

[www.airipa.it](http://www.airipa.it)

## **XVI CONGRESSO NAZIONALE AIRIPA**

(Associazione Italiana per la Ricerca e  
l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento)

su

### **I DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO**

19-20 Ottobre 2007

Sede: BELLUNO  
Teatro Comunale di Belluno  
(Piazza Vittorio Emanuele) e  
Centro Congressi "Giovanni XXIII"  
(Piazza Piloni, 11)



Con la Collaborazione di:

Comune di Belluno  
Provincia di Belluno  
ULSS 1 e ULSS 2 di Belluno  
Ufficio Scolastico Provinciale Di Belluno  
Metàlogos ricerca consulenza formazione s. c.

**Comitato scientifico**

O. Albanese  
A. Antonietti  
P.L. Baldi  
C. Belacchi  
D. Brizzolara  
F. Buono  
B. Carretti  
C. Caselli  
C. Cornoldi  
R. Cubelli  
R. De Beni  
F. Del Favero  
S. Di Nuovo  
L. Domenis  
W. Fornasa  
S. Ghedini  
D. Lucangeli  
M.C Passolunghi  
A. Pepi  
A. Pra Baldi  
C. Ravazzolo  
P.E. Tressoldi  
R. Vianello,  
S. Vicari  
C. Vio  
V. Volterra  
P. Zoccolotti

**Relatori magistrali**

K. Cain *(University of Lancaster, UK)*  
E. Micheli *(Laboratorio Psicoeducativo La Valle Agordina -Belluno)*  
J. Pascual-Leone *(York University, Canada)*

**Presidenti dei Simposi**

A. Antonietti  
R. De Beni  
S. Morra e M.C. Passolunghi  
S. Zoia

**Presidenti delle Sessioni Parallele**

C. Belacchi  
S. Buono  
C. Carretti  
C. Cornoldi  
R. Cubelli  
S. Di Nuovo  
D. Lucangeli  
A. Pepi  
P. E. Tressoldi  
R. Vianello

**Consensus Conference**

C. Vio  
M. Marchiori  
C. Tonzar

**Segreteria Organizzativa**

Dott.ssa Angela Paiano  
Dott. Renzo Tucci

## **INTRODUZIONE**

*Il XVI Congresso dell’AIRIPA sui disturbi dell’apprendimento, organizzato quest’anno in collaborazione con il Comune e la Provincia di Belluno, con l’ ULSS 1 e l’ ULSS 2 di Belluno, Metàlogos ricerca consulenza formazione s.c. e l’Ufficio Scolastico Provinciale di Belluno si ripropone come appuntamento fondamentale per chi desidera aggiornarsi su questo tema.*

*Come consuetudine, i contenuti del convegno spaziano dai disturbi cognitivi generalizzati a quelli presenti nella psicopatologia dell’apprendimento, fino alle metodologie didattiche per favorire l’apprendimento di contenuti didattici specifici. Il taglio di ricerca degli interventi garantisce la qualità dell’offerta formativa e testimonia la ricchezza del patrimonio di competenze che l’AIRIPA intende valorizzare anche attraverso questo appuntamento annuale. Il contributo dei relatori ad invito, autori italiani e stranieri a cui va riconosciuto grande merito per l’avanzamento delle conoscenze in questo campo, rappresenterà per tutti i partecipanti un’ulteriore occasione di arricchimento.*

Il Direttivo dell’AIRIPA-ONLUS

## PROGRAMMA

### Venerdì 19 Ottobre

- 8:15 Registrazione presso il Teatro Comunale (Piazza Vittorio Emanuele)
- 9:00 Teatro Comunale: Apertura dei lavori
- 9:30 Teatro Comunale - **Relazione a invito**  
**K. Cain**  
*“Children’s reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequences”*  
University of Lancaster, UK
- 10:30 Pausa
- 10:50 Teatro Comunale - **Simposio “Leggere e Comprendere”**  
**A cura di R De Beni**  
*Università di Padova*
- 10:50 **Sessioni Parallele**  
Sala Teatro Giovanni XXIII – Centro Congressi “Giovanni XXIII”  
**“Strumenti”**  
Presiede: **S. Di Nuovo**
- Sala Muccin – Centro Congressi “Giovanni XXIII”  
**“Ritardo mentale”**  
Presiede: **R. Vianello**
- Pausa pranzo
- 14:30 Teatro Comunale - **Simposio “Concezioni implicite dell'intelligenza, del sé e dell'imparare: quale ruolo nei problemi dell'apprendimento?”**  
**A cura di A. Antonietti**  
*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*
- 14:30 **Sessioni parallele**  
Sala Luciani – Centro Congressi “Giovanni XXIII”  
**“Esperienze e Interventi”**  
Presiede: **C. Cornoldi**
- Sala Muccin – Centro Congressi “Giovanni XXIII”  
**“Linguaggio”**  
Presiede: **P. E. Tressoldi**
- Sala Teatro Giovanni XXIII – Centro Congressi “Giovanni XXIII”  
**“Autismo”**  
Presiede: **S. Buono**
- 16:30 Cortile grande – Centro Congressi “Giovanni XXIII”  
**Sessione Poster con gli Autori 3**
- 17:30 Teatro Comunale - **Consensus Conferences – Linee guida sui DSA** (A cura di **C. Vio**)  
Interverranno: **Mario Marchiori** (Comitato Tecnico Nazionale AID)  
e **Claudio Tonzar** (consiglio nazionale dell'ordine degli psicologi)
- 18:10 Teatro Comunale - **Relazione a invito**  
**E. Micheli**  
*“Aspetti organizzativi e scelte di indirizzo scientifico per l'intervento psicoeducativo nell'autismo e disturbi confine”*  
Laboratorio Psicoeducativo “La Valle Agordina” - Belluno
- 18:50 Teatro Comunale: Assemblea soci AIRIPA (per i soli soci )

## **Sabato 20 Ottobre**

- 8:40 Teatro Comunale  
**Relazione a invito**  
**J. Pascual-Leone**  
*“Is cognitive giftedness expression of developmental intelligence?”*  
York University, Canada
- 9:50 Teatro Comunale  
**Simposio “Disturbi Specifici dell’ Apprendimento Motorio”**  
**A cura di S. Zoia**  
*S.C. di Neuropsichiatria Infantile, Dip. Clinica Pediatrica, I.R.C.C.S. Burlo Garofolo*
- 10:00 **Sessioni parallele**  
Sala Muccin – Centro Congressi “Giovanni XXIII”  
**“Calcolo-area logico matematica”**  
Presiede: **D. Lucangeli**
- Sala Luciani – Centro Congressi “Giovanni XXIII”  
**“Disturbi Specifici dell’ Apprendimento e Disturbo da Deficit d’ Attenzione e Iperattività”**  
Presiede: **A. Pepi**
- Sala Teatro Giovanni XXIII – Centro Congressi “Giovanni XXIII”  
**“Abilità di Lettura e Scrittura”**  
Presiede: **R. Cubelli**
- Pausa
- 12:30 Teatro Comunale  
**Simposio “Memoria e apprendimento matematico”**  
**A cura di : Sergio Morra e Maria Chiara Passolunghi**  
*Università di Genova e Università di Trieste*
- 13:00 **Sessioni parallele**
- Sala Teatro Giovanni XXIII – Centro Congressi “Giovanni XXIII”  
**“Dislessia”**  
Presiede: **B. Carretti**
- Sala Muccin – Centro Congressi “Giovanni XXIII”  
**“Apprendimento nell’ arco di vita”**  
Presiede: **C. Belacchi**
- 16:00 Teatro Comunale - Verifica ECM



## Indice

<i>Relazione Magistrale:</i>	<i>K. Cain “Children’s reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequences”</i>	» 9
<i>Simposio</i>	“Leggere e Comprendere”	»10
<i>Sessione A</i>	Strumenti	»13
<i>Sessione B</i>	Ritardo mentale	»17
<i>Simposio</i>	“Concezioni implicite dell’intelligenza, del sé e dell’imparare: quale ruolo nei problemi dell’apprendimento?”	»20
<i>Sessione C</i>	Esperienze e Interventi	»23
<i>Sessione D</i>	Linguaggio	»28
<i>Sessione E</i>	Autismo	»32
<i>Sessione F</i>	Sessione Poster	»35
<i>Sessione G</i>	Consensus Conferences – Linee guida sui DSA	»52
<i>Relazione Magistrale:</i>	<i>E. Micheli</i> <i>“Aspetti organizzativi e scelte di indirizzo scientifico per l’intervento psicoeducativo nell’autismo e disturbi confine”</i>	»69
<i>Relazione Magistrale:</i>	<i>J. Pascual-Leone “Is cognitive giftedness expression of developmental intelligence?”</i>	»71
<i>Simposio</i>	“Disturbi Specifici dell’ Apprendimento Motorio”	»72
<i>Sessione H</i>	Calcolo-area logico matematica	»75
<i>Sessione I</i>	Disturbi Specifici dell’ Apprendimento e Disturbo da Deficit d’Attenzione e Iperattività	»78
<i>SessioneL</i>	Abilità di Lettura e Scrittura	»83
<i>Simposio</i>	“Memoria e apprendimento matematico”	»88
<i>Sessione M</i>	Dislessia	»92
<i>Sessione N</i>	Apprendimento nell’arco di vita	»96



## **Relazione a invito**

**K. Cain**

University of Lancaster, UK

*Children's reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequences*

Reading comprehension is considered the ultimate aim of reading, but some children experience significant problems with text comprehension despite age-appropriate word reading skills. Children with poor reading comprehension differ from good comprehenders in many key text-processing skills, notably inference and integration, comprehension monitoring ability, and knowledge about story structure. Poor comprehenders also have impaired processing resources, e.g. working memory, proposed to underpin the implementation of these text-processing skills. In this talk, I will review my research examining the difficulties that are characteristic of this population, examine the evidence that impairments in these skills are causally related to reading comprehension difficulties, and present recent findings that shed light on the wider impacts that such deficits might have on literacy development.

**Simposio  
“Leggere e Comprendere”**

**A cura di R De Beni  
Università di Padova**

**Capacità linguistiche e comprensione del testo**

*Roberto Padovani<sup>o</sup> e Cristina Cacciari\**

<sup>o</sup> *Servizio di Neuropsichiatria Infantile, ASL di Modena*

\* *Dipartimento di Scienze Biomediche, Università di Modena e Reggio Emilia*

Esistono ipotesi differenti circa la natura delle difficoltà specifiche della comprensione del testo. Alcuni autori ipotizzano problemi metacognitivi (Cornoldi e Oakhill, 1996), altri individuano difficoltà di soppressione delle informazioni semantiche irrilevanti (Gernsbacher e Faust, 1995), altri ancora problemi linguistici a livello sintattico e lessicale (Nation e Snowling, 2000). Presentiamo una ricerca volta ad indagare le abilità di elaborazione delle espressioni idiomatiche in bambini di II e IV elementare con buone o scarse abilità di comprensione del testo. Abbiamo studiato i loro profili cognitivi e la loro capacità di utilizzare il linguaggio in tempo reale attraverso la rilevazione dei movimenti oculari, una tecnica utilizzata poco in età evolutiva (Padovani, 2006). Il compito sperimentale consisteva nell'indicare quale di quattro figure corrispondesse al significato di una storia udita contenente un'espressione idiomatica. I risultati mostrano che i bambini con buona o scarsa comprensione del testo utilizzano differenti strategie di elaborazione. I primi riconoscono precocemente la natura idiomatica della storia udita. Viceversa, i bambini con scarsa comprensione del testo interpretano la storia con strategie letterali di elaborazione che ostacolano la creazione di una rappresentazione semantica coerente. Alla base di queste differenze stanno più generali meccanismi di elaborazione linguistica quali: le abilità inferenziali, l'ampiezza e l'elaborazione lessicale, la comprensione sintattica del linguaggio.

**Memoria di lavoro, inibizione e disturbi della comprensione**

*Barbara Carretti, Santiago Pelegrina, Erika Borella e Elena Bonfioli*

*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova*

È ampiamente documentato che la memoria di lavoro è cruciale per spiegare le differenze individuali nella comprensione del testo. Inoltre, è stato dimostrato che in compiti di memoria di lavoro i cattivi lettori hanno difficoltà ad inibire informazioni che non sono più rilevanti. Tuttavia, generalmente come misura di inefficacia dei meccanismi di inibizione vengono utilizzate misure

interne alle prove di memoria di lavoro, vale a dire gli errori di intrusioni. È possibile quindi chiedersi se in altre misure di inibizione, i cattivi lettori mostrino prestazioni deficitarie, quindi meccanismi inefficaci di inibizione. Seguendo la proposta di Friedman e Miyake (2004), i quali hanno dimostrato che il costrutto di inibizione può essere distinto in almeno due componenti, l'obiettivo del nostro lavoro è stato quello di studiare se il deficit di inibizione dei cattivi lettori è generale a tutte le funzioni o è specifico

### **Esiste un disturbo di comprensione da testo scritto**

*Giacomo Stella\* ed Enrico Guidoni^*

*\*Università di Modena e Reggio Emilia e ^Unità di Neuropsicologia ASMN Reggio Emilia*

Verrà presentata l'ipotesi che il Disturbo di comprensione del testo scritto possa essere la conseguenza dello sforzo di decodifica prodotto anche nella dislessia compensata. La difficoltà di comprensione abitualmente non è presente nei dislessici nella scuola primaria, mentre si riscontra più frequentemente nei soggetti dislessici nella scuola secondaria. Se confermata dai dati clinici, questa tendenza potrebbe indicare una caratteristica evolutiva del disturbo di lettura. Vengono esaminati fattori linguistici che potrebbero spiegare questo fenomeno e vengono messe a confronto prestazioni che potrebbero giustificare l'identificazione di un disturbo specifico di comprensione associato a un disturbo di decodifica, ancorché lieve.

### **Alterazioni della comprensione del testo per lesioni cerebrali: esperimenti naturali per validare modelli teorici**

*Valeria Abusamra*

*Università di Buenos Aires  
Servicio de Neuropsicología Hospital Eva Perón.  
Argentina*

Right brain damage causes significant difficulties as regards text organization and comprehension. Although patients with right brain damage know and retain the formal aspects of language, there are disturbances in their ability to apprehend context, which is necessary for efficient verbal communication.

Only in the last twenty years have aspects of discourse in neurologically impaired individuals been systematically investigated. It has been demonstrated that patients with damage to the right hemisphere have problems understanding both the overall meaning of stories and non-literal

meanings (such as metaphors, indirect speech acts and sarcasm) and in making appropriate inferences.

Their productions are characteristically non-informative, tangential, repetitive, intrusive and irrelevant.

Discourse studies are very heterogeneous in terms of methodological approaches, the patient population, and the aspects of discourse investigated.

We present evidence gathered from three patients with right brain damage who were evaluated with the MEC Protocol (Joanette et al., 2004), which detects verbal communicational impairments.

### **Individual differences in children's inference and integration skills: the role of memory**

*Kate Cain*

*University of Lancaster, UK*

This paper examines the inference and integration difficulties experienced by children with poor reading comprehension and considers possible causes of these difficulties and their implications. Inference and integration skills are crucial to good text comprehension: the reader must make links between sentences in the text and inferences about different events and actions to make the text cohere. Inference making also enables the reader to learn from context as they read: for example, inference from context is considered an important mechanism for vocabulary acquisition. I will present data investigating the range of inference making difficulties experienced by children with poor reading comprehension and examine the source of these difficulties: limitations in general knowledge, strategic knowledge, and memory. The data suggest that working memory, but not short-term memory, limitations underpin the inference making difficulties of poor comprehenders. Recent data reveal how these inference-making difficulties may impact on learning from text.

## **Sessioni Parallele**

### **A “Strumenti”**

Presiede: S. Di Nuovo  
*Università di Catania*

#### **A.1 “Pronti per leggere?”: Proposta di un protocollo di valutazione dei prerequisiti dell'apprendimento della lingua scritta.**

B. Cerri\*, S. Mazzotti\*, M.V. De Pascale\*, F. Pierini\*, P. Cipriani° e D. Brizzolara°.

*\*Irccs "Stella Maris", Pisa, ° Dipartimento di N.P.I., Università di Pisa*

smazzotti@inpe.unipi.it

I prerequisiti necessari per l'apprendimento della lingua scritta sono da anni al centro dell'interesse dei ricercatori. Sulla base di numerose ricerche che sottolineano il coinvolgimento di diverse componenti cognitive nell'apprendimento della lingua scritta, e dei più recenti approcci teorici, è stato da noi elaborato uno strumento di valutazione dei prerequisiti dell'apprendimento della lingua scritta. Questo protocollo si compone di 32 prove relative a prerequisiti verbali e non verbali.

La prova è stata somministrata ad un campione di 175 bambini suddivisi in due gruppi frequentanti rispettivamente l'inizio e la fine dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Il secondo gruppo è stato nuovamente testato in prima elementare con prove standardizzate di lettura (rapidità/correttezza), al fine di evidenziare una possibile correlazione tra i risultati del test e le successive abilità di lettura maturate.

Sulla base dei risultati si è cercato di estrapolare le prove che sono risultate significativamente più predittive dell'apprendimento del linguaggio scritto, per creare un valido protocollo di screening in età prescolare e un utile strumento di diagnosi precoce nei bambini con ritardi o difficoltà nelle prime fasi dell'apprendimento.

#### **A.2 Le nuove prove avanzate MT**

G. Friso, C. Cornoldi e A. Pra Baldi

*Università degli Studi di Padova*

gianna.friso@tin.it

In questo lavoro vogliamo presentare una “Nuova Batteria” di prove che permetta di valutare le abilità di lettura, comprensione e di matematica in ragazzi di scuola superiore.

Le prove sono state costruite con l'intento di fornire agli operatori uno strumento di valutazione che consenta, attraverso il confronto con i dati normativi di riferimento, di stabilire quanto la prestazione di un soggetto si discosti dalla competenza attesa rispetto al suo livello di scolarità.

La batteria si differenzia per due livelli A e B rispettivamente per la prima e seconda superiore e si compone di due parti: Parte collettiva, Parte individuale.

La parte collettiva può essere svolta da più studenti contemporaneamente, ad esempio in classe, mentre la parte individuale va somministrata singolarmente.

Per la costruzione delle prove di comprensione ci siamo rifatti alle prove avanzate MT esistenti di Cornoldi, Pra Baldi e Rizzo (1991), la scelta della prova di lettura e in particolare di matematica è stata ideata pensando ai livelli di conoscenze e competenze necessarie per gli allievi del biennio della scuola superiore.

La somministrazione è avvenuta su circa 300 ragazzi, in alcune classi di diversi Istituti d'Italia.

I dati emersi saranno oggetto del lavoro proposto.

#### **A.3 Il set di Cycowicz per la valutazione delle abilità di denominazione: dati normativi**

A. Pelosi, G. Bortolotti, G. Calderone, S. Negri, G. Michelini e M. Pinelli.

*Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Parma*

annalisa.pelosi@libero.it

Accertare una disabilità cognitiva richiede un confronto oggettivo della performance del soggetto con le prestazioni normative di un gruppo di riferimento. Cychowicz *et al.* (1997) hanno proposto un set di 400 stimoli iconici standardizzati (oggetti e animali), utilizzabili per valutare deficit percettivi, mnemonici e linguistici, validato in differenti contesti culturali. Il presente contributo fornisce i dati normativi italiani per il set, raccolti in: 199 adulti, 51 anziani e 160 bambini (6-10 anni), di madrelingua italiana e normale livello cognitivo; 76 adulti con diagnosi di ritardo mentale. Sono stati ottenuti dati relativi a: concordanza di denominazione, familiarità, variabilità ed accordo sull'immagine, età di acquisizione di ogni item. Percentuali di accordo sul nome insoddisfacenti sono state riscontrate solo per l'8.7% delle figure tra gli adulti e per l'11% tra i bambini. Nel complesso, i dati indicano il set come utile fonte di stimoli, utilizzabile anche nell'ambito italiano sia per ricerca sia in campo clinico.

#### **A.4 Costruzione di un questionario autovalutativo del Senso di comunità in corsi on line**

V. Perrucci, S. Cacciamani e G. Balboni

*Università degli studi della Valle d'Aosta*

vittore.perrucci@unipd.it

Il senso di comunità è determinante per il successo scolastico. Ciononostante, poche sono le scale di valutazione del costrutto in corsi *on line* e nessuna che ne misuri tutte le sottodimensioni del modello di McMillan e Chavis (1986). A fronte di tali lacune, stiamo predisponendo un questionario autovalutativo del costrutto per corsi universitari italiani *on line*.

Gli items di cinque questionari utilizzati in letteratura sono stati adattati e classificati da due giudici indipendenti in accordo alle sottodimensioni del modello: 1. Appartenenza (definita da: Confini, Sicurezza emotiva, Identificazione, Investimento personale, Sistema simbolico comune); 2. Influenza; 3. Integrazione e appagamento dei bisogni; e 4. Condivisione emotiva (Contatti, Qualità d'interazione, Esperienza condivisa, Condivisione di eventi salienti, Investimento emotivo, Effetti degli onori, Legame spirituale). Laddove si è riscontrato un basso indice d'accordo, si sono costruiti nuovi items. Per ciascun item, esperti ne stanno valutando validità di contenuto, chiarezza e l'applicabilità della scala Likert prevista.

#### **A.5 Perché è importante studiare? Il card sort come strumento di misura della motivazione**

C. Ravazzolo\* e A. Moè°

\**Direzione Didattica 2^ Circolo Belluno;*

°*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova*

angelica.moè@unipd.it

Nel tempo sono stati sviluppati diversi strumenti auto-valutativi e svariate tecniche proiettive atti a studiare l'uno o l'altro costrutto motivazionale, dal punto di vista del ricercatore. Più raramente si sono indagate le motivazioni liberamente espresse.

Prendendo spunto da un lavoro di ricerca di Elliott, abbiamo pensato di proporre a 21 ragazzi di età compresa fra i 10 e i 12 anni, di cui 7 con difficoltà d'apprendimento (2 certificati) una tecnica di valutazione della motivazione basata sul card sort e che esamina il punto di vista dei ragazzi. Sono quindi state individuate le 5 motivazioni più importanti per cui studiare e le 3 più irrilevanti. I dati ottenuti hanno evidenziato interessanti differenze fra bambini con o senza disturbo nelle motivazioni espresse. I risultati suggeriscono i motivi su cui gli operatori possono fare leva e danno qualche – anche inaspettata – indicazione su quali motivazioni risultano essere irrilevanti per i ragazzi.

#### **A.6 I dati normativi sulla prova di Abilità di lettura sublessicale**

A. M. Re, S. Cazzaniga, G. Englaro e C. Cornoldi

*Servizio Disturbi dell'Apprendimento, DPG, Università di Padova*

annamaria.re@unipd.it

La prova di *Abilità di lettura sublessicale* è stata creata come strumento di valutazione del livello di lettura sillabica, all'interno del programma presentato in *Dislessia e trattamento sublessicale* (Cazzaniga, Re, Poli, Cornoldi, Tressoldi, 2005). La prova, costituita da 100 elementi (sillabe piane, di tre lettere e suffissi più frequenti nella lingua italiana), è stata pensata come spunto per ipotizzare un percorso riabilitativo costruito *ad hoc* per il bambino e come strumento per la verifica post-training dei miglioramenti, in termini di correttezza e di rapidità. Per questo, inizialmente, la prova è stata pubblicata senza realizzarne una validazione normativa. Tuttavia, durante l'assessment diagnostico, la scheda è stata frequentemente utilizzata per completare la valutazione della lettura strumentale. Si è quindi evidenziata la necessità di potersi affidare a norme statistiche per valutare nel modo più corretto possibile la prestazione.

La prova è stata somministrata a un ampio campione di alunni, dalla prima elementare alla prima media, insieme alla prova 4 della *Batteria per la valutazione della dislessia e disgrafia evolutiva* (Sartori, Job, Tressoldi, 1995). Vengono presentati i dati normativi raccolti.

### **A.7 Aggiornamento delle norme italiane del test delle matrici progressive colore (cpm) di raven per bambini dai 4 agli 11 anni**

G. Scalisi<sup>o</sup>, C. Belacchi\*, E. Cannoni<sup>o</sup> e C. Cornoldi<sup>^</sup>

<sup>o</sup> Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione Università di Roma "Sapienza"

\* Istituto Di Psicologia "L. Meschieri" Università Di Urbino "Carlo Bo"

<sup>^</sup> Dipartimento di Psicologia Generale Università di Padova

carmen.belacchi@uniurb.it

Tra i test di massima performance le Matrici Progressive Colore di Raven (*Coloured Progressive Matrices*, CPM, Raven, 1947) costituiscono uno degli strumenti più conosciuti nel mondo e sicuramente uno dei più diffusi per la valutazione del ragionamento logico non verbale, componente fondamentale dell'intelligenza, che consente di ottenere una stima del livello intellettuale indipendente da fattori culturali.

Obiettivo del presente lavoro è fornire un aggiornamento delle norme italiane del test, basate su un campione più ampio rispetto ai dati normativi attualmente disponibili (Pruneti, 1985; Pruneti e coll., 1996). A tale scopo le CPM sono state somministrate a circa 4500 bambini di età compresa tra i 4 e gli 11 anni, frequentanti scuole dell'infanzia e primarie distribuite sul territorio nazionale. Le nuove norme sono state calcolate considerando gruppi di bambini suddivisi per intervalli di età di 6 mesi. Per ogni fascia di età è stata inoltre valutata separatamente la prestazione alle serie A, Ab e B che compongono il test.

### **A.8 Valutare i processi cognitivi nei disturbi dell'apprendimento**

S. Taddei\*, E. Chillé\*, F. Venditti\*\* e E. Venturini\*\*

\*Dipartimento di Psicologia, \*\*Università di Firenze

stefano.taddei@psico.unifi.it

In letteratura si rileva che per la valutazione dei Disturbi dell'Apprendimento (LD) sembra opportuno identificare i deficit cognitivi che possono spiegare le difficoltà di lettura e scrittura (Dombrowsky, Kamphaus e Reynolds, 2004; Joseph, Mc Cachran e Naglieri, 2003; Mather e Gregg, 2006). In tal senso, si rende necessario valutare specifici processi psicologici che stanno alla base del funzionamento intellettuale umano, come definiti dalla teoria Pianificazione, Attenzione, Simultaneità e Successione (PASS; Das, Naglieri e Kirby, 1994), operazionalizzata nel Das-Naglieri Cognitive Assessment System (CAS). A sostegno della capacità discriminativa dello strumento, gli autori hanno riscontrato punteggi sotto la media nella Successione in profili LD. Scopo del presente contributo è descrivere e discutere i profili cognitivi di 14 soggetti con diagnosi di LD e verificare se una debolezza nel processo Successione sia implicata nella lettura e scrittura. Vengono descritti i profili dei soggetti al CAS, e si rilevano, come ipotizzato, punteggi sotto la media nel processo Successione.

## **A.9 Strumenti di osservazione a confronto: uno studio pilota**

A. Tonarelli, M. Pinelli e G. Michellini

*Università degli Studi di Parma – Facoltà di Psicologia – Dipartimento di Psicologia*  
mpinelli@unipr.it

In uno studio pilota di tipo longitudinale sono state confrontate tre modalità di valutazione per verificarne la coerenza: l'osservazione sistematica condotta nel domicilio del bambino; la somministrazione del test di Uzgiris-Hunt (1979) da parte di un esaminatore esperto; la Scala di Valutazione Comportamentale (SVC: Laicardi, 1998), compilata dalle madri di 5 neonati (3 femmine e 2 maschi). I bambini, dai 3 ai 15 mesi, venivano valutati trimestralmente in sessioni comprendenti: 1) gioco libero madre-bambino; 2) test Uzgiris-Hunt; 3) SVC80 (compilata dalle madri). È stata valutata la correlazione ( $\rho$  di Spearman) tra le scale del test Uzgiris-Hunt, l'area della Conoscenza della SVC e la frequenza di interazioni sincrone rispetto alle interazioni complessive. Nonostante l'esiguità del campione renda i risultati ottenuti solo suggestivi per ulteriori ricerche, i dati non sembrano al momento confortanti nel garantire l'oggettività delle misurazioni effettuate con gli strumenti utilizzati, ad eccezione della Scala I del test di Uzgiris-Hunt.

## **B “Ritardo mentale”**

Presiede: R. Vianello  
Università di Padova

### **B.1 Rapporto tra intelligenza fluida, competenza definitoria e working memory in un gruppo di giovani adulti con ritardo mentale**

C. Belacchi\*, G. di Domenico, B. Carretti° e C. Cornoldi°

\* *Istituto di Psicologia “L. Meschieri” Università di Urbino “Carlo Bo”*

° *Dipartimento di Psicologia generale Università di Padova*

carmen.belacchi@uniurb.it

La componente del controllo attentivo della working memory è risultata coinvolta nelle prestazioni di soggetti con sviluppo tipico, in età evolutiva ed adulti, sia in compiti di intelligenza fluida, misurata con le Matrici Progressive di Raven (Unsworth e Engle, 2005; Belacchi, Carretti e Cornoldi, 2007), sia in compiti di competenza definitoria, misurata con la Scala Benelli e Belacchi (1999) (Belacchi, Pantaleone e Benelli, 2006).

A 14 partecipanti affetti da ritardo intellettivo di grado lieve e moderato, con un'età media di 32 anni (23-42), sono state somministrate le Matrici Progressive di Raven – Forma Colore, una batteria di compiti di memoria a controllo attentivo crescente e una lista bilanciata di 24 parole da definire. I risultati hanno evidenziato che, anche nel ritardo cognitivo, le prestazioni di intelligenza fluida e di abilità definitoria correlano sia tra loro che con le prove di controllo attentivo; inoltre alcune di queste ultime predicono in maniera significativa tali prestazioni.

### **B.2 Strumenti per la rilevazione delle competenze scolastiche nella disabilità intellettiva**

S. Buono \*, M. Macri\*, S. Di Nuovo°

\**IRCCS Oasi Maria SS. – Troina (EN)*; ° *Università di Catania*

fbuono@oasi.en.it

La disabilità intellettiva comporta difficoltà nell'acquisizione delle competenze scolastiche che necessitano di essere valutate con appositi strumenti, al fine di programmare adeguatamente gli obiettivi degli interventi educativi individualizzati.

Prendendo spunto dalla tassonomia di Baroff (1992), sono state elaborate delle tabelle che riportano i livelli di apprendimento scolastico, espressi attraverso competenze osservabili, che ci si possono aspettare nelle persone con disabilità intellettiva in relazione all'età mentale e con riferimento a tre aree fondamentali: competenze di lettura e comprensione del testo, competenze di scrittura e competenze logico-matematiche.

A partire da questi risultati è stata messa a punto una scheda per il rilevamento delle competenze che utilizza, a partire da età cronologiche da 4 a 10 anni, specifici items che si ipotizzano discriminanti per le diverse classi di età.

La verifica di questa capacità discriminativa è stata programmata in un campione di soggetti normali delle età indicate, e in gruppi di persone con disabilità intellettive di età mentale corrispondente.

### **B.3 Memoria di lavoro e apprendimenti scolastici nella sindrome di Down**

S. Lanfranchi e R. Vianello

*Università di Padova. Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione.*

silvia.lanfranchi@unipd.it

Studi precedenti (Lanfranchi et al., 2004, Lanfranchi e Vianello in press) relativi alla memoria di lavoro nella sindrome di Down hanno mostrato la presenza di un deficit sia nell'attività del loop fonologico che soprattutto in quella dell'esecutivo centrale. E' stato dimostrato che nello sviluppo tipico la memoria di lavoro è strettamente connessa sia con le abilità di lettura che con quelle

matematiche (e.g., Leather e Henry, 1994). E' stato inoltre rilevato che le relazioni tra le varie componenti della memoria di lavoro e le abilità di lettura possono essere diverse nello sviluppo tipico ed in popolazioni atipiche, quali le difficoltà di apprendimento (Bayliss et al., 2005). Sulla base di queste considerazioni il presente lavoro si propone di analizzare le relazioni tra le componenti della memoria di lavoro, gli apprendimenti scolastici e le abilità matematiche in un gruppo di 18 individui con sindrome di Down a confronto con 18 bambini con sviluppo tipico di pari età mentale. I risultati saranno discussi in relazione al profilo cognitivo della sindrome di Down evidenziando criticamente le differenze tra sviluppo tipico e atipico.

#### **B.4 Schede di osservazione strutturata per l'inserimento lavorativo di disabili adulti**

F. Mucelli e S. Tomaselli

Associazione "Casa del Girasole" ONLUS San Donà di Piave  
iostrafede@hotmail.com, casadelgirasole@interfree.it

L'attuale quadro legislativo e normativo nazionale (leggi 104/92, 68/99) e regionale del Veneto (legge 16/2001, 22/2002, DGRV 3953/2001) e l'impegno del privato sociale stanno favorendo l'ingresso nel mondo del lavoro di molti soggetti diversamente abili: questo coinvolge vari attori quali le famiglie, i Centri di Formazione Professionale (CFP), i Centri Diurni per Disabili (CEOD), i Centri per l'impiego e i Servizi per l'Inserimento Lavorativo (SIL) delle aziende U.L.S.S.. Per effettuare un'osservazione strutturata dei vari tipi di inserimento possibili (stage, borsa lavoro, assunzioni, inserimenti sociali), sono state create delle specifiche schede quantitative e qualitative (Mucelli e Tomaselli, 2005) giunte ora alla versione definitiva e riguardanti 6 aree (autonomia, cognitiva, relazionale, attenzione/affaticabilità, rinforzi, lavorativa). Questo, nell'ottica di ridurre i fallimenti, valutare i miglioramenti della persona disabile, cogliere le abilità del singolo e i suoi fabbisogni formativi. Verranno presentati i dati raccolti in questi 2 anni che indicano l'utilità e la funzione educativa dello strumento elaborato.

#### **B.5 Strategie di memoria di adolescenti e giovani adulti con difficoltà cognitive**

S. Rosa e P. L. Baldi

Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano  
pier.baldi@unicatt.it

Questa ricerca è in larga parte una replica di quella presentata al "Congresso AIRIPA" del 2006, il cui scopo era il confronto fra alcune strategie di codifica, ai fini dell'efficacia del ricordo di nomi di oggetti, su un gruppo di partecipanti con diagnosi di ritardo mentale medio-lieve.

Partecipanti: 12 adolescenti e giovani adulti, di età variante dai 15 ai 24 anni, con un Q.I. medio di 54 (D. S. = 18).

Si è richiesta la memorizzazione dei nomi di oggetti di uso comune in 8 diverse sessioni. In ogni sessione, i nomi potevano essere memorizzati attraverso quattro strategie: ripetizione subvocalica, raggruppamento dei nomi in categorie, costruzione di una frase (racconto) per mezzo di tali nomi, rappresentazione unitaria degli oggetti ad essi corrispondenti per mezzo di un'immagine mentale. In ogni sessione, ai partecipanti veniva indicato il tipo di strategia da utilizzare; l'assegnazione dei partecipanti alle condizioni (le quattro diverse strategie) è avvenuta secondo la tecnica di controbilanciamento del quadrato latino. Per ogni sessione sono state richieste quattro rievocazioni: a breve termine (subito dopo la presentazione del materiale da ricordare), a distanza di un'ora, di 24 ore, di 30 giorni. Per impedire che si verificassero effetti d'interferenza, nessuna sessione è iniziata prima della quarta e ultima rievocazione (30 giorni) dei nomi della precedente.

Risultati e conclusioni

Sui dati ottenuti sono state condotte: 1. l'analisi della varianza non parametrica di Kruskal-Wallis, per  $K \geq 3$  campioni indipendenti, sui dati delle quattro strategie, per ciascuna delle 8 sessioni, rispettivamente a breve termine, a distanza di un'ora, di 24 ore e di 30 giorni; 2. l'analisi della varianza non parametrica per di  $K \geq 3$  campioni dipendenti di Friedman sui dati a breve termine, a distanza di un'ora, di 24 ore e di 30 giorni per ciascuna delle strategie e per ognuna delle 8 sessioni.

Rispetto al precedente esperimento, l'analisi della varianza di Kruskal-Wallis ha fatto registrare una maggiore efficienza delle strategie di categorizzazione e di rappresentazione attraverso immagini mentali e l'analisi della varianza di Friedman fra i tempi di rievocazione ha messo in luce una perdita di materiale più contenuta.

## **B.6 Competenza sintattica in soggetti con Sindrome di Klinefelter**

M. Vernice\*, A. Cremante\*\*, F. Clerici° e A. Verri°

\*Dipartimento di Psicologia, Università di Pavia;°Laboratorio di Psicologia Cognitivo Comportamentale IRCCS Fondazione Istituto Neurologico Mondino, Pavia  
mirta.vernice@unipv.it

Nei soggetti con sindrome di Klinefelter (XXY, XXYY, XXXXY) sono stati riscontrati deficit linguistici, documentati da un QIV<QIP e disturbi specifici d'apprendimento nella lettura e scrittura (Visootsak, 2007). Tuttavia manca ancora una adeguata valutazione del profilo linguistico dei soggetti con questa sindrome.

15 pazienti con sindrome di Klinefelter (KS), età 16-34, sono stati valutati con una serie di batterie cognitive e linguistiche (WAIS, CPM, PPVT, Prova di valutazione della comprensione linguistica, Test della dislessia e della disortografia evolutiva) e adattive (Vineland, ABI). I KS hanno ottenuto punteggi significativamente inferiori rispetto alla media, rivelando un livello cognitivo che si attesta tra il RM lieve e il low average cognitivo.

Al campione di KS è stato somministrato un esperimento di psicolinguistica volto a valutare l'uso e la riproduzione di strutture sintattiche complesse (passivi) precedentemente ascoltate, secondo la metodologia del priming sintattico (Branigan et al., 1995). Tale tecnica sperimentale è stata ampiamente impiegata in letteratura per investigare i processi di attribuzione dei ruoli tematici (per esempio, agente e paziente) e di scelta sintattica (attivo o passivo), in parlanti sani, in afasici e in soggetti in età evolutiva. Dal confronto con un gruppo di 24 controlli di equivalente età cronologica, è emerso che i KS dimostrano una preferenza per opzioni sintattiche più semplici (attivi o passivi troncati) e scarsa competenza nell'interpretare e riprodurre l'informazione sintattica quando essa è ambigua. I risultati verranno discussi in riferimento ai più recenti modelli di produzione del linguaggio proposti per i parlanti sani.

## **B.7 La valutazione dinamica del potenziale di apprendimento nel ritardo mentale**

T. Zagaria, M.T. Amata e S.Buono

*IRCCS Oasi Maria SS. – Troina (EN)*

fbuono@oasi.en.it

La valutazione dinamica del potenziale di apprendimento rappresenta una procedura diagnostica, i cui fondamenti teorici si possono riscontrare nel concetto di "Zona di Sviluppo Prossimale"(ZSP) di Vygotskij e nella teoria dell'Esperienza di Apprendimento Mediato di Feuerstein. Conoscere l'ampiezza del potenziale di apprendimento è fondamentale ai fini dell'insegnamento; un bambino con un'ampia ZSP, infatti, necessita di minore aiuto rispetto al bambino con una ZSP ristretta e beneficia maggiormente della mediazione. Poiché la ZSP non è omogenea in tutti i domini è, inoltre, possibile porre una diagnosi differenziale per area di competenza e personalizzare pertanto gli insegnamenti.

Il presente studio si è posto l'obiettivo di rilevare il potenziale di apprendimento in un campione costituito da persone con funzionamento intellettivo limite, ritardo mentale lieve e ritardo mentale medio, con età mentale compresa tra 6 e 8 anni. Gli strumenti applicati sono stati estrapolati dalla batteria LPAD, ideata da Feuerstein e applicati secondo la modalità test-apprendimento-retest, con lo scopo di valutare il potenziale di apprendimento in compiti afferenti a specifici domini cognitivi: abilità astratte, visuo-motorie e memoria. I diversi gruppi sono stati confrontati rispetto all'ampiezza dell'effetto immediato dell'apprendimento, la qualità e quantità di mediazione richiesta durante la fase di training, la possibilità di transfer intra-dominio.

## **Simposio**

### **“Concezioni implicite dell'intelligenza, del sé e dell'imparare: quale ruolo nei problemi dell'apprendimento?”**

**A cura di A. Antonietti**

#### **Introduzione**

*A. Antonietti*

*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Il simposio intende proporre riflessioni teoriche, dati di ricerca ed esempi di intervento accomunati dalla convinzione che il modo con cui studenti, insegnanti e genitori concepiscono le abilità e i processi fondamentali dell'imparare può influire sul determinarsi di difficoltà di apprendimento. La rilevazione delle rappresentazioni che gli attori della scuola sviluppano e la loro condivisione o messa discussione possono però anche contribuire a individuare piste per la soluzione di tali difficoltà.

#### **La rappresentazione dell'intelligenza: un themata persistente**

*Felice Carugati e Patrizia Selleri*

*Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Facoltà di Psicologia, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

Nell'ambito delle ricerche sulle rappresentazioni dell'intelligenza e delle pratiche educative già documentate (Mugny e Carugati, 1985; Carugati e Selleri, 2004), questo contributo riferisce sulle caratteristiche di un campione di madri dell'Emilia Romagna e delle Marche, con figli iscritti nella scuola secondaria inferiore e superiore, campione al quale è stato somministrato un questionario analogo a quello già utilizzato con un campione di insegnanti donne dei medesimi cicli di studi (Carugati e Selleri, 2004). L'obiettivo è quello di documentare la persistenza nell'arco di un venticinquennio di un'organizzazione sostanzialmente stabile delle rappresentazioni oggetto dello studio. I risultati raccolti confermano le previsioni avanzate. I risultati sono discussi nel quadro della tematica proposta da Moscovici (Moscovici e Vignaux, 1994) sulla presenza di Themata generali caratterizzanti la cultura moderna: l'intelligenza è qui discussa come uno dei Themata costitutivi dell'universo simbolico dello sviluppo umano e dell'educazione.

## **Le rappresentazioni delle abilità incrementale ed unitarie nell'apprendimento: una prospettiva evolutiva**

*Annamaria Pepi e Marianna Alesi*

*Dipartimento di Psicologia, Università di Palermo*

I sistemi di rappresentazione delle abilità, incrementale ed entitario (Dweck, 1999), tendono ad influenzare sia la predisposizione ad apprendere sia i risultati scolastici raggiunti. La rappresentazione dell'intelligenza segue una diversa caratterizzazione nel corso dello sviluppo. Alle fasce d'età inferiore tale concezione si intende all'interno di categorie morali. A partire dalla fascia evolutiva dei 7/8 anni aumenterebbe gradualmente la consapevolezza dell'abilità come qualità interna maggiormente definita in termini normativi. In età adolescenziale tali diverse configurazioni del costrutto evolvono verso l'organizzazione più stabile di tratti di personalità.

Tali considerazioni vengono supportate dai risultati di tre studi da noi condotti. Il primo ha coinvolto 189 bambini frequentanti l'ultimo anno di scuola dell'infanzia, il secondo 387 bambini frequentanti il secondo ciclo della scuola primaria. Il terzo, svolto in collaborazione con Faria, ha coinvolto 1540 soggetti, di nazionalità italiana e portoghese, frequentanti l'ultimo anno di scuola secondaria di II grado e il primo anno di università.

### **Perché studiare queste cose? Dal valore dato all'apprendimento alla percezione di sé come soggetto che apprende**

*Angelica Moè*

*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova*

Le concezioni implicite verranno analizzate dal punto di vista della motivazione ad apprendere, con particolare enfasi al costrutto di 'valore' e alle percezioni di abilità. Si introdurranno le diverse accezioni di 'valore' e si illustreranno le relazioni con le percezioni di sé e con le concezioni entitarie o incrementali dell'apprendimento. Verranno contrapposte le teorie implicite che vedono l'apprendimento come dimostrazione delle proprie abilità a quelle secondo le quali lo scopo dell'apprendere è acquisire conoscenze e sviluppare nuove competenze. Poiché da queste contrapposte percezioni di sé come soggetto attivo o passivo dell'apprendere discende una visione dell'apprendimento come strumento di trasformazione e crescita oppure come semplice accumulo di nozioni e concetti, si affronteranno i legami fra queste concezioni implicite, il concetto di responsabilità per il proprio apprendimento e le reazioni all'insuccesso, con particolare riferimento agli stili attributivi, all'adeguatezza delle proprie percezioni di abilità e alle valutazioni di difficoltà del compito.

## **Percezione del burnout, concezioni dell'intelligenza e promozione del benessere negli insegnanti**

*Ottavia Albanese e Caterina Fiorilli*

*Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università Milano Bicocca*

Quali sono i fattori di rischio e di protezione per evitare il burnout e promuovere il benessere degli insegnanti? La nostra riflessione porta alle concezioni che gli insegnanti hanno dello sviluppo dell'intelligenza degli allievi (Albanese et al., 2004) e all'influenza che esse possono avere nel determinare la ricerca di sostegno sociale per risolvere le situazioni di burnout (Hebeisben, 2006). Soggetti della ricerca sono 40 insegnanti di scuola secondaria di II grado. Gli strumenti utilizzati sono: il Maslach Burnout Inventory (Maslach, 1981), il Questionario di Sostegno Sociale (Doudin et al., 2006), la Scala delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza (Albanese et al., 2004). La ricerca di sostegno fuori della scuola è risultata legata alla spersonalizzazione e alla mancata realizzazione personale. L'alto costruttivismo è legato allo stress emotivo, il basso costruttivismo alla spersonalizzazione. L'insegnante con alto costruttivismo cerca sostegno nel suo ambito professionale; l'insegnante con basso costruttivismo preferisce il sostegno extrascolastico o non cerca nessun sostegno.

## **Concezioni dell'apprendimento: i genitori esplorano le proprie credenze e quelle dei figli**

*Manuela Cantoia*

*Servizio di Psicologia dell'Apprendimento e dell'Educazione (SPAEE), Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

La difficoltà dei genitori nel seguire gli alunni nello studio domestico viene denunciata sempre più frequentemente: in alcuni casi si tratta di difficoltà organizzative, in altri di lacune in termini di conoscenze e strategie. All'interno di un progetto di formazione finalizzato a sostenere i genitori nell'esperienza scolastica dei propri figli, sono state indagate le rappresentazioni degli adulti ed è stato chiesto loro di indicare quale senso avesse l'apprendimento per i rispettivi figli iscritti alla scuola primaria e secondaria di I grado. L'esperienza ha permesso di approntare un modello di intervento per avvicinare i genitori alle difficoltà scolastiche dei figli, per incidere sul loro senso di autoefficacia rispetto alla possibilità di seguire i ragazzi nello studio e si è lavorato sulla coerenza di approccio al compito tra scuola e casa.

## Sessioni parallele

### C “Esperienze e Interventi”

Presiede: **C. Cornoldi**  
Università di Padova

#### **C.1 Effetti di un trattamento di tipo lessicale sulle abilità di lettura e di ortografia in bambini con DSA**

S. Baldi, M. Nunzi, M. Mella, M. Marcone e D. Tufarelli  
*IRCCS San Raffaele Pisana, Roma*  
silvia.baldi@sanraffaele.it

Lo scopo di questo studio è valutare gli effetti di un intervento riabilitativo di tipo lessicale in bambini con Dislessia e Disortografia Evolutiva. Lo studio riguarda 14 bambini con DSA a cui è stato proposto un trattamento riabilitativo di 3 mesi attraverso l'uso del software “Lettura Rapida” ([www.ivana.it](http://www.ivana.it)). Il trattamento ha previsto delle sedute individuali 1 volta a settimana e un protocollo domiciliare di circa 15 minuti al giorno. Le abilità di lettura e di ortografia sono state valutate in fase pre-test, post-test e in fase di follow-up (1 mese). Per valutare le variazioni tra pre e post trattamento e follow up è stata utilizzata l'analisi della varianza per misure ripetute (RM-ANOVA). Sono stati poi confrontati i risultati di questo studio con i risultati ottenuti attraverso altri metodi di trattamento in soggetti dislessici (Tressoldi et al, 2003). Dall'analisi dei dati emergono miglioramenti significativi nella lettura sia in termini di correttezza che di rapidità. Inoltre si riscontra una riduzione statisticamente significativa degli errori ortografici.

#### **C.2 Efficacia ed efficienza del trattamento combinato neuropsicologico-sublessicale per la dislessia evolutiva**

C. Chiesa e C. Mogentale  
*Studio di Psicologia dott.ssa C. Mogentale*  
carlamog@libero.it

Il presente studio offre un contributo alla ricerca sull'efficacia e sull'efficienza dei trattamenti per la dislessia evolutiva.

In particolare viene illustrato un modello di trattamento combinato neuropsicologico-sublessicale, che prevede di lavorare sia sulle abilità di decodifica (correttezza e rapidità di lettura) sia sulle componenti neuropsicologiche di base che fanno da prerequisito all'acquisizione degli apprendimenti scolastici, come l'attenzione e la memoria verbale e visuo-spaziale.

Vengono presentati i risultati relativi all'efficacia e all'efficienza del trattamento per la dislessia evolutiva ottenuti in un campione di 18 soggetti (attualmente in ampliamento), inclusi in un range di età che va dalla seconda elementare alla terza media. Si riporta, inoltre, l'efficacia del trattamento sulle varie patologie in comorbidità: la prestazione ai test per l'ortografia, il calcolo e il DDAI è aumentata di almeno una deviazione standard, rispettivamente nel 92% dei soggetti con disortografia, nel 40% dei soggetti con discalculia e nel 25% dei soggetti con DDAI.

#### **C.3 Il Laboratorio Didattico per il trattamento di alunni con difficoltà di apprendimento**

F. Del Bavero, A. Bacolla e G. Chiatti  
*Servizio di NPI ULSS n. 1 Belluno*

La ricerca ha lo scopo illustrare metodologia e risultati ottenuti con bambini che presentano difficoltà specifiche di apprendimento e sono in carico al Servizio di NPI.

I disturbi di apprendimento scolastico in soggetti intellettivamente normodotati assumono una rilevanza sociale le cui ricadute, in termini di costi e di investimento di risorse, richiedono la messa a punto di interventi articolati tra diverse agenzie.

A tale scopo, è stato messo a punto un progetto il cui aspetto innovativo è costituito dalla collaborazione sinergica delle seguenti istituzioni:

1. il Servizio NPI per la individuazione dei soggetti da trattare e la scelta della metodologia per la valutazione e l'intervento;
2. la Scuola per l' offerta degli spazi fisici e delle risorse per l' attuazione del training laboratoriale con l'assunzione temporanea di una psicologa a cui si affianca 3 insegnanti a rotazione;
3. il Comune per il finanziamento economico del Progetto, ivi compreso l' acquisto di software specifico;
4. l' Associazione Genitori per la promozione e il sostegno dell' iniziativa;
5. i Genitori dei minori per la prosecuzione del programma nel periodo di intervallo tra i due cicli di sedute laboratoriali.

Tempi di intervento: sedute trisettimanali in due cicli e per la durata complessiva di tre mesi.

Numero di bambini coinvolti: 8 bambini in età di scuola primaria.

Metodologia: personale specializzato effettua le valutazioni pre e post intervento e predispone i programmi individualizzati che vengono effettuati mediante l' utilizzo di software specifici.

Verranno presentati i risultati raccolti prima e dopo l'intervento e discussi in relazione agli interventi effettuati.

#### **C.4 Intervento su un caso di disgrafia, disturbo del calcolo e della composizione scritta**

N. De Toma e G. Lampugnani

nucciadetoma@inwind.it, giulia.lampu@inwind.it

Scopo dell'intervento è il miglioramento delle abilità di composizione scritta, e di calcolo orale e scritto, in un soggetto (F, 9 a. 1 m.), con disgrafia a causa di scarso automatismo delle prassie grafiche, scrittura testuale poco articolata, incertezza ortografica e difficoltà del calcolo automatizzato.

L'intervento, articolatosi per la durata di 5 mesi, per circa 2 ore settimanali, ha proposto l'utilizzo della videoscrittura, anche con sintesi vocale e correttore ortografico, valorizzando la motivazione della bambina all'uso del computer.

Per facilitare l'elaborazione del testo sono state utilizzate fiabe illustrate secondo momenti essenziali della narrazione, a supporto della produzione di testi riassuntivi, le 5 W in forma iconica, domande-stimolo per una prima strutturazione orale dei testi, formalizzazione orale guidata di ciascuna frase, strategie di prescrittura.

Per il calcolo mentale è stata curata l'automatizzazione del recupero di fatti numerici tramite supporto iconico, le abilità operative tramite l'uso del supporto digitale, strategie di approccio analitico-intuitivo, tabelle analogiche delle quantità.

Come prove iniziali e finali sono state utilizzate: ACMT per la classe quarta; Batteria per la Valutazione della Scrittura e Competenza ortografica (Tressoldi, Cornoldi); prove 4, 5 (Sartori, Job, Tressoldi); prove MT di Lettura e comprensione.

I risultati preliminari evidenziano un certo miglioramento nella produzione del testo e nella competenza ortografica, nella conoscenza del numero a livello semantico e sintattico, nel calcolo mentale, nel recupero di fatti numerici, nel giudizio di numerosità.

#### **C.5 “SASSI IN SPALLA” Esperienza di gruppo di auto-mutuo aiuto per ragazzi dislessici con i loro genitori**

M. Grimoldi

*Progetto Sassi in Spalla - 'Associazione Volontari per la Promozione Umana Villastanza di Parabiago (MI)*

mariogrimoldi56@libero.it

Motivazioni

L'idea di realizzare un percorso di sostegno concreto ai ragazzi, genitori e insegnanti è maturata in seguito a un corso di formazione che l'associazione V.P.U. ha tenuto per i genitori in collaborazione

con la Coop. “La Ruota” nella persona del dott Grimoldi responsabile del progetto “Hoana” (attivato dalla cooperativa stessa...legge) relativo alla dispersione scolastica in specie ai problemi di disturbi specifici dell’apprendimento (dislessia, discalculia, disgrazia, disortografia, ecc). Tale occasione ha messo in luce la problematicità dei rapporti che si creano nel nucleo familiare ed extra-familiare dei bambini con disturbo specifico dell’apprendimento ha sollecitato l’esigenza di impostare strategie adeguate per comprendere e fronteggiare le difficoltà che si determinano quotidianamente nell’ambiente scolastico ed extra-scolastico in generale tramite l’approccio dei gruppi di Auto-Mutuo Aiuto (AMA).

Si è operato sui diversi livelli ragazzi, genitori, insegnanti nella convinzione che non è possibile raggiungere gli obiettivi sotto-indicati se non si favorisce, tramite una comune metodologia, così da incoraggiare un lavoro collegiale per il superamento delle difficoltà enunciate.

Obiettivi:

1. Realizzazione e promozione di due gruppi di auto-mutuo aiuto: uno per ragazzi dislessici e l’altro per i loro genitori al fine di favorire il sostegno reciproco;
2. Valorizzare e sostenere le capacità genitoriali attraverso la condivisione, la riflessione, l’aiuto reciproco- l’autostima
3. Togliere le famiglie interessate da un’isolamento sociale e culturale per orientarle a promuoversi in comuni scelte progettuali
4. Aiutare i genitori a mantenere nei propri figli una positiva immagine di sé
5. Arginare ogni forma di deprezzamento di sé per prevenire l’insuccesso scolastico nei ragazzi;
6. Aiutare ad affrontare le difficoltà quotidiane nella gestione del tempo per conciliare la corretta e completa esecuzione dei compiti con la necessità di coltivare attività extra-scolastiche;
7. Creare un linguaggio di cooperazione tra scuola e famiglia in relazione alle difficoltà scolastiche

Descrizione delle attività:

1. Costituzione dell’equipe di riferimento composta da uno psicologo e due educatori con la collaborazione di personale volontario dell’Associazione per gli aspetti divulgativi e gestionali del progetto.
2. Divulgazione dell’iniziativa attraverso la collaborazione del dell’Ufficio Scolastico (CSA di Legnano).
3. Predisposizione degli strumenti necessari per gli interventi individualizzati e di gruppo sia di tipo tecnologico che bibliografico.
4. Allestimento degli spazi per gli incontri di auto-mutuo aiuto con i ragazzi, le famiglie e gli insegnanti.
5. Attivazione dei gruppi di auto-mutuo aiuto per i ragazzi, genitori, insegnanti
  - a. Per i ragazzi: incontri quindicinali di 2 ore
  - b. Per i genitori: incontri quindicinali di 2 ore
  - c. Per gli insegnanti: incontri bimestrali di 2 ore
6. Attivazione dello sportello di ascolto per i singoli nuclei famigliari
  - a. Per ogni nucleo è contemplato un monte ore di 4 ore nell’arco del progetto.
7. Verifica del cammino dei tre gruppi attivati
  - a. Per la seguente verifica si ipotizza una giornata di lavoro di 6 ore per i due gruppi (ragazzi, genitori) in contemporanea
8. Compilazione del questionario di gradimento dell’iniziativa per ragazzi, genitori, insegnanti.
  - a. Compilazione e scoring e valutazione 3 ore

Risultati attesi:

1. Aumentare la capacità dei ragazzi di vivere la famiglia e la scuola come ambiente accogliente e in grado di fornire apprendimenti attraverso la misurazione della riduzione degli insuccessi scolastici (a fronte della valutazione iniziale).
2. Creare maggior benessere all’interno della famiglia e della scuola.
3. Ottenere dati per una valutazione quantitativa (numero di contatti con le scuole, numero di ragazzi seguiti...) e qualitativa (miglioramento del percorso scolastico, della qualità dell’integrazione...) del servizio.

## **C.6 Verifica dell’efficacia di un programma di trattamento riabilitativo e metacognitivo per le difficoltà di apprendimento.**

F. Lazzarin, M. Murineddu, G. Artizzu, R. Bonni, I. Chiesi, P. Cinguino, M. Fiozzo, V. Guariento, A. Sommaciccio e S. Varotto

\*Cooperativa AKRAS, Servizio CRESCO.

federalazzarin@libero.it

Lo scopo di questo studio è di evidenziare l'efficacia del trattamento ambulatoriale per i disturbi specifici dell'apprendimento.

Il campione clinico è composto da 60 bambini/e e ragazzi/e, d'età compresa tra i 6 anni e i 15 anni, con una diagnosi di disturbo specifico o difficoltà di apprendimento scolastico.

I training erano rivolti a potenziare le seguenti aree: la lettura strumentale, con l'utilizzo del software WINabc 5.0 (Tressoldi 2005), il volume *Dislessia e Trattamento Sublessicale* (Cazzaniga et al, 2006); il calcolo matematico, con i volumi *Intelligenza Numerica* (Lucangeli et al, 2003) ed altri software didattici.

L'attività riabilitativa si svolgeva presso il Centro con incontri bisettimanali, della durata di 30 minuti ciascuno, per un totale complessivo di 4 ore mensili, per cicli di 3-6 mesi.

I bambini erano inseriti inoltre nel programma "Cresco", che li vedeva impegnati nello svolgimento dei compiti scolastici e in attività di potenziamento metacognitivo, in piccolo gruppo (4-5) seguito da uno psicologo-educatore, due volte a settimana per 2 ore ad incontro.

Vengono presentati i risultati ottenuti dal programma di riabilitazione e potenziamento, analizzando le prestazioni dei soggetti alle seguenti prove: negli apprendimenti specifici (*MT lettura*, velocità e correttezza, di Cornoldi et al 1995; *Batteria per la Dislessia e Disortografia Evolutiva*: prove 3,4,5-10,11,12, di Sartori et al, 1995; *Prove di Base AC-MT*, di Cornoldi et al, 2003) e nelle prove (Amos 8-15 anni: *Questionario di Attribuzione*, *Questionario sull'approccio di studio*, di Cornoldi et al 2005).

### **C.7 Il trattamento integrato del disturbo della lettura: esiti dell'utilizzo di tecniche per l'automatizzazione della lettura, dai processi di codifica del grafema alla lettura sublessicale.**

M.L. Tretti\*, F. Bellio<sup>^</sup> e C. Vio<sup>^</sup>.

\**Facoltà di Psicologia - Università degli Studi di Padova;*

<sup>^</sup>*Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile – San Donà di Piave (VE)*

lucina@tretti.it

Il trattamento integrato del disturbo della lettura: esiti dell'utilizzo di tecniche per l'automatizzazione della lettura, dai processi di codifica del grafema alla lettura sublessicale.

Il contributo si colloca all'interno della ricerca relativa alla stimolazione dei processi di automatizzazione della lettura in soggetti dislessici.

La ricerca ha lo scopo di verificare i cambiamenti che intervengono nelle prestazioni di lettura ad alta voce ed in alcune abilità considerate pre-requisito all'acquisizione della tecnica di decodifica, in seguito all'applicazione di due fasi di trattamento che prevedono l'impiego dei due software abilitativi, qui di seguito specificati.

Il trattamento è stato rivolto ad un gruppo di bambini con diagnosi di dislessia. La valutazione, effettuata prima e dopo ciascuna fase di trattamento, prevede oltre ai compiti di lettura del brano, di parole isolate e di non parole, altre tre prove: una prova di ripetizione di non parole e due prove di ricerca visiva di lettere e di triplette di lettere (PRCR-2 di Cornoldi et al.).

L'intervento abilitativo è stato programmato in due distinte fasi di trattamento. La prima è caratterizzata dalla proposta esclusiva di stimolazione attraverso il software "Occhio alla Lettera". La tecnica utilizzata dal software prevede l'impiego di una guida al movimento dell'occhio, costituita da un cursore luminoso, che procede a differenti velocità allo scopo di educare, in questo modo, la scansione oculare del bambino da sinistra a destra in attività di riconoscimento di lettere prima, di sillabe poi, associando nel contempo il suono dei grafemi presentati.

La seconda fase di trattamento viene effettuata attraverso il software "Winabc versione 5". Si tratta di esercizi di lettura "sublessicale" ad alta voce di brevi brani. La lettura sublessicale prevede la

presentazione al bambino di segmenti di parole (generalmente sillabe, ma anche morfemi) evidenziati che il bambino deve leggere ad alta voce cercando di formare la parola.

I dati fin qui raccolti consentono di confermare osservazioni precedenti secondo le quali stimolare l'analisi visiva di lettere e sillabe utilizzando entrambi i codici di processazione visivo e verbale, come previsto dall'utilizzo del primo software citato, favorisca, oltre ad un avvio ed incremento di velocità nella lettura di parole, non-parole e brano, anche un recupero nelle abilità di manipolazione fonologica e nella velocità di ricerca visiva. La successiva stimolazione sublessicale, poi, sembra determinare un incremento nella velocità di lettura superiore a quanto atteso dall'evoluzione naturale.

Un percorso di trattamento che preveda l'utilizzo in successione delle due tecniche indicate appare quindi efficace nel promuovere l'automatizzazione della lettura attraverso la stimolazione progressiva e lineare di unità progressivamente più ampie (grafemi, sillabe e morfemi, parole).

## D “Linguaggio”

Presiede: **P. E. Tressoldi**  
Università di Padova

### D.1 Competenza definitoria nei disabili visivi

C. Belacchi\* e J. Gordani

*Istituto di Psicologia “L. Meschieri” Università di Urbino “Carlo Bo”*  
carmen.belacchi@uniurb.it

Un problema tipico di questo deficit sensoriale è quello delle rappresentazioni semantiche in totale assenza di esperienza di stimoli meramente visivi, come i colori.

Si presenta una ricerca sulla competenza definitoria di soggetti con disabilità visiva per verificare se tale disabilità, nei diversi gradi in cui può manifestarsi, influenzi la rappresentazione ed espressione dei significati di termini linguistici. 20 adulti (ciechi congeniti, ciechi acquisiti, gravi ipovedenti) e ad un gruppo di controllo hanno definito 48 vocaboli di diverse categorie: classe grammaticale (nomi, verbi e aggettivi); domini semantici (concreti/astratti, emozioni e colori) e grado di immaginabilità (multisensoriali, visivi puri e uditivi puri). I risultati hanno mostrato che le prestazioni sono complessivamente migliori nei vedenti; che i termini in cui le differenze sono più tenui sono quelli uditivi e quelli multisensoriali; che infine la definizione dei colori è meno buona nei Non vedenti, in particolare nei ciechi e gravi ipovedenti congeniti.

### D.2 Effetti delle azioni manuali sulle vocalizzazioni di bambini di 12 mesi di età

A. Bello\*, P. Pettenati\*, S. Stefanini\*, P. Bernardis\*, V. Volterra<sup>^</sup> e M. Gentilucci\*

\* Dipartimento di Neuroscienze, Università di Parma;

<sup>^</sup> Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, CNR Roma  
aribello@unipr.it

Recenti studi hanno mostrato come l'esecuzione di azioni transitive, quali il prendere e il portare alla bocca, influenzi sia la cinematica della bocca che lo spettrogramma vocale di sillabe pronunciate in simultanea (Gentilucci et al. 2001, 2004). Si è ipotizzata l'esistenza di un sistema di doppio comando mano-bocca che trasferisce caratteristiche dell'azione a posture articolatorie della bocca. Scopo del presente lavoro è stato quello di verificare se tale sistema potesse essere implicato nelle prime fasi di acquisizione del linguaggio. Bambini di 12-13 mesi di età, situati in fase di lessico emergente, venivano coinvolti in questo studio. Gli stimoli utilizzati erano oggetti di legno di piccole e grandi dimensioni (2.5 e 4.5 cm per lato). La procedura sperimentale era la seguente: l'esaminatore mostrava un singolo oggetto per volta; questo oggetto veniva richiesto dal bambino (gesto di richiesta) che lo afferrava e lo manipolava (manipolazione). Le due attività motorie producevano generalmente vocalizzazione. È stata effettuata l'analisi dello spettrogramma della voce solo per le vocalizzazioni prodotte in accompagnamento alla manipolazione e al gesto di richiesta, quando il bambino fissava anche l'oggetto. In particolare, erano esaminati i valori medi della formante 1, della formante 2, del tono e dell'intensità della voce.

Dalle analisi dei risultati emerge che: 1). l'uso di una o due mani, durante la manipolazione, non era correlato alla dimensione degli oggetti; 2). la formante 1 era influenzata dalla dimensione dell'oggetto sia quando il bambino manipolava l'oggetto che quando produceva gesti di richiesta; 3). in entrambe le condizioni, la formante 1 era più alta quando l'attività era rivolta verso un oggetto grande rispetto a un oggetto piccolo. In breve, si può affermare che gli aspetti della manipolazione dell'oggetto venivano trasferiti alle posture articolatorie della bocca e queste venivano usate per comunicare (vocalizzazioni che accompagnavano i gesti di richiesta). Quindi i dati della presente ricerca sostengono l'idea di una stretta relazione esistente tra il primo sviluppo del linguaggio e diversi aspetti dell'attività manuale.

### **D.3 Arricchimento lessicale e disabilità visiva: l'importanza dell'esperienza**

C. Bonfigliuoli e M. Pinelli

*Università degli Studi di Parma*

bonfy10@inwind.it

Il bambino non vedente è in grado di conoscere solo ciò che può toccare; nel caso in cui non vengano fornite adeguate occasioni esperienziali, egli rischia di procedere più lentamente nello sviluppo pur possedendo buone capacità intellettive.

La ricerca ha coinvolto un ragazzo non vedente di 11 anni, il quale presentava evidenti deficit nell'area linguistico-espressiva, intesi come scarsità del lessico e difficoltà di esposizione e comunicazione.

L'intervento si configura come un disegno a soggetto singolo (ABAA'). Dopo la rilevazione della baseline di competenza descrittiva tramite una checklist di oggetti, somministrata a tutta la classe, il soggetto ha partecipato ad attività di tipo laboratoriale, finalizzate alla descrizione tramite i sensi residui. Nel post-test è stata somministrata una checklist equivalente per difficoltà alla precedente.

La curiosità conoscitiva e l'iniziativa comunicativa sono aumentate; le analisi grafiche e statistiche mostrano un miglioramento del soggetto nella checklist fra la prima e la seconda somministrazione, risultati che si sono mantenuti anche nel post-test. Infine il divario rispetto ai compagni è diminuito.

### **D.4 L'evoluzione dell'apprendimento della lingua scritta nei bambini con Disturbo Specifico di Sviluppo del Linguaggio**

C. Casalini\*, D. Brizzolarà\*<sup>^</sup>, A. M. Chilosi\*, F. Gasperini<sup>^</sup>, S. Mazzotti\* e P. Cipriani\*<sup>^</sup>

*\*Ircs "Stella Maris", Pisa, <sup>^</sup>Dipartimento di N.P.I., Università di Pisa*

claudia.casalini@inpe.unipi.it

I bambini con Disturbo Specifico di Sviluppo del Linguaggio (DSL) in età prescolare costituiscono una popolazione a rischio di sviluppare, in età scolare, un disturbo di apprendimento (DA) della lingua scritta. Se da un lato ciò è facilmente intuibile dal fatto che in condizioni tipiche l'alfabetizzazione è correlata a competenze linguistiche precoci (Goswami e Bryant, 1990; Share, 1995), dall'altro è indirettamente confermato dall'elevata incidenza di ritardi di linguaggio nella storia di b.ni con DA (Naidoo, 1972) o dalla presenza in essi di deficit linguistici sottili in compiti di "processing fonologico" (Brizzolarà et al., 2006). Da studi su b.ni DSL anglofoni emerge che questa popolazione presenta un'incidenza di DA della lettura e/o della scrittura in età scolare variabile tra il 25 ed il 65% (Bird e Bishop, 1990; Tallal et al. 1997; Larrivee and Catts, 1999; Gallagher et al., 2000; McArthur et al., 2000; Catts et al., 2002). Non è ancora chiaro, tuttavia, quali fattori possono rendere conto dell'outcome nell'apprendimento della lingua scritta nei b.ni con DSL (Bishop e Adams, 1990; Catts et al., 2002). Inoltre, sono ancora molto scarsi i dati sull'acquisizione di lettura e scrittura nei b.ni con DSL italiani (Brizzolarà et al., 1999; 2007; Casalini et al., 2005).

Per verificare la natura del legame fra DSL e DA è stata da noi da tempo intrapreso uno studio longitudinale su un'ampia casistica di b.ni con DSL di differente tipologia (DSM-IV) identificato precocemente (Brizzolarà et al., 1999; 2007; Casalini et al., 2007).

Presentiamo i risultati delle valutazioni di follow-up dell'apprendimento di lettura e scrittura in Ia e IIa primaria di un gruppo di bambini DSL seguiti fin dall'epoca prescolare. I dati dimostrano che al termine del 1° anno di scuola primaria una porzione elevata di b.ni DSL manifesta significative difficoltà nell'acquisizione di lettura e scrittura, che in parte, tuttavia, si risolvono alla fine del 2° anno. Inoltre, la problematica linguistica sembra incidere maggiormente sulle abilità di apprendimento della scrittura e meno sui processi di lettura ed è presente una relazione fra tipologia, estensione e gravità del DSL e outcome scolastico a breve termine.

### **D.5 Profili temperamentali e sviluppo linguistico in età prescolare**

V. Garello, M. C. Usai, e P. Viterbori

*Dipartimento di Scienze Antropologiche, Università di Genova*

Si presentano i risultati di uno studio finalizzato a esplorare i legami tra il profilo temperamentale e lo sviluppo linguistico di 118 bambini frequentanti l'asilo nido. I risultati evidenziano associazioni significative fra alcune dimensioni temperamentali, in particolare l'emozionalità positiva e l'attenzione, rilevate con il questionario osservativo QUIT (Axia, 2002) e alcune misure relative alla produttività linguistica, valutate con il questionario osservativo PVB (Caselli e Casadio, 1995). Inoltre, i bambini a rischio per la presenza di ritardi nell'acquisizione del linguaggio presentano profili temperamentali significativamente diversi rispetto ai coetanei con sviluppo linguistico tipico. In particolare, i bambini con un profilo temperamentale caratterizzato da alta distraibilità, bassa persistenza e scarsa capacità di modulare l'attività motoria mostrano un vocabolario espressivo più limitato, una composizione del vocabolario più immatura e un uso più limitato del linguaggio decontestualizzato. Inoltre questi stessi bambini hanno percentuali di rischio più elevate per tre indici linguistici su quattro estratti dal PVB (ampiezza del vocabolario inferiore a 1,5 deviazioni standard dalla media del campione normativo di riferimento, assenza di competenze morfologiche, indice di rischio complessivo).

#### **D.6 L'apprendimento della lingua scritta in adolescenti e giovani adulti con diagnosi di Disturbo Specifico di Linguaggio in età prescolare: risultati di uno studio longitudinale**

F. Gasperini<sup>^\*</sup>, D. Brizzolara<sup>^\*</sup>, S. Mazzotti<sup>\*</sup>, P. Cristofani, F. Antichi, C. Casalini<sup>\*</sup>, P. Zoccolotti<sup>^^\*\*</sup>, P. Cipriani<sup>^\*</sup> e A. M. Chilosi<sup>\*</sup>

<sup>^</sup>Università di Pisa; <sup>\*</sup>Ircs "Stella Maris", Pisa; <sup>^^</sup>Università di Roma "La Sapienza"; <sup>\*\*</sup>Ircs "Santa Lucia", Roma  
filippogasperini@yahoo.it

Nei bambini con Disturbo Specifico di Linguaggio (DSL) le difficoltà di apprendimento della lingua scritta costituiscono un'evenienza piuttosto frequente nel corso dell'età scolare (per una rassegna vedi Bishop e Snowling, 2004). Studi condotti su bambini di lingua inglese evidenziano un'incidenza di difficoltà di lettura e/o di scrittura compresa tra il 25 ed il 65 % dei casi in questa popolazione clinica durante gli anni della scuola primaria (Bird e Bishop, 1990; Tallal *et al.*, 1997; McArthur *et al.*, 2000; Catts *et al.*, 2002). E' stato dimostrato inoltre, in bambini anglofoni, come un'acquisizione apparentemente normale delle abilità di lettura e scrittura nelle fasi iniziali del processo di alfabetizzazione, nei soggetti con diagnosi di DSL, potrebbe essere seguita da difficoltà di apprendimento in fasi più avanzate del processo di scolarizzazione, in concomitanza di richieste che pongono un carico maggiore sulle diverse sottocomponenti del sistema linguistico (Stothard *et al.*, 1998; Snowling *et al.*, 2000).

Nei bambini con DSL di lingua italiana, sono documentate difficoltà nell'acquisizione della lettura e della scrittura nei primi anni della scuola primaria, che variano in relazione alla tipologia, all'estensione ed alla gravità del DSL (Brizzolara *et al.*, 1999; 2007), mentre ancora poco esplorato è l'outcome a lungo termine del disturbo.

Nel presente lavoro ci siamo proposti di valutare l'outcome a lungo termine della lettura e della scrittura in bambini con DSL di lingua italiana. A questo scopo abbiamo confrontato la prestazione di un gruppo (n=16) di adolescenti e giovani adulti diagnosticati come DSL in età prescolare con quella di un gruppo di controllo (n=32), pareggiato per età, sesso e livello di istruzione, in una varietà di prove di apprendimento della lettura e della scrittura, nonché in una serie di test di valutazione dello sviluppo linguistico orale. I risultati dello studio mostrano che i soggetti con pregressa diagnosi di DSL, come gruppo, forniscono una prestazione significativamente peggiore rispetto ai controlli in tutte le misure di linguaggio scritto, oltre che in tutte le prove di linguaggio orale; l'analisi dei casi singoli, inoltre, conferma l'elevata incidenza di difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura tra i soggetti con pregresso DSL. Una serie di analisi della regressione, infine, mostra come gli indici di memoria di lavoro fonologica rappresentano verosimilmente le misure linguistiche orali maggiormente associate all'outcome della lingua scritta, confermando l'importanza dei fattori di processing fonologico per l'apprendimento della lettura e della scrittura

già ampiamente documentate sia per i normo-lettori (Bradley e Bryant, 1985; Jorm *et al.*, 1986) che per i bambini con dislessia evolutiva (Snowling, 2000; White *et al.*, 2006).

### **D.7 I disturbi del processing uditivo centrale**

E. Genovese

*Facoltà di Medicina, Università di Modena*

elisabetta.genovese@unimore.it

In questo lavoro vengono esaminati i problemi di diagnosi differenziale nel bambino in età prescolare e scolare, ed in particolare quelli con disturbi fonologici e dell'apprendimento.

## **E Autismo**

Presiede: **S. Buono**  
Università di Catania

### **E.1 Un'analisi semantica del linguaggio autistico prodotto in comunicazione facilitata**

B. Benelli e M. Cemin

*Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione – Università degli studi di Padova*  
beatrice.benelli@unipd.it

E' stato analizzato, mediante il programma di analisi linguistica computerizzata TALTAC2, un corpus di 290.000 parole, nei testi scritti di 37 soggetti autistici (130.000) e dei loro facilitatori (160.000) nelle interazioni di Comunicazione Facilitata, allo scopo di evidenziare le caratteristiche tipiche del linguaggio prodotto da ciascuna delle due categorie di interlocutori; Facilitatori e Facilitati, autistici. L'opera di lemmatizzazione ha permesso di individuare le distribuzioni delle diverse categorie di parole (Nomi, Verbi, Aggettivi, Avverbi) mostrando una frequenza significativamente superiore di Avverbi e di Aggettivi nelle produzioni dei soggetti autistici. L'analisi del contenuto semantico di queste tipologie di parole ha evidenziato una presenza significativamente superiore di termini facenti riferimento a stati psicologici, sia cognitivi sia in particolare emotivi, nei soggetti con sindrome autistica. I dati sono discussi nell'ambito della problematica sulla natura e sugli effetti della Comunicazione Facilitata, e in relazione alle recenti teorie psicologiche sulla comprensione, da parte dei soggetti autistici, degli stati mentali.

### **E.2 Il Laboratorio I.D. di abilità sociali nei DGSP.**

C. Cerbai \*, M. Nitti ° e D. Lucangeli ^

\* U. O. di Neuropsichiatria Infantile AUSL Imola; ° Coop. Seacoop – Comune di Imola; ^ Università degli Studi di Padova  
cerbaichiara@yahoo.it

Secondo la filosofia TEACCH (Schopler e coll.) le competenze sociali e le abilità di base implicate nell'intraprendere e sostenere semplici interazioni sociali (la gestione e l'alternanza dei turni della conversazione, il riconoscimento dei ruoli e degli stati mentali di un'altra persona, etc...), di cui questi bambini sono fortemente menomati, possono venir loro insegnate attraverso interventi specifici ed adeguati.

A partire dall'A.S. 2002/2003, l'Unità Operativa di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva dell'Ausl di Imola in collaborazione con l'Università degli Studi di Padova, ha progettato un Laboratorio di Abilità Sociali, cioè un training finalizzato all'apprendimento delle competenze sociali di base, all'interno del percorso I.D. (Integrazione Disabilità) del Comune di Imola, proposto alle Scuole Elementari e Medie del Circondario.

In linea con l'approccio cognitivo-comportamentale a cui ci ricollegiamo, il Laboratorio di Abilità Sociali è così organizzato:

I fase: presentazione delle sequenze di ogni situazione ai bambini attraverso una modalità di espressione visiva (disegni, fotografie o videotapes);

II fase: drammatizzazione e apprendimento da parte dei bambini delle sequenze di azioni attraverso il role-playing;

III fase: trasposizione grafica delle sequenze e generalizzazione ad altri contesti delle abilità apprese.

In questo percorso le situazioni sociali, a partire da quelle molto semplici ed immediate (quali "Salutare" o "Presentarsi") sino a quelle più complesse (quali ad esempio "Gestire adeguatamente un conflitto col compagno di classe" o "Partecipare ad una festa di compleanno"), vengono quindi segmentate e suddivise nelle singole componenti e presentate ai bambini sottoforma di sequenze strutturate di azioni, al fine di facilitarne l'apprendimento e la generalizzazione a sempre maggiori contesti di vita.

Nel corso degli anni si è sempre più evidenziata l'esigenza di insegnare le abilità di teoria della mente e specifici concetti sugli stati mentali a bambini autistici e Asperger con un'età verbale di almeno cinque anni, e sono quindi stati messi a punto dei percorsi specifici di apprendimento che, attraverso l'utilizzo di una gamma di strategie e istruzioni individuali e/o di gruppo, possano fornire al bambino un supporto nell'identificare e leggere le emozioni proprie ed altrui e nel prevedere e comprendere i comportamenti determinati da tali stati emotivi (Howlin e coll.).

### **E.3 Il trattamento psicoeducativo per l'autismo: verifica di un intervento intensivo**

C. Menazza, T. De Meo, C. Vio e D. Maschietto

*ASL di Neuropsichiatria Infantile di S. Donà di Piave (VE)*

cristinamenazza@libero.it

Vengono presentati i risultati dell'esperienza del Centro Estivo per bambini con autismo e ritardo mentale, giunta al terzo anno di attuazione, presso l'ASL 10 di San Donà di Piave.

Il Centro Estivo Autismo prevede che i bambini partecipino ad attività di quattro ore giornaliere per 5 giorni alla settimana per la durata complessiva di tre settimane.

Le proposte operative si ispirano al modello di intervento TEACCH (Schopler et al, 1998), con ampio uso di supporti visivi che forniscano prevedibilità nel tempo e negli spazi, con attività di potenziamento delle abilità di sviluppo emergenti (Micheli e Zacchini 2001) e attività di stimolazione dell'intersoggettività (Xaiz e Micheli, 2001).

I risultati dell'intervento vengono analizzati sulla base di apposite griglie di osservazione tratte dalla proposta di Vio e coll (2005), compilate a inizio e fine del percorso, volte a rilevare le competenze nelle seguenti aree: motricità, autonomia personale e sociale, area delle relazioni sociali, osservazione del gioco, area cognitiva, comportamenti problema.

Vengono discussi gli elementi significativi dell'esperienza da un punto di vista clinico, per la possibilità che un percorso intensivo di questo tipo possa essere poi applicato nell'ambiente quotidiano di vita dei bambini, cioè a casa e a scuola.

### **E.4 ABA, AVB, DTT, LNP.....molte sigle, una metodologia.**

P. Moderato e C. Capelli

*IULM Milano*

paolo.moderato@iulm.it

L'analisi del comportamento è il corpus teorico e sperimentale messo insieme da vari autori che sono partiti dalla impostazione skinneriana arricchendola di nuovi principi (e.g establishing operations, stimulus equivalence, relational frame theory) e applicandola alle problematiche dello sviluppo tipico e atipico. Bijou, Baer, Gewirtz e Lovaas ne rappresentano i pionieri, Koegel, Schreibman, Pelaez, Novak, Sundberg, sono solo alcuni dei protagonisti attuali.

Negli ultimi 20 anni molte metodologie sono state sviluppate per affrontare temi complessi come lo sviluppo di interazioni verbali in soggetti con autismo, o training naturali per lo sviluppo linguistico e cognitivo in soggetti con ritardo evolutivo. Tali metodologie saranno commentate nel corso dell'intervento.

### **E.5 Esempi operativi di metodologie comportamentali**

C. Capelli, R. Nasi e P. Moderato

*IULM Milano*

paolo.moderato@iulm.it

Nell'intervento verranno presentati alcuni esempi pratici di utilizzazione delle metodologie ABA, AVB, DTT, LNP.

### **E.6 La diagnosi precoce nell'autismo: Uno studio pilota per la costruzione di un questionario di screening da somministrare ai genitori**

E. Santelli, R. Picciati e M. Pinelli

*Università degli Studi di Parma – Facoltà di Psicologia*

ericasantelli@libero.it; mpinelli@unipr.it

Obiettivo del presente studio era quello di elaborare uno strumento di screening per le patologie dello spettro autistico che raccogliesse in sé gli indicatori della CHAT (Baron-Cohen, 1992) e nuovi indici emersi da ricerche recenti. Il questionario è costituito da 43 item raggruppati in 4 ambiti: movimento, intersoggettività, comportamento, comunicazione e linguaggio. È stato proposto ai genitori di 7 bambini (6-12 anni) con diagnosi di autismo. Dall'analisi dei dati emerge che mentre gli item della CHAT si rivelano ancora predittivi di uno sviluppo alterato nel senso di un patologia pervasiva, i nuovi item introdotti non hanno dato risultati altrettanto predittivi, in particolare per quello che riguarda l'area del movimento. Data però la validità delle ricerche dalle quali abbiamo desunto gli item nuovi ci proponiamo, in futuro, di modificare gli item e di ampliare la validazione dello strumento ad una popolazione più numerosa e di genitori di bambini più piccoli.

### **E.7 Sviluppo della competenza linguistica e lessico psicologico nella comunicazione facilitata: indagine longitudinale su un ragazzo autistico.**

A. Scopesi, M. Zanobini e R. Camba

*Università degli studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche*  
288084@unige.it

La ricerca analizza, con un disegno longitudinale a tre tappe di rilevazione, i cambiamenti linguistici nella produzione facilitata di un soggetto autistico. I testi scritti sono raccolti alle età di 7, 8 e 15 anni, durante situazioni di interazione spontanea con la madre.

L'analisi dei tre *corpora*, condotta con il programma Sphinx Lexica Edition, riguarda le seguenti componenti: originalità e consistenza del lessico utilizzato nelle diverse tappe, eventuali progressi a livello semantico e grammaticale, evoluzione del lessico psicologico, con analisi specifiche dei termini mentali (Booth e Hall, 1994; Frank e Hall, 1991) e del lessico emotivo (Poggi, Magno e Caldognetto, 2006; Smiley e Huttenlocher, 1989).

Le prime analisi dei dati sono indicative di un certo livello di consistenza nello stile linguistico e di uno sviluppo nelle capacità di riferirsi alla propria vita interna.

## **F Sessione Poster con gli Autori**

### **F.1 Applicazione del Questionario Osservativo IPDA per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento in bambini di lingua slovena: studio pilota**

S. Bandi

*Psicologa, Trieste*

samuella.bandi@tin.it

Il presente lavoro si propone di contribuire alla prevenzione delle difficoltà di apprendimento in bambini di lingua slovena. Viene valutata la possibilità di utilizzare in questa popolazione la traduzione di uno strumento di screening italiano: il Questionario Osservativo IPDA (Terreni, Tretti, Corcella, Cornoldi e Tressoldi, 2002) per l'identificazione, nella scuola dell'infanzia, dei bambini con maggiore rischio di incontrare difficoltà nell'acquisizione delle competenze di lettura, scrittura e calcolo. I primi dati di riferimento sono stati raccolti su un campione di 100 bambini frequentanti l'ultimo anno delle scuole dell'infanzia di Koper – Capodistria (Slovenia). Vengono inoltre presentate le caratteristiche psicometriche dello strumento: attendibilità (accordo tra osservatori indipendenti e test-retest) e validità concorrente, stimata confrontando le prestazioni di un gruppo di 8 bambini con punteggi bassi al questionario con quelle di un gruppo di controllo appaiato, in una serie di prove tratte dalla batteria contenuta nei Materiali IPDA (Tretti, Terreni e Corcella, 2002), tradotte e adattate.

### **F.2 Alfabetizzazione: processi di insegnamento/apprendimento della lingua scritta in Brasile e in Italia**

A. R. de C. S. Barbosa

*Università degli studi di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione*

anarita\_barbosa@hotmail.com

Il presente lavoro propone una didattica dell'alfabetizzazione ancorata a quella che Freire(1990) chiama "alfabetizzazione critica", mettendo in rilievo la necessità di considerare e valorizzare le risorse linguistiche e culturali degli alunni e di motivarli all'apprendimento, in modo che le conoscenze da loro acquisite e costruite possano servire loro come "chiavi" di lettura riflessiva del mondo che li circonda.

Attraverso un'analisi prevalentemente qualitativa si è potuto riflettere sulle concezioni e sulle pratiche didattiche delle insegnanti e sulle produzioni scritte degli alunni coinvolti, analizzando anche le difficoltà e le risorse presenti in tali contesti. Si è constatato, in Brasile (specificamente a Bahia) che le condizioni di disagio sociale degli alunni, assieme al forte bisogno di sostegno e preparazione sentito dalle insegnanti, costituiscono un ostacolo ai processi di insegnamento/apprendimento della lingua scritta. In Italia tale ostacolo è minore, visto che la struttura e l'organizzazione scolastica permettono di superare le problematiche esistenti, nonostante i loro limiti. Le concezioni dichiarate e le pratiche didattiche avviate in entrambi i contesti si rivelano in parte coerenti e significative, ma in parte ancora bisognose di rinnovamento (soprattutto in Italia).

### **F.3 Le concezioni dell'apprendimento tra i 4 e i 10 anni**

M. Cantoia

*Università Cattolica del Sacro Cuore SPAEE*

manuela.cantoia@unicatt.it

Numerosi studi in letteratura mettono in luce l'incidenza delle rappresentazioni dell'apprendimento sul processo di apprendimento stesso rispetto a molteplici elementi tra i quali la scelta delle strategie, lo stile e più<sup>1</sup> in generale l'orientamento al compito, con inevitabili ricadute sui risultati (Porez et al., 2005). Affinco gli interventi circa il metodo di studio possano portare a reali ricadute sui comportamenti dei ragazzi, pare essenziale muovere dalla costruzione di senso circa

l'esperienza dell'imparare. Nel presente studio le rappresentazioni dell'apprendimento sono state rilevate attraverso una tecnica integrata che associa disegno e verbalizzazione in una consegna aperta e individuale. Hanno partecipato allo studio bambini di scuola dell'infanzia e primaria. Le rappresentazioni degli alunni vengono confrontate con quelle dei rispettivi docenti.

#### **F.4 La valutazione cognitiva dei bambini stranieri**

V. Duca e M. Murineddu

*Università degli studi di Padova*

duca.valeria@gmail.com

La presente ricerca ha lo scopo di contribuire al miglioramento della valutazione di eventuali difficoltà scolastiche negli alunni stranieri.

Sono stati individuati una serie di strumenti per valutare le effettive competenze degli studenti stranieri, indipendentemente dalla conoscenza della lingua italiana, con lo scopo di identificare, già ad una fase iniziale rispetto all'ingresso nella scuola italiana, eventuali fonti di difficoltà.

Gli strumenti sono stati scelti tra quelli correntemente utilizzati per le valutazioni delle abilità cognitive e del livello degli apprendimenti, e sono stati adattati per essere utilizzati con bambini che non conoscono ancora la lingua italiana, in particolare bambini di origine rumena e marocchina.

Infine la versione adattata delle prove è stata somministrata ad un campione di alunni di origine rumena e marocchina.

#### **F.5 L'intervento a scuola**

A. Iannitti, M. Vettore, S. Cabrele e L. Micheletto

*Centro Regionale di Ricerca e Servizi Educativi per le Difficoltà di Apprendimento, Padova*

angela.iannitti@unipd.it

In Italia circa cinque bambini per classe vengono segnalati per difficoltà di apprendimento (Cornoldi, 1999). I dati di ricerca sottolineano l'importanza della precocità di un intervento specifico, ma troppo spesso l'iniziativa è lasciata ai singoli genitori o alla sensibilità di alcuni insegnanti. Il Centro Regionale di Ricerca e Servizi Educativi per le Difficoltà di Apprendimento, convenzionato con l'Università degli Studi di Padova e gestito dal Gruppo Edimar, per l'a.s. 2006/07, ha proposto alle scuole primarie di Padova e provincia un percorso di screening e intervento svolto all'interno del regolare orario scolastico. Attraverso la somministrazione di prove collettive (Test AC-MT e Prove MT), sono state valute le abilità di calcolo e comprensione del testo di 375 bambini di classe III, IV, V e con 42 di questi sono stati successivamente realizzati interventi a piccoli gruppi. Si presentano obiettivi, metodologie e risultati.

#### **F.6 Il ruolo della memoria nell'apprendimento dei fatti aritmetici.**

S. Decio, E. Garolfi, G.M. Marzocchi

*Dipartimento di Psicologia, Università di Milano-Bicocca*

gianmarco.marzocchi@unimib.it

La presente ricerca ha lo scopo di indagare il ruolo della memoria nell'apprendimento dei fatti aritmetici. A tale fine sono stati coinvolti 649 bambini provenienti da cinque diverse scuole primarie delle province di Lecco e Lodi e, più precisamente 220 alunni di classe terza, 219 di quarta e 210 di quinta. In una prima fase di screening a ciascun bambino sono state somministrate oralmente 25 tabelline aritmetiche. Sono stati quindi selezionati 34 soggetti le cui prestazioni erano inferiori al 95° percentile e 68 soggetti di controllo. A questi sono stati presentati collettivamente il Test «Culture free» di Cattell (Scala 2-Forma A), le Prove 4, 5, 10 e 11 della Batteria per la valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva di Sartori, Job e Tressoldi e la Prova 8 di calcolo scritto del BDE. Tali prove sono state somministrate per definire clinicamente il campione selezionato. Inoltre, allo scopo di indagare quali specifiche componenti della memoria sono coinvolte nell'apprendimento di fatti aritmetici sono stati presentati diversi test sia di tipo verbale che visuo-spaziale. Per valutare la MBT verbale sono stati somministrati i subtest "sequenze di cifre

avanti” e “sequenze di cifre all’indietro del TEMA di Reynolds e Bigler, mentre per la MBT visuo-spaziale è stato utilizzato il test di Corsi avanti e indietro. La MLT verbale è stata indagata attraverso la prova di ricordo di coppie associate di parole (5 coppie per 4 ripetizioni) e una di non-parole. Infine per studiare la MLT visuo-spaziale ai soggetti è stato chiesto di trovare coppie uguali di figure, in particolare queste erano costituite da tre tipi di materiale differente: 5 coppie di numeri, 5 coppie di figure di senso appartenenti a diverse categorie semantiche, 5 coppie di figure astratte. I risultati ci consentiranno di comprendere la relazione tra mancato apprendimento dei fatti aritmetici, disturbi di apprendimento scolastico e il relativo ruolo della memoria a breve e a lungo termine.

### **F.7 Indagine sull’incidenza delle difficoltà nell’area matematica alla scuola primaria**

M. Majorano\*, P. Fantuzzi, M. T. Faccin, G. Porro, C. Casolari e G. Fontana

*\*Università degli Studi di Parma, Cooperativa l’Arcobaleno Servizi*

marinella.majorano@nemo.unipr.it

Il presente studio ha come obiettivo di indagare l’incidenza delle difficoltà in matematica nella scuola primaria. Partecipano allo studio 1472 bambini (775 maschi e 697 femmine) frequentanti le classi III, IV e V di 16 diverse scuole primarie. Ad ogni bambino è stato proposto il Test di valutazione delle abilità di calcolo-AC-MT (Cornoldi, Lucangeli, Bellina, 2002). Le prestazioni sono state analizzate in base a 4 principali aree: Operazioni scritte in classe, Conoscenza numerica, Accuratezza e Tempo totale di esecuzione. I risultati mostrano una diminuzione al crescere dell’età dei bambini di prestazioni classificabili come “Richiesta di intervento” e alcune differenze di genere in particolare nell’Accuratezza e nel Tempo Totale di esecuzione, dove i maschi ottengono punteggi più elevati. In particolare i bambini di terza mostrano più difficoltà nel recupero di fatti numerici, nell’enumerazione all’indietro e nel calcolo a mente, mentre i bambini di quarta e quinta mostrano più difficoltà nell’enumerazione e nel calcolo scritto.

### **F.8 L’importanza della prevenzione: valutazione dei prerequisiti dell’apprendimento scolastico**

T. Pozzi, E. Mastretta, A. Fanigliulo e G. Negri

*Anffas Milano ONLUS*

tiziana.pozzi@anffasmilano.it

Metodologia:

- Soggetti. Bambini all’ultimo anno di scuola materna, in carico presso il Servizio di Riabilitazione Anffas Milano.
- Procedure. Valutazione dei prerequisiti dell’apprendimento scolastico (PRCR2)
- Motivazione e finalità. La valutazione dei prerequisiti dell’apprendimento consente di adattare in modo sempre più preciso gli obiettivi previsti dai Piani Riabilitativi Individualizzati, inoltre fornisce importanti notizie per la presentazione al gruppo insegnanti, del bambino che accede alla scuola elementare. Permette anche di individuare quei casi in cui l’accesso alla scuola primaria sia prematuro e di proporre delle soluzioni specifiche e individualizzate.

Raccolta dati (quadro funzionale e emotivo-relazionale del soggetto).

### **F.9 Comorbilità nei disturbi specifici d’apprendimento correlazioni tra lettura, competenze metafonologiche e abilità motorie**

C. Ronchetti\*, S. Vicari\*<sup>o</sup>, L. Marotta\*

*\* Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma; <sup>o</sup> Università LUMSA, Roma*

marotta@opbg.net

Numerosi sono gli studi che sostengono come le difficoltà nelle Competenze Metafonologiche, sono frequentemente correlate con la Dislessia Evolutiva (Bradley & Briant, 1983; Snowling, 1987, 2000; Vellutino, 1979).

Tuttavia, studi paralleli hanno sottolineato la presenza di più generali deficit associati al disturbo di lettura, tra i quali si individuano Disabilità Motorie, quali scarsa abilità manuale, difficoltà nell'equilibrio, nella coordinazione e una goffagine motoria globale.

L'osservazione delle relazioni tra Struttura Fonologica, Disturbi d'Apprendimento e Abilità Motorie non è ancora ben definita, soprattutto all'interno della popolazione italiana per la diversa natura del sistema linguistico e conseguentemente delle caratteristiche relative al disturbo di lettura. L'obiettivo di questo studio è verificare l'esistenza di una relazione tra il livello di competenza metafonologica, l'evoluzione delle abilità di lettura e il grado di abilità motoria, in bambini dalla I alla V elementare con la Dislessia Evolutiva. È stata esaminata una popolazione di 100 bambini: verranno presentati i risultati.

#### **F.10 Cosa sanno i futuri insegnanti sui DSA? Indagine conoscitiva con un gruppo di studenti SSIS Veneto sede di Padova**

C. Zamperlin, S. Poli, G. Englaro, M. Pedron, A. Indiano e M. Fabris

*Servizio Disturbi dell'Apprendimento – Università degli Studi di Padova*

germana.englaro@libero.it

Il presente lavoro ha lo scopo di indagare le conoscenze relative ai DSA dei futuri insegnanti di Scuola Secondaria di primo e secondo grado che frequentano il primo anno della Scuola di Specializzazione per Insegnanti della Scuola Secondaria. Nello specifico si è voluto vedere se i corsisti conoscono le diverse tipologie di difficoltà/disturbi/disabilità e le normative vigenti in materia di DSA. Queste conoscenze sono cruciali per lavorare in modo efficace nella Scuola dove si incontrano quotidianamente allievi con difficoltà o disturbi di apprendimento. Tali studenti, infatti, necessitano di attenzioni e facilitazioni al fine di garantire sia l'apprendimento che la prevenzione di ricadute sul piano emotivo-motivazionale, aspetto molto rilevante nella Scuola Superiore.

L'indagine è stata condotta su un centinaio circa di corsisti SSIS e dalle analisi preliminari emerge che, a fronte di una sufficiente conoscenza delle differenti difficoltà/disturbi, non sono invece informati in materia di strumenti compensativi e dispensativi previsti dalla recente normativa ministeriale.

#### **F.11 Primi dati normativi per l'utilizzo in età prescolare di una prova di capacità prassico costruttive: Block building test**

A. M. Dall'Oglio\*, L. Ravà^, L. Morelli\*, B.a Rossiello\*, M. Montanino\* e M. F. Coletti°.

*\*Servizio di Psicologia Clinica-Neuropsicologia, U.O.N.P.I., DNS; °U.O.TIN-Immaturi, DNMC; ^U.O.Epidemiologia, Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, IRCCS, Roma*

amdalloglio@opbg.net

Una prova di valutazione delle Prassie Costruttive è il così detto Block building test. La sua origine è riconducibile ai Blockbuilding models delle Gesell Developmental Schedules (A.Gesell, 1940) o allo Stanford Binet (Stanford-Binet, 1960); l'utilizzo di questo test è stato ripreso per lo studio delle prassie costruttive tridimensionali negli adulti da Benton (A.L.Benton, 1967, 1983). È noto come le competenze prassico-costruttive coinvolgano sia livelli visuo-percettivi, capacità analitiche e di riconoscimento di insieme, che livelli cognitivo-esecutivi, riconoscimento e pianificazione, che l'organizzazione motoria vera e propria. È inoltre descritta la correlazione tra le competenze prassico-costruttive prescolari e le abilità di matematica alla scuola elementare (Assel, 2003).

La prova del Block building test secondo i Blockbuilding models valuta le abilità costruttive del bambino in età prescolare dai 3 ai 5 anni in modo analitico. Comprende 8 item che vanno dalle configurazioni costruttive più semplici alle più complesse. In particolare valuta la capacità del bambino di saper costruire usando dei cubi a tre diversi livelli di difficoltà: costruire copiando, trasformando su di un piano tridimensionale lo stimolo bidimensionale dell'immagine di una

costruzione di cubi, costruire utilizzando il modello tridimensionale dell'adulto, e infine costruire solo dietro dimostrazione.

Abbiamo somministrato il Block building test secondo i Blockbuilding models di Gesell ad un campione di 100 bambini di 4 anni, 50 nati altamente pretermine, con sviluppo cognitivo medio di 92 (80-119), e 50 con sviluppo tipico. I risultati evidenziano differenze altamente significative ( $p, 0.0001$ ) confermando l'utilità del test a cogliere aree di immaturità. Inoltre, dalle correlazioni effettuate sui risultati ai test di lettura, scrittura e calcolo di una parte del campione alla fine della 1° elementare, le capacità costruttive sembrano confermarsi come predittive delle abilità matematiche (B. Rossiello et al., 2004 e 2005).

Tuttavia, la classificazione dei risultati al test Block building appare parziale. Al momento è possibile individuare un'età di riferimento di massima per ciascuna prova, diversamente se eseguita su copia, su modello o su imitazione, ma mancano dei dati normativi.

Abbiamo quindi somministrato il Block building test secondo i Blockbuilding models ad un campione di bambini con sviluppo tipico di 3 e di 5 anni, attribuendo un punteggio numerico alla modalità adottata dal bambino.

Lo studio si propone di fornire dei primi dati normativi di riferimento per agevolare l'utilizzo in età prescolare del Block building test nella clinica e nella ricerca.

### **F.12 Effetto della lunghezza e della complessità della parola nei compiti di ripetizione attraverso un confronto tra parole reali e non parole**

M. Dispaldro, B. Benelli e S. Marcolini

*Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e dei Processi di Socializzazione, Università di Padova*  
marco.dispaldro@unipd.it

Lo studio sui marcatori clinici del linguaggio, nel confronto tra parole reali e non parole, ha dimostrato l'influenza della rappresentazione lessicale sulle parole reali, sia nei bambini con sviluppo tipico di linguaggio che nei bambini con DSL (Dollaghan, Biber, et al., 1995). Inoltre Dollaghan e Campbell (1998), Roy e Chiat (2004) hanno messo in evidenza l'influenza della lunghezza in sillabe e della struttura prosodica del target nei compiti di ripetizione.

In questo studio sono state costruite due prove di ripetizione di parole reali, differenti per l'età di acquisizione, ed una di non parole. Ogni lista è composta da parole bisillabiche e trisillabiche, semplici e complesse (gruppi consonantici e dittonghi ascendenti). L'obiettivo dello studio è di verificare, in bambini dai 3 ai 4 anni con sviluppo tipico del linguaggio, l'influenza della lunghezza in sillabe e della presenza di elementi di complessità all'interno della parola, sia sul numero di ripetizioni corrette che sull'omissione delle sillabe deboli; inoltre si intende confrontare queste variabili nelle tre prove di ripetizione in cui è diversa l'influenza della rappresentazione lessicale.

### **F.13 Indizi semantici e ambiguità ortografica: la sensibilità al contesto linguistico nel dislessico evolutivo**

A. Fratantonio\*, G. Rappo^, A. Maltese^ e A. Pepi^

*\*Università degli Studi di Messina ^Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Palermo*  
annafratantonio@libero.it, gaetano.rappo@unipa.it

Questo studio si pone l'obiettivo di verificare se il soggetto con disturbo specifico di decodifica, in presenza di informazioni contestuali, si lasci guidare da queste piuttosto che dalle caratteristiche ortografiche di parole target ambigue in relazione al contenuto semantico della frase (Martin, 1982; Nation e Snowling, 1998; Barca e coll., 2003). Hanno partecipato allo studio 46 soggetti, 23 dislessici evolutivi e 23 normolettori, selezionati mediante la somministrazione dei seguenti strumenti: una scheda sociologica; il TINV - Test di Intelligenza Non Verbale (Hammil e coll., 1998); le Prove Oggettive MT di lettura per la scuola elementare (Cornoldi e Colpo, 1998); e la Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva (Sartori e coll., 1995). In una seconda fase sono state presentate delle frasi in ognuna delle quali era inserita (con dislocazione alla fine) una parola target la cui pronuncia corretta risultava incoerente con il contenuto

informativo della frase stessa. In particolare la ricerca ha evidenziato come i dislessici evolutivi mostrano maggiori difficoltà nella velocità di lettura dell'intera frase, nell'accuratezza relativa alla pronuncia della parola target e nella capacità di identificazione dell'ambiguità *ortografico-lessicale*. La scelta della pronuncia più logica, in relazione al contenuto informativo della frase, e la difficoltà ad individuare l'errore, hanno dimostrato ulteriormente l'importanza che riveste, per un dislessico evolutivo, la possibilità di avvalersi di indizi semantici durante la decodifica del testo scritto.

#### **F.14 Un intervento di recupero delle difficoltà ortografiche: materiali e procedure**

A. Judica, L. Baldoni, L. Chirri e G. Del Vento

*IRCCS Fondazione Santa Lucia – Roma*

anna.judica@uniroma1.it

Lo studio riguarda 10 bambini di terza elementare con competenze nella norma in compiti di lettura ed un consistente disturbo disortografico e 22 bambini con disturbo specifico della lettura e della scrittura.

La competenza ortografica è stata valutata con una prova di scrittura sotto dettato di parole e non parole (Luzzatti et al., 1994). È stata osservata, nei due gruppi, una prevalenza di errori fonologicamente plausibili ma anche una quota consistente di errori di conversione semplice (sostituzioni, elisioni, inserzioni, trasposizioni).

I bambini sono stati seguiti usando materiali studiati per aiutarli a superare le loro specifiche difficoltà. Parole a struttura regolare, con raddoppiamento di consonanti, a trascrizione sillabica e con ambiguità ortografiche sono state inserite in vari esercizi, sempre proposti in forma di gioco. Gli esercizi prevedono diversi tipi di esposizione al materiale stimolo e diversi compiti (analisi, discriminazione, segmentazione, resa ortografica delle parole con facilitazioni).

Nella valutazione finale si sono osservati cambiamenti rilevanti nell'abilità dei due gruppi di bambini di trascrivere correttamente parole e non parole.

#### **F.15 “Quoco o cuoco?”: proposta di un brano ortograficamente complesso e primi dati di riferimento in una popolazione scolastica**

C. Masala, D. R. Petretto, S. Caboni, M. V. Camboni, I. Cardella, M. Lecca, M. Ligas, F. R. Meloni, A. Porru, R. Povoletto e S. Vinci

*Dipartimento di Psicologia – Università di Cagliari*

masala@unica.it

Gli studi sulla decodifica nella scrittura e nella lettura enfatizzano il ruolo di variabili ortografiche sulla performance di lettura e di scrittura (Carlomagno et al., 1996, Burani e Barca, 2000, Zoccolotti et al., 2005). Nella valutazione delle abilità di lettura e di scrittura dovrebbe essere rivolta attenzione a queste variabili. Al fine di fornire un contributo in questo ambito e nel contesto di un più ampio progetto di ricerca volto alla creazione di un protocollo di valutazione delle abilità scolastiche strumentali (Masala et al., 2002, 2005 e 2006; Masala e Petretto, 2004a e b, 2005), è stata elaborato un breve brano composta da 38 parole nella maggior parte delle quali sono presenti elementi di complessità ortografica (gruppi sillabici complessi e geminate). Il brano è stato proposto sia come dettato (per la valutazione della decodifica nella scrittura) e sia come prova per la valutazione della accuratezza, della velocità nella lettura. Al fine di raccogliere dati di riferimento nella popolazione scolastica la prova è stata somministrata ad un campione di 1100 studenti dalla scuola primaria alla scuola secondaria. Vengono proposti alcuni di questi dati e li si discute in base alla letteratura.

#### **F.16 Lettura e scrittura all'università: uno studio pilota in un campione sardo**

C. Masala, D. R. Petretto, S. Caboni, M. V. Camboni, E. Casta, C. Lussu, F. R. Meloni, C. Mura, G. Mureddu, A. R. Meloni, A. Pinna, R. Povoletto, A. Porru, F. Vinci e S. Vinci

*Dipartimento di Psicologia – Università di Cagliari*

masala@unica.it

La relazione tra performance nella lettura e nella scrittura e livello di scolarizzazione è stata ampiamente analizzata nelle prime fasi di scolarizzazione (Tressoldi et al., 1985, Tressoldi, 1997). Pochi studi hanno rivolto la loro attenzione alla analisi della medesima relazione nelle fasi avanzate della scolarizzazione. La scarsità di dati di riferimento sulle capacità di lettura nella scuola secondaria ed oltre rende spesso complessa la diagnosi di disturbi specifici dell'apprendimento in età adulta. Al fine di fornire un contributo in questo ambito e nel contesto di un più ampio progetto di ricerca volto alla creazione di un protocollo di valutazione delle abilità scolastiche strumentali (Masala et al., 2002, 2005 e 2006; Masala e Petretto, 2004a e b, 2005), sono stati raccolti dati sulle abilità di lettura e scrittura in un campione di studenti universitari (500 studenti) iscritti dal primo al quinto anno di corsi di laurea della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Cagliari. Vengono proposti alcuni di questi dati e li si discute in relazione al loro significato clinico.

### **F.17 Fatti aritmetici sottrattivi. realizzazione e sperimentazione di un programma informatizzato per il trattamento**

S. Parisi

*Università degli Studi di Padova*  
parish80@libero.it

La ricerca in oggetto consiste nello sviluppo software di una porzione del programma “Memocalcolo” realizzato da Poli, Molin, Lucangeli e Cornoldi (2006), e nella realizzazione della fase di sperimentazione necessaria per valutarne l'efficacia. Tale software è stato realizzato in adesione alle linee guida presenti in letteratura sull'usabilità di programmi informatizzati dedicati alla riabilitazione e relative all'usabilità di interfacce per l'interazione uomo-macchina. Particolare attenzione è stata rivolta, inoltre, a fattori di incentivo che possono favorire la motivazione allo svolgimento del compito e valorizzare l'impegno assunto.

La sperimentazione si è svolta in due fasi: una prima fase di test, alla quale ha partecipato un gruppo di 30 ragazzi di prima media di una scuola del comune di Arco, provincia di Trento, di età compresa fra i dieci e gli undici anni; una seconda fase di riabilitazione, alla quale hanno partecipato quattro ragazzi selezionati dal precedente gruppo sulla base della loro prestazione alla precedente fase di test.

In conclusione i partecipanti alla sperimentazione hanno migliorato le loro prestazioni sia in termini di quantità che in termini di qualità, dimostrando una motivazione sempre maggiore allo svolgimento degli esercizi proposti. Questi risultati portano evidenze a favore dell'utilizzo della tecnologia e dei mezzi informatizzati per l'istruzione e per far fronte alla complessità delle problematiche legate ai disturbi dell'apprendimento.

### **F.18 Progetto “Andare bene a scuola”**

L. M. Porcelli\*, E. Bortolotti^, J. Gregoretto° e M. Guerrieri\*

*\*Unità Operativa Bambini e Adolescenti Distretto 1 – A.S.S. “Triestina”*

*^Dipartimento della Formazione e dell'Educazione - Università di Trieste*

*°Facoltà di Psicologia - Università di Trieste*

ELENA.BORTOLOTTI@scfor.units.it

La ricerca dell'ultimo decennio ha più volte evidenziato fattori linguistici, e non solo, quali elementi predittivi di futuri problemi nella letto-scrittura (Bird et al., 1995; Brizzolara et al., 1999).

Partendo da ciò si è voluto proporre un progetto finalizzato alla prevenzione e al recupero dei prerequisiti (lettura, scrittura e ambito numerico) di tutti i bambini delle classi prime della scuola primaria di un Istituto Comprensivo di Trieste (in tutto 114).

Obiettivo iniziale è stato quello di evidenziare quei soggetti ancora carenti in tali abilità, successivamente sono stati sostenuti degli interventi mirati di recupero intrascolastico per coloro che si erano evidenziati per carenze nell'ambito dei prerequisiti.

Verranno, in particolare, riportate le motivazioni al progetto, gli obiettivi, l'organizzazione e la metodologia d'intervento.

### **F.19 Analisi della correlazione, tra febbraio e maggio, degli indici di rapidità e correttezza in lettura e valori percentili in bambini di prima classe di scuola primaria**

V. Russo\*, R. I. Ripamonti\*, B. Cividati\*, R. Truzoli<sup>^</sup>, A. Rezzonico<sup>o</sup> e S. Curti<sup>o</sup>

*\*Centro Ripamonti – O.N.L.U.S Società Cooperativa Sociale Diagnosi e Terapie dei disturbi dell’udito, del linguaggio, del comportamento e dell’apprendimento*

*<sup>^</sup> Facoltà di Medicina e Chirurgia, Università degli studi di Milano, <sup>o</sup> Collaboratori Collegio San Carlo – Milano  
info@centroripamonti.it*

Sono stati testati, a febbraio e a fine maggio, trecento bambini di prima classe di scuola primaria, appartenenti ad una scuola privata milanese e a due scuole dell’hinterland.

Le prove utilizzate per valutare la velocità di lettura (espressa in sillabe/secondo) e accuratezza (valutata in errori/parola), sono state:

- brano MT per la fine della prima elementare (Babbo Natale):
  - all’inizio di febbraio ne è stata richiesta la lettura di 86 sillabe
  - a fine maggio l’intero brano (126 sillabe);
- liste di parole e di non-parole:
  - all’inizio di febbraio è stato utilizzato il protocollo Cost A8 PROGET CROSS-LINGUISTIC ASSESSMENT OF READING di Vio e Tressoldi
  - a fine maggio la prima lista delle prove 4 e 5 di Tressoldi, Job e Sartori.

La rilevazione è stata ripetuta per valutare l’esistenza di correlazioni statistiche tra i dati rilevati a febbraio e quelli di fine maggio, tali da fornire indicazioni per l’individuazione precoce di bambini a rischio di difficoltà di apprendimento.

Avendo a disposizione un numero di dati significativo, abbiamo potuto ricavare i valori percentili dei punteggi ottenuti dei bambini.

### **F.20 L’incidenza del fattore esercizio sull’incremento delle abilità di decodifica nella lettura, osservazione del fattore sospensione estiva in bambini dalla 1<sup>^</sup> alla 5<sup>^</sup> elementare**

G. Stella \*, G. Zanzurino \* e M. Marchiori<sup>^</sup>

*\*Università degli Studi di Modena - Reggio Emilia.<sup>^</sup> S.C. di NPI - Bassano del Grappa (VI)  
giugiofra@libero.it*

All’ apprendimento della lettura come alla sua rieducazione sottende un importante interrogativo:  
- quanto incide il fattore esercizio nell’incremento dell’abilità di lettura (velocità-accuratezza) a voce alta nei bambini in fase di apprendimento?

Nel presente studio verranno proposte alcune risposte a questo importante interrogativo. Il metodo da noi scelto per verificare l’importanza dell’esercizio è stato quello di misurare le conseguenze che scaturiscono della sostanziale riduzione dello stesso che di norma si verifica durante il periodo estivo. Il paradigma adottato prevedeva la somministrazione di tre diverse prove standardizzate: liste di parole, non parole (SJT), brano (MT).

Le diverse prove sono state somministrate a gruppi di bambini dalla classe 1<sup>^</sup> alla classe 5<sup>^</sup> elementare in tre momenti dell’anno: fine anno scolastico, inizio anno scolastico e a distanza di 2 mesi dallo stesso. I risultati mostrano che i due fattori (velocità e correttezza ) risentono diversamente sia della diminuzione che dell’aumento dell’esercizio. Per tutte le classi esaminate si assiste ad un aumento costante della velocità, la riduzione dell’esercizio sembra non eserciti effetti significativi sulla prestazione. L’incremento della velocità si accompagna nelle classi 1<sup>^</sup>-2<sup>^</sup> ad un aumento della percentuale di errori nella seconda somministrazione delle prove. Si osserva in tutte le classi un effetto “accelerazione” alla ripresa delle attività didattiche.

La comparazione dei diversi dati emersi porterebbe ad ipotizzare l’esistenza di meccanismi indipendenti sottostanti allo sviluppo e all’automatizzazione dei due fattori analizzati (velocità-accuratezza).

### **F.21 Training per lo sviluppo della consapevolezza fonologica: ricerca cross-culturale**

C. Toso\* e C. Vio<sup>^</sup>

La consapevolezza fonologica si riferisce ad un insieme di abilità di comparazione, di discriminazione, di segmentazione di parole udite sulla base della struttura fonologica dello stimolo ascoltato (Bishop, Snowling, 2004): si tratta, cioè, della capacità di riconoscere e utilizzare i costituenti fonetici del linguaggio parlato. Diversi studi (Mann, Liberman, 1984; Tressoldi et al., 1993; Lucca, Vio, Tressoldi, 1991; Tressoldi, Vio, Maschietto, 1989) concordano nel ritenerla prerequisito fondamentale nell'apprendimento della lettura strumentale e della scrittura.

Scopo del presente contributo è riportare, a seguito di un'attenta ricerca bibliografica, un'analisi critica delle principali ricerche in diverse lingue che hanno verificato l'efficacia di trattamenti volti a stimolare la consapevolezza fonologica.

## **F.22 Nuove prove MT AVANZATE per il biennio della scuola superiore: un'esperienza di applicazione**

S. Zaccaria e C. Cornoldi

Università degli Studi di Padova  
sarazaccaria@tiscali.it

Nell'ambito del progetto di standardizzazione delle nuove Prove Mt Avanzate per il biennio della scuola superiore, finalizzate alla valutazione delle competenze nell'area della lettura e comprensione e in quella logico matematica, abbiamo voluto analizzare e confrontare in modo dettagliato la prestazione di un campione di soggetti costituito da 149 studenti, rispettivamente 72 della 1° e 77 della 2° superiore di un liceo scientifico di Enna. Dalle analisi condotte è emersa una differenza significativa nella velocità di esecuzione delle prove proposte, per cui i ragazzi più grandi risultano essere più veloci nei compiti di lettura, ma più lenti nel calcolo a mente rispetto a loro compagni della 1°; rispetto invece a quest'ultima area, le ragazze risultano impiegare tempi medi più lunghi di quelli rilevati per i maschi. Discorso a parte per i risultati ottenuti nella prova relativa ai fatti numerici dove i migliori risultati risultano essere conseguiti dalle ragazze in prima e dei ragazzi in seconda. Vengono in seguito illustrati ulteriori confronti tra le diverse aree di apprendimento oggetto della valutazione.

## **F.23 Competenze scolastiche e potenziale di apprendimento nel ritardo mentale lieve**

M.T. Amata, T. Zagaria e S. Buono

IRCCS Oasi Maria SS. – Troina (EN)  
fbuono@oasi.en.it

Individuare la differenza tra lo sviluppo "reale" e lo sviluppo "potenziale", come esposto da Vygotskij nella teoria della "Zona di Sviluppo Prossimale", è di notevole importanza nell'ambito della didattica ai fini della personalizzazione degli insegnamenti, in particolare nell'ambito delle disabilità intellettive. Il potenziale di apprendimento si può rilevare attraverso indicatori quali il mantenimento degli apprendimenti, la qualità e quantità di mediazione necessaria, la capacità di transfer.

Nel presente lavoro viene analizzata nella disabilità intellettiva la relazione tra potenziale di apprendimento e livello di competenze raggiunte nelle abilità strumentali. Nello specifico vengono presentati i casi di due persone appaiate per età cronologica, età mentale e grado di ritardo, ma con potenziale di sviluppo differente. I risultati evidenziano che ad una Zona di Sviluppo Prossimale più ampia corrispondono, anche nel Ritardo Mentale, livelli di prestazioni scolastiche più elevati.

## **F.24 Progetto sperimentale di aggiornamento degli operatori degli operatori al metodo A.B.A. nei DGSP.**

C. Cerbai, A. L. Marino e D. Chiarini

U. O. di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva AUSL Imola  
cerbaichiara@yahoo.it

Il trattamento cognitivo-comportamentale per i bambini affetti da autismo è, per consenso crescente fra i clinici, la modalità di trattamento maggiormente atta ad indurre cambiamenti e precocità, intensità, specificità del trattamento possono significativamente migliorare la prognosi.

L'AUSL di Imola ha introdotto da tempo interventi secondo un'ottica cognitivista coerentemente con le linee guida regionali ed attualmente, a seguito delle sollecitazioni di alcune famiglie di bambini autistici e dell'Associazione La Giostra, e grazie al contributo della Fondazione Cassa di Risparmio di Imola, l'Unità Operativa di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva ha attivato un progetto sperimentale di riabilitazione per bambini autistici e aggiornamento degli operatori sulla metodologia ABA.

“ABA significa Applied Behavioural Analysis (Analisi Applicata del Comportamento) e consiste in una metodologia educativa e riabilitativa che utilizza le tecniche di condizionamento operante della psicologia comportamentale. (...) Il bambino viene quindi motivato attraverso i rinforzi, aiutato dall'adulto e dalla chiarezza dell'ambiente e del compito in modo che non possa che sperimentare il successo.”

(da un articolo di Denise Brunetti Smith pubblicato sul bollettino ANGSA 01, 2006)

Questo progetto è stato attivato in collaborazione con la supervisor ABA dell'Associazione Pianeta Autismo di Roma Dott.ssa R. Castagnoli e con D. Brunetti Smith e prevede la partecipazione delle diverse figure professionali sanitarie e scolastiche che hanno in carico i bambini.

Attraverso l'osservazione, la programmazione e la supervisione di percorsi di intervento su alcuni bambini dell'AUSL di Imola da parte di professionisti esterni, titolari della metodologia ABA, il team di operatori interno alla U.O. arricchirà le proprie conoscenze in ordine alla riabilitazione cognitivo-comportamentale dell'autismo, aumentando la propria competenza a gestire i percorsi riabilitativi della totalità dei bambini in carico. Attraverso la realizzazione degli interventi sui bambini destinatari del progetto, insegnanti di sostegno ed educatori comunali delle cooperative sociali effettueranno una formazione sul campo; le competenze maturate da un nucleo di operatori divenuti esperti sull'autismo e operanti nelle istituzioni educative del territorio, catalizzeranno l'affinamento della proposta pedagogica e riabilitativa dentro le scuole.

Con la partecipazione, insieme alla famiglia, degli operatori AUSL, scolastici e comunali ai workshop di valutazione del bambino, condotti dagli esperti ABA, si costruisce quindi un “Sistema curante” integrato per i bambini direttamente coinvolti nel progetto, ma con benefici che riverbereranno sulla totalità dei bimbi autistici seguiti, in quanto si consoliderà una cultura di intervento cognitivo-comportamentale, sia negli operatori AUSL, sia negli operatori impegnati nelle istituzioni scolastiche.

## **F.25 Controllo dell'azione e dell'attenzione nell'interazione madre-bambino con sindrome di Down**

M. Recchia<sup>\*^</sup>, M. C. Caselli<sup>\*</sup>, J. M. Iverson<sup>\*\*</sup> e E Longobardi<sup>°</sup>

*\*Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, CNR – Roma*

*^Dip. di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Università La Sapienza, Roma*

*\*\*University of Pittsburg, Pittsburg*

*°Dip. di Psicologia Dinamica e Clinica, Università La Sapienza, Roma*

*martina.recchia@istc.cnr.it*

Diversi studi sulle funzioni neuropsicologiche dei bambini con sindrome di Down (SD) hanno evidenziato difficoltà di attenzione e coordinamento visivo. Il presente lavoro analizza le strategie comunicative di controllo dell'azione e dell'attenzione (elicitazione, mantenimento e cambio) utilizzate dalle madri di bambini SD nel corso dell'interazione. Hanno partecipato alla ricerca 5 coppie madre-bambino SD, ciascun bambino è stato appaiato ad un bambino con sviluppo tipico (ST) sulla base di: genere, età di sviluppo linguistico al PVB (16-20 mesi) e numero di parole prodotte in una seduta di osservazione. I risultati mostrano che a parità di frequenza di atti di controllo, in entrambi i gruppi viene utilizzata maggiormente una strategia di controllo dell'azione. Tuttavia le madri dei bambini SD utilizzano meno frequentemente, rispetto alle madri dei bambini ST, il controllo dell'attenzione. Verrà discusso il ruolo che tali strategie comunicative hanno nel

favorire lo sviluppo dell'attenzione congiunta e l'elaborazione e la comprensione dei messaggi verbali.

### **F.26 Fare ricerca sperimentale a scuola: tecniche di automonitoraggio e token economy per intervenire sui comportamenti problema nell'autismo**

C. Visintin, C. Menazza, C. Vio e D. Maschietto

*U.O. di Neuropsichiatria Infantile, S. Donà di Piave (VE)*

chiaravi@psico.univ.trieste.it

La filosofia dell'intervento psicoeducativo nell'autismo vuole che le conoscenze teoriche, le tecniche e le strategie più efficaci vengano utilizzate nei contesti di vita quotidiana dei bambini affetti dai Disturbi dello Spettro Autistico.

A questo proposito è stata svolta una ricerca-intervento nella scuola, diretta innanzitutto a verificare l'efficacia delle tecniche cognitivo-comportamentali per ridurre i comportamenti problema di un bambino autistico, secondariamente a coinvolgere le insegnanti nella conoscenza e uso di metodologie più specifiche per la comunicazione e per l'azione didattica.

L'intervento si è svolto durante le normali lezioni scolastiche e non ha variato la routine quotidiana della classe. Dopo una fase iniziale, in cui è stata condotta l'analisi funzionale dei comportamenti problema, ne sono stati identificati due su cui intervenire. La procedura prevede l'utilizzo di un disegno sperimentale a linee di base multiple, definite dai comportamenti "cardine" da modificare nella frequenza di emissione.

Le strategie utilizzate sono la token economy, con il coinvolgimento dell'intera classe, e l'automonitoraggio individuale; l'ipotesi di base è che le frequenze dei comportamenti problema, rappresentati dalle due variabili prese in esame, possano ridursi rispetto alla misurazione iniziale.

Vengono riportati i risultati dell'intervento secondo due prospettive: nell'ottica della ricerca per verificare l'efficacia delle tecniche scelte, nell'ottica psicoeducativa per valutare la possibilità di coinvolgere gli insegnanti nel trattamento dell'autismo durante le attività quotidiane e nei contesti di vita naturali.

### **F.27 Una rianalisi dello stile cognitivo verbalizzatore-visualizzatore**

A. Canella, C. Mega e F. Pazzaglia

*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova*

alessia.canella@alice.it

Recenti studi (Kozhevnikov, Hegarty e Mayer, 2002; Kozhevnikov, Kosslyn e Shepard, 2005; Blajenkova, Kozhevnikov e Motes, 2006) hanno riconcettualizzato lo stile cognitivo Verbalizzatore-Visualizzatore, e hanno dimostrato che lo stile "Visualizzatore" sottende due stili qualitativamente diversi, che riflettono differenti modalità di generare immagini mentali: lo stile "Object" e lo stile "Spatial".

La presente ricerca si è proposta di esaminare le relazioni tra stili cognitivi, abilità immaginative e spaziali, e strategie adottate nella risoluzione di compiti matematici in un campione di soggetti italiano, e di verificare l'esistenza di differenze di genere negli aspetti considerati.

L'indagine è stata svolta su 86 studenti di un Liceo Scientifico di Padova.

I risultati hanno confermato l'esistenza di due tipologie di visualizzatori e le relazioni attese: i soggetti "Object" riescono meglio in compiti di abilità spaziale, mentre gli "Spatial" ottengono punteggi più elevati nelle misure di vividezza delle immagini mentali. Lo stile cognitivo non è risultato essere associato al genere, anche se i maschi riescono meglio in compiti di rotazione mentale.

Inoltre è stata condotta parallelamente una ricerca volta ad indagare in un gruppo di insegnanti la relazione tra stili cognitivi e strategie di insegnamento.

### **F.28 Stile attributivo - motivazionale e matematica**

R. Carnevale, C. Sidoti, I. Perneti, C. Caligiuri, N. Sciannamea e P. Abelli

*ASL 6 di Ciriè (Torino), Direzione Didattica del 2° Circolo di Ciriè (Torino) Corso di Formazione per Docenti*

La presente ricerca, svolta all'interno di un corso di formazione per docenti della scuola primaria, rappresenta uno studio preliminare sulla relazione tra le prestazioni nella risoluzione di problemi matematici e lo stile attributivo in alunni della scuola primaria, svolto al fine di individuare soluzioni di intervento positive in classe. Questo lavoro ha assunto i connotati di una vera e propria ricerca azione: alcuni insegnanti hanno sperimentato strumenti di analisi, valutato risultati, ipotizzato interventi con gli alunni, tutto ciò supervisionato e con il sostegno del gruppo di formazione. Relativamente all'area emotivo-motivazionale, si è considerato in modo particolare lo stile attributivo poiché dalla letteratura risulta essere uno degli aspetti più direttamente coinvolti nel processo dell'apprendimento, più agevolmente testabile mediante questionari autovalutativi e/o interviste e sul quale è possibile agire allo scopo di incrementare la motivazione. Sono stati proposti collettivamente: la Prova di attribuzione (per bambini dai 4 agli 11 anni) di Ravazzolo, De Beni, Moè (2005) ed una Prova costruita per studiare in modo più specifico lo stile attributivo in matematica. I bambini sono stati inoltre invitati ad esprimere il perché di personali risultati positivi o negativi, subito dopo aver svolto un compito o cercando di ripercorrere un'attività effettuata a casa o a scuola. I docenti, oltre a partecipare ad una riflessione teorica sugli aspetti emotivo-motivazionali, hanno compilato il Questionario di autoattribuzione per adulti di Ravazzolo, De Beni, Moè (2005) per conoscere il proprio stile attributivo. Per l'analisi delle abilità nella soluzione dei problemi matematici si è utilizzato il test SPM, Batteria per la valutazione delle abilità di soluzione dei problemi matematici (Lucangeli, Tressoldi e Cendron, 1998). Vengono presentati ed analizzati alcuni dati emersi nella ricerca. Si ringraziano tutti gli insegnanti che hanno partecipato al corso per gli spunti di riflessione e per il contributo nella costruzione del questionario sullo stile attributivo in matematica.

### **F.29 Abilità di studio degli studenti e atteggiamento degli insegnanti: uno screening osservativo**

E. Ciccica, S. Trotta e A. Valenti

*Dipartimento di Scienze dell'educazione Università della Calabria*  
emiliaciccica@alice.it; trottasonia@libero.it, a.valenti@unical.it;

Le prestazioni deficitarie degli studenti possono essere determinate da problemi di tipo cognitivo, dalla scarsa conoscenza e da un inadeguato uso delle strategie funzionali all'apprendimento, da deficit nei processi di controllo metacognitivo, da demotivazione, stili attributivi, percezione del sé, convinzioni, stati emotivi non funzionali che possono generare un atteggiamento fatalistico e passivo nei confronti della scuola in particolare e dell'apprendimento in generale, da obiettivi orientati al compito e da teorie dell'intelligenza di tipo entitario. Le componenti metacognitive e quelle emotive-motivazionali non sono innate, ma possono essere socialmente e culturalmente determinate; questo significa che spesso gli studenti hanno nei confronti dello studio, lo stesso atteggiamento dei loro genitori e dei loro insegnanti (Pazzaglia *et al.*, 2002).

Valutare le risposte di 135 bambini di scuola primaria alla batteria AMOS 8-15 (Cornoldi *et al.*, 2005), e confrontare la valutazione degli insegnanti e degli studenti nei Questionari sulle strategie di studio (QS1 e QS2).

È stata evidenziata una correlazione fra le convinzioni riguardo all'efficacia e all'uso delle strategie degli insegnanti e quelle degli studenti.

### **F.30 Le traiettorie di sviluppo dell'instabilità emotiva nel corso dell'adolescenza ed esiti disadattivi**

L. Di Giunta \*, V. Castellani\*, L. Panerai\* e C. Pastorelli°

*\*Centro Interuniversitario sulla Genesi e sullo Sviluppo delle Motivazioni Prosociali e Antisociali. Università degli Studi "La Sapienza" di Roma*

*° Dipartimento di Psicologia. Università degli Studi "La Sapienza" di Roma*  
Laura.digiunta@uniroma1.it

I disturbi dell'infanzia e dell'adolescenza vengono distinti in due ampie categorie: i disturbi di tipo internalizzante (problemi di ansia, depressione, ritiro sociale) e quelli di tipo esternalizzante (il Disturbo Oppositivo Provocatorio, il Disturbo di Iperattività con Deficit D'Attenzione, il Disturbo della Condotta) (Achenbach & Edelbrock, 1987). Come per altri comportamenti di tipo esternalizzante anche nel caso dell'iperattività le ricerche hanno sottolineato come differenti percorsi di sviluppo possono associarsi a differenti esiti disadattivi (Moffitt, 1993; Nagin & Tremblay, 1999; Moffitt, & Caspi, 2001). In questo contributo intendiamo capitalizzare su un archivio dati longitudinali condotto a Genzano di Roma che ha esaminato l'Instabilità Emotiva (IE) dall'infanzia all'adolescenza. La scala dell'IE (Caprara & Pastorelli, 1993) misura la propensione a sperimentare stati di disagio, inappropriata come espressione di una mancanza di autocontrollo a livello emotivo e comportamentale ed è stata valutata sia dagli insegnanti che dai compagni. In particolare in questo studio ci proponiamo i seguenti obiettivi: 1. individuare le traiettorie di sviluppo dell'IE valutata da insegnanti e pari; 2. esaminare la convergenza tra gli informatori (insegnanti e pari); 3. esaminare le relazioni tra differenti percorsi di sviluppo ed esiti disadattivi durante l'adolescenza. Allo studio hanno partecipato 472 bambini (263 maschi e 209 femmine) e sono stati presi in esame 5 tempi, dai 10 ai 14 anni con valutazioni annuali, e un follow-up all'età di 18,5 anni. Le misure utilizzate sono la scala dell'IE (Caprara & Pastorelli, 1993) e lo Youth Self Report (Achenbach, 1991). I risultati confermano l'esistenza di gruppi di soggetti problematici con andamento di sviluppo differente, di un elevato accordo tra gli informatori e di percorsi di sviluppo associati a diversi profili disadattivi in adolescenza.

### **F.31 Aspetti metacognitivi dell'apprendimento in studenti a rischio di abbandono scolastico**

M. L. Pedditzi

*Dipartimento di Psicologia, Università di Cagliari*  
pedditzi@unica.it

Numerosi studi identificano fra le condizioni a rischio di drop-out un rendimento scolastico insufficiente, la presenza di situazioni di mobilità e di demotivazione scolastica (Comoglio, 1999). Borkowski e Muthukrishna (1992), nel delineare il profilo dello studente strategicamente intelligente, evidenziano dieci aree specifiche di competenza. Alla luce di questo modello, nel presente studio, si confrontano due gruppi di studenti, frequentanti il secondo anno della scuola secondaria superiore, caratterizzati da elevato rischio di abbandono scolastico (N=71) e da basso rischio di abbandono (N=67). I risultati del test T di Student evidenziano, fra gli studenti a rischio di abbandono, minori competenze di autoregolazione nello studio ( $T_{(136)} = 6,6; p < .01$ ), maggiore ansia d'esame ( $T_{(136)} = 2,6; p < .01$ ) e un uso qualitativamente e quantitativamente inferiore di strategie metacognitive di studio ( $T_{(136)} = 4,2; p < .01$ ). Nello specifico, gli studenti a rischio di abbandono manifestano minori capacità di organizzazione e gestione del tempo, di analisi del testo scritto, di apprendimento mediante lettura e di autovalutazione dei livelli di apprendimento.

### **F.32 Percezione delle relazioni scolastiche e motivazione all'apprendimento**

M. L. Pedditzi e D. Rollo

*Dipartimento di Psicologia, Università di Cagliari*  
pedditzi@unica.it

Nell'ambito degli studi sulla motivazione scolastica si è da tempo evidenziato lo stretto legame esistente fra la percezione degli obiettivi di apprendimento della scuola e l'orientamento motivazionale degli studenti (Roeser, Midgley, Urdan, 1996). Il presente studio indaga la relazione esistente fra la percezione di alcune dimensioni relazionali scolastiche e gli obiettivi di apprendimento. Nello specifico si ipotizza che la percezione della relazione docente-allievo, la percezione delle strutture di apprendimento, i sentimenti di appartenenza alla scuola e di autoefficacia scolastica siano in grado di predire l'adozione di obiettivi personali di padronanza nello studio. Il campione della ricerca si compone di 362 studenti del primo anno della scuola secondaria superiore, che compilano un adattamento del questionario di Roeser, Midgley e Urdan,

(1996). I risultati dell'analisi della regressione lineare multipla, confermano il ruolo delle suddette dimensioni nell'influenzare l'adozione di obiettivi personali di padronanza nello studio ( $R^2 = ,554$ ;  $R^2_{\text{corretto}} = ,547$ ;  $F_{(4, 336)} = 82$ ;  $p < ,01$ ).

### **F.33 Concezioni personali dell'intelligenza e individualismo-collettivismo in studenti italiani e portoghesi**

A. Pepi\*, L. Faria<sup>o</sup> e M. Alesi\*

\* *Dipartimento di Psicologia, Università di Palermo*

<sup>o</sup> *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto*

ape@unipa.it, marianna.alesi@unipa.it, lfaria@fpce.up.pt

Gli studi sul sé svolti in chiave crossculturale rivolgono attenzione sempre crescente alle concezioni personali dell'intelligenza che orientano l'individuo ad una rappresentazione dinamico-incrementale o statico-entitaria delle proprie abilità con influenze sui pattern comportamentali. A loro volta le credenze sulle abilità vengono diversamente interpretate in base al costrutto dicotomico individualismo-collettivismo.

Il presente lavoro ha l'obiettivo di indagare le concezioni personali dell'intelligenza in studenti italiani e portoghesi in relazione alla dimensione culturale individualismo-collettivismo.

Hanno partecipato allo studio 422 soggetti, 222 italiani e 200 portoghesi, di età media 17.33, frequentanti la scuola superiore, equidistribuiti per genere e livello socioeconomico.

Sono stati somministrati con modalità collettiva un questionario socio-demografico, il Questionario sulle Concezioni Personali dell'Intelligenza (Faria e Fontaine, 1997) e la Auckland Individualism Collectivism Scale (Shulruf, 2003).

In linea generale, emergono differenze significative nei costrutti indagati in relazione al contesto culturale di appartenenza.

La ricerca sottolinea l'importanza di fattori macrocontestuali nell'influenzare la disposizione motivazionale dell'individuo.

### **F.34 I servizi psicologici nella scuola: quali prospettive per l'orientamento, la prevenzione e l'intervento?**

D. Rollo\*, M. G. Cilio\* e R. Sanna<sup>o</sup>

\* *Dipartimento di Psicologia, Università di Cagliari*

<sup>o</sup> *ASL 8, Cagliari*

rollo@unica.it

I Centri di Informazione e Consulenza (CIC), istituiti con la Legge Jervolino-Vassalli, dovrebbero costituire un luogo in cui, con la collaborazione di esperti esterni alla scuola, si offre consulenza a studenti, docenti e genitori per la decodifica del disagio, la riduzione del disadattamento e della dispersione scolastica, il riconoscimento di fattori di rischio, il sostegno su tematiche quali l'educazione alla salute, la gestione delle emozioni e di comportamenti-problema.

Verranno presentati i risultati di una ricerca empirica e di un intervento che hanno coinvolto gli studenti di due licei di Quartu Sant'Elena (CA), in cui i servizi dei CIC vengono effettuati già da diversi anni: a partire dalla ricerca, che ha indagato la portata della fruizione del servizio ed i motivi che ne rallentano la piena attuazione, si è realizzato un intervento avente l'obiettivo di aiutare i ragazzi delle ultime classi a pianificare strategie efficaci di orientamento al lavoro e all'università.

### **F.35 Esperienza di trattamento combinato per un caso di DDAI**

S. Cazzaniga e G. Englaro

*Servizio Disturbi dell'Apprendimento - DPG - Università degli Studi di Padova*

susi.cazzaniga@libero.it - germana.englaro@libero.it

Descriviamo l'intervento effettuato in parallelo su un bambino con diagnosi di DDAI e sulla madre.

Per il bambino è stato utilizzato un trattamento con approccio metacognitivo, volto a potenziare le capacità di autocontrollo, regolazione dell'attenzione e inibizione della risposta impulsiva. Abbiamo fatto riferimento al programma di Cornoldi *et al.* (1996). Il trattamento è stato condotto da un operatore esperto, che ha incontrato il bambino da gennaio a giugno 2007, con sedute a cadenza settimanale.

A partire da maggio 2007, la madre è stata coinvolta in un percorso di parent training individualizzato, a partire dalla proposta di Marzocchi. Gli incontri sono stati proposti allo scopo di affinare le strategie educative messe in atto in ambito familiare. La madre è stata seguita da un esperto diverso da quello che ha condotto il trattamento sul bambino.

Si riportano i risultati delle valutazioni pre- e post-trattamento.

### **F.36 Valutazione dell'efficacia dell'intervento educativo in due casi di difficoltà di comprensione del testo scritto: quanto influisce il deficit di attenzione?**

S. Trotta, E. Ciccia, A. Valenti

*Dipartimento di Scienze dell'educazione Università della Calabria*  
trottasonia@libero.it; emiliaciccia@alice.it; a.valenti@unical.it

Comprendere un testo è un'attività complessa poiché implica componenti cognitive e metacognitive che interagiscono fra loro attraverso operazioni di decostruzione, ricostruzione, inferenza e controllo del materiale testuale. Numerosi studi sulla relazione fra memoria di lavoro e comprensione del testo hanno evidenziato uno stretto legame fra questi due processi: in particolare le difficoltà dei cattivi lettori risulta situarsi a livello di processi di inibizione delle informazioni irrilevanti (De Beni *et al.*, 1998; Palladino, Cornoldi, De Beni e Pazzaglia, 2001). Oltre alla memoria, però, anche l'attenzione sembra giocare un ruolo fondamentale, soprattutto durante le azioni di controllo e regolazione delle parti di un testo.

Valutare l'efficacia di un intervento metacognitivo (*Nuova guida alla comprensione del testo*, De Beni *et al.*, 2003) confrontando le prestazioni di due bambini di quinta elementare con problemi di comprensione del testo, di cui uno con un deficit di attenzione.

Si è evidenziata una minore efficacia dell'intervento sul bambino con problemi di attenzione.

### **F.37 Progetto Leonardo: laboratorio psicomotorio**

E. Cinquanta\*, S. Toti\*, V. Bernacca \*, L. Bertolo \* e F. Giovannone^

\* *Laboratorio ausili, USL1 di Massa-Carrara*

^ *UFSMIA, USL1 Zona Lunigiana*

vbernacca@yahoo.com

Il "Progetto Leonardo", relativo ai disturbi dell'apprendimento, utilizza l'SR 4-5, uno strumento didattico finalizzato a valutare le abilità di base in bambini di 4 anni e il possesso dei prerequisiti necessari per poter frequentare senza difficoltà la scuola elementare in bambini di 5 anni.

L'uso di questo strumento presuppone una prima fase di somministrazione, effettuata ad inizio anno scolastico (con ritiro del materiale entro il 15 ottobre 2006); una seconda fase di attivazione dei tre laboratori; una fase finale di ri-somministrazione dello strumento attualmente in corso.

Il campione comprende circa 300 bambini (61 con difficoltà in diverse aree) della zona Lunigiana.

Il laboratorio psicomotorio, con durata complessiva di 20 ore, si propone di presentare alcune schede di lavoro per le insegnanti relative ai prerequisiti che garantiscono al bambino un buon approccio all'apprendimento linguistico e logico-matematico: capacità motorie e percettivo-motorie.

Il laboratorio ausili si occuperà dell'elaborazione dei dati finali.

### **F.38 Isocronie motorie e dominanza laterale della mano**

P. Piccinini

*Insegnante scuola primaria Lucca, VI Circolo Didattico*  
patriziapiccinini@email.it

Per interagire in modo efficiente con l'ambiente circostante il bambino deve saper coordinare non solo i due lati del suo corpo ma anche la parte superiore e inferiore di esso. Il corpo umano, infatti, può essere suddiviso in quadranti (destra alto, destra basso, sinistra alto, sinistra basso) che, funzionando con movimenti adeguati in tempi appropriati, determinano la coordinazione. Il bambino, quindi, può usare gli assi corporei come riferimenti per tutte le coordinate spaziali solo dopo averli intuiti.

Scopo di questa ricerca è di definire la dominanza laterale della mano facendo collaborare i due emisferi con azioni reciproche e coordinate.

Campione - bambini ed alunni dai 3 ai 12 anni di cui: 66 della scuola dell'infanzia; 370 della scuola primaria; 44 della scuola secondaria di 1° grado.

Materiali utilizzati - un pennarello rosso per la mano sinistra ed uno nero per la destra; un foglio bianco in A4.

Prova - L'insegnante chiede al bambino di eseguire movimenti circolari con le due mani, contemporaneamente; egli può mimare il gesto ma con una sola mano per non influenzare le modalità di esecuzione della prova. Il bambino esegue la consegna mentre l'insegnante tabula le informazioni. La finalità della prova è di verificare il movimento degli arti superiori a comando in direzione sincronizzata, intenzionale.

Nel poster verranno illustrati e risultati ottenuti e le possibili conclusioni.

### **F.39 Sviluppo cerebrale e funzioni esecutive in adolescenza. Implicazioni cliniche e riabilitative**

M. Poletti

*Accademia di Neuropsicologia dello Sviluppo (Parma)*

*UOC Neurologia, Ospedale Versilia, Lido Di Camaiore (LU)*

michele.poletti@tin.it

Recenti studi longitudinali di RMI hanno evidenziato una forte maturazione cerebrale durante l'adolescenza. Tale maturazione, dovuta a fenomeni di mielinizzazione e pruning sinaptico, è particolarmente accentuata nella corteccia prefrontale, nella quale si prolunga fino alla giovane età adulta. La corteccia prefrontale è la principale area corticale connessa alle funzioni esecutive, da quelle più cognitive a quelle più affettive, quali il decision making. In questa prospettiva vengono presi in esame i correlati cognitivi, affettivi e comportamentali di tale sviluppo cerebrale in adolescenza. I risultati ottenuti dalla rassegna degli studi presenti in letteratura vengono discussi in relazione alle possibili implicazioni cliniche e riabilitative dei numerosi disturbi di sviluppo caratterizzati da un deficit a carico delle funzioni esecutive (per esempio ADDH, disturbo della condotta, ecc.). Preliminari studi infatti sembrano suggerire che sia possibile allenare o riabilitare le funzioni esecutive e questo porti benefici sia ad un livello puramente cognitivo, come performance nei test formali di valutazione, sia ad un livello comportamentale.

### **F.40 Promea: una nuova batteria per la valutazione della memoria**

F. Addona\*, P. Pasqualetti^, S. Vicari\*<sup>o</sup>

\* *Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma*

<sup>o</sup> *Università LUMSA, Roma*

^ *A.Fa.R. Fatebenefratelli, Roma*

vicari@opbg.net

La memoria, intesa come capacità di acquisire, ritenere e richiamare esperienze e/o informazioni, non è più considerata una funzione unitaria. Dissociazioni funzionali nei soggetti sani e dissociazioni neuropsicologiche nei pazienti cerebrolesi, hanno suggerito un frazionamento della memoria in una serie di sistemi e sottosistemi, tra loro interagenti ma, allo stesso tempo, funzionalmente indipendenti (Vicari et al., 2002).

La nuova batteria di test che presentiamo si propone di indagare in maniera più dettagliata le abilità mnestiche a breve e a lungo termine, utilizzando separatamente materiale verbale, visivo e spaziale.

Vengono, inoltre, distinti gli aspetti espliciti e quelli impliciti dell'apprendimento a lungo termine.

Il campione è costituito da 709 soggetti, di età compresa tra i 5 e i 10 anni e 11 mesi, reclutato in differenti regioni italiane.

I dati così raccolti contribuiscono alla descrizione di specifici profili evolutivi mnesici, consentendo una migliore valutazione delle componenti di memoria.

#### **F.41 E Analisi delle relazioni tra memoria di lavoro visuospaziale e abilità' di calcolo: strumenti per l'assessment in età evolutiva**

S. Caviola, I. C. Mammarella e C. Cornoldi

*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova*

alezzeia@tele2.it

Le abilità visuospaziali costituiscono un insieme di processi cognitivi che sottendono diversi tipi di apprendimento, tra cui anche la matematica. Numerose sono le ricerche che hanno analizzato i vari deficit della memoria di lavoro in soggetti con difficoltà aritmetiche e altri disturbi di apprendimento legati al cattivo funzionamento della memoria di lavoro visuospaziale (MLVS), come la Sindrome Non Verbale (Rourke 2000; Gaery, 2004; Lucangeli, 1999). Scopo principale di questa ricerca è quello di analizzare in maniera più sistematica e completa queste componenti della memoria di lavoro, alla luce del modello di memoria di lavoro di Cornoldi e Vecchi (2000; 2003). Un ulteriore obiettivo è quello di ottenere norme di riferimento e criteri diagnostici più specifici in grado di orientare le linee di trattamento di questi disturbi. Si ritiene, infatti, che la misurazione della MLVS possa fornire indicazioni rilevanti ai fini diagnostici e riabilitativi.

Ad un ampio gruppo di bambini di quinta elementare sono stati presentati nove test a computer, tratti dalla batteria BVS (Mammarella, Toso, Pazzaglia, & Cornoldi, in preparazione), e cinque compiti di matematica realizzati ad hoc. Le prove di memoria di lavoro prevedono solo compiti passivi di tipo vero-falso, distinti lungo le dimensioni visiva, spaziale-sequenziale e spaziale-simultanea. I compiti di matematica includono una sola prova a computer e le rimanenti cartamata: due di ordinamento, incolonnamento e risoluzione di addizioni e moltiplicazioni.

Le analisi dei dati effettuate hanno permesso in primo luogo di delineare le fasce di prestazione per la classe quinta elementare e, in secondo luogo, ad un approfondimento della relazione che lega le componenti visuospaziali della memoria di lavoro e le abilità di calcolo.

#### **F.42 Lo sviluppo di *Recollection* e *Familiarity*: Una ricerca con la procedura *Remember-Know***

C. Mirandola \* e S. Ghetti ^

\* *Dipartimento di Psicologia Generale, Università degli Studi di Padova*

^ *University of California, Davis*

chiamirandola82@yahoo.it

Poche ricerche (e.g. Billingsley, Smith e McAndrews, 2002; Brainerd, Holliday e Reyna, 2004; Ghetti e Angelini, 2007) hanno studiato lo sviluppo di *recollection* e *familiarity*, due processi ritenuti alla base della memoria di riconoscimento. Nei pochi studi citati, i risultati convergono e mostrano un pattern di sviluppo in cui *recollection* cresce con il crescere dell'età durante gli anni della scuola primaria, mentre *familiarity* raggiunge una stabilità sostanzialmente presto, attorno ai 7 anni circa. L'obiettivo principale della presente ricerca era valutare se la procedura *Remember-Know* (Tulving, 1985) potesse fornire ulteriore evidenza di una dissociazione tra *recollection* e *familiarity*. Dal momento che suddetto paradigma è stato utilizzato in un solo studio (Billingsley et al, 2002) con bambini di 8 anni, la presente ricerca aveva lo scopo di testare la capacità introspettiva di bambini di età inferiore ( 6 e 7 anni). Inoltre, la competenza metacognitiva dei bambini circa le due fenomenologie interne di memoria "Ricordare" ed "Essere familiare" è stata valutata attraverso una prova di comprensione. I risultati mostrano un aumento di *recollection* fino ai 10 anni d'età e poi un declino negli adolescenti; *familiarity* invece rimane stabile fino ai 10 anni per poi aumentare negli adolescenti. Questi risultati suggeriscono differenze di sviluppo nell'uso delle opzioni "Ricordare" e "Essere familiare". Inoltre, nei bambini l'opzione "ricordo" sembra associarsi più di frequente al ricordo delle caratteristiche percettive degli stimoli, mentre negli adolescenti tale

opzione si associa più frequentemente al ricordo delle caratteristiche semantiche. Dalla prova di comprensione sembra che anche i bambini di età inferiore siano in grado di distinguere e capire i due aspetti fenomenici di “Ricordare” ed “Essere familiare”. Dato che, contrariamente alle aspettative, alti livelli di confidenza sono stati forniti dal gruppo di bambini di 6 anni nei confronti di risposte *know*, probabilmente maggiori difficoltà emergono in questi bambini nel momento in cui essi devono monitorare e controllare la loro consapevolezza metacognitiva durante un compito di memoria (*on-line monitoring*).

#### **F.43 Gli errori in compiti di memoria di lavoro: deficit inibitorio o context-binding?**

A. Paiano, B. Carretti e B. Borella

*Università degli studi di Padova*

angela.paiano@libero.it

Di recente lo studio dei meccanismi della memoria di lavoro, in soggetti con disturbi specifici dell'apprendimento, risulta essere al centro di numerose ricerche. È stato, infatti, dimostrato che studenti con difficoltà di comprensione del testo ottengono prestazioni peggiori (es. numero elevato di intrusioni) in compiti di memoria di lavoro rispetto ai buoni lettori (De Beni e Palladino, 2000), commettendo in particolare un numero più alto di errori di intrusione. Questa prestazione caratteristica è stata attribuita ad un'inefficienza dei meccanismi di inibizione. Tuttavia, altre spiegazioni sono possibili: ad esempio un errore di intrusione potrebbe dipendere da uno scarso ricordo del contesto in cui l'informazione è inserita (*context-binding*).

Lo scopo del seguente lavoro è stato quello di cercare di analizzare il ruolo di questi due meccanismi (inibizione e *context binding*) per la prestazione in un compito di memoria di lavoro..

## **G Consensus Conferences – Linee guida sui DSA**

A cura di **C. Vio**

Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile – San Donà di Piave (VE)

Intervengono:

**Mario Marchiori**

Comitato Tecnico Nazionale AID

**Claudio Tonzar**

Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi

### **CONSENSUS CONFERENCE DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO**

Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference

Montecatini Terme, 22-23 settembre 2006

Milano, 26 gennaio 2007

Consensus Conference promossa da Associazione Italiana Dislessia

**ENTE PROMOTORE:** Associazione Italiana Dislessia (AID)

**COMITATO PROMOTORE (AID)**

- Mario Marchiori (coordinatore)  
Psicologo; ULSS Bassano del Grappa (VI); SCNPI; Ambulatorio Specialistico dei Disturbi dell'Apprendimento
- Roberto Iozzino  
Psicologo; ASL-RM-A; Centro trattamento dislessia, disturbi cognitivi e del linguaggio in età evolutiva, Roma
- Enrico Savelli  
Psicologo; AUSL Rimini, Servizio NPI; Centro di neuropsicologia clinica dell'età evolutiva ASL-Pesaro
- Cristiano Termine  
Neuropsichiatra Infantile; Unità di Neuropsichiatria infantile, Università degli studi dell'Insubria e Fondazione Macchi Varese
- Claudio Turello  
Logopedista; ONPIA, AUSL Piacenza

**SOCIETÀ SCIENTIFICHE E ASSOCIAZIONI**

partecipanti alla sessione scientifica della Consensus Conference (Montecatini Terme):

- Associazione italiana pediatri (ACP)
- Associazione federativa nazionale ottici optometristi (AFNOO)
- Associazione italiana ortottisti assistenti in oftalmologia (AIOrAO)
- Associazione italiana per la ricerca e l'intervento nella psicopatologia dell'apprendimento (AIRIPA)
- Associazione italiana tecnici audiometristi (AITA)
- Associazione nazionale unitaria psicomotricisti italiani (ANUPI)
- Federazione logopedisti italiani (FLI)
- Società italiana di neuro-psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza (SINPIA)
- Società scientifica logopedisti italiani (SSLI)

**Società Uditore:** Società Italiana di Audiologia e Foniatria (SIAF)

**EXTERNAL OPERATIONAL AUDITOR**

Prof. Giorgio Tamburini

Pediatra e Direttore Scientifico dell'Ospedale Infantile IRCCS Burlo Garofalo (Trieste)

**SEGRETERIA ORGANIZZATIVA**

- AID: Marina Locatelli, Laura Sanvito, Maria Teresa Albano, Rossella Terrusi, Nicoletta Staffa.
- Ufficio Stampa KOINOÉ: Stefania Rossi, Valentina Allegra.

## **DEFINIZIONE, CRITERI DIAGNOSTICI ED EZIOLOGIA**

### **Uso terminologico e campo di applicazione**

La categoria dei Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento viene convenzionalmente identificata con l'acronimo DSA.

Con il termine Disturbi evolutivi Specifici di Apprendimento ci si riferisce ai soli disturbi delle abilità scolastiche, e in particolare a: DISLESSIA, DISORTOGRAFIA, DISGRAFIA, e DISCALCULIA.

### **Caratteristiche che definiscono il DSA**

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

In questo senso, il principale criterio necessario per stabilire la diagnosi di DSA è quello della "discrepanza" tra abilità nel dominio specifico interessato (deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata) e l'intelligenza generale (adeguata per l'età cronologica).

Dal riconoscimento del criterio della "discrepanza" come aspetto cardinale della definizione e della diagnosi di DSA, derivano alcune fondamentali implicazioni sul piano diagnostico:

1) necessità di usare test standardizzati, sia per misurare l'intelligenza generale, che l'abilità specifica;

2) necessità di escludere la presenza di altre condizioni che potrebbero influenzare i risultati di questi test, come:

A. menomazioni sensoriali e neurologiche gravi, disturbi significativi della sfera emotiva;

B. situazioni ambientali di svantaggio socio-culturale che possono interferire con un'adeguata istruzione.

Particolare cautela andrà posta in presenza di situazioni etnico-culturali particolari, derivanti da immigrazione o adozione, nel senso di considerare attentamente il rischio sia dei falsi positivi (soggetti a cui viene diagnosticato un DSA meglio spiegabile con la condizione etnico-culturale), sia dei falsi negativi (soggetti ai quali, in virtù della loro condizione etnico-culturale, non viene diagnosticato un DSA).

Anche se esistono alcune difformità (anche a livello internazionale) su come concettualizzare, operationalizzare, e applicare il criterio della "discrepanza", esiste un sostanziale accordo sul fatto che:

1. la compromissione dell'abilità specifica deve essere significativa, che operationalizzato significa inferiore a -2ds dai valori normativi attesi per l'età o la classe frequentata (qualora non coincida con l'età del bambino)

2. il livello intellettivo deve essere nei limiti di norma, che operationalizzato significa un QI non inferiore a -1ds (equivalente a un valore di 85) rispetto ai valori medi attesi per l'età..

Altri criteri utili per la definizione dei DSA sono:

A) il carattere "evolutivo" di questi disturbi;

B) la diversa espressività del disturbo nelle diverse fasi evolutive dell'abilità in questione;

C) la quasi costante associazione ad altri disturbi (comorbidità); fatto questo che determina la marcata eterogeneità dei profili funzionali e di espressività con cui i DSA si manifestano, e che comporta significative ricadute sul versante dell'indagine diagnostica;

D) il carattere neurobiologico delle anomalie processuali che caratterizzano i DSA;

E' altrettanto importante sottolineare che i fattori "biologici" interagiscono attivamente nella determinazione della comparsa del disturbo, con i fattori ambientali;

E) il disturbo specifico deve comportare un impatto significativo e negativo per l'adattamento scolastico e/o per le attività della vita quotidiana.

Viene riconosciuta la possibile esistenza di un Disturbo di Apprendimento (non categorizzabile come specifico) in presenza di altre patologie o anomalie, sensoriali, neurologiche, cognitive e psicopatologiche, che normalmente costituiscono criteri di esclusione, quando l'entità del deficit settoriale è tale che non può essere spiegata solo sulla base di queste patologie.

In tali casi, poiché lo stato attuale delle conoscenze non consente di distinguere in modo compiuto le relazioni etiopatogenetiche fra i disturbi com-presenti, si esprime la raccomandazione ad estendere e ad approfondire la valutazione diagnostica su tutte le aree implicate.

### **Disturbo specifico di lettura (dislessia evolutiva).**

Riguardo ai disturbi specifici di decodifica della lettura, oltre ai criteri generali relativi a tutta la categoria dei DSA, i punti generalmente condivisi riguardano:

- 1) la necessità di somministrare prove standardizzate di lettura a più livelli: lettere, parole, non-parole, brano;
- 2) la necessità di valutare congiuntamente i due parametri di rapidità/accuratezza nella performance;
- 3) la necessità di stabilire una distanza significativa dai valori medi attesi per la classe frequentata dal bambino [convenzionalmente fissata a -2ds dalla media per la velocità e al di sotto del 5° percentile per l'accuratezza], in uno o nell'altro dei due parametri menzionati.

Nell'ambito della letteratura internazionale inoltre, vari studi stanno evidenziando, accanto al profilo della dislessia intesa come disturbo specifico della decodifica, anche l'accezione di disturbi della comprensione del testo scritto indipendenti sia dai disturbi di comprensione da ascolto che dagli stessi

disturbi di decodifica.

La Consensus Conference accoglie l'invito a considerare il disturbo di comprensione come un possibile disturbo specifico di apprendimento ma sottolinea la necessità di studiarne meglio le caratteristiche, avviando progetti di ricerca in questa direzione, in particolare rispetto al ruolo della comprensione da ascolto.

Resta per ora non specificato, a quante delle prove di lettura somministrate (parole, non-parole, brano) i criteri sopra menzionati si devono applicare per potere porre la diagnosi, ed eventualmente a quali età, visto che ognuna delle tre prove misura processi parzialmente diversi.

Al momento attuale non è possibile arrivare a stabilire una gerarchia tra le singole prove rispetto alla loro affidabilità diagnostica. Tenendo conto che le prestazioni possono cambiare significativamente con l'età del soggetto ed in relazione al tipo di intervento attuato, è possibile ipotizzare che ad età diverse

prove differenti si dimostrino più sensibili nella rilevazione del disturbo.

Per il momento viene proposto che, in caso di prestazione inferiore al 5° percentile o alle 2 deviazioni standard ad una sola prova, sia il giudizio clinico - considerando l'intero quadro osservativo - a determinare la decisione di formulare o meno la diagnosi di DSA.

Alla luce delle precedenti considerazioni è necessario promuovere ulteriori ricerche allo scopo di specificare (in modo più preciso) la validità diagnostica degli strumenti in uso.

Riguardo all'età minima in cui è possibile effettuare la diagnosi, essa dovrebbe teoricamente coincidere con il completamento del 2° anno della scuola primaria (2<sup>a</sup> elementare), dal momento che questa età coincide con il completamento del ciclo dell'istruzione formale del codice scritto; inoltre entro questa età l'elevata variabilità inter-individuale nei tempi di acquisizione non consente una applicazione dei valori normativi di riferimento che abbia le stesse caratteristiche di attendibilità riscontrate ad età superiori.

Tuttavia, è importante sottolineare che già alla fine del 1° anno della scuola primaria (1<sup>a</sup> elementare) può capitare di valutare bambini con profili funzionali così compromessi e in presenza di altri specifici indicatori diagnostici (pregresso disturbo del linguaggio, familiarità accertata per il disturbo di lettura), che appare possibile e anche utile anticipare i tempi della formulazione

diagnostica, o comunque, se non di una vera diagnosi, di una ragionevole ipotesi diagnostica, prevedendo necessari momenti di verifica successivi.

Esiste un generale consenso sul fatto che il disturbo specifico di lettura modifica la sua espressione nel tempo. Si sottolinea, tuttavia, che la diversa espressività del disturbo nel tempo, anche in relazione alle diverse fasi di acquisizione dell'abilità di lettura, andrebbe maggiormente documentata e dettagliata.

Anche riguardo alla diversa espressione del disturbo tra i soggetti, al momento non è stato possibile definire con chiarezza dei "sottotipi" unanimemente condivisi.

Questo punto necessita di approfondimenti e chiarificazioni considerando quanto emerge dalla ricerca scientifica in merito.

### **Disturbi specifici di scrittura (disortografia e disgrafia).**

Gli aspetti generalmente condivisi circa il Disturbo della Scrittura, riguardano la sua suddivisione in due componenti: una di natura linguistica (deficit nei processi di cifratura) e una di natura motoria (deficit nei processi di realizzazione grafica).

Anche nel caso della scrittura, è necessario somministrare prove standardizzate; in particolare, per la disortografia è condiviso il parametro di valutazione della correttezza, costituito dal numero di errori e dalla relativa distribuzione percentilare (al di sotto del 5° centile), mentre per la disgrafia, i principali parametri di valutazione riguardano la fluenza (- 2 dev. stand) e l'analisi qualitativa delle caratteristiche del segno grafico.

Il Disturbo di Scrittura può presentarsi in isolamento (raramente) o in associazione (più tipicamente) ad altri disturbi specifici.

Al fine di descrivere questa possibile co-occorrenza di più disturbi, senza stabilire una gerarchia tra gli stessi, si propone di utilizzare la dicitura estesa

"Disturbo Specifico di Apprendimento della Lettura e/o della Scrittura (grafia e/o ortografia) e/o del Calcolo".

Anche nel caso della scrittura non si è ritenuto di potere affrontare, allo stato attuale, la questione di "sottotipi" del disturbo, la cui discussione e approfondimento viene rimandata ad una successiva occasione.

### **Disturbi specifici del calcolo (discalculia)**

La più recente letteratura sul Disturbo del Calcolo distingue nella Discalculia profili connotati da debolezza nella strutturazione cognitiva delle componenti di cognizione numerica (cioè intelligenza numerica basale: subitizing, meccanismi di quantificazione, comparazione, seriazione, strategie di calcolo a mente) ed altri che coinvolgono procedure esecutive (lettura, scrittura e messa in colonna dei numeri) ed il calcolo (recupero dei fatti numerici e algoritmi del calcolo scritto).

Vi è anche un generale accordo sull'escludere dalla diagnosi le difficoltà di soluzione dei problemi matematici.

Anche per il Disturbo Specifico del Calcolo, come per quelli della lettura e della scrittura, vi è un generale accordo sulla necessità di somministrare prove standardizzate che forniscano parametri per valutare la correttezza e la rapidità, e di applicare il criterio di  $-2ds$  dai valori medi attesi per l'età e/o

classe frequentata nelle prove specifiche.

Per la valutazione delle competenze di cognizione numerica si raccomanda di tenere conto soprattutto del parametro rapidità.

Per l'analisi dei disturbi della cognizione numerica si raccomanda, alla luce delle ipotesi emergenti nella ricerca, l'individuazione precoce di soggetti a rischio tramite l'analisi di eventuali ritardi nella acquisizione di abilità inerenti alle componenti di intelligenza numerica (possibile già in età prescolare).

Per l'analisi dei disturbi delle procedure esecutive e di calcolo si concorda con la prassi comune di definire l'età minima per porre la diagnosi non prima della fine del 3° anno della scuola primaria (3^ elementare), soprattutto per evitare l'individuazione di molti falsi positivi.

Anche il Disturbo del Calcolo può presentarsi in isolamento o in associazione (più tipicamente) ad altri disturbi specifici.

Come già specificato in precedenza si propone di utilizzare la dicitura estesa "Disturbo Specifico di Apprendimento della Lettura e/o della Scrittura (grafia e/o ortografia) e/o del Calcolo", per caratterizzare queste diverse possibilità.

Anche per i Disturbi del Calcolo non è stato possibile chiarire se la compromissione selettiva di una o più sottocomponenti possa tradursi in "sottotipi" diversi del disturbo.

Anche in questo caso viene proposto di rimandare la discussione e l'approfondimento di questo punto ad una successiva occasione.

## **PROCEDURE E STRUMENTI DELL'INDAGINE DIAGNOSTICA**

N.B. La complessità degli argomenti compresi nella sezione e l'assoluta mancanza di tempo hanno determinato una discussione solo parziale rispetto a quanto era riportato nei documenti preparatori.

### **La procedura diagnostica**

La procedura diagnostica viene qui intesa come un insieme di processi necessari per la diagnosi clinica (classificazione nosografica) e per la diagnosi funzionale.

#### **Diagnosi clinica.**

L'accertamento diagnostico di uno specifico disturbo evolutivo dell'apprendimento avviene in due distinte fasi, rispettivamente finalizzate all'esame dei criteri diagnostici prima di inclusione e successivamente di esclusione.

Nella **prima fase** si somministrano, insieme alla valutazione del livello intellettuale, quelle prove necessarie per l'accertamento di un disturbo delle abilità comprese nei DSA (decodifica e comprensione in lettura, ortografia e grafia in scrittura, numero e calcolo in aritmetica). Questa fase permette al clinico di formulare o meno una diagnosi provvisoria (nell'accezione utilizzata dal DSM IV) o di orientamento di disturbo specifico evolutivo dell'apprendimento.

Una particolare attenzione deve essere posta nella indagine anamnestica che deve indagare, oltre alle classiche aree di raccolta delle informazioni, lo sviluppo visivo e uditivo, tenendo conto del bilancio di salute operato dal pediatra o dal medico curante del bambino. Dai dati acquisiti in questa fase, il clinico è in grado di valutare, dopo la verifica strumentale relativa alla presenza dei sintomi di inclusione, se indicare ulteriori accertamenti relativi ai criteri di esclusione.

Nella **seconda fase** vengono disposte quelle indagini cliniche necessarie per la conferma diagnostica mediante l'esclusione della presenza di patologie o anomalie sensoriali, neurologiche, cognitive e di gravi psicopatologie.

#### **Diagnosi funzionale.**

L'approfondimento del profilo del disturbo è fondamentale per la qualificazione funzionale del disturbo. L'indagine strumentale e l'osservazione clinica si muovono nell'ottica di completare il quadro diagnostico nelle sue diverse componenti sia per le funzioni deficitarie che per le funzioni integre. La

valutazione delle componenti dell'apprendimento si approfondisce e si amplia ad altre abilità fondamentali o complementari (linguistiche, percettive, prassiche, visuomotorie, attentive, mestiche,) ai fattori ambientali e alle condizioni emotive e relazionali per una presa in carico globale [vedi Trattamento riabilitativo].

Un ulteriore contributo al completamento del quadro è l'esame delle comorbilità, intesa sia come co-occorrenza di altri disturbi specifici dell'apprendimento sia come presenza di altri disturbi evolutivi (ADHD, disturbi del comportamento, dell'umore, ecc.).

La predisposizione del profilo funzionale è essenziale per la presa in carico e per un progetto riabilitativo.

La procedura diagnostica è illustrata nella figura "Schema generale dell'approccio ai disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento".

Pur non facendo parte delle direttive diagnostiche, si ritiene utile richiamare l'attenzione su un criterio generale di guida per far fronte alla complessità della situazione nel momento della prima valutazione.

In generale il clinico nell'esaminare una condizione segnalata come sintomo o problema (di DSA o co-occorrenti) si trova davanti ad una ampia varietà di elementi diagnostici e di ipotesi diagnostiche. L'inizio della procedura diagnostica per il primo approccio al problema implica la scelta di una metodologia di lavoro per una risoluzione progressiva delle ipotesi diagnostiche al fine, innanzitutto, di rispondere al motivo d'invio e, in secondo luogo, di non gravare il bambino con un numero eccessivo di indagini cliniche e di prove psicometriche.

Questi processi si avvalgono di solito della collaborazione di diversi professionisti sanitari che, ciascuno per le proprie competenze, contribuiscono alle fasi di valutazione. L'approccio interdisciplinare è la prassi clinica maggiormente auspicabile in considerazione delle caratteristiche del disturbo.

## **Gli strumenti di valutazione**

### **Scelta degli strumenti: discrezionalità del clinico.**

Lo sviluppo degli strumenti di valutazione dei DSA mostra in questi ultimi anni un significativo progresso. La Conferenza ha inteso in questo momento proporre due direttive fondamentali per la loro scelta più che formulare un elenco critico.

#### **Prima direttiva.**

In generale vale il principio che uno strumento psicometrico attendibile debba possedere standard accettabili di validità e affidabilità nella misura.

Si raccomanda, come già indicato nei criteri diagnostici di inclusione, che la scelta degli strumenti di valutazione rispetti le seguenti caratteristiche:

- *adeguata rappresentazione della popolazione di riferimento (numero dei soggetti del campione, loro stratificazione in base alle caratteristiche socioculturali, se importanti);*
- aggiornamento delle norme;
- presenza di indici psicometrici di attendibilità e validità;

Queste caratteristiche non devono essere presenti solo negli strumenti di valutazione delle funzioni cognitive, ma anche in quelli per la valutazione delle condizioni emotive, relazionali, comportamentali, di personalità, ecc.

In particolare, per gli strumenti che valutano funzioni linguistiche è fondamentale che siano esplicitati i criteri di scelta del materiale linguistico utilizzato.

Si raccomanda inoltre di tenere sempre presenti che ogni strumento di valutazione contiene un errore di misura anche se non indicato nei manuali. Ne consegue che il valore osservato è sempre un'approssimazione del valore reale e non può essere utilizzato come se fosse la misura Vera\* della prestazione.

\*N.B. Ad esempio una misura di  $-1.8$  deviazioni standard osservata, può rappresentare un valore Vero da  $-1.5$  a  $-2.1$  deviazioni standard.

## **Seconda direttiva.**

Ogni clinico sceglie secondo la propria libertà e responsabilità gli strumenti che forniscono maggiori informazioni sulle condizioni del soggetto.

In Appendice viene riportato l'elenco dei test indicati dalle Associazioni e Società partecipanti alla Consensus Conference; i test sono stati ordinati per grandi categorie e per frequenza di indicazione. Si auspica si possa arrivare ad una proposta di strumenti raccomandati dopo valutazione da parte di una commissione di esperti.

## **RACCOMANDAZIONI DI RICERCA**

Dall'esame delle questioni inerenti a questa sezione emerge la necessità di formulare alcune sollecitazioni di studio e di ricerca.

- Creazione di nuovi strumenti attualmente non disponibili.
- Aggiornamento ed ampliamento della tarature delle prove di valutazione esistenti.

## **Referto scritto**

Il professionista sanitario redige un referto scritto sulla valutazione attuata, indicando il motivo d'invio, i risultati delle prove somministrate ed il giudizio clinico sui dati riportati.

## **SEGNI PRECOCI, CORSO EVOLUTIVO E PROGNOSI**

### **Segni precoci**

1. Le difficoltà nelle competenze comunicativo-linguistiche, motorio-prassiche, uditive e visuospatiali in età prescolare sono possibili indicatori di rischio di DSA, soprattutto in presenza di una anamnesi familiare positiva. Tali difficoltà devono essere rilevate dal pediatra nel corso dei periodici bilanci di salute, direttamente o su segnalazione da parte dei genitori e/o degli insegnanti della scuola dell'infanzia e del primo anno della scuola primaria. Se persistenti nel tempo vanno segnalati ai servizi sanitari dell'età evolutiva per un approfondimento.

2. Gli screening degli indicatori di rischio andrebbero condotti dagli insegnanti con la consulenza di professionisti della salute. Andrebbero intesi come ricerca-azione: professioni diverse accettano di affrontare un problema condividendo evidenze scientifiche e azioni e verificandone gli effetti nel tempo. Queste attività di screening richiedono dunque un'attività di formazione e di costruzione condivisa di strumenti con gli operatori sanitari al fine di mettere gli insegnanti in condizioni di riconoscere gli indicatori di rischio e di favorire in modo ottimale lo sviluppo delle competenze implicate nell'apprendimento della letto-scrittura e del calcolo. Gli screening andrebbero condotti all'inizio dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia con l'obiettivo di realizzare attività didattiche-pedagogiche mirate. Qualora, nonostante un'attività didattica mirata, alla fine dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia permangano significativi segnali di rischio è opportuna la segnalazione ai servizi sanitari per l'età evolutiva. Gli screening mirati alla rilevazioni di condizioni cliniche specifiche (ad esempio visive e uditive) vanno invece condotti dai professionisti del settore.

## **RACCOMANDAZIONI DI RICERCA**

Dall'esame delle questioni inerenti a questa sezione emerge la necessità di formulare una sollecitazione di studio e di ricerca.

- La necessità di studi prospettici per individuare la reale predittività dei diversi indicatori di rischio e l'efficacia delle diverse azioni.

3. All'inizio della scuola primaria, soprattutto in assenza di valutazioni precedenti o di passaggio di informazioni tra i due ordini di scuola, gli indicatori di rischio e gli screening assumono caratteristiche ed obiettivi sovrapponibili a quelli descritti per la scuola dell'infanzia.

Nell'arco del primo anno della scuola primaria è opportuno che le insegnanti realizzino delle osservazioni sistematiche e periodiche delle competenze di lettura-scrittura con l'obiettivo di realizzare attività didattiche-pedagogiche mirate. Al termine del primo anno devono essere segnalati ai genitori i bambini che presentano una o più delle seguenti caratteristiche:

- a) difficoltà nell'associazione grafema-fonema e/o fonema-grafema;
- b) mancato raggiungimento del controllo sillabico in lettura e scrittura;
- c) eccessiva lentezza nella lettura e scrittura;
- d) incapacità a produrre le lettere in stampato maiuscolo in modo riconoscibile.

La segnalazione da parte degli insegnanti vede come primo interlocutore la famiglia per un successivo invio ai servizi sanitari per l'età evolutiva eventualmente mediato dal pediatra.

E' auspicabile che i servizi sanitari possano realizzare la valutazione in tempo per avviare gli interventi necessari durante il successivo anno scolastico, sebbene una diagnosi "criteriologica" (vedi Procedura diagnostica) di dislessia-disortografia non possa essere formulata prima della fine del secondo anno della scuola primaria.

Relativamente agli indici di rischio per la discalculia, gli screening devono rispondere ai requisiti già individuati per la lettura-scrittura.

Nel corso dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia i bambini in genere raggiungono l'enumerazione fino a dieci (enunciazione della serie verbale automatica), il conteggio fino a cinque, il principio di cardinalità e la capacità di comparazione di piccole quantità. Per i bambini che non avessero ancora raggiunto queste competenze l'obiettivo è realizzare attività didattiche-pedagogiche mirate. Alla fine della prima elementare vanno individuati i bambini che non hanno raggiunto una o più delle seguenti abilità:

- a) il riconoscimento di piccole quantità,
- b) la lettura e la scrittura dei numeri entro il dieci,
- c) il calcolo orale entro la decina anche con supporto concreto.

L'individuazione di tali difficoltà è finalizzata alla realizzazione di attività didattiche-pedagogiche mirate durante il secondo anno della scuola primaria.

In caso di persistenza di tali difficoltà è indicata la segnalazione ai genitori per il successivo invio ai servizi sanitari per l'età evolutiva sebbene:

- a) una diagnosi "criteriologica" (vedi Procedura diagnostica) di discalculia non possa essere formulata prima della fine della III classe della Scuola Primaria (vedi Criteri Diagnostici) anche a causa del rilevante peso della metodologia didattica sullo sviluppo di queste competenze;
- b) le competenze diagnostiche e riabilitative dei servizi sanitari per l'età evolutiva in questo ambito debbano essere implementate.

### **RACCOMANDAZIONI DI RICERCA**

Dall'esame delle questioni inerenti a questa sezione emerge la necessità di formulare alcune sollecitazioni di studio e di ricerca.

- Valutazione della predittività degli indici di lettura-scrittura e calcolo alla fine della prima elementare.

### **Corso evolutivo e prognosi**

La prognosi dei DSA può essere considerata a diversi livelli non necessariamente interconnessi:

- a) evoluzione a distanza dell'efficienza del processo di lettura, scrittura e calcolo;
- b) qualità dell'adattamento;
- c) presenza di un disturbo psicopatologico (vedi comorbilità);
- d) avanzamento nella carriera scolastica.

Cruciali sono i fattori di vulnerabilità e di protezione aggiuntivi rispetto all'entità del disturbo.

L'evoluzione dei diversi tipi di prognosi può essere differente ai diversi livelli considerati ed influenzata da fattori diversi quali la gravità iniziale del DSA, la tempestività e adeguatezza degli interventi, il livello cognitivo e metacognitivo, l'estensione delle compromissioni neuropsicologiche, l'associazione di difficoltà nelle tre aree (lettura, scrittura, calcolo), la presenza di comorbilità psichiatrica e il tipo di compliance ambientale.

### **RACCOMANDAZIONI DI RICERCA**

Dall'esame delle questioni inerenti a questa sezione emerge la necessità di formulare alcune sollecitazioni di studio e di ricerca.

- Fattori di vulnerabilità e protettivi in grado di influenzare i diversi aspetti della prognosi.
- Costruire le prove e ricavare i dati normativi per la valutazione della lettura dopo la 3° media.
- Individuare elementi utili all'orientamento scolastico dopo la 3° media diversi dalle abilità di decodifica.
- Verificare l'effetto degli interventi riabilitativi e delle misure compensative sulla prognosi.

## **EPIDEMIOLOGIA**

### **Stima epidemiologica**

Ad oggi si stima che tra la 3a e la 5a classe primaria e la 3a classe della secondaria di primo grado, il valore medio della prevalenza dei DSA vari dal 3 al 4%. Questo range può dipendere dell'età in cui viene effettuata la diagnosi e dal tipo di strumenti utilizzati per la diagnosi.

### **Attivazione di un gruppo epidemiologico interassociativo**

I Giudici partecipanti alla Consensus Conference ritengono che, per affrontare nel modo migliore i DSA, sia di primaria importanza poter disporre di riferimenti epidemiologici affidabili e specifici per la realtà italiana.

Poichè tali dati non sono disponibili, né deducibili da banche dati esistenti, si delibera la costituzione di un gruppo interassociativo ed interdisciplinare sulla ricerca epidemiologica, affidando il coordinamento alla Dr.ssa Roberta Penge (SINPIA).

## **COMORBILITÀ**

La pratica clinica evidenzia un'alta presenza di comorbilità sia fra i disturbi specifici dell'apprendimento sia con altre condizioni cliniche quali disprassie, disturbi del comportamento e dell'umore, ADHD, disturbi d'ansia, ecc.

Allo stato attuale delle conoscenze la comorbilità nelle due condizioni descritte va intesa come una co-occorrenza, definita come contemporaneità o concomitanza della presenza di più disturbi in assenza di una relazione tra loro di tipo causale o monopatogenetica. Pertanto anche la compresenza di disturbi

specifici dell'apprendimento (ad esempio, dislessia e disortografia) non va necessariamente intesa come espressione diversa di un unico fattore patogenetico.

Un'ulteriore considerazione va formulata sulle manifestazioni psicopatologiche in presenza di disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento: la comorbilità può essere sia espressione di una co-occorrenza sia la conseguenza dell'esperienza [vissuto] del disturbo. Il clinico pertanto, data la rilevanza diagnostica e terapeutica, deve operare un diagnosi differenziale fra le due condizioni.

La riflessione non riguarda l'associazione della psicopatologia con disturbi dell'apprendimento, e viceversa, condizione peraltro esclusa dall'esame di questa Conferenza.

La Consensus Conference raccomanda fortemente, in ogni processo valutativo e diagnostico di uno specifico DSA, di ricercare la presenza di altri disturbi frequentemente co-occorrenti (altri disturbi specifici di apprendimento, ansia, depressione, disturbi del comportamento, ADHD, disprassie, ecc.). La raccomandazione intende proporre un percorso diagnostico solo per quei disturbi che il clinico suppone presenti in base alla raccolta anamnestica (personale e contestuale-ambientale) e agli esami strumentali eseguiti.

## **TRATTAMENTO RIABILITATIVO. INTERVENTI COMPENSATIVI**

### **Glossario**

#### **Presa in carico\***

\* N.B. Nella definizione di questo concetto si è presa, come base di partenza, la definizione della I Conferenza Nazionale delle Politiche dell'Handicap, Commissione presa in carico e riabilitazione, 1999 – Roma.

Si definisce “presa in carico” il processo integrato e continuativo attraverso cui deve essere garantito il governo coordinato degli interventi per favorire la riduzione del disturbo, l'inserimento scolastico, sociale e lavorativo dell'individuo, orientato al più completo sviluppo delle sue potenzialità.

Nello specifico dei DSA lo scopo della presa in carico è modificare in senso positivo i diversi tipi di prognosi discussi in precedenza.

#### **Riabilitazione**

La Riabilitazione è “un processo di soluzione dei problemi e di educazione nel corso del quale si porta una persona a raggiungere il miglior livello di vita possibile sul piano fisico, funzionale, sociale ed emozionale, con la minor restrizione possibile delle scelte operative” (LG Riabilitazione Nazionali GU 124 30/05/98 Ministero Sanità). La riabilitazione si pone come obiettivi:

- a) la promozione dello sviluppo di una competenza non comparsa, rallentata o atipica;
- b) il recupero di una competenza funzionale che per ragioni patologiche è andata perduta;
- c) la possibilità di reperire formule facilitanti e/o alternative.

#### **Abilitazione**

L'Abilitazione è l'insieme degli interventi volti a favorire l'acquisizione ed il normale sviluppo e potenziamento di una funzione. Riferita ai disturbi di apprendimento (difficoltà di lettura, scrittura e calcolo) può essere intesa sia come un insieme di interventi di carattere clinico che pedagogico in senso lato.

#### **Trattamento**

Si definisce “Trattamento” l'insieme delle azioni dirette ad aumentare l'efficienza di un processo alterato. E' gestito da un professionista sanitario, ha caratteristiche di specificità sia per gli obiettivi a cui si indirizza, sia per le caratteristiche metodologiche e le modalità di erogazione.

#### **Presa in carico e obiettivi del Piano di Intervento**

La gestione dei Disturbi specifici di apprendimento, necessita di una presa in carico.

All'interno di questa viene attuato il progetto riabilitativo.

Ogni passo di questo progetto si compie secondo modalità di relazione tra professionisti della salute e famiglia guidate da principi di chiarezza, trasparenza e coinvolgimento.

### **Programma Riabilitativo**

All'interno del progetto riabilitativo, il programma riabilitativo definisce le aree di intervento specifiche, gli obiettivi, i tempi e le modalità di erogazione degli interventi, gli operatori coinvolti e la verifica degli interventi, in particolare:

- a) definisce le modalità della presa in carico da parte della struttura riabilitativa;
- b) definisce gli interventi specifici durante il periodo di presa in carico;
- c) individua ed include gli obiettivi da raggiungere previsti nel programma e li aggiorna nel tempo;
- d) definisce modalità e tempi di erogazione delle singole prestazioni previste negli stessi interventi;
- e) definisce le misure di esito appropriate per la valutazione degli interventi, l'esito atteso in base a tali misure ed il tempo di verifica del raggiungimento di un dato esito;
- f) individua i singoli operatori coinvolti negli interventi e ne definisce il relativo impegno, nel rispetto delle relative responsabilità professionali;
- g) viene puntualmente verificato ed aggiornato periodicamente durante il periodo di presa in carico;
- h) costituisce un elemento di verifica del progetto riabilitativo.

### **Precocità del trattamento**

Nonostante sia prematuro fare diagnosi conclamata di dislessia, disgrazia prima della seconda primaria e discalculia prima della terza primaria, è possibile, già alla fine della I elementare o all'inizio della seconda elementare (vedi sezione 3) porre il forte sospetto diagnostico di rischio di DSA.

In questo caso è utile mettere in atto tutte quelle procedure che siano utili a ridurre le difficoltà riscontrate.

### **Indicazioni generali sul trattamento**

Il trattamento si deve basare su un modello chiaro e su evidenze scientifiche.

Si ritiene che un trattamento efficace sia un trattamento che migliora l'evoluzione del processo più della sua evoluzione naturale attesa.

Il trattamento va regolato sulla base dell'effettiva efficacia dimostrabile.

Deve essere erogato quanto più precocemente possibile tenendo conto del profilo scaturito dalla diagnosi.

Il trattamento va interrotto quando, il suo effetto non sposta la prognosi naturale del disturbo.

### **Metodi e modalità di trattamento**

Per quanto riguarda il trattamento della dislessia, dalle evidenze attualmente disponibili emerge che i trattamenti più efficaci sembrano essere quelli mirati al recupero della correttezza e della automatizzazione del riconoscimento delle parole.

Molto scarse sono invece le evidenze sull'efficacia di metodi per il recupero degli altri disturbi di apprendimento.

Non si è in grado di esprimere un consenso sulla generalizzazione di tali risultati.

### **Strumenti Compensativi**

Fanno parte dell'abilitazione.

Sulla base della diagnosi, della presa in carico e del progetto riabilitativo si decideranno quando e come usare gli strumenti compensativi.

## **AGGIORNAMENTO DELLE LINEE GUIDA**

I Giudici partecipanti alla Consensus Conference, in considerazione alle problematiche non compiutamente trattate e alla produzione continua di nuove evidenze scientifiche, deliberano la costituzione di un gruppo interassociativo ed interdisciplinare di aggiornamento delle linee guida definite dalla Conferenza.

Il gruppo sarà rivolto anche a Parti non rappresentate in questa sede ed inizierà il suo lavoro dopo la Sessione Pubblica.

### **PARTECIPANTI ALLA SESSIONE SCIENTIFICA (MONTECATINI TERME)**

Ambrosini Claudio, Breda Laura, Caretta Roberta, Chiarenza Giuseppe, De Cagno Giulia Anna, De Matheis Maria Pia, Drago Dilva, Federica Zanetto, Ferrara Rosa, Ghidoni Enrico, Laureti Livia, Lonciari Isabella, Lopez Luisa, Lucangeli Daniela, Maffioletti Silvio, Mariani Enrica, Marotta Luigi, Menegotti Alessia, Penge Roberta, Pieretti Manuela, Profumo Enrico, Rattaro Andrea, Rossetto, Tiziana, Ruggerini Ciro, Savini Paola Marini, Sechi Enzo, Segantin Ottavio, Stella Giacomo, Tressoldi Patrizio E., Vigneux François, Vio Claudio.

#### **Partecipanti in qualità di Uditori**

Chiarinotti Donatella, Lampugnani Giulia.

#### **Partecipanti nella Fase Preparatoria**

**in qualità di Giudici:** Cornoldi Cesare, Carretti Barbara

**in qualità di Uditori:** Elisabetta Genovese, Salvatore Biondi

### **GIUDICI PARTECIPANTI ALLA CONSENSUS CONFERENCE (SESSIONE SCIENTIFICA) SUDDIVISI PER ASSOCIAZIONE E SOCIETÀ:**

- Associazione Culturale Pediatri: Federica Zanetto;
- Associazione Federativa Nazionale Ottici Optometristi: Rattaro Andrea, Maffioletti Silvio, Segantin Ottavio;
- Associazione Italiana Dislessia: Ghidoni Enrico, Lonciari Isabella, Lopez Luisa, Profumo Enrico, Stella Giacomo;
- Associazione Italiana Ortottisti Assistenti in oftalmologia: Drago Dilva, Menegotti Alessia, Vigneux François;
- Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento: Lucangeli Daniela, Tressoldi Patrizio E., Vio Claudio;
- Associazione Italiana Tecnici Audiometristi: Caretta Roberta, De Matheis Maria Pia, Ferrara Rosa;
- Associazione Nazionale Unitaria Psicomotricisti Italiani: Ambrosini Claudio, Laureti Livia, Savini Paola Marini;
- Federazione Logopedisti Italiani: De Cagno Giulia Anna, Marotta Luigi, Rossetto Tiziana;
- Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza: Chiarenza Giuseppe, Penge Roberta, Ruggerini Ciro, Sechi Enzo;
- Società Scientifica Logopedisti Italiani: Breda Laura, Mariani Enrica, Pieretti Manuela;

#### **Uditori**

- Associazione Italiana Dislessia: Chiarinotti Donatella (Comitato problematiche sociali); Lampugnani Giulia (Comitato per la scuola)

## Consensus Conference DSA

### FLOW CHART DELLA DIAGNOSI DSA E GRAFICI DELLA METODOLOGIA

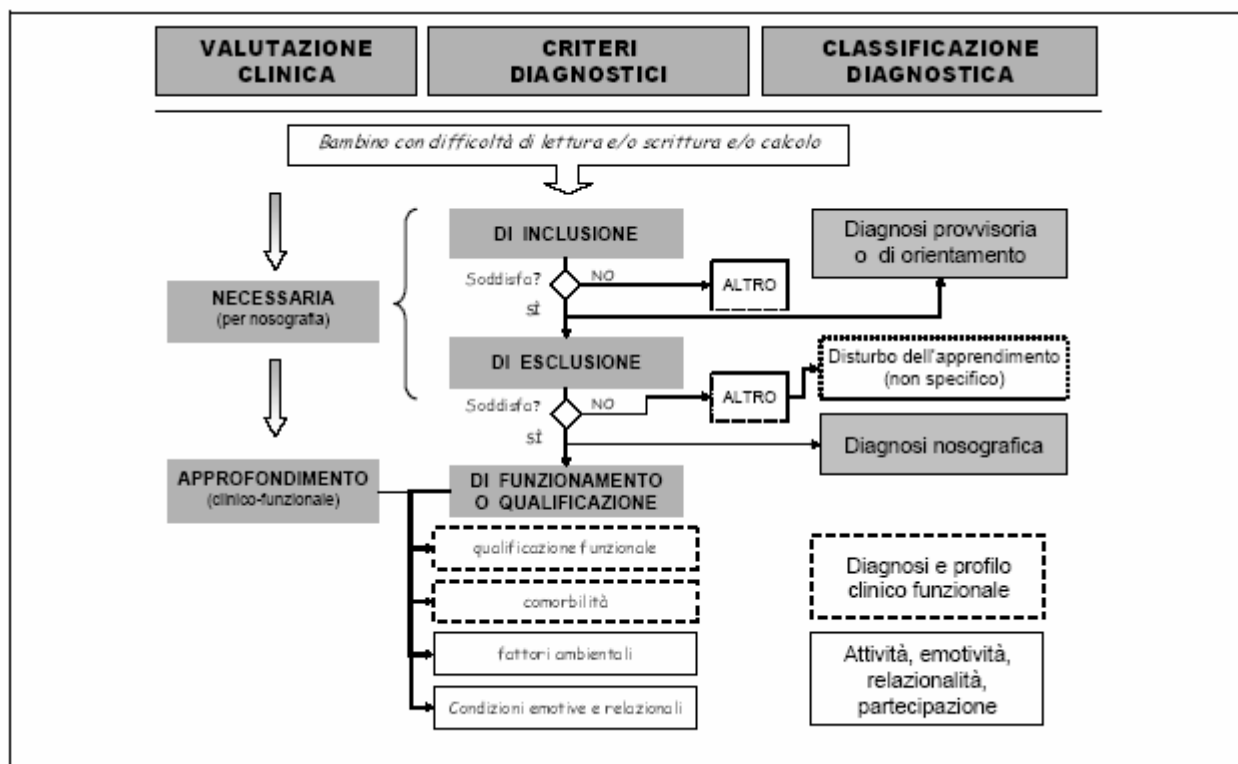
I primi tre grafici presentano una flow chart dell'esame diagnostico e del glossario del trattamento riabilitativo. I grafici successivi (dal Graf. 4 al Graf. 7) illustrano il percorso metodologico della Consensus Conference iniziato il 17 settembre 2005 e concluso il 26 gennaio 2007.

La Consensus Conference è stata realizzata in due sessioni:

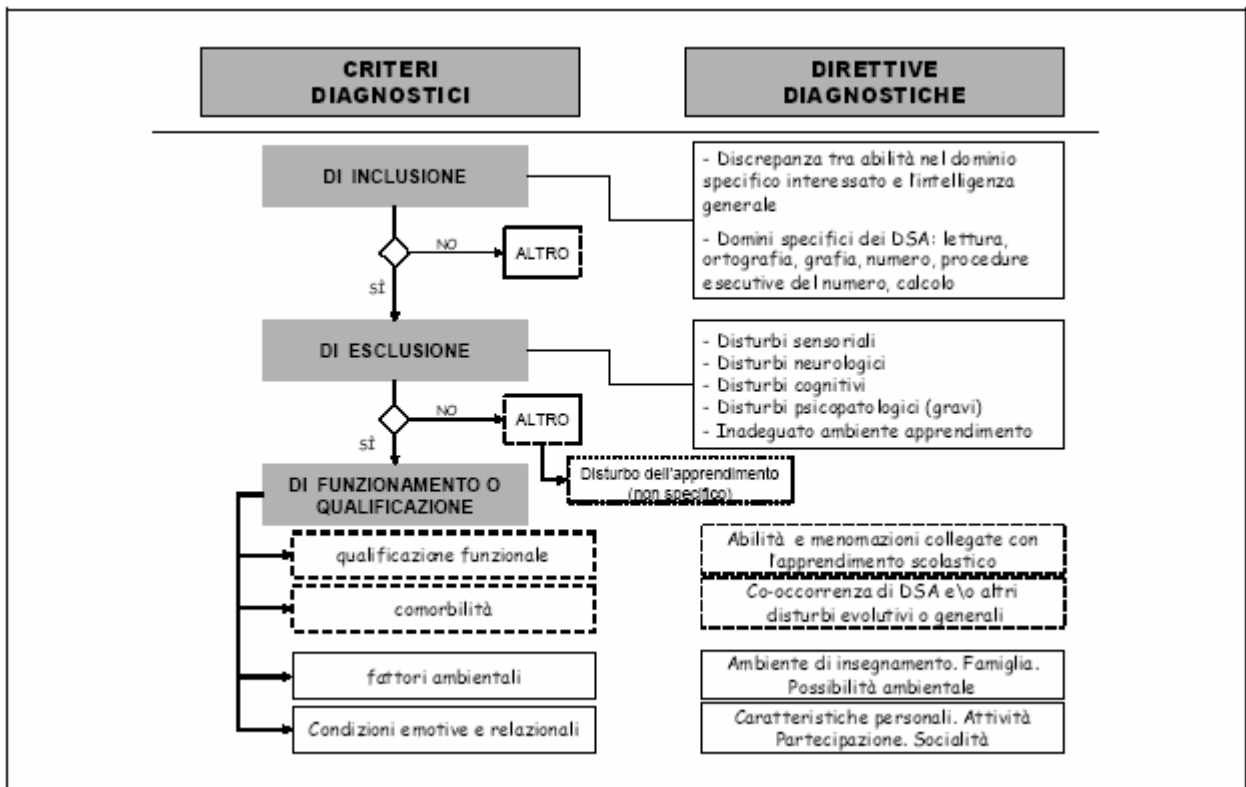
- sessione scientifica: 22-23 settembre 2006, Montecatini Terme;
- sessione promulgativa: 26 gennaio 2007, Milano.

Indice dei grafici

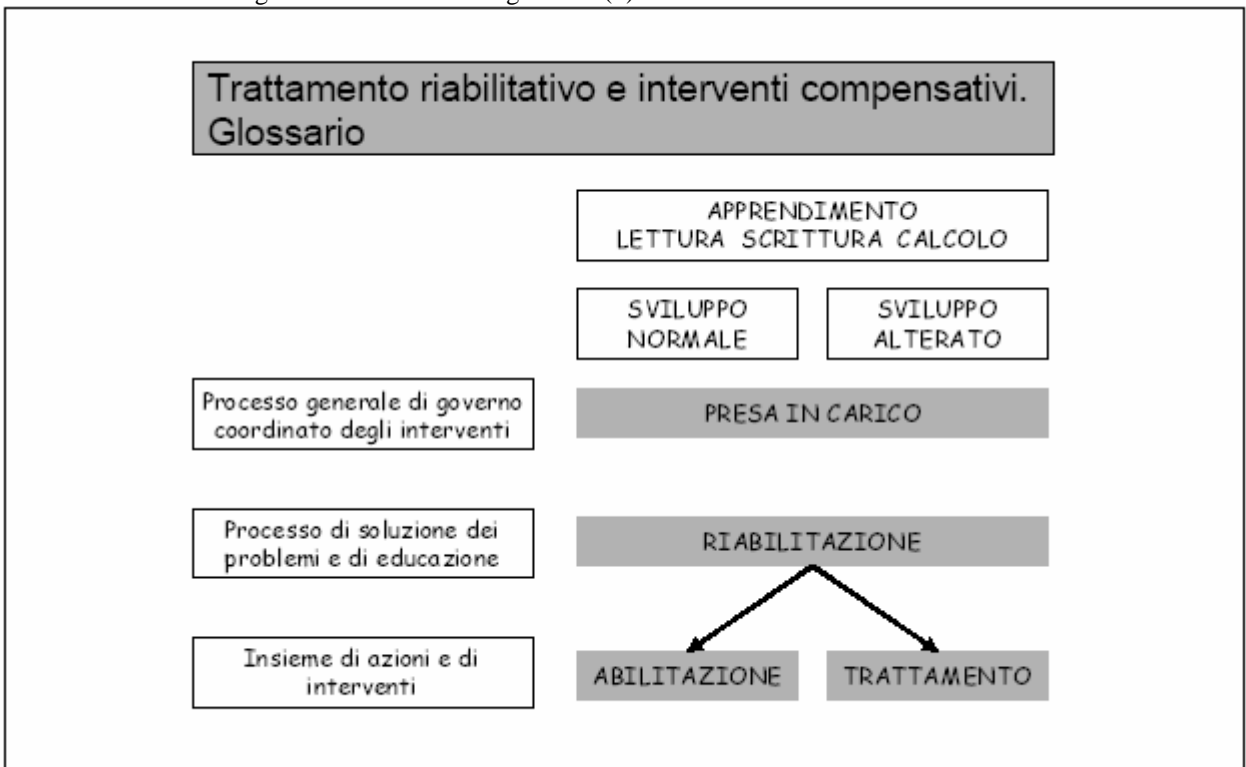
- Graf. 1: Tavola generale dell'esame diagnostico (1)
- Graf. 2: Tavola generale dell'esame diagnostico (2)
- Graf. 3: Trattamento riabilitativo e interventi compensativi. Glossario
- Graf. 4: Tavola generale del percorso metodologico
- Graf. 5: Fase preparatoria alla sessione scientifica
- Graf. 6: Organizzazione generale e risultati della sessione scientifica
- Graf. 7: Organismi ed interazioni



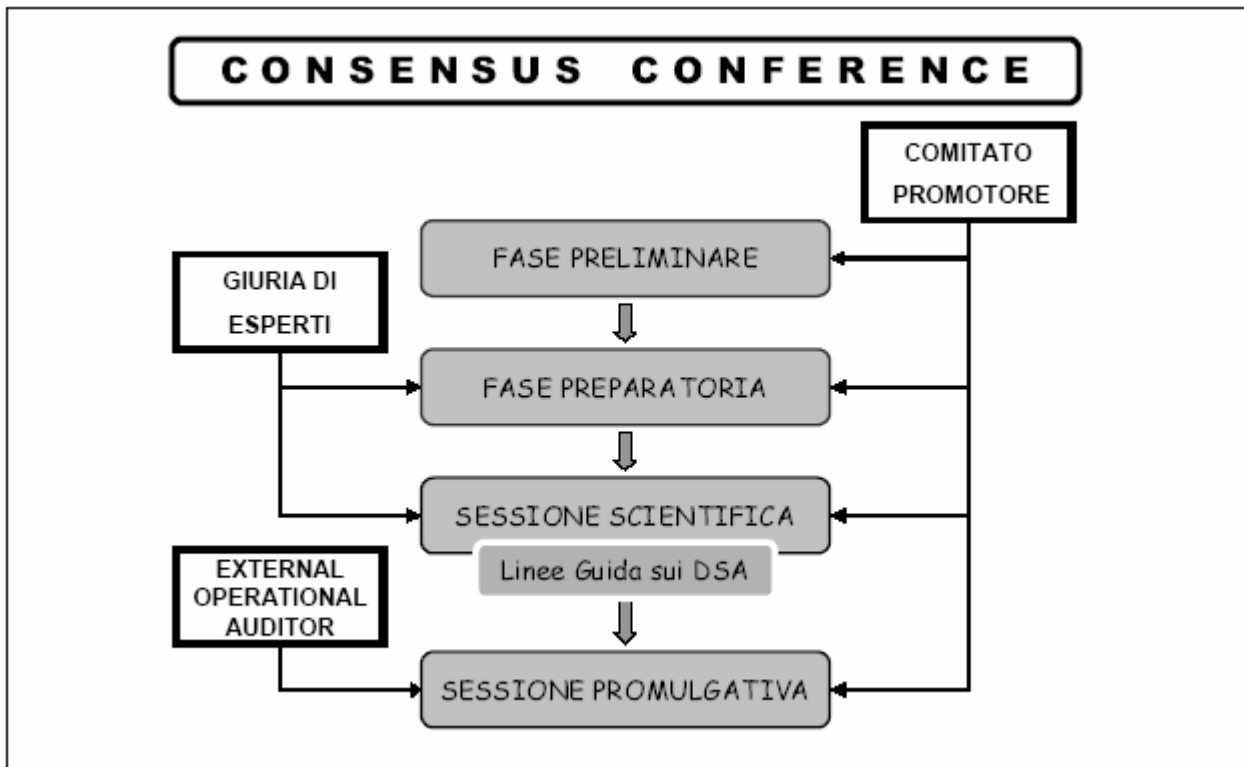
Graf. 1: Tavola generale dell'esame diagnostico (1)



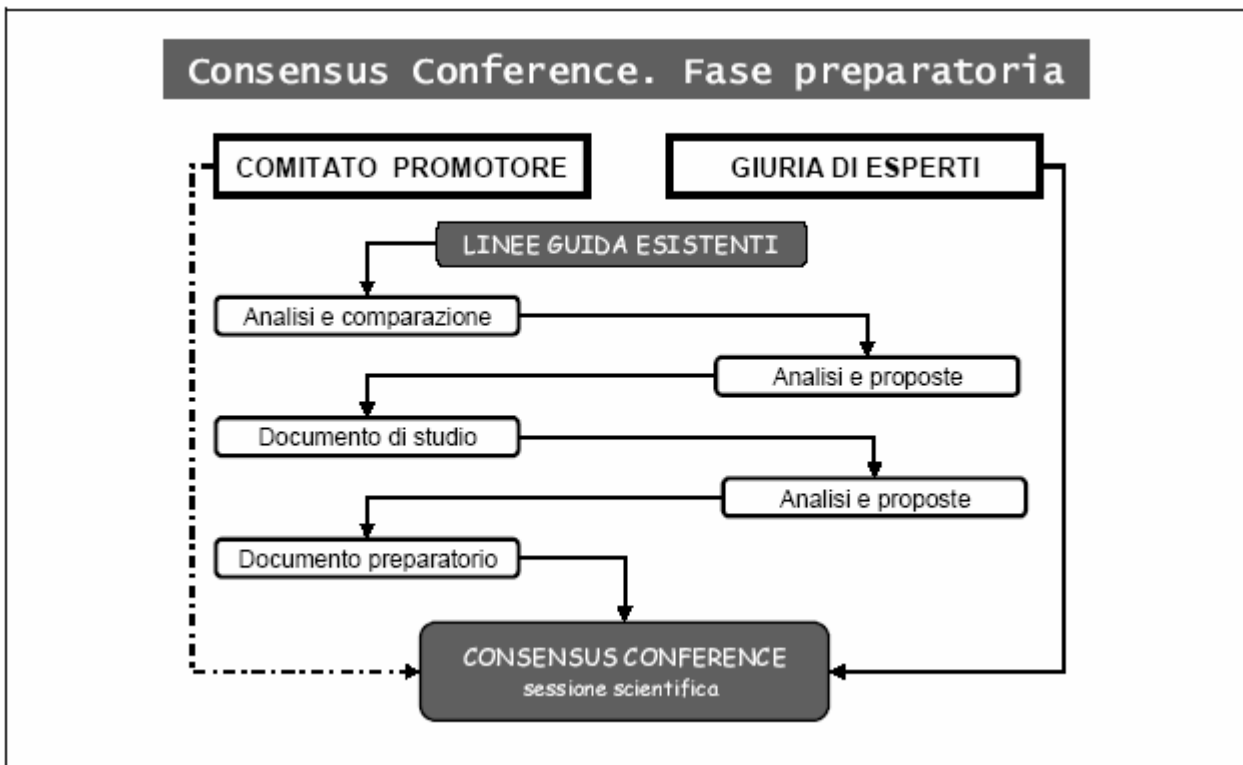
Graf. 2: Tavola generale dell'esame diagnostico (2)



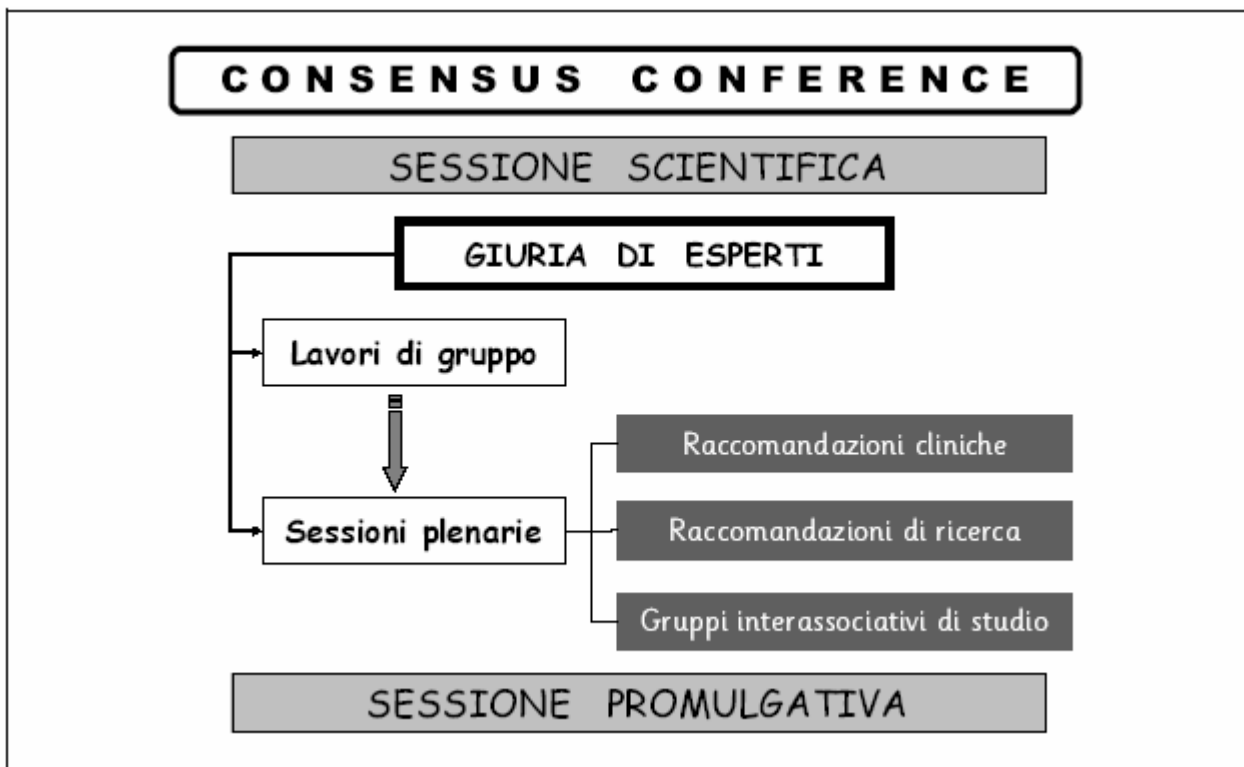
Graf. 3: Trattamento riabilitativo e interventi compensativi. Glossario



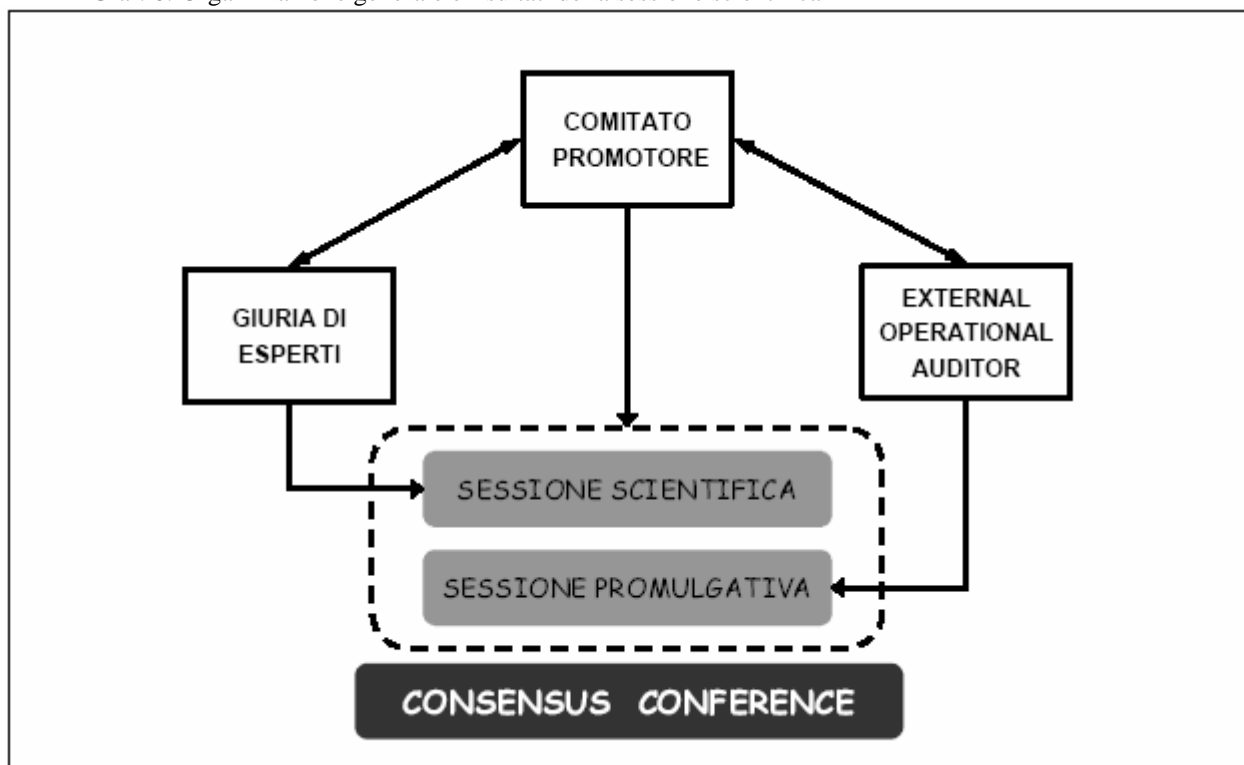
Graf. 4: Tavola generale del percorso metodologico



Graf. 5: Fase preparatoria alla sessione scientifica



Graf. 6: Organizzazione generale e risultati della sessione scientifica



Graf. 7: Organismi ed interazioni

## **Relazione a invito**

**E. Micheli**

Laboratorio Psicoeducativo “La Valle Agordina” - Belluno

### **“Aspetti organizzativi e scelte di indirizzo scientifico per l’intervento psicoeducativo nell’autismo e disturbi confine”**

La SINPIA con le sue Linee guida ha già indicato la via per superare nei servizi le difficoltà dell’arretratezza culturale e scientifica: l’origine del problema è biologica, l’intervento è educazione, i genitori sono una componente essenziale del processo di rimediazione.

La terapia è educazione: è insegnamento di abilità. Tale insegnamento nei primi anni di vita può cambiare il corso del disturbo e ridurre la disabilità. All’interno dell’approccio psicoeducativo sono da quarant’anni elaborati diversi modelli , riconosciuti efficaci . La sfida tra i diversi modelli, che fanno capo tutti a un quadro di riferimento cognitivo comportamentale, è oggi ampiamente superata da una visione non categoriale ma dimensionale delle scelte da compiere nella progettazione di un intervento.

Sono necessari numerosi “centri” che conoscano molti bambini e possano impostare programmi individualizzati e utilizzare al meglio diversi interventi. Solo “centri esperti e intelligenti”, radicati nei servizi sociali e sanitari pubblici e privati, possono affrontare efficacemente la complessità multi fattoriale, e l’intervento multimodale che ne consegue.

E’ evidente che questo tipo di presa in carico non è possibile nei percorsi riabilitativi “fai da te” organizzati dalle famiglie che si affidano a un singolo specifico riferimento di modello psicoeducativo, indipendentemente dal modello scelto e dalle qualifiche dei supervisori.

Nonostante la diffusione molto importante di Centri per l’Autismo o regionali o delle singole unità sanitarie, che hanno enormemente facilitato la diagnosi precoce, questo non si è ancora tradotto in diversa organizzazione dell’intervento, che permane erogato, con modello medico, in “ore di terapia”. Occorrono strutture di intervento psicoeducativo con prese in carico generaliste e che usino le competenze tecniche disponibili sull’educazione di bambini e sull’aiuto alle famiglie in

modo dinamico e flessibile. La conoscenza sull'importanza dell' intervento intensivo richiede l'"arruolamento" di molte persone già implicate nella vita con il bambino, in primis i familiari.

I nidi, le scuole dell'infanzia e le scuole elementari hanno da compiere una rivoluzione organizzativa che metta al centro l'educazione e veda l'interazione sociale con i compagni non il modo di lavorare ma l'obiettivo di un curriculum. Il costo dell'attuale intervento scolastico (insegnanti di sostegno) e del corrispettivo supporto dato alla scuola dalle risorse socio-sanitarie (con gli assistenti e con gli interventi della NPI legati alla legge 104) è oggi un costo totalmente sprecato ai fini dell'intervento educativo.

## **Relazione a invito**

**J. Pascual-Leone**

*York University, Canada*

### **“Is cognitive giftedness expression of developmental intelligence?”**

The organismic theoretical model of neoPiagetians' developmental intelligence is, simplifying to extreme, a mental attention (often called working memory) that grows with age, coupled with a growing repertoire of executive schemes that mobilize and allocate this attentional mechanism. Within the neoPiagetian theory these two organismic resources can be differentiated.

We first characterize the theory and its theory-guided method of measurement (/M-measurement/) and illustrate this method in the case of several such measures. We then summarize results on cognitively gifted and mainstream children intended to support some important general conclusions: (1) /M-measurement/ yields scales of mental-attentional capacity that are invariant across content domains and across different populations; (2) these measures seem to have the quantitative properties of interval scales, and can be used to detect latently gifted children, i.e., cognitively gifted children that are not recognized by standard psychometric I.Q. or Cognitive Abilities tests; (3) When properly constituted, these scales seem to tap endogenous brain resources that increase with chronological age in normal children, and may not be due to learning. (4) These scales may be more culture-fair than the Raven matrices and, unlike the Raven matrices, do not seem to have a high executive demand.

**Simposio**  
**“Disturbi Specifici dell’ Apprendimento Motorio”**

A cura di S. Zoia

**Disturbo Specifico dello Sviluppo della Funzione Motoria/  
Disturbo di Sviluppo della Coordinazione (DCD)**

*Stefania Zoia\**, *Anna Barnett*<sup>°</sup> e *Sheila Henderson*<sup>^</sup>

\* *S.C. di Neuropsichiatria Infantile, Dip. Clinica Pediatrica, I.R.C.C.S. Burlo Garofolo*

° *Department of Psychology, Oxford Brookes University, Oxford*

^ *Institute of Education, University College of London, London*

Il Disturbo di Sviluppo della Coordinazione (DCD) rappresenta una disabilità evolutiva caratterizzata da un fallimento nell’acquisizione di adeguate abilità motorie, in assenza di danni neurologici. È possibile riscontrare difficoltà di sviluppo a carico della motricità fine, grosso-motoria e dell’equilibrio statico e dinamico, oppure riconoscere deficitarie solo alcune di queste. Solitamente il disturbo si ripercuote nelle attività di vita quotidiana, come l’andare in bicicletta, mangiare, vestirsi e negli apprendimenti scolastici, quali il disegnare e scrivere.

Negli ultimi 30 anni, il lavoro di ricerca ha fornito utili conoscenze, ma una rappresentazione chiara del disturbo e della sua natura non è ancora disponibile. Si sa che l’incidenza si aggira intorno al 5% della popolazione scolastica, in modo del tutto simile ad altri disturbi specifici dell’apprendimento; con una maggior frequenza nei maschi che nelle femmine (3M: 1F).

Il DCD può esprimersi con diversi profili di disfunzionalità, ed infatti diversi sono i deficit cognitivo-neuromotori ritrovati in individui con DCD. Si tratta quindi di un disturbo evolutivo tutt’altro che compreso; come lasciano intendere le linee guida (Leeds Consensus Statement, 2006; <http://www.dcd-uk.org/>) ed i contributi scientifici più recenti (Gueze, 2007).

Uno dei contributi, in favore di maggiori chiarificazioni riguardo il DCD, è rappresentato dall’utilizzo di una procedura diagnostica condivisa. A tal fine, si presenta la nuova edizione di uno degli strumenti più frequentemente usati nella clinica e nella ricerca per individuare bambini con, o a rischio, di DCD: il Movement ABC test (Henderson, Sudgen e Barnett, 2007).

**Le disprassie evolutive: comprenderle, valutarle ed intervenire**

*Letizia Sabbadini*

*Università Tor Vergata –Roma; IRCSS Fondazione Santa Lucia Roma*

L’intervento prevede una breve introduzione rispetto alle classificazioni e definizioni della disprassia in età evolutiva; verrà quindi introdotta la metodologia di valutazione secondo il

Protocollo APCM (Sabbadini L. et all 2005) infine verrà descritta l'analisi di casi clinici ( bambini DSL con DCD, DSA con Disgrafia ) attraverso i profili ottenuti dai dati del Protocollo

## **Deficit percettivi e visuo-motori in bambini con scarse abilità motorie**

*Paola Bonifacci*

*Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna*

La relazione tra competenze visuo-percettive e visuo-motorie in soggetti con Disturbo di Sviluppo della Coordinazione (DCD) è stata a lungo discussa in letteratura con risultati contrastanti. Il presente contributo intende fornire un approfondimento sui deficit percettivi e visuo-motori in bambini con scarse abilità motorie. Il campione, costituito da 144 partecipanti tra 6 e 10 anni, è stato suddiviso in tre gruppi (scarsa, media e buona abilità motoria), a seguito di un test per la valutazione delle abilità grosso-motorie (TGM). Ai partecipanti sono stati somministrati inoltre un test intellettivo (K-BIT) e un test per la valutazione delle capacità percettive e di integrazione visuo-motoria (TPV). I risultati hanno evidenziato come i soggetti con scarse abilità motorie presentino significative difficoltà nella capacità di integrazione visuo-motoria, ma non nelle abilità percettive e nel funzionamento intellettivo, rispetto agli altri due gruppi considerati. I risultati sono discussi in relazione ai diversi modelli teorici sullo sviluppo motorio.

## **Valutazione e trattamento delle componenti grafo-motorie della scrittura**

*Michela Borean\*, Laura Bravar\*, Giulia Maciulli\*, Agostino P. Accardo\*\* e Stefania Zoia\**

*\*S.C. di Neuropsichiatria Infantile, Dip. Clinica Pediatrica, I.R.C.C.S. Burlo Garofolo, Istituto per l'Infanzia*

*\*\*Lab. di Strumentazione Biomedica, Dipartimento di Elettronica, Elettrotecnica ed Informatica, Università di Trieste*

L'apprendimento della scrittura implica competenze grafo-motorie la cui natura multifattoriale necessita di approcci valutativi differenti a seconda che l'interesse sia: - possedere uno screening della popolazione scolastica che impara a scrivere, - aiutare nella scelta di un programma di intervento per il recupero della disgrafia o - parte di un più ampio protocollo di ricerca.

La mancanza di conoscenze riguardo al ruolo delle competenze grafo-motorie nell'acquisizione del corsivo e il riscontro di un sempre maggior numero di bambini segnalati per disgrafia ha motivato lo sviluppo di due strumenti di valutazione, basati su due diversi approcci: 1. analisi del prodotto e 2. analisi del processo.

1. L'analisi del prodotto si avvale di una check-list, una griglia osservativa per la valutazione clinica di aspetti grafo-motori e posturali implicati nella scrittura in corsivo. Considera 17 indici relativi ad efficienza ed automatizzazione del gesto di scrittura, pianificazione e controllo motorio, integrazione visuo-spaziale e modalità di apprendimento.

2. L'analisi orientata al processo si avvale della tecnica cinematica per la valutazione degli aspetti dinamici dell'atto grafo-motorio. Utilizza una tavoletta grafica ed una penna wireless in grado di registrare il proprio spostamento lungo la superficie attiva e di trasmettere in tempo reale ad un computer le caratteristiche spaziali e temporali dello scritto. In questo modo, i dati raccolti possono essere elaborati da software appositamente creati, per ottenere alcuni parametri quali: velocità, durata, accelerazione, ampiezza curvatura e regolarità della traccia, pressione esercitata dallo scrivente e numero di stacchi della penna; consentendo una valutazione del grado di organizzazione funzionale o disfunzionale dei processi cognitivo-neuromotori implicati nell'atto grafo-motorio.

### **Un programma di intervento specifico per la disgrafia: valutazione dell'efficacia**

*Michela Nunzi, Silvia Baldi, Davide Tufarelli*

*IRCCS San Raffaele Pisana, Roma*

Lo scopo di questo studio è valutare l'efficacia di un trattamento specifico sulle componenti esecutive del processo di scrittura. Lo studio include 14 bambini con diagnosi di disgrafia di cui 7 con Disturbo di Coordinazione Motoria. Le abilità grafo-motorie sono state valutate prima e dopo il trattamento attraverso il Test VMI (Beery, 1997) e i subtest per la velocità di scrittura della Batteria per la Valutazione della Scrittura e delle Competenze Ortografiche (Tressoldi e Cornoldi, 2000). La qualità dello scritto è stata analizzata secondo la classificazione proposta da Blason e collaboratori (2004). Il trattamento riabilitativo proposto (Handwriting Task Program) nasce dall'integrazione tra 2 processi terapeutici: task-oriented e process-oriented. Inoltre è stato proposto un protocollo domiciliare (homework). È stata valutata l'efficacia del trattamento attraverso un disegno sperimentale AB su soggetto singolo (n=1). Dai risultati emerge un miglioramento delle performance di scrittura in tutti i bambini del campione alla fine del trattamento, sebbene nello scritto dei bambini con Disturbo di Coordinazione Motoria permangano tratti disgrafici evidenti.

## Sessioni parallele

### H “Calcolo-area logico matematica”

Presiede: **D. Lucangeli**  
Università di Padova

#### **H.1 Competenze numeriche e di calcolo: uno studio su un gruppo di bambini e adolescenti con Funzionamento Intellettivo Limite.**

M. T. Amata, R. Zuccarello, C. Cantagallo, F. Di Blasi, M. Finocchiaro e G. Di Guardo  
*IRCCS Oasi Maria SS. – Troina (EN)*  
fbuono@oasi.en.it

La rilevanza clinica della popolazione con Funzionamento Intellettivo Limite (FIL), nonostante perduri il dibattito sulla natura statistico-epidemiologico e nosografica su questo disturbo evolutivo (Ad-Dab'bagh & Greenfield, 2001), necessita di attenzione sul piano neuropsicologico e scolastico. Spesso le difficoltà legate agli apprendimenti scolastici ne evidenziano i limiti cognitivi che rimandano ad un percorso diagnostico per definire meglio le diverse forme di difficoltà di apprendimento (Ivancich, 2004).

Considerata la valenza significativa delle abilità numeriche e di calcolo rispetto agli apprendimenti scolastici e all'adattamento, nel presente studio sono state valutate le competenze numeriche e le procedure di calcolo in un gruppo di bambini e adolescenti con FIL.

I risultati ottenuti sono discussi alla luce di modelli neuropsicologici dell'elaborazione numerica e del calcolo che fanno riferimento all'esistenza di sistemi indipendenti tra loro.

#### **H.2 Il problema aritmetico nel passaggio dalla scuola primaria a quella superiore di I grado**

M. Bizzaro \* e M. C. Passolunghi<sup>o</sup>

\* *I.C. N. Sauro Malnate – A.I.A.S Busto Arsizio*; <sup>o</sup> *Facoltà di psicologia – Università di Trieste*  
passolu@units.it

Perché la risoluzione di un problema aritmetico è un'attività che pone così tante difficoltà sia agli alunni, che faticano a divenire competenti in tale ambito, e ai docenti che non riescono a realizzare una prassi didattica efficiente ed efficace?

Le recenti ricerche hanno messo in luce il ruolo cruciale svolto dalle componenti cognitive e in particolare della memoria di lavoro.

Su tali basi teoriche abbiamo elaborato un training, in continuità con uno strumento già sperimentato alla scuola primaria (Passolunghi, Bizzaro, Risolvere problemi aritmetici, 2005). Tali attività strutturate sono state proposte ad alunni della scuola secondaria di I grado, dove il numero di alunni che fatica a risolvere un problema aritmetico aumenta considerevolmente.

I dati hanno confermato il ruolo chiave svolto sia dalle specifiche componenti cognitive che dai processi mnestici relativi alla memoria, evidenziando la specifica funzione del processo di categorizzazione e della memoria di lavoro.

#### **H.3 Accesso automatico alla semantica del numero e processi di inibizione in bambini con discalculia evolutiva o disturbo di attenzione/iperattività**

A. Fasola, A. Lupieri, G.M. Marzocchi  
Dipartimento di Psicologia, Università di Milano-Bicocca  
gianmarco.marzocchi@unimib.it

Lo studio mira ad analizzare le capacità di inibizione dell'informazione numerica irrilevante e la presenza dell'attivazione automatica del valore del numero in bambini con disturbo di calcolo, disturbo da deficit di attenzione-iperattività e comorbidità. A tal fine sono state confrontate le prestazioni di 83 bambini di terza, quarta e quinta elementare, suddivisi in tre gruppi: Discalculici

(N = 27), con Disturbi di Attenzione Iperattività (N = 27) e gruppo di controllo (N = 29). Ai bambini sono state somministrate due prove al computer, un test di Stroop numerico e un test di Eriksen numerico, volte a valutare l'effetto distanza, l'effetto SNARC (Spatial-Numerical Association of Response Codes), l'accesso automatico al numero e la capacità di controllare l'interferenza. L'ipotesi è che esista una dissociazione tra i soggetti con discalculia evolutiva i quali presentano una difficoltà nell'elaborazione numerica, mentre i bambini con DDAI siano caratterizzati da un deficit inibitorio

#### **H.4 Deficit selettivo della conoscenza dei fatti aritmetici in un caso di discalculia acquisita.**

G. Masciarelli

*CRC Baluzie -Roma*

giovanni.masciarelli@gmail.com

La neuropsicologia cognitiva dello sviluppo ha tra i suoi obiettivi la definizione di quanto sono indipendenti le differenti componenti delle abilità cognitive durante lo sviluppo e quanto i disturbi neuropsicologici sono spiegabili attraverso modelli cognitivi. Data l'importanza delle differenze individuali e la prospettiva clinica, lo studio dei casi è la più comune forma di analisi utilizzata. Per testare l'ipotesi dell'indipendenza tra componenti delle abilità cognitive è stato studiato un soggetto di dodici anni (EN) che presentava un disturbo acquisito delle abilità matematiche, in conseguenza di un trauma cranico in sede frontale sinistra. EN è stato sottoposto ad una batteria completa di valutazione neuropsicologica (intelligenza generale, attenzione, memoria, percezione, prassie, linguaggio, funzioni esecutive) ed a specifiche prove per la valutazione del sistema di processamento dei numeri, la conoscenza dei fatti aritmetici e le conoscenze procedurali. EN presentava un profilo cognitivo caratterizzato da risorse e deficit a livello funzionale. Per quanto attiene alle abilità aritmetiche, EN presentava un deficit selettivo a livello dei fatti aritmetici in presenza in un intatto processing numerico ed un'adeguata conoscenza procedurale. I risultati saranno discussi, all'interno del modello cognitivo di McCloskey e colleghi, nei termini di una dissociazione tra la masterizzazione dei fatti aritmetici e quella delle procedure di calcolo.

#### **H.5 Abilità visuospatiali, abilità fonologiche e PRCR Numeri (BIN-Batteria Intelligenza Numerica)**

E. Mario, E. Tarquinio, A. Molin e S. Poli

*Università degli Studi di Padova*

ad.molin@virgilio.it

In letteratura, la ricerca sullo sviluppo dell'intelligenza numerica e gli studi neuropsicologici sulla rappresentazione del numero hanno evidenziato non solo come siano rilevanti le abilità di tipo visuospatiali nell'apprendimento del calcolo, ma anche le componenti di tipo verbale relative sia alla elaborazione del numero che alla conoscenza numerica, necessarie per sviluppare buone abilità di calcolo. Al fine di indagare il rapporto tra i processi legati alla elaborazione numerica, le abilità visuospatiali e le abilità linguistiche è stata avviata un'indagine in una scuola dell'infanzia volta ad esaminare le relazioni tra intelligenza numerica e memoria di lavoro visuospatiali, memoria di lavoro verbale e accesso semantico. Sono utilizzate le prove PRCR Numeri (Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica dai 4 ai 6 anni) e le prove span di Corsi, Matrici, span di cifre, ripetizione di parole senza senso e fluenza categoriale. Saranno presentati i primi risultati.

#### **H.6 Competenze numeriche e di calcolo in gruppi di bambini con ritardo mentale lieve con e senza DDAI**

A. Torrisi, A. Costanzo, M. T. Amata e F. Buono

*IRCCS Oasi Maria SS. – Troina (EN)*

fbuono@oasi.en.it

Pochi sono gli studi che tentano di specificare il funzionamento deficitario dei processi di apprendimento all'interno della popolazione con Disabilità Intellettiva (DI) e in particolare se in comorbidità con il Disturbo da Deficit dell'Attenzione/Iperattività (DDAI).

Vari studi hanno evidenziato che i bambini in età scolare con DDAI riportano prestazioni deficitarie ai subtest Wisc-R di Aritmetica, Memoria di cifre e Cifrario. Da un nostro precedente studio risultano discriminanti anche nella popolazione di bambini con DI e DDAI i subtest di Memoria di cifre e Cifrario. Di contro non emerge una significativa discrepanza nel subtest Aritmetica.

Il lavoro si propone un confronto tra i risultati nelle prestazioni di calcolo e di conoscenza numerica di un campione di bambini con Ritardo Mentale lieve e DDAI, con quelli di un campione di bambini con RM lieve senza diagnosi aggiuntive, appaiati per Q.I ed età cronologica.

### **H.7 Progetto Leonardo “Laboratorio logico-matematico”**

S. Toti\*, F. Giovannone<sup>o</sup> e L. Bertolo\*

*\*AUSL 1 di Massa e Carrara - Laboratorio ausili per i disturbi cognitivi e dell'apprendimento- zona Lunigiana, <sup>o</sup>UFSMIA zona Lunigiana  
stefaniantoti@yahoo.it*

Il lavoro presentato fa parte di un progetto più ampio, approntato per l'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento svolto in 23 scuole materne per un totale di circa 300 bambini. Il progetto ha previsto una prima fase di screening (ottobre 2006) attraverso un test didattico, SR - 4/5, somministrato dalle insegnanti che ha individuato i bambini in difficoltà nelle varie aree in cui è suddiviso lo strumento (linguistica, fonologica, logico-matematica, simbolica e psicomotoria). I bambini risultati in difficoltà in ogni area sono 61. Successivamente è stato costruito un training di recupero per le abilità logico-matematiche, che le insegnanti hanno utilizzato in orario scolastico con i bambini (la durata del training è stata di circa 20 ore). Alla fine di questo percorso il test è stato nuovamente somministrato (maggio 2007). Verrà presentato il lavoro e i risultati ottenuti.

### **H.8 Memoria di lavoro in bambini con difficoltà aritmetiche e elaborazione di stimoli verbali e numerici.**

E. Virgili, T. Ciccone e C. Tonzar

*Istituto di Psicologia, Università di Urbino  
tonzar@uniurb.it*

Muovendo dalla contrapposizione tra quanti sostengono che il deficit di memoria di lavoro rintracciabile in soggetti con difficoltà aritmetiche sia limitato al solo processamento del materiale numerico (Siegel & Ryan, 1989; Hitch & McAuley, 1991) e quanti, di contro, affermano che tale deficit si estenda anche al dominio verbale (Swanson & Sachse-Lee, 2001; Passolunghi & Siegel, 2001; 2004), il presente studio cerca di analizzare il funzionamento di alcune componenti della memoria di lavoro in bambini con difficoltà aritmetiche e di accertare se le eventuali compromissioni riscontrate riguardino esclusivamente il processamento di stimoli numerici o se coinvolgano anche gli stimoli verbali.

A tal fine, avvalendosi del test di valutazione delle abilità di calcolo *AC-MT* (Cornoldi, Lucangeli & Bellina, 2002) e della scala di intelligenza *WISC-R*, è stato selezionato un campione di ricerca costituito da 22 bambini con difficoltà aritmetiche e 22 controlli, tutti frequentanti la V elementare.

A tutti i soggetti, così selezionati, è stata somministrata una batteria di test per la valutazione di diverse componenti della memoria di lavoro. Nello specifico, ciascuna componente di memoria considerata è stata esaminata attraverso test verbali e numerici, disponibili in letteratura o appositamente costruiti, tra loro chiaramente comparabili.

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di apprezzare il funzionamento generale della memoria di lavoro in bambini con difficoltà aritmetiche e di evidenziare alcune differenze nell'elaborazione sia degli stimoli numerici che verbali tra i bambini con difficoltà aritmetiche e i controlli.

## **I “Disturbi Specifici dell’Apprendimento e Disturbo da Deficit d’Attenzione e Iperattività”**

Presiede: **A. Pepi**

Dipartimento di Psicologia, Università di Palermo

### **I.1 Dislessia e disturbo specifico di comprensione del testo: considerazioni cliniche relative al gruppo di studenti della secondaria inferiore e superiore.**

C. Muzio e R. Rosiglioni

*Università di Pavia; Istituto “S. Stefano” P. Potenza P.(MC)*

carlo.muzio@libero.it

Nella nostra esperienza clinica, recentemente, vi è stato un incremento di casi con difficoltà di comprensione del testo evidenziate al termine del ciclo dell'obbligo o durante gli studi secondari.

Dall'analisi dei profili neuropsicologici di questi casi sono emersi nuovi interrogativi sulle tipologie dei DSA, la loro co-occorrenza e le possibili strategie di intervento.

Alcuni soggetti, precedentemente diagnosticati come dislessici, hanno sufficientemente compensato le difficoltà di decifrazione ma presentano difficoltà di comprensione. Un altro piccolo gruppo di studenti, giunto alla prima diagnosi, presenta capacità di lettura nei limiti di norma per correttezza e rapidità, ma evidenzia difficoltà nella comprensione del testo.

Come possiamo differenziare difficoltà di comprensione del testo dovute ad eccessivo impegno per la decifrazione a scapito della comprensione, da un vero e proprio disturbo specifico di comprensione del testo?

I profili neuropsicologici dei casi osservati evidenziano situazioni con difficoltà di elaborazione verbo-visuale e situazioni che presentano invece pregressi deficit morfo-sintattici.

Il numero limitato dei casi non permette di giungere a conclusioni cliniche, ma le problematiche emerse spingono a porre interrogativi clinici relativi sia alla definizione diagnostica, sia alle proposte riabilitative terapeutiche.

### **I.2 Comprensione e ricordo di testi spaziali: confronto tra studenti con alte e basse abilità visuo-spaziali.**

B. Pedroni, C. Meneghetti, I. C. Mammarella e C. Cornoldi

*Università degli Studi di Padova*

benedetta.pedroni@libero.it

La presente ricerca si inserisce nell'ambito degli studi sul disturbo Non Verbale dell'Apprendimento (Rourke, 1995; 2000) e le sue possibili ripercussioni in diverse aree dell'apprendimento scolastico. In particolare, tale lavoro ha voluto analizzare un aspetto specifico relativo a soggetti con carenti capacità visuo-spaziali, ma discrete capacità linguistiche (LVSA) : il possibile riscontro di difficoltà nella comprensione e ricordo in testi spaziali in prospettiva *route* e *survey*. Il raggiungimento di tale obiettivo ha portato ad articolare la ricerca in due fasi. Per poter individuare dei bambini che potessero avere quelle caratteristiche cognitive idonee per la formazione di un appropriato gruppo sperimentale ed un altrettanto gruppo di controllo è stato somministrato, nella prima fase, il questionario SVS a diverse classi di Scuola Media Inferiore. Ciò ha permesso di individuare su 1072 soggetti, un gruppo sperimentale di 17 ragazzi con basse abilità visuo-spaziali (LVSA) e un gruppo di controllo di 16 ragazzi. Nella seconda fase ad entrambi i gruppi sono state somministrate individualmente delle prove di comprensione e ricordo di testi spaziali in prospettiva *route* e *survey*. La ricerca ha individuato una prestazione significativamente peggiore nel gruppo LVSA in domande inferenziali rispetto al gruppo di controllo. Ciò porta a concludere che un deficit nelle abilità visuo-spaziali non permette di elaborare un modello mentale spaziale (Johnson-Laird, 1983)

### **I.3 Memoria di lavoro e difficoltà di lettura, scrittura e calcolo nei bambini con Disturbo Specifico di Apprendimento**

R. Penge, L. Piredda e R. Averna

*Dipartimento di Scienze Neurologiche e Psichiatriche dell'Età Evolutiva; Università di Roma "La Sapienza"*

### **I.4 Competenze metalinguistiche e difficoltà di pianificazione del testo scritto nei bambini con DSA**

L. Piredda, R. Penge e C. Ubertini

*Dipartimento di Scienze Neurologiche e Psichiatriche dell'Età Evolutiva; Università di Roma "La Sapienza"*

leti.piredda@tiscali.it

La letteratura internazionale sottolinea da anni il ruolo centrale delle competenze metafonologiche nella genesi dei disturbi di lettura e scrittura. Alcuni studi longitudinali mostrano come questo nucleo patogenetico tende a permanere, pur modificandosi, nel tempo. Questi dati, tra gli altri, inducono a sostenere che alla base del DSA possa esistere una difficoltà metalinguistica generale che si esprime nel tempo in maniera diversa. Le difficoltà di pianificazione orale e scritta, che i bambini con DSA presentano molto frequentemente in fase avanzata, sembrano riconducibili ad una difficoltà metalinguistica che, in questa fase, si esprime a livello lessicale-sintattico.

Abbiamo ottenuto una prima evidenza a sostegno di questa ipotesi in un lavoro recente, in cui abbiamo confrontato bambini con DSA e bambini di controllo in una Prova di Racconto Orale e in una Prova di Riassunto Scritto.

Per ambedue i gruppi la costruzione del testo scritto è più difficile di quella del racconto orale; per i bambini con DSA questa difficoltà è maggiore, rispetto ai controlli, in alcuni parametri della coesione che costituiscono il nucleo della competenza narrativa; per ambedue i gruppi l'abilità di pianificazione appare indipendente da quella di trascrizione.

Con questo contributo intendiamo verificare ulteriormente i dati ottenuti, su un campione più ampio (60 bambini con DSA e 180 bambini di controllo tra i 7,6 ed 10,6 anni) analizzando la relazione esistente tra processi di trascrizione e processi di pianificazione nei due gruppi; ci proponiamo inoltre di verificare se all'interno del gruppo di bambini con DSA, sia possibile isolare un sottogruppo con specifiche difficoltà di pianificazione orale e scritta e di confrontare l'andamento evolutivo nei due gruppi per valutare la variabile immaturità vs atipia nei bambini con DSA.

I risultati di questo lavoro hanno delle ricadute importanti sia a livello diagnostico, sia a livello riabilitativo:

- a livello diagnostico ci consentono di valutare con strumenti sempre più raffinati le competenze di pianificazione orale *anche in fase iniziale* in modo da prevenire e/o ridurre le successive difficoltà di pianificazione del testo scritto:

- a livello riabilitativo ci mettono in condizione di mirare l'intervento sulle "finestre terapeutiche" sensibili e sulla dinamica tra processi di basso e alto livello, in funzione dei nuclei di difficoltà emergenti nelle diverse fasi evolutive.

### **I.5 Disturbi mentali in bambini e giovani adulti con dsa non riconosciuto : riflessioni su una casistica**

C. Ruggerini, C. A., S. Vicini, S. Manzotti e V. Greco

*Università di Modena e Reggio Emilia*

stefaniavicini@alice.it

Sia in età infantile che giovane adulta un Disturbo Mentale può essere la manifestazione di un disagio correlato ad un DSA della lettura e scrittura non riconosciuto tanto che al clinico può essere proposta la valutazione di un sintomo psichiatrico anziché della difficoltà sottostante.

Quali concezioni possono facilitare la scoperta di questo legame? ; quali insegnamenti possiamo ricavare dalla esperienza?

E' composta da 4 pazienti : una bambina di scolarità elementare in cura presso il Day Hospital della Clinica Oculistica del Policlinico di Modena per un " restringimento del campo visivo senza

base organica “ ; un ragazzino di scolarità media ricoverato presso la Clinica Pediatrica per “ perdita di forza transitoria agli arti inferiori” in presenza di accertamenti complementari negativi ; un ragazzo delle scuole superiori in trattamento farmacologico e psicoterapico per un Disturbo da Ansia di Separazione ; uno studente universitario ricoverato presso il SPDC per uno “ scompenso psicotico”.

L’esame delle storie di vita e la valutazione diagnostica – che ha compreso lo studio dell’apprendimento , del comportamento e della rappresentazione dei legami di attaccamento – ha evidenziato la presenza di fattori di mascheramento che abbiamo individuato nella tipologia del DSA – di tipo Diseidetic nella classificazione di E. Boder – e nella qualità – evitante – delle rappresentazioni dell’attaccamento - .

Il riconoscimento del DSA sottostante a sintomi psichiatrici è facilitato se : lo psichiatra sia dell’età infantile che dell’età adulta considerano la storia scolastica dei loro pazienti come significativa ; hanno una competenza professionale adeguata nel campo dei DSA ; dispongono di un modello esplicativo dei modi diversi con cui un gruppo familiare può affrontare la situazione di pericolo costituita dall’insuccesso scolastico.

## **I.6 Disturbi relazionali in ragazzi di 12-14 anni con ddaï**

A. Antonietti\*, A.-S. Monnier°, E. Gatti\* e R. A. Fabio\*

*\*Servizio di Psicologia dell'Apprendimento e dell'Educazione in Età Evolutiva (SPAEE), Università Cattolica di Milano; °Area Bambino del Centro Psicoanalisi della Relazione (SIPRe) di Milano*

alessandro.antonietti@unicatt.it

Alcuni studi suggeriscono che le capacità attentive prendono corpo nell’interazione precoce con l’ambiente affettivo, cosicché il DDAI sarebbe una manifestazione secondaria di una patologia più profonda. Per studiare la possibile relazione tra DDAI e dinamiche emotivo-relazionali è stato somministrato il test MRO (*Modello delle Relazioni d’Oggetto*) ad un campione di studenti di 12-14 anni: 11 studenti con DDAI, 11 studenti appaiati senza DDAI o altri disturbi dell’apprendimento e con rendimento scolastico basso, 11 studenti appaiati senza DDAI o altri disturbi dell’apprendimento e con rendimento scolastico alto. Lo MRO tratteggia l’insieme dei rapporti significativi che caratterizzano l’esperienza interna ed esterna dell’adolescente, in base all’assunto che l’"oggetto" viene a strutturarsi secondo le qualità attribuite ad esso in corrispondenza dei vissuti fantasmatici. All’interno del gruppo DDAI si rileva una maggior presenza ( $z = 2,11, p < 0,01$ ) di soggetti che rientrano nel cluster 8 (*atteggiamento di evitamento con falso adattamento*). Dall’analisi della varianza emerge che gli studenti con DDAI mostrano nello MRO una maggior intensità di risposte N- (*valutazione notevolmente negativa*) e Pat (*patologia relazionale*) rispetto ai gruppi di controllo. I risultati evidenziano nei soggetti DDAI pattern psicologici caratterizzati da un atteggiamento di evitamento dalle implicazioni relazionali e una considerevole fragilità dell’Io, invitando ad una rilettura del DDAI che integri anche l’approccio psicodinamico.

## **I.7 “Diamoci una regolata...!”: insegnare l’autoregolazione comportamentale nella Scuola dell’Infanzia**

M. C. Colle\*, M. Zandomenighi\*, M. Norcen\* e C. Menazza°

*\*Scuola dell’Infanzia di Carve, Istituto Comprensivo di Mel (BL); °AIDAI Veneto*

infanzia.carve@comprensivomel.it

Il progetto ha coinvolto tutti i 50 bambini frequentanti la Scuola dell’Infanzia di Carve; lo spunto per il lavoro è nato dal corso di ricerca-azione organizzato dal CSP di Belluno e il CTI del Cadore “La didattica inclusiva nelle classi con alunni con disturbo di attenzione / iperattività”.

In seguito alle osservazioni effettuate a scuola dalle insegnanti e l’analisi funzionale dei comportamenti problema di un alunno particolare, la discussione in supervisione ha individuato gli obiettivi e le strategie da applicare in classe.

Le strategie educative consistono nell’uso della prevedibilità e della token economy:

1. prevedibilità, ovvero facilitare l'autoregolazione predisponendo un ambiente prevedibile, attraverso il calendario delle attività previste per la mattinata, la registrazione su cartellone della distribuzione degli incarichi ai bambini, l'attribuzione degli incarichi tramite supporti visivi, (spille-badge individuali), descrizione delle regole, suddivise in singole azioni (task analysis) e rappresentate attraverso simboli pittorici colorati

2. uso strategico del rinforzo, attraverso il "sistema a punti strutturato" (token economy di gruppo) per l'interiorizzazione delle regole e per la promozione della cooperazione

I risultati ottenuti a fine anno scolastico dalle insegnanti verificano in gran parte gli obiettivi educativi inizialmente posti:

- per i bambini di tre e quattro anni: apprendere le regole e l'organizzazione dei tempi e dei compiti nell'ambiente scolastico
- per i bambini di 5 anni: rispettare le regole nelle relazioni con gli altri e con gli oggetti e rispettare la rotazione dei compiti nell'organizzazione dei tempi e delle attività
- per i bambini che presentano comportamenti – problema nelle relazioni: migliorare la capacità di autoregolazione e attenuare i loro comportamenti problematici

### **I.8 La didattica inclusiva nelle classi con alunni con deficit di attenzione e iperattività: una proposta operativa nella scuola primaria**

A. Dal Pan e B. Codogno

*Ufficio Scolastico Provinciale di Belluno*

anna.dalpan@tiscali.it

La proposta operativa presentata si colloca all'interno di un progetto più ampio di ricerca azione, condotto durante l'anno scolastico 2006/2007, rivolto a docenti di sostegno e curricolari, guidati ad acquisire conoscenze e strategie da applicare nelle classi con alunni con DDAI.

L'intervento è stato realizzato all'interno di una classe V primaria della provincia di Belluno, ove era inserito un bambino senza diagnosi DDAI, ma che presentava comportamenti problema di disattenzione, iperattività e disturbo nei confronti degli altri.

L'intervento è durato complessivamente sette mesi (da dicembre a giugno), ha visto la partecipazione della psicologa tirocinante direttamente coinvolta in classe, la referente dell'USP, il supervisore al progetto generale (Cristina Menazza) e le insegnanti di classe.

Dopo la prima osservazione strutturata, mirata a quantificare i comportamenti problema presentati dal bambino in questione, e a farne un'analisi funzionale, si è deciso di intervenire sull'intera classe, secondo l'ottica della didattica inclusiva, utilizzando la strategia della token economy. L'applicazione delle strategie è stata inizialmente effettuata dalla psicologa tirocinante, poi gradualmente lasciata gestire alle insegnanti di ruolo. A metà intervento è stata effettuata una seconda osservazione strutturata, per monitorare i comportamenti problema del bambino in questione durante l'applicazione delle strategie da parte delle sole insegnanti. A fine anno scolastico è stata sospesa la token economy, per verificare la capacità di autoregolazione comportamentale autonoma da parte dei ragazzi, ed è stata effettuata la terza osservazione, mirata a valutare eventuali cambiamenti qualitativi e quantitativi nei comportamenti problema inizialmente emersi.

Vengono presentati i risultati della ricerca, analizzando le misure quantitative (frequenza dei comportamenti problema nel soggetto, nelle tre osservazioni; scale Conners e SDQ somministrate all'intera classe prima e dopo l'intervento) e le valutazioni qualitative fornite dagli alunni e dagli insegnanti.

### **I.10 Training di gruppo in parallelo per bambini con DDAI e genitori.**

A.M. Re., S. Cazzaniga, G. Englaro, M. Pedron, M.R. Russo, R. Tucci e C. Cornoldi

*Servizio "Disturbi dell'Apprendimento", L.I.R.I.P.A.C.*

*Dipartimento di Psicologia Generale, Università degli Studi di Padova*

lab.da.liripac@unipd.it

Dai lavori sulle evidenze di efficacia ed efficienza sulle modalità di trattamento dei bambini con diagnosi di DDAI si evince che l'intervento psicologico che conduce a migliori risultati è quello che coinvolge i principali contesti di vita del bambino, oltre che il bambino stesso.

Abbiamo così strutturato un programma di intervento su tre livelli: individuale e di gruppo per i bambini e parent training di gruppo.

Sono stati coinvolti 5 bambini di 7 e 8 anni di età con diagnosi di DDAI ed i rispettivi genitori in un periodo di 4 mesi.

I principali obiettivi in ciascun livello di intervento sono stati: sviluppare le competenze autoregolatrici nell'intervento individuale, potenziare le abilità sociali nelle attività di gruppo dei bambini e fornire delle strategie educative e relazionali più efficaci ai genitori.

Verranno qui presentati i principali risultati del lavoro svolto.

### **I.11 La valutazione del cambiamento in relazione al senso di efficacia e di competenza in un gruppo di genitori dopo un intervento di Parent Training**

M. S. Spagnoletti\* e C. Toso°

*\*NPI San Donà di Piave, °Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova*

maria.stellaspagnol@libero.it

Una significativa remissione dei comportamenti problematici del bambino con DDAI è maggiormente probabile impostando l'intervento multifocale che coinvolga il bambino, genitori e insegnanti (Vio et al., 1999). In particolare la formazione di competenza educativa nei genitori (parent training) è conditio sine qua non per il trattamento di questo disturbo. Il parent training ha l'obiettivo di modificare le modalità d'interazione tra figli e genitori permettendo a questi ultimi di usufruire di competenze educative efficaci, diventando "co-terapeuti", e aumentando l'autostima e la fiducia nella loro capacità di trovare soluzioni alternative.

Questo lavoro si propone di indagare l'efficacia del training su oltre 20 coppie di genitori sia in relazione ad aspetti comportamentali rilevati dalla somministrazione dei questionari SDAG e SDAI (Cornoldi et al., 1996) sia in termini di percezione di competenza dei genitori nel loro ruolo (Questionario per Genitori sul Senso di Competenza ed Efficacia; Vio et al., 1999).

## L “Abilità di Lettura e Scrittura”

Presiede: **R. Cubelli**  
Università di Trento

### **L.1 Decodifica visiva o riconoscimento logografico? Un contributo di ricerca allo studio delle abilità di lettura in età prescolare.**

L. Bigozzi\*, D. de Bernart\* e E. Del Barna°

\*Dipartimento di Psicologia, °Università di Firenze  
lbigozzi@unifi.it

Il modello di acquisizione della lettura proposto da Frith (1985) ipotizza una fase logografica durante la quale i bambini, prima di leggere, sanno riconoscere le parole basandosi soprattutto su indizi globali e contestuali; Coltheart e Harris (1986) suggeriscono, invece, che la lettura prenda avvio da meccanismi precoci di individuazione di sequenze di lettere. Il presente contributo si propone di offrire un contributo empirico al confronto tra le due teorizzazioni. 98 bambini di 5 anni, 53 femmine e 45 maschi, sono stati sottoposti a un compito di riconoscimento di parole familiari (es. coca-cola) cui erano state apportate modifiche a livello sia di grafemi componenti, iniziali e intermedi (es. Cola-Cora; Loca-Wola), sia del carattere grafico con cui le parole erano presentate. Le risposte date dai bambini, analizzate in termini di lettura corretta, non-lettura e lettura erronea delle parole, sono discusse evidenziando un andamento a sostegno del modello che prevede la fase logografica.

### **L.2 “Il lavoro fonologico nella scuola dell’infanzia”**

E. Cinquanta\*, F. Giovannoni\*\*, L. Bertolo\*

AUSL 1 Massa e Carrara -Progetto Leonardo

\*Laboratorio ausili per i disturbi cognitivi e dell’apprendimento- zona Lunigiana, °UFSMIA zona Lunigiana  
erikettacinquanta@libero.it, laura.bertolo@libero.it

Il seguente lavoro illustra un progetto di screening promosso dall’A.S.L 1 di Massa Carrara all’interno delle scuole dell’infanzia, della zona Lunigiana, in risposta all’elevata incidenza di difficoltà, nelle aree degli apprendimenti, segnalate dagli insegnanti. Tale progetto si propone di individuare, attraverso la somministrazione dello strumento SR 4-5, i livelli di sviluppo delle abilità di base e di intervenire, dove necessario, con l’attivazione di adeguate strategie di recupero sulle aree in difficoltà.

Il campione, esaminato ad ottobre, comprende 235 soggetti; di questi, 62 hanno ottenuto un punteggio inferiore al 20° percentile in tutte le aree testate dall’SR 4-5. Dal mese di dicembre è stato attivato un Laboratorio Linguistico- Fonologico della durata complessiva di 20 ore, strutturato in moduli a difficoltà crescente. Le attività relative a tale Laboratorio si sono svolte quotidianamente, per 20-30 minuti, all’interno dell’orario scolastico. La seconda somministrazione dell’SR 4-5, nel mese di maggio, evidenzia risultati incoraggianti che stimolano a percorrere la strada dell’identificazione e dell’intervento precoce.

### **L.3 L’Alfabetizzazione Emergente: indagine fra i bambini prescolari del veneto**

L. Cisotto e Gruppo RDL

Università degli Studi di Padova, Facoltà di Scienze della Formazione  
lerida@ctfree.net

La ricerca si inquadra nell’ambito degli studi recenti sull’*emergent literacy* ed esplora l’emergere dei processi di comprensione e produzione della lingua scritta da parte di bambini prescolari. L’ottica dalla quale questi vasti ed articolati processi sono stati indagati è quella relativa ad alcune componenti che intervengono nella scoperta della stabilità del circuito simbolico: gruppo grafemico- gruppo fonemico- significato evocato. Fra queste, in particolare, la concettualizzazione

delle scritte e la sensibilità fonologica, con cui i bambini arrivano ad intuire la natura dei vincoli intrattenuti tra scrittura e lettura. La stabilità nella rappresentazione della parola è uno dei prerequisiti cognitivi più importanti per poter iniziare un'analisi di tipo fonografico, poiché questa fa affidamento sulla capacità di costruirsi mentalmente delle unità sonore riconoscibili. Sono stati coinvolti nell'indagine circa 800 bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia (in media, 120 bambini circa per ogni provincia del Veneto), che hanno effettuato le prove nel periodo conclusivo dell'anno scolastico. Le prove hanno riguardato tre dimensioni dell'alfabetizzazione emergente, ritenute centrali per l'acquisizione dell'alfabetizzazione formalizzata: a) la concettualizzazione delle scritte; b) la sensibilità fonologica; c) la "scrittura spontanea" di parole con alleggerimento della componente grafica. L'andamento generale dei dati testimonia la padronanza di alti livelli di concettualizzazione della lingua scritta da parte dei bambini del Veneto che si accingono ad iniziare la scuola primaria, ma rivela anche il persistere di difficoltà e disturbi che potrebbero compromettere l'acquisizione di lettura e scrittura convenzionali.

#### **L.4 I software didattici possono migliorare la velocità e correttezza nella lettura e la comprensione del testo?**

B. Codogno\*, A. Pra Baldi^ e C. Ravazzolo°

\*Ufficio Scolastico provinciale Belluno; ^Licei Renier Belluno; °Direzione Didattica 2° Circolo- Belluno  
gurucru@tele2.it

Nel panorama degli strumenti adoperati nel trattamento delle difficoltà di lettura e della comprensione del testo il computer oggi ha assunto un ruolo significativo.

La modalità di esecuzione di ogni esercizio può essere largamente differenziata impostando parametri diversi (quantità e durata degli stimoli, tempi di risposta...) per calibrare l'esercizio in accordo con le varie esigenze individuali.

Il presente studio si inserisce nell'ambito di un progetto provinciale, rivolto ad alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado in difficoltà nella lettura.

L'uso di programmi al computer (turbo lettore, lettura rapida, comprensione del testo) può migliorare la velocità di lettura e la comprensione del testo?

Verranno presentati i dati relativi ad un campione di alunni che hanno partecipato per due ore settimanali ad un laboratorio della durata di tre mesi in orario extrascolastico.

#### **L.5 I movimenti oculari nell'apprendimento della lettura: studio longitudinale di un caso singolo**

M. De Luca\*, F. Zeri^, D. Spinelli\*° e P. Zoccolotti\*^

\*Unità di Neuropsicologia, IRCCS Fondazione Santa Lucia, Roma

^Dipartimento di Psicologia, Sapienza Università di Roma

° IUSM - Istituto Universitario di Scienze Motorie, Roma

m.deluca@hsantalucia.it

Abbiamo esaminato con uno studio longitudinale i movimenti oculari (MO) e i tempi di reazione vocale (TR) in una bambina italiana con normale sviluppo in prove standard di lettura, intelligenza e optometriche. Le registrazioni dei MO e dei TR sono state effettuate all'inizio e alla fine della 1<sup>a</sup> elementare, e alla fine della 2<sup>a</sup> e della 5<sup>a</sup> elementare. L'effetto lunghezza rilevato all'inizio della 1<sup>a</sup> elementare nei TR per parole singole scompare alla fine della 2<sup>a</sup>. I MO nella lettura di brani e liste di parole e non-parole subiscono un forte effetto lunghezza all'inizio della 1<sup>a</sup>, ma già dalla fine dell'anno c'è una riduzione del numero di fissazioni (per un fattore 3), e un aumento dell'ampiezza saccadica e riduzione della durata dello sguardo (per un fattore 2). In 2<sup>a</sup> e in 5<sup>a</sup> si verificano cambiamenti simili anche se inferiori. Già alla fine della 1<sup>a</sup> c'è capacità di discriminazione tra funtori e parole di contenuto. La concentrazione dei principali cambiamenti dei MO e dei TR nel primo anno di istruzione indica una rapida acquisizione della lettura in italiano.

## **L.6 Strategie di apprendimento e informatica: sperimentazione di applicazione per ragazzi con DSA**

Giulia Lampugnani e Davide Ferrazzi

giulia.lampu@inwind.it, davide.ferrazzi@fastwebnet.it

Scopo della ricerca è l'applicazione di strategie metacognitive, nell'ambito del lavoro scolastico di ragazzi con DSA, combinate al necessario utilizzo di strumenti compensativi di tipo informatico. Una prima esperienza è stata condotta in 33 gruppi della durata di 10 ore, costituiti ciascuno da 12 soggetti con diagnosi di DSA, dai 9 ai 17 anni, raggruppati per grado di scolarità. Una seconda esperienza ha coinvolto 15 soggetti dai 9 ai 12 anni per la durata di 33 ore in un contesto residenziale.

Sono stati realizzati percorsi di apprendimento, costituiti da vari compiti-obiettivo, da svolgere avvalendosi dell'ausilio di strumenti informatici specifici (quali sintesi vocali, strumenti di mappatura, editor di testi con correttore ortografico) e strutturati in modo da valorizzare l'utilizzo di diversi stili cognitivi; allo scopo di far esplorare ai ragazzi l'utilizzo di diverse strategie di lettura e metacognitive.

Nella prima esperienza le ipotesi sono state verificate incrociando: osservazioni dirette dei conduttori e degli osservatori dell'esperienza, analisi dei prodotti e dei processi attivati, livello di consapevolezza delle strategie e autovalutazione dei ragazzi, questionario di feedback ai genitori su strategie e strumenti utilizzati nei 3 mesi successivi. Nei risultati preliminari si evidenzia la differenza nei prodotti tra alunni che utilizzano gli strumenti informatici solo come modalità di accesso alla trascodifica, e quelli che invece attuano un approccio strategico *attivo*.

La seconda esperienza ha permesso di verificare tali risultati qualitativi, nell'ambito di un percorso di apprendimento più lungo, quantificandoli con l'ausilio di prove oggettive in ingresso, uscita, e una osservazione dei ragazzi più approfondita e metodica.

## **L.7 Testi Adattati e acquisizione della strumentalità della lettura: proposta operativa.**

A. Pinton, L. Breda e F. Varotto

Università degli Studi di Padova

pin.ale@tiscali.it

Questo lavoro si propone di illustrare l'utilizzo dei *Testi Adattati*, come metodica di intervento per favorire l'acquisizione della strumentalità della lettura.

I *Testi Adattati* sono dei veri e propri libri, strutturati in base al profilo funzionale del singolo soggetto e ai suoi progressi, che sfruttano l'integrazione di processi *bottom-up* e *top-down*: vengono inserite alcune strategie grafiche in modo da facilitare i processi di decodifica e consentire l'accesso alla comprensione e vengono calibrati testo e lessico adeguandoli alle conoscenze del soggetto. In particolare gli adattamenti riguardano:

- **Grafica**, evidenziazione delle strutture sillabiche (o inferiori) con colori diversi, adeguando corpo del carattere, interlinea, spaziatura, ecc.;
- **Lessico**, bilanciato in base ai parametri di frequenza delle parole (anche in rapporto al patrimonio esperienziale del soggetto) e alla struttura fonologica;
- **Testo**, rappresentato da storie ben formate, disposto con figure che sostengono i processi di comprensione e caratterizzato da ridondanza di lessemi e frasi.

Verranno presentati i dati relativi ad un gruppo di 14 soggetti con significative difficoltà di acquisizione della lettura relativamente alla fase alfabetica, trattati con questa metodica in intervento riabilitativo logopedico misto (diretto e indiretto). Verranno analizzati i criteri di applicabilità e i risultati ottenuti.

## **L.8 “Analisi comparata dei rapporti tra trascodifica e rapidità di lettura al brano in alunni di Prima di scuola primaria e in bambini con difficoltà di lettura.”**

R. I. Ripamonti\*, B. Cividati\*, V. Russo\* e R. Truzoli^

\*Centro Ripamonti – O.N.L.U.S Società Cooperativa Sociale Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito, del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento.

Lo studio presentato ricerca il rapporto esistente tra l'abilità di decodifica e la rapidità di lettura al brano, nelle prime fasi dell'apprendimento della lettura per poi confrontarlo con quanto evidenziano i bambini con difficoltà di lettura.

Si è considerato un campione di

- 240 alunni della prima classe di scuola primaria, appartenenti a due scuole dell'hinterland milanese e
- 137 bambini con difficoltà di letto-scrittura,
  - 65 del primo ciclo
  - 72 del secondotestati sia al momento della presa in carico che dopo 6-8 mesi di trattamento.

Le prove utilizzate per valutare la velocità di lettura (espressa in sillabe/secondo) e accuratezza (valutata in errori/parola), sono state:

- brano MT per la fine della prima elementare (Babbo Natale):
  - all'inizio di febbraio ne è stata richiesta la lettura di 86 sillabe
  - a fine maggio l'intero brano (126 sillabe);
- liste di parole e di non-parole:
  - all'inizio di febbraio è stato utilizzato il protocollo Cost A8 PROGET CROSS-LINGUISTIC ASSESSMENT OF READING di Vio e Tressoldi
  - a fine maggio la prima lista delle prove 4 e 5 di Tressoldi, Job e Sartori.

L'analisi dei risultati ha evidenziato che la distanza tra la velocità al brano e alle non parole, nei normolettori, aumenta in modo progressivamente significativo, a partire da valori di rapidità nelle non parole, che rientrano in uno specifico intervallo espresso in sill/sec.

E' stato quindi confrontato l'andamento dell'apertura della forbice (non parole /brano) tra normolettori e dislessici, il che ha fornito indicazioni utili per valutare le caratteristiche evolutive dei soggetti in difficoltà, al fine di programmare l'intervento e fornire criteri obiettivi per decidere la fine del trattamento.

## **L.9 Lettere e sillabe dell'italiano: dall'analisi visiva all'analisi fonologica. uno studio longitudinale sulle fasi di acquisizione in una lingua ad ortografia "trasparente"**

G. Zanzurino e G. Stella

*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*  
giuseppe.zanzurino@unimore.it

Nel presente studio saranno presentati i dati preliminari di una ricerca che si propone come scopo ultimo l'individuazione di specifiche fasi evolutive nell'acquisizione della capacità di riconoscere e discriminare i segni del codice ortografico dell'italiano. In particolare, l'obiettivo della ricerca è di esaminare in modo più dettagliato il ruolo della componente fonologica e di quella visiva nel riconoscimento delle singole lettere del codice. A tale scopo abbiamo ritenuto utile il confronto tra coppie di lettere presentate con veste allografica diversa (maiuscolo - minuscolo).

La prova presentata a computer e somministrata a cicli ripetuti, prevede la presentazione di diverse coppie di lettere e sillabe selezionate sulla base delle loro somiglianze e/o differenze sia sul piano visivo che fonologico. Al bambino (oltre 100 frequentanti l'ultima fase della scuola dell'infanzia e il primo anno della primaria) viene richiesto un compito di discriminazione uguali-diverse.

Le caratteristiche del codice ortografico dell'italiano, a differenza di altre lingue quali l'inglese o il francese, permettono al bambino un veloce accesso al riconoscimento sia delle lettere che delle stringhe ortografiche costituenti le sillabe, tuttavia ciò che si vuole osservare è come tale accesso sia in una prima fase parzialmente ostacolato dalla presenza di peculiari caratteristiche allografiche delle lettere o delle sillabe e come in un secondo momento tale fenomeno vada a ridursi fino ad annullarsi. Ciò dovrebbe dimostrare come il graduale appropriarsi di una consapevolezza fonologica annulli ritardi (RT) ed errori nei processi di decodifica di lettere, sillabe e successivamente parole.

L'individuazione di tali fasi potrebbe rivelarsi importante nello studio per la lingua italiana dei fattori predittivi della capacità di leggere e nell'individuazione precoce di futuri disturbi specifici.

## **Simposio**

### **“Memoria e apprendimento matematico”**

**A cura di :** Sergio Morra e Maria Chiara Passolunghi

Nel simposio si prende in esame il ruolo della memoria di lavoro e dei processi di controllo esecutivo nei processi d'apprendimento matematico: vengono considerati bambini in età prescolare e scolare, con sviluppo tipico, con disturbo specifico dell'apprendimento aritmetico, e con difficoltà non verbali

### **Mental Attention and Executive Processes in Children's Mathematical Problem Solving**

*Janice Johnson, Alba Agostino e Juan Pascual-Leone*

*York University*

Mental attentional (*M*-) capacity, a causal component of working memory, corresponds to the number of distinct units of information one can simultaneously hold in mind. In a first study, we used mental task analysis to estimate the mental-attentional demands of types of multiplication word-problems. As predicted, we found that, even with training, children were not able to solve problems whose demand exceeded the child's *M*-capacity. In a second study, we also examined the roles of inhibition and executive functions. Eight to 12-year-old children completed multiplication word problems requiring one or multiple steps for solution. Structural equation models showed that, as predicted, the impact of age on multiplication scores was partially mediated through *M*-capacity. The executive function “updating” mediated the relationship between multiplication and the *M*-capacity and inhibition resources. Updating accounted for more variance than age did in multi-step problems. In contrast, age accounted for relatively more variance in 1-step problems.

### **La conservazione del numero secondo la teoria della catastrofe**

*Roberta Camba e Sergio Morra*

*Università di Genova*

Lo studio è teso a dimostrare che l'acquisizione della conservazione del numero avviene attraverso una transizione caratterizzata da un mutamento qualitativo improvviso. Secondo Thom (1972) i fenomeni discontinui e divergenti possono essere descritti attraverso modelli matematici di tipo catastrofico. Uno di questi modelli, la cuspide, rappresenta una variabile comportamentale in funzione di due parametri di controllo e sembra essere il più appropriato per descrivere

l'acquisizione del numero. Attraverso tre esperimenti, condotti su bambini dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia e di prima elementare, si cerca di

- valutare quali variabili (dipendenza dal campo e/o M Capacity) possano fungere da parametri di controllo in un modello siffatto,
- individuare gli indicatori di catastrofe indispensabili per sostenere che l'acquisizione del numero può essere descritta attraverso un modello a cuspide,
- evidenziare fra tali indicatori di catastrofe quelli più interessanti dal punto di vista dell'apprendimento concettuale.

I dati raccolti forniscono un certo numero di evidenze a favore delle ipotesi.

### **Relazione tra Memoria di Lavoro Visuospaziale (MLVS) e Matematica in bambini con Difficoltà Non Verbali**

*Irene C. Mammarella\*, Daniela Lucangeli<sup>o</sup> e Cesare Cornoldi\**

*\*Dipartimento di Psicologia Generale, Università degli Studi di Padova*

*<sup>o</sup>Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova*

La relazione tra la Memoria di Lavoro ed in particolare tra la componente visuospaziale e le prestazioni in compiti matematici è controversa (Logie, et al., 1994; Noël, Désert, Aubrun, & Seron, 2001; De Stefano & LeFevre, 2004; Rasmussen & Bisanz, 2005). Tuttavia, allo stato attuale è noto che *a*) la memoria di lavoro è coinvolta nello svolgimento di compiti di aritmetica (Bull & Scerif, 2001; Seitz & Schumann-Hengsteler, 2000), *b*) esiste un profilo di disturbo specifico in matematica denominato sottotipo visuospaziale (Geary, 2004), *c*) i bambini con Disturbo Non-verbale dell'apprendimento incontrano problemi nell'acquisizione della matematica (Venneri, Cornoldi, & Garuti, 2003) e *d*) i bambini con Disturbo Non-verbale dell'apprendimento hanno difficoltà in compiti di MLVS (Cornoldi, Dalla Vecchia and Tressoldi, 1995; Cornoldi, Rigoni, Tressoldi & Vio, 1999). Tali osservazioni ci hanno condotto ad analizzare la relazione tra MLVS e matematica in bambini con Disturbo Non-verbale dell'apprendimento. Negli studi da noi eseguiti, sono stati presentati compiti di MLVS e di calcolo a bambini delle scuole elementari (3-4-5) e medie con e senza Difficoltà Non-verbali. In entrambi i gruppi il ruolo della MLVS appare cruciale per discriminare casi con Difficoltà Non-verbali. I risultati relativi alle prestazioni in compiti aritmetici mostrano, inoltre, che i bambini delle scuole elementari compiono più errori di incolonnamento ed, in conseguenza, di calcolo in somme e moltiplicazioni, mentre i ragazzi delle scuole medie incontrano maggiori difficoltà, rispetto ai controlli, in semplici espressioni con i decimali.

## **Memoria di lavoro e abilità di calcolo: quale relazione?**

*Maria Chiara Passolunghi*  
*Facoltà di Psicologia, Università di Trieste*

Varie ricerche hanno evidenziato che bambini con difficoltà matematiche presentano dei deficit in diverse componenti della memoria di lavoro (MDL), anche se i pareri dei ricercatori sono contrastanti riguardo il ruolo effettivo della memoria di lavoro e delle diverse sottocomponenti (Butterworth, Cipollotti, e Warrington, 1996; Bull, Johnston, e Roy, 1999; Passolunghi & Siegel, 2001; Passolunghi & Pazzaglia, 2005; Swanson e Sachse-Lee, 2001). Lo scopo generale di questa ricerca è quello di indagare la validità predittiva della MDL verbale e visuospaziale rispetto all'abilità aritmetica, e in particolare al calcolo (orale e scritto). Sono state esaminate le abilità di memoria, tramite una batteria di test computerizzati, e la abilità di calcolo, tramite test standardizzati, in bambini del secondo anno e terzo di scolarità elementare. I risultati hanno messo in luce che la memoria di lavoro risulta essere un predittore significativo della prestazione nei compiti aritmetici, sia per quanto riguarda le componenti visive che verbali. I bambini che presentano difficoltà nelle prove di calcolo mostrano prestazioni inferiori anche nei test di memoria di lavoro. Tali osservazioni saranno discusse anche alla luce delle possibili implicazioni per i percorsi d'intervento.

## **Analisi delle funzioni esecutive in bambini con disturbo specifico dell'apprendimento aritmetico**

*Antonella D'Amico e Claudia Lipari*

*Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Palermo*

In diversi studi (es. Bull e Sherif, 2001; D'Amico e Guarnera, 2005; Mclean e Hitch, 1999; Passolunghi e Siegel, 2001, 2004), si sono riscontrate difficoltà dei bambini con Disturbi Specifici dell'apprendimento Aritmetico (DSA) in prove di memoria di lavoro ed, in particolare, in prove di tipo esecutivo. Il presente studio è quindi mirato ad esaminare le funzioni esecutive di 11 soggetti con DSA (7 M e 4 F, età media 10 anni), volendone indagare più nello specifico le diverse funzioni di *shifting*, inibizione e *updating*, secondo la classificazione proposta da Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, e Howerter (2000). Particolare attenzione è rivolta ai processi di inibizione, che viene esaminata nei suoi aspetti automatici e controllati, per informazioni di tipo esogeno ed endogeno (Censabella e Noël, 2005). I risultati saranno discussi alla luce delle più attuali ricerche sul funzionamento esecutivo dei bambini con DSA.

## **Funzioni esecutive e apprendimenti scolastici: predittività della valutazione in età prescolare**

*Maria Carmen Usai, Paola Viterbori e Laura Traverso*

*Dipartimento di Scienze Antropologiche, Università di Genova*

Si presentano i risultati di uno studio longitudinale finalizzato a esplorare i rapporti tra funzioni esecutive, problemi comportamentali e prerequisiti dell'apprendimento scolastico valutati in età prescolare e i successivi apprendimenti scolastici nelle aree di lettura, scrittura e calcolo. I partecipanti erano 55 bambini valutati la prima volta durante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e la seconda volta al termine del primo anno della scuola primaria. Le prove neuropsicologiche hanno consentito di identificare alcuni profili cognitivi caratterizzati da livelli diversi di prestazione nell'area delle funzioni esecutive. Fra i tre profili meno competenti, uno è composto da bambini che manifestano maggiori difficoltà nei compiti che richiamano l'inibizione. Un altro gruppo mostra difficoltà soprattutto di tipo attentivo. Infine, un terzo gruppo non si distingue per particolari difficoltà, ma alle valutazioni compilate dalle insegnanti i bambini che lo compongono sono indicati come quelli più a rischio per i problemi di apprendimento, le difficoltà attentive e comportamentali. La predittività di tali profili è stata verificata in relazione a velocità e accuratezza in lettura, correttezza ortografica in scrittura, comprensione del testo e abilità di calcolo nel corso del primo anno della scuola primaria.

## **Sessioni parallele**

### **M “Dislessia”**

Presiede: **B. Carretti**  
Università di Padova

#### **M.1 L'effetto del crowding sulla lettura di un testo: un confronto tra dislessici e lettori normali**

C. Barbiero\*, I. Lonciari\*, A. Facoetti° e M. Zorzi°

*Struttura Complessa di Neuropsichiatria Infantile IRCCS Burlo Garofolo; °Università degli Studi di Padova*  
Lonciari@burlo.trieste.it

Il crowding visivo è un effetto negativo provocato dall'interferenza degli elementi circostanti sul riconoscimento di uno stimolo visivo centrale, il quale diventa meno riconoscibile quando è affiancato o circondato da altri elementi. Nel caso della lettura esso può essere provocato dalle lettere e dalle parole che circondano ciò che si sta leggendo. Sembra che i dislessici siano più vulnerabili all'effetto del crowding rispetto ai lettori normali (Geiger, Lettvin & Zegarra-Moran, 1992), in particolare se n'è osservata l'interferenza per la lettura di lettere e parole (Bouma e Legein, 1977; Spinelli et al, 2002).

In questa ricerca verranno presentati i dati relativi a 30 soggetti dislessici (DSM-IV) che evidenziano che l'effetto crowding è presente sia in velocità che in correttezza di lettura. Ad ogni bambino è stato somministrato un testo con spaziature normali (testo normale) ed un testo con spaziature più ampie tra le parole, le righe e le lettere all'interno di ogni parola (testo modificato).

Si è dimostrato infine interessante fare un confronto tra le prestazioni di questi soggetti e quelle di soggetti normo-lettori di seconda elementare. La finalità era di verificare se tale effetto potesse essere presente anche i bambini che stanno automatizzando la decodifica.

Una parte di questo campione ha letto inoltre, sia nella versione modificata che normale, anche un testo composto da non parole. Questo ulteriore confronto ci ha permesso di verificare se l'effetto crowding potesse essere presente nella lettura di questi bambini anche quando questi utilizzano la via fonologica di lettura e, nel caso, in che misura rispetto alla via lessicale.

I risultati ottenuti vengono discussi nell'ambito delle attuali teorie di lettura.

#### **M.2 Problemi relativi alla valutazione della dislessia evolutiva in soggetti frequentanti le scuole superiori di secondo grado.**

D. Bindelli, A. Cuscunà, K. Folisi, D. Marzorati, E. Profumo, R. Serafino e F. Torcellini,

*Servizio per la Diagnosi e lo Studio dei Disturbi dell'Apprendimento, UONPIA, Azienda Ospedale San Paolo, Milano*  
enrico.profumo@fastwebnet.it

In questi ultimi anni ai servizi di N.P.I. è arrivata una crescente domanda di accertamenti per sospetto DSA, da parte di soggetti frequentanti la scuola superiore di secondo grado.

Tale domanda ha trovato e trova impreparati i servizi a causa dell'inadeguatezza degli strumenti diagnostici disponibili oggi in Italia.

Il lavoro corrente intende:

- studiare quanto l'utilizzo dei dati normativi relativi alla III° media o alle superiori possa modificare l'esito diagnostico
- studiare come la complessità lessicale del brano possa diversamente connotare le caratteristiche del disturbo, portando così anche un piccolo contributo al dibattito in corso sulla natura del disturbo dislessico negli adolescenti lettori di sistemi scritti regolari come l'italiano (dislessia lessicale o dislessia fonologica?).

Negli ultimi tre anni (2004/2007) 617 soggetti hanno chiesto un accertamento per sospetto DSA presso il nostro Servizio: di questi 87 soggetti risultano:

- dislessici evolutivi 40 soggetti (45,1%)

- dislessici pregressi 26 soggetti (29,8%)

Nel presente lavoro si intende studiare i suddetti 66 (40+26) soggetti, secondo due diverse azioni.

- 1) i valori grezzi delle prestazioni di rapidità e correttezza ottenuti nella lettura del brano e della liste verranno trasformati in d.s. utilizzando i dati normativi riferiti nel lavoro di Stella e Tintoni. Sarà possibile evidenziare quanti soggetti possano essere risultati falsi negativi.
- 2) Tutti i soggetti saranno sottoposti ad un nuovo accertamento, e saranno loro somministrate le liste n° 4 e 5 e due distinti brani: MT finale di III° media (“Il disastro ecologico”) ed il brano “Funghi in città” contenuto nel lavoro di Judica et al. Sarà possibile evidenziare la diversità di prestazione nella lettura dei due brani e confrontarla con la lettura delle liste.
- 3) Particolare attenzione sarà messa alle unità di misura che verranno utilizzate per il rilevamento della rapidità (sill./sec. o sec./sill. o tempi totali di lettura delle prove) ed ai criteri di rilevamento della correttezza (valorizzazione o meno del auto-correzioni).

Verranno presentati i risultati principali.

### **M.3 Funzioni Cognitive e Dislessia Evolutiva: uno studio multicentrico**

A. Finzi<sup>1</sup>, D. Menghini<sup>1</sup>, R. Bolzani<sup>3</sup>, M. Benassi<sup>3</sup>, S. Giovagnoli<sup>3</sup>, A. Facoetti<sup>4,5</sup>, M. Ruffino<sup>4,5</sup> e S. Vicari<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Unità Operativa di Neurologia e Riabilitazione IRCCS Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Santa Marinella, Roma;<sup>2</sup> Università LUMSA, Roma;<sup>3</sup> Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna;<sup>4</sup> Dipartimento di Psicologia, Università di Padova;<sup>5</sup> Unità di Psicologia Cognitiva, IRCCS "E. Medea" di Bosisio Parini (Lecco)  
afinzi@tiscali.it, vicari@opbg.net

La letteratura individua il *core symptom* della Dislessia Evolutiva (DE) nella componente fonologica del linguaggio (Ramus et al., 2003 Bradley e Bryant, 1983; Frith, Lander e Frith, 1995), tuttavia molte ipotesi alternative sono state proposte.

Sono stati riscontrati deficit attentivi (Facoetti et al, 2000, 2003a-b), difficoltà visive o magnocellulari (Stein, Fowler, 1984; Stein, 2001), difficoltà di automatizzazione (Nicolson, Fawcett, 1990) e di apprendimento implicito (Vicari et al., 2003, 2005). Raramente tali ipotesi sono state confrontate tra loro (Ramus et al 2003 White et al., 2006). In tali studi il numero di soggetti era esiguo e talvolta composto da adulti.

Nel presente studio, una batteria di prove che indaga alcune delle principali funzioni cognitive è stata somministrata ad un gruppo di 60 ragazzi dislessici.

I risultati indicano che la prestazione dei soggetti con DE appare inferiore a quella dei controlli nella maggior parte dei compiti proposti. Implicazioni di tali risultati verranno discusse.

### **M.4 Scansione visiva atipica e dislessia evolutiva: un fattore determinante?**

S. Mazzotti\*, G. Ferretti<sup>^</sup>\* e D. Brizzolaro<sup>^</sup>\*

\*IRCCS Stella Maris, Calabrone (Pisa)– <sup>^</sup>Università degli Studi Pisa  
smazzotti@inpe.unipi.it

Questo studio indaga la relazione fra abilità di scansione visiva e processo di apprendimento normale e patologico della lettura. Per questo scopo è stato realizzato un paradigma computerizzato (test VS) con il quale viene presentata una sequenza allineata di figure geometriche, una delle quali costituisce il target a cui il bambino deve dare una risposta motoria (Tempo di Reazione) non appena lo individua visivamente. L'ipotesi sottostante è che, in presenza di una scansione visiva regolare, il TR aumenti progressivamente man mano che la posizione assunta dal target si sposta da sinistra a destra.

In un campione di 152 bambini di scuola dell'infanzia e di scuola primaria è stata studiata l'evoluzione della scansione visiva, che è risultata con gli anni divenire più rapida e più regolare da sinistra a destra; inoltre è stata dimostrata una relazione sia predittiva che concorrente, fra rapidità di risposta al target ed efficienza di lettura, misurata con parametri di velocità e correttezza.

In un campione di 20 bambini dislessici la scansione visiva è risultata atipica, con ridotta progressione da sinistra a destra (addirittura invertita in alcuni di questi bambini) e significativamente più lenta rispetto al gruppo di controllo appaiato per età e sesso.

Questi dati, suggestivi di una chiara relazione fra processing visivo e lettura, sollecitano una riflessione sui fattori causali della dislessia, finora ritenuti di natura prevalentemente fonologica, e sulle possibili strategie riabilitative.

### **M.5 Gli “errori di migrazione” nella dislessia evolutiva**

A. Trussardi\*°, V. Parlatini^, S. Conte°, Gruppo “Logo”° e A. Facoetti\*°

\*Università di Padova, °Neuropsichiatria di Bergamo e ^Università “Vita e Salute” S. Raffaele di Milano  
andreafoetti@unipd.it

Diverse ricerche sperimentali sembrano aver mostrato alcuni disturbi specifici dell’attenzione visiva spaziale (AVS) nella dislessia evolutiva (DE) (Hari e Renvall, 2001), molto probabilmente dovuti ad una disfunzione del sistema Magnocellulare visivo (Stein & Walsh, 1997). Altri studi sembrano suggerire che tali disturbi dell’AVS vadano a compromettere selettivamente la funzionalità della via sub-lessicale (indispensabile per la decodifica di parole non conosciute o nonparole) (Cestnick e Coltheart, 1999). Nel presente studio abbiamo indagato, durante un compito di lettura di una nonparola, la frequenza degli errori di migrazione visuo-spaziale (i.e., l’intrusione di una lettera-distrattore nel processo di decodifica, tipicamente attribuita ad un disturbo dell’AVS) in due diversi gruppi di bambini con DE che differivano solo per efficienza della via sub-lessicale (i.e., cattivi vs. normali lettori di nonparole), e in un gruppo di bambini con normali abilità di lettura durante. I risultati indicano che globalmente i bambini con DE mostrano un maggior numero di errori di migrazioni rispetto ai controlli. Crucialmente, gli errori di migrazione sono particolarmente frequenti nei cattivi lettori di nonparole, suggerendo un legame specifico tra disturbi dell’AVS e l’efficienza della via sub-lessicale nella DE.

### **M.6 Il ruolo dell’identificazione rapida di parole nella dislessia**

G. Tucci\* e P.E.Tressoldi\*\*

\* Psicologo libero professionista-Grottammare (AP)\*\*Università degli studi di Padova  
g.tucci.psy@libero.it

Il presente studio intende indagare sui rapporti tra velocità e correttezza di lettura, e abilità di identificazione di parole e di non-parole in bambini dislessici

Scopo principale della ricerca è la rilevazione dell’effetto di priming negativo originato da due tipi diversi di distrattori (due tipi di non-parole) sull’abilità di identificazione (velocità/accuratezza) di parole. Si ipotizza, in presenza dei due diversi distrattori, diverso carico cognitivo e si ipotizza la validità delle misure di differenza rilevate rispetto a possibili varietà/forme diverse di difficoltà di lettura.

Sono stati identificati 3 gruppi di Ss dislessici con caratteristiche diverse:

- a) con forti difficoltà nella identificazione nel caso del primo distrattore, ma non nel secondo;
- b) con forti difficoltà nel caso del secondo distrattore, ma non del primo;
- c) con difficoltà maggiori di fronte ad entrambi i distrattori (ca. 60% dei casi).

I 3 gruppi risultano notevolmente diversi anche nella sintomatologia secondo Sartori et al.

### **M.7 Comorbidità dei disturbi dell’apprendimento in bambini italiani di quinta elementare**

M. Trenta, G. Di Filippo e P. Zoccolotti

Dipartimento di Psicologia, Università di Roma “La Sapienza”  
Centro ricerche di neuropsicologia, IRCCS Fondazione Santa Lucia  
mara.tranta@uniroma3.it

Nell’ambito dei disturbi specifici d’apprendimento è documentata nella letteratura scientifica (prevalentemente basata su studi di lingua inglese) una comorbidità tra disturbi di lettura (sia in termini di decodifica che di comprensione), di scrittura (sia in termini ortografici che esecutivi) e calcolo; tuttavia, sono stati descritti anche casi di bambini che presentano questi disturbi in modo isolato. Tuttavia, per quanto riguarda l’italiano, non vi sono informazioni relative al grado di

associazione tra questi disturbi. Va sottolineato che la letteratura indica alcune differenze importanti tra lingue ad ortografia opaca (come inglese e francese) e trasparente (tedesco o italiano). E', quindi, importante che lo studio dell'associazione tra disturbi avvenga in modo specifico per la nostra lingua.

Con questo studio ci siamo posti l'obiettivo di raccogliere, su un campione di bambini di quinta elementare, dati che possano fornire uno spaccato del grado di associazione/dissociazione dei disturbi dell'apprendimento e delle loro conseguenze sul curriculum scolastico ed il vissuto del bambino. Sono state prese in considerazione misure di valutazione della lettura (sia decodifica che comprensione), scrittura (sia sul piano ortografico che su quello esecutivo) e calcolo. Nel complesso sono stati esaminati 712 bambini di quinta elementare. Una sottoquota di questi bambini (N = 126) è stata esaminata una seconda volta per valutare la stabilità delle dissociazioni osservate. I risultati sono in corso di elaborazione finale; tuttavia, le analisi effettuate hanno confermato la presenza di un certo numero di bambini con disturbi dissociati dell'apprendimento.

## N “Apprendimento nell’arco di vita”

Presiede: C. Belacchi

Università di Urbino

### N.1 Epilessia: che cosa ne sanno i ragazzi?

A. Bellini e L. Czerwinsky Domenis

Università di Trieste

loredana.domenis@libero.it

I risultati che verranno qui riportati si inquadrano in un più ampio progetto di ricerca-intervento, denominato “*Epilessia, qualità della vita e rappresentazione di sé*”, che intende

a) indagare la rappresentazione di sé e la conquista della propria autonomia (*locus of control*) in ragazzi dai 9 ai 16 anni affetti da epilessia idiomatica,

b) superare la medicalizzazione della malattia, attraverso un mini *percorso metacognitivo*, incentrato sulla creazione di rapporti relazionali validi, atti a potenziare una rappresentazione di sé positiva, che faciliti nel ragazzo la convivenza con la propria malattia e un miglioramento della qualità della vita.

In quest’ottica di superamento della medicalizzazione si è ritenuto opportuno, in una fase preliminare che qui presentiamo, indagare anche la conoscenza che dell’epilessia hanno i coetanei che, nella scuola, possono venire a contatto, in modo più o meno adeguato, con il bambino o ragazzo epilettico e con le sue problematiche.

Si sono esaminati pertanto con un apposito questionario (M. Gajjar, 2001), rielaborato e ridotto, circa 200 studenti, suddivisi in ciascun livello d’età, nell’arco compreso tra 9 e 16 anni, analizzando la loro conoscenza sulle cause della malattia e sull’insorgenza di una crisi epilettica, sulle cure più adeguate, sull’inserimento sociale dei ragazzi con epilessia e sull’atteggiamento dei loro genitori.

Utilizzando un recente adattamento del test di Nowiki-Strickland (‘73) si è evidenziata inoltre la rappresentazione socio-attribuzionale del bambino o ragazzo epilettico (*locus of control*) da parte dei ragazzi esaminati.

### N.2 Valutazione del grado di efficacia di un training cognitivo

M. Giorgetti e P. L. Baldi

Dipartimento di Psicologia dell’Università Cattolica di Milano

marisa.giorgetti@unicatt.it

Questa ricerca ha l’obiettivo di valutare il livello di efficacia di un training volto a sviluppare le capacità di classificazione di bambini di scuola primaria. La *teoria triarchica* dell’intelligenza di R. Sternberg è alla base di tale training, costituito da una serie di percorsi guidati che stimolano le capacità di classificazione, presentati su cd-rom.

Partecipanti: 84 alunni di scuola primaria suddivisi in due gruppi, pareggiati per livello intellettuale e rendimento scolastico.

Entrambi i gruppi sono stati sottoposti a 12 problemi di classificazione sia al pre-test che al post-test. Il gruppo sperimentale ha seguito un training costituito da esercitazioni, finalizzate alla stimolazione delle capacità di classificazione. Il gruppo di controllo ha svolto abituali attività scolastiche.

Al pre-test, il *t* di Student per campioni indipendenti non ha evidenziato risultati significativi; risultati altamente significativi sono emersi sia al *t* di Student per campioni appaiati, sul gruppo sperimentale, sia al *t* di Student per campioni indipendenti, applicato nella fase di post-test.

### N.3 Differenti profili degli studenti universitari: quale relazione con il rendimento accademico?

C. Mega, S. Cazzaniga e R. De Beni

Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova

carolina.mega@unipd.it

La ricerca intende individuare differenti profili di studenti in riferimento agli aspetti strategici, motivazionali ed emotivi legati allo studio e valutare come tali profili siano in relazione con il rendimento accademico.

E' stata condotta un'analisi su 5749 studenti iscritti alle 13 facoltà dell'Ateneo di Padova. Tali studenti hanno compilato on-line il questionario "Approccio allo Studio" inserito nelle pagine WEB della loro facoltà.

I risultati evidenziano differenti profili di studenti e mostrano che a diversi profili corrisponde un differente livello di rendimento accademico. Tale dato può essere utile per progettare interventi volti a prevenire l'insuccesso accademico.

#### **N.4 Resilienza e Studio:analisi della relazione tra il "saper far fronte" e la fatica di studiare**

C. Meneghetti e R. De Beni

*Deperimento di Psicologia Generale, Università di Padova*

*chiara.meneghetti@unipd.it*

La resilienza può essere definita come quell'insieme di qualità che consentono alla persona di fronteggiare le avversità ed è tradizionalmente considerata un aspetto che riguarda la salute mentale (Maddi e Khoshaba, 1994; Ramaniah et al., 1999). Anche nell'attività di studio lo studente si trova ad affrontare difficoltà e la capacità di "far fronte" può assumere un ruolo centrale nella buona riuscita dell'attività di studio.

Con la presente ricerca ci si è posti l'obiettivo di verificare la relazione tra resilienza, aspetti motivazionali (modificabilità delle propria intelligenza, attribuzione) e strategie di studio (uso di strategie positive e negative).

Un campione di 107 studenti dell'Università di Padova ha compilato i questionari motivazionali-strategici tratti della batteria AMOS (De Beni et al., 2001) e un questionario di resilienza a due dimensioni (ansia e resilienza). I risultati hanno evidenziato delle buone caratteristiche psicometriche del questionario sulla resilienza. Attraverso la tecnica di analisi fattoriale confermativa si è evidenziato che la resilienza media la relazione tra aspetti motivazionali e l'uso di strategie positive nello studio.

#### **N.5 Attribuzioni ed autoefficacia negli adulti. Confronto tra diverse categorie professionali.**

A. Pra Baldi e C. Ravazzolo

*Metàlogos - ricerca formazione consulenza s.c. (Belluno)*

*gurucru@tele2.it*

Le persone cercano di esercitare un controllo sugli eventi che riguardano la loro vita. Con questa influenza sul corso degli eventi esse tentano di realizzare scenari futuri desiderati e di prevenire il verificarsi di quelli indesiderati.

La percezione di autoefficacia, unita a convinzioni di attribuzione causale più o meno centrate sulla controllabilità, può modellare il corso che la vita assume anche determinando il genere di attività che si intraprendono e i contesti ambientali a cui si sceglie di accedere.

La realizzazione e il benessere richiedono un senso di autoefficacia elevato; nei lavori che presentano difficoltà le persone con un basso senso di autoefficacia e scarsa attribuzione a cause controllabili gettano la spugna, interrompendo il loro impegno prematuramente, e diventano pessimistiche riguardo alla possibilità effettiva di modificare lo stato delle cose.

La presente ricerca, che utilizza un semplice questionario costruito per un impiego in ambito formativo, ha voluto indagare la relazione tra le attribuzioni, prendendo in considerazione la dimensione della controllabilità delle cause, e l'autoefficacia degli adulti. Sono state considerate diverse categorie di lavoratori: operatori dei servizi, operatori di aziende, insegnanti ed è stato effettuato un confronto tra esse.

#### **N.6 "Prima di leggere": un progetto nelle scuole per l'infanzia.**

R. Sabatini

*Cooperativa Sintesi Cremona – Servizio politiche educative Comune di Cremona*  
sintesi@e-cremona.it

Il progetto “Prima di leggere” è stato realizzato dalla logopedista e dalla psicomotricista della cooperativa Sintesi di Cremona nel triennio 2005-2007 con la collaborazione del Servizio politiche educative del Comune di Cremona in tutte le scuole per l’infanzia comunali della città, nelle scuole per l’infanzia statali del 1,3,5 Circolo e dell’Istituto Comprensivo di Vescovato, per un totale di circa 1500 bambini. Il progetto comprende un corso di formazione per le insegnanti e un percorso per i bambini di 4 e 5 anni articolato durante tutto l’anno scolastico. Il percorso ha l’obiettivo di proporre, attraverso modalità metacognitive, attività ludiche organizzate che possano contribuire alla scoperta del linguaggio e delle modalità di comunicazione, sviluppando in particolare una maggiore capacità di differenziare e cogliere le relazioni tra le componenti percettive, di scoprire, approfondire e acquisire consapevolezza delle competenze linguistiche e metalinguistiche e di sperimentare forme diverse di comunicazione e di rappresentazione.

### **N.7 Atteggiamento verso la scuola e relazione con variabili emotive, strategiche e motivazionali in una prospettiva di intervento scolastico.**

C. Toso, G. Friso, F. Pazzaglia e A. Moè

*Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova*  
cristina.toso@yahoo.it

Il successo scolastico dipende da un ampio numero di fattori di diversa natura: cognitivi, metacognitivi, strategici, motivazionali, emotivi e dall’atteggiamento posseduto verso la scuola (Moè, Pazzaglia e Friso, 2006; De Beni, Moè e Rizzato, 2003): scopo del presente lavoro è quello di indagare la relazione tra alcune di queste variabili. Il campione preso in esame è di 130 studenti a cui sono stati somministrati: il Questionario sulle Convinzioni (QC; De Beni, Moè e Cornoldi, 2003), il Questionario sull’Atteggiamento verso la Scuola (QAT; Friso, Moè e Pazzaglia, 2003) e il QAES (Mega, Moè, Pazzaglia, Rizzato e De Beni, 2007), un questionario per la rilevazione delle emozioni, suddivise in positive e negative, provate dallo studente rispetto a se stesso, a quando studia e al rendimento scolastico. I risultati evidenziano l’importanza di possedere un atteggiamento positivo verso la scuola e di come questo correli con aspetti motivazionali ed emotivi coinvolti nello studio.

### **N.8 Discussione e cooperazione online: come modificano le teorie ingenuie sulla dislessia gli insegnanti in formazione.**

F. Zanon\*, E. Bortolotti\* e E. Cren\*\*

*\*Dipartimento dell’Educazione, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli studi di Trieste.*

*\*\*Università degli Studi di Trieste*

FRANCESCA.ZANON@scfor.units.it

L’obiettivo di questo contributo è quello di analizzare un’esperienza formativa svolta con insegnanti in formazione del corso di laurea in Formazione Primaria dell’Università di Trieste. Questa esperienza parte dal presupposto che lo sviluppo delle comunità di apprendimento virtuali sia di fondamentale importanza per la crescita professionale degli insegnanti (Scardamalia e Bereiter, 1987, 2003; Brown e Campione, 1994) e si pone l’obiettivo di analizzare le interazioni che avvengono all’interno di un apposito forum online.

In particolare è stato chiesto agli insegnanti in formazione di costruire, con l’aiuto di power point una presentazione relativa all’argomento dislessia, di esplicitare le varie fasi del proprio processo di conoscenza all’interno di un forum e di discutere tale processo creando una comunità di apprendimento.

Una valutazione individuale pre e post esperienza evidenzia la validità dell’interazione online sulla costruzione di competenze relative all’argomento trattato.

Primo step: raccogliere informazioni in internet sul problema dislessia, inserire all'interno di un Forum un primo messaggio (con l'etichetta definizione dell'obiettivo) in cui definire l'obiettivo della propria presentazione e a chi è rivolta.

Secondo step: inserire un secondo messaggio nel forum (con l'etichetta Strategie di costruzione) in cui va indicato (in una scala da 0 a 10) il proprio livello di iniziale di conoscenza sulla dislessia, le strategie di ricerca utilizzate il percorso di ricerca svolto, il livello di conoscenza sulla dislessia dopo aver concluso la ricerca (sempre in una scala da 0 a 10).

Terzo step: costruire la prima slide della presentazione con un indice che rappresenti il progetto dell'intera rappresentazione e inserirlo nel forum (con l'etichetta Strategie di costruzione).

Quarto step: rivedere tutti i messaggi presenti nel forum e attraverso la discussione online vedere se nel confronto con gli altri viene modificato l'obiettivo iniziale ed il progetto di costruzione della presentazione (nel qual caso inserire un messaggio con l'etichetta ridefinizione della strategia).

Quinto step: completare la presentazione e inserirla nel forum.

Sesto step: inserire nel forum una valutazione del lavoro dei colleghi e ed una valutazione 8 con una scala da 0 a 10) della propria conoscenza sulla dislessia a conclusione del lavoro (con l'etichetta valutazione finale).