

# Insegnare agli studenti con DSA

Didattica inclusiva dalla scuola  
dell'infanzia all'università

A cura di  
Cristina Fabbri, Viviana Rossi,  
Carolina Tironi e Luciana Ventriglia

**Associazione Italiana Dislessia**

**MATERIALI  
DIDATTICA**

# INSEGNARE AGLI STUDENTI CON DSA

Quando ci si trova di fronte a una certificazione attestante un Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), la prima reazione di un docente, ma anche di un genitore e dell'alunno stesso, è: «E adesso, che si fa?». O, in termini più tecnici: «Come trasformare le indicazioni cliniche in programmazione didattica?».

Una guida completa realizzata «dalla scuola per la scuola», per fare chiarezza sui punti oscuri che, ancora oggi, rendono clinica e didattica troppo distanti tra loro.

L'intento di *Insegnare agli studenti con DSA* — scritto da formatrici esperte dell'Associazione Italiana Dislessia (AID) — è quello di fornire uno strumento chiaro e dettagliato che risponda a queste esigenze, chiarisca i dubbi illustrando la cornice normativa di una buona azione inclusiva per alunni e studenti con DSA (a partire dalla Legge 170/2010), ma che, allo stesso tempo, favorisca la diffusione di idee innovative, di esperienze e strategie efficaci.

Il percorso si snoda precisando i punti fondamentali che caratterizzano un'inclusione di qualità:

- il concetto di neurodiversità e l'identificazione precoce
- la didattica inclusiva *evidence based*
- l'aspetto relazionale e le ricadute emotive dei DSA
- la condivisione e la revisione del Piano Didattico Personalizzato (PDP)
- strumenti compensativi, dispensativi e valutativi.

Nel libro troverete:

- tutti i riferimenti normativi
- esempi e fotografie di testi elaborati da studenti con DSA
- testimonianze di studenti, docenti e genitori
- qr code per accedere a contenuti multimediali online.

*Insegnare agli studenti con DSA*, oltre a essere un'utile guida di riferimento per i docenti interessati ad approfondire la tematica, rappresenta il volume introduttivo di una serie curata da AID che si articola in diversi libri operativi per varie discipline e per differenti livelli scolastici.

## L'AUTORE



### AID ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA

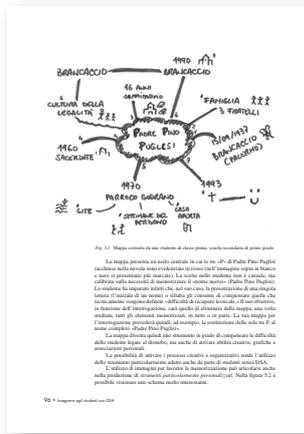
È un'associazione di promozione sociale a livello nazionale che si occupa di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Ad oggi conta 18.000 soci e 95 sezioni attive su tutto il territorio italiano, gestite da volontari. La sua missione è sensibilizzare professionisti e opinione pubblica sui problemi legati ai DSA, promuovere ricerca e formazione a scuola e nei diversi ambiti d'intervento, offrire un servizio qualificato di consulenza e assistenza.



Riferimenti normativi relativi alla didattica inclusiva.



Attività per comprendere la corrispondenza biunivoca.



Esempio di mappa elaborata da uno studente.



Tante testimonianze e box riassuntivi dei concetti chiave.

€ 20,00

9 788859 1021346

www.ericsson.it

MATERIALE ONLINE vai su:  
<https://risorseonline.ericsson.it>

# INDICE

<b>7</b>	Presentazione della serie «Insegnare agli studenti con DSA» ( <i>Maria Enrica Bianchi e Adalgisa Colombo</i> )
<b>9</b>	Introduzione ( <i>Sergio Messina</i> )
<b>11</b>	<b>CAP. 1 I disturbi specifici di apprendimento</b>
11	I disturbi specifici di apprendimento
17	Dislessia
20	Disortografia
24	Disgrafia
26	Discalculia
<b>31</b>	<b>CAP. 2 I disturbi specifici di apprendimento: dalla scuola dell'infanzia all'università</b>
31	Identificazione degli indicatori di rischio di DSA: obbligo normativo
31	Identificazione precoce: presupposti teorici e finalità
37	Identificazione nella scuola secondaria e all'università
40	I DSA nel mondo del lavoro
<b>43</b>	<b>CAP. 3 Didattica inclusiva per una scuola accessibile a tutti</b>
44	Cosa si intende per didattica inclusiva
47	UDL: i principi dell'Universal Design for Learning
51	Evidence Based Education (EBE): l'applicazione del metodo scientifico alla didattica
53	La didattica nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria
63	La didattica nella scuola secondaria di primo e secondo grado
<b>69</b>	<b>CAP. 4 Dalla diagnosi al Piano Didattico Personalizzato (PDP)</b>
72	Piano Didattico Personalizzato (PDP): cos'è
77	Piano Didattico Personalizzato (PDP): cosa deve contenere
78	Piano Didattico Personalizzato (PDP): sinergia scuola-famiglia
79	Ascoltiamo la voce dei genitori sulle criticità presenti nei Piani Didattici Personalizzati (PDP)
79	Piano Didattico Personalizzato (PDP): monitoraggio e revisione

80	Piano Didattico Personalizzato (PDP): ruolo dei docenti, del dirigente, del referente DSA
81	Ascoltiamo la voce dei docenti
82	Ascoltiamo la voce degli studenti: diritti e doveri a scuola
<b>85</b>	<b>CAP. 5 Strumenti compensativi e misure dispensative</b>
86	Il significato di «compensare» dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado
87	Strategie compensative nella didattica in aula: il docente efficace
89	Apprendere con successo alla scuola primaria e la funzionalità del compensare
90	L'aumento del carico di studio nella scuola secondaria di primo grado
92	La memoria di lavoro nella scuola secondaria di secondo grado
94	Strumenti compensativi cartacei e digitali
99	Le strategie compensative
99	Misure dispensative
101	Ascoltiamo la voce dei genitori: supportare i figli in maniera efficace
103	Ascoltiamo la voce dei docenti: come gli insegnanti percepiscono gli strumenti compensativi e le misure dispensative?
<b>105</b>	<b>CAP. 6 La valutazione</b>
106	Cosa significa «valutazione»
111	Dalla valutazione formativa alla valutazione autentica
115	Ascoltiamo la voce dei docenti: sistemi di valutazione nei differenti ordini di scuola
116	Ascoltiamo la voce degli studenti: autostima e valutazione
116	Ascoltiamo la voce dei genitori di ragazzi con DSA: successo scolastico e voti
118	Esami di fine primo ciclo
121	Esami di fine secondo ciclo
<b>127</b>	<b>Conclusione</b>
<b>129</b>	<b>Bibliografia</b>

# Presentazione della serie «Insegnare agli studenti con DSA»

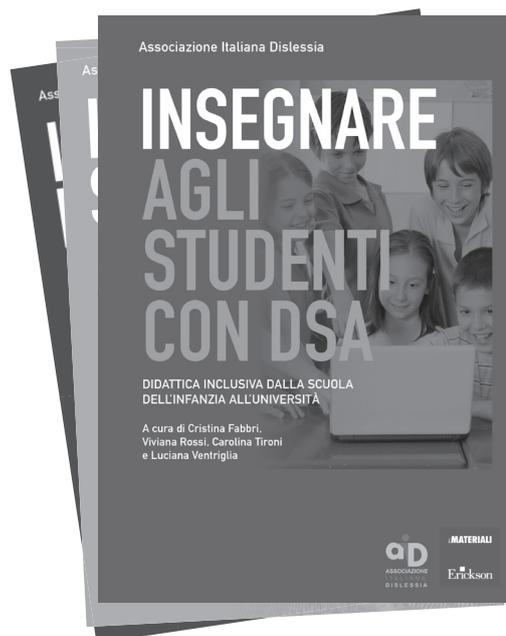
L'Associazione Italiana Dislessia – AID, con la collaborazione dei suoi formatori, ha ideato e redatto, unitamente alle Edizioni Erickson, una serie di volumi per la scuola e gli insegnanti, che viene inaugurata anche simbolicamente a 10 anni dall'uscita della Legge 17/2010 e intende riassumere strategie e buone prassi che si sono rivelate efficaci per facilitare gli apprendimenti dei bambini e ragazzi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

## *Il volume-guida generale*

La serie prevede un volume-guida generale, *Insegnare agli studenti con DSA*, per poi articolarsi in vari volumi per le differenti discipline e per i diversi gradi scolastici. Il volume-guida, realizzato da esperti e docenti formatori AID, approfondisce alcuni argomenti che ancora oggi — seppur a molti anni di distanza dall'introduzione della normativa specifica sui DSA — possono risultare, sulla base della nostra esperienza, poco chiari e/o non essere stati correttamente recepiti da tutte le scuole.

In particolare, si descrivono:

- i vari Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e le eventuali comorbilità;
- l'identificazione degli indicatori di rischio di DSA dalla scuola dell'infanzia all'università;
- il ruolo dei vari attori nel percorso dalla diagnosi al PDP;
- gli strumenti compensativi e le misure dispensative per apprendere con successo;
- i vari aspetti e significati della valutazione.



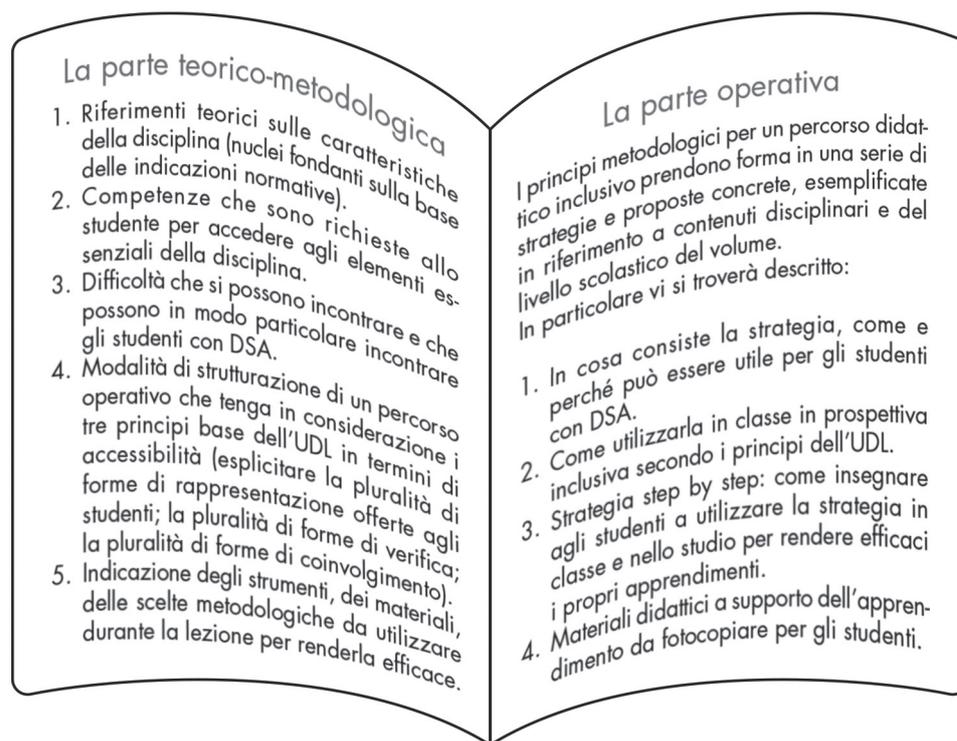
## *I volumi disciplinari*

Se il volume-guida costituisce una sintesi essenziale di tutto ciò che deve essere conosciuto rispetto alla didattica in presenza di studenti con DSA — e in tal senso costituisce prerequisito fondamentale di tutta la serie editoriale — con i volumi operativi si cerca di entrare nel concreto della didattica disciplinare: una didattica accessibile, flessibile, laboratoriale, differenziata, che risulta efficace non solo per gli studenti con DSA, ma anche per tutti gli altri, in un'ottica inclusiva, per rendere la scuola accessibile a tutti.

L'obiettivo è infatti quello di presentare ai lettori proposte didattiche che siano, da un lato, particolarmente significative per il percorso disciplinare specifico e, dall'altro, facilitino realmente gli apprendimenti e rendano quindi lo studio motivante e piacevole.

All'interno delle tematiche disciplinari si è cercato, sulla base delle caratteristiche tipiche di funzionamento degli studenti con DSA, di identificare le criticità che si configurano come nodi cruciali e di renderle accessibili attraverso strategie adeguate, affinché questi contenuti possano essere consolidati e permettano agli studenti di procedere verso apprendimenti sempre più complessi.

Ogni volume è composto da due parti: una teorico-metodologica e una operativa.



Nella speranza che questi volumi a cura di AID possano esservi utili nel rispondere alle esigenze di una didattica personalizzata e inclusiva e alla necessità di rendere i ragazzi protagonisti del proprio percorso, vi ringraziamo fin da ora per la vostra attenzione.

*Maria Enrica Bianchi e Adalgisa Colombo*  
Consiglieri Scuola del Direttivo Nazionale AID

# Introduzione

Quando ci si trova di fronte a una certificazione attestante un Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), la prima naturale e ovvia reazione di un docente, ma anche di un genitore e dell'alunno stesso, è: «E adesso, che si fa?».

Come trasformare le indicazioni cliniche in programmazione didattica? Da che parte iniziare?

Questo libro nasce proprio con lo scopo di provare a fare chiarezza sui troppi punti oscuri che ancora oggi, a quasi dieci anni dalla Legge 170/2010, rendono clinica e didattica così distanti tra loro.

L'intento è quello di fornire una guida realizzata dalla scuola per la scuola, da autori che in qualità di docenti vivono la quotidianità educativa della didattica, con particolare attenzione all'inclusione scolastica degli alunni con DSA e che, nel loro ruolo di formatori della Associazione Italiana Dislessia (AID), si confrontano costantemente con il mondo scolastico, ne ascoltano le esigenze, i dubbi ma anche le idee innovative che scaturiscono continuamente operando in favore dei soggetti con DSA.

Il mondo dei DSA è in continua evoluzione e, con esso, anche le modalità di presa in carico tendono costantemente a modificarsi, in relazione anche a una didattica che è sempre più aperta alla ricerca, all'innovazione, all'inclusione, senza mai perdere la sua centralità in ogni progetto educativo che si rispetti.

Nessun sistema compensativo può assumere un valore rilevante senza un docente che ne regoli costantemente la funzionalità e lo renda integrato alla didattica quotidiana. Come spesso siamo soliti dire in AID «il miglior sistema compensativo è un buon docente inclusivo».

Questo libro vuole dare il proprio contributo nel favorire la continua trasformazione della didattica in modo che conduca a una scuola realmente inclusiva per gli alunni con DSA. In tal senso il percorso proposto ha il suo punto di partenza sul concetto di *neurodiversità* che caratterizza i DSA e sui punti di forza e debolezza che devono essere evidenziati e valutati per avviare un adeguato piano di intervento didattico.

Da qui la via intrapresa ci porta prima di tutto nel campo dell'*identificazione precoce*, che rimane ancora oggi un desolato campo incolto, di cui spesso il mondo scolastico si occupa veramente poco, senza considerare l'importanza che essa riveste, sia perché potrebbe consentire interventi precoci, sia perché potrebbe ridurre, forse anche in modo considerevole, il numero di «falsi positivi».

Si passa poi a discutere di *didattica inclusiva*, un termine spesso utilizzato in maniera impropria e a sproposito, di cui a parole tutti ci occupiamo ma che nei fatti talvolta si riduce in azioni di buon senso ma non sempre funzionali.

Di grande rilevanza è anche a mio avviso l'*aspetto relazionale*: considerare i DSA solo da un punto di vista di profitto didattico è molto riduttivo. Le ricadute emotive sono spesso conseguenza diretta delle continue difficoltà scolastiche, anzi, spesso ai servizi della Sanità gli alunni con DSA giungono inizialmente per i disturbi somatici (le cosiddette fobie scolari), che talvolta rappresentano la punta dell'iceberg della sintomatologia clinica.

Dall'altra empatia e passione devono rappresentare punti di partenza per una buona didattica inclusiva in favore degli alunni con DSA. Una didattica che non può fare a meno — e non solo perché previsto dalla Legge 170/2010 e dalle Linee Guida — di un buon *Piano Didattico Personalizzato* (PDP), che non può ridursi assolutamente a una meccanica compilazione, ma che deve essere il risultato di un percorso di condivisione costante e continuativo sia all'interno del gruppo docenti sia all'esterno, con genitori e ragazzi, ma anche con gli specialisti, le strutture del territorio: un work in progress sempre attivo che renda il PDP dinamico, flessibile e funzionale.

Un passaggio obbligato è quello che ci porta poi ad affrontare il complesso mondo dei *sistemi compensativi e dispensativi*, che oggi più che mai necessitano di una rivisitazione, visto che spesso il loro ruolo e la loro reale funzionalità non sono sempre così chiari.

Infine, si passa alla *valutazione*, un ambito reso quanto mai scivoloso da fraintendimenti e confusione, su cui spesso naufraga il rapporto scuola-famiglia.

AID da sempre si batte, con impegno, passione e professionalità, per una scuola realmente inclusiva in favore degli alunni con DSA e la Legge 170/2010 deve essere considerata non un punto di arrivo, ma come una fondamentale stazione di passaggio che ha il merito di avere aperto una porta nel grande mondo dei DSA, da cui ognuno di noi ha il dovere di entrare per dare il proprio contributo per garantire a ogni alunno di sfruttare al meglio le proprie strategie di apprendimento, qualunque siano le sue attitudini e difficoltà.

Auguro a tutti noi un buon lavoro, che ci appassioni e, tra tante difficoltà, ci renda soddisfatti dei risultati ottenuti.

*Sergio Messina*

# I disturbi specifici di apprendimento

Ritroviamo la definizione dei DSA nella Legge del 10 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.



## **Art. 1 Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia**

1. La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.
2. Ai fini della presente legge, si intende per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.
3. Ai fini della presente legge, si intende per disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.
4. Ai fini della presente legge, si intende per disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.
5. Ai fini della presente legge, si intende per discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.
6. La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.
7. Nell'interpretazione delle definizioni di cui ai commi da 2 a 5, si tiene conto dell'evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia.

## **I disturbi specifici di apprendimento**

Prima di analizzare il significato di ciascun disturbo specifico dell'apprendimento, dovremmo chiarire il significato del termine *disturbo*. Ci viene in aiuto

quanto presente nelle *Raccomandazioni cliniche sui DSA* (PARCC, 2011),<sup>1</sup> dove, nell'area tematica denominata «Segni, corso, evoluzione a distanza e co-occorrenza di altri disturbi», si pone il quesito C2, ovvero «I DSA sono disturbi, disabilità o caratteristiche?».

La risposta al quesito recita (PARCC, 2011, pp. 21-22):<sup>2</sup>

Dislessia, Disortografia e Discalculia possono essere definite caratteristiche dell'individuo, fondate su una base neurobiologica; il termine caratteristica dovrebbe essere utilizzato dal clinico e dall'insegnante in ognuna delle possibili azioni (descrizione del funzionamento nelle diverse aree e organizzazione del piano di aiuti) che favoriscono lo sviluppo delle potenzialità individuali e, con esso, la Qualità della Vita. L'uso del termine caratteristica può favorire nell'individuo, nella sua famiglia e nella Comunità una rappresentazione non stigmatizzante del funzionamento delle persone con difficoltà di apprendimento; il termine caratteristica indirizza, inoltre, verso un approccio pedagogico che valorizza le differenze individuali. Il termine disabilità riferito alle difficoltà di apprendimento ha uno scopo etico di protezione sociale; è utile quando viene utilizzato per rivendicare un diritto a Pari Opportunità nella istruzione; quella della disabilità è, infatti, una relazione sociale, non una condizione soggettiva della persona. [...]. Il termine disturbo compare nelle relazioni cliniche con l'obiettivo di facilitare l'attivazione di aiuti adeguati allo sviluppo, come ad esempio permettere la applicazione di strumenti didattici compensativi e dispensativi; nelle stesse relazioni dovrebbe comparire anche il termine caratteristica per favorire nell'individuo, nella sua famiglia e negli insegnanti una rappresentazione non stigmatizzante della difficoltà di apprendimento.

Nell'introduzione della Consensus Conference (ISS, 2011, pp. 7-8),<sup>3</sup> si legge:

I disturbi di apprendimento esaminati da questa Consensus Conference interessano la condizione clinica evolutiva di difficoltà di apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo che si manifesta con l'inizio della scolarizzazione. Sono pertanto escluse le patologie di apprendimento acquisite [...]. Le disfunzioni neurobiologiche alla base dei disturbi interferiscono con il normale processo di acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo. I fattori ambientali — rappresentati dalla scuola, dall'ambiente familiare e dal contesto sociale — si intrecciano con quelli neurobiologici e contribuiscono a determinare il fenotipo del disturbo e un maggiore o minore disadattamento. Il DSA è un disturbo cronico, la cui espressività si modifica in relazione all'età e alle richieste ambientali: si manifesta cioè con caratteristiche diverse nel corso dell'età evolutiva e delle fasi di apprendimento scolastico. La sua prevalenza appare maggiore nella scuola primaria e secondaria di primo grado [...].



È possibile approfondire la tematica legata all'evoluzione del DSA in adolescenza nella scheda «Diagnosi dei Disturbi Specifici di Apprendimento in adolescenza: come è difficile leggerle»

Anche le Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA (MIUR, 2013, p. 2), ci

<sup>1</sup> Si tratta di un documento di intesa elaborato nel 2011 da parte del Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference DSA 2007 in risposta ai quesiti sui disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento.

<sup>2</sup> Il PARCC fornisce risposta a una serie di quesiti:  
– Quesiti A: Diagnosi, procedure ed eziologia  
– Quesiti B: DSA in adulti  
– Quesiti C: Segni, corso, evoluzione a distanza e co-occorrenza di altri disturbi  
– Quesiti D: Facilitazioni e trattamento  
– Quesiti E: DSA e revisioni. Raccomandazioni

<sup>3</sup> La Consensus Conference sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento è un evento promosso dall'Associazione Italiana Dislessia insieme a tutte le Associazioni che si interessano di disturbi specifici dell'apprendimento e ha come finalità la definizione di standard clinici condivisi per la diagnosi e la riabilitazione di tali disturbi.

aiutano a identificare le caratteristiche di *specificità* del disturbo, nel momento in cui descrivono la differenza tra difficoltà e disturbo:

Mentre le difficoltà di apprendimento possono essere superate, il disturbo, avendo una base costituzionale, resiste ai trattamenti messi in atto dall'insegnante e persiste nel tempo, pur potendo presentare notevoli cambiamenti.

Per una maggiore chiarezza riportiamo quanto affermato dalla Consensus Conference del 2007 (p. 3):

La principale caratteristica di definizione di questa «categoria nosografica» è quella della «specificità», intesa come un disturbo che interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale.

È importante, quindi, distinguere le difficoltà scolastiche dai disturbi dell'apprendimento.

Quotidianamente, a scuola, si incontrano numerosi alunni con tanti tipi diversi di difficoltà scolastiche, che spesso sono la conseguenza di un insieme di fattori che riguardano tanto lo studente quanto il contesto entro il quale vive e si trova a operare e che influiscono sugli esiti scolastici: il contesto socio-culturale di appartenenza, il clima familiare, alcune carenze emotive, diversi problemi comportamentali, la qualità dell'istituzione scolastica e dei metodi didattici adottati.

L'espressione disturbi dell'apprendimento si riferisce, invece, a problematiche meglio definite, direttamente collegate al processo di apprendimento ed è il risultato di un acceso confronto fra studiosi del campo, emerso dalla ricerca di un'espressione italiana che potesse tradurre il termine inglese *Learning Disabilities* (LD), che Hammil (1990) definì in riferimento:

a un gruppo eterogeneo di disturbi manifestati da significative difficoltà nell'acquisizione e nell'uso di abilità di ascolto, espressione orale, lettura, ragionamento e matematica, presumibilmente dovuti a disfunzioni del sistema nervoso centrale. Possono coesistere con LD problemi nei comportamenti di autoregolazione, nella percezione sociale e nell'interazione sociale, ma non costituiscono di per sé una LD. Le LD possono verificarsi in concomitanza con altri fattori di disabilità, con influenze estrinseche (culturali, istruzione, ecc.), ma non sono il risultato di quelle condizioni o influenze.

In base alla classificazione elaborata a opera del DSM-5 (2014),<sup>4</sup> i disturbi dell'apprendimento si distinguono in:

- disturbo specifico dell'apprendimento con compromissione della *lettura* (codice 315.00) che include le difficoltà nell'accuratezza della lettura delle parole, la velocità o fluency della lettura e le difficoltà nella comprensione del testo;
- disturbo specifico dell'apprendimento con compromissione dell'*espressione scritta* (codice 315.2) che include la disortografia intesa come difficoltà ortografiche (difficoltà nell'accuratezza dello spelling), accuratezza della grammatica e della punteggiatura nonché chiarezza e organizzazione dell'espressione scritta;
- disturbo specifico dell'apprendimento con compromissione del *calcolo* (codice 315.01) (discalculia) include le difficoltà nel concetto di numero, la memoriz-

<sup>4</sup> DSM è l'acronimo dell'inglese *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* tradotto in italiano in *Manuale diagnostico statistico dei disturbi mentali*. Redatto dall'American Psychiatric Association (APA), a oggi è in commercio la quinta edizione (DSM-5) pubblicata nel 2013 e tradotta in italiano nel 2014 a cura di Raffaello Cortina Editore.

zazione di fatti aritmetici, il calcolo accurato e fluente e infine, le difficoltà nel ragionamento matematico corretto.

La classificazione del DSM-5 è sostanzialmente ripresa anche dall'ICD-10<sup>5</sup> e da altre organizzazioni internazionali. La Consensus Conference dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS, 2011; quesito A1) ha consigliato l'uso della classificazione ICD-10, impiegata solitamente anche dal servizio pubblico (tabella 1.1).

Secondo tale classificazione i disturbi dell'apprendimento si distinguono in:

- *disturbo specifico della lettura o dislessia* (codice F81.0) che comprende compromissioni nell'accuratezza (errori) e può comportare anche difficoltà di comprensione. Infatti, non esiste un codice diagnostico specifico per il disturbo della comprensione del testo: la difficoltà nel cogliere efficacemente il significato di un testo letto rientra nel disturbo specifico di lettura, anche in assenza del disturbo nella lettura. Rientrano in questa categoria anche le difficoltà conseguenti di tipo ortografico, in assenza di una diagnosi di disortografia;
- *disturbo specifico della compilazione o disortografia* (codice F81.1) che comprende le difficoltà ortografiche, ma non le difficoltà relative alla componente grafica (disgrafia);
- *disturbo specifico delle abilità aritmetiche o discalculia* (codice F81.2) che comprende le difficoltà a carico del senso del numero e del calcolo;
- *altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche* (codice F81.8) che comprendono le difficoltà nella realizzazione grafica, in assenza di disturbi della coordinazione motoria, come la disgrafia. Non tutti i disturbi, però, che rientrano in questa categoria sono contemplati nella Legge 170/2010, così come accade per i Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche non specificati (codice F81.9).

TABELLA 1.1  
Classificazione ICD-10 dei disturbi specifici di apprendimento

Codice nosografico ICD-10	Definizione
F81	Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche
F81.0	Disturbo specifico della lettura o dislessia
F81.1	Disturbo specifico della compilazione o disortografia
F81.2	Disturbo specifico delle abilità aritmetiche o discalculia
F81.3	Disturbo misto delle abilità scolastiche (per i disturbi che soddisfano i criteri per F81.2 e inoltre F81.0 o F81.1)
F81.8	Disturbo evolutivo espressivo della scrittura

Relativamente alla comprensione del testo, come abbiamo visto, sia la classificazione del DSM-5 sia quella dell'ICD-10 inseriscono tale difficoltà nel disturbo di lettura. A tal proposito i componenti del PARCC (Panel di Aggiornamento e

<sup>5</sup> L'ICD è l'acronimo dell'inglese *International Classification of Diseases* tradotto in italiano in *Classificazione internazionale delle malattie*. Redatto dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), a oggi è in commercio la decima edizione (ICD-10). La versione ICD-11 è in corso di sviluppo.

Revisione della Consensus Conference, 2011) hanno espresso pareri discordanti. Infatti, nella risposta al quesito A8 si afferma che:

Per quanto riguarda il disturbo della comprensione del testo scritto, i componenti del PARCC non si sono trovati concordi nell'assumere una posizione favorevole o contraria all'individuazione di una categoria diagnostica aggiuntiva e indipendente nell'ambito dei DSA. Si conferma dunque l'opportunità di attendere più chiare indicazioni della sua indipendenza funzionale rispetto ad altri disturbi (deficit nella decodifica, nella comprensione verbale, nelle funzioni attentive ed esecutive, nelle abilità intellettive generali, problematiche di tipo emotivo).

Così come non è classificato il disturbo di comprensione del testo, non esiste una categoria diagnostica per le difficoltà di risoluzione dei problemi matematici, più comunemente chiamato *problem solving*. In Italia queste difficoltà non sono considerate appartenenti ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Consensus Conference, 2007; PARCC, 2011).

Al quesito A8 del PARCC, infatti, si afferma che:

Per quanto riguarda le difficoltà nella soluzione di problemi matematici, si conferma l'opportunità, già espressa nel documento della Consensus Conference 2007, di non considerarle come appartenenti ai DSA.

Conoscere la classificazione diagnostica ICD-10 è fondamentale in quanto all'interno delle certificazioni diagnostiche è presente il riferimento ai codici nosografici, così come descritto nell'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)», all'art. 3, *Elementi della certificazione di DSA*:

La certificazione di DSA deve evidenziare che il percorso diagnostico è stato effettuato secondo quanto previsto dalla Consensus Conference e deve essere articolata e formalmente chiara. È necessario il riferimento ai codici nosografici (attualmente, tutti quelli compresi nella categoria F81: Disturbi evolutivi Specifici delle Abilità Scolastiche dell'ICD-10) e alla dicitura esplicita del DSA in oggetto (della lettura e/o della scrittura e/o del calcolo).

Il Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference DSA (PARCC, 2011), nel quesito A5 definisce le tempistiche della certificazione diagnostica, soprattutto per evitare l'individuazione di falsi positivi:<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> I *falsi positivi* e i *falsi negativi* assumono significato all'interno delle azioni di individuazione precoce. Il test predittivo misura un «fattore di rischio» per il disturbo ed è basato sull'assunzione che il risultato del test indichi una condizione di rischio che può causare il successivo manifestarsi del disturbo. Il potere predittivo di un test deve avere caratteristiche di sensibilità (capacità di identificare i «veri positivi») e di specificità (capacità di escludere i «veri negativi»). In generale, più una prova è difficile, maggiore è il numero dei soggetti che saranno identificati come «positivi» (*sensibilità*). Tuttavia, una prova molto sensibile, rischia di identificare come positivi molti soggetti che non lo sono (falsi positivi). Diminuendo la difficoltà della prova (e quindi la sua sensibilità), si diminuisce il numero dei soggetti identificati come positivi. Questo consente di ridurre il rischio dei falsi positivi (*specificità*), ma comporta il rischio opposto di non identificare alcuni soggetti che sono positivi (i cosiddetti «falsi negativi»). L'ideale sarebbe riuscire ad avere uno strumento sensibile, ma anche specifico, capace cioè di identificare tutti i veri positivi, escludendo però quelli che non lo sono (i veri negativi).

Per la Dislessia, Disgrafia e Disortografia è possibile effettuare una diagnosi di DSA dalla fine della classe seconda della scuola primaria. Per la Discalculia è necessario attendere la fine della classe terza.

In conclusione i DSA possono essere definiti come il risultato di una serie di interazioni tra fattori strettamente neurobiologici ed evolutivi e fattori ambientali (fattori di rischio).<sup>7</sup> Da un punto di vista neurobiologico i fattori di rischio maggiormente significativi presenti in letteratura sono: le competenze fonologiche, la denominazione rapida, le competenze linguistiche e la memoria di lavoro. Da un punto di vista ambientale il fattore di rischio prevalente è la familiarità per il disturbo: «i bambini nati in famiglie nelle quali almeno un membro presenta il disturbo hanno una probabilità quattro volte maggiore di sviluppare un DSA» (Vicari e Caselli, 2010, p. 155).

### *Comorbilità e incidenza statistica dei DSA*

Nell'introduzione della Consensus Conference 2011 (ISS, 2011, pp. 7-8), si legge:

Una caratteristica rilevante nei DSA è la comorbilità. È frequente infatti accertare la compresenza nello stesso soggetto di più disturbi specifici dell'apprendimento o la compresenza di altri disturbi neuropsicologici (come l'ADHD, disturbo dell'attenzione con iperattività) e psicopatologici (ansia, depressione e disturbi della condotta).

Dall'analisi della letteratura i disturbi che più frequentemente si riscontrano in comorbilità con i DSA sono: il Disturbo da Deficit dell'Attenzione/Iperattività (ADHD), i Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL) e ricadute sul piano emotivo-relazionale. La presenza di comorbilità comporta un'alta variabilità nei profili e anche nell'espressività con cui i DSA si manifestano, soprattutto rispetto alla loro evoluzione nel tempo. Una delle caratteristiche della dislessia nelle prime fasi dell'apprendimento, infatti, è la diffusione del disturbo nelle tre aree relative alla lettura, scrittura e calcolo: la difficoltà presente sembra riguardare i processi di codifica in generale, sia che si tratti di decodificare segni scritti dell'alfabeto, sia di ricodificare il linguaggio verbale sia relativamente al linguaggio aritmetico.

Le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA (MIUR, 2011, p. 5), a tal proposito, recitano:

Pur interessando abilità diverse, i disturbi sopra descritti possono coesistere in una stessa persona — ciò che tecnicamente si definisce «comorbilità». Ad esempio, il disturbo del calcolo può presentarsi in isolamento o in associazione (più tipicamente) ad altri disturbi specifici. La comorbilità può essere presente anche tra i DSA e altri disturbi di sviluppo (disturbi di linguaggio, disturbi di coordinazione motoria, disturbi dell'attenzione) e tra i DSA e i disturbi emotivi e del comportamento. In questo caso, il disturbo risultante è superiore alla somma delle singole difficoltà, poiché ognuno dei disturbi implicati nella comorbilità influenza negativamente lo sviluppo delle abilità complessive.

<sup>7</sup> Gli *indicatori precoci*, o *predittori*, si riferiscono a quegli indici (ad esempio, scarsa competenza metafonologica) che molti studi hanno documentato essere associati, con un certo grado di probabilità, al successivo manifestarsi di un disturbo (come la dislessia). I *fattori di rischio* si riferiscono, invece, a condizioni ambientali (come la familiarità per il disturbo), che possono incrementare la possibilità che il disturbo arrivi a manifestarsi.

- il raccordo con i servizi di ateneo e, in particolare, con il tutorato e con l'orientamento in ingresso e in uscita;
- l'accompagnamento personalizzato in itinere atto a favorire il successo formativo;
- l'organizzazione e la gestione amministrativa per l'erogazione dei servizi e il monitoraggio della loro efficacia.

[...] Il SDDA [...] deve potersi avvalere di risorse umane, possibilmente stabili e strutturate, opportunamente formate sia per le attività di sportello e di sostegno durante il percorso universitario, sia per quelle relative alla concessione di ausili tecnici e informatici dedicati.

## I DSA nel mondo del lavoro

La Legge 170/2010 tutela gli studenti con DSA, come abbiamo visto anche a livello universitario, ma non prevede alcuna forma di tutela in ambito sociale e lavorativo, anche se tra le Finalità si propone di «assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale» (art. 2, punto h). Gli studi che hanno indagato l'impatto del disturbo nel contesto lavorativo sono pochi e provengono soprattutto da Paesi anglosassoni come Regno Unito e USA, che possiedono una diffusa conoscenza del fenomeno e sono dotati di una specifica normativa di riferimento. In base a tale normativa, i datori di lavoro sono tenuti ad assicurare un adeguato sostegno e a realizzare condizioni di lavoro *dyslexia friendly*, in grado di compensare le difficoltà e favorire il successo personale e professionale di questi lavoratori. Per quanto riguarda il contesto aziendale, le imprese britanniche e statunitensi, da molti anni impegnate nella valorizzazione delle diversità in ambito lavorativo (*diversity management*), in fase di reclutamento e selezione si mostrano sempre più interessate a questa categoria di lavoratori in quanto costoro spesso possiedono caratteristiche e peculiarità in linea con le richieste del mondo del lavoro odierno.

Non sono rare le aziende che pubblicano offerte di lavoro o di stage rivolte in modo specifico a candidati con DSA per la loro spiccata creatività e intuizione, per le idee innovative, per l'abilità di pensare in maniera non convenzionale e per la grande determinazione e laboriosità (Bocchicchio, Ghidoni e Stella, 2018, p. 187)

In Italia,<sup>7</sup> anche se non esiste ancora né una precisa normativa né forme di supporto per le persone con DSA in ambito lavorativo, si stanno attivando progetti di *Dyslexia progress for work*, che attraverso attività di informazione, orientamento e counseling intendono sostenere e guidare l'aspirante lavoratore sia nella fase di ricerca del lavoro, sia nel percorso di inserimento e crescita professionale.<sup>8</sup>

Solo alcune Leggi regionali hanno normato i bandi di concorso pubblici e lo svolgimento delle prove concorsuali stabilendo la possibilità di utilizzo di strumenti adeguati alle specifiche necessità di ognuno al fine di garantire pari opportunità alle persone con DSA (Ventriglia, 2015).

L'aspetto innovativo delle leggi regionali non è solo quello di aver posto attenzione a questa tematica, ma soprattutto di aver contribuito alla diffusione della cultura sociale della dislessia in Italia e a ridurre la distanza tra mondo scolastico

<sup>7</sup> In Italia nel 2017 è stata presentata una proposta di legge «Modifiche alla legge 8 ottobre 2010, n. 170, e altre disposizioni per favorire l'inserimento lavorativo delle persone con disturbi specifici di apprendimento», reperibile al link: [//www.camera.it/\\_dati/leg17/lavori/stampati/pdf/17PDL0051340.pdf](http://www.camera.it/_dati/leg17/lavori/stampati/pdf/17PDL0051340.pdf) (consultato il 10 aprile 2020).

<sup>8</sup> Per un approfondimento consultare il link AID, *Dislessia e Lavoro*, <https://dsaelavoro.aiditalia.org/> (consultato il 10 aprile 2020).

e mondo del lavoro. In questa direzione si muove anche la Legge 107/2015 che impone di attivare percorsi di alternanza scuola-lavoro nel triennio delle scuole secondarie sia negli istituti tecnici che nei licei. È una grande opportunità che viene fornita a tutti gli studenti che possono cominciare a conoscere il mondo del lavoro, individuandone i modelli organizzativi, gli obiettivi e i profili richiesti dalle diverse aziende, mettendole a confronto con le motivazioni, attitudini e competenze personali. Queste esperienze di integrazione tra istruzione e lavoro, favorendo la conoscenza reciproca, promuovono certamente un'apertura culturale verso la dislessia in Italia.

Ciò che risulta necessario è una implementazione dei fattori di protezione e di supporto emotivo-sociale sia in ambito scolastico sia in ambito familiare. Uno dei fattori di protezione è la costituzione di una rete in cui le scuole e le università siano contesti organizzati e informati divenendo validi punti di riferimento e le famiglie possano contribuire alla ricerca di soluzioni innovative e flessibili in funzione delle specificità di ognuno. Tali soluzioni sono sostenute e potenziate grazie anche al supporto delle recenti e continue innovazioni tecnologiche.



#### Facciamo il punto

- La normativa sancisce il ruolo che la scuola deve svolgere nella diagnosi tempestiva; anche se la diagnosi ufficiale deve essere formulata dalle strutture sanitarie, la scuola ha il compito di attivare interventi finalizzati all'individuazione di indicatori precoci di rischio di DSA negli alunni.
- L'identificazione è precoce quando viene effettuata nei primi due anni di frequenza della scuola primaria.
- Nelle scuole dell'infanzia, per «processo di identificazione precoce» si deve intendere l'individuazione dei soggetti a rischio di DSA e si sottolinea come l'emergere di criticità non deve però sfociare nella richiesta di un accertamento diagnostico, quanto piuttosto in un aumento di attenzione educativa e nell'organizzazione di specifiche attività educative e didattiche, rivolte all'intero gruppo di bambini. Il valore fondamentale di queste attività specifiche sta quindi non soltanto nel fatto che sono incluse nel normale lavoro pedagogico svolto nella scuola dell'infanzia, ma che partono dal coinvolgimento totale di tutti i bambini.
- L'osservazione sistematica legata alle competenze dei docenti relativamente a come si apprende e a quali sono i processi sottesi alla strumentalità di base nella lettura, scrittura e calcolo, ha un ruolo fondamentale nell'identificazione di situazioni di criticità negli alunni e negli studenti.
- L'individuazione di studenti a rischio di DSA può avvenire anche in periodi successivi alla scuola primaria, sia nella secondaria che all'università, permettendo una maggiore continuità formativa fra Scuola e Università.
- L'identificazione di avvale del dialogo costruttivo tra scuola, famiglia e servizi sanitari.
- La Legge 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, si prende cura del percorso di studio, anche a livello universitario, delle persone con DSA, ma non prevede alcuna forma di tutela in ambito sociale e lavorativo.
- In Italia si stanno attivando progetti per sostenere e favorire l'inserimento e inclusione nel mondo lavorativo.

## La didattica nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria

La scuola dell'infanzia ha un ruolo strategico nello sviluppo di ogni bambino e di ogni bambina, in quanto, come affermano le Indicazioni nazionali, «si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza» (MIUR, 2012, p. 21). «La scuola dell'infanzia si presenta come un ambiente protettivo, capace di accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini»; inoltre «promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica» (MIUR, 2012, p. 22). Le Indicazioni nazionali, oltre a descrivere il ruolo e le finalità del lavoro nella scuola dell'infanzia, delineano le azioni didattiche e metodologiche utili ai docenti per raggiungere i traguardi di competenza, sottolineando l'importanza della progettualità anche in questo ordine di scuola: «la progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica» (MIUR, 2012, p. 23). La scuola dell'infanzia ha, quindi, una propria connotazione pedagogica e, come ricordano le Linee Guida (MIUR, 2011, p. 9) «esclude impostazioni scolasticistiche che tendono a precocizzare gli apprendimenti formali».

Il ruolo di questo primo segmento scolastico relativamente all'ambito linguistico è fondamentale. Sono numerose le proposte di didattica che possono sostenere lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente in ogni bambino:<sup>14</sup>

- lavoro sulla concettualizzazione della lingua scritta,<sup>15</sup> per dare la possibilità ai bambini non ancora alfabetizzati di esprimere le proprie ipotesi sul funzionamento della lingua scritta attraverso la scrittura spontanea;
- attività sulle competenze metafonologiche globali;
- azioni per incrementare le competenze lessicali e le abilità di comprensione, attraverso l'ascolto della lettura ad alta voce, l'invenzione di storie, il loro completamento, la loro ricostruzione (MIUR, 2011, p. 10).

Nella scuola dell'infanzia si dovrebbe evitare di proporre ai bambini attività di copiatura di frasi o parole scritte dall'insegnante. È anche inadeguato richiedere loro di ricalcare lettere tratteggiate o compilare schede di pregrafismi. Di fronte a un bambino che, mostrando curiosità e desiderio di impossessarsi del codice scritto «dei grandi», chiede all'adulto «Come si scrive la parola *mare*?», si aprono diversi possibili percorsi:

- l'adulto scrive *mare* e invita il bambino a ricopiare la parola;
- l'adulto detta la parola scandendo lettera per lettera e suggerendo al bambino come promuovere la trascrizione fonografica («Prima scrivi M, la letterina di *mamma*; poi metti la A, la letterina che ha una gamba di qua e una di là; poi scrivi R, ti faccio vedere come si scrive e, per finire metti E, che ha un bastone e tre braccia in fuori»);
- l'adulto chiede al bambino «Come pensi che si scriva la parola *mare*? Sono curioso di sapere come la scrive un bambino speciale come te».

<sup>14</sup> La fase di «avvio alla familiarizzazione» dei bambini alla lingua scritta si differenzia dall'insegnamento formale «delle abilità linguistiche proprio della prima scolarità, sia sul piano dei contenuti che sul piano metodologico» (Cisotto, 2009, p. 22).

<sup>15</sup> All'inizio della scuola primaria è importante conoscere il livello di concettualizzazione posseduto da ogni bambino della propria classe, per orientare in modo efficace la didattica relativa all'alfabetizzazione formalizzata.

L'ultima modalità è quella più efficace dal punto di vista didattico, perché permette al bambino di scoprire da solo le regole del funzionamento della lingua scritta. Le ricercatrici Ferreiro e Teberosky (1985) hanno descritto le ipotesi che i bambini elaborano nelle diverse fasi. Superata una prima differenziazione tra disegno e scrittura, si susseguono un periodo presillabico, sillabico, sillabico-alfabetico e alfabetico.

1. *Livello presillabico o preconvenzionale.* I bambini hanno capito che disegno e scrittura sono due sistemi grafici distinti. Utilizzano, infatti, per scrivere, lettere o pseudolettere. Non utilizzano però nessun criterio di corrispondenza tra la lunghezza dell'emissione sonora e la quantità dei caratteri che scrivono (figura 3.4). Tendono invece a stabilire una relazione tra la parola scritta e le caratteristiche del referente (una parola come *treno* richiede più caratteri della parola *formichina*, a causa delle dimensioni del referente). Per questi bambini la scrittura non sembra avere alcun rapporto con il suono della parola.



Fig. 3.4 Esempio di scrittura preconvenzionale. All'interno del pallone sono state scritte sei lettere tutte diverse.

2. *Livello sillabico.* Il bambino comincia a ricercare delle corrispondenze fra la parola parlata e la parola scritta, tracciando un solo segno per ogni sillaba, anche senza tener conto della corrispondenza fonologica con il suono da rappresentare. Anche quando rileggono, utilizzano una scansione sillabica: per questi bambini orale e scritto sono legati da una corrispondenza tra quantità delle sillabe e quantità dei segni che bisogna scrivere (figura 3.5).

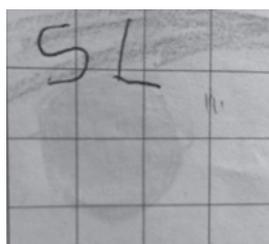


Fig. 3.5 Esempio di scrittura sillabica convenzionale. La parola *sole* è stata scandita nelle sillabe *so-le*. A ogni sillaba è stata attribuita una lettera: S per *so* e L per *le*.

3. *Livello sillabico-alfabetico.* Il bambino scrive lettere con valore sonoro convenzionale rappresentando un numero di suoni superiori a quello delle sillabe, ma non ancora tutti i suoni che compongono la parola. Questi bambini oscillano tra un'ipotesi sillabica (a ogni lettera scritta corrisponde una sillaba della parola detta) e una alfabetica (a ogni lettera della parola scritta corrisponde un fonema della parola parlata) senza attribuire un valore sonoro convenzionale alla lettera (figura 3.6).



Fig. 3.6 Esempio di scrittura sillabico-alfabetica convenzionale. La parola *gelato* è stata scandita sia in sillabe sia nei singoli fonemi. La parola *dinosauro* è stata divisa in quattro sillabe, la «rilettura con il dito» evidenzia che sono state rappresentate in modo convenzionale le vocali appartenenti alle sillabe coinvolte nella segmentazione della parola *dinosauro*.

4. *Livello alfabetico*. Il bambino rappresenta direttamente tutti i suoni della parola anche se non c'è un uso convenzionalmente corretto delle lettere. Per questo motivo il livello alfabetico non indica quello in cui i bambini conoscono e usano l'alfabeto, ma quello in cui realizzano la corrispondenza tra un suono e un segno. I bambini hanno capito che la quantità di lettere di una scritta ha a che fare con la quantità di «suoni» della parola (figura 3.7).



Fig. 3.7 Esempio di scrittura alfabetica convenzionale.

Allo stesso tempo non è necessario focalizzare l'attenzione, tanto dei docenti quanto dei genitori, solo sull'aspetto grafo-motorio della scrittura, chiedendo ad esempio ai bambini di riprodurre lettere e numeri o ricalcando un tracciato presente. Da un punto di vista strettamente grafico è importante porre l'attenzione all'impugnatura della matita, ma anche alla corretta prensione, ad esempio, delle posate nel momento dei pasti. Sostenere le abilità visuo-motorie e prassiche dei

bambini è compito di ogni figura educativa: allacciare le scarpe, abbottonarsi, manipolare le perline o i chiodini, impastare, maneggiare la plastilina sono tutte azioni che favoriscono la motricità fine di ogni bambino.

Le ricerche dimostrano come l'attenzione all'aspetto fonologico sia molto importante per il successivo sviluppo delle abilità di lettura e di scrittura. Docenti (della scuola dell'infanzia e della scuola primaria) e genitori devono sostenere quotidianamente lo sviluppo delle *competenze metafonologiche*<sup>16</sup> ovvero promuovere la capacità di giocare con i suoni, manipolando, in maniera consapevole, la struttura delle parole. La didattica metafonologica deve avvenire in continuità tra scuola infanzia a primaria, come suggerito dalle Linee Guida (MIUR, 2011, p. 14). «È opportuno effettuare attività fonologiche nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e nella prima e nella seconda classe della scuola primaria» prendendo in considerazione quanto esplicitato sempre nelle Linee Guida (MIUR, 2011, p. 13), ovvero «la possibilità di condurre *operazioni metafonologiche analitiche* a livello di *fonema*, cioè di riflettere sulla struttura fonologica di una parola, è legata all'apprendimento del linguaggio scritto e all'istruzione formale che accompagna l'apprendimento di un sistema di scrittura alfabetica».

Risulta di estrema importanza curare la lettura ad alta voce (Valentino Merletti, 2000; Batini e Surian, 2008; Batini, 2018) sia in famiglia sia a scuola in quanto, oltre a creare un legame profondo tra il lettore e chi ascolta (basti pensare al rito dell'addormentamento o al momento della narrazione a scuola), potenzia lo sviluppo linguistico del bambino da un punto di vista sintattico e lessicale.

Grover Whitehurst, pediatra e psicologo americano contemporaneo, ha coniato l'espressione «lettura dialogica» descrivendo la modalità che consente a un adulto di interagire più efficacemente con un bambino durante la lettura.

Nella *lettura dialogica* l'adulto incoraggia il bambino a partecipare alla lettura condivisa di un libro, facendogli domande, espandendone le risposte e mettendo in relazione la storia del libro con l'esperienza del bambino. La lettura dialogica presenta delle caratteristiche che la distinguono dal modo tradizionale con cui gli adulti leggono ai bambini. L'adulto non si limita a leggere, lasciando al piccolo la posizione di ascoltatore, ma suggerisce domande, aggiunge informazioni, sollecita il bambino ad arricchire l'esposizione contenuta nel libro, promuovendo lo sviluppo del lessico (Zevenbergen e Whitehurst, 2003).

In una revisione sistematica della letteratura, Trivette e Dunst (2007) hanno documentato che la lettura dialogica costituisce un mezzo efficace di stimolazione del linguaggio. Inoltre, i dati delle ricerche confermano che l'aumento della frequenza e della qualità della lettura incidono sullo sviluppo delle capacità di attenzione e concentrazione del bambino.

Nella *lettura dialogica* lo stile di lettura del genitore presenta quattro caratteristiche fondamentali:

1. propone delle richieste al bambino stimolandolo a dare un nome agli oggetti presenti nel libro o a parlare della storia;
2. valuta la risposta;

<sup>16</sup> Le operazioni metafonologiche richieste per scandire e manipolare le parole a livello sillabico sono accessibili a bambini che non hanno ancora avuto un'istruzione formale ed esplicita del codice scritto. L'operazione metafonologica a livello sillabico (scandire per esempio la parola *cane* in *ca-ne*) consente una fruibilità del linguaggio immediata, in quanto la sillaba ha un legame naturale con la produzione verbale essendo coincidente con la realtà dei singoli atti articolatori (le due sillabe della parola *ca-ne* corrispondono ad altrettanti atti articolatori nell'espressione verbale ed è quindi molto facilmente identificabile) (MIUR, 2011, p. 11).

3. espande la risposta;
4. ripete l'affermazione del bambino arricchendo di nuovi spunti.

Nello schema in tabella 3.1, tratto dall'articolo di Panza (2015), pediatra di famiglia, vengono esplicitati anche i tipi di suggerimenti.

TABELLA 3.1  
Strategie di lettura dialogica (Panza, 2015)

Lettura dialogica per i bambini di 4-5 anni	
Suggerire	Incoraggiare il bambino a nominare gli elementi del libro e parlare del libro («Vedendo questa immagine, che possiamo dire?»)
Valutare	Affermazioni che rinforzano positivamente le risposte corrette offrendo nomi o risposte alternative senza correggere risposte non corrette del bambino («Sì, è giusto, è un uccello», «lo chiamiamo animale con le penne»)
Espandere	Ripetere quello che dice il bambino arricchendolo di nuove informazioni («Sì, è giusto, è un uccello con la macchia verde e gialla e noi lo chiamiamo Cincia»)
Ripetere	Incoraggiare il bambino a ripetere la risposta arricchita dal genitore («Adesso prova a dire Cincia»)
Cinque tipi di suggerimenti	
Stimolo a completare	Completare la frase («Prima di andare a letto ci laviamo...»)
Stimolo a ripetere	Domanda che richiede al bambino di ricordarsi una pagina del libro («Cosa ha fatto Jack quando ha visto la zucca?»)
Stimolo aperto, senza limiti	Domanda che incoraggia il bambino a parlare del libro («Mi racconti che cosa succede in questa figura?»)
Suggerire una domanda	Che cosa, perché, dove? («Perché è triste il bambino?»)
Suggerire un distanziamento	Domanda che richiede al bambino di connettere la propria esperienza a eventi descritti nel libro («Quando sei andato alla zoo, come Spotty nel libro, che cosa hai visto?»)
Stimolare il bambino a dare un nome agli oggetti nel libro, parlare della storia, valutare le risposte ed espandere le verbalizzazioni ripetendo ciò che il bambino ha detto, arricchendo e incoraggiando di nuovo il bambino a ripetere le nuove affermazioni.	

Anche quando i bambini sono più grandi, il compito della famiglia è quello di promuovere pratiche efficaci favorendo, ad esempio, l'ascolto di audiolibri, la visione di film, la visita ai musei. I genitori non devono assumere il ruolo di insegnanti dei propri figli (ad esempio invitandoli a studiare mappe scaricate dal web o completando libri di pregrafismi), ma favorendo un ampliamento degli input culturali. Durante un incontro con una classe quinta di scuola primaria è stato richiesto ai bambini di suggerire una lista di libri per gli studenti di un'altra città. Mattia, un alunno con dislessia, elenca una ricca serie di titoli.

Alla domanda: «Come mai conosci tutti questi libri? Li hai letti?», lui risponde: «Sì, li ho letti con gli occhi di mia madre, che legge con me alcuni pezzi e poi li commentiamo insieme».

Nella scuola primaria, di fronte ai bambini che presentano difficoltà legate alla disgrafia e disortografia, sono efficaci le strategie che molti docenti già uti-

lizzano, per soddisfare i bisogni comunicativi di tutti gli alunni. Si prendono cura dell'ideazione del testo, sollecitando tutti gli studenti a realizzare uno schema di ciò che vorrebbero scrivere su un determinato argomento (figura 3.8). Successivamente invitano i bambini con disgrafia o disortografia a dettare all'insegnante le idee espresse nello schema. In questo modo cercano di aggirare l'ostacolo che questi bambini incontrano nella produzione di un testo scritto, che può presentare una povera organizzazione sintattico-grammaticale, un certo disordine e scarsa coerenza, oppure errori di codifica: tutte problematiche legate alla mancata automatizzazione della codifica ortografica o grafica, che interferisce in modo diretto sul processo di stesura delle idee.



Fig. 3.8 Lo schema di Francesco, che presenta difficoltà disgrafiche e disortografiche (classe quinta primaria), in cui sono esplicitati i rapporti di causa effetto tra gli avvenimenti legati alla sua esperienza sul cibo.

Nella scuola primaria è anche efficace proporre situazioni di scrittura collaborativa in coppia, che «permette di negoziare il contenuto del testo (pianificazione), accordarsi su chi scrive e come lo fa (stesura), rileggere e proporre delle modifiche mentre qualcuno scrive (revisione in itinere)» (Teruggi, 2019, p. 272).

Allo stesso tempo è necessario guidare i bambini verso un'autoconsapevolezza sempre più delineata rispetto al loro modo di apprendere e alle difficoltà che incontrano. Da un punto di vista ortografico, ad esempio, ci sono alunni che effettuano errori in maniera sistematica scambiando suoni simili (la *f* con la *v*) o riproducendo in maniera inesatta gruppi ortografici (*sce*, *gna*, *glio*, ecc.), con i quali, quindi, è necessario lavorare sulla conoscenza delle proprie peculiarità per un riconoscimento e intervento efficace.

## Dalla diagnosi al Piano Didattico Personalizzato (PDP)



- La **Legge 170/2010, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico**, all'art. 5 afferma: «Le istituzioni scolastiche garantiscano [...] l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, [...], adottando una metodologia ed una strategia educativa adeguate».
- Il **DM 5669/2011, a formazione docente per l'inclusione. Profilo del docente inclusivo (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012)** all'art. 5 afferma: «La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate».
- Le **Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (MIUR, 2011)** affermano: «Le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative dovranno essere dalle istituzioni scolastiche esplicitate e formalizzate, al fine di assicurare uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese» (p.8).

Dal 2010, in seguito alla Legge 170, «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico», sono state emanate leggi specifiche a tutela delle persone con DSA. La normativa specifica dà precise indicazioni per garantire agli studenti con diagnosi di DSA il diritto all'istruzione, prevedendo per loro, anche in fase di esami conclusivi, alcune *particolari attenzioni*, finalizzate a rendere sereno per tali candidati lo svolgimento dell'esame sia al momento delle prove scritte, sia in fase di colloquio.

Inoltre, la normativa specifica attribuisce dei ruoli precisi a scuola, famiglia e sanità così come mostrato in figura 4.1.

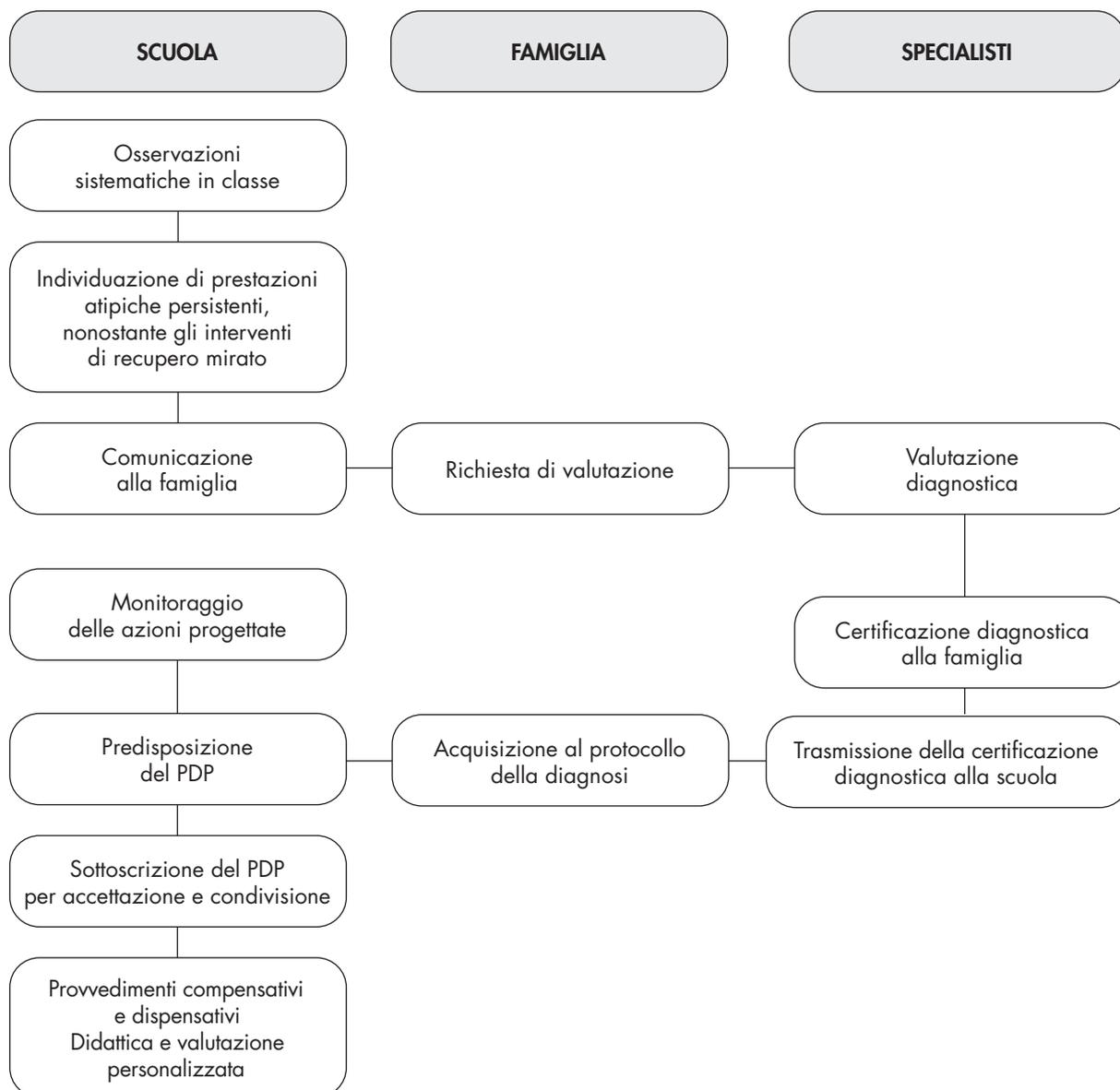


Fig. 4.1 Ruoli e compiti della scuola, della famiglia e degli specialisti sanitari secondo le normative vigenti.

Il concetto di personalizzazione è affrontato non solo nella normativa specifica sui DSA, ma anche in quella generale.

#### RIFERIMENTI NORMATIVI SULLA PERSONALIZZAZIONE Normativa generale



**Legge 517/1977, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico:** «[...] realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni» (art. 2).

**DPR 275/1999, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche:** «Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende [...] le strategie didattiche devono sempre tener conto della singolarità e della complessità di ogni persona, delle sue capacità, delle sue fragilità nelle diverse fasi di sviluppo» (art. 4, comma 2).

**Legge 53/2003, Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale:** «[...] sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali [...]» (art. 2).

**Dlgs 59/2004, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione:** «Le istituzioni scolastiche, al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi, organizzano, nell'ambito del piano dell'offerta formativa, tenendo conto delle prevalenti richieste delle famiglie, attività e insegnamenti, coerenti con il profilo educativo» (art. 10).

**Nota MIUR n. 4099/A/4 del 5 ottobre 2004, Iniziative relative alla dislessia:** si specificano le caratteristiche del disturbo specifico di apprendimento e si suggerisce di individuare gli strumenti compensativi e dispensativi adeguati al singolo studente.

**Nota MIUR n. 1787 del 1 marzo 2005, Esami di Stato 2004-2005 – Alunni affetti da dislessia:** si forniscono indicazioni alle Commissioni d'esame sull'adozione, nel rispetto delle regole generali, di ogni iniziativa idonea a ridurre il più possibile le difficoltà degli studenti con DSA.

**CM n. 4674 del 10 maggio 2007, Disturbi di apprendimento – Indicazioni operative:** si precisa che gli strumenti compensativi, per la loro funzione di ausilio, sono particolarmente suggeriti per la scuola primaria e nelle fasi di alfabetizzazione strumentale, mentre le misure dispensative possono avere un campo di applicazione molto più ampio e sono indicate per gli studenti di scuola secondaria.

**DPR 122/2009, Regolamento sulla valutazione:** «La valutazione e la verifica degli apprendimenti dei DSA devono tenere conto delle caratteristiche specifiche di tali alunni. nel diploma finale, rilasciato al termine degli esami, non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove (art. 10).

**CM n. 48 del 31 maggio 2012, Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione:** «I candidati con disturbi specifici di apprendimento, di cui alla legge n. 170/2010, possono utilizzare per le prove scritte gli strumenti compensativi previsti dal piano didattico personalizzato (PDP) o da altra documentazione, redatta ai sensi dell'art. 5 del D.M. 12 luglio 2011».

**Decreto 254/2012, Regolamento recante «Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione»:** «La scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno».

**Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica:** «[...] ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta».

**CM n. 8 del 6 marzo 2013, DM del 27 dicembre 2012 – Indicazioni operative:** «Strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare — secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata — le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti. Tutta la normativa sugli esami di Stato a conclusione del primo e secondo ciclo di istruzione fa riferimento al ruolo strategico del PDP».

**OM Esami Stato 2012-2019:** «[...] particolare attenzione da parte delle Commissioni di esame alle situazioni specifiche soggettive adeguatamente certificate, relative ai candidati con disturbi specifici di apprendimento (DSA), in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati (artt. sui DSA)».

**Dlgs 61/2017, Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale:** «Ai fini della personalizzazione del percorso di apprendimento, il consiglio di classe deve redigere per ogni studente, entro il 31 gennaio del 1° anno, il Progetto formativo individuale (PFI), basato su un bilancio personale che evidenzia i saperi e le competenze acquisiti anche in modo non formale ed informale e rileva sia le sue potenzialità sia le sue carenze [...]».

**Dlgs 62/2017, Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato:** «la commissione d'esame [...] tiene in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive adeguatamente certificate e, in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati, garantendo, qualora previsti dal PDP e ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame, tempi più lunghi, strumenti compensativi e la eventuale possibilità di effettuare una prova orale sostitutiva per gli alunni dispensati dalla prova scritta di lingua straniera se oggetto di esame» (art. 20, comma 9-14).

**DM 741/2017, Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione:** «L'esame di Stato è coerente con il PDP [...] nella valutazione delle prove scritte la sottocommissione adotta criteri valutativi che tengano conto delle competenze acquisite sulla base del PDP» (art. 6, comma 6 e 8)

**CM n.1865 del 10 ottobre 2017, Indicazioni in merito a valutazione, certificazione delle competenze ed Esame di Stato nelle scuole del primo ciclo di istruzione:** «Le alunne e gli alunni con disturbo specifico di apprendimento sostengono le prove d'esame secondo le modalità previste dall'articolo 14 del decreto ministeriale n. 741/2017, utilizzando, se necessario, gli strumenti compensativi indicati nel Piano Didattico Personalizzato — dei quali hanno fatto uso abitualmente nel corso dell'anno scolastico o comunque ritenuti funzionali allo svolgimento delle prove — e usufruendo, eventualmente, di tempi più lunghi per lo svolgimento delle prove scritte».

**Nota MIUR n. 7885 del 9 maggio 2018, Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione. Chiarimenti:** «Gli studenti con disturbo specifico dell'apprendimento certificati ai sensi della legge 170/2010, possono utilizzare specifici strumenti compensativi (utilizzo di supporti didattici, calcolatrice, mappe, ecc.) o attivate misure dispensative qualora già previsti [...] nel PDP».

## Piano Didattico Personalizzato (PDP): cos'è

La recente normativa specifica sui DSA costituisce per gli alunni con questi disturbi un quadro ben strutturato di norme tese ad assicurare il loro diritto allo studio, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati in alcune delle norme generali precedenti (DPR 275/1999, Legge 53/2003 e Dlgs 59/2004).

La Direttiva Profumo del 27 dicembre 2012 («Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica») estende poi a tutti gli studenti con difficoltà di apprendimento il diritto alla personalizzazione. Infatti, la Direttiva evidenzia la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per tutti gli alunni e studenti con bisogni educativi speciali (BES), tra cui quelli con DSA, proprio attraverso la redazione

di un Piano Didattico Personalizzato (PDP), inteso come strumento di lavoro per gli insegnanti per progettare, verificare e documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate e i risultati ottenuti.

*Ma cosa significa personalizzare?*

Il termine indica la possibilità di offrire il numero maggiore di opportunità di apprendimento al massimo numero di alunni presenti in una classe, tenendo conto delle loro diversità e specificità, creando attività di apprendimento che coniughino le conoscenze curricolari con gli interessi degli alunni, organizzando l'ambiente di apprendimento in senso cooperativo, per differenziare la didattica, sulla base di metodologie che possono anche disarticolare il gruppo classe fino ad arrivare a contratti di apprendimento personalizzati.

Si precisa che la prima norma importante che orienta tutto l'impianto organizzativo dell'istituzione scolastica verso l'apprendimento dello studente è il DPR 275/1999, «Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche»: la personalizzazione dell'insegnamento è il principio che informa tutto il provvedimento.

Infatti, nell'art. 1 (*Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*) del DPR 275/1999 è affermato che l'autonomia scolastica si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e apprendimento.

Nello stesso Decreto, proprio nella prospettiva della personalizzazione, si determinano nuove e importanti forme di flessibilità riguardanti: l'articolazione modulare del monte ore annuale; l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, non solo per alunni con disabilità; la disgregazione dell'unitarietà del gruppo classe con l'articolazione modulare di gruppi di alunni; l'aggregazione di discipline in aree o ambiti disciplinari e la promozione dell'interdisciplinarietà. Non solo:

L'orario complessivo del curricolo e quello destinato alle singole discipline e attività sono organizzati in modo flessibile, anche sulla base di una programmazione plurisettimanale, fermo restando l'articolazione in nome di cinque giorni settimanali e il rispetto del monte ore annuale, pluriennale e di ciclo per le singole discipline e attività obbligatorie (DPR 275/1999).

Una chiara esplicitazione della personalizzazione si ha poi nella Legge 53/2003 (art. 2, comma 1, lettera f):

La scuola primaria [...] promuove nel rispetto delle diversità individuali lo sviluppo della personalità [...] La scuola secondaria di I° grado [...] è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità degli allievi [...]. sviluppa progressivamente le competenze le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi.

Il Dlgs 59/2004 e il Dlgs 226/2005 definiscono inoltre, negli Allegati, le indicazioni nazionali che contengono il profilo dello studente in uscita, gli Obiettivi formativi e i Piani di Studio Personalizzati.

La personalizzazione è tutta affidata alle determinazioni professionali delle varie istituzioni scolastiche e dei docenti ed entra in gioco quando si passa dagli obiettivi specifici di apprendimento nazionali agli obiettivi formativi personalizzati. Questo avviene non solo per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado, ma anche per la secondaria di secondo grado. Infatti, nei Regolamenti dei licei (MIUR, 2010), si legge:

È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, negli standard di apprendimento, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle Unità di Apprendimento, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni studente che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali.

Ogni docente deve, quindi, progettare le unità di apprendimento (UdA) con i relativi obiettivi formativi personalizzati a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento nazionali.

Non solo, ma, per essere in grado di preparare un Piano didattico personalizzato adeguato, specifico, per ogni alunno/studente con DSA, deve saper affrontare la giusta lettura di una diagnosi di DSA e, quindi, deve possedere le competenze necessarie (osservative, organizzative, ecc.) in modo da poter realizzare un ambiente di apprendimento personalizzato efficace.

Spesso, però, la progettazione e l'intervento didattico devono fare i conti con una diagnosi che deriva da saperi disciplinari diversi da quello pedagogico. Per questo riteniamo che «saper leggere» una diagnosi per poterne cogliere gli elementi utili alla progettazione didattica debba essere una competenza propria di ciascun insegnante e in modo particolare del referente DSA.<sup>1</sup>

### *Le caratteristiche di una diagnosi*

Una diagnosi, per essere utile, dovrebbe contenere le informazioni rispondenti alle necessità della scuola.<sup>2</sup> È importante che l'insegnante sappia cogliere, anche dalla diagnosi, alcune descrizioni specifiche, contenuti e criteri interessanti ai fini didattici, senza cadere nel rischio di vedere esclusivamente gli aspetti deficitari dell'alunno e di identificare i suoi bisogni solo come un derivato sintomatologico. Spesso c'è anche la possibilità di avere un approfondimento anamnestico e clinico che descriva un quadro di funzionalità anche in contesti diversi da quello scolastico, utile per la definizione di obiettivi e della tipologia di risorse, professionali, ma anche strumentali (mediatori didattici) necessari per una efficace definizione di questo percorso.

In ogni caso i tecnici hanno il compito di descrivere al meglio il «funzionamento» del ragazzo: più i punti di forza di quelli di debolezza, già insiti nella definizione di «specificità» del disturbo.

Esiste differenza tra diagnosi e certificazione.

<sup>1</sup> Il referente di istituto ha una molteplicità di funzioni descritte nelle Linee Guida (MIUR, 2011, pp. 23-24), ad esempio: «prende visione della certificazione diagnostica rilasciata dagli organismi preposti».

<sup>2</sup> Nel campo dei DSA la relazione clinica, che comunica la «formulazione diagnostica» ha lo scopo di creare un ritratto completo dell'individuo composto sia dai dati che emergono da varie fonti (bambino, genitori, insegnanti) sia dal «profilo di abilità» dell'individuo al fine di costruire una «alleanza per lo sviluppo» tra bambino/famiglia, operatori scolastici, insegnanti (PARCC, 2011, p. 23).

Secondo la Nota MIUR del 22 novembre 2013, per *diagnosi* si intende un giudizio clinico, attestante la presenza di una patologia o di un disturbo, che può essere rilasciato da un medico, da uno psicologo o comunque da uno specialista

<b>Modello di certificazione per DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO (DSA) ai fini dell'applicazione delle misure previste dalla legge 8 ottobre 2010, n. 170</b>	
NOME E COGNOME DELLO STUDENTE _____ NATO A _____ IL _____ RESIDENTE A _____ IN VIA _____ RECAPITO TELEFONICO _____ FREQUENTANTE LA CLASSE _____ DELLA SCUOLA _____	
DIAGNOSI E RELATIVI CODICI ICD-10 (specificare eventuali comorbilità e il livello di gravità di ogni disturbo)	
<div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	
<i>Competenze cognitive</i> <i>Competenze linguistiche e metafonologiche</i> <i>Competenze visuo-spaziali</i> <i>Competenze motorio-prassiche</i> <i>Competenze attentive</i> <i>Competenze mnestiche</i> <i>Abilità scolastiche: lettura, scrittura (ortografia, espressione scritta, grafia), comprensione del testo, calcolo, metodo di studio</i> <i>Situazione affettivo-relazionale (autostima, motivazione, competenze relazionali con i pari e gli adulti)</i>	
PROPOSTE E SUGGERIMENTI PER L'INTERVENTO	
<div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	
STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE SUGGERITI	
<div style="border: 1px solid black; height: 80px; width: 100%;"></div>	
Verifica della situazione fra _____ REFERENTE DEL CASO _____	

Fig. 4.2 Modello di certificazione per i Disturbi Specifici di Apprendimento.

iscritto agli albi delle professioni sanitarie. Per *certificazione*, in base alle Leggi 104/1992 (disabilità) e 170/2010 (DSA), si intende un documento con valore legale, che attesta il diritto dell'interessato ad avvalersi delle misure previste da precise disposizioni di legge, le cui procedure di rilascio e i conseguenti diritti che ne derivano sono disciplinati dalle suddette leggi e dalla normativa di riferimento.

In realtà la diagnosi [...] vuole contribuire alla realizzazione del puzzle «alunno con DSA», fornendo i suoi pezzettini, le sue tessere, che insieme a quelle fornite