

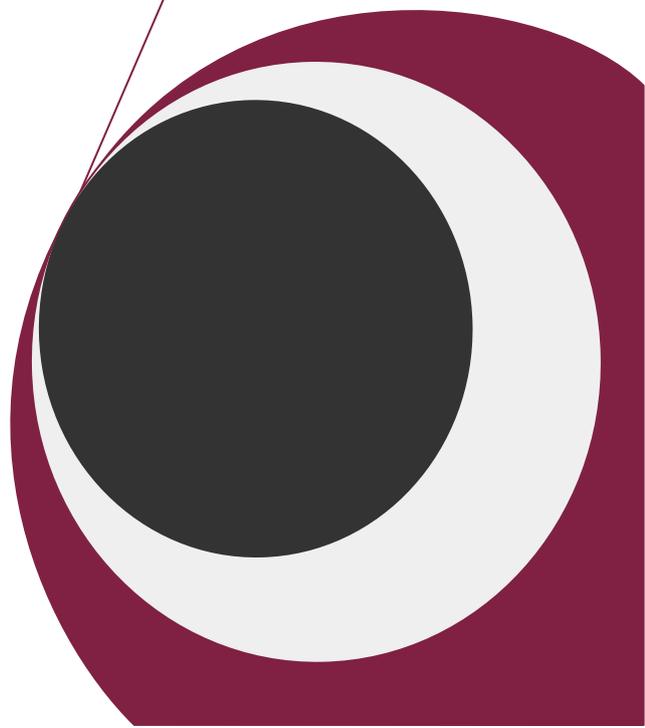
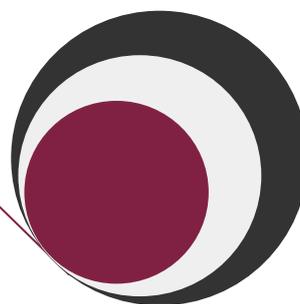
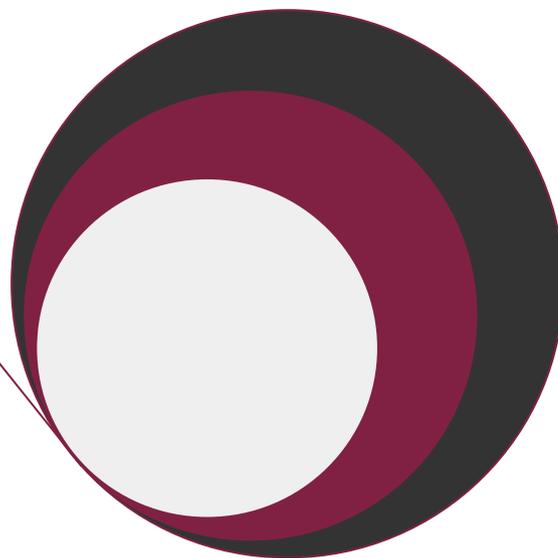


PEGASO

Università Telematica

**“CARATTERISTICHE DEI DISTURBI
SPECIFICI DI APPRENDIMENTO E ESEMPI
DI PROCEDURE DI VALUTAZIONE”**

PROF. CESARE CORNOLDI



Indice

1	PROBLEMI APERTI NELLA VALUTAZIONE DI DISLESSIA E DISORTOGRAFIA -----	3
2	MODELLI INTERPRETATIVI -----	6
3	L'ANALISI DELL'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA-----	12



Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

1 Problemi aperti nella valutazione di dislessia e disortografia

Se il problema di definire con precisione a cosa si riferiscono dislessia, disortografia, ecc., dovrebbe essere superato, rimane aperto il problema di come misurare questi disturbi da un punto di vista psicometrico, vale a dire quali strumenti usare e quali parametri considerare per integrare la valutazione clinica. Per valutazione clinica intendiamo l'accertamento dell'impatto che le difficoltà in lettura e in ortografia hanno nella vita di tutti i giorni con particolare attenzione non solo alle problematiche presenti nello studio e nella riuscita scolastica, ma anche alle possibili ripercussioni sul piano emotivo e relazionale (es. nella costruzione dell'immagine di sé, nell'acquisizione di una adeguata autostima nelle proprie risorse, nello sviluppo di ansia da prestazione in ambito scolastico ed extrascolastico, ecc.).

Tornando alle questioni aperte per quanto riguarda la valutazione psicometrica, non essendo definite dalla Consensus Conference né le prove da utilizzare, né quanti e quali dovrebbero essere i parametri che devono ricadere nella fascia critica, è subito evidente il rischio di arrivare a decisioni diagnostiche contrastanti. La tabella 2.1 riporta l'elenco degli strumenti standardizzati disponibili in lingua italiana per la valutazione della decodifica in lettura e della scrittura. Risulta chiaro che, se due clinici usano strumenti diversi scegliendo ad es. tra lettura di un brano, liste di parole o di nonparole, oppure tra scrittura spontanea, dettato di un brano, di parole e di nonparole ed inoltre usano diversi parametri per definire la fascia critica (per es. una prestazione inferiore ad almeno due deviazioni standard o al 5° percentile rispetto ai dati normativi di riferimento), può accadere che giungano a valutazioni diverse.

Un problema aperto, già ricordato nell'introduzione, è il riferimento a misure normative diverse, come ad esempio sillabe al secondo, secondi per sillaba, tempi totali di esecuzione, medie e deviazioni standard o percentili. Lorusso, Toraldo e Cattaneo [2006] hanno chiaramente documentato come gli indici comunemente usati per valutare la rapidità di lettura, e cioè il numero di sillabe lette mediamente in un secondo oppure il tempo in secondi richiesto mediamente per la lettura di una sillaba, per quanto siano l'uno l'inverso dell'altro, portino a distribuzioni di frequenza differenti (si allunga la coda dei peggiori col tempo/sillaba, la coda dei migliori con sillabe/tempo) e quindi ad esiti diversi se ci si basa sulla deviazione standard. Come abbiamo suggerito

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

nell'introduzione, per le prove di apprendimento l'uso di scale ordinali o di fasce di prestazione appare più prudente rispetto all'uso di media e deviazione standard.

Tressoldi e Vio [2007] hanno osservato come le difficoltà di valutazione possono essere risolte solo facendo riferimento a comuni strumenti di valutazione ed alle loro misure di standardizzazione. La nostra proposta è che le prove da utilizzare in sede di accertamento delle condizioni di inclusione nei criteri diagnostici del disturbo dovrebbero essere il più possibile simili alla prestazione richiesta nella vita di tutti i giorni e allo stesso tempo “neutre” rispetto ai diversi modelli teorici che cercano di qualificarne le caratteristiche (vedi paragrafo i Modelli interpretativi). In questa prospettiva, la verifica della competenza nella lettura dovrebbe prevedere una prova di lettura di brano e di liste di parole; la valutazione della scrittura, dovrebbe considerare una prova di produzione del testo, una prova di dettato di parole ed una prova di velocità di produzione di grafemi (mentre le altre prove dovrebbero essere usate per approfondimenti diagnostici). Nel corso degli ultimi 30 anni ci siamo impegnati perché queste prove, con relativi dati normativi sufficientemente rappresentativi della popolazione scolastica e possibilmente aggiornati, fossero disponibili. Per la lettura di brani, ci riferiamo alle Prove di lettura MT nelle loro ultime standardizzazioni [Cornoldi, Colpo, 1995, 1998]; per la lettura di liste di parole alla “Batteria per la valutazione della dislessia e disortografia evolutiva” [Sartori, Job, Tressoldi, 1995]. Tutte queste prove sono disponibili anche con le misure comuni di velocità espresse in sillabe al secondo¹. Come prove di produzione di un testo ci riferiamo alle prove di descrizione e narrazione contenute nella “Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo” [Tressoldi, Cornoldi, 2000] che comprende anche quelle di velocità di produzione di grafemi. Per la prova di dettato di parole ci riferiamo a quella contenuta nella “Batteria per la valutazione della dislessia e disortografia” evolutiva già citata.

Inoltre, in merito alla scelta dei criteri psicometrici da considerare allo scopo di stabilire se la prestazione è indicativa di una condizione di rilevanza clinica (criterio di inclusione del disturbo), ci sembra ragionevole la proposta che, in entrambe le prove di lettura, ci sia almeno un parametro (velocità o accuratezza) che rientri nella fascia critica. Anche per quanto riguarda l'ortografia, il numero di errori dovrebbe essere uguale o inferiore al 5° percentile in entrambe le prove utilizzate.

Per la velocità di produzione di grafemi infine, proponiamo come criterio di inclusione una prestazione uguale o inferiore alle due deviazioni standard in almeno due delle tre prove previste.

¹ Vedere la sezione materiali del sito www.airipa.it

Se invece la prestazione di lettura rientra nella fascia critica solo in una prova (es. test di lettura di parole), anche se in entrambi i parametri di correttezza e velocità, o il problema ha una portata più ridotta o il bambino ha sviluppato delle strategie compensative che gli permettono di utilizzare la lettura in modo sufficiente e quindi riteniamo non corretto parlare di disturbo severo. Analogamente si può procedere per l'ortografia e la velocità di produzione di grafemi.



2 Modelli interpretativi

Una volta definiti i criteri di inclusione si apre la fase di definizione delle caratteristiche del disturbo, vale a dire la fase di valutazione delle sue caratteristiche (denominata anche qualificazione funzionale del disturbo). Poiché le ricerche e le prospettive in questo settore sono moltissime, abbiamo scelto di presentare solo quelle che possono avere una immediata ricaduta pratica sia per gestire al meglio le conseguenze di questo disturbo, sia per cercare di migliorare il livello iniziale tramite interventi riabilitativi specifici.

Ipotesi del doppio deficit. L'ipotesi che il locus del disturbo possa essere distinto in un deficit nella componente fonologica ed una inefficienza nel recupero rapido di informazioni dalla memoria a lungo termine e quindi di denominazione (naming) veloce ha una lunga storia che risale agli studi pionieristici di Denkla e Rudel (1976), successivamente ripresa ed ampliata da Wolf e collaboratori [1999; 2000; 2002] per la lingua inglese. L'ipotesi è stata ripresa da Wimmer e coll. [1993; 2000; 2002] per la lingua tedesca e recentemente da Brizzolara e coll. [2006] e da De Filippo e coll. [2005] per la lingua italiana.

Quello che sembra emergere da questi contributi è che, per le ortografie maggiormente regolari, la costruzione delle relazioni tra ortografia e fonologia (tradizionalmente menzionata come cruciale dagli autori di lingua inglese e associata al parametro della accuratezza della lettura) è un obiettivo non particolarmente problematico che al massimo può essere acquisito un po' in ritardo. Apprendere la conversione tra grafema e fonema (e viceversa) quindi, non rappresenterebbe un serio ostacolo al raggiungimento del livello quasi normale di correttezza sia per la lettura che per la scrittura. Il vero ostacolo sarebbe rappresentato dalla fluenza, derivante, sembra, da un rallentamento nei processi di recupero dalla memoria a lungo termine delle informazioni rilevanti (in particolare delle componenti sublessicali quali sillabe, morfemi, affissi e suffissi della parola) e

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

lessicali. A conferma di questo modello, e in particolare della maggiore rilevanza della velocità rispetto all'accuratezza, ci sono dati provenienti sia da studi longitudinali [Tressoldi, Stella, Faggella, 2001], che da ricerche condotte sugli esiti di trattamenti riabilitativi (vedi paragrafo sugli esiti dei trattamenti riabilitativi). Entrambi questi ambiti di indagine dimostrerebbero come la correttezza nella lettura di brano possa raggiungere livelli di completa normalità per la maggior parte dei bambini con diagnosi di dislessia, mentre la velocità possa essere migliorata, ma solo in pochi casi normalizzarsi. Una ulteriore conferma che la velocità di denominazione sia un elemento critico nella lettura dei bambini con dislessia emerge anche da un recente studio di Zoccolotti, De Luca, Judica e Burani [2006], dove l'effetto lunghezza, vale a dire l'allungamento dei tempi di lettura a seconda del numero di grafemi contenuti nella parola, viene ridotto se si richiede ai dislessici di leggere dopo un ritardo di almeno 1 secondo dalla presentazione sullo schermo. Secondo gli autori, tuttavia, questo ritardo potrebbe facilitare anche alcuni processi prelessicali, ad esempio di analisi visiva (per valutare l'efficienza del processo di denominazione veloce, sono disponibili le prove ed i dati normativi preparati da De Luca, Di Filippo, Judica, Spinelli e Zoccolotti, 2005).

Per quanto l'ipotesi del doppio processo abbia raccolto molti elementi a favore, una recente rassegna di Vukovic e Siegel [2006], facendo riferimento ai dati finora a disposizione per la lingua inglese, mette in evidenza tutta una serie di punti critici di questo modello, in particolare conseguenti all'ampia variabilità nei criteri di definizione del disturbo di lettura.

Ipotesi delle due vie. Questo è il modello sicuramente più studiato all'interno della neuropsicologia cognitiva che deriva dagli studi sulla dislessia acquisita dei primi anni '80 [Sartori, 1984]. Il modello (v. fig. 2.1), costruito in base alle dissociazioni individuate in pazienti adulti con

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

dislessia acquisita, sostiene che la lettura può avvenire normalmente tramite due vie, una fonologica (che si basa su regole di trasformazione del testo scritto in corrispondenti fonemici) ed una diretta che porta al riconoscimento immediato della parola scritta. In alcuni disturbi di lettura sarebbe compromessa la via fonologica (dislessia fonologica, dislessia lettera-per-lettera), in altri la via diretta (dislessia superficiale) ed in altri ancora (dislessia profonda, iperlessia) l'accesso al significato.

Da questi elementi è chiaro quindi che per valutare l'efficienza dei due modi di leggere una parola (recupero della sua pronuncia dal lessico mentale o conversione dei grafemi nei rispettivi fonemi, loro fusione e quindi pronuncia della parola), sono necessarie prove ad hoc, come ad es., liste di non-parole che valutino l'efficienza della cosiddetta via fonologica o indiretta (essa è stata chiamata anche sub-lessicale per il fatto che le unità analizzate dal lettore sono al di sotto della parola, anche se il livello sublessicale può riferirsi a diversi gruppi di grafemi significativi dal punto di vista psicolinguistico, es. sillabe, rime, morfemi, ecc.) e liste di parole che permettano di rilevare la eventuale sensibilità alla frequenza d'uso delle parole o il riconoscimento di parole omofone, ma non omografe (parole cioè che si pronunciano allo stesso modo pur essendo formate da grafemi diversi es. /cuore/quore/ o da grafemi disposti diversamente, es. /l'ago/lago/). Prove di questo tipo sono disponibili nella già citata "Batteria per la valutazione della dislessia e disortografia evolutiva" (Sartori e al., 1995). A breve sarà inoltre disponibile una nuova "Prova di lettura di parole e non parole" a cura di Zoccolotti, De Luca, Di Filippo, Judica, Spinelli e Burani [in pubblicazione] aggiornata rispetto ai parametri di frequenza d'uso e complessità ortografica.

Il modello a due vie è tuttora molto utilizzato anche se oggetto di molte contestazioni per il fatto che la classificazione del tipo di dislessia cambierebbe a seconda dei metodi utilizzati, del riferimento normativo (età cronologica verso età di lettura) ed i parametri (accuratezza verso

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

velocità) [es. Sprenger-Charolles e Serniclaes, 2003]. Per la lingua italiana, sempre come conseguenza dell'alta regolarità tra ortografia e fonologia, Zoccolotti e coll. [1999] hanno sostenuto che il disturbo di lettura sia conseguenza di un arresto o di un marcato rallentamento nella acquisizione della fase lessicale, la fase cioè che permette di riconoscere una parola intera senza necessità di operare delle trasformazioni intermedie tra ortografia e fonologia usando singoli grafemi, sillabe o morfemi. Tuttavia, se si considera anche il parametro velocità e non solo quello della correttezza, rimane da spiegare perché i bambini con dislessia siano sempre più lenti rispetto ai normolettori e la loro velocità aumenti quasi regolarmente rispetto al numero di grafemi presenti nella parola da leggere. Inoltre, Barca, Burani, Di Filippo e Zoccolotti [2006] trovano che anche i bambini con dislessia sono sensibili alla frequenza d'uso delle parole ed al contesto dei grafemi, dimostrando quindi che anche loro utilizzano la via lessicale.

Per quanto riguarda la disortografia, senza dubbio meno studiata della dislessia, il modello a due vie sembra comunque abbastanza solido per spiegare l'evoluzione degli errori sia nello sviluppo tipico che in presenza di un disturbo. Già nel 1996, Tressoldi presentava dei dati trasversali dalla seconda elementare alla terza media che indicavano come gli errori cosiddetti fonologici, quelli derivanti da una non corretta applicazione delle relazioni tra fonemi e grafemi, si riducessero più rapidamente rispetto a quelli cosiddetti non fonologici o superficiali, quelli cioè dove la parola risulta non corretta pur rispettando il rapporto tra fonologia ed ortografia, es. /cucina/ scritto /qucina/ o /l'erba/ scritto/ lerba/, ecc. Una prima conferma che anche in condizioni di disortografia si possa osservare lo stesso fenomeno, deriva da uno studio di Angelelli e coll. [in pubblicazione-b]. Analizzando gli errori di un gruppo di dislessici di terza e di uno di quinta elementare, questi autori hanno rilevato che quelli di terza facevano errori misti (superficiali e

fonologici), mentre quelli di quinta, commettevano soprattutto errori superficiali (61% degli errori totali) mentre gli errori fonologici si riducevano significativamente.

La valutazione dell'efficienza delle due vie per scrivere in modo corretto ortograficamente può essere effettuata utilizzando la prova di dettato di parole e di frasi con omofone contenute nella "Batteria per la valutazione della dislessia e disortografia evolutiva". Una nuova batteria con la possibilità di analizzare con maggiore dettagli gli errori a seconda del grado di regolarità tra fonemi e grafemi, è in preparazione da Angelelli e coll. [in pubblicazione-a]

Problemi visivi ? La possibilità che la dislessia sia anche conseguenza di un qualche problema visivo, vuoi percettivo o attentivo, ha, anche in questo caso, una lunga storia spesso costellata da aspre battaglie tra coloro che sostengono o ridimensionano ora la componente percettiva del disturbo ora quella attentiva. In particolare, in questi ultimi anni, come ampiamente illustrato in cap. 1, l'accento è stato messo sul deficit (o scarsa efficienza) del sistema magnocellulare o transiente utilizzato nei processi di decodifica delle lettere o parole, di quella parte cioè del sistema visivo che permetterebbe di rilevare movimenti e rapidi cambiamenti nella periferia del campo visivo [Stein, Walsh, 1997]. Nella lettura questo sistema permetterebbe di dirigere i movimenti oculari verso la parola o una sua parte, la quale deve essere successivamente messa a fuoco per essere riconosciuta ed associata alle sue corrispondenze fonologiche. Anche in Italia, alcuni ricercatori si sono occupati di questo problema. Spinelli e coll. [1997], studiando un gruppo di ragazzi con dislessia classificata come di tipo superficiale, non evidenziano deficit particolari in compiti che richiedono l'uso di questo aspetto della percezione visiva. Anche altri autori non concordano sull'interpretazione di un ruolo causale e pervasivo di un deficit a questo livello in ragazzi con dislessia [es. White e coll. 2006].

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

Tuttavia, in una serie poderosa di ricerche, Facoetti e colleghi [per es. Facoetti e al., 2006; vedi anche capitolo 1] dimostrano l'esistenza di un problema di spostamento rapido dell'attenzione spaziale, sia visiva che uditiva, in bambini con dislessia. Questo problema sembra associato, in particolare, alla prestazione nella lettura di liste di nonparole, come se l'abilità di attenzione spaziale visiva servisse ad isolare le parti sublessicali dello stimolo da leggere. Purtroppo, però, non sono ancora disponibili strumenti pratici, di facile reperibilità e con dati normativi, in grado di accertare la presenza di tale difficoltà. Nell'attesa di queste prove, il consiglio è quello di tenere conto della presenza di questo deficit sia nella valutazione, sia nella definizione di progetti di recupero del disturbo (come per esempio è previsto in attività con lettere ben distanziate o con l'uso di mascherine che delimitano il campo visivo). A questo proposito, Spinelli, De Luca, Judica e Zoccolotti [2002] hanno osservato che circa il 30% dei ragazzi dislessici da loro esaminati riportava una difficoltà particolare quando alcune delle parole e delle nonparole da identificare erano presentate mescolate ad altre (es. "gesto" in "maestrogestocugini"). Una percentuale un po' inferiore, il 23%, ma sempre rilevante, dimostrava questo effetto anche se doveva identificare dei simboli astratti. Questo risultato è riconducibile al fenomeno definito come effetto "crowding" o "affollamento" della lettura. L'effetto di affollamento è ancora oggetto di ricerca e per ora non ci sono prove di valutazione pratiche per valutarne la presenza e l'influenza mentre il bambino legge, ma è auspicabile che sia proposto al bambino dislessico materiale da leggere (brano o parole della stessa difficoltà di quello utilizzato convenzionalmente) dopo averlo ingrandito di almeno il 50%, in modo che non solo le lettere, ma anche gli spazi tra loro siano allargati. Se la prestazione di lettura, in termini di correttezza e di velocità dovesse aumentare in modo sensibile, il risultato potrebbe essere plausibilmente attribuito alla riduzione dell'effetto "affollamento".

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

3 L'analisi dell'apprendimento della lettura

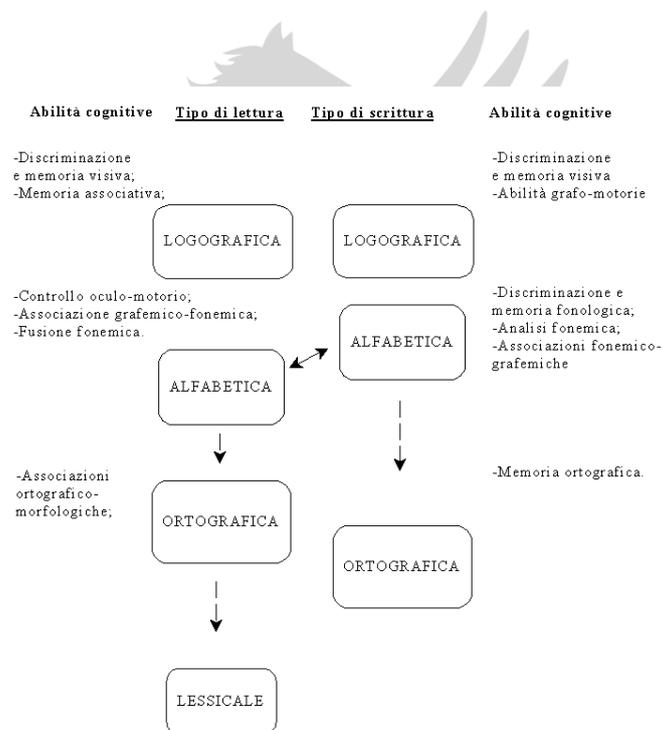
Una utile euristica per esaminare un disturbo evolutivo è quella di tenere conto del processo tipico di sviluppo della competenza. Infatti, spesso i disturbi si configurano come ritardi e quindi il problema del bambino risiede nel fatto che, rispetto ai coetanei, egli è in una fase precedente e la soluzione può (anche se non sempre, vedi il caso del ritardo mentale) consistere nel promuovere lo sviluppo delle fasi immediatamente successive a quelle a cui il bambino si è fermato. Anche quando il disturbo non è interpretabile nei termini di ritardo, può essere comunque utile il riferimento alle tappe dell'apprendimento normale, per identificare in quali tappe l'apprendimento è stato lacunoso e capire quanto queste lacune rendono ragione del problema.

Per quanto concerne l'apprendimento della lettura e della ortografia, molte analisi si sono soffermate sugli antecedenti precoci, che favoriscono lo sviluppo di competenze sottostanti a livello non solo cognitivo, ma anche metacognitivo e motivazionale. Per esempio, l'esposizione frequente del bambino a narrazioni o a libri sviluppa tanto un interesse per i contenuti tipici dei testi quanto una consapevolezza delle specificità e delle regolarità dei caratteri scritti rispetto ad altri segni grafici (Ferreiro e Teberoski, 1985; Stella, Pippo, 1987). Altri precursori dell'apprendimento della lettura e della scrittura sono rappresentati dalla elaborazione fonologica, dalla memoria fonologica, dallo sviluppo del lessico, dalla capacità di analizzare i segni grafici tipici dei grafemi, dalla elaborazione visiva di segni affollati, dalle prime operazioni di integrazione di suoni linguistici e segni grafici.

Anche i modelli sincronici di funzionamento, cui ci siamo riferiti nel paragrafo precedente, possono essere considerati dal punto di vista dell'apprendimento. Il modello a due vie precedentemente presentato è stato integrato con modelli di apprendimento come quello di Uta Frith (1985) semplificato nella Figura 2.2. Secondo questo modello, la fase centrale e per certi versi

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

cruciale nell'apprendimento della lettura è quella definita alfabetica. In questa fase, il bambino acquisisce, ma soprattutto automatizza, il riconoscimento di parti della parola scritta sempre più ampie. Inizialmente il lettore di basa su ogni singolo grafema, ma quasi contemporaneamente, inizia la fase alfabetica, in cui egli fa riferimento a gruppi di lettere corrispondenti alle sillabe, ai prefissi e suffissi, ai morfemi. L'individuazione e la sottolineatura dell'importanza della fase alfabetica hanno ottenuto una mole di conferme da parte di moltissimi autori tanto da rappresentare un dato estremamente solido, pronto sia per rivedere le pratiche didattiche di insegnamento che per l'analisi dei disturbi di apprendimento della lettura e della scrittura (Adams e Bruck 1993; Wimmer, 1993).



Semplificazione del modello di apprendimento della lettura e della scrittura secondo Uta Frith con le abilità cognitive associate alle varie fasi.

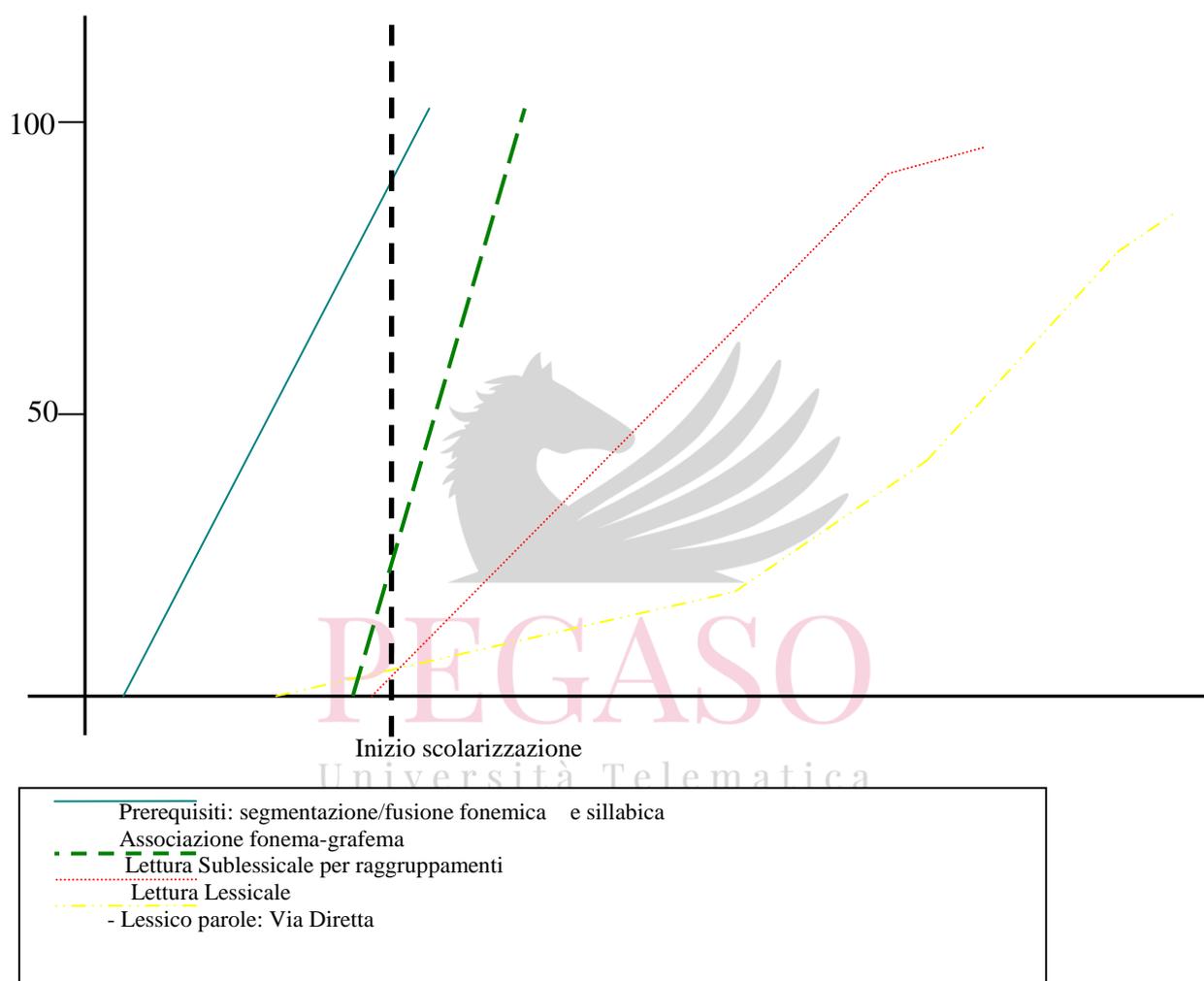
Meno completa è invece la conoscenza dello sviluppo della fase lessicale e della sua relazione con lo sviluppo di quella precedente. I dati che stanno emergendo per la lingua inglese

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

indicano che i bambini apprendono gradualmente il rapporto tra rappresentazione fonologica ed ortografica a differenti livelli, singole lettere, gruppi di grafemi corrispondenti a componenti subsillabiche e sillabiche, morfemiche, fino a formare un'associazione specifica a livello di parola intera. In breve essi acquisiscono una molteplicità di connessioni di cui quelle a livello sublessicale (lettere, sillabe ecc.) servono per il riconoscimento di parole nuove e non ancora riconosciute a livello intero, mentre quelle a livello lessicale servono per il riconoscimento di parole irregolari e quelle già divenute familiari (Berninger, 1990 ; Berninger, Yates e Lester, 1991; Leong, 1993; Tyler e Nagy 1990; Carreiras, Alvares e De Vega 1993; Carreiras, e Grainger, 2004). Per la lingua italiana c'è conferma che già a 8 anni i normolettori fanno riferimento ai morfemi nel processo di lettura (Burani, Marcolini, Stella, 2002). Un nostro schematico adattamento del modello assume che le tre fasi descritte non siano indipendenti e successive ma evolvano in parallelo e in relazione, con ritmi tuttavia diversi. La ricerca evolutiva ha però evidenziato la semplificazione presente nei modelli neuropsicologici e ha messo in luce una serie di importanti passaggi che portano all'acquisizione di lettura e scrittura (che, fra le altre cose, meglio evidenziano la comunanza dei processi implicati nell' apprendimento di lettura e scrittura, Orsolini e al. 2006).

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

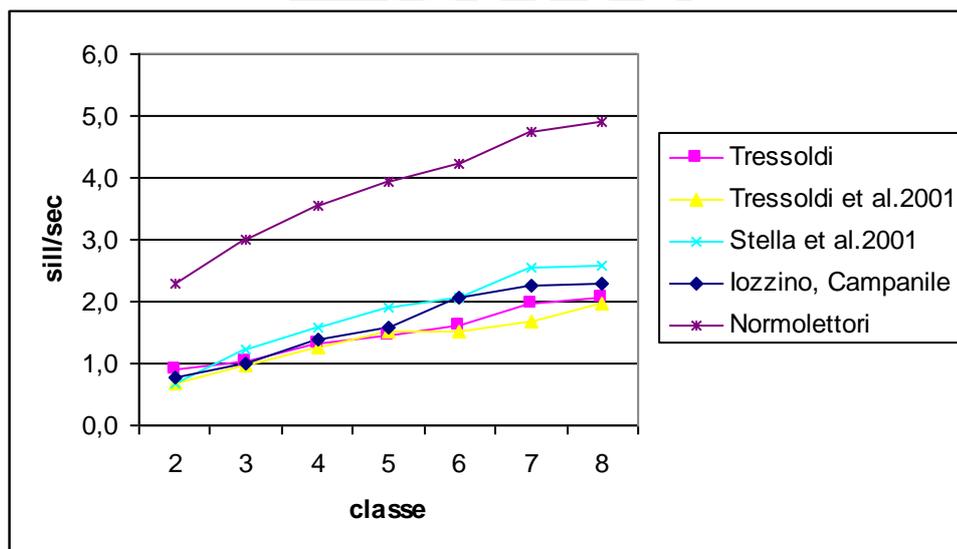
LIVELLO DI SVILUPPO



La descrizione qualitativa delle tappe di apprendimento della lettura può essere integrata con una analisi quantitativa di come esso avviene. Per le lingue “trasparenti” come l’Italiano ove sostanzialmente si legge come è scritto, il parametro fondamentale di valutazione della lettura è rappresentato dalla speditezza (rapidità) con cui il bambino legge, mentre in lingue non trasparenti come per esempio l’Inglese la capacità di evitare errori assume altrettanta, se non maggiore

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d’autore (L. 22.04.1941/n. 633)

importanza. L'uso dell'indice della rapidità come fondamentale è stato confermato anche per altre lingue trasparenti (v. Protopapas e Skaloumbakas, 2007). A partire dal 1980, le ricerche italiane hanno mostrato come bambini normali accrescano la loro rapidità di lettura, mediamente di mezza sillaba per secondo all'anno (Cornoldi e Colpo, 1995,1998), mentre tipicamente il dislessico presenta un miglioramento medio dimezzato. Tressoldi, Stella e Faggella (2001) e Stella, Faggella e Tressoldi (2001), per quanto riguarda la lettura di brano e di parole isolate, lo stimano in circa 1/3 di sillaba al secondo per anno. A questi dati se ne sono aggiunti altri sempre trasversali, raccolti rispettivamente da Iozzino, Campanini e Tressoldi (in preparazione) per complessivi 969 ragazzi dalla seconda elementare alla terza media. Questi dati sono presentati nella figura assieme a quelli già pubblicati.



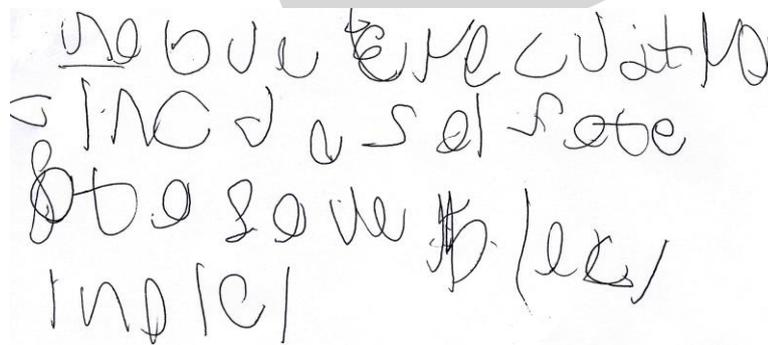
Velocità di lettura di brano, espressa in numero medio di sillabe lette per secondo, di bambini con dislessia dalla seconda elementare alla terza media rispetto ai normolettori.

E' interessante notare come in tutti i database ad eccezione di quello di Stella e coll. [2001] la prestazione media sia sostanzialmente simile almeno fino alla classe quinta. Nella scuola media si

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

osservano invece differenze medie da mezza ad una sillaba al secondo tra i diversi database, un dato quest'ultimo, tutto da capire. E' comunque curioso che a tutte le età, i ragazzi con dislessia presentino una velocità media che è circa la metà di quella dei normolettori.

Disgrafia. Se è abbastanza semplice accorgersi di un serio disturbo nel grafismo (vedi esempio nella figura, mancano invece, in Italia, dei sistemi di classificazione agili in grado di rilevarne le manifestazioni all'interno di livelli diversi di gravità e le caratteristiche di espressività clinica. Un sistema provvisorio che possiamo suggerire per parlare di vero e proprio disturbo, basato su un giudizio criteriale, è quello della leggibilità del grafema. Per tale criterio, se una persona che non ha mai visto quel tipo di scrittura riesce a decodificare correttamente e senza fatica quanto scritto, allora la realizzazione grafica può essere considerata sufficiente. Al contrario, se si fa fatica nel riconoscere quanto scritto, il criterio di inclusione è presente, come nella figura 2.5.



Esempio di disgrafia: i numeri scritti in parola dall'uno all'undici risultano illeggibili

Altri aspetti importanti del grafismo riguardano la gestione dello spazio del foglio, il rispetto delle distanze fra lettere e parole, ecc. Si noti che, all'interno delle prassie della scrittura, possiamo includere non solo la qualità del prodotto grafico, ma anche l'efficienza (espressa in rapidità) con cui il bambino perviene ad esso. Questo aspetto, che ha sicuramente delle sovrapposizioni con la competenza ortografica (soprattutto quando si passa dalla riproduzione di un semplice segno grafico

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

alla scrittura di parole, come nella batteria di Tressoldi e Cornoldi, 2000) , appare importante perché descrive il grado di automatizzazione della scrittura e la capacità del bambino di stare al passo con le normali richieste dell'insegnante.

Ruolo della comorbidità. E' un dato ricorrente che la condizione di dislessia sia spesso associata a quella di disortografia e queste, a loro volta, lo siano rispetto ad esempio ad una condizione di discalculia o altri disturbi evolutivi, come ad esempio un disturbo da deficit di attenzione-iperattività o disturbi del comportamento o dell'umore.

Va precisato che spesso non significa sempre (e quindi prima di sbilanciarsi su modelli eziopatogenetici comuni tra questi disturbi occorre capire perché questi disturbi possono manifestarsi sia congiunti, sia isolati). Ad esempio Wimmer e Mayringer [2002], in due studi rispettivamente su 498 e 284 ragazzi di fine terza o inizio quarta elementare di lingua tedesca, hanno trovato percentuali dal 4,6% all'8% di problemi specifici in rapidità di lettura, dal 3,6% al 5% di problemi specifici di ortografia e percentuali dall'6,7% all'8,4% di problemi combinati.

Per ora, la posizione più prudente sembra essere quella adottata dalle Raccomandazioni per la pratica clinica sui DSA della Consensus Conference, cioè quella di considerare la compresenza di disturbi come co-occorrenze senza sbilanciarsi nelle ipotesi su un fattore eziopatogenetico comune. Un sostegno a questa posizione prudente deriva dal fatto che a tutt'oggi non si sono identificate caratteristiche chiaramente diverse della dislessia o della disortografia sia quando sono associate tra loro, sia quando si presentano isolate, sia quando si manifestano in associazione con altri disturbi specifici dello sviluppo. In particolare, durante la raccolta di dati anamnestici, spesso viene data notevole importanza alla presenza nella storia del bambino di un pregresso disturbo specifico di linguaggio (DSL) e ad una eventuale familiarità del problema. La ricerca in questo ambito ha raccolto una importante mole di dati in grado di indicare che questi fattori (familiarità e DSL)

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

rappresentano delle condizioni di rischio per l'eventuale comparsa di un disturbo specifico di lettura o di ortografia [Catts, 1993; Snowling e coll. 2000; 2003], anche se il rapporto tra disturbo specifico di linguaggio e dislessia è ancora sotto revisione [Bishop e Snowling, 2004; Catts e coll. 2005]. Infatti, il fatto che vi sia una relazione epidemiologicamente più elevata tra i due disturbi, non significa che il legame sia causale.

Occorre tenere presente che la ricerca di indicatori di rischio per i DSA, seguita dall'eventuale implementazione di interventi per ridurli (vedi paragrafo successivo), è cosa diversa dal raccogliere informazioni dopo che il disturbo è già presente. A parte l'interesse per la comprensione della relazione tra fattori di rischio e disturbi specifici di apprendimento, almeno per la lingua italiana non ci sono chiare dimostrazioni che queste informazioni contribuiscano a capire meglio l'espressività del DSA e la sua prognosi. Ad esempio Brizzolara e coll. [2006], esaminando le caratteristiche della lettura e dell'ortografia di 22 bambini di circa 10 anni con dislessia, di cui 15 con una storia di disturbo specifico di linguaggio e 7 senza, non trovano chiare differenze fra i due gruppi nonostante il gruppo con pregressa storia di disturbo specifico di linguaggio evidenzia prestazioni inferiori in compiti di memoria fonologica e nella denominazione rapida di numeri.

Per la lingua inglese, Catts e coll. [2005] trovano invece un livello di correttezza inferiore di circa il 9% in un gruppo di ragazzi con dislessia (definita secondo il criterio piuttosto liberale di -1 DS rispetto ai dati normativi) e pregresso disturbo di linguaggio rispetto ad un gruppo di ragazzi con solo dislessia (non sono riportate misure di velocità).