

Pubblicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09VG

**Read before you read.
Prevention of learning difficulties in kindergarten**

**Leggere prima di leggere.
La prevenzione delle difficoltà di apprendimento nella Scuola dell'Infanzia**

di

Pasquale Gallo

pasquale.gallo@unicz.it

Università Magna Graecia di Catanzaro

Abstract:

The interaction between oral and written language develops in the Kindergarten through familiarization with books, adult reading, conversation and the formulation of hypotheses on the contents of the texts read, the acceptance of the first conjectures and the first practical attempts about the writing system. The voluntary approach of the child to the written language can encourage the knowledge of teachers about the levels of conceptualization (Ferreiro & Teberosky, 1985) and provide useful elements for a possible early identification of learning difficulties. Through the administration of the IPDA Questionnaire (Terreni, Tretti, Corcella, Cornoldi, Tressoldi, 2024) it is possible to carry out a first screening useful to design educational and enabling interventions capable of facing the current difficulties, acting on the potential for development and learning through the organization of the environment, phonological and metaphonological mastery, cognitive and perceptive skills.

Keywords: written language, learning difficulties, prevention, phonology, metaphonology.

Abstract:

L'interazione fra lingua orale e lingua scritta si sviluppa nella Scuola dell'Infanzia attraverso la familiarizzazione con i libri, la lettura dell'adulto, la conversazione e la formulazione di ipotesi sui contenuti dei testi letti, l'accettazione delle prime congetture e dei primi tentativi pratici circa il sistema di scrittura. Il volontario approccio del bambino alla lingua scritta può favorire la conoscenza degli insegnanti circa i livelli di concettualizzazione (Ferreiro & Teberosky, 1985) e fornire elementi utili a

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16229

una eventuale identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento. Mediante la somministrazione del Questionario IPDA (Terreni, Tretti, Corcella, Cornoldi, Tressoldi, 2024) è possibile effettuare un primo screening utile a progettare interventi educativi e abilitativi capaci di fronteggiare le difficoltà attuali, intervenendo sui potenziali di sviluppo e di apprendimento tramite l'organizzazione dell'ambiente, la padronanza fonologica e metafonologica, le abilità cognitive e percettive.

Parole chiave: lingua scritta, difficoltà di apprendimento, prevenzione, fonologia, metafonologia.

1. Introduzione

Le bambine e i bambini che oggi frequentano la Scuola dell'Infanzia, come riferito nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, presentano un patrimonio linguistico significativo, variegato ed eterogeneo. Le sollecitazioni ambientali, la provenienza, l'utilizzo precoce delle nuove tecnologie digitali, la presenza di bisogni educativi specifici e speciali inducono a una riflessione: è necessaria una didattica della lingua che tenga conto delle diversità, tanto per favorire un armonico sviluppo della personalità, quanto per intervenire precocemente su possibili difficoltà e disturbi. Il bambino "vuole, può e deve leggere" (Doman, 1969) e sperimentare, attraverso molteplici varietà comunicative, modalità di relazione e interazione che lo conducano ad avere una propria teoria sulla lingua orale e scritta. Arricchire il lessico, comprendere significati, esprimersi, argomentare, ascoltare, raccontare sono solo alcuni degli obiettivi specifici di apprendimento che la Scuola dell'Infanzia deve perseguire. Agli insegnanti l'arduo compito di individuare possibili piste esplorative per favorire, mediante i campi di esperienza e le attività di relazione del gruppo-sezione, lo sviluppo di tutte le abilità linguistiche - fonologiche, metafonologiche, semantiche e lessicali - che conducano all'integrazione delle varie componenti del sé e al loro sviluppo. Molteplici sono le attività che trovano realizzazione e significato nei momenti di cura previsti canonicamente dal curriculum della Scuola dell'Infanzia, tutte orientate a promuovere la scoperta autonoma della lingua e dei linguaggi, l'interazione tra la lingua orale e la lingua scritta, la formulazione di ipotesi. Avvicinare il bambino alla lingua scritta, però, non deve far correre il rischio di anticipare i contenuti propri della Scuola Primaria ed è, quindi, necessario prefigurare una progettazione chiara e attenta che favorisca un naturale e graduale approccio con la scoperta dei significati e processi di concettualizzazione (Ferreiro & Teberosky, 1985) capaci di apprendere il sistema di scrittura mediante la stimolazione della curiosità intellettuale e la formulazione di teorie sui vari sistemi di notazione.

Le più recenti evidenze scientifiche, anche con riferimento all'individuazione precoce dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, forniscono una serie di suggerimenti affinché i processi di concettualizzazione succitati, non solo siano adeguati all'età e abbiano come riferimento la didattica ludica, ma permettano anche a insegnanti ed educatori di intervenire per tempo su probabili difficoltà con i sistemi di lettura, scrittura e calcolo (Centra, 2018). La strutturazione dell'ambiente di apprendimento, la considerazione del macro, del meso e del micro contesto (Cottini, 2021) e l'osservazione sistematica, effettuata con strumenti che abbiano le caratteristiche della validità statistica, consentono di lavorare precocemente sulle difficoltà e di arginare tutti i rischi connessi ad una individuazione e un intervento tardivi (Cornoldi, 2019).

Nelle pagine che seguono, in maniera non certamente esaustiva, si tenterà di esplicitare quali siano i corretti approcci per favorire il processo di concettualizzazione della lingua scritta, quale lo stato dell'arte sull'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento. Inoltre, saranno presentati un'esperienza di ricerca svolta mediante la doppia somministrazione del questionario IPDA, i relativi risultati e le attività di potenziamento effettuate con gli alunni a rischio.

2. L'interazione fra lingua orale e lingua scritta nella Scuola dell'Infanzia e l'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento

L'apprendimento del linguaggio e il suo esercizio costituiscono una delle scoperte più significative per i bambini che, da tre a sei anni, legano tale esperienza tanto allo sviluppo psicofisico, quanto alle sollecitazioni comunicative e affettive dell'ambiente. Il bambino impara a parlare e a formulare ipotesi sul linguaggio ascoltando le parole e i discorsi degli adulti. Il numero delle parole ascoltate è uno dei fattori che maggiormente influenza lo sviluppo del linguaggio. Nell'arena degli scambi linguistici con i coetanei e con gli adulti, quindi, si iniziano a elaborare le prime forme di apprendimento linguistico, a condizione che l'interazione sia guidata, stimolata, mediata dall'adulto in contesti stabili e sereni. Vigotskij (2002) ritiene che l'età prescolare sia cruciale per la formazione linguistica in quanto, dai tre anni, inizia, lo sviluppo della funzione simbolica che è fondamentale per il conseguimento dei livelli di competenza più elaborati. De Mauro (2022) sostiene che la grande partita per l'acquisizione paritaria dell'attività verbale si giochi nella scuola dell'infanzia, periodo cruciale per la capacità di acquisizione culturale e per la partecipazione ai processi sociali più complessi. Un bambino che ascolta racconti, fiabe e interagisce nello scambio comunicativo con l'adulto sarà maggiormente predisposto ad apprendere i principi e le regole della comunicazione orale e scritta e avrà un vocabolario ricco di senso. Il bambino piccolo impara, man mano, a comprendere a che cosa serva parlare, cosa poter fare con il linguaggio e si trova immerso in un sistema comunicativo entro cui le persone si parlano e gli parlano. Gli scambi comunicativi, ben presto, devono condurre l'apprendimento del linguaggio a fare cose con le parole (Austin, 2019), cioè a manipolare le parole, comprendendone i significati e ipotizzandone gli usi nei vari contesti. La naturalità di tale processo conduce il bambino a capire che anche lo scritto svolge funzioni diverse. Ben presto il bambino comprenderà che la cultura e la società producono anche lingua scritta di cui ci si serve per scopi diversi. Ciascuno, fin dalla nascita, è immerso in un ambiente alfabetizzato che, direttamente o indirettamente, si riversa sullo sviluppo psicofisico, linguistico e culturale (Pontecorvo, 1990). Questo tipo di apprendimento inizia e si realizza nei contesti di vita del bambino: a casa, a scuola, attraverso ogni contatto con il mondo esterno. Ciò concorre a formare l'identità personale e culturale del bambino, il sentimento di sé (Chiosso, 2018), l'ulteriorità (Mariani, 2020) e la scuola deve favorire una sorta di continuità e di sincronicità tra le potenzialità di sviluppo e l'effettivo apprendimento. Al di là di ogni errore di precocizzazione, sempre da evitare, agli insegnanti è richiesto di favorire proposte di lettura e scrittura volte a consentire un approccio spontaneo con la lettura e con la scrittura che valorizzi il significato più che il significante del messaggio letto o scritto. Tali attività permettono di esprimere numerose conoscenze e richiedono significative operazioni cognitive e di metacognizione che portano a comprendere come i bambini siano in grado di distinguere il disegno dallo scarabocchio, gli atti di scrittura differenziati dai disegni (Bramini, Franceschini, Martini, 2022). Se è vero che il linguaggio verbale influenza quello scritto, è anche vero che il bambino riesce a riflettere sulla lingua scritta prima di conoscere le regole per la scrittura convenzionale. Pertanto, linguaggio verbale e linguaggio scritto, nelle prime fasi di concettualizzazione (Ferreiro & Teberosky, 2003), non si incontrano e non si influenzano per un lungo periodo di tempo (Stella, 1989). L'apprendimento linguistico, quindi, permette lo sviluppo e il consolidamento di processi di simbolizzazione che diventano pervasivi per tutto l'apprendimento del bambino.

Il rapporto osmotico tra lingua e comunicazione si riflette anche e soprattutto sul complesso e articolato mondo dei linguaggi non verbali che, anche con riferimento all'uso delle nuove tecnologie digitali, delle nuove frontiere e della New Media Literacy (Rivoltella, 2020), costituiscono rilevante importanza per chi si occupa di scuola e di educazione. Risulta essere fondamentale, pertanto, ricordare la rilevanza

culturale ed educativa dei linguaggi non verbali, per cui è della massima importanza impadronirsi delle forme codificate di ciascuno di essi (Petter, 1975). Infatti, i codici non verbali sono propedeutici e ausiliari rispetto alla lingua. Le modalità espressivo-comunicative come il gesto, la postura, il movimento devono necessariamente manifestarsi ed espandersi per fare in modo che la lingua si arricchisca in ottica sincronica e diacronica e segua tutto lo sviluppo armonico della personalità del bambino (Eynard, 1973). Anche nella società postmoderna, permeata di comunicazione non verbale e paraverbale, il codice verbale è da considerarsi lo strumento più efficace e insostituibile per comunicare e instaurare rapporti interpersonali. Esso, infatti, risulta essere il sistema di segni più completo, più chiaro e più economico. Basti pensare al numero incalcolabile di parole che è possibile ottenere con un limitato numero di suoni o corrispondenti segni grafici combinati in quantità e in ordini diversi. Nel porre l'accento sulla dimensione comunicativa e relazionale della lingua, anche con riferimento alle neuroscienze e alla neurolinguistica contemporanea, viene superata la posizione di Piaget che attribuiva al bambino in età prescolare una limitata capacità di usare il linguaggio in funzione di un'autentica comunicazione, cioè di scambio interpersonale di informazioni, idee ed esperienze. Si parla, piuttosto, da più di trent'anni ormai, di un bambino "sociale" (Pontecorvo, 1989), la cui competenza linguistica si costruisce all'interno di una varietà di contesti comunicativi. A detti contesti, soprattutto a quelli di interazione adulto-bambino, ha attribuito un ruolo determinato l'opera incessante di ricerca di Bruner (2000) secondo cui, per lo sviluppo linguistico, i processi inter-individuali sono primari e fondanti, soprattutto se caratterizzati da forme di sollecitazione e sostegno da parte di adulti o di coetanei più competenti in ottica di peer education (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002).

Le più acclamate teorie cognitiviste sostengono che la lingua, oltre ad essere veicolo di comunicazione e di interazione interpersonale, è anche strumento del pensiero, nel senso che lo filtra, lo articola, lo stabilizza e lo potenzia. Secondo la tesi interazionista di Bruner (1978), se è vero che la competenza linguistica dipende dal grado di sviluppo intellettuale raggiunto, è anche vero il contrario, cioè che molte abilità mentali dipendono dal patrimonio linguistico acquisito e dall'uso che se ne fa. La riprova di questa interazione proviene dalla constatazione che la maggior parte dei bambini a sviluppo tipico, ma con difficoltà di apprendimento, proviene da un ambiente culturalmente, socialmente ed economicamente deprivato in cui si utilizza un codice ristretto (Bernstein, 2005), connotato da povertà lessicale e morfo – sintattica. Ciò comporta scarsa capacità di astrazione, di generalizzazione, di ricostruzione dei fatti nei loro rapporti di connessione e di interdipendenza logica. Infatti, tutte le operazioni mentali – simbolizzazione, classificazione, seriazione, partizione, quantificazione, generalizzazione, astrazione, analisi, sintesi – risultano agevolate se si dispone di un patrimonio verbale che dà loro consistenza e forma e consente l'uso e il potenziamento di strutture cognitive già esistenti, nonché il graduale formarsi e stabilizzarsi di strutture cognitive nuove (Titone, 1971). La lingua è un potente strumento del pensiero, grazie alla sua natura altamente simbolica. Il linguaggio verbale è simbolico per eccellenza, perché è del tutto decontestualizzato, cioè, fatto di segni in cui, come riferito primariamente da De Saussure (2009), il rapporto tra il significante (forma fonica o grafica della parola) e il significato (il concetto che quel significante veicola) è del tutto arbitrario e convenzionale, tanto che uno stesso concetto può essere espresso in lingue diverse e con significanti diversi. Questa arbitrarietà del segno verbale consente di creare innumerevoli simboli per designare sia oggetti ed eventi concreti, sia concetti astratti, sia i rapporti esistenti tra oggetti ed eventi. La Scuola dell'infanzia è chiamata ad arricchire sempre più il patrimonio linguistico dei bambini, nella consapevolezza del ruolo fondamentale della lingua sia nei processi di comunicazione e di interazione, sia in quelli cognitivi.

L'interazione tra lingua orale e lingua scritta, spesso iniziata già in famiglia, continua a svilupparsi anche e soprattutto nella Scuola in modo non casuale, attraverso la familiarizzazione con i libri, la lettura

dell'adulto, la conversazione e la formulazione di ipotesi sui contenuti dei testi letti, l'accettazione gratificante delle prime congetture e dei primi tentativi pratici circa il sistema di scrittura. Secondo le ricerche di Emilia Ferreiro e Anna Teberosky (1985) il processo di concettualizzazione e di costruzione della scrittura, cioè di formulazione di ipotesi e di elaborazione concreta circa le modalità di scrittura e di lettura, comincia già a tre anni, soprattutto perché i bambini sono immersi in un mondo in cui abbondano, in analogico e in digitale, scritte di ogni genere. Le summenzionate autrici hanno riscontrato il susseguirsi di cinque fasi o livelli nell'approccio del bambino alla scrittura. Nella prima fase, il bambino differenzia il disegno dal disegno-scrittura e quest'ultimo è fatto di linee, archetti, tondini o andatura corsive. La seconda fase vede il bambino utilizzare una sola lettera, di cui conosce la forma, che viene letta come un'intera parola o più lettere, di solito appartenenti al proprio nome, disposte in ordine diverso per parole diverse. La terza fase è detta sillabica perché tutte le lettere scritte vengono lette come sillabe di una parola, anche se ad essa del tutto estranee; a un livello più elevato di tale fase il bambino scrive e legge, come sillabe complete di consonanti, le vocali contenute in una determinata parola. La quarta fase, sillabico - alfabetica, vede il bambino riprodurre un solo grafema per alcune sillabe di una determinata parola e per altre sillabe tutti i grafemi o lettere che le compongono. Nella quinta fase, detta alfabetica, vi è una sostanziale corrispondenza tra fonemi e grafemi. Il volontario approccio dei bambini alla lingua scritta, ribadendone la naturalità dello sviluppo, viene ad essere così incoraggiato e stimolato da docenti che propongono attività linguistiche, metalinguistiche, fonologiche e metafonologiche capaci di permettere l'attraversamento di tutte le fasi di concettualizzazione.

La vita di sezione, la predisposizione di un ambiente di apprendimento scientificamente allestito e la progettazione di attività educative e didattiche che pongano al centro la necessità di stabilire una attenta integrazione di momenti di cura e di apprendimento favoriscono, senza ombra di dubbio, tanto l'arricchimento del linguaggio verbale, quanto gli approcci con la lingua scritta. In una scuola come quella attuale, caratterizzata da numerose forme di diversità, è necessario considerare quanto può concernere il probabile sviluppo di difficoltà di apprendimento. Alla Scuola dell'infanzia spetta il difficile, ma allo stesso tempo necessario, compito di identificare eventuali difficoltà per potenziare lo sviluppo dei precursori critici dell'apprendimento strumentale. Come riferito dalle Linee Guida per i DSA (2022), l'identificazione precoce non è ricerca di un disturbo, né ha per forza valore predittivo, né è individuazione o etichettatura, ma risorsa che permette di comprendere il funzionamento (2014) di ogni bambino e il potenziamento di specifiche abilità. Le attività che la Scuola dell'infanzia propone non sono riabilitative o abilitative, ma pensate per tutti gli alunni e realizzate all'interno della normale didattica di sezione. Per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, non per forza si deve ricorrere a strumenti appositi, ma può bastare far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo. Osservando tali caratteristiche nelle prestazioni scolastiche di un bambino, si predispongono attività di recupero e potenziamento (Vegni, 2007). L'osservazione sistematica, soprattutto se effettuata mediante strumenti che presentano validità statistica, si fonda su indicatori specifici di apprendimento e tiene in considerazione gli aspetti evolutivi dei processi; è intenzionale e organizzata, sostiene gli apprendimenti e prende in esame azioni pratiche, come il comportamento, il linguaggio, le competenze visuo-costruttive e visuo-percettive e spaziali, monitorando lo sviluppo di abilità linguistiche e i livelli di concettualizzazione della lingua scritta (Vicari & Caselli, 2010). In linea con quanto previsto dalle Linee Guida succitate e dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, nella Scuola dell'infanzia si escludono impostazioni scolasticistiche che tendono a precocizzare gli apprendimenti formali. Pertanto, è del tutto sconsigliato proporre la copiatura di frasi o parole, richiedere di ricalcare lettere tratteggiate o compilare schede di pregrafismi. È, invece, necessario sollecitare la naturale curiosità dei bambini, permettendo

loro di lavorare sulla concettualizzazione della lingua scritta mediante: l'espressione di ipotesi sul funzionamento della lingua, la scrittura spontanea, attività sulle competenze metafonologiche globali e aumento delle competenze lessicali e delle abilità di comprensione. Piuttosto che concentrarsi sull'aspetto grafico-motorio della scrittura, è importante curare l'impugnatura, la corretta prensione di utensili e sviluppare le abilità visuo-motorie e prassiche. Curare la lettura ad alta voce (Batini, 2022) crea un legame profondo tra chi legge e chi ascolta e potenzia lo sviluppo linguistico, permettendo al processo di lettura dialogica (Caselli, Bello, Rinaldi, 2016) di trovare reale significatività negli scambi linguistici tra adulto e bambino e favorendo lo sviluppo del lessico, la concentrazione, l'attenzione.

3. Test IPDA, un'esperienza di ricerca

Il questionario IPDA è uno strumento osservativo che permette l'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento ed è stato utilizzato, nell'anno scolastico 2022/2023, per valutare 50 bambini dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, di cui 30 maschi (60%) e 20 femmine (40%) di una Scuola dell'infanzia. L'età dei bambini valutati è compresa tra i 53 e i 69 mesi, $M=61$; $DS=4.60$. Il gruppo di screening include anche 8 bambini stranieri (16%), di cui 6 maschi e 2 femmine, 12 bambini anticipatori (22%) di cui la maggioranza (75%) di sesso maschile, e 3 bambini con disabilità (3%). Tra gli alunni con disabilità, due presentano il disturbo dello spettro autistico di livello 1 e uno la disabilità intellettiva di grado moderato. Questa ricerca, come previsto dall'IPDA, è stata condotta da un solo docente da settembre 2022 a maggio 2023, dopo un'attenta osservazione di due sezioni omogenee per età e in momenti diversi per i due gruppi. Il questionario IPDA si compone di 43 items suddivisi in due sezioni riguardanti, rispettivamente, abilità generali (aspetti comportamentali, motricità, comprensione linguistica, espressione orale, metacognizione, altre abilità cognitive) e abilità specifiche (pre-alfabetizzazione e pre-matematica). Obiettivo del lavoro di ricerca è stato rilevare e identificare, secondo le fasce di rischio alto, medio alto, medio basso e basso, possibili difficoltà di apprendimento al fine di favorire le abilità di base e i prerequisiti. La valutazione delle abilità è avvenuta utilizzando una scala tipo-Likert a quattro punti (per niente/mai, poco/a volte, abbastanza/il più delle volte, molto/sempré). Prima di avviare il lavoro di ricerca, si sono tenuti due incontri con i genitori degli alunni volti a chiarire lo scopo del progetto, le finalità e sono stati descritti gli strumenti che sarebbero stati utilizzati, nonché i tempi di realizzazione delle attività. La condivisione delle attività è stata finalizzata anche a favorire la generalizzazione delle competenze in tutti i contesti di vita. Successivamente, sono stati formati anche i docenti delle due sezioni in modo che potessero lavorare sul potenziamento delle aree specifiche per le quali emergevano punteggi deficitari, soprattutto per i bambini ad alto rischio e per quelli a medio alto rischio. Ai docenti è stato indicato l'utilizzo dei Materiali IPDA (2002) per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento, le attività sono state adattate al livello di ciascun bambino e integrate con momenti ludici progettati ad hoc. La prima somministrazione del Questionario Osservativo IPDA è avvenuta nel mese di ottobre 2022; subito dopo sono stati discussi i risultati con l'equipe del progetto e sono state fornite ulteriori indicazioni ai docenti per gli interventi di potenziamento. Analizzando i risultati emersi dalle somministrazioni e confrontandoli con i dati normativi del questionario relativi alla prima parte dell'anno è stato considerato con un alto rischio di presentare difficoltà di apprendimento chi ha conseguito un punteggio totale $\leq 10^{\circ}$ percentile. Le aree maggiormente compromesse sono risultate essere la pre-alfabetizzazione, la metacognizione, le abilità visuo-spaziali e gli aspetti comportamentali. L'alto rischio e il medio rischio, nella prima somministrazione, sono stati individuati per il 46,14% degli alunni (n. 23 bambini) nell'area pre-alfabetizzazione, per il 34,26% (n.18 bambini) nell'area relativa alla metacognizione, per il 33,29% (n.17 bambini) nelle abilità visuo-spaziali e per il 31,56% negli aspetti comportamentali (n.16 bambini). I bambini ad alto rischio (punteggio $\leq 10^{\circ}$ p.ile) costituiscono il 6% del

totale e quelli a rischio medio-alto (11°-20° p.ile) sono il 13%. In entrambe le fasce gli alunni sono tutti maschi. Il resto del campione (81%) non è a rischio e ottiene punteggi che oscillano tra il 21° e il 99° percentile. L'analisi descrittiva dell'IPDA – punteggio totale - ha permesso di rilevare che i maschi ottengono punteggi più bassi delle femmine. Dopo aver osservato la distribuzione del punteggio totale (139,58 per i maschi e 156,39 per le femmine) sono state analizzate le aree dell'IPDA risultate maggiormente compromesse per il campione valutato. L'analisi descrittiva relativa alla pre-alfabetizzazione vede i punteggi ottenuti da maschi e femmine differenti tra loro (Media $\pm ds$ maschi 22.67 ± 4.13 , femmine 25.25 ± 2.69). Gli stessi risultati sono ottenuti per ciò che attiene la metacognizione (Media $\pm ds$ maschi 11.14 ± 3.02 , femmine 13.11 ± 2.40), le abilità visuo-spaziali (Media $\pm ds$ maschi 17.17 ± 3.04 , femmine 19.03 ± 1.89) e gli aspetti comportamentali (Media $\pm ds$ maschi 27.11 ± 5.66 , femmine 30.96 ± 4.76). Le somministrazioni hanno consentito di rilevare anche che gli alunni stranieri presentano maggiori difficoltà (21%) rispetto agli alunni italiani, senza differenze statisticamente significative tra maschi e femmine. Tutti gli alunni con disabilità presentano un alto rischio rispetto alla possibilità di manifestare un Disturbo Specifico di Apprendimento. Non è stata rilevata alcuna differenza tra bambini di età compresa tra 57-62 mesi e bambini con età ≥ 63 mesi. Significativa è, invece, la differenza tra i bambini anticipatori (53-63 mesi) e i bambini in età per la frequenza dell'ultimo anno di Scuola dell'infanzia. Nel mese di maggio 2023 è avvenuta una seconda somministrazione per rilevare eventuali miglioramenti e rivalutare i bambini risultati ad alto rischio nella prima fase delle attività di osservazione. La somministrazione di alcune prove – PRCR-2, BIN 4-6, CMF e Nepsy-2 - ai bambini ad alto rischio, ha confermato quanto rilevato dal questionario IPDA e, quindi, l'assenza di falsi positivi per 9 bambini su 10.

I risultati dell'esperienza di ricerca sono stati presentati ai docenti e ai genitori dei bambini per sensibilizzarli rispetto al possibile sviluppo di Disturbi Specifici di Apprendimento e per un intervento tempestivo, a casa e a scuola, al fine di ridurre eventuali rischi. Sono state avviate, tra novembre e maggio, attività di potenziamento che hanno consentito ai bambini ad alto rischio di modificare le proprie competenze in ottica migliorativa. Il 90% dei bambini si è spostato nelle fasce di rischio medio alto, medio basso e basso, i bambini con disabilità e due bambini stranieri hanno ottenuto miglioramenti solo in alcuni ambiti.

Il dialogo con le famiglie, sempre proficuo, ha consentito di presentare, singolarmente e/o in piccolo gruppo, le osservazioni raccolte ed è stato volto a condividere la necessità di intervenire anche a casa, orientando il gioco del bambino e promuovendo attività analogiche di costruzione, ascolto, riflessione, metariflessione sulla lingua, evitando di sottoporre i bambini a un uso continuativo e smodato dei nuovi strumenti digitali e/o di precocizzare l'apprendimento della lettoscrittura fondandolo su attività prive di senso e fuorvianti (Melero Rodríguez, Caon, Bricchese, 2019). Senza esprimere alcuna forma di valutazione generica o giudizi di valore, sono stati presentati, anche con l'aiuto dei docenti, alcuni comportamenti problematici e situazioni-tipo da evitare (Fabbri, Rossi, Titoni, 2020). Ai docenti, in tutte le fasi progettuali, è stato suggerito di valorizzare il significato cognitivo e metacognitivo di ogni esperienza, impegnandosi a documentare con cura i progressi per poterne seguire l'evoluzione. L'intervento di potenziamento è volto a far comprendere ai bambini gli scopi e gli usi, i perché della lettura e della scrittura per poi essere capaci di decodificare le parole e riconoscere i segni grafici (Sartori, Job, Tressoldi, 1995). Le proposte sono sempre pensate e mai occasionali, graduate e sistematiche, poste in un contesto in cui è possibile la costruzione della conoscenza in cui sia possibile l'esperienza, ma anche sia abituale rifletterci su, ripensare, ritornare agli argomenti e inserirli in modo organico nel proprio tessuto di conoscenze. La ricerca psicopedagogica, dalle ispirazioni democratiche di Dewey (2004) in poi, e la pratica pedagogica più attenta e avanzata mostrano come i processi di costruzione della conoscenza

siano favoriti dagli scambi, dalle interazioni e dai confronti di ipotesi che sono possibili nel lavoro in piccolo gruppo. Pertanto, questa organizzazione del lavoro favorisce la socializzazione e il decentramento affettivo, una migliore articolazione e un arricchimento maggiore nella realizzazione di attività linguistiche ed espressive (Frabboni & Pinto Minerva, 2008). Tra gli sviluppi possibili dell'attività spontanea è opportuno sollecitare la ricerca di significati per suscitare aspettative di coerenza tra lingua orale e scritta. A tal fine, il bambino formula ipotesi che anticipano il significato e permettono la comprensione degli scopi diversi di parole e testi diversi. Le attività di vita quotidiana, il gioco libero nel suo altissimo valore formativo, le previsioni e le scoperte, la risoluzione di problemi, se adeguatamente orientati dall'adulto in ottica metalinguistica permettono sicuramente un miglioramento delle abilità e un intervento precoce per lo sviluppo delle competenze e per la prevenzione delle difficoltà (Baldacci, 2015).

4. Conclusioni

Il lavoro teorico ed epistemologico e, soprattutto, l'attività di ricerca svolta con i bambini dell'ultimo anno di Scuola dell'infanzia ha consentito di riflettere sulla necessità di identificare precocemente le difficoltà predittive di un possibile sviluppo di Disturbi Specifici di Apprendimento. Per ciò che riguarda la condivisione dell'esperienza, è risultata di fondamentale importanza la relazione educativa con le famiglie e con gli altri docenti che ha favorito anche la diffusione di buone pratiche da promuovere a scuola e a casa. Un'esperienza come quella presentata, seppur brevemente, in queste pagine dovrebbe diventare strutturale a tutto il triennio della Scuola dell'infanzia che si conferma, come riferiscono le ricerche degli ultimi decenni, quale luogo privilegiato tanto per lo sviluppo del linguaggio, quanto per l'individuazione precoce e il trattamento di possibili difficoltà di apprendimento. Sebbene l'esperienza sia stata circoscritta a un numero ridotto di alunni, lo screening ha permesso di considerare quanto sia necessario diffondere buone pratiche, evitare precocismi, promuovere un approccio creativo, metacognitivo e funzionale alla letto-scrittura. Questa attività ha costituito un punto di partenza significativo per continuare a promuovere l'uso dell'IPDA, tanto che, da questo anno scolastico, si sono aggiunti altri Istituti alla ricerca. Così, sarà possibile certamente ampliare il campione, mantenere attivo un monitoraggio significativo e favorire una maggiore consapevolezza tra docenti e famiglie. Si auspica che tali esperienze possano essere svolte anche in continuità con la Scuola primaria per favorire un passaggio sereno dei bambini al grado scolastico successivo e avviare forme di alleanze educative che articolino gli interventi senza mai del tutto separarli.

Riferimenti bibliografici:

- Aquino, G., Mammarella, I.C., Trentin, A., Ventriglia, L. (2022). *La gestione dei DSA dalla Legge 170 /2010 alla Linea Guida ISS 2022. Libro Bianco su dieci anni di applicazione della normativa*. Trento: Erickson.
- Austin, J.L. (2019). *Come fare cose con le parole*. Bologna: Marietti 1820.
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Bersntein, B. (2005). *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Bramini, B., Franceschini, G., Martini, L. (2022). *Disegni Scritture Letture. Metodologie didattiche attive e naturali per bambini da 3 a 6 anni*. Roma: Edizioni Conoscenza.

- Bruner, J.S. (2000). *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Roma: Armando Editore.
- Bruner, J.S. (1978). *The acquisition of Language*. Toronto: University of Toronto Press.
- Caselli, M.C., Bello, A., Rinaldi, P. (2016). *Il primo vocabolario del bambino*. Milano: Franco Angeli.
- Centra, R. (2018). *BES e DSA nella Scuola dell'Infanzia*. Firenze: Giunti.
- Chiosso, G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Cornoldi, C. (2019). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*. Firenze: Giunti.
- Croce, L. & Pati, L. (2014). *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*. Brescia: La Scuola.
- De Mauro, T. (2022). *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- De Saussure, F. (2009). *Corso di linguistica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Eynard, R. (1973). *Introduzione allo studio della genesi del linguaggio*. Firenze: Giunti Barbera
- Fabbri, C., Rossi, V., Tironi, C. (2020). *Insegnare agli studenti con DSA Didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia all'università*. Trento: Erickson.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti - Barbera.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma- Bari: Laterza.
- Mariani, A.M. (2020). *Voci del verbo educare. Dai valori condivisi alla felicità per ciascuno*. Milano: Unicopli.
- Melero Rodríguez, C. A., Caon, F., Bricchese, A. (2019). *Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA*. EL.LE, 7(3), 341-366.
- Pellai, A., Rinaldin, V., Tamborini, B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*.
- Petter, G. (1975). *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*. Firenze: Giunti Barbera.
- Pontecorvo, C. (1990). *Una Scuola per i bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C. (1989). *Un curriculum per la continuità educativi dai quattro agli otto anni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè.
- Sartori, G., Job, R., Tressoldi, P.E. (1995). *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*. Firenze: Giunti OS.
- Stella, G. (1989). *L'evoluzione della teoria linguistica dei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Terreni, A., Tretti, M.L., Corcella, P.R. (2013). *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento. Strategie e interventi*. Trento: Erickson.
- Terreni, A., Tretti, M.L., Corcella, P.R., Cornoldi, C., Tressoldi, P.E. (2024). *IPDA. Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Titone, R. (1971). *Psicolinguistica applicata*. Roma: Armando.
- Vegni, N. (2007). *Le difficoltà di apprendimento della scrittura. Riflessioni psicopedagogiche*. Roma: Edizioni universitarie romane.
- Vicari, S., Caselli, M. C. (2010). *Neuropsicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Vygotskij, L. (2002). *Pensiero e Linguaggio*. Firenze: Giunti.