



Dyslang

Dyslexia and Additional Academic Language Learning

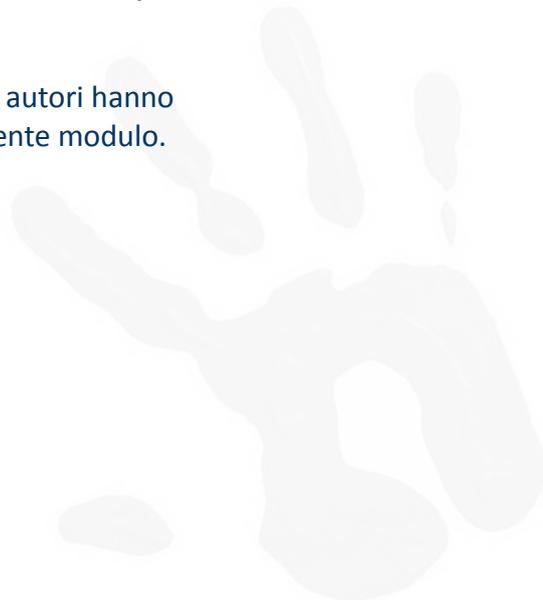
Modulo 6

Valutazione delle abilità dello studente: punti di forza e di debolezza

Dr. Ian Smythe
University of Wales, Newport

Versione italiana adattata da¹:
Claudia Cappa, Federica Carnovale, Sara Giulivi, Carlo Muzio

¹Gli autori sono in ordine alfabetico. Tutti gli autori hanno contribuito in egual misura alla stesura del presente modulo.



This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views of the author only, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Lifelong
Learning
Programme

Dyslang Modulo 6

Valutazione delle abilità dello studente: punti di forza e di debolezza

Dr. Ian Smythe

Versione italiana adattata da:

Claudia Cappa, Federica Carnovale, Sara Giulivi, Carlo Muzio, 2012.

Cover illustration Euroface Consulting 2012.

Fair usage

This work is available under Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0 Unported

(See <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>)

This means that the author allows the work to be shared, copied and distributed as well as remixed and adapted provided the following are respected:



Specific attribution: This author permits adaptation to local contexts provided the original author and material are acknowledged, and it is clear where the original unmodified version may be found. It should also be clear that the original author may not endorse the derived version.

Non commercial use: This work is restricted to non-commercial use. However, it may be incorporated into commercial contexts, e.g. workshops or online courses, provided it is clear that this material may be obtained freely, and where it may be obtained.

This publication was produced by:

Ian Smythe

University of Wales, Newport

Versione italiana adattata da:

Claudia Cappa°, Federica Carnovale°, Sara Giulivi*, Carlo Muzio°, 2012.

°ISAC-CNR Modulo di ricerca “Metodologie e tecnologie didattiche per i disturbi specifici dell’apprendimento” (Turin- Italy), Laboratorio di Fisiologia della Comunicazione IFC e ILC CNR (Pisa , Italy)

* Department of Teaching and Learning - SUPSI (Locarno Switzerland)

Versione adattata in italiano scaricabile, previa registrazione, da:

<http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=it&pozadi=> (sito italiano)

o <http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=ch&pozadi=> (sito svizzero)

o dal sito: www.dislessiainrete.org/dyslang/dyslang-moduli-e-materiale.html

Acknowledgments

Many people (project partners, teachers, tutors, researchers and dyslexic individuals) from many countries have contributed to the development of this book over a long period of time, for which I am very grateful.

Disclaimer

The views reflected in the original version of this Module are those of the author, Dr Ian Smythe, and may not reflect the views of the University of Wales Newport who cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Finalità

L'obiettivo di questo modulo è quello di fornire informazioni di base su come valutare le peculiarità di un allievo/studente con disturbo specifico di apprendimento, in particolare i suoi punti di forza e debolezza. La diagnosi vera e propria di un disturbo specifico è demandata a figure professionali quali logopedisti, psicologi, medici etc... Il presente modulo, dunque, intende fornire indicazioni utili, seppur non esaustive, sul ruolo di insegnante, genitori e altre figure professionali nel processo di valutazione.



Obiettivi specifici

Le informazioni contenute in questo modulo metteranno il lettore in grado di:

- Descrivere le differenze tra la valutazione dei bisogni didattici dell'allievo/studente e la valutazione specifica per la diagnosi di dislessia.
- Identificare le aree da valutare e conoscere alcune delle modalità, strategie, strumenti attraverso cui esse possono essere valutate.
- Comprendere come utilizzare i risultati della valutazione al fine di poterli tradurre nella pratica didattica, per rendere il processo di apprendimento più efficace



INTRODUZIONE	1
6.1 VALUTAZIONE	2
6.2 ANALISI DEI BISOGNI DIDATTICI	
6.2.1 I questionari	3
6.2.2 Prove standardizzate per la valutazione delle abilità scolastiche di base	4
6.2.3 Test diagnostici per la dislessia	7
6.3 TEST DIAGNOSTICI PER LA DISLESSIA	7
6.3.1 Somministrazione dei test: quale lingua usare?	7
6.4 IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO	7
6.5 GUIDA ALLA VALUTAZIONE DELLA LETTO-SCRITTURA	8
6.5.1 Valutazione dei prerequisiti per l'apprendimento	13
6.5.2 Valutazione della lettura	20
6.5.3 Valutazione dell'ortografia/compitazione	25
6.5.4 Valutazione del lessico	27
6.5.5 Valutazione della memoria	30
6.5.6 Valutazione del profilo cognitivo	32
6.5.7 Altre aree da indagare	37
CONCLUSIONI	38
BIBLIOGRAFIA	39
SITI WEB E LETTURE DI APPROFONDIMENTO	46
NOTE	47



INTRODUZIONE

La valutazione delle peculiarità di allievi e studenti con dislessia è un compito complesso. Se ad un disturbo specifico di apprendimento si aggiunge un background multilingue, l'identificazione e valutazione dei punti di forza e debolezza dell'allievo si complica ulteriormente. Nell'analisi dei processi cognitivi è possibile trovare delle correlazioni frequenti tra le diverse funzioni. Tuttavia, nessuna di queste correlazioni è da considerarsi una regola generale perché, in presenza di atipie dello sviluppo neuropsicologico, ogni singola funzione, processo o sottoprocesso cognitivo può essere più o meno efficiente e funzionare a diversi livelli di integrazione. Per questo motivo, quando si vuole effettuare una valutazione dei punti di forza e debolezza di un allievo/ studente devono essere prese in considerazione diverse aree dello sviluppo cognitivo. Inoltre, come si legge in Bellocchi e Genesee (2012) *“la complessità della valutazione è da riferire alla complessità del disturbo in sé e al fatto che si tratta di un processo in evoluzione”*. Secondo Paradis et al. (2011) è necessario mettere in atto un processo di valutazione più dinamico che consenta di capire, attraverso dei follow-up se le difficoltà di lettura dello studente siano da attribuirsi oppure no ad un deficit sottostante, dunque se è necessario ricorrere all'intervento di uno specialista. Sempre secondo Bellocchi e Genesee (2012), dunque, *“identificare se uno scolaro manifesta, oppure no, difficoltà di lettura non può essere fatto unicamente sulla base di un singolo test somministrato in un momento specifico.”*

6.1 Valutazione

Cline e Shamsi (2000) individuano quattro domande chiave che è necessario porsi quando si vuole effettuare la valutazione di un allievo/studente:

1. Qual è l'obiettivo della valutazione?
2. Quali informazioni è necessario raccogliere al fine di raggiungere tale obiettivo?
3. Come si possono ottenere tali informazioni?
4. Come si possono interpretare ed utilizzare le informazioni (risultati di test etc...)?

Proveremo di seguito a rispondere alle suddette domande:

1. L'obiettivo della valutazione è quello di comprendere perché il bambino/ragazzo non riesce a fare progressi.
2. È necessario cercare di ottenere dai genitori tutte le informazioni relative ad eventuali difficoltà intervenute nel corso dello sviluppo del bambino/ragazzo, ed in particolare dello sviluppo del linguaggio. Inoltre sono necessarie informazioni relative al background scolastico, extrascolastico e familiare (vedi Tab.1 e 2 del Modulo 3).
3. L'indagine dovrebbe avvalersi di strumenti appropriati, ma anche di una comunicazione efficace tra insegnanti e genitori, in modo da rendere possibile l'identificazione dei punti di forza e di debolezza degli allievi.
4. I risultati dovrebbero essere utilizzati per sviluppare un piano didattico personalizzato e per avviare un processo che, in caso di diagnosi di un disturbo, possa consentire l'accesso a risorse e strumenti di supporto appropriati.

La didattica per gli alunni plurilingue con dislessia richiede di considerare sia gli aspetti propriamente linguistico-culturali, sia i contenuti disciplinari (vedi Modulo 4).

Esistono due diversi livelli nel processo di valutazione:

- Analisi dei bisogni didattici
- Valutazione diagnostica



6.2 Analisi dei bisogni didattici

Il primo livello nel processo di valutazione è quello dell'analisi dei bisogni. L'idea è quella di chiedersi che cosa il bambino/ragazzo sia in grado di fare oppure no e che cosa dovrebbe saper fare.

I bisogni del ragazzo possono essere valutati secondo due modalità, quelle che in ambito anglosassone vengono definite "criterion referenced" e "norm referenced".

La prima modalità prende in esame esclusivamente il raggiungimento o meno, da parte di uno studente, di determinati obiettivi, in base ad uno standard prefissato. Lo scopo dei test che consentono una valutazione secondo questa modalità è quella di determinare se un ragazzo dimostra di avere padronanza oppure o no di una certa abilità o in una serie di abilità.

La seconda modalità ("norm referenced"), invece, restituisce un confronto tra le abilità dell'individuo e quelle dei pari

Ciò consentirà di mettere a punto un potenziamento mirato sull'area deficitaria che tenga conto dei seguenti aspetti:

- Livello attuale di abilità in quell'area
- Livello di abilità che si desidera raggiungere
- Periodo di tempo per raggiungere l'obiettivo (giorni, ore di studio)
- Figure da cui poter ottenere aiuto (tutor, genitori, auto-aiuto...)
- Risorse (persone, libri, giochi per computer...)
- Controllo sul raggiungimento dell'obiettivo (ri-valutazione)

6.2.1 I questionari

I questionari possono essere molto utili sia per effettuare un'analisi dei bisogni didattici e sia come test di screening per la valutazione sia dei prerequisiti necessari alla letto-scrittura e al calcolo, sia delle difficoltà o disturbi dell'apprendimento. Essi costituiscono uno strumento importante per l'identificazione iniziale di possibili problemi e per l'individuazione delle aree deboli da potenziare. Non possono fornire la "prova certa" della presenza di un disturbo, ma costituiscono un buon indicatore della necessità di procedere ad una valutazione più approfondita.

È molto importante, soprattutto nel caso di soggetti con dislessia e con background plurilingue, osservarne attentamente in classe, il comportamento e le performance. L'osservazione risulta più efficace se guidata da una serie di domande o indicazioni mirate.

Un'utile guida in questo senso è contenuta nel Modulo 2.

Esistono poi dei questionari validati, che forniscono indicazioni affidabili non solo qualitative ma anche quantitative sulle difficoltà presenti in una determinata area.

Nell'esperienza Italiana esistono questionari standardizzati differenziati per fasce d'età, con domande rivolte a insegnanti e/o genitori, e/o ragazzi.

Infatti l'espressività del disturbo specifico di apprendimento cambia notevolmente nelle diverse fasi d'età, perché il profilo neuro-evolutivo si confronta con problemi diversi e con la diversa efficacia delle capacità di compensazione sviluppate. Si veda a questo proposito il Box 6.1.

Il Box 6.2 contiene invece un esempio di checklist utilizzata in ambito anglosassone.

6.2.2 Prove standardizzate per la valutazione delle abilità scolastiche di base

Per l'analisi dei bisogni didattici possono anche essere utilizzate delle prove standardizzate rivolte direttamente agli studenti (es. prove di lettura MT, OS Giunti) .

Molte di queste prove vengono però utilizzate anche dai clinici in fase di valutazione diagnostica. Per questo motivo non li abbiamo riportati in questo paragrafo, ma verranno analizzati nei parametri successivi.



Box 6.1 - I questionari in Italia a cura di Viviana Rossi

Già pubblicato dalla Erickson è il questionario IPDA per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento (Test IPDA in ed. Erickson, Terreni et al, 2002, 2011). L'IPDA è un questionario osservativo composto da 43 item suddivisi in due sessioni (abilità generali e abilità specifiche) e deve essere compilato dagli insegnanti dell'ultimo anno della scuola materna. Un altro progetto sviluppato all'interno del modulo di ricerca: "Metodologie e tecnologie didattiche per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento" del CNR ISAC-UOS di Torino è il Questionario sulle Abilità e gli Atteggiamenti Cognitivi, sempre rivolto ai bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, ma che, a differenza dell'IPDA, coinvolge nell'osservazione di alcune abilità e caratteristiche del bambino, oltre agli insegnanti, anche i genitori.

Per i bambini e ragazzi in età scolare è stato sviluppato e validato con campione significativo, sempre dal gruppo di ricerca del CNR sopracitato, un altro questionario differenziato per fasce d'età diverse: RSR-DSA (Cappa et al., 2013)

Il questionario è organizzato sotto forma di 2 diverse check-list (una per genitori e una per insegnanti) e consta di 53 domande, formulate con un linguaggio privo di termini strettamente tecnici e accessibile non solo ad insegnanti ma anche a genitori di qualunque estrazione culturale. Le domande sono raggruppate in 9 diverse aree di competenza, in modo da descrivere le capacità scolastiche del soggetto, con particolare riferimento alle abilità di lettura, scrittura e calcolo, e di fornire alcune informazioni sulle sue abilità neuropsicologiche di base (area del linguaggio, attentivo-mnestica, motorio-prassica, visuo-percettiva), sul comportamento (area comportamentale) e sull'esperienza affettiva correlata all'apprendimento scolastico (area emotivo-affettiva).

Il questionario non può e non vuole avere nessuna valenza diagnostica e può essere utile agli insegnanti per sottolineare eventuali carenze da colmare con interventi didattici di recupero e potenziamento e per mettere a punto strategie adeguate, valorizzando le caratteristiche di ogni allievo come previsto dalla legge sull'autonomia scolastica. "Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che le diversità non diventino disuguaglianze": lo sancisce il Regolamento dell'autonomia scolastica di cui al D.P.R. 275/1999, nel momento in cui testualmente afferma che le istituzioni scolastiche "riconoscono e valorizzano le diversità... (e) possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune" (Art. 4), e lo riaffermano le Indicazioni nazionali del 4 settembre 2007. Molti items del questionario per gli insegnanti sono contestualizzati rispetto al gruppo classe, in modo da valutare le abilità del singolo alunno in relazione a quelle dei compagni. In questo modo, i risultati non possono essere influenzati dalle diversità di competenze raggiunte dagli alunni in base alla distribuzione geografica, come rilevato dalle indagini OCSE-PISA (Invalsi, 2012), permettendo l'utilizzo dello strumento in situazioni socio-culturali tra loro differenti.

Il questionario è diversificato per 3 fasce di scolarità: primo ciclo della scuola primaria (classi 1° e 2°), secondo ciclo della scuola primaria (classi 3°, 4° e 5°) e scuola secondaria di primo grado. È in fase di sperimentazione la versione dedicata agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado che prevede anche una lista di domande rivolte direttamente a loro (Albanesi E., et al., 2010).

Ulteriori informazioni si possono trovare negli atti del convegno internazionale "I Disturbi dell'Apprendimento a scuola, tra ricerca e Didattica, organizzato dal DFA-SUPSI (Locarno, Svizzera), scaricabile da:

www.convegnodas.dfa.supsi.ch/wp-content/uploads/2011/04/CAPPA-MUZIO-GUGLIELMINO_Il-questionario-RSR-DSA-descrizione-dello-strumento.pdf

Box 6.2 - Esempio di questionario utilizzato in ambito anglosassone

A checklist for all dyslexic individuals

Reading

Takes longer than expected to read a book.
Loses their place or misses out lines when reading.
Confuses similar-looking words (“cat” and “cot”).
Has difficulty understanding what they have read.
Dislikes reading aloud.

Writing

Written work is worse than verbal work.
Takes longer than average to do written work.
Uses poor, sometimes bizarre, spelling.
Has difficulty understanding what they have written.
Puts letters and numbers the wrong way round.
Makes mistakes copying from the board or a book.
Leaves letters out of words or puts them in the wrong order.

Phonological

Finds it difficult to sound out words (e.g. el-e-phant).
Mispronounces long words.
Finds it difficult to find the right words to say.
Confuses similar sounding words (“lampshade” and “lamp-post”).

Memory

Finds it difficult to repeat a sentence correctly.
Has difficulty remembering new words (e.g. in science).
Has difficulty following instructions.
Has difficulties remembering multiplication tables and formulae.
Has difficulty with sequences.
Has problems with days of the week and months of the year.
Has difficulty telling left from right.
Misplaces personal items (like pencil and rubber).

Motor

Has trouble tying shoe laces (poor motor skills).
Has difficulty clapping a simple rhythm.
Has difficulty catching a ball (poor hand-eye coordination).
Poor handwriting.

Other

Has problems explaining ideas and concepts, particularly on paper.
Has a poor sense of direction and orientation.
Has difficulty telling the time.
Has problems with social skills.
Finds it difficult to organise themselves.
Suffers from poor concentration.
Has low self-confidence.
Good in other ways.

© (Smythe, 2007)



6.3 Test diagnostici per la dislessia

Se l'azione del potenziamento mirato risulta inefficace, l'insegnante ha l'obbligo di informare i genitori sulle difficoltà di apprendimento riscontrate e sull'opportunità di procedere ad un approfondimento diagnostico.

In italiano esistono diversi test validati, che consentono di effettuare una valutazione di dislessia. Nel caso di allievi/studenti con background plurilingue, il Modulo 3 del del progetto Dyslang e i paragrafi successivi del presente modulo aiuta a capire quali sono le figure di riferimento che possono intervenire nel processo di valutazione del disturbo, e i fattori in gioco che possono contribuire alla complessità del quadro diagnostico.

Per un elenco dei principali test utilizzabili per la valutazione della letto-scrittura è possibile consultare l'articolo di Rossi (2012), disponibile al seguente link: <http://ubuntuone.com/3Eu2t2UekrS9ivwYsxOA78>

6.3.1 Somministrazione dei test: quale lingua usare?

Un aspetto da tenere in considerazione all'interno del processo di valutazione di un DSA è la lingua da utilizzare nei test. Certamente sarebbe bene poter effettuare i test sempre nella lingua madre del soggetto, ma ciò risulta spesso logisticamente impossibile, soprattutto nel caso di allievi/studenti immigrati. Per questi ultimi è necessario dunque ricorrere a test in L2. Per ulteriori riflessioni in merito è possibile consultare il Modulo 3.

6.4 Il piano didattico personalizzato

L'obiettivo principale di una valutazione diagnostica dovrebbe essere quello di procurare informazioni che consentano lo sviluppo e l'implementazione di una strategia appropriata di insegnamento, l'utilizzo di strumenti compensativi finalizzati a superare le difficoltà riscontrate e l'attuazione di misure dispensative che consentano all'individuo di attenuare le difficoltà strumentali legate al disturbo permettendogli di procedere nel percorso scolastico in modo efficace nel raggiungimento degli obiettivi e l'ampliamento delle conoscenze.

Il PDP solitamente considera tutte le aree coinvolte nei processi di apprendimento. Tuttavia è importante renderlo semplice, chiaro e realizzabile, ed effettuare periodiche revisioni.

Box 6.3 - Modelli di PDP in Italia

Una volta ottenuta la diagnosi, in Italia gli insegnanti hanno l'obbligo (in seguito alla legge 170) di redigere, in accordo con la famiglia, un Piano Didattico Personalizzato (PDP).

Sul sito del MIUR (Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca) sono scaricabili modelli di PDP:

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa>

Per ulteriori approfondimenti vedi il seguente link:

<http://www.dislessiainrete.org/pdp.html>

6.5 Guida alla valutazione della letto-scrittura

Per comprendere quali siano i punti di forza e di debolezza di un allievo esistono, oltre ai questionari precedentemente citati (si veda il Box 6.1), diverse batterie di test. Alcune di esse sono utilizzabili anche dagli insegnanti (purché adeguatamente formati), altre possono essere utilizzate solo da specialisti (clinici e altre figure professionali) in fase di valutazione diagnostica.

Per poter procedere ad un'adeguata valutazione della letto-scrittura è importante considerarne sia pre-requisiti di tale abilità, sia quelle che sono le abilità di lettura (di singole parole, di non parole, di un testo) e di scrittura effettive.

È necessario inoltre fare attenzione ai seguenti aspetti:

- a. eventuale presenza di una compromissione uditiva (vedi, per esempio, Golz et al. 2006, Peters et al., 1997). In molti sistemi educativi il monitoraggio sanitario viene effettuato regolarmente, dunque eventuali patologie vengono generalmente portate alla luce. Tuttavia, nel caso di allievi/studenti immigrati, tale monitoraggio non può essere dato per scontato;



- b. Eventuali problemi legati alle differenze tra le lingue in gioco. Esposizione alla lingua seconda. Se il bambino non è stato esposto a tale lingua in età precoce potrebbe avere difficoltà nell'identificazione e discriminazione di alcuni suoni linguistici. Per esempio, un bambino italiano che sta imparando l'inglese potrebbe riscontrare difficoltà nel discriminare tra le vocali contenute nelle parole "sheep" e "ship", perché l'italiano non distingue vocali "tese" e "rilassate". Per motivi analoghi (si veda a questo proposito il Modulo 5) i bambini che parlano Gujarati e che sono stati poco esposti alla lingua inglese in età precoce potrebbero avere problemi con parole come "fan" e "van".

Nel caso di difficoltà nel processo di acquisizione della letto-scrittura è necessario capire che cosa si deve andare ad analizzare, quali sono le aree coinvolte, quali possono essere le difficoltà attribuibili al background linguistico del soggetto. A questo proposito può essere utile dare uno sguardo ai lavori disponibili in letteratura riguardo alla dislessia in diverse lingue vedi Box 6.4.

Box 6.4 - La ricerca sulla dislessia in differenti lingue

Esistono diversi studi sulla dislessia in diverse lingue. In Peterson e Pennington, 2012, troverete una recente rassegna sulla dislessia evolutiva. L'articolo è scaricabile dal sito:

www.lineeguidadsa.it/criteri_diagnostici/DyslexiaRev_Peterson012.zip

Peterson R.L., and Pennington B.F. Developmental dyslexia.

www.thelancet.com Published online April 17, 2012 DOI:10.1016/S0140-6736(12)60198-6

Per una panoramica sullo sviluppo delle capacità linguistiche di base, sulle abilità di lettura, e sulla loro dipendenza dalla lingua in questione, è possibile leggere i seguenti articoli o navigare sui seguenti siti:

Italiano

Per quel che riguarda l'Italia sul sito www.lineeguidadsa.it del Panel di revisione delle Raccomandazioni per la Pratica clinica sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento esito della Consensus Conference del 22-23 Settembre 2006, è possibile trovare le ultime ricerche riguardo agli strumenti, alle procedure e ai criteri diagnostici.

Cinese

Becky Xi Chen-Bumgardner BX (2012) Reading Acquisition in Chinese-English Bilinguals. Literacy Encyclopaedia. University of Western Ontario.

<http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=section.show§ionId=287>

Wang M and Geva E (2003) Spelling performance of Chinese children using English as a second language: Lexical and visual-orthographic processes. Applied Psycholinguistics 24, 1-25

<http://people.tamu.edu/~jvaid/psy689/Wang%20and%20Geva%20-%20spelling%20of%20Chinese-Eng.pdf>

per il rimando clicca qui: [LINK](#)

Polacco

Piechurska-Kuciel, E. (2006). Foreign language anxiety in Polish dyslexic secondary school students. In M. Nikolov & J. Horváth (Eds.), UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics (pp. 59-75). Pécs: Lingua Franca Csoport.

<http://www.pte.hu/uprt/1.4%20Piechurska-Kuciel.pdf>

Spagnolo

Voyager Pasaporte:

http://www.voyagerlearning.com/info/nevada/pdf/PasaAsstOvrw_9326-4_LR.pdf

Una buona capacità di discriminazione dei suoni linguistici, dunque un'adeguata consapevolezza fonologica, è innanzitutto importante nella lingua materna, come pre-requisito per l'acquisizione dell'abilità di lettura e scrittura.

Come si legge in Marotta, Trasciani, Vicari (2004), la capacità di riconoscere e manipolare i suoni linguistici, cioè l'abilità metafonologica, deve essere

1. Marotta L., Trasciani M., Vicari S., (2004) CMF Valutazione delle competenze metafonologiche, Erickson, Gardolo.

“...analizzata nella sua complessità, che comprende dapprima l'abilità di analisi-sintesi dei fonemi e solo successivamente il riconoscimento della corrispondenza grafema-fonema, la capacità di manipolare il segmento sillabico o fonologico, riconoscendogli la possibilità di entrare a far parte di altre parole, di essere sostituito, di cambiare posizione, contribuendo così a creare innumerevoli significati. La rappresentazione più “naturale” sarebbe, quindi, quella sillabica dato che ha un suo preciso referente a livello acustico presupponendo che lo sviluppo dell'attenzione e della consapevolezza per le sillabe precede quello per i fonemi (Wagner, Torgesen, 1987). Questa “gerarchia di sviluppo” si rivela di fondamentale importanza nell'evoluzione delle abilità metafonologiche. Molti autori ipotizzano che lo sviluppo metalinguistico, e quindi metafonologico, possa essere correlato ad un più generale cambiamento nelle capacità di processamento dell'informazione nella seconda infanzia. Secondo Bortolini (1995) durante la seconda infanzia, i bambini diventano consapevoli dei loro processi intellettivi in un più vasto campo di situazioni e compiti, compresi quelli richiesti da compiti metalinguistici.”¹

Potenziare le abilità metafonologiche attraverso giochi di parole è estremamente importante per l'apprendimento del linguaggio scritto. Se un bambino non riesce a sviluppare queste abilità, nonostante il regolare svolgimento in classe di compiti di manipolazione dei suoni, è consigliabile procedere ad un'analisi più approfondita delle competenze linguistiche, in particolare di quelle metafonologiche.

La relazione tra la “consapevolezza fonologica” (come il riconoscere rime e i suoni iniziali, il conteggio delle sillabe, l'omissione di una lettera) e le abilità di letto-scrittura è ben documentata nelle lingue trasparenti (Caravolas, Volin, & Hulme, 2005), sia in quelle non trasparenti. Per una rassegna si veda Vellutino, et al. 2004. Per l'italiano si possono vedere, ad esempio, gli studi di Medeghini, 2005, Allamandri 2005, De Cagno, Mollo, Paloscia, Rossiello, Vagnoni & Ventimiglia, 2003, Tressoldi et al. 1999; per inglese si vedano Bryant et al., 1990; Liberman et al., 1980; Perfetti et al., 1987. Altre ricerche hanno anche rilevato l'importanza della consapevolezza fonologica in altre lingue, come l'olandese (Lundberg, Frost e Peterson, 1988), lo svedese (Torneus, 1984), il francese (Alegria, Pignot e Morais, 1982), l'ebraico (Bentin, Hammer e Cahan, 1991) e il cinese (Ho e Bryant, 1997).

In Italiano vi sono specifici test logopedici volti ad indagare le abilità fonologiche (PFL, Bortolini, 2004), lessicali (Peabody, Stella et al. 2000) e morfosintattiche (TROG-2, Suraniti et al. 2009).

Gli insegnanti possono utilizzare un test che indaga in modo specifico le abilità meta-fonologiche, il test CMF (Marotta et al., 2004), e che può essere usato anche come traccia per ulteriori attività didattiche.

Box 6.5 - Una checklist per la valutazione di un bambino bilingue (Geva and Wade-Woolley, 1998)

Cosa fare:

- valutare il maggior numero possibile di aree che possono essere coinvolte nella dislessia
- valutare nella lingua seconda e nella lingua madre
- monitorare i progressi e l'apprendimento nel tempo
- guardare oltre le competenze nella lingua parlata
- insegnare le abilità di lettura in modo esplicito
- offrire opportunità di arricchimento linguistico
- tenere in considerazione il trasferimento di abilità specifiche dalla prima lingua

Cosa non fare:

- aspettare o ritardare la valutazione finché la competenza nella lingua orale non raggiunge un livello "adeguato"
- dare per scontato che la capacità di riconoscere le parole o quella di riconoscerne il suono iniziale non sia importante
- dare per scontato che le difficoltà di lettura o di linguaggio miglioreranno da sole anche se ignorate
- cercare di stabilire una soglia di discrepanza al fine di giustificare un'etichetta di disabilità nella lettura
- dare per scontato che difficoltà persistenti riflettano semplicemente un transfer negativo dalla lingua madre
- avvalersi di test basati sulla lingua materna del bambino.

Geva, Esther & Lesly Wade-Woolley. (1998). "Component processes in becoming English-Hebrew biliterate." In: Aydin Yücesan Durgunoğlu & Ludo Verhoeven, eds. Literacy Development in a Multilingual Context: Cross-cultural perspectives. L. Erlbaum Associates.

Box 6.6 - La valutazione delle abilità cognitive nei bambini stranieri.

L'Airipa mette a disposizione alcuni strumenti di valutazione di abilità cognitive e dei livelli di alcuni apprendimenti scolastici adattati per la somministrazione a bambini di lingua rumena ed araba. (Test delle Campanelle, Prova di ricordo di matrici, PPVT, VMI). Inoltre sempre dallo stesso sito si possono scaricare anche alcune prove nelle lingue sopracitate per valutare gli apprendimenti (PRCR-2, AC-MT, Comprensione del testo MT, Comprensione di frasi -Rustioni)

Manuale:

www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/BatteriaStranieri_manuale.zip

File audio in rumeno: http://www.airipa.it/servizi_airipa/Rumeno.zip

File audio in arabo: http://www.airipa.it/servizi_airipa/Arabo.zip

6.5.1 Valutazione dei prerequisiti per l'apprendimento del linguaggio scritto

A) Riconoscimento dei suoni iniziali delle parole

L'abilità: è importante che il bambino sia in grado di riconoscere il suono iniziale delle parole. Inizialmente è necessario richiedere al bambino il riconoscimento della sillaba iniziale (abilità che il bambino è in grado di sviluppare anche in maniera spontanea). L'abilità di riconoscere il singolo fonema, invece, non è spontanea e sarà raggiunta nel corso del primo anno della scuola primaria grazie a stimolazioni e esercizi. Il riconoscimento del suono iniziale delle parole è importante in tutte le lingue alfabetiche.

Valutazione dell'abilità: Si richiede al bambino di riconoscere/trovare parole che iniziano con una certa sillaba o suono.

Esempi di attività:

- C'era un bastimento carico di PA...

- disporre nell'aula oggetti, disegni, immagini e farli raggruppare in base al suono iniziale (sillaba) della parola che li identifica.

- **“Strega tocca oggetto... che comincia con...(sillaba, ad esempio MA)”**: i bambini corrono a cercare oggetti (che devono essere disposti prima nello spazio in cui si fa il gioco) che cominciano con la sillaba stabilita. La strega corre a prendere i bambini che non toccano l’oggetto giusto.

- **“Vedo vedo”**: Prima di iniziare a giocare un bambino sceglie mentalmente un oggetto che sia visibile a tutti e dice a voce alta: “Vedo, vedo...!”. Gli altri domandano: “Che cosa vedi?” e lui risponde: “Una cosa che comincia per la lettera...” e pronuncia l’iniziale della parola che identifica l’oggetto scelto. A turno, ogni bambino fa una domanda per cercare di scoprire qual’è l’oggetto in questione. Si può soltanto rispondere “sì” o “no”.
Dopo ogni risposta affermativa, ciascuno può cercare di indovinare.
Il primo bambino che indovina avrà diritto a scegliere l’oggetto successivo.

- **Le casette**: si stabiliscono 4 angoli dove si dispongono 4 casette in cui abitano 4 animali: Cane, Gatto, Topo, Rana. L’adulto pronuncia una parola e il bambino deve scappare nella casetta dell’animale la cui sillaba iniziale è uguale a quella della parola pronunciata.

ESEMPIO: L’adulto dice CAsa e il bambino deve scappare nella casetta del CAne.

Variante: il gioco può essere fatto a squadre o con una ricompensa (il bambino che va nella casetta giusta può avere un premio, ad esempio pescare una caramella).

Commenti: Questo tipo di abilità è da svolgere con le sillabe durante l’ultimo anno della scuola dell’infanzia e con i fonemi durante il primo della scuola elementare/primaria.

B) Riconoscimento della sillaba finale

L’abilità: è importante che il bambino sia in grado di riconoscere anche il suono finale delle parole.

Valutazione dell’abilità: Si richiede al bambino di riconoscere/trovare parole che terminano con una certa sillaba.

Il docente pronuncia le parole accompagnando la sillaba finale con un gesto, per rimarcare tale sillaba.

Esempi di attività:

- **Gioco dell’eco**: L’insegnante pronuncia una parola e il bambino deve ripetere come un’eco l’ultima sillaba: Patata → ta-ta-ta-ta...

- **Trova l'intruso** Si presentano dei cartoncini, ciascuno dei quali è costituito da tre figure che corrispondono a tre parole, due delle quali terminano con lo stesso suono. Al bambino si chiede: Quali parole finiscono con lo stesso suono? Quindi, qual è l'intruso?

Commenti: Questo tipo di abilità è da verificarsi durante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia.

C) Riconoscere le rime

L'abilità: l'abilità di riconoscere le rime è importante come prerequisito per l'acquisizione della letto-scrittura in quanto favorisce nel bambino la capacità di separare significante e significato. Il significante (la stringa di fonemi associati a grafemi) che è parte della rima, non è associato ad un significato, dunque diventa/viene riconosciuto come un elemento ricombinabile con altre stringhe di fonemi/grafemi nella formazione di nuove parole.

Valutazione dell'abilità: Si richiede al bambino di riconoscere/trovare parole che rimano tra loro.

Esempi di attività:

- **Carte in rima:** cercare coppie di parole in rima L'insegnante distribuisce delle carte contenenti immagini, i bambini devono rintracciare le carte che contengono le parole che fanno rima.

- **Il fantasma Belfagor:** L'insegnante introduce il fantasma Belfagor a cui i bambini devono sfuggire. Per potersi salvare i bambini devono correre nella casetta dell'animale il cui nome fa rima con la parola pronunciata dall'insegnante (Casette di TOPOLINO e CONIGLIETTO; se la parola pronunciata è FAZZOLETTO il bambino si salva correndo nella casetta del coniglietto)

Variante: La difficoltà del gioco può essere aumentata pronunciando anche parole

che non fanno rima con nessuna delle due casette; in questo caso il bambino si salva "accucciandosi" a terra.

- **Nomi in rima:** l'insegnante può stimolare i bambini nella costruzione di una filastrocca che contenga parole che fanno rima con tutti i nomi dei bambini della classe.

Commenti:

Questo tipo di abilità è da verificarsi durante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e il primo della scuola elementare/primaria

D) Fusione di sillabe e di fonemi

L'abilità: Acquisire quest'abilità consente al bambino di fondere suoni o sillabe per la formazione di parole. La capacità di fondere sillabe precede normalmente quella di fondere fonemi.

Valutazione dell'abilità: Si possono proporre attività/giochi in cui il bambino deve indovinare il nome di un oggetto che l'insegnante pronuncia sillabando (ca+sa=casa) o scandendo i singoli fonemi (c+a+s+a=casa). È importante che l'adulto faccia una pausa di circa un secondo tra una sillaba (o suono) e l'altra.

Esempi di attività:

- **Il robot:** L'insegnante si trasforma in un robot e pronuncia parole scandendo le sillabe o i singoli suoni. Le parole devono essere riconosciute dai bambini.

- **PAL-LA RIM-BAL-ZA:** L'insegnante chiede a turno ai bambini di pronunciare una parola scandendone le sillabe e associando ad ognuna di esse un palleggio. Il bambino tirerà poi la palla ad un compagno, che dovrà prendere la palla pronunciando correttamente la parola completa

- **Fazzoletto:** L'insegnante tiene in mano un fazzoletto e pronuncia ogni volta il nome di uno degli allievi. Quest'ultimo deve correre e andare a prendere il fazzoletto. L'insegnante può pronunciare i nomi scandendo le singole sillabe oppure i singoli suoni.

- **Cerca l'oggetto:** L'insegnante pronuncia una parola scandendo sillabe o singoli suoni. Mostra due/tre/quattro oggetti o immagini di cui solo uno corrisponde alla parola pronunciata. I bambini devono indicare l'oggetto/immagine corrispondente.

Commenti:

Questo tipo di abilità è da verificarsi durante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia (sillaba) e il primo della scuola elementare/primaria (suono). Nelle lingue trasparenti le rime sono riconoscibili non solo dalla forma sonora ma anche dalla stringa grafemica. Nelle lingue non trasparenti, come l'inglese, la situazione si complica perché ad uno stesso suono può corrispondere una rappresentazione scritta differente. Individuare se le parole "laugh" [kɑ:f] e "calf" [lɑ:f] costituiscono una rima è fondamentale anche nella lingua inglese. Si tratta di una modalità di riconoscimento che può essere utilizzata per intuire rapidamente come si pronuncia una parola nuova: se vediamo una combinazione di lettere in una parola possiamo ipotizzare come si pronuncia quella stessa combinazione di lettere in un'altra parola, anche senza che quest'ultima sia nota.

E) Segmentare in sillabe e fonemi

L'abilità: Quest'abilità, consistente nella segmentazione delle parole nelle sillabe e nei fonemi che la compongono. Costituisce un altro importante prerequisito per l'acquisizione della letto-scrittura. Come già accennato, la segmentazione in sillabe precede quella in fonemi (casa=ca+sa , casa=c+a+s+a).

Morais, Alegria e Content (1987) hanno dimostrato che lo sviluppo delle capacità di separare i suoni linguistici, suddividendoli nelle loro componenti base, tra cui le sillabe, non costituisce un processo evolutivo, ma un processo che viene appreso. Nei bambini plurilingue, lo sviluppo di queste capacità dipende dalle caratteristiche delle lingue in gioco (Porpodas, 1990) in quanto non tutte le lingue seguono le stesse regole di suddivisione sillabica.

Valutazione dell'abilità: giochi orali, consistenti nell'abbinare alle sillabe un atto motorio (palleggi, passi, saltelli, battito di mani,...)

Esempi di attività:

- **Il gioco dell'oca:** Avendo a disposizione un tabellone, o meglio un tappeto del gioco dell'oca, si può procedere come segue. L'insegnante ha al posto dei dadi dei cartoncini con scritte delle parole di varia lunghezza. A turno i bambini scelgono una carta, l'insegnante legge la parola per intero e il bambino deve scindere la parola in sillabe o suoni e avanzare di tante caselle quante sono le sillabe o i suoni che compongono la parola.

- **La torre di Babele:** L'insegnante si procura dei cubi o delle costruzioni per poter formare delle torri. L'insegnante pronuncia una parola per intero e il bambino deve costruire una torre composta da un numero di pezzi pari al numero di sillabe o suoni che compongono la parola.

- **La piramide dei Maya:** L'insegnante si procura un cartellone con disegnata una piramide a gradoni la cui base è composta ad esempio da 8 mattoni. Si procura inoltre dei "mattoni" rappresentati da dei cartoncini gialli e 7 cartoncini con delle immagini che rappresentano parole formate da un numero di suoni compreso tra 2 e 8.

I bambini pescano uno dei cartoncini, pronunciano per intero la parola rappresentata, poi la pronunciano segmentandola in suoni. A questo punto prendono un numero di mattoni corrispondente al numero dei suoni della parola e scandendo nuovamente la parola li inseriscono, nella piramide nel gradone corretto.

- **il vestito di Arlecchino:** L'insegnante si procura un cartellone con rappresentata la figura di Arlecchino in bianco e nero. Si procura inoltre tanti cartoncini colorati a forma di rombo che andranno a colorare il vestito della maschera. L'insegnante pronuncia una parola e i bambini a turno devono prima pronunciarla segmentandola in sillabe o suoni, poi prendere un numero di cartoncini pari al numero di sillabe o suoni da cui è composta la parola.

F) Manipolazione di sillabe e suoni

L'abilità: L'acquisizione di quest'abilità consente al bambino di aggiungere, togliere o sostituire sillabe e/o suoni dalle parole.

Valutare l'abilità: Vengono proposti giochi per il cui svolgimento è necessario che il bambino manipoli, in modo di volta in volta diverso, sillabe o suoni. Commenti: Quest'abilità include anche i fenomeni di spoonerismo, quelli in cui consonanti, vocali o morfemi che si trovano in parole diverse, ma nella stessa posizione, vengono scambiati dando luogo a altre parole (es: "il posto del cane" ==> "il costo del pane" ; "go and shake a tower" ==> "go and take a shower"). I fenomeni di spoonerismo possono essere involontari ma possono anche avere uno scopo ludico. Possono essere proposti con scopo ludico a partire dal secondo anno della scuola elementare/primaria.

Box 6.7 - Una guida allo screening sulle abilità fonologiche nel Regno Unito

Sono qui disponibili alcune risorse e informazioni riguardo allo screening sulle abilità fonologiche (phonics screening) introdotto dal governo britannico nel 2012. Diverse sono le risorse disponibili al seguente link, ed includono ricerche, informazioni utili ai genitori di ragazzi con dislessia e alcuni esempi di materiali:

http://thehomeschoolhearth.thepeacefulpalace.com/Pages/xTESTS_ASSESSMENTS_FreeDownloads/Subjects/Reading/TheABCedarian.pdf
per il rimando clicca qui: [LINK](#)

Video sulla fusione di fonemi:
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/assessment/keystage1/%20a00200415/phonics-screening-check-materials>
per il rimando clicca qui: [LINK](#)

6.5.2 Valutazione della lettura

Nella valutazione della abilità di lettura bisogna valutare in termini di correttezza e velocità diversi tipi di prestazioni: lettura di singole parole, lettura di non parole e lettura di un brano. In questi compiti sono sollecitate diverse competenze. Il bambino inizialmente decifra singole parole utilizzando la via fonologica, cioè instaurando una corrispondenza diretta tra grafema e fonema. Anche nelle lingue non trasparenti le prime parole che vengono presentate al bambino per la lettura sono generalmente parole trasparenti, quindi leggibili grazie a questa via di lettura.

In ambiente anglosassone sono stati sviluppati diversi approcci all'insegnamento della letto-scrittura basati sull'acquisizione della corrispondenza grafema-fonema (si veda il Box 6.9).

A) Riconoscimento delle lettere dell'alfabeto

L'abilità: L'acquisizione di quest'abilità consente al bambino di riconoscere le lettere dell'alfabeto e saper attribuire ad ognuna di esse il "nome" corrispondente.

Valutare l'abilità: Vengono proposte liste di lettere (sia in stampato maiuscolo che in stampato minuscolo) e il bambino deve saper attribuir loro il "nome" corretto.

Commenti: In Italiano quest'abilità non viene normalmente analizzata in fase di valutazione per la dislessia. In ambito anglofono, invece, non essendo presente nella lingua inglese una corrispondenza biunivoca tra grafemi e fonemi, vengono proposti anche test incentrati sul riconoscimento delle lettere dell'alfabeto (Dire il "nome" di una determinata lettera...).

<http://teams.lacoe.edu/reading/assessments/inven2.html>

B) Corrispondenza grafema-fonema

L'abilità: L'acquisizione di quest'abilità consente al bambino di saper attribuire un suono alle lettere o a combinazioni di lettere.

Valutare l'abilità: Vengono proposte liste di lettere e liste coi digrammi. Il bambino deve saper pronunciare il suono corretto della singola lettera o il suono della combinazione delle due lettere.

Commenti: In Italiano quest'abilità non viene normalmente analizzata durante le valutazioni per la dislessia. In ambito anglofono, invece, non essendo presente in inglese una corrispondenza biunivoca tra grafema e fonema, vengono proposti anche test che riguardano il suono di singoli grafemi o di combinazioni di grafemi.

1. **Alphabet Names** - "Tell me the name of these letters."
2. **Consonant Sounds** - "Tell me the sound that this letter makes."
3. **Consonant Digraphs** - "Tell me what sound these letters make together".

Box 6.9 - Approcci di insegnamento basati sulla fonologia utilizzati in ambiente anglosassone

"Analogy phonics": Insegnare agli allievi parole sconosciute tramite analogia con parole note (ad esempio far sì che l'allievo rintracci la rima tra la parola sconosciuta e quella nota, per poi fondere la stringa che fa rima con l'inizio della parola non nota: leggere la parola "brick" dopo aver riconosciuto che la stringa "-ick" è contenuta nella parola conosciuta "kick", oppure leggere "stump" per analogia con "jump").

"Analytic phonics": Insegnare agli allievi ad analizzare il rapporto grafema-fonema in parole precedentemente acquisite, al fine di evitare che essi pronuncino i suoni in isolamento.

Embedded phonics: Si tratta di un approccio più implicito alla letto-scrittura, che consiste nell'incorporare ciò che deve essere insegnato all'interno di un testo di cui si propone la lettura agli allievi. Questo approccio si basa almeno in parte su quello che viene definito "apprendimento accidentale".

"Phonics through Spelling": insegnare agli studenti a segmentare le parole in fonemi e a selezionare i grafemi che corrispondono a quei fonemi (insegnare agli studenti a fare lo spelling).

"Syntetic Phonics": Insegnare esplicitamente agli allievi a convertire i grafemi in suoni e poi a fondere i suoni al fine di formare parole riconoscibili.

La meta-analisi rivela che l'uso sistematico di questi approcci apporta benefici significativi al bambino, dalla scuola dell'infanzia fino alla prima classe della scuola media, così come a bambini con difficoltà di lettura. Si è osservato che l'abilità di leggere e scrivere in modo ortograficamente corretto risulta potenziata nelle scuole dell'infanzia in cui questo tipo di istruzione viene attuata in modo sistematico. In allievi di prima elementare si sono osservate maggiori capacità nella decodifica e nell'ortografia, oltre che nella lettura ad alta voce. Non si sono osservati miglioramenti, tuttavia, nell'abilità di comprensione del testo.

Da: "Findings and Determinations of the National Reading Panel, 2000"
<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/pages/findings.aspx>

Successivamente, con lo sviluppo della via lessicale, il bambino acquista la capacità di riconoscere direttamente la parola e, nella lettura del brano, è facilitato dall'accesso diretto al significato. Questo passaggio (dalla via fonologica a quella lessicale) nei bambini con dislessia risulta molto difficoltoso e avviene in ritardo.

Nel primo ciclo della scuola primaria è importante cogliere questo mancato sviluppo per segnalare queste difficoltà al fine di effettuare una diagnosi precoce.

In ambito clinico la valutazione dell'abilità di lettura avviene attraverso le seguenti prove: lettura di liste di parole (prova 2 DDE-2, Sartori, Job, & Tressoldi, 2007), lettura di liste di non parole (prova 3 DDE-2, Sartori, Job, & Tressoldi, 2007) e lettura di un brano (prove MT, Cornoldi et al. 2010, 2011, 2012).

È importante analizzare le differenze di prestazione tra la lettura di parole e quelle di non-parole: una caduta più significativa nelle non parole è indice di specifiche difficoltà nella decodifica fonologica, al contrario quando non si rilevano differenze significative tra la velocità di lettura di parole e non parole si è in presenza di una difficoltà nell'acquisizione della via lessicale.

In queste prove occorre valutare sia la velocità sia la correttezza. Nelle lingue trasparenti la correttezza viene raggiunta spontaneamente anche dagli studenti con dislessia al termine della scuola primaria, mentre resta deficitaria la velocità (per la lingua inglese e tedesca si veda Landerl, et al, (1997) e Landerl, & Wimmer (2008); . Per questo in Italia il criterio diagnostico si basa principalmente sulla velocità. Nelle lingue non trasparenti, invece, anche la correttezza può rimanere deficitaria per un tempo maggiore. VEDERE SARA

C) **Letture di parole singole**

Nelle lingue non trasparenti possiamo suddividere le parole in due categorie: le parole regolari e le parole irregolari.

Le parole **regolari** sono quelle che il bambino generalmente impara a leggere per prime e che possono essere facilmente ricondotte a delle regole, ad esempio la corrispondenza grafema-fonema o la regola della magica "e" dell'inglese (la "e" diventa muta in fine di parola, fatta eccezione per le parole monosillabiche),...

Le parole **irregolari** (cioè la maggior parte delle parole in una lingua non trasparente) non possono essere lette utilizzando la corrispondenza grafema-fonema. Il bambino può leggerle solo se le ha già incontrate e "inserite" nel proprio lessico mentale. Per queste parole egli utilizza dunque la via lessicale della lettura.

Box 6.8 - Altri prerequisiti per gli apprendimenti scolastici

Oltre alle abilità linguistiche elencate sopra, il bambino deve acquisire le seguenti abilità, per poter accedere all'apprendimento della letto-scrittura:

**a livello fino-motorio:**

- Saper usare le forbici
- Avere un'impugnatura sufficientemente corretta della penna
- Saper riprodurre semplici forme geometriche
- Aver raggiunto semplici capacità di rappresentazione grafica (il corpo umano rappresentato in 4 parti: testa, braccia, gambe, e tronco)

a livello percettivo:

- Essere in grado di esplorare i dettagli di una figura e differenziare l'orientamento spaziale (esplorazione visiva)
- Essere in grado di seguire un piccolo oggetto in movimento (inseguimento visivo)
- Riconoscere i principali colori

**a livello cognitivo:**

- Avere acquisito i principali concetti topologici (sopra-sotto, davanti-dietro,...), dimensionali (grande-piccolo, lungo-corto), sequenziali e temporali (prima-dopo, ieri-oggi-domani, giorno-notte,...)
- Saper raggruppare in categorie
- Distinguere quantità differenti
- Associare il numero alla quantità entro la decina
- Avere sviluppato sufficienti capacità attentive: rimanere per almeno 10-15 minuti su un'attività.



Infine ricordiamoci che la curiosità è una spinta motivazionale per lo sviluppo dell'apprendimento (aver paura delle novità può inibire la conoscenza).

Da: Attenzione ai cuccioli d'uomo. Piccola guida per riconoscere lo sviluppo del bambino e i segnali di rischio delle Difficoltà e dei Disturbi dell'Apprendimento.

scaricabile dal link: <http://www.dislessiaonline.org/guida-06-anni.html>

È ampiamente confermato dalle prove disponibili in letteratura, derivanti da studi condotti sia su lingue opache sia su lingue trasparenti, che le prove di lettura di parole e di lettura di non parole sono molto correlate alla presenza di dislessia.

D) **Letture di non parole**

Le non parole sono parole inventate che rispettano le regole morfo-fonologiche della lingua in questione, ma alle quali non è associato nessun significato, in italiano ad es. reme, soate, borla, montrillo, soribanto,... in inglese “pright”, “mip”, ...

Studi effettuati sulla prova di lettura di non-parole hanno dimostrato come tale prova sia particolarmente rilevante per soggetti adulti con dislessia e/o con dislessia compensata. Ciò è stato osservato sia nel caso di una lingua con ortografia opaca (Ben-Dror, 1991, lingua inglese) sia in uno studio condotto su una lingua con ortografia trasparente (Svensson, 2006, lingua svedese).

D) **Letture di un brano**

In ambito italofono viene valutata anche la velocità e la correttezza della lettura di un brano.

Come si legge nel documento dell'Istituto Superiore della Sanità:

2. ISS (2011) Consensus Conference
Disturbi specifici dell'apprendimento p.28

“I dati della ricerca evidenziano che tra i predittori della prestazione alla lettura di non-parole, il test di lettura del brano appare poco sensibile, mentre la lettura di singole parole è in grado di distinguere, all'interno dei soggetti dislessici, sottogruppi che si differenziano per il profilo di prestazione. In conclusione numerose prove scientifiche confermano che la lettura di parole e di non-parole è molto correlata al disturbo e presenta attendibilità e predittività migliori rispetto alla lettura del brano.” (Swanson et al., 2003; . Hermann JA et al, 2006) ²

Inoltre, sulla base di studi condotti sia su lingue opache sia trasparenti, la prova di lettura di non-parole è risultata particolarmente rilevante per dislessici adulti e/o compensati (Ben-Dror, 1991; Svensson, 2006)

A giudizio degli esperti la lettura del brano, nonostante fornisca risultati meno attendibili e più influenzati da altre abilità rispetto alle letture di parole e non-parole, rimane utile in quanto rappresenta una prova che fornisce un'indicazione sul livello di interferenza con le attività della vita quotidiana, secondo il criterio previsto dai manuali diagnostici.” (ICD-10)

Per informazioni sui problemi aperti in merito alla valutazione della dislessia si veda la lezione di C. Cornoldi disponibile al seguente link:

http://www.unipegaso.it/materiali/PostLaurea/Cornoldi/Lezione_III.pdf

Box 6.10 Test per valutare l'abilità di lettura e scrittura in italiano

- Sono disponibili gratuitamente alcuni test validati per la valutazione delle abilità di lettura di parole, non parole (1 elementare- 3 media) e brano (3 superiore-università). “Sul sito della fondazione Santa Lucia: www.hsantalucia.it/modules.php?name=content&pa=showpage&pid=1032
- Nell'ambito del progetto Europeo COST * sono state sviluppate delle prove per la valutazione della Lettura e della Scrittura in prima e seconda elementare:
<http://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/COST2001.zip>

Aggiornamento dati normativi prove Cost Livello Foundation.
www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/ProveCOSTFoundationOrthographic.zip

* COST è una piattaforma intergovernamentale di Cooperazione Europea in Scienza e Tecnologia che consente il coordinamento su base europea di attività di ricerca finanziata a livello nazionale. COST contribuisce a ridurre la frammentazione degli investimenti europei nella ricerca e apre il settore della Ricerca Europea alla collaborazione con tutto il resto del mondo.

Box 6.11 - Test per valutare le abilità di lettura e scrittura nel Regno Unito

Siti da cui si possono scaricare:

test per valutare le abilità di lettura e scrittura in lingua inglese
<http://thehomeschoolhearth.thepeacefulpalace.com/>
(andare su testing, poi su “Free assessment to do at home” ed infine su “Free Assessment by subject” :

<http://teams.lacoe.edu/reading/assessments/assessments.html>

lettura di non parole:

<http://www.balancedreading.com/assessment/nonwordtest.pdf>

Video conferenza di Sally Farley: Identifying and working with dyslexic students:

www.teachingenglish.org.uk/seminars/identifying-working-dyslexic-students

6.5.3 Valutazione dell'ortografia/ compitazione

3. ISS (2011) Consensus Conference Disturbi specifici dell'apprendimento p.25 (nota a piè pagina)

Nelle lingue con scrittura alfabetica la compitazione (spelling) comporta la traduzione della o delle parole dalla stringa orale alla corrispondente stringa scritta, o viceversa dalla sequenza scritta a quella orale, nel rispetto dell'ordine seriale delle unità componenti e delle regole fonetico-fonologiche e ortografiche della lingua utilizzata.³

La valutazione di tale abilità è vista da molti come uno degli strumenti più utili per l'identificazione della disortografia (BPS, 1999; EDA, 2012)

Si raccomanda, ai fini della diagnosi di disortografia, di effettuare prove di dettato di parole singole (parole e non-parole). Inoltre nel documento della Consensus Conference si legge:

- Si raccomanda, ai fini della diagnosi di disortografia, di effettuare oltre alle prove di dettato di parole singole, anche prove di dettato di testo e prove di composizione di frasi o testo.
- Si raccomanda, ai fini della diagnosi di disortografia, di valutare componenti diverse in base al momento evolutivo (di seguito specificati):
- Nelle fasi iniziali dell'alfabetizzazione: valutare i processi di conversione fonema-grafema.
- Nel corso della scuola primaria: valutare le componenti ortografiche di tipo lessicale, che acquistano progressivamente nel tempo maggior rilevanza
- Al termine della scuola primaria: valutare la presenza di errori di conversione fonema-grafema che, se riscontrata in tale fascia temporale (fasi avanzate della scolarizzazione primaria), costituisce un elemento diagnostico di particolare gravità del disturbo.

Nello stesso documento si legge inoltre che:

4. ISS (2011) Consensus Conference Disturbi specifici dell'apprendimento Al- legato p.24

“Da studi condotti in lingua italiana (Angelilli et al., 2004, 2010) emerge che nell'evoluzione longitudinale del disturbo di scrittura la natura delle difficoltà ortografiche cambia con l'età e il livello di scolarità. I risultati sono coerenti con l'ipotesi che la disortografia causi una compromissione grave e di lunga durata della procedura di scrittura di tipo lessicale e una compromissione lieve e transitoria dell'apprendimento della via sub-lessicale di scrittura. Tali dati suggeriscono l'utilizzo di prove distinte in momenti evolutivi diversi.”⁴

“Da uno studio condotto su soggetti di lingua inglese (Gregg et al., 2008) che valuta le prestazioni di scrittura sia attraverso un compito standard di compilazione sia attraverso una batteria di prove di consapevolezza ortografica, consapevolezza fonologica e consapevolezza ortografica si configurano come due costrutti largamente indipendenti. Tali risultati suggeriscono che l’acquisizione dell’ortografia prevede anche abilità in larga parte indipendenti dalla consapevolezza fonologica e relativi all’acquisizione di una strategia di scrittura di tipo lessicale. Nello stesso studio viene inoltre specificato che la diagnosi dei DSA è di tipo “clinico”, per cui accanto a misure di tipo psicometrico, si prevedono anche una valutazione di tipo “qualitativo” che include ad esempio anche l’anamnesi personale del soggetto e alcuni campioni di composizione scritta raccolti in condizioni non standardizzate.”⁵

5. ISS (2011) Consensus Conference Disturbi specifici dell’apprendimento Al- legato p.12

A) Prove di dettato di singoli stimoli (parole e non parole)

Ai fini della diagnosi di disortografia, vengono effettuate prove di dettato di singoli stimoli (parole e non-parole).

Nel caso di lingue non trasparenti, quando viene fatto il dettato di una parola, l’esaminatore deve contestualizzare la parola stessa a causa di parole omofone ma non omografe. Quindi l’esaminatore dirà ad esempio: <<Pierce>> (parola omofona di “peace”). Successivamente dirà: <<Can I have a piece of bread?>>. Infine chiederà: <<Write “piece”>> “

Anche studi condotti sulla lingua italiana (Angelilli 2010, 2004) hanno evidenziato l’importanza dell’analisi qualitativa degli errori che può aiutare a differenziare i soggetti a basso rendimento (in inglese “low achievers”) dai soggetti con un disturbo specifico.

Nella Terza Consensus Conference DSA si legge infatti:

“Si raccomanda, ai fini della diagnosi di disortografia, di ricorrere all’analisi qualitativa degli errori quale ulteriore fonte di informazioni che può aiutare a orientare la diagnosi e a definire il profilo di funzionamento, in particolare nei casi dubbi, differenziando casi specifici da soggetti a basso rendimento.”⁶

6. ISS (2011) Consensus Conference Disturbi specifici dell’apprendimento p.25

B) Altre prove di scrittura

Nello stesso documento della Consensus Conference leggiamo le seguenti raccomandazioni cliniche:

7. ISS (2011) Consensus Conference
Disturbi specifici dell'apprendimento
pp.28-29

“Sulla base del giudizio degli esperti e dei dati di letteratura (Gregg et al., 2008) emerge l'importanza di affiancare alle prove di dettato di singoli stimoli anche prove di dettato di testo e di composizione di frasi o testo, attraverso cui valutare campioni di composizione scritta raccolti in condizioni non standardizzate. Poiché tali prove riproducono le condizioni in cui le risorse cognitive sono divise tra i compiti di costruzione del discorso, elaborazione delle frasi e codifica, esse possono far emergere difficoltà legate a scarsa automatizzazione delle regole di codifica. Infine consentono l'individuazione di alcuni errori (ad esempio, legati all'uso dell' h nel verbo avere e degli apostrofi), che altrimenti non possono emergere in prove di dettato di parole singole.”

6.5.4 Valutazione del lessico

È importante comprendere quale sia la ricchezza del vocabolario di un allievo/studente, al fine di poter distinguere eventuali difficoltà di apprendimento linguistico dalla mancanza di opportunità di apprendimento.

La valutazione del lessico si configura generalmente come un compito piuttosto complesso. Ciò è vero per i bambini, ma soprattutto per gli adulti.

Innanzitutto è necessario precisare che esistono un lessico attivo e un lessico passivo. Il lessico attivo si compone delle parole che un individuo conosce e utilizza. Il lessico passivo comprende tutte le parole che l'individuo conosce. Esso è l'unico che può effettivamente essere valutato.

Effettuare una valutazione del lessico è importante perché consente di prevedere o identificare possibili problemi nello sviluppo linguistico del bambino. L'ampiezza del vocabolario è infatti interconnessa alla capacità del bambino di sviluppare la morfosintassi della propria lingua. Un lessico ampio consente una maggiore complessità di pensiero e conduce alla necessità di sviluppare una maggiore complessità morfosintattica. Questa a sua volta consente al bambino di trasmettere informazioni, pensieri, concetti progressivamente più articolati. Si è osservato infatti che la lunghezza media dell'enunciato del bambino è proporzionale al numero di parole che egli conosce.

Un vocabolario troppo ridotto ha dunque effetti negativi sullo sviluppo della lingua materna. Tali effetti andranno a riflettersi nell'apprendimento di una lingua seconda o straniera.

Appropriarsi di un lessico esteso è estremamente importante per la comprensione del testo. Tuttavia esso non è l'unica componente necessaria. A volte può essere difficile per il lettore comprendere il senso di ciò che legge. Il lettore può conoscere il significato di tutte le parole di un testo, ma se non gli sono chiare le relazioni sintattiche tra i diversi elementi linguistici la comprensione risulterà compromessa. Altre volte il lettore può raggiungere una buona comprensione del testo anche se molte parole non gli sono note. In questo caso egli farà affidamento da un lato sulla morfosintassi, dall'altro sulle proprie conoscenze pregresse.

Box 6.12 - BaBil - Prove per la Valutazione delle competenze verbali e non verbali in Bambini Bilingui

(Contento S., Bellocchi S.e Bonifacci P., 2013 BaBil, Os Giunti)

Le prove BaBIL (Bambino BILINGUE) consentono di valutare le competenze verbali e non-verbali utilizzando come mediatore la lingua della famiglia (L1) e la lingua della scuola, l'italiano (L2) in bambini della prima classe della scuola primaria fino a bambini di 8 anni, se entro i primi due anni di esposizione all'italiano. Lo strumento vuole quindi valutare i profili linguistici nel rapporto L1-L2 e la dominanza linguistica di un bambino bilingue e esaminare, nell'ambito di progetti di screening, lo sviluppo di competenze verbali e non-verbali, senza che sia necessaria la presenza di un mediatore linguistico.

Caratteristiche chiave

Permette di valutare, attraverso prove specifiche, le competenze verbali e non. Si compone di quattro prove distinte. Otto lingue straniere prese in considerazione.

Struttura

Le prove per ciascuna L1 considerata sono costruite adattando le prove previste per la L2 in termini di linguaggio e contenuti. Vengono considerate otto L1 (**arabo-marocchino, arabo-tunisino, rumeno, albanese, tagalog, cinesemandarino, bengali, twi**) sulla base dei dati ministeriali sulle affluenze di bambini stranieri nelle scuole. Per ciascuna lingua sono previste le solite quattro prove:

Prova 1: lessico (vocabolario recettivo)

Prova 2: localizzazione spaziale, riconoscimento di quantità

Prova 3: etichettamento lessicale di colori, parti del corpo, lateralizzazione

Prova 4: prova di approfondimento.

Preso dal sito: <http://www.giuntios.it/it/catalogo/SC022>

Box 6.13 - La comprensione del testo

CHE	GRAFICO	SE
CONSISTE	CONOSCIUTA	UNO
CONTINUAMENTE	ISOLATI	PUNTI
CORRISPONDENTI	RICONOSCIUTO	RELAZIONE
CURVA	VARIANO	TABELLA
DISEGNA	SOLO	VALORI
VARIAZIONE	SPESSO	VARIABILI

Le conoscete tutte? Probabilmente sì. Ora leggete queste due frasi:

“ Se la relazione conosciuta tra le variabili consiste in una tabella di valori corrispondenti, il grafico consiste solo dell’insieme corrispondente di punti isolati. Se è riconosciuto che le variabili variano continuamente, spesso si disegna una curva per mostrare la variazione.”
Basic College Math. M. Michael Michaelson, 1945

Molti di voi troverebbero difficoltà nel dover spiegare il significato di queste frasi. Ciò dimostra in modo semplice che la conoscenza del significato di tutte le parole di un testo non è una condizione sufficiente per la comprensione. In molti casi essa non è neppure una condizione necessaria perché spesso siamo in grado di compensare la non conoscenza del significato di certe parole grazie al nostro background culturale e alla nostra capacità di fare inferenze. D’altra parte anche la conoscenza della morfologia è una componente importante nella comprensione del testo.

Provate a leggere ora questo testo:

Lo scorso sernio Finghedoro e Pribo stavano nel nerdino treppando cami gloppi e clemando grepi borli. Ecco che uno strezzo ditto buffa nel tresco di Finghedoro. Pribo glappa e glappa. “Oh Finghedoro,” chita “lo strezzo ditto tunna nel tuo grappo!”

Sicuramente ora sarete in grado di rispondere alle seguenti domande:

- 1) Questa storia quando è avvenuta? (scorso sernio)
- 2) Chi c’era con Finghedoro? (Pribo)
- 3) Dove stavano? (nel nerdino)
- 4) E stavano treppando qualcosa, che cosa? (cami)
- 5) Che tipo di cami? (gloppi)
- 6) E stavano clemando qualcosa. (grepi borli)
- 7) Che tipo avete detto? (borli)
- 8) Poi arriva un tipo di strezzo, che tipo di strezzo? (ditto)
- 9) E lui che fa? (buffa)
- 10) E dove va a buffare? (nel tresco di Finghedoro)
- 11) E Pribo che fa, non gli da una mano? (glappa glappa)
- 12) E poi chita qualcosa.. Che cosa? (Oh Finghedoro lo strezzo ditto tunna nel tuo grappo!”

Esempi presi dal filmato “Come può essere così difficile?” di D. Lavoie

6.5.6 Altre aree da indagare

Ci sono anche altre abilità che restano al di fuori del tradizionale approccio di valutazione, ma allo stesso tempo sono molto importanti nella comprensione degli allievi/studenti. Tenere in considerazione tali aspetti può essere utile per rendere gli allievi indipendenti nello svolgimento dei compiti della vita scolastica quotidiana.

A) Abilità di studio

Alcune persone hanno buone capacità organizzative, di pianificazione, e non incontrano difficoltà nel prendere appunti, ordinarli e ricordarli. La maggioranza degli studenti con DSA riscontrano difficoltà a sviluppare tali abilità trasversali che sono di fondamentale importanza nello studio.

Per questi studenti, quindi, potrebbe essere necessario fornire esplicite indicazioni per organizzare lo studio.

In lingua italiana esistono dei test che possono servire per valutare tali abilità ad esempio AMOS (Erickson)

B) Abilità informatiche

Le abilità informatiche possono rivelarsi importanti come supporto alle attività didattiche e allo studio.

Le tecnologie possono essere utili sia come supporto al processo di apprendimento, (si pensi all'utilizzo della sintesi vocale e del riconoscimento vocale utilizzato per l'apprendimento di nuovi suoni, (si vedano attività del Modulo 9) sia come strumenti di tipo compensativo (si pensi alla sintesi vocale utilizzata per la lettura di brani).

Per questo motivo è importante per un insegnante rendersi conto di come i propri studenti si destreggino con le nuove tecnologie. Se necessario è bene che ne promuova l'uso e che cerchi di farle percepire come strumenti utili a tutti e non come un ausilio per alcuni.

Teniamo presente che PC e altre tipi di tecnologie stanno progressivamente diventando uno strumento "naturale" sempre più utilizzato nelle scuole di ogni ordine e grado. (si veda per ulteriori informazioni il Modulo 9)



Immagine presa dal sito: <http://bethere2day.com/ww-whos-got-the-tipp-ex/>

6.6.5 Valutazione della memoria

Come spiegato nel Modulo 2, la memoria è un sistema formato da varie componenti che utilizzano diversi canali. Tra essi, il canale uditivo e quello visivo sono i principali.

Le difficoltà mnestiche, e in particolare i deficit a livello di memoria di lavoro, possono essere una tra le maggiori cause delle difficoltà dei processi di apprendimento (Ho, 1994; Gathercole, & Alloway, 2006).

Nel caso in cui sia noto che il soggetto ha scarse capacità mnestiche, è necessario aiutarlo a sviluppare strategie utili a superare questo tipo di difficoltà. Come sottolineato all'interno del Modulo 4, l'utilizzo di tecniche multisensoriali può risultare efficace. Per ulteriori chiarimenti si veda il link http://en.wikipedia.org/wiki/Memory_span.

La valutazione della memoria viene effettuata attraverso diversi test. Per la memoria a breve termine, ad esempio, i clinici utilizzano il cosiddetto "digit span", presente nelle principali scale di valutazione psicometrica (Memoria di cifre - test WISC). Nell'ultima versione delle scale WISC (WISC4) è presente una nuova prova che coinvolge la memoria di lavoro e che consiste nel riordinamento di lettere e numeri.

È importante ricordare che, il test digit span nel caso di alunni stranieri, deve essere effettuato nella loro lingua madre (Costa Pinto, 1991). Per ulteriori dettagli si veda box 6.14.

Recentemente in Italia è stata approntata una nuova batteria per indagare le capacità di memoria: PROMEA (Vicari, 2007)

i

Per la memoria di lavoro fonologica vengono utilizzate le Listening Span Test. (taratura per la scuola media: Palladino, 2005; taratura per la scuola primaria: Pazzaglia, Palladino e De Beni, 2000)

Gli insegnanti, invece, hanno a disposizione la batteria TEMA (Reynolds & Bigler, 2003).

Per la lingua inglese è possibile utilizzare, anche in ambito scolastico, il test informatizzato AWMA-2 (validato per un'età compresa tra i 4 e i 79 anni) che indaga la memoria di lavoro sia fonologica che visiva (Alloway, 2012) o le *Working Memory Rating Scale* (WMRS) validate per un'età compresa tra i 5 e gli 11 anni (Alloway T.P., Gathercole S., Kirkwood H., 2008).

Box 6.14 - Quale lingua usare nei test? Il caso della memoria uditiva a breve

È necessario fare attenzione a test come il cosiddetto Digit Span, che misura la memoria uditiva a breve termine. Il test consiste in un semplice compito che prevede, da parte del soggetto, l'ascolto e la ripetizione di una serie di numeri nello stesso ordine o nell'ordine inverso (ad es. il soggetto sente 2, 5, 8 e deve ripetere 2, 5, 8, oppure sente 2, 5, 8 e deve ripetere 8, 5, 2). È bene precisare che normalmente in Italia la media delle cifre correttamente ricordate, per il caso di ripetizione nello stesso ordine, è pari a 7. Nel caso di soggetti con DSA, spesso, essa scende a 3-4.

In caso di studenti stranieri il test Digit Span può fornire una misura non adeguata della memoria uditiva a breve termine. Infatti i risultati ottenuti possono dipendere: 1) dalle peculiarità della lingua parlata dal soggetto; 2) dal fatto che il test sia somministrato in una lingua diversa dalla lingua madre del soggetto.

Consideriamo più specificamente i due casi.

Nel primo caso, ciò che fa la differenza è il numero di sillabe contenute nelle diverse parole che identificano i numeri. In italiano la parola che identifica il numero 9, "nove", ha due sillabe, mentre in francese la parola "neuf" ha una sola sillaba. È probabile dunque che le due lingue, a parità di compito, diano risultati diversi. In effetti Ellis e Hennelly (1980) hanno riscontrato risultati diversi in Gallese rispetto all'inglese (5.77 vs 6.55, 12 soggetti con età 20-30 anni). Un confronto tra studenti universitari di lingua Cantonese, Mandarino e Inglese ha consentito di riscontrare valori della memoria uditiva a breve termine rispettivamente di 9.9, 9.2 e 7.2 (Stevenson, Lee e Stigler, 1986). Naveh-Benjamin e Ayres (1986) hanno misurato la memoria uditiva a breve termine in soggetti di lingua inglese, spagnola, ebraica e araba. I risultati, rispettivamente di 7.2, 6.4, 6.5, 5.8, sembrano mostrare una correlazione con il numero di sillabe contenute nelle parole che identificano i numeri in quelle lingue. È possibile infine consultare al riguardo i lavori di Chen e Stevenson (1988), e di Daneman e Carpenter (1980).

Nel secondo caso è possibile che il soggetto traduca i numeri ascoltati dalla lingua in cui viene proposto il test nella propria lingua madre, immagazzinandoli nella memoria a breve termine in quella lingua, per poi ripescarli e tradurli nuovamente nella lingua del test nel momento in cui deve ripeterne la sequenza. Questa possibile doppia traduzione influenza significativamente le misure della memoria uditiva a breve termine che si possono ottenere dal test.

6.6.6 Valutazione del profilo cognitivo

Le ultime raccomandazioni sulle diagnosi di DSA enfatizzano l'importanza di non prendere in considerazione il solo valore totale del Quoziente Intellettivo (QI), ma soprattutto il profilo cognitivo generale. Qui sotto riportiamo le tre raccomandazioni individuate nella Terza Consensus Conference:

"A1.1 Si raccomanda, ai fini della diagnosi di DSA, di considerare con maggiore flessibilità il criterio della discrepanza rispetto al QI.

A1.2 Si raccomanda, ai fini della diagnosi di DSA nelle condizioni di maggiore complessità intellettiva, per esempio con risultati di QI borderline (QI compreso tra 70 e 85), di utilizzare per l'esame del livello intellettivo strumenti di misura multicomponentiali, poiché il profilo cognitivo generale è più informativo del semplice livello di QI per la formulazione della diagnosi.

A1.3 Si raccomanda, ai fini della diagnosi di DSA, di enfatizzare la discrepanza delle prestazioni rispetto alle prestazioni attese per il livello di scolarità del soggetto.

Si precisa in particolare che rimane immutato il criterio di esclusione del ritardo mentale (quoziente intellettivo, QI, inferiore a 70, valutato con un test standardizzato somministrato individualmente)."⁸

8. ISS (2011) Consensus Conference
Disturbi specifici dell'apprendimento p. 13

Box 6.15 - Criterio della discrepanza (dalla Terza Consensus Conference, ISS, 2011)

Secondo l'ICD-10 (*International statistical classification of diseases and related health problems*, Classificazione internazionale delle malattie pubblicata dall'Organizzazione mondiale della sanità) è richiesto che il livello delle prestazioni nelle prove di lettura, scrittura o calcolo sia significativamente inferiore a quello atteso in base alla scolarità e al livello intellettivo.

Nella pratica tale criterio è stato applicato secondo due approcci, di seguito riportati, il secondo dei quali più frequentemente adottato nei Paesi europei:

- calcolare valori standard sia per il livello intellettivo sia per le prestazioni scolastiche e richiedere che la differenza tra i due valori rispetti un cut-off che di solito è posto a 1 o 2 deviazioni standard o errori standard
- porre dei cut-off sia per il livello prestazionale (solitamente posto a un massimo di -1 , $-1,5$ o -2 deviazioni standard, oppure al 10° o 5° percentile rispetto alle medie per età o scolarità) sia per il livello intellettivo (solitamente posto a un minimo di 85 punti di QI).

La prima soluzione permette la fluttuazione dei livelli prestazionali verso l'alto e verso il basso, cioè permette la diagnosi di DSA anche nei casi in cui il livello prestazionale non sia al di sotto dei livelli medi per l'età, nel caso il QI sia particolarmente alto; viceversa, permette di diagnosticare un DSA anche con livelli di QI più bassi di 85, nel caso i punteggi ottenuti alle prove sulle abilità scolastiche rispettino la discrepanza con il QI. Questa soluzione si basa sull'assunto che il livello di abilità scolastica sia prevedibile a partire dall' livello intellettivo.

La seconda soluzione non richiede di riferirsi a una ben determinata relazione tra livello intellettivo e livello delle abilità scolastiche. Tuttavia, il fatto di escludere dalla diagnosi soggetti con QI inferiori a 85, anche in presenza di livelli prestazionali molto bassi, sottintende il presupposto che le basse prestazioni in quei casi siano di natura diversa rispetto a quanto avviene per soggetti con QI pienamente nella norma (essendo i casi di ritardo mentale comunque esclusi dalla categoria diagnostica in quanto appartenenti ad altra categoria, il problema si pone per i soggetti con QI compreso tra 70 e 85, la cosiddetta fascia borderline). Dunque, pur se in modo meno esplicito, anche questa posizione si ispira all'assunto che un livello intellettivo basso è di per sé giustificazione di prestazioni in lettura, scrittura e calcolo al di sotto della norma. In base a questo principio, sembrerebbe quindi lecito differenziare due tipologie di "lettori lenti": quelli con una significativa discrepanza rispetto al livello intellettivo e quelli con prestazioni non discrepanti rispetto al QI.

della distinzione tra soggetti “discrepanti” e “non discrepanti” finora analizzata, si pongono una serie di problemi legati alle proprietà psicometriche (attendibilità, stabilità) delle variabili misurate e alla metodologia della misurazione. Tali questioni sono riassumibili in tre aree, di seguito analizzate in maggior dettaglio:

- a. le effettive correlazioni tra intelligenza e abilità di lettura e scrittura;
- b. la stabilità e attendibilità delle misure di QI;
- c. l'appropriatezza dei test di QI.

La questione delle effettive correlazioni tra intelligenza e abilità di lettura e scrittura è ancora controversa: mentre nella popolazione normale si stimano correlazioni di 0,6-0,7, all'interno della popolazione con DSA le correlazioni sono molto più basse e vengono riportate come nulle da alcuni studi (Naglieri, 1993), come significative da altri (Thomson, 2003), fino a uno studio (Lyytinen, 1993) che mostra come le correlazioni tra QI (misurato con le Matrici di Raven) e abilità di lettura e comprensione del testo calino notevolmente da 8-9 anni (contributo QI ca. 16%) a 10-12 anni (contributo QI circa 3%).

Per quanto riguarda la stabilità e attendibilità delle misure di QI, alcuni studi sostengono la possibilità di un abbassamento dei QI come conseguenza della limitazione nelle stimolazioni (lettura, apprendimento di nuove nozioni, ecc.) e del calo motivazionale legati al disturbo stesso di lettura (il cosiddetto “effetto Matthew”) (es. decrescita del QI Verbale dopo 80 mesi, riportata Ingesson, 2006), mentre altri la confutano (Thomson, 2003). È possibile che tali effetti dipendano dalla fascia d'età considerata (bambini di 10-12 anni seguiti per circa due anni nello studio di Thomson (Thomson, 2003), ragazzi seguiti dai 12 ai 18-20 anni nello studio di Ingesson (Ingesson, 2006), tipo di test usato e parametro considerato. Ad esempio lo studio di Ingesson (Ingesson, 2006) mostra che mentre il QI Verbale decresce significativamente, il QI Performance aumenta altrettanto significativamente, mantenendo il QI totale sostanzialmente stabile nel tempo, se misurato alle scale Wechsler.

Infine anche l'appropriatezza dei test per il livello intellettivo va valutata accuratamente, per escludere una possibile penalizzazione del bambino legata all'uso di test eccessivamente sensibili alla presenza di disturbi di lettura (o di linguaggio), che quindi sottostimerebbero le potenzialità generali del bambino (Chin, 2001; Masutto, 1992). Ad esempio lo studio italiano Masutto, 1992 (Masutto, 1992) evidenzia che ad una batteria di prove criteriali, che valuta abilità cognitive non direttamente legate a lettura e scrittura, ma che costituiscono prerequisiti all'acquisizione della lettura (analisi visiva, memoria, scansione seriale da sinistra a destra, discriminazione uditiva, memoria uditiva sequenziale, fusione uditiva, integrazione visuo-uditiva, percezione visiva globale), i soggetti dislessici ottengono punteggi significativamente più bassi rispetto ai soggetti di controllo, a dimostrare la possibilità che le prove somministrate, pur non coinvolgendo direttamente abilità di lettura e scrittura, risentano dei deficit alla base del DSA stesso.

Per la bibliografia si vedano i due documenti citati scaricabili dal seguente link:

www.lineeguidadsa.it/download_documentiDSA/Raccomandazioni_CC_DSA.zip

Conclusioni

Lo scopo della valutazione è quello di individuare le cause delle difficoltà che un allievo/studente può incontrare nel percorso scolastico, e di identificare e mettere a punto strategie che gli consentano di superare tali difficoltà e di realizzare il proprio potenziale.

È necessario partire da una valutazione delle competenze, dei bisogni, dei punti di forza e di debolezza dell'allievo, al fine di mettere in atto per lui un intervento mirato che lo protegga dall'incorrere nella frustrazione e nel senso di fallimento agli occhi di se stesso, dei genitori, del sistema scolastico e dei coetanei.

Soprattutto nel caso di allievi/studenti con dislessia, il senso di fallimento e di frustrazione è spesso una costante. Per questo è importante metterne in risalto i punti di forza, in quanto essi costituiranno la base per un apprendimento più efficace.

Box 6.16 - Dibattito dell'utilizzo del criterio di discrepanza nella diagnosi di dislessia (dalla Terza Consensus Conference, ISS, 2011)

“Dagli studi condotti su lingue sia opache sia trasparenti emerge in modo concorde che non ci sono differenze sostanziali tra bambini con difficoltà di lettura discrepanti e non discrepanti per QI comunque nella norma, né rispetto al profilo cognitivo (salvo alcune ovvie differenze nelle prestazioni intellettive), né rispetto alla risposta al trattamento.

Differenziare i dislessici sulla base del loro QI ha pertanto una scarsa validità empirica, dal momento che nel confronto tra gruppi di soggetti con DSA distinti per essere discrepanti e non discrepanti non emergono differenze significative. Inoltre il profilo cognitivo generale è risultato più informativo del semplice livello di QI per la formulazione della diagnosi.

L'utilizzo del QI nell'applicazione del criterio della discrepanza produce incertezza diagnostica a causa delle problematiche legate alle proprietà psicometriche (attendibilità, stabilità) delle variabili misurate e alla metodologia della misurazione del test intellettuale utilizzato.

Pertanto le diagnosi di dislessia effettuate con il criterio di discrepanza rispetto al QI appaiono meno attendibili e meno stabili nel tempo.”

Qui di seguito proponiamo un altro estratto del documento tratto dall'allegato alla terza consensus conference sul dibattito scientifico a proposito del criterio di discrepanza riportato dalla letteratura negli ultimi 20 anni riguardo la dislessia. (Per gli altri DSA si veda il documento citato)

“La validità della distinzione tra soggetti “discrepanti” e “non-discrepanti” è stata esplorata in numerosi studi. Tra questi, riportiamo di seguito i risultati di quegli studi condotti secondo una metodologia di ricerca qualitativamente migliore che garantisce la maggior affidabilità dei risultati.

È stata condotta una revisione sistematica e meta-analisi (Stuebing, 2002), che include 46 studi pubblicati tra il 1974 e il 1998, in cui l'obiettivo è valutare se due gruppi di soggetti affetti da DSA distinti per essere “discrepanti” e “non discrepanti” (secondo quanto illustrato nelle Raccomandazioni, Quesiti A123, paragrafo “Criterio della discrepanza”) differiscono tra loro negli esiti raggiunti tre macro-domini: comportamento, successo scolastico, abilità cognitive (che raggruppano numerose variabili di esito prese in considerazione). I risultati mostrano una sostanziale sovrapposizione negli esiti raggiunti dai due gruppi sia nel comportamento (ES quasi nullo: -.05) sia nel successo scolastico (-.12), mentre emerge una lieve differenza nelle abilità cognitive (.30), dovuta ai punteggi prevedibilmente più alti di QI (di almeno 1 DS) del gruppo “discrepanti”. Gli autori concludono che sembra esserci una scarsa validità empirica per differenziare i cattivi lettori sulla base del loro QI.

Un secondo studio (Newman, 1991), condotto su un campione di 462 bambini (età media 8 anni e 7 mesi), indaga la possibilità di identificare i soggetti con dislessia attraverso l'analisi e l'interpretazione della discrepanza tra le capacità di lettura e scrittura e altre abilità, tra cui il QI, abilità visuo-percettive, lateralizzazione, memoria, adattamento psicosociale (variabili misurate attraverso questionari compilati da genitori e insegnanti). Il campione è suddiviso mediante cluster analysis in cinque gruppi con differente discrepanza Abilità di lettura – Altre abilità; i risultati mostrano come il gruppo descrivibile come dislessico in base ai criteri più restrittivi, con una

significativa discrepanza tra QI e abilità di lettura e scrittura, differisce dagli altri anche in prove di memoria, percezione, lateralità, nel tipo di errori di scrittura, nei punteggi ai questionari per insegnanti e familiari. Questo gruppo non è però caratterizzato da punteggi di QI più alti, non confermando dunque la necessità di porre cut-off al livello intellettivo. Applicando la cluster analysis al gruppo dei soggetti dislessici, inoltre, emergono due sottogruppi distinguibili in base al livello di gravità, ma non per profili cognitivi qualitativamente diversi, né per età e QI. Gli autori concludono che il profilo cognitivo generale è più informativo del semplice livello di QI per la formulazione della diagnosi.

A integrazione delle evidenze prodotte dai due studi di cui sopra (Stuebing, 2002 e Newman, 1991), si riportano brevemente i risultati di tre studi, minori per numerosità del campione e forza delle evidenze, ma riferiti a ortografie trasparenti e pertanto maggiormente trasferibili alla lingua italiana. Il primo studio (Jimenez, 1994), riferito alla lingua spagnola, propone a 133 bambini spagnoli tra gli 8 ed i 13 anni, di cui 77 bambini con disturbo di lettura e 56 senza disturbo di lettura, un compito di decisione lessicale. I soggetti sono divisi in quattro gruppi secondo le fasce di QI. L'obiettivo è valutare il contributo del QI (rilevato attraverso le scale Wechsler) e delle variabili di 3 tipo linguistico nel differenziare le prestazioni dei due gruppi di soggetti. I risultati mostrano come il QI sia meno determinante rispetto alle variabili linguistiche nel differenziare i due gruppi e come i soggetti con difficoltà di lettura siano meno influenzati, rispetto ai normolettori, da variabili quali la frequenza e soprattutto la lunghezza della parole, indipendentemente dal livello di QI. Gli autori concludono che l'uso del QI tra i criteri diagnostici non è giustificato dalle evidenze scientifiche del momento. Il secondo studio (Rispen, 1991), riferito alla lingua olandese, analizza gli effetti prodotti dall'applicazione di due procedure diagnostiche diverse in un campione di 399 bambini olandesi di prima e seconda scuola primaria. Con la prima procedura la discrepanza è calcolata solo rispetto alla classe frequentata (-1,65 DS rispetto alle norme per la classe); con la seconda procedura si introduce la correlazione tra i punteggi di QI e i punteggi di lettura nella precedente formula per calcolare la discrepanza. Si tratta dunque anche in questo caso dell'identificazione di bambini con difficoltà di lettura discrepanti e non-discrepanti per QI. Gli autori concludono che il riferimento al QI nel calcolo della discrepanza ha un impatto limitato sul numero di bambini diagnosticati con DSA: escludendo il QI dalla formula, l'aumento del numero di bambini diagnosticati come DSA è del 0,2-0,5 % (a seconda del test di lettura utilizzato). Inoltre l'abbassamento del cut-off sul QI da 85 a 80 porta ad un aumento dell'1,5% con la prima procedura, dell'1,3% con la seconda procedura. In conclusione la differenza nel cut-off induce variazioni più significative (ma comunque molto limitate) nel numero di soggetti diagnosticati rispetto all'uso del QI nella formula di inclusione. Infine l'ultimo studio (Svensson, 2006) riferito alla lingua svedese (ortografia moderatamente trasparente), condotto su un campione di 193 soggetti, evidenzia come l'inclusione del QI nel criterio diagnostico porti ad una minor stabilità delle diagnosi effettuate a 9 e a 19 anni. L'utilità del criterio della discrepanza è stato indagato anche valutandone il valore predittivo sulla risposta al trattamento, ma non è stata trovata conferma sperimentale a quest'ipotesi. Per esempio in uno studio (Stage, 2003) compiuto su 128 bambini di 6 anni, i risultati mostrano come sebbene il QI Verbale (QIV) sia uno dei predittori del miglioramento dopo un training sulla lettura di parole e non-parole, esso non è un miglior predittore rispetto ad indici di abilità fonologica, denominazione rapida e abilità attentive (in particolare, il QIV è un predittore irrilevante del miglioramento nella lettura di non-parole). Inoltre, l'entità della discrepanza tra QI e abilità di lettura e scrittura non predice il miglioramento in nessuna delle prove. Oltre alla questione della validità

Bibliografia



Albanesi E., Cappa C., Muzio C., Migliardi M., L' applicazione del questionario RSR nelle scuole secondarie di II° grado per la rilevazione di apprendimento non segnalate - risultati preliminari. 10° Convegno Internazionale Imparare questo è il problema La Dislessia Evolutiva vent'anni dopo San Marino, 17-18 settembre 2010

<http://ubuntuone.com/5CDw2H7IOVaobBWSAFT4jh>

Access date: 07/12/2013

Alegria, J., Pignot, E., & Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory & Cognition*, 10(5), 451-456.

Allamandri V. (2005), Screening per l'individuazione precoce dei bambini a rischio di dislessia, «Dislessia», vol. 2, 2, pp. 209-228.

Alloway T.P. , Gathercole S., Kirkwood H., (2008), Working Memory Rating Scale (WMRS), Pearson

Alloway T.P. (2012) Alloway Working Memory Assessment - Second Edition (AWMA-2), Pearson

Angelelli P et al. (2010) Spelling impairments in Italian dyslexic children: phenomenological changes in primary school. *Cortex*;46(10):1299-311.

Angelelli P et al.(2004) Characteristics of writing disorders in italian dyslexic children. *Cognitive and Behavioral Neurology*;17(1):18-31.

Bellocchi, S., & Genesee, F. (2012). L'apprendimento della lettura in bambini scolarizzati in una seconda lingua: traiettorie evolutive tipiche e difficoltà. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 16(3), 481-506.

http://www.lineeguidadsa.it/procedure/ApprendimentoLetturaL2_Bellocchi012.zip

Access date: 07/12/2013

Ben-Dror I et al. (1991) Word identification in isolation and in context by college dyslexic students. *Brain and Language*;40(4):471-90.

Bentin S, Hammer R and Cahan, S (1991) The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness. *Psychological Science*, 2, 271-274. Web access

http://www.haskins.yale.edu/sr/SR109/SR109_11.pdf

Access date: 23/09/12

Bortolini, U. (2004). Test PFLI. Prove per la valutazione fonologica del linguaggio infantile. Pisa: Del Cerro.

BPS (1999) British Psychological Society (1999: reprint 2005) Dyslexia, Literacy and Psychological Assessment: Report by the Working Party of the Division of Educational and Child Psychology of the British Psychological Society, BPS, Leicester

Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental psychology*, 26(3), 429.

Cappa C., Albanesi E., Gagliano A., Guglielmino P., Molinas L., Muzio C., Rossi (2013) V. RSR-DSA -Questionario di osservazione sistematica per la rilevazione di difficoltà e disturbi dell'apprendimento, OS Giunti, Firenze.

Caravolas, M., Volin, J., Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 107-139.

Chen C., Stevenson H.W. (1988). Cross-linguistic differences in digit span of preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 46(1): 150-158.

Chin, C. E., Ledesma, H. M. L., Cirino, P. T., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Frijters, J. C., & Lovett, M. W. (2001). Relation between Kaufman Brief Intelligence Test and WISC-III scores of children with RD. *Journal of learning disabilities*, 34(1), 2-8.

Cline, T., & Shamsi, T. (2000). Language needs or special needs?: the assessment of learning difficulties in literacy among children learning English as an additional language: a literature review.

Cornoldi, C., Colpo, G., & Gruppo, M. T. (2011). Prove di lettura MT-2 per la Scuola Primaria. Firenze: Giunti OS.

Cornoldi, C., & Colpo, G. (2012). Nuove prove di lettura MT per la scuola secondaria di I grado. Firenze: Giunti OS.

Cornoldi C., Pra Baldi A., Friso A., Giacomini A., Giofrè D., Zaccaria S. (2010) MT Avanzate – 2 Prove MT Avanzate di Lettura e Matematica 2 per il biennio della scuola secondaria di II grado. Firenze: Giunti OS.



De Cagno, A. G., Mollo, F., Paloscia, M., Rossiello, B., Vagnoni, S., Ventimiglia, F. (2003). I suoni delle parole: giocare con la fonologia. In T. G. Scalisi, M. Orsolini, C. Maronato (a cura di), *Bambini in difficoltà nell'apprendimento della lingua scritta*. (206-211). Roma: Edizioni Kappa.

Duncan LG (2010) Phonological development from a cross-linguistic perspective contenuti nel libro di Brunswick, McDougall and de Mornay Davies' *Reading and dyslexia in different orthographies.*"

EDA (2012) European Dyslexia Association. What is dyslexia? Web Access: <http://www.eda-info.eu/en/about-dyslexia.html> Access date 24/09/12

Ellis, N. C. and Hennesly, R. A. (1980), A bilingual word-length effect: Implications for intelligence testing and the relative ease of mental calculation in Welsh and English. *British Journal of Psychology*, 71: 43–51.

Gathercole, S. E. & Alloway, T.P. (2006). Practitioner Review: Short-term and working memory impairments in neurodevelopmental disorders: diagnosis and remedial support. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47(1), 4-15

Glez, J. E. J., & López, M. R. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ?. *Journal of learning disabilities*, 27(3), 155-163.

Golz, A., Westerman, S. T., Westerman, L. M., Gilbert, D. A., & Netzer, A. (2006). Does otitis media in early childhood affect reading performance in later school years?. *Otolaryngology--Head and Neck Surgery*, 134(6), 936-939.

Goswami U (2010) A psycholinguistic grain size view of reading acquisition across languages.

Gregg, N., Bandalos, D. L., Coleman, C., Davis, J. M., Robinson, K., & Blake, J. (2008). The validity of a battery of phonemic and orthographic awareness tasks for adults with and without dyslexia and attention deficit/hyperactivity disorder. *Remedial and Special Education*, 29(3), 175-190.

Hermann JA et al.(2006) Meta-analysis of the nonword reading deficit in specific reading disorder. *Dyslexia* 2006;12(3):195-221.

Ho CS-H and Bryant P (1997) Phonological skills are important in learning to read Chinese. *Developmental Psychology*, 33, 946-951

Ingesson, S. G. (2006). Stability of IQ measures in teenagers and young adults with developmental dyslexia. *Dyslexia*, 12(2), 81-95.

Invalsi (2013) OCSE PISA 2012 Rapporto Nazionale
www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf
Access date 07/12/13

Jimenez (1994) vedi Glez, J. E. J., & López, M. R. (1994).

Landerl, K., Wimmer, H., & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63(3), 315-334.

Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150.

Liberman, I. Y., Liberman, A. M., Mattingly, I., & Shankweiler, D. (1980). Orthography and the beginning reader. *Orthography, reading, and dyslexia*, 137-153.

Lundberg I, Frost J, Peterson O (1988) Effects of an extensive programme for stimulating phonological awareness in pre-school children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284

Lyytinen, H., Havu, S., Leinonen, S., Holopainen, E., Aro, M., & Ahonen, T. (1993). Assessing Reading Skills with a Computer-aided Set of Tests Based on the Dual-route Theory of Reading. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682(1), 380-382.

Marotta L. , Trasciani M. , Vicari S.,(2004) CMF Valutazione delle competenze metafonologiche, Erickson, Gardolo

Massutto C., & Cornoldi, C. (1992). Cognitive profiles and deviation patterns of dyslexic children. *Perceptual and motor skills*, 75(1), 15-18.

Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de psychologie cognitive*, 7(5), 415-438.

Medeghini, R. (2005). Perché è così difficile imparare? Come la scuola può aiutare gli alunni con disturbi specifici di apprendimento. Gussago (BS): Vannini Editrice



Naglieri, J. A., & Reardon, S. M. (1993). Traditional IQ is irrelevant to learning disabilities—intelligence is not. *Journal of Learning Disabilities*, 26(2), 127-133.

Naveh-Benjamin M., Ayres T.J. (1986) Digit span, reading rate, and linguistic relativity *The Quarterly. Journal of Experimental Psychology*, sez. A, 38 , 4.

Newman S., Wright S., Fields H., (1991) Identification of a group of children with dyslexia by means of IQ-achievement discrepancies. *British Journal of Educational Psychology*, 61(2), 139-154.

Palladino P., (2005) Uno strumento per esaminare la Memoria di Lavoro verbale in bambini di scuola elementare: taratura e Validità, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, (1), aprile, pp. 129-150

Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. (2011). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Pazzaglia F., Palladino P., De Beni R. (2000) Presentazione di uno strumento per la valutazione della memoria di lavoro verbale e sua relazione con i disturbi della comprensione, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, (3), dicembre, pp. 465-486

Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 283-319.

Peters, S. A., Grievink, E. H., Bon, W. H., Bercken, J. H., & Schilder, A. (1997). The contribution of risk factors to the effect of early otitis media with effusion on later language, reading, and spelling. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39(1), 31-39.

Porpodas, C. (1990). Processes used in children's reading and spelling of Greek words. *Perspectives on dyslexia*, 2, 197-210.

Reynolds C.R., Bigler E.D. (2003), *Test TEMA - Memoria e apprendimento*, Erickson

Rispens, J., Van Yperen, T. A., & Van Duijn, G. A. (1991). The Irrelevance of IQ to the Definition of Learning Disabilities Some Empirical Evidence. *Journal of Learning Disabilities*, 24(7), 434-438.

Sartori, G., Job, R., & Tressoldi, P. E. (2007). DDE-2. Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva (Battery for the assessment of developmental dyslexia and dysorthographia). Firenze: Giunti OS.

Stella, G., Pizzoli, C., & Tressoldi, PE (2000). Prova Peabody di Vocabolario recettivo adattamento italiano e standardizzazione di inglese Peabody immagine di prova (vocabolario ppvt) da LM Dunn e LM Dunn.: Omega Edizioni .

Stevenson H.W, Lee S. Y, Stigler J. W. (1986) Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children. *Science* 03/1986; 231(4739):693-9.

Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 39(2), 469-518.

Stage, S. A., Abbott, R. D., Jenkins, J. R., & Berninger, V. W. (2003). Predicting Response to Early Reading Intervention From Verbal IQ, Reading-Related Language Abilities, Attention Ratings, and Verbal IQ—Word Reading Discrepancy Failure to Validate Discrepancy Method. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 24-33.

Suraniti S, Ferri R, Neri V. (2009) TROG-2, Giunti OS Edition, Firenze, Italian adaptation, Bishop DVM (2003) Test for Reception of Grammar-version 2.

Svensson I. et al. (2006) How persistent are phonological difficulties? A longitudinal study of reading retarded children. *Dyslexia*;12(1):3-20.

Swanson HL et al.(2003) Rapid naming, phonological awareness, and reading: a meta-analysis of the correlation evidence. *Review of Educational Research* ;73(4):407-40.

Thomson, M. (2003). Monitoring dyslexics' intelligence and attainments: A follow-up study. *Dyslexia*, 9(1), 3-17.

Torneus M (1984) Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem? *Journal of Educational Psychology*. 76, 1346-1358.

Tressoldi P. et al., (1989) Valore predittivo della consapevolezza fonemica sul livello di lettura e scrittura nel primo anno di scuola elementare, *Giornale Italiano di Psicologia*, n.2, pp.279-292



Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.

Wechsler D. WISC-IV Wechsler Intelligence Scale for Children-IV Versione Italiana (2012) a cura di Orsini A., Pezzuti L., Picone L. Organizzazione Speciali, OS. Giunti

Siti web e letture di approfondimento



Bellocchi, S., & Genesee, F. (2012). L'apprendimento della lettura in bambini scolarizzati in una seconda lingua: traiettorie evolutive tipiche e difficoltà. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 16(3), 481-506.
http://www.lineeguidadsa.it/procedure/ApprendimentoLetturaL2_Bellocchi012.zip
 Access date 07/12/13

Cobb, T. (2007). Computing the vocabulary demands of L2 reading. *Language Learning & Technology*, 11(3), 38-63.

Goulandris N (2003) Dyslexia in different languages – Cross linguistic comparisons. *Whurr*.

Hall D (2001) Assessing the needs of bilingual pupils. David Fulton Publishers. London.

Harris M and Hatano G (1999). Learning to read and write – A cross linguistic perspective. Cambridge University Press

Kormos J and Smith AM (2012) Teaching languages to students with specific learning difference. *Multilingual matters*. Bristol.

McQuillan, J., & Krashen, S. D. (2008). Commentary: Can free reading take you all the way? A response to Cobb (2007). *About Language Learning & Technology*, 6(27), 104.

Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual review of psychology*, 63, 427-452.
<http://ase.tufts.edu/crlr/documents/2012AROP-RapidAutomatizedNaming.pdf>

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Children's reading impairments: From theory to practice. *Japanese Psychological Research*.
www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1369142355_snowling_2013.pdf
 Access date 07/12/13

Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 1997-2007.
<http://europepmc.org/articles/PMC3465717/> Access date 07/12/13

Wimmer, H., & Schurz, M. (2010). Dyslexia in regular orthographies: manifestation and causation. *Dyslexia*, 16(4), 283-299.
http://www.lineeguidadsa.it/criteri_diagnostici/RegularOrthWimmer010.zip
 Access date 07/12/13



Modulo 6

VALUTAZIONE DELLE ABILITÀ DELLO STUDENTE: PUNTI DI FORZA E DI DEBOLEZZA

Autori

Ian Smythe Docente a contratto presso l'Università del Galles, Newport, si occupa di difficoltà specifiche dell'apprendimento in diverse lingue

e-mail: ianssmythe@gmail.com

Autori della versione adattata Italiana¹:

Claudia Cappa Ricercatrice CNR, responsabile modulo di ricerca " Metodologie e tecnologie didattiche per i Disturbi specifici dell'apprendimento." Docente a contratto presso l'Università di Torino.

e-mail: claudia.cappa@cnr.it

Federica Carnovale Psicologa e borsista CNR sui disturbi dell'apprendimento e multilinguismo.

e-mail: federica.carnovale@gmail.com

Sara Giulivi: Ricercatrice in ambito linguistico presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI di Locarno.

Docente di lingua italiana presso il Franklin College di Lugano

e-mail: sara.giulivi@supsi.ch

Carlo Muzio Neuropsichiatra infantile, Professore associato CNR, docente a contratto di Neurolinguistica presso l'Università di Pavia.

e-mail: carlo.muzio55@alice

¹Authors are in alphabetical order. All authors have contributed equally to the write up of the present module.

