

Indice

<i>Prefazione</i>	11
<i>Capitolo primo</i>	
Lo studio dei processi mentali nelle diverse prospettive teoriche	15
1.1 Definizione e caratteristiche principali dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento	15
1.2 Le basi neurologiche dei D.S.A.	17
1.3 L'approccio innatista ed empirista	18
1.4 L'approccio «neurocostruttivista»	19
1.5 Evoluzione e incidenza dei DSA	21
<i>Capitolo secondo</i>	
Eziologia della dislessia: ipotesi e modelli	25
2.1 La Dislessia	25
2.2 I comportamenti e le difficoltà predittori di Dislessia	26
2.2.1 Indicatori predittivi nella Scuola dell'Infanzia	26
2.2.2 Indicatori di rischio nella Scuola Primaria	27
2.3 L'andamento della dislessia nel corso del tempo	28
2.4 Le ipotesi neuropsicologiche unicausali della dislessia evolutiva (DE)	29
2.5 L'ipotesi del deficit fonologico e l'ipotesi del deficit magnocellulare	30
2.6 L'ipotesi del deficit generale dell'elaborazione multisensoriale	32
2.7 L'ipotesi interemisferica	33
<i>Capitolo terzo</i>	
Eziologia della disgrafia: ipotesi e modelli	35
3.1 Disturbi specifici di scrittura (disortografia evolutiva e disgrafia)	35

3.2	Il modello a due vie della scrittura	37
3.3	Le difficoltà di letto-scrittura nella lingua italiana: deficit lessicale versus deficit fonologico.	38
3.4	Principali interpretazioni dei disturbi di lettura in lingua inglese e italiana	39
3.4.1	<i>Deficit di velocità nella dislessia in lingue ad ortografia trasparente</i>	42
3.5	Caratteristiche dei disturbi disortografici in lingua italiana	44
3.6	La teoria psicolinguistica della granularità di Ziegler e Goswami	45
3.7	La consapevolezza fonologica come abilità di base per la lettura e scrittura	46

Capitolo quarto

	Eziologia della discalculia: ipotesi e teorie	53
4.1	La discalculia	53
4.2	Storia delle classificazioni	54
4.3	Consensus Conference 2007	56
4.4	Analisi degli errori nel sistema di calcolo•	58

Capitolo quinto

	L'apprendimento multisensoriale e il paradigma del paired associate learning (PAL)	65
5.1	L'apprendimento multisensoriale	65
5.2	Meccanismi di facilitazione multisensoriale nell'apprendimento	67
5.3	L'apprendimento multisensoriale e la competenza di lettura	69
5.4	L'apprendimento multisensoriale e la competenza ortografica	70
5.5	Il paradigma del Paired Associate Learning (PAL) e le abilità di letto-scrittura e calcolo•	71
5.6	Il PAL nel processo di lettura	72
5.7	L'importanza dell'output uditivo nel PAL di lettura	74
5.8	Il PAL nel processo di recupero dei fatti aritmetici	76
5.9	Indicazioni per il trattamento: il modello del deficit di acquisizione fonologica	78
5.10	Indicazioni cliniche per il trattamento riabilitativo•	81

Capitolo sesto

La classificazione e la valutazione diagnostica dei disturbi specifici dell'apprendimento

	83
6.1 Disturbo specifico di lettura (Dislessia evolutiva)	83
6.2 La valutazione	85
6.2.1 <i>Somministrazione della prova di correttezza e rapidità nella lettura</i>	87
6.2.2 <i>Valutazione della prova di correttezza e rapidità nella lettura</i>	88
6.2.3 <i>Analisi del comportamento di lettura</i>	88
6.2.4 <i>Interpretazione dei risultati</i>	89
6.3 Disturbi specifici di scrittura (Disortografia e disgrafia)	90
6.3.1 <i>La valutazione della Disortografia Evolutiva (DOE)</i>	91
6.4 Disturbo specifico del calcolo (Discalculia)	92
6.4.1 <i>La valutazione della Discalculia Evolutiva (DCE)</i>	93
6.5 Disturbo e difficoltà di apprendimento: come poterli distinguere	94
6.5.1 <i>Disturbo resistente al cambiamento o modificabile</i>	94
6.5.2 <i>Disturbo resistente all'automatizzazione o automatizzabile</i>	95

Capitolo settimo

Screening e potenziamento dei disturbi specifici dell'apprendimento

	97
7.1 Gli screening: caratteristiche generali	97
7.2 Età di somministrazione	98
7.3 Fattori di rischi	99
7.4 Strumenti e contenuti degli screening	101
7.5 Efficacia e limiti degli screening	103
7.6 Il potenziamento: i prerequisiti di base degli apprendimenti scolastici	105
7.7 Acquisizione delle abilità di letto-scrittura	107
7.8 Livelli di acquisizione del linguaggio	107
7.9 Potenziamento	108
7.9.1 <i>Potenziamento con il bambino preconvenzionale</i>	109
7.9.2 <i>Potenziamento preconvenzionale con tentativi di analisi</i>	110

7.9.3 <i>Potenziamento sillabico e potenziamento alfabetico – sillabico</i>	110
7.9.4 <i>Potenziamento alfabetico. Attività per lo stadio convenzionale alfabetico</i>	111
7.9.5 <i>Il laboratorio fonologico</i>	112
<i>Capitolo ottavo</i>	
Normativa e guida al piano didattico personalizzato	115
8.1 Alcune precisazioni di base	115
8.2 Riferimenti normativi	116
8.3. La legge 170/2010 e il D.M. 12/07/2011	116
8.3.1 <i>I compiti dell'Ufficio Scolastico Regionale</i>	117
8.3.2 <i>I compiti del Dirigente Scolastico</i>	118
8.3.3 <i>I compiti del Referente DSA di Istituto</i>	118
8.3.4 <i>I compiti dei Docenti</i>	119
8.3.5 <i>I compiti della Famiglia</i>	119
8.3.6 <i>I compiti degli studenti</i>	120
8.3.7 <i>I compiti degli Atenei</i>	120
8.4 Guida al PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO	121
8.4.1 <i>La personalizzazione dell'apprendiment•</i>	121
8.4.2 <i>Origini del PDP</i>	122
8.4.3 <i>Chi redige il PDP e quando?</i>	123
8.4.4 <i>Che cosa deve contenere un PDP?</i>	123
8.5 Patto con la Famiglia	127
8.5.1 <i>Come si giunge alla compilazione del PDP?</i>	128
8.5.2 <i>Verifica del PDP</i>	128
<i>Capitolo nono</i>	
Tecnologie in supporto dei disturbi specifici di apprendimento	129
9.1 L'efficacia della tecnologia: partiamo dalle basi	129
9.1.1 <i>Modello tecnologico problematic•</i>	129
9.2 Nativi digitali, immigrati digitali o altro?	130
9.3 Gli strumenti compensativi e le misure dispensative	131
9.3.1 <i>Strumenti compensativi tecnologici-problematici</i>	132
9.3.2 <i>Gli Strumenti compensativi più diffusi per la Dislessia</i>	133
9.3.3 <i>Strumenti compensativi per la Disgrafia</i>	134

9.3.4 Strumenti compensativi per la Disortografia	134
9.3.5 Strumenti compensativi per la Discalculia	135
9.3.6 Strumenti compensativi per prendere appunti e studiare	135
9.4 La sintesi vocale	136
9.5 Libri per i DSA	136
9.6 Materiali di studio per i DSA	137
9.7 Livelli di semplificazione di un test•	138
9.8 Mappe concettuali: da strumento compensativo a strumento didattico inclusivo	139
9.9 Lavagna interattiva multimediale	141
9.10 Le misure dispensative	142

Capitolo decimo

Studenti con dsa all'università le linee guida per docenti	145
10.1 Le “Linee guida” CNUDD	145
10.2. L'approccio dei docenti	146
10.3 Il rapporto tra studenti e docenti	146
10.4 Buone prassi: come gestire l'uso degli strumenti compensativi e delle misure dispensative	147
10.4.1 Realizzare materiale didattico ed informatico per studenti con DSA	147
10.5 Universal design e universal design for learning	151
10.6 Gestire le lezioni per studenti con DSA	157
10.7 Gestire le prove di esame per studenti con DSA	162

Capitolo undicesimo

Disturbi specifici dell'apprendimento e la famiglia. Come agire?	167
11.1 Capire il problema	167
11.2 Criteri diagnostici	168
11.3 Il genitore e i compiti a casa	172

Capitolo dodicesimo

DSA e mondo del lavoro: nessuno escluso	175
12.1 Premessa	175
12.2 Una proposta parlamentare	176
12.3 Il progetto DSA Progress for Work	177

12.4 Come realizzare un ambiente dyslexia friendly	178
12.5 La richiesta di diritti uguali per tutti	179
<i>Conclusioni</i>	183
<i>Bibliografia</i>	185

Prefazione

di *Annamaria Curatola*

Negli ultimi trent'anni, grazie ai numerosi contributi della ricerca scientifica e al perfezionamento delle tecniche di indagine diagnostica, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), costituiscono un'area di forte interesse clinico che ha permesso di rendere concreto un importante avanzamento delle conoscenze sulle dinamiche degli apprendimenti, il cui esito teorico e pratico si riflettono fortemente nello sviluppo di innovativi impulsi educativi e nell'esercizio di una più efficace azione della Scuola.

In effetti, la definizione stessa di Disturbo Specifico dell'Apprendimento rappresenta il punto di convergenza di vari approcci teorici di riferimento sui meccanismi e sui processi di apprendimento. Approcci che prendono il via nella prima metà del XX secolo, con il cosiddetto Comportamentismo che mirava a studiare il comportamento umano secondo la prospettiva del «comportamento osservabile». Uno studio che basato sul paradigma «stimolo-risposta» chiamava in causa le funzioni e i processi mentali, ad esempio, percezione e pensiero. Con tale ottica erano trascurati gli aspetti più soggettivi dell'esperienza come i sentimenti, le emozioni, le attese, le motivazioni sia conscie sia inconscie.

Bisognerà attendere la metà degli anni 1950 perché dette componenti siano rivalutate, grazie a un nuovo approccio, il Cognitivismo, della ricerca psicologica. Prende progressivamente corpo, infatti, l'attenzione per i processi cognitivi quali la percezione, l'attenzione, la memoria, il linguaggio, il pensiero, la creatività, considerati dai comportamentisti semplici prodotti dell'apprendimento.

Alla Psicologia Cognitiva si deve il merito di avere considerato la mente come un elaboratore d'informazioni che opera con un'organizzazione prefissata di tipo sequenziale e una capacità limitata di elaborazione lungo i propri canali di trasmissione. Concezione,

questa che, intorno agli anni 1970, permette di considerare i processi di elaborazione delle informazioni come illimitati e reversibili.

In seguito trova sviluppo una nuova teoria, quella *sociale cognitiva*, che proponeva un'analisi dei processi cognitivo-emozionali, fondata sui contesti sociali e che vedevano tali processi esprimersi attraverso le condotte.

Dalla necessità di ipotizzare la possibilità per il soggetto di riflettere sui propri processi mentali, accanto alla teoria sociale cognitiva, nacque l'approccio metacognitivo, in cui la metacognizione indicava un tipo di auto riflessività sul fenomeno cognitivo, attuabile grazie alla peculiarità della specie umana, che è capace di riflettere sui propri stati mentali.

Inizialmente, il termine metacognizione indicava la conoscenza che un soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello altrui. In seguito, il termine fu utilizzato per sottendere sia i meccanismi di regolazione, sia quelli di controllo del funzionamento cognitivo che si riferiscono ad attività che permettono di guidare e regolare l'apprendimento, oltre al funzionamento cognitivo nelle situazioni di risoluzione di problemi.

Sostanzialmente, l'approccio metacognitivo trova focalizzazione sulla capacità che gli esseri umani hanno di comprendere e gestire i propri processi di apprendimento.

Dalla certezza che ciascuna delle predette teorie ha caratteristiche e peculiarità proprie nel rappresentare i processi di apprendimento, è scaturita la necessità scientifica di procedere a un'attenta analisi del concetto stesso di apprendimento allo scopo di stabilire le più appropriate proposte di azione educativa e, ove necessario, di supporto abilitativo o riabilitativo.

Per raggiungere detto obiettivo, tra il 2006 e il 2007, le maggiori associazioni italiane di professionisti che si occupano di disturbi dell'apprendimento si sono riunite¹ in una *Consensus Conference*

¹ La Consensus Conference è stata realizzata in due sessioni: • sessione scientifica: 22-23 Settembre 2006, Montecatini Terme; • sessione promulgativa: 26 Gennaio 2007, Milano.

per fare il punto della situazione, le cui conclusioni sono state di dover porre attenzione alla valutazione clinica, definita sia in classificazione sia in criteri diagnostici di un bambino con difficoltà di lettura e/o calcolo per un soddisfacimento inclusivo che necessiti di un approfondimento orientativo allo scopo di un quadro clinico-funzionale con qualificazione anche in presenza di comorbilità in relazione ai fattori ambientali, alle condizioni emotive e relazionali per una partecipazione migliore e sempre più progressiva nel tempo, in base ad una diagnosi nosografica.