



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: luglio 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](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Academic Challenges of Students with Specific Learning Disorder: Functional Profiles and Pedagogical-Didactic Implications**

### **Sfide accademiche degli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento: Profili funzionali e Implicazioni pedagogico-didattiche**

*di*

Lorena Montesano

[lorena.montesano@unical.it](mailto:lorena.montesano@unical.it)

Antonella Valenti

[antonella.valenti@unical.it](mailto:antonella.valenti@unical.it)

Università della Calabria

#### **Abstract:**

This research addresses a highly current topic in the field of Didactics and Special Pedagogy: the inclusion of students with Specific Learning Disorder (SLD) in the university context. It is only since the enactment of Law No. 170 of 2010 that Italian universities have been required to implement inclusive protocols and adopt teaching methodologies that consider the learning modes and specific difficulties of each student. The objective of this study is to analyze the functional profile of a group of university students with dyslexia through the administration of a standardized battery of tests for assessing reading and writing, examining the relative pedagogical and didactic implications.

**Keywords:** specific learning disorder, university students, higher education, inclusion.

#### **Abstract:**

Il presente lavoro di ricerca affronta una tematica estremamente attuale nell'ambito della Didattica e della Pedagogia Speciale: l'inclusione degli studenti e delle studentesse con DSA nel contesto

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

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

Doi: 10.14668/QTimes\_16332

universitario. Solo a partire dalla Legge n. 170 del 2010, infatti, gli atenei italiani sono stati chiamati ad attuare protocolli inclusivi e adottare metodologie didattiche in grado di tenere conto delle modalità di apprendimento e delle difficoltà specifiche di ogni studente e studentessa.

L'obiettivo del presente studio è analizzare il profilo funzionale di un gruppo di studenti e studentesse universitari con dislessia, attraverso la somministrazione di una batteria standardizzata di test per la valutazione delle abilità di lettura e scrittura, esaminando le relative implicazioni pedagogiche e didattiche.

**Parole chiave:** disturbi specifici dell'apprendimento, studenti universitari, inclusione, università.

## 1. Introduzione

Il presente lavoro di ricerca affronta una tematica estremamente attuale nell'ambito della Didattica e della Pedagogia Speciale, ovvero l'inclusione degli studenti e delle studentesse con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) nel contesto universitario. È solo, infatti, a partire dalla Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010, che gli atenei italiani sono stati chiamati ad attuare protocolli inclusivi e adottare metodologie didattiche in grado di tener conto delle modalità di apprendimento e delle difficoltà specifiche di ogni studente e studentessa. L'aumento considerevole registrato negli ultimi anni del numero di studenti e studentesse con DSA che frequentano i corsi di studio universitari sembra essere una diretta conseguenza dell'atteggiamento di maggiore tutela del diritto allo studio promosso e favorito dalla legge e da diversi documenti internazionali (Zecchi-Orlandini, Zappaterra, & Campatelli, 2016).

Nonostante questo incremento, tuttavia, come evidenziato dalle più recenti produzioni scientifiche (ANVUR, 2022; DZHW, 2021), persistono ancora delle disuguaglianze fra studenti e studentesse con DSA e i loro coetanei, che mettono in evidenza come la conquista della parità nel diritto allo studio e dell'inclusione rappresenti tuttora una sfida aperta (Pavone, 2017). Ancora oggi un numero significativo di studenti e studentesse con DSA abbandona l'università, soprattutto dopo il primo anno, e solo pochi di essi riescono a conseguire un titolo di studio accademico (Cappa & Giulivi, 2012; Lombardi, Murray, & Kowitt, 2016; Montesano & Valenti, 2017).

I dati ufficiali pubblicati nel 2022 dal Gruppo di Lavoro dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), *Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria*, in collaborazione con la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità e i DSA (CNUDD), mettono in evidenza, nonostante i progressi compiuti nell'ultimo decennio, alcune criticità: non tutti gli atenei garantiscono i servizi principali per gli studenti e le studentesse con disabilità e DSA e in molte regioni, soprattutto nel Sud Italia, la percentuale di studentesse e studenti con DSA che frequentano l'università rimane piuttosto bassa. Quest'ultimo dato risulta particolarmente evidente se confrontiamo i dati pubblicati dall'ANVUR con quelli emersi dall'ultima indagine condotta dal Ministero dell'Istruzione (MI-DGSIS, 2022): gli studenti e le studentesse con DSA rappresentano circa l'1% della popolazione universitaria a fronte di un 6% circa della popolazione nella scuola secondaria di secondo grado (ANVUR, 2022; Gaggioli, Sini, & Zanobini, 2022). Inoltre, un altro aspetto importante da considerare, quando si parla di Disturbo Specifico dell'Apprendimento nel contesto universitario, è anche la scarsa conoscenza delle caratteristiche di questo disturbo in età adulta. La letteratura scientifica degli ultimi decenni si è focalizzata quasi esclusivamente sulle difficoltà che un alunno o una alunna con DSA incontra

durante la scuola primaria; pertanto, siamo ancora lontani da una approfondita conoscenza delle caratteristiche di tali disturbi in età adolescenziale e, soprattutto, adulta. Le poche ricerche a disposizione, condotte principalmente a livello internazionale, confermano la presenza di difficoltà anche in questa fascia d'età, dovute all'incompleta automatizzazione delle abilità di lettura, scrittura e calcolo. In particolare, nel contesto universitario gli studenti e le studentesse con DSA possono incontrare difficoltà nel prendere appunti, leggere grandi quantità di materiale, comprendere testi, organizzare individualmente l'attività di studio, comporre testi scritti senza errori, comprendere domande particolarmente lunghe e complesse, etc. Come dimostrato, tuttavia, dalle ricerche presenti in letteratura, interventi adeguati consentono a tali studenti e studentesse di raggiungere brillanti risultati (Zecchi- Orlandini, Zappaterra, & Campatelli, 2016).

Sulla base di queste considerazioni, l'obiettivo del presente studio è quello di analizzare il profilo funzionale di un gruppo di studenti e studentesse universitari con dislessia, esaminando le relative implicazioni pedagogiche e didattiche.

## **2. Le caratteristiche della dislessia in età adulta nella letteratura**

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono disturbi di origine neurobiologica che interessano uno specifico dominio di abilità (lettura, scrittura e calcolo) senza sostanziali compromissioni del funzionamento intellettuale generale (ISS, 2011). Nonostante sia ormai ampiamente condivisa nell'ambiente scientifico l'origine neurobiologica di questi disturbi, le conoscenze sull'evoluzione dei DSA nell'adolescenza e soprattutto nell'età adulta sono ancora piuttosto limitate. Solo recentemente il tema dei DSA in età adulta ha ricevuto un'attenzione significativa dalla comunità scientifica, specialmente a livello internazionale (Wiseheart & Altmann, 2018; Hatcher et al., 2002). Un contributo importante a livello internazionale proviene dallo studio condotto da Hatcher e colleghi (2002), che hanno confrontato la prestazione di un gruppo di 23 studenti universitari con dislessia con quella di un gruppo di controllo costituito da 50 studenti della stessa università senza difficoltà di lettura. Dai risultati di questo studio emerge una difficoltà nei giovani adulti con dislessia nelle prove di lettura di non parole, spelling, velocità di scrittura e memoria di lavoro verbale. La meta-analisi di Swanson e colleghi (2009) effettuata su un totale di 52 studi, di cui 50 condotti su popolazioni con lingua a ortografia opaca, conferma quanto riscontrato da Hatcher e colleghi (2002), osservando negli adulti con dislessia la presenza di difficoltà nei compiti di lettura di parole, lettura di non parole, scrittura, comprensione del testo, consapevolezza fonologica, denominazione rapida automatizzata e memoria di lavoro verbale. La presenza di un deficit a carico delle abilità di decodifica, consapevolezza fonologica e denominazione rapida è stata confermata anche da Callens e colleghi (2014), che hanno osservato negli studenti e nelle studentesse con dislessia anche difficoltà nel calcolo a mente e nella componente ortografica della scrittura.

Questi risultati sono stati confermati anche da una recente meta-analisi (Reis et al., 2020), che ha esaminato 178 studi, di cui solo il 12,9% condotti su popolazioni con ortografia trasparente, come l'italiano. Dai risultati di questa meta-analisi è emerso che gli adulti con dislessia, indipendentemente dalle caratteristiche della lingua, mostrano prestazioni significativamente inferiori rispetto ai controlli in vari compiti, tra cui lettura di brano, lettura di parole e non parole, comprensione del testo, competenza ortografica e memoria di lavoro verbale. In particolare, i risultati evidenziano che, sia nelle lingue opache sia in quelle trasparenti, persiste un deficit evidente nella velocità di lettura; tuttavia, l'accuratezza nelle lingue trasparenti risulta relativamente meno compromessa rispetto a

quelle opache, dove si osserva un numero maggiore di errori anche in età adulta, soprattutto nella lettura di parole e non parole.

Per quanto riguarda, nello specifico, il panorama nazionale, uno dei primi studi è stato condotto nel 2008 da Lami e colleghi, i quali hanno analizzato l'andamento della velocità di lettura e la presenza di eventuali sottocomponenti residuali deficitarie in un gruppo di giovani adulti con dislessia. I risultati di questo studio hanno messo in evidenza che la velocità di lettura negli adulti con dislessia mostra un lieve incremento nel tempo, tuttavia, essa rimane deficitaria rispetto alla media attesa per età e anni di scolarizzazione. Per quanto riguarda, invece, il parametro accuratezza in età adulta si osserva una diminuzione della percentuale di errori commessi, soprattutto nelle prove di lettura di brano e di parole isolate rispetto alla prova di lettura di non parole. I risultati, inoltre, hanno messo in evidenza anche in questa fascia d'età la presenza di un deficit a carico della consapevolezza fonologica.

Un altro importante contributo presente a livello nazionale è quello di Re e colleghi (2011), che hanno confrontato la prestazione di un gruppo di studenti e studentesse universitari con dislessia con quelle di un gruppo di coetanei senza difficoltà di apprendimento in prove di lettura, scrittura e calcolo. I dati di questo studio hanno messo in evidenza negli studenti e nelle studentesse con dislessia una debolezza a carico delle abilità di decodifica, che coinvolge sia la rapidità sia l'accuratezza. Recentemente, uno studio condotto da Cornoldi e colleghi (2021) ha messo in evidenza negli studenti e nelle studentesse universitari con dislessia la presenza di difficoltà anche nel calcolo e, in particolare, nei compiti di lettura e scrittura di numeri in codice arabo.

### 3. Materiale e metodi

#### 3.1 Strumenti e procedura

L'obiettivo del presente studio è stato quello di analizzare il profilo funzionale di un gruppo di studentesse e studenti universitari con dislessia. In particolare, si è cercato di rispondere alle seguenti domande di ricerca: 1) Le difficoltà che caratterizzano i soggetti con DSA in età evolutiva permangono anche in età adulta? 2) Quali sono le sfide particolari che gli studenti e le studentesse con dislessia affrontano nelle loro attività accademiche quotidiane e nelle abilità di studio?

Per indagare le caratteristiche del Disturbo Specifico di Apprendimento in età adulta, è stato condotto uno studio descrittivo che ha analizzato le prestazioni ottenute da un gruppo di studentesse e studenti universitari con dislessia nelle prove della Batteria LSC-SUA (Montesano, Valenti & Cornoldi, 2020), le quali consentono di valutare le abilità di decodifica, di comprensione del testo scritto e di scrittura, quali:

- *Prove di lettura di brano, parole e non parole*, che consentono di valutare le abilità di decodifica considerando sia la rapidità (espressa in sillabe al secondo, sill/sec), sia l'accuratezza (numero di errori commessi durante la lettura). In particolare, il testo per la prova di lettura di brano è stato costruito appositamente per questa batteria, includendo parole di vari livelli di frequenza e complessità linguistica e frasi di lunghezza e struttura simili a quelle che uno studente tipicamente incontra nel proprio percorso di studi.
- *Prova di decisione lessicale in soppressione articolatoria*, che valuta l'automatizzazione del processo di lettura. La prova consiste in una lista di 60 parole e 60 non parole (parole prive di

- sensu); il compito dello studente è leggere velocemente e in modalità silente la lista, facendo un segno esclusivamente sulle parole e contemporaneamente ripetere ad alta voce la sillaba LA. La prova ha un limite di tempo di 60 secondi e per la correzione si prende in considerazione il parametro “punteggio corretto”, calcolato sottraendo gli errori (non parole segnate erroneamente) dai successi (parole correttamente individuate dal soggetto)
- *Prova di comprensione del testo, “Brano A”*, che valuta l’abilità di comprensione del testo scritto, ovvero la capacità di rappresentare il messaggio scritto in una forma coerente e strutturata. Allo studente e alla studentessa si chiede di leggere in modalità silente un testo e successivamente di rispondere alle domande. La prova non prevede limiti di tempo e il punteggio si calcola attribuendo un punto per ogni risposta corretta.
  - *Prove di dettato di parole in condizione normale e in condizione di soppressione articolatoria*, che consentono di valutare la componente ortografica della scrittura. Il compito del soggetto è quello di scrivere le parole dettate ad alta voce dall’esaminatore e, nella condizione di soppressione articolatoria, di ripetere la sillaba LA ad alta voce per tutta la durata della prova. Per il calcolo del punteggio si considera il parametro di correttezza, assegnando un punto per ogni parola scritta in modo errato, omessa o non completa.
  - *Prova di dettato di brano*, che valuta la componente ortografica della scrittura. In questa prova l’esaminatore detta un brano a voce alta modulando il ritmo di dettatura in base alla velocità di scrittura del soggetto. Per il calcolo del punteggio si assegna un punto per ogni parola scritta in modo errato, omessa o non completa. Per gli obiettivi della presente ricerca, è stata effettuata anche un’analisi qualitativa delle tipologie di errori ortografici più frequenti commessi dagli studenti e dalle studentesse universitari con DSA, facendo riferimento alla classificazione proposta da Tressoldi, Cornoldi e Re (2012). Secondo questa classificazione, gli errori possono essere suddivisi in tre categorie principali: errori fonologici (errori in cui non è rispettato il rapporto tra fonema-grafema, come ad esempio scambio di grafema “folpe” per “volpe”), errori non fonologici (errori nella rappresentazione ortografica della parola, come ad esempio la fusione illegale “ilcane” per “il cane”) ed errori fonetici (legati all’omissione e aggiunta di consonante doppia o di accenti).

Le prove sono state somministrate individualmente a tutto il campione che ha partecipato allo studio. Le somministrazioni sono state effettuate da una dottoranda in M-PED/03 e da un’assegnista di ricerca esperta in psicopatologia dell’apprendimento.

### 3.2 Campione

Il campione che ha partecipato allo studio è stato selezionato nell’ambito del progetto di diagnosi e screening per studenti universitari, avviato dall’Università della Calabria in collaborazione con l’Azienda Sanitaria Provinciale di Cosenza. Il progetto è rivolto sia agli studenti già in possesso di una diagnosi di DSA che necessitano di un aggiornamento della valutazione, sia a coloro che non hanno ancora ricevuto una diagnosi, ma presentano un sospetto DSA.

Il campione selezionato è composto da 72 studenti universitari con diagnosi di dislessia (il 90% dei quali con diagnosi di dislessia in comorbilità con disortografia e/o discalculia/disgrafia), la maggior parte iscritti presso l’Università della Calabria, con un’età media di 21,10 anni, di cui il 54% femmine e il 46% maschi, che hanno richiesto una valutazione per aggiornamento o per sospetto DSA negli

anni accademici 2019-2024. Le diagnosi rispettavano i criteri di inclusione previsti dall'ICD-10 e le Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference (ISS, 2011; 2022).

Per esaminare i profili di dislessia in relazione alla gravità del disturbo, il campione è stato ulteriormente suddiviso in tre sottogruppi sulla base del punteggio di rapidità (sill/sec) ottenuto nella prova di lettura di brano:

1. Dislessia lieve (DL): studenti e studentesse con prestazioni tra la prima e la seconda deviazione standard inferiore (N=24).
2. Dislessia moderata (DM): studenti e studentesse con prestazioni tra la seconda e la terza deviazione standard inferiore (N=29).
3. Dislessia grave (DG): studenti e studentesse con prestazioni al di sotto della terza deviazione standard inferiore (N=19).

### **3.4 Analisi statistiche**

Le prestazioni ottenute dagli studenti e dalle studentesse con DSA nelle prove somministrate sono state confrontate con i dati normativi di riferimento riportati nella Batteria LSC-SUA, al fine di ricavare alcuni dati di carattere descrittivo e individuare eventuali punti di forza e di debolezza. In particolare, per ogni prova della Batteria LSC-SUA (Montesano et al., 2020), è stata calcolata la percentuale di studenti e studentesse con DSA che ha ottenuto una prestazione al di sotto di -1,5 deviazioni standard rispetto alla media o inferiore al 15° percentile<sup>1</sup>. Inoltre, per confrontare le prestazioni ottenute dai tre sottogruppi nelle prove della Batteria LSC-SUA, sono stati effettuati sia test parametrici (MANOVA Multivariate Analysis of variance), sia test non parametrici (test di Kruskal-Wallis) per le variabili con distribuzione non gaussiana.

## **4. Risultati**

### **4.1 Analisi qualitativa della prestazione**

Le prestazioni degli studenti e delle studentesse con dislessia nelle prove di lettura della Batteria LSC-SUA sono state confrontate con i dati normativi di riferimento. In particolare, è stata calcolata la percentuale di studenti e studentesse che ottiene una prestazione nella norma, ai limiti inferiori di essa o al di sotto della norma.

Nella Figura 1, osserviamo che nella prova di lettura di brano, la maggior parte degli studenti e delle studentesse con dislessia (l'81%) ottiene un punteggio rapidità che si colloca al di sotto di -1,5 deviazioni standard dalla media. In dettaglio, il 67% del campione ottiene un punteggio inferiore a -2 deviazioni standard dalla media, mentre il 14% ottiene un punteggio compreso tra -2 e -1,5 deviazioni standard dalla media. Il 13% rientra in una fascia borderline, con una prestazione inferiore alla norma (punteggio compreso tra -1,5 e -1 deviazioni standard), mentre solo il 6% ha una prestazione nella norma.

---

<sup>1</sup> Come indicato dalla *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento* (ISS-SNLG, 2022) e come riportato dal DSM-5 (APA, 2013), nel caso di adulti con disturbo specifico di apprendimento è necessario considerare situazioni di confine, come punteggi a test standardizzati che si collocano a -1.5 deviazioni standard rispetto alla media o tra il 5° e il 15° percentile



Nella prova di lettura di parole, l'86% del campione ottiene un punteggio rapidità inferiore a -1,5 deviazioni standard dalla media. In particolare, il 64% ottiene un punteggio inferiore a -2 deviazioni standard dalla media, mentre il 22% ottiene un punteggio compreso tra -2 e -1,5 deviazioni standard dalla media. Il 10% rientra in una fascia borderline e il 4% ha una prestazione nella norma.

Nella prova di lettura di non parole, il 60% del campione ottiene un punteggio rapidità inferiore a -1,5 deviazioni standard dalla media (35% < -2 deviazioni standard dalla media e 25% compreso tra -2 e -1,5 deviazioni standard dalla media). Il 29% ottiene un punteggio che rientra, invece, in una fascia borderline, con una prestazione inferiore alla norma ma non patologica, mentre l'11% ha una prestazione nella norma.

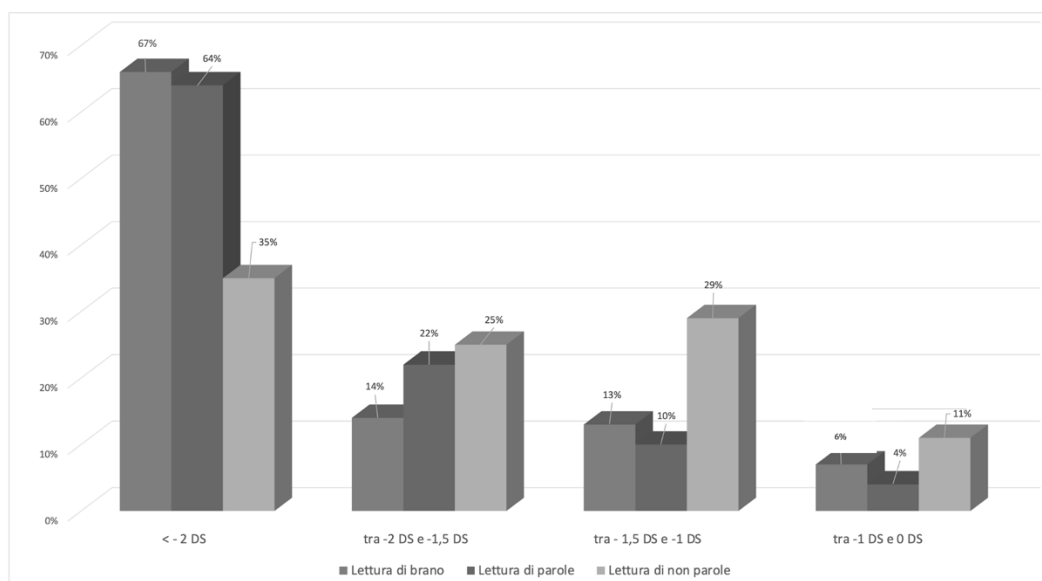


Figura 1. Prestazione ottenuta dagli studenti e dalle studentesse con diagnosi di dislessia nelle prove di lettura per il parametro rapidità.

Per quanto riguarda il parametro accuratezza, come possiamo osservare nella Figura 2, nella prova di lettura di brano la maggior parte del campione (il 65%) ottiene un punteggio inferiore al 5° percentile, il 21% ottiene un punteggio compreso tra il 5° e il 15° percentile, e solo il 14% ottiene un punteggio che si colloca in una fascia sufficiente (> al 15° percentile).

Nella prova di lettura di parole, il 40% del campione ottiene un punteggio inferiore al 5° percentile, il 33% un punteggio compreso tra il 5° e il 15° percentile, mentre il 27% ottiene un punteggio che si colloca in una fascia sufficiente (> al 15° percentile).

Nella prova di lettura di non parole, un punteggio inferiore al 5° percentile si osserva nel 32% del campione, un punteggio compreso tra il 5° e il 15° nel 30%, mentre il 38% ottiene una prestazione adeguata (> al 15° percentile).

È stata, inoltre, analizzata la prestazione degli studenti e delle studentesse con dislessia nella prova di decisione lessicale in soppressione articolatoria. Come si può osservare nella Figura 2, solo il 3% ottiene un punteggio sufficiente (> al 15° percentile), mentre il 97% del campione con dislessia ottiene un punteggio che rientra in una fascia critica. In dettaglio, il 67% del campione ottiene un punteggio

inferiore al 5° percentile e il 30% un punteggio compreso tra il 5° e il 15° percentile. Per quanto riguarda, invece, la prova di comprensione del testo scritto, come possiamo osservare dalla Figura 2, il 61% degli studenti e delle studentesse con dislessia ottiene una prestazione non adeguata (il 36% inferiore al 5° percentile e il 25% compreso tra il 5° e il 15° percentile), mentre solo il 39% una prestazione adeguata, ovvero superiore al 15° percentile.

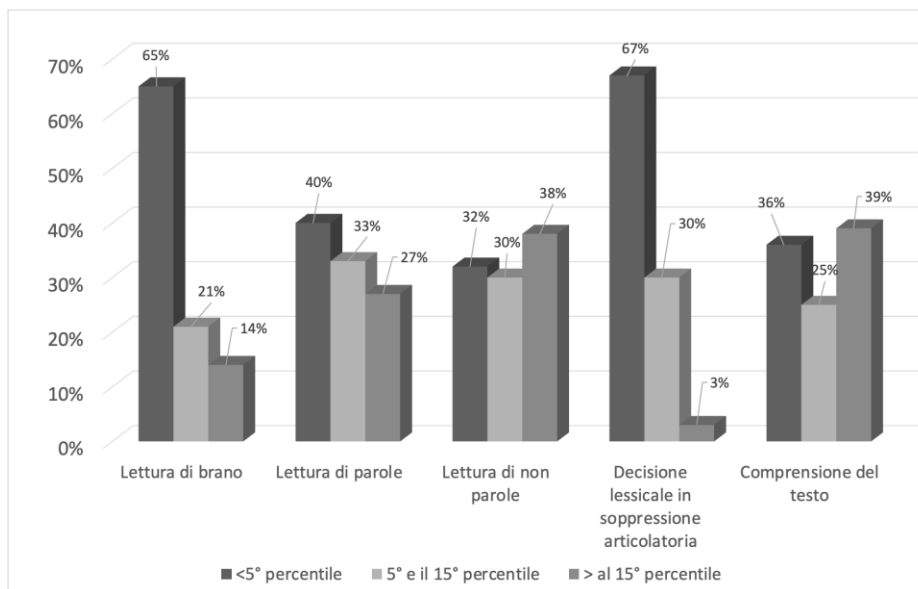


Figura 2. Prestazione ottenuta dagli studenti e dalle studentesse con diagnosi di dislessia nelle prove di lettura per il parametro accuratezza e nella prova di comprensione del testo.

Per quanto riguarda la componente ortografica della scrittura, come possiamo osservare nella Figura 3, la maggior parte del campione ottiene una prestazione non adeguata. In particolare, nella prova di dettato di parole in condizione di soppressione articolatoria, la maggior parte del campione ottiene un punteggio inferiore al 5° percentile.



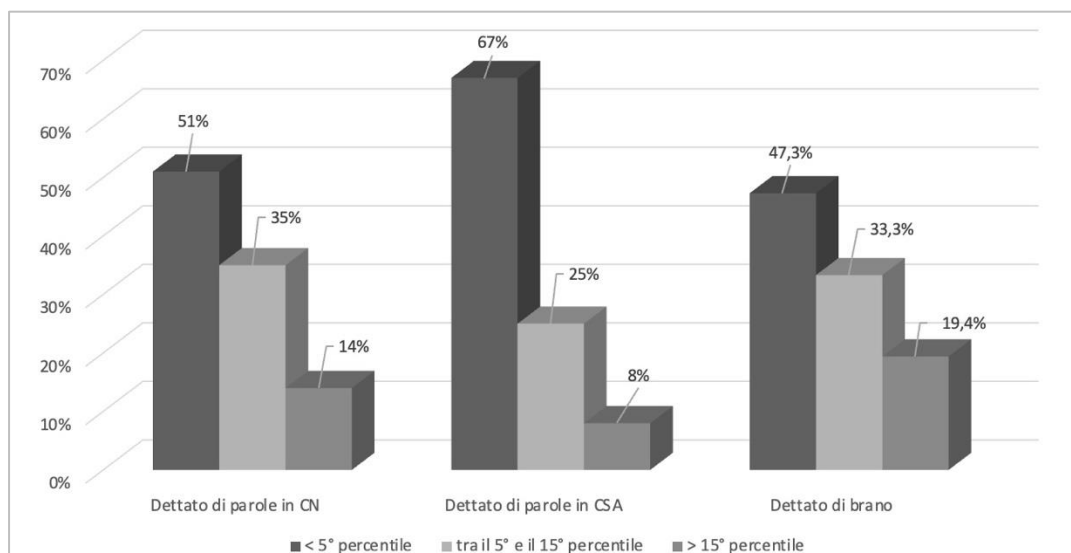


Figura 3. Prestazione ottenuta dagli studenti e dalle studentesse con diagnosi di dislessia nelle prove di dettato.

Per quanto riguarda la tipologia di errori commessi, dall’analisi qualitativa della prestazione ottenuta nella prova di dettato di brano si osserva che gli errori più frequenti sono quelli fonologici, seguiti dagli errori non fonologici e, infine, dagli errori di accento e doppie (Figura 4).

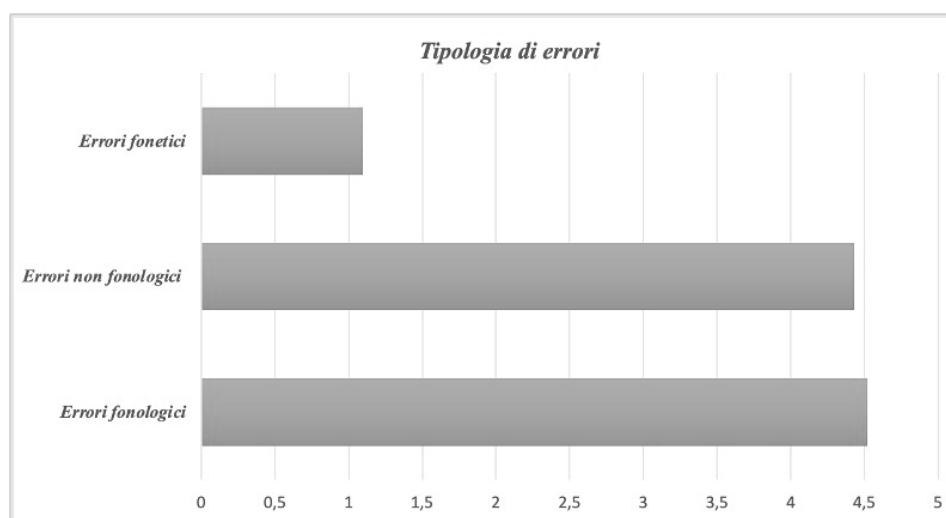


Figura 4. Tipologia di errori commessi nella prova di dettato di brano

#### 4.2 Profili di dislessia in base alla gravità del disturbo

Il campione dello studio è stato suddiviso in tre sottogruppi in base alla gravità del disturbo. Le prestazioni ottenute dai tre sottogruppi nelle prove della Batteria LSC-SUA sono state, quindi, confrontate attraverso test parametrici (MANOVA Multivariate Analysis of variance) e non parametrici (test di Kruskal-Wallis). Nello specifico, per quanto riguarda il parametro rapidità (Figura 5), ovvero velocità di lettura in sill/sec, il gruppo con dislessia grave ottiene una prestazione significativamente inferiore, sia nella prova di lettura di parole sia nella prova di lettura di non parole, rispetto agli altri due gruppi (lettura di parole  $F_{(2,71)} = 56.38, p < .001, \eta^2 = .62$ ; test Post-hoc di Bonferroni  $DG < DM < DL, p < .001$ ; lettura di non parole  $F_{(2,71)} = 29.39, p = < .001, \eta^2 = .46$ ; test

Post-hoc di Bonferroni  $DG < DM < DL$   $p < .001$ ). Relativamente, invece, al parametro accuratezza (Figura 6), non emergono differenze statisticamente significative tra i tre gruppi nella prova di lettura di parole (test di Kruskal-Wallis  $(2) = 3.110$ ,  $p = .211$ ) e nella prova di lettura di non parole (test di Kruskal-Wallis  $(2) = 5.914$ ;  $p = .052$ ). Differenze significative emergono solo nella prova di lettura di brano (test di Kruskal-Wallis  $(2) = 13.574$ ,  $p = .001$ ), con un maggior numero di errori nel gruppo con dislessia grave rispetto a quello con dislessia moderata (test Post-hoc di Bonferroni  $DG > DM$   $p = .012$ ) e con dislessia lieve (test Post-hoc di Bonferroni  $DG > DL$   $p < .001$ ). Non emergono differenze statisticamente significative, invece, tra il gruppo con dislessia moderata e quello con dislessia lieve per quanto riguarda il numero di errori commessi nella prova di lettura di brano (test Post-hoc di Bonferroni  $p = .164$ ).

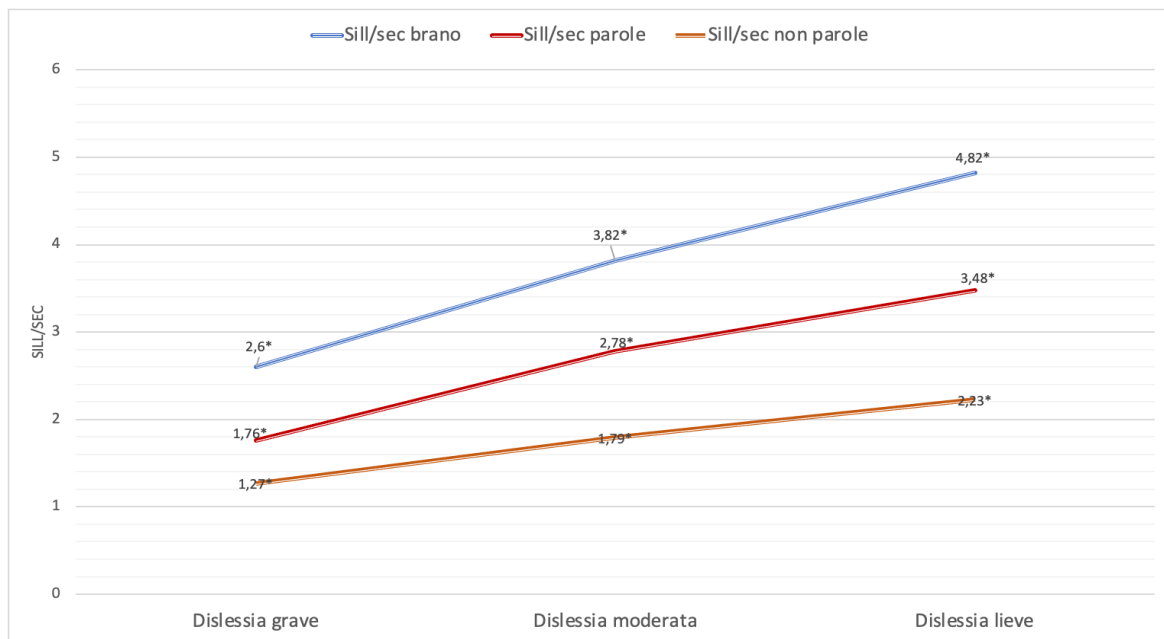


Figura 5. Parametro rapidità prove di lettura di brano, parole e non parole nei tre sottogruppi (\*indica la significatività statistica).

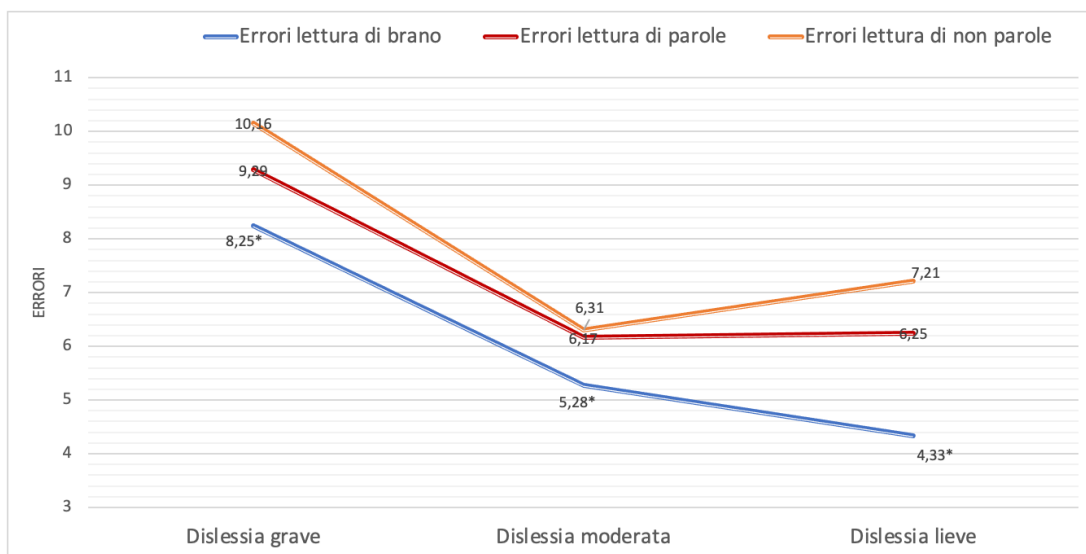


Figura 6. Parametro accuratezza prove di lettura di brano, parole, non parole nei tre sottogruppi (\*indica la

*significatività statistica).*

È stata, inoltre, analizzata la prestazione ottenuta nella prova di decisione lessicale in soppressione articolatoria. Come possiamo osservare nella Figura 7, per quanto riguarda il parametro “punteggio corretto”, il gruppo di studenti e studentesse con dislessia grave ottiene un punteggio significativamente inferiore rispetto agli studenti e alle studentesse con dislessia moderata e lieve (test di Kruskal-Wallis<sub>(2)</sub> = 18.413,  $p < .001$ , test Post-hoc di Bonferroni  $DG < DM$   $p = .004$  e  $DG < DL$   $p < .001$ ), mentre non emerge nessuna differenza statisticamente significativa tra il gruppo con dislessia moderata e il gruppo con dislessia lieve (test Post-hoc di Bonferroni  $p = .078$ ).

È stata, infine, analizzata anche la prestazione ottenuta dagli studenti e dalle studentesse con dislessia grave, moderata e lieve nella prova di comprensione del testo. Dal confronto, effettuato attraverso il test non parametrico di Kruskal-Wallis, non emergono differenze statisticamente significative tra i tre gruppi (test di Kruskal-Wallis<sub>(2)</sub> = 5.477,  $p = .065$ ; Figura 8).

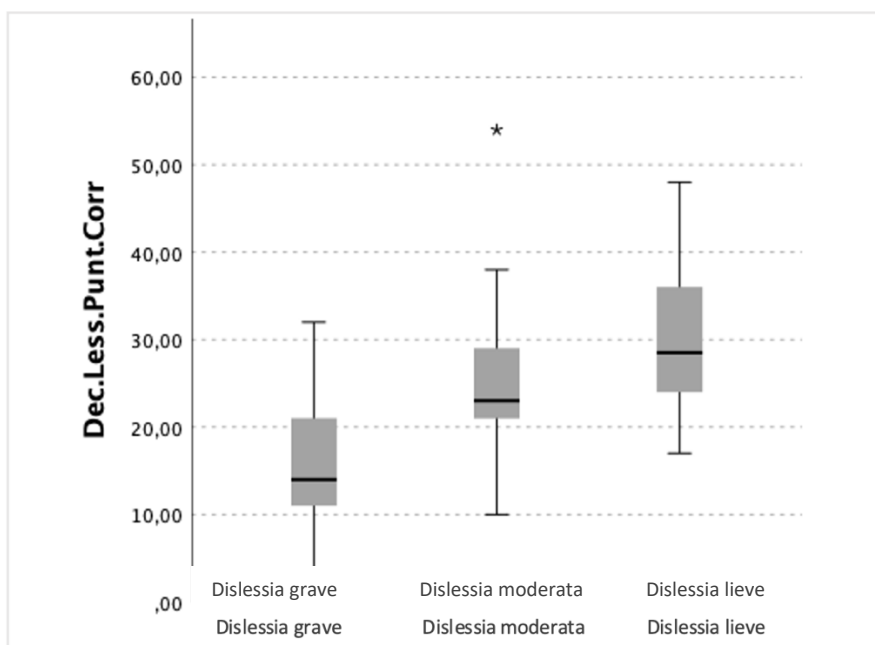


Figura 7. Prestazione ottenuta nella prova di decisione lessicale, parametro punteggio corretto (\*  $p < .001$ )

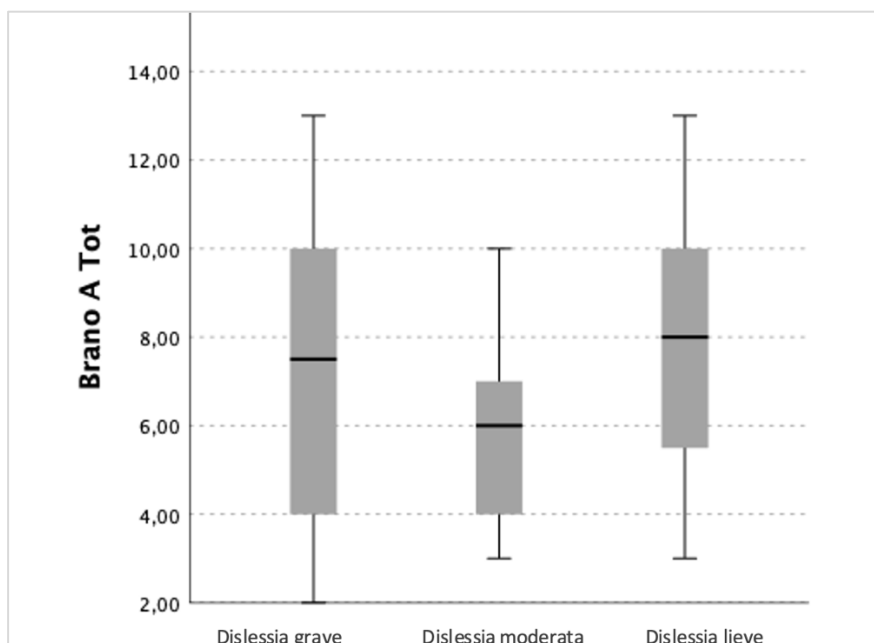


Figura 8. Prestazione ottenuta nella prova comprensione del testo "Brano A".

## 5. Discussioni e conclusioni

L'obiettivo del presente studio è stato quello di analizzare il profilo funzionale di un gruppo di studenti e studentesse universitari con dislessia.

I risultati ottenuti hanno messo in evidenza la presenza di difficoltà dovute alla mancata automatizzazione delle abilità strumentali anche in età adulta: le studentesse e gli studenti universitari con DSA continuano a presentare anche in questa fascia di età una lettura e una scrittura più lente e inaccurate. Questi risultati trovano conferma nella letteratura scientifica internazionale (Shaywitz et al., 1999; Hatcher et al., 2002; Reis et al., 2020), che ha messo in evidenza anche in questa fascia d'età la presenza di deficit a carico delle abilità di lettura e scrittura. Possiamo, quindi, affermare, che, indipendentemente dalle caratteristiche della lingua di appartenenza, le difficoltà di apprendimento continuano a essere presenti anche in età adulta.

Analizzando nello specifico la prestazione ottenuta dal campione di studenti e studentesse con dislessia, osserviamo che il permanere delle difficoltà di lettura interessa sia la rapidità sia l'accuratezza. Come dimostrato, tuttavia, dallo studio di Re e colleghi (2011) e dalla meta-analisi condotta da Reis e colleghi (2020), anche in questa fascia d'età, è la rapidità più che l'accuratezza a essere deficitaria. In particolare, il deficit a carico della componente di rapidità consente di distinguere non solo tra studenti con dislessia e normolettori, ma anche tra i vari livelli di gravità del disturbo. Come emerso dai nostri risultati, gli studenti e le studentesse con dislessia lieve, moderata e grave si differenziano per la presenza di una lettura progressivamente più lenta e faticosa in tutte le prove di lettura, mentre l'accuratezza, seppur deficitaria, non discrimina significativamente fra i tre gruppi. Come riportato da Hatcher e colleghi (2002), il disturbo, tuttavia, sembra non compensarsi pienamente anche nelle forme di minore gravità, in quanto permane la necessità di usufruire di tempi più lunghi per affrontare compiti di lettura e scrittura più o meno specifici. Queste considerazioni trovano conferma anche nei risultati ottenuti nel presente studio: la quasi totalità (il 97%) degli

studenti e delle studentesse con dislessia non riesce, infatti, a raggiungere una prestazione sufficiente nella prova di decisione lessicale in soppressione articolatoria. L'analisi descrittiva della prestazione ottenuta dagli studenti e dalle studentesse con diagnosi di dislessia ha messo, inoltre, in evidenza che la maggior parte del campione presenta una prestazione deficitaria nella prova di lettura di brano, sia per quanto riguarda il parametro rapidità (il 67% ottiene una prestazione inferiore a - 2DS dalla media), sia per quello di accuratezza (il 65% ottiene una prestazione inferiore al 5° percentile). Questo dato può essere spiegato analizzando le caratteristiche della prova somministrata, la quale contiene al suo interno parole a bassa frequenza o lessico specialistico. In particolare, il testo proposto per la prova di lettura di brano, denominato dagli autori "Floripa", risulta costituito da periodi complessi dal punto di vista lessicale e morfosintattico, e da termini rari o presumibilmente sconosciuti al lettore. È possibile, pertanto, ipotizzare che la complessità contenutistica, morfosintattica e lessicale del materiale proposto possa influenzare in maniera significativa i tempi di lettura degli studenti e delle studentesse con dislessia, poiché richiede necessariamente l'uso di processi sub-lessicali. Come dimostrato in altri studi condotti in letteratura (Bindelli et al., 2009; Reis et al., 2020), la presenza di parole a bassa frequenza o di lessico specialistico sembra essere la principale causa delle difficoltà di lettura incontrate dagli adulti con dislessia. I risultati ottenuti nel presente studio consentono, quindi, di confermare quanto già affermato da Bindelli e colleghi (2009), secondo cui le difficoltà negli accessi fonologici emergono significativamente quando è elevata la complessità contenutistica e linguistica del brano. In questi casi, l'attenzione necessaria per la decodifica della singola parola, procedura che nei normolettori è completamente automatizzata, deve essere distribuita su altri elementi contestuali.

Le difficoltà che gli studenti e le studentesse con dislessia incontrano nella lettura di testi con diversa complessità contenutistica, morfosintattica e lessicale consentono di spiegare anche le loro basse prestazioni nei compiti di comprensione del testo. La maggior parte del campione con dislessia ottiene, infatti, una prestazione deficitaria nella prova di comprensione del testo, anche se in misura più lieve rispetto alla velocità e all'accuratezza della decodifica. Questo risultato trova conferma in diverse ricerche condotte a livello internazionale, che hanno osservato negli adulti con dislessia prestazioni significativamente inferiori ai controlli nei compiti di comprensione del testo scritto, specialmente nei compiti che richiedono processi inferenziali o di analisi sintattica (Reis et al., 2020; ISS, 2022). Tenendo conto di questi risultati, può essere particolarmente utile, nella preparazione di materiale didattico accessibile, evitare periodi lunghi e complessi, con frasi subordinate e sintatticamente complesse, e preferire frasi semplici e brevi. Alla luce di queste considerazioni, la sintesi vocale rappresenta uno strumento essenziale per gli studenti e le studentesse con dislessia, poiché facilita notevolmente la comprensione del materiale didattico scritto, permettendo agli studenti di concentrarsi maggiormente sulla comprensione del contenuto piuttosto che sulla decodifica delle parole. In particolare, come evidenziato da Bindelli e colleghi (2009), la sintesi vocale ha una grande efficacia come strumento di "prima lettura", poiché la conoscenza del contenuto concettuale e linguistico consente agli studenti e alle studentesse di ridurre significativamente le operazioni di controllo lessicale, che altrimenti sarebbero necessarie durante una prima lettura del testo. La sintesi vocale, nello specifico, potrebbe essere impiegata in una prima fase di lettura rapida e generale del materiale, permettendo agli studenti di crearsi più facilmente e velocemente un'idea del contenuto di un testo previsto per un esame, che successivamente dovrà essere affrontato in modo più approfondito (Zamperlin et al., 2024).

La maggior parte degli studenti e delle studentesse continua, inoltre, a presentare difficoltà anche nella componente ortografica della scrittura. In particolare, l'analisi qualitativa degli errori evidenzia negli studenti e nelle studentesse con DSA la presenza di un maggior numero di errori ortografici, prevalentemente di tipo fonologico e non fonologico. Queste difficoltà emergono soprattutto in condizione di soppressione articolatoria, ovvero quando al soggetto viene chiesto di svolgere contemporaneamente un altro compito. Tale risultato suggerisce come, in situazioni controllate, la maggior parte degli studenti e studentesse con DSA riesca a compensare le proprie debolezze, ma, quando è necessario ricorrere a una totale automatizzazione, le difficoltà riemergono, confermando i risultati ottenuti da Re e colleghi (2011). Sulla base di queste considerazioni, l'uso di strumenti compensativi, come i software per la stesura di testi, può risultare particolarmente utile. Programmi come Microsoft Word, per esempio, consentono di scrivere e rileggere i contenuti prodotti senza particolari difficoltà e, grazie al correttore ortografico automatico, permettono di individuare eventuali errori che lo studente può commettere a causa della mancata automatizzazione dell'abilità ortografica di scrittura.

In conclusione, il nostro contributo ha messo in luce le continue difficoltà affrontate dalle studentesse e dagli studenti universitari con dislessia, specialmente in termini di rapidità e accuratezza nella lettura e nella scrittura. Anche in questa fascia d'età, si osserva una lettura lenta e inaccurata, soprattutto in presenza di parole a bassa frequenza o lessico specialistico che richiedono l'utilizzo di processi sub-lessicali, e nella componente ortografica della scrittura. Pertanto, risulta fondamentale implementare strategie didattiche e interventi mirati che possano fornire un adeguato supporto agli studenti e alle studentesse con DSA anche nel contesto universitario. Queste strategie dovrebbero includere l'adattamento dei materiali didattici, l'utilizzo di software di lettura e scrittura, di mappe concettuali, schemi, nonché l'implementazione di metodologie d'insegnamento personalizzate. A tal proposito, l'approccio UDL (Universal Design for Learning), offre un "supporto prezioso" per promuovere anche in ambito universitario una didattica aperta e flessibile, che sia in grado di considerare le diverse caratteristiche di apprendimento degli studenti e delle studentesse e di favorire il loro successo formativo (Cottini, 2017). Questo richiede, tuttavia, un ripensamento delle modalità e delle strategie didattiche messe in atto all'interno degli atenei, spesso legate a modelli tradizionali, come la lezione frontale (de Anna & Covelli, 2018; de Anna et al., 2017).

Risulta evidente, infine, come sia sempre più necessario promuovere anche in ambito universitario azioni di sensibilizzazione e valorizzazione delle buone pratiche per favorire il successo formativo di tutti gli studenti e di tutte le studentesse, assicurando loro pari opportunità nel percorso universitario. Solo attraverso un impegno collettivo e una maggiore consapevolezza delle sfide affrontate dai giovani con dislessia sarà possibile creare un ambiente universitario veramente inclusivo.

### **Riferimenti bibliografici:**

- ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2022). *Gli studenti con Disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*.
- 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.
- Bindelli, D., De Pretis, D., Fasola, A., Folisi, K., Marzorati, D., Profumo, E., Serafino, R., & Torcellini, F. (2009). La comorbilità tra dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia nella scuola



- secondaria di secondo grado. *Dislessia*, 6, 59-76.
- Bochicchio, S., Ghidoni, E., & Stella, G. (2018). I disturbi specifici dell'apprendimento nel contesto lavorativo: una rassegna. *Dislessia*, 15(2), 173–194.
- Callens, M., Tops, W., Stevens, M., & Brysbaert, M. (2014). An exploratory factor analysis of the cognitive functioning of first-year bachelor students with dyslexia. *Annals of dyslexia*, 64(1), 91-119.
- Cappa, C. & Giulivi, S. (2012). *Dyslexia across Europe*.  
[http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP\\_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/3-EN-modulo-2014ov.pdf](http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/3-EN-modulo-2014ov.pdf)
- Cornoldi, C., Rivella, C., Montesano, L., & Toffalini, E. (2022). Difficulties of young adults with dyslexia in reading and writing numbers. *Journal of Learning Disabilities*, 55(4), 338–348.
- Cornoldi, C., Pra Baldi, A., & Friso, G. (2010). *Prove MT Avanzate di Lettura e Matematica 2 per il biennio della scuola superiore di II grado*. Firenze: Giunti O.S.
- Cottini, L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica* (pp. 1-435). Carocci.
- de Anna L. & Covelli A. (2018). Inclusive didactics at the university: Innovation and training success of students with special educational needs. *Form@re*, 18(1), 333-345.
- de Anna, L., Pepino, A., Fanucci, L., Petretto, D., Fulcheri, M., Garofolo, I., Corona, E., Di Lorenzo, G., & Andretti, A. (2017). *Documento di sintesi conclusivo del lavoro svolto dal gruppo miglioramento della qualità della didattica inclusiva*.
- DZHW- German Centre for Higher Education Research and Science Studies (Ed.) (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent VII 2018-2021/Synopsis of Indicators*.
- Fulgeri, G. M., Ghidoni, E., Morlini, I., & Stella, G. (2014). La percezione della dislessia. *Dislessia*, 11(1), 45–73.
- Gaggioli, C., Sini, B., & Zanobini, M. (2022). Studenti universitari con DSA: tra bisogni emergenti e servizi di ateneo. In G. Aquino, I. C. Mammarella, A. Trentin & L. Ventriglia (eds.), *La gestione dei DSA dalla Legge 170/2010 alla Linea Guida ISS 2022. Libro Bianco su dieci anni di applicazione della normativa* (pp. 122-133). Trento: Erickson.
- Hatcher, J., Snowling, M.J., & Griffiths, Y.M. (2002), Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 119-133.
- ISS – Istituto Superiore di Sanità (2011). *Disturbi specifici dell'apprendimento*. Consensus Conference, Roma, 6-7 dicembre 2010.
- ISS – Istituto Superiore di Sanità (2022). *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Retrieved from: [https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2022/03/LG-389-AIP\\_DSA.pdf](https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2022/03/LG-389-AIP_DSA.pdf)
- Lami, L., Palmieri, A., Solimando, M.C., & Pizzoli, C. (2008). Evoluzione del profilo di lettura nella dislessia. Studio longitudinale su un gruppo di dislessici divenuti giovani adulti. *Dislessia*, 5, 7–17.
- Lombardi, A., Murray, C., & Kowitt, J. (2016). Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(1), 1–13.
- MI-DGSIS Ministero dell'Istruzione - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica (2022). *I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2019/2020 2020/2021*
- Montesano, L., Valenti, A., & Cornoldi, C. (eds.). (2020). *LSC-SUA, prove di lettura, comprensione del testo, scrittura e calcolo, Batteria per la valutazione dei DSA e altri disturbi in studenti universitari e adulti*. Trento: Erickson.

- Montesano, L., & Valenti, A. (2018). SLD: promoting continuity between School and University education. Results of a screening program in Calabria. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], 18(1), 192–106.
- Pavone, M. (2017). Diritto allo studio e inclusione di studenti con disabilità e con DSA in università. In R. Sante de Pol & C. Coggi (eds.), *La Scuola e l'Università tra passato e presente. Volume in onore del Prof. Giorgio Chiosso* (pp. 241-255). Milano: FrancoAngeli.
- Reis, A., Araújo, S., Morais, I.S., & Faisca, L. (2020). Reading and reading-related skills in adults with dyslexia from different orthographic systems: a review and meta-analysis. *Annals of dyslexia*, 70(3), 339–368.
- Shaywitz, S.E., Fletcher, J. M., Holahan, J.M., Shneider, A.E., Marchione, K.E., Stuebing, K. K., ... & Shaywitz, B.A. (1999). Persistence of dyslexia: The Connecticut longitudinal study at adolescence. *Pediatrics*, 104(6), 1351-1359.
- Swanson, H.L., & Hsieh, C.J. (2009). Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the literature. *Review of Educational Research*, 79(4), 1362-1390.
- Re, A. M., Tressoldi, P.E., Cornoldi, C., & Lucangeli, D. (2011). Which tasks best discriminate between dyslexic university students and controls in a transparent language? *Dyslexia*, 17(3), 227-241.
- Reis, A., Araújo, S., Morais, I.S., & Faisca, L. (2020). Reading and reading-related skills in adults with dyslexia from different orthographic systems: a review and meta-analysis. *Annals of dyslexia*, 70(3), 339-368.
- Tressoldi, P., Cornoldi, C., & Re, A.M. (2012). *Batteria per la Valutazione delle Competenze Ortografiche nella Scuola dell'Obbligo (BVSCO)*. Firenze: Giunti.
- Wiseheart, R., & Altmann, L.J. (2018). Spoken sentence production in college students with dyslexia: Working memory and vocabulary effects. *International journal of language & communication disorders*, 53(2), 355-369.
- Zamperlin, C., Martino, M.G., Destro, P. Pizzigallo, E. (2024). Percorsi metacognitivi-strategici per studiare meglio all'università: peculiarità degli studenti con DSA. In B. Sini, R. Cavaglià e C. Tinti (a cura di) *DSA: percorsi inclusivi in università. Inquadramento teorico e implicazioni pratiche*. Franco Angeli.
- Zecchi-Orlandini, S., Zappaterra, T., & Campatelli, G. (2016). *Disturbi Specifici di Apprendimento all'Università. Accoglienza, orientamento e supporto alle prassi didattiche nell'Ateneo di Firenze*. Pisa: Edizioni ETS.