



Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO,
DELLA SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



Provincia Autonoma
di Trento

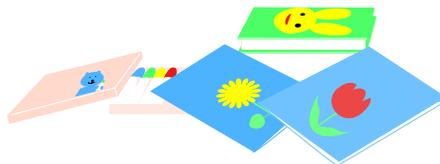


Investiamo nel vostro futuro

Questo progetto riceve un sostegno finanziato da parte del Fondo Sociale Europeo in quanto selezionato nel quadro del Programma Operativo FSE 2007/2013 della Provincia Autonoma di Trento

Indicazioni alle scuole per la rilevazione precoce e per l'intervento efficace nelle difficoltà di lettura e scrittura

**Documento del gruppo
di lavoro**



**Indicazioni alle scuole
per la rilevazione precoce
e per l'intervento efficace
nelle difficoltà di lettura
e di scrittura**

**Documento
del gruppo di lavoro**

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione maggio 2010

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento

Indicazioni alle scuole per la rilevazione precoce
e per l'intervento efficace nelle difficoltà di lettura e di scrittura

Documento del gruppo di lavoro

p. 36

Componenti del Gruppo di Lavoro

Paola Calliari, *psicopedagogista*; Rosanna Lizzari, *docente referente Area BES*;
Maria Malfatti, *logopedista APSP "de Tschiderer"*; Gabriella Quaggio, *docente scuola primaria*;
Silvia Tabarelli, *docente in utilizzo presso l'IPRASE*; Graziella Tarter, *logopedista APSS*

Coordinamento

Luisa Calliari, *neuropsichiatra infantile*

Coordinamento di progetto per l'IPRASE

Francesco Pisanu e Silvia Tabarelli

FSE 2007 – 2013, P.O. Ob. 2, Asse III, ob.spec. G

*Interventi strutturati in materia di lotta alla discriminazione in contesto formativo
e conseguentemente di inclusione sociale dei beneficiari*

MACRO ATTIVITÀ

Buone pratiche per il recupero e la personalizzazione negli istituti comprensivi

ATTIVITÀ B.3

*La rilevazione precoce delle difficoltà di letto-scrittura nelle classi prime e seconde
della scuola primaria*

Il presente documento è stato presentato in occasione della giornata seminariale "La rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura" tenutasi a Trento il 24 aprile 2010 e organizzata dall'IPRASE

La ricerca

La rilevazione precoce delle difficoltà di letto-scrittura nelle classi prime e seconde della scuola primaria

La ricerca *“La rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura nelle classi prime e seconde della scuola primaria”* è stata realizzata nell’ambito del progetto FSE *“Interventi strutturati in materia di lotta alla discriminazione in contesto formativo e conseguentemente di inclusione sociale dei beneficiari”*.

Oggetto della ricerca sono state le diverse modalità con cui le scuole trentine realizzano una progettualità mirata in risposta alle difficoltà di lettura e scrittura in bambini di classe prima e seconda con capacità cognitive nella norma ma con peculiarità specifiche negli stili e nei tempi di apprendimento.

L’origine di questa pratica, introdotta nella nostra Provincia circa una decina di anni fa, è riconducibile alle esperienze di *screening* per l’individuazione precoce dei bambini a rischio dislessia, promosse inizialmente dall’Associazione Italiana Dislessia, e attualmente condotte su larga scala nelle classi prime della scuola primaria in numerose Regioni. Tali esperienze si connotano come intervento di prevenzione primaria e secondaria dei Disturbi Specifici di Apprendimento (D.S.A.).

Nel corso degli anni questa modalità di azione ha avuto una diffusione considerevole sul territorio provinciale, diventando una prassi significativa. Si è pertanto ritenuto opportuno farne oggetto di approfondimento con una azione di ricerca per evidenziarne potenzialità e punti di debolezza.

Come strumento di ricerca è stato utilizzato un questionario on-line (CAI, computer assisted interview). Il questionario, nella sua forma definitiva, ha 59 domande organizzate, in maniera sequenziale, intorno alla tematica delle pratiche di rilevazione delle difficoltà di lettura e scrittura nelle scuole. È stato inviato, attraverso una e-mail contenente il link per la pagina web da compilare, a tutti i 56 Istituti Comprensivi della P.A.T. Nella e-mail si chiedeva la compilazione preferenziale da parte del referente BES della scuola, oppure di figure equipollenti. Complessivamente la “finestra temporale” per la rilevazione è rimasta aperta nel bimestre giugno-luglio 2009. Al termine del periodo dedicato alla rilevazione erano presenti all’interno del database 50 record su 56 istituti contattati. La percentuale di “ritorno” si approssima dunque al 90%.¹

I dati raccolti hanno costituito la base di partenza per le riflessioni elaborate da un Gruppo di lavoro istituito presso l’IPRASE² e incaricato di condurre una analisi

¹ Il report è disponibile sul sito IPRASE: <http://www.iprase.tn.it>, nella sezione “Azioni di sistema FSE” al punto: Il progetto BES “Interventi strutturati in materia di lotta alla discriminazione in contesto formativo e conseguentemente di inclusione sociale dei beneficiari”.

² Il Gruppo di lavoro è composto da: Paola Calliari (psicopedagogista), Rosanna Lizzari (docente referente

critica del modello di rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura emerso dall'indagine conoscitiva. Il lavoro di analisi, realizzato nell'arco di tempo che va da ottobre 2009 a febbraio 2010, è confluito nel documento *“Indicazioni alle scuole per la rilevazione precoce e per l'intervento efficace nelle difficoltà di lettura e scrittura”*.

Area BES), Maria Malfatti (logopedista APSP “de Tschiderer”), Gabriella Quaggio (docente scuola primaria), Silvia Tabarelli (psicopedagogista), Graziella Tarter (logopedista APSS). Coordinamento: Luisa Calliari (neuropsichiatra infantile).

Il Documento del Gruppo di lavoro

“Indicazioni alle scuole per la rilevazione precoce e per l’intervento efficace nelle difficoltà di lettura e scrittura”

“SCREENING” O “RILEVAZIONE PRECOCE”?

In alcune realtà scolastiche del Trentino la rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e di scrittura è stata denominata “screening”, adottando il termine che definisce esperienze condotte in altre Regioni ma che può alimentare degli equivoci.

Fare uno screening in medicina significa “selezionare” all’interno di un’ampia popolazione i soggetti portatori di un indice di rischio, che vanno quindi indirizzati ad approfondimenti più specifici per confermare o escludere una diagnosi di malattia. In molti screening di tipo medico (ad esempio per patologie della vista o dell’udito), la scuola quindi si limita a fornire il “bacino di utenza” per un processo che, avviato al suo interno, si snoda poi interamente all’esterno di essa.

L’indicazione del Gruppo di lavoro è che il progetto che stiamo analizzando assuma dello screening unicamente il fatto di avvalersi di prove standardizzate,³ somministrate ad una vasta popolazione, prevalentemente con modalità collettiva. Per tutto il resto esso si differenzierà dallo screening classicamente inteso: l’eventuale rilevazione di difficoltà, infatti, metterà in moto la progettazione didattica, innescando un processo di cambiamento interno alla scuola stessa che coinvolgerà non solo il singolo bambino, ma anche i suoi compagni e i suoi insegnanti.

Se si ritiene fuorviante parlare di “screening”, si reputa decisamente errato parlare di “screening per la dislessia”: infatti non ci si propone di rilevare la presenza di dislessia (che, come noto, può essere diagnosticata solo dopo il secondo anno di scolarizzazione), bensì delle diverse difficoltà possibili nelle prime fasi di acquisizione del codice scritto (che riconoscono ragioni diverse, da quelle di tipo pedagogico a quelle emotivo - conflittuali, a quelle collegate allo sviluppo cognitivo e neuropsicologico del bambino o a carenze sensoriali).

IN SINTESI: si dà indicazione di evitare il termine “dislessia” e si suggerisce di preferire al termine “screening” quello di “rilevazione precoce”.

³ Le prove non hanno valenza clinica (si veda a tale proposito la L.P. del 6 maggio 2004 n. 4) ma di strumenti pedagogico - didattici utili agli insegnanti per osservare più analiticamente come un bambino evolve rispetto alle abilità di lettoscrittura.

PERCHÈ UNA RILEVAZIONE PRECOCE DELLE DIFFICOLTÀ DI LETTO – SCRITTURA?

Rispondere a questa domanda preliminare è importante per due ordini di ragioni: da un lato perché fornisce alla scuola le motivazioni per investire risorse umane e finanziarie nel progetto; dall'altro perché evita di cadere in fraintendimenti che vanificherebbero il progetto stesso.

Se nessuno oggi in campo medico metterebbe in dubbio che “è meglio prevenire che curare”, in ambito pedagogico la situazione è meno netta. La scuola avverte con pari intensità due esigenze diverse: da un lato rispettare gli stili di apprendimento e i ritmi individuali degli alunni (dando tempo e fiducia), dall'altro intervenire in modo tempestivo su eventuali problemi (per evitare che si aggravino). Queste esigenze, entrambe legittime, possono risultare in contrasto tra loro e rendere difficile la scelta di una condotta pedagogica adeguata.

Per conciliare il rispetto dei ritmi e degli stili di apprendimento con la capacità di cogliere quando il problema non è solo transitorio, è necessario saper osservare con competenza i bambini nel loro percorso di apprendimento e nelle manifestazioni delle loro difficoltà. Il Gruppo di lavoro ritiene che il maggior punto di forza del progetto consista nella possibilità per l'insegnante di fruire delle competenze esperte di altri operatori che possono dare un contributo significativo per migliorare le sue capacità di osservazione sistematica, anche attraverso l'utilizzo di prove comuni e condivise.

Un'osservazione così condotta permette di leggere i processi cognitivi sottostanti ad un determinato apprendimento e di capire cosa si è inceppato quando si evidenzia un problema. Qui si fonda una capacità di progettazione didattica che tenga conto delle modalità di funzionamento cognitivo dell'alunno, garanzia della qualità dell'insegnamento, non solo nei confronti di coloro che manifestano qualche tipo di difficoltà, ma della totalità degli alunni.

Il Gruppo di lavoro ritiene opportuno mettere in guardia da cattivi utilizzi o da errate aspettative nei confronti della prassi della rilevazione precoce: non può né deve essere lo strumento che attribuisce all'alunno etichette diagnostiche, né che lo isola con il suo problema rispetto al contesto della classe, né tanto meno che lo invia in prima battuta ad esperti esterni alla scuola.

IN SINTESI: *la rilevazione precoce delle difficoltà di letto-scrittura ha lo scopo di aiutare gli insegnanti ad osservare in modo oggettivo e sistematico le abilità di ogni alunno in relazione al codice scritto fin dal loro emergere, a riconoscere i processi cognitivi sottostanti a tali abilità, a progettare una didattica conseguente rivolta, con opportune personalizzazioni, a tutti gli alunni.*

COSA SI VA A RILEVARE?

È utile precisare che il progetto di rilevazione precoce non va a cogliere tutti gli aspetti della lettura, processo cognitivo-linguistico assai complesso che richiede diversi livelli di consapevolezza⁴ all'interno del quale si può distinguere un piano funzionale (il valore comunicativo della lingua scritta, il *sensu*) da un piano strumentale (la conoscenza del *codice* per la decodifica del testo, nelle due componenti di accuratezza e velocità). La rilevazione (secondo quanto emerge dal questionario: in tutti i casi in classe prima, in quasi la metà delle situazioni in classe seconda) sonda unicamente gli aspetti legati all'acquisizione del codice, cioè alla strumentalità dell'atto della letto-scrittura.

Una simile scelta attua una sorta di “riduzionismo metodologico”, necessario in considerazione della fase evolutiva dei bambini all'inizio del processo di alfabetizzazione. Questo non vuol dire che fin dall'inizio non si debba lavorare sul senso della lingua scritta con la proposta di percorsi sulla sua funzionalità, inserendo anche il lavoro specifico sul codice in contesti il più possibile significativi. La separazione tra *codice* e *sensu*, importante in un'ottica neuropsicologica, non è accettabile dal punto di vista pedagogico: insegnare a leggere e a scrivere vuol dire sì insegnare un codice, ma anche aiutare a scoprire il suo valore, che va ben oltre la scuola stessa avendo a che fare con la comprensione della realtà e la comunicazione con gli altri.

IN SINTESI: in una fase iniziale (classi prime) il progetto di rilevazione precoce va a cogliere, all'interno del processo di apprendimento del linguaggio scritto, unicamente l'aspetto del codice, introducendo nel mondo della scuola l'ottica neuropsicologica della separabilità delle funzioni complesse in sottocomponenti; tale approccio va integrato con il punto di vista pedagogico che mira a fare sintesi tra l'automatismo del codice, la sua funzionalità e i suoi scopi comunicativi e sociali.

COME VA PREPARATA LA RILEVAZIONE?

Dai questionari emerge un dato significativo: nella quasi totalità dei casi la somministrazione delle prove è preceduta da un percorso di formazione degli insegnanti sulle difficoltà di apprendimento e da un'informazione sulla struttura delle prove e sulle modalità del loro utilizzo. Tale tendenza positiva va senz'altro confermata, con l'aggiunta di alcune precisazioni.

⁴ Nell'appendice n. 1 riportiamo il modello di Tunmer e Bowey che rende evidente la complessità del processo di apprendimento della lettura e della scrittura.

Una prima precisazione riguarda i *destinatari* della formazione: trattandosi di una progettualità che coinvolge la scuola nel suo complesso è importante rivolgersi all'intero corpo docente per poter assicurare una formazione "diffusa"; questa va reiterata ciclicamente per far fronte al fisiologico turn-over degli insegnanti.

Una seconda precisazione si riferisce alle *caratteristiche della formazione*: è importante adottare un approccio di ricerca/azione affinché abbia ricadute dirette sul lavoro degli insegnanti e sia da questi percepita utile e immediatamente integrabile nella loro professionalità.

Ciò è strettamente collegato alle caratteristiche dell'esperto o degli esperti dei quali la scuola sceglie di avvalersi. Per caratteristiche si intende qui sia il profilo professionale dell'esperto, sia il suo stile formativo. Si ritiene opportuno utilizzare, soprattutto nella fase iniziale della formazione, esperti di ambiti diversi, clinico e psicopedagogico, scelti in base alla competenza maturata nella realizzazione di progetti inerenti la tematica in oggetto. Si suggerisce inoltre di prestare particolare attenzione al modo di porsi dell'esperto: è importante che le sue competenze professionali sollecitino le competenze professionali degli insegnanti e, evitando il rischio di un rifiuto di conoscenze nuove percepite come estranee, inneschino al contrario negli insegnanti un processo cognitivo e un atteggiamento collaborativo di ricerca, permettendo la valorizzazione e l'integrazione di saperi e competenze diversi.

IN SINTESI: *la fase di rilevazione delle difficoltà di letto-scrittura attraverso strumenti specifici non può essere avulsa da un precedente percorso formativo che motivi gli insegnanti ad integrare nella propria professionalità nuovi saperi e li abiliti ad un utilizzo consapevole degli strumenti stessi.*

QUALI SONO GLI STRUMENTI IDONEI ALLA RILEVAZIONE?

Dall'analisi dei questionari emerge una sostanziale omogeneità degli strumenti utilizzati nella rilevazione precoce, in particolare per quanto riguarda la classe prima, con qualche maggior differenziazione nella classe seconda dove il numero e la varietà delle prove somministrate si amplia.

In appendice n. 2 riportiamo in dettaglio le prove che risultano utilizzate con maggior frequenza, specificandone tipologia, modalità di somministrazione e scopo.

In questa sede interessa fornire ai referenti scolastici dei criteri per potersi orientare tra le varie proposte, valutandone la qualità intrinseca e l'adeguatezza al proprio contesto.

Il criterio principale che consente di valutare la qualità di uno strumento è che esso sia costruito sulla base di una teoria del funzionamento cognitivo chiara e, per quanto possibile, scientificamente supportata. Per l'ambito di cui ci occupiamo il ri-

ferimento riconosciuto è alla “Teoria Modulare della mente”, al “Modello a due vie della Lettura”, al “Modello di Acquisizione della Lettura di Uta Frith” e alla “Teoria dell’organizzazione sillabica del codice scritto” (appendice n. 3).

L’adeguatezza al contesto chiama in causa le risorse che è realisticamente possibile investire nel progetto: sia nella fase di somministrazione delle prove (nelle due modalità possibili: collettiva e individuale), sia nella successiva fase di lavoro didattico specifico. È indispensabile associare senso di responsabilità e senso del limite, scegliendo di rilevare tutti e solo quegli aspetti su cui è possibile impostare un successivo lavoro didattico.

IN SINTESI: l’idoneità degli strumenti si fonda sul fatto che venga dichiarata la teoria di riferimento che ne è alla base e che tale teoria sia condivisa dalla comunità scientifica. A tale “idoneità oggettiva” si aggiunge una “idoneità contestuale”, per cui è idoneo lo strumento che va a rilevare aspetti sui quali in quello specifico contesto scolastico è possibile impostare un successivo lavoro didattico.

COME SCEGLIERE DI ADERIRE AD UN PROGETTO DI RILEVAZIONE PRECOCE?

L’analisi dei dati dei questionari consente di rilevare che nel 63% dei casi l’adesione al progetto è decisa dal Collegio dei Docenti ed è vincolante per tutti gli insegnanti di italiano delle classi prime e seconde dell’Istituto. Questo elemento trova conferma in un altro dato rilevato, ossia che il progetto di fatto coinvolge generalmente tutte le classi prime e seconde dell’Istituto. Si può quindi inferire che la rilevazione precoce delle difficoltà di letto-scrittura, lungi dall’essere una scelta personale dei singoli insegnanti, è sostenuta da una progettualità di Istituto ed assume un valore strategico per la scuola.

Un dato ulteriore esprime l’importanza attribuita dalle scuole a questo progetto, ossia il fatto che in oltre il 70% dei casi la realizzazione è affidata ad un coordinatore (un insegnante ad hoc o il referente per l’area BES), a garanzia di un maggior presidio delle diverse fasi di attuazione, che possono essere esplicitate come segue: *conoscere* preventivamente le proposte presentate da enti e servizi, nelle loro finalità e nell’articolazione delle fasi di lavoro; *esplicitare l’adesione* al progetto all’interno dell’Istituto scolastico e all’esterno di esso; *rendere* la proposta del progetto *risposta* alle necessità delle classi coinvolte; *attivare* un *percorso formativo* mirato rivolto agli insegnanti; *attuare* le fasi della rilevazione precoce; *completare* la rilevazione precoce con l’*attivazione di interventi didattici* mirati; *preparare* le famiglie degli alunni che rivelano persistenza di segnali di difficoltà nella letto-scrittura alla necessità di una valutazione più approfondita.

L'adesione al progetto richiede la consapevolezza che esso attiva un processo che coinvolge più soggetti e che richiede l'adozione di modalità di raccordo presidiate da una risorsa con funzione specifica. Nell'appendice n. 4 è illustrata schematicamente la rete di relazioni attivate dal progetto *“La rilevazione precoce delle difficoltà di apprendimento di lettura e di scrittura”*.

IN SINTESI: *va confermata l'importanza che l'adesione al progetto sia una scelta forte dell'Istituto Scolastico, che in esso investe anche istituendo la figura di un coordinatore. Ciò garantisce da un lato che il progetto non sia legato a singole persone ma metta radici nella realtà scolastica, dall'altro che porti quei risultati positivi che possono originarsi solo da un coinvolgimento dell'intero contesto.*

QUALI LE RICADUTE DEI DATI RILEVATI?

Come già si è detto, lo scopo della rilevazione precoce non è l'individuazione di bambini “a rischio” da inviare ad approfondimenti presso servizi specialistici esterni alla scuola, bensì mettere gli insegnanti in grado di leggere in profondità il livello di apprendimento dei singoli alunni, collegandolo ai processi cognitivi sottostanti, e fornire loro orientamenti sulle scelte didattiche conseguenti. Sottolineiamo ancora una volta che si tratta di un progetto funzionale all'intervento didattico. Di conseguenza, se è cruciale la fase che precede la somministrazione delle prove, altrettanto lo è quella successiva che richiede ai docenti un atteggiamento attivo di ricerca e progettazione didattica.

I questionari confermano che nella quasi totalità degli Istituti, successivamente alla somministrazione della prima prova, si attuano incontri tra docenti e consulenti esperti per l'interpretazione dei risultati (in media 1.97 incontri nelle classi prime e 2.19 incontri nelle classi seconde). Gli intervistati esprimono un giudizio positivo circa il grado di approfondimento con cui vengono affrontate le tematiche durante gli incontri.

A sostegno e sviluppo della prassi evidenziata, il Gruppo di lavoro suggerisce di distinguere nella fase successiva alla somministrazione delle prove momenti diversi che, pur rappresentando un continuum, si differenziano per il tipo di coinvolgimento dei diversi soggetti interessati. Il primo momento, quello della *restituzione dei dati*, vede nel ruolo di protagonista il consulente esperto, che comunica gli esiti della rilevazione precoce, in un confronto con gli insegnanti. Fondamentale è il momento successivo, quello dell'*interpretazione dei dati*, un'azione multiprofessionale che richiede un dialogo tra saperi clinici e pedagogico-didattici: al clinico si richiede di interpretare il dato osservato alla luce di chiari modelli del funzionamento cognitivo, di guidare in un'analisi dei processi sottostanti alle diverse tipologie di errori e di indi-

care il focus di un possibile intervento; all'insegnante spetta collocare questi elementi all'interno della storia scolastica di ogni singolo alunno, realizzandosi così quel continuo cambio di distanza focale, dal microscopio al grandangolo, che è garanzia della qualità di un approccio che, pur andando in profondità, non settorializza. Si giunge quindi al momento dell'*uso dei dati* nella pratica didattica quotidiana: è la fase delle scelte pedagogiche e organizzativo - didattiche, in cui protagonista è la scuola, intesa come gruppo dei docenti. Si tratta di pensare e realizzare azioni per singoli alunni che non possono prescindere da una revisione e/o rinnovamento delle pratiche didattiche rivolte a tutti.

A titolo indicativo si riportano in appendice n. 5 i contributi che l'ottica neuropsicologica può dare all'individuazione degli obiettivi della didattica, partendo da un'analisi degli errori compiuti dagli alunni, che si rivela essere uno strumento efficace per comprenderne i processi mentali.

IN SINTESI: *i dati raccolti, interpretati con il concorso sia dell'ottica clinica che di quella pedagogica, possono opportunamente orientare le scelte didattiche non solo nei confronti dei bambini che presentano difficoltà di apprendimento, bensì di tutti gli alunni.*

QUALI CAMBIAMENTI ALL'INTERNO DELLA DIDATTICA?

Dai questionari emerge che l'attività didattica effettuata con più frequenza a seguito della rilevazione precoce è rappresentata da "interventi di recupero a piccoli gruppi", che vengono realizzati "sempre" in oltre l'89% degli Istituti scolastici coinvolti. Al secondo posto ("sempre" nel 52% degli Istituti) si collocano gli "interventi di recupero individuale", mentre al terzo ("sempre" nel 39% delle scuole) si trovano i "compiti di recupero a casa". Con minor frequenza vengono proposte "attività in coppia" e in percentuale ancora minore ("sempre" solo nel 15% degli Istituti) vengono introdotte "proposte differenziate nello svolgimento delle attività didattiche con tutto il gruppo classe".

Nella consapevolezza che la pianificazione didattica richiede di operare scelte a livelli diversi (l'organizzazione del contesto, la definizione degli obiettivi, la preparazione di compiti e materiali ad essi coerenti), il Gruppo di lavoro suggerisce che il Progetto di rilevazione precoce porti all'attivazione di "laboratori di ricerca didattica per gli insegnanti". Solo all'interno di un tale contesto i contributi della neuropsicologia possono essere tradotti in termini didattici e possono venir elaborate buone prassi, secondo la logica sia della "individualizzazione" che della "personalizzazione" dei percorsi. Nell'appendice n. 6 si illustra sinteticamente l'accezione attribuita a questi termini nel presente Documento.

Per quanto riguarda il contesto, senza escludere in alcuni momenti la necessità di un intervento a tu per tu con il singolo bambino, si ritiene importante, alla luce delle teorie psicopedagogiche che considerano l'apprendimento come un percorso di costruzione di conoscenza che avviene nell'interazione con gli altri, sostenere quelle scelte di organizzazione delle attività che valorizzino l'interazione sociale come elemento fondamentale che favorisce una co-costruzione in cui lo scambio, il confronto, la relazione diventano facilitatori dell'apprendimento. È opportuno non isolare il bambino con il suo problema, bensì utilizzare il gruppo in cui è inserito come risorsa preziosa, valorizzando il più possibile la dimensione del piccolo gruppo in cui l'interazione e il confronto sono facilitati.

Per quanto riguarda la preparazione di compiti e materiali finalizzati all'apprendimento della lettura e della scrittura si suggerisce che, fin dalle prime fasi del processo di alfabetizzazione, la predisposizione delle attività sia fondata sul principio di interazione tra processi di decodifica e processi di comprensione, al fine di collocare in un contesto ricco di senso il necessario e specifico lavoro sull'acquisizione del codice, su cui va posta grande cura in questa fase iniziale di costruzione delle competenze di lettura e di scrittura.

L'esperienza di questi anni dimostra che, se l'adesione al Progetto di rilevazione precoce rispetta i criteri fin qui delineati, gli insegnanti entrano in un percorso formativo coinvolgente che li conduce a modificare le proprie modalità di insegnamento nei confronti di tutti gli alunni, non solo di quelli in difficoltà, integrando nuove conoscenze nella propria preparazione di base e nel proprio modo di lavorare.

Nell'appendice n. 7 sono indicati i riferimenti teorici a cui si ispirano le avvertenze pedagogiche e didattiche contenute nel Documento.

IN SINTESI: l'attivazione del "Laboratorio di ricerca didattica sulla lingua" per gli insegnanti è la condizione necessario per la elaborazione di una proposta didattica efficace, a garanzia di una offerta formativa consapevole e fondata dal punto di vista metodologico e scientifico.

QUALE È IL COINVOLGIMENTO DELLE FAMIGLIE IN QUESTO PROGETTO?

Se, come si è ampiamente argomentato, l'obiettivo del progetto è favorire un incremento di competenze degli insegnanti e migliorare la qualità della didattica, l'adesione allo stesso è una scelta dell'Istituto Scolastico che va a caratterizzare l'offerta formativa con cui esso si presenta alle famiglie. Non è quindi necessario sottoporre l'adesione al Progetto ad una "autorizzazione" da parte dei genitori, anche perché le prove utilizzate sono strumenti di tipo didattico e non clinico e i dati di cui entra in possesso il consulente esterno alla scuola sono rigorosamente anonimi.

Qualora, a seguito della rilevazione, emerga che un alunno necessita di attività di potenziamento o di recupero (di tipo individualizzato, in piccolo gruppo, in forma di una personalizzazione dei compiti a casa...), è buona cosa parlarne con i genitori, nell'ottica della co-costruzione di un percorso che consenta ad ogni bambino la migliore espressione delle proprie potenzialità.

La co-costruzione implica una particolare attenzione e cura nella comunicazione tra scuola e famiglia, aspetto spesso dato per scontato. La comunicazione è un percorso: richiede la condivisione della meta, l'accettazione di un tempo realistico di percorrenza, la coerenza nel seguire la direzione scelta. Fuori metafora: se l'insegnante segnala alla famiglia dei problemi, è necessario che prospetti e condivida anche possibili strategie per affrontarli; se osserva delle difficoltà, è utile che ne parli man mano, in maniera interlocutoria, senza attendere che esplodano in modo clamoroso e imprevisto per i genitori; se sceglie di parlare degli ostacoli che un alunno sta incontrando nel suo percorso di apprendimento, è opportuno che dia modo anche alla mamma e al papà di vederli e riconoscerli negli elaborati del loro bambino, che devono essere quindi coerenti con le sue osservazioni.

IN SINTESI: *il coinvolgimento delle famiglie, indispensabile per permettere ad ogni bambino di esprimere al meglio le proprie potenzialità, avviene nell'ottica della co-costruzione del progetto formativo di ogni studente.*

CONCLUSIONI

Il Progetto di rilevazione precoce delle difficoltà di letto-scrittura che si è andati ad analizzare ha una cornice chiara e ben definita, sia in riferimento ai presupposti teorici su cui si basa, sia per quanto riguarda la finestra temporale presa in considerazione che corrisponde alle prime fasi dell'alfabetizzazione. Rappresenta una reale opportunità per la crescita della professionalità docente nella misura in cui spinge a riflettere in modo approfondito sui processi di apprendimento della lettura e scrittura, abilità basilari per il successivo percorso scolastico, predittive del successo formativo.

È importante tuttavia, come per ogni strumento, farne un utilizzo consapevole e critico, conoscendone potenzialità e limiti.

Tra i limiti segnaliamo il rischio che l'attenzione si concentri su alcuni aspetti del processo sottostante alla lettura/scrittura separando accesso al *codice* e accesso al *senso*. Altra criticità è rintracciabile nella dimensione multiprofessionale del progetto che può generare atteggiamenti di delega degli insegnanti verso i consulenti esperti con la rinuncia alla propria responsabilità professionale.

Tra le potenzialità poniamo la capacità di fornire un monitoraggio dell'apprendimento strumentale della lingua scritta, evidenziando gli aspetti su cui è importante

programmare attività più mirate. L'interpretazione degli errori rilevati con gli strumenti osservativi, condotta con la supervisione del consulente esterno, permette agli insegnanti di fare il punto della situazione e di porre un'attenzione più esperta sull'origine di alcune difficoltà, evitando di confidare troppo nelle potenzialità maturative del soggetto prima di apportare dei correttivi nei metodi di istruzione.

Infine, il valore aggiunto reso disponibile da un approccio multiprofessionale, che ingaggia gli insegnanti in un dialogo con i saperi clinici, risiede nella capacità di sollecitare negli insegnanti la messa in discussione degli assunti taciti relativi alla loro conoscenza dei processi di apprendimento della lingua scritta e di generare trasformazioni migliorative nella pratica didattica.

A questo proposito ci sembra appropriato riportare le parole di Ivo Monighetti: *“L'intervento didattico deve salvaguardare una propria autonomia, fondata su riscontri osservativi e proposte innovative. È indubbio che la teoria possa contribuire a formare un diverso atteggiamento conoscitivo, all'insegna di un continuo interrogarsi sulla propria pratica di insegnamento. Il valore della teoria non sta né a monte né a valle del lavoro in classe ma contrassegna dall'interno l'azione didattica, un atteggiamento che attraversa, interrogandole, le decisioni che ogni maestro prende quotidianamente in classe.”* (Monighetti 1994)

Appendici

Il processo di concettualizzazione della lingua scritta nelle prime fasi di alfabetizzazione del bambino Il modello di Tunmer e Bowey

Il motivo per cui viene inserito nel presente Documento un richiamo al modello presentato dai due ricercatori australiani *Tunmer e Bowey* è che esso rappresenta un riferimento teorico importante in quanto rende conto della complessità del processo di concettualizzazione della lingua scritta nel bambino di 6 – 8 anni. La descrizione è presa in prestito dall'opera di studio e di ricerca di Ivo Monighetti (Monighetti 1994).

Secondo questo modello quattro tipi di abilità metalinguistiche, ossia tipi diversi di consapevolezza, sarebbero implicati nei processi di apprendimento della lettura e ognuno di essi assumerebbe un carattere di dominanza a seconda delle fasi in cui si situa il lettore nella sua evoluzione, il cui arco temporale riguarda tutta la scuola del primo ciclo e anche oltre.

I quattro tipi di consapevolezza sono:

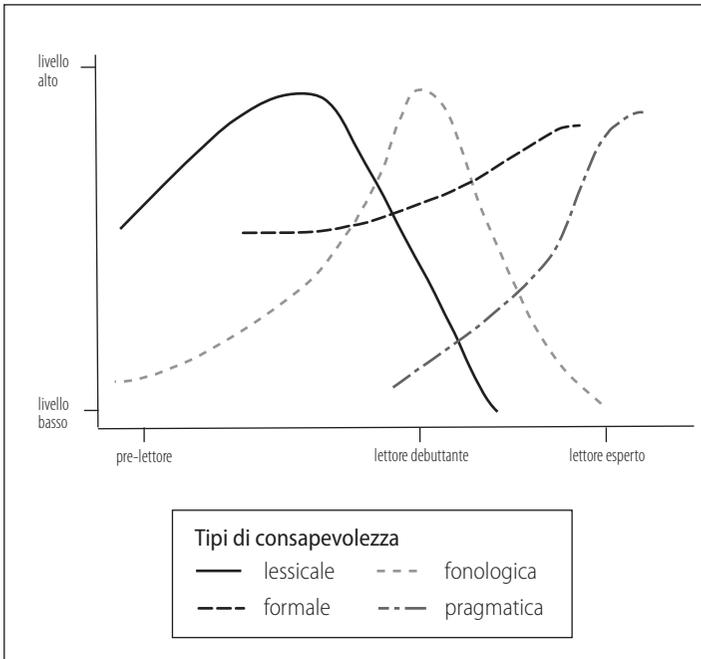
1. *la consapevolezza lessicale*: è la prima che compare e consiste nel comprendere che il flusso sonoro della lingua parlata può essere segmentato nelle sue componenti, le parole. Questo permette la scoperta che a una specifica parola detta corrisponde una specifica parola scritta. A scuola è il momento della segmentazione della frase in parole: attività con le “strisce” e con le “paroline”, giochi di riconoscimento di articoli, di preposizioni e di congiunzioni;
2. *la consapevolezza fonologica*: è la fase caratterizzata dalla progressiva acquisizione delle abilità di riconoscimento e posizionamento dei singoli fonemi all'interno della stringa sonora - parola. A scuola: giochi fonologici di segmentazione in sillabe e fonemi, identificazione delle lettere nel “testo mascherato”, interventi individualizzati per la verifica del livello di accesso al codice;
3. *la consapevolezza della forma*: una buona capacità di decifrazione e l'aver automatizzato i processi di riconoscimento delle parole sono le condizioni indispensabili per essere “lettore competente” ma non bastano. È indispensabile che siano integrate con la consapevolezza dell'organizzazione della frase (consapevolezza della forma), che consiste nella capacità di manipolare coscientemente l'insieme delle conoscenze sintattiche (che nel parlato funzionano per lo più inconsciamente). Al bambino viene richiesta un'inversione delle strategie nella lettura: non più analisi dei fonemi/grafemi ma mobilitazione delle competenze sintattiche. Attività a scuola: cloze-task per la formulazione di ipotesi sul contenuto del testo e per la

verifica della comprensione, interventi individualizzati per la verifica delle convergenze tra le strategie di “decodifica” e “accesso al senso”;

4. *la consapevolezza pragmatica*: è la capacità di stabilire collegamenti tra le varie parti del discorso (macrostrutture testuali) allo scopo di ricavare le informazioni presenti nel testo. Sostiene la capacità di lettura in quanto conduce progressivamente alla “lettura lessicale”. Le attività a scuola: domande sulla comprensione del testo che richiedono inferenze sempre più complesse.

Nel modello non si postula l’idea di sequenze strettamente ordinate tra i quattro tipi di consapevolezza, ma viene introdotta la possibilità di più o meno ampie sovrapposizioni come illustrato nella figura che segue.

Figura 1



Gli strumenti per la rilevazione precoce delle difficoltà di letto-scrittura

Vengono descritte le prove più frequentemente utilizzate. Si precisa che non vengono somministrate tutte, ma, all'interno di questa rosa, viene operata una selezione, in base alle esigenze sia dell'istituto scolastico committente che degli esperti esterni che forniscono la consulenza.

Prima elementare - prima prova (seconda decade di gennaio)

Prova	Modalità di somministrazione	Scopo
DETTATO DI PAROLE prove di difficoltà ortografiche, con rapporto 1grafema/1fonema, in progressione crescente riguardo a complessità sillabica e lunghezza.	SOMMINISTRAZIONE COLLETTIVA⁵	Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA SCRITTURA attraverso la capacità di controllare le due variabili: <ul style="list-style-type: none"> • lunghezza (memoria verbale fonologica) • complessità sillabica (analisi fonologica). Si registra il numero e la qualità dell'errore.
LETTURA DI PAROLE in progressione crescente riguardo a complessità sillabica e lunghezza.	SOMMINISTRAZIONE INDIVIDUALE	Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA LETTURA attraverso la capacità di controllare: <ul style="list-style-type: none"> • la complessità sillabica • il mantenimento nella lunghezza. Si registra il tempo di lettura, il numero e la qualità dell'errore.

⁵ Per garantire il rispetto dei criteri di somministrazione è importante che le prove siano proposte da un unico docente referente del progetto opportunamente istruito riguardo a tempi e modi della somministrazione.

Prima elementare - seconda prova (prima decade di maggio)

Prova	Modalità di somministrazione	Scopo
<p>DETTATO DI PAROLE in progressione crescente riguardo a complessità sillabica e lunghezza; eventuale introduzione di difficoltà ortografiche.</p>	<p>SOMMINISTRAZIONE COLLETTIVA</p>	<p>Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA SCRITTURA attraverso la capacità di controllare le variabili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lunghezza (memoria verbale fonologica) • complessità sillabica (analisi fonologica) • correttezza ortografica. <p>Si registra il numero e la qualità dell'errore.</p>
<p>TRANSCODIFICA DI NON PAROLE Ogni item prevede che il bambino debba indicare, tra quattro non parole scritte in stampato minuscolo, quella uguale al bersaglio scritto in stampato maiuscolo.</p>	<p>SOMMINISTRAZIONE COLLETTIVA</p>	<p>Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA LETTURA La via d'accesso è francamente fonologica, trattandosi di non parole cioè di stimoli non riconoscibili per via visiva globale.</p>
<p>LETTURA DI PAROLE in progressione crescente riguardo a complessità sillabica e lunghezza; alcune parole contengono difficoltà ortografiche.</p>	<p>SOMMINISTRAZIONE INDIVIDUALE</p>	<p>Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA LETTURA attraverso la capacità di controllare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la complessità sillabica • il mantenimento nella lunghezza • la correttezza ortografica. <p>Si registra il tempo di lettura, il numero e la qualità dell'errore.</p>

Seconda elementare - prima prova (seconda decade di novembre)

Prova	Modalità di somministrazione	Scopo
DETTATO DI PAROLE in progressione crescente riguardo a complessità sillabica e lunghezza; alcune parole contengono difficoltà ortografiche.	SOMMINISTRAZIONE COLLETTIVA	Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA SCRITTURA
DETTATO DI FRASI contenenti parole con difficoltà ortografiche, a complessità sillabica e lunghezza crescente.	SOMMINISTRAZIONE COLLETTIVA	Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA SCRITTURA
DETTATO DI UN BRANO a complessità ortografica controllata.	SOMMINISTRAZIONE COLLETTIVA	Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA SCRITTURA sia nella capacità di codifica suono/segno sia nell'abilità di uso dell'ortografia.
LETTURA DI PAROLE in progressione crescente riguardo a complessità sillabica e lunghezza; alcune parole contengono difficoltà ortografiche.	SOMMINISTRAZIONE INDIVIDUALE	Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA LETTURA attraverso la capacità di controllare <ul style="list-style-type: none"> • la complessità sillabica • il mantenimento nella lunghezza • la correttezza ortografica. Si registra il tempo di lettura, il numero e la qualità dell'errore.
LETTURA E COMPRESIONE DI UN TESTO Le risposte sono a scelta multipla.	SOMMINISTRAZIONE COLLETTIVA Il brano rimane a disposizione dell'alunno per tutto il tempo della prova.	Verifica del LIVELLO FUNZIONALE (comprensione) DELLA LETTURA

Seconda elementare - seconda prova (prima decade di maggio)

Prova	Modalità di somministrazione	Scopo
DETTATO DI PAROLE in progressione crescente riguardo a complessità sillabica e lunghezza; un numero maggiore di parole contiene difficoltà ortografiche.	SOMMINISTRAZIONE COLLETTIVA	Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA SCRITTURA
DETTATO DI FRASI contenenti parole con difficoltà ortografiche, a complessità sillabica e lunghezza crescente.	SOMMINISTRAZIONE COLLETTIVA	Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA SCRITTURA
DETTATO DI UN BRANO a complessità ortografica controllata.	SOMMINISTRAZIONE COLLETTIVA	Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA SCRITTURA sia nella capacità di codifica suono/segno sia nell'abilità di uso dell'ortografia.
LETTURA DI PAROLE in progressione crescente riguardo a complessità sillabica e lunghezza; un numero maggiore di parole contiene difficoltà ortografiche.	SOMMINISTRAZIONE INDIVIDUALE	Verifica del LIVELLO STRUMENTALE DELLA LETTURA attraverso la capacità di controllare: • la complessità sillabica • il mantenimento nella lunghezza • la correttezza ortografica. Si registra il tempo di lettura, il numero e la qualità dell'errore.
LETTURA E COMPRESIONE DI UN TESTO Le risposte sono a scelta multipla.	SOMMINISTRAZIONE COLLETTIVA Il brano rimane a disposizione dell'alunno per tutto il tempo della prova.	Verifica del LIVELLO FUNZIONALE (comprensione) DELLA LETTURA

Le teorie del funzionamento cognitivo alle quali si fa riferimento nella costruzione degli strumenti di osservazione presentati nell'Appendice 2

TEORIA MODULARE DELLA MENTE

Prevede che i processi cognitivi, quali ad esempio la lettura e la scrittura, siano tra loro autonomi e caratterizzati dalla "frazionabilità interna", ossia dalla possibilità di essere scomposti in parti tra loro funzionalmente indipendenti.

MODELLO A DUE VIE DELLA LETTURA (Coltheart 1978, Sartori e Job 1983)

Tale modello prevede che il lettore competente possa utilizzare almeno due strategie per leggere, una relativa all'accesso diretto (via lessicale) con un riconoscimento globale della parola che viene riconosciuta e compresa nel repertorio lessicale del soggetto, ed una relativa all'accesso indiretto (via fonologica) che richiede l'analisi delle singole sub unità che compongono le parole e che vengono serialmente richiamate per ricostruire la parola stessa.

In italiano la via fonologica alla lettura appare molto semplice e naturale e la via lessicale diretta può essere attivata successivamente come risultato della automatizzazione dei processi di codifica fonologica più ricorrenti. Nonostante ciò, è dimostrato anche in italiano un consistente effetto lessicale: già in prima elementare i bambini leggono in modo più accurato e veloce le parole incontrate più frequentemente e comunque leggono meglio le parole che le non parole.

MODELLO DI ACQUISIZIONE DELLA LETTURA DI UTA FRITH (1987)

Prevede una serie di fasi caratterizzate dalla acquisizione di nuove procedure e dall'automatizzazione sempre maggiore delle procedure già acquisite.

- STADIO LOGOGRAFICO
le parole vengono lette e scritte in modo globale, come fossero figure.
- STADIO ALFABETICO (fase cruciale)
vengono applicate le regole di conversione grafema-fonema.

- STADIO ORTOGRAFICO (fase di perfezionamento e di economizzazione)
le regole di trasformazione grafema-fonema si applicano a gruppi di lettere.
- STADIO LESSICALE
le parole vengono lette e scritte in modo globale, ma in caso di necessità si può ricorrere ad altre strategie.

LA TEORIA DELL'ORGANIZZAZIONE SILLABICA DEL CODICE SCRITTO

(M. S. Mazzacurati e M. V. Rinaldi 2006)

I cardini della teoria dell'organizzazione sillabica sono:

- a. cifratura e decifrazione strumentali funzionano utilizzando un codice e non sono vincolate al significato;
- b. sono attività complesse che dipendono dal buon funzionamento del meccanismo di conversione grafema-fonema e dalla rispettiva memoria-attenzione di conversione;
- c. meccanismo di conversione, memoria e attenzione operano in *chunking*, il processo mentale di raggruppamento, che agisce a diversi livelli: grafemi, sillabe, parole, frasi, testi;
- d. codice scritto (e orale) si realizzano per selezione e combinazione dei pezzi di base, rispettando gradualità e ricorsività.

La capacità di letto-scrittura è costituita dunque da un sistema di selezione e combinazione, un grande gioco di costruzione dell'intero codice, che rispetta i criteri di gradualità e ricorsività. L'unità minima è la sillaba (configurazione), come lo è naturalmente nel codice orale.

La rete di relazioni attivate dal progetto “La rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura”

L'attivazione di una rete necessita particolare cura nella gestione delle relazioni e un uso della comunicazione trasparente, attento e integrato.

Se è già di per sé difficile la comunicazione interpersonale in situazione di normale lavoro scolastico, a maggior ragione questa richiede cura nelle azioni di rete. Comunicare in tale contesto comporta attenzione al contenuto manifesto del messaggio, alle parole utilizzate, ai comportamenti che veicolano gli impliciti, le emozioni e i sentimenti.

Chi ha il compito di veicolare le informazioni e gestire il raccordo tra i diversi attori della rete attivata dal progetto *“La rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura”* deve necessariamente vigilare sulle modalità di diffusione delle informazioni, sul rispetto delle regole concordate che governano l'interazione tra i diversi “nodi di rete” e presidiare le condizioni necessarie per una collaborazione responsabile tra i soggetti.

La seguente tabella descrive, in maniera schematica, i soggetti e i rispettivi impegni, a conferma della necessità di presidiare un processo comunicativo/decisionale complesso.

Soggetti coinvolti	Impegni reciproci
Scuola come istituzione: - Dirigente scolastico, - Amministrazione, - Collegio dei Docenti	Assume l'azione all'interno della progettualità dell'Istituto. Fa circolare l'informazione. Verifica la fattibilità in termini di risorse umane e finanziarie. Consente al Collegio dei Docenti spazi di incontro e formazione.
Consulenti esperti	Formano il personale docente. Supervisionano il percorso dalla fase di presentazione delle prove alla fase di interpretazione dei dati.
Scuola come team/insegnanti	Approfondiscono la conoscenza della tematica in un percorso di ricerca-azione. Attivano il "laboratorio di ricerca didattica" nel quale si pianificano tempi, si predispongono materiali, si programmano attività personalizzate e, se necessario, individualizzate.
Insegnante referente	Monitora il percorso: <ul style="list-style-type: none"> • raccoglie osservazioni, dati, elementi di facilitazione e di criticità; • sostiene la tenuta del lavoro; • mantiene i contatti con i consulenti esperti.
Genitori	Conoscono il percorso chiamato " <i>La rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura</i> ". Partecipano alle riunioni informative. Si confrontano con gli insegnanti in merito ad eventuali difficoltà del figlio emerse con le prove e alle modalità di supporto da adottare sia a scuola che a casa.
Servizi sanitari	Apportano il loro contributo in senso diagnostico - riabilitativo.
Servizi del privato sociale	Tengono in considerazione il lavoro intrapreso dalla scuola e segnalano eventuali problemi sorti nel supporto didattico offerto agli alunni.

Dalla valutazione neuropsicologica all'impostazione didattica

La lettura degli esiti delle prove somministrate ai bambini (analisi qualitativa dell'errore), condotta alla luce delle teorie neuropsicologiche menzionate, consente di impostare il lavoro didattico sulla base di conoscenze specifiche dei processi sottostanti l'apprendimento della lettura e scrittura.

Riportiamo due proposte di analisi qualitativa dell'errore.

PROPOSTA BASATA SULLA CLASSIFICAZIONE DEGLI ERRORI DI TRESSOLDI E CORNOLDI

E. fonologici / E. non fonologici / E. altri (doppie e accentati)

Questa classificazione fa riferimento ai tre tipi di ortografia presenti nella lingua italiana, il cui apprendimento avviene in modi e in tempi diversi. L'incompleta acquisizione di uno di questi tipi di ortografia si esprime negli errori corrispondenti che richiedono un intervento didattico coerente con il livello ortografico deficitario.

- *L'ortografia fonologica* (F) si riferisce al rapporto tra i suoni e i segni, è controllata da aspetti linguistici di metafonologia ed ha la sua espressione nelle parole. È la prima forma di corretta scrittura appresa, è gerarchicamente la più importante e viene automatizzata entro la terza elementare. Oltre questo tempo sono ancora possibili apprendimenti e correzioni, basati però sul controllo meta cognitivo e pertanto più lenti e faticosi. Il corretto apprendimento di questa componente ortografica richiede di lavorare sulle unità sub lessicali.⁶
- *L'ortografia non fonologica* (NF) o delle regole ha la sua espressione nelle frasi, controlla il rapporto con le componenti metalinguistiche e metacognitive del linguaggio; è l'ortografia di /a/ preposizione rispetto ad /ha/ forma verbale, degli apostrofi, della corretta divisione delle parole, delle maiuscole dei nomi propri o di inizio frase, ecc. Tutte queste regole non fanno riferimento al suono delle parole, ma ad un controllo cognitivo che decide quale sia in quel preciso caso la regola da usare e questa non dipende dalla parola singola, ma dal posto che la parola

⁶ Unità sub lessicale: sillabe o gruppi di lettere che sono sub-componenti delle parole e che velocizzano l'accesso al lessico.

occupa nella frase. Poiché si tratta di una acquisizione controllata cognitivamente, l'intervento di ortografia NF è possibile ad ogni età.

- *L'ortografia fonetica (A)* è relativa solo agli accenti ed ai raddoppiamenti.

In base a questa classificazione dell'errore sono proposti livelli diversi di intervento.

- *Primo livello.* Riguarda tutti i bambini che non hanno ancora raggiunto la fase nella quale si comprende che ciò che viene scritto non è il significato delle parole, ma i suoni che le compongono. Per favorire questa comprensione va impostato un lavoro che non prevede l'uso del codice scritto (metafonologia) e che consiste nella esercitazione di fusioni (e poi analisi) di sillabe e successivamente di fonemi per realizzare parole. Quando la metafonologia è sicura, si procede con il consolidamento del rapporto grafema/fonema. Successivamente si scrivono le parole utilizzate per la metafonologia, in catena diretta consonante/vocale, badando a consolidare la memoria verbale (memoria a breve termine) fino a contenere la lunghezza delle quattro sillabe.
- *Secondo livello.* La scansione di lavoro prevede che dopo aver consolidato la lunghezza delle parole, si passi a parole con sillabe più complesse. Tutto questo avviene ancora in un rapporto un suono/un segno, cioè la sillaba diventa più complessa ma non contiene ancora difficoltà ortografiche.
- *Terzo livello.* È la naturale evoluzione del lavoro precedente, prevede che vengano presentate le unità sublessicali con caratteristiche ortografiche complesse (ch /gh/ gl/ gn/sc/ci/gi), nelle quali il rapporto fonologico non è più un suono/un segno, ma un suono/più segni.
- *Quarto livello.* Riguarda gli aspetti delle regole non fonologiche della lingua e di quelle fonetiche.

PROPOSTA BASATA SULLA CLASSIFICAZIONE DEGLI ERRORI DI MAZZACURATI E RINALDI

E. di configurazione / E. ortografici / E. fonologici

· Errori di configurazione

Sono definiti errori di configurazione quelli riconducibili all'incapacità di riconoscere la composizione grafemica della sillaba e tutte le semplificazioni della struttura sillabica.

Si lavora a questo livello presentando le configurazioni isolatamente; si parte dalla minore complessità fino alla combinazione più articolata (CV, CVC, CCV, CVV, VC, CCCV). L'apprendimento della letto-scrittura, si evolve, come del resto il codice orale, attraverso la selezione e combinazione dei pezzi di base che sono le sillabe,

rispettando gradualità, progressività e ricorsività. Le sillabe scritte sono perciò considerate inizialmente solo per il loro valore di significante ed è proprio per stabilizzare le competenze a questo livello che è importante lavorare anche sulle non-parole.

In seguito ogni configurazione stabile e corretta sarà duplicata e/o assemblata con altre configurazioni per produrre parole, frasi e racconti, sempre con il supporto delle relative immagini. Appena il bambino è in grado di riconoscere stabilmente semplici sillabe (*si, no, su, là...*) è indispensabile collegarle con il loro significato attraverso la presentazione della figura corrispondente.

Si utilizzano lo stesso materiale e le stesse modalità operative per intervenire sia sulla cifratura che sulla decifrazione. La decifrazione, però, viene impostata prima della cifratura, in quanto la lettura ha il vantaggio di basarsi su un'informazione scritta e presente, che prevede inizialmente solo riconoscimento; nella scrittura, invece, l'informazione è assente ed è quindi richiesta un'operazione complessa di memoria verbale.

· Errori ortografici

Sono considerati errori ortografici quelli che derivano dal mancato controllo delle geminate (o doppie) e dei digrammi e trigrammi (*gn, gli, ci, gi, sci*).

Il primo livello operativo è il riconoscimento corretto e stabile delle singole difficoltà. In seguito ogni struttura ortografica viene inserita nelle parole, costituendo così il "magazzino delle parole con...". Importante avvalersi di supplenze funzionali: immagine target di riferimento, memoria visiva, metacognizione. Ogni parola controllata sarà utilizzata per un giudizio di correttezza e in seguito per strutturare frasi e brevi racconti.

· Errori fonologici

Per ristabilire una corretta mappatura si parte da aspetti propriocettivi riferiti al gesto articolatorio del fonema/i sostituito/i. Si procede poi con le stesse modalità esplicitate per gli errori ortografici:

- inserimento del fonema nella parola seguendo la progressione delle configurazioni;
- lettura-scrittura di parole e non parole;
- utilizzo di supplenze funzionali: immagine target, magazzino delle parole, giudizio di correttezza;
- utilizzo delle parole corrette nella codifica decodifica di frasi.

Individualizzazione e personalizzazione

Le *strategie didattiche di individualizzazione* mirano, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento, ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum. Semplificando, potremmo dire che attraverso l'individualizzazione l'insegnante propone l'acquisizione di conoscenze e abilità fondamentali e irrinunciabili indicate nel curriculum, individuate avendo presente le capacità dello studente e la direzione di sviluppo del suo progetto formativo. Gli obiettivi, i materiali e le attività sono quindi "individualizzati" attraverso la diversificazione dei tempi, con la semplificazione dei contenuti/abilità e con l'adozione di diverse modalità organizzative (individuale, in gruppi di recupero, in gruppi cooperativi, in gruppi informali ecc.).

Le *strategie didattiche di personalizzazione* invece costituiscono il passo ulteriore, grazie al quale ognuno, partendo dalla acquisizione di conoscenze e abilità fondamentali, può rafforzare ed approfondire gli apprendimenti, maturare specifiche competenze e aspirare all'eccellenza in quegli ambiti per i quali ha attitudine e talento. Gli obiettivi sono calibrati, appunto, sulla persona intesa nella sua unicità e, conseguentemente, "negoziati", nel senso che richiedono il consapevole coinvolgimento degli studenti che diventano co-protagonisti e co-operatori del proprio percorso di formazione. La personalizzazione tiene conto anche della storia personale e della dimensione sociale in cui gli studenti crescono, quindi la scuola si apre alla realtà culturale, economica e sociale della comunità più prossima ma anche nelle dimensioni nazionale e transnazionale. Nella personalizzazione l'impegno primario dell'insegnante è la predisposizione di ambienti per apprendere allestiti in modo da sollecitare "formae mentis", attivare relazioni sociali collaborative, indurre alla riflessione su di sé, esercitare la metacognizione, sostenere l'autonomia, richiamare alla responsabilità personale. Sono ambienti che puntano, attraverso l'apprendimento di una rete di conoscenze e la costruzione di abilità consolidate, alla sviluppo della padronanza delle competenze disciplinari e di base. Sono spazi fisici, cognitivi e sociali che comprendono l'aula-classe, le aule scolastiche attrezzate e le "aule decentrate" del territorio, entro i quali allenare l'intelligenza e la creatività, scoprire i propri talenti, sperimentare relazioni cooperative e costruire quegli apprendimenti significativi e duraturi che sono gli strumenti culturali che la scuola mette a disposizione degli studenti per investigare la realtà, costruire problemi, proporre soluzioni e valutarne la praticabilità.

La didattica laboratoriale e il laboratorio di ricerca didattica per gli insegnanti

Il quadro teorico fa riferimento al costruttivismo, in particolare al costruttivismo operatorio di Piaget, alla scuola di psicologia storico-culturale di Vigotskij e alla prospettiva socio-culturale di Bruner. L'epistemologia costruttivista ha delineato una teoria dell'apprendimento dove la conoscenza è intesa come un'attiva e personale costruzione di significati attraverso meccanismi di assimilazione e accomodamento ed è legata al contesto e all'azione dell'individuo.

Un duplice aspetto caratterizza gli studi più recenti nell'ambito della psicologia cognitiva che si occupa di apprendimento:

- a. la valorizzazione delle componenti affettive all'interno dei processi di acquisizione delle conoscenze;
- b. l'attenzione al carattere contestuale o "situato in un contesto" della cognizione.

C'è il superamento di una concezione essenzialmente individualistica e decontestualizzata dell'apprendimento, che aveva caratterizzato l'approccio cognitivista al suo nascere, e si pone grande interesse per le interazioni sociali nella prospettiva del costruttivismo sociale.

L'apprendimento è un processo interattivo in cui le persone imparano l'una dall'altra e, secondo la teoria delle "zone di sviluppo prossimale" di Vigotskij, ogni individuo ha delle potenzialità cognitive latenti che solo nell'interazione con gli altri possono manifestarsi. Avere strumenti di osservazione e di monitoraggio delle prestazioni degli alunni rende quindi possibile progettare percorsi didattici che risultino una "sfida ottimale" nell'ottica della personalizzazione didattica.

In questa prospettiva pedagogica risulta evidente che l'apprendimento non può rispondere a standard e fasi rigidamente predefinite, lineari e segmentate. Nel campo dei processi di apprendimento non esistono infatti facili connessioni causa-effetto di tipo lineare, ma piuttosto complesse dinamiche in continua evoluzione che richiedono metodologie osservative flessibili, centrate più sugli aspetti qualitativi che su quelli quantitativi.

Nell'ottica "costruttivista", il compito dell'insegnante consiste nella preparazione delle *condizioni* per l'apprendimento, ossia gli *ambienti* costruiti intenzionalmente: gli spazi e gli angoli di lavoro, i materiali che vi si trovano, i contenuti che si propongono, le regole di vita comune, con la consapevolezza che anche l'atteggiamento dell'insegnante, l'atmosfera emotivo-affettiva, l'uso del linguaggio, il riferimento a

certi significati e valori rappresentano caratteristiche altamente significative per l'apprendimento.

Il concetto di *ambiente di apprendimento* è un elemento centrale in una progettazione che si fa carico della complessità dell'insegnamento e che evidenzia l'illusorietà di un rapporto diretto e causale tra insegnamento e apprendimento. L'insegnante stesso, il gruppo dei pari e i mediatori didattici diventano le risorse a disposizione del bambino per il proprio percorso di sviluppo e di acquisizione del sapere. In questa prospettiva il ruolo dell'insegnante diviene quello di osservatore, progettista, regista, guida, animatore di ambienti di apprendimento in cui gli alunni sono i veri protagonisti.

È in questa cornice teorica che si colloca la *didattica laboratoriale*, che adotta lo strumento *laboratorio*. Laboratorio è sia lo spazio fisico attrezzato per suscitare, motivare e potenziare processi sociali di costruzione del sapere, sia il luogo mentale di ricerca, scoperta, esplorazione, in cui sperimentare concretamente la pratica del fare e del conoscere insieme, del provare e del comunicare con gli altri. Nel laboratorio l'insegnante, con la consapevolezza che "solo nella condivisione delle conoscenze c'è crescita culturale e umana (Pontecorvo 1993)", diventa mediatore, facilitatore, tutor, all'interno di un percorso in cui si fa un uso attivo della lingua. Questo significa valorizzare le "teorie" sul linguaggio con cui il bambino arriva a scuola al fine di rendere l'apprendimento della lingua scritta il più possibile una costruzione attiva in cui l'alunno prima di tutto comprende la funzione e, insieme alle regole di combinazione di lettere, fa esperienza di cos'è un atto di lettura, di cosa significa e a che cosa serve leggere, cioè impara il "comportamento del lettore".

Poiché il modo in cui gli insegnanti costruiscono la propria conoscenza non è dissimile da quello dei loro studenti, è essenziale che possano sperimentare essi stessi modalità di lavoro di gruppo con i colleghi, organizzate secondo la pratica del *laboratorio di ricerca sulla didattica della lingua*. Nel laboratorio di ricerca didattica il lavoro dell'insegnante è come quello del ricercatore che osserva, studia, fa delle scelte didattiche, si sofferma a riflettere su tali scelte per coglierne la valenza più profonda di quella dettata dall'urgenza della quotidianità. Questa modalità formativa e di aggiornamento favorisce un più stretto rapporto tra lavoro didattico e quanto viene elaborato dalla ricerca psicopedagogica e clinica.

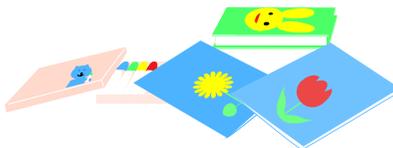
Tutto ciò presuppone che le relazioni nei contesti educativi vengano vissute nella loro ricchezza di relazione umana: l'alunno, il collega, l'esperto esterno sono innanzitutto persone con il loro apporto di intelligenza, creatività e impegno, con le quali si sceglie di costruire insieme qualcosa di positivo e importante.

Si sottolinea la validità di un aggiornamento in questa forma soprattutto poiché, se l'insegnante sperimenta nel lavoro laboratoriale gli atteggiamenti di apertura, la curiosità e la capacità di ascolto dell'altro, considerato come una risorsa nella comune costruzione del sapere, saprà realmente progettare e gestire per i suoi alunni degli ambienti di apprendimento "costruttivista".

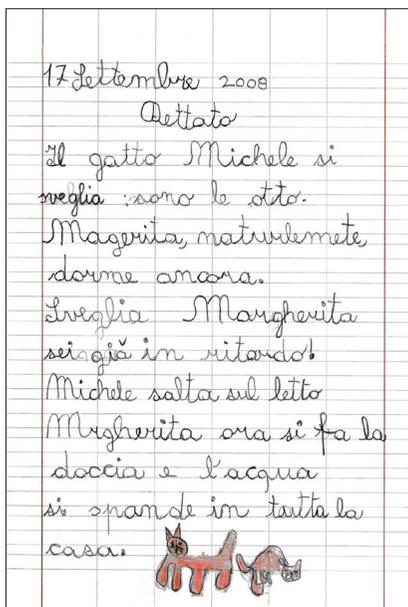
Investiamo nel vostro futuro

Questo progetto riceve un sostegno finanziato da parte del Fondo Sociale Europeo in quanto selezionato nel quadro del Programma Operativo FSE 2007/2013 della Provincia Autonoma di Trento

La rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura



- 09.00 **Saluti di benvenuto**
Marta Dalmaso, assessore all'istruzione
e sport della Provincia Autonoma di Trento
- 09.15 **Il progetto BES - FSE**
Silvia Tabarelli, IPRASE del Trentino
- 09.30 **Le modalità di rilevazione delle difficoltà
di lettura e scrittura**, esiti dell'indagine
IPRASE
Francesco Pisanu, IPRASE del Trentino
- 10.00 **Didattica e neuroscienze: conoscere
come un bambino conosce**
Emanuela Paris, neuropsichiatra infantile
- 10.40 **Rilevazione precoce delle difficoltà
di lettura e scrittura:
una opportunità pedagogica**
Paola Calliari, psicopedagogista
- 11.15 *coffee - break*
- 11.40 **"Il documento del Gruppo di Lavoro -
Avvertenze per le scuole"**
Luisa Calliari, neuropsichiatra infantile
- 12.15 **La posta delle sorprese**
Gabriella Quaggio, docente di scuola primaria
- 12.45 **Conclusioni**
Arduino Salatin, direttore dell'IPRASE
del Trentino



sabato, 24 aprile 2010 - aula magna palazzo istruzione - via gilli n. 3 - trento



Iscrizioni entro
giovedì 22 aprile 2010
collegandosi al sito
www.iprase.tn.it