

*Elisabetta Genovese e Giacomo Guaraldi  
(a cura di)*

# Promuovere le potenzialità degli studenti con DSA

Scuola secondaria e Università  
a dieci anni dalla Legge 170

  
Erickson

Tutelare il diritto allo studio delle persone con Disturbi Specifici di Apprendimento significa incentivare diagnosi precoci, progettare percorsi didattici personalizzati e individuare misure compensative e dispensative adeguate, ma soprattutto mettere lo studente nelle condizioni di vedere, al di là del disturbo, quel che sa e può dare. A dieci anni dall'introduzione della Legge 170/2010, i massimi esperti del settore ci mostrano, nei saggi raccolti in questo libro, quanto è stato fatto e quanto resta da fare in termini di riconoscimento e comprensione delle specifiche difficoltà, di formazione degli insegnanti e di efficacia dei servizi nelle scuole di ogni ordine e grado e in particolare all'università, tappa decisiva prima del traguardo, ancora lontano, del pieno inserimento nel mondo del lavoro. Oltre che a docenti, pedagogisti, psicologi e medici specialisti del settore, il volume si rivolge infatti a tutti coloro che si impegnano con la speranza e con la volontà di garantire agli studenti con DSA pari e autentiche opportunità di formazione e sviluppo, permettendo loro di diventare risorse per la società che li sostiene.

*Con contributi di: Cesare Cornoldi, Enrico Ghidoni, Daniela Lucangeli, Lorena Montesano, Nicoletta Perini, Ciro Rugggerini, Giacomo Stella, Cristiano Termine, Francesca Zappa, Tamara Zappaterra*

ISBN 978-88-590-2428-6



€ 16,00

*Elisabetta Genovese e Giacomo Guaraldi*  
*(a cura di)*

# Promuovere le potenzialità degli studenti con DSA

*Scuola secondaria e università*  
*a dieci anni dalla Legge 170*

 Erickson

## CURATORI

### **Elisabetta Genovese**

Professore ordinario di Audiologia e Foniatria presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, è Delegato del Rettore alla disabilità e ai DSA. Ha fatto parte del tavolo tecnico per la redazione delle «Linee guida» allegate alla Legge 170/2010 e collabora tuttora al loro aggiornamento. È autrice di numerosi articoli e curatrice di testi sui DSA.

### **Giacomo Guaraldi**

Delegato del Rettore alla disabilità e ai DSA dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia dal 2019, si occupa da molti anni di inclusione sociale, scolastica e lavorativa degli studenti con bisogni educativi speciali. Ha partecipato a numerosi convegni nazionali e internazionali sulla cultura dei DSA ed è autore di numerosi articoli sull'integrazione degli alunni con DSA in ambito universitario e della monografia *DSA e mondo del lavoro* (Erickson, 2018), nonché curatore di diversi testi sulla cultura dei DSA.

## AUTORI

### **Cesare Cornoldi**

Professore emerito dell'Università degli Studi di Padova, presidente nazionale dell'Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento, è autore di numerosi volumi e studi scientifici nel campo della Psicologia cognitiva e delle problematiche evolutive associate a difficoltà scolastiche.

### **Enrico Ghidoni**

Membro del Centro di Neuroscienze «Anemos» di Reggio Emilia e past president dell'Associazione Italiana Dislessia, è membro del comitato «DSA e Lavoro», della rete nazionale «SOS Dislessia» e della Fondazione San Sebastiano della Misericordia di Firenze.

## **Daniela Lucangeli**

Professore ordinario di Psicologia dello sviluppo, Prorettore dell'Università degli Studi di Padova, è presidente dell'Associazione Nazionale per gli Insegnanti Specializzati, membro dell'International Academy for Research in Learning Disabilities, autrice di numerosi contributi scientifici nazionali e internazionali e direttore scientifico di una rete di centri clinici e educativi, alla quale si rivolgono numerose famiglie con bambini che faticano a scuola. Nella sua carriera di studiosa si è occupata di aree del sapere che spaziano dalla logica alle neuroscienze, mentre nella pratica clinica opera nell'ambito delle strategie di supporto all'apprendimento e ai disturbi del neurosviluppo.

## **Lorena Montesano**

Psicologa, con Master di secondo livello in Psicopatologia dell'apprendimento, è dottoranda di ricerca presso l'Università della Calabria. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente le difficoltà di apprendimento in età evolutiva e adulta. È autrice di diverse pubblicazioni scientifiche sul tema dell'educazione speciale e delle difficoltà di apprendimento.

## **Nicoletta Perini**

Psicologa, è specializzata in Psicologia del ciclo di vita ed esperta di Psicopatologia dell'apprendimento. Ha lavorato una decina d'anni come psicologa clinica in centri che si occupavano di diagnosi e intervento nelle difficoltà scolastiche. Attualmente svolge attività di formazione per insegnanti sulle tematiche legate ai problemi scolastici e collabora a diversi progetti editoriali e formativi con la «Ricerca e Sviluppo» Erickson.

## **Ciro Ruggerini**

È specialista in Neuropsichiatria infantile e Psichiatria, psicoterapeuta (Società Italiana di Terapia Comportamentale e Cognitiva), past president della Società Italiana dei Disturbi del Neurosviluppo e direttore sanitario della cooperativa sociale «Progetto Crescere» di Reggio Emilia.

## **Giacomo Stella**

Già professore ordinario presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, è fondatore dell'Associazione Italiana Dislessia e direttore scientifico della rete nazionale «SOS Dislessia».

## **Cristiano Termine**

Professore associato di Neuropsichiatria infantile presso l'Università degli Studi dell'Insubria di Varese, è presidente del comitato tecnico-scientifico dell'Associazione Italiana Dislessia, membro del Board of Directors della European Dyslexia Association e autore di più di 300 pubblicazioni.

## **Francesca Zappa**

Pedagogista, è responsabile tecnico con funzione specialistica del Servizio accoglienza studenti con disabilità e DSA presso l'Università degli Studi dell'Insubria.

## **Tamara Zappaterra**

Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale all'Università degli Studi di Ferrara (precedentemente all'Università degli Studi di Firenze), ha fatto parte del comitato direttivo della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) e collabora con il MIUR all'istituzione di percorsi formativi per la formazione degli insegnanti e degli educatori sui temi della disabilità e dell'inclusione. È stata membro del comitato scientifico che ha elaborato le «Linee guida» allegate al decreto attuativo della Legge 170/2010 ed è stata coordinatrice scientifica del Master «Didattica e psicopedagogia per alunni con DSA» presso l'Università di Firenze. Tra le sue ultime pubblicazioni si ricordano *L'insegnamento della lingua inglese e i disturbi specifici dell'apprendimento* (con Elizabeth Guerin, Guerini Scientifica) e la curatela di *Perspectives on autism spectrum disorders* (con Loredana Al Ghazi, ETS).

# Indice

<i>Introduzione</i>	9
<i>Capitolo primo</i>	
Dalla dislessia evolutiva alla dislessia adulta ( <i>Giacomo Stella</i> )	15
<i>Capitolo secondo</i>	
Evoluzione delle prove diagnostiche dall'età evolutiva a quella adulta ( <i>Cesare Cornoldi e Lorena Montesano</i> )	21
<i>Capitolo terzo</i>	
Come fanno ad apprendere la matematica gli alunni con DSA ( <i>Daniela Lucangeli e Nicoletta Perini</i> )	39
<i>Capitolo quarto</i>	
Profilo neuropsicologico dell'alunno con DSA. Esperienze del Servizio di Neuropsicologia clinica di Reggio Emilia ( <i>Enrico Ghidoni</i> )	55
<i>Capitolo quinto</i>	
Il nuovo test diagnostico per l'adulto ( <i>Massimo Ciuffo</i> )	65
<i>Capitolo sesto</i>	
L'esperienza della CNUDD a favore degli alunni con DSA ( <i>Elisabetta Genovese e Giacomo Guaraldi</i> )	75
<i>Capitolo settimo</i>	
Gli studenti con DSA all'università ( <i>Cristiano Termine e Francesca Zappa</i> )	83
<i>Capitolo ottavo</i>	
Il punto di vista del docente e dello studente con DSA a dieci anni dall'entrata in vigore della Legge 170 ( <i>Tamara Zappaterra</i> )	97

*Capitolo nono*

Il poliedro DSA: domande pluridisciplinari di un gruppo di lavoro  
(Ciro Rugggerini) 105

*Capitolo decimo*

AID e la 170, tra presente e futuro (Sergio Messina) 127

*Capitolo undicesimo*

I servizi erogati agli studenti con DSA in ambito accademico  
(Giacomo Guaraldi) 137

# Introduzione

*Giacomo Guaraldi*

Come spiegarvi che fra gli umani  
nessuno ha la vostra stessa biografia  
e che le terre di conquista  
sono ancora tutte da scoprire?

*Franco Casadei*

Sono ormai passati dieci anni da quando è entrata in vigore la Legge 170/2010: una legge attesa da molti, che si è inserita nell'ambito di un lavoro transdisciplinare, all'emanazione della quale hanno collaborato differenti enti, associazioni e professionisti, e la cui lunga e tormentata storia è durata circa dieci anni.

Questo testo, scritto dai massimi esperti di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), vuole essere un omaggio a quanto è stato fatto negli ultimi anni nel nostro Paese e offrire un inquadramento generale, prestando particolare attenzione al mondo della scuola e in particolare alla scuola secondaria e all'università, fino a prendere in considerazione un auspicabile interessamento futuro (già oggetto di istanza legislativa) all'inserimento lavorativo dei soggetti con DSA.

Lo scritto intende stimolare una più ampia riflessione sulla cultura dei DSA, che ha consentito e consentirà di favorire sempre più — per mezzo di interventi efficaci e rispondenti ai bisogni e alla consapevolezza personale di ognuno — l'integrazione scolastica, sociale e lavorativa dei soggetti in

questione; riflessione che ci auguriamo possa essere utile a chi necessita di comprendere e di orientarsi all'interno di questo «ambiente».

Il disturbo specifico dell'apprendimento, caratteristica personale e di natura neurobiologica, può creare impedimenti lungo la strada dello sviluppo orientata all'assoluta realizzazione di sé, ancor più se si incorre in una diagnosi tardiva. Alla luce della Legge dell'8 ottobre 2010, n. 170 e dell'esperienza maturata in questi dieci anni, si è ritenuto opportuno ragionare su cosa sia cambiato, in ambito educativo e clinico, per i numerosi studenti presenti nei diversi ordini e gradi scolastici, ivi comprese le università.

Nonostante gli ostacoli che questi studenti continuano a incontrare nel percorso formativo, infatti, il numero di coloro che decidono di iscriversi ai corsi di laurea universitari è in continuo aumento. La scelta di un personale progetto di vita, inteso come ricerca e individuazione delle proprie potenzialità (e non solo dei propri limiti) e costruzione del proprio essere adulti, deve essere sostenuta e agevolata da una comunità educativa adeguatamente formata e da spazi che siano rispondenti alle richieste di supporto: spazi in cui non ci si limiti a transitare, ma si possa sostare, in cui si potrà riconoscersi e venir riconosciuti, in cui la motivazione alla riuscita trovi un valore che si impregnerà di senso, insieme alla tecnica e alla clinica che convalidano le ricerche con azioni.

Il presente testo offre uno sguardo d'insieme teorico, ma calato nella pratica di studio, a partire da quanto offerto nei contesti di apprendimento — in senso lato —, con un approfondimento sulla scuola secondaria e in particolare sul mondo accademico, alla luce di quanto presente nella Legge 170/2010. Le riflessioni degli autori di seguito esposte costituiscono un riassunto di quanto trattato.

Giacomo Stella argomenta in modo concettuale, ma fitto di esempi, il disturbo specifico di lettura e la motivazione intrinseca che guida lo studente universitario nella carriera accademica. Nello specifico, Stella espone le possibili ricadute del disturbo nell'apprendimento e nell'acquisizione delle informazioni e prosegue analizzando gli strumenti compensativi di cui è possibile avvalersi.

Cesare Cornoldi e Lorena Montesano, basandosi su numerose prove riferite a tutte le fasce d'età, presentano la batteria di valutazione delle abilità strumentali di apprendimento per la diagnostica in età adulta LCS-SUA e le relative ricerche, condotte in ambito sia nazionale che internazionale. L'obiet-

tivo è diffondere uno strumento utile non solo a chi si occupa di diagnosi, ma anche ai Servizi Disabilità/DSA di Ateneo, al fine di guidare alla consapevolezza delle caratteristiche dei disturbi specifici dell'apprendimento e delle loro manifestazioni nella popolazione universitaria, così da poter pianificare metodologie e strategie didattiche tarate sulle effettive risorse dei singoli.

Facendo riferimento anche alla batteria sopra illustrata, Daniela Lucangeli e Nicoletta Perini affrontano il tema della valutazione matematica dell'adulto, riaffermando la necessità di considerare protocolli diagnostici approfonditi in ambito clinico e di tenere in pari considerazione gli aspetti emotivo-relazionali non solo dei soggetti che presentano una discalculia evolutiva conclamata, ma anche di tutti coloro che manifestano difficoltà in quest'ambito.

Enrico Ghidoni si concentra sul profilo neuropsicologico dell'alunno con disturbo specifico dell'apprendimento e sottolinea l'importanza di tener presenti nella pratica clinica anche gli aspetti affettivo-comportamentali, che arricchiscono i profili personali di sfumature complesse e diversificate. Ghidoni rileva inoltre le lacune dell'attuale normativa, rese palesi e oggetto di interventi e osservazioni a più livelli. I punti critici maggiormente sottolineati riguardano in generale i provvedimenti previsti in ambito scolastico, ma anche aspetti più specifici, relativi al percorso universitario e a ciò che dovrebbe seguirlo.

Massimo Ciuffo, presentando la Batteria Dislessia Adulti (BDA 16-30), approfondisce la valutazione delle performance di lettura e scrittura in età adulta e adolescenza, allo scopo di analizzare la flessibilità del processo di decodifica e il suo grado di *adattabilità* alle diverse condizioni di stimolo, così da permettere una valutazione sia categoriale che funzionale. L'autore presenta infine il modello di lettura detto «a tre vie» per spiegare le differenti modalità di decodifica attivate a seconda di ciò che si sta leggendo.

Elisabetta Genovese e Giacomo Guaraldi raccontano l'importante esperienza della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) a tutela del diritto allo studio degli studenti con disturbo specifico dell'apprendimento in ambito accademico, illustrando come quanto per loro era stato previsto ed erogato sia stato effettivamente attuato e in che misura la situazione sia cambiata in positivo in virtù delle linee tracciate, finendo con il rivolgere uno sguardo al futuro, in direzione di ulteriori possibili ambiti di sviluppo.

Cristiano Termine e Francesca Zappa analizzano l'esperienza italiana, facendo emergere come gli studenti, aumentati numericamente nel contesto universitario, scelgano di iniziare un percorso proprio a partire dalla possibilità di proseguire gli studi, di pensarsi lavoratori in un contesto professionale specifico, di dare voce a un sogno nel cassetto e/o di progettare la propria vita investendo in se stessi. Nel capitolo si evidenzia come all'interno dell'università l'inclusione venga veicolata dai Servizi Accoglienza per studenti con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento, che si pongono come obiettivo — via via più marcato — che l'inclusione diventi un vero e proprio metodo di lavoro. Gli autori concludono rivolgendosi al mondo del lavoro: una nuova sfida.

Secondo Tamara Zappaterra si sta assistendo a un aumento della consapevolezza per quanto riguarda la capacità delle istituzioni universitarie di rendersi accoglienti. L'acquisizione di questa consapevolezza si verifica mediante l'attivazione di protocolli inclusivi, che prevedono l'utilizzo di metodologie di insegnamento e di strumenti che tengano conto delle modalità di apprendimento degli studenti dislessici in età adulta. L'autrice sottolinea, tuttavia, la necessità di considerare anche lo scenario lavorativo e di focalizzare l'attenzione su altre difficoltà specifiche, quali, ad esempio, la difficoltà di comprensione del testo scritto, la disprassia, ecc.

Ciro Ruggerini affronta l'argomento tramite un approccio *poliedrico*, mostrando la ricchezza accessibile a uno sguardo pluridisciplinare. L'autore si è posto le domande che illustra avvalendosi della terminologia e delle prospettive dell'epistemologia psichiatrica, della neurobiologia, della psicologia, della ricerca qualitativa e della medicina narrativa e del contributo del documento Innovative Care for Chronic Conditions (ICCC) dell'Organizzazione Mondiale di Sanità (OMS). Ruggerini conduce il lettore a interrogarsi su concetti quali «costrutto», «neurovarietà», «sviluppo positivo», «pluridisciplinarietà» e sulla necessità di imparare ad analizzare il tema a partire dalle narrazioni delle storie di vita.

Sergio Messina porta il proprio contributo in qualità di Presidente dell'Associazione Italiana Dislessia, raccontando le azioni promosse in questi anni allo scopo di favorire progetti di solidarietà sociale, educativa e culturale: la divulgazione, la formazione, l'istruzione e la ricerca scientifica sui disturbi specifici dell'apprendimento, di cui illustra le implicazioni in campo sanitario, educativo, lavorativo e sociale. Messina sottolinea inoltre

come un'informazione costante e corretta stia dimostrandosi capace di condurre il Paese a una maggiore conoscenza della dislessia, e come questo progresso stia consentendo di costruire una consapevolezza più solida e ampia sul modo adeguato di affrontarla; tutto ciò in virtù dell'attuazione della normativa sul territorio nazionale, con una precisazione in merito alle realtà regionali.

Giacomo Guaraldi racconta come la Legge 170/2010 abbia determinato un cambiamento radicale nella gestione dei disturbi specifici dell'apprendimento, garantendo agli studenti il diritto allo studio e pari opportunità di formazione nei diversi ordini e gradi scolastici. Guaraldi guida il lettore alla comprensione della prassi corretta, individuata affinché in ambito accademico i ragazzi possano usufruire dei servizi di cui hanno diritto; esplicita, infine, l'impegno profuso della Conferenza Nazionale dei Delegati Universitari alla Disabilità (CNUDD) finalizzato a favorire l'integrazione scolastica anche in ambito universitario.

## Bibliografia

Casadei F. (2015), *Che ne facciamo di Omero, Virgilio e Dante? Lettera a due ragazzi*, <http://farapoesia.blogspot.com/2015/10/che-ne-facciamo-di-omero-virgilio-e.html> (consultato il 24 giugno 2020).

## *Capitolo primo*

# **Dalla dislessia evolutiva alla dislessia adulta**

*Giacomo Stella*

### **La Legge 170 a dieci anni di distanza: come funziona per gli adulti?**

In linea generale si può affermare che questa legge ha incontrato esigenze emerse soprattutto nella scuola primaria e nella scuola secondaria. Ci sono state naturalmente molte controversie circa la sua applicazione, perché la scuola si è sentita defraudata del diritto di valutazione che le spettava e ha vissuto l'introduzione della legge come un'intrusione, come una sorta di violazione della propria autonomia didattica. Tuttavia, gradualmente, anche con l'aiuto delle linee guida che sono andate definendosi nel tempo, i nodi si sono dipanati.

La dislessia nell'adulto, però, pur essendo stata menzionata nella legge — che afferma che bisogna applicare le misure fino all'università — è difficile da far emergere e da affrontare per due ragioni. La prima di queste è che la dislessia tende a compensarsi. Come sappiamo essa non è l'esito di una lesione, bensì il risultato di un'anomalia citoarchitettica, cioè di una condizione costituzionale che ostacola lo sviluppo della funzione soprattutto nelle sue fasi iniziali, ma che nel corso del tempo finisce, anche se talvolta molto lentamente, col consentire di organizzare l'abilità di lettura. Purtroppo, però, in alcuni casi non si raggiunge la spontaneità tipica del lettore senza difficoltà, per cui il processo rimane sempre più lento e più dispendioso di quanto dovrebbe; questo fenomeno si definisce *dislessia compensata*.

Il processo di compensazione fa sì che già nella scuola di secondo grado i docenti che sentono leggere un ragazzo dislessico dubitino del fatto che ci siano delle reali difficoltà, in quanto la decodifica è abbastanza fluente. Noi sappiamo, tuttavia, che questa fluenza costa molto in termini di impiego di risorse attentive, mnestiche e linguistiche ai dislessici, che spesso non comprendono ciò che leggono e che tendenzialmente evitano di farlo poiché lo sforzo è nettamente superiore a quello dei soggetti con sviluppo tipico della lettura. Mentre alla scuola primaria e alle volte alla scuola secondaria di primo grado la difficoltà di decodifica è molto evidente, sotto gli occhi di tutti, ed è perciò facile riconoscerla, nella scuola superiore e soprattutto all'università un dislessico patisce effettivamente una sorta di invisibilità. Tutti dicono: «Beh, in fondo sa leggere».

L'altro giorno ho incontrato un adulto di cinquant'anni che ho sentito leggere, in modo molto lento, ma del quale qualsiasi *non specialista* — un collega di università che insegna un'altra disciplina, ad esempio — direbbe: «Vabbè, comunque sa leggere». Il problema è che alla fine questa persona non comprende quanto richiesto se non attraverso una riletture. Lo studente universitario, che deve leggere per acquisire conoscenze, informazioni, nuove nozioni, mostra questo affaticamento, che esige un costo e un impegno molto più massicci e tempi molto più lunghi per raggiungere gli stessi risultati che gli altri ottengono con minor dispendio di risorse. Il dislessico in età adulta, pertanto, deve in qualche modo faticare anche per dimostrare la sua condizione, per richiedere i benefici che sono previsti dalla legge, e molto spesso, nonostante esista una certificazione rilasciata da specialisti in seguito a una valutazione accurata, i docenti o le persone con cui viene in contatto mettono in dubbio la realtà della sua situazione.

La seconda ragione è che nella lettura in età adulta la comprensione del testo è molto più laboriosa, come ci insegna la nostra stessa esperienza di studio. Studiare un testo, capirne il significato in modo appropriato, significa a volte leggerlo e rileggerlo più volte. Se il soggetto ha difficoltà di decodifica che rendono faticosa anche la comprensione di un testo di narrativa o di un saggio su un quotidiano, quando deve studiare incontra difficoltà molto maggiori e quindi richiede, giustamente, che vengano predisposte alcune misure che facilitino il suo lavoro.

La prima di queste misure consiste nel ridurre la quantità di materiale da portare all'esame, suddividendolo in due parti. Per quanto le misure

compensative all'università non possano, chiaramente, implicare una riduzione del piano di studio, il programma d'esame può essere frammentato; oppure, ancora, anche laddove sia prevista una verifica scritta si può procedere direttamente alla verifica orale, perché è diritto — acquisito e sancito dalla legge — dello studente dislessico l'essere verificato nel suo livello di acquisizione secondo la modalità più consona e non secondo la modalità che per lui risulta più gravosa e difficile.

Un terzo punto, molto importante nell'età adulta, è il ruolo della memoria di lavoro nei processi di comprensione di lettura e ascolto. Si tratta di un tema che è stato dibattuto più volte con i colleghi del dipartimento di Scienze dell'Educazione in cui operavo, i quali avevano delle riserve sulla possibilità di ammettere a un corso di laurea di formazione primaria per futuri insegnanti, o addirittura per educatori professionali, persone che dichiarano di avere difficoltà di comprensione anche del discorso. È importante capire che in questo caso non si tratta di difficoltà di comprensione dei singoli elementi lessicali, bensì di un sovraccarico della memoria di lavoro, cioè dell'elaborazione nel corso dell'ascolto, che a un certo punto porta a un venir meno dell'attenzione. Credo che sia capitato a tutti di non riuscire a stare attenti perché il sistema sintattico-lessicale si è sovraccaricato: è quello che accade, ad esempio, quando si assiste a una conferenza in una lingua che non è la propria e si è quindi costretti a fare uno sforzo maggiore per processare le informazioni che vengono comunicate. Su questo specifico aspetto, devo dire, ho imparato molto dai dislessici adulti, che mi segnalavano come per loro le lezioni registrate, a distanza, si siano rivelate un utile strumento di preparazione. Ricordo uno studente che voleva caparbiamente realizzare il suo obiettivo — laurearsi in biochimica — e che ha tentato di frequentare diverse facoltà senza riuscire a preparare gli esami a causa della imponente mole di lavoro, ma soprattutto perché, diceva, «alle lezioni io non riesco a seguire adeguatamente». Ebbene, è riuscito a laurearsi quando si è iscritto all'università telematica (e chi ha delle perplessità sulle università telematiche certamente non potrà applicarle a questo caso, perché pur sempre di chimica si tratta). Nel momento in cui si rendeva conto che non riusciva a seguire, lo studente poteva fermare la lezione, tornare indietro e procedere solo dopo aver capito il passaggio ed essere riuscito ad annotare quanto aveva ascoltato.

Un altro elemento molto importante da tenere in considerazione è che lo strumento di ascolto funziona solo a certe condizioni. Funziona, infatti,

se la memoria di lavoro è efficiente, perché se così non fosse anche l'utilizzo della sintesi vocale, che consente di ascoltare un testo invece di leggerlo, potrebbe non essere sufficiente. La videolezione fornisce invece allo studente una serie di strumenti in più, perché lo aiuta ad ascoltare correttamente, a vedere e a seguire le diapositive (e quindi a migliorare la comprensione), ma anche a fermarsi nel momento in cui non capisce, limitando il dispendio delle risorse.

In conclusione, quello che abbiamo capito in questi anni di lavoro con gli studenti universitari e in generale con gli adulti è che il disturbo specifico di lettura ha delle ricadute rilevanti sullo studio e sull'acquisizione delle informazioni. Queste ricadute non dipendono solo dalla fatica del dislessico nel leggere — e quindi da una difficoltà specifica che pur risultando meno palese, e quindi più difficile da individuare, rimane sempre presente —, ma anche dal fatto che il supporto della sua memoria di lavoro non è così efficiente come dovrebbe essere. Questo impedisce a volte di seguire anche le spiegazioni in aula e mette quindi lo studente di fronte a una duplice difficoltà: da un lato comprendere la lezione mentre il docente la espone, dall'altro studiare la stessa lezione sul libro. Come abbiamo visto esistono, però, tanti strumenti che aiutano a compensare queste fragilità, e noi, oggi, ci troviamo spettatori della buona riuscita di molti studenti che sono fortemente motivati ad arrivare in fondo e che si servono di tutti gli strumenti compensativi a disposizione per riuscire nel loro intento. Naturalmente è molto importante che i docenti universitari siano al corrente dell'esistenza di tali strumenti, in modo da andare incontro alle esigenze degli studenti dislessici.

### **Quali sono gli strumenti compensativi maggiormente utili in ambito accademico?**

Lo strumento compensativo elettivo rimane la sintesi vocale. Anche in età adulta, infatti, una delle difficoltà più persistenti è quella nella lettura a prima vista: quando lo studente o l'adulto devono leggere un lungo brano hanno la necessità di fare uno sforzo prolungato, quindi l'affrontarlo attraverso una *decodifica prestata* può coadiuvare i passaggi successivi. Se compen-

sata tramite la sintesi vocale come primo ascolto, la rilettura finalizzata allo studio e alla comprensione è sicuramente facilitata. Imprescindibile, però, è l'aver maturato l'abitudine ad ascoltare la sintesi vocale, perché nonostante la buona qualità delle sintesi di ultima generazione si tratta pur sempre di condizioni e di stimoli differenti.

Un secondo strumento molto importante, già citato, è la registrazione delle lezioni, particolarmente efficace se integrata con il video (lezioni con slide o materiale multimediale), poiché facilita lo studente nella comprensione del contenuto di studio. È bene, però, precisare che ciò richiede particolare attenzione da parte del docente, che deve progettare la lezione in modo differente, modulando tempi di attenzione diversi e diversi modelli di presentazione dei contenuti.

Altro strumento molto efficace sono le lezioni multimediali, che costituiscono una «rappresentazione» dello studio. Esistono contenuti predisposti da strutture tecnologicamente avanzate che, spesso con un costo elevato di preparazione e di realizzazione, costruiscono *sequenze organizzate*, che facilitano l'apprendimento e soprattutto la comprensione dei meccanismi funzionali o concettuali dell'argomento. Poco utilizzati anche da parte dei docenti nel corso delle lezioni, sono tuttavia da considerarsi utili ai fini dello studio accademico.

Citerei poi le spesso nominate mappe concettuali, in quanto utili strumenti di organizzazione dei contenuti. Lo studente con disturbo specifico di apprendimento e con disturbo specifico della lettura compensato ha molte difficoltà nell'organizzare i contenuti a causa delle fragilità nella decodifica e nella memoria di lavoro; fatica inoltre a integrare le informazioni e a manipolarle. Insegnargli a costruire di mappe concettuali diventa quindi fondamentale, poiché spesso, sia nella scuola secondaria di secondo grado che all'università, gli studenti non sono capaci di strutturarle e presentano invece *microriassunti*, che mostrano chiaramente i segni della fatica nella stesura e giustificano la reticenza del docente ad accettare in sede d'esame un elaborato così corposo. Il ruolo dell'insegnante consiste nel guidare lo studente a capire che deve costruire una mappa in cui la parola chiave costituisca una sorta di «filo di Arianna» seguendo il quale ci si possa poi orientare in tutto il contenuto. Le mappe concettuali si presentano, perciò, come una rete di piccoli punti molto sintetici, che da un lato devono veicolare una rappresentazione d'insieme o una rappresentazione in una sequenza

espositiva, e dall'altro devono aiutare a estrarre il contenuto. L'operazione in questione si potrebbe tratteggiare mediante una similitudine: costruire una mappa concettuale è come mettere un'etichetta ai vari scomparti di una libreria o di un armadio: questi riportano che cosa c'è dentro in modo sintetico, rimandando al contenuto, ma non sono il contenuto.

In ultimo, si dimostra importante la possibilità di prendere appunti attraverso supporti informatici. Oggi questa pratica all'università è molto frequente e viene concessa a tutti l'opportunità di servirsene, solitamente posizionando piccoli registratori sulla cattedra. Tuttavia esistono strumenti molto più efficaci, che aiutano gli studenti a riprendere in seguito le lezioni registrate. Ad esempio, attualmente tutti i supporti informatici hanno dei software che consentono di registrare la voce del docente e al tempo stesso di prendere degli appunti, per cui è possibile, in un secondo momento, ritornare direttamente su quanto annotato a lezione e non immediatamente compreso. Si tratta di strumenti che non solo aiutano lo studente a stare attento alla lezione, ma lo facilitano anche nel successivo recupero delle informazioni.

## **Bibliografia**

- Allegato al Decreto ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, «Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento».
- Genovese E., Ghidoni E., Guaraldi G. e Stella G. (2010), *Dislessia e università. Esperienze e interventi di supporto*, Trento, Erickson.
- Ghidoni E., Guaraldi G. e Genovese E. (2016), *Giovani adulti con DSA. Diagnosi, aspetti psicologici e prospettive di sviluppo*, Trento, Erickson.
- Ghidoni E., Guaraldi G., Genovese E. e Stella G. (2012), *Dislessia in età adulta. Percorsi ed esperienze tra università e mondo del lavoro*, Trento, Erickson.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico».