

Introduzione ai disturbi specifici dell'apprendimento

Margherita Orsolini

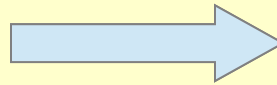
**Laboratorio della volpe rossa – Servizio di consulenza sui
disturbi dell'apprendimento**

Dipartimento di Psicologia dei processi di Sviluppo e
Socializzazione
Via dei Marsi 78
4° Piano

Disturbi Specifici dell'Apprendimento

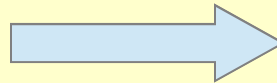
Difficoltà nell' apprendimento e nell'uso di abilità di:

Lettura



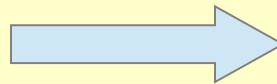
Dislessia

Scrittura



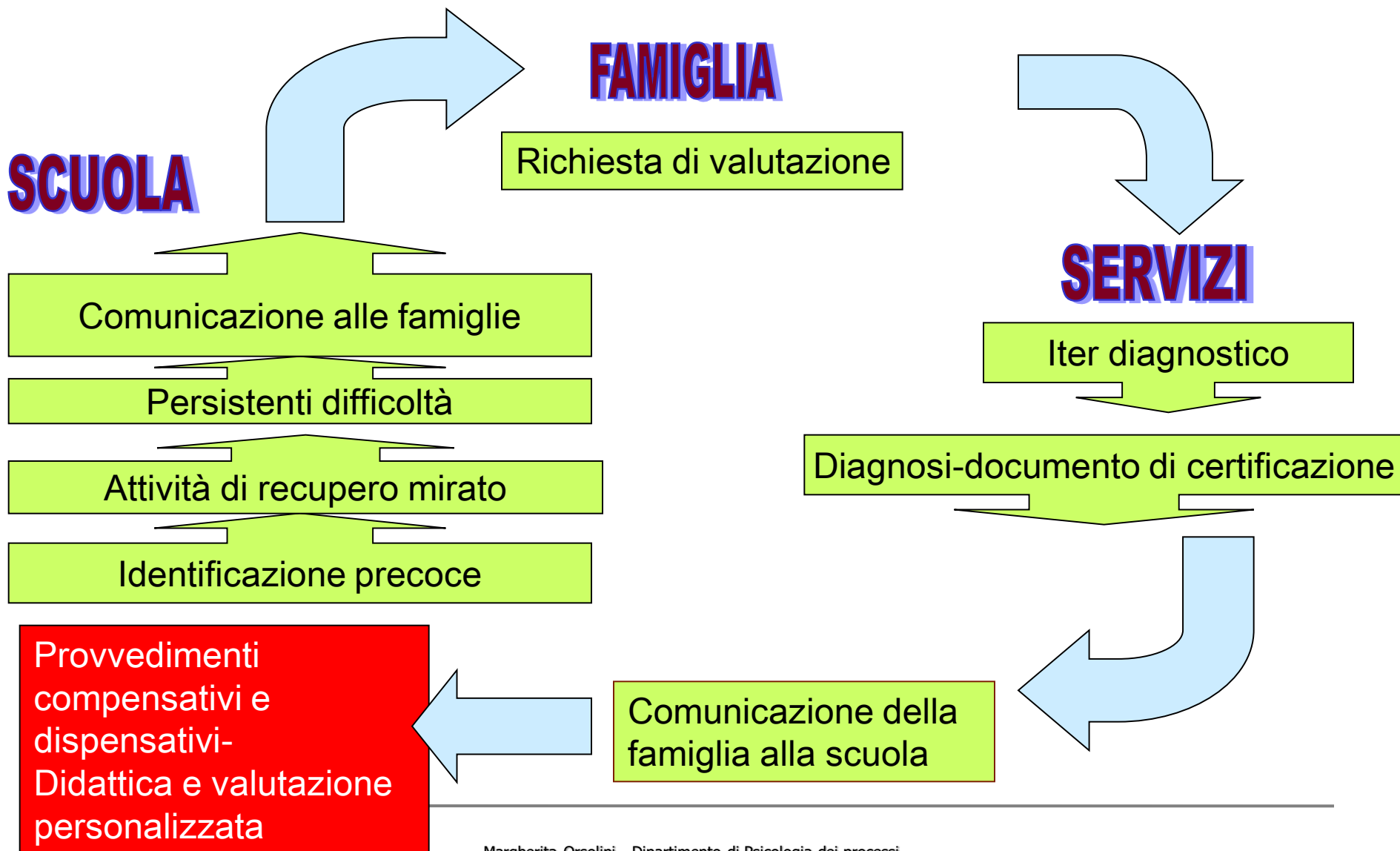
Disortografia

Calcolo



Discalculia

Diagramma schematico dei passi dei passi previsti dalla L170/2010 CHI FA COSA?



Criteri diagnostici del DSM V

Una macro categoria di DISTURBO SPECIFICO DELL'APPRENDIMENTO

A-Difficoltà nell'apprendere e usare abilità scolastiche,
come indicato dalla presenza dei seguenti sintomi,
persistenti da almeno 6 mesi (nonostante l'aver fornito
interventi indirizzati a quelle difficoltà):

lettura di parole scorretta, o **lenta**, o
con esitazioni, oppure
frequentemente tira a indovinare



Difficoltà a comprendere il significato
di ciò che viene letto (la lettura può
essere accurata ma non viene
compresa la sequenza, le relazioni, i
significati profondi di ciò che è stato
letto)



- Difficoltà di scrittura/
competenza ortografica



- Difficoltà di espressione
- scritta/costruzione del testo



Difficoltà con l'ortografia (aggiunge, sostituisce omette vocali e/o consonanti)

Difficoltà con la produzione del testo scritto (es. fa molti errori di struttura grammaticale, punteggiatura; non sa organizzare il testo in paragrafi; esprime idee in maniera confusa)





Difficoltà a padroneggiare il senso del numero, i fatti aritmetici, o il calcolo (es. ha bisogno di contare sulle dita; non ricorda i risultati delle più comuni operazioni; si perde con i calcoli aritmetici)



Difficoltà con il ragionamento aritmetico (difficoltà nel risolvere i problemi matematici o geometrici)

MAPPA PER RISOLVERE UN PROBLEMA



- LEGGERE IL TESTO DEL PROBLEMA
- VISUALIZZARE (VEDERE) LA SITUAZIONE: COSA STA AVVENENDO NEL PROBLEMA? 
- LEGGERE BENE LA DOMANDA 
- CERCARE LE PAROLE CHIAVE 
- TROVARE I DATI (NUMERI) E CERCHIARLI IN ROSSO 
- SCRIVERE L'OPERAZIONE PRIMA IN RIGA E POI IN COLONNA
- ESEGUIRE L'OPERAZIONE
- SCRIVERE LA RISPOSTA. www.scuolaidea.altervista.org



Modello per risolvere un problema di Scuolaidea_OP
è distribuito con Licenza Creative Commons
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale.

Criteria diagnostici del DSM V

Criteria di inclusione

Le difficoltà in uno o più ambiti dell'apprendimento interferiscono con adattamento scolastico e attività quotidiane

Uso di test standardizzati
Nel contesto italiano
Si considerano le deviazioni standard dalla media (se la distribuzione dei punteggi del test è normale) oppure i percentili (se la distribuzione non è normale
(-2 deviazioni standard; sotto il 5° o 10° percentile)

Può esserci comorbidità con altri disturbi neuroevolutivi (in particolare, ADHD)

Criteri diagnostici del DSM V

Una macro categoria di DISTURBO SPECIFICO DELL'APPRENDIMENTO

C. Le difficoltà d'apprendimento iniziano nell'età scolare ma potrebbero manifestarsi in modo chiaro solo quando le richieste scolastiche che coinvolgono le abilità carenti vanno oltre un certo livello di capacità individuale (es., quando i test richiedono rapidità, quando il carico di studio è molto alto).

Criteria diagnostici del DSM V

Criteria di inclusione

Trend evolutivo da considerare, monitorando anche bambini che nella prima valutazione non soddisfano pienamente i criteri statistici per definire le loro difficoltà come «disturbo»

Criteri diagnostici del DSM V

Criteri di esclusione

D. Le difficoltà d'apprendimento non possono essere spiegate da **disabilità intellettiva**, deficit di acuità visiva o uditiva, altri deficit di natura mentale o neurologica, fattori di natura psicosociale, non padronanza del linguaggio con cui è veicolata l'istruzione scolastica, o istruzione scolastica inadeguata.

Specificare il tipo di abilità compromessa

Se deficit di lettura, specificare se le difficoltà riguardano:

Correttezza

Rapidità o fluenza

Comprensione del testo

La lettura di F. (4° elementare)

La lettura di F., un bambino di 9 anni (4° elementare) con un severo disturbo di lettura

Ecco il testo

- **L'indovina che non indovinò**
- Una volta, in un villaggio, giunse una chiromante, che pretendeva di saper leggere sulla mano delle persone il loro avvenire.

Ecco come legge F.

- l'indovinel- l'indovinel- l'indo-vi-nello che non indovina
- Una volta, in un vi- in un viaggio giu- giun-giunse un pi pi chi chi-lo-me-tro, che pre-pre- pra - pre-ten-da-va di peser- saper leggere sulla mano della pos pos por- porporso porso-ne il loro avvi avvini- avvi-ni-re.

- Naturalmente, per fare questo chiedeva in compenso una bella scommetta.
- Anche un contadino andò a farle visita. Le mostrò la mano ed ascoltò pazientemente tutto quanto l'indovina gli andava dicendo sul suo avvenire.

- Na-tu-ral-mente, per que- per fare questa chie-de-va il com-com-ple-zzio su una bella somme-tta.
- Anche un conte-di-no anche a far visi-to. Lom le mostra la nos la mano ad ascol-tò pa-pazio pa-zi-en-temento tutto questo l'in-dovinello gli andava di dicen-do sul suo avvenire.

- **un bambino con ottime capacità di ragionamento, con una forte motivazione alla riuscita scolastica, ma con un severo disturbo della lettura, influenzato da difficoltà sia fonologiche sia di attenzione visiva**

e a

b d

sape pes

Se la lettura non mi aiuta a creare senso... Non potrò capire bene un testo e non potrò goderne

- Se a scuola l'unico modo per fruire dei testi è la lettura, bambini come F. rimarranno poveri di cultura
- Se il libro può *parlare*, i testi arriveranno anche a F., la sua mente se ne potrà nutrire



Oppure.... Riesco a comprendere il testo ma con grande fatica...

- Per altri bambini o ragazzi: la lettura lenta non compromette la comprensione ma produce un forte affaticamento, che demotiva alla lettura e rende molto pesante lo studio



La lettura di R. (1° media)

In un capannone del cantiere Mitsubishi, l'operaia n. 389 lottava con tutta la propria volontà per resistere al capogiro. Il suo compito consisteva nel fare, a distanze ben precise, venti fori su certi nastri d'acciaio lunghi un metro, del peso di circa cinque chilogrammi. I pezzi d'acciaio le venivano passati dalla vicina, n. 388, che maneggiava una macchina tagliatrice ed era inoltre incaricata della distribuzione del materiale.

388, che maneggiava una macchina tagliatrice ed era inoltre incaricata della distribuzione del materiale.

L'operaia n. 389 era stata colta dal capogiro nel momento in cui abbassava la leva per fare il diciassettesimo foro nel nastro d'acciaio. All'improvviso aveva avuto la sensazione che il suolo cominciasse a dondolarle sotto i piedi, mentre attorno a lei si era fatto buio. Ora si teneva attaccata spasmodicamente alla leva, con la destra. Le gambe non la reggevano più. Barcollò. Era ancora cosciente della necessità di non svenire nel passaggio, largo appena due passi, tra due file di macchine, perché avrebbe sbattuto contro qualche spigolo. La sua resistenza cedette: senza abbandonare con la mano la leva, cadde a terra.

Dal report di valutazione di R.

PROFILO DI FUNZIONAMENTO

R. ha dimostrato di sapersi relazionare sempre in maniera congrua al contesto e, nonostante un'iniziale inibizione dovuta alla nuova situazione, in maniera costruttiva e attiva. Nel corso degli incontri è sempre stato collaborativo, anche durante lo svolgimento dei compiti per lui più complessi, durante i quali ha dimostrato un buon grado di concentrazione, motivato anche dall'ottenimento di punti. Ha contribuito attivamente alla costituzione di un clima scherzoso e, nel gioco, competitivo. Tuttavia, ha evitato che la conversazione si soffermasse su argomenti connessi alle proprie difficoltà, nonostante vi abbia fatto accenno, dimostrando anche una buona consapevolezza a tal riguardo.

Dalla valutazione sono emersi diversi punti di forza: capacità di ragionamento, flessibilità cognitiva, abilità di memoria.

La valutazione degli apprendimenti ha rilevato un deficit nella lettura (sia rapidità sia correttezza), e nell'ortografia. Per quanto concerne la lettura, R. utilizza una lettura fonologica, che appare ancora non pienamente automatizzata. Nonostante le difficoltà nella decodifica, R. dimostra buone capacità di comprensione del testo; riconosce, a tal proposito, di trarre giovamento dalla lettura effettuata da terzi. Emerge, infine, una lieve difficoltà di rapidità di scrittura, che si accompagna ad un tratto marcato e ad alcune atipie nella scrittura in corsivo.

Rispetto all'area affettiva, dalla compilazione di questionari non emergono sintomi preoccupanti di ansia o di scarsa autostima; durante l'esecuzione di compiti percepiti come complessi, però, può avvenire che R. produca commenti auto-svalutanti.

R. mostra una consistente difficoltà:

- nella lettura decifrativa di un brano (Prova MT – Correttezza e Rapidità – I media iniziale), nella lettura di parole e non parole (Prova di lettura di parole e non parole - Zoccolotti et al. 2005), sia in termini di rapidità sia in termini di correttezza;
- nella scrittura di un brano (Dettato di brano – BVSCO–2), in termini di errori totali, fonologici e di accentazione e doppie;
- nella scrittura di parole e non parole (Scrittura di parole e non parole – DDO) soprattutto in termini di parole scritte in modo fonologicamente plausibile ma in maniera ortograficamente non corretta (es. cuadro, o scenza);
- in prove che valutano la velocità della grafia (Prove di velocità di scrittura – BVUSCO).

La comprensione di un testo, sia letto autonomamente (MT-Comprensione – Brano narrativo), sia somministrato da ascolto (MT-Comprensione - Brano Informativo), è in norma; ciò evidenzia una buona capacità da parte di R. nel compensare le sue difficoltà in lettura, sebbene lui stesso comunichi di trovare meno faticosa la prova da ascolto.

Altre di difficoltà di R.

In una prova di denominazione rapida automatizzata (RAN) R. fornisce una prestazione deficitaria in termini di lentezza,

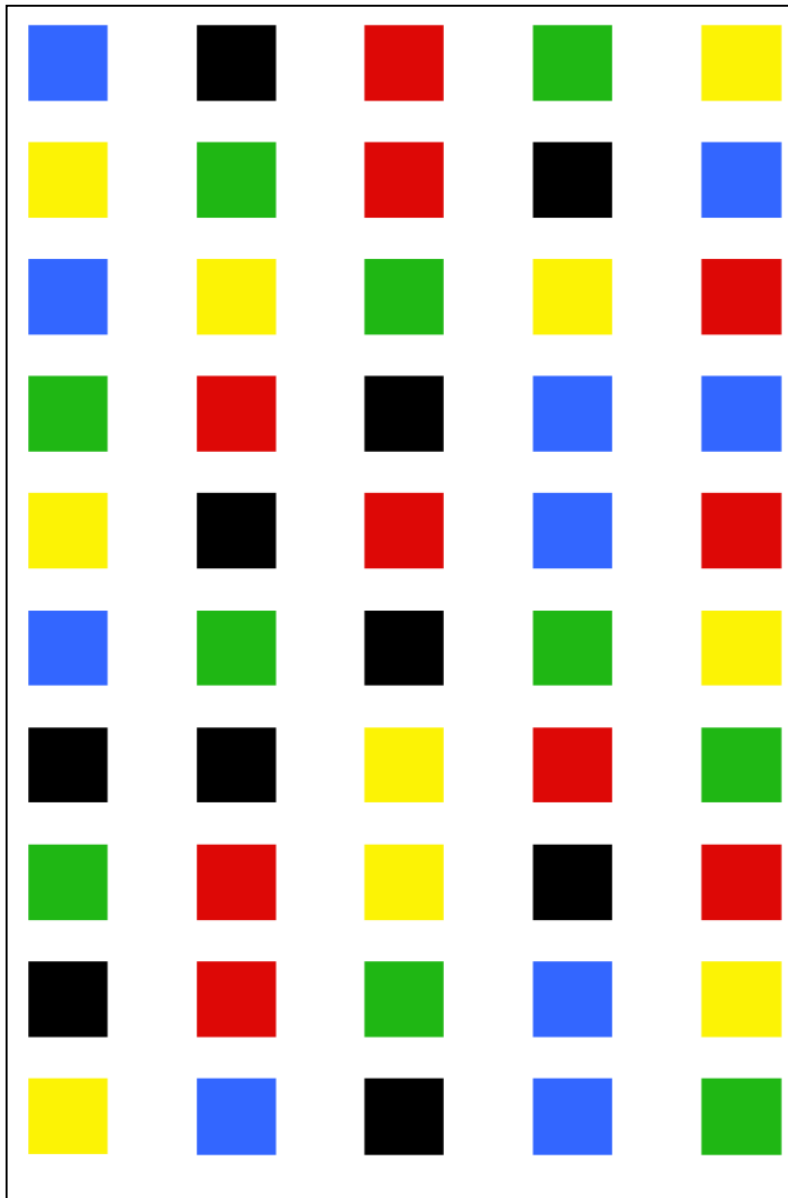
Deficit nell'*accesso rapido al lessico* (in accordo con quanto evidenziato dal test RAN sopracitato) e nella *capacità di inibire una risposta automatica* sono evidenziati dalla prestazione di R. nel test *Inibizione – Nepsy II*

Difficoltà di accesso rapido al lessico sono confermate dalla prestazione di R. al test di *Fluenza Catoriale – BVN 12-18*.

Le difficoltà di accesso lessicale e la difficoltà a INIBIRE stimoli o risposte che provocano interferenza incidono negativamente sulla lettura e sulla scrittura e in generale affaticano tutto l'apprendimento scolastico.

Focus sulla difficoltà di denominazione rapida e sulla lentezza dei processi di codifica linguistico-fonologica nei bambini con DSA....

- **Compito: denominare rapidamente un numero di stimoli altamente familiari presentati visivamente**



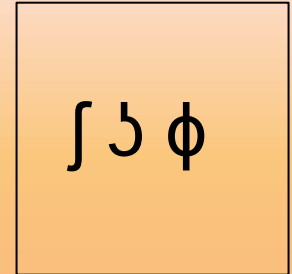
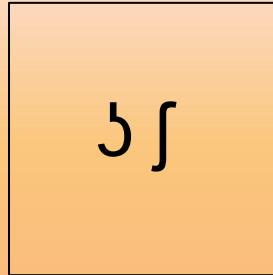
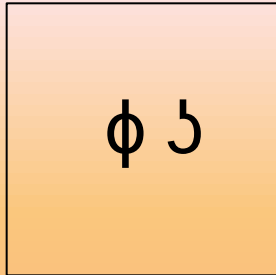
Il partecipante dovrebbe dire rapidamente, a partire dalla prima riga, blu nero rosso verde giallo giallo verde rosso nero blu
Ecc.



Perché lentezza nel denominare simboli che sono numeri o figure?

Perché lentezza anche quando non si tratta di riconoscere lettere?

Somiglianza di processi tra denominazione rapida di simboli e lettura...



Nella lettura la scansione visiva si coordina con il riconoscimento di un simbolo ortografico (la singola lettera, o gruppi di lettere) mentre rapidamente si riattiva il codice fonologico che abbiamo associato a quel simbolo

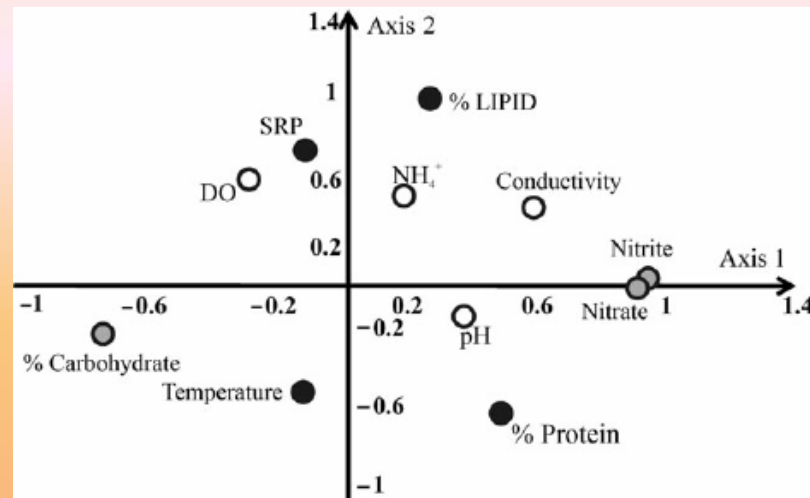
Nel denominare rapidamente figure, la scansione visiva si coordina con il riconoscimento di un simbolo visivo (la figura) mentre rapidamente si riattiva il codice fonologico che abbiamo associato a quel simbolo

Svariate ricerche mostrano che la difficoltà dei bambini con dislessia non è solo nella scansione visiva, NON E' nel riconoscimento visivo. La difficoltà è nel coordinarsi di tutti i processi (scansione visiva+riconoscimento+recupero del codice fonologico associato al simbolo)

Per alcuni bambini con dislessia (solo per alcuni) è **sempre lento il processo di accesso lessicale** (recupero del codice fonologico associato ad un simbolo o a un concetto)

In molti bambini con DSA i processi di codifica e decodifica sono lenti, non solo nella scrittura e nella lettura

Tutti i processi in cui c'è da coordinare riconoscimento di simboli e il recupero del suono e/o del concetto ad essi abbinato tendono ad essere lenti



In ogni disciplina scolastica c'è un insieme di simboli da apprendere.
 Simboli visuo-spaziali, linguistici, matematici

Apprendere questi simboli **DIPENDE** sia da un processo di costruzione concettuale sia da un processo di memorizzazione delle *forme* dei simboli.



ALBERO

Concetto

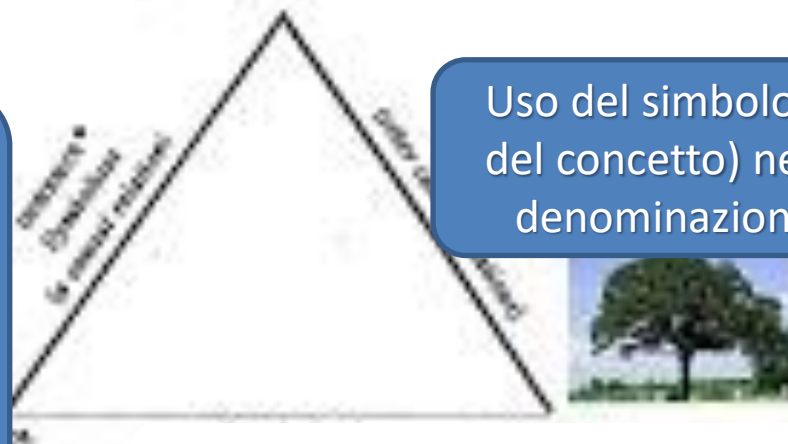
(es. è in natura... ha radici... ha una certa immagine tipica)

Simbolo

Forma
Icona
Ortografica
fonetica

Ecc.

Uso del simbolo (e del concetto) nella denominazione



Più il concetto è chiaro e solido, più è differenziato da concetti simili,
più possiamo facilmente associarlo al suo nome-simbolo

Più il concetto si fonda su una DEFINIZIONE meno è acquisito solidamente

Più il formarsi del concetto dipende prevalentemente dalla lettura, meno solidamente
apprendono i bambini con DSA

Meno frequentemente si riutilizzano il nome e il concetto più l'apprendimento è
fragile

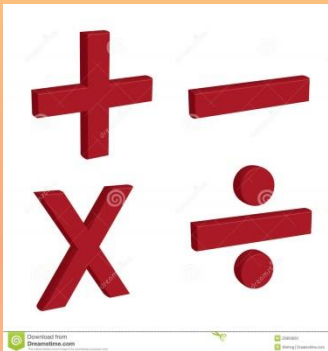
Più gli esercizi dipendono dal recuperare rapidamente il NOME del concetto, più sono in
difficoltà i bambini con DSA

Più un bambino percepisce di essere molto in difficoltà più si demotiva

PROTEINA

Simboli linguistici

Più i bambini hanno difficoltà di memoria verbale più sono lenti nel recuperare i nomi dei simboli e il concetto associato



Simboli visivi poco iconici

Più i bambini hanno difficoltà di memoria o attenzione visiva o visuo-spaziale più sono lenti nel riconoscere il concetto ad essi associato

Conseguenze per gli apprendimenti scolastici

- **La lettura non può essere il principale strumento per la costruzione di nuovi concetti**

- **Tutti i compiti in cui sono richiesti processi di codifica e decodifica tendono ad essere eseguiti con lentezza dai bambini con DSA**

Tipici esercizi scolastici

24. SOTTOLINEA IL CONTRARIO CORRETTO DELLA PAROLA EVIDENZIATA IN NERETTO.

| | contrario |
|-------------------|----------------------|
| 1. basso | <u>alto</u> / grande |
| 2. magro | grosso / grasso |
| 3. partire | tornare / andare |
| 4. prima | dopo / dietro |

Tipici esercizi scolastici

26. SEGNA CON UNA CROCETTA IL SIGNIFICATO DELLA PAROLA EVIDENZIATA IN NERETTO.

| | elegante | categoria | gruppo di alunni |
|---|----------|-----------|------------------|
| 1. Luca è un giocatore di prima classe . | | X | |
| 2. In classe siamo in 21. | | | |
| 3. Marzia è una signora di classe . | | | |

Quando la lettura non può essere il principale strumento per lo studio...

Quando il recupero di nuovi concetti appresi (es. *il contrario* di parole come alto, bello, ecc.) può essere molto lento...

- **Dovremmo utilizzare esercizi che costruiscono più solidamente la parte concettuale di un nuovo apprendimento**
 - **Peer tutoring in classe è indispensabile**
- **Per fare esercizi su concetti nuovi l'allievo potrebbe consultare un «quaderno» dei concetti nuovi dove trova una schematizzazione ed esempi chiari.**
- **Alcuni esercizi svolti al computer potrebbero avvalersi della sintesi vocale**

Alcune linee guida per la scuola, contenute in un report di valutazione

Darsi una spiegazione delle difficoltà

E' importante riconoscere con A. che, come tanti altri bambini, una buona intelligenza e capacità generale di apprendere si uniscono in lei ad alcune difficoltà specifiche di letto-scrittura.

Gli adulti, insegnanti compresi, dovrebbero trasmettere fiducia ad A. nel fatto che, con attività ed allenamenti specifici, tali difficoltà si ridurranno notevolmente; allo stesso tempo, è importante che valorizzino i tanti punti di forza presenti nella bambina.

Nella comprensione di testi scritti...

Strumenti
compensativi

Misure
dispensative

Le difficoltà di A. sono soprattutto a carico del processo di decodifica in lettura; nella comprensione del testo scritto, lo sforzo che il processo di decodifica comporta, ostacola la piena espressione delle sue competenze, che nella comprensione da ascolto risultano più che adeguate.

Per questo, A. potrebbe giovare, anche in classe, dell'utilizzo di una sintesi vocale o della lettura ad alta voce fatta da altri, soprattutto in caso di testi lunghi o in attività di comprensione del testo scritto. Attività complesse di comprensione del testo possono essere proposte dopo una lettura ad alta voce del testo stesso.

Si suggerisce **l'esonero dalla lettura ad alta voce in classe**, se non previo accordo con A. in maniera che lei possa esercitarsi prima sulla parte da leggere poi ad alta voce.

Scrittura

In scrittura, sono presenti difficoltà di ortografia e di fluidità del gesto grafico in corsivo.

Per questo, è necessario **rallentare il ritmo di dettatura in attività specifiche**; al momento della dettatura dei **compiti**, inoltre, sarebbe utile che l'insegnante li riportasse anche per iscritto alla lavagna.

Infine, **quando la richiesta è di comporre un testo, in fase di valutazione andrebbero valorizzati i contenuti e la loro strutturazione, non dando importanza all'aspetto ortografico**; sarebbe però utile prevedere sempre un'analisi costruttiva dell'errore.

Calcolo

Per il calcolo, si osservano difficoltà nella rapidità di esecuzione dei calcoli scritti e a mente, e nel recupero dei fatti aritmetici.

Viste le ottime risorse di A. sul piano visuo-spaziale, si consiglia un approccio didattico di tipo analogico per favorire l'automatizzarsi del calcolo e la memorizzazione dei fatti aritmetici.

In futuro, durante lo svolgimento di compiti complessi in cui il calcolo non è l'obiettivo primario (ex. la risoluzione di problemi aritmetici), potrebbe rivelarsi necessario l'utilizzo di una tavola pitagorica personalizzata (priva, cioè, degli incroci padroneggiati da A.) e della calcolatrice.

Spiegazioni nuovi concetti

di Le difficoltà di lettura, e in particolare la lentezza nel recuperare il codice fonologico (e dunque semantico) a partire da simboli ortografici, e in ogni esercizio in cui sia necessaria una scansione visiva, si suggerisce di rafforzare la rappresentazione multimodale di ogni concetto nuovo.

Dunque favorire una solida associazione tra rappresentazione iconica e rappresentazione linguistica (sia orale sia scritta) di ogni concetto nuovo.

Permettere l'uso di strumenti (mappe, tabelle, quaderni delle regole) con cui facilitare il recupero dei concetti rilevanti da utilizzare in un esercizio.

Attività recupero

di Se a scuola fosse possibile prevedere per tutta la classe un'ora a settimana dedicata al rafforzamento di alcune fragilità individuali, per A. sarebbe molto utile un lavoro di potenziamento delle abilità di letto-scrittura risultate carenti.

A tal proposito, suggeriamo le attività proposte nei seguenti materiali:

per la lettura, schede tratte da “Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico” volume 3 (<https://www.erickson.it/Libri/Pagine/Scheda-Libro.aspx?ItemId=40621>);

per l'ortografia, schede tratte dal volume “Recupero in ortografia” (<https://www.erickson.it/Libri/Pagine/Scheda-Libro.aspx?ItemId=37161>);

per la matematica, suggeriamo attività riprese dai materiali di Camillo Bortolato (<http://www.camillobortolato.it>).

Gli strumenti che possono «compensare» le difficoltà favorendo lo studio

