

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca  
Istituto Comprensivo Statale "Galileo Chini"  
Montecatini Terme (PT)  
in collaborazione con la  
Fondazione MAiC Pistoia

**L' insegnamento degli automatismi  
della letto scrittura:  
si possono prevenire i disturbi dell' apprendimento?**



Anna Maria Pagni Chiara Vannucci  
Giuliano Giuntoli Massimo De Corso

Anno Scolastico 2016/2017

## Indice

**Premessa**

**Introduzione**

<b>L'importanza di un buon rapporto con la lettura e la scrittura</b>	6
<i>di Anna Maria Pagni</i>	
Il difficile rapporto con la lettura e la scrittura	6
La nostra sfida	7
La magia dell'approccio alla lettura	8
Disturbi dell'apprendimento	8
Disturbi dell'insegnamento	9
Il bambino al centro	10
Il supporto scientifico	10
<b>Gli automatismi</b> <i>di Chiara Vannucci</i>	12
Definizione	12
Formazione	12
Basi anatomico-strutturali	16
Apprendimento degli automatismi	18
Note conclusive	20
<b>Obiettivi formativi e automatismi</b> <i>di Giuliano Giuntoli</i>	21
Note conclusive	24
<b>Progetto di prevenzione delle difficoltà di apprendimento degli automatismi della letto-scrittura nell'Istituto Comprensivo "Chini" di Massimo De Corso</b>	25
Obiettivi	25
Partecipanti	25
Descrizione del percorso	25
Valutazione del progetto	30
Valutazione degli automatismi della letto-scrittura	30
<i>Strumenti Valutativi</i>	30
<i>Risultati</i>	30
Questionari di valutazione-gradimento	33
<b>Considerazioni conclusive</b> <i>di Anna Maria Pagni</i>	38

*In copertina "Bambini che studiano" di Armando Spadini*

## **PREMESSA**

Nella mia esperienza di insegnante di scuola Primaria e di Dirigente Scolastica ho avuto modo di verificare che i primi approcci alla parola scritta sono fondamentali per costruire un buon rapporto con la lettura e la scrittura che si mantiene nel tempo.

Spesso questo iniziale incontro con la parola scritta è accompagnato da ansie dettate dal voler raggiungere prima possibile l'obiettivo, dall'esigenza di produrre praticamente pagine e pagine di scrittura, di lasciare poco spazio ad esercitazioni propedeutiche e tanto meno a tutte le attività orali e di parlato in generale.

Si entra subito nel merito di compiti ed esercizi ripetitivi che possono deludere subito le aspettative dei bambini, ma soprattutto la velocità con la quale si vogliono raggiungere gli obiettivi che ci siamo prefissi, non lascia spazio a chi ha qualche difficoltà, o semplicemente a chi ha tempi più lunghi

Da sempre, supportata da innumerevoli esperienze dirette o indirette, ho potuto constatare che nella prima fase di contatto con la letto-scrittura si determina assai, più di quello che siamo portati a credere, la costruzione più o meno positiva dell'idea di tutto ciò che ruota intorno alla parola letta o scritta. Proprio per questo vale la pena di dedicare tempo, pazienza, flessibilità sperando che eventuali difficoltà legate all'apprendimento possano essere prevenute.

Convinta di tutto questo da sempre ho prestato tanta attenzione affinché fosse dedicata tanto interesse ai primi passi che i nostri alunni muovono nella prima classe della scuola primaria.

Quest'anno abbiamo curato questa fase partendo già a settembre con incontri collettivi fra tutte le insegnanti della classe prima e realizzando un percorso che ci ha accompagnato per tutto l'anno, e che ci ha permesso di raggiungere risultati che, come vedremo nel corso di questa pubblicazione, ci fanno ben sperare che sia possibile prevenire disturbi legati all'acquisizione degli automatismi della letto-scrittura.

## **PRESENTAZIONE**

- Sempre più spesso sentiamo lamenti sulla preparazione dei nostri studenti in uscita dai vari ordini di scuola. Si cerca di dare spiegazioni a questi fenomeni ma probabilmente le cause sono varie e disparate. Sicuramente una scuola di massa, che fortunatamente abbiamo raggiunto nel nostro Paese negli ultimi anni, ha fatto sì che possano accedere agli studi ragazzi che solo venti anni si fa sarebbero fermati alla fine della scuola media e in molte parti del nostro paese, anche prima.

Per arrivare a più persone si devono abbassare i parametri tantoché nel mondo della scuola, fra i nostalgici ma non solo, si sente dire spesso che quello che i ragazzi sanno oggi alla fine delle superiori solo non tanti anni fa lo sapevano alla fine della scuola media.

Forse è vero, ma è troppo semplicistico liquidare così un problema di ben altre dimensioni. Più gente va a scuola e meglio è, su questo non si discute e la scuola di base dovrebbe offrire quelle competenze irrinunciabili per qualsiasi cittadino del mondo civile.

Da noi si fa confusione: ai piccoli si chiedono cose al di sopra delle loro possibilità, ai grandi si perdonano, ormai errori, strafalcioni che sono inammissibili. La parola "merito" sappiamo bene quanta fatica fa per entrare nel mondo della scuola, sia per i discenti che per i docenti. Torniamo alla scuola di base, quella che dovrebbe garantire appunto quel sapere di base al quale ognuno deve arrivare e può arrivare, primo fra tutti leggere e scrivere con competenza.

- La scuola rimane il luogo per eccellenza nel quale si può veramente imparare e dove persone adibite alla trasmissione del sapere dovrebbero essere lì per quello. Non tutti gli studenti sono uguali, anzi anche tra quelli della stessa classe ci può essere una differenza enorme, tanto che anche se parliamo di personalizzazione e rispetto delle differenze individuali, spesso non è possibile far raggiungere i traguardi a cui ogni studente avrebbe diritto. Avere in classe in contemporanea studenti con livelli cognitivi e di apprendimento diversissimi fa annoiare molti, disamorare e scoraggiare altri, non raggiungere ciò che dovrebbe essere possibile, tutti.

- Sono aumentati i casi di disturbi di apprendimento, tra i più vari e bizzarri. Diciamo che sono così lievitata le percentuali degli alunni a cui vengono diagnosticati certi disturbi, da far venire dubbi legittimi sulla veridicità di tali statistiche.

Si è parallelamente diffusa l'idea che per alcuni studenti sia sufficiente usare i cosiddetti strumenti compensativi, dispensativi per poter raggiungere gli obiettivi previsti.

La scuola in verità cambia poco o niente, sia nell'insegnamento che nei contenuti ed è invece proprio con un metodo diverso che si potrebbero registrare cambiamenti.

- Noi crediamo che rispettando di più le differenze incolmabili ed inevitabili che ci sono tra un ragazzo e l'altro, lavorando in maniera completamente diversa si possano raggiungere risultati migliori, dando ad ognuno ciò di cui ha bisogno. In questo contesto mettere in atto fin dai primi momenti dell'ingresso a scuola, alcuni accorgimenti, alcune metodologie all'insegna del non avere fretta ed andare piano, cercando di mantenere vivo l'interesse, aiuterà tutti i bambini.

- Proprio perché crediamo fortemente in tutto ciò che abbiamo detto, abbiamo deciso per questo anno scolastico 2016/ 2017, di affrontare il primo approccio alla letto- scrittura in modo diverso, in un confronto continuo fra tutte le insegnanti delle nostre classi prime. L'

impianto della azione pilota e la tempistica sono spiegate nel dettaglio nella parte del dott. De Corso, più avanti in questa pubblicazione. L' obiettivo è stato quello di curare in maniera particolare questa prima fase dell' istruzione, senza mai farsi prendere dalla fretta e dall' idea che chi arriva prima, meglio arriva con la certezza che tempi e ritmi più lenti ed in armonia con le reali capacità cognitive di ogni alunno potessero anche scongiurare alcune difficoltà che, se consolidate, possano sfociare in veri propri disturbi di apprendimento.

- La sfida è che, con una buona metodologia didattica evitando “ disturbi di insegnamento” si possano in qualche modo prevenire ed evitare possibili “ disturbi di apprendimento.”

Delle buone pratiche e dei tempi distesi ne usufruiscono tutti e tutti non possono che trarne beneficio.

Della serie che camminare cinque chilometri al giorno è una buona pratica da seguire per tutti gli ipertesi, ma camminare sempre gli stessi chilometri al giorno fa prevenire l' insorgenza di questa patologia a molti altri che senza queste sane passeggiate diventerebbero sicuramente ipertesi.

Ed è proprio quello che abbiamo cercato di fare in questo anno scolastico 2016/ 2017 : seguire uno stile corretto, un metodo di apprendimento/ insegnamento proponendo ai bambini solo ciò che, secondo le neuroscienze, possono apprendere

## **L' IMPORTANZA DI UN BUON RAPPORTO CON LA LETTURA E LA SCRITTURA**

*Anna Maria Pagni*

### **Il difficile rapporto con la lettura e la scrittura**

“I nostri ragazzi in entrata all'Università fanno errori di ortografia, hanno difficoltà a decodificare semplici testi. I ragazzi delle superiori, liceali compresi, hanno una povertà lessicale che impedisce loro di decodificare anche semplici testi”

Sono argomenti di discussione sempre più frequenti e affrontati anche da testate nazionali. In ordine di tempo uno degli ultimi articoli ad evidenziare carenze lessicali ed ortografiche degli studenti delle scuole secondarie di 1 e 2 grado è apparso su Il Giornale il 1 giugno 2017 “I nostri studenti semi-analfabeti”

Anche l' Accademia della Crusca, quest'anno è scesa in campo per denunciare enormi difficoltà dei nostri ragazzi in ambito linguistico ed evidenziare la necessità di consolidare competenze ed abilità nella lingua italiana.

Lasciando da parte l' Università e' comunque difficile rassegnarsi all'idea che dopo i tre anni della scuola dell'Infanzia, i cinque della scuola Primaria e i tre della Secondaria di 1 grado, ci possano essere ancora ragazzi che non sanno scrivere e peggio fanno errori di ortografia e sintassi e non hanno la padronanza della lingua che a quell'età dovrebbero avere. rassegnarsi che ci siano ragazzi, e sono troppi, che hanno già deciso che tra loro e la scrittura non c'è empatia, e che la lettura non farà mai parte della loro vita.

Poiché è difficile avere un cattivo rapporto con qualcosa che ci abbia entusiasmato, non conservare un positivo ricordo di qualcosa che ci ha affascinato, ci viene naturale dedurre che il rapporto con la lettura e la scrittura sia stato affrontato nel modo sbagliato. Non ci sia stato il rapporto che deve esserci nelle cose belle della vita e soprattutto di quelle che risulta fondamentale ci accompagnino e ci supportino nel corso di tutta l' esistenza.

E' difficile rassegnarsi perché 11 anni sono veramente tanti per imparare a leggere e a scrivere correttamente, ma diciamo pure otto anni, visto che l' Infanzia non è obbligatoria, ma anche otto anni sono tanti, tanti davvero.

Ogni ordine di scuola imputa all'ordine precedente colpe e responsabilità, ma evidentemente è importante capire e cercare di rimediare.

Tra le tante spiegazioni noi vogliamo evidenziare la possibilità che in questi otto anni si siano fatti degli errori, non si sia insegnato nel modo giusto e non si sia data la possibilità ai bambini di imparare ed interiorizzare nei tempi giusti i rudimenti di base dai quali prendono avvio le conoscenze successive.

Siamo convinti, perché l'esperienza spesso ce lo dimostra e lo conferma, che il primo impatto con la scuola giochi un ruolo fondamentale nella costruzione del rapporto futuro che ogni singolo alunno avrà con il mondo del sapere e della cultura, specialmente in quei casi nei quali non sarà la famiglia o il sociale a colmare eventuali lacune o a riaccendere interessi sopiti e curiosità deluse.

## La nostra sfida

La nostra sfida è dimostrare che operando in un certo modo, fin dall'inizio del percorso scolastico possano diminuire le difficoltà che determinano prestazioni scadenti, difficoltà ed errori da portarsi dietro per tutta la durata degli studi; perché se è vero che la lingua è materia viva che cambia nel tempo è pur sempre inammissibile che un ingegnere, un medico e ancor meno un insegnante sbagliano l'uso dell'acca!!

Indubbiamente tra le pratiche che determinano un approccio positivo con la parola, scritta e orale, riveste fondamentale importanza il primo contatto che nasce tra un bambino nella classe prima della scuola primaria e il processo che sta alla base dell'avvio alla letto-scrittura. Anche se nel tempo, ogni adulto dimenticherà questa prima fase di alfabetizzazione, rimane fermo il fatto che si può costruire un imprinting più o meno positivo o addirittura drammaticamente negativo al quale per sempre, più o meno consapevolmente, sarà associata la parola scritta.

Nel corso di questo anno scolastico 2016 / 2017 abbiamo dunque deciso di affrontare la sfida: impostare l'avviamento alla letto-scrittura adottando tutte le misure che ci potessero consentire di raggiungere buoni risultati per molti se non per tutti i nostri alunni.

Abbiamo concordato insieme un iter che seguisse alcuni principi che di seguito elenchiamo:

- meno ansia di arrivare a degli obiettivi in tempi troppo serrati;
- tempi distesi e maggior rispetto per le differenze individuali di stile cognitivo;
- confronto continuo e costante tra tutte le insegnanti della classe prima. Negli incontri, alla presenza di un logopedista venivano discusse le modalità da seguire in classe;
- eliminare mentalmente tutti quei legacci che ci fanno pensare di essere avanti o indietro ad un fantomatico programma che ormai è più nella nostra mente che non nella normativa che ci guida e governa;
- spiegare anche ai genitori il nostro percorso senza farsi influenzare da richieste non certo da professionisti, ma legate ad una ormai desueta pratica didattica. Prima fra tutte "Quando cominciate il corsivo?"

Tutte le fasi di questa ricerca-intervento pilota saranno illustrate nel dettaglio nella parte più avanti curata dal dott. De Corso che ha seguito il progetto.

Le cose che abbiamo fatto sembrano semplici, scontate, ma non è così.

Hanno la semplicità delle grandi imprese, hanno la grandezza delle apparenti piccole cose che spesso cambiano davvero la sostanza delle cose.

Non buttare la carta in terra è una semplice, semplicissima cosa; perché in alcuni Paesi viene fatta senza problemi, con tranquillità e da noi sembra una impresa irraggiungibile?

Rispettare l'ordine di una fila è così banale...proviamo ad andare in qualunque posto dove c'è una fila...quante discussioni, litigi, imprecazioni con chicchessia.

Avvicinare i bambini alla letto scrittura dovrebbe essere impresa semplice, eppure spesso assume i toni di cosa complessa, difficile ma, soprattutto non ammaliante e affascinante.

## **La magia dell'approccio alla letto-scrittura**

Quando un insegnante, in una classe prima, si appresta ad insegnare a leggere e scrivere per la prima volta, è divorato dall'ansia. Non può credere che i bambini più o meno urlanti che si trova davanti impareranno a scrivere e a leggere. E questa ansia purtroppo si avvertirà di nuovo ogni volta che si ripresenterà l'occasione di insegnare a leggere e scrivere.

Inizia seguendo i consigli di colleghi, peggio ancora seguendo le innumerevoli guide cartacee o online ove sono presenti tutti i possibili percorsi da seguire. Prende, via via coraggio e presenta lettere e suoni; avrà sempre paura che i suoi colleghi sappiano fare questa operazione meglio, ma soprattutto più velocemente. Quello della velocità è sempre stato un metro di paragone per decretare chi fosse di quella o quell'altra scuola l'insegnante più efficiente e bravo.

Chiunque abbia insegnato a leggere e a scrivere ricorda l'emozione provata nell'affrontare per la prima volta questa esperienza in una classe. Ricorda il miracolo di quando un bambino riesce ad esprimere da solo con le proprie forze un pensiero, raffigurare una immagine con le parole scritte anziché con la parola orale o con il disegno, uniche forme di espressione fino allora conosciute.

E' uno dei traguardi più affascinanti del corso della vita di ognuno di noi e del corso della vita dell'umanità, e' un momento unico, irripetibile: quando sul foglio i suoni si concretizzano in parole e pensieri.

E' questa magia, questo stupore che dobbiamo sentir vibrare nelle aule delle classi iniziali della scuola Primaria.

Ed ogni bimbo ha il diritto di essere messo nella condizione di provare questa magia.

## **Disturbi di apprendimento**

Oggi si parla molto di disturbi specifici di apprendimento e questo ha permesso e fatto chiarezza su un fatto molto importante: non sempre è automatico e semplice imparare a leggere e a scrivere in modo semplice, facile e veloce; ci possono essere talvolta delle difficoltà che vanno affrontate nel modo giusto e con l'aiuto delle persone e delle modalità giuste.

Accanto a questi casi però, dobbiamo stare attenti a non far diventare problematiche anche tante altre situazioni che non lo sarebbero, ma lo diventano. Noi siamo fermamente convinti, supportati dalla esperienza, che se adottiamo alcuni accorgimenti, se seguiamo un percorso anziché un altro possiamo raggiungere dei risultati buoni per molti, se non per tutti i nostri alunni.

Assistiamo impotenti all'aumento dei cosiddetti disturbi specifici di apprendimento. Ogni anno gli alunni che sembrano essere colpiti da questo disturbo crescono in maniera esponenziale. Non faremo riferimento a numeri e statistiche, ma certo è evidente a tutti, addetti e non addetti ai lavori che tali diagnosi siano aumentate, diremo quantomeno, in modo abnorme. Alle scuole arrivano diagnosi effettuate a tutte le età, anche negli anni della scuola secondaria di primo grado: e fino allora in che modo quei ragazzi si interfacciavano con la scuola? Probabilmente anche collezionando una serie di sconfitte scolastiche e frustrazioni che certo non hanno fatto né aumentare la autostima né tanto meno stimolare la curiosità e la voglia di imparare.

Quando c'è una diagnosi specifica, non c'è niente da fare che prenderne atto e mettere in moto tutte le cose che vanno fatte in questi casi. Spesso la diagnosi tranquillizza, da una



parte gli insegnanti che si sentono meno sconfitti di fronte al bambino a cui non sono riusciti ad insegnare, dall'altra i genitori che si sentono meno responsabili, visto che è semplicemente un fatto di genetica. Diciamo però che accanto alla genetica, ci sono casi e situazioni nei quali lo stile e il comportamento che seguiamo possono anche fare la differenza. Facciamo l'esempio dei bambini in sovrappeso. Spesso il sovrappeso non viene proprio dal nulla, arriva dopo un bel po' di tempo di cattive abitudini alimentari e di un altro bel po' di tempo di frequenti e prolungate sedute giornaliere davanti al televisore. Poi si prende coscienza che è necessario correre ai ripari e si inizia quel diabolico percorso speso ad inseguire diete, regimi alimentari e giochi motori che fatti ormai per necessità e non più per divertimento, acquistano inevitabilmente l'aspetto di un esercizio punitivo anziché di normale movimento, indispensabile per uno sviluppo armonico.

Torniamo alle nostre diagnosi di disturbo di apprendimento: troppo spesso facendo spostare completamente il punto di vista sull'apprendimento, consente agli insegnanti di non chiedersi più se l'approccio alla letto-scrittura, quindi l'insegnamento, è stato quello giusto, se si poteva fare diversamente, rispettando maggiormente tempi e ritmi di ogni bambino.

## **Disturbi di insegnamento**

L'approccio alla letto-scrittura, dunque lo ripetiamo, deve essere stimolante, interessante, piacevole.

Non deve essere un esercizio ripetitivo, di un compito gravoso da togliersi di giro il prima possibile. Ogni giorno deve essere una esperienza che stimoli curiosità ad andare avanti. Una esperienza appunto che produca magia.

Siamo fortemente convinti che dobbiamo dare a tutti i bambini la possibilità di arrivare con i propri tempi agli automatismi che, come ci dicono le neuroscienze, sono alla base di qualsiasi apprendimento. Se non rispettiamo i tempi di ognuno e non diamo la possibilità che gli automatismi siano corretti e completamente acquisiti, accade che il bimbo che per qualsiasi motivo non riesca a stare al passo ed arranca dovendo fare in contemporanea più azioni che ancora non sono automatizzate, durerà una fatica immensa per raggiungere quei risultati che sarebbero arrivati semplicemente con un po' più di rispetto per i tempi e lo stile di apprendimento di ogni bambino.

Quando un bambino "rimane indietro", come ci piace dire, non avviene in modo indolore, perché non c'è solo il fatto di sentirsi inadeguati rispetto agli altri con la necessità di doverli raggiungere, ma arriva la sfiducia di farcela, la demotivazione fino a giungere alla conclusione che l'abbandono del compito, la rinuncia sia la cosa più facile perché ormai c'è la certezza di non farcela più. Non c'è conquista se non c'è gratificazione e quando c'è gratificazione arriva anche la voglia di mettercela tutta.

Quando sentiamo dire che i nostri ragazzi conseguono risultati poco esaltanti nelle indagini europee, o risultano in fondo alle graduatorie dei buoni lettori, cerchiamo di correre ai ripari, proviamo strategie e tecniche nuove, ci affidiamo alle ultime innovazioni importate dall'estero e le riadattiamo, come fossero il toccasana per tutto.

Diciamo che noi, per nostra tradizione, ci concentriamo di più sui quaderni, sui prodotti finiti che si possono vedere a dimostrazione di lavori che si possono in qualche modo rendicontare.

Questo fa sì che già i quaderni della classe prima siano tanti, zeppi di figure, ahimè di fotocopie, ( brutte fotocopie !!) che strabordano dalle pagine. In ogni pagina spesso sono presenti svariati comandi che confondono in generale tutti, ma in modo particolare quei bambini che hanno bisogno di semplicità e che il loro cammino sia in qualche modo

agevolato e facilitato e quanto meno non ostacolato.

## **Il bambino al centro**

Mai come oggi, i bambini hanno bisogno di non essere sottoposti a stimoli continui, e a pressanti richieste. Spesso la mattina arrivano a scuola che hanno già visionato un paio di cartoni e la loro giornata sarà così piena di impegni e appuntamenti che non si fermeranno fino a sera.

A scuola hanno bisogno di cose semplici, ma non noiose; di immagini pulite, ma non brutte; comandi minimalisti, ma non banali.

Quello che però manca spesso nelle nostre aule nel nostro insegnamento è un approccio giocoso alle cose, la presenza di esperienze sensoriali di tutto il corpo, fondamentali nei primi anni di scuola.

Per imparare a nuotare, si passa da giochi di acquaticità e poi arriva lo stile e la postura giusta, guai a perdere l'aspetto del gioco e del piacere.

Prima di diventare sciatore ognuno è passato dai giochi sulla neve, dai pupazzi, dalle pallate. Anche per l'avvio alla letto scrittura si dovrebbe passare dalle fasi in cui si può liberamente creare, costruire con le parole scritte ed orali.

E' necessario soprattutto cercare di rispettare le varie fasi dello sviluppo cognitivo legato alle varie età dei discenti. Presentare compiti che richiedono abilità e competenze che ancora non possono già essere acquisite di bambini produce effetti negativi e rende inutilmente difficoltoso un processo che altrimenti sarebbe fattibile.

Nel rispetto di tutto questo, nel portare avanti la nostra ricerca intervento pilota, ci siamo avvalsi di un aiuto, di un vero supporto scientifico che desse valore e credibilità alle nostre azioni.

## **Il supporto scientifico**

In molti ambiti e settori del sapere viene riconosciuto in maniera innegabile che siano necessari supporti di base scientifica e di ricerca.

In molti altri, e la scuola è senza dubbio fra questi, sembrano avere valore solo le prassi portate avanti negli anni, seguendo abitudini e modi di fare.

Della scuola chiunque può parlare e dire la sua. Non appare un settore che si debba basare su costrutti scientifici, su risultati di ricerche e studi capillari.

Allora si formano delle idee, dei modi di pensare piccoli per cui si può asserire, senza vergognarsene "La tal insegnante è brava perché a gennaio (della classe prima!!!) ha già svolto il programma e da gennaio in poi lo ripassa per la seconda volta" o anche "il tal' altro è bravo perché li fa scrivere subito in corsivo!"

Vale a dire, se esistono, come esistono, studi che dimostrano scientificamente che per un bambino è meglio imparare con il metodo fonico- sillabico anziché globale, altri studi che dimostrano che è meglio far apprendere, parlando di caratteri grafici, attraverso la presentazione di un solo carattere preferendo quello più semplice, perché non dovremmo seguire scrupolosamente le indicazioni maturate nel corso di studi vari? Abbiamo il sospetto che ancora oggi, in svariate aule italiane si continui a presentare contemporaneamente i tre caratteri e si continui a credere che quello della velocità sia un requisito fondamentale nell'apprendimento della letto- scrittura.

Noi pensiamo, con orgoglio dunque che imparare a scrivere e leggere in un modo anziché in un altro, lasci tracce indelebili determinando la nostra voglia di leggere e di scrivere per il resto della vita.

Proprio per tener di conto delle esigenze dei bambini di oggi e aver chiarezza dei livelli cognitivi che si possono raggiungere in una determinata età, ci siamo avvalsi della consulenza di esperti in campo educativo e didattico della Fondazione MAIC di Montecatini Terme, quali la dott.ssa Chiara Vannucci, neuropsichiatra, il dott. Giuliano Giuntoli, psicologo e il dottor Massimo De Corso, logopedista, che di seguito esporranno, meglio di come potremmo fare noi i presupposti scientifici e di ricerca che stanno alla base del nostro lavoro.

# GLI AUTOMATISMI

Chiara Vannucci

## Definizione

Gli automatismi sono una proprietà del sistema nervoso umano per cui alcune risposte prodotte nell'ambiente possono essere memorizzate ed utilizzate al bisogno senza che vi sia un particolare coinvolgimento delle strutture corticali superiori. Si creano così delle abilità che vengono attivate in risposta a delle richieste ambientali senza realizzare uno sforzo particolare di controllo; rientrano in questo ambito tutti gli automatismi motori e linguistici. Si tratta pertanto di movimenti complessi e finalizzati, realizzati con un minimo dispendio di attività mentale cosciente. Essi si sviluppano fin dai primi tempi di vita del bambino e nascono come movimenti volontari che successivamente incorrono in un processo di automatizzazione all'interno del percorso di sviluppo del sistema cognitivo e motorio.

## Formazione

I continui stimoli percettivi, il riuscire a prendere gli oggetti, il loro contatto con il corpo, le varie sensazioni come la fame, la sete, i cambiamenti di posizione, permettono al bambino di avviare il processo per l'acquisizione della conoscenza del mondo che lo circonda e per una graduale coscienza del proprio corpo e quindi di sé. Il corpo svolge un ruolo fondamentale per la costruzione della rappresentazione mentale di sé che non sarà mai definitiva, ma si modifica continuamente per tutta la vita della persona, che si sente diversa a seconda di ciò che fa, di ciò che apprende, di quanto le succede quotidianamente.

Tale dinamismo trova spiegazione nella plasticità del sistema nervoso che si adatta continuando a modellarsi e rimodellarsi in funzione delle esperienze che la persona vive. In ambito educativo questa plasticità della persona offre enormi risorse, perché rende sempre possibile il recupero e l'acquisizione di nuovi apprendimenti.

Realizzare il rapporto fra coordinazione senso - motoria e conoscenza concettualizzata diventa determinante sia nell'azione educativa, sia nella scelta della metodologia di apprendimento e l'attività motoria ha il compito di facilitare questo rapporto fra la persona e l'esperienza, qualsiasi essa sia. L'azione rappresenta, infatti, l'elemento essenziale per il raggiungimento di un qualsiasi apprendimento. Senza azione non c'è apprendimento. La relazione fra le singole azioni o gli schemi d'azione più complessi crea le condizioni per un'organizzazione intelligente del proprio agire e la concettualizzazione è il risultato dei collegamenti fra esperienze, che mettono in luce i nessi più significativi che possono essere trasferiti ad altre situazioni o all'organizzazione di nuove azioni: dal corpo, quindi, parte ogni possibilità di accesso alla conoscenza e l'azione corporea è indispensabile per lo sviluppo dei processi cognitivi.

Nelle ricerche neuropsicobiologiche degli ultimi anni è emerso sempre più l'interesse per le teorie dello sviluppo che prendono in considerazione il binomio mente-corpo. Infatti si va affermando l'ipotesi che le esperienze ricavate dal corpo giocano un ruolo essenziale per lo sviluppo della mente, ossia per lo sviluppo cognitivo. Secondo queste teorie si può affermare che lo sviluppo cognitivo correla strettamente con lo



sviluppo delle funzioni motorie ed il controllo delle stesse al fine del raggiungimento di determinati scopi. Il corpo pertanto non è solo un veicolo che esegue i comandi generati dalle capacità simboliche della mente. L'individuo agisce nell'ambiente senza avere una rappresentazione puramente cognitiva che lo guida, ma compie movimenti in base alle informazioni che provengono dall'ambiente stesso, nel momento stesso dell'azione ed in base al ricordo di esperienze simili. Ne deriva che il pensiero nasce e si sviluppa dall'interazione del corpo con l'ambiente.



Il primo contatto che il bambino riesce ad instaurare con l'ambiente avviene tramite le proprie abilità percettive: vista, udito, tatto, gusto ed olfatto. Attraverso i cinque sensi il bambino sceglie, organizza lo stimolo sensorio. L'associazione tra le esperienze realizzate contemporaneamente da due o più sensi rende significativo e coerente il valore di ciascuna esperienza sensoriale, anche se poi noi tendiamo a privilegiare alcune informazioni rispetto ad altre. In genere infatti la vista è il senso maggiormente privilegiato e facilita l'accettazione ed il riconoscimento delle informazioni che provengono da altri canali sensoriali. Inoltre il confronto e l'integrazione tra esperienze che provengono da diversi canali sensoriali offre la base per costruire categorie e concetti, per classificare e per definire i modi di intervento sul mondo esterno che in tal modo viene conosciuto. La percezione e la conoscenza del mondo inducono l'azione su di esso e ciò determina a sua volta una modifica sia a livello percettivo che a livello dell'azione stessa.

L'automatismo si realizza con la trasformazione di comportamenti istintivi o riflessi in atti intenzionali mediante dei preadattamenti flessibili dopo che il bambino ha potuto verificare quali adattamenti gli procurano il miglior raggiungimento dello scopo e quindi la gratificazione. L'azione da allora diventa intenzionale perché avviata rispetto ad un'intenzione. Essa è costruita da atti elementari ordinati in serie, la cui performance evolve nel senso di una sempre maggiore economia e minore variabilità grazie alla messa in opera

di meccanismi di controllo deputati a confrontare ciò che sta avvenendo con quella che è l'intenzione e la finalità (Bruner, 1971). Nel bambino prima dell'azione emerge l'intenzionalità. Gli elementi comportamentali che ne documentano la presenza anche nel primo anno di vita sono:

- di fronte ad uno stimolo appropriato il bambino presenta un'attività anticipatoria rispetto al risultato dell'azione (movimenti antigravitazionali delle braccia, apertura chiusura delle mani e/o della bocca)
- tende a selezionare i mezzi per ottenere il risultato, mantiene un'attenzione sostenuta e persistente nella ricerca dei modi per compiere l'azione,
- riduce l'attività quando l'azione è compiuta e lo scopo è raggiunto.

Secondo Bruner: "la persistenza dell'intenzione precede, dirige e supporta i criteri per completare un'azione". Egli ritiene che il comportamento del bambino, che inizialmente è caotico e dominato dai riflessi, diviene azione intenzionale di fronte ad una situazione ambientale appropriata, se il bambino ha la possibilità di mettere in opera strategie per attuarla e di conoscerne il risultato. Il piano di azione emerge gradatamente e viene modellato dalla pratica e dalla esperienza, ma solamente se l'azione è condotta attivamente dal bambino si verifica un apprendimento. Il piccolo inizialmente ha una scarsa capacità di processare le informazioni ed una scarsa prevedibilità dell'ambiente, ma attraverso l'esperienza impara a controllare sequenze sempre più complesse ed adeguate fino ad acquisire la padronanza degli aspetti logici, topologici e cinematici del proprio comportamento. Bruner, per spiegare come il bambino acquisisca una competenza motoria sempre più adattiva, considera lo sviluppo motorio in analogia con il modello dello sviluppo del linguaggio: il bambino sarebbe dotato di una disposizione innata a generare piani di azione, a generalizzare e trasferire le regole dell'azione da parametri astratti in programmi di movimento specifici con rappresentazioni temporali e cinematiche del movimento in rapporto alle specifiche esigenze ambientali. In questa ottica le regole della sintassi motoria, cioè per trasformare il piano di azione in programmi motori analoghe alle regole della grammatica, permettono di organizzare in sequenze ordinate (frasi motorie) patterns motori (le parole del movimento). Lo sviluppo dei piani di azione è quindi una costruzione flessibile e modulata, continuamente adattata all'interazione tra bambino e ambiente.

Il bambino, nell'interazione con oggetti e persone, esprime un'intenzionalità spontanea e, sulla base delle informazioni che seleziona nell'ambiente, elabora piani d'azione e quindi sceglie le strategie operative in base a regole innate che gli permettono di trasformare il piano d'azione da rappresentazione astratta in un programma motorio specifico, con rappresentazioni spazio-temporali e cinematiche della sequenza esecutiva; il controllo sia durante l'attuazione della sequenza sia a risultato raggiunto porterà ad una conferma o ad una modificazione del piano d'azione e/o del programma motorio. Secondo tale prospettiva l'apprendimento motorio presuppone un bambino attivo e propositivo che interagisce con l'ambiente e formula proposte ed intenzioni di conoscenza e di comunicazione. Fin dalla nascita il piccolo sarebbe dotato:

- di un repertorio di moduli innati (organizzazioni percettive e motorie preformate) costituito dalle unità base di riflessi e reazioni automatiche già organizzate in sequenze, che gli consentono azioni fondamentali per la sopravvivenza (suzione, deglutizione, ecc.) e da

patterns di modalità spontanea.

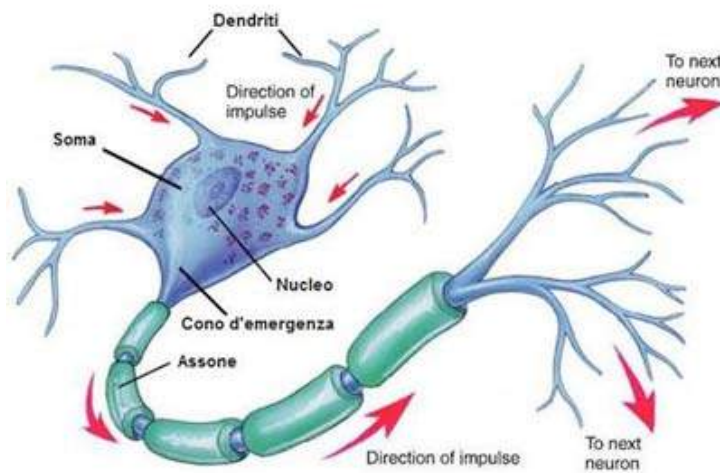
- Di un sistema di analisi e di selezione delle informazioni, costituito dall'apparato sensoriale, che gli permettono la percezione attiva degli elementi essenziali relativi all'ambiente esterno ed interno, e quindi di contestualizzare il piano d'azione.
- Un set di strutture di regolazione delle esperienze che gli consentono di elaborare strategie adattive e di modificare le organizzazioni senso motorie innate in sequenze modulari più complesse ed idonee alle nuove richieste.
- Un sistema di controllo del comportamento che interviene prima dell'inizio della sequenza, nel corso delle sequenze o ad azione conclusa, e gli permette di modificare il programma motorio o di ridefinire il piano di azione.

La progressiva acquisizione del controllo motorio avviene attraverso un processo di modularizzazione (Connelly, 1974): le singole unità base di comportamento costituite dal repertorio di moduli innati o appresi vengono ordinate in sequenze modulari attraverso l'esperienza delle varie possibilità di essere ordinate fino alla scelta della sequenza più efficiente e rapida che viene memorizzata, automatizzata per poi essere inclusa nella memoria procedurale. In tal modo il controllo della sequenza così automatizzata non richiede più alti livelli attentivi ed essa diviene disponibile per essere inserita in nuove e più complesse sequenze. Perché ciò si realizzi occorre che lo schema d'azione sia interiorizzato: cioè che la forma d'insieme anticipi i dettagli che invece rimangono incoscienti. È a partire dalla rappresentazione mentale di uno schema che si possono effettuare le modificazioni successive che sfociano nella stabilizzazione della prassia. In questa modalità d'apprendimento, l'interiorizzazione del modello precede l'acquisizione della prassia. La formazione dell'immagine mentale del corpo che si muove, deve essere sempre preceduta dall'esperienza vissuta dal soggetto di una realizzazione a livello senso motorio e poi percettivo motorio della stessa prassia. Senza queste precedenti esperienze vissute, l'immagine mentale non può costituirsi per carenza di informazioni sensoriali e delle relative rappresentazioni mentali.

L'intenzionalità pertanto porta alla formulazione di un programma per autoregolare il proprio organismo e realizzare la performance ricercata; si viene quindi a realizzare la meta-cognizione intesa come consapevolezza e controllo di sé e dei propri processi interni e di conseguenza come capacità di pianificazione.

La meta cognizione formalmente orientata non è disponibile prima dell'età della scolarizzazione. Infatti nel periodo precedente il bambino attiva la propria attenzione per concentrarsi sul compito ed inibire gli stimoli distraenti; più avanti con il complicarsi delle richieste che gli vengono proposte, attiverà più componenti dell'attenzione, sia simultanea che condivisa, raggiungendo così una meta cognizione in quanto parte dell'apprendimento volontario è divenuto automatico e quindi ha permesso di mettere a disposizione una quota di energia mentale da impiegare in altri compiti. Il bambino è adesso in grado di riflettere sui propri processi di pensiero, acquisendone consapevolezza, dal momento che quando raggiunge un obiettivo riesce anche a comprendere le strategie più idonee per il suo conseguimento ed a compiere una verifica sull'efficacia in funzione dello scopo con la possibilità di realizzare nuove e più utili strategie di risposta ai fini adattivi.

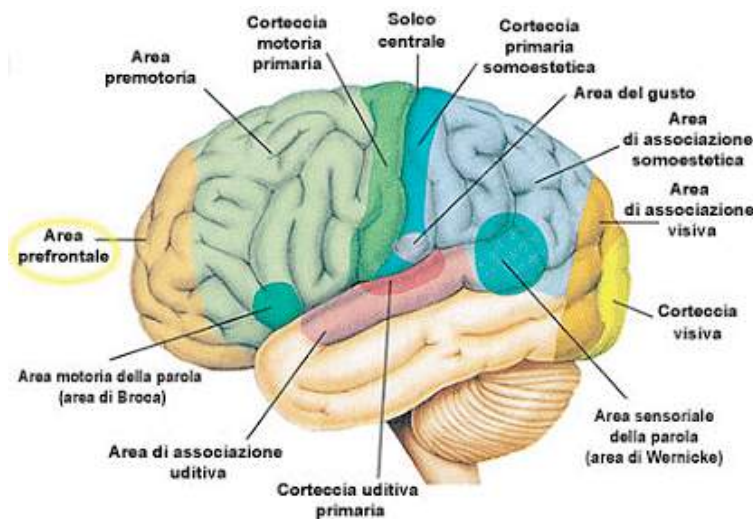
## Basi anatomo-strutturali



Tra le moltissime varietà di cellule che il corpo umano possiede, uno dei tipi più specializzati è il NEURONE. Il cervello è formato da queste cellule che sono interconnesse tramite un complesso sistema neurale. Molte di queste reti servono per scopi precisi e vengono selezionate via via dal cervello a seconda dell'obiettivo e dello scopo che l'individuo vuol raggiungere. La

forza delle connessioni aumenta quando ad una determinata azione corrisponde il raggiungimento di un obiettivo. Tutto ciò che funzionava verrà ripetuto, oppure, se superfluo, verrà abbandonato. Tutto ciò che lascia una traccia a livello neuronale potrà essere ripetuto. L'esperienza determina una maggiore stabilità di quelle connessioni neurali che in qualche modo vengono a specializzarsi ed a funzionare in maniera più automatica, cioè, usando un termine caro alla neuropsicologia cognitivista, a modularizzarsi. Le reti neurali incarnano in qualche modo il concetto proposto dalla Karmiloff- Smith sul processo di MODULARIZZAZIONE. Secondo l'autrice la natura interviene gettando le basi iniziali attraverso una predisposizione per dirigere l'attenzione su importanti stimoli ambientali che agiscono a loro volta sul SNC con un meccanismo di feedback. La specializzazione dei circuiti cerebrali viene pertanto considerata un prodotto dello sviluppo: si tratta di un processo graduale di modularizzazione che avviene nello sviluppo postnatale partendo da una minima specializzazione corticale e da una massima plasticità.





A livello anatomico quanto descritto si realizza grazie all'attivazione integrata di diverse aree e strutture cerebrali, sia a livello corticale che sottocorticale. In particolare a livello della corteccia cerebrale si ha l'attivazione delle diverse aree poste in sede frontale (area motoria primaria) e prefrontale (area premotoria e area motoria supplementare responsabili della

pianificazione e coordinazione del movimento) collegate a loro volta con le altre aree corticali deputate all'elaborazione delle informazioni sensoriali (corteccia sensoriale e corteccia associativa). Le diverse aree motorie sono variamente collegate tra loro e con il midollo spinale. Vi sono inoltre altre due strutture che svolgono un ruolo importante nel controllo della motricità volontaria: esse sono rappresentate dal cervelletto e dai nuclei della base. Il ruolo del cervelletto è importantissimo ai fini del controllo del movimento, infatti è responsabile della correzione degli errori durante il movimento grazie alla comparazione del programma motorie effettore e le diverse informazioni su come il movimento stesso viene eseguito; esso pertanto svolge un confronto in diretta tra la pianificazione del movimento, con relativo controllo interno, e le informazioni che provengono dalla periferia. I nuclei della base sono costituiti da diverse strutture sottocorticali, di cui ricordiamo le più importanti che sono il nucleo caudato ed il putamen, che partecipano al controllo cognitivo dell'attività motoria scegliendo quali pattern motori dovranno essere eseguiti e con quale particolare sequenza affinché sia raggiunto l'obiettivo prefissato. Tale attività è resa possibile dalla presenza di strette connessioni tra le aree motorie corticali con la corteccia prefrontale e con le aree di associazione corticali. In altre parole possiamo dire che i nuclei della base regolano i movimenti involontari che si associano ai movimenti volontari. La riprova di tale funzione viene offerta dalle patologie a carico di suddette strutture in quanto determinano la comparsa di movimenti involontari che interferiscono con il movimento rendendolo non efficace per il raggiungimento del target (Morbo di Parkinson, discinesie). Pertanto per la realizzazione di una azione finalizzata occorre l'integrazione tra l'attività delle aree responsabili del controllo esecutivo e le aree preordinate all'elaborazione ed all'integrazione delle informazioni sensoriali. È notevole inoltre il contributo offerto a livello periferico dai sistemi sensoriali: vista, udito, tatto, propriocizione.

## **Apprendimento degli automatismi**

L'apprendimento può essere definito come l'insieme di processi associati con l'esercizio, l'esperienza o il modellamento, che determinano un cambiamento relativamente permanente nella prestazione o nelle potenzialità di comportamento. (Magill, 2001; Schmidt e Lee, 1999; Singer, 1980). Da tale definizione possiamo evincere che l'apprendimento è un processo di acquisizione di abilità, ed è la conseguenza dell'esercizio o dell'esperienza; non è qualcosa di direttamente osservabile in quanto i processi che determinano i cambiamenti, che devono essere relativamente permanenti, sono interni, mentali. Allo stato attuale dello sviluppo delle neuroimmagini esso può soltanto essere inferito in base a modificazioni che si manifestano nel comportamento esterno ovvero nella prestazione osservabile. Si riscontra così un miglioramento generale nei meccanismi mentali di elaborazione delle informazioni che diventano più rapidi, economici, ed efficaci. Contemporaneamente si sviluppano le abilità e gli atti si fanno precisi, sicuri e fluidi; il soggetto diviene gradualmente capace di conseguire obiettivi prestabiliti in maniera stabile, rapida e produttiva con il minimo gesto energetico o attentivo.

Le caratteristiche della prestazione che indicano che è avvenuto un apprendimento e che un atto da volontario è divenuto automatico sono (Magill, 2001):

- ✓ *Miglioramento*. Dopo la pratica e l'esercizio l'abilità è eseguita in modo preciso e più veloce rispetto al periodo precedente (Stella, 2010).
- ✓ *Costanza*. La modalità di esecuzione dopo numerosi tentativi diviene simile.
- ✓ *Stabilità*. Il nuovo comportamento acquisito non viene facilmente modificato da piccole variazioni di caratteristiche personali o ambientali.
- ✓ *Persistenza*. la migliorata capacità di prestazione si mantiene per periodi di tempo sempre più lunghi.
- ✓ *Basso impegno attentivo*. Il soggetto durante l'esecuzione dell'automatismo può dirigere la propria energia mentale o
- ✓ *attentiva su altri compiti*.
- ✓ *Adattabilità*. Aumenta la capacità di realizzare l'abilità con successo anche quando si modifica la situazione. Si ha infatti il mantenimento di uno standard di risposta elevato (Stella, 2010).

L'apprendimento può derivare dalla pratica deliberata, pianificata e sistematica oppure dall'esperienza spontanea o dall'osservazione. Ormai risulta ampiamente condiviso che l'apprendimento frutto di una pratica sistematica tende a determinare livelli di acquisizione superiori rispetto all'esperienza non guidata. Esso si realizza in tre tappe successive (Fitts e Posner, 1967) che comprendono un'evoluzione graduale a partire da una prima fase durante la quale il soggetto analizza la natura del compito e sviluppa le strategie per affrontarlo. L'azione viene controllata passo dopo passo per poterla gestire meglio con grande impegno dei processi attentivi e con la conseguente difficoltà ad elaborare in maniera simultanea altre informazioni utili nello svolgimento del compito (Singer, 2002). Questo primo stadio è caratterizzato da un comportamento molto variabile con prestazioni scadenti, errori frequenti, movimenti poco economici, sensazioni motorie confuse, tensioni muscolari. L'acquisizione degli elementi base dell'automatismo comunque è solitamente piuttosto rapida con miglioramenti superiori agli altri stadi di apprendimento. Da un punto di

vista strettamente pratico è importante far evolvere gradualmente le acquisizioni, possibilmente iniziando da ciò che il soggetto sa già fare, introducendo difficoltà crescenti e sottolineando similitudini tra abilità possedute ed abilità da acquisire. Modelli esecutivi, grafici possono facilitare la rappresentazione mentale dell'azione. Le indicazioni verbali devono essere chiare, sintetiche, limitate agli aspetti rilevanti del compito. Alle consegne verbali e visive va fatta seguire sempre l'esecuzione reale. Nella seconda fase il soggetto ha identificato la strategia migliore e la affina gradualmente nel corso della pratica grazie al feedback di controllo e correzione. L'azione diventa più precisa, regolare e fluida. L'apporto di informazioni multisensoriali arricchisce la rappresentazione mentale del gesto; i costi energetici sono ridotti. Infatti le diverse unità che compongono l'automatismo vengono progressivamente integrate in unità di livello superiore rendendo il soggetto in grado di applicare una supervisione intermittente, rivolgendo l'attenzione solo a punti chiave dell'esecuzione. In condizioni favorevoli il compito è svolto facilmente in conformità ad un modello di riferimento mentalmente strutturato, mentre in situazioni difficili o impreviste emergono imperfezioni o errori tipici della fase precedente di apprendimento. I cambiamenti in questa fase sono più lenti rispetto alla fase precedente. A livello didattico è importante l'analisi dell'esecuzione ed un approccio critico alla prestazione, introducendo gradualmente ed in modo controllato alcuni fattori di variabilità (per es. velocità esecutiva, quantità di compiti ed esercizi proposti). L'ultima fase è caratterizzata dall'automatizzazione del comportamento, alla cui esecuzione è sufficiente un basso livello attentivo tanto da poter essere svolta in contemporanea con altre attività. Il compito è adesso generalmente svolto con sicurezza anche in situazioni difficili, variate ed impreviste. La rappresentazione mentale consente la correzione attraverso un preciso confronto tra risultato atteso e risultato reale.

Infine affinché l'apprendimento procedurale possa realizzarsi occorre che siano presenti alcuni requisiti indispensabili che devono essere valutati con attenzione e realizzati quando possibile e necessario. Essi vengono individuati nell'efficienza del sistema che realizza la funzione, ossia nell'integrità dei sistemi neuromotori e degli strumenti e sistemi percettivi. Inoltre risulta dirimente per un buon apprendimento l'adeguatezza degli stimoli che sono proposti e la frequenza con cui viene presentata l'attività ossia la modalità di allenamento. Infatti nella fase di apprendimento è importante curare con attenzione il numero delle esperienze proposte e la vicinanza tra queste. Un ulteriore requisito necessario, anche se spesso considerato scontato, è rappresentato dalla motivazione ad apprendere. Essa appare intimamente legata alla riuscita di un compito ed alla conseguente soddisfazione. Il benessere sperimentato lascia una traccia a livello neuronale in modo tale che quella determinata azione che ha procurato gratificazione verrà ripetuta. "la memoria delle esperienze costituisce lo stimolo interno, ovvero la motivazione a ripetere l'azione"(L. Sabbadini, 2005). Anche la dimensione affettivo-relazionale del bambino si ripercuote nella disponibilità all'apprendimento e sulle prestazioni richieste. Uno stato di tensione psicologica rende i movimenti poco fluidi, altera il tono muscolare, priva della fiducia in sé e nella propria autostima. In tal caso il contesto circostante può influenzare la potenzialità del bambino per cui diviene elemento fondamentale per l'apprendimento la mediazione da parte dell'adulto (G. Giuntoli, L. Sabbadini, 2005)

### **Note conclusive**

La motricità trova, nell'azione, nelle esperienze e nelle forme di espressione dinamica gli elementi più importanti ai fini dello sviluppo delle funzioni. C'è un'interazione continua fra l'azione e lo sviluppo delle funzioni e delle loro potenzialità. Ogni funzione si sviluppa nell'interazione continua fra le sue caratteristiche genetiche ereditarie e gli stimoli che l'esperienza realizza nella persona.

Come la motricità ha un ruolo determinante nello sviluppo delle capacità cognitive e affettive, le capacità cognitive svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo della motricità. Se le prime reazioni circolari sono il prodotto di un'azione riflessa, i passaggi successivi sono invece il prodotto di una consapevolezza e intenzionalità che determinano i continui miglioramenti del livello di coordinazione. In questa interazione non può essere dimenticato il ruolo fondamentale della relazione. Essa rappresenta il motore che determina nel bambino i desideri, le voglie, gli interessi, le motivazioni a fare e a scoprire il mondo e a sentire il piacere di vivere il proprio corpo. Lo sviluppo della motricità, identificabile nelle funzioni motorie, è dunque il prodotto di una continua interazione delle capacità cognitive e affettive della persona.

## OBIETTIVI FORMATIVI E AUTOMATISMI

Assicurare il ben essere ed il successo formativo personalizzati –  
la costruzione degli automatismi

*Giuliano Giuntoli*

Quanto verrà esposto non sarà completamente nuovo, può darsi che alcuni contributi siano nuovi per qualcuno.

Con le procedure utilizzate in questa ricerca-intervento pilota, si è cercato di portare le conoscenze scientifiche – in particolare, delle neuroscienze e delle scienze umane - alle ultime conseguenze sul piano applicativo della Scuola. Risulta evidente, perciò, che la modalità operativa di riferimento è flessibile e dinamica.

Verranno forniti spunti di riflessione su aspetti rilevanti per il ben essere ed il successo personalizzati e dinamici.

È ampiamente noto e condiviso quanto recita da diversi anni la Normativa Scolastica:

- la Scuola, per il suo ruolo e per le sue specifiche funzioni, è impegnata a favorire lo sviluppo della persona/della personalità di tutti gli alunni.

E ciò, con riferimento a qualsiasi ordine di scuola.

Quindi si tratta di individuare tutte le funzioni/intelligenze in cui si “articola” la persona e di conoscere le priorità sul piano didattico ed educativo, e di rispettarne l’ordine, seguendo in modo puntuale la sequenza gerarchica.

In ordine al ben essere di ogni alunno è opportuno avere presenti i risultati ottenibili in tutte le intelligenze. Di seguito ne verranno indicati alcuni di questi risultati, nella piena consapevolezza di non essere esaustivo:

1. “Buon Sé” (sostenibile) autostima: tutti i bambini, escluso casi eccezionali
2. “Buon Altri” (sostenibile): tutti i bambini, escluso casi eccezionali
3. Porsi positivamente verso il nuovo (sostenibile): tutti i bambini, escluso casi eccezionali
4. Affrontare costruttivamente le frustrazioni; resilienza (sostenibile): tutti i bambini, escluso casi eccezionali
5. Stima da parte del genitore, educatore, insegnante: tutti i bambini
6. Genitore, educatore, insegnante come risorsa: tutti i bambini
7. Stima da parte dei compagni (almeno un gruppo): tutti i bambini
8. Interazione con i compagni (almeno un gruppo): tutti i bambini
9. Adattamento sociale (sostenibile): tutti i bambini, escluso casi eccezionali
10. Successo: tutti i bambini
11. Costruzione dell’elaboratore mentale (sostenibile): tutti i bambini
12. Motivazione agli apprendimenti/desiderio di imparare (sostenibile): tutti i bambini
13. Impegno nell’attività (sostenibile): tutti i bambini, escluso casi eccezionali
14. Autonomia operativa (sostenibile): tutti i bambini, escluso casi eccezionali
15. Pensiero pratico (sostenibile): tutti i bambini, escluso casi eccezionali
16. Metacognizione (sostenibile): tutti i bambini, escluso casi eccezionali
17. Metaemozione (sostenibile): tutti i bambini, escluso casi eccezionali
18. Metalinguaggio (sostenibile): tutti i bambini, escluso casi eccezionali
19. Metacomportamento (sostenibile): tutti i bambini, escluso casi eccezionali
20. Automatismi delle strumentalità di base: decodifica, codifica e aritmetica (sostenibile)\*: tutti i bambini, escluso casi eccezionali (1<sup>2</sup>)

*\*Nella Scuola dell’Infanzia “prerequisiti”*

21. Strumentalità di base – aspetti ideativi formali\*: lettura, scrittura e matematica: grande maggioranza degli alunni

22. Pensiero formale: larghissima maggioranza dei bambini

23. "Ideazione creativa" formale delle diverse discipline: larghissima maggioranza dei bambini

Tutti i bambini, al concepimento, ricevono i nuclei delle intelligenze multiple, quindi anche i nuclei della disponibilità per gli automatismi della lettura (decodifica), della scrittura (codifica) e del numero (aritmetica).

È evidente che, come per tutte le intelligenze, siamo di fronte alla variabilità intraindividuale e alla variabilità interindividuale.

Mi permetto di ricordare che, ai fini dell'apprendimento degli automatismi della lettura e della scrittura un ruolo importante rivestono i meccanismi neuropsicologici dell'apprendimento:

- Attenzione
- Memoria (memorie), fra queste la memoria riproduttiva
- Motivazione.

Particolare attenzione deve essere dedicata anche alla relazione fra le intelligenze personali e la costruzione degli automatismi.

Relativamente alla costruzione delle diverse intelligenze/funzioni, il Nido, la Scuola dell'Infanzia e la Scuola Primaria possono favorirla o impedirla, quindi anche degli automatismi della lettura, della scrittura, del numero.

Appare opportuno ricordare, in modo ipersemplicato, la distinzione fra Automatismo e Ideativo:

**Automatismi**

Decodifica

Codifica

Aritmetica

**Ideativo\***

Lettura: comprensione di testi scritti

Scrittura: composizione di testi scritti

Matematica: logica con l'applicazione dei numeri

*\*ciò che faccio con gli automatismi*

Con riferimento specifico agli automatismi della lettura e della scrittura, ricordo il loro significato:

- Decodifica: corrispondenza convenzionale segno-suono
- Codifica: corrispondenza convenzionale suono-segno

Possiamo, quindi trovarci di fronte a situazioni e condizioni diverse, in merito agli automatismi e all'ideativo:

*per la **Lettura***

**Automatismi**

decodifica adeguata\*

decodifica adeguata

decodifica non adeguata

decodifica non adeguata

**Ideativo**

comprensione del testo adeguata

comprensione del testo non adeguata\*\*

comprensione del testo adeguata

comprensione del testo non adeguata

*\*qui e per la codifica, con adeguata intendiamo i livelli che vanno dall'appena sufficiente all'avanzamento*

*\*\*con l'espressione non adeguato intendiamo i livelli che vanno dall'insufficiente al gravemente insufficiente*

*Per la **Scrittura***

**Automatismi**

codifica adeguata\*

codifica adeguata

**Ideativo**

composizione del testo adeguata

composizione del testo non adeguata\*\*

codifica non adeguata  
codifica non adeguata

composizione del testo adeguata  
composizione del testo non adeguata

Nel processo di insegnamento/apprendimento della letto-scrittura, sappiamo bene che nella didassi esistono strategie e procedure maggiormente efficaci che favoriscono la costruzione delle abilità delle diverse intelligenze

Quindi, anche per gli aspetti automatici della lettura e della scrittura abbiamo metodologie e procedure

- *facilitative*
- *complicative*

Nella presente ricerca-intervento pilota si è utilizzato il metodo facilitatore – del quale rendiamo conto al contributo essenziale della Dott.ssa Bickel – e che ha ottenuto, negli anni successi empiricamente dimostrati. Questa metodologia si è dimostrata efficace sia per i bambini con potenzialità elevate che con alunni con fragilità.

Nell'analisi delle difficoltà e dei deficit negli automatismi della lettura e della scrittura all'inizio della classe terza Primaria oppure intermedio o finale, o anche classi quarta o quinta... queste difficoltà di decodifica e di codifica possono essere determinate da:

- disturbi miei – DNA, trauma, processo degenerativo, fattori biologici o psicologici, ecc.
- disturbo dell'insegnamento
- ambedue i fattori indicati

Con il metodo utilizzato nella sperimentazione svolta, si cerca di fare in modo che rimangano con difficoltà di decodifica soltanto per gli alunni che hanno disturbi propri [in attesa che la trovi una soluzione efficace anche per questi] eliminando tutti i fattori di disturbo dell'insegnamento della decodifica e della codifica.

Il metodo facilitatore a cui facciamo riferimento (ricordiamo ancora il contributo fondamentale al riguardo della Dott.ssa Bickel), richiede di iniziare insegnando l'automatismo nettamente separato dall'ideativo. Poi, quando l'automatismo è stato acquisito, si può iniziare a unire all'ideativo, ma lo fa direttamente il bambino.

Tentiamo qui di esprimere una descrizione di Automatismo: prassia, comportamento, condotta, procedura che si compie senza bisogno di porre ad essa attenzione specifica, senza pensarci, in modo che l'attenzione è possibile porla esclusivamente al processo ideativo.

Per affermare che l'automatismo è acquisito, questo deve essere:

- Corretto
- Sicuro
- Veloce

Questa è una sequenza gerarchica e deve essere rispettata nel processo di insegnamento/apprendimento e anche in sede di monitoraggio e verifica.

Relativamente agli automatismi, da diversi anni era evidente empiricamente che ogni individuo dispone di processatori cerebrali e mentali dedicati agli automatismi e, separati da essi, processatori dedicati all'ideativo.

Recentemente, le neuroscienze, con le neuroimmagini, hanno testimoniato con dati non confutabili l'esistenza di questa condizione neurobiologica.

Ogni individuo inizia a costruire gli automatismi (dal concepimento) dalla nascita ed è evidente la rilevanza dei primi sei anni di vita in questa costruzione.

Sempre è opportuno avere presenti in relazione l'età del bambino e le potenzialità nelle diverse funzioni che ne consentono la costruzione.

Relativamente al piano operativo, questa costruzione può avvenire con interventi a livello:

- individuale
- di microgruppo
- di piccolo gruppo
- di gruppo esteso

Gli automatismi delle strumentalità scolastiche di base si costruiscono con esercizi di breve durata, tutti i giorni, eventualmente, se utile al bambino/ragazzo, più volte al giorno ma sempre per un tempo breve.

### **Note conclusive**

La scuola, facendo riferimento alla normativa, è impegnata a favorire la costruzione di tutte le intelligenze/funzioni di ogni alunno. Prioritarie per ogni individuo e quindi anche per gli alunni sono le intelligenze personali, fondamento della struttura di ogni bambino, perciò è opportuno che siano al primo posto dell'attenzione dei docenti in collaborazione integrata con i genitori.

Per l'apprendimento della letto-scrittura è ormai condiviso che queste comprendono processi mentali differenti: la componente automatica di decodifica - per la lettura - e la codifica per la scrittura ; e aspetti ideativi: comprensione di testi scritti – lettura in senso proprio; e composizione di testi scritti – scrittura in senso proprio.

Questa distinzione ha come conseguenza didattica che il sistema facilitatore dell'apprendimento degli automatismi è quello di insegnarli separatamente; poi, man mano che sono corretti, sicuri e veloci, gli automatismi vengono integrati facilmente con le componenti ideative.

## **LA RICERCA CONTINUA**



# **PROGETTO DI PREVENZIONE DELLE DIFFICOLTA' DI APPRENDIMENTO DEGLI AUTOMATISMI DELLA LETTO-SCRITTURA NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO "CHINI"**

Massimo De Corso

## **Obbiettivi**

L'obbiettivo principale del progetto è stato quello di prevenire i disturbi dell'apprendimento degli automatismi della letto-scrittura senza intervenire direttamente sugli alunni ma sul metodo di insegnamento/apprendimento.

Scopo generale del progetto è quello di assicurare il ben-essere e il successo scolastico di ogni bambino a prescindere dalle competenze e dalle potenzialità del singolo.

## **Partecipanti**

Il progetto ha riguardato, nell'anno scolastico 2016/17, otto classi Prime delle cinque Scuole Primarie che afferiscono all'Istituto Comprensivo "Chini" di Montecatini Terme (PT) per un totale di 147 alunni.

## **Descrizione del percorso**

Nella fase iniziale del percorso sono stati svolti alcuni seminari di studio nei quali sono stati trattati i principi fondamentali su cui si basa il metodo di insegnamento apprendimento e che possiamo così sintetizzare:

- Leggere e scrivere sono abilità che coinvolgono due principali componenti, ben distinte tra loro: la codifica-decodifica e la comprensione-espressione. Il primo è legato alla formazione di automatismi che implicano solo in parte le funzioni intellettive, il secondo è una abilità molto più creativa e ideativa sottesa a capacità cognitive, abilità linguistiche e al raggiungimento del pensiero logico.
- La lingua italiana ha un rapporto abbastanza univoco e trasparente tra suoni e segni e quindi appare giustificato un metodo di insegnamento/apprendimento che nella fase iniziale miri all'automatizzazione della codifica e decodifica della sillaba e, quindi, della parola.
- L'insegnamento deve essere in gran parte individualizzato e basato su un'attenta valutazione delle competenze e dei bisogni educativi di ogni singolo bambino. I piccoli gruppi omogenei rappresentano il modo ideale per fornire ad ogni alunno tempi e stile di apprendimento a lui propri ma anche la sensazione di facilità e successo.
- La relazione positiva tra insegnante e alunno è la chiave per mantenere una motivazione all'apprendimento attiva e la costruzione di un un sé positivo tale da rendere il bambino in grado di aver fiducia nelle proprie capacità e quindi di confrontarsi serenamente con le novità.

Abbiamo ritenuto indispensabile, poi, prendere in considerazione i prerequisiti minimi necessari per l'apprendimento degli automatismi della codifica-decodifica, sottolineando il fatto che non si può dare per certo che siano posseduti da tutti bambini e che, in caso di carenze, è utile fare un'opera di potenziamento puntuale prima di presentare il codice scritto.

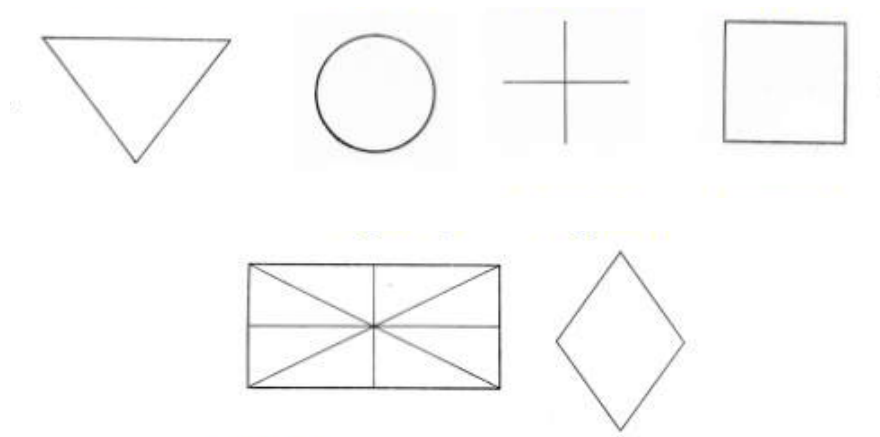
I prerequisiti presentati afferiscono a due gruppi: uno legato a facoltà neuropsicologiche di base, l'altro più specifico per l'apprendimento della letto-scrittura. Nel primo ritroviamo la motivazione, la memoria, e l'attenzione, nel secondo le abilità visuo-spaziali, il controllo dello strumento grafico, la competenza linguistica e metalinguistica.

Le abilità visuo-spaziali gli studiosi attualmente ritengono che abbiano un peso minore a confronto delle competenze linguistiche e metalinguistiche. Tuttavia, è necessario che il bambino possieda alcune capacità specifiche in tale campo:

- una sufficiente coordinazione oculo-manuale per poter esplorare le sequenze di lettere e compiere il gesto grafico con sicurezza
- sapere che la direzione sinistra-destra e alto-basso corrisponde al prima-dopo
- riuscire a collegare rapidamente la fine di una riga con l'inizio della successiva
- percepire minime differenze nella forma, nella dimensione o nella posizione dei caratteri grafici
- sapere quando l'orientamento dei segni nello stampato minuscolo, l'altezza nel corsivo, il minuscolo o il maiuscolo fanno o meno una differenza sostanziale.

Per quanto riguarda la scrittura manuale, il bambino deve poi aver acquisito un'impugnatura corretta dello strumento grafico e deve aver assimilato la direzionalità del lavoro da sinistra verso destra.

Sono state consigliate delle prove, suggerite anche da J.Bickel, che ci permettono di conoscere quale tipo di carattere il bambino è in grado di affrontare: per lo stampato maiuscolo e minuscolo deve saper copiare fluentemente il cerchio, la croce, il quadrato e il triangolo; per il corsivo invece deve saper riprodurre la bandiera inglese e il rombo.



*Figura 1: Prove per il controllo grafico*

Nella fase iniziale, di approccio al codice scritto, è stato suggerito di usare un solo carattere fino a quando la codifica e la decodifica non saranno automatizzate. Inoltre, visto che le competenze grafiche necessarie per lo stampato maiuscolo sono le stesse anche per il minuscolo, si consiglia l'utilizzo dello stampato minuscolo anche perché è il più usato per la stampa dei libri di lettura.

La competenza metafonologica e le varie componenti del linguaggio coinvolte nel processo di codifica e decodifica sono state ampiamente trattate vista la loro importanza.

Il linguaggio espressivo posseduto deve essere caratterizzato da una discreta correttezza dal punto di vista fonologico, vi possono essere delle imprecisioni ma è importante che sia

mantenuta la sequenza sillabica senza inversioni o omissioni. La struttura sintattica degli enunciati deve aver raggiunto almeno la frase grammaticale con qualche espansione e il lessico posseduto deve comprendere parole di significato meno concreto (avverbi, preposizioni ecc.). Il bambino inoltre deve essere in grado di discriminare uditivamente i suoni della propria lingua.

La capacità metafonologica consente di elaborare i suoni del linguaggio orale cioè di analizzare e manipolare la struttura linguistica delle parole. Questa capacità permette di distinguere (analisi) e di integrare (sintesi) le parti dell'eloquio verbale che appare come un continuum. Più semplicemente, il bambino deve essere capace di analizzare gli enunciati in parole, successivamente analizzare e sintetizzare le parole in sillabe e, infine, analizzare e sintetizzare le sillabe in fonemi.

La capacità metafonologica è facilmente attivabile già alla scuola materna ad esclusione dell'analisi e sintesi della sillaba che in alcuni casi rappresenta una difficoltà. Questo processo è sicuramente più complesso e astratto in quanto il bambino non riconosce il suono (fonema) come appartenente al suo linguaggio parlato e non riesce ad attribuirgli un significato.

Il bambino deve essere condotto alla discriminazione uditiva di minime differenze fra fonemi utilizzando soprattutto l'integrazione con la propriocezione articolatoria. Ogni fonema è caratterizzato, infatti, da una struttura acustica ma anche dalle modalità in cui viene prodotto dall'apparato fonatorio. Per questo motivo l'indicazione fornita alle insegnanti è stata che ai comuni alfabetieri è meglio sostituire figure che associno al grafema, oltre al suono, la sua articolazione. Inoltre per favorire l'emergere dell'analisi è indicato integrare all'analisi orale la visualizzazione scritta.

È fondamentale, perciò, all'ingresso della scuola primaria, la valutazione puntuale dei prerequisiti posseduti da ogni singolo bambino, non genericamente dalla classe, al fine approntare un percorso formativo personalizzato mirato al superamento delle carenze eventualmente riscontrate. Il tempo dedicato a questo tipo di lavoro non può essere ritenuto come "tempo perso" ma, anzi, il modo migliore per gettare le basi dei futuri apprendimenti e per prevenire problematiche che potrebbero presentarsi in avvenire. Le tempistiche per l'apprendimento della letto-scrittura non sono rilevanti a questo livello in quanto il bambino ha a disposizione tutto il primo ciclo della scuola primaria, è fondamentale, invece, che vengano rispettate la sequenzialità delle varie fasi e i tempi propri di ogni alunno. Soltanto quando gli alunni saranno in possesso di queste capacità basilari si potrà introdurre il codice scritto.

La nostra proposta metodologica prevede l'utilizzo di uno strumento, il tabellone delle sillabe (vedi tabella 1), che consente la visualizzazione di tutte le sillabe semplici e facilita l'analisi e la sintesi di ogni sillaba. (J. Bickel)

Il cartellone delle sillabe è un tabella con 5 colonne, una per ogni vocale, e righe circa quante i suoni della lingua italiana. Nel cartellone vengono appesi, attraverso del velcro, i cartellini con su scritto i grafemi associati ad ogni vocale, quelle che chiameremo "famiglie sillabica".

La tabella aiuta sia la lettura delle sillabe, sia l'acquisizione della capacità di fusione sillabica senza necessariamente richiedere al bambino di scrivere.

Tabella 1: Cartellone delle sillabe

a	o	u	e	i
pa	po	pu	pe	pi
ta	to	tu	te	ti
la	lo	lu	le	li
ma	mo	mu	me	mi
na	no	nu	ne	ni
ba	bo	bu	be	bi
da	do	du	de	di
sa	so	su	se	si
fa	fo	fu	fe	fi
va	vo	vu	ve	vi
ra	ro	ru	re	ri
za	zo	zu	ze	zi
ca	co	cu	che	chi
cia	cio	ciu	ce	ci
ga	go	gu	ghe	ghi
gia	gio	giu	ge	gi
scia	scio	sciu	sce	sci
sca	sco	scu	sche	schi
glia	glio	gliu	gle	gli
gia	gio	giu	ge	gi
qua	quo	qu	que	qui

La disposizione delle famiglie sillabiche (vedi tabella 1) rispecchia l'ordine di presentazione delle famiglie secondo due criteri: la salienza articolatoria e l'incongruenza dell'italiano rispetto alla trasparenza della lingua. Il primo criterio in pratica stabilisce che i primi suoni sono facili da identificare (/p/, /t/, /l/, /m/) in quanto le modalità di articolazione sono visivamente e percettivamente più immediate. L'altro suggerisce di inserire per ultime le famiglie che potrebbero indurre in errore perchè utilizzano uno stesso segno per due suoni molto diversi, (ca/cia e ga/gia) oppure più segni per un solo suono (gl, gn, sc).

E' stato proposto, inoltre, che ai bambini vengano fatte appendere soltanto le serie che interessano momentaneamente l'apprendimento, mantenendo lo sfondo del cartellone bianco evitando l'interferenza che potrebbe provenire dalla presenza di tutte le sillabe scritte, fonte di distrazione per chi presenta ancora problemi di figura/sfondo. Per rinforzare l'associazione visivo-uditiva si richiede sempre di pronunciare ad alta voce i nomi di ciascuna sillaba che viene presentata e poi appesa. Da notare quindi che le sillabe vengono apprese come un unico elemento anche se frutto dell'associazione di un suono con le vocali.

Le famiglie vengono aggiunte poco alla volta soprattutto soltanto quando la precedente è stata automatizzata.

Facendo riferimento, inoltre, alla pronuncia orale sarà più facile capire che nella lingua italiana si usa un solo segno per suoni molto diversi (p.e. /ca co cu che chi/ rispetto a /cia cio ciu ce ci/ oppure (/ga go gu ghe ghi/ rispetto a /gia gio giu ge gi/). Il bambino imparerà in maniera molto più naturale che a quel suono sono associate quelle serie di grafemi che formano le sillabe, il percorso contrario che parte dal grafema risulterà sicuramente più confusivo. Affiancare queste famiglie di sillabe a livello visivo sul cartellone, così come in tabella 2, sarà sicuramente facilitante e aiuterà i bambini a riflettere su questa caratteristica della lingua italiana (vedi tabella 2.)

Tabella 2: Sillabe con stesso grafema per suoni diversi

ca	co	cu	che	chi
cia	cio	ciu	ce	ci
ga	go	gu	ghe	ghi
gia	gio	giu	ge	gi

Alla decodifica della sillaba viene affiancata sempre la codifica in un apposito quaderno che verrà utilizzato solamente per gli aspetti automatici della lettura e scrittura, la comprensione-espressione verrà affrontata su un altro quaderno. Questo per separare anche concretamente gli aspetti automatici della letto-scrittura da quelli ideativi.

Una volta presentato il cartellone le attività che raccomandiamo in ordine progressivo sono:

- composizione con i cartoncini di parole bisillabe o trisillabe di senso compiuto da leggere e copiare sul quaderno. Questo tipo di esercizio può essere iniziato anche quando sono state automatizzate soltanto tre o quattro famiglie di sillabe
- dettati di sillabe poi di parole progressivamente più lunghe.
- introduzione delle famiglie di sillabe inverse (es. ap, ep, ip, op, up)
- introduzione delle famiglie di sillabe composte da più consonanti (es. spa, stra, sca).

Il dettato vero e proprio verrà presentato successivamente, perché questo compito sottopone il bambino a molteplici richieste sia di codifica, come l'analisi e la sintesi sillabica con l'evocazione rapida dei rispettivi grafemi, sia di comprensione. L'interpretazione di una frase esige, infatti, che il bambino possieda buone competenze sintattiche per discernere per esempio se una /e/ è una congiunzione, una preposizione o una voce verbale mentre a livello lessicale deve essere in grado di scegliere di dividere in due modi diversi (p.e. la parola *l'amico* o *la miniera*). Il dettato deve essere considerato solamente come una verifica dei bisogni individuali dei bambini sia sul piano metafonologico che lessicale. Ogni errore rappresenta una carenza, quindi, va valutato per poter aiutare l'alunno a recuperare nell'ambito risultato deficitario. In questi casi è opportuno ristabilire prima la correttezza poi gradualmente fare aumentare la velocità.

Per allenare l'automatismo della decodifica si può richiedere ad ogni bimbo, preso singolarmente, di leggere le sillabe scritte su dei cartoncini, il bambino avrà di fronte un solo cartoncino alla volta e dovrà leggerlo più correttamente e velocemente e possibile.

Le indicazioni metodologiche fondamentali per il metodo sono state discusse più volte durante il percorso per rimarcare l'importanza, tra queste vi sono:

- Le attività di lettura/scrittura vanno svolte separatamente da quelle di codifica/decodifica, in tempi e in luoghi appositamente dedicati in modo da non essere confuse e per mantenere così inalterate le sue caratteristiche di motivazione. Per questo motivo come già accennato è utile che i bambini posseggano quaderni diversi per i due aspetti del codice scritto;
- Il tempo dedicato all'automatismo deve essere breve, nell'ordine di pochi minuti, ma possibilmente più volte il giorno per non creare sforzo o senso di fatica ma anzi desiderio di continuare;
- Per passare alla tappa successiva di apprendimento, l'insegnante deve assicurarsi che sia stato raggiunta una sufficiente automatizzazione nella precedente. La codifica-decodifica è automatizzata quando è corretta, sicura e veloce.

Nella fase successiva i seminari di studio hanno avuto lo scopo di monitorare il percorso di apprendimento e si sono svolti in modo tale da dare la possibilità alle insegnanti di esprimere i dubbi e le perplessità sul metodo. Sono stati presentati i bambini con maggiori difficoltà e insieme agli operatori sono state rintracciate le possibili motivazioni ed eventuali

strategie utilizzabili. Questo ha permesso un confronto meno teorico e più operativo e anche l'approfondimento degli aspetti metodologici che risultavano meno chiari.

## **Valutazione del progetto**

### **Valutazione degli automatismi della letto-scrittura**

Al termine dell'anno scolastico gli alunni sono stati sottoposti a prove specifiche di codifica e decodifica. Lo scopo di tale valutazione non era di determinare gli alunni con disturbo della letto-scrittura, che secondo le Linee Guida per l'individuazione dei DSA sono diagnosticabili solamente al termine della classe seconda primaria, ma di verificare l'efficacia del metodo di insegnamento/apprendimento proposto e di identificare i bambini che non hanno ancora sufficientemente automatizzato i processi di codifica e decodifica. . Questa analisi consentirà di impostare un percorso personalizzato per tali alunni volto al superamento delle difficoltà riscontrate da svolgere nell'anno scolastico successivo.

### ***Strumenti valutativi***

Le prove, standardizzate a livello italiano e somministrabili dalle insegnanti sono le seguenti:

24. decodifica (lettura): Prova di lettura M.T. correttezza e rapidità – Prova finale Prima Primaria (C. Cornoldi e G. Colpo)
25. codifica (scrittura): Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica – Dettato Prima Primaria, C.Cornoldi e P.E. Tressoldi

I parametri presi in esame per la valutazione sono stati correttezza della decodifica, velocità di decodifica e correttezza della codifica; la velocità di decodifica non è stata presa in considerazione in quanto rispetto al nostro metodo è secondaria alla correttezza, prima infatti il bambino deve imparare a scrivere correttamente poi attraverso l'esercizio costante potrà divenire veloce si corre il rischio altrimenti di non considerare degli errori che con il passare del tempo saranno sempre più difficili da eliminare.

In un incontro specifico sono state presentate alle insegnanti le prove, le loro modalità di somministrazione e di correzione. Abbiamo ritenuto utile anche predisporre delle prove simulate per entrambi i test al fine di far acquisire una maggiore sicurezza nella somministrazione con i propri alunni.

Successivamente, i risultati ottenuti sono stati discussi separatamente per gruppo classe e laddove si sono riscontrate delle incongruenze si è dato modo e tempo di ripetere o rivedere le prove.

### ***Risultati***

Il primo dato emerso dall'analisi dei risultati è che per 12 alunni dell'intera popolazione non è stato possibile applicare la prova di codifica, mentre per 8 la prova di decodifica. Per capire le motivazioni di tale situazione, in un secondo momento, è stata consegnata alle insegnanti una tabella in cui rintracciare la causa.

Dalle tabelle 3 e 4 si possono vedere i risultati di tale indagine sia per quanto riguarda la prova di Lettura di Brano MT che della prova di Dettato.

*Tabella 3: Distribuzione delle cause di non applicazione della prova di dettato*

<b>Motivazione</b>	<b>Numero alunni</b>
Rifiuto esplicito	
Rifiuto tecnico	2
Consegna non compresa	1
Disabilità cognitiva certificata/attestata	3
Difficoltà motorie certificate/attestate	
Lingua madre non italiana (recentemente scolarizzato)	1
Deficit linguaggio attestato/certificato	3
Non udente	
Deficit di autonomia operativa scolastica	
Assenza prolungata	2

*Tabella 4: Distribuzione delle cause di non applicazione per la prova di lettura di brano*

<b>Motivazione</b>	<b>Numero alunni</b>
Rifiuto esplicito	
Rifiuto tecnico	2
Consegna non compresa	
Disabilità cognitiva certificata/attestata	2
Difficoltà motorie certificate/attestate	
Lingua madre non italiana (recentemente scolarizzato)	1
Deficit linguaggio attestato/certificato	2
Non udente	
Deficit di autonomia operativa scolastica	
Assenza prolungata	2

La valutazione dei risultati si è basata su due criteri:

- calcolo della media statistica della popolazione per ogni parametro preso in esame (velocità di decodifica, correttezza della decodifica e correttezza della\* scrittura) e confronto con la media statistica riportata dai test utilizzati
- quantificazione del numero degli alunni che si discostavano dalla media riportata dai test con valore compreso tra 1 e 2 deviazioni standard o maggiore di due deviazioni standard.

La determinazione delle medie ci dà una visione generale dell'andamento della nostra popolazione ma, difficilmente, da questo possiamo definire quali e quanti bambini siano effettivamente in difficoltà con l'apprendimento degli automatismi della letto-scrittura.

Per questo motivo abbiamo deciso di usare un metodo statistico che attraverso il calcolo

delle cosiddette deviazioni standard ci permette di capire quanto ogni bambino si discosta dalla media e quindi quanto sia carente in quell'ambito. Maggiore è il valore della deviazione standard e più importante sarà il deficit mentre i valori compresi tra 0 e 1 sono da considerarsi normali.

Prendendo in esame il primo criterio emerge che la nostra popolazione risulta sensibilmente migliore nella correttezza della codifica e nella correttezza di decodifica mentre appare lievemente al di sotto della media per la velocità di decodifica.

I dati delineati ci sembrano molto positivi e confermano la validità del metodo di insegnamento/apprendimento proposto. La velocità di lettura è risultato unico parametro al di sotto della media seppur con nessun alunno al di sopra di due deviazioni standard, questo era prevedibile in quanto in base al nostro metodo la velocità è secondaria alla correttezza, prima il bambino deve imparare a scrivere e a leggere correttamente poi attraverso l'esercizio costante potrà divenire veloce (vedi tabella 5). Reputiamo verosimile e giustificato che la nostra popolazione debba ancora esercitarsi nella codifica/decodifica e ciò potrebbe essere attribuito a:

- ritardo nell'applicazione della metodologia
- tempo iniziale dedicato alla valutazione e al potenziamento dei prerequisiti scolastici
- tempi di insegnamento più dilatati che tengono in considerazione le reali acquisizioni di ogni bambino e che permettono di affrontare le novità solo dopo aver appurato che le tappe precedenti siano state assimilate.

*Tabella 5: Confronto tra medie popolazione e medie tests*

	<b>Media popolazione</b>	<b>Media test</b>
<b>Decodifica correttezza</b>	<b>3,77</b> (errori)	<b>4,5</b> (errori)
<b>Decodifica rapidità</b>	<b>0,85</b> (sill./sec.)	<b>1,4</b> (sill./sec.)
<b>Codifica correttezza</b>	<b>8,51</b> (errori)	<b>9,7</b> (errori)

Nella tabella 6 sono riportati il numero degli alunni che in base allo strumento statistico della deviazione standard sono risultati maggiormente deficitari nella lettura. In specifico coloro che hanno ottenuto valori compresi tra 1 e 2 deviazioni standard sono 4 considerando il parametro correttezza e 18 per la velocità, quelli che hanno superato due deviazioni standard invece sono 8 per la correttezza e 0 per la velocità.

Nella correttezza di scrittura i bambini compresi tra 1 e 2 deviazioni standard sono 7 e quelli che superano due deviazioni standard sono 10 (Tabella 7).

*Tabella 6: Alunni con punteggi non in media nella prova di lettura*

Decodifica	<b>Rapidità</b>	<b>Correttezza</b>
<b>Alunni con punteggio compreso tra 1 e 2 d.s.</b>	<b>18</b>	<b>4</b>
<b>Alunni con punteggio superiore a 2 d.s.</b>	<b>0</b>	<b>8</b>



Tabella 7: Alunni con punteggi non in media nella prova di dettato

Codifica	Numero alunni
<b>Alunni con punteggi compreso tra 1 e 2 d.s.</b>	<b>7</b>
<b>Alunni con punteggio superiore a 2 d.s.</b>	<b>10</b>

Per questo gruppo di bambini, che non hanno ancora sufficientemente costruito gli automatismi della codifica e decodifica, sarà fondamentale, già prima dell'inizio del nuovo anno scolastico, analizzare e riflettere con le insegnanti sulle difficoltà specifiche di ognuno al fine elaborare un intervento individualizzato che permetta ad ogni bambino di mettere a frutto le proprie potenzialità. Alcuni bambini potrebbero avere solo la necessità di tempi più lunghi visto che le linee ministeriali, ma anche gli studiosi del settore, prevedono che gli alunni abbiano a disposizione i primi due anni della scuola primaria per apprendere a leggere e scrivere. In alcune situazioni invece potrebbe esserci la necessità di inviare la famiglia presso una Struttura Specializzata in grado di fornire un quadro maggiormente dettagliato del caso e dove poter intraprendere, se necessario, un percorso riabilitativo specifico. Le possibili motivazioni che abbiamo identificato al fine di migliorare le strategie operative messe in atto sono:

- mancato avvio dei prerequisiti sia nella scuola dell'infanzia che nella primaria
- ritardo nell'avvio della metodologia di insegnamento/apprendimento
- incertezza sull'effettiva e corretta applicazione della metodologia di insegnamento/apprendimento.

In conclusione, possiamo affermare che il metodo di insegnamento/apprendimento della letto-scrittura proposto che tiene distinti gli aspetti automatici da quelli ideativi e che si basa sull'automatizzazione della codifica e decodifica della sillaba e successivamente della parola produce risultati notevoli. A questo, come già discusso precedentemente, si devono affiancare una attenta valutazione dei prerequisiti scolastici e anche un monitoraggio continuo del livello raggiunto da ogni alunno in modo da approntare un percorso il più possibile personalizzato. L'aspetto che non può essere mai trascurato è la relazione personale con ogni bambino che funge da traino per ogni tipo di apprendimento e contribuisce alla costruzione di un positivo concetto di sé.

### **I questionari di valutazione-gradimento**

Al termine del progetto è stato sottoposto alle insegnanti un questionario di valutazione-gradimento, appositamente creato, da cui trarre informazioni circa:

- l'atteggiamento delle insegnanti verso le procedure e i sussidi didattici proposti
- la reazione degli alunni all'applicazione delle procedure
- l'efficacia del metodo di insegnamento
- il supporto percepito, durante il percorso dell'esperienza, relativamente ai contributi degli operatori e degli organi della scuola

In sintesi dall'analisi dei questionari emerge chiaramente che quasi la totalità delle insegnanti ha seguito le indicazioni fornite sia per la codifica che per la decodifica e che queste sono state accettate con entusiasmo dai loro alunni. Le insegnanti hanno riferito

inoltre che le procedure e i sussidi didattici proposti sono stati efficaci per l'apprendimento del codice scritto e che ritengono utile proseguire il percorso nell'anno scolastico successivo. Riportiamo, di seguito, i risultati forniti dal questionario per ogni domanda.

*A1. Come valuta i contributi teorico pratici forniti dagli specialisti negli incontri formativi, relativamente alla loro importanza ai fini dell'insegnamento della decodifica?*

decisamente importanti, rilevanti	8,33%
importanti, rilevanti	91,67%
non importanti, non rilevanti	0,00%
del tutto insignificanti, irrilevanti	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*A2. Relativamente agli aspetti innovativi dei contributi teorici relativamente alla decodifica, come valuta le conoscenze fornite?*

decisamente innovativi	0,00%
innovativi	66,67%
poco innovativi	33,33%
per niente innovativi, già tutti conosciuti	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*A3. Relativamente agli aspetti innovativi dei contributi pratici, le modalità operative nel processo di insegnamento apprendimento della decodifica, come valuta le procedure proposte?*

decisamente innovativi	0,00%
innovativi	75,00%
poco innovativi	25,00%
per niente innovativi, già tutti conosciuti	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*A4. Relativamente ai sussidi didattici proposti e da applicare nel processo di insegnamento apprendimento della decodifica, qual è stata la Sua esperienza?*

li ho trovati molto innovativi e li ho applicati	25,00%
li ho trovati molto innovativi, ma non li ho applicati	0,00%
li ho trovati innovativi e li ho applicati	41,67%
li ho trovati innovativi, ma non li ho applicati	0,00%
li ho trovati poco innovativi e li ho applicati	33,33%
li ho trovati poco innovativi, ma non li ho applicati	0,00%
li ho trovati per niente innovativi, tutto già noto e li ho applicati	0,00%
li ho trovati per niente innovativi, tutto già noto ma non li ho applicati	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*A5. Come valuta l'applicazione delle procedure didattiche suggerite durante il percorso di formazione?*

è stato estremamente facile	25,00%
facile	75,00%

difficile	0,00%
decisamente complicato	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

**A6. In generale, come ha reagito la maggioranza degli alunni della Sua classe all'applicazione delle procedure suggerite per la decodifica?**

molto contenti e collaborativi	75,00%
contenti e collaborativi	25,00%
indifferenti e poco collaborativi	0,00%
rifiutanti e decisamente non collaborativi	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

**A7. In generale, come ha reagito la maggioranza degli alunni della Sua classe all'applicazione dei**

**sussidi didattici proposti per la decodifica?**

molto contenti e collaborativi	66,67%
contenti e collaborativi	33,33%
indifferenti e poco collaborativi	0,00%
rifiutanti e decisamente non collaborativi	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

**A8. Relativamente all'efficacia delle procedure e dei sussidi didattici proposti e utilizzati nell'apprendimento della decodifica, quale giudizio esprime riguardo alla maggioranza degli alunni della Sua classe?**

risultati molto rilevanti	41,67%
risultati rilevanti	58,33%
risultati irrilevanti	0,00%
risultati decisamente irrilevanti, non valeva la pena applicarli	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

**A9. Relativamente al metodo proposto per il processo di insegnamento apprendimento della decodifica, per il prossimo anno scolastico, la classe seconda, qual è la Sua opinione, il Suo orientamento?**

decisamente orientata a proseguire il percorso condotto in questo a.s.	33,33%
orientata a proseguire il percorso condotto in questo a.s.	66,67%
non sono orientata a proseguire il percorso condotto in questo a.s.	0,00%
escludo decisamente di proseguire il percorso condotto in questo a.s.	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

**B1. Come valuta i contributi teorico pratici forniti dagli specialisti negli incontri formativi, relativamente alla loro importanza ai fini dell'insegnamento della codifica?**

decisamente importanti, rilevanti	8,33%
importanti, rilevanti	91,67%
non importanti, non rilevanti	0,00%
del tutto insignificanti, irrilevanti	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

**B2. Relativamente agli aspetti innovativi dei contributi teorici relativamente alla codifica,**

*come*

*valuta le conoscenze fornite?*

decisamente innovativi	0,00%
innovativi	75,00%
poco innovativi	25,00%
per niente innovativi, già tutti conosciuti	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*B3. Relativamente agli aspetti innovativi dei contributi pratici, le modalità operative nel processo di insegnamento apprendimento della codifica, come valuta le procedure proposte?*

decisamente innovativi	8,33%
innovativi	66,67%
poco innovativi	25,00%
per niente innovativi, già tutti conosciuti	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*B4. Relativamente ai sussidi didattici proposti e da applicare nel processo di insegnamento apprendimento della codifica, qual è stata la Sua esperienza?*

li ho trovati molto innovativi e li ho applicati	25,00%
li ho trovati molto innovativi, ma non li ho applicati	0,00%
li ho trovati innovativi e li ho applicati	50,00%
li ho trovati innovativi, ma non li ho applicati	0,00%
li ho trovati poco innovativi e li ho applicati	25,00%
li ho trovati poco innovativi, ma non li ho applicati	0,00%
li ho trovati per niente innovativi, tutto già noto e li ho applicati	0,00%
li ho trovati per niente innovativi, tutto già noto ma non li ho applicati	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*B5. Come valuta l'applicazione delle procedure didattiche della codifica suggerite durante il percorso di formazione?*

è stato estremamente facile	33,33%
facile	66,67%
difficile	0,00%
decisamente complicato	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*B6. In generale, come ha reagito la maggioranza degli alunni della Sua classe all'applicazione delle procedure suggerite per la codifica?*

molto contenti e collaborativi	50,00%
contenti e collaborativi	50,00%
indifferenti e poco collaborativi	0,00%
rifiutanti e decisamente non collaborativi	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*B7. In generale, come ha reagito la maggioranza degli alunni della Sua classe all'applicazione dei*

*sussidi didattici proposti per la codifica?*

molto contenti e collaborativi	58,33%
--------------------------------	--------

contenti e collaborativi	41,67%
indifferenti e poco collaborativi	0,00%
rifiutanti e decisamente non collaborativi	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*B8. Relativamente all'efficacia delle procedure e dei sussidi didattici proposti e utilizzati nell'apprendimento della codifica, quale giudizio esprime riguardo alla maggioranza degli alunni della Sua classe?*

risultati molto rilevanti	41,67%
risultati rilevanti	58,33%
risultati irrilevanti	0,00%
risultati decisamente irrilevanti, non valeva la pena applicarli	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*B9. Relativamente al metodo proposto per il processo di insegnamento apprendimento della decodifica, per il prossimo anno scolastico, la classe seconda, qual è la Sua opinione, il Suo orientamento?*

decisamente orientata a proseguire il percorso condotto in questo a.s.	8,33%
orientata a proseguire il percorso condotto in questo a.s.	91,67%
non sono orientata a proseguire il percorso condotto in questo a.s.	0,00%
escludo decisamente di proseguire il percorso condotto in questo a.s.	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*C1. In generale, nel percorso dell'esperienza relativamente ai contributi dello specialista, si è sentita sostenuta?*

molto sostenuta	58,33%
sufficientemente sostenuta	41,67%
poco sostenuta	0,00%
decisamente abbandonata	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*C2. In generale, nel percorso dell'esperienza, relativamente ai contributi degli operatori e degli organi della scuola, si è sentita sostenuta?*

molto sostenuta	58,33%
sufficientemente sostenuta	41,67%
poco sostenuta	0,00%
decisamente abbandonata	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

*C3. In generale, l'esperienza di formazione teorico pratica applicativa per tutti gli aspetti inclusi, quale valutazione esprime?*

ho trovato l'esperienza particolarmente valida e stimolante nei diversi aspetti	91,67%
ho trovato l'esperienza sufficientemente valida e stimolante nei diversi aspetti	8,33%
ho trovato l'esperienza poco valida e poco stimolante	0,00%
ho trovato l'esperienza decisamente scadente e inefficace	0,00%
<i>Totale</i>	100,00%

## CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Anna Maria Pagni

La sfida era quella di dimostrare che seguendo una determinata strategia per avviare i bambini alla letto-scrittura e rispettando tempi lunghi e distesi sia possibile raggiungere buoni risultati per tutti gli alunni e anche poter prevenire eventuali disturbi di apprendimento.

Il progetto, come abbiamo visto, ha interessato otto classi Prime delle cinque Scuole che afferiscono all'Istituto "Chini" di Montecatini Terme per un totale di 148 alunni. Il percorso ha coinvolto principalmente le insegnanti, e indirettamente gli alunni, proponendo un metodo di insegnamento/apprendimento della letto-scrittura che ha tenuto distinti gli aspetti automatici da quelli ideativi e basato, in fase iniziale, sull'automatizzazione della codifica e decodifica della sillaba.

Particolare attenzione è stata rivolta alla valutazione dei prerequisiti minimi per l'acquisizione del sistema alfabetico e del loro potenziamento in caso di carenze.

I dati emersi dalle valutazioni delle insegnanti a fine anno scolastico sono stati molto positivi. I bambini sono risultati sensibilmente migliori della media dei test utilizzati sia per gli automatismi della lettura che per l'automatismo della scrittura.

Gli alunni quindi che in questo progetto sono risultati in difficoltà, considerato che la verifica prevista dagli studiosi deve essere condotta al termine del secondo anno della Scuola Primaria, potrebbero recuperare nel prossimo anno scolastico attraverso un intervento mirato ed individualizzato prevenendo che tali difficoltà sfocino in disturbi più complessi.

Gli ottimi risultati ottenuti fanno ben sperare nel fatto che lavorare in un modo anziché in un altro, valersi di un supporto scientifico progettare il lavoro didattico condividendo strategie e metodologie fra tutti gli operatori scolastici, può consentire di eliminare insuccessi scolastici e prevenire anche eventuali difficoltà di apprendimento che oggi sono sempre più diffuse, in un aumento abnorme e, sembrerebbe, al di sopra di ogni prevedibile andamento statistico.

Un grazie a tutte le insegnanti che hanno partecipato, con entusiasmo a questa ricerca – intervento pilota – e che, senza il loro costante impegno, non avrebbe potuto essere realizzata.

**Insegnanti classi Prime delle Scuole Primarie dell'Istituto Comprensivo "Chini"  
che hanno partecipato al Progetto (A.S. 2016/2017):**

Bencivenga Rosa

Bertolozzi Manuela

Borello Serena

Bosco Assunta

Campioni Elisabetta

Campochiaro Paola

Checcacci Cloella

Elia Daniela

Giancola Patrizia

Lepori Paola

Niccoli Elena

Nocerino Maria Rosaria

Perone Geppina

Rabatti Rosita

Sarti Marisa

Tesi Silvia

Traversari Ilenia

Impaginazione grafica e stampa in proprio  
I.C. "G. Chini" Montecatini Terme - giugno 2017-