



**LIBRO BIANCO SUI
DISTURBI SPECIFICI
DI APPRENDIMENTO
DELLA LETTURA**



WHITE PAPER ON SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES IN READING

Questo lavoro è il risultato del Progetto Fostering Inclusive Learning for Children with Dyslexia in Europe by Providing Easy-to-Use Virtual and/or Augmented Reality Tools and Guidelines 2018-1-ES01- KA201-050659 finanziato dalla Commissione Europea e dall'Università di Burgos (Spagna).

SCIENTIFIC EDITORS:

UNIVERSITY OF BURGOS: Radu Bogdan Toma, David Hortigüela Alcalá, Lucía Muñoz Martín, Sonia Velasco Pérez, Sonia Rodríguez Cano, Vanesa Delgado Benito e Vanesa Ausín Villaverde.

IRCCS EUGENIO MEDEA: M^a Luisa Lorusso y Andrea Martinuzzi.

ASOCIATIA BUCURESTI PENTRU COPII DISLEXICI: Angela Ioan.

K-VELOCE: Belén Costa Ruiz.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA: Vitor Manuel Barrigão Gonçalves.

Stampato in Spagna: 2022



"A tutti i bambini e gli adolescenti che ogni giorno inseguono il proprio sogno, quello di essere se stessi."

INDICE

1. INTRODUZIONE.....	9
2. DAL CONCETTO DI DISLESSIA AL CONCETTO DI DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO NELLA LETTURA.....	12
3. STUDENTI CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO DELLA LETTURA	17
3.1. Disturbo specifico di apprendimento nei processi di lettura di base o dislessia.....	17
3.2. Disturbo specifico di apprendimento in processi di lettura complessi.....	23
4. POLITICA EDUCATIVA CON ATTENZIONE ALLA DIVERSITÀ	25
4.1 Disturbi specifici di apprendimento politica internazionale dell'istruzione: UNESCO e Agenda 2030.....	26
4.2 I disturbi specifici di apprendimento nella politica educativa dell'Unione Europea.....	30
4.3 I disturbi specifici di apprendimento nella politica educativa dei paesi partecipanti.....	32
4.3.1. In Italia	55
5. IDENTIFICAZIONE E ATTENZIONE AI DSA NELLA LETTURA	64
5.1 Dal modello basato sulla discrepanza al modello basato sull'intervento	65
5.2 Modelli e professionisti responsabili della loro identificazione e cura nei paesi partecipanti	67
5.1.2. In Italia.....	73
6. INTERVENTO PRIMARIO. ATTENZIONE EDUCATIVA AGLI STUDENTI CON DSA NELLA LETTURA DAL CURRICULUM	78
6.1. Le cinque abilità che predicono il successo nella lettura	79
6.2. Attenzione educativa che si riceve dal curriculum in ogni paese.....	89
6.2.2. Il curriculum in Italia	102
7. INTERVENTO SECONDARIO E TERZIARIO DEL DSA NELLA LETTURA	107
7.1. Universal Learning Design: cura inclusiva e attenzione personalizzata	108
7.2. Assistenza educativa secondaria e terziaria in Spagna	115
7.3 La famiglia di studenti con difficoltà di apprendimento specifiche di lettura e la scuola.....	117
7.4. Necessità di formazione degli insegnanti: iniziale e continua	120
8. RIGUARDO ALLA CONOSCENZA CHE GLI INSEGNANTI PRATICANTI HANNO DELLE DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO NELLA LETTURA	122
9. RISORSE TECNOLOGICHE PER SODDISFARE I BISOGNI EDUCATIVI DI PERSONE	



CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO DELLA LETTURA 124
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI..... 128

1. INTRODUZIONE

La competenza di lettura si riferisce alla capacità degli individui di comprendere, utilizzare, riflettere e impegnarsi su testi scritti per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le conoscenze e le potenzialità personali e partecipare alla società (OECD, 2015, p.9). Si tratta, quindi, di uno strumento molto potente per lo sviluppo di una cultura e per tutti i suoi membri.

Lo scopo delle letture che gli studenti fanno in classe può essere molto vario: ricostruirsi con il testo scritto; acquisire nuove conoscenze; essere in grado di utilizzare le informazioni contenute nel testo per svolgere altri compiti... In questo contesto, leggere efficacemente è un processo cognitivo complesso perché richiede l'interrelazione di un insieme di conoscenze, con una serie di processi generali e specifici, e con un'attitudine alla prestazione.

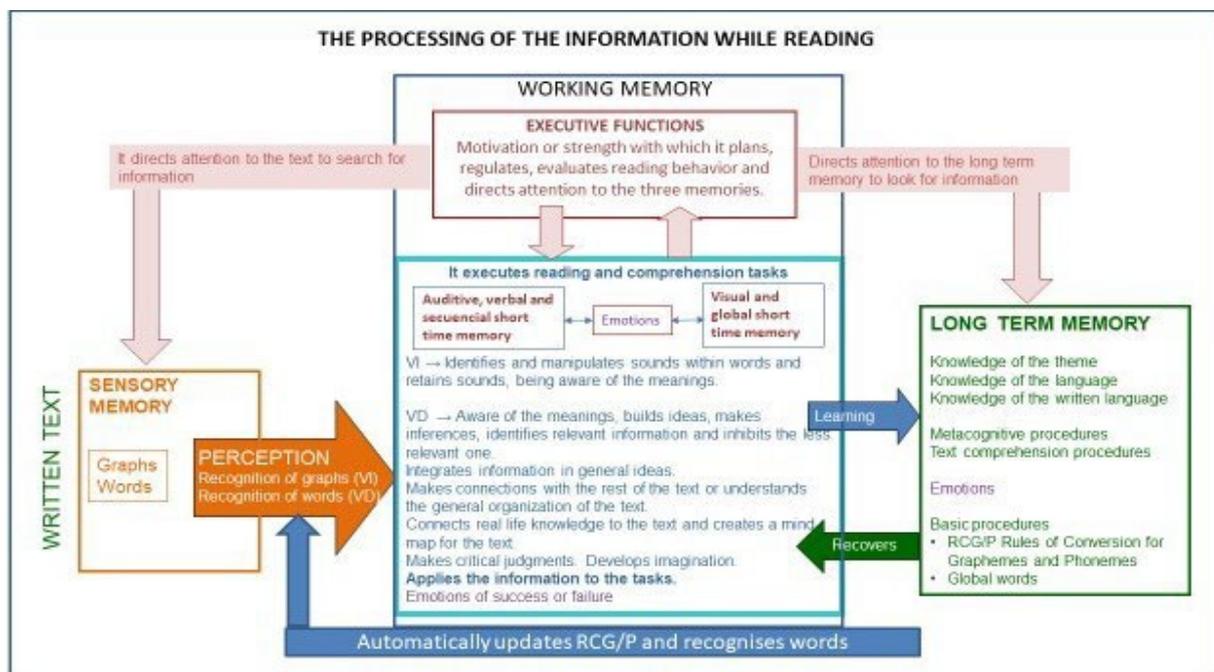
Perciò, è necessario che il lettore mobiliti le sue conoscenze pregresse sul mondo fisico e sociale del tema, perché dovrà costruire ponti cognitivi tra le nuove informazioni che si leggono e ciò che è già noto sull'argomento (González et al., 2010). La conoscenza della lingua orale è necessaria perché i sistemi di scrittura alfabetica si articolano sulle dimensioni fonologiche, lessicali, grammaticali e discorsive di ogni lingua.

Su questa base si applica una combinazione di procedure. Alcune sono generali o metacognitive, come avere un obiettivo di lettura, valutare se gli obiettivi proposti vengono raggiunti mentre lo si porta avanti, e prendere decisioni sul mantenere o cambiare la strategia di lettura quando questi obiettivi non sono stati raggiunti (Cain, 2010). Altre procedure sono specifiche per la lettura. Alcune sono più basilari, come l'applicazione della regola di corrispondenza tra grafemi e fonemi (RCG / F) in modo preciso e fluido (Nation, & Snowling, 2007) e altre sono più complesse, come la costruzione di idee, l'elaborazione di inferenze (Romero, & González, 2001), l'integrazione di informazioni (Kintsch, 1994) e l'organizzazione del testo in un insieme coerente e coeso (Meyer, 1984).

Tutto questo è condizionato dalla motivazione situazionale di voler raggiungere il significato profondo del testo e/o lo scopo di mettere in pratica (Turner, & Paris, 1995). Nella figura 1 è sintetizzata graficamente l'elaborazione

della lettura.

Figura 1. Il processo di lettura



Fonte: Elaborazione propria, basata sulla teoria dell'elaborazione dell'informazione [Baddeley (2007) che include il modello del doppio percorso di Morton (1969), il modello di comprensione del testo di Kintsch (1998) e il modello del testo di Johnson-Laird (1963)].

Queste conoscenze, procedure e attitudini sono insegnate e apprese in modo formale e progressivo a scuola. Gli insegnanti si sforzano di promuovere nelle loro classi attività ricche e creative che favoriscano il progresso curricolare dei loro studenti. Vogliono risvegliare in loro il bisogno di leggere, di capire ciò che leggono e di utilizzare queste informazioni per diversi scopi (García, et al., 2013). Anche gli studenti investono energie, tempo e risorse per raggiungere questi risultati di apprendimento. Le abilità di lettura e scrittura vengono messe in pratica in attività più complesse e impegnative con il progredire del livello di istruzione.

Nonostante questo coinvolgimento di insegnanti e studenti, non tutti gli studenti raggiungono un livello di lettura efficiente. L'International Dyslexia Association (IDA) riferisce che tra il 5-15% degli studenti manifestano difficoltà permanenti nell'esecuzione dei processi di base del riconoscimento delle parole, cioè sono dislessici (IDA, 2014). Inoltre, circa il 20-25% di tutti gli studenti alla fine della scuola dell'obbligo hanno difficoltà a comprendere i loro testi scolastici per ragioni linguistiche, intellettuali o per mancanza di padronanza dei processi di

base e complessi coinvolti nella lettura (García et al., 2013).

Senza un intervento adeguato, questi studenti con basse prestazioni di lettura vedono diminuire il loro progresso accademico nella scuola, così come il loro benessere personale e sociale (Kavale & Forness, 1996; Sabornie, 1994; Spear-Swerling & Sternberg, 1996), insieme alla diminuzione delle loro opportunità di lavoro (OECD / Statistics Canada, 2002).

È, quindi, urgente e necessario: 1) focalizzare l'attenzione sulle difficoltà specifiche che molti alunni incontrano nell'imparare a leggere; 2) rivolgersi all'evidenza scientifica per scoprire quali azioni dovrebbero essere intraprese affinché nessuno studente rimanga indietro per questo motivo; 3) proporre pratiche di lettura e scrittura che aiutino a minimizzare le difficoltà di questi studenti e a promuovere i loro punti di forza. In altre parole, è urgente e necessario che tutti gli studenti possano sperimentare il successo scolastico.

2. DAL CONCETTO DI DISLESSIA AL CONCETTO DI DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

Le conoscenze e le strategie da intraprendere in una lettura efficace sono così diverse che le difficoltà nello svolgimento di questo compito possono sorgere a uno o più livelli del processo. Per questo motivo, non si può parlare di dislessia o di DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento) nella lettura, ma piuttosto di persone con dislessia e/o persone con DSA nella lettura e/o nell'alfabetizzazione.

Un modello semplice ma valido che aiuta a comprendere una diversità di profili di lettura è il modello di lettura semplice o "Simple View of Reading" di Gough e Tunmer (1986) e Hoover e Gough (1990). Secondo questo modello, che è stato approvato e arricchito da molti altri autori, due componenti principali interagiscono tra loro durante l'attività di lettura: la decodifica e la comprensione generale della lingua:

- La componente di decodifica include le abilità fonologiche, che forniscono la precisione di lettura (Hoover, & Gough, 1990) e la fluidità di lettura, che facilita la velocità di denominazione (Carballo, & Cuadro, 2007). Entrambe le abilità permettono di accedere al significato delle parole scritte.

- La componente di comprensione generale della lingua contiene, oltre all'informazione lessicale che permette di accedere alla rappresentazione di una frase e/o di un discorso (Hoover & Gough, 1990), la conoscenza morfologica (Nunes, et al., 2006) e il vocabolario, la sintassi, le inferenze e la costruzione di schemi mentali (Kirby & Gough, 1990).

Queste due componenti (decodifica e comprensione generale del linguaggio) sono collegate in modo dinamico ed evolutivo con la comprensione della lettura. Nei primi anni di scuola c'è una maggiore interazione tra la decodifica e la comprensione della lettura (Storch & Whitehurst, 2002); ma, una volta che la decodifica è stata automatizzata, dal 4° anno in poi, la relazione più significativa comincia a stabilirsi tra la comprensione orale e la comprensione della lettura. Questo non significa che l'influenza della decodifica scompare, ma che diminuisce nel tempo (Hoover & Gough, 1990).

A seconda di come la persona mostra queste due abilità di codifica e di ascolto, Bishop e Snowling (2004) identificano 4 profili di lettura: buoni lettori, cattivi decodificatori (dislessia), cattivi lettori e cattivi interpreti del testo (*poor comprehensors*):

1. Buoni set-top box e buona comprensione o "lettori efficaci". Hanno capacità completamente automatizzate che permettono un riconoscimento preciso e veloce delle parole e, inoltre, hanno una buona comprensione orale. Poiché non usano quasi mai lo sforzo cognitivo nella decodifica delle ortografie, possono usare tutte le loro risorse cognitive per comprendere il testo ai suoi diversi livelli di organizzazione.
2. I cattivi decodificatori e i buoni lettori (good comprehensors) o "persone con dislessia". Le loro capacità linguistiche possono spaziare dalla media all'eccellenza; tuttavia, mostrano difficoltà di elaborazione fonologica. Cioè, leggono con una mancanza di precisione (fanno errori fonologici gravi o minori) e/o riconoscono le parole con poca fluidità (investono molto tempo e sforzo). Anche se possono capire un testo scritto, tendono a spendere più tempo e sforzo in questo compito rispetto ai lettori normali. Secondo Perfetti (1985), questo è dovuto al fatto che il processo di decodifica è così laborioso per loro che satura il loro sistema cognitivo e rende difficile per loro stabilire relazioni tra le parole e le frasi, e le frasi

tra loro, anche per costruire una rappresentazione mentale del testo. Questo profilo è caratteristico delle persone con dislessia (Vellutino, Snowling, Fletcher & Scanlon, 2004). Anche se, nelle lingue opache, come l'inglese e il francese, dove la relazione grafema-fonema è più variabile, l'elemento che meglio predice la comprensione della lettura è la precisione (Chen & Vellutino, 1997); mentre, nelle lingue trasparenti, come l'italiano, il rumeno o lo spagnolo, dove la relazione grafema-fonema è più coerente, la variabile che meglio predice la comprensione della lettura è la scioltezza (Florit, & Caín, 2011). Tuttavia, queste persone possono minimizzare l'effetto delle difficoltà di decodifica e migliorare significativamente le loro capacità di lettura se vengono fornite loro istruzioni per dedurre il significato dal contesto, per identificare la struttura testuale, per operare con spunti retorici, o aggiornando la loro competenza linguistica (Cain, 2007; Cain & Oakhill, 2006; Nation & Snowling, 2007; Sánchez, et al., 2002).

3. I cattivi decodificatori e i cattivi lettori (poor comprehensors) o "persone con un basso livello di lettura". Queste persone presentano difficoltà in entrambi gli assi: nella componente fonologica e, di conseguenza, sono incluse nella categoria delle dislessie; e nella componente linguistica, le cui difficoltà possono variare da lievi a gravi. Se le difficoltà linguistiche sono significative, avrebbero la doppia diagnosi di Dislessia e Disturbi dello Sviluppo del Linguaggio (Adlof, & Hogan, 2018). Infatti, all'interno di questo profilo di lettura c'è un ampio gruppo di persone con Disturbi dello Sviluppo del Linguaggio che, da un lato, hanno colpito il modulo fonologico e mostrano una minore performance nella decodifica, sia che si tratti di lettura in lingue opache (Bishop, & Adams, 1990; Catts, 1993) o lingue trasparenti (Acosta, et al, 2016; Coloma, et al., 2012; Soriano-Ferrer, et al., 2019); e dall'altro lato, è interessato il modulo lessico-semantico e la comprensione letterale e inferenziale del testo è compromessa (Acosta, et al., 2016; Bishop, et al., 2009; Coloma, et al., 2012; Conti-Ramsden, et al., 2001; Nation & Snowling, 2007; Werfel, & Krimm, 2017).

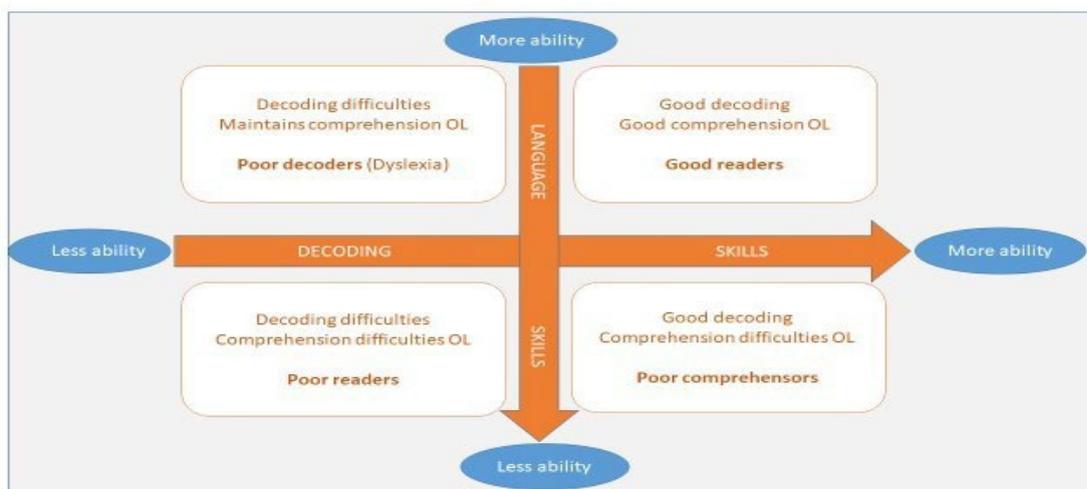
Tuttavia, questi dati possono essere analizzati dal punto di vista delle persone con DSL che conservano queste abilità. In questo senso, Soriano-Ferrer et al. (2019) scoprono che tra il 50% e il 70% dei bambini con

Disturbi dello Sviluppo del Linguaggio hanno una performance normale nei diversi indicatori delle abilità di decodifica (per esempio, precisione, velocità di lettura delle parole e delle pseudoparole); e il 13% mostra una performance normale nella comprensione della lettura.

4. Buoni decodificatori, ma scarsa comprensione o "persone di scarsa comprensione". Gli studenti con questo profilo hanno buone competenze fonologiche, cioè applicano l'RCG/F con precisione e fluidità e riconoscono adeguatamente parole isolate. Le loro difficoltà sono localizzate a livello lessico-semanticò della lingua orale e questo influenza la loro comprensione della lettura. Per Perfetti, et al. (2008), i poor comprehensor potrebbero accedere facilmente alla rappresentazione fonologica o ortografica della parola scritta e, tuttavia, hanno difficoltà ad attivare la sua semantica perché, quando questa attivazione non è di qualità, hanno difficoltà a recuperare il significato di detta parola all'interno della frase e/o del testo stesso. All'interno di questo profilo di lettore si possono trovare persone con un livello intellettivo normale-basso (Tramontana, et al., 1988); alcune persone con Disturbi Specifici dello Sviluppo del Linguaggio che non hanno un modulo fonologico interessato (Bishop, et al., 2009; Kelso, et al., 2007; Tramontana, et al., 1988) o altre persone con Disturbo dello Spettro Autistico (Frith, & Snowling, 1983).

Nella figura 2, si fornisce una sintesi dei quattro profili di lettori descritti

Figura 2. Classificazione dei profili dei lettori.



Fonte: Elaborazione propria da Bishop e Snowling (2004).

Tuttavia, queste due componenti essenziali o necessarie che formano la spina dorsale del Modello Semplice di Lettura, Codifica e Comprensione Generale del Linguaggio, non sono sufficienti a spiegare la diversità delle difficoltà di lettura degli studenti.

Esiste un ampio gruppo di studenti che, avendo conservato la loro capacità intellettuale, buone abilità di decodifica e un livello normale di comprensione della lingua orale, capiscono il significato generale del testo quando il materiale è familiare, ma trovano difficoltà di lettura quando l'obiettivo è quello di acquisire nuove informazioni (Sánchez, 1988).

È questo tipo di profilo di lettura che alcuni autori chiamano "poor comprehensors" (Catts, et al., 2006) e che García et al. (2013) identificano come persone con difficoltà specifiche di comprensione della lettura o con DSA nella comprensione della lettura. Questo problema specifico riguarderebbe circa il 5-10% degli studenti. Questi dati si trovano in studi realizzati sia in paesi anglosassoni (Nation, & Snowling, 2007), sia in Italia (Cornoldi, & Oakhill, 1996) e in Spagna (García et al., 2013), e le loro difficoltà sono spiegate attraverso le seguenti variabili cognitive:

- A causa dello scarso controllo dei processi cognitivi e metacognitivi. Ossia, incontrano difficoltà nei processi di integrazione dei significati, monitoraggio e memoria di lavoro (Berkley, 2012; Cain, et al., 2004; Cornoldi, et al., 1996; Nation, & Snowling, 2007); o nella capacità di decidere quando formulare un'inferenza e utilizzare il contesto (Balbi, et al., 2009).
- A causa delle limitazioni della memoria di lavoro, non solo perché i processi di decodifica occupano spazio (Gathercole & Baddeley, 1993; Ribaupierre & Hitch, 1994); piuttosto, perché le risorse cognitive che mobilitano per comprendere il testo saturano la loro memoria di lavoro (Stein & Glenn, 1982).
- Per aver mostrato poca conoscenza dell'argomento che si sta leggendo; questo a volte include una mancanza di vocabolario e, altre volte, è dovuto a una mancanza di conoscenza dell'argomento (Afflerbach, 1990).

Tuttavia, queste difficoltà specifiche di comprensione non devono essere

permanenti (Cornoldi, & Oakhill, 1996). Questi deficit possono essere alleviati insegnando agli studenti esplicitamente processi cognitivi e metacognitivi; strategie per fare inferenze; strategie per minimizzare l'effetto delle difficoltà nella memoria di lavoro (TM); e/o contribuendo alla conoscenza precedente sull'argomento che viene affrontato nel testo. Inoltre, Cain (2007) trova che diversi gruppi di lettura beneficiano di strategie contestuali per inferire il significato di nuove parole, semplicemente provando, indipendentemente dai programmi di intervento.

Riassumendo:

Data la diversità dei profili dei lettori e delle loro difficoltà:

- Difficoltà di decodifica.
- Difficoltà di comprensione del linguaggio orale.
- Difficoltà a realizzare processi cognitivi di alto livello applicati alla comprensione dei testi.

Il concetto di dislessia dovrebbe essere esteso al concetto di DSA nella lettura. Questo perché è necessario prevedere risposte educative specifiche di diverso supporto educativo, a seconda del profilo di lettura e/o delle difficoltà specifiche che il lettore incontra nello svolgimento del compito di lettura.

3. STUDENTI CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

In seguito, si analizzeranno due dei suddetti profili di lettori. Il profilo dei decodificatori scarsi, soprattutto quando mantengono le loro conoscenze linguistiche; e il profilo delle difficoltà specifiche nella comprensione dei testi, in particolare quando mantengono livelli adeguati di comprensione della lingua orale.

3.1. DISTURBO SPECIFICO DI APPRENDIMENTO DEI PROCESSI DI LETTURA DI BASE O DISLESSIA

Una definizione accettata e completa di dislessia è offerta dalla International Dyslexia Association (IDA, 2002; Lyon, et al., 2003, p.2):

"La dislessia è un disturbo specifico dell'apprendimento di origine neurobiologica. È caratterizzata da difficoltà nel riconoscimento accurato e/o fluente delle parole e da scarse capacità di ortografia e decodifica. Queste

difficoltà sono di solito il risultato di un deficit nella componente fonologica del linguaggio e sono spesso inaspettate in relazione ad altre abilità cognitive del soggetto e alla fornitura di un'istruzione efficace in classe. Come conseguenze secondarie, ci potrebbero essere difficoltà nella comprensione della lettura e una ridotta esperienza di lettura, che può ostacolare l'aumento del vocabolario e delle conoscenze generali".

Ecco alcuni significati di questa definizione:

La diffusione della dislessia

I dati sulla diffusione della dislessia variano tra il 5-10%, e addirittura, in alcuni studi, arriva fino al 15% della popolazione (IDA, 2014). Questo ampio intervallo è giustificato dal fatto che la dislessia è un concetto arbitrario, non categorico, con una distribuzione continua nella popolazione (Artigas-Pallarés, 2009) e il punto di separazione tra dislessia e lettura normale dipende dai criteri diagnostici adottati nello studio. Inoltre, la sua incidenza varia a seconda delle caratteristiche del codice scritto, poiché la decodifica è più difficile da imparare nelle lingue opache che in quelle trasparenti.

D'altra parte, la dislessia colpisce più uomini che donne in un rapporto di due o tre uomini per una donna (Katusic, et al., 2001). Questa distribuzione è dovuta alla diversa configurazione del cervello tra i due sessi.

La dislessia è un disturbo specifico dell'apprendimento di origine neurobiologica.

La causa della dislessia è organica. Nel 70% dei casi è di origine genetica. Questo implica che colpisce la configurazione del cervello dalla nascita e lo fa in modo permanente. Questo significa che il disturbo persiste per tutta la vita, anche se le capacità di lettura migliorano con la pratica.

Ci sono due teorie per spiegare le caratteristiche della dislessia. Ognuna di esse localizza le differenze anatomofisiologiche in diverse aree del cervello. Queste sono a livello corticale e nel cervelletto.

La teoria più studiata e ampiamente accettata nella comunità scientifica è l'ipotesi corticale. È prodotta da un danno focale (neuroni e glia fuori posto o distorsioni) nelle regioni corticali che intervengono nella lettura delle parole e nella

comprensione delle frasi (Galaburda, & Cestnick, 2003). Queste regioni sono:

- La zona occipito-temporale sinistra, che converte i grafemi in fonemi.
- La zona frontale sinistra o area di Broca, che è responsabile degli aspetti sequenziali del linguaggio, come la programmazione fonologica e la sintassi.
- La zona temporo-parietale sinistra, dove la regione sopramarginale è responsabile dell'elaborazione fonologica e della scrittura; e il giro angolare integra l'informazione multimodale, uditiva-visiva e tattile, necessaria per accedere al significato delle parole e, quindi, nella lettura e nella scrittura di parole e testi.

Negli ultimi decenni è stata studiata l'ipotesi del deficit cerebellare (parti laterali del lobo posteriore sinistro), che propone una relazione tra cervelletto e lettura (Fulbright, et al. 1999), e/o tra un'alterazione del cervelletto e alcuni dei sintomi di tipo dislessico (Moretti, et al., 2002). Questa struttura sottocorticale è stata tradizionalmente collegata all'equilibrio, alla postura, al movimento e alla coordinazione motoria. Tuttavia, ora si sta scoprendo che agisce anche nell'automatizzazione di qualsiasi abilità, sia motoria che cognitiva, nell'apprendimento del linguaggio, della lettura e di altri processi cognitivi come l'attenzione e la memoria (Fawcett, & Nicolson, 2004). Da questa prospettiva si spiegano anche le difficoltà nell'apprendimento di sequenze motorie che alcune persone con dislessia presentano.

Ad ogni modo, indipendentemente da dove si trovano queste differenze neurologiche che ostacolano le loro capacità di lettura, la combinazione genetica che configura il loro cervello può favorire altre abilità (Artigas-Pallarés, 2009). Dunque, potrebbero avere più talento per l'arte, l'informatica, il design, il teatro, l'elettronica, la matematica, la meccanica, la musica, la fisica, lo sport... Ma tali abilità in cui possono eccellere sono molto diverse e non sono in contrasto nella letteratura scientifica.

La dislessia è il risultato di un deficit fonologico.

L'ipotesi che per ora spiega meglio le difficoltà di lettura delle persone con dislessia è quella del deficit nella componente fonologica del linguaggio (Alegría, 2006; Reynolds, et al., 2003; Vellutino & Scanlon, 1982) che include difficoltà nella

consapevolezza fonologica, nell'aggiornamento fluido delle regole di corrispondenza grafema-fonema e nella memoria di lavoro sequenziale uditiva.

La consapevolezza fonologica è definita come la capacità di identificare e manipolare i suoni che le parole contengono senza avere un supporto grafico. Alcuni dei compiti utilizzati per valutare e/o sviluppare la consapevolezza fonologica sono: identificare le parole che fanno rima; contare, identificare e manipolare le sillabe in una parola; o identificare e manipolare i fonemi di una parola (togliere, mettere, sintetizzare, analizzare...). Queste attività promuovono l'ortografia corretta delle parole.

Di fronte a questa teoria del deficit fonologico, secondo la quale le persone con dislessia trovano difficoltà nell'identificazione e manipolazione di questi suoni della lingua orale e che è difesa dalla maggioranza della comunità scientifica [[infatti fa parte della definizione di dislessia apportata da Lyon et al. (2003)], sorge l'ipotesi allofonica di Serniclaes (2011). Secondo questa ipotesi, invece del deficit fonologico, le persone con dislessia hanno una maggiore capacità di discriminare tra i suoni della lingua, compresi i diversi modi di pronunciare i suoni o allofoni. Per esempio, la / b / per / babi / suona diversamente all'inizio della parola -occlusiva- che quando passa tra le vocali -fricativa-.

La dislessia è caratterizzata da difficoltà nel riconoscimento accurato e/o fluente delle parole e da scarse capacità di ortografia e decodifica.

Seguendo l'ipotesi della doppia via proposta da Morton (1969) e sviluppata da molti altri autori (Coltheart, 1980; Marshall, & Newcombe, 1973), la lettura delle parole scritte può essere accessibile in due modi: il modo sublessicale o indiretto e il modo lessicale o diretto.

- Quando si legge utilizzando il percorso indiretto, la parola viene analizzata per segmenti grafici che, successivamente, vengono tradotti in lingua orale. Ossia, viene letta applicando la regola della corrispondenza grafema fonema. Si chiama anche percorso uditivo perché quando si usa questo percorso la parola suona nella mente del lettore. È utile per leggere parole nuove e/o parole con cui il lettore ha avuto poca esperienza di lettura, ma ha successo solo quando la parola è regolare. In questi casi, fornisce precisione di lettura. Se la persona sbaglia utilizzando questo percorso, commetterà errori fonologici gravi (omissioni, sostituzioni, inversioni,

aggiunte) o lievi (sillabazione, rettifiche, ripetizioni o esitazioni).

- Quando le persone leggono usando il percorso diretto, analizzano la parola globalmente, la riconoscono dalle sue caratteristiche grafiche e accedono al suo significato. Si chiama anche percorso visivo perché la parola viene riconosciuta a colpo d'occhio. Può essere utilizzato solo con parole con le quali il lettore ha avuto molteplici esperienze di lettura, altrimenti queste parole non potrebbero essere riconosciute. Il suo uso è essenziale quando le parole sono irregolari, quindi è più necessario nelle lingue opache. Questo percorso fornisce velocità. Se la persona commette un errore usando questa via, commette una paralessia, e questa può essere di diversi tipi: se si sostituisce la parola che deve leggere con un'altra con cui condivide le caratteristiche visive, si chiama paralessia visiva; se si cambia con un'altra parola con cui condivide il lessema, ma il morfema varia, si realizza una paralessia derivazionale; e se si sostituisce una funzione della parola con un'altra, si chiama paralessia funzionale.

A seconda delle difficoltà che il lettore ha nel padroneggiare questi due percorsi, sono stati identificati tre sottotipi di profili dislessici: fonologico, superficiale e misto.

- La dislessia fonologica è causata da una mancanza di padronanza della via indiretta. La persona trova molto difficile usare la via indiretta con parole nuove o poco frequenti e spesso fa errori fonologici minori o gravi quando le legge. Ma quando pensa di riconoscere una parola, corre un rischio e usa la via diretta. Molte volte leggono bene le parole in questo modo; ma commettono paralessi più frequentemente dei lettori normali.
- La dislessia superficiale deriva dall'incapacità di utilizzare la via diretta. Il lettore non riesce a costruire un'impronta neurologica visiva per le parole che si incontrano frequentemente. Deve leggere tutte le parole del testo in modo indiretto, come se fossero nuove. In questo caso, le parole regolari possono essere lette bene applicando la regola di corrispondenza grafema/fonema; ma, nelle lingue opache si tende a regolarizzare le parole irregolari, commettendo molti errori di precisione. Nelle lingue trasparenti, una difficoltà in modo diretto causa lentezza o mancanza di fluidità di lettura.

- La dislessia mista è caratterizzata da difficoltà sia indirette che dirette.

D'altra parte, queste difficoltà di lettura o alfabetizzazione possono manifestarsi in misura diversa. Secondo il DSM V (American Psychiatric Association- APA, 2014), il grado di difficoltà è funzione dell'intensità del supporto richiesto. Grado leggero, quando le difficoltà possono essere compensate con supporti adeguati o quando si applicano adattamenti appropriati nell'ambiente scolastico. Grado moderato, quando sono richiesti supporti intensivi durante tutta la fase scolastica. Grado severo, quando richiede un insegnamento costante, specifico, individualizzato e intensivo per tutta la fase scolastica.

Non c'è un problema di fondo dietro la dislessia che sia giustificato dalle sue difficoltà.

Questo significa che le difficoltà che le persone hanno nel padroneggiare questi processi di lettura e/o alfabetizzazione di base non sono dovute a un deficit intellettuale, sensoriale o motorio. E se questi problemi sensoriali o motori esistono, o sono corretti o non sono abbastanza gravi da spiegare quella scarsa decodifica.

Non c'è nemmeno un problema emotivo all'inizio, come la depressione o l'ansia, che impedisce il loro apprendimento. Se fosse così, avrebbero bisogno di una terapia psicologica e di una terapia familiare. Tuttavia, ciò che di solito accade è che più tardi sviluppano problemi emotivi (bassa autostima e ansia) e problemi comportamentali come conseguenza di un cattivo adattamento alla scuola (Huang, et al., 2020; Zuppardo, et al., 2017).

Inoltre, la persona ha dovuto ricevere una sufficiente istruzione di lettura. Con gli insegnamenti ricevuti, il resto dei loro compagni ha imparato. Tuttavia, quando si usa questo criterio, si deve verificare che l'istruzione ricevuta abbia seguito le linee guida indicate dall'evidenza scientifica, perché non tutti gli interventi sono sufficienti o adeguati.

La dislessia può essere accompagnata da altre difficoltà.

La dislessia può accompagnarsi ad altre difficoltà di lettura, come le difficoltà di comprensione dei testi, quelle di scrittura, come la disortografia, la disgrafia e la composizione dei testi; difficoltà di matematica, come la discalculia; disturbi dello sviluppo del linguaggio e a disturbi da deficit di attenzione.

La causa di queste comorbilità è spesso che tutti questi compiti condividono meccanismi e strutture neurologiche. In particolare, l'uso della memoria di lavoro, il rapido recupero di informazioni dalla memoria a lungo termine alla memoria di lavoro e / o nell'uso delle funzioni esecutive, che ostacola la distribuzione dell'attenzione durante l'esecuzione del compito.

3.2. DISTURBO SPECIFICO DI APPRENDIMENTO DEI PROCESSI DI LETTURA COMPLESSI

Tra il 20-25% degli studenti può avere difficoltà a capire i testi. In particolare (García et al, 2013), uno studio realizzato con 941 studenti della scuola secondaria obbligatoria (12-16 anni), ha riscontrato che il 22,1% degli studenti aveva difficoltà nella comprensione dei testi e che presentavano diversi profili: il 7% degli studenti era associato a difficoltà di decodifica (dislessia), il 4.9% aveva una capacità intellettiva normale-bassa (QI inferiore a 80), il 3,1% la loro lingua madre era diversa da quella della scuola (immigrati o incorporazione tardiva), lo 0,5% erano considerati studenti assenteisti e il 6,6% erano identificati come cattivi lettori (*poor understanders*): decodificavano bene, capivano bene il linguaggio orale, ma trovavano difficoltà nella comprensione dei testi.

Vale a dire, vi è un gruppo di studenti (circa il 5-10%) che mantengono le loro abilità di decodifica. Possono comprendere testi semplici supportati dalle loro competenze ed esperienze linguistiche orali. Ma raggiungono solo una comprensione superficiale e a volte anche distorta del testo quando sono di maggiore complessità lessicale e grammaticale. In altre parole, c'è un divario tra le loro abilità di lettura e le attività di lettura che vengono richieste in classe (Flores, et al., 2015).

Ci sono diversi fattori che influenzano le loro prestazioni di lettura e tutti sono interconnessi:

- **Vocabolario.** Per interpretare i testi, più del 90% delle parole del testo devono essere conosciute (Nagy & Scott, 2000); e con quel vocabolario conosciuto si faranno inferenze sui significati delle nuove parole (Hirsch, 2003). Ma i testi scolastici contengono un vocabolario che non è usuale nel linguaggio quotidiano e i cattivi lettori non conoscono bene quel lessico (Catts, et al., 2006; Suárez, et al., 2010); e trovano difficile dedurre il

significato di quelle parole che non conoscono (Cain, et al., 2003).

- **Sintassi.** La conoscenza della sintassi, oltre a facilitare il riconoscimento delle parole, perché anticipa la categoria di parole che possono essere scritte (Rego & Bryant, 1993), contribuisce all'elaborazione della frase, alla costruzione del filo della trama, al suo ancoraggio nel testo e alla supervisione della comprensione quando si rilevano possibili errori sintattici. I cattivi lettori usano meno questa consapevolezza sintattica per la comprensione del testo (Cain, 2007; Flores, et al., 2015).
- **Identificazione dell'argomento di ogni paragrafo.** In ogni paragrafo viene discusso un argomento, sul quale vengono date diverse informazioni e/o vengono stabilite relazioni con altri concetti nel testo. Le persone di scarsa comprensione hanno difficoltà a trovare l'argomento specifico di ogni paragrafo (Oakhill, et al., 2005).
- **Uso di macro regole.** Nei testi scritti ci sono idee principali e idee secondarie che completano quelle principali. A seconda delle caratteristiche del testo e delle conoscenze che il lettore ha sull'argomento, queste idee principali possono essere estratte usando strategie più semplici o macroregole, quelle di omissione o selezione; o più complesse, quelle di generalizzazione e integrazione (Van Dijk, 1980). Gli studenti di scarsa comprensione usano principalmente le strategie di base di omissione e selezione per trovare le idee principali e di solito non usano le macroregole complesse di generalizzazione e integrazione, per le quali devono ricorrere a conoscenze precedenti sull'argomento (Brown, et al., 1983).
- **Schema del testo.** Secondo Meyer (1984), le idee principali dei testi espositivi possono essere messe in relazione tra loro, seguendo cinque strutture di base: descrizione, confronto, sequenza, causa effetto e soluzione del problema. Gli studenti di scarsa comprensione non afferrano la struttura generale del testo. Cioè, non mettono in relazione le idee di base del testo e, invece, applicano una strategia di elencazione (Scardamalia, & Bereiter, 1984), un testo più povero struttura basata su "soggetto più dettaglio" (Duke, 2014; McNamara, 2004; Meyer, 1975; Snyder & Caccamine, 2010).

- **Autoregolazione.** Leggere richiede avere uno scopo di lettura e valutare, mentre si legge, se quell'obiettivo di lettura viene raggiunto o se le strategie di lettura devono essere modificate per raggiungerlo. Gli studenti con scarsa comprensione mostrano difficoltà ad autoregolare il proprio processo di comprensione (Flores, et al., 2010; Sánchez, 1998) e non adattano la loro velocità di lettura alla complessità del testo (Flores et al., 2010).
- **Memoria di lavoro.** Per comprendere un testo, in ogni momento dell'attività di lettura la memoria di lavoro deve intraprendere un gioco di attivazione/disattivazione di informazioni per poter manipolare il significato delle parole, le idee derivate dalle strutture sintattiche, le relazioni tra le diverse parti del testo e i collegamenti con le conoscenze del lettore (van Dijk, 1980). I cattivi lettori non sono abili in questa attivazione dell'informazione rilevante / inibizione dell'informazione non rilevante, che satura le risorse cognitive della memoria di lavoro e causa scarse prestazioni di lettura (Abusamra, et al., 2007; Carretti, et al., 2005).

Quando si propongono delle pratiche di lettura, tutti questi aspetti linguistici e cognitivi devono essere presi in considerazione. Promuovere gli aspetti più forti e affrontare i punti deboli in modo più specifico.

In sintesi:

Agli studenti deve essere insegnato il vocabolario di tipo II di Beck: strategie complesse di comprensione del testo e strategie di autoregolazione del comportamento di lettura.

L'importanza di stabilire una diagnosi differenziata di DSA nella lettura è quella di garantire alla diversità degli studenti il supporto preciso di cui hanno bisogno (García, et al., 2013).

4. POLITICA EDUCATIVA CON ATTENZIONE ALLA DIVERSITÀ

Prima di presentare le politiche sulla dislessia in ciascuno dei paesi del consorzio (Spagna, Romania e Italia), viene presentato un contesto di queste politiche a livello internazionale, e in particolare nell'Unione Europea.

4.1 DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO - POLITICA INTERNAZIONALE DELL'ISTRUZIONE: UNESCO E AGENDA 2030

La dislessia si verifica in almeno una persona su 10, esponendo più di 700 milioni di bambini e adulti in tutto il mondo al rischio di analfabetismo ed esclusione sociale per tutta la vita. Con una popolazione mondiale di più di 7 miliardi di persone, questa differenza di apprendimento ha chiaramente un impatto su un numero considerevole di bambini e adulti, con conseguenze di vasta portata in tutti i settori della vita. Inoltre, un numero significativo di studenti con dislessia non viene diagnosticato e i loro sintomi non vengono affrontati, con risultati tragici, a causa soprattutto della mancanza globale di consapevolezza e conoscenza di questa comune differenza di apprendimento. Anche nei paesi più ricchi dove l'istruzione pubblica è disponibile per i bambini di tutte le estrazioni sociali, le risorse disomogenee possono lasciare grandi lacune nei servizi disponibili per gli studenti con bisogni speciali (Dyslexia International, 2017).

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) ha riferito che anche se i paesi di tutto il mondo devono garantire che gli studenti con disabilità ricevano un'istruzione gratuita, inclusiva e adeguata, questi hanno meno probabilità di completare la scuola primaria o secondaria in molti paesi. Anche se è così, molto poco è stato pubblicato per quanto riguarda gli sforzi legislativi e l'attuazione di servizi e supporti specifici per gli studenti con difficoltà di apprendimento nella lettura o dislessia in tutto il mondo (Agrawal, et al., 2019).

La Convenzione sui diritti delle persone con disabilità dichiara all'art. 24 (Nazioni Unite, 2006):

1. Gli Stati parte riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Al fine di realizzare questo diritto senza discriminazioni e sulla base delle pari opportunità, gli Stati parte assicurano un sistema educativo inclusivo a tutti i livelli e un apprendimento permanente diretto a:
 - Il pieno sviluppo del potenziale umano e del senso di dignità e valore di sé, e il rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana.

- Lo sviluppo emotivo delle persone con disabilità, i loro talenti e la loro creatività, così come le loro capacità mentali e fisiche, al loro massimo potenziale.
- Permettere alle persone con disabilità di partecipare efficacemente a una società libera.

2. Nel realizzare questo diritto, gli Stati firmatari assicurano che:

- Le persone con disabilità non sono escluse dal sistema educativo generale sulla base della disabilità, e che i bambini con disabilità non sono esclusi dall'istruzione primaria gratuita e obbligatoria, o dall'istruzione secondaria, sulla base della disabilità.
- Le persone con disabilità possono accedere a un'istruzione primaria e secondaria inclusiva, di qualità e gratuita su una base di uguaglianza con gli altri nelle comunità in cui vivono.
- Viene fornita una sistemazione ragionevole per le esigenze dell'individuo.
- Le persone con disabilità ricevono il supporto necessario, all'interno del sistema educativo generale, per facilitare la loro effettiva istruzione.
- Efficaci misure di sostegno individualizzate sono fornite in ambienti che massimizzano lo sviluppo accademico e sociale, coerentemente con l'obiettivo della piena inclusione.

Al fine di contribuire a garantire la realizzazione di questo diritto, gli Stati parti adottano misure appropriate per assumere insegnanti, compresi gli insegnanti con disabilità, che siano qualificati nella lingua dei segni e / o Braille, e per formare i professionisti e il personale che lavorano a tutti i livelli di istruzione. Tale formazione deve includere la consapevolezza della disabilità e l'uso di adeguati modi, mezzi e formati di comunicazione aumentativi e alternativi, tecniche e materiali didattici per sostenere le persone con disabilità (Nazioni Unite, 2006).

Pertanto, anche se in questi giorni, viene fornita una maggiore attenzione e supporto agli studenti con difficoltà di apprendimento in tutto il mondo (Agrawal, et al., 2019) per raggiungere l'uguaglianza individuale e il raggiungimento del successo sociale, gli studenti di tutte le nazionalità e stili di vita dovrebbero avere

accesso a insegnanti che sono formati per riconoscere e affrontare le difficoltà di apprendimento come la dislessia (Dyslexia International, 2017).

Per raggiungere questo obiettivo, l'UNESCO ha fatto grandi sforzi in tutto il mondo per promuovere l'inclusione educativa. Nel 2000, al Forum Mondiale dell'Educazione di Dakar, è stata firmata la Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per Tutti. In quel Forum, la Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti, approvata 10 anni prima a Jomtien, è stata ratificata e conclusa con lo sviluppo del Dakar Education for All Framework for Action (UNESCO, 2016).

Per realizzare gli obiettivi dell'Education for All Framework for Action, governi, organizzazioni, agenzie, gruppi e associazioni rappresentati al World Education Forum si sono impegnati a (World Education Forum, 2000):

- Promuovere un forte impegno politico nazionale e internazionale per l'istruzione per tutti, sviluppare piani d'azione nazionali e aumentare significativamente gli investimenti nell'istruzione di base.
- Promuovere le politiche di educazione per tutti nel quadro di un'attività settoriale ben integrata e sostenibile, che fosse esplicitamente collegata all'eliminazione della povertà e alle strategie di sviluppo.
- Assicurare l'impegno e la partecipazione della società civile nella formulazione, implementazione e monitoraggio delle strategie di promozione dell'educazione.

Gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), adottati dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2015, in cui è inquadrata l'Agenda 2030 (UNESCO, 2016), presenta le attuali ambizioni per l'educazione che si incarnano essenzialmente nell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 (SDG 4) dell'Agenda 2030 i cui obiettivi sono:

- Garantire "un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti" entro il 2030. La tabella di marcia per raggiungere l'obiettivo dell'istruzione, adottata nel novembre 2015, fornisce indicazioni a governi e partner su come trasformare gli impegni in azioni (Education 2030 Framework for Action).

L'UNESCO è responsabile del coordinamento della comunità internazionale per raggiungere questo obiettivo attraverso partenariati, orientamento politico, sviluppo delle capacità, monitoraggio e advocacy (UNESCO, 2016).

Nello specifico, il punto 5 dell'SDG4 esprime chiaramente quelle questioni che i sistemi educativi devono affrontare per essere inclusivi (UNESCO, 2016):

- Entro il 2030, eliminare le disparità di genere nell'istruzione e garantire la parità di accesso alle persone vulnerabili, comprese le persone con disabilità, le popolazioni indigene e i bambini in situazioni vulnerabili, a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale.

L'azione quadro Education 2030 dichiara l'importanza dell'inclusione e dell'equità e si impegna ad affrontare tutte le forme di esclusione ed emarginazione, le disparità e le disuguaglianze di accesso, partecipazione e risultati di apprendimento. Nessun obiettivo educativo dovrebbe essere considerato raggiunto se non lo raggiungono tutti. Pertanto, ci si impegna ad apportare i necessari cambiamenti nelle politiche educative e a concentrare tutti gli sforzi sui più svantaggiati, soprattutto quelli con disabilità, per garantire che nessuno sia lasciato indietro (UNESCO, 2016).

Mentre i governi hanno la responsabilità principale di garantire il diritto a un'istruzione di qualità, l'Agenda 2030 significa un impegno universale e collettivo che richiede volontà politica, collaborazione globale e regionale, nonché l'impegno di tutti i governi, della società civile, del settore privato, dei giovani, delle Nazioni Unite e di altre organizzazioni multilaterali per affrontare le sfide educative e costruire sistemi inclusivi, equi e pertinenti per tutti gli studenti (UNESCO, 2016).

Allo stesso tempo, per realizzare l'impegno collettivo, è necessario disporre di informazioni statistiche per il processo decisionale e la formazione delle politiche educative, per avere informazioni comparabili che permettano di pensare a strategie regionali o sub-regionali, per seguire e monitorare i progressi e l'andamento del diritto all'istruzione. Il che a livello nazionale e regionale significa migliorare e ampliare la copertura delle statistiche educative che riflettono e rendono conto dei progressi della regione verso un'educazione inclusiva e di qualità per tutti e senza alcun tipo di discriminazione. Così come garantire il diritto a un'istruzione di qualità e inclusiva per la popolazione con disabilità, come stabilito

dalla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, che richiede un monitoraggio permanente per identificare i progressi e le sfide (UNESCO, 2016).

Per riassumere, dall'adozione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e dell'Agenda 2030, le intenzioni dell'Unione Europea di affrontare le necessità e le sfide dei bambini con difficoltà di apprendimento, dislessia e altre disabilità si sono riflesse negli obiettivi e negli accordi realizzati dai paesi. Tuttavia, per valutare l'attuazione degli obiettivi menzionati, la situazione speciale dell'ultimo anno deve essere presa in considerazione poiché durante la pandemia COVID-19, molte scuole stanno offrendo l'apprendimento a distanza agli studenti attraverso aule virtuali per mitigare l'impatto della chiusura delle scuole. Mentre questa è un'opzione per alcuni, è fuori portata per molti perché finisce per influenzare l'obiettivo 4, che mira a mantenere i bambini a scuola e garantire che completino la loro istruzione. I mesi di assenza da scuola a causa del COVID-19 probabilmente influiscono sui risultati educativi. A lungo termine, l'assenza prolungata da scuola è associata a tassi di ritenzione e di diploma più bassi e a risultati di apprendimento più scadenti, in particolare tra i segmenti della popolazione che sono già svantaggiati, compresi i membri delle famiglie povere e gli studenti con disabilità (Nazioni Unite, 2020).

4.2 IL DISTURBO SPECIFICO DI APPRENDIMENTO NELLA POLITICA EDUCATIVA DELL'UNIONE EUROPEA

Per quanto riguarda le politiche sulla dislessia nell'Unione Europea non c'è uniformità in termini di valutazioni, formazione e riconoscimento degli esperti. La maggior parte degli stati menziona la dislessia nelle loro politiche educative, ma solo pochi paesi forniscono una valutazione standardizzata, o non hanno una definizione ufficiale di dislessia a livello nazionale. In sintesi, tra i paesi dell'UE, sono state rilevate diverse realtà nel trattamento e nell'inclusione degli individui con dislessia.

Dyslang, un progetto finanziato dalla Commissione Europea nel 2012, ha anche dimostrato che in Europa sono presenti molte diversità sulle questioni relative alla dislessia. Paesi diversi adottano definizioni diverse, hanno regole diverse riguardo alla diagnosi e regolamenti diversi riguardo alle misure di supporto per alunni e studenti dislessici (Broadbent, 2018).

A livello dell'Unione Europea, l'educazione inclusiva è stata messa in cima all'agenda dell'educazione. Uno dei sei assi dello European Education Area¹ è dedicato all'istruzione inclusiva e all'apprendimento permanente per tutti, a partire dall'istruzione e dalla cura della prima infanzia. Iniziative correlate come l'iniziativa Pathways to School Success hanno un'attenzione particolare per i gruppi a rischio come gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali (Commissione europea, 2021).

D'altra parte, la Commissione europea ha pubblicato una nuova strategia per i diritti delle persone con disabilità per i prossimi 10 anni. Mirando a migliorare le condizioni di vita di 100 milioni di cittadini europei con disabilità, questa strategia costituisce una tabella di marcia per l'Unione e gli Stati membri entro il 2030. La strategia 2021- 2030 mira a garantire la piena partecipazione delle persone con disabilità. Questa partecipazione deve riflettersi in tutte le politiche (salute, occupazione, istruzione, ecc.) (European Dyslexia Association- Eda, 2021).

Le politiche educative continueranno ad essere sostenute dall'Agenzia Europea per i Bisogni Speciali e l'Educazione Inclusiva. La Commissione raccoglierà le politiche e le pratiche che promuovono i risultati educativi delle persone con disabilità negli Stati membri, per continuare a migliorare la definizione delle politiche. Le sinergie per l'accesso e la qualità dell'istruzione, compresa la prima infanzia e l'assistenza, saranno sfruttate con la prossima strategia dell'Unione europea 1 Lo spazio europeo dell'istruzione mira a promuovere la cooperazione tra gli Stati membri dell'Unione europea per arricchire ulteriormente la qualità e l'inclusività dei sistemi nazionali di istruzione e formazione sui Diritti dei Bambini e la Garanzia Europea per i Bambini (Commissione europea, 2021). Tuttavia, ogni paese dell'Unione Europea è responsabile dei propri sistemi di istruzione e formazione.

Questa strategia rafforzerà la cooperazione per le riforme nazionali per un'istruzione inclusiva e sfrutterà le opportunità di sinergie tra lo Spazio europeo dell'istruzione, l'Agenda europea delle competenze, il Piano d'azione per l'istruzione digitale e lo Spazio europeo della ricerca, e anche tra Erasmus + e altri strumenti di finanziamento dell'Unione europea (Commissione europea, 2021).

La Commissione (Eda, 2021):

- Rilascierà nel 2021 un toolkit per l'inclusione nell'educazione e cura della prima infanzia, che include un capitolo specifico sui bambini con disabilità.
- Sosterrà gli Stati membri nel sviluppare ulteriormente i loro sistemi di formazione degli insegnanti per affrontare le carenze di insegnanti nell'istruzione per bisogni speciali e le competenze di tutti i professionisti dell'istruzione per gestire la diversità in classe e sviluppare un'istruzione inclusiva.
- Sosterrà maggiori sforzi per implementare il piano d'azione per il supporto educativo e l'educazione inclusiva concentrandosi sull'accessibilità e l'accomodamento ragionevole, sull'adattamento dei loro curricula alle esigenze degli studenti con disabilità (ad esempio, certificati alternativi che permettano di continuare l'istruzione a livello nazionale) e sull'offerta di corsi di formazione per gli insegnanti nell'area dell'educazione inclusiva.

La Commission invita gli Stati Membri a (Eda, 2021):

- Sostenere lo sviluppo di scuole inclusive che possano diventare un riferimento per l'insegnamento e l'apprendimento inclusivo e innovativo in tutta l'UE lungo gli obiettivi dello Spazio europeo dell'istruzione e il piano d'azione per l'istruzione digitale.
- Garantire che i loro sistemi educativi a tutti i livelli siano conformi alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo per progredire nell'apprendimento supportato in contesti inclusivi, come annunciato nella comunicazione sullo Spazio europeo dell'istruzione.
- Sostenere l'attuazione dell'art. 24 UNCRPD nelle scuole europee (di cui sopra).

Affinché lo Spazio Europeo dell'Istruzione diventi una realtà entro il 2025, sarà messo in atto un quadro abilitante. La Commissione propone di continuare la cooperazione con gli Stati membri nel quadro esistente dei gruppi di lavoro e delle riunioni. Il quadro faciliterà anche la cooperazione con la società civile e i ricercatori. Insieme agli Stati membri, la Commissione istituirà un comitato direttivo per guidare il lavoro di tutti coloro che sono coinvolti nella costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione (Commissione europea, 2020).

4.3 I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO NELLA POLITICA EDUCATIVA DEI PAESI PARTECIPANTI

4.3.1. IN ITALIA

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), secondo la normativa scolastica italiana, appartengono attualmente alla categoria dei cosiddetti BES (Bisogni Educativi Speciali, Bisogni Educativi Speciali - BES).

Ci sono tre gruppi di bisogni appartenenti ai Bisogni Educativi Speciali, e ognuno di questi gruppi ha i propri regolamenti e leggi dedicate. I tre gruppi sono (a) Disabilità, (b) DSA e (c) altri Bisogni Educativi Speciali. I primi due gruppi devono essere diagnosticati e certificati da equipe mediche autorizzate seguendo procedure specifiche. Il terzo gruppo, quello degli "altri BES", può essere certificato da professionisti della scuola e può avere natura transitoria, ad esempio per svantaggio socio-culturale o linguistico dovuto alla recente migrazione, o per problemi emotivi derivanti da situazioni personali o familiari contingenti (Ianes, Zambotti, & Demo, 2013).

Il Decreto n. 182 del 29 dicembre 2020 definisce le misure di sostegno per gli alunni con disabilità, compresi i nuovi modelli di Piano Nazionale Individualizzato Educativo (PEI) (istruzione preprimaria, primaria, secondaria inferiore, secondaria superiore); uno strumento di valutazione del "divario di capacità funzionale"; uno strumento di valutazione dei bisogni professionali. Il decreto ministeriale 5669/2011, applicativo della L. 170/2010 dispone invece la stesura di un Piano Didattico Personalizzato per gli alunni con DSA ed è da redigere nei primi mesi dell'anno scolastico. Si tratta di un documento obbligatorio elaborato a cura del Consiglio di Classe in cui vengono indicati gli interventi didattici personalizzati per ciascun alunno, e specificate le misure compensative e dispensative da adottare.

Gli strumenti e le Linee guida nazionali consentono l'autoriflessione sulle pratiche inclusive e aiutano a implementare il principio dell'educazione inclusiva nella vita scolastica reale. I nuovi modelli IEP seguono l'approccio bio-psico-sociale, che si allontana dall'idea che la disabilità sia uguale alla malattia. Il principio fondamentale è la corresponsabilità educativa dell'intera comunità di apprendimento.

L'articolo 21 del decreto n. 182 prevede una graduale attuazione dei PEI, che saranno rivisti a seguito della sperimentazione da parte delle scuole nell'anno

scolastico in corso (2020/2021). Saranno inoltre svolte specifiche attività di formazione e tutoraggio. A seguito della sperimentazione, sarà messo a disposizione delle scuole un PEI digitale compatibile con l'Anagrafe Scolastica Nazionale.

Un'apposita area web sul sito del Ministero contiene ulteriori informazioni e materiali di rilievo (in italiano).

Norme generali per il sistema educativo

Come descritto sul sito dell'Agenzia Europea (<https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>), la Costituzione stabilisce che la Repubblica Italiana garantisce la scuola per tutti (art. 34) e richiede l'adempimento del dovere inderogabile di solidarietà (art. 2). Inoltre, afferma che è «dovere della Repubblica rimuovere ogni ostacolo alla libertà e all'uguaglianza dei cittadini al fine di assicurare il pieno sviluppo della persona umana» (art. 3).

Il sistema educativo italiano è organizzato secondo i principi di sussidiarietà e autonomia scolastica. Lo Stato e le Regioni condividono la competenza legislativa. Inoltre, le regioni dovrebbero rispettare le disposizioni della legislazione nazionale. Le scuole sono autonome per quanto riguarda le attività didattiche, organizzative e di ricerca.

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) garantisce l'uniformità delle disposizioni educative nazionali. Lo fa in diversi modi, ad esempio impostando obiettivi educativi generali, obiettivi di apprendimento specifici in base alle competenze degli alunni, il curriculum nazionale minimo, standard relativi alla qualità dei servizi educativi, criteri generali per la valutazione degli alunni e l'organizzazione dell'educazione degli adulti.

A seconda della loro autonomia, le scuole possono essere flessibili nell'adattare l'orario di insegnamento, i curricula e la didattica alle specifiche esigenze di apprendimento degli alunni. Possono anche fornire istruzione e attività extra-curricolari secondo il loro contesto culturale, sociale ed economico, nonché attraverso reti e accordi con altre scuole, università, agenzie, ecc.

L'istruzione inclusiva è il settore in cui la legislazione e le politiche nazionali hanno concentrato maggiormente i propri sforzi. L'Italia è, finora, l'unico paese europeo che ha raggiunto il 99,6% di inclusione degli studenti con disabilità

nell'istruzione ordinaria. Infatti, per legge non esistono scuole o classi speciali nel sistema scolastico italiano. Circa lo 0,4% degli alunni con disabilità frequenta centri di riabilitazione finanziati dai servizi sanitari locali. I docenti sono forniti dal MIUR. (Fonte: CPRA – Rapporto Paese, pag. 12)

Nel marzo 2013 è stato emanato un nuovo DPR (80/2013) che disciplina il sistema nazionale di valutazione. Secondo il Decreto, il sistema di valutazione nazionale prevede:

- l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e Formazione (INVALSI), che ha il compito di predisporre i test per la valutazione esterna dei risultati di apprendimento degli alunni;
- l'Istituto Nazionale per la Documentazione, l'Innovazione e la Ricerca in Educazione (INDIRE), il cui scopo è supportare le scuole nei processi di innovazione, sviluppo professionale degli insegnanti e attività di ricerca;
- le scuole stesse.

INVALSI è sotto la vigilanza del MIUR. Il MIUR, attraverso una specifica direttiva emanata ogni anno, fissa l'obiettivo della valutazione esterna.

INVALSI e INDIRE sono coinvolte nella valutazione del sistema scolastico come segue:

- Le scuole effettuano autovalutazioni sulla base dei dati diffusi dal MIUR e dei risultati delle indagini INVALSI sui risultati di apprendimento degli alunni, in termini di valore aggiunto (ovvero al netto dell'influenza del contesto socio-economico-culturale). Successivamente, le scuole hanno definito i loro piani di miglioramento.
- Un team di un ispettore e due esperti scelti dall'INVALSI effettua la valutazione esterna delle scuole che necessitano di un'ulteriore verifica; questo per aiutare le scuole a ridefinire i loro piani di miglioramento.
- La scuola realizza azioni di miglioramento con il supporto di INDIRE e in collaborazione con università, centri di ricerca e associazioni. Le dichiarazioni sui risultati conseguiti sono pubblicate e diffuse.

Il governo italiano ha adottato la riforma "La Buona Scuola" del sistema nazionale di istruzione e formazione nel luglio 2015. Questa riforma ha stabilito cambiamenti nella gestione dell'offerta di istruzione e formazione e nei curricula.

La Legge 107/2015 (la Good School Reform Act) afferma il ruolo centrale

della scuola nella società. Ha lo scopo di elevare i livelli di istruzione e abilità di tutti gli studenti, sulla base dei tempi e degli stili di apprendimento individuali. Questo ha l'intento dichiarato di contrastare le disuguaglianze, prevenire l'abbandono scolastico e creare scuole aperte come laboratori permanenti di ricerca, sperimentazione, innovazione educativa, partecipazione ed educazione alla cittadinanza attiva. Dovrebbe inoltre garantire il diritto allo studio, le pari opportunità e il successo lungo tutto l'arco della vita.

La valutazione dell'inclusività delle scuole fa parte della valutazione generale della scuola (Decreto 66/2017, Articolo 4). Uno dei criteri è la realizzazione e la partecipazione a specifiche attività di apprendimento/formazione sull'istruzione inclusiva. Di conseguenza, l'educazione inclusiva è una delle priorità fissate dal MIUR nel Piano nazionale per la formazione degli insegnanti (Decreto 66, Articolo 13). Ogni scuola, nella definizione del proprio piano di formazione in servizio in relazione ai propri fabbisogni formativi, deve quindi scegliere specifiche attività di formazione sull'educazione inclusiva per insegnanti, dirigenti scolastici e tutto il personale, a seconda delle proprie competenze, del proprio ruolo e delle proprie mansioni.

Prima del 2010: gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento sono considerati alunni con disabilità

L'inclusione degli alunni con disabilità è iniziata con la legge 118/1971, che ha concesso a tutti i bambini il diritto all'istruzione nelle classi comuni, e la legge 517/1977, che ha abolito le scuole speciali.

La Legge 104/1992 è il quadro principale per tutte le questioni relative alla disabilità. Garantisce diritti specifici per le persone con disabilità e le loro famiglie, fornisce assistenza, prevede la piena integrazione e l'adozione di misure di prevenzione e recupero funzionale, assicura protezione sociale, economica e giuridica. Fino al 2010 e all'approvazione della Legge 170, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento erano considerati casi di disabilità generale ed erano soggetti alla stessa normativa.

La Legge 328/2000 definisce il "sistema integrato di interventi e servizi sociali". La legge 53/2003 definisce i livelli essenziali dell'offerta di istruzione e formazione.

La ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità è avvenuta nel 2009 con la Legge n. 18 del 3. Successivamente, nello

stesso anno, il MIUR ha pubblicato le "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità". Queste linee guida miravano ad aumentare la qualità degli interventi educativi per gli alunni con disabilità fisiche, intellettive e sensoriali. Il decreto 66/2017 si concentra sull'ambiente scolastico e valorizza i piani educativi individuali (PEI) per gli alunni, volti a individuare barriere e facilitatori nella vita scolastica.

La legge 104/1992 (che oggi giorno viene applicata molto raramente ai bambini con DSA - a meno che il disturbo non sia di estrema gravità o vi siano comorbilità, difficoltà aggiuntive che rendono strettamente necessari programmi individualizzati - ma era la norma prima del 2010) prevede la rimozione delle barriere (architettonico o sensoriale) e l'introduzione di ausili e strumenti adeguati per supportare gli alunni con disabilità nell'istruzione e nella formazione. Le classi con alunni disabili di solito contengono un massimo di 20 alunni, a condizione che il processo di inclusione sia supportato da strategie e metodi definiti adottati dagli insegnanti di classe insieme agli insegnanti di sostegno e al personale scolastico. Gli insegnanti di sostegno fanno parte del team di insegnanti regolari e partecipano a tutte le attività, alla pianificazione e alla valutazione. Anche gli insegnanti di sostegno facilitano l'inclusione.

Le famiglie dovrebbero ricevere informazioni sui bisogni dei loro figli da insegnanti e presidi. I genitori e le scuole lavorano insieme per creare e attuare un piano educativo individuale in base alle esigenze del bambino. I genitori partecipano al Gruppo di lavoro per l'inclusione della scuola (GLI) e sono anche rappresentati nel Gruppo di lavoro interistituzionale regionale (GLIR).

I bambini hanno il diritto di frequentare scuole attrezzate per ogni particolare esigenza e di utilizzare tecnologie, sussidi e materiali specifici. Gli alunni con disabilità hanno il diritto di frequentare le classi ordinarie con un adeguato supporto didattico, alla piena partecipazione alla vita scolastica, compresi i campi estivi, le visite di studio (accompagnati da personale specializzato), ecc. A seconda della loro disabilità, gli alunni possono avere assistenti forniti dalle autorità locali. Gli alunni hanno diritto a un piano educativo individuale (elaborato dalla famiglia e dalle scuole), un progetto sociale (elaborato da assistenti sociali ed esperti dell'ASL), un programma riabilitativo su misura per le loro esigenze individuali, un orientamento professionale.

Il principio di inclusione e il diritto degli alunni con disabilità a ricevere un

sostegno specifico sono inclusi anche nella successiva normativa che regola gli aspetti generali del sistema educativo. Questi aspetti includono l'iscrizione, la dimensione della classe e la valutazione degli alunni, nonché la formazione iniziale degli insegnanti e il sostegno alla formazione degli insegnanti.

Dopo il 2010: Norme speciali per alunni con disturbi specifici dell'apprendimento

La Legge 170/2010 riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia come disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Questa Legge – che afferma che gli alunni con disturbi dell'apprendimento non hanno bisogno di insegnanti speciali, ma piuttosto di un nuovo modo di insegnare, a seconda del loro modo di apprendere – promuove un cambiamento di prospettiva. L'obiettivo è spostare l'attenzione da una visione clinica a una pedagogica, responsabilizzando tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo.

Regolamenti successivi hanno precisato le misure educative e didattiche da applicare a partire dall'educazione preprimaria per supportare il corretto processo di insegnamento e apprendimento. La Legge 170/2010 è stata attuata attraverso:

- il Decreto Ministeriale e Linee Guida (12/7/2011);
- l'Accordo tra Stato e Regioni sulle procedure per la diagnosi e la certificazione (25/7/2012);
- il Decreto Interministeriale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e del Ministero della Salute (17/4/2013) in materia di diagnosi precoce nelle scuole.

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 sulle "Misure per gli alunni con bisogni educativi speciali e le organizzazioni locali per l'inclusione scolastica" ha creato una macrocategoria, un "ombrello", per coprire ogni tipo di difficoltà – permanente o temporanea – a scuola. Questi includono disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi specifici dello sviluppo, svantaggi socioeconomici, culturali o linguistici, nonché alunni che potrebbero aver bisogno di cure speciali. Ciò garantisce pratiche più inclusive nelle aule attraverso piani educativi individualizzati e personalizzati.

Gli uffici competenti del sistema sanitario nazionale diagnosticano i DSA e la famiglia dell'alunno presenta alla scuola la relativa documentazione. Le scuole, comprese le scuole dell'infanzia, dovrebbero intervenire tempestivamente nei casi sospetti di DSA, avvisando la famiglia dell'alunno.

Nel caso dei DSA, le scuole dovrebbero mettere in atto le misure pedagogiche e didattiche necessarie per garantire i loro obiettivi educativi. Gli insegnanti possono utilizzare piani educativi individuali e strumenti compensativi per implementare processi educativi personalizzati.

All'atto dell'iscrizione degli alunni con DSA i genitori devono presentare alla scuola la certificazione ufficiale rilasciata dall'Ufficio del Sistema Sanitario Nazionale competente.

Poiché gli alunni con DSA sono di competenza degli insegnanti curricolari, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) ha emanato linee guida per aiutare le scuole a supportare gli alunni con DSA nel loro percorso formativo. In particolare, le scuole dovrebbero mettere in atto misure pedagogiche e didattiche specifiche per garantirne i risultati, nonché piani educativi individuali e la possibilità di avvalersi di strumenti compensativi e misure dispensative.

Inoltre, per facilitare il processo educativo degli alunni con DSA, insegnanti e dirigenti scolastici di ogni ordine e grado seguono una specifica formazione in servizio. Le attività formative vertono sull'individuazione precoce del rischio DSA, sulle misure didattiche da adottare sia con l'alunno che con il gruppo classe, sulle modalità di valutazione e di orientamento. Le attività di formazione sono organizzate direttamente dal MIUR o dalle scuole e possono coinvolgere Università, Istituti di ricerca, Enti scientifici, Associazioni e ASL.

La valutazione degli alunni con DSA dovrebbe essere coerente con il piano educativo individuale; ad esempio, utilizzando prove orali – piuttosto che scritte – per valutare la conoscenza della lingua straniera o utilizzando strumenti compensativi.

Le scuole possono avvalersi di strumenti educativi compensativi ed esonerare gli alunni da alcune attività su deliberazione del consiglio di classe sulla base della documentazione clinica fornita dai genitori e per ragioni pedagogiche. Tali misure possono essere applicate a tutti gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e/o disturbi specifici dello sviluppo, anche attraverso un Piano educativo personalizzato.

Le classi che accolgono alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e/o dello sviluppo non hanno insegnanti di sostegno, contrariamente a quanto avviene nelle classi con alunni disabili certificati.

La valutazione periodica e finale degli studenti con disturbi specifici



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



dell'apprendimento/sviluppo dovrebbe essere coerente con le misure pedagogiche e didattiche adottate. In particolare, le scuole dovrebbero adottare misure di valutazione che permettano agli studenti con tali disturbi di dimostrare il livello raggiunto. Tali misure di valutazione dovrebbero concentrarsi sulla padronanza dei contenuti, piuttosto che su come gli studenti esprimono le competenze acquisite. Ad esempio, sono preferibili le prove orali, in particolare per la valutazione delle lingue straniere e sono consigliati strumenti didattici compensativi o l'esenzione da attività specifiche, se opportuno. In caso di gravi disturbi dell'apprendimento, anche associati ad altre patologie, gli alunni possono – su richiesta dei genitori e accettazione del consiglio di classe – essere esonerati dallo studio delle lingue straniere e possono seguire un piano di studi differenziato.

Gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento partecipano alle prove INVALSI. Il consiglio di classe può decidere di fornire loro adeguati strumenti didattici compensativi coerenti con il piano didattico personalizzato. Gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento esonerati dalla prova scritta di lingua straniera o dall'apprendimento di una lingua straniera non sostengono la prova nazionale di lingua inglese.

Gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento sostengono gli esami di Stato utilizzando, se necessario, gli strumenti compensativi indicati nel piano didattico personalizzato. Possono inoltre essere concessi tempi aggiuntivi per lo svolgimento delle prove scritte. Gli alunni esonerati dalla prova scritta di lingua straniera dovranno sostenere una prova orale, su contenuti diversi, che sostituirà quella scritta. Gli alunni esonerati dall'apprendimento di una o entrambe le lingue straniere possono sostenere prove differenziate equivalenti. Tali prove sono stabilite sulla base del piano didattico personalizzato.

Il certificato finale di questi alunni riporta anche il voto in decimi ma non si fa menzione delle diverse modalità d'esame o delle prove differenziate. Di conseguenza, sul tabellone della scuola non viene fatta menzione di tali misure speciali.

I criteri di valutazione dei risultati di apprendimento degli alunni disabili con “disturbi specifici dello sviluppo” privi di diagnosi clinica certificata sono definiti nel piano didattico personalizzato elaborato dai docenti.

Norme concernenti tutti i bisogni educativi speciali

La legge prevede la redazione di piani educativi su misura per la quasi

totalità degli alunni con bisogni educativi speciali del sistema scolastico italiano (compresi alunni con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi specifici dello sviluppo o svantaggi socio-economici, culturali o linguistici). Questi consentono agli studenti di migliorare le proprie capacità e conoscenze in base alle proprie capacità e all'area di miglioramento prevista. Questi piani educativi individuali sono redatti da insegnanti, personale medico, genitori e altri professionisti coinvolti nell'educazione/vita degli alunni.

I genitori partecipano anche al Gruppo di lavoro per l'inclusione della scuola (GLI) e sono rappresentati nel Gruppo di lavoro interistituzionale regionale (GLIR).

A livello scolastico, sia il preside della scuola che il personale docente sono responsabili dell'assicurazione della qualità. Il preside organizza le attività scolastiche secondo criteri di efficienza ed efficacia educativa ed è responsabile dei risultati di tale attività. Il corpo docente pianifica e verifica le attività didattiche.

A seguito della Legge 107/2015, ogni scuola deve redigere un Piano Annuale per l'Inclusione (PAI) come base per il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). Il PTOF è il documento di base che descrive le risorse curriculari, extracurriculari, educative e organizzative che ciascuna scuola adotta secondo la propria autonomia. Alla fine di ogni anno scolastico, le scuole devono monitorare e valutare l'efficacia della loro inclusività.

In particolare, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, recante "Misure per gli alunni con bisogni speciali e le organizzazioni locali per l'inclusione scolastica" cita tutte le iniziative intraprese per gli alunni con diverse tipologie di bisogni speciali. In questi casi, le scuole dovrebbero mettere in atto le misure pedagogiche e didattiche necessarie per garantire i propri obiettivi educativi, redigendo se necessario un piano educativo individuale. La Legge quadro 328/2000 per la realizzazione di un sistema integrato di servizi sociali e di intervento sociale comprende anche disposizioni per i migranti.

La Legge 107/2015 ("la Buona Scuola") ha abilitato otto decreti legislativi. Alcuni di questi rispondono direttamente alle richieste degli studenti migliorando la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti sull'istruzione inclusiva e coordinando meglio tutti gli attori e le risorse coinvolti nella cura degli studenti. L'obiettivo è garantire una buona istruzione per tutti e aumentare i risultati di tutti gli studenti, anche in una prospettiva permanente (vedi D.Lgs. 66/2017). Secondo il Decreto Legislativo 66/2017, articolo 1, l'inclusione scolastica è un impegno

fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica. Ogni componente, a seconda del proprio ruolo e delle proprie responsabilità, contribuisce al successo educativo degli alunni.

In ogni scuola è presente un gruppo di lavoro per l'inclusione (docente, docenti di sostegno, personale amministrativo) che definisce e attua il piano di inclusione per l'intera scuola e per i PEI. In particolare, la figura del docente di sostegno è stata introdotta nella scuola dell'obbligo italiana con la legge 1982 n. 270. Si tratta di un insegnante specializzato nella didattica inclusiva allo scopo di favorire l'integrazione nel contesto classe di alunni con disabilità; pertanto, viene assegnato alla classe, di cui diventa contitolare, e non al singolo alunno (nota Miur n. 2215 del 26 novembre 2019)

Il decreto 66 si concentra su:

- monitoraggio e valutazione dell'inclusività scolastica;
- realizzazione di un curriculum inclusivo;
- formazione specifica per il personale docente e non docente in strategie inclusive;
- centri territoriali di sostegno, che creano reti e diffondono conoscenze e informazioni ICT per l'educazione inclusiva.

Nel 2019 il Decreto 66 è stato modificato dopo un anno di sperimentazione. Aumenterà la sua attenzione su:

- valutare l'inclusività scolastica;
- formazione del personale scolastico;
- fornire alle scuole strumenti per l'educazione inclusiva;
- responsabilizzare i gruppi di inclusione a tutti i livelli territoriali;
- concludere accordi con le autorità regionali per migliorare l'accessibilità degli edifici scolastici.

Il Decreto 66 pone l'accento sull'ambiente scolastico e valorizza i piani educativi individuali per gli alunni, con l'obiettivo di individuare barriere e facilitatori nella vita scolastica. I genitori inviano informazioni sui propri figli in modo che le scuole possano fornire tutto il supporto necessario. Inoltre, le famiglie possono beneficiare di altre misure di aiuto, compreso il sostegno finanziario, secondo il piano sanitario nazionale.

Per quanto riguarda le prove INVALSI, le prove di valutazione per gli alunni

con bisogni speciali vengono svolte utilizzando strumenti e dispositivi specifici (Braille, caratteri grandi, ecc.) o adeguamenti necessari (insegnante di sostegno e/o assistenti, tempo supplementare, ecc.), a seconda il tipo di disabilità/disturbo. Per gli alunni con disabilità intellettive, le scuole forniscono test individualizzati basati su modelli nazionali.

I test dovrebbero valutare il grado in cui l'alunno con bisogni educativi speciali ha raggiunto le abilità e le competenze stabilite nel suo piano educativo individuale.

Fonti:

<https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>

<https://www.european-agency.org/country-information/italy/systems-of-support-and-specialist-provision#:~:text=Law%20170%2F2010%20recognises%20dyslexia,promotes%20a%20change%20in%20perspective.>

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-33_en

www.gazzettaufficiale.it

https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l517_77.html legge del 4 agosto 1977/n. 517 art 7

www.gazzettaufficiale.it legge 1982 n 270

http://www.fondazionepromozionesociale.it/PA_Index/060/60_inserimento_scolastico_degli.htm

dati inserimento disabili 1977 legge 270 1982

Incidenza dei DSA in Italia: analisi dei dati dell'anno scolastico 2018-2019

Le Rilevazioni sulle scuole – dati generali raccolti dal Ministero offrono uno spaccato numerico degli alunni con DSA frequentanti scuole italiane di ogni ordine e grado, a partire dalla classe 3° della scuola primaria. I dati sono stati raccolti nell'anno scolastico 2018-2019. Una prima analisi mette in evidenza come al 4,9% del totale degli alunni è stato diagnosticato un DSA (Figura 18).

Figura 18. Alunni con DSA per ordine di scuola, anno scolastico 2018/2019.

Ordine di scuola	Alunni con DSA	Totale alunni	% alunni con DSA
Primaria (III-IV-V anno)	52.105	1.661.770	3,1%
Sec. I grado	102.400	1.725.037	5,9%
Sec. II grado	143.609	2.690.676	5,3%
TOTALE	298.114	6.077.483	4,9%

Nota: i dati relativi alla provincia di Bolzano sono di fonte "Istat - Indagine sull'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola statale e non statale".

Fonte: MI - DGSIS - Gestione Patrimonio informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole

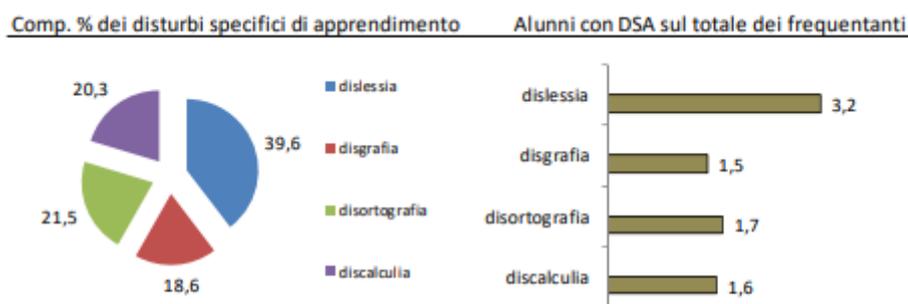
source: MI – DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica 2020.

Secondo i dati trasmessi dalle scuole, nell'anno scolastico 2018-2019 la percentuale di alunni con DSA sul totale dei frequentanti alla scuola primaria era pari all'1,7% nel terzo anno, al 3,3% al quarto anno e al 4,2% al quinto anno. Per ciò che riguarda la scuola secondaria di primo grado, le percentuali sono risultate elevate per tutti e tre gli anni scolastici (I anno: 5,3%; II anno: 5,9%; III anno: 6,4%). Relativamente alla secondaria di secondo grado sono risultate particolarmente alte nei primi due anni (I anno: 6%; II anno: 5,9%) e leggermente più basse negli ultimi tre anni, in cui la percentuale era comunque al di sopra del 4%.

Un focus sulle diverse aree territoriali ha messo in evidenza come le certificazioni di DSA siano rilasciate maggiormente nelle regioni del Nord Ovest (7%) e in misura più contenuta nelle regioni del Sud Italia (2,4%), raggruppate come "Mezzogiorno". Più nello specifico, per tutti i gradi scolastici la percentuale più elevata si evidenzia nelle regioni del Nord-Ovest, mentre la percentuale più bassa nelle regioni del Mezzogiorno.

Entrando nel dettaglio del tipo di disturbo, le indagini hanno evidenziato come, nell'anno scolastico 2018-2019 le certificazioni per DSA siano prevalentemente di dislessia (Figura 2). La dislessia risulta infatti la più diagnosticata (39%) mentre la disgrafia quella su cui vi sono meno diagnosi (18,6%). Gli studenti con dislessia sono anche i più numerosi sul totale dei frequentanti (3,2%) se confrontati con gli altri DSA (Figura 19).

Figura 19. Tipi di DSA (% dei DSA e % sul totale degli alunni) – anno scolastico 2018-2019



Nota: per la provincia di Bolzano non è disponibile il dettaglio per tipo di disturbo

Fonte: MI - DGSIS - Gestione Patrimonio informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole

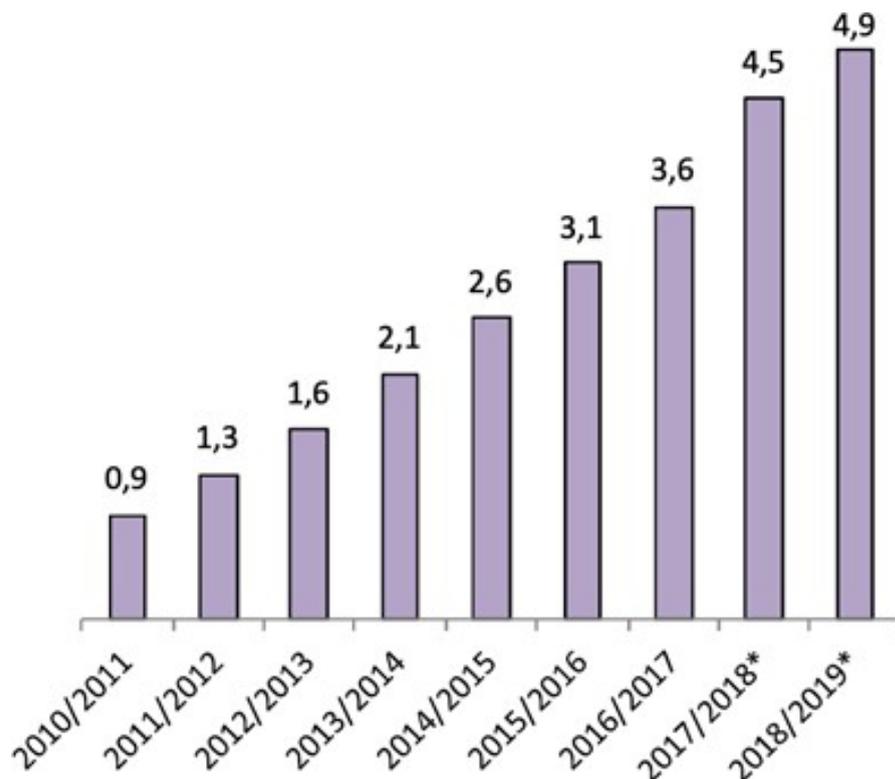
Nel corso degli anni si è osservato un aumento del numero delle diagnosi dei DSA. In totale, considerando globalmente le scuole di ogni ordine e grado, si è passati dallo 0,9% del 2010-2011 al 4,9% del 2018-2019 (Figura 20).

Figura 20. Studenti con DSA come % degli studenti totali (scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado) – tendenza nelle serie storiche

Nota: i dati relativi alla provincia di Bolzano sono disponibili solo per l'a.s. 2018/2019

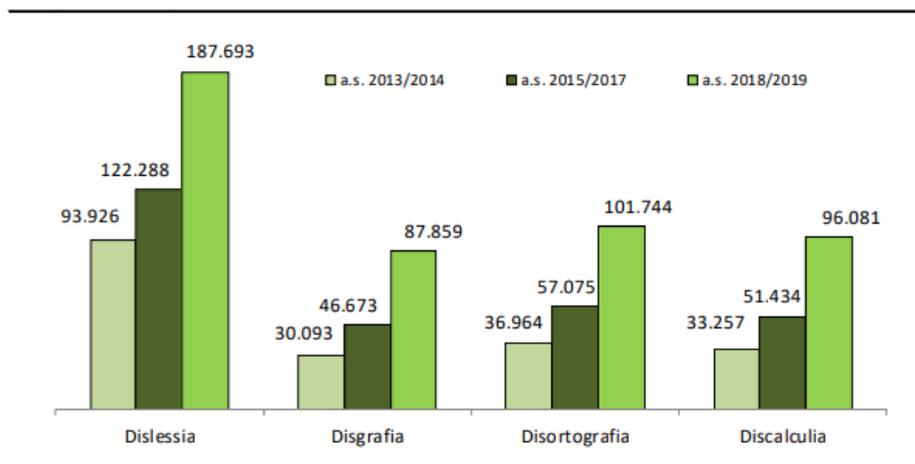
Fino all'anno 2016/2017 la percentuale riportata in serie storica è relativa a primaria, secondaria di I e II grado, mentre per gli aa.ss.2017/2018 e 2018/2019 per la scuola primaria sono considerati solo III, IV e V anno.

Fonte: MI - DGSIS - Gestione Patrimonio informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole



Rispetto alle diverse tipologie di disturbo, i primi dati erano relativi all'anno scolastico 2013-104. L'incremento del numero delle certificazioni è cospicuo: il tasso di crescita è del 99,8% per la dislessia, del 175% per la disortografia, del 189% per la discalculia e del 192% per la disgrafia (Figura 21).

Figura 21. Studenti con DSA suddivisi per tipologia (scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado) – anni scolastici 2013/2014 - 2015/2016 – 2018/2019



Nota: i dati relativi alla provincia di Bolzano non sono disponibili. I dati per tipologia di disturbo non sono disponibili per anno di corso, quindi la scuola primaria è considerata nel suo complesso.

Fonte: MI - DGSIS - Gestione Patrimonio informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole

L'analisi dell'andamento in serie storica riflette indubbiamente un aumento della consapevolezza rispetto al fenomeno dei DSA sia tra le famiglie che fra le scuole.

Fonti:

<https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>

<https://www.european-agency.org/country-information/italy/systems-of-support-and-specialist-provision#:~:text=Law%20170%2F2010%20recognises%20dyslexia,promotes%20a%20change%20in%20perspectiv>

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-33_en

Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, Public Law N.170 (October 8, 2010). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* 2010; 244.

MIUR – Ufficio statistica (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. A. S. 2014-2015.*

[http://www.istruzione.it/allegati/2015/L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità%3%A0 as 2014 2015.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/L'integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilit%C3%A0_as_2014_2015.pdf) (ver. 15.07.17).

Feola A, Marino V, Masullo A, Trabucco Aurilio M, Marsella LT. The protection of individuals affected with Specific Learning Disorders in the Italian Legislation. *Clin Ter.* 2015; 166:e177–181. <https://doi.org/10.7417/CT.2015.1851> PMID: 26152629

5. IDENTIFICAZIONE E ATTENZIONE ALLE DIFFICOLTÀ NELLA LETTURA

Nonostante la formazione educativa che gli studenti ricevono in classe, alcuni studenti hanno difficoltà di lettura. Alcuni hanno difficoltà a padroneggiare i processi di decodifica, altri la comprensione del linguaggio orale, altri i complessi processi cognitivi della comprensione del testo e altri ancora trovano difficoltà in diversi di questi aspetti.

Ma come fa l'insegnante a identificare che questi studenti hanno difficoltà? Quale processo viene seguito dal momento in cui l'insegnante lo identifica, fino alla valutazione del caso e all'attuazione di un intervento?

In questa sezione, descriveremo prima i due modelli attuali per l'identificazione e la cura del DSP e poi analizzeremo come avviene questa identificazione nei paesi partecipanti a questo studio: Spagna, Italia e Romania.

5.1 DAL MODELLO BASATO SULLA DISCREPANZA AL MODELLO BASATO SULL'INTERVENTO

Attualmente esistono due modelli per identificare/diagnosticare la dislessia, il modello basato sulla discrepanza tra la capacità intellettiva e il comportamento di lettura, in cui è necessario aspettare un divario tra i due per fare la diagnosi; e il modello basato sulla risposta all'intervento in cui si interviene precocemente e si diagnostica quando il lettore sembra resistere all'apprendimento.

Dal modello della discrepanza, uno dei criteri per identificare i DSA nella lettura è che c'è una grave discrepanza tra ciò che la persona è in grado di apprendere date le sue capacità cognitive e ciò che effettivamente fa: scarso rendimento nella lettura (Kirk, & Bateman 1962; e assunto nei manuali diagnostici del DSM IV, 1994). Il problema che è sorto dopo questo criterio di rilevazione è che quella che è stata chiamata grave discrepanza non è stata ben funzionalizzata, il che ha portato a molte versioni della diagnosi nella ricerca e nella pratica scolastica (Lyon, et al. 2001). Questa condizione è considerata soddisfatta in uno di questi due casi:

- Da un punto di vista clinico, quando il divario tra l'intelligenza e il comportamento di lettura è maggiore di 1,5 o 2 deviazioni standard, a seconda che il criterio sia più o meno restrittivo. Ma non è facile trovare test di lettura validi che permettano di utilizzare la formula più raccomandata per trovare la discrepanza (Goikoetxea, 2012). In altre occasioni, si considera che uno studente ha un ritardo di lettura quando, secondo le scale del test utilizzato, il lettore si trova in un percentile inferiore al 25 (Siegel, 1999).
- Dal punto di vista educativo, si considera che c'è una discrepanza significativa quando il livello di lettura dell'alunno è di due anni inferiore a quello che gli corrisponde per età cronologica e questo accade senza che ci sia un deficit intellettuale o sensorimotorio che lo giustifichi. Da questo punto di vista, la dislessia non viene diagnosticata prima della terza elementare per due motivi: perché è nella terza elementare che si dovrebbe automatizzare l'uso della via indiretta; e perché i fallimenti delle persone con dislessia e senza dislessia durante i primi anni di

apprendimento (prima e seconda) sono molto simili. Sapendo che il ritmo di apprendimento di alcuni studenti è più lento, non vogliamo etichettare in anticipo per non generare ansia nelle famiglie e negli stessi interessati (Cuetos, et al., 2015).

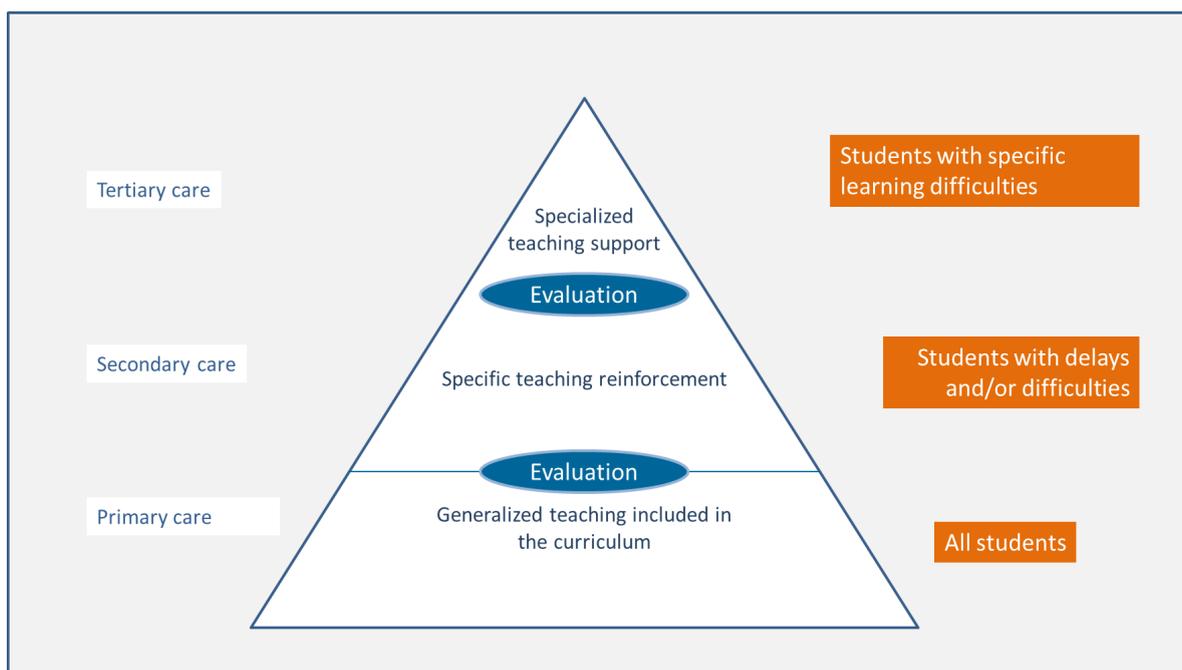
La miglior soluzione sarebbe quella di identificare precocemente il gruppo di studenti a rischio di avere difficoltà di lettura e di avviare un intervento precoce. Questo è ciò che solleva il modello response to intervention (RTI), proposto inizialmente da Vaughn e Fuchs (2003) negli Stati Uniti e che è già stato incorporato nel DSM V (APA, 2014).

Questo nuovo modello implica tre azioni: valutazione precoce, intervento e monitoraggio dei progressi e, sebbene possa essere implementato in molti modi, una delle forme di organizzazione più accettate prevede tre livelli di intervento (Figura 22).

- Nell'educazione della prima infanzia si inizia a lavorare con tutti gli studenti in classe e con le principali competenze che sono state scientificamente dimostrate efficaci e sono alla base del successo nella lettura (livello di intervento 1). Queste abilità sono cinque: consapevolezza fonologica, principio alfabetico (RCG / F), fluidità nell'evocazione delle informazioni, vocabolario e comprensione. Le ultime tre, la fluidità, il vocabolario e la comprensione sono trattate nell'educazione della prima infanzia nella sua modalità orale, ma man mano che progrediscono nell'apprendimento e, specialmente nell'educazione primaria, sono trattate anche nella sua modalità scritta (Rapporto del National Reading Panel, 2000).
- Dopo questo insegnamento, viene fatta una valutazione degli studenti, precisamente in quelle cinque abilità su cui si è lavorato. Quelli che mostrano difficoltà nelle stesse sono considerati studenti a rischio di avere difficoltà nel loro apprendimento. Di nuovo si interviene nei loro confronti, ma adesso in un piccolo gruppo e in modo più specifico, con l'obiettivo di migliorare queste abilità (livello di intervento 2). In questo momento è molto importante controllare come ogni studente risponde a questo tipo di intervento, perché se lo studente non dovesse avanzare in queste abilità, potremmo accertarci che le sue difficoltà non derivano da una mancanza di istruzione, ma piuttosto da un disturbo specifico sottostante.

- Se nonostante l'istruzione sembra che la persona non migliori e resista all'apprendimento, è il momento in cui si considera che probabilmente esiste un disturbo specifico e si fa riferimento ai servizi di orientamento psicopedagogico (EOEP). Una volta valutato e, se confermato, si intraprende con loro un intervento più individualizzato e intensivo (livello di intervento 3).

Figura 22. Modello di risposta all'intervento: 3 fasi.



Fonte: Elaborazione propria, basata su Vaughn & Fuchs (2003).

5.2 MODELS AND PROFESSIONALS RESPONSIBLE FOR THEIR IDENTIFICATION AND CARE IN THE PARTICIPATING COUNTRIES

A differenza di altri studenti con bisogni specifici di supporto educativo che arrivano a scuola già con una diagnosi; l'individuazione degli studenti con DSA nella lettura viene solitamente effettuata dall'insegnante ascoltando come leggono e/o vedendo ciò che gli studenti scrivono in classe. Da lì, un processo di permessi, valutazioni e interviste in cui intervengono diversi agenti educativi.

Successivamente, si contrapporrà il modello di identificazione del DSA (quello della discrepanza o quello basato sull'intervento) e il protocollo che viene seguito nei diversi paesi partecipanti: Spagna, Italia e Romania.

5.1. IN ITALIA

Come riportato da Barbiero et al. (2019) e da Belacchi (2020), nel 2008 un gruppo di associazioni e istituzioni che si occupano di bambini dislessici in Italia ha istituito un Comitato Nazionale (CENDi) per definire metodi, strumenti e criteri diagnostici da utilizzare nella ricerca per accertare con precisione la prevalenza della dislessia. In particolare, per confermare la diagnosi, è stato sviluppato e testato in una regione italiana (Friuli Venezia Giulia) un algoritmo diagnostico dettagliato e inequivocabile, che combina diversi test e cut-off. Questo studio ha mostrato che gli strumenti e la metodologia definiti dal CENDi potrebbero essere applicati efficacemente per stimare la prevalenza della dislessia. Inoltre, lo studio ha mostrato, in una popolazione scolastica di quarta elementare non selezionata, una grande sottostima della dislessia: prima dello studio, su 1365 bambini sottoposti a screening, 13 (1%) avevano una diagnosi formale di dislessia; alla fine dello studio, la prevalenza della dislessia è salita al 3,1-3,2%. Pertanto, la dislessia non era stata diagnosticata in due bambini su tre di età compresa tra 8 e 10 anni. A questa età, il disturbo è chiaramente espresso e può quindi essere identificato in modo inequivocabile. Il mancato riconoscimento di due terzi dei casi di dislessia ha rilevanti conseguenze negative sia a livello clinico che pedagogico, traducendosi in risorse insufficienti per la diagnosi, la riabilitazione e l'educazione.

Data la rilevanza di questi risultati, sia per l'importanza della diagnosi precoce che per una migliore allocazione delle risorse ai Servizi Sanitari e Scuole, il CENDi ha deciso di estendere lo studio al livello nazionale.

Il 25 Luglio 2012, la Conferenza Permanente per le relazioni Stato-Regioni e la Provincia Autonoma di Trento e Bolzano ha definito i criteri per lo svolgimento delle attività diagnostiche e i requisiti per l'individuazione delle strutture specialistiche accreditate per diagnosticare e certificare i DSA. In merito all'individuazione delle strutture autorizzate al rilascio di diagnosi, sono stati stabiliti i seguenti requisiti minimi: (a) documentata esperienza nella diagnostica DSA; (b) disponibilità di un'équipe multidisciplinare composta da neuropsichiatri infantili, psicologi e logopedisti, che può essere integrata da altri professionisti della salute; (c) conformità alle Raccomandazioni di pratica clinica per i DSA (2007-2009), ai relativi aggiornamenti e alla Consensus Conference dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS 2011).

Nell'aprile 2013 un Decreto Interministeriale dà attuazione all'art.7, comma 1, della Legge n. 170, che ha richiesto l'emanazione di Linee Guida per la predisposizione di Protocolli Regionali volti a disciplinare le modalità di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA. Nelle scuole dell'infanzia, per "processo di identificazione precoce" va intesa l'individuazione di soggetti a rischio di DSA e si sottolinea che l'insorgere di criticità, quali una certa lentezza o incapacità di acquisire determinate competenze, non deve comportare la richiesta di una valutazione diagnostica, ma piuttosto ad un aumento dell'attenzione educativa e all'organizzazione di specifiche attività educative e didattiche, rivolte all'intero gruppo dei bambini. Per quanto riguarda la scuola primaria, le Linee guida sottolineano come già nel primo anno, attraverso l'osservazione sistematica degli apprendimenti, è possibile rilevare situazioni a rischio per DSA.

I documenti ministeriali propongono iniziative di identificazione lungo un percorso in tre fasi, adottando un modello Response To Intervention (RTI) (Catts et al., 2009; Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2006): identificazione di alunni con difficoltà significative, attività di rinforzo e identificazione di casi resistenti al rinforzo. In altre parole, andrà previsto un primo percorso educativo di rinforzo, rivolto a piccoli gruppi o a singoli bambini, al termine del quale, in assenza di risultati significativi, sarà opportuno procedere ad un consulto diagnostico. E' necessario che i dati raccolti durante le attività di diagnosi precoce siano comunicati.

L'importanza della consapevolezza fonologica (PA) è supportata da studi neuropsicologici (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). La PA è associata allo sviluppo delle competenze alfabetiche (riconoscimento delle lettere, produzione scritta, sia in copiatura che in autonomia: Schatschneider & Torgesen, 2004), nonché alla capacità di stabilire corrispondenze tra fonemi e grafemi e viceversa (Scarborough, 2001). Anche la capacità di riconoscimento rapido di stringhe grafemiche, da una parte richiede un allenamento particolare, dall'altra parte può rivelare difficoltà specifiche. Anche se è noto che negli adulti competenti la lettura avviene attraverso il riconoscimento della "gestalt" visiva, il metodo globale per l'apprendimento della lettura appare inadeguato. Scarborough (1998) ha condotto una metaanalisi su 61 studi sulle associazioni tra possibili predittori dello sviluppo della lettura e le prestazioni di lettura dei bambini. Il riconoscimento delle lettere, la consapevolezza fonologica, l'ampiezza del vocabolario, la capacità

di ripetizione di frasi e la consapevolezza dell'uso e dello scopo di testi e libri scritti (concetto di stampa) mostrano alte correlazioni.

Catts, Fey, Zhang & Tomblin (2001) hanno svolto una ricerca con 604 bambini, sottoponendoli, all'epoca della scuola dell'infanzia, ad una batteria di prove di linguaggio, non-verbali e cognitive, verificando le abilità di letto-scrittura più tardi, al secondo anno della primaria. Cinque variabili hanno dimostrato una correlazione con le competenze mostrate in lettoscrittura: identificazione delle lettere, ripetizione di frasi, consapevolezza fonologica, rapidità di denominazione di immagini, livello scolare della madre.

Da un lato, è chiaro che i bambini che entrano nella scuola primaria con scarse competenze linguistiche e scarsa alfabetizzazione rischiano di incorrere in problemi nello sviluppo di queste ultime; alcuni dei bambini con difficoltà linguistiche, invece, non hanno avuto difficoltà nella lettura e nella scrittura e, viceversa, alcuni bambini con queste difficoltà non hanno manifestato problemi di linguaggio (Besio & Bianquin, 2017).

Identificazione del rischio per DSA: scuola d'infanzia

Difficoltà nelle abilità comunicativo-linguistiche, motorie, uditive e visuospatiali in età prescolare sono possibili indicatori di rischio di DSA, soprattutto in presenza di una storia familiare positiva. Tali difficoltà devono essere segnalate dal pediatra durante i referti sanitari periodici, direttamente o su segnalazione dei genitori e/o insegnanti della scuola dell'infanzia e del primo anno della scuola primaria. Se persistenti nel tempo, devono essere segnalati ai servizi sanitari per l'infanzia per ulteriori informazioni.

Identificazione del rischio per DSA: scuola primaria

Durante il primo anno della scuola primaria, gli insegnanti dovrebbero effettuare osservazioni sistematiche e periodiche delle capacità di lettura-scrittura con l'obiettivo di svolgere attività didattico-pedagogiche mirate.

Alla fine del primo anno, i bambini con una o più delle seguenti caratteristiche devono essere segnalati ai genitori:

- a) difficoltà nell'associare grafemi-fonemi e/o fonemi-grafemi;
- b) mancato raggiungimento del controllo sillabico in lettura e scrittura;
- c) eccessiva lentezza nella lettura e nella scrittura;



fordys
V A R
Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanziado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



d) incapacità di produrre lettere maiuscole in modo riconoscibile.

Una corretta valutazione clinica è il processo per l'identificazione del disturbo dell'apprendimento. La diagnosi di dislessia viene fatta da un'equipe multidisciplinare alla fine del secondo anno della scuola primaria. Un Team Multidisciplinare è solitamente composto da un Neuropsichiatra, uno Psicologo, un Logopedista ed eventualmente un Educatore Professionale.

Grazie anche alle campagne di informazione e sensibilizzazione dell'AID (Associazione Italiana Dislessia), è stato sviluppato un Protocollo Nazionale per la diagnosi dei DSA.

Il protocollo è il seguente:

1. La famiglia chiede un consulto presso il Servizio Sanitario Pubblico, in particolare presso un Centro di Neuropsichiatria Infantile (NB la scuola non è autorizzata a rivolgersi al Servizio Sanitario Pubblico; gli insegnanti possono solo informare la famiglia della presenza di una difficoltà percepita relativamente al bambino. In seguito, i genitori possono decidere quali passi vogliono intraprendere, nel caso). Le famiglie possono scegliere tra diverse opzioni per lo svolgimento delle indagini diagnostiche: il Servizio Sanitario Pubblico; centri o team privati; centri specializzati privati autorizzati dal SSN.

2. Il Neuropsichiatra Infantile o lo Psicologo dell'équipe prendono in carico la famiglia e raccolgono l'anamnesi

3. Durante le sedute successive, lo Psicologo utilizzerà test specifici per identificare i problemi, ovvero:

- Test per la misurazione del QI
- prestazioni di lettura: accuratezza, velocità, liste di parole e non parole, testi (cut off -2 deviazioni standard)
- prestazioni in compiti di scrittura/ortografia: accuratezza nella scrittura di parole, non parole, frasi, testi.

5. il Team escluderà la presenza di problemi sensoriali o altri tipi di disabilità e assicurerà che il QI sia nella norma, che non ci siano danni neurologici, problemi psicopatologici gravi e che ci siano state adeguate opportunità educative.

6. Il processo si conclude con un incontro con la famiglia e la consegna di un referto contenente la diagnosi.

In base alla Legge 170/2010, ogni scuola è tenuta a fornire specifici strumenti compensativi e ad utilizzare specifiche misure dispensative. La legge

prevede anche la formazione obbligatoria per gli insegnanti della scuola. Si prevede inoltre che le scuole effettuino screening regolari finalizzati all'identificazione precoce dei disturbi dell'apprendimento.

Le misure previste per gli studenti con dislessia li aiutano a compensare le difficoltà di lettura, comprensione e scrittura. Questi includono:

- Utilizzo del PC con programmi di elaborazione del testo
- Utilizzo di programmi di sintesi vocale
- Registrazione delle lezioni da ascoltare a casa
- Tabelle delle moltiplicazioni
- Mappe mentali e mappe concettuali
- Schemi e diagrammi
- Tabelle con regole (grammatica) e formule (matematica, geometria)

Sono previste facilitazioni anche durante le prove d'esame: ore aggiuntive, uso del pc, di schemi e tabelle, di dizionari digitali ecc.

Linee guida metodologiche per la gestione dei DSA

Come indicato nelle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (https://miur.gov.it/web/guest/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjclKw/document/id/188260; https://miur.gov.it/web/guest/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjclKw/content/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa-)

è fondamentale riconoscere precocemente eventuali segnali di rischio nello sviluppo delle competenze di letto-scrittura, per poter intervenire sin dalle prime manifestazioni delle difficoltà con attività personalizzate all'interno del gruppo classe.

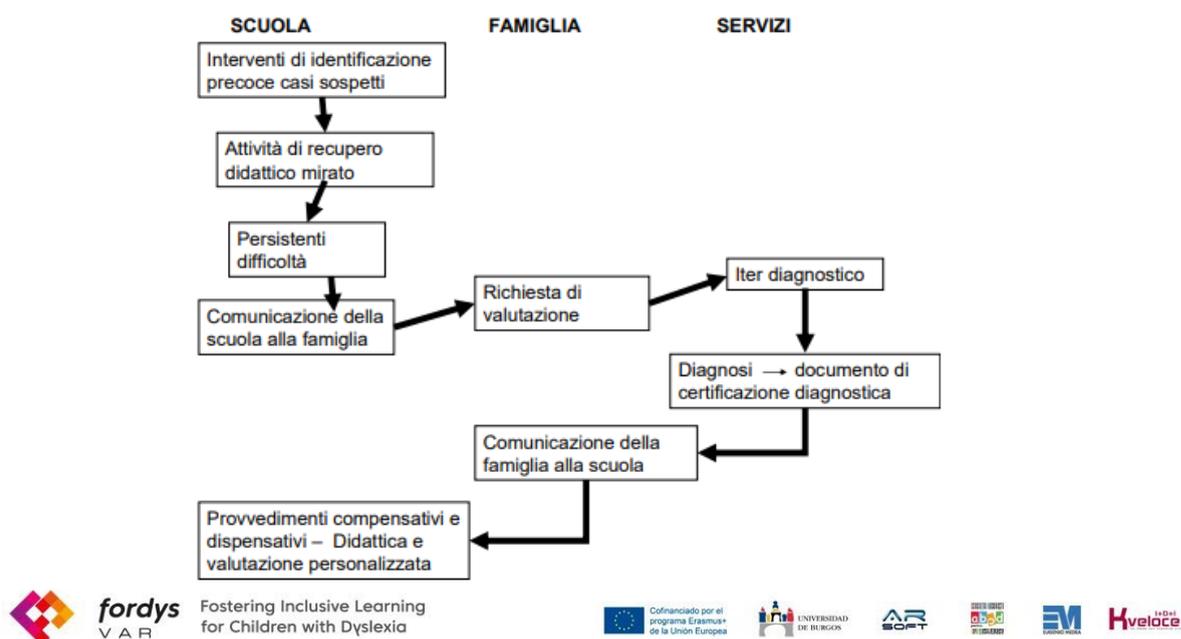
È auspicabile riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia. Ad esempio, bisogna prestare particolare attenzione se un bambino, a 5 anni, confonde od omette i suoni, non completa le frasi, omette parti di parole, sostituisce suoni e lettere, si esprime in modo non adeguato per la sua età; oppure, se manifesta caratteristiche specifiche in particolari attività come il pregrafismo (quali lentezza nella scrittura, pressione inadeguata sul foglio). I bambini a rischio di sviluppare un DSA possono manifestare anche difficoltà più globali che

comunemente sono implicate in un DSA, tra le quali troviamo difficoltà di orientamento spazio-temporale o coordinazione dinamica e oculo manuale.

Anche nella scuola primaria, l'insegnante deve essere in grado di verificare l'acquisizione dei prerequisiti e identificare la presenza di errori, come nella scrittura. Per quanto riguarda la lettura, deve individuare l'eventuale permanere di una lettura sillabica oltre la metà della prima classe primaria, il perdere spesso il segno, la tendenza a leggere la stessa parola in modi diversi nello stesso brano.

Quando si manifestano tali difficoltà, l'insegnante proverà ad attivare attività di potenziamento e recupero (v. Figura 23). Qualora tali interventi di recupero non portassero a miglioramenti, ci si aspetta che l'insegnante si adoperi per una valutazione al fine di identificare una didattica il più possibile mirata e personalizzata. Di fronte al permanere dell'atipia è fondamentale che la scuola suggerisca alla famiglia di approfondire la problematica con uno specialista che accerti o meno la presenza di un DSA. Va precisato che, a fronte di un 20% di studenti che manifestano difficoltà nelle abilità di base, solo il 3-4% presenterà effettivamente il disturbo. Una volta accertato il disturbo, è cura di ciascun insegnante prendere visione della certificazione diagnostica sulla base della quale verrà impostata una didattica personalizzata definendo misure compensative, dispensative e modalità di valutazione e verifica.

Figura 23. Diagramma schematico dei passaggi necessari per la gestione dei DSA secondo la Legge 170/2010



Fonte: Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DPS, allegato al decreto ministeriale del 12 luglio 2011.

A livello sistemico, la gestione delle difficoltà scolastiche degli alunni con DSA è demandata alla cooperazione fra diverse figure e istituzioni. Nel sistema scolastico italiano, esistono gli Uffici Scolastici Regionali che attivano specifiche iniziative per garantire il diritto allo studio ad alunni con DSA e predispongono protocolli regionali su comportamenti e procedure da attivare nei confronti di alunni DSA; organizzano inoltre attività formative mirate. Il Dirigente Scolastico garantisce la fruibilità delle opportunità formative e sostiene le iniziative offerte dalle Istituzioni per garantire il diritto allo studio agli alunni con DSA; inoltre, assegna docenti curricolari con specifiche competenze sui DSA in classi con alunni che presentano tali disturbi. Esiste poi un Referente d'Istituto con formazione specifica sui DSA e che fornisce supporto, informazioni e indicazioni ai colleghi. Tutto il corpo docente, a sua volta, è corresponsabile del progetto formativo dell'alunno con DSA e pertanto ogni docente deve essere opportunamente aggiornato sulla tematica.

La valutazione diagnostica deve escludere anche la presenza di patologie neurologiche, cognitive o sensoriali, nonché di altri disturbi psicopatologici. I test utilizzati per valutare queste capacità devono essere standardizzati e validati. Per quanto riguarda l'età, la diagnosi di dislessia può essere posta alla fine della seconda classe della scuola primaria.

Secondo la normativa, la diagnosi e certificazione di DSA deve comprendere: (a) la citazione del relativo codice diagnostico (attualmente, tutti quelli compresi nella categoria F81 dell'ICD-10: Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche) e la sottocategoria specifica del DSA in questione (lettura e/o scrittura e/o matematica); (b) le informazioni necessarie per elaborare un programma educativo personalizzato sulla base delle difficoltà specifiche dello studente.

6. INTERVENTO PRIMARIO. ATTENZIONE EDUCATIVA AGLI STUDENTI CON DSA NELLA LETTURA DAL CURRICULUM

L'intervento primario nei DSA mira a adottare misure per promuovere, fin dall'inizio del processo di insegnamento/apprendimento, le migliori capacità di lettura possibili e prevenire l'insorgere di difficoltà. Inoltre, anche se prima erano gli insegnanti di sostegno i principali responsabili dell'attenzione alla diversità, ora sappiamo che è il tutor che deve essere responsabile del progresso di tutta la sua classe.

Per questo motivo, il curriculum stesso dovrebbe includere guide o decisioni su quali abilità insegnare agli studenti per promuovere, in tutto, il massimo sviluppo delle loro possibilità di lettura. L'obiettivo è che nessun bambino sia lasciato indietro per motivi di lettura.

In seguito, vengono indicate le competenze che i curricula dovrebbero includere per garantire il successo nella lettura dei loro studenti e, successivamente, si analizzerà ciò che viene proposto nelle leggi generali sull'istruzione dei diversi paesi per identificare se qualcosa deve essere migliorato in esse.

6.1. THE FIVE SKILLS THAT PREDICT READING SUCCESS

Nel 2000, il National Reading Panel degli Stati Uniti ha pubblicato un rapporto intitolato *Teaching Children to Read* (NICHD, 2000) al fine di identificare quali fossero le abilità che le prove scientifiche avevano dimostrato essere essenziali per raggiungere il successo nella lettura. La conoscenza di queste abilità dovrebbe servire alle diverse amministrazioni educative per prendere misure su cosa insegnare a scuola per prevenire e affrontare i DSA nella lettura. Questo comitato di esperti ha concluso che sono cinque le abilità su cui si deve lavorare: consapevolezza fonologica, principio alfabetico, fluidità, vocabolario e comprensione.

In seguito, definiremo innanzitutto in cosa consistono queste abilità che predicono il successo nella lettura e alcune linee guida di intervento che sono già delineate nel rapporto del NICHD (2000). Inoltre, e in modo complementare, saranno discusse altre linee guida basate sull'evidenza scientifica.

Insegnamento della consapevolezza fonologica (consapevolezza fonemica).

La consapevolezza fonologica è la capacità di isolare, identificare e manipolare accuratamente le più piccole unità di suoni (i fonemi) che compongono le parole parlate di una lingua. Questa capacità viene valutata attraverso attività come: isolare i suoni delle parole, identificare un suono comune tra due parole, trovare parole che fanno rima, assemblare i fonemi per costruire una parola, segmentare la parola nei fonemi che la compongono, rimuovere i suoni da una parola per costruirne un'altra ... L'evidenza scientifica dimostra che questi tipi di attività favoriscono l'acquisizione della consapevolezza fonemica e facilitano la sua applicazione alla lettura e all'ortografia.

Secondo il NICHD (2000), lo sviluppo di queste abilità sono un chiaro indicatore di progresso nella lettura durante i primi anni di scuola. Questo perché, nelle lingue alfabetiche, le grafie dell'alfabeto corrispondono a queste unità minime di suoni (Adams, 1990).

Per facilitare i progressi nella consapevolezza fonologica, si propone una sequenza di insegnamento basata sulla facilità di difficoltà di diverse variabili che possono entrare in gioco quando si pianificano i compiti.

- L'unità linguistica su cui si riflette. Evolutivamente, è più facile lavorare sulla consapevolezza fonologica con segmenti linguistici più grandi che con quelli più piccoli (Domínguez, & Clemente, 1993). Questo rende più facile identificare le rime, poi le sillabe e poi i fonemi. La rima è l'unità più semplice perché richiede una segmentazione meno consapevole (Lundberg, 1978). Solo un piccolo aiuto è necessario per la segmentazione e l'identificazione delle sillabe, poiché è supportata da segmenti articolatori naturali (Mann, 1986). Sia la consapevolezza della rima che la consapevolezza sillabica possono essere insegnate esplicitamente prima dell'insegnamento formale della lingua scritta.
- La consapevolezza fonemica opera con segmenti astratti ed è la più difficile. Di solito non appare prima dei 5 anni e si lavora in parallelo con l'istruzione del principio alfabetico (Morais et al., 1987).
- Anche il tipo di compito che lo studente deve svolgere rende difficile l'attività. I compiti passivi, come quelli di identificazione, sono più facili da eseguire rispetto a quelli attivi, che implicano un intervento sulla parola, come succede, per esempio, con i compiti manipolativi di omissione, aggiunta, sintesi... (Bravo Valdivieso, et al., 2002).

I compiti di identificazione possono anche essere influenzati da tre tipi di variabili: la durata del suono, la complessità della sillaba in cui è incluso e il posto che occupa all'interno della parola (Domínguez & Clemente, 1993). Così, è più facile identificare vocali e consonanti che possono essere allungate rispetto alle plosive, che sono più corte e non possono essere allungate. È più facile identificare i suoni nelle sillabe dirette, che nelle sillabe miste e chiuse (Content, 1985). Per quanto riguarda il posto del suono da identificare all'interno della parola, è più facile riflettere sui suoni che si trovano all'inizio della parola, poi alla fine, mentre la situazione più complessa è quando si trovano nel mezzo.

Nei compiti di manipolazione (aggiungere, togliere) è più facile far riflettere le persone quando il segmento linguistico target si trova nella posizione finale, poi in quella iniziale e, infine, quando si trova nel mezzo (Domínguez, & Clemente, 1993).

Insegnamento del principio alfabetico (fonologico)

Implica l'apprendimento della corrispondenza tra ogni grafia o insieme di grafie del codice scritto e il suo elemento fonico. Questo apprendimento del principio alfabetico o l'applicazione delle regole di corrispondenza grafema/fonema è più facile e avviene prima nelle lingue trasparenti (come spagnolo, italiano, rumeno, serbo-croato, finlandese, coreano), che nelle lingue opache (anglosassone) a causa delle difficoltà di ortografia e decodifica delle parole irregolari. Ovvero, quando le parole sono pronunciate diversamente da come sono scritte.

Ci sono metodologie analitiche che partono dal significato della parola per poi scomporre gli elementi fonici che la compongono; e metodologie sintetiche che partono dall'applicazione della regola di corrispondenza grafema-fonema per leggere la parola e lavorare sui suoi significati. L'evidenza scientifica (NICHD, 2000) indica che il modo più efficace per padroneggiare questo principio alfabetico sono le metodologie (o i modi di procedere dell'insegnante) che enfatizzano gli aspetti fonologici del codice. E i benefici di questa metodologia sono più importanti per gli studenti con difficoltà di lettura e per quelli che provengono da ambienti socio-culturali svantaggiati.

Tuttavia, questa formazione esplicita, intensiva ed essenziale negli aspetti fonologici della lingua scritta deve essere resa compatibile con altre proposte di insegnamento-apprendimento, come offrire modelli di lettore esperto (Fons, 2000) perché ascoltare un testo ad alta voce aumenta l'interesse a continuare a leggere; coinvolgere gli studenti in contesti funzionali e pratiche sociali reali di alfabetizzazione (Pérez, & Zayas, 2008) per conoscere la funzione di alfabetizzazione e questa attività ha un significato per il lettore. Per questo, si devono offrire diversi tipi di testo e diversi modelli o modi di interagire con esso (Ferreiro, 2001): che si tratti di materiale giornalistico, una ricetta, una mappa, un grafico, un poster, la storia o l'etichetta di un prodotto del supermercato ...

Inoltre, la lettura dovrebbe essere elaborata insieme alle altre tre abilità linguistiche: parlare, ascoltare e scrivere, perché alcune abilità si sostengono a vicenda e forniscono un feedback. Vale a dire:

- Parlare prima di leggere il testo per ipotizzare le informazioni in esso contenute e creare un quadro di riferimento per comprendere le informazioni che vi sono scritte. Ossia, preparare lo studente ad entrare in dialogo con il testo.
- Dopo la lettura, si parla e si ascoltano i significati e le interpretazioni del testo che l'insegnante e gli altri compagni di classe possono fare. Questo significa parlare di ciò che è stato appreso con il testo, chiedendo di ciò che non è stato ancora ben compreso, inducendoli a fare inferenze e a mettere in relazione le informazioni, o a parlare dei valori che sono alla base del contenuto letto.
- Leggere per ricercare, condividere e poi applicare a nuove realtà o compiti. Vale a dire, leggere per imparare a fare.
- Parlare e ascoltare il testo scritto da altri compagni di classe per apprezzarlo o per correggerlo e migliorarlo.

Insegnamento della fluidità di lettura.

La fluidità di lettura è la capacità di leggere con precisione, velocità e adeguata prosodia (volume, ritmo, intonazione durante il fraseggio, pause). Dipende dal consolidamento della RCG/F, dal riconoscimento automatico della parola e dalla capacità di identificare, all'interno del testo, quando sottolineare la parola o dove fare una pausa. Migliori sono questi processi, più spazio sarà disponibile nella memoria di lavoro per la comprensione del testo. Inoltre, una prosodia adeguata spesso indica uno sforzo da parte del lettore di comprendere il testo (Rasinski, et al. 2011).

Secondo il NICHD (2000) la maggior parte degli studenti acquisisce questa fluidità, progressivamente, dalla pratica della lettura. Tuttavia, c'è un gruppo di studenti che trova difficile sviluppare questa capacità. Per esempio, questo gruppo di esperti ha trovato che la pratica della lettura silenziosa è inefficace quando le abilità di riconoscimento delle parole non sono ancora consolidate.

Come risultato di questa conclusione, sono stati proposti molti programmi volti a migliorare la fluidità di lettura degli studenti. Questi programmi sono generalmente basati su pratiche di lettura ripetuta (Chard, et al., 2002). È stato osservato che si ottiene una maggiore fluidità di lettura quando si fanno pratiche

di lettura ripetute che quando si legge un testo diverso ogni volta (Ardoin, et al., 2016). Inoltre, l'allenamento della fluidità è più efficace quando la pratica della lettura è guidata, cioè con modelli precedenti di lettura adeguata prima che gli studenti la facciano, rispetto a quando questo modello non è disponibile (Wexler, et al., 2008). Inoltre, per migliorare nella prosodia, non è sufficiente lavorare sulla velocità di lettura, ma è anche necessario istruire esplicitamente nella prosodia (Ardoin, et al., 2013).

Le procedure di lettura ripetuta guidata includono la lettura a coppie (Durán, & Valdebenito, 2014; Kuhn, & Schwanenflugel, 2006); e il teatro dei lettori (Black, & Alison, 2007; Griffith, & Rasinski, 2004).

Insegnamento del vocabolario.

Per comprendere i testi scritti, è necessario che il lettore riconosca le parole scritte nella sua lingua orale e che abbiano una qualità semantica sufficiente per poter scegliere il significato più appropriato; e se non capisce la parola, può dedurla dalle sue caratteristiche morfologiche o dal contesto (Calero, 2017; Perfetti, et al., 2005). Per comprendere un testo, è necessario conoscere il 95-98% delle parole che contiene (Hu, & Nation, 2000; Laufer, 1998). Il vocabolario che una persona conosce nei primi anni di apprendimento della lettura (6-8 anni) è un indicatore della comprensione che può fare dei testi 10 anni dopo (Cunningham & Stanovich, 1997).

Le conclusioni raggiunte nel NICHD (2000) riguardo al vocabolario erano che il vocabolario è anche uno dei più potenti indicatori della comprensione del testo. Inoltre, sono stati notati tre interventi positivi: (1) che l'uso del computer è una forma efficace di apprendimento del vocabolario, sia perché lo collega all'immagine sia perché permette di accedere facilmente al significato delle parole sconosciute che vengono lette; (2) che lavorare sul significato delle parole sconosciute prima di leggere favorisce la comprensione; (3) che questo vocabolario si impara meglio quando si lavora con esso ripetutamente e in diversi contesti o con diverse sfumature.

Ma che tipo di vocabolario insegnare nelle nostre classi per migliorare la loro comprensione della lettura? Secondo Beck, et al. (2002) ci sono tre tipi di vocabolario: il tipo I o vocabolario di base, che è usato frequentemente nel discorso

quotidiano e le persone imparano e comprendono vivendo nel loro ambiente (per esempio, lampione, felice, .); vocabolario di tipo II o parole ad alta frequenza in un'ampia varietà di testi scritti, ma poco usate nella conversazione quotidiana (per esempio, riferito, sparso, trattenuto, ornamentale...); e vocabolario di tipo III o parole che sono specifiche per un argomento specifico, ma poco frequenti perché appaiono solo in testi di un certo argomento (eterotrofo, ipotenuso, analisi sintattica...). Beck et al. (2002) sostengono che il vocabolario che il corpo studentesco dovrebbe principalmente potenziare per ottenere un maggior beneficio dai testi scritti è il vocabolario di tipo II.

Queste parole sono spesso apprese da buoni e appassionati lettori durante la loro pratica di lettura; ma è più difficile da capire per coloro che non hanno questa pratica di lettura. Per questo motivo, è necessario un intervento esplicito e prolungato a partire dai livelli di scuola materna o prescolare fino agli ultimi anni della scuola dell'obbligo nell'apprendimento di questo tipo di vocabolario

È vero che, in classe, quando si legge ad alta voce, l'insegnante tende a influenzare il significato delle parole di livello II (Beck, et al., 2008). Queste parole possono essere lavorate spiegando il loro significato e inserendolo in due o tre frasi in modo che gli studenti facciano collegamenti tra il nuovo vocabolario e il suo significato (Biemiller, & Boote, 2006). Da parte loro, Beck, et al., (2008) raccomandano di eseguire la seguente procedura con gli studenti dell'asilo e della scuola materna: che gli studenti verbalizzino le parole per crearne una rappresentazione fonologica; che il mondo sia spiegato in modo semplice e "amichevole"; che gli esempi d'uso siano forniti in diversi contesti; che gli studenti forniscano i propri esempi; e che risuonino le parole per costruire la traccia fonologica. Questa sequenza di insegnamento-apprendimento può essere variata o semplificata nei corsi superiori.

Insegnamento della comprensione del testo.

La comprensione del testo è un processo attivo effettuato dal lettore per comprendere e interpretare le informazioni in un testo. Possiamo distinguere tre livelli di comprensione della lettura (Smith, 1989): letterale, inferenziale e critica. Si parla di comprensione letterale quando il lettore coglie le idee del testo (parole chiave, le caratteristiche di oggetti o eventi, tempo e luoghi; l'ordine delle azioni...) le idee principali e la loro struttura. Inoltre, può identificare le informazioni al suo

interno. La comprensione inferenziale comporta la ricerca di relazioni e significati al di là di ciò che si legge nel testo. Si formulano ipotesi e nuove idee (azioni non descritte, idee principali, previsione di eventi inespressi, interpretazione del linguaggio figurato...) utilizzando le conoscenze precedenti sull'argomento. Infine, la comprensione critica richiede al lettore di formulare giudizi ragionati su ciò che è stato letto. Questo può significare: differenziare tra realtà e fantasia; contrastare ciò che è affermato nel testo con altre fonti di informazione; rifiutare o accettare ciò che è scritto secondo il proprio codice morale ... È la lettura più complessa.

Il comitato di esperti dello United States National Reading Panel (2000) ha identificato otto metodi didattici efficaci:

1. Autosupervisione della comprensione e correzione quando ci sono malintesi.
2. Apprendimento cooperativo della lettura per imparare strategie con i compagni di classe.
3. L'uso di organizzatori grafici che rappresentano le idee del testo e le loro relazioni.
4. Imparare a costruire la struttura della storia dalle domande: chi, cosa, dove, quando e perché della trama o, in altri casi, sviluppare la linea temporale dei personaggi e gli eventi che accadono.
5. Rispondere alle domande che l'insegnante pone sul testo e il loro feedback sulla risposta.
6. Generare auto-domande rilevanti sul testo stesso.
7. Preparare riassunti identificando le idee principali e integrando tutte le idee in un insieme coerente.
8. L'insegnamento esplicito da parte dell'insegnante di alcune delle strategie di comprensione menzionate sopra.

Scavare più a fondo nell'istruzione della comprensione del testo. Quando ci proponiamo di insegnare agli studenti un programma di comprensione del testo, dobbiamo insegnare loro quattro processi fondamentali: (a) proporre un obiettivo di lettura e valutare se lo stanno raggiungendo o meno; (b) capire cosa dice il testo e identificare le informazioni rilevanti e (c) imparare a mettere in relazione le idee principali tra loro formando schemi; (d) risolvere un problema con i testi. Questi processi devono essere insegnati sia per la lettura di testi continui che discontinui.

- (a) Fissare un obiettivo di lettura e una valutazione dei progressi. Come dice Solé (1987), leggere è soddisfare alcuni obiettivi che guidano la lettura, e per questo, ovviamente, il lettore deve stabilire un obiettivo di lettura. Pertanto, l'insegnante deve insegnare agli studenti a costruire un obiettivo di lettura. Come? Discutendo con gli studenti a partire dal titolo, di cosa tratterà il testo e facendo una previsione sul nucleo principale che troveranno nel testo (Solé, 1996). Se si trattasse di un testo espositivo, causa effetto, si direbbe "impareremo tre cause perché..." (Sánchez, 1998) e, mentre si legge, si valuta se si raggiunge quell'obiettivo di apprendimento o informazione, oppure no.
- (b) Capire cosa dice il testo e imparare a trovare le informazioni rilevanti per svolgere un'attività; interpretare e mettere in relazione le idee presentate; sapere come costruire le idee principali nel testo. Queste idee principali sono a volte esplicite nel testo stesso; ma altre volte, il lettore deve costruirle con l'aiuto delle conoscenze che ha sull'argomento. Van Dijk (1977) parla di 4 processi chiamati macroregole: quello di omissione, dove il lettore, data una sequenza di proposizioni nel testo, sopprime le informazioni che non sono necessarie per interpretare il significato del discorso; quello di selezione quando si scelgono le informazioni del testo che si considerano più rilevanti. In entrambi i casi, le informazioni che si identificano come rilevanti sono nel testo stesso. Con la macroregola della generalizzazione, le caratteristiche particolari di una serie di esempi che appaiono nel testo (oggetti, luoghi o persone...) vengono astratte e sostituite da un concetto iperonimo che non si trova nel testo, ma nella mente del lettore. Con la macroregola dell'integrazione o della costruzione, una sequenza di proposizioni che compaiono nel testo viene sostituita da un'idea gerarchicamente superiore che il lettore ha nella sua mente e che le comprende tutte. Queste macroregole possono essere insegnate chiedendo agli studenti o facendoli interrogare dopo aver letto un paragrafo su: Qual è l'argomento di questo paragrafo? Cosa dice su questo argomento? Come possiamo riassumerlo? (Sánchez, 1998).
- (c) Mettere in relazione le idee principali tra loro. Conoscere la struttura interna dei testi influisce sulla loro comprensione e sulla memoria successiva (Britton, et al., 1980). Anche se ogni genere testuale ha una

- propria organizzazione, in questo documento si discute solo la struttura dei racconti [grammatica dei racconti di Stein e Glenn (1979)], e gli schemi dei testi espositivi di Meyer, et al. (1980). Struttura delle storie: nelle storie possiamo trovare due categorie di base (Stein & Glenn (1979): l'introduzione e uno o più episodi dove l'ultimo termina con la risoluzione.
- 1) Introduzione fornisce due tipi di informazioni, da un lato, presenta i personaggi principali e, dall'altro, il contesto in cui vivono e / o quello che fanno, 2) Episodio/i, ciascuno contiene, in modo fondamentale, informazioni su uno dei personaggi principali (che appare da un evento o reazione iniziale); un piano di condotta del protagonista (che può ben essere un piano interno o un'esecuzione) e l'espressione di qualche tipo di soluzione o conseguenza.
- Schema dei testi espositivi: Nei testi espositivi possiamo definire cinque tipi di schemi (Meyer, et al., 1980): descrizione, confronto, sequenza, causa-effetto, problema-soluzione.
- 1) Descrizione: consiste nel dare informazioni sulle diverse caratteristiche di un argomento, 2) Confronto: due argomenti sono messi in relazione e vengono evidenziate le differenze in termini di criteri, 3) Sequenza: una serie di eventi principali si verificano in ordine cronologico, 4) Causa-effetto: riferisce su come certi eventi producono conseguenze e 5) Problema-soluzione: vengono descritte azioni con lo scopo di risolvere uno o più problemi. Gli studenti costruiscono questi schemi quando mettono in relazione le idee principali tra loro. Ma l'insegnante deve allenare esplicitamente gli studenti a scoprire questi schemi nel testo che leggono e a rappresentarli graficamente. Questa guida sarà inizialmente più intensa e, man mano che lo studente si appropria di questa strategia, l'insegnante si allontanerà (Sánchez, 1998).
- (d) Risolvere un problema con i testi. Per sviluppare la competenza di lettura, bisogna fare qualcosa con le informazioni ottenute nel testo. Per fissare queste informazioni si possono fare alcune attività come ricapitolare, non perdere di vista l'obiettivo perseguito con la lettura e confrontare se è stato raggiunto o meno, scrivere un riassunto, fare un commento, uno schema o un diario di apprendimento (Read.es, Solé)

Quando ciò che gli studenti stanno affrontando non è un testo continuo, ma discontinuo, si inseriscono all'interno di una spiegazione più generale una mappa, un grafico, tabelle, poster, infografiche, didascalie... gli studenti devono imparare dove iniziare a leggere; quando smettere di leggere una sezione e concentrarsi su un altro pezzo di informazione (un grafico, una tabella...); e come continuare a leggere. In questi casi, è necessario anticipare la sequenza di apprendimento delle informazioni.

Risolvere un problema con queste informazioni significherà, in questo caso, essere in grado di identificare alcuni dati, sapere come spiegare un grafico, etc.: ciò che si sta per imparare ha un suo ordine, anche se non è facile individuarlo. Bisogna insegnare esplicitamente ad interpretare quel grafico, mappa storica, asse cronologico, tabella... perché hanno un linguaggio specifico e condensano un sacco di elementi.

Infine, queste tecniche di comprensione dei testi e di approfondimento del loro contenuto devono essere insegnate in modo esplicito, su carta stampata e sullo schermo di un computer.

In sintesi, le cinque componenti: consapevolezza fonologica, principio alfabetico, fluidità, vocabolario e comprensione, devono essere allenate in modo esplicito (con un insegnamento pianificato), sistematico (offrendo attività con un crescente grado di difficoltà) e generalizzato (con intensità, in diverse materie) durante tutto il periodo di insegnamento della lettura a tutti gli studenti per prevenire le difficoltà e / o per assistere fin dall'inizio della scuola alle persone con disturbi specifici dell'apprendimento della lettura, se sono cattivi decodificatori e/o cattivi lettori.

In sintesi:

Per prevenire il DSP nella lettura, il curriculum scolastico dovrebbe includere all'interno della sua programmazione, come intervento primario, l'insegnamento/apprendimento delle cinque componenti che predicono il successo nella lettura: consapevolezza fonologica, principio alfabetico, fluidità, vocabolario e comprensione.

Queste abilità dovrebbero essere insegnate in modo esplicito (con obiettivi e criteri di valutazione), in sequenza (cosa dovrebbe essere imparato/insegnato in ogni corso) e con linee guida su come svilupparlo (intervento primario).

Se lo studente presenta un ritardo nell'apprendimento della lettura, dovrebbe ricevere un rinforzo in queste abilità dentro / fuori la classe (intervento secondario).

Se viene rilevato un DSA nella lettura, sia in processi di base (dislessia) che complessi (scarsa comprensione), si dovrebbe continuare ad insegnare in modo più intensivo (intervento terziario).

Oltre a queste cinque abilità che predicono il successo nella lettura, il comitato di esperti dello United States National Reading Panel (2000) ha analizzato altre due variabili che potrebbero essere collegate al successo nella lettura: 1) la formazione degli insegnanti nei metodi d'insegnamento della lettura, lingua scritta e strategie di comprensione e 2) l'effetto delle nuove tecnologie. Ma in nessuna delle due variabili è stato possibile stabilire questa relazione. Anche se la commissione ha considerato che c'erano indicazioni che puntavano verso questa direzione, non ha potuto identificarle come criteri che promuovono il successo nella lettura perché non hanno soddisfatto i criteri scientifici richiesti per offrire queste conclusioni.

6.2. ATTENZIONE EDUCATIVA CHE SI RICEVE DAL CURRICULUM IN OGNI PAESE

Il curriculum, come minimo, dovrebbe includere contenuti, programmi o insegnamenti che influenzano la promozione della fluidità di lettura e la comprensione dei testi per ogni studente. In altre parole, dovrebbe incorporare nei suoi contenuti l'insegnamento/apprendimento di quelle cinque abilità che, secondo l'evidenza scientifica, predicono il successo nella lettura. In questa sezione saranno analizzati i curricula attuali nei diversi paesi.

6.2.2. IL CURRICULUM IN ITALIA

I principi che regolano il sistema scolastico italiano si fondano su un modello di integrazione scolastica che ha reso il sistema di istruzione italiano un contesto inclusivo adatto a tutti. Questa connotazione aperta all'inclusione consente a ciascun alunno di ricevere un'offerta personalizzata e adeguata alle proprie esigenze. Mediante le iniziative proposte dal MIUR che offrono percorsi individualizzati viene così garantito il diritto allo studio a tutti gli studenti.

La scuola dell'infanzia

Secondo quanto riportato nel documento "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" (http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf) pubblicato sul sito del MIUR, gli obiettivi generali che si pone l'istruzione in questa fase sono volti a consolidare l'identità, sviluppare l'autonomia e acquisire competenze specifiche. Tutto ciò è possibile mediante una sinergia fra i professionisti dell'educazione e il dialogo con le famiglie.

Attraverso l'esperienza diretta, il gioco e l'esplorazione il bambino, opportunamente guidato, si crea una conoscenza sul mondo e diventa in grado di sistematizzare gli apprendimenti.

Uno degli obiettivi primari della scuola dell'infanzia è quello di promuovere nei bambini la padronanza della lingua madre. La lingua infatti rappresenta uno strumento fondamentale per poter comunicare, conoscere, esprimere il proprio pensiero. Un ambiente linguistico stimolante consente ai bambini di acquisire fiducia nelle proprie capacità espressive, nel comunicare; offre opportunità per raccontare, descrivere, dialogare e acquisire nuovi vocaboli. Come indicato anche nelle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento" pubblicate sul sito del MIUR, particolarmente importanti risultano quindi la narrazione, l'invenzione di storie, la loro ricostruzione e il completamento di storie, la memorizzazione di filastrocche e poesie e la manipolazione di suoni nelle parole sotto forma di gioco.

È dunque auspicabile creare situazioni in cui vengono narrate storie e racconti: l'incontro con la lettura e con i libri illustrati in una fase così precoce dello sviluppo

promuovono un primo approccio con la lingua scritta e favoriscono un rapporto positivo con la lettura e la scrittura.

L'uso della lingua madre e la lettura sono dunque strettamente in sinergia. Pertanto, i traguardi per lo sviluppo della competenza previsti per questa fase e riportati nel documento sono i seguenti:

- Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.
- Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che usa in diverse situazioni comunicative.
- Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.
- Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definire regole.
- Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.
- Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media..

La scuola del primo ciclo

Il primo ciclo del sistema d'istruzione scolastico italiano comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. L'obiettivo specifico di questo ciclo è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base. Questo significa che gli alunni devono imparare a leggere e scrivere correttamente, dove per "correttamente" si intende saper padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura e comprendere nonché produrre i messaggi della lingua scritta.

In particolare, una lettura competente è fondamentale per reperire informazioni e ampliare le proprie conoscenze. È dunque essenziale sviluppare opportune tecniche e strategie quali una lettura ad alta voce dove vi sia cura nell'espressione, ma anche operazioni cognitive efficaci e funzionali che consentano di cogliere il significato del testo. Gli studenti prendono sempre più confidenza con la lettura e con la scrittura imparando via via a comprendere discorsi e testi di vario tipo.

Lo sviluppo di una competenza nella lettura riguarda tutte le discipline. Andrebbe

inoltre praticata su un'ampia varietà di testi che abbiano scopi differenti e che richiedano strategie funzionali al compito. Compito dell'insegnante è quello di facilitare la comprensione di un testo (qualunque essa sia la disciplina) permettendo di superare eventuali ostacoli che potrebbero sorgere a livello lessicale, sintattico o logico-concettuale. Inoltre, l'insegnante ha un ruolo determinante nell'alimentare il piacere della lettura mediante la lettura di testi, senza che essa abbia alcun fine prettamente legato alla didattica.

Sarebbe auspicabile che il piacere della lettura e la consuetudine di una pratica di lettura personale siano favorite assicurando le condizioni perché essa possa realizzarsi. Questo è possibile dotando le scuole di biblioteche e di accesso ai libri, incentivando sia l'utilizzo dei libri che dei nuovi media.

La lettura viene generalmente presentata come un momento di socializzazione, d'incontro e di discussione su dei contenuti e, allo stesso tempo, consiste in un'occasione di ricerca autonoma, di concentrazione e di riflessione critica che favoriscono, tutte insieme, il processo di maturazione dello studente. Promuovere la lettura, più in senso lato, crea un'opportunità per un aumento di curiosità e di attenzione; stimola la fantasia e facilita l'incontro con il diverso. Sensibilizzare alla lettura favorisce quindi lo sviluppo di una competenza solida nella lettura, ma allo stesso tempo diventa anche un modo per ampliare le proprie conoscenze e un'occasione per crescere.

I traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria sono i seguenti:

- L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.
- Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.
- Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.
- Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in

funzione anche dell'esposizione orale, acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica.

- Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.
- Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.
- Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso; capisce e utilizza più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio.
- Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.
- È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).
- Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.

Per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento rispetto alla lettura nella scuola primaria, distinguiamo due tappe: una al termine della classe terza della primaria e un'altra al termine della classe quinta.

Rispetto alla classe terza, gli obiettivi di lettura sono:

- Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa.
- Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini; comprendere il significato di parole non note in base al testo.
- Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.
- Comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago.
- Leggere semplici e brevi testi letterari, sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale.

- Leggere semplici testi di divulgazione per ricavarne informazioni utili ad ampliare conoscenze su temi noti.

Al termine della classe quinta, invece, gli obiettivi di lettura sono i seguenti:

- Impiegare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce.
- Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.
- Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere.
- Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.
- Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.)
- Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.
- Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà.
- Leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale.

In Italia, la scuola del primo ciclo comprende, come si è detto, la scuola secondaria di primo grado. I traguardi per lo sviluppo di competenze al termine di questo grado scolastico sono i seguenti:

- L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.
- Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella

realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

- Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente.
- Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (Schemi, mappe, presentazioni al computer, ecc.).
- Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici.
- Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un'interpretazione collaborando con compagni e insegnanti.
- Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario).
- Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.
- Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale; di alto uso; di alta disponibilità).
- Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.
- Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate.
- Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo
- Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali; utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti.

Gli obiettivi di apprendimento di lettura al termine della classe terza della scuola di

primo grado sono:

- Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire.
- Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica).
- Utilizzare testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana.
- Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici.
- Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.
- Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili. Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle).
- Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore.
- Leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrale e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità.
- Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

7. INTERVENTO SECONDARIO E TERZIARIO PER I DSA NELLA LETTURA

Una volta identificate le persone con difficoltà nella decodifica e/o nella comprensione dei testi, cosa bisogna fare perché gli studenti non siano lasciati

fuori dal sistema e abbiano il maggior successo possibile? (OCSE, 2016). Le amministrazioni con poteri educativi devono avere in programma una serie di azioni di intervento. Queste saranno interventi secondari o di rinforzo educativo, quando lo studente è identificato come parte del gruppo a rischio, ma non ha ancora una diagnosi; e/o interventi terziari o di supporto educativo, quando lo studente ha già una diagnosi di DSA in lettura.

In entrambi gli interventi secondari e terziari, le persone ricevono attenzione educativa sia dentro che fuori la classe. Tuttavia, ci sono due differenze principali nell'assistenza data a entrambi i gruppi: una, l'intensità dei supporti, che sarà maggiore nell'intervento terziario; e la specificità: se la decodifica è l'area più colpita, si rafforzerà la consapevolezza fonologica, il principio alfabetico e le abilità di fluidità; se le difficoltà sono nella componente del linguaggio orale, sarà necessario lavorare sul vocabolario e sulla comprensione come priorità. Ma se l'alunno fallisce nei complessi processi di comprensione del testo, che comincia ad essere rilevato a partire dal 4° anno di Educazione Primaria, sarebbe necessario insegnare esplicitamente le procedure di comprensione del testo. D'altra parte, man mano che i libri di testo diventano più complessi, le competenze specifiche di comprensione del testo devono essere affrontate con tutti gli studenti.

Il secondo tipo di intervento dovrebbe essere finalizzato a trovare formule per integrarlo nella realtà della classe nelle migliori condizioni educative e affettive possibili. In altre parole, una classe inclusiva che accolga la diversità degli studenti e, in questo caso specifico, le persone con DSA nella lettura.

Tuttavia, oltre all'intervento rivolto direttamente allo studente, sono necessari altri tipi di azioni, come il coordinamento tra la scuola e la famiglia e la formazione degli insegnanti, sia iniziale che continua.

7.1. PROGETTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO UNIVERSALE: CURA INCLUSIVA E ATTENZIONE PERSONALIZZATA

L'Universal Learning Design (ULD) è un approccio o una filosofia sviluppata dal Center for Applied Special Technology (CAST, 2008) che fornisce una guida su come costruire spazi di apprendimento che permettono di rispondere alla diversità degli studenti in una classe inclusiva.

Il gruppo di insegnanti che insegnano agli studenti con DSA in collaborazione

con gli insegnanti di specie, deve costruire orari di classe flessibili, aperti e accessibili per tutti i loro studenti e, in questo caso in modo specifico, per gli studenti con DSA nella lettura. Queste azioni, che devono essere concordate dall'intero team, fanno riferimento a tre principi fondamentali perché una persona si senta inclusa: accesso e comprensione delle informazioni che vengono discusse in classe; partecipazione con i compagni alle diverse attività della classe; e la gestione delle emozioni insieme alla sensazione di essere motivati a continuare ad imparare con i propri compagni.

Successivamente, sulla base della proposta ULD e delle linee guida che offre per l'assistenza educativa alle persone con DSA, saranno proposte altre azioni che sono offerte dai programmi di intervento PRODISLEX (2010) per sviluppare un'assistenza inclusiva e un'attenzione personalizzata.

Per quanto riguarda **il primo principio sull'accesso all'informazione e alla comprensione dell'informazione** trattata in classe, sia che sia presentata in modo orale o scritto, si deve tener conto di questi tre livelli:

Livello 1. Adattare il formato scritto e la modalità di accesso alle informazioni in modo che le persone con DSA nella lettura possano accedere a tutte le informazioni orali e scritte su cui si lavora in classe. Alcune azioni che possono essere realizzate a questo livello sono:

- L'apprendimento del principio alfabetico e la fluidità di lettura in classe dovrebbero essere rinforzati con letture ripetute: partecipare ad una recita, leggere una storia agli studenti di un'altra classe, creare un audiolibro tra tutta la classe, regalare audiolibri di storie...
- Il materiale scritto viene convertito in testi più amichevoli ingrandendo il carattere della lettera e usando un font semplice; distanziando maggiormente i paragrafi del testo; lasciando spazi vuoti per gli studenti per rispondere alle domande dei compiti e/o ai test.
- Le informazioni devono essere offerte in altri modi che facilitino o sostituiscano l'accesso al contenuto del testo, come: l'uso di lettori di testo quando si legge dal computer, l'accesso ad audiolibri o il lavoro in coppia in modo che un altro compagno di classe possa leggere ad alta voce e la persona con dislessia legga il testo in silenzio.

- L'immagine è una fonte di accesso al significato più diretto e facilita la comprensione. Per questo è utile l'uso di video, che combina il contenuto in lingua orale con l'immagine. Dedicare più tempo alla spiegazione delle informazioni grafiche che accompagnano i testi stampati (grafici, mappe, immagini...). Fornire diagrammi visivi e/o le informazioni principali in riquadri. Avere accesso agli oggetti che vengono discussi in classe ed essere in grado di analizzare, manipolare ...
- Non chiedere una copiatura dalla lavagna, o affermazioni da altri libri, perché dedicano molto impegno e sono attività che comportano un guadagno cognitivo. Possono leggere le frasi e rispondere direttamente nel loro quaderno.

Livello 2. Offrire opzioni per la comprensione

- Portare in classe testi sullo stesso contenuto, ma con un diverso grado di complessità linguistica e far loro scegliere quale leggere. Così, ci possono essere testi facili da leggere, più brevi, scritti con un vocabolario più stretto, con una maggiore semplicità grammaticale, accompagnati da diagrammi o illustrazioni, ecc.
- Riservare tempo all'insegnamento esplicito del lessico di II livello dei testi scritti che, secondo Beck et al. (2002), è il vocabolario più frequente nei testi scritti e meno comune nella lingua orale. Per fare questo, possono creare glossari o fare carte con il vocabolario che devono incorporare: un disegno, una frase dove si usa quel vocabolario. Quando possono essere facilitati dalla ricerca con dispositivi elettronici, che è più veloce e, in molti casi, possono completare il loro significato con un'illustrazione.
- Rafforzare l'insegnamento delle strategie di comprensione del testo: insegnare a usare le idee principali o macro-regole (da Van Dijk, & Kintsch, 1983) per trovare le idee principali del testo e identificare la struttura del testo (Meyer, 1984) e quindi essere in grado di costruire il modello mentale del testo (Johnson-Laird 1985); così come insegnare a comprendere testi discontinui (Leer.es. Magdalena).

Livello 3. Facilitare la comprensione del discorso orale e del testo scritto.

- Per comprendere meglio le spiegazioni dell'insegnante in classe, le idee principali dovrebbero essere apportate poco a poco e collegate. Concentrare l'attenzione su di esse, lasciando loro il tempo di assimilare e mettere in relazione le idee precedenti. Si dovrebbe tenere in considerazione che alcune persone con DSA nella lettura hanno anche difficoltà con il linguaggio parlato; e/o con la memoria di lavoro. Pertanto, questi studenti non dovrebbero essere saturati con molte informazioni allo stesso tempo.
- Per facilitare la comprensione del testo scritto, è conveniente seguire delle routine: o iniziare aggiornando lo studente sulle conoscenze precedenti sull'argomento che sta per essere scritto ponendo domande come: "Cosa sappiamo di ..." e fissando un obiettivo di lettura in modo che sia possibile costruire un modello della situazione che si sta per leggere: "Impareremo..."; si usano strategie esplicite di comprensione del testo: "Cosa dice il paragrafo?", "Come può essere riassunto?". Inoltre, si deve insegnare loro a fare riassunti, diagrammi e/o applicare le informazioni a nuovi compiti.

Per quanto riguarda **il secondo principio, fornire mezzi di azione e rappresentanza** affinché possano svolgere attività e partecipare alla classe inclusiva, si propone:

Livello 1. Incoraggiare le persone con DSA ad essere in grado di svolgere l'attività con successo.

- Costruire diversi contesti di apprendimento in cui possono partecipare con i loro coetanei. A volte assumendo altre parti del compito che non sono direttamente associate alla lettura (costruire il modello, rappresentare graficamente un concetto, ideare il contenuto o la distribuzione delle informazioni con un altro compagno...); e a volte, affrontando il compito di leggere o scrivere con un altro compagno, in modo tale che la produzione di idee possa cadere su entrambi, ma il compito di decodifica solo sull'altro compagno.

- Agli studenti verrà comunicato un giorno prima quale parte del testo dovranno leggere ad alta voce in classe, in modo che abbiano il tempo di prepararsi in anticipo, evitando di prenderli di sorpresa. D'altra parte, prima di inviare agli studenti tale testo, l'insegnante deve insegnare loro la tecnica della lettura ripetuta; pronunciare e scrivere le parole più complesse, ecc.
- • Concedere più tempo per i compiti di lettura e scrittura, compresi i test, o chiedere agli studenti di fare meno attività.
- • Contemplare l'uso di oggetti di scena durante la performance, come un computer con un correttore di errori ortografici; usare un convertitore da voce (lingua parlata) a testo; e/o non prestare tanta attenzione al modo in cui si scrive, ma al contenuto che viene comunicato.
- Evitare la pratica di far correggere ad alcuni studenti l'ortografia di altri compagni di classe.

Livello 2. Facilitare l'espressione, sia orale che scritta.

- Chiedete o insegnate loro a fare sceneggiature o schemi delle storie dei progetti che devono scrivere o esporre in classe. Inoltre, spiegare gli schemi oralmente e in gruppo, prima di farli fare individualmente per iscritto.
- Dare la possibilità di esprimere la conoscenza in diversi formati: un murale, un diagramma, un disegno, oralmente, con una canzone, un video, mettendo in scena una situazione, ecc.
- Negli esami, per non forzare la scrittura, si può chiedere loro di fare schemi visivi di contenuti, riconoscere informazioni stampate, mettere in relazione i concetti con frecce o ordinarli per descrivere processi...

Livello 3. Promuovere lo sviluppo delle funzioni esecutive e di autoregolazione.

- Guidare inizialmente lo studente nel raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento che si persegue con ogni lettura, così come nella valutazione della comprensione e nella scelta delle strategie quando il testo non è stato ben compreso o l'attività non è stata svolta bene.

- Dare maggior risalto allo studente che lavora sulla formulazione degli obiettivi di apprendimento e sulla loro valutazione: cosa ho imparato, come l'ho imparato, qual è l'uso di ciò che ho imparato. È necessario prevedere dei tempi per questo apprendimento.

Nel terzo principio, si intende fornire forme multiple di coinvolgimento nell'attività, che in studi recenti appare al primo posto per l'importanza che ha:

Livello 1. Catturare il loro interesse per il contenuto dei libri attraverso letture condivise o collaborative.

- Il clima di lettura in classe dovrebbe far sentire gli studenti sicuri e non giudicati per le loro difficoltà. Inoltre, la persona con DSA, come tutti i suoi coetanei, deve percepire che il sostegno offerto a scuola è naturale e giusto, senza privilegi. (Non è naturale che se un bambino ha la miopia gli mettano gli occhiali?).
- Includere momenti ed esperienze in cui gli studenti sperimentano una lettura di successo. Questo si ottiene quando si comprende il significato del testo o si verifica l'utilità del suo contenuto. In questo senso, che le letture servano per essere applicate a un'attività, che queste attività facciano parte di metodologie attive in cui gli studenti, oltre a leggere, devono sperimentare, manipolare, fare... La carta stampata non è più l'unico percorso di apprendimento o per dimostrare l'apprendimento e favorisce la qualità della vita delle persone con DSA nella lettura.

Livello 2. Usare strategie per continuare a sforzarsi di imparare.

- Trasmettere allo studente con DSA messaggi di riconoscimento per il suo sforzo, perché si sa e si nota che lavora molto più degli altri per raggiungere lo stesso risultato o anche un risultato inferiore. Ma questo sforzo è valorizzato e si dice loro che serve a formare il loro carattere e a imparare ad affrontare la vita. Tuttavia, le sfide proposte devono essere adattate alle loro capacità e proposte poco a poco in modo che siano comprese e sperimentino il successo. Bisogna anche conoscere la pertinenza di questi apprendimenti. Perché tutto quello sforzo che si fa deve essere per qualcosa di importante.

- Mantenere il supporto necessario nella valutazione della lettura e delle attività (Abbiamo tolto gli occhiali allo studente con miopia durante l'esame?). Alcuni criteri di valutazione dovranno essere modificati, come quelli relativi alla fluidità di lettura o alla scrittura senza errori di ortografia. Le difficoltà di fluidità di lettura e scrittura saranno trattate come sintomi delle loro difficoltà, non come errori penalizzanti.

Livello 3. Insegnare a gestire le emozioni, quando l'ansia o la paura fanno sì che gli studenti affrontino diverse situazioni in classe di fronte ai loro compagni. A volte gli studenti avranno bisogno di supporto emotivo e formazione di abilità sociali, per sapere come inserirsi nelle situazioni e sapere cosa fare, dire o come gestire una situazione. È molto difficile evitare ciò che pensano gli altri, specialmente quando si è a questi livelli di formazione della personalità.

- Comunicare allo studente che sappiamo cosa sta succedendo, che ci sono molte persone con DSA nella lettura che hanno successo e che la cosa brutta di queste difficoltà è che le persone che le hanno soffrono. Per evitare ulteriori sofferenze, si concorda che gli insegnanti informeranno tali studenti quando dovranno leggere in classe, quando dovranno scrivere alla lavagna e che, nonostante tutto, lo studente svolgerà l'attività solo se in quel momento si sentirà pronto. Le persone con DSA non vogliono essere diverse e tendono a sforzarsi molto in queste situazioni.
- Insegnare agli studenti a gestire come portare a casa i compiti ben segnati. Quando devono affrontare lo studio a casa nel pomeriggio, devono sapere, e quindi essere educati, a distribuire il loro tempo tra ciò che è importante e ciò che è immediato, quando riposare e imparare a usare strategie di studio efficaci.
- Insegnare agli studenti a gestire la frustrazione che deriva dal fatto di sforzarsi tanto per non raggiungere sempre i propri obiettivi. Per esempio, leggendo ad alta voce, anche se l'hanno preparato, possono fare un errore ... Devono imparare a non essere esigenti con se stessi nei compiti di lettura e scrittura.

Figura 24. Linee guida per promuovere la motivazione, l'accesso alle informazioni e la partecipazione degli studenti con DSA nella lettura

MOTIVATION	ACCESS TO AND UNDERSTANDING OF INFORMATION	PARTICIPATION
<p>TO CREATE AND MAINTAIN INTEREST</p> <ul style="list-style-type: none"> Shared or collaborative readings Safe and welcoming classroom environment: normalizing diversity; avoiding anxiety and fear of reading aloud or going to the board. Non-judgmental environment Possibility of reading success Work in groups Active methodology: projects, manipulation of material <p>TO MAINTAIN THE EFFORT</p> <ul style="list-style-type: none"> To know that for them it is needed to work harder but that they are understood and that they will receive help To Adequate/monitor reading challenges with aids for success To Know the relevance of goals To Modify assessment criteria: dyslexia symptoms are not penalized <p>TO SELF-REGULATE THEIR BEHAVIOR</p> <ul style="list-style-type: none"> Manage emotions: reduce anxiety and handle the situation. Manage studying: what to do, how to organize: sequence, timing 	<p>GIVE ACCESS TO INFORMATION WITH DIFFERENT FORMATS</p> <ul style="list-style-type: none"> Larger text font Less text on each sheet or separate questions with a gap for answers Text readers, audiotexts, having other people read out loud Videos, visual diagrams, images Reinforcement of reading skills: Grapheme-Phoneme conversion, RCG-P, fluency <p>OPTIONS FOR UNDERSTANDING</p> <ul style="list-style-type: none"> Text adapted to easy reading Teaching the lexicon of written texts Teaching of reading comprehension strategies: paraphrasing, main ideas, organization of texts <p>FOR READING COMPREHENSION</p> <ul style="list-style-type: none"> Access to reading and interpretation models Guides before, during and after reading Building on prior knowledge Updating the organization of ideas Sharing the meanings of the text Create a model for the text 	<p>TO PERFORM THE ACTIVITY</p> <ul style="list-style-type: none"> Create different spaces for participation: oral, data search, interpretation of images, graphs or diagrams Give more time/ less work Anticipate what the students are going to read in order for them to prepare the reading in advance Give Access to spelling rules or use of spell checkers. <p>TO EXPRESS THEMSELVES</p> <ul style="list-style-type: none"> Scripts to understand/ elaborate texts Other forms of expressing content: murals, photos, videos, recordings, etc. Exams/tests: selecting information, relating concepts or ideas, ordering ideas, oral or schematic answers <p>DEVELOPMENT OF EXECUTIVE FUNCTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> Having/creating reading goals Evaluating one's own comprehension with self-questions Correct misunderstandings

Fonte: Elaborazione propria, basata sulla struttura dell'ULD (CAST, 2008) e con i contributi dei protocolli di cura educativa PRODISLEX (2010).

7.3 LA FAMIGLIA DEGLI STUDENTI CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO NELLA LETTURA E LA SCUOLA

La scuola, la famiglia e, più recentemente, le associazioni, lottano per offrire un'educazione di qualità alle persone con DPS.

Tradizionalmente, sono gli agenti educativi (tutor, insegnanti di sostegno, psicopedagogo) che rilevano le difficoltà di lettura degli studenti e contattano le famiglie per informarle del caso, spiegare cosa significa avere la dislessia, informarle sulle misure e i sostegni che vengono loro offerti a scuola per facilitare l'apprendimento e mostrare loro come possono aiutare da casa, sia a livello emotivo che scolastico. Ascoltano anche le preoccupazioni delle famiglie e, per quanto possibile, cercano di rispondere.

Tuttavia, le famiglie stanno diventando più preparate e la comunicazione è più bidirezionale. Così, a volte è la famiglia che, osservando come il figlio legge a casa o esaminando i suoi quaderni, informa il centro che è preoccupata per come il figlio sta progredendo in questa abilità. Date queste informazioni, gli insegnanti rivedono i loro progressi e possono mettere misure di rinforzo e/o di sostegno se lo ritengono opportuno.

Un'informazione che può avvisare gli insegnanti dell'esistenza di una difficoltà di lettura è il tempo che lo studente impiega per fare i compiti a casa. Quando la famiglia riferisce che il figlio passa la maggior parte del pomeriggio a fare i compiti, è sintomo di un problema. Di fronte a ciò, si dovrebbero fare delle valutazioni per confermare il sospetto di DSA; e si dovrebbero fare alcuni adattamenti curriculari non significativi, come: non copiare le dichiarazioni delle domande a cui rispondere, meno esercizi, risposte schematiche o orali, l'accordo che se un giorno il compito richiede troppo tempo per essere completato, lo studente può portarlo a casa senza finirlo...

Anche le associazioni, da parte loro, svolgono un ruolo importante nell'intermediazione famiglia-scuola. A volte, come un'entità che dialoga e/o fa pressione sulle rispettive amministrazioni scolastiche per rendere visibili queste difficoltà in classe e che si mettano in atto protocolli d'azione. Sforzi che stanno dando i loro frutti.

L'azione formativa di queste associazioni prende sempre più rilievo. A volte



fordys
VAR
Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



partecipano alle sessioni che i centri di formazione degli insegnanti progettano per approfondire la conoscenza dei DSA nella lettura. Altre volte, sono direttamente loro a proporre ai centri educativi laboratori di sensibilizzazione e di formazione sul DSA da un punto di vista emotivo e positivo. Questo è emozionante perché vogliono trasmettere loro come si sente una persona con DSA nella lettura nell'ambiente scolastico, un luogo dove fondamentalmente si legge e si scrive. E' anche positivo perché riguardano anche i loro punti di forza e come approfittare di loro in classe: creatività, disegno, immagine ...

Offrono anche ai centri educativi la possibilità di condurre laboratori di standardizzazione all'interno delle classi. Spesso la persona con DSA non sa bene cosa le sta succedendo e si rifiuta di essere trattata diversamente dagli altri in classe. Inoltre, la controversia può essere creata quando gli altri studenti percepiscono che una persona sta ottenendo un privilegio, soprattutto in un campo così sensibile come gli esami, e non ne capiscono il motivo. Per questo motivo, è importante che prima di iniziare un adattamento curricolare in classe, si tengano dei workshop in cui i compagni di classe della persona con DSA siano messi a conoscenza di cosa sia la dislessia e della necessità delle misure di sostegno che si stanno per attuare.

Le associazioni sono una grande fonte di aiuto per le famiglie con bambini con dislessia. Le azioni sono volte a migliorare e prevenire il deterioramento delle relazioni con i loro figli e ad aiutare i loro figli ad affrontare e superare le difficoltà che possono sorgere nell'ambiente scolastico. A) Se,

- Formano le famiglie sulla dislessia e le sue manifestazioni. In modo che non pensino che i loro figli siano pigri e vedano le loro difficoltà come manifestazioni della dislessia. In questo modo, capiranno meglio i loro figli e saranno in grado di comunicare meglio con loro e con gli insegnanti.
- Parlano dell'importanza di condividere momenti con i loro figli al di fuori dell'ambiente di studio. Perché la loro infanzia non deve essere segnata, fondamentalmente, da "una lotta" per fare i compiti.
- Riflettono sul dilemma: non hanno hobby per avere il tempo di fare i compiti, perdendo l'opportunità di trovare un'attività in cui sono competenti senza sforzo. Perché, spesso, vengono puniti privandoli di ciò

in cui sono bravi.

- Promuovono giochi ed esperienze che facilitano il loro progresso nella lettura, come le letture collaborative in cui la famiglia e il bambino si alternano nella lettura di un libro.

Ma forniscono anche indicazioni su come rendere la vita scolastica più facile per i loro figli:

- Come aiutare o supervisionare il completamento dei compiti. A volte devono supervisionare come distribuire le materie su cui il bambino lavorerà quel pomeriggio, quanto tempo dedicare, come studiare. A volte devono anche supervisionare le attività di rinforzo che si fanno con il computer.
- Come collaborare ed essere complici con gli insegnanti affinché i loro figli si trovino in un ambiente di classe più favorevole per loro.

In sintesi:

L'insegnante deve essere preparato a:

Saper trasmettere alle famiglie informazioni scientifiche ma vicine sulla dislessia e/o sulle difficoltà di comprensione del testo.

Spiegare alle famiglie cosa verrà fatto dalla scuola per aiutare i loro figli. Dire alle famiglie cosa possono fare per aiutare i loro figli.

La famiglia e gli insegnanti devono:

Crederne nel potenziale delle persone con DSP offrire loro un sostegno incondizionato e insegnare loro a identificare e utilizzare i loro punti di forza.

Coordinarsi e sentirsi come collaboratori in un progetto comune: che lo studente con DPS abbia successo a scuola.

8. RISORSE TECNOLOGICHE PER SODDISFARE I BISOGNI EDUCATIVI DI PERSONE CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

L'avanzamento della tecnologia sta cambiando rapidamente le condizioni di lettura e il modo in cui si svolge l'attività di lettura. Ogni volta i lettori sono più vicini agli schermi e più lontani dalla carta. La lettura è sempre più presente in più

aree della vita e durante la giornata: per accedere alle informazioni, per sapere cosa è successo nel mondo, per comunicare con i nostri cari o per essere consapevoli delle esigenze: notifiche, compiti, avvisi ...

I benefici delle nuove tecnologie nel successo della lettura sono già stati studiati dal National Reading Panel (NICHD, 2000), anche se non hanno trovato prove scientifiche sufficienti per dimostrarlo. Tuttavia, in quegli anni, ci sono state recensioni incentrate sugli effetti positivi dell'aiuto assistito dal computer come strumento complementare nel processo di insegnamento-apprendimento della lettura (Blok, et al., 2002), come, per esempio, il sistema di tutorial virtuale di Wise et al. (2000) all'Università del Colorado (USA).

Da allora, l'uso delle nuove tecnologie è proliferato nella società e nel sistema educativo in particolare. Successivamente, viene nominato, molto brevemente, l'uso delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) per l'apprendimento e il rinforzo dei processi di base della lettura. In seguito, vengono presentate informazioni su come la tecnologia può aiutare nella comprensione dei testi, nella realizzazione di attività di gruppo e nella partecipazione sociale.

Per quanto riguarda la lettura, le persone con DSA possono beneficiare di tre supporti che facilitano l'accesso al contenuto del testo. Questi sono: il fatto di poter ingrandire la dimensione della lettera e/o modificare il carattere o il tipo di lettera, poiché le persone con DSA leggono meglio la lettera " a bastoncino " o semplice; poter utilizzare il lettore immersivo Microsoft o altri lettori di schermo, che evidenziano la parte del testo che si sta leggendo in modo che possa essere seguita dal lettore e, inoltre, permettono di regolare la velocità di lettura; e la capacità di accedere facilmente al significato delle parole che appaiono nel testo. Lo schermo di un dispositivo (computer, tablet, telefono) permette di accedere a più tipi di testo. Generalmente, gli insegnanti propongono per lo studio pagine che combinano testi brevi, accompagnati da immagini, video o audio e grafici.

Bisogna considerare che la lettura sul web può essere di tre tipi diversi a seconda dello scopo che si persegue: lettura di scansione, lettura immersiva e lettura approfondita. Con la lettura di scansione, si accede rapidamente a diverse pagine per farsi un'idea delle informazioni che contengono, ma il lettore non si immerge in nessuna di esse. Con la lettura immersiva, il lettore si isola dal mondo

immergendosi nella trama della storia, quello che succede quando si legge un romanzo. La lettura profonda è quella che serve a costruire la conoscenza. Le nuove informazioni vengono confrontate con le precedenti e permettono un ripensamento critico della realtà, sviluppando empatia e argomenti multipli (CERLALC, 2020).

Ma, soprattutto, quando il testo è lungo e si deve applicare una lettura profonda su di esso (per imparare), la comprensione nel testo digitale è più povera che nel testo stampato (Singer & Alexander, 2017). Inoltre, la variabile che correla con una migliore comprensione della lettura online non è il tempo di utilizzo dei dispositivi digitali, ma il tempo libero dedicato alla lettura e, generalmente, questo è stato fatto nella stampa (Stole & Schwipert, 2017). Tuttavia, se una formazione specifica nella comprensione del testo è necessaria per tutti gli studenti, questo bisogno è maggiore per le persone con DSA. Prima sulla stampa e poi sullo schermo; con testi brevi e poi lunghi; con testi continui e discontinui... Pertanto, questi studenti devono ricevere una formazione specifica nel trattamento di tutte queste informazioni: come evidenziare le idee importanti per l'obiettivo che stanno perseguendo; quando passare da un testo più generale a un grafico; come interpretare quei grafici, mappe, ecc ...

Tuttavia, l'uso della realtà aumentata (AR) e della realtà virtuale (VR) può essere un punto di svolta se applicato correttamente al mondo educativo. Il loro potenziale è ancora da scoprire ed è innegabile che sono strumenti che motivano i giovani. Può essere applicata all'insegnamento delle abilità che predicono il successo nella lettura: consapevolezza fonologica, apprendimento e consolidamento del principio alfabetico, sviluppo della fluidità e della prosodia, apprendimento del vocabolario e sviluppo della comprensione orale e scritta; così come facilitare l'apprendimento attraverso libri interattivi aumentati in 3D (Dünser, & Hornecker, 2007).

Questo lavoro è stato cofinanziato dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea attraverso il progetto 2018-1-ES01-KA201-050659. L'accettazione del finanziamento da parte della Commissione Europea per la preparazione di questa pubblicazione non implica l'accettazione da parte della Commissione Europea del suo contenuto, che è di esclusiva responsabilità degli autori. Pertanto, la Commissione europea non è responsabile dell'uso che può essere fatto delle informazioni qui divulgate.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abusamra, V., Miranda, A., & Ferreres, A. (2007). Evaluación de la iniciación e inhibición verbal en español. Adaptación y normas del test de Hayling. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 9, 19-32.
- Acosta, V. et al. (2016). Rendimiento lector en alumnado con trastorno específico del lenguaje. Implicaciones educativas sobre diferentes subtipos. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(4), 9-25. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.34963>
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. The MIT Press.
- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge and text genre readers' prediction strategies. *Journal of Reading Behavior*, XX (29), 131-148.
- Agnelli Foundation (Eds.). (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma: Laterza.
- Agrawal, J., et al. (2019). International policies, identification, and services for students with learning disabilities: An exploration across 10 countries. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 17(1), 95-114.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después. *Infancia Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Editorial Médica Panamericana.
- Ardoin, S. P., et al. (2013). Examining the impact of feedback and repeated readings on oral reading fluency: let's not forget prosody. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 391-404.
- Ardoin, S. P., et al. (2016). Repeated versus wide Reading: A randomized control design study examining the impact of fluency interventions on underlying reading behavior. *Journal of School Psychology*, 59, 13-38.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología* 48(2), S63-S69.
- Baddeley, A.D. (2007). *Working memory, thought and action*. Nueva York, NY. Oxford University Press.
- Balbi, A. et al. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias Psicológicas III*(2), 153-160.

- Barkley, R. A. (2012). *Barkley deficits in executive functioning scale - children and adolescents (BDEFS-CA)*. The Guilford Press.
- Barbiero C, Montico M, Lonciari I, Monasta L, Penge R, Vio C, et al. (2019) The lost children: The underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study. *PLoS ONE* 14(1): e0210448. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210448>
- Beck, I. L. et al. (2002). *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Beck, I. L. et al. (2008). *Solving problems in the teaching of literacy. Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*. Guilford Press.
- Belacchi, C. (2020). Incremento degli alunni con DSA: un gap tra sommerso ed emerso che tende a diminuire. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(1), 83-86.
- Besio, S., & Bianquin, N. (2017) Using Specific Learning Disorders diagnosis criteria for early Identification. The proposal of Protocol developed in the Aosta Valley Region. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* ISSN 1825-7321, vol. 17, n. 2, pp. 238-254. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-21017>
- Biancardi, A., et al. (2016). *BDE-2 Batteria per la discalculia evolutiva. Test per la diagnosi dei disturbi dell'elaborazione numerica e del calcolo in età evolutiva – 8-13 anni*. Trento: Erickson.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62.
- Bishop, D., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 31, 1027-1050.
- Bishop, D., & Slowling, M. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin* 130(6), 858-886.
- Bishop, D., et al. (2009) Children who read words accurately despite language impairment: who are they and how do they do it? *Child development*, 80(2), 193-605.
- Black, A., & Alison, A. M. (2007). *A comprehensive guide to readers theatre: enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond*. International Reading Association.
- Blok, H., et al. (2002). Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review. *Review of Educational Research*, 72, 101-130.
- Braunger, J. & Lewis, O. (2006). *Building a knowledge base in Reading*. International Reading



Association.

Bravo Valdivieso, L. et al. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primero básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 149-160.

Britton, B. K., et al. (1980). Effects of the organization of text on memory: Tests of retrieval and response criterion hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6(5), 620-629.

Broadbent, R. (2018). *European dyslexia charter 2018* Dyslexia Institute UK. Retrieved from: <https://www.eppgroup.eu/sites/default/files/attachments/2018/11/europeandyslexia-charter.pdf>

Brown, A.L. et al. (1983). The development of plans for summarizing text. *Child Development*, 54, 968-979.

Cain, K. & Oakhill, J. (2007). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.

Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship). *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-694.

Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Wiley/Blackwell.

Cain, K., et al. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30(3) 681-694.

Cain, K., et al. (2004) Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 91, 45-66.

Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Madrid, Comprension-lectora.org

Cappa, C., & Giulivi, S. (2012). *Dyslexia across Europe*. Lifelong Learning Programme, European Union Funded Project: Euroface Consulting

Carballo, M., & Cuadro, A. (2007). *La velocidad de nominación en el déficit lector*. Montevideo. Sociedad de Dislexia del Uruguay.

Carretti, B. et al. (2005). Updating in de working memory of the good and poor comprehenders. *Journal Experimental Child Psychology*, 91, 45-66.

Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y

- retos pendientes CEE. *Revista Participación Educativa*, 18, 8-24.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Author: The Center for Applied Special Technology.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and Reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958.
- Catts, H. W. et al. (2006). Language deficits of poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 29, 278-293.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: a research-based model and its clinical implementation. *Language, speech, and hearing services in schools*, 32(1), 38-50.
- CERLALC (Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe). (2020). *Lectura en papel vs lectura en pantalla*. Bogotá (Colombia): Autor. Recuperado de: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf
- Cervera, M., & Toro, J. (2000). *Escalas magallanes de lectura y escritura*. TALE2000. Grupo ALBOR-COHS.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chen, R., & Vellutino, F. R. (1997). Prediction of reading ability: a cross-validation study of the simple view of reading. *Journal of Literacy Research*, 29, 1-24.
- Coloma, C., et al. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein*, 26, 351-375.
- Coltheart, M. (1980). Reading phonological recoding and deep dyslexia. En M. Coltheart, K. Patterson & J. Marshall (Eds.), *Deep Dyslexia*. Routledge Kegan Paul.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2018). *Inquiry concerning Spain carried out by the Committee under article 6 of the Optional Protocol to the Convention*. Author. Retrieved from: <https://bit.ly/2LmFYve>
- CONFERENZA STATO-REGIONI DEL 25.07.2012: Schema di accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano su "Indicazioni per la diagnosi e la certificazione diagnostica

dei disturbi specifici di apprendimento (DSA)"

Conti-Ramsden, G., et al. (2001). Follow-up of children attending infant language units: Outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36(2), 207-219.

Cornoldi C. & Carretti B. (2016). *Prove MT-3 Clinica. La valutazione delle abilità di lettura e comprensione per la scuola primaria e secondaria di I grado*. Firenze: Giunti Edu

Cornoldi, C. & Tressoldi, P.E. (2014). Linee guida per la diagnosi dei profili di dislessia e disortografia previsti dalla legge 170: invito a un dibattito. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, XVIII(1), 75-142.

Cornoldi, C., & Oakhill, R. D. (1996). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Lawrence Erlbaum.

Cornoldi, C., et al. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: and análisis of single cases. In C. Comoldi & J. Oakhill (Eds.). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 113-136). Lawrence Erlbaum.

Cornoldi, C., et al. (2020). *AC-MT-3 6-14 anni Prove per la clinica*. Trento: Erickson.

Cuetos, F., et al. (2012). *PROLEC-R: Bateria de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. TEA Ediciones.

Cuetos, F., et al. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista de Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99-107.

Cuetos, F., et al. (2016). *PROLEC-SE-R. Bateria de evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato – revisada*. TEA Ediciones.

Cuetos, F., et al. (2018). *PROESC. Bateria de evaluación de los procesos de escritura*. TEA Ediciones.

De la Cruz, (2011). *Evaluación de la comprensión lectora ECL-I y ECL-II*. Madrid, TEA Ediciones.

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C. y L. - N.º 1, de 2 de enero de 2008).

DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C. y L. - N.º 142, de 25 de julio de 2016).

Decreto del Ministero dell'Istruzione, Università e della Ricerca n. 5669 del 12.07.2011

Decreto Interministeriale MIUR-MS del 17 aprile 2013. Linee guida per la predisposizione dei



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanziato por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107

Domínguez de Rivero, M. J. (2007). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens. Revista Universitaria de investigación*, 8(2), 57-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41080204.pdf>

Domínguez, A. B., & Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lengua y Educación*, 19(29), 171-181.

Domínguez, A. B., et al. (2013). *PEALE. Pruebas de evaluación analítica de lengua escrita*. Universidad de Salamanca.

Duke, N. K. (2014): *Inside information: Developing powerful readers and writers of informational text through project-based instruction*. Scholastics.

Dünser, A., & Hornecker, E. (2007). An observational study of children interacting with an augmented story book. In *International Conference on Technologies for E-learning and Digital Entertainment* (pp. 305-315). Springer.

Durán, D., & Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 141-160.

Dyslexia International. (2017). *Better training, better teaching*. Retrieved from: <https://www.dyslexia-and-literacy.international/wp-content/uploads/2016/04/DIDuke-Report-final-4-29-14.pdf>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). Country information for Italy - Systems of support and specialist provision. <https://www.european-agency.org/country-information/italy/systems-of-support-and-specialist-provision>

European Commission. (2018). *Council Recommendation on the 2018 National Reform Programme of Spain and delivering a Council opinion on the 2018 Stability Programme of Spain*. Brussels: Author. Retrieved from: <https://bit.ly/2LmEHVa>

- European Commission. (2020). *Achieving the European education área by 2025*, Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-librarydocs/eea-factsheet-sept2020_en.pdf
- European Dyslexia Association (EDA) (2021). *Disability: A 2030 strategy for the European Union*. Autor. Retrieved from: <https://eda-info.eu/2021/03/24/disability-a-2030-strategy-for-the-european-union/>
- European Union. (2021). *Union of Equality Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>
- Eurydice. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/estudios-informes/eurydice/estudios.html>
- Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (2004). El cerebelo: su implicación en la dislexia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(2), 35-58.
- Feola, A., et al. (2013). The protection of individuals affected with Specific Learning Disorders in the Italian Legislation. *Medical Legislation*, 166 (3), 177-181
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. Aique.
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, 3(1), 30-37.
- Flores, R. M. et al. (2010). *Lectura Inteligente: Un software para apoyar la formación de lectores en la escuela secundaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flores, R. M., et al. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades de comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 581-605.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553-576.
- Fons, M. (2000). Enseñar a leer y escribir. En M. Bigas & M. Correig, M. (Eds.). *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 157-177). Síntesis.
- Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. In C. Hulme, & M. Snowling (Eds.). *Dyslexia:*



- Biology, cognition and intervention* (1-19). Whurr Publishers Ltd.
- Frith, U., & Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 329-342.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- Fulbright, R. K., et al. (1999). The cerebellum's role in reading: A functional MR imaging study. *American Journal of neuroradiology*, 20(10), 1925-1930.
- Galaburda, A., & Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 36 (Supl. 1), S3-S9.
- García, E., et al. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria: un estudio de prevalencia en español. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 3(2) 113-123.
- García, S., & Aguilera, M. C. (s.f.) La competencia docente en la enseñanza de la lectura y su formación desde la perspectiva del profesorado de infantil y primaria. Recuperado en <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/120602/6/garasilTFM0620memoria.pdf>
- Gathercole, S., & Baddeley, A. (1993). *Working memory and language*. LEA.
- Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-16.
- González, D., et al. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327.
- González, M. J., et al. (2010). Le comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 1-11.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Griffith, L. B., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126-137.
- Guzmán, R., et al. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302.

- Hess, F. M., et al. (2005). Finding the teachers we need. Policy perspectives. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492996.pdf>
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-31.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.
- Hu, M., & Nation I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23, 403-430.
- Huang, Y. et al. (2020). Personality, behavior characteristics, and life quality impact of children with dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1415.
- lanes, D., et al. (2013). Light and shadows in the inclusive Italian school system: a reply to Giangreco, Doyle & Suter. *Life Span and Disability*, 1, 57-81
- Informe PISA 2018. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf
- Internacional Dyslexia Association (I.D.A.). (2017). *Información básica sobre dislexia*. Recuperado de: <http://idarmb.org/wp-content/uploads/2018/03/Dyslexia-Basics-Spanish.pdf>
- International Dyslexia Association (I.D.A.). (2014). *Todo lo que la familia debe saber*. Recuperado de: <https://dyslexiaida.org/ida-dyslexia-handbook/>
- ISS – Istituto Superiore di Sanità (2011), *Disturbi specifici dell'apprendimento*. Consensus Conference, Roma, 6-7 dicembre 2010, https://www.aiditalia.org/Media/Documents/consensus/Cc_Disturbi_Apprendimento.pdf.
- Jiménez, J. E. (2010). Response to Intervention (RtI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? *Psicothema*, 22, 932-934.
- Jiménez, J. E., & Gutiérrez, N. (2018). IPAL: Indicadores de progreso de aprendizaje en lectura. En, J. E. Jiménez (ed.) *Modelo de respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.

- Jiménez, J. E., et al. (2007). *SICOLE-R-Primaria: Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador [Software informático]*. Universidad de La Laguna.
- Johnson- Laird, P. (1985). Mental models. in Aitkenhead. in A.M., & J. M. Slack. (Eds). *Issues in cognitive modelling* (pp. 81-99). Open University Press.
- Katusic, S. K., et al. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort (1976-1982). *Clinic Proceedings*, 76(11), 1081-1092.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Learning disability grows up: Rehabilitation issues for individuals with learning disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 62, 34-41.
- Kelso, K., et al. (2007). Reading comprehension in children with specific language impairment: an examination of two subgroups. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(1), 39-57.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294–303.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008) Can the simple view deal with the complexities of Reading? *Literacy*, 42(2), 75-82.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2006). All oral reading practice is not equal (or how can I integrate fluency instruction into my classroom?). *Literacy Teaching and Learning*, 11, 1-20.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.). *Special Language: From Humans to Thinking Machines*, (pp. 316-323). Multilingual Matters.
- Leer.es. Madalena, J.I. [video]. *Textos discontinuos*. Leer.es Portal de recursos educativos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://leer.es/-/textos-discontinuos-1-introduccion>

Leer.es. Sánchez, E. [video]. *Leer es un acto complejo. Apoyos para la lectura*. Leer.es Portal de recursos educativos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://leer.es/-/leer-es-un-acto-complejo-3-apoyos-para-la-lectura>

Leer.es. Solé, I. [video]. *Leer para aprender*. Leer.es Portal de recursos educativos Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://leer.es/-/estrategias-de-lectura-11-durante-la-lectura>

Legge 30 marzo 1971, n. 118: “Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.”

Legge 4 agosto 1977, n. 517: “Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico”.

Legge 5 febbraio 1992, n.104 ‘Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate’. (GU n.39 del 17-2-1992 - Suppl. Ordinario n. 30)

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 ‘Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico’ (GU n.244 del 18-10-2010) [Law 170/2010 ‘New regulations on specific learning disorders at school’, approved on 8th October 2010 and published on the Official Gazette of the Italian Republic No. 244 on 18th October 2010]

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, 307, de 24 diciembre 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, de 4 mayo 2006.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lezcano Barbero, F., & Casado Muñoz, R. (2021). *Análisis de las estadísticas sobre las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en España y Castilla y León. Working paper proyecto AUPAR-T*. Universidad de Burgos. https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/working_paper_2_mayo_2021.pdf

- López, M. et al. (2017). La gamificación: la enseñanza de la lectoescritura en dificultades de aprendizaje. *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE 17)* ISBN 978-84-697-3849-8.
- Lyon, G. R., et al. (2001). Rethinking learning-disabilities. In C. E. Finn Jr., A. J. Rotherham, & C. R. Hokanson Jr. (Eds.), *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Thomas B. Fordham Foundation.
- Lyon, G. R., et al. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Maggiolini, S., & Molteni, P. (2013). University and Disability: An Italian Experience of Inclusion. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 249–262
- Mann, V. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. In P. Bertelson (Ed.), *The onset of literacy: Cognitive processes in reading acquisition* (pp. 65-92). The MIT Press
- Manzano-Soto, N. (Coord.) (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Marshall, J. C., & Newcombe, F. (1973): Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-200.
- Mayer, R. E. (2001). *Psicología educativa*. Prentice-Hall.
- McNamara, D. S. (2004). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37, 19-30.
- Meyer, B. J. (1975). Identification of the structure of prose and its implication for the study of reading and memory. *Journal of Reading Behaviour*, 7, 7-47.
- Meyer, B. J. (1984). Text dimensions and cognitive processing. In H. Mandl, N. Stein, & T. Trabasso (comps) *Learning and comprehension of text*. Lawrence Erlbaum.
- Meyer, B. J., et al. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16 (1), 72-103.
- MI – DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica (2020). I principali dati relativi agli alunni con DSA, anno scolastico 2018/2019
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2012). La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo.

Colección Eurydice España-redie. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnado-dislexia.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo.html>

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari. <http://www.miur.gov.it/documents/20182/o/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.

MIUR (2012). Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*”.

MIUR (2012). Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimenti, Allegate al Decreto Ministeriale del 12 Luglio 2012.

MIUR (2013). Circolare Ministeriale n.8 con oggetto Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*”.

Monfort, M., & Juárez, A. (2001). *Test fonológico inducido*. CEPE.

Montesano, L., & Valenti, A. (2020). Didattica universitaria e DSA: barriere e facilitatori. In L. Montesano, A. Valenti, C. Cornoldi (Eds.), *LSC-SUA. Batteria per la valutazione dei DSA e altri disturbi in studenti universitari e adulti* (pp. 29-42). Erickson: Trento.

Morais, J., et al. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.

Moretti, R., et al. (2002). Reading errors in patients with cerebellar vermis lesión. *Journal Neurology*, 249 (4), 461-468.

- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76(2), 165-178.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, et al. (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (vol 3, pp. 269-284) Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Nation, K. (2007). Childrens reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling, & C. Hulme: *The Science of Reading. A handbook*. Blackwell Publishing.
- Nation, K., et al. (2004). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech-Language Pathology*, 9(2), 131-139.
- NICHHD. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (No. 00-4769). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office. Retrieved from: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>.
- Nunes, T., et al. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing*, 19(7), 767– 787.
- Oakhill, J., et al. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18(7-9), 657-686.
- OCDE (2016). *Pisa 2015. Resultados Clave*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) (2016). *XI y XII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:35ac31ee-c2e6-4835-962f-c7d01e757103/xi%20y%20xii%20jornadas%20de%20cooperacion%2020-10-16.pdf>
- Ortiz, M. R., & Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 215-231.
- Pérez, M., et al. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia clave que ayuda al alumnado de Educación Primaria en la comprensión de textos informativos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 215-242.

- Pérez, P., & Zayas, F. (2008). Empezar con buen pie. El aprendizaje inicial de la lectura y escritura en infantil y primer ciclo de primaria y en lengua extranjera. En P. Pérez & F. Zayas. *Competencia en comunicación lingüística* (pp. 1-11). Alianza Editorial.
- Perfetti, C. A., et al. (2005). *The acquisition of reading comprehension skill*. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Blackwell.
- Perfetti, C., et al. (2008). Comprehension skills and words-to-text integration processes. *Appl Cognitive Psychology*, 22, 303-318
- PRODISLEX (2010). *Protocolos de detección de las dificultades lectoras y de actuación en el aula DISFAM*. Recuperado de: <https://www.disfam.org/prodislex/>
- Proyecto LEEDUCA. *Hacia un modelo integral de intervención en las dificultades de aprendizaje de la lectura*. Recuperado de: <https://www.leeduca.uma.es/leeduca/>
- Puyuelo, M., et al. (2007). *BLOC- Screening revisado. Batería del lenguaje objetiva y criterial*. Editorial Masson
- Rasinski, T., et al. (2011). Reading fluency. In M. Kamil, et al. Afflerbach. *Handbook of Reading Research* (pp. 286-319). Routledge.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (BOE nº 52, de 1 de marzo de 2014).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (BOE nº 4, de 4 de enero de 2007).
- Rego, L., & Bryant, P. E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 235-246,
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia: Una experiencia personal a través de la investigación*. Paidós.
- Reynolds, D., et al. (2003). Evaluation of an exercise-based treatment for children with reading difficulties. *Dyslexia*, 9(1), 48-71.
- Ribaupierre, A., & Hitch, G. J. (Eds.) (1994). *The Development of working memory*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Romero, J., & González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268-279.
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos: dificultades y ayudas*. Edebé.
- Sánchez, E. (coord.). (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se puede hacer y que se debe hacer*. Barcelona, Graò.
- Sánchez, E., et al. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85.
- Sartori, G., et al. (1995; 2007), *DDE-2. Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva-2*. Firenze: Giunti O.S.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: a view of the spectrum* (pp. 75-119), Timonium, MD: York Press.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. In F. Fletcher-Campbell, J. Soler & G. Reid (Eds.), *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy and programmes* (pp. 97-110). London: Sage.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1984) Development of strategies in text processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Schatschneider, C., & Torgesen, J. K. (2004). Using our current understanding of dyslexia to support early identification and intervention. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 759-765.
- Serniclaes, W. (2011). Percepción alofónica en la dislexia: una revisión. *Escritos de Psicología*, 4(2), 25-34.
- Siegel, L. S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 304-319
- Singer, L., & Alexander, P. (2018). Reading of paper and digitally. What de past decades of empirical

- researche reveal. *Review of Educational Research*, 47(6), 1007-1041.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. ICE.
- Soriano-Ferrer, M., et al. (2019). Dificultades de lectura en niños con Trastorno Específico de Lenguaje. *Revista de Investigación en Logopedia*, 9(1), 1-15.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: When poor readers become learning disabled*. Westview-Harper Collins.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. in R. V. Freedle (ed.) *New directions in discourse processing*. Ablex.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1982). Children's concept of time: The development of a story schema. In W. J. Freedman (Ed.) *The developmental psychology of time* (pp. 255-282). Academic Press.
- Stole, H., & Schwipert, K. (2017). Norske, resultater fra ePIRLS-Online informational reading (Norwegian results from e-PIRL-online informational Reading). In E. Gabrielsen (ed.) *Klar framgang!- Leseferdighet pa 4. og 5 trinn i et femtenars perspetiv* (pp. 50-74). Universitet sforlaget.
- Storch, S., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Suárez, A., Moreno, J., & Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe, Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*. Recuperado de: <http://www.ual.es/alabe>.
- Terrados López, C. (2020). *Revisión y estudio de políticas educativas para la atención de la dislexia a nivel nacional*. Trabajo Fin de Máster. Máster Universitario en Educación y Sociedad Inclusivas. Universidad de Burgos.
- Tramontana, M. G., et al. (1988). Research on preschool prediction of later academic achievement. A review. *Developmental Review*, 8, 89-14.
- Tressoldi, P.E., et al. (2013). *BVSCO-2. Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica – 2*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *Reading Teacher (Newark, DE)*, 48, 662-73.

- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities* (CRPD). Department of Economic and Social Affairs Disability. Retrieved from: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- United Nations. (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report2020.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra 1980.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press
- Vandermosten, M., et al. (2011). Impairments in speech and nonspeech sound categorization in children with dyslexia are driven by temporal processing difficulties. *Research in Developmental Disabilities, 32*(2), 593-603.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice, 18*, 137-146.
- 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*(1), 2-40.
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1982). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology, 33*(3), 321-363.
- Werfel, K. L., & Krimm, H. (2017). A preliminary comparison of Reading subtypes in a clinical sample of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60*(9), 2680-2696.
- Wexler, J., et al. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21*(4), 317- 347.
- Wiig, E. H., et al. (2018). *CELF-5: Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje*. Pearson Clinical & Talent Assessment.
- Wise, B., et al. (2000). Individual Differences in Gains from Computer- Assisted Remedial Reading.



Journal Experimental Child Psychology, 77(3), 197-235.

Webs

IDA. [Asociación Internacional de Dislexia]: <http://www.interdys.org/>

UNESCO: <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4>
<https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>.

UNESDOC: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

PNUD: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-developmentgoals/goal-4-quality-education.html>

