizi, A., Sechi, E. e Levi, G. (1991) *op.cit.* 189-213

conseguenza. Alcuni autori hanno rilevato la difficoltà di stabilire un rapporto causale unidirezionale tra difficoltà linguistiche e difficoltà di lettura, poiché l'esposizione al linguaggio scritto condiziona molto lo sviluppo di alcune competenze linguistiche e fonologiche.³⁸ Inoltre alcune ricerche, come quella di Bishop e Adams³⁹, hanno posto l'accento che il livello di lettura raggiunto dai bambini con DSL, è spesso paragonabile a quello dei bambini di controllo con pari livello di sviluppo delle competenze verbali e non verbali. Ne consegue che forse la dislessia evolutiva (DE) e i disturbi specifici del linguaggio (DSL) condividerebbero solo apparentemente fattori e meccanismi patogenetici. Tipologie di disturbi del linguaggio differenti danno luogo a disturbi di apprendimento diversi per tipo e gravità. La maggior parte delle ricerche si è interessata, a questo riguardo, del rapporto tra DSA e difficoltà di elaborazione fonologica, in quanto le abilità fonologiche sono importanti per le lingue alfabetiche come la nostra, in cui la scrittura si basa sull'organizzazione sonora della parola, fonema per fonema. La capacità di identificazione di singoli fonemi e del loro raggruppamento è cruciale perciò sia per la scrittura sia per la lettura.⁴⁰ Studi longitudinali hanno dimostrato come soggetti con pregresso disordine fonologico eseguono compiti di lettura, spelling e conoscenza metafonologica ottenendo prestazioni inferiori a quelle dei soggetti di controllo⁴¹. Alcuni studiosi fanno notare come la *dislalia combinatoria*, un DSL a prevalente compromissione fonologica, determini difficoltà nel processo di conversione grafema-fonema con un'interferenza precoce nell'apprendimento del codice scritto. Gli studi, in particolare quelli di Uta Frith⁴², Anatoly Libermann⁴³ e Donald Shankweiler⁴⁴, e altri comunque si sono concentrati soprattutto sulla consapevolezza fonologica o abilità metafonologica: analisi e sintesi esplicita dei fonemi e sulla ricodificazione nella memoria fonologica a breve termine. Si è rilevato che c'è una stretta relazione tra grado di consapevolezza fonologica e apprendimento della lettura nei suoi aspetti di decodifica⁴⁵. Infatti, le competenze metafonologiche

³⁸ Penge, R. e Diomedè, L. (1992). *op.cit*

³⁹ Bishop, D. V. M. e Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 7, 1027-1050.

⁴⁰ Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, il Mulino, Bologna

⁴¹ Bortolini, U. (1995). *I disordini fonologici*, in G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva* (pp. 342-357), Zanichelli, Bologna

⁴² Frith Uta (1941) è una psicologa leader dello sviluppo di lavoro presso l'Istituto di Neuroscienze Cognitive dell'University College di Londra. Ha aperto la strada gran parte della ricerca attuale sulla dislessia.

⁴³ Liberman Anatoly (1937) è professore presso l'Università del Minnesota, dove insegna corsi di linguistica.

⁴⁴ Shankweiler Donald P. è un eminente psicologo e scienziato cognitivo che ha svolto un lavoro pionieristico sulla rappresentazione e l'elaborazione del linguaggio nel cervello

⁴⁵ Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna, il Mulino

che si sviluppano soprattutto tra i 4 e i 7 anni,⁴⁶ sono considerate uno degli indici più attendibili del livello di acquisizione del linguaggio scritto nei primi anni di scuola. D'altronde, però, si è parlato del rapporto tra abilità metafonologiche e apprendimento della letto-scrittura non solo in termini causali, ma anche di interattività, poiché le capacità metafonologiche aumentano con l'apprendimento del linguaggio scritto. Anche un deficit di memoria a breve termine specifico per il materiale verbale e soprattutto per l'elaborazione delle informazioni fonologiche, sembra strettamente connesso con le difficoltà di lettura e scrittura. Dagli studi è emerso, infatti, che un difettoso funzionamento della memoria di lavoro verbale è alla base di problemi di acquisizione del linguaggio orale e scritto. Sono soprattutto lo sviluppo lessicale e la comprensione verbale a essere compromessi da deficit di memoria fonologica a breve termine, ma, allo stesso tempo, sembra anche che difficoltà linguistiche espressivo-articolatorie siano correlate, se non addirittura responsabili, a disturbi di memoria. Si è evidenziato, quindi, che la memoria a breve termine fonologica è compromessa sia nei disturbi del linguaggio sia nei DSA e che è maggiormente deficitaria quando questi due disturbi sono compresenti. Da qui l'importanza di promuovere le abilità di memoria fonologica in bambini piccoli con difficoltà mnestiche. Si può in sintesi affermare che le difficoltà fonologiche, soprattutto metafonologiche,⁴⁷ sono molto spesso alla base dei DSA e, in particolar modo, dei disturbi di lettura e scrittura, per i quali sembrano rappresentare un importante fattore causale e che, allo stesso tempo, un problema di letto-scrittura può rendere ancora più difficile la maturazione delle competenze fonologiche. Sembra, però, che il controllo complessivo del linguaggio scritto –correttezza e comprensione-, sia maggiormente determinato da componenti linguistiche più generali, soprattutto con il crescere del bambino.⁴⁸ Anche problemi di tipo lessicale-semantiche sono presenti in soggetti con DSA: infatti, le abilità lessicali sembrano connesse alla decodifica del linguaggio scritto e all'estrazione del significato (comprensione del linguaggio scritto). Nei bambini con disturbi specifici dell'apprendimento si sono riscontrate difficoltà morfo-sintattiche (difficoltà a riconoscere le forme che una parola può assumere in relazione ad una frase) come quelle presenti ad esempio nel DSL definito *disfasia evolutiva*, che provoca una

⁴⁶ Donini, R. e Cubelli, R. (2000). *La valutazione del linguaggio orale in età prescolare e scolare*, in G. Axia e S. Bonichini (a cura di), *La valutazione del bambino* (pp. 69-89). Roma, Carocci editore

⁴⁷ Cocchiari, C., Sapia, A. e Starace, F. (1998). *Indici predittivi dell'apprendimento della capacità di lettura: studio longitudinale*. in Rivista quadrimestrale Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza a cura di Giovanni Bollea 753-766

⁴⁸ Bishop, D. V. M. e Adams, C. (1990), *op.cit.*

difficoltà precoce nell'apprendimento di lettura e scrittura e, a causa di un deficit sul piano logico-linguistico, un problema di apprendimento anche in una fase successiva, che compromette la comprensione della lettura e la programmazione della frase scritta. Da quanto riportato finora si può dedurre che gli alunni con DSA hanno problemi specifici e significativi in tutti i settori del linguaggio orale, deficit che, a loro volta, si collegano in maniera differente con le diverse componenti del processo di lettura e scrittura.⁴⁹ Infatti, le competenze fonologiche sono più determinanti per la decodifica e la trascrizione delle parole, mentre le competenze semantiche e morfo-sintattiche sono più coinvolte nell'estrazione del significato e nella programmazione del linguaggio scritto.

⁴⁹ Stella G. (2010), *La dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Franco Angeli, Milano

CAPITOLO II

L'APPRENDIMENTO DEL LINGUAGGIO E I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Cap.II. 1 Gli studi sul linguaggio

L'interesse per la lingua rapportato all'uso che ne fanno le persone, è iniziato nell'Ottocento Von Humboldt⁵⁰ che aveva ipotizzato una relazione simmetrica fra la complessità morfologica e sintattica di una lingua e la complessità a livello di evoluzione dei popoli la cui cultura aveva generato quella lingua. Anche se l'ipotesi di Humboldt non si è rivelata giusta perché sembrerebbe vero il contrario, vale a dire che un progresso culturale comporta una semplificazione degli aspetti morfosintattici di una lingua, era però iniziato l'interesse per la problematica relativa al linguaggio rapportato all'uomo.

Anche Darwin⁵¹, verso la metà dell'Ottocento, fece una serie di osservazioni sul comportamento linguistico del figlio, con particolare attenzione a quelle espressioni e suoni che l'uomo sembra avere in comune con gli animali, affermando l'esistenza di un parallelismo tra filogenesi e ontogenesi, per cui lo sviluppo del linguaggio infantile ripercorrerebbe l'evoluzione del linguaggio nella specie.

Con Wundt⁵² il fondatore del primo laboratorio di psicologia sperimentale, nel volume *Diesprache* della sua opera *Volkerpsychologie*, ci fu una prima formulazione teorica su un possibile funzionamento dei processi del linguaggio nell'uomo. È

⁵⁰ Von Humboldt Wilhelm (1767–1835) è stato un linguista, diplomatico e filosofo tedesco. Humboldt identifica le lingue come prismi riflettenti la realtà. Queste corrispondono a diverse visioni del mondo e si pongono in una relazione di reciproca dipendenza col pensiero: le prime costituirebbero uno strumento di strutturazione del secondo. Egli rappresenta quindi la sintesi perfetta di due impostazioni diverse, da una parte un'analisi di tipo "oggettiva-strutturale" del linguaggio (attraverso una particolare lettura di Kant) dall'altro canto è erede di quell'impostazione romantica che da Herder in poi identificava il linguaggio come prodotto di un popolo, e quindi come manifestazione del vissuto e della cultura di quel determinato popolo. In questo senso si può parlare di prisma, ogni popolo ha un proprio linguaggio e quindi una propria visione del mondo

⁵¹ Darwin Charles Robert (1809 – 1882) è stato un naturalista britannico, celebre per aver formulato la teoria dell'evoluzione delle specie animali e vegetali per selezione naturale agente sulla variabilità dei caratteri (*origine della specie*), per aver teorizzato la discendenza di tutti i primati (uomo compreso) da un antenato comune (*origine dell'uomo*) e per aver teorizzato la possibile esistenza di un antenato comune a tutte le specie viventi.

⁵² Wundt Wilhelm Maximilian (1832 – 1920) è stato uno psicologo e fisiologo tedesco. È divenuto per la storia della psicologia "il padre fondatore" della disciplina (Blumenthal, 1979), grazie al suo contributo teorico e sperimentale. Il suo metodo è chiamato **strutturalismo** perché cercava la struttura latente della mente, valutando per mezzo di test la percezione soggettiva degli stimoli provenienti dall'esterno

rifiutata la tradizionale opposizione tra empirismo e innatismo poiché il linguaggio è visto come il risultato di una continua interazione tra fattori esterni, legati alla produzione e percezione di suoni linguistici, e fattori interni, legati al pensiero. Per comprendere il linguaggio occorre studiare i processi che precedono, accompagnano e seguono la produzione linguistica, sostiene Wundt. La produzione linguistica inizia con processi attentivi che selezionano alcuni aspetti rispetto ad altri e il contenuto mentale è organizzato in costituenti che portano alle relazioni strutturali della frase, considerata l'elemento base del linguaggio.⁵³

In quegli anni la corrente comportamentista ripropone con rinnovato vigore ma soprattutto con preciso supporto sperimentale i concetti dell'empirismo e il linguaggio è spiegato in termini di associazioni che si stabiliscono grazie ad opportuni rinforzi.⁵⁴ In quest'ordine di idee, l'apprendimento del linguaggio è spiegato in termini di imitazione di frasi dette dagli adulti e di rinforzo positivo, se gli enunciati dei bambini sono corretti e di rinforzo negativo, se tali enunciati sono errati.

Non influenzato dalla corrente comportamentista, negli anni '30 Piaget⁵⁵ formula le sue teorie sullo sviluppo cognitivo del bambino e prende in considerazione anche il linguaggio, ritenuto una manifestazione dipendente dalla capacità cognitiva. Piaget distingue il linguaggio egocentrico (quel linguaggio in cui il bambino si esprime parlando più a se stesso che non ad altri e comunque senza tener conto del punto di vista del suo interlocutore o delle persone presenti che lo sentono) dal linguaggio socializzato (il linguaggio, invece, rivolto alle persone presenti e che tiene conto dell'interlocutore) e descrive lo sviluppo del linguaggio come il passaggio dall'uno all'altro. Questo egocentrismo linguistico dipende, secondo Piaget, dal generale egocentrismo cognitivo, in quanto esso si manifesta anche in altri ambiti del comportamento infantile.⁵⁶

53 Oliverio Ferraris, (2006) *Psicologia: i motivi del comportamento umano*, Zanichelli, Bologna

54 Watson John Broadus (1878–1958) è stato uno psicologo statunitense, padre del comportamentismo, scuola della psicologia nata dall'osservazione del comportamento degli animali. esso è basato sull'assunto che il comportamento esplicito è l'unica unità di analisi scientificamente studiabile della psicologia, in quanto direttamente osservabile dallo studioso.

55 Piaget Jean (1896 –1980) è stato uno psicologo, biologo, pedagogista e filosofo svizzero. È considerato il fondatore dell'epistemologia genetica, ovvero dello studio sperimentale delle strutture e dei processi cognitivi legati alla costruzione della conoscenza nel corso dello sviluppo, e si dedicò molto anche alla psicologia dello sviluppo

56 Cambi F., (2009) *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari

Nello stesso periodo, Vygotskij⁵⁷ elaborava una diversa teoria sull'acquisizione del linguaggio e sul rapporto tra linguaggio e pensiero. Secondo questo autore, il linguaggio è socializzato sin dall'inizio e, anzi egli vede proprio nel rapporto sociale la nascita sia del linguaggio che della cognizione. Considera, viceversa, il linguaggio egocentrico come una manifestazione linguistica che insorge nel momento in cui l'individuo deve trovare soluzioni a problemi. Sempre secondo Vygotskij, linguaggio e pensiero nascono inizialmente come capacità distinte e solo in un secondo momento queste due strade separate s'incontrano. Questo punto di incontro avviene con la capacità simbolica, nel momento in cui un significato è verbalizzato, visto che il punto di incontro fra pensiero e parole si trova precisamente nel significato.

In campo linguistico, Bühler⁵⁸ esamina il linguaggio non solo come stringhe da analizzare indipendentemente dal parlante, ma ipotizza anche l'esistenza delle funzioni del linguaggio. Le funzioni del linguaggio riguardano l'uso che il parlante fa di una determinata stringa verbale e possono essere, secondo Bühler, di tipo espressivo, evocativo e rappresentazionale. La più importante sarebbe quella rappresentazionale perché mette in relazione i simboli convenzionali con i loro significati.

Dagli anni sessanta in poi gli studi sul linguaggio assumono varie direzioni, tutte con radici negli anni precedenti:

- Una direzione riguarda studi osservativi sull'acquisizione del linguaggio che erano partiti con l'obiettivo di indagare la questione dell'innatismo e sono rapidamente passati allo studio delle strategie di acquisizione del linguaggio e le sue varie fasi;
- Sempre in ambito infantile si è cercato di vedere se le ipotesi proposte da Piaget trovavano un riscontro nell'ambito delle funzioni del linguaggio e viceversa, con notevole approfondimento degli aspetti pragmatici del

⁵⁷ Vygotskij Lev Semënovič (1896-1934) è stato uno psicologo sovietico, padre della scuola storico-culturale. L'idea centrale della prospettiva di Vygotskij è che lo sviluppo della psiche è guidato e influenzato dal contesto sociale, quindi dalla cultura del particolare luogo e momento storico in cui l'individuo si trova a vivere e che provoca quindi delle stimolazioni nel bambino, e si sviluppa tramite "strumenti" (come il linguaggio) che l'ambiente mette a disposizione

⁵⁸ Bühler Karl (1879-1963) è stato uno psicologo tedesco. Il suo contributo che lo rese celebre fu lo studio del linguaggio, ed in particolare della semiotica, che lo porterà a formulare l'ipotesi del modello strumentale: il linguaggio è visto come uno strumento dotato di espressione, rappresentazione e appello

linguaggio. Lo stesso è per gli studi sulle basi sociali del linguaggio svolti da Vygotskij ulteriormente sviluppati da Bruner⁵⁹.

Un'altra direzione riguarda lo studio delle funzioni del linguaggio con l'elaborazione di numerose classificazioni delle stesse, classificazioni che per altro hanno influenzato in modo notevole ambiti applicati come la scuola. In particolar modo ne ha subito l'influenza la didattica riguardante l'apprendimento di una lingua straniera, con l'ideazione dei vari metodi di tipo funzionalista; la direzione forse più proficua è quella che si riferisce alla comprensione del linguaggio e che era partita con l'obiettivo di provare la realtà psicologica della teoria linguistica generativo-trasformativa.⁶⁰ La teoria della grammatica generativa, si caratterizza per la ricerca delle strutture innate del linguaggio naturale, elemento distintivo dell'uomo come specie animale, superando la concezione della linguistica tradizionale incentrata sullo studio delle peculiarità dei linguaggi parlati. L'influenza del pensiero di Chomsky va ben di là della stessa linguistica, fornendo interessanti e fecondi spunti di riflessione anche nell'ambito della filosofia, della psicologia, delle teorie evoluzionistiche, della neurologia e della scienza dell'informazione. Infatti, se da una parte vi è la psicologia cognitiva che si occupa dei processi di base del pensiero quali l'attenzione, la percezione, la rappresentazione mentale e la memoria dall'altra vi è il sistema linguistico composto da parole, frasi e discorsi dove le parole non sono combinate a caso, ma seguono precise regole, fonologiche, semantiche e sintattiche studiate appunto, dalla linguistica. Combinati, tutte queste componenti permettono alle persone di eseguire una varietà illimitata di compiti mentali complessi, includendo il problem solving, l'apprendimento di nuove idee e abilità e l'uso del linguaggio. Questi processi hanno un versante sociale/affettivo, costituito dall'apparato vocale, dal sistema motorio, dal sistema visivo/uditivo, dal sistema nervoso... La decodifica dei segnali linguistici in entrata da parte del sistema uditivo

⁵⁹ Jerome Seymour Bruner (1915) è uno psicologo statunitense che ha contribuito allo sviluppo della psicologia cognitiva e la psicologia culturale nel campo della psicologia dell'educazione. Divenuto in pochi anni uno dei ricercatori statunitensi più importanti in ambito psicologico, contribuì a rinnovare profondamente la psicologia accademica americana. nel 1956 Bruner raggiunse l'Europa e conobbe il grande psicologo svizzero Jean Piaget. Durante il suo soggiorno europeo inoltre venne a conoscenza dell'opera di Lev Vygotskij. Tornato ad Harvard, nel 1960 Bruner istituì il Centro di studi cognitivi, sancendo definitivamente l'affermazione scientifica del Cognitivismo rispetto al Comportamentismo allora predominante.

⁶⁰ Chomsky Avram Noam (1928) è un linguista, filosofo e teorico della comunicazione statunitense. Professore emerito di linguistica al Massachusetts Institute of Technology è riconosciuto come il fondatore della grammatica generativo-trasformativa, spesso indicata come il più rilevante contributo alla linguistica teorica del XX secolo.

o del sistema visivo, è definita percezione del linguaggio. L'output del segnale fisico attraverso gli organi del linguaggio è chiamata articolazione. L'analisi mentale dei simboli portatori di significati in entrata è chiamata comprensione. Infine, la formulazione di messaggi nella mente prima dell'articolazione, includendo fasi quali la pianificazione sintattica e la scelta delle parole, è chiamata produzione.⁶¹

Cap.II. 2 Il processo di comprensione del linguaggio vocale

Nella letteratura scientifica vi sono svariate teorie usate in vari contesti e a vari livelli di definizioni, che servono per descrivere ciò che succede durante l'elaborazione dell'input linguistico: percezione, interpretazione, comprensione, riconoscimento.⁶² La "percezione" viene di solito usata per il processamento iniziale dell'input; "comprensione" abitualmente si riferisce al prodotto finale, a livello centrale rispetto a un livello periferico; "riconoscimento" si usa laddove è forte l'ipotesi di un'elaborazione linguistica effettuata attraverso forme immagazzinate nella memoria; il termine "interpretazione" usualmente implica processi creativi che vanno al di là delle proprietà del segnale.

Un problema teorico di fondo dell'elaborazione linguistica riguarda proprio la questione su quanto, in effetti, per comprendere il linguaggio, un ascoltatore si basi sul segnale linguistico e quanto invece su aspetti pragmatici, cioè, sul contesto o sulle sue conoscenze sul mondo. In linea di massima si ritiene che la corrente sonora sia elaborata dal parlare sotto l'influenza delle aspettative generate dal contesto e dalla conoscenza precedente. In altre parole, per capire la frase: "Sabato andremo al cinema" l'ascoltatore deve analizzare i suoni linguistici, identificare le parole, utilizzare le indicazioni grammaticali fornite dalla frase e contemporaneamente valutarne l'appropriatezza utilizzando le proprie conoscenze sul mondo. La comprensione del linguaggio risulta perciò, in larga misura, dalla costruzione di rappresentazioni mentali della forma del messaggio, del contenuto del messaggio e della conoscenza relativa alle situazioni alle quali il messaggio fa riferimento. Per comprendere il linguaggio, cioè, per dare un significato a ciò che si sta ascoltando, è necessario, quindi, avere nella mente una rappresentazione delle parole, degli oggetti

⁶¹ Fletcher P., Garman M., (1991), "*L'acquisizione del linguaggio*", Raffaello Cortina Editore, Milano

⁶² Jakobson R., (1966) *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano

e degli eventi. Queste sono le conoscenze del mondo che sono acquisite man mano con l'esperienza e che sono costruite e organizzate intorno a schemi. Lo schema è una "struttura mentale" che si crea in seguito a esperienze di eventi tipici e ricorrenti.⁶³

Per capire e ricordare un discorso, va costruita una rappresentazione dei significati del discorso nella memoria. Nel momento in cui si comprende un enunciato, sono attivate nella mente le conoscenze sul mondo che già si possiedono e che costituiscono la memoria a lungo termine. L'attivazione della memoria, a lungo termine, mette in relazione l'enunciato con le conoscenze in precedenza acquisite. Contemporaneamente è mantenuta nella memoria a breve termine una rappresentazione dell'evolversi dell'evento e della situazione così da poterlo mettere in relazione con ciò che sta elaborando.

Cap. II.3 L'identificazione delle parole e la produzione del linguaggio verbale

Una volta appresa la lingua, vi è una notevole capacità di riconoscere le parole, anche se espresse in situazioni di difficile udibilità, oppure senza tutti i suoni che le costituiscono. Già all'inizio del secolo fu compiuto un esperimento in cui si facevano ascoltare parole omettendo alcune consonanti. I risultati mostrarono che parole plurisillabiche erano riconosciute meglio di parole monosillabiche e inoltre che il riconoscimento era migliore quando le parole si trovavano inserite in frasi; era importante anche la posizione della parola nella frase: quando si trovavano al centro o alla fine della frase il riconoscimento era migliore.⁶⁴

Le parole sono perciò più facilmente riconoscibili se espresse in un contesto piuttosto che in isolamento.

Per riconoscere le parole anche quelle non presenti nell'input uditivo, occorre:

- Che siano parole note e frequenti (effetto frequenza);
- Che siano sintatticamente obbligatorie (per esempio dopo l'articolo "la" il parlante si aspetta in genere un nome al femminile o al massimo un aggettivo al femminile seguito da un nome);

⁶³ Giunchi P.,(1995) *Grammatica e apprendimento linguistico*, a cura di Desideri, La Nuova Italia, Firenze pp. 27-42

⁶⁴ Jakobson R.(1966), *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano,

- Che siano semanticamente relazionale al contenuto del discorso e pragmaticamente chiare, cioè, inserite in un contesto e nelle conoscenze dell'ascoltatore sul mondo.

Sono stati elaborati svariati modelli mentali per spiegare il riconoscimento delle parole. Alcuni sono stati elaborati per il riconoscimento di parole scritte, altri per il riconoscimento di parole parlate.

L'obiettivo di una teoria linguistica è quello di dare una spiegazione sul processo messo in atto dal parlante nel passaggio da un'idea a un enunciato e di mettere in risalto le variabili che entrano in gioco in questo processo. Concepire il messaggio di una frase, è considerato un prerequisito alla produzione linguistica in tutti i modelli sui processi di produzione. Il dubbio riguarda il modo di concepire il contenuto, quanto è specifico e dettagliato, vago o generico, potrebbe essere il tema della frase oppure immagine o un sentimento. Potrebbe essere anche astratto non lineare e globale, come ha osservato Vygotskj, sostenendo che quando desidero comunicare il pensiero che oggi ho visto un bambino scalzo correre giù per la strada, non vedo separatamente il bambino, la camicia, il suo colore blu, la corsa, l'assenza di scarpe. Concepisco tutto ciò in un pensiero. Nella mente del parlante il tutto è presente di colpo, ma nel linguaggio l'evento va sviluppato sequenzialmente.⁶⁵

Cap.II. 4 L'apprendimento della lettura e della scrittura

Se la capacità di parlare è molto antica ed è derivata da un'evoluzione naturale delle abilità funzionali che interessano le strutture comunicative umane, la lettura e la scrittura, sono invenzioni dell'uomo molto più recenti dovute al fatto che ogni singolo popolo, con il passare del tempo, ha avvertito la necessità di adottare un sistema convenzionale di simboli grafici (grafemi) per rappresentare i suoni (fonemi) usati per comunicare.

L'apprendimento della lettura non è, però così automatico come quello del linguaggio parlato, è un processo molto più complesso che per alcuni bambini nei primi anni della scuola primaria rappresenta un vero e proprio ostacolo ed evidenza delle difficoltà non riconducibili ad alcuna carenza intellettiva. Questo si verifica in presenza di un particolare tipo di disturbo che prende il nome di dislessia e fa parte

⁶⁵ Vygotskj L.S. (1966) *"Pensiero e linguaggio"*, Giunti, Firenze.

dell'insieme dei DSA (disturbi specifici dell'apprendimento), ossia di quelle problematiche non riconducibili a particolari mancanze dell'alunno ma specifiche dell'apprendimento della lettura (**dislessia**), delle regole ortografiche (**disortografia**), della scrittura (**disgrafia**) e del calcolo numerico (**discalculia**). Tutti i DSA si manifestano nonostante un'istruzione adeguata, in assenza di deficit intellettivi, neurologici o sensoriali e in presenza di adeguate condizioni socioculturali proprie del contesto di appartenenza dell'alunno⁶⁶

La lettura dipende dall'abilità di mettere in sequenza parole e suoni in maniera accurata quale a sua volta è collegata a meccanismi visivi e uditivi adeguatamente funzionanti. Quando s'inizia a leggere, tutte le lettere devono essere identificate e poi messe nel giusto ordine affinché si possa avere un'accurata esecuzione e comprensione del testo che ci troviamo davanti. Questo processo non è così semplice come sembra, perché gli occhi eseguono continuamente piccoli e rapidi movimenti, alternando fissazioni e saccadi, mediante i quali passano da una lettera all'altra e da una parola all'altra. In particolare le lettere devono essere messe in ordine per arrivare a cogliere la parola nell'insieme e questo è possibile solamente se il messaggio proveniente dall'apparato motorio dell'occhio è correttamente integrato con ciò che l'occhio vede.

Secondo una delle ipotesi attualmente più diffuse sull'origine della dislessia, questa integrazione tra visione e movimento è permessa dall'azione del "sistema magnocellulare una rete di neuroni di grandi dimensioni che va dalla retina, attraverso la corteccia cerebrale e il cervelletto, fino ai motoneuroni dei muscoli oculari. Questo sistema è specializzato nel rispondere particolarmente bene agli stimoli in movimento e rende possibile la percezione delle relazioni spaziali tra gli oggetti.⁶⁷ Ha quindi un ruolo fondamentale anche nel meccanismo di posizionamento dell'occhio su ciascuna lettera in sequenza e nel determinare l'ordine di esse nella costruzione di ogni parola "una" rete di neuroni di grandi dimensioni che va dalla retina, attraverso la corteccia cerebrale ed il cervelletto, fino ai motoneuroni dei muscoli oculari. Questo sistema è specializzato nel rispondere particolarmente bene agli stimoli in movimento e rende possibile la percezione delle relazioni spaziali tra gli oggetti. Alcuni neuroscienziati, sulla base soprattutto di risultati ottenuti da esami effettuati con tecniche di visualizzazione cerebrale, sostengono che in molti dislessici

⁶⁶ Stella G.,(2004) *La dislessia*, Il Mulino, Bologna

⁶⁷ Kandel E.R., Schwartz J.H., Jessell T.M., (1994), "*Principi di Neuroscienze*", Casa Editrice Ambrosiana, Milano

il sistema visivo magnocellulare non è del tutto efficiente e che la sensibilità del sistema visuomotorio in essi è minore rispetto a quella dei soggetti che leggono senza difficoltà. Il controllo del meccanismo visivo nei pazienti dislessici appare come più debole e questo spiega la percezione che a volte loro hanno di lettere che sembrano muoversi e spostarsi nel corso della lettura. Questa confusione nella visione potrebbe essere la conseguenza di un'incapacità del sistema magnocellulare di stabilizzare gli occhi in maniera normale. Molti dislessici presentano anche diverse difficoltà a livello fonologico: non riescono a ordinare correttamente i suoni delle parole sbagliandone la pronuncia, sono più lenti nella lettura rispetto agli altri bambini e meno capaci di tradurre le lettere nei suoni corrispondenti. Queste difficoltà fonologiche potrebbero essere causate da alcune problematiche delle capacità uditive di base. Di solito, nella lettura, le persone distinguono i suoni associati alle lettere e le variazioni di frequenza ed intensità di essi. Questo è possibile grazie ad un sistema di grandi neuroni uditivi che non sembra essere particolarmente sviluppato nei pazienti dislessici. Nonostante siano molti gli studi che hanno evidenziato come i dislessici in diversi compiti che coinvolgono il sistema magnocellulare hanno prestazioni peggiori rispetto ai soggetti che leggono normalmente, rimane ancora da capire come questo sistema sia effettivamente responsabile del deficit di lettura nella dislessia. Alcuni autori hanno ipotizzato un coinvolgimento della corteccia parietale posteriore, la quale si occupa del controllo dei movimenti oculari sia nei compiti di attenzione visuospatiale, sia nella visione periferica, entrambe funzioni fondamentali per un corretto processo di lettura. La seconda maggiore ipotesi sulle origini della dislessia sostiene, invece, che nel paziente il problema maggiore è rappresentato da una forte incapacità di compiere una corretta analisi fonologica della frase e questo è dimostrabile partendo dall'analisi della conoscenza delle strategie utilizzate da ogni persona per imparare a leggere le parole che vedono per la prima volta. Questo processo di apprendimento avviene in diverse fasi: la parola è scomposta in grafemi, i quali sono associati ai fonemi corrispondenti; questi infine sono ordinati così da permettere la lettura corretta della parola. A favore di questa ipotesi vi sono molti dati acquisiti mediante le nuove tecniche di neuroimaging, come ad esempio la presenza di un'attività limitata e ritardata nei dislessici dell'area responsabile della memoria visiva delle parole, una minore attivazione delle aree del linguaggio -

Wernicke e Broca ⁶⁸- e delle aree frontale anteriore e temporale, anche esse legate alla composizione dei fonemi per la produzione di parole. Nonostante ancora non vi sia un accordo comune sulle possibili origini dei disturbi specifici dell'apprendimento e in particolare della dislessia, attualmente è il più diffuso tra questi. E' importante che siano utilizzate tutte le tecnologie disponibili affinché si possa arrivare ad avere una diagnosi precoce ed efficace. I DSA hanno dei seguiti molto tristi nello sviluppo normale del bambino poiché implicano una sofferenza e un danno all'autostima che possono portare a un forte sentimento di tristezza e depressione, oppure a una forma di ribellione e a un aumento dell'aggressività verso tutti quelli che dimostrano di non comprendere le sue difficoltà, ma anzi le criticano pesantemente. Spesso non comprendere il problema del bambino può portare a sottovalutare le sue capacità e a pensare che non sia all'altezza dei suoi compagni, tanto da far sì che lo studio per lui diventi un ostacolo, un qualcosa da tralasciare e da interrompere appena possibile. La presenza di queste problematiche non è necessariamente un freno per le altre abilità del bambino in settori come ad esempio lo sport o la scienza e questo dimostra ancor di più quanto sia importante stargli vicino per assecondare lo sviluppo sano di ogni sua dote. I dislessici sembra che abbiano, inoltre, capacità notevoli nella discriminazione dei colori e nella percezione globale delle forme, e come tutti gli altri bambini possono avere talento ed essere a volte geniali. Basti ricordare che Leonardo da Vinci, JFK, Einstein, Walt Disney e molti altri personaggi avevano questo disturbo e nonostante ciò sono riusciti a cambiare la storia dell'umanità. L'utilizzo delle più recenti tecniche di visualizzazione cerebrale può esser d'aiuto per comprendere come velocizzare i meccanismi di individuazione precoce del disturbo anche per la progettazione di programmi riabilitativi e per il monitoraggio dei progressi delle persone che sono in cura. Solamente conoscendo il problema in ogni suo aspetto si riuscirà a comprendere come intervenire in tempo ed evitare che un disturbo dell'apprendimento di un bambino si trasformi in una limitazione della sua vita adulta.

⁶⁸ L'area di Broca è una parte dell'emisfero sinistro del cervello, localizzata nel piede della terza circonvoluzione frontale, la cui funzione è coinvolta nell'elaborazione del linguaggio. L'area di Wernicke è una parte del lobo temporale del cervello le cui funzioni sono coinvolte nella comprensione del linguaggio ed è connessa all'area di Broca da un percorso neurale detto fascicolo arcuato.

Cap.II. 5 Ipotesi sull'origine della dislessia

Attualmente, in ambito internazionale, tra i diversi fattori causali della dislessia evolutiva, si delineano tre principali ipotesi.

L'ipotesi del *deficit della processazione fonologica*⁶⁹ postula uno specifico problema nella rappresentazione, nell'immagazzinamento e nel recupero dei suoni del linguaggio nei soggetti dislessici. Questo deficit impedirebbe o rallenterebbe l'apprendimento delle corrispondenze grafema-fonema in un sistema alfabetico come ad esempio quello della lingua italiana.

L'ipotesi del *Deficit uditivo/visivo magnocellulare* postula che il deficit fonologico è secondario a un più basilare deficit nella percezione uditiva dei suoni di breve durata e a transizione rapida (ad es. le consonanti). La versione visiva postula che il deficit risiede in un anomalo funzionamento del sistema M delle vie visive, specializzato nella codifica visuo-spaziale e nella percezione del movimento.

L'ipotesi del *Deficit cerebellare dell'automatizzazione* postula sia che il cervelletto giochi un ruolo nei processi articolatori che a loro volta influenzano le rappresentazioni fonologiche sia che intervenga nell'automatizzazione delle attività sovrapprese (tra cui il leggere). Indirettamente questa teoria si fonda sull'osservazione di scarse prestazioni dei dislessici in compiti che richiedono coordinazione motoria.

La presenza di più ipotesi attesta che, a oggi, non è possibile ricondurre a un unico riferimento scientifico le origini della dislessia per cui le metodiche di intervento si differenziano a secondo dei diversi filoni scientifici.

Il profilo cognitivo e neuropsicologico della persona dislessica mostra prestazioni più basse nei "processi cognitivi di livello inferiore", cioè quelli che possono essere resi automatici, rispetto alle abilità di ragionamento. Le inefficienze nei processi di analisi dell'informazione uditiva e visiva, associati a carenze della memoria a breve termine, influenzano la velocità e l'accuratezza dei processi di automatizzazione che sono coinvolte nella lettura e nella scrittura. La dislessia non ha, dunque, a che fare con l'abilità di ragionamento e di elaborazione dei concetti. Tale inefficienza non è di per sé una barriera alle attività intellettuali: significa che lo studente dislessico ha

⁶⁹ Shankweiler Donald P è professore di Psicologia presso l'Università d del Connecticut. Scienziato cognitivo che ha svolto un lavoro pionieristico sulla rappresentazione e l'elaborazione del linguaggio nel cervello

bisogno di apprendere in modo differente e ha bisogno di imparare strategie efficienti per sostenere il processo di apprendimento.

Secondo il modello neuropsicologico chiamato a *doppio accesso*,⁷⁰ un buon lettore utilizza almeno due strategie per leggere: una di accesso diretto - *via lessicale*- per mezzo del quale il soggetto riconosce globalmente la stringa di lettere che compone la parola e la pronuncia dopo aver richiamato la parola da un magazzino mnemonico di tipo lessicale; una di accesso indiretto -*via fonologica*- che richiede l'analisi delle singole sub unità grafemiche e, attraverso le regole di conversione grafema-fonema, è ricostruita la catena fonologica che consente il recupero della parola dal magazzino di memoria lessicale. Si assume che un lettore efficiente usi entrambe le strategie, utilizzando preferibilmente la via lessicale, perchè più rapida, e ricorrendo alla via fonologica solo quando incontra parole sconosciute o quando le parole presentano delle eccezioni.

In conformità a questo modello sono stati individuati due sottotipi di dislessia: la *dislessia superficiale* e la *dislessia fonologica*. Nel caso della dislessia fonologica il soggetto incontra difficoltà con le parole irregolari e/o sconosciute perchè può utilizzare solo l'accesso diretto. Nel caso della dislessia superficiale il soggetto legge allo stesso modo parole conosciute o sconosciute senza mostrare alcun vantaggio per le parole più frequenti. Visto che l'italiano è una lingua a ortografia trasparente, cioè con una corrispondenza univoca tra suono e segno, l'utilizzo della via fonologica appare come molto semplice e naturale, di conseguenza l'accesso diretto è attivato come risultato dell'automatizzazione dei processi di codifica fonologica. Data la natura del sistema ortografico italiano, a differenza di quello inglese, è meno frequente ritrovare dislessie fonologiche pure, ma sono più probabili dislessie superficiali o miste-.

La Dislessia evolutiva è descritta dalla maggior parte degli autori come un disturbo della codifica fonetica e tale cognizione si è andata strutturando solo dagli anni ottanta in poi.

Le prime osservazioni sulle difficoltà di lettura furono condotte tra la fine dell'ottocento e i primi del novecento nell'ambito della neuropsicologia "localizzazionista" e la dislessia evolutiva era allora chiamata "cecità congenita per le parole". Le prime spiegazioni nei confronti di tale patologia seguirono la dottrina neuropsicologica dell'epoca ipotizzando un danno cerebrale a livello del *giro*

⁷⁰ Sartori G. (1984), *La lettura*, Il Mulino, Bologna

angolare struttura deputata all'immagazzinamento della forma visiva delle parole. In quell'epoca e per successivi molti anni, vi fu la tendenza a considerare questo disturbo come una sindrome unitaria determinata da un'unica causa, senza tuttavia che si riuscissero a individuare singoli fattori causali in grado di spiegare la variabilità sintomatologia del quadro clinico.

All'ipotesi del danno corticale strutturale,⁷¹ il neurobiologo Samuel Orton propose, sulla base di proprie osservazioni, che la dislessia evolutiva fosse legata a un disturbo della dominanza emisferica cerebrale per il linguaggio. Questa ipotesi considera critica la rappresentazione visiva dei simboli con conseguenti confusioni nell'orientamento spaziale con errori di inversione di lettere speculari (p/b) e parole palindromiche (roma/amor). La concettualizzazione di Orton, che ha considerato patognomiche le caratteristiche visive nella sindrome dislessica, ha esercitato una profonda influenza in ambito clinico ma soprattutto in ambito pedagogico, fino ad anni recenti. L'interpretazione del deficit in termini "visuo-spaziali" è rimasta in auge fino agli anni settanta quando avvenne un radicale cambiamento a favore delle interpretazioni "linguistiche". Gli studi di Alvin Liberman⁷² sul linguaggio e sugli aspetti della lettura e scrittura hanno evidenziato che: a) gli errori di inversione delle lettere sono una minima parte del corpus degli errori commessi dal soggetto dislessico; b) questo tipo di errore è peculiare nelle fasi iniziali della lettura; c) anche i bambini che andranno a sviluppare una normale abilità di lettura, nelle fasi iniziali di tale apprendimento, manifestano tali errori. Lo studioso Frank R. Vellutino⁷³ sulla base di una revisione critica degli studi condotti sull'argomento concludeva che non vi era alcuna evidenza che i fattori "visuo-spaziali" avessero qualche ruolo eziopatogenetico nella dislessia evolutiva, mentre vi erano significative e consistenti evidenze sul ruolo giocato dai fattori linguistici, in particolare da quelli fonologici.

Il rovesciamento del paradigma teorico dal "visuo-spaziale" al "linguistico" ha ricevuto un importante sostegno clinico-sperimentale da Hugh William Catts⁷⁴, tuttavia il ruolo dei fattori visuo-spaziali non è mai stato accantonato completamente. Così la ricercatrice italiana Daniela Brizzolaro mette in dubbio la concezione della

⁷¹ Nel 1925 Samuel Orton, autore di importanti ricerche sulla dislessia, aveva ipotizzato che nel corso del normale sviluppo delle capacità di lettura le immagini visive fornite dall'emisfero destro fossero soppresse affinché non interferissero con le informazioni dell'emisfero sinistro

⁷² La teoria motoria della percezione vocale proposta da Alvin Liberman e colleghi dei Laboratori Haskins sostiene che l'identificazione delle parole è "situata" nella percezione dei movimenti corporei mediante i quali le parole vengono formate

⁷³ Vellutino F.R. (1979) *Dyslexia theory and research*. Cambridge Mass Mrr Press

⁷⁴ Catts Hugh William è professore presso l'Università del Kansas ed è promotore di una ricerca relativa all'identificazione precoce e alla prevenzione del linguaggio relativa alla disabilità di lettura

dislessia evolutiva (DE) come un'entità clinica unitaria rispetto alla natura dei deficit sottostanti, alla loro espressività e al decorso evolutivo del disturbo a favore di un'interpretazione multifattoriale.⁷⁵ Tale multifattorialità vede tre possibili meccanismi chiamati in causa nel processo di lettura: a) difficoltà di integrazione di dati sensoriali di tipo diverso; b) scarsa organizzazione gerarchica dei sistemi sensoriali (ritardo della modalità visiva in particolare); c) sviluppo carente dei processi di analisi e sintesi (sia uditiva sia visiva).

Diversi autori hanno ipotizzato che il deficit di base della DE potrebbe di volta in volta riguardare una o l'altra modalità sensoriale, concependo il principio di una diversificazione tra i profili dei dislessici e, pertanto, avvalorando l'ipotesi di più tipi di dislessia (una visiva e una uditiva). I soggetti dislessici potranno avere maggiori difficoltà di processazione visiva (dislessici diseideticici); gravi difficoltà di processazione fonologica (dislessici disfonetici); o difficoltà in entrambe le processazioni (dislessici misti). La clinica, comunque, evidenzia come la frazione dei dislessici disfonetici rappresenta oltre i due terzi dei bambini interessati da questa patologia.⁷⁶

Nei sistemi alfabetici la codifica fonologica è la tappa limitante per l'acquisizione dei normali processi di lettura. L'esordio del disturbo di lettura può essere in qualche modo atteso nei bambini che in età prescolare mostrano dei disturbi di linguaggio, poiché è prevedibile la loro difficoltà nel gestire le operazioni meta-fonologiche indispensabili per apprendere la letto-scrittura. Questo dato è molto importante se traslato nell'ambito riabilitativo, poiché l'intervento in età prescolare sugli aspetti meta-fonologici può ridurre le difficoltà iniziali che il bambino incontra nell'apprendimento della lettura e scrittura.

Rispetto al problema della classificazione delle dislessie, il neuropsicologo Dirk Bakker⁷⁷ propone un modello basato prevalentemente sulla velocità di lettura e distingue tre tipi di dislessie: linguistica, percettiva, mista.

La *dislessia linguistica* è caratterizzata da una lettura veloce che presenta numerosi errori specifici ovvero:

- Omissioni di lettere, sillabe, parole;

⁷⁵ Brizzolara Daniela è stata ricercatrice presso l'Università di Pisa e propone, nell'ambito della sua ricerca, un modello multifattoriale nel quale fattori ambientali, genetici ed endofenotipici interagiscono

⁷⁶ Boder E., (1973) *Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling pattern*. Developmental Medicine and child neurology

⁷⁷ Bakker Dirk J, Professore emerito della libera Università di Amsterdam. Direttore della scuola universitaria europea di neuropsicologia infantile.

- Aggiunta o sostituzione di lettere, sillabe o parole;
- inversione di lettere, sillabe o parole;
- Errori combinati.

Nella prova di ascolto dicotico si riscontra un vantaggio dell'orecchio destro (emisfero sinistro) o, più raramente, una risposta simmetrica. È ipotizzato, pertanto, uno scarso coinvolgimento dell'emisfero destro nei compiti di lettura.

La *dislessia percettiva* è caratterizzata da una lettura molto lenta con prevalenza di errori tempo disperdenti, ovvero:

- Correzione di parola mancante;
- Correzione di lettere o sillabe omesse;
- Lettura sillabica e sua correzione;
- Balbettamenti e correzione degli stessi;
- Ripetizione di parole;
- Correzione di parole sostituite;
- Errata enfasi nella frase.

In questa forma di dislessia, nelle prove di ascolto dicotico per materiale verbale si rileva il vantaggio dell'orecchio sinistro (emisfero destro) oppure un riconoscimento simmetrico. I tipi di errore nella lettura e i risultati alle prove di ascolto dicotico, fanno supporre uno scarso coinvolgimento dell'emisfero di sinistra nei compiti di lettura.

La *dislessia mista* è diagnosticata quando:

- Nella lettura compaiono in eguale proporzione sia errori tempo disperdenti sia errori specifici;
- nella valutazione neuropsicologica si possono osservare lentezza nella lettura con errori tempo disperdenti associati a un vantaggio all'ascolto dicotico dell'orecchio destro (emisfero sinistro), oppure errori specifici, con una velocità di lettura adeguata, e contemporaneamente un vantaggio all'ascolto dicotico dell'orecchio sinistro (emisfero destro), in questi casi la modalità di lettura è considerata prioritaria rispetto al risultato dell'ascolto dicotico e pertanto i casi sono trattati come dislessici percettivi.⁷⁸

Il modello proposto da Bakker ha trovato diverse conferme nella pratica clinico-riabilitativa, tuttavia risulta al presente ancora scarsamente collaudato.

⁷⁸ AA.VV. (2003) *Lo shock linguistico-La dislessia e lo sradicamento culturale*, pubblicato da *Dyslexia International* – DITT Tools and Technologies, Bruxelles

In sintesi i modelli presentati, anche se non forniscono una certezza sull'alterazione dei meccanismi del processo di lettura nella DE e sul loro ruolo preciso nel corso dell'apprendimento di un processo così complesso, tuttavia delineano alcune caratteristiche che risultano comuni a tutti gli approcci. Tutti i modelli considerano fragili i processi di codifica fonologica e le abilità di tipo visuo-percettivo e quindi in sostanza confermano l'eterogeneità del disturbo sia nell'aspetto comportamentale (sintomatologia) sia nei meccanismi sottostanti (eziopatogenesi).

Una rilevante questione riguarda l'importanza clinica e riabilitativa delle diverse classificazioni e distinzioni. Tutti gli autori ribadiscono l'importanza di conoscere nel dettaglio i profili specifici di ciascun bambino con difficoltà in modo da poterlo sottoporre a un training il più possibile mirato e specifico. Tale richiesta si estende anche all'area pedagogico-didattica, dove l'insegnante ha la necessità di comprendere appieno le difficoltà specifiche del proprio alunno al fine di ridurre gli effetti secondari del disturbo sia sul piano emotivo-relazionale sia su quello cognitivo.

Cap. II. 6 Il disturbo di lettura

Per l'insegnante è di particolare interesse andare a enucleare e analizzare gli errori che il bambino compie nelle operazioni di lettura, al fine di programmare un corretto supporto didattico per le acquisizioni e i compensi che nel corso della vita scolastica andranno a caratterizzare questo compito accademico.⁷⁹ Il soggetto con difficoltà di lettura presenta un notevole impaccio nel riconoscere e distinguere i vari segni alfabetici (grafemi) contenuti nelle parole, analizzarli in giusta sequenza e orientarsi in successione corretta sulle righe da leggere. Gli errori più ricorrenti riguardano:

- Confusione di segni diversamente orientati nello spazio (p-b; d-q; d-b; u-n; a-e; ecc...). Nel sistema alfabetico italiano ci sono molte coppie di fonemi che differiscono rispetto al loro orientamento nello spazio, per cui le incertezze e le difficoltà di discriminazione visiva possono rappresentare un vero e proprio impedimento alla lettura.

⁷⁹ Stella G.,(2004) *La dislessia*, Il Mulino, Bologna

- Confusione di grafemi che differiscono per piccoli particolari (m-n; c-e; f-t; ecc...), ancora in gioco la processazione visiva.
- Confusione e difficoltà nel discriminare segni alfabetici che corrispondono a suoni che si assomigliano (f-v; t-d; l-r; m-n; ecc.). I fonemi del sistema fonologico italiano, come in tutti i sistemi fonologici, si distinguono sulla base di composizione e assemblaggio dei tratti distintivi, pertanto più tratti distintivi eguali caratterizzano due fonemi, meno essi sono disgiunti foneticamente (ovvero vengono riconosciuti con maggiore difficoltà come diversi). In questo caso l'incertezza percettiva uditiva è alla base della difficoltà di lettura.
- Difficoltà di decodifica sequenziale: leggere richiede al lettore di procedere in maniera disinvolta con lo sguardo in direzione sinistra-destra e in sequenze dall'alto in basso; tale processo di coordinazione visuo-percettiva appare complesso per tutti i soggetti, sia normo-lettori sia lettori con difficoltà e sia per soggetti adulti, ancor più nei piccoli e nelle loro fasi iniziali di apprendimento di quest'abilità accademica. Naturalmente l'affinarsi e l'automatizzarsi della procedura fa diminuire gradualmente le difficoltà fino a permettere la normalizzazione del compito.

Nel soggetto dislessico ci si trova di fronte ad un vero e proprio ostacolo nella decodifica sequenziale dei vari segni alfabetici, per cui si possono manifestare con svariata frequenza i seguenti errori:

1. Omissione di grafemi e sillabe (fonte-fote; tavolo-volo; tavolo-talo); il soggetto, in questi casi, omette la lettura di parti della parola, pertanto può tralasciare la decodifica di consonanti e/o vocali, ma spesso anche di sillabe;
2. Salti di parola (difficoltà di processazione sinistro- destro) e salti da un rigo al successivo (difficoltà di processazione verticale) per cui il soggetto trova difficoltà nell'orientarsi nello spazio "letterale" che va leggendo;
3. Inversioni di sillabe (in-ni; al-la; cra-car; cavolo-calovo; ecc) che portano spesso a far invertire sequenze di grafemi con particolari errori di decodifica sia di sillabe (semplici e complesse) sia di parole (in genere polisillabiche);

4. Aggiunte e ripetizioni (tavolo-tavovolo; copia-scoppia; ecc): la difficoltà a procedere con lo sguardo nella direzione sinistra-destra può dare origine a errori di decodifica caratterizzati dall'aggiunta di singoli grafemi ed anche di sillabe;
5. Trasformazione di parole (semaforo-seminato; copriletto-copri fuoco): in queste situazioni il soggetto legge solo una parte della parola, in genere la prima parte e termina inventandone il finale;
6. Prevalenza della componente intuitiva: il soggetto presenta notevoli difficoltà di lettura e come compenso, su base cognitiva, privilegia l'uso di processi intuitivi a scapito del processo di decodifica, il tentativo di intuire la parola rappresenta un valido strumento di compenso, ma al contempo è fonte imprevedibile di errori. In queste situazioni, generalmente il soggetto esegue la decodifica della prima parte della parola, talvolta anche del solo primo grafema o della prima sillaba, e procede inventando la restante parte. La parola contenuta nel testo viene pertanto a essere trasformata in un'altra di significato affine o completamente diverso (catrame-catamarano).

Per l'insegnante che si relaziona ed osserva un bambino con difficoltà di lettura diviene importante concepire l'abilità accademica non come singolo momento di funzione specifica destrutturata (ipotesi della etio-patogenesi unitaria), bensì, in un'ottica evolutiva, il succedersi e l'integrarsi di abilità consequenziali, visuo-percettive, uditivo-fonemiche, semantiche, cognitivo-procedurali alterate e/o non coordinate. Così valutando la situazione, l'insegnante potrà coerentemente appoggiarsi, nella sua azione didattica, a percorsi educativo-riabilitativi opportunamente scelti per qualità del disturbo e tempo evolutivo che coinvolgono la percezione visiva e uditiva, l'abilità linguistica, la simbolizzazione, l'orientamento spazio-temporale, il controllo cognitivo.

A seconda del profilo del disturbo potranno essere compromesse in varia misura abilità di base che daranno origine a quadri neuropsicologici eterogenei caratterizzati da:⁸⁰

- difficoltà di percezione e di integrazione visuo-uditiva;
- difficoltà di memorizzazione visuo-uditiva;
- difficoltà di organizzazione e integrazione spazio-temporale;
- difficoltà di simbolizzazione uditivo-grafica;
- difficoltà di organizzazione del linguaggio verbale.

Nei sistemi alfabetici, alterate procedure nei meccanismi di lettura determinano sistematiche ripercussioni anche nell'ambito della scrittura. Tali effetti devono essere ritenuti secondari all'alterato meccanismo di lettura e, in funzione dei deficit neuropsicologici di base, si possono evidenziare queste condizioni:

- Difficoltà di copia di simboli e grafemi in particolare;
- Difficoltà di organizzazione spaziale sul foglio;
- Difficoltà grafo-motorie.
- Difficoltà ortografiche.

Indipendentemente da possibili deficit nelle abilità di calcolo (discalculia) si possono rilevare ripercussioni anche in ambito logico-matematico. Queste difficoltà potranno riflettere, a volte fedelmente, il profilo del disturbo di letto-scrittura sia per gli aspetti qualitativi (funzione del deficit neuropsicologici di base) sia per gli aspetti cronologici del disturbo (tempo di comparsa e sua evoluzione) con:

- Difficoltà nella decodifica dei simboli numerici;
- Confusione di simboli numerici simili;
- Inversione di cifre;
- Difficoltà nel memorizzare il tabellone;
- Difficoltà a memorizzare lo spazio grafico;
- Difficoltà nel gestire la sequenzialità nelle operazioni matematiche;
- Difficoltà di decodifica del testo.

Nella grande area delle difficoltà specifiche di apprendimento s'intrecciano le problematiche evolutive di tre settori neuropsicologici lettura, scrittura e calcolo.

⁸⁰ Zoccolotti P.L., Angelelli P., Judica A. e Luzzatti C., (2005) *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura*, Carocci Faber, Roma

Questi processi complessi s'ipotizza, abbastanza fondatamente, che abbiano alcune componenti comuni sia negli aspetti causali ma soprattutto nei meccanismi patogenetici; ciò giustifica la necessità di rintracciare l'omogeneità della natura del disturbo nelle tre aree, prevederne la tendenza evolutiva, i gradi di successo della spinta riabilitativa, le possibili strategie comuni da applicare.⁸¹

Cap. II. 7 Il disturbo specifico dell'apprendimento e la competenza fonologica

Un bambino è fonologicamente competente quando disambigua tutte le caratteristiche fisiche del fono e quindi del fonema⁸². Nello sviluppo dell'acquisizione del linguaggio verbale è ormai certo che il bambino impara prima le parole e, solo dopo, utilizza i suoni delle prime parole per formarne delle nuove. Solo in questo caso è possibile parlare di competenza fonologica. Ciò spiega perché talvolta, alcune consonanti sono prodotte correttamente in una parola e non in altre ed anche perché, per intervenire sulla "pronuncia" di un bambino è necessario che egli abbia un vocabolario sufficientemente esteso.

A partire dai tre anni il bambino struttura il suo sistema fonologico e, produce progressivamente suoni nuovi e sequenze diverse, con gradi diversi di complessità fono-articolatoria e con grande creatività, fino a raggiungere la produzione adulta corretta, anche se non tutti i foni raggiungono la maturità articolatoria (punto e modo di articolazione) con la stessa rapidità. Le vocali (sono foni armonici, non dotati di rumore poiché il tratto d'uscita dell'aria non trova ostacoli) che nella lingua italiana sono piuttosto semplici, sono acquisite velocemente, al contrario, i dittonghi con maggiore difficoltà. Fra le consonanti (caratterizzate dalla presenza di rumore causato dal restringimento del tratto fono-articolatorio) le bilabiali (/p/; /b/; /m/) sono le prime a comparire in tutte le lingue e pertanto anche nell'italiano. In generale si può dire che considerando il punto di articolazione l'ordine di acquisizione è: labiali, dentale, velari e palatali. Considerando il modo di articolazione l'ordine di acquisizione è: occlusive nasali, orali, fricative e affricate. In relazione alla

⁸¹ Stella G, (2004) *op.cit*

⁸² Le caratteristiche del fonema sono gli l'indici acustici e i tratti distintivi.

dimensione sordo/sonoro l'ordine è: sordo, sonoro. Le nasali (m, n), le occlusive bilabiali (p, b) e le apico-dentali (t, d), sono spesso i suoni consonantici acquisiti più rapidamente. Di massima seguono le occlusive velari (/k/ ; /g/), poi le fricative labiodentali (/f/; /v/). Gli altri suoni saranno acquisiti abbastanza rapidamente ma altri, come /r/; /s/ e talvolta /l/ possono risultare difficili fino anche a cinque anni. L'acquisizione completa delle abilità fono-articolatorie nel bambino normale è terminata, in spontaneo, intorno ai sette – otto anni, questo soprattutto per gli aspetti co-articolatori. Le difficoltà di articolazione delle consonanti, infatti, non dipendono solo dal suono in se stesso ma anche e soprattutto dalla posizione che occupano nella stringa fonetica, ovvero sono condizionati dalla complessità dei suoni che precedono e seguono il fono in questione. Questa maturazione è strettamente legata a dinamiche interne a ogni singolo bambino, con una grande differenza interindividuale. Ciascun bambino raggiunge la competenza fonetica e fonologica in maniera “personale” perché sottoposto ai vincoli della lingua di appartenenza, all'input linguistico effettivamente erogato al piccolo (ambiente linguistico familiare), alla verbalità richiesta dalle relazioni che strutturano l'ambiente sociale che circonda il bambino. Le variazioni articolatorie non sono casuali, esse rispecchiano la capacità di controllare l'assemblaggio di tutte le caratteristiche di un fono e, pertanto, quelle più complesse o di difficile disambiguazione per un dato bambino possono essere soppresse o modificate nella motricità della parola. Le caratteristiche fonemiche che individuano un suono linguistico sono i tratti distintivi. Essi sono gli engrammi mentali che la nostra mente utilizza per identificare i suoni o per controllare la produzione motoria dei foni. Sono, cioè le rappresentazioni degli indici acustici della parola nella nostra mente.

Quando un bambino nel tentativo di riprodurre la parola dell'adulto semplifica la stessa, non perché non sa riprodurre isolatamente i singoli suoni, ma perché non ne controlla le caratteristiche in rapida successione, si dice che fa uso dei processi fonologici. I processi fonologici sono delle strategie attive messe in atto inconsapevolmente dal piccolo (aspetti modulari della funzionalità della mente) che gli permettono di raggiungere con sempre maggiore precisione il bersaglio fonetico (la parola parlata). ⁸³

⁸³ Vicari, S., Caselli, C.,(2002). *I disturbi dello sviluppo – Neuropsicologia clinica e ipotesi riabilitative*, Il Mulino, Bologna.

I processi fonologici possono essere divisi in due principali classi: i processi di struttura e i processi fonotattici.

I primi, ovvero quelli di struttura, esprimono l'operatività neurolinguistica sulle caratteristiche del singolo fonema inteso come fascio di tratti distintivi, ne modifica le caratteristiche fono-articolatorie determinando una semplificazione dello stesso, ma al contempo permettendo una stabilità articolatoria e percettiva della parola concedendo al piccolo la possibilità di confrontare, in maniera implicita, target fonetico dell'adulto e la propria produzione con la finalità di un continuo rimaneggiamento fonetico e definizione fonetica.

Si esemplificano alcuni processi di struttura:

Processi di stopping, es: /vino/ ----> [bino]; /suono/ ----> [tuono].

In questo caso la caratteristica del tratto distintivo [continuo +] è realizzato come [occlusivo +]. Si verifica con ampia frequenza fino ai 28-30 mesi per estinguersi attorno ai 36 mesi con frequenza inferiore a 3 su 10 occorrenze.

- Processi di anteriorizzazione, es: /kubo/ ---> [tubo]; /gufo/ ---> [tufo].

In questo caso una articolazione posteriore viene resa anteriore ma con la stessa modalità articolatoria. Si verifica con ampia frequenza dai 20 ai 28 mesi con tendenza alla riduzione attorno ai 30 – 32 mesi.

- Processi di semplificazioni di liquide, es: /lei/ ----> [ej]. Il processo può estinguersi anche dopo i 40 –44 mesi, soprattutto in contesti complessi.

Si esemplificano alcuni processi fonotattici:

cancellazione di sillaba atona, es: /ba'nana/ ---> [ˈnana]. Il tempo di estinzione poco superiore ai 32 mesi.

- Armonia consonantica, es: /ka'f:e/ ---> [fe'fe]. Periodo di estinzione inferiore ai 30 mesi.
- Riduzione gruppi consonantici complessi, es: /'testo/ ---> [ˈtet:o]. Il periodo di estinzione può superare i 40 mesi.

Si riporta un esempio di progressione fonotattica per il target fonetico /kas'tel:o/.

A 20 mesi il bambino può produrre [ˈtel:o], fa ciò perché non può controllare una sequenza così lunga e complessa. Il processo fonotattico che può essere richiamato per tale operazione è quello della cancellazione di sillaba atona iniziale.

Ai 24 mesi tale produzione può essere modificata in [te'tel:o], con un processo di anteriorizzazione per la prima sillaba e semplificazione di un gruppo consonantico.

Ai 26 mesi la produzione può evolvere in [ka'tel:o] mantenendo un semplice processo di semplificazione di gruppo consonantico complesso.

Ai 32 mesi la maturità fonologica per il target è raggiunta con frequenza 2 su 3 occorrenze per [kas'tel:o], mancherà a questo punto la sola generalizzazione per tutte le occorrenze.

Molti ricercatori pongono l'accento come l'acquisizione della competenza fonologica (estinzione dei processi fonologici sia a carattere di struttura che di combinazione) deve avvenire entro l'età dei 48 mesi. Variazioni rispetto a questa età indicano una sicura difficoltà nella gestione delle rappresentazioni dei fonemi e dei costituenti tratti distintivi. Questa immaturità fonologica è espressione di una difficoltà nel disambiguare le caratteristiche dei singoli suoni linguistici e quindi di identificare nuovi elementi del sistema fonologico di appartenenza. Ciò determina, conseguentemente, un non corretto e fluido controllo nell'implementazione del fascio dei tratti distintivi per i vari fonemi, nonché una difficoltà per la loro rapida combinazione. Un ritardo nell'acquisizione completa della fonologia che, ricordiamo, si compie in via automatica, geneticamente determinata e modularmente caratterizzata, determina uno slittamento di quel processo lungo e complesso di controllo rappresentazionale dei suoni linguistici che prende il nome di competenza meta-fonologica.

Le varie teorie sull'apprendimento della lettura sottolineano come debba essere soddisfatta la tappa di acquisizione della meta-fonologia che diviene, nei sistemi linguistici alfabetici, il ponte neuropsicologico per le associazioni biunivoche tra fonema- grafema.

Un'acquisizione imprecisa e ritardata della competenza meta-fonologica determina un livellamento cronologico a sfavore dei meccanismi dei processi di lettura. Tale desincronizzazione si ripercuote sfavorevolmente sulle iniziali abilità di lettura determinando disarmonie, a volte non riducibili, nei sistemi neuropsicologici chiamati in gioco.

Da quanto espresso dalle diverse posizioni teoriche si evince una sicura indicazione che lega i casi di disturbo specifico di linguaggio (DSL) ai casi di disturbo specifico di apprendimento (DSA) con particolare riguardo alla DE. Pertanto una maggiore e puntuale conoscenza dei meccanismi normali e patologici dello sviluppo del

linguaggio consentirà, non solo a livello riabilitativo ma anche pedagogico e didattico, di intervenire e sorreggere in maniera competente e stimolante il bambino con difficoltà di apprendimento.

CAPITOLO III

I RECENTI INTERVENTI LEGISLATIVI PER I DSA

Premessa

La legge n. 170 del 18 ottobre 2010 “*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*” è stata preceduta da una serie di circolari ministeriali e ordinanze, quest’ultime emanate annualmente per disciplinare lo svolgimento degli esami di Stato. La normativa, aggiornata nel tempo, dà indicazioni, suggerisce comportamenti didattici, definisce mezzi compensativi e misure dispensative e valutative. Alle Istituzioni Scolastiche è affidato un ruolo prevalentemente di tipo esecutivo di applicazione delle diverse direttive. In linea con tutta la legislazione degli ultimi decenni sulla Scuola che ha messo al centro della propria azione la ricerca dell’inclusione e del raggiungimento del successo formativo per tutti, nessuno escluso, la Legge 170/2010 non si ferma al riconoscimento dei Disturbi Specifici di Apprendimento, ma coglie l’occasione per impostare una profonda riflessione sulla didattica che deve essere intenzionale, organizzata con procedure ritenute efficaci sviluppando abilità, conoscenze, atteggiamenti e valori”.

La legge si apre con l’articolo 1 che sposa la tesi relativa alla definizione di Dislessia Evolutiva quale “*disabilità specifica dell’apprendimento di origine neurobiologica.*”... *Con il termine Disturbi evolutivi Specifici di Apprendimento ci si riferisce ai soli disturbi delle abilità scolastiche, e in particolare a: dislessia, disortografia, disgrafia, e discalculia*”.

Tale definizione ha avuto un ampio consenso tra gli studiosi a livello internazionale e anche in Italia in occasione della Consensus Conference svoltosi nel 2007 a Milano promosso dall’Associazione italiana Dislessia (AID) dove si sono ritrovati gli esponenti delle più importanti società scientifiche e associazioni.

La Legge prosegue poi, con un articolato non molto esteso ma tutto impregnato sul delicato compito della scuola. Sembra, infatti, una sfida perché alla luce degli obiettivi proposti, le riconosce il possesso delle competenze necessarie per il loro raggiungimento.

Cap.III. 1. Le finalità della Legge 170/2010

La Legge 170/2010 è perfettamente coerente a quanto espresso sia nel Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, rappresentandone anche una maggiore definizione. Il decreto, infatti, all'art.1 comma 2 dice *“L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento”*⁸⁴ sia nell'atto di indirizzo del MIUR dell'8 settembre 2009 relativo alla scuola dell'infanzia e primo ciclo che, nelle sue conclusioni, individua nella Scuola la funzione di *“rispondere al dettato costituzionale di “rimuovere gli ostacoli (...) che, limitando, di fatto, la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione(...) all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.”*⁸⁵

La legge 170/10 elenca, all'art.2 le finalità da perseguire:

- a) garantire il diritto all'istruzione;
- b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
- c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
- d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
- e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;

S'individua, quindi, la necessità di formazione del corpo docente non solo dal punto di vista conoscitivo dei DSA, ma anche di saper padroneggiare gli interventi tecnico-didattici e relazionali adeguati, nonché sviluppare una capacità di

⁸⁴ DPR n..275 dell' 8 marzo 1999 *“Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche,”* ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59

⁸⁵ L'8 settembre il ministro emana l'Atto di Indirizzo per la Scuola dell'Infanzia ed il Primo Ciclo di Istruzione, recante i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi con gli obiettivi previsti dal regolamento emanato con D.P.R. del 20 marzo 2009 n. 89.

comunicazione, non episodica, ma continua, di tipo positivo e propositivo nei riguardi della famiglia;

f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici abilitativi;

La formazione dovrà essere indirizzata a svolgere interventi atti a evidenziare le situazioni di rischio DSA e a individuare percorsi o laboratori didattici che abbiano *funzione abilitativa*⁸⁶;

g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;

La funzione centrale della scuola nel prendersi cura dello studente con DSA è ribadita nel saper interagire con tutti gli attori (studente, famiglia, tutor dell'apprendimento, dirigente scolastico, specialisti...) responsabili del perseguimento dell'obiettivo principale: ottenere il successo scolastico e formativo dell'alunno;

h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

L'esercizio di applicazione di un piano personalizzato ha non solo l'obiettivo del raggiungimento del successo scolastico da parte dell'alunno, ma anche quello di preparare il soggetto all'inserimento nel mondo sociale e professionale, assicurandogli eguale possibilità di riuscita al pari di altri.

Cap. III. 2 Ruolo della scuola nella legge 170/2010

L'Istituzione Scolastica è individuata come la struttura che ha il compito di prendersi cura del soggetto DSA e specificatamente:

- adottare interventi che favoriscano un'individuazione precoce del disturbo;
- gestire tutte le azioni che possono portare a un superamento delle difficoltà specifiche;
- verificare periodicamente i risultati e gli obiettivi proposti con momenti di riesame della situazione, modificando, ove necessario, l'azione o adeguando la compensazione tecnologica a disposizione;

⁸⁶ Secondo quanto espresso nella Consensus Conference " Abilitazione è l'insieme degli interventi volti a favorire l'acquisizione e il normale sviluppo e potenziamento di una funzione. Riferita ai disturbi di apprendimento (difficoltà di lettura, scrittura e calcolo) può essere intesa come un insieme di interventi sia di carattere clinico che pedagogico in senso lato"

- individuare opportuni metodi di valutazione che, tenendo conto delle difficoltà inerenti il disturbo DSA, verifichino l'acquisizione degli apprendimenti fondamentali delle diverse discipline.

Nello specifico la Legge precisa i seguenti compiti di cui la Scuola si deve fare carico:

1. trasmettere *“apposita comunicazione alla famiglia, per gli studenti che, nonostante attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà”*.

Il termine “apposita” riferita alla comunicazione alla famiglia deve far pensare ad un modello dal quale devono risultare esplicitate le azioni di recupero didattico *mirato* adottate al fine di considerare le difficoltà come “persistenti”. In altre parole semplicisticamente si deve rifuggire da una discrezionalità di giudizio (es.: “ il bambino deve maturare”, che giustifica un attendismo senza senso) e viene richiesta una professionalità e una formazione che porti ad una conoscenza che metta in grado di valutare i processi e i tempi di apprendimento dello studente su parametri oggettivi.

2. *attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base di protocolli regionali di cui art 7 comma 1”*)

Una volta posta la situazione di allarme evidenziata al precedente punto, la Scuola di ogni ordine e grado, nella situazione di persistenza delle difficoltà, passa, sempre avvertendo la famiglia, ad un approfondimento specifico per individuare se l'alunno è a rischio di DSA. A tale proposito la legge prevede che le regioni forniscano *protocolli* ai quali riferirsi per attivare *interventi tempestivi idonei di individuazione*, che dovranno essere specificati in sede applicativa della Legge. In questa azione si individua la Scuola come l'interlocutore più importante per poter fare una individuazione precoce del sospetto di DSA. La Scuola è come un “testimone informato sui fatti” che può avere un ruolo importante nell'indirizzare lo studente precocemente ad un approfondimento diagnostico specialistico. La precocità dell'individuazione è da considerarsi come fattore di protezione e forma di prevenzione primaria dei soggetti a rischio di DSA. A tale scopo sono in atto già da molti anni in molte istituzioni scolastiche esperienze di adozione di screening in formato cartaceo o informatizzato, come il

progetto A.PRI.CO, su tutta la popolazione scolastica da eseguire in prima e seconda classe di scuola primaria.⁸⁷

3. ricevere formalmente dalla famiglia la certificazione di “*diagnosi di DSA*” secondo i criteri stabiliti dalla legge.

Per quanto riguarda la correttezza e la validità della certificazione si deve far riferimento ai limiti posti dalla legge che riconosce validi solo quelli derivanti da servizi specialistici del Servizio Sanitario Nazionale o, nei casi previsti, da strutture accreditate e da specialisti). Una volta accertata la diagnosi di DSA all’alunno deve essere garantito:

4. *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’azione richiesta implica per ogni docente di rivedere le proprie impostazioni didattiche allontanandosi da una didattica standardizzata alla quale può essersi abituato. Si rammenta inoltre che esiste la necessità di documentare le azioni intraprese sia in fase di pianificazione che di monitoraggio.

5. *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;* Particolare importanza deve essere posta sulla scelta e l'utilizzazione degli strumenti compensativi da utilizzare sia in classe che a casa , dei quali deve rimanere documentazione utile ai fine di poter estenderne l’ uso anche nelle situazione di verifica e negli esami di Stato. Stesso discorso vale per le eventuali misure dispensative che si ritengano utili da adottare. Viene comunque sempre sottolineata la necessità di salvaguardare l’obiettivo principale di non rinunciare ai concetti fondamentali da apprendere.

6. *per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.*

⁸⁷ A.PRI.CO - acronimo di Attivazione di interventi di Prevenzione, RIeducazione e COmpensazione con strumenti informatici per soggetti dislessici - si pone come obiettivo primario quello di creare strumenti e modalità di intervento nell’ambito scolastico che rispondano ai due problemi di fondo che in Italia non permettono a una cultura specifica sulla dislessia di affermarsi: un’inadeguata preparazione della scuola - sia nel riconoscere sia nel gestire il fenomeno dislessico- e una mancanza di risorse sul fronte della Sanità per intervenire con screening precoci, con tempestive diagnosi e con un lavoro mirato e costante di riabilitazione.

A riguardo la dispensa dallo studio della lingua straniera è un problema ancora irrisolto. Il parere del professore Michele Daloiso⁸⁸ è estremamente chiarificatorio⁸⁹ *“L'esonero non può essere una soluzione di convenienza per una scuola non informata o non formata sul tema "dislessia e lingue straniere". Le motivazioni di questa posizione sono di ordine:*

1) politico-sociale: non avere una qualche forma di competenza in una lingua straniera rappresenta indubbiamente un handicap nella società odierna (nel mondo del lavoro, ad esempio). L'allievo dislessico si troverà dunque in futuro in posizione di svantaggio rispetto ai compagni.

2) teorico: bisogna accordarsi su cosa vuol dire "sapere una lingua". Il modello più accettato in glottodidattica considera la competenza comunicativa come un'ampia gamma di sotto-competenze, per cui la "lettura" è solo una delle tante. La dislessia non colpisce, per esempio, l'abilità socio-pragmatica, la competenza culturale ecc.

3) glottodidattico: ci sono studi internazionali che dimostrano che gli allievi dislessici possono raggiungere una qualche forma di apprendimento della lingua straniera attraverso:

- metodologie e tecniche specifiche, basate su principi quali: la multisensorialità, la sistematicità, la cooperazione ecc.

- interventi e piani didattici personalizzati

- strumenti compensativi: narratore digitale, pc, correttori automatici””.

Per quanto riguarda le lingue straniere è opportuno rifarsi anche alle prima delle legge 170 e tuttora ancora vigenti.⁹⁰

⁸⁸ Daloiso Michele Dipartimento di Scienze del Linguaggio Università Ca' Foscari, Venezia

⁸⁹ Daloiso M., (2009), *“Lingue straniere e bisogni speciali: le politiche educative dell'Unione Europea”*, in Scuola e Lingue Moderne, 8-9, Milano

⁹⁰ La nota del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca numero 4099 del 5 ottobre 2004, indirizzata agli Uffici Scolastici Regionali indica come eventuale strumento dispensativo da consentire agli studenti dislessici la *“dispensa ove necessario dello studio della lingua straniera in forma scritta”*.

• Al contrario la nota MIUR 4674 del 10 Maggio 2007 specifica che **“ in sede di esame di Stato non è possibile dispensare gli alunni dalle prove scritte di lingua straniera**, ma che, più opportunamente, è necessario compensare le oggettive difficoltà degli studenti mediante assegnazione di tempi adeguati per l'espletamento delle prove e procedere in valutazioni più attente ai contenuti che alla forma. In particolare si richiama l'attenzione sul fatto che gli specifici disturbi di apprendimento rendono spesso difficile lo svolgimento di prove scritte che non si effettuano nella lingua nativa. Le prove scritte di lingua non italiana, ivi comprese ovviamente anche quelle di latino e di greco, determinano obiettive difficoltà nei soggetti con disturbo specifico di apprendimento, e vanno attentamente considerate e valutate per la loro particolare fattispecie con riferimento alle condizioni dei soggetti coinvolti. In tutti i casi in cui le prove scritte interessino lingue diverse da quella materna e non si possano dispensare gli studenti dalla loro effettuazione, gli insegnanti vorranno riservare maggiore considerazione per le corrispondenti prove orali come misura compensativa dovuta”.

• La nota MIUR 5744 del 28.05.2009, ribadisce **“in sede d'esame di Stato non è possibile dispensare gli alunni dalle prove scritte e neppure, quindi, da quelle di lingua straniera e dalla prova scritta nazionale (INVALSI): “Le oggettive difficoltà degli alunni con DSA, dovranno essere, pertanto, compensate da tempi più lunghi per lo svolgimento di tali prove scritte e da l'utilizzo di apparecchiature, strumenti informatici e ogni opportuno strumento compensativo,**

In sintesi, per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, in linea con le "Raccomandazioni del Parlamento Europeo"⁹¹ che annovera tra le competenze-chiave fondamentali la "Comunicazione nelle lingue straniere", l'esonero assoluto dalle lingue straniere appare molto problematico, anche a giustificazione del significato dell'inciso: "*ove risulti utile*". La situazione avrebbe delle ripercussioni tali da riflettersi sul mondo scolastico, extrascolastico e post-scolastico che esporrebbe a gravi responsabilità chi dovrebbe decidere di dichiarare "l'utilità" assoluta di tale scelta. Per quanto sopra inoltre la possibilità di un esonero, ammesso che risulti utile, appare non in linea con il punto h) dell'articolo 2 della stessa Legge 170/2010 nel quale si propone di "*assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale*".

In conclusione gli studenti DSA⁹² :

- non dovrebbero essere esentati dall'insegnamento delle lingue straniere
- potrebbero essere esentati dalle due lingue straniere (inglese potenziato) .
- dovrebbero essere esentati, come del resto tutti gli studenti, da approcci didattici poco efficaci.

7. tutte le misure precedenti devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.

Il monitoraggio prevede la fissazione di obiettivi da valutare periodicamente e la verifica del loro raggiungimento in virtù delle azioni adottate, la ricalibrazione o rimodulazione delle azioni per renderle funzionali al risultato. E' un'attività di controllo che risulterebbe impossibile senza esercitare una attenta documentazione sia delle azioni intraprese che dei risultati. L'azione di monitoraggio sottintende la sinergia tra la Scuola, il Servizio Sanitario Nazionale, lo studente e la famiglia e un eventuale tutor dell'apprendimento che accompagna lo studente con DSA

8. Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di

valutazioni più attente ai contenuti che alla forma. Pertanto, in tutti i casi in cui le prove scritte interessino lingue diverse da quella nativa, i docenti vorranno riservare maggiore considerazione per le corrispondenti prove orali come misura compensativa dovuta".

⁹¹ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente

⁹² (Dpr N.89/2009 ART.5 COMMA 10 prevede " A decorrere dall'anno scolastico 2009/2010, a richiesta delle famiglie e compatibilmente con le disponibilità di organico e l'assenza di esubero dei docenti della seconda lingua comunitaria, è introdotto l'insegnamento dell'inglese potenziato anche utilizzando le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria o i margini di autonomia previsti dai commi 5 e 8. Le predette ore sono utilizzate anche per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana nel rispetto dell'autonomia delle scuole", al quale DPR fa riferimento anche la C.M n.4 del 15 gennaio 2010 " Iscrizioni alle scuole dell'infanzia. primarie e secondarie di I per l'anno scolastico 2010-2011"

valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

L'adeguatezza è una espressione giuridicamente corretta, ma che attende delle precisazioni per poter passare alla fase applicativa. Il MIUR si impegna ad individuare forme di valutazione e verifica, partendo dalle esperienze avute nel corso degli anni di applicazione delle normative esistenti.⁹³

La centralità della Scuola è evidente in questa applicazione della normativa, ma viene ad essere ribadita anche sul piano della comunicazione, in primo luogo con la famiglia e con lo studente, ma anche con gli operatori del SSN, e con la dirigenza scolastica. La circolarità della comunicazione deve essere massima anche tra i docenti in modo da attivare un'azione strategica didattica e metodologica, concorde e univoca, più adeguata alla situazione pur nella realtà delle differenze che caratterizzano le diverse discipline.

La Scuola, nel caso di una comunicazione di diagnosi di DSA, oltre che esplicitare un programma di intervento sul piano didattico, metodologico e valutativo, deve assumersi il compito di documentarlo in modo analitico. Il consiglio di classe o il team dei docenti, nell'ambito delle sue funzioni, è l'organo collegiale che è tenuto a documentare

- la situazione scolastica di partenza e in divenire dell'alunno, valutandone i punti di forza e di fragilità,
- le azioni metodologico-didattiche,
- le risorse da impegnare (laboratori linguistico-fonologici, tutor, tecnologia informatica, ..)
- l'individuazione di compensazioni da usare in classe e a casa,
- l'attivazione di eventuali dispense
- la definizione delle modalità di verifica più adeguate da adottare.

Il documento assume la funzione di atto contrattuale nel quale entra come controparte attiva e partecipativa del piano la famiglia e l'alunno DSA stesso, che ne devono essere messi a conoscenza e che ne sottoscrivono la presa-visione e accettazione.

Tutta la documentazione, che può identificarsi nell'attuale Piano Didattico Personalizzato di recente adozione sperimentale, non può essere statica, ma deve

⁹³ Stella G., Savelli E., (2011) *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*, Edizioni Erickson, Trento

essere sottoposta ad aggiornamenti e adeguamenti che nel tempo si rendano necessari, sia in relazione ai risultati , sia in relazione agli obiettivi più o meno raggiunti .

A questo documento si attribuisce una importanza fondamentale perché è il punto di riferimento per l'adozione, in sede degli esami conclusivi del II ciclo⁹⁴, delle stesse opportunità compensative che hanno accompagnato e sostenuto nell'intero percorso scolastico le potenzialità di “capacità di apprendere” dell'alunno con DSA., non solo, ma ha una forte valenza anche per le verifiche di ingresso agli studi universitari.

Pur tenendo conto che la parte applicativa della legge deve ancora trovare la sua impostazione con il lavoro delle Regioni e dei comitati tecnici previsti, lo strumento nel quale le scuole possono inserire quanto previsto nella legge è il Piano dell'Offerta Formativa.

In questo piano deve essere prevista una sezione relativa l'accoglienza degli studenti con DSA che deve contenere :

- linee guida di comportamento e di azione (azioni previste per l'individuazione ; laboratori linguistico fonologici attivati nelle scuole dell'infanzia e nei primi anni di scuola primaria; metodologie didattiche e valutative adottate; presenza di strumenti tecnologici, possibilità di usare il registratore o altri strumenti)

- modello di documentazione (Piano Didattico Personalizzato) nel quale si espliciti il percorso didattico, educativo e formativo adottato e contenga alcuni elementi fondamentali :

1. Informazioni sulla situazione di partenza dello studente, ricavate dalla diagnosi specialistica, dal colloquio con la famiglia, con lo studente e dalle osservazioni sistematiche effettuate dalla scuola stessa sulle caratteristiche di apprendimento dell'alunno, delle sue strategie , dei suoi punti di forza e delle sue fragilità.

2. Gli interventi didattico-educativi, le strategie metodologiche adottate, gli strumenti compensativi introdotti per ciascuna disciplina o ambito di studio , *le misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere*⁹⁵.

⁹⁴ Ordinanza ministeriale n. 40 dell'8 aprile 2009, ai sensi dell' art.6 “Documento del 15 maggio”

⁹⁵ Legge n.170\2010,art.5

3. *Le forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti*⁹⁶

4. Il patto di condivisione di responsabilità, strategie educative e didattiche con la famiglia, e con lo studente stesso, ove possibile, in relazione all'età, per la realizzazione di un percorso scolastico positivo. Devono cioè essere esplicitate le modalità di collaborazione, il ruolo propositivo e attivo di ciascun attore: modalità di presentazione dei compiti a casa; modalità di aiuto, carico quantitativo del lavoro a casa..

• L'insegnante Referente per la Dislessia. La necessità di avere a disposizione una poliedricità di competenze ed azioni pone la necessità di una figura di sistema che possa essere di riferimento e collegamento intra ed extrascolastico e avere un ruolo strategico e attivo con i seguenti compiti:

- fornire informazioni e ricercare materiali didattici sulle difficoltà di apprendimento;
- mettere a disposizione della scuola la normativa di riferimento;
- organizzare una mappatura degli allievi con disturbo specifico d'apprendimento;
- essere in grado di effettuare una valutazione rispetto alla effettiva necessità di invio ai servizi sanitari
- essere a disposizione dei consigli di classe/ team per impostare il percorso specifico;
- essere in grado di organizzare corsi di formazione sui disturbi di apprendimento, sullo screening e sulla didattica specifica;
- saper individuare gli strumenti compensativi, le misure dispensative e le strategie metodologico - didattiche più idonee ai singoli;
- collaborare a definire e registrare i criteri personalizzati relativi alla valutazione formativa, tenendo conto delle caratteristiche specifiche dello studente
- organizzare, nell'ambito degli incontri di continuità, il passaggio delle informazioni degli allievi che si iscrivono ad altra scuola;
- in caso di trasferimento dell'alunno, predisporre la documentazione necessaria e incontrare gli insegnanti della scuola che accoglie l'allievo;

⁹⁶ Legge n.170\2010 art.2

- poter rispondere a richieste di counseling interno alla scuola in cui opera;
- partecipare agli incontri con le famiglie e/o Servizi Sanitari.
- occuparsi delle comunicazioni con Associazione Italiana Dislessia, Azienda Sanitaria Locale, Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, Ufficio Scolastico Regionale, Uffici periferici, Reti di Scuole;
- fungere da raccordo tra i docenti ed il Centro Territoriale di Supporto per il Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità di riferimento presso il quale sono consultabili anche materiali hardware e software per i DSA.

Cap.III.3 Linee guida per i dsa

Con il Decreto ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011, Il MIUR in attuazione della della Legge 8 ottobre 2010, n. 170, recante *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* ha pubblicato le “*Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*” così come previsto all’art. 7, comma 2 della Legge, allegate al predetto decreto.

Le Linee Guida, elaborate sulla base delle più recenti conoscenze scientifiche, presentano alcune indicazioni per realizzare interventi didattici individualizzati e personalizzati, nonché per utilizzare gli strumenti compensativi e per applicare le misure dispensative evidenziando che l’alunno con DSA, se posto nelle condizioni di attenuare e/o compensare il disturbo, può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti. Sempre nel documento si precisa che la “didattica individualizzata” consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l’alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze mentre la “didattica personalizzata”, sulla base di quanto indicato nella Legge n.53 del 28 marzo 2003⁹⁷ e nel Decreto legislativo n. 59/2004⁹⁸, calibra l’offerta didattica 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.

⁹⁷ Legge 28 marzo 2003 n.53 Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione

⁹⁸ Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 " *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n.53

Il documento ha inizio presentando la descrizione dei diversi Disturbi Specifici di Apprendimento. Amplia, inoltre, alcuni concetti pedagogici-didattici ad essi connessi e illustra le modalità di valutazione per il diritto allo studio degli alunni con DSA nelle istituzioni scolastiche.

Un intero capitolo è, poi, dedicato ai compiti e ai ruoli assunti dai diversi soggetti coinvolti nel processo di inclusione degli alunni con DSA: uffici scolastici regionali, istituzioni scolastiche (dirigenti, docenti e alunni), famiglie.

Tale provvedimento apre, in via generale, un ulteriore canale a tutela del diritto allo studio, rivolto specificamente agli alunni con DSA, diverso da quello previsto dalla Legge n. 104 del 5 febbraio 1992⁹⁹. Infatti, il tipo di intervento per l'esercizio del diritto allo studio previsto dalla legge 170/10 si focalizza sulla didattica individualizzata e personalizzata, sugli strumenti compensativi, sulle misure dispensative e su adeguate forme di verifica e valutazione escludendo la presenza dell'insegnante specializzato.

Sempre nelle linee guida a supporto di quanto espresso nella legge legge 170/2010 *“obbligo di garantire l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere”* viene esplicitata la differenza tra strumenti compensativi e misure dispensative.

Gli strumenti compensativi, sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria quali: la sintesi vocale, il registratore, i programmi di video scrittura con correttore ortografico, la calcolatrice.

Le misure dispensative sono interventi che consentono all'alunno di non svolgere alcune prestazioni che risultano particolarmente difficoltose a causa del disturbo. Entrambi rappresentano gli elementi strategici per la didattica con gli alunni DSA.

A riguardo la scuola è tenuta alla documentazione dei percorsi didattici predisponendo, cioè, un documento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese e i diversi strumenti ed eventuali misure adottate. In particolare, tale documentazione indica i dati anagrafici, la tipologia di disturbo, attività didattiche individualizzate, attività didattiche personalizzate,

⁹⁹Legge n.104 del 5 febbraio 1992 *“Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”*.

strumenti compensativi, misure dispensative adottate e forme di verifica e valutazione personalizzate.

Il documento ministeriale evidenzia la necessità di una formazione adeguata per tutti gli operatori della scuola, in particolare per gli insegnanti prevedendo percorsi comuni per quanto riguarda l'approccio psicopedagogico, ma differenziati rispetto ai diversi ordini di scuola. Alla Scuola dell'Infanzia viene dato un ruolo di assoluta importanza.

Tale ordine di scuola, che *“esclude impostazioni scolastiche che tendono a precocizzare gli apprendimenti formali”* ha il compito di *“rafforzare l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini”*, attraverso la promozione della *“maturazione dell'identità personale....in una prospettiva che ne integri tutti gli aspetti: biologici, psichici, motori, intellettuali, sociali, morali e religiosi”*.¹⁰⁰ Tale compito consolida *“le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche ed intellettive del bambino.”* Alcune delle quali sono estremamente significative per gli alunni poi segnalati con DSA. Infatti, seppur la diagnosi di disturbo specifico di apprendimento può essere formulata con certezza alla fine della seconda classe della scuola primaria, cioè quando il bambino ha superato il periodo di insegnamento della letto-scrittura e dei primi elementi del calcolo, è già nella Scuola dell'Infanzia che si deve prestare attenzione a possibili DSA e porre in atto tutte le strategie didattiche disponibili.

Il bambino che confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere e ha un'espressione linguistica inadeguata, va supportato con attività personalizzate all'interno del gruppo.

Questi bambini vanno riconosciuti e supportati adeguatamente. Si dovrà privilegiare l'uso di metodologie di carattere operativo su quelle di carattere trasmissivo, dare importanza all'attività psicomotoria, stimolare l'espressione attraverso tutti i linguaggi e favorire una vita di relazione positiva e serena. All'inizio della scuola primaria la prevenzione delle difficoltà di apprendimento rappresenta uno degli obiettivi più importanti della continuità educativa, che si deve realizzare attraverso uno scambio conoscitivo tra la famiglia, i docenti della scuola dell'infanzia e i docenti della scuola primaria stessa. In questo modo questi ultimi ottengono elementi preconsoscitivi, che saranno poi utilizzati per programmare le

¹⁰⁰ MPI (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma

attività educative e didattiche che serviranno per scegliere i metodi e stabilire i tempi più adeguati.

E' necessario sottolineare la delicatezza delle problematiche psicologiche che s'innestano negli alunni con DSA per l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative. Infatti questi bambini hanno una scarsa percezione di autoefficacia e di autostima, in quanto hanno ripetute esperienze negative e frustranti durante l'intero iter formativo.

Determinante a livello organizzativo è il capitolo sesto delle linee guida, assegnando sia a livello regionale dell'amministrazione scolastica sia per ogni singola autonomia scolastica responsabilità, ruoli e compiti.

Gli Uffici periferici dell'amministrazione scolastica hanno l'obbligo di garantire che le cure educative non siano rimesse alla volontà dei singoli. E' opportuno, infatti, attivare queste azioni:

- Predisposizione di protocolli deontologici regionali per condividere le procedure;
- Costituzione di gruppi di coordinamento costituiti dai referti provinciali per l'implementazione delle linee emanate a livello regionale;
- Stipula di accordi con le associazioni;
- Organizzazione di attività di formazione;
- Potenziamento dei Centri Territoriali di Sviluppo per tecnologie e disabilità.

Il Dirigente Scolastico, nell'ambito della propria autonomia scolastica, in qualità di garante delle opportunità formative offerte, attiva ogni possibile iniziativa affinché il diritto allo studio di tutti e di ciascuno si realizzi.

- Garantisce il rapporto tra scuola e realtà territoriali
- Rende operative le indicazioni condivise con Organi collegiali e famiglie
- Promuove attività di formazione/aggiornamento
- Valorizza progetti mirati

- Definisce, su proposta del Collegio dei Docenti, le modalità di documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati di alunni con DSA

- Gestisce le risorse umane e strumentali
- Promuove il rapporto tra i docenti e le famiglie
- Attiva il monitoraggio relativo a tutte le azioni messe in atto.

Il referente d'Istituto, dopo aver acquisito una formazione specifica, ha funzione di informazione, consulenza e coordinamento.

I docenti, come comunità educante, devono possedere gli strumenti di conoscenza e competenza.

Ogni docente deve:

- Curare l'acquisizione dei prerequisiti;
- Mettere in atto strategie di recupero;
- Segnalare alle famiglie le difficoltà;
- Prendere visione della certificazione diagnostica;
- Procedere alla documentazione dei percorsi didattici;
- Attuare strategie educativo-didattiche;
- Adottare misure dispensative;
- Attuare modalità di verifica e valutazione adeguate;
- Realizzare incontri di continuità con i colleghi del precedente e successivo ordine di scuola.

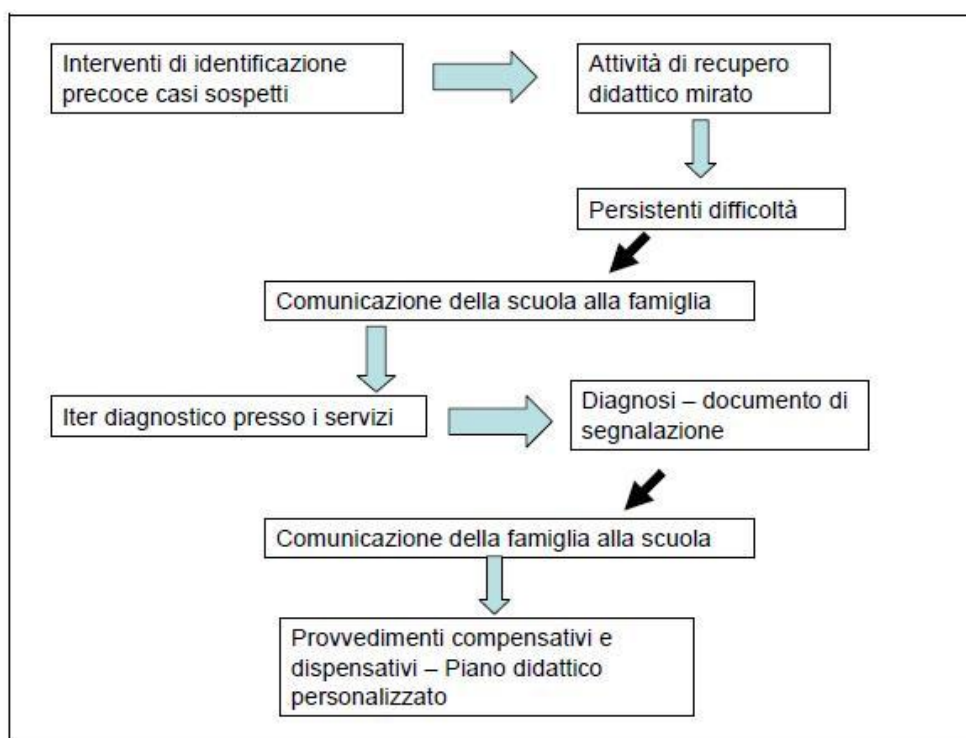
La famiglia:

- Provvede, di propria iniziativa o su segnalazione del pediatra, a far valutare l'alunno secondo le modalità previste dall'art. 3 della legge 170/2010;

- Consegna alla scuola la diagnosi;
- Condivide le linee elaborate nella documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati;
- Sostiene la motivazione e l'impegno dell'alunno nel Lavoro scolastico;
- Verifica lo svolgimento dei compiti assegnati;
- Verifica che vengano portati a scuola i materiali richiesti;
- Incoraggia l'acquisizione di autonomia nei tempi di studio;

Cap.III. 4 La comunità scolastica e la gestione dei DSA

La legge identifica di fatto, anche se l'esposizione non è così lineare, un percorso di segnalazione del disturbo che è alternativo rispetto a quello delle situazioni di handicap certificate secondo la legge 104/92.



Schema del percorso di gestione dei DSA a scuola

Questo percorso prevede che la scuola metta in atto interventi tempestivi per l'individuazione di casi sospetti, verosimilmente ma non obbligatoriamente sotto forma di attività di screening, a cui seguono attività di *“recupero didattico mirato”*. La legge sottolinea che l'esito egli *“interventi tempestivi idonei a individuare i casi sospetti di DSA”* non costituisce una diagnosi. Nel caso di persistenti difficoltà la scuola trasmette *“apposita comunicazione alla famiglia”*. Si individuano, pertanto, precisi doveri per la scuola, ma la decisione di rivolgersi ai servizi sanitari per ottenere un inquadramento diagnostico è ovviamente affidata alla famiglia, la quale poi ne comunicherà alla scuola l'eventuale esito. Quanto alla diagnosi, essa viene ritenuta di pertinenza del Servizio Sanitario nazionale.

Non è sfuggito al legislatore che questa limitazione, comprensibile nel momento in cui essa sancisce il diritto a trattamenti differenziati per quanto riguarda richieste e modalità di valutazione, incontra gravi difficoltà in molte situazioni in cui il Servizio Sanitario Nazionale è palesemente insufficiente per far fronte in tempi rapidi a tale compito.

Questo punto appare di particolare importanza, in quanto evidenzia in modo esplicito come la complessità dei disturbi specifici di apprendimento e della loro gestione richieda uno sforzo coordinato di più competenze professionali, e contribuisce a superare l'annosa questione se i DSA debbono essere considerati condizioni *“cliniche”* e quindi esclusiva competenza sanitaria o ,viceversa *“didattiche”* e, quindi, di esclusiva competenza scolastica.

Posto in questi termini il problema non sarebbe di facile soluzione in quanto i DSA sono probabilmente entrambe le cose. Innegabilmente costituiscono condizioni cliniche con una riconosciuta base neurobiologica, ma anche condizioni didattiche poiché, per definizione, si manifestano in relazione alla richiesta di un apprendimento scolastico. In realtà la questione è aperta da diversi anni infatti sono proliferate diverse iniziative ma non esiste al momento un modello universalmente riconosciuto e adottato né strumenti ben validati rispetto alla loro capacità predittiva. Ciò dipende da svariate cause, in sintesi riferibili alla rilevanza epidemiologica del problema, dal 3 al 5% della popolazione scolastica e, anche a problemi di risorse e di competenze, non essendo tuttora ovunque disponibili operatori adeguatamente preparati.¹⁰¹ E' però, importante sottolineare che, se gli screening possono

¹⁰¹ Donini, R. e Cubelli, R. (2000). *La valutazione del linguaggio orale in età prescolare e scolare*, in G. Axia e S. Bonichini (a cura di), *La valutazione del bambino* (pp. 69-89), Carocci editore, Roma

rappresentare importanti mezzi di conoscenza che consentono di prevedere un certo corso di sviluppo e ridurre gli effetti negativi, essi sono anche strumenti delicati poiché anche se non è uno strumento diagnostico può indurre a situazioni di “rischio”.¹⁰² Rilevare e segnalare un “rischio” che poi non ci sarà o inversamente non segnalarlo comporta un danno al soggetto interessato. È chiaro, quindi, che un corretto e oculato strumento di screening deve essere affidabile e opportunamente tarato e ciò implica tempi lunghi e scevri da qualsiasi improvvisazione. In tale contesto si inserisce l’insegnante e l’opportuna formazione che deve ricevere a riguardo così come previsto dalle linee guida. L’attività formativa non dovrà riguardare solo la fase iniziale di eventuale segnalazione del disturbo ma dovrà coinvolgere tutte le fasi del percorso fino a quella relativa alla comunicazione alle famiglie dell’eventuale rischio e degli interventi utili per affrontarlo e, se possibile, prevenirlo. È importante che evidenziare il rischio non resti un intervento a se stante ma il primo passo di un percorso che dovrebbe portare a un accertamento diagnostico e, in caso di verifica del rischio, a intraprendere gli interventi più appropriati da parte di tutti coloro che si assumono in carico il caso (famiglia, asl, scuola).

Cap. III. 5 Il Piano Didattico Personalizzato

Lo strumento scolastico previsto dalle linee guida nel quale esplicitare gli interventi a carico di tutti i soggetti coinvolti nel percorso formativo ed educativo del soggetto con DSA è il Piano Didattico Personalizzato (PDP). È un piano didattico pensato e applicabile per gli alunni con DSA, nei quali la difficoltà non è nella capacità di apprendimento, ma nelle abilità di utilizzare i normali strumenti per accedere all’apprendimento, abilità che possono e devono essere supportate, secondo la normativa vigente, per il raggiungimento del successo formativo.

Il Piano è un contratto fra docenti, Istituzione Scolastiche, Istituzioni SocioSanitarie e famiglia per individuare e organizzare un percorso personalizzato, nel quale devono essere definiti i supporti compensativi e dispensativi che possono portare alla realizzazione del successo scolastico degli alunni DSA.

Esso è la diretta e coerente conseguenza della normativa scolastica degli ultimi decenni nella quale è stata posta, con sempre maggiore forza, attenzione alla

¹⁰² Stella G., Savelli E., (2011) *op.cit*

realizzazione del successo nell'apprendimento e alle problematiche dell'abbandono scolastico.¹⁰³

Le sue radici possono essere individuate nel primo accenno teorico-indicativo della personalizzazione dell'apprendimento che si ritrova nell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 nel quale "si permette" alle scuole, per tutti gli studenti, di *"concretizzare gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali tesi alla realizzazione del diritto di apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni; che riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo"*.

Nel Decreto del Presidente della Repubblica n.275/99, *"Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche"*, all'art.4, si legge: *"1. Le istituzioni didattiche riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo. 2. Le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento. A tal fine possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune ... e tra l'altro anche l'attivazione di percorsi didattici individualizzati"*.

Al centro della legge 53/2003 è presente il concetto di personalizzazione e nelle Indicazioni per il Curricolo del 2007 *"la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno"*

Oggi, con il Piano Didattico Personalizzato si è passati dalle semplici indicazioni di indirizzo ad un percorso per la sua realizzazione pratica.

La scomposizione delle parole che compongono la definizione di Piano Didattico Personalizzato ci fanno intendere chiaramente cosa esso sia.

PIANO: è lo *"studio mirante a predisporre un'azione in tutti i suoi sviluppi"*: un programma, un progetto, una strategia.

DIDATTICO: lo scopo della didattica è il miglioramento:

- dell'efficacia e soprattutto dell'efficienza dell'apprendimento dell'allievo, che comporta, quindi, una diminuzione dei tempi di studio e del dispendio di energie
- dell'efficacia e dell'efficienza dell'insegnamento del docente.

¹⁰³ AA.VV.(2008) *Personalizzare l'insegnamento*, Il Mulino, Bologna

PERSONALIZZATO: indica la diversificazione delle metodologie, dei tempi, degli strumenti nella progettazione del lavoro della classe¹⁰⁴ “*Con la personalizzazione si persegue l’obiettivo di raggiungere i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi. Questa strategia implica la messa a punto di nuove forme di organizzazione didattica e di trasmissione dei processi del “sapere” e del “saper fare” in modo da predisporre piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo degli alunni*”.¹⁰⁵

L’articolo 4 del D.P.R. 275/99 sancisce il concetto di *flessibilità*, (“*le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune*”). Tale flessibilità non è solo nei calendari, negli orari, nei raggruppamenti degli alunni, nell’adeguamento alle esigenze delle realtà locali, ecc, ma è prevista anche in tutti gli aspetti dell’organizzazione educativa e didattica della Scuola e quindi va intesa come personalizzazione educativa e didattica, come personalizzazione degli obiettivi formativi e come personalizzazione dei percorsi formativi.¹⁰⁶

Cap. III.6 Iter procedurale per la redazione

Il team dei docenti o il consiglio di classe, acquisita la diagnosi specialistica di DSA, redige il Piano Didattico Personalizzato. La redazione del documento prevede una fase preparatoria d’incontro e di dialogo tra docenti, famiglia e specialisti nel rispetto dei reciproci ruoli e competenze.

Le scuole, nell’ambito dell’autonomia di cui al D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275, e gli insegnanti, nell’ambito della libertà di insegnamento garantita dalla Costituzione, sono liberi nell’individuazione delle modalità di insegnamento più idonee a corrispondere alle necessità di ciascun allievo, ivi compresi gli strumenti compensativi e dispensativi per gli allievi con DSA.

L’iter classico per giungere alla compilazione del PDP è il seguente. :

- acquisizione della segnalazione specialistica;

¹⁰⁴ C.M. n 4099 del 05/10/2004 e n. 4674 del 10/05/2007 per studenti dislessici; art.10 DPR 122 giugno 2009. – Circ. MIUR 28/05/2009

¹⁰⁵ Chiosso G., (2010) *La personalizzazione dell’insegnamento*, saggio pubblicato sul sito AID,

¹⁰⁶ Gentile M.,(2007) *Insegnare alla classe e personalizzare l’apprendimento*. L’Educatore, pp.13-16, Fabbri Editore, Torino.

incontro di presentazione tra: il coordinatore della classe, la famiglia dello studente, il Dirigente Scolastico e/o il referente DSA per la raccolta delle informazioni. (verbalizzazione da parte del coordinatore);

- accordo tra i docenti per la sua predisposizione e per la distribuzione della modulistica da compilare

- stesura finale e sottoscrizione del documento

Il PDP deve essere verificato due o più volte l'anno a cura del team dei docenti o del Consiglio di Classe (per es. in sede di scrutini).

La redazione deve contenere e sviluppare i seguenti punti:

1. dati relativi all'alunno
2. descrizione del funzionamento delle abilità strumentali
3. caratteristiche del processo di apprendimento
4. strategie per lo studio – strumenti utilizzati
5. individuazione di eventuali modifiche all'interno degli obiettivi disciplinari per il conseguimento delle competenze fondamentali
6. strategie metodologiche e didattiche adottate
7. strumenti compensativi
8. criteri e modalità di verifica e valutazione
9. assegnazione dei compiti a casa e rapporti con la famiglia

- **Dati relativi all'alunno**

Nel riquadro relativo a questa voce si devono riportare:

- i dati dell'alunno integrati e completati con le indicazioni fornite:
- da chi ha redatto la segnalazione,
- dalla famiglia,
- dal lavoro di osservazione condotto a scuola.
- le specifiche difficoltà individuate che l'allievo presenta
- i suoi punti di forza.

- **Descrizione del funzionamento delle abilità strumentali**

Nelle Istituzioni Scolastiche sarebbe molto importante, e soprattutto indice di alta professionalità, realizzare processi di monitoraggio dell'apprendimento strumentale della lettura, scrittura e calcolo, utilizzando adeguati strumenti di verifica e osservazioni attente che possano fornire informazioni specifiche sul livello di acquisizione e di automatizzazione raggiunto da ogni studente in queste abilità strumentali di base: lettura, scrittura, calcolo.

Oltre che da prove e osservazioni sistematiche eseguite in classe, i livelli di efficienza raggiunti in tali abilità possono essere ricavati anche da informazioni che provengono dalla diagnosi specialistica.

La lettura è un processo complesso che comprende:

- una componente strumentale decifrativa, caratterizzata dalla capacità di trasformare una sequenza ordinata di segni grafici nei corrispondenti suoni, denominando, infine, le parole in modo corretto e veloce,
- una componente legata alla comprensione, cioè alla capacità di ricostruire il significato di quanto letto.

Proprio per il rilievo che il “saper leggere” assume nello sviluppo di ciascun alunno, l' IEA PIRLS ¹⁰⁷ conduce un ciclo regolare di studi sulla competenza di lettura e sui fattori associati alla sua acquisizione in vari paesi del mondo. ¹⁰⁸

Le indagini internazionali PISA,¹⁰⁹ nate nel 2000, con l'intento di misurare e comparare le competenze nella lettura (reading literacy), di un campione rappresentativo di studenti quindicenni, definiscono questa competenza come “ La capacità di un individuo di comprendere, di utilizzare e di riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società (.)Gli studenti non sono valutati sulle abilità di lettura di base, che a quindici anni si considerano di fatto acquisite. Ci si aspetta, piuttosto, che essi dimostrino una competenza in processi quali individuare informazioni, comprendere il significato più ampio e generale di un testo, svilupparne un'interpretazione e riflettere sui suoi aspetti contenutistici e sulle sue caratteristiche formali”¹¹⁰

¹⁰⁷ IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

¹⁰⁸ Ricerca internazionale IEA-PIRLS 2006, La lettura nella scuola primaria, Armando Ed. 2008

¹⁰⁹ PISA, *Programme for International Student Assessment*, è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE che mira ad accertare con periodicità triennale conoscenze e capacità dei quindicenni scolarizzati dei principali Paesi industrializzati.

¹¹⁰ Indagine OCSE-PISA,2009

L' INVALSI,¹¹¹ per la prima volta nell'anno 2009, ha introdotto nelle prove per la rilevazione degli apprendimenti nell'ambito dell'Italiano una prova preliminare di velocità di lettura, per la classe seconda della scuola primaria. Nella descrizione della rilevazione degli apprendimenti dell'INVALSI per l'anno scolastico 2008/2009, si legge: “Questa prova (preliminare di velocità di lettura) comprende 40 quesiti, ciascuno dei quali formato da una parola scritta seguita da una serie di quattro figure, tra cui l'alunno deve indicare quella corrispondente alla parola che le precede. Il tempo per leggere le 40 parole e scegliere la figura corrispondente è stato previsto in due minuti, tempo necessario per svolgere la prova ad un bambino di seconda elementare in grado di leggere scorrevolmente.¹¹² Il solo scopo di tale prova, che non prevede l'assegnazione di alcun punteggio, è di verificare quale percentuale di alunni non abbia ancora raggiunto un sufficiente grado di automatismo nella decodifica di parole scritte, misurata dal numero di parole lette nel tempo assegnato. Tale capacità strumentale di lettura – viene definita nella relazione –“un' indispensabile pre-requisito per lo sviluppo della capacità di comprensione”. In realtà i due processi di decodifica e di comprensione sono distinti, pertanto una decodifica problematica non comporta necessariamente una scarsa comprensione. Al contrario, la difficoltà a comprendere in modo adeguato il significato di un testo potrebbe essere presente in studenti che hanno una abilità di decodifica perfettamente nella norma.

Gli studenti con diagnosi di dislessia hanno difficoltà nella lettura decifrativa, pertanto l'utilizzazione di strumenti compensativi è fondamentale per bypassare le problematiche legate alla decodifica, permettendo loro di raggiungere il vero obiettivo della lettura che è la comprensione.

La scrittura strumentale è costituita dalle seguenti componenti:

- l'aspetto grafico, cioè relativo alla corretta costruzione del segno grafico
- l'aspetto ortografico.

Tuttavia la grafia e l'ortografia sono elementi solo parziali del processo di scrittura in quanto ci sono altri aspetti più importanti da prendere in considerazione.

¹¹¹ Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione

¹¹² Si annota che tale tempo era stato precedentemente verificato dai ricercatori INVALSI su alcuni alunni di seconda elementare cui la prova è stata individualmente somministrata

Nelle Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di Istruzione¹¹³ si afferma “L’acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, non esaurisce la complessità dell’insegnare e dell’imparare a scrivere testi. Vista nel suo compiersi, la scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi, dall’ideazione agli abbozzi di pianificazione, alla prima stesura, alla revisione, ecc.. Ogni fase richiede specifiche strategie di apprendimento, sempre aperte alla creatività e all’imprevedibilità degli apporti individuali degli allievi “

Nel Fascicolo Invalsi e Accademia della Crusca, “La valutazione della prima prova dell’esame di stato”, la scrittura è definita come competenza testuale e più precisamente viene intesa come “la capacità di intendere e produrre messaggi (orali, scritti o trasmessi con altri mezzi) che, in una determinata situazione comunicativa, realizzino pienamente il passaggio intenzionale di informazioni tra emittente e ricevente”.¹¹⁴

Nello stesso fascicolo si precisa che la capacità di comporre un testo scritto può essere descritta e misurata attraverso indicatori, costituiti da quattro specifiche competenze:

1. la capacità di realizzare un testo come struttura coerente e coesa, adeguata per assetto formale e caratteri complessivi alla finalità comunicativa (competenza testuale);
2. l’uso corretto delle strutture del sistema linguistico (competenza grammaticale);
3. l’ampiezza e l’uso semanticamente appropriato del patrimonio lessicale (competenza semantica);
4. la capacità, sostenuta dall’insieme delle suddette competenze, di reperire ed elaborare idee e argomenti per un determinato discorso (competenza ideativa).

Ciascuna di queste competenze è a sua volta analizzabile mediante descrittori essenziali: la “correttezza ortografica” è presente tra quelli della competenza grammaticale.

In questo documento inoltre si fa riferimento anche alla “grafia” e alle sue problematiche, dichiarando che “i fatti grafici sono esclusi dalla valutazione ..”.

Gli studenti con diagnosi di disortografia e/o disgrafia con l’ausilio di strumenti compensativi e/o di misure dispensative (computer, correttore ortografico,

¹¹³ Ministero della Pubblica Istruzione, (2007) Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione. Roma,

¹¹⁴ La valutazione della prima prova dell’esame di stato”; fascicolo Invalsi e Accademia della Crusca 2008

....) possono raggiungere l'obiettivo vero del "saper scrivere" che consiste nella capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, fatti e opinioni, relazionarsi e interagire con gli altri.

Per quanto riguarda l'abilità strumentale del calcolo nelle Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di Istruzione si legge: "Caratteristica della pratica matematica è la risoluzione di problemi, che devono essere intesi come questioni autentiche e significative, legate spesso alla vita quotidiana, e non solo esercizi a carattere ripetitivo o quesiti ai quali si risponde semplicemente ricordando una definizione o una regola. In particolare nella scuola secondaria di primo grado si svilupperà un'attività più propriamente di matematizzazione, formalizzazione, generalizzazione. L'alunno analizza le situazioni per tradurle in termini matematici, riconosce schemi ricorrenti, stabilisce analogie con modelli noti, sceglie le azioni da compiere (operazioni, costruzioni geometriche, grafici, formalizzazioni, scrittura e risoluzione di equazioni,...) e le concatena in modo efficace al fine di produrre una risoluzione del problema.(.) L'uso consapevole e motivato di calcolatrici e del computer deve essere incoraggiato opportunamente fin dai primi anni della scuola primaria, ad esempio per verificare la correttezza di calcoli mentali e scritti e per esplorare i fenomeni del mondo dei numeri e delle forme.

Di estrema importanza è lo sviluppo di un atteggiamento corretto verso la matematica, inteso anche come una adeguata visione della disciplina, non ridotta a un insieme di regole da memorizzare e applicare, ma riconosciuta e apprezzata come contesto per affrontare e porsi problemi significativi e per esplorare e percepire affascinanti relazioni e strutture che si ritrovano e ricorrono in natura e nelle creazioni dell'uomo."¹¹⁵

Il traguardo delle competenze da raggiungere nei diversi gradi di scuola nella matematica è quello di comprendere che gli strumenti matematici sono utili per operare nella realtà quotidiana e in quella specifica delle discipline tecnico-scientifiche e che "gli aspetti algoritmici applicativi ed esecutivi, che pure costituiscono una componente irrinunciabile della disciplina matematica, non dovrebbero essere considerati fine a se stessi"

¹¹⁵ La valutazione della prima prova dell'esame di stato"; fascicolo Invalsi e Accademia della Crusca 2008

Le abilità numeriche e di calcolo sono quindi distinte dalle abilità logicomatematiche impegnate nella soluzione dei problemi.

Gli alunni con diagnosi di discalculia, pur essendo in possesso di capacità logico-matematiche, avrebbero la strada preclusa per il raggiungimento di questo obiettivo senza la possibilità di utilizzare strumenti compensativi e/o misure dispensative, che gli permettano di aggirare le difficoltà legate alle abilità numeriche e di calcolo.

- Caratteristiche del processo di apprendimento

Nelle diverse materie o nei diversi ambiti di studio vanno individuati gli effettivi livelli di apprendimento raggiunti. A questo proposito si deve porre particolare attenzione sulle strategie utilizzate dall'alunno nel suo processo di acquisizione e di studio ed effettuare osservazioni sistematiche sul modo di procedere dello studente. Le strategie utili devono essere incoraggiate, mentre si deve far prendere consapevolezza di quelle disfunzionali. Molto spesso si nota che i ragazzi non si servono di supporti che pure possiedono (consultare schemi predisposti per attivare la memoria; utilizzare strategie non efficaci per affrontare la produzione del testo scritto: es.: mettersi a scrivere immediatamente senza predisporre un piano con la rappresentazione delle idee che si intendono comunicare, oppure utilizzando mappe come aiuto durante la fase di stesura del testo.).

L'osservazione del processo di apprendimento degli alunni comporterebbe una ricaduta positiva nella scuola con l'attivazione di percorsi sistematici, espliciti e continui di riflessione sulle possibili strategie di studio da sperimentare per favorire la scoperta e la successiva costruzione del proprio modo di imparare. ¹¹⁶

4. Individuazione di eventuali modifiche all'interno degli obiettivi disciplinari per il conseguimento delle competenze fondamentali.

Pensare alla individuazione di modifiche negli obiettivi disciplinari vuol dire considerare l'insegnamento non come accumulo di nozioni, di memorizzazioni di regole, di semplice esposizione di contenuti immagazzinati, ma come capacità di sollecitare processi di apprendimento significativo, di favorire la ristrutturazione

¹¹⁶ Stella G., Di Blasi F., Giorgetti W. E Savelli E., (2003) *La valutazione della dislessia*, Città aperta, Enna,

attiva della mappa personale, di sostenere la disponibilità al compito, di stimolare il coinvolgimento cognitivo e affettivo degli alunni.

Le modifiche possono riguardare aspetti marginali degli obiettivi disciplinari che non interferiscono con l'acquisizione di competenze fondamentali.

Il modo particolare di apprendere degli alunni con DSA, deve essere uno stimolo a creare ambienti di apprendimento in grado di promuovere aspetti motivazionali, affettivi e relazionali, processi cognitivi e metacognitivi che sono alla base dell'apprendimento significativo.

Possiamo fare un esempio di modifica nell'ambito di un obiettivo disciplinare: "una scrittura ortograficamente corretta". Un alunno disortografico non sarebbe in grado di scrivere in modo "ortografico" e dovrebbe impiegare la maggior parte delle sue risorse a cercare di evitare di scrivere facendo errori: tutto avverrebbe a scapito del contenuto e della parte elaborativa del testo scritto. Di conseguenza si dovrà puntare sulle altre capacità da mettere in gioco per realizzare un testo scritto: ciò si può realizzare impostando un intervento didattico, che bypassando il problema ortografico, tenda a facilitare la parte comunicativa del testo, cercando di separare le complesse operazioni di pensiero implicate nella costruzione del testo scritto (ideazione, stesura, revisione). In altre parole si può fornire un aiuto invitando lo studente inizialmente a concentrarsi nella ricerca delle idee da inserire nel compito, a esporle oralmente man mano che si concretizzano e infine a fissarle appuntandole su foglietti staccati o post-it. Una volta trovate le idee (le "cose da dire"), lo si invita a passare ad una seconda fase: costruire con parole-chiave le parti del testo e infine a utilizzare i foglietti o post-it, per inserire le idee e dare loro successione e interconnessione.

La possibilità di rendere marginale l'impegno dello studente sulla componente ortografica e lo scindere tra loro le operazioni di costruzione che vengono svolte in tempi successivi, senza accavallarsi e confondersi tra loro, determina una riduzione della complessità di esecuzione e libera la capacità di esprimere le proprie idee.

In questo caso l'obiettivo curricolare "saper scrivere testi in modo ortograficamente corretto", viene modificato in "saper scrivere testi": così, pur non raggiungendo l'obiettivo disciplinare nella sua completezza, si può rendere possibile il conseguimento della competenza fondamentale relativa alla scrittura: "saper comunicare".

E' da rimarcare che l'attuazione di un metodo facilitante per la compilazione di un testo scritto non deve essere offerta separatamente all'alunno con DSA, ma deve essere rivolta contemporaneamente a tutto il gruppo-classe nel quale la ricaduta non potrà essere altro che positiva.

Questo è un esempio di come la presenza di un alunno DSA in un gruppo-classe può essere un valore aggiunto, in quanto occasione di approfondimento di metodologie didattiche che risultano essere un vantaggio per tutti .

5. Strategie metodologiche e didattiche utilizzabili

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuate le metodologie più adatte ad assicurare l'apprendimento dell'allievo in relazione alle sue specifiche condizioni. Un'ampia varietà di strategie può aiutare a valorizzare i punti forti riducendo le difficoltà degli studenti.¹¹⁷

La decisione di utilizzare una strategia, piuttosto che un'altra, dipende dal contenuto e dai bisogni concreti degli alunni. Al fine di contestualizzare le norme generali indicate nelle circolari ministeriali in materia di strumenti dispensativi e compensativi da adottare nei confronti di allievi con DSA e di adattare al percorso scolastico dell'allievo, deve essere fatta la riflessione su chi apprende, sulla didattica, sulle strategie adeguando e utilizzando:

- metodologie didattiche
- flessibilità didattica
- apprendimento cooperativo

Le metodologie didattiche devono essere volte a:

- 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...).
- favorire attività nelle quali i ragazzi vengano messi in situazione di conflitto cognitivo con se stessi e con gli altri

¹¹⁷ Cornoldi C, Tressoldi P.E., (2010), *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, pag. 77-87, in *Dislessia* Vol. 7, n. 1

- sfruttare i punti di forza di ciascun alunno, adattando i compiti agli stili di apprendimento degli studenti e dando varietà e opzioni nei materiali e nelle strategie d'insegnamento
- utilizzare mediatori didattici diversificati (mappe, schemi, immagini)
- stimolare il recupero delle informazioni tramite il brainstorming
- collegare l'apprendimento alle esperienze e alle conoscenze pregresse degli studenti
- favorire l'utilizzazione immediata e sistematica delle conoscenze e abilità, mediante attività di tipo laboratoriale.
- sollecitare la rappresentazione di idee sotto forma di mappe da utilizzare come facilitatori procedurali nella produzione di un compito.
- ridurre il carico esecutivo implicato nella realizzazione di un compito.
- Sollecitare la motivazione nello studente , facendogli percepire di avere la capacità di raggiungere un obiettivo e di poter svolgere un compito.

La flessibilità didattica è da intendersi 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.

Lo strumento della flessibilità può essere determinante nel conseguimento degli obiettivi indicati nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'anno 2006 *“Le competenze-chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento Europeo”*;, che individua nella competenza-chiave *“Imparare ad imparare”* questi elementi:

- la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni
- l'identificazione delle opportunità disponibili
- la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace.
- la consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento, dei punti di forza e dei punti di debolezza delle proprie abilità
- la capacità di perseverare nell'apprendimento
- la capacità di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo.

Gli obiettivi dell'apprendimento cooperativo si individuano in:

- interdipendenza positiva: il contributo di ciascuno è complementare e necessario e gli studenti sono corresponsabili del loro apprendimento.
- responsabilità individuale: impegno e motivazione nel lavoro

- interazione simultanea: gli studenti apprendono in modo più efficace quando sono elementi attivi del gruppo e condividono opinioni e idee, risolvendo insieme situazioni problematiche.

Si impara se si lavora insieme per portare a termine compiti in modo cooperativo, perché si realizza la costruzione condivisa, interattiva e sociale del sapere.

Tale impostazione metodologica comporta una modifica del:

- ruolo dello studente che diventa costruttore di conoscenze, esplora il sapere ed è invitato a risolvere situazioni problematiche.

- ruolo dell'insegnante che diventa quello di facilitatore e organizzatore delle attività di apprendimento.

6. Strumenti e misure di tipo compensativo e dispensativo

La ricerca del miglioramento della padronanza delle abilità strumentali deve essere condotta nei limiti di ciò che è modificabile attraverso l'insegnamento e l'apprendimento, condizione che si verifica nella scuola primaria. Nella scuola secondaria ciò non è più modificabile e va "aggirato" con l'adozione di strumenti compensativi e misure di tipo dispensativo.

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuati gli strumenti compensativi e dispensativi necessari a sostenere l'allievo nell'apprendimento. "L'obiettivo di tali misure e strumenti è quello di mettere l'alunno con DSA sullo stesso piano dei suoi compagni, senza violare l'imparzialità".¹¹⁸

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.¹¹⁹

Tra gli strumenti compensativi un grande rilievo viene attribuito alle nuove tecnologie. Gli strumenti tecnologici, infatti, semplificano l'attività svolgendo una serie di operazioni automatiche che l'alunno dislessico ha difficoltà a eseguire. L'uso del computer non deve essere un marcatore di differenza, ma uno strumento di lavoro tanto a livello individuale che a livello di gruppo.

¹¹⁸ Stella G.,(1996) La dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi, FrancoAngeli, Milano

¹¹⁹ Cornoldi C,Tressoldi P. (2010) Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio, in Dislessia pag. 77-87,

In Finlandia il ricorso a tecnologie, nell'ambito scolastico, è considerato un'occasione per predisporre materiale che porti ad un rinnovamento delle prassi didattiche.: “L’obiettivo è quello di assicurare un insegnamento di alta qualità, di favorire l’azione comune, l’interazione, un’espressione personale aperta e flessibile nonché l’esercizio di specifiche competenze”.¹²⁰

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 (es.: l’apprendimento assistito dal computer si è rivelato efficace perché, aumentando la motivazione e l’interesse per lo studio, favorisce l’utilizzazione di strategie di lavoro più complesse).

7. Criteri e modalità di verifica e valutazione

Nell’adottare criteri e modi di verifica è opportuno riflettere se la valutazione deve essere “dell’apprendimento” o “per l’apprendimento”.

La valutazione dell’apprendimento è abbastanza facilmente comprensibile e ha un valore essenzialmente certificativo (con la sua scala di positività) o sanzionatorio di insufficienza.

La valutazione per l’apprendimento presuppone “tutte quelle attività intraprese dagli insegnanti e/o dagli alunni, che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento/apprendimento in cui sono impegnati¹²¹. Pertanto la valutazione per l’apprendimento, pur non essendo esente da un suo valore certificativo, ha soprattutto un valore formativo. Infatti è dimostrato che la valutazione per l’apprendimento è uno degli strumenti più efficaci per migliorare i risultati degli studenti, riuscendo anche ad innalzarne i livelli di competenza.

Nella valutazione per l’apprendimento riveste un ruolo significativo anche l’autovalutazione dello studente che deve essere coinvolto nella progettazione e nel monitoraggio del proprio percorso di apprendimento (contratti educativi, rilettura metacognitiva del proprio apprendimento: Perché ho imparato? Cosa posso fare per riuscire in questo specifico compito,? Quale tipo di strategie posso utilizzare

¹²⁰ In Information Strategy for Education and Research 2000-2004 del Ministero Finlandese dell’Educazione

¹²¹ Black, P. e William, D. (1998) Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment Phi Delta Kappan, 80, 139.

per superare queste difficoltà?...)¹²² Usare il dialogo come modalità di valutazione comporta la possibilità di individuare i punti di forza, i bisogni di apprendimento di ciascuno, le modalità disfunzionali di procedere in un compito. Se la valutazione deve servire ad evitare gli insuccessi ed a mettere gli alunni sempre nella condizione di apprendere, allora la valutazione nella scuola per la formazione di base deve essere sempre valutazione formativa: deve valutare per educare, non per sanzionare, non per punire, non per far ripetere i percorsi sia durante l'anno scolastico che in quello successivo. "Valutare per educare" vuol dire attivarsi per ricercare quali siano le strategie educative più efficaci e metterle continuamente a punto. Nello stesso tempo essa implica di valutare la valutazione: cioè di effettuare costantemente una verifica di quanto gli attuali strumenti di valutazione abbiano contribuito a migliorare i processi ed i risultati dell'apprendimento.

Dal punto di vista operativo i docenti dovranno specificare nel PDP le modalità attraverso le quali intendono valutare i livelli di apprendimento nelle diverse discipline o ambiti di studio. Nello stesso tempo dovrà essere esclusa la valutazione degli aspetti che costituiscono il disturbo stesso (ad esempio negli allievi disgrafici o disortografici non sarà valutata la correttezza ortografica e sintattica in tutte le materie disciplinari).

La valutazione degli alunni con DSA rappresenta, ad oggi, un elemento molto fragile e non ancora affrontato opportunamente visto che il rilascio di un titolo con valenza legale per il prosieguo degli studi prevede necessariamente il superamento di tutte le prove con la sola opportunità di tempi più lunghi. La presenza di strumenti compensativi tra l'altro non molto utilizzati nella didattica quotidiana non soddisfano le esigenze formative della scuola. In particolare, le note ministeriali relative alla valutazione degli alunni dislessici negli ultimi anni sono state emenate quasi con cadenza annuale, soprattutto in occasione con gli esami di stato con riferimento alle lingue straniere, dove come è ormai chiaro gli allievi con DSA incontrano sensibili difficoltà. La circolare ministeriale del 10 maggio 2007 n. 4674 riporta quanto segue "In tutti i casi in cui le prove scritte interessino lingue diverse da quella materna e non si possono dispensare gli studenti dalla loro effettuazione, gli insegnanti vorranno riservare maggiore considerazione per le corrispondenti prove orali come misura compensativa dovuta".

¹²² Black, P. e Wiliam, D. (1998) *op.cit* pp.148

L'ultimo documento ministeriale relativo alla valutazione evidenzia che essa "... concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo", delineando, così, il percorso da intraprendere per una valutazione efficace e propositiva.

8. Patto con la famiglia

Il Piano Didattico Personalizzato, una volta redatto, deve essere consegnato alle famiglie, anche per consentire l'attivazione di indispensabili sinergie tra l'azione della scuola, l'azione della famiglia, l'azione dell'allievo. Tutti i protagonisti del processo devono potersi applicare al raggiungimento di obiettivi comuni e condivisi e secondo modalità integrate, evitando fraintendimenti, dispersione di forze, contraddittorietà, improvvisazione.

Nella progettazione del PDP dovranno essere indicate le modalità di accordo tra i docenti e la famiglia. In particolare andranno considerati i seguenti elementi:

- assegnazione dei compiti a casa e modalità su come vengono assegnati (con fotocopie, con nastri registrati, ...)
- quantità di compiti assegnati (tenendo conto che i ragazzi con DSA sono lenti e fanno molta più fatica degli altri occorre selezionare gli aspetti fondamentali di ogni apprendimento)
- scadenze con cui i compiti vengono assegnati, evitando sovrapposizioni e sovraccarichi.
- modalità di esecuzione e presentazione con cui il lavoro scolastico a casa può essere realizzato (uso di strumenti informatici, presentazioni di contenuti appresi con mappe, powerpoint ...)

Affinchè le famiglie acquisiscano fiducia nel ruolo della scuola, è di importanza fondamentale, costruire con essa legami significativi, comunicando ai genitori i progressi (anche minimi) rilevabili solo in un continuo monitoraggio del processo di apprendimento di ogni studente.

Il PDP deve avvalersi quindi della partecipazione diretta della famiglia e dell'allievo, ovviamente in età adeguata, per consentirgli di sviluppare piena

consapevolezza delle proprie peculiari modalità di “funzionamento”, per renderlo parte attiva nel processo di apprendimento , per dargli la percezione di possedere la capacità di poter raggiungere un obiettivo ed essere in grado di svolgere un compito.

È inoltre di notevole supporto psicologico per le famiglie far comprendere che, per i ragazzi con DSA, è possibile costruire un progetto scolastico e di vita di successo (ad esempio la possibilità di continuare gli studi universitari, d'intraprendere un percorso lavorativo gratificante ..., nonostante le difficoltà)

Nella normativa vigente relativa alle modalità di svolgimento degli esami di stato si fa specifico riferimento alla segnalazione diagnostica, alla adozione di strumenti compensativi e dispensativi utilizzati nel corso dell'anno, alla valutazione e verifica degli apprendimenti tenendo conto delle specifiche situazioni soggettive, ecc.

Pertanto la stesura del PDP per gli alunni DSA, oltre ad essere un atto dovuto perché presente nella normativa, sul piano pratico la sua redazione e monitoraggio nel tempo rappresenta un documento vincolante nell'ambito degli esami di stato e di passaggio per l'applicazione delle deroghe compensative e dispensative previste.¹²³

Sul piano professionale è anche stimolo per i docenti e per le istituzioni scolastiche per perseguire obiettivi di alto valore pedagogico ed educativo:

- condividere la responsabilità educativa con la famiglia,
- documentare per decidere e/o modificare strategie didattiche,
- favorire la comunicazione efficace tra diversi ordini di scuola,
- riflettere sull'importanza dell'osservazione sistematica dei processi di apprendimento dell'alunno,
- ripensare le pratiche didattiche per migliorarle,
- creare ambienti costruttivi, collaborativi, attivi, cioè ambienti per l'apprendimento che favoriscano la curiosità intellettuale e dove sia presente un clima emozionale positivo.

¹²³ Gentile M.(2007) “*Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento*”L'Educatore, pp.13-16, Fabbri Editore, Torino

CAPITOLO IV

IPOTESI DI INTERVENTO DIDATTICO IN AMBITO LINGUISTICO:IL METODO LESF

Cap.IV.1 Presentazione del Metodo LESF –Lettura e scrittura facilitata -

La proposta di una metodica didattica e abilitativa finalizzata ai processi di lettura e scrittura è un compito arduo e complesso, in quanto la ricerca scientifica non ha ancora definito in maniera esaustiva e completa i processi normali di acquisizione della lettura e scrittura e i meccanismi che causano le difficoltà.

Il metodo LESF – lettura e scrittura facilitata – è stato progettato da Domenico Camera¹²⁴. L'insegnante durante la sua lunga esperienza professionale ha lavorato con alunni disabili portatori di diverse difficoltà. In particolare nel corso degli anni si è soffermato sullo studio e analisi di quei casi che presentavano difficoltà più o meno gravi nell'apprendimento della lettura e scrittura pur in presenza di un quoziente intellettivo nella norma. In particolare, l'incontro con un'allieva che presentava notevoli difficoltà nell'area linguistica lo ha condotto a ipotizzare un approccio metodologico diverso. Dopo diversi tentativi riconducibili a modelli di apprendimento della lettura sviluppati nell'ambito della neuropsicologia cognitiva ha ipotizzato e elaborato delle schede nelle quali venivano presentate delle parole scomposte in modo diverso da quello tradizionale. L'alunna che si trovava in uno stadio di tipo alfabetico, in pratica era solo in grado di codificare-decodificare le singole lettere dell'alfabeto¹²⁵, gradualmente è giunta a leggere in modo fluente e a scrivere correttamente. In particolare le unità grafo-fonemiche da individuare, una volta apprese, facilitano notevolmente la lettura e la scrittura in quegli alunni con gravi o lievi difficoltà in ambito linguistico.

Il metodo LESF non ha, fino ad oggi, ancora una valenza scientifica non essendosi svolta alcuna ricerca o sperimentazione a riguardo. E' certo però che il riscontro di tale metodo può considerarsi positivo visto che sono stati raggiunti

¹²⁴ Domenico Camera, docente specializzato per l'esercizio delle attività di sostegno alle classi con presenza di alunni diversamente abili, vive e lavora ad Amalfi.

¹²⁵ Fase fonologica-alfabetica del modello elaborato da Uta Frith cfr. pag 23.

risultati apprezzabili in un interessante numero di alunni affetti da dislessia anche certificata. Il metodo è stato adottato da numerose scuole campane e i testi di supporto rappresentano uno strumento didattico per i docenti di insostituibile utilità. Certamente, ad oggi, il metodo LESF può rappresentare una delle risposte concrete alla legge 170/2010, esso è caratterizzato da una metodologia didattica individualizzata e personalizzata assecondando i ritmi di apprendimento di ciascun alunno nel rispetto dei principi ispiratori della specifica normativa di riferimento.

Cap. IV. 2 Elementi propedeutici per l'applicazione del metodo LESF

Il Metodo LESF pone come elementi necessari per raggiungere un buon livello di espressione grafica e una corretta acquisizione del leggere e dello scrivere:

- il corretto sviluppo delle abilità motorie,
- integrità anatomica e funzionale degli apparati uditivo, fonatorio e visivo,
- livello intellettuale in grado di sviluppare i normali meccanismi di discriminazione, di analisi e sintesi.

L'incidenza delle abilità motorie per il corretto sviluppo del bambino è sensibilmente rilevante non solo perché esse rappresentano gli elementi propedeutici a una corretta lettura e scrittura ma, così come la più recente letteratura ha evidenziato, esiste una stretta correlazione tra l'acquisizione del linguaggio e azioni motorie. Le azioni e le attività motorie hanno un ruolo centrale nei processi di formazione e rappresentazione mentale. “Il contributo dell'attività motoria e psicomotoria allo sviluppo del bambino e alla sua educazione viene ampiamente riconosciuto in quanto la «prospettiva psicomotoria enfatizza questa visione integrata della dimensione corporea e psichica di ogni individuo e contribuisce ad assegnare all'attività motoria il ruolo primario che le compete nel processo educativo finalizzato allo sviluppo della personalità»¹²⁶.

Certamente non è da dimenticare il contributo di Maria Montessori¹²⁷ e della sua riflessione pedagogica a carattere scientifico. Questo patrimonio di studi ed esperienze ha condotto alla ribalta il ruolo del corpo nello sviluppo delle potenzialità e nei processi formativi della persona con difficoltà. A partire dal corpo prende il via il processo di costruzione identitario. Grazie all'immagine corporea, alla

¹²⁶ Oliverio A.,(2009) “*La vita nascosta del cervello*”, Giunti, Firenze

¹²⁷ Maria Montessori (1870 - 1952) è stata una pedagogista, filosofa, medico, scienziata, nota per il metodo che prende il suo nome, usato in migliaia di scuole in tutto il mondo

coordinazione all'azione e al movimento si produce la scoperta di una propria corporeità, la cui dinamicità dipende dalla relazione cervello, mente e corpo, cioè è legata ad eventi anatomici, fisiologici, psicologici e sociologici.¹²⁸

Spesso le funzioni motorie vengono considerate di basso livello, subordinate a quelle strutture che sono alla base delle più elevate attività cognitive della razionalità del pensiero “puro”. Il corpo viene così valutato nella maggior parte delle culture come un'entità inferiore a quella mentale. In realtà il pensiero cosciente è strettamente correlato con l'attività di aree della corteccia responsabili di movimenti reali o “immaginati”: in altre parole, la stessa area del cervello entra in funzione quando immaginiamo un movimento e quando questo viene pianificato. Secondo alcuni neurofisiologi, come William Calvin¹²⁹, l'evoluzione di alcuni comportamenti motori, ad esempio la capacità di costruire e manipolare strumenti, ha fatto sì che si affermasse una logica motoria basata sulla strutturazione di una sequenza di passi concatenati: man mano, la corteccia motoria - dove sono i neuroni che controllano i muscoli- e quella pre-motoria - dove sono i neuroni che pianificano i movimenti muscolari- hanno sviluppato una capacità sequenziale inducendo un'area, quella di Broca che controlla la motricità del linguaggio, a generare quelle sequenze di sillabe che sono alla base della parola. In modo analogo, esperienze cenestetiche come in alto e in basso, destra e sinistra, dentro e fuori, hanno man mano fornito la base fisica e concreta per lo sviluppo di simboli e metafore utilizzate nel linguaggio. Esiste uno stretto intreccio tra motricità e pensiero, sia dal punto di vista della storia naturale dell'uomo, sia dal punto di vista ontogenetico, sia dal punto di vista del modo in cui la nostra mente funziona oggi. Gli studi e le teorie sui sistemi motori e sulle strategie sequenziali implicate nella realizzazione dei movimenti hanno un impatto sulla concettualizzazione del linguaggio e in particolare sulle sue radici evolutive.¹³⁰ Noam Chomsky sottolinea che le lingue hanno proprietà universali in quanto avremmo ereditato una capacità nervosa che genera un sistema di regole entro cui vengono inserite le parole, cioè una grammatica universale che accomuna tutte le lingue. Ogni frase avrebbe, quindi, una struttura profonda mentale che si traduce in una struttura superficiale sulla base di trasformazioni che variano da lingua a lingua: perciò tutte le lingue presentano somiglianze per quanto riguarda l'ordine delle parole, soggetto e

¹²⁸ Sibilio M.(2002) , *Il corpo intelligente*, Ellissi, Napoli

¹²⁹ Calvin William neurofisiologo americano rintraccia nella pianificazione dei cosiddetti “movimenti balistici” la promozione del linguaggio nell'uomo.

¹³⁰ Sibilio M., (2003) *Le abilità diverse*, Ellissi, Napoli

oggetto. Mentre altri linguisti, sostengono l'esistenza di un linguaggio istintivo, altri affermano che il linguaggio può essere innato ma non necessariamente legato a fattori genetici: nel corso dello sviluppo si verificherebbe un affinamento di sistemi che coordinano tra di loro elementi non linguistici, come suggeriscono diverse ricerche sui rapporti tra strutture cerebrali e sviluppo del linguaggio.¹³¹ Com'è ben noto, nei lobi frontale e temporale dell'emisfero sinistro esistono due aree, quella di Broca e quella di Wernicke da cui dipendono rispettivamente la produzione – (motricità) e la comprensione (sensibilità) del linguaggio. Se queste strutture fossero rigidamente localizzate in tutti gli individui, come ad esempio avviene per le aree corticali della sensibilità primaria e della motricità, potremmo affermare che esiste un chiaro determinismo genetico: ma la situazione non è così lineare in quanto, ad esempio, nei bambini in cui si sono verificate lesioni dell'emisfero sinistro o in cui questo è stato asportato per motivi diversi, le funzioni linguistiche si sviluppano nell'ambito dell'emisfero destro, anche se ciò può comportare alcuni problemi di ordine sintattico o fonologico.¹³² D'altronde anche la localizzazione delle memorie linguistiche non è rigida: le memorie relative all'apprendimento della prima lingua, appresa durante l'infanzia, ad esempio l'italiano, sono localizzate nell'emisfero sinistro, ma quelle relative ad una seconda lingua, ad esempio l'inglese o il francese, sono sparse tra i due emisferi in diverse aree cerebrali: le basi nervose della seconda lingua presentano una “frammentazione” che può essere alla base del maggior tempo necessario a trovare le parole opportune, come può avvenire per le memorie elettroniche sparse in un disco rigido frammentato. Un altro aspetto che mette in dubbio un'organizzazione linguistica rigidamente determinata da fattori genetici riguarda lo sviluppo dei sistemi del linguaggio nel corso della prima infanzia: i circuiti nervosi di un bambino piccolo non sono una versione in miniatura di quelli che esistono in un bambino più grande, più competente nel linguaggio. Ad esempio, una serie di studi di tipo elettrofisiologico o basati sul *brain imaging* indicano che intorno ai 13 mesi un bambino identifica alcune parole attraverso i due emisferi cerebrali, destro e sinistro, mentre a 20 mesi si attivano prevalentemente le aree parietali e temporali dell'emisfero sinistro.¹³³ Nei bambini piccoli non esisterebbe perciò una rappresentazione innata del linguaggio ma questo sarebbe una ricaduta di differenze emisferiche per quanto riguarda velocità e stile di elaborazione

¹³¹ Fletcher P., Garman M., (1991), “*L'acquisizione del linguaggio*”. Milano, Raffaello Cortina Editore

¹³² Oliverio A., (2009) “*La vita nascosta del cervello*”, Giunti, Firenze

¹³³ Jakobson R., (1966) *op.cit.*

dell'informazione: l'emisfero sinistro predominerebbe nell'estrazione di dettagli percettivi, quello destro nell'integrazione delle diverse caratteristiche dell'informazione. Gli studi sui rapporti tra aree cerebrali e linguaggio indicano che le aree della corteccia cerebrale che elaborano le informazioni sensoriali e controllano i movimenti sono anche coinvolte in diversi aspetti delle memorie linguistiche: ad esempio, profferire parole indicative di un colore (rosso, blu, giallo) attiva quelle aree della corteccia temporale ventrale che sono responsabili della percezione dei colori, profferire parole relative ai movimenti (correre, battere, avvistare) attiva aree situate anteriormente a quelle coinvolte nella percezione dei movimenti nonché le aree motorie della corteccia frontale. In sostanza, anziché essere estremamente specifico ed autonomo, il sistema del linguaggio fa capo a complessi coordinamenti con altri sistemi ed aree del cervello legate alla rappresentazione di oggetti, alla percezione, alla motricità: esistono insomma interazioni tra le aree prettamente linguistiche e quelle che si riferiscono al corpo, all'ambiente e al contesto in cui esso opera.¹³⁴

In merito al secondo elemento necessario per l'applicazione del metodo LESF, volutamente si tralascia un'analisi dettagliata in considerazione che sono state escluse le ipotesi relativi a disturbi uditivi, cioè il deficit fonologico si manifesta secondariamente ad un deficit uditivo di basso livello difficoltà quindi, di percepire suoni presentati rapidamente e per breve tempo o disturbi visivi (magnocellulare) in cui i dislessici presentano difficoltà riferite ad una compromissione del processamento visivo. In generale, il bambino ha all'inizio come due canali di comunicazione: acustico vocale e visivo gestuale. Nell'acustico-vocale riceve un input linguistico, nel visivo-gestuale riceve la comunicazione mimica e gestuale dei genitori che è molto ridondante rispetto alle parole. Rispetto al primo canale oltre alla parola articolata è importante anche l'aspetto melodico-prosodico della frase: si può osservare il bambino che, anche se non articola le parole o la frase, emette delle sonorità modulate che rispecchiano l'intonazione della frase ad esempio l'intenzione interrogativa od esclamativa. Può essere un buon indice predittivo sulla successiva comparsa della prima frase. I bambini con difficoltà di sviluppo della comunicazione verbale spesso ne sono carenti. Ne consegue che solo in assenza di deficit uditivo e visivo è possibile intervenire per l'apprendimento della lettura e scrittura. .

¹³⁴ Sibilio M., (2002) op.cit.

Il terzo elemento inderogabile per l'introduzione del metodo LESF nella didattica è riconducibile alla caratteristica e al criterio elaborato dalla Consensus Conference promossa dalla Associazione Italiana Dislessia, per la definizione di diagnosi di disturbi evolutivi specifici di apprendimento.

La principale caratteristica che permette di definire questa categoria è quella della "specificità"; si tratta cioè di disturbi che interessano uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale.¹³⁵

Il principale criterio necessario per stabilire la diagnosi di DSA è quello della "discrepanza" tra l'abilità nel dominio specifico interessato, deficitaria in rapporto alle attese per età e/o classe frequentata, e l'intelligenza generale, adeguata all'età.

Dal riconoscimento del criterio di "discrepanza" come aspetto cardinale della definizione e della diagnosi di DSA derivano alcune fondamentali implicazioni sul piano diagnostico:

1. necessità di usare test standardizzati sia per misurare l'intelligenza generale che l'abilità specifica;

2. necessità di escludere la presenza di altre condizioni che potrebbero influenzare i risultati di questi test, come:

- menomazioni sensoriali e neurologiche gravi, disturbi significativi della sfera emotiva;
- situazioni ambientali di svantaggio socio-culturale che possono interferire con un'adeguata istruzione.

Speciale cautela andrà posta in presenza di situazioni etnico-culturali particolari, derivanti da immigrazione o adozione; si dovrà cioè considerare attentamente il rischio sia di falsi positivi -soggetti a cui viene diagnosticato un DSA meglio spiegabile con la condizione etnico-culturale-, sia di falsi negativi -soggetti ai quali, in virtù della loro condizione etnico-culturale, non viene diagnosticato un DSA- .

"Discrepanza" si ha dunque quando:

1. la compromissione dell'abilità specifica è significativa;
2. il livello intellettivo è nella norma.

Altri criteri utili per la definizione dei DSA sono:

- il carattere "evolutivo" di questi disturbi;

¹³⁵ Stella G. (2011) *op.cit.*

- il diverso manifestarsi del disturbo nelle diverse fasi evolutive dell'abilità in questione;
- la quasi costante associazione ad altri disturbi (comorbidità);
- il carattere neurobiologico delle anomalie processuali che caratterizzano i DSA;
- impatto significativo e negativo del DSA sull'adattamento scolastico e/o le attività della vita quotidiana.¹³⁶

Cap.IV.3 Il Metodo LESF

Il riferimento teorico del metodo LESF è quello elaborato da Uta Frith¹³⁷. Il modello di apprendimento della lettura della psicologa tedesca spiega come i bambini passino da una totale ignoranza dei rapporti tra linguaggio orale e linguaggio scritto all'automatizzazione dei processi di lettura.¹³⁸ Secondo questo modello, l'acquisizione della lettura avvengono attraverso 4 stadi o fasi tra loro indipendenti, in relazione gerarchica tra loro. Ciascuno stadio è caratterizzato da strategie e competenze diverse per l'acquisizione di nuove procedure e dal consolidamento e automatizzazione delle competenze già acquisite.

Stadio logografico: coincide solitamente con l'età prescolare. Il bambino riconosce e legge alcune parole in modo globale, perché contengono delle lettere o degli elementi che ha imparato a riconoscere, tuttavia egli non ha né conoscenze ortografiche né fonologiche sulle parole che legge.

Stadio alfabetico: il bambino impara a discriminare le varie lettere ed è in grado di operare la conversione grafema-fonema, potendo in questo modo leggere (attraverso la via fonologica) le parole che non conosce.

Stadio ortografico: il bambino impara le regolarità proprie della sua lingua. Il meccanismo di conversione grafema-fonema si fa più complesso ed il bambino diviene capace di leggere suoni complessi (sillabe) rendendo più veloce la lettura.

Stadio lessicale: il bambino riconosce in modo diretto le parole. Il bambino, a questo livello, ha formato un vocabolario lessicale che gli permette di leggere le parole senza recuperare il fonema (suono) associato ad ogni grafema (simbolo o lettera). Ora il bambino controlla bene l'attività della lettura che è diventata

¹³⁶ Annali della Pubblica Istruzione (2010) "La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva" Simoneschi Giovanni (a cura di) Le Monnier, Firenze

¹³⁷ Per i principi epistemologici cfr .pag. 23

¹³⁸ Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*, in K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (pp 301-330). London: Erlbaum

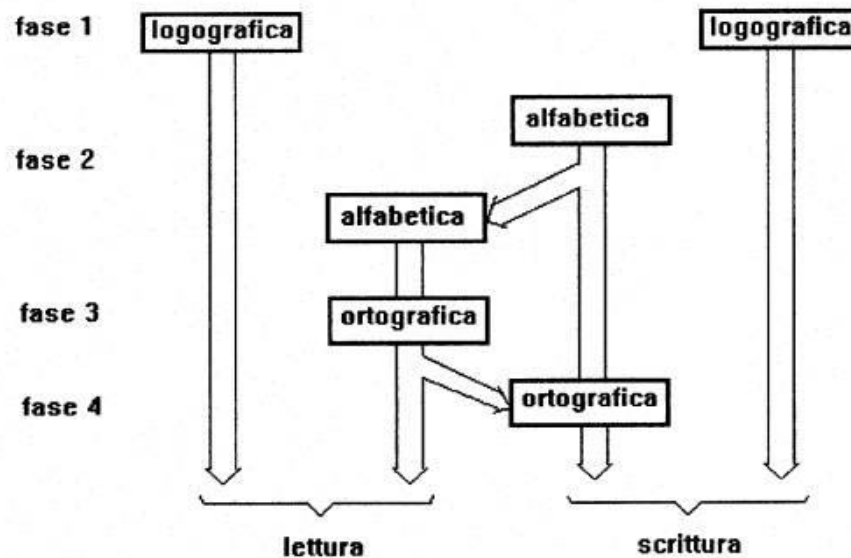
automatica e veloce. E' comunque ancora in grado di utilizzare le modalità di lettura degli stadi precedenti e, in effetti, le utilizza quando si trova ad affrontare la lettura di parole nuove, di cui non conosce il significato, o la lettura di parole senza senso.

In sostanza, la completa acquisizione delle prime tre fasi rende completa la modalità di lettura tramite la via fonologica. Mentre, il raggiungimento della quarta fase permette al bambino di utilizzare correttamente la via lessicale e di leggere le parole conosciute senza bisogno di operare la conversione grafema-fonema.

Le competenze che caratterizzano lo stadio logografico consentono all'allievo di riconoscere alcune parole sulla base delle loro caratteristiche fisiche e di fissare nella memoria visiva un "setting" di parole, senza tuttavia consentire la lettura di parole "nuove". Solo quando raggiunge lo stadio alfabetico l'allievo è in grado di riconoscere che l'insieme di una parola può essere scomposto in parti più piccole e, in un secondo momento, applicando le regole di trasformazione, di associare i fonemi con i corrispondenti grafemi. La fonologia e l'ordine delle lettere assumono in questa fase un ruolo di primaria importanza. Gli studi attuali indicano questo stadio come il più critico nell'apprendimento della lettura e scrittura. Una volta superato e conseguentemente raggiunta la capacità di fondere i fonemi, gli alunni possono affrontare con relativa tranquillità lo stadio ortografico, dove viene acquisita l'abilità di segmentare parole nuove e difficili e di associare suoni complessi alle unità morfologiche che compongono le parole. Nell'ultimo stadio, quello lessicale, la strategia di conversione grafema/fonema per tutte le parole viene abbandonata attraverso il conseguimento dell'automazione del processo di lettura, grazie alla quale le parole vengono direttamente associate alla loro forma fonologica. Spesso il processo di letto-scrittura non si sviluppa spontaneamente e deve di conseguenza essere guidato costantemente dal docente.¹³⁹

¹³⁹ Vio C., Tressoldi P.E. (1996), *Il trattamento dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento,

Fasi di acquisizione della Lettura e della Scrittura (adattato da Uta Frith, 1985)



Il metodo LESF utilizza un modello molto simile a quello della studiosa tedesca. L'elemento innovativo riguarda il terzo stadio quello relativo allo stadio ortografico. Esso è il più complesso perché presuppone la capacità da parte dell'alunno di segmentare la parola e di trasformare ogni segmento nel corrispondente fonema. Successivamente ricomporla in una nuova struttura grafo-fonemica. Implica uno sforzo di riconoscimento e discriminazione della sillaba e associazione ad essa di un suono: un'operazione cioè di metacognitivo. Inoltre a questo stadio il bambino non ha ancora costruito il vocabolario lessicale necessario ad automatizzare la lettura. La difficoltà è accentuata dalla scomposizione in sillabe che viene insegnata a scuola che presuppone invece una scansione ortografica complessa da capire. La novità del metodo LESF punta su una diversa scomposizione sillabica che valorizza l'aspetto fonetico sull'ortografico rendendo più naturale l'acquisizione dei singoli grafo-fonemi. Il metodo allora si articola in livelli che mirano all'acquisizione o recupero dei quattro stadi menzionati dalla Frith.

INQUADRAMENTO TEORICO E PERCORSI DIDATTICO-OPERATIVI
SPECIFICI DEL METODO LESF

Modello teorico
(Uta Frith 1985)

STADIO LOGOGRAFICO

Coincide con l'ultimo periodo della Scuola dell'Infanzia, il bambino in questo stadio sa riconoscere alcune parole, le legge in modo globale ed istantaneo come se fossero tanti disegni.



STADIO ALFABETICO

Il bambino legge e scrive sotto dettatura le singole lettere dell'alfabeto, è in grado di associare ad ciascun grafema il fonema corrispondente e viceversa.



STADIO ALFABETICO-ORTOGRAFICO

Durante lo stadio alfabetico-ortografico il bambino impara a riconoscere gruppi di lettere (sillabe) e ad associare ad esse i corrispondenti suoni (fonemi).



STADIO ORTOGRAFICO

In questo stadio il bambino riconosce sillabe piane e complesse all'interno delle parole, è in grado di assemblarle ottenendo la lettura di parole anche molto complesse.



STADIO LESSICALE

Durante lo stadio lessicale il bambino dispone della piena padronanza del processo di lettura: le parole vengono lette istantaneamente nella loro globalità e non attraverso strategie di conversione grafema-fonema corrispondente. La lettura diventa corretta e fluente

Ogni livello è corredato da quaderni operativi che si basano tecnicamente sullo sviluppo delle capacità di composizione e ricomposizione della parola mediante l'uso della ripetizione nel tempo si passa alla successiva memorizzazione della singola unità grafonemica.¹⁴⁰

Il metodo LESF, si avvale di schede operative contenute in due distinti testi uno relativo alla fase *alfabetico-ortografica*,¹⁴¹ facilitando notevolmente la lettura e la scrittura di sillabe piane e complesse e di semplici parole bisillabe; l'altro relativo alla fase ortografica e lessicale facilitando notevolmente, in un primo momento, il riconoscimento delle sillabe all'interno delle parole e il loro conseguente assemblaggio e successivamente l'immagazzinamento per intero dell'aspetto grafico e sonoro delle parole sviluppando nell'alunno una capacità di lettura fluente.¹⁴²

Facendo riferimento alle cause che determinano le difficoltà di lettura e scrittura, già menzionate, in modo particolare durante la fase fonologica, si rileva che la didattica del metodo LESF si discosta dalla didattica ordinaria poiché, quest'ultima sembra non tener conto del fatto che una percentuale non trascurabile di alunni si affaticano notevolmente, a causa di una difficoltà di memorizzazione ed immagazzinamento in modo stabile nella memoria, l'aspetto grafico e sonoro dei segni e dei suoni del linguaggio, in particolare le sillabe. La conseguenza di ciò porta ad una non rappresentazione mentale di queste unità grafo-fonemiche, e come conseguenza l'impossibilità di poterle leggere e scrivere sotto dettatura.

¹⁴⁰ Si intende per unità grafonemica ogni parte di una parola che può essere pronunciata con un'unica emissione di voce es. a.ca.tto.scia lla la ssio rte nte....

¹⁴¹ Camera D. (2008) *Percorsi di letto-scrittura'* vol.1, Edizioni didattiche Gulliver, Chieti

¹⁴² Camera D. (2008) *Percorsi di letto-scrittura'* vol. 2 Edizioni didattiche Gulliver Chieti

Le schede di seguito riportate rappresentano un valido ausilio per comprendere quanto proposto dal metodo LESF

Leggi e scrivi sotto dettatura sul tuo quaderno le unità grafico-fonetiche seguenti.

Ca ca ca ca sa
Sa sa sa sa sa
ca sa Sa sa sa
sa ca ca sa sa
sa sa Ca ca ca
sa ca ca sa sa
Sa ca ca ca sa

Leggi e scrivi sotto dettatura sul tuo quaderno la parola seguente:
casa

Tecniche di correzione del dettato.
Esercizio scrupolosamente questo procedimento.
L'ultimo sillaba sotto dettatura essere grafico fonemico e paroli; nel caso dovesse sbagliare, l'insegnante provvederà a scindere l'unità grafico-fonemica o la parola sbagliata e a mettere gli studenti la corretta scrittura di essa, quindi copri la e ricomincia nuovamente. Nel caso l'ultimo sillaba sbagliare nuovamente, l'insegnante ripeterà l'intera procedura.

Ripeti gli esercizi di questa pagina per più giorni consecutivi.



Casa

Completa la pagina:

Ca sa casa
Ca sa casa

Ripeti questa pagina sul tuo quaderno per più giorni consecutivi.

Come si evince dalla prima unità didattica sopra rappresentata al bambino vengono presentate solamente due sillabe e la parola che si ottiene dal conseguente assemblaggio. Solo dopo che egli avrà imparato, attraverso particolari tecniche di lettura e di scrittura, a leggere e a scrivere correttamente il tutto, si passerà all'unità successiva.

Leggi e scrivi sotto dettando sul tuo quaderno le unità grafico-fonemiche seguenti.

Ca ca ca ne ne
Sa sa sa sa sa
ca sa Sa Ne ne
sa ca ca sa sa
sa sa Ca ca ca
ne ne ne sa sa
Sa ca ca ca sa
sa ca Ca ca sa

Leggi e scrivi sotto dettando sul tuo quaderno le parole seguenti.

cane Casa

Ripeti gli esercizi di questa pagina per più giorni consecutivi.



Cane

Completa la pagina.

Ca ne cane

Ripeti questa pagina sul tuo quaderno per più giorni consecutivi. Passa all'unità successiva, solo quando sai le parole di leggere e scrivi correttamente unità grafico-fonemiche e parole sotto dettando.

Nella seconda unità è stata aggiunta, al fine di facilitarne l'immagazzinamento e la conseguente rappresentazione, una sola altra sillaba. Sempre attraverso particolari tecniche di esercizio di lettura e scrittura, l'alunno effettuerà tutti gli esercizi.

L'insegnante, tenendo conto dei tempi di apprendimento del bambino, presenterà la terza unità nella quale viene aggiunta solamente una nuova sillaba e, come nelle

Leggi e scrivi sotto dettando sul tuo quaderno le unità grafico-fonemiche seguenti.

Ca pa ca ne ne
Sa pa pa sa sa
ca sa Sa Ne ne
sa ca ca sa sa
Pa pa Ca ca ca
ne pa pa sa sa
Sa ca ca pa sa
sa ca Ca ca sa

Leggi e scrivi sotto dettando sul tuo quaderno le parole seguenti.

cane pane Casa



Pane

Completa la pagina.

Pa ne pane

unità precedenti, sempre attraverso particolari tecniche di esercizio della lettura e della scrittura il bambino pian piano andrà a riempire il suo magazzino interno di sillabe e parole, solo in questo modo sarà in grado di leggerle e scriverle correttamente.

Leggi e scrivi sotto dettatura sul tuo quaderno le unità grafo-fonemiche seguenti.

Ca pa ca ne ne
 Sa pa pa sa sa
 cco cco Sa Ne ne
 sa ca ca sa sa
 Pa pa Ca ca ca
 ne pa pa sa sa
 Sa ca ca cco sa
 sa ca Ca ca sa

Leggi e scrivi sotto dettatura sul tuo quaderno le parole seguenti.

Cane pane Pacco
 casa

Ripeti gli esercizi di questa pagina per più giorni consecutivi.

Completa la pagina.

Pa cco pacco

Passa all'unità successiva, solo quando sarai in grado di leggere e scrivere correttamente unità grafo-fonemiche e parole sotto dettatura.

I diversi segmenti didattici delle unità, sono costruiti alla luce delle difficoltà che molti soggetti mostrano di possedere a causa della mancata acquisizione della consapevolezza fonologica. In particolare tali soggetti, non riescono a comprendere come è fatta la struttura interna di una parola, ovvero non riescono a capire di quante unità sillabiche e corrispondenti suoni essa è composta. Come conseguenza di questa mancata consapevolezza, l'alunno incontra una grandissima difficoltà a superare la fase analitica della lettura. Gli effetti di ciò si concretizzano in una incapacità di individuare la sequenza delle sillabe all'interno della parola e il loro conseguente assemblaggio. Pertanto il passaggio alla fase lessicale, ultimo stadio della lettura, è notevolmente rallentato e difficoltoso. Una percentuale, non trascurabile, di alunni stenta a scrivere e leggere per lo "scoglio" causato dalla scomposizione in sillabe che è caratterizzata da una scansione ortografica complessa è difficile. La valorizzazione dell'aspetto fonetico su quello ortografico attraverso unità grafo-fonemiche in cui tutte le sillabe delle parole terminano con le vocali, sta conducendo a ottimi risultati.

Per la fase ortografica e lessicale, il metodo LESF prevede un percorso didattico che adotta una particolare tecnica di lettura basata sulla presentazione di parole

dapprima lette “spezzettate” secondo il nuovo modo fonico, e poi intere. Solo successivamente si affiancheranno le immagini.

LETTURA DI PAROLE

Leggi secondo la tecnica di lettura spiegata nella guida all'uso.
Ripeti gli esercizi di questa pagina per più giorni consecutivi.

<i>Letture</i>	<i>Letture</i>
Ma cca	mucca
Lu po	lupo
Chio do	chiudo
Fio nda	fonda
Spe cchio	specchio
Scuo la	scuola
Chie sa	chiesa
Fru ita	frutta
Pa ne	pane
Ma no	mano
Qua dro	quadro
Pa lmo	palmò
Do rso	dorso
Pa rco	parco
Gra nchìo	granchio
Sci rminia	scimmia
Gu ito	gatto
Ca ne	cane
Pe sce	pesce
Ca ffe	caffè
Ri ccio	riccio
Le pre	lepre
Sa ssi	sassi
Me rlo	merlo
Sve glia	sviglia
Pe nna	penna
Fi na	fina
Me la	mela
A go	ago
Pe ra	pera

LETTURA

Osserva le immagini e leggi i nomi delle varie figure.
Ripeti questa esercitazione per più giorni consecutivi.

Il percorso didattico dell’alunno continua con la scomposizione-ricomposizione delle parole. Questo segmento didattico si prefigge l’obiettivo di sviluppare nell’alunno la capacità di prendere consapevolezza di come sono fatte le parole al loro interno, sia per l’aspetto grafico che sonoro.

LETTURA

▶ Osserva le immagini e leggi i nomi delle varie figure.
▶ Ripeti questo esercizio per più giorni consecutivi.

▶ Scomponi e ricomponi i nomi delle figure seguendo l'esempio della pagina 5. Ripeti questo esercizio sul tuo quaderno per più giorni consecutivi.

Mu	ca	Mucca
l	po	Lupo
ch	iodo	chiodo
fr	utta	frutta
sp	ecchio	specchio
sc	ola	scuola
ch	iesa	chiesa
fr	utta	frutta
pa	ne	pane
ma	no	mano
qu	adro	quadro
pa	ugno	pugno
do	orso	dorso
pa	no	panno
gr	anchio	granchio
sc	immia	scimmia
ga	tto	gatto
ca	ne	cane
pe	sce	pesce
ca	ffè	caffè
ru	cola	rucola
le	pre	lepre
u	ovo	uovo
me	ro	merlo
or	ologio	orologio
pe	na	penna
fa	ta	fata
me	la	mela
ag	o	ago
pe	ra	pera

Il percorso didattico continua, al fine di sviluppare abilità di scrittura, con l'autodettato. Il bambino, utilizzando particolari tecniche, riprenderà la lettura delle trenta parole, concludendo con la lettura delle non parole. Infine tutte le tecniche acquisite saranno applicate durante la lettura di brani. Conclude il percorso il dettato delle trenta parole lette. Particolari tecniche di correzione utilizzate dell'insegnante, permetteranno di sviluppare nell'alunno una capacità di scrittura ortograficamente corretta. L'intero percorso, si ripete con l'utilizzo di altre parole presentate nelle unità successive contenute nel testo di ausilio al metodo.

In conclusione Il metodo LESF, ad oggi, rappresenta una delle risposte, attraverso una metodologia didattica individualizzata e personalizzata che ha permesso ad alunni con difficoltà, ad imparare facilmente a leggere e a scrivere in modo ortograficamente corretto. Certamente il metodo non è supportato da alcuna valenza scientifica ma a poco più di un anno dalla emanazione della legge 170/2010 e ancor meno dalla promulgazione delle Linee guida, esso attesta che la scuola, attraverso i suoi insegnanti, si adopera a dare delle risposte alle innumerevoli difficoltà che si riscontrano nel processo di apprendimento di alcuni alunni col tentativo di condurre tutti al successo formativo anche coloro che ne sembrano esclusi fin dall'inizio.

CONCLUSIONI

La consapevolezza socioculturale dell'importanza dei DSA, con la recente normativa, anche in Italia sembra ormai essere cresciuta. Infatti dopo diversi anni a seguito di un lungo iter cominciato nei primi anni del 2000, finalmente è stata approvata una legge sui disturbi specifici di apprendimento. La legge 170/2010 determina un radicale cambiamento del contesto operativo per la gestione dei DSA nella scuola italiana. Essa ha affrontato per la prima volta in maniera sistematica il tema della gestione dei DSA nella scuola ponendo alcuni punti fermi e stabilendo un diritto di tutela finalizzato al successo formativo più volte ribadito in forme generali in molte leggi e norme vigenti, a partire dall'articolo 3 della Costituzione. Indubbiamente la realizzazione della legge richiede cambiamenti culturali e di prassi consolidate che non sono facilmente realizzabili, nel breve termine, per questo risulta ancora più importante avere dei dispositivi di attuazione, che non possono ritenersi esauriti con le sole emanazioni delle Linee guida dello scorso anno.

L'elaborazione teorica, le riflessioni e la raccolta di dati esperienziali ha sufficientemente delineato quello che può essere il ventaglio dei provvedimenti e delle strategie da applicare per rendere il percorso di istruzione e formazione dei ragazzi con DSA meno sofferto e più efficace ma ha anche affidato alla sola formazione degli insegnanti la risposta alle innumerevoli difficoltà di carattere metodologico didattico. Fondamentale, sarà l'atteggiamento degli insegnanti e dei dirigenti scolastici i quali, se si sentiranno di aver "subito" queste novità, non riusciranno a governare le importanti funzioni che la legge ha ad essi assegnato; Se invece raccoglieranno positivamente e attivamente questa "sfida", non solo svolgeranno correttamente le nuove funzioni ad essi assegnate, ma avranno anche l'occasione di sentirsi professionalmente gratificati. La nuova legge impone una correzione dell'orizzonte dentro il quale i genitori collocano a volte impropriamente i loro figli con DSA. L'assenza di collaborazione delle famiglie o semplicemente la negazione del DSA del ragazzo, condiziona ovviamente lo svolgimento del sereno spiegarsi della didattica e della corretta formazione e istruzione dello studente. E' evidente che, in casi siffatti, gli obiettivi della nuova legge, e la "sfida", pur eventualmente raccolta dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici, verrebbero frustrati

da quei genitori impreparati e/o inadeguati ad affrontare un DSA del loro figlio. Così come si individuano precisi doveri per la scuola, si specifica il ruolo del Servizio Sanitario nazionale per l'inquadramento diagnostico. La decisione di rivolgersi ai servizi sanitari per ottenere un inquadramento diagnostico è ovviamente affidata alla famiglia, la quale poi ne comunicherà alla scuola l'eventuale esito. Non sempre, la diagnosi di DSA da parte del Servizio Sanitario Nazionale risponde ai tempi utili ai fini scolastici. Il ritardo nell'intervento e nell'applicazione dei provvedimenti compensativi e dispensativi può far perdere tempo prezioso, con gravi conseguenze sul percorso scolastico e sulle ricadute psicologiche per il ragazzo con DSA.

La legge rappresenta una significativa opportunità per la Scuola italiana, in quanto punto di rilancio per una rivisitazione culturale delle differenze, che caratterizzano gli alunni e che emergono come "specialità", solo a fronte di una offerta formativa metodologicamente unitaria e non curvata sui bisogni degli studenti. Essa costituisce un punto di arrivo ma segna anche un punto di partenza per un percorso lungo che non deve spaventare o, peggio ancora, scoraggiare a condizione che il sistema di istruzione ed i soggetti ad esso necessariamente correlati siano in grado di articolare piani pluriennali di interventi e di perseguirli con la necessaria costanza e determinazione. Ciò vale per questa specifica legge come per ogni altra attività, soprattutto perché ci si riferisce ad azioni da compiere sulle giovani generazioni i cui orizzonti non sono immediati. È proprio la lacuna tipica del sistema Italia che si auspica possa, anche con la necessaria consapevolezza e responsabilità politica, ricevere una decisa inversione di rotta rispetto ad una radicata tendenza verso interventi di corto respiro temporale mirati ad inseguire le emergenze piuttosto che a prevenirle.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV.(2005) “*PuntoEdu: un modello di apprendimento*” Quaderni degli Annali dell’Istruzione, Le Monnier Firenze
- AA.VV.(2008) *Personalizzare l’insegnamento*, Il Mulino, Bologna
- AA.VV. (2003) *Lo shock linguistico-La dislessia e lo sradicamento culturale*, pubblicato da Dyslexia International – DITT Tools and Technologies, Bruxelles
- Annali della Pubblica Istruzione (2007) *L’istruzione e la formazione professionale chiave per il futuro. Il processo di Lisbona: dalla dichiarazione di Copenhagen al Comunicato di Helsinki*, Le Monnier, Firenze
- Annali della Pubblica Istruzione (2011) *La qualità e l’istruzione tecnica*, Le Monnier, Firenze
- Annali della Pubblica Istruzione (2010) “*La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*” a cura di Simoneschi Giovanni Le Monnier, Firenze
- Black, P. e Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* Phi Delta Kappan
- Boder E., (1973) *Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling pattern*. *Developmental Medicine and child neurology*
- Bolchi, G. L., Capozzi, F., Levi, G. e Riccio, M. (1998) *Profili cognitivi nei bambini con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA): confronto tra due sottotipi clinici*, in *Psichiatria dell’infanzia e dell’adolescenza*, a cura di Giovanni Bollea, Roma
- Bishop, D. V. M. e Adams C. (1990), *A prospective study of the relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*
- Bortolini, U. (1995), *I disordini fonologici*, in G. Sabbadini, *Manuale di neuropsicologia dell’età evolutiva*, Zanichelli, Bologna
- Cambi F., (2009) *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari
- Camera D. (2008) *Percorsi di letto-scrittura*”, Edizioni didattiche Gulliver, Chieti
- Cerini G, Spinosi M. (1999), *A scuola di autonomia* Tecnodid Editrice, Napoli
- Cerini G-Cristanini D.(1999), *A scuola di autonomia. Dal PEI al POF*, Tecnodid, Napoli
- Chiosso G., (2010), *La personalizzazione dell’insegnamento*, saggio pubblicato sul

sito dell'Associazione Italiana Dislessia (AID)

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

Cornoldi C. Tressoldi P.E. (2010), *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*” in Dislessia, Erickson, Trento

Cocchiaro, C., Sapio A. e Starace, F. (1998) *Indici predittivi dell'apprendimento della capacità di lettura: studio longitudinale*. in Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza a cura di Giovanni Bollea, Roma

Daloiso M., (2009) *“Lingue straniere e bisogni speciali: le politiche educative dell'Unione Europea”*, in Scuola e Lingue Moderne, Milano

Delors J., (1993), *“Crescita, competitività, occupazione”*, Commissione europea: Libro bianco sullo sviluppo - Unione Europea, Bruxelles

Donini, R. e Cubelli, R. (2000) *La valutazione del linguaggio orale in età prescolare e scolare*, in G. Axia e S. Bonichini (a cura di), *La valutazione del bambino*, Carocci editore, Roma

Fabrizi, A., Sechi, E. e Levi, G. (1991) *I problemi del linguaggio*, in C. Cornoldi (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento* il Mulino, Bologna

Ferraroli S.,(2000) *Quale educazione nella scuola dell'autonomia* ,Editore Elledici, Torino

Fletcher P., Garman M., (1991) *“L'acquisizione del linguaggio”*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Frith, U. (1985) *Beneath the surface of developmental dyslexia*, in K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, London

Jakobson R., (1966) *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano

Kandel E.R., Schwartz J.H., Jessell T.M., (1994) *“Principi di Neuroscienze”*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano

Gentile M.,(2007) *Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento*. L'Educatore, Fabbri editore, Torino

Giunchi P.,(1995) *Grammatica e apprendimento linguistico*, a cura di Desideri, La Nuova Italia, Firenze

Ianes D., Cramerott S., Ghidon E., Cornoldi C.,(2007) *Facciamo il punto su...La dislessia* Erickson Edizione, Trento

Leonard, L. B. e Sabbadini, L. (1995) *Bambini con disturbo specifico del linguaggio*, Zanichelli, Bologna

Micelli S. (1966) *“Il valore della conoscenza: del kaizen e della ricerca scientifica”*,

in Economia e Management,

Milazzo G., Bufalino M., Parisi V., Troia L.(1999) *“Qualità nella scuola”* Salvatore Sciascia Editore, Caltanissetta,

MPI (2007) *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma

Oliverio Ferraris, (2006) *Psicologia: i motivi del comportamento umano*, Zanichelli, Bologna

Oliverio A. (2009), *“La vita nascosta del cervello”*, Giunti, Firenze

Penge, R. e Diomedede, L. (1992). *Dal linguaggio orale al linguaggio scritto: l’acquisizione di lettura e scrittura nei bambini con disturbo specifico del linguaggio* .in *Psichiatria dell’infanzia e dell’adolescenza* a cura di Giovanni Bollea, Roma

Sartori G. (1984) *La lettura*, Il Mulino, Bologna

Sibilio M.(2002) *Il corpo intelligente*, Ellissi, Napoli

Sibilio M., (2003) *Le abilità diverse*, Ellissi, Napoli

Stella G.,Di Blasi F.,Giorgetti W. E Savelli E.,(2003) *La valutazione della dislessia*, Città aperta, Enna

Stella G.,Savelli E.(2011), *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*, Edizioni Erickson, Trento

Stella G. (2010), *La dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Franco Angeli, Milano

Stella G.,(2004) *La dislessia*, Il Mulino, Bologna

Summa I. (2011) *Autonomia aspetti giuridici, organizzativi, educativi*, Tecnodid Editrice, Napoli

Tenuta U.,(2003) *La flessibilità della scuola e la centralità degli alunni*, Anicia, Roma

Tenuta U, (1998) *Individualizzazione, autonomia e flessibilità dell’azione educativa e didattica*, La Scuola, Brescia

Vellutino F.R. (1979), *Dyslexia theory and research*. Cambridge Mass Mrr Press

Vicari, S., Caselli, C.(2002), *I disturbi dello sviluppo – Neuropsicologia clinica e ipotesi riabilitative*, Il Mulino, Bologna.

Vio C., Tressoldi P.E. (1996), *Il trattamento dei disturbi dell’apprendimento scolastico*, Erickson, Trento,

Vygotskij L.S. (1966) *“Pensiero e linguaggio”*, Giunti, Firenze

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