



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze Pedagogiche
A.A. 2024/2025

**TRA FATICA E RESILIENZA:
EMOZIONI E APPRENDIMENTO NEI DSA**

Relatrice: Prof.ssa Roberta Mineo

Laureanda: Serena Marsura



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze Pedagogiche
A.A. 2024/2025

**TRA FATICA E RESILIENZA:
EMOZIONI E APPRENDIMENTO NEI DSA**

Relatrice: Prof.ssa Roberta Mineo

Laureanda: Serena Marsura

INDICE

INTRODUZIONE.....	3
CAPITOLO 1	
EMOZIONI, APPRENDIMENTO E MODELLI TEORICI.....	5
1.1 Introduzione al concetto di emozione.....	5
1.2 Rassegna delle principali teorie delle emozioni.....	7
1.2.1 <i>La teoria periferica e la teoria centralista.....</i>	<i>7</i>
1.2.2 <i>Le teorie cognitive e le teorie dell'appraisal e della tendenza all'azione....</i>	<i>9</i>
1.2.3 <i>Le teorie psicoevolutioniste.....</i>	<i>12</i>
1.3 Il ruolo dell'emozione nel processo di apprendimento e le implicazioni per l'educazione.....	15
1.3.1 <i>Vygotskij.....</i>	<i>15</i>
1.3.2 <i>Piaget.....</i>	<i>17</i>
1.3.3 <i>Gardner.....</i>	<i>18</i>
1.3.4 <i>Goleman.....</i>	<i>20</i>
1.3.5 <i>Verso una nuova pedagogia delle emozioni.....</i>	<i>23</i>
CAPITOLO 2	
DSA: CARATTERISTICHE, NORMATIVE E CONTESTO EDUCATIVO.....	25
2.1 Definizione dei DSA e caratteristiche principali.....	25
2.1.1 <i>Differenze tra difficoltà e disturbo.....</i>	<i>27</i>
2.1.2 <i>La diagnosi.....</i>	<i>30</i>
2.1.3 <i>L'individuazione precoce e i comportamenti predittori.....</i>	<i>33</i>
2.1.4 <i>La valutazione.....</i>	<i>35</i>
2.2 Classificazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento.....	36
2.2.1 <i>Dislessia.....</i>	<i>38</i>
2.2.2 <i>Disortografia.....</i>	<i>41</i>
2.2.3 <i>Disgrafia.....</i>	<i>44</i>
2.2.4 <i>Discalculia.....</i>	<i>47</i>
2.2.5 <i>Possibili strategie attuabili da insegnanti e genitori.....</i>	<i>50</i>

2.3 Normative vigenti.....	52
CAPITOLO 3	
VISSUTI EMOTIVI DEGLI ALUNNI CON DSA E APPROCCI EDUCATIVI.....	57
3.1 Vissuti emotivi: frustrazione, stress, carico di lavoro, ritmo di apprendimento.	57
3.1.1 <i>Vissuti emotivi degli alunni con DSA.....</i>	<i>57</i>
3.1.2 <i>Carico cognitivo, stress e ansia nel percorso scolastico.....</i>	<i>59</i>
3.1.3 <i>Il ruolo della famiglia e della scuola nei vissuti emotivi.....</i>	<i>62</i>
3.2 Didattica inclusiva.....	64
3.2.1 <i>Misure dispensative e compensative.....</i>	<i>68</i>
3.2.2 <i>Il Piano Didattico Personalizzato.....</i>	<i>70</i>
3.3 Educazione alle emozioni e pratiche educative per supportare i bambini.....	73
CONCLUSIONI.....	80
BIBLIOGRAFIA.....	82
SITOGRAFIA.....	89
RIFERIMENTI NORMATIVI.....	91

INTRODUZIONE

Le emozioni rappresentano una componente centrale dell'esperienza umana, poiché intervengono, in modo diretto o indiretto, in ogni decisione, interazione e comportamento. Esse contribuiscono in maniera significativa al modo in cui gli individui interpretano la realtà e orientano le proprie risposte agli stimoli provenienti dall'ambiente. La capacità di riconoscere e regolare le emozioni risulta pertanto fondamentale per il benessere psicologico e per la qualità delle relazioni interpersonali, in quanto le emozioni orientano l'empatia e la possibilità di instaurare legami significativi con gli altri. Diverse teorie hanno cercato di spiegare le emozioni, dimostrando l'importanza del loro ruolo in ambito scolastico e, in particolare, sulla qualità dell'apprendimento degli alunni. L'intelligenza e i processi di apprendimento esprimono il loro massimo potenziale in presenza di stati emotivi positivi. Gli studenti, infatti, necessitano di un clima emotivo favorevole per mantenere l'attenzione sui compiti, affrontare l'errore come occasione di crescita e migliorare progressivamente il proprio percorso. Negli ultimi anni è progressivamente aumentata l'attenzione verso un modello educativo orientato all'equità e all'inclusione, finalizzato a garantire a ogni studente, indipendentemente dalle proprie peculiarità, la possibilità di esprimere il proprio potenziale e di partecipare in modo attivo alla vita scolastica e sociale. Le situazioni di difficoltà che possono emergere nel corso del percorso scolastico sono molteplici; tuttavia, il presente lavoro si concentra su una specifica categoria diagnostica, quella dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento che comprendono dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia, approfondendone le principali caratteristiche e il quadro normativo di riferimento. Per molti alunni con DSA, l'esperienza scolastica rappresenta una fonte significativa di frustrazione e stress: essi sperimentano frequentemente vissuti di confusione e sovraccarico, legati a richieste e ritmi di apprendimento non sempre adeguati alle loro specifiche difficoltà. In tale contesto, diventa centrale interrogarsi sulle misure dispensative e compensative previste e, soprattutto, sulle possibili strategie di educazione emotiva volte a sostenere questi studenti.

Il presente lavoro si propone, quindi, di analizzare il ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento, con particolare attenzione agli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, al fine di comprendere come la dimensione emotiva influenzi il vissuto scolastico e quali implicazioni educative possano orientare pratiche didattiche più inclusive. In particolare, la tesi intende mostrare come le emozioni non rappresentino un elemento accessorio dell'apprendimento, ma una dimensione strutturale che incide sull'attenzione, sulla motivazione e sulla costruzione dell'autostima, soprattutto nei percorsi scolastici degli alunni con DSA. A partire da questa prospettiva, il lavoro si interroga su come le difficoltà specifiche di apprendimento possano intrecciarsi con vissuti emotivi di frustrazione, ansia e demotivazione, influenzando l'esperienza scolastica complessiva. Ne deriva l'esigenza di riflettere sulle implicazioni educative di tale relazione, in vista di pratiche didattiche più consapevoli e inclusive.

L'obiettivo è offrire un contributo di riflessione sul rapporto tra emozioni e apprendimento, valorizzando il ruolo delle emozioni positive, capaci di ampliare i processi di pensiero e di azione, favorendo curiosità e creatività, in contrapposizione agli effetti inibenti delle emozioni negative.

CAPITOLO 1

EMOZIONI, APPRENDIMENTO E MODELLI TEORICI

1.1 Introduzione al concetto di emozione

La parola emozione può assumere diversi significati, ma comunemente viene riferita a sensazioni positive o negative, risultato di particolari situazioni (Carlson, 2014). In primis, risulta utile distinguerla da fenomeni simili dal punto di vista concettuale, come lo stato d'animo e l'umore che presentano una lunga durata, un'intensità bassa e non originano tendenze all'azione funzionali a un preciso intervento nel mondo esterno; il sentimento, più stabile e duraturo, si rivolge a qualcuno o qualcosa ben definito, è privo di una causa immediatamente percepibile e può influenzare eventi neutri; l'affetto, è un termine più ampio e generico che definisce lo stato affettivo dell'esperienza emotiva e ne definisce la valenza (positiva o negativa).

Le emozioni sono risposte complesse, intense e di breve durata, ad eventi rilevanti e sono caratterizzate da determinati vissuti soggettivi e da una reazione fisiologica. Esse trasmettono segnali che è importante saper riconoscere e interpretare, in quanto orientano l'individuo verso determinate modalità di azione. La gioia segnala la soddisfazione di un bisogno, mentre la rabbia emerge quando tale bisogno non trova risposta; la tristezza comunica una perdita, il disgusto indica repulsione o rifiuto, la paura si attiva in presenza di una minaccia e promuove comportamenti finalizzati alla protezione, mentre la sorpresa deriva da risposte nuove e inattese a un bisogno. Queste emozioni sono definite primarie, in quanto rappresentano le forme fondamentali dell'esperienza emotiva e possono essere paragonate ai colori primari, dalla cui combinazione si originano altre tonalità.

Dall'interazione tra le emozioni primarie scaturiscono emozioni più articolate e complesse che veicolano messaggi maggiormente elaborati e consentono una comprensione più approfondita del proprio stato di benessere o di malessere. Le emozioni, sia quelle positive che negative, sono fondamentali per l'essere umano poiché non solo favoriscono una maggiore comprensione del sé e degli altri, ma orientano

anche le azioni quotidiane. La parola *emozione* deriva dal verbo latino *moveo* che significa ‘muovere’; il prefisso “e” sta a indicare proprio la tendenza ad agire (Goleman, 2011). Le emozioni hanno un inizio, una durata e una fase di attenuazione, non sono mai neutre, in quanto si presentano sempre come piacevoli o spiacevoli e implicano una serie di modificazioni fisiologiche ed espressioni facciali e comportamentali (Marchioro, 2012). Sono processi complessi caratterizzati da almeno sei componenti innescate dalle circostanze descritte da certe relazioni individuo-ambiente (Atkinson & Hilgard’s 2011):

- valutazione cognitiva, ossia il significato attribuito all’evento;
- esperienza soggettiva, che rappresenta il nostro stato emotivo o il tono affettivo legato all’emozione;
- tendenza al pensiero e all’azione, ovvero l’urgenza di pensare o agire in determinati modi;
- modificazioni corporee interne, specialmente quelle del sistema nervoso autonomo;
- espressioni facciali, cioè le contrazioni dei muscoli del viso (guance, naso, labbra e sopracciglia) che permettono di comunicare qualcosa attraverso i cambiamenti delle espressioni;
- risposte alle emozioni, che riguardano il modo in cui affrontiamo le emozioni e come reagiamo a esse o alle situazioni che le scatenano.

La combinazione di queste sei componenti dà origine a un’emozione. Parallelamente alla componente fisiologica, risulta importante anche quella psicologica. Fino agli anni ‘70 le teorie sulle emozioni erano incentrate molto sull’aspetto fisiologico. Solo più tardi si iniziò a prestare attenzione anche alla componente psicologica, rilevando differenze di genere, ossia che le emozioni possono essere un mezzo attraverso cui uomini e donne si comportano nei modi appropriati rispetto al genere di appartenenza (Atkinson et al., 2011). In particolare, sono state individuate delle differenze nell’espressione delle emozioni e nella maniera di manifestarle: tristezza, paura e ansia sembrano più frequenti nelle donne che, probabilmente, regolano le loro emozioni per proteggere le relazioni; al contrario, rabbia, orgoglio e disprezzo sembrano caratterizzare maggiormente il versante maschile: gli uomini tendono a regolare le loro emozioni per mantenere il potere o dimostrarlo. Il legame tra genere e potere ha condotto alcuni esperti a pensare che le donne, a causa del loro status ritenuto

inferiore esprimano emozioni che è possibile definire “impotenti”, gli uomini, invece, esprimano emozioni definite “potenti” (Atkinson et al., 2011).

1.2 Rassegna delle principali teorie delle emozioni

Molti studiosi hanno elaborato modelli teorici volti a spiegare la natura, l’origine e le funzioni delle emozioni, proponendo prospettive differenti sul rapporto tra componenti fisiologiche, cognitive ed evolutive. La pluralità di tali contributi testimonia la complessità del fenomeno emotivo e rende necessaria una rassegna delle principali teorie che hanno cercato di interpretarlo, dalle prime formulazioni di tipo periferico e centralista, fino agli approcci cognitivi, valutativi e psicoevoluzionisti.

1.2.1 La teoria periferica e la teoria centralista

Il filosofo statunitense James e lo psicologo danese Lange propongono il modello periferico secondo il quale vi sono delle modificazioni psicofisiologiche causate da un evento esterno e la “presa di coscienza” (Marchioro, 2012) di questi cambiamenti coincide con l’emozione. Secondo il senso comune, viene percepito uno stimolo a cui segue l’emozione, accompagnata da manifestazioni a livello somatico; le emozioni costituiscono la causa dei movimenti corporei e si verificano prima di essi. I due autori (James, 1884) ribaltano questo modello andando contro ogni senso comune: il meccanismo sarebbe retroattivo: le emozioni vengono elaborate prima dalla periferia del nostro corpo (Sistema Nervoso Periferico) e poi passano alla sede centrale di comando (Sistema Nervoso Centrale). Ciò significa che le reazioni viscerali e neurovegetative, determinate dallo stimolo scatenante, sono avvertite dal soggetto e la percezione di tali modificazioni fisiologiche sarebbe alla base dell’esperienza emotiva. Emozioni diverse si provano in modi differenti e vi è dunque un particolare schema di attivazione del Sistema Nervoso Autonomo per ogni emozione. Questa teoria sostanzialmente afferma che l’emozione rappresenta la conseguenza e non la causa dei cambiamenti fisiologici viscerali. Gli esempi riportati da James vengono interpretati nel senso che abbiamo paura perché tremiamo e non tremiamo perché abbiamo paura; siamo tristi perché piangiamo e non piangiamo perché siamo tristi. Dall’evento percepito si passa a quello emotivamente sentito. Lo stesso autore è ben consapevole dello stupore e delle obiezioni che la sua teoria può determinare e, dunque, analizza il contenuto di

un'emozione. Se, ipoteticamente, si eliminassero tutte le sensazioni che corrispondono a delle espressioni corporee, resterebbe ancora qualcosa nell'emozione analizzata?. È possibile concepire la paura senza alterazioni cardiache o respiratorie, senza pelle d'oca, o la rabbia senza la dilatazione delle narici, il rossore sul volto, l'agitazione? Rimarranno solo dei giudizi astratti sul fatto che un certo oggetto è pericoloso o spiacevole, non si può pensare l'emozione slegata dalla sua espressione corporea. James mette in luce il legame tra emozione come un determinato processo psichico, da una parte, e l'attivazione fisiologica o arousal e le risposte biologiche, dall'altra, sostenendo dunque che se non vi è attivazione fisiologica non c'è neppure emozione (Anolli, 2002).

La teoria periferica di James ottenne un notevole successo, ma molti psicologi non la condivisero e svilupparono altre definizioni e modelli per spiegare le emozioni. Secondo il fisiologo Walter Cannon i centri di attivazione, di controllo e di regolazione delle emozioni si trovano a livello centrale e non nella periferia, quindi i segnali nervosi che partono dal Sistema Nervoso Centrale riuscirebbero ad attivare le risposte espressivo-motorie e viscerali delle emozioni. Egli attribuisce un ruolo essenziale al talamo; per tale ragione, la sua teoria è detta anche talamica. Ne deriva, dunque, un ribaltamento dell'esempio di James: non si ha paura perché si fugge, ma si fugge perché si ha paura. Cannon, inoltre, indica alcuni argomenti per confutare la teoria periferica:

- "The same visceral changes occur in very different emotional states and in non-emotional states." (Cannon 1927, p.109): il grande ventaglio di emozioni e tutte le loro sfumature non possono trovare giustificazione nelle reazioni a livello del sistema nervoso autonomo poiché esse sono piuttosto indifferenziate; pertanto, cambiamenti fisiologici simili caratterizzano emozioni diverse fra loro. Inoltre, queste modificazioni, come la produzione di adrenalina, l'aumento del battito cardiaco e del ritmo respiratorio, si verificano anche in stati non emozionali.

- "Total separation of the viscera from the central nervous system does not alter nervous emotional behavior" (Cannon, 1927, p.108): attraverso alcuni esperimenti sugli animali, Cannon ha osservato che anche in seguito all'interruzione della comunicazione tra il sistema nervoso centrale e le viscere, non si registrano cambiamenti evidenti nel comportamento emotivo che continua a manifestarsi pressoché con la medesima intensità che c'era prima dell'operazione chirurgica.

- “The viscera are relatively insensitive structures.” e “Visceral changes are too slow to be a source of emotional feeling.” (Cannon, 1927, pp 111-112): si presenta una scarsa percezione del lavoro degli organi interni, pertanto i visceri potrebbero essere tagliati e lacerati senza che questo provochi disagio nel soggetto non anestetizzato. Peraltro, non sembra verosimile la teoria di James-Lange secondo la quale le reazioni fisiologiche autonome derivano dalle riverberazioni delle viscere. I tempi di reazione dei cambiamenti organici risultano troppo lunghi affinché possano causare gli stati emotivi.

- “Artificial induction of the visceral changes typical of strong emotions does not produce them.” (Cannon, 1927, p.113). Cannon espone un esperimento, condotto da Gregorio Marañon¹, nel quale veniva somministrata l’adrenalina ad alcune persone per capire quali fossero i loro vissuti. I soggetti riportarono di sentirsi ‘come se’ stessero provando un’emozione; quindi, i cambiamenti viscerali provocano sensazioni, ma non emozioni vere e proprie, come, invece, sostenuto dalla teoria di James-Lange.

1.2.2 Le teorie cognitive e le teorie dell’appraisal e della tendenza all’azione

Negli anni Sessanta, due psicologi della Columbia University, Stanley Schachter e Jerome Singer (1962), elaborarono una nuova teoria che integrava la teoria centrale e quella periferica. Si possono distinguere due elementi essenziali dell’emozione: l’attivazione fisiologica, detta *arousal*, e i processi cognitivi; non è sufficiente che siano semplicemente presenti, ma risulta necessaria una connessione fra i due. Le risposte fisiche indicano che sta accadendo qualcosa però esse sono comuni a molte emozioni diverse per cui questo stato di eccitazione non è definibile. Gli autori sostengono che l’individuo esamina il contesto fisico e sociale in cui si trova, effettua una valutazione cognitiva e attribuisce un’etichetta (paura, rabbia, tristezza ecc.) alla sensazione provata. Di fronte allo stato fisico ambiguo, è proprio il fattore cognitivo ad essere essenziale per determinare l’esperienza emozionale, tramite un processo di percezione e di attribuzione causale (Anolli, 2002); è per tale ragione che viene definita teoria cognitivo-attivazionale. Negli anni Ottanta si accende il dibattito tra cognizione ed emozione e

¹ Gregorio Marañon (1887-1960), fisiologo spagnolo, cerca di indurre artificialmente un certo stato emotivo attraverso l’adrenalina iniettata in alcuni soggetti umani. Cfr. Gregorio Marañon, Contribution à l’étude de l’action émotive de l’adrénaline, «Revue française d’endocrinologie», 1924, 2, pp. 301-325.

prendono piede le cosiddette teorie dell'*appraisal*², in base alle quali le emozioni derivano dalle modalità di valutazione e interpretazione degli stimoli ambientali da parte degli individui.

Frijda (1988) evidenzia che le emozioni non vengono attivate dall'evento in sé, ma derivano dal significato attribuito all'evento in base ai nostri scopi. Esse sono generate in risposta a situazioni che il soggetto valuta come significative. Le emozioni cambiano secondo i valori di riferimento o quando le situazioni sono considerate in maniera diversa; pertanto, la medesima situazione può essere valutata diversamente da due individui che risponderanno poi con emozioni differenti: un ostacolo può essere interpretato come un pericolo e generare paura oppure può essere visto come una sfida e provocare collera (Anolli, 2002). Le emozioni non sono meri stati soggettivi, bensì processi dinamici e intelligenti, risposte funzionali e adattive ed esprimono una "form of action tendency" (Frijda, 1988) che nasce da una valutazione cognitiva dell'evento; le differenze emozionali derivano dalla scelta del proprio programma di azione. Ad esempio, la gioia è un senso di piacere unito alla ricerca di contatto e all'apertura, la rabbia è dispiacere che induce ad agire per rimuovere o combattere la causa, la tristezza spinge al ritiro o alla ricerca di sostegno. Frijda afferma che le emozioni non sono risposte irrazionali o disordinate, ma seguono dei principi che consentono di comprenderne la logica interna; i meccanismi alla base di tali leggi non sono di natura volontaria. Di seguito vengono presentate le più rilevanti:

- legge del significato situazionale: "Emotions arise in response to the meaning structures of given situations; different emotions arise in response to different meaning structures." (Frijda, 1988). Le emozioni sorgono in risposta a eventi ritenuti importanti dall'individuo; eventi che soddisfano gli obiettivi della persona, o promettono di farlo, producono emozioni positive; al contrario, eventi che danneggiano o minacciano l'individuo conducono a emozioni negative. La stessa circostanza può generare emozioni differenti a seconda dei bisogni, degli scopi o delle aspettative personali.

- legge della realtà apparente: "Emotions are elicited by events appraised as real, and their intensity corresponds to the degree to which this is the case." (Frijda, 1988). Le emozioni sono provocate da ciò che è considerato reale sebbene di fatto non lo sia, così

² Il termine *appraisal* fu introdotto da Arnold M.B. (1960) e viene definito come un elemento che completa la percezione, permette di valutare in maniera immediata la presenza o assenza di un oggetto e ne possiamo diventare consapevoli solo a processo concluso (Anolli, 2002)

come per eventi reali che non vengono considerati seriamente. Dire a una persona che soffre di fobia dei ragni che questi animali sono innocui risulta del tutto inefficace nel momento in cui ne vede uno avvicinarsi, perché ciò che viene percepito ha un peso maggiore rispetto a ciò che si conosce. Allo stesso modo, se a qualcuno viene pestato un piede, questi prova rabbia anche nella consapevolezza che il gesto non è stato intenzionale, poiché l'esperienza emotiva prevale sulla conoscenza razionale. Gli stimoli sensoriali costituiscono importanti input al processo emozionale, ma anche quelli di natura immaginativa, come immagini o canzoni, svolgono un ruolo significativo: è la ragione per cui si generano emozioni, ad esempio, durante la visione di un film.

- legge dell'asimmetria edonistica: "Pleasure is always contingent upon change and disappears with continuous satisfaction. Pain may persist under persisting adverse conditions." (Frijda, 1988). Gli effetti emotivi degli eventi, sia positivi che negativi, tendono a svanire col passare del tempo, grazie a un processo di adattamento alle nuove situazioni: l'esperienza diventa familiare e l'intensità del piacere o dolore si attenua. Si riesce, quindi, a tornare a una situazione di equilibrio dopo eventi estremi e si cercano nuove fonti di stimolazione. Tuttavia, le vittorie non vengono vissute allo stesso modo in cui vengono patite le perdite; la gioia della libertà per coloro che hanno sofferto l'oppressione, non dura quanto la pena per l'oppressione: la prima, si esaurisce in un momento, la seconda, rimane presente ogni giorno. Nei casi in cui una situazione risulta particolarmente negativa e causa un alto livello di paura o ansia, la persona potrebbe anche non abituarsi mai a queste emozioni.

- legge della vicinanza: le emozioni tendono ad avere il controllo delle azioni e hanno la priorità assoluta. Una persona particolarmente arrabbiata, percepisce l'evento in maniera del tutto negativa. Qualcuno che agisce in maniera spregevole è spregevole e tale rimarrà. Anche le espressioni verbali tendono a rispecchiare questo carattere di absolutezza: ad esempio, 'potrei ucciderlo' o 'non posso vivere senza di lei'. Le emozioni non conoscono probabilità, solo certezza. Tale absolutezza caratterizza anche i comportamenti individuali, poiché la vicinanza, o la precedenza del controllo, rappresenta la peculiarità principale delle emozioni.

- legge del carico minimo e del massimo guadagno: "Whenever a situation can be viewed in alternative ways, a tendency exists to view it in a way that minimizes

negative emotional load.” e “to view it in a way that maximizes emotional gain.” (Frijda, 1988). Le strutture di significato possono essere scelte in modo da diminuire l'intensità emozionale, prevenire il verificarsi dell'emozione o far apparire gli eventi più tollerabili o più piacevoli. Per massimizzare il guadagno emotivo positivo si possono applicare dei meccanismi di difesa, come la razionalizzazione, la depersonalizzazione, la negazione.

In correlazione alla teoria cognitivo-attivazionale, la teoria dell'appraisal di Lazarus, sostiene che le esperienze emotive siano sempre il risultato di una valutazione cognitiva degli eventi responsabili del nostro stato. Secondo Lazarus, questa valutazione viene effettuata in maniera rapida o inconscia e i pensieri si basano su informazioni minime, ricorrendo anche a premesse irrazionali. L'autore individua due fasi principali del processo: la valutazione primaria, in cui il cervello stabilisce se l'evento è rilevante per il nostro benessere o per i nostri scopi personali. In base al modo in cui l'evento viene considerato, se come una minaccia o, al contrario, un'opportunità, possono essere attivate emozioni come la paura, la rabbia o la gioia. In seguito, nella valutazione secondaria, l'individuo riflette, anche in modo rapido e inconsapevole, sulle proprie risorse per fronteggiare la situazione; la percezione di avere o meno strumenti adeguati per affrontare l'evento può determinare la qualità e l'intensità dell'emozione stessa (Fazio, 2025). Lazarus pone particolare enfasi sul ruolo del coping, cioè delle strategie che mettiamo in atto per fronteggiare le situazioni emotivamente difficili.

1.2.3 Le teorie psicoevoluzioniste

Darwin è stato il primo autore a evidenziare quanto le emozioni siano importanti per la sopravvivenza dell'essere umano. Nel libro “L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali” del 1872 sosteneva che le espressioni emotive dell'essere umano avessero origine da manifestazioni analoghe presenti negli altri animali e che fossero innate, dal momento che le stesse modificazioni dei muscoli del volto esprimevano emozioni simili in individui provenienti da contesti socio-culturali differenti (Cattarinussi, 2006). Contemporaneamente alla diffusione delle teorie dell'appraisal, negli Stati Uniti si faceva strada la concezione psicoevoluzionistica delle emozioni ispirata alla teoria di Darwin, sostenendo che le emozioni sono fortemente legate alla realizzazione di scopi universali associati alla sopravvivenza della specie e

dell'individuo. Le emozioni vengono considerate categorie distinte e separate, processi precodificati, geneticamente predeterminati, non scomponibili e non modificabili. Insorgono rapidamente, hanno una breve durata e sarebbero degli accadimenti involontari che succedono nella vita dell'individuo, ma che non possono essere né scelti né regolati (Anolli, 2002).

Paul Ekman, dell'University of California di San Francisco, individuò un gruppo di sei principali emozioni: collera, disgusto, felicità, sorpresa, paura e tristezza; successivamente egli ampliò l'elenco delle emozioni di base e incluse anche disprezzo, vergogna, imbarazzo e orgoglio. La manifestazione delle espressioni emotive può variare a causa delle differenze culturali nelle regole di esibizione (*display rules*), ossia tecniche di gestione delle espressioni emotive facciali tra cui:

1. Genuinità: Esprimere le emozioni come vengono sentite realmente.
2. Accentuazione: Aumentare le espressioni emotive oltre ciò che si prova realmente.
3. Attenuazione: Ridurre o limitare le espressioni emotive.
4. Soppressione: Nascondere completamente le espressioni emotive.
5. Camuffamento: Esibire espressioni di un'emozione diversa da quella provata.
6. Simulazione: Recitare un'emozione che non si prova affatto. (Ribatti, 2023)

Tuttavia, le culture del mondo, anche quelle meno avanzate, riconoscono le espressioni facciali corrispondenti alle dimensioni emozionali; pertanto, esse sono da considerare universali e di origine biologica (Ekman, 1992). Anche Darwin sosteneva che già nei primati superiori si poteva rintracciare una certa mimica facciale simile a quella umana. Ekman ha poi evidenziato che il volto costituisce la parte più espressiva del corpo. I movimenti facciali non sono controllati dalla persona, ma sono essenziali per l'espressione dello stato emotivo, in funzione della quale alcuni gruppi muscolari del volto si contraggono contemporaneamente secondo un determinato modello. Se la persona è felice i movimenti saranno molto diversi da quelli che si verificheranno se, invece, è in preda alla paura. Uno dei suoi contributi più rilevanti è la creazione, insieme a Wallace V. Friesen, del Facial Action Coding System (FACS), un metodo di codifica sistematica delle espressioni facciali. I singoli movimenti che possono combinarsi tra loro in un'espressione facciale, si chiamano Action Unit (Unità d'Azione, AU) e riguardano un numero variabile di muscoli. In particolare, sono state individuate 44 AU

che connotano i cambiamenti visibili delle espressioni facciali; ad ogni AU viene attribuito un numero, un nome e ne sono descritti i livelli di intensità (Vitale, 2018).

Vi sono poi le emozioni secondarie come la vergogna, l'invidia, l'orgoglio che non risultano immediatamente evidenti rispetto a quelle primarie e che sarebbero più legate alla cultura e all'apprendimento. Lo psicologo Plutchik ha cercato di rappresentare visivamente la complessità delle emozioni umane utilizzando il modello della Ruota delle Emozioni: un cerchio diviso in spicchi, ognuno dei quali corrisponde a un'emozione primaria. La distribuzione non è casuale; infatti, nelle posizioni diametralmente opposte del cerchio sono collocate le emozioni considerate opposte, come gioia e tristezza. Le emozioni non sono statiche, ma possono oscillare tra poli opposti e, talvolta, sono ambivalenti e coinvolgono entrambe le polarità. Sono disposte lungo un continuum di intensità: ad esempio, un fastidio dovuto a un imprevisto, si manifesta con rabbia a bassa densità, mentre l'ira per un tradimento o un'ingiustizia costituisce rabbia alla massima intensità. La variazione di intensità è rappresentata dalla distanza dal centro: vicino al centro ci sono le emozioni primarie al loro grado più basso di intensità: ad esempio, la gioia potrebbe essere rappresentata da serenità e la rabbia da fastidio. Allontanandosi progressivamente dal centro, aumenta l'intensità delle emozioni che risultano più pure e riconoscibili: la rabbia diventa ira e la paura terrore. Questa rappresentazione grafica è utile a esplicitare meglio come un'emozione possa cambiare nel tempo attraverso le sue varie gradazioni e dovrebbe servire ad aumentare la consapevolezza della necessità di intervenire prima che un'emozione raggiunga un'intensità eccessiva. Poiché non c'è isolamento, ma influenza reciproca, Plutchik sostiene che dalla commistione di emozioni primarie derivano quelle più complesse, ossia le secondarie e terziarie; in particolare, sottolinea che risulta più probabile la combinazione di emozioni che nella ruota sono adiacenti. La vergogna risulterebbe, ad esempio, dalla mescolanza di tristezza, per aver commesso un errore e disgusto verso se stessi. Le combinazioni possono includere anche più di due emozioni, dando luogo a esperienze emotive caratterizzate da grande complessità e da sfumature a volte non definibili con un solo termine; è il caso della nostalgia che potrebbe includere la gioia del ricordo, la tristezza per la situazione non più presente e la paura del cambiamento e/o del passare del tempo (De Micco, 2025).

1.3 Il ruolo dell'emozione nel processo di apprendimento e le implicazioni per l'educazione

I sistemi educativi tradizionali hanno a lungo separato emozione e ragione, ma le neuroscienze dimostrano che l'apprendimento è un processo in cui la sfera emotiva e quella cognitiva sono profondamente integrate. Per anni l'istruzione si è focalizzata quasi esclusivamente sulla dimensione razionale, trattando la mente come un vaso vuoto da colmare di informazioni. Questo approccio ha trascurato l'evidenza che ragione ed emozione sono componenti inseparabili dell'esperienza umana, in costante dialogo tra loro.

1.3.1 Vygotskij

L'intuizione di Lev S. Vygotskij, psicologo sovietico del primo Novecento, capovolge la prospettiva sul rapporto tra pensiero ed emozione. Egli sosteneva che la cognizione non sia un processo puramente astratto, ma abbia origine in una matrice motivazionale fatta di passioni, bisogni e impulsi. È questo sostrato emotivo, quindi, a nutrire, indirizzare e dare senso a ogni pensiero. La teoria di Vygotskij rompe con il modello educativo tradizionale che voleva la mente come un meccanismo puramente logico. Quel modello, ancora oggi influente, considerava le emozioni un disturbo e cercava di isolarle dalla cognizione. Vygotskij ribalta questo paradigma, affermando che le emozioni non sono un'interferenza, bensì il fondamento costitutivo e generativo del pensiero. Evocando la "sfera delle tendenze attive e volitive", egli delinea la dimensione originaria della psiche dove pulsioni e volontà si fondono, costituendo la sorgente primaria dell'energia psichica. Da questa matrice scaturisce la vita del pensiero che da essa riceve slancio, direzione e significato. Come un fiume non può esistere senza una

sorgente, così la cognizione non può prescindere dalla sua base emotiva. Anche i ragionamenti più astratti rimangono fundamentalmente connessi a questo sostrato motivazionale (State of mind, 2015).

Tale prospettiva rovescia completamente l'idea che l'apprendimento sia un processo puramente intellettuale. Vygotskij invita a comprendere che quando uno studente affronta un nuovo argomento, non è solo la sua capacità logica a essere coinvolta, ma l'intero universo delle sue motivazioni affettive. L'interesse per un argomento, la curiosità verso un fenomeno, il desiderio di comprendere qualcosa che colpisce emotivamente, sono i veri motori del processo conoscitivo. L'apprendimento significativo si distingue dalla semplice acquisizione passiva di informazioni. Esso si realizza attraverso un processo di risonanza soggettiva, in cui i nuovi contenuti trovano un ancoraggio e una rielaborazione nel sistema di valori, esperienze ed emozioni del discente. Un ragazzo che si appassiona alla storia perché vi trova risposte alle sue domande o alla matematica perché ne ammira l'armonia logica, sta vivendo una vera esperienza di crescita. In questi casi, il sapere esterno incontra la motivazione interna, generando un pensiero vivo e trasformativo. Un pensiero sradicato dalle emozioni risulta sterile: è la differenza tra memorizzare e comprendere. Lo studente che si limita ad accumulare dati può ottenere buoni voti, ma la sua conoscenza rimane fragile. Senza radici nelle sue passioni, quelle nozioni sono destinate ad appassire, perché non diventano parte del suo mondo interiore. È da questa prospettiva che nasce una nuova visione della didattica: se il pensiero affonda le sue radici nell'emotività, allora l'educatore non può limitarsi a trasmettere informazioni a soggetti passivi. Il suo compito è più sottile: deve tessere fili invisibili tra il sapere e l'universo interiore di chi ascolta. Un'arte che richiede la sensibilità per cogliere non solo ciò che gli studenti dicono, ma soprattutto ciò che sentono e cercano. Nell'ottica vygotskijana, il docente è un facilitatore: il suo obiettivo non è riempire la mente, ma attivare le leve emotive e motivazionali che rendono l'apprendimento vivo (Ghiro, 2014). La sua didattica si avvale di strumenti come lo storytelling, le domande provocatorie, i problemi sfidanti, la valorizzazione dell'estetica, l'ancoraggio all'esperienza e la dimostrazione di una genuina curiosità intellettuale.

Educare la motivazione significa onorare l'unicità di ogni studente, la sua personale costellazione di emozioni, interessi e desideri. Non esiste un metodo

universale, ma risulta essenziale la capacità dell'insegnante di tessere una relazione educativa autentica che preveda un ascolto che superi le parole, la sensibilità per cogliere i messaggi silenziosi e la flessibilità per incontrare ogni giovane nel suo personale cammino. Questo approccio è basilare con chi manifesta resistenze perché, spesso, ciò che appare un limite cognitivo nasconde, in realtà, una ferita o un'interruzione nel dialogo tra emozione e apprendimento. Connettere le discipline agli interessi degli studenti si configura come un processo di attualizzazione che ne svela il significato profondo. L'obiettivo è accompagnare i giovani a riconoscere come quel sapere possa parlare alla loro esistenza, fornendo chiavi di lettura per l'esperienza e risposte ai loro personali interrogativi. La consapevolezza che la fisica interpreta fenomeni quotidiani, che la filosofia dà voce ai propri dilemmi interiori o che l'arte esprime sentimenti universali crea quel legame tra sfera cognitiva e motivazionale che Vygotskij identificava come essenziale per un apprendimento trasformativo.

Secondo la prospettiva di Vygotskij, educare significa relazionarsi con persone nella loro interezza, non con mere intelligenze astratte, poiché il pensiero appartiene sempre a un individuo con una sua storia, mosso da desideri, timori e valori. Un sistema formativo che trascura questa dimensione emotiva e motivazionale non solo si rivela inefficace, ma contraddice anche la natura profonda di come l'uomo conosce e impara (Toto,2021).

1.3.2 Piaget

Il lavoro di Jean Piaget, fondatore dell'epistemologia genetica e pilastro della psicologia evolutiva, delinea una prospettiva profondamente significativa e complementare riguardo all'intreccio tra sfera affettiva e processi cognitivi. Le sue ricerche rivelano che affettività e cognizione si sviluppano in parallelo fin dalla nascita, evolvendosi come due facce della stessa medaglia in un dialogo costante e reciproco. L'opera fondamentale di Piaget, "La nascita dell'intelligenza nel fanciullo", sistematizza con precisione scientifica questo principio: affettività e cognizione costituiscono due aspetti complementari e inseparabili di qualsiasi condotta (State of mind, 2016).

L'affettività fornisce la motivazione e l'energia che muovono all'azione, mentre la cognizione offre le strategie e gli strumenti per raggiungere lo scopo. Tuttavia, Piaget sostiene che sia impossibile separare un atto puramente razionale da uno puramente

emotivo, perché in ogni azione, concreta o relazionale, queste due dimensioni si implicano a vicenda in modo inevitabile. La prospettiva di Piaget costituisce una decisa frattura con l'eredità cartesiana che aveva operato una netta dicotomia tra *res cogitans* e *res extensa*, tra ragione e passione. Egli rivela l'artificialità di questa separazione, mostrandone l'estraneità rispetto all'effettiva dinamica psicologica umana. Nell'azione di un bambino che manipola un oggetto, ad esempio, all'esercizio cognitivo si uniscono inevitabilmente interesse, curiosità e una gamma di stati emotivi che sostengono l'esplorazione. Parallelamente, un'emozione provata verso qualcuno non è mai un fenomeno isolato, ma si combina con giudizi, interpretazioni e modalità relazionali di natura chiaramente cognitiva.

Per Piaget, lo sviluppo della mente e quello del mondo emotivo sono un unico processo che avanza all'unisono, attraversando le medesime fasi. Ogni traguardo del pensiero come, ad esempio quello di capire che la quantità di una sostanza non cambia se travasata, segna un avanzamento speculare nella sfera dei sentimenti e delle relazioni (Sempio, 1998). L'emotività non resta indietro rispetto alla ragione, ma si evolve anch'essa, diventando più sfumata, complessa e capace di adattarsi alle diverse situazioni sociali. Questa visione d'insieme della crescita è fondamentale per una scuola che funzioni davvero. Poiché emozioni e pensiero sono profondamente connessi, per favorire uno sviluppo armonico della persona è necessario prendersi cura di entrambi. Sarebbe sterile dedicarsi esclusivamente alle nozioni, trascurando la dimensione emotiva. Allo stesso modo, sarebbe limitante occuparsi solo delle emozioni senza sviluppare il sapere. Per una crescita equilibrata, entrambe sono indispensabili e si sostengono a vicenda.

Ogni attività didattica ha, quindi, un duplice impatto: sviluppa competenze cognitive e, allo stesso tempo, attiva una risposta emotiva (Sempio, 1998). Ad esempio, un esercizio di matematica non è solo un test di logica, ma si profila come un'esperienza che può generare soddisfazione o frustrazione. Una lezione di storia non trasmette solo informazioni, ma può stimolare empatia e coinvolgimento civile oppure risultare noiosa e poco significativa. L'insegnante deve acquisire una piena consapevolezza di questa duplice dimensione adottando una didattica che coinvolga, insieme, mente ed emozioni. Il fine è un apprendimento autentico, in cui l'impegno è sorretto da un interesse reale e dalla curiosità e in cui viene valorizzato il riconoscimento anziché il giudizio, in un

contesto in cui l'errore sia accettato. Crescita emotiva e sviluppo cognitivo rappresentano due aspetti inseparabili della stessa realtà. Un bambino emotivamente tranquillo apprende in maniera più efficace perché non è bloccato dall'ansia; allo stesso tempo, capacità di pensiero più complesse lo aiutano a comprendere il mondo e a regolare le proprie emozioni con maggiore maturità.

1.3.3 Gardner

Howard Gardner approfondisce ulteriormente il ruolo delle emozioni nell'apprendimento proponendo la teoria delle intelligenze multiple. Secondo lo psicologo statunitense, le emozioni provate durante l'esperienza educativa sono tanto decisive da influenzare radicalmente l'esito del processo di apprendimento stesso. In particolare, Gardner sostiene che quando l'allievo sperimenta meraviglia di fronte alla scoperta, vede stimolata la propria curiosità e prova un'autentica gioia intellettuale, conseguirà risultati di apprendimento migliori e più profondi rispetto a chi si applica in modo meccanico a compiti percepiti come privi di significato (Gardner, 2013). In questa prospettiva, l'affettività positiva non rappresenta un semplice elemento accessorio, ma il terreno indispensabile senza il quale la conoscenza non riesce a radicarsi, a svilupparsi e a trasformarsi in una risorsa reale per lo studente.

Il fondamento della posizione gardneriana risiede in un'evidenza neuroscientifica: la memoria umana non opera come un registro passivo e impersonale. Il nostro sistema cognitivo, infatti, filtra e privilegia la ritenzione di quelle informazioni che sono connotate da una certa carica affettiva. Gardner deduce, quindi, che, per trasformare un sapere da effimero a permanente, è indispensabile inserirlo in un contesto capace di generare una risposta emotiva (Gardner, 2022). Al contrario, le esperienze cognitive prive di una componente affettiva incontrano difficoltà a impegnare le risorse attentive dell'individuo e hanno un'alta probabilità di estinzione mnestica, poiché non attivano i meccanismi neurali necessari per un consolidamento duraturo. Questa tendenza trova una spiegazione evolutiva ben definita: il cervello umano si è sviluppato per concentrarsi sugli stimoli con una componente emotiva, in quanto storicamente correlati a situazioni decisive per l'adattamento. Gli apprendimenti accompagnati da una sincera partecipazione emotiva creano ricordi più stabili e accessibili che possono essere utilizzati in varie situazioni.

La teoria delle intelligenze multiple di Gardner si sposa perfettamente con una visione dell'apprendimento che dà spazio alle emozioni. Riconoscendo l'esistenza di diverse forme di intelligenza, Gardner invita ad accettare che ogni studente abbia una via preferenziale per accedere alla conoscenza. Questa diversità non è solo una questione di stili cognitivi, ma riguarda piuttosto una profonda risonanza emotiva. Un alunno dotato di una spiccata intelligenza musicale non solo processa le informazioni più efficacemente attraverso quel canale, ma sperimenta anche un coinvolgimento emotivo più intenso quando l'apprendimento avviene tramite esso. È questa sintonia affettiva con una specifica intelligenza ad amplificare in modo esponenziale l'efficacia del processo formativo. Tale approccio richiede agli insegnanti di ripensare profondamente il loro metodo, poiché la correttezza delle nozioni e una struttura chiara dei contenuti non si dimostrano più sufficienti al fine di un apprendimento davvero efficace. A tale scopo, infatti, diventa imprescindibile concepire setting educativi capaci di generare un autentico coinvolgimento emotivo, di destare stupore, di alimentare la passione per la conoscenza. Gardner, implicitamente, delinea la figura di un docente che sia anche un "architetto dell'esperienza affettiva", dotato della sensibilità e della creatività necessarie per progettare percorsi che parlino al cuore degli allievi oltre che alla loro mente.

Questo tipo di approccio richiede agli educatori di comprendere in modo autentico gli alunni, la loro interiorità, le loro potenzialità e fragilità. Ciò comporta la capacità di radicare il sapere formale nell'esperienza concreta degli studenti, nelle loro personali ricerche di significato, negli argomenti che sentono rilevanti per la propria vita. Ad esempio, il compito di un insegnante di storia non si esaurisce nell'enumerare gli avvenimenti, ma deve comprendere la capacità di far emergere le passioni, i drammi umani, le scelte sofferte che hanno segnato il passato, tessendo così una trama di connessioni emotive tra il presente degli studenti e il mondo di ieri. Gardner insegna che imparare non può essere un'attività puramente individuale e astratta: le emozioni più potenti spesso scaturiscono dallo scambio, dal lavoro di gruppo e dal confronto con i pari. Progettare attività collaborative, nelle quali gli studenti discutono, si confrontano e costruiscono insieme il sapere, significa creare molte più opportunità di coinvolgimento emotivo. Vedere la scintilla della comprensione negli occhi di un compagno, condividere la gioia per un risultato comune o sentirsi parte di un gruppo che affronta

insieme le sfide, sono esperienze che danno all'apprendimento un'intensità emotiva altrimenti irraggiungibile con la lezione frontale tradizionale.

1.3.4 Goleman

Daniel Goleman ha realizzato un intervento culturale di enorme portata quando, riprendendo il concetto scientifico di intelligenza emotiva, elaborato da Salovey e Mayer nel 1990, lo ha tradotto in un paradigma accessibile al grande pubblico, con il suo libro del 1995. L'intuizione fondamentale dello psicologo statunitense è stata dimostrare, attraverso ricerche neuroscientifiche e studi longitudinali, che il quoziente intellettivo predice solo circa il venti per cento del successo nella vita, lasciando spazio ad altri fattori determinanti che riguardano proprio la sfera emotiva e relazionale.

Goleman articola l'intelligenza emotiva in cinque competenze fondamentali che si intrecciano e si rafforzano reciprocamente (Goleman, 2011). La prima è la consapevolezza emotiva, ovvero la capacità di riconoscere le proprie emozioni nel momento stesso in cui si manifestano e di comprendere la differenza cruciale tra sentire un'emozione e agire impulsivamente su di essa. Questa consapevolezza costituisce il fondamento di tutte le altre competenze, perché solo ciò che viene riconosciuto può essere gestito. La seconda competenza è l'autoregolazione che consiste nel saper gestire le emozioni in modo appropriato al contesto, nel sapersi calmare quando necessario, nel liberarsi da ansia e tristezza paralizzanti e nel riprendersi velocemente dai turbamenti emotivi, senza lasciare che essi compromettano il nostro funzionamento. La terza dimensione riguarda la motivazione, intesa come capacità di utilizzare le emozioni per raggiungere obiettivi, di mantenere l'ottimismo anche di fronte agli insuccessi e di praticare quello che Goleman chiama il differimento della gratificazione, ovvero saper attendere la ricompensa senza cedere alla tentazione del piacere immediato. La quarta competenza è l'empatia che, superando la semplice simpatia, richiede una reale percezione delle emozioni altrui, di vedere le situazioni dalla prospettiva degli altri e di coltivare sintonia con una vasta gamma di persone diverse da noi. Infine, la quinta e ultima competenza è relativa alle abilità sociali che permettono di gestire le emozioni nelle relazioni, di leggere accuratamente le situazioni interpersonali, di interagire con fluidità e di influenzare e ispirare gli altri in modo autentico.

Secondo Goleman, le emozioni non possono essere categorizzate in positive e negative, come se fossero un bene o un male da accogliere o respingere. Al contrario, sentimenti come la rabbia, la paura, la tristezza e l'ansia possono risultare funzionali, portando con sé un messaggio profondo sulla nostra sopravvivenza e identità. La sfida dell'intelligenza emotiva non è il controllo repressivo, ma l'ascolto consapevole. Si tratta di accogliere questi segnali interiori, interpretarne il valore intrinseco e trasformare una reazione impulsiva in una risposta ponderata. Goleman fonda la sua teoria su solide basi neuroscientifiche, in particolare sul ruolo dell'amigdala, il centro emotivo del cervello situato nel sistema limbico, e della sua relazione con la corteccia prefrontale, responsabile del ragionamento, della pianificazione e del controllo degli impulsi (Anamik, 2023). Introducendo il concetto illuminante di sequestro emotivo (*amygdala hijack*), descrive situazioni in cui l'amigdala risponde a una minaccia percepita prima che la corteccia prefrontale possa valutare razionalmente la situazione e decidere la risposta più appropriata. Questo passaggio spiega perché, talvolta, viene detto o fatto qualcosa che, immediatamente dopo, genera pentimento: l'emozione ha letteralmente sequestrato il cervello razionale, bypassando i normali processi di valutazione cognitiva. Tuttavia, Goleman sottolinea più volte che la neuroplasticità del cervello umano permette di allenare e modificare queste risposte automatiche attraverso la pratica costante, creando, in tal modo, nuovi percorsi neurali che favoriscono risposte più equilibrate e consapevoli.

Nel campo educativo, Goleman costituisce un'importante fonte di ispirazione per il Social and Emotional Learning, un approccio che integra lo sviluppo emotivo nel curriculum scolastico (Goleman, 2020) e che verrà approfondito nell'ultimo capitolo di questa tesi. In questa prospettiva, l'alfabetizzazione emotiva inizia con l'insegnare ai bambini a nominare e riconoscere le emozioni proprie e altrui, sviluppando un vocabolario emotivo che vada oltre le categorie basilari di felice, triste e arrabbiato. Include tecniche concrete di gestione dello stress, come esercizi di respirazione, pratiche di mindfulness e rilassamento progressivo, che i bambini possono utilizzare quando si sentono sopraffatti. Comprende, inoltre, l'insegnamento della risoluzione dei conflitti attraverso la negoziazione, l'ascolto attivo e la ricerca di soluzioni vantaggiose per tutti. L'empatia viene coltivata attraverso esercizi di cambio di prospettiva, attività di role-playing e discussioni su dilemmi morali che incoraggiano i bambini a considerare punti

di vista diversi dal proprio. La comunicazione efficace viene praticata imparando a esprimere bisogni e sentimenti in modo assertivo, ma rispettoso, senza aggressività né passività.

La proposta di Goleman è rivoluzionaria perché non si limita a un'ora di "lezione sulle emozioni", ma punta a trasformare l'intera cultura scolastica. Diventa educazione emotiva il modo in cui un insegnante reagisce alla frustrazione di uno studente, come si mediano i conflitti, come si valorizza l'impegno e si rielaborano gli errori. L'obiettivo è creare un ambiente di fiducia in cui tutti si sentano al sicuro. In questo contesto, l'insegnante stesso diviene una guida, mettendo in atto nella quotidianità i principi dell'intelligenza emotiva e rendendoli visibili attraverso la pratica. Per Goleman, l'intelligenza emotiva si sviluppa attraverso un percorso che richiede pratica deliberata, così come quando si impara a suonare uno strumento o a parlare una lingua straniera. Ne deriva che non è sufficiente conoscere teoricamente le competenze emotive poiché, affinché si traducano in reazioni automatiche, bisogna esercitarle ripetutamente in situazioni reali. Questo processo richiede un costante riscontro che permetta di poter conoscere e comprendere l'impatto che il proprio comportamento emotivo produce sugli altri. A tale scopo, si presenta necessaria la presenza di modelli di riferimento da cui imparare, che dimostrano maturità emotiva e da cui è possibile acquisire strategie efficaci attraverso l'osservazione e l'imitazione. In questo scenario, risulta essenziale la riflessione, sia attraverso strumenti formali, come tenere un diario in cui registrare e analizzare le proprie esperienze emotive, sia attraverso pratiche contemplative, come la meditazione, che aumentano la capacità di auto-osservazione senza giudizio. Infine, si rivela importante un'esperienza graduale che esponga progressivamente a situazioni emotivamente sfidanti, ampliando la zona di comfort, senza però sopraffare con difficoltà eccessive che potrebbero generare trauma, invece di crescita. Il contributo di Goleman, dunque, supera la semplice divulgazione scientifica, cambiando il linguaggio stesso con cui ci si riferisce alle competenze umane essenziali. Egli ha dimostrato che, senza competenza emotiva, intelligenza e razionalità non sono sufficienti ad affrontare le sfide della vita contemporanea e che, contrariamente a quanto sostenuto per secoli dalla filosofia occidentale, le emozioni, se comprese, riconosciute e integrate nelle decisioni, non ostacolano la ragione, ma ne diventano preziose alleate.

1.3.5 Verso una nuova pedagogia delle emozioni

Le prospettive teoriche analizzate, pur muovendosi all'interno di cornici concettuali differenti, convergono nell'attribuire alle emozioni un ruolo centrale nei processi di apprendimento. In particolare, emerge come la dimensione emotiva influenzi in modo significativo l'attenzione, la motivazione e la capacità di affrontare le richieste cognitive poste dal contesto scolastico. Le differenze tra gli autori riguardano soprattutto l'accento posto sui singoli processi coinvolti o sul peso attribuito al contesto educativo, ma non mettono in discussione la stretta interdipendenza tra emozione e apprendimento. Tale quadro teorico risulta particolarmente rilevante se applicato ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento, nei quali le difficoltà cognitive si intrecciano frequentemente a vissuti emotivi di frustrazione, ansia e demotivazione. Considerare le emozioni come parte integrante dei processi di apprendimento consente, dunque, di superare una visione riduttivamente prestazionale, orientando l'analisi verso una comprensione più globale dell'esperienza scolastica degli alunni con DSA.

Se Vygotskij colloca l'emozione all'origine del pensiero, Piaget la lega indissolubilmente ad ogni azione cognitiva; se Gardner la identifica come il fattore che rende l'apprendimento profondo e duraturo, Goleman la proclama essenziale per una vita di successo. Tutte queste prospettive inducono a ripensare la scuola dalle fondamenta perché, per essere davvero efficace, la didattica non può più trascurare la dimensione emotiva degli studenti, ma deve guardare alle emozioni come preziose alleate dell'apprendimento, prevedendo ambienti ricchi di significato affettivo e preparando docenti in grado di riconoscere e valorizzare la componente emotiva del rapporto educativo. La sfida supera la scelta metodologica: riguarda il fine stesso dell'educazione. Si tratta di riconoscere che il compito della scuola è sviluppare persone complete, capaci di integrare pensiero ed emozione. Significa quindi, realizzare ambienti in cui ciascuno si sente valorizzato, gli errori si traducono in opportunità di crescita, la curiosità viene alimentata e l'entusiasmo sostenuto.

CAPITOLO 2

DSA: CARATTERISTICHE, NORMATIVE E CONTESTO EDUCATIVO

2.1 Definizione dei DSA e caratteristiche principali

Alla luce del quadro teorico delineato in merito al ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento, appare necessario soffermarsi su contesti in cui tale dimensione assume una rilevanza particolarmente evidente. I Disturbi Specifici dell'Apprendimento rappresentano un ambito privilegiato di analisi, poiché le difficoltà cognitive che li caratterizzano si intrecciano frequentemente con vissuti emotivi complessi, incidendo sull'esperienza scolastica degli alunni. In questa prospettiva, l'attenzione ai DSA consente di osservare in modo concreto come emozioni e apprendimento non costituiscano dimensioni separate, ma profondamente interconnesse.

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento, noti anche con gli acronimi DSA o LD (dall'inglese Learning Disabilities), indicano la compromissione di diverse funzioni a livello neurologico, che influisce sul processo di acquisizione di lettura, scrittura e calcolo. I DSA producono effetti sia a livello personale sia sociale, poiché influenzano le relazioni e la sfera lavorativa dell'individuo. Le ripercussioni si manifestano nel rendimento scolastico e nelle attività quotidiane, ma si tratta comunque di disturbi specifici, in quanto interessano un ambito limitato di competenze senza compromettere l'intelligenza generale. L'Associazione Italiana Dislessia (AID) utilizza il termine neurodiversità, sottolineando che queste disfunzioni hanno un'origine biologica e non patologica e non vanno considerate come traumi o disabilità intellettive, visive o uditive. I soggetti con DSA possiedono un Quoziente Intellettivo pari o superiore alla media e possono essere diagnosticati se non sono presenti legami causali diretti con fattori ambientali, sensoriali, psicologici ecc., anche se esiste comunque una forte interazione tra fattori biologici e ambientali nella determinazione della comparsa del disturbo. Il Disturbo Specifico di Apprendimento può presentarsi da solo o in

comorbidità con altri Disturbi dell'Apprendimento o Disturbi del Neuro-sviluppo (ADHD, disturbi della comunicazione, disturbo dello sviluppo della coordinazione, disturbo dello spettro autistico), categoria a cui i DSA appartengono, o con altri disturbi mentali (disturbi d'ansia, disturbo depressivo o bipolare). La comorbidità si distingue in omotipica e eterotipica (Cappa, Giulivi, Muzio, 2012): la prima, si riferisce alla presenza contemporanea di diversi tipi di DSA; la seconda, si riscontra in presenza di un altro disturbo dello sviluppo. La comorbidità tra DSA e altri disturbi si rileva più spesso in presenza di ADHD, ansia, depressione, disturbi del comportamento e disturbi della condotta (Vicari, Caselli, 2017). Il disturbo che più frequentemente si presenta in comorbidità con i DSA è quello del linguaggio, che rappresenta un fattore predittivo dello sviluppo del disturbo dell'apprendimento. Nelle linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, si evidenzia che quando è presente comorbidità tra più disturbi, "... il disturbo risultante è superiore alla somma delle singole difficoltà, poiché ognuno dei disturbi implicati nelle comorbilità influenza negativamente lo sviluppo delle abilità complessive" (Decreto Ministeriale, 2011).

Si individuano, inoltre, tre livelli di gravità:

-lieve (alcune difficoltà ad apprendere competenze in uno o due domini accademici, ma di gravità abbastanza tenue);

-moderata (ci sono importanti difficoltà ad apprendere abilità in una o più aree accademiche per cui ci sono bassissime probabilità per l'individuo di raggiungere un livello esperto senza periodi di insegnamento intenso e specializzato durante gli anni scolastici);

-grave/severa (gravi difficoltà nell'apprendere competenze, che influiscono su numerosi domini accademici, per cui l'individuo ha probabilità di apprendere quelle abilità solo attraverso un insegnamento individualizzato e specializzato per la gran parte degli anni scolastici).

Nel contesto scolastico, tale definizione assume una rilevanza che supera l'aspetto diagnostico, poiché le difficoltà specifiche di apprendimento incidono direttamente sull'esperienza quotidiana dell'alunno. L'insegnante, infatti, al fine di garantire pari opportunità di apprendimento, deve confrontarsi con bisogni educativi che richiedono un adattamento delle modalità didattiche e valutative. In questa fase, il

riconoscimento delle difficoltà può rappresentare per l'alunno con DSA una fonte di sollievo, ma anche di preoccupazione emotiva, soprattutto se non adeguatamente accompagnato sul piano relazionale.

2.1.1 Differenze tra difficoltà e disturbo

Durante il percorso scolastico è possibile che gli studenti debbano affrontare delle difficoltà che rendono più lenta e problematica l'acquisizione di abilità scolastiche; si tratta di difficoltà generiche che causano uno scarso rendimento scolastico, sono transitorie e si presentano soprattutto nel primo periodo dell'apprendimento. Secondo Lo Presti (2015) vi sono cinque punti principali che permettono di comprendere le difficoltà scolastiche: il primo, si riferisce ai quattro apprendimenti di base, come la lettura, l'ortografia, la grafia e il calcolo; il secondo, riguarda le difficoltà che un bambino può manifestare in una sola abilità (ad esempio, la scrittura) oppure in più abilità contemporaneamente (ad esempio, scrittura e lettura); nel terzo punto si afferma che le difficoltà possono variare nel corso del tempo non solo tra i diversi studenti; il quarto punto concerne il momento in cui si manifestano le difficoltà che può coincidere con l'inizio del percorso scolastico oppure presentarsi successivamente; il quinto e ultimo punto riguarda la sfera emotiva e mette in rilievo come i bambini adottino reazioni differenti di fronte alle difficoltà scolastiche. Si possono annoverare quattro tipi principali di risposte: la risposta attiva, utilizzata dal bambino che riconosce le proprie difficoltà e parte da questa consapevolezza per impegnarsi e fare del suo meglio; la risposta passiva, adottata dallo studente che dimostra indifferenza alle attività scolastiche; la risposta evitante che si riscontra nel bambino che evita il problema, cerca scuse e, al momento di fare i compiti, sfugge alle sollecitazioni del genitore; infine, la risposta aggressiva che lo studente mette in atto quando manifesta opposizione e aggressività verso il genitore.

Le difficoltà scolastiche sono varie e molto spesso non sono legate a una causa specifica, ma possono derivare da un insieme di fattori appartenenti sia allo studente che al contesto in cui trascorre la sua quotidianità, ossia scuola e famiglia, che condizionano gli esiti scolastici. L'ambiente socioculturale ricopre un ruolo importante ed è stato "illustrato come a un basso livello socioculturale corrispondessero maggiori difficoltà scolastiche" (Cornoldi, 2017). Coloro che appartengono a classi sociali più basse, in

genere, non ricevono stimolazioni sufficienti, hanno accesso limitato a risorse educative adeguate e tendono a interrompere con più facilità gli studi o a frequentare scuole di minor prestigio. A influire sull'apprendimento non è tanto la situazione economica della famiglia, quanto il livello di istruzione posseduto dai genitori o la loro zona di residenza; ad esempio, la campagna o la montagna, essendo aree più isolate, possono offrire meno occasioni di apprendimento. Un altro elemento che incide sull'istruzione scolastica, è l'appartenenza a minoranze sia culturali che linguistiche: i bambini che parlano un'altra lingua e hanno altri costumi spesso incontrano difficoltà sia nell'esecuzione dei compiti che nelle altre attività didattiche. Al contrario, i bambini provenienti da contesti socioculturali favorevoli hanno accesso a numerosi stimoli e a esperienze di qualità. Crescono in ambienti in cui sono presenti libri e si avvicinano alla lettura fin dalla prima infanzia, sono circondati da persone che usano il linguaggio in modo corretto e appropriato al contesto, diventando così punti di riferimento importanti. In genere, la scuola e l'istruzione vengono valorizzate, rendendo più probabile che il bambino comprenda l'importanza di apprendere e sia motivato a impegnarsi.

Un ulteriore fattore che può contribuire a far insorgere o a peggiorare le difficoltà di apprendimento riguarda la quantità e la qualità dell'istruzione scolastica. La frequenza irregolare delle lezioni o le assenze in momenti cruciali del percorso di apprendimento ne complicano il processo. Inoltre, una scuola può funzionare bene per molti studenti, ma risultare impegnativa per chi ha difficoltà, perché potrebbe essere richiesto loro di affrontare compiti troppo complessi, trattare contenuti formali e astratti o confrontarsi con dinamiche di competizione con compagni più preparati. Una scuola dimostra il suo prestigio non tanto nei contenuti più validi o nell'impostazione didattica più elevata, quanto nella misura dei successi e fallimenti degli studenti con difficoltà. Si rivela, quindi, fondamentale che gli insegnanti siano consapevoli delle difficoltà dei loro alunni, così da diminuire la probabilità che essi perdano la motivazione e il desiderio di frequentare e decidano di cambiare scuola. Le competenze didattiche e le caratteristiche personali dei docenti rivestono un ruolo importante all'interno dell'istituzione scolastica. Cornoldi (2017) evidenzia che il bambino possiede un concetto di sé, legato alle attività che svolge nella sua vita quotidiana, e un concetto di sé scolastico, ossia la percezione di sé nell'ambiente scolastico. È quest'ultimo che, secondo l'autore, viene più spesso danneggiato, conducendo a una scarsa percezione di autoefficacia e alla

sensazione di non poter influire sul corso degli eventi. Infine, possono contribuire all'emersione di difficoltà scolastiche, anche fattori emotivi o psicologici, ansia, stress, eventi traumatici che influenzano la capacità di apprendere e problemi di salute.

Nell'insieme delle Difficoltà di Apprendimento fin qui descritte, sono, quindi, incluse, tutte le difficoltà temporanee per cui le prestazioni di uno studente risultano inferiori alle aspettative. Una caratteristica distintiva è che, in alcuni casi, è sufficiente adottare accorgimenti e strategie didattiche per riuscire a modificarle.

Come evidenziato nella Consensus Conference (2010), il DSA è, invece, un disturbo cronico basato su disfunzioni neurobiologiche che interferiscono con il normale processo di acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo. Un disturbo per definizione è, infatti, un'alterazione di uno o più processi all'interno di un sistema, da cui risulta la perdita totale o parziale di una funzione o un suo uso inefficiente. Dal punto di vista clinico e scientifico, i DSA si riferiscono a una categoria diagnostica specifica che viene individuata da precisi criteri oggettivi e valutativi: sono innati, essendo una condizione neurobiologica; sono persistenti perché hanno stabilità nel tempo e impediscono la normale acquisizione di abilità; infine, sono resistenti all'intervento e all'automatizzazione, tanto che, nonostante gli interventi e le attività di potenziamento nell'ambito dell'apprendimento scolastico, gli alunni continuano ad avere disagio.

I fattori ambientali come la famiglia, la scuola e, più in generale, il contesto sociale, possono ulteriormente influenzare le modalità con cui il disturbo si manifesta e determinare differenti livelli di adattamento. La Consensus sottolinea l'importanza di prestare particolare attenzione alle situazioni etnico-culturali di immigrazione o adozione, perché possono indurre a errori nei risultati, generando sia falsi positivi che falsi negativi (Cornoldi, 2019). Inoltre, è necessario misurare l'intelligenza e l'abilità specifica utilizzando test standardizzati e accertarsi che i risultati non siano influenzati da altre condizioni, come menomazioni sensoriali e neurologiche gravi, disturbi significativi della sfera emotiva e situazioni di svantaggio socioculturale. I DSA si presentano con caratteristiche diverse a seconda dell'età evolutiva e delle varie fasi di apprendimento scolastico e con maggiore prevalenza nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Un ulteriore elemento da considerare è il livello di complessità ortografica della lingua scritta: vi sono lingue opache, come l'inglese, con una relazione

complessa e poco prevedibile tra grafemi e fonemi, e lingue trasparenti, come l'italiano, con una relazione piuttosto diretta tra fonemi e grafemi. Tali caratteristiche condizionano i processi utilizzati per leggere, gli strumenti di valutazione clinica e i percorsi riabilitativi, non consentendo un diretto e totale trasferimento dei dati scientifici derivati da studi su casistiche anglofone.

Le difficoltà descritte si manifestano quotidianamente all'interno delle attività scolastiche, influenzando il modo in cui l'alunno affronta le richieste di lettura, scrittura o calcolo. Il ruolo dell'insegnante risulta centrale nel riconoscere che la lentezza, l'errore o l'affaticamento non sono espressione di scarso impegno, ma conseguenze di un disturbo. In assenza di un adeguato supporto educativo, queste esperienze possono generare vissuti emotivi di frustrazione e inadeguatezza, compromettendo progressivamente la motivazione allo studio.

2.1.2 La diagnosi

La diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento rappresenta un passaggio delicato che richiede tempi adeguati, competenze specialistiche e criteri condivisi, al fine di evitare etichettamenti precoci o, al contrario, riconoscimenti tardivi che possono incidere negativamente sul percorso scolastico ed emotivo dell'alunno.

In ambito clinico e scientifico si concorda sul fatto che la diagnosi non possa essere formulata nelle primissime fasi dell'apprendimento formale, poiché nei primi anni di scolarizzazione è fisiologica una variabilità nelle acquisizioni di lettura, scrittura e calcolo. Per questo motivo, la diagnosi viene generalmente posta al termine della seconda classe della scuola primaria per la lettura e la scrittura e, per il calcolo, non prima della terza classe, quando le abilità di base hanno avuto il tempo necessario per consolidarsi (Associazione Italiana Dislessia, s. d.). Tuttavia la compromissione deve avere a che fare con lo sviluppo, cioè non può esordire dopo diversi anni di scolarizzazione.

Secondo l'ICD-10, i DSA rientrano nella categoria dei «Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche» e indicano condizioni che compromettono precocemente il normale sviluppo delle competenze di apprendimento. La Consensus Conference del 2007 evidenzia come l'elemento distintivo di questa "categoria

nosografica” sia la “specificità”, ovvero una difficoltà che colpisce in modo rilevante un’abilità circoscritta, senza intaccare il livello intellettuale globale.

All’interno dell’ICD-10 viene chiarito che i DSA non sono riconducibili a assenze, prolungate, scarse opportunità educative, a disturbi dello sviluppo intellettuale né a eventi traumatici o patologie cerebrali acquisite e che la compromissione nelle abilità di lettura, scrittura o calcolo deve avere una rilevanza clinica. La Consensus Conference del 2007 richiama, inoltre, alcuni criteri essenziali per l’inquadramento dei DSA, quali la loro natura evolutiva, il modo in cui le difficoltà si modificano nelle diverse fasi dello sviluppo, la frequente associazione con altri disturbi e l’origine neurobiologica delle alterazioni che interessano i processi di apprendimento.

Nel DSM-5 i DSA vengono descritti come condizioni di origine biologica, in cui le difficoltà cognitive e comportamentali derivano da una complessa interazione tra fattori genetici, epigenetici e ambientali che influenzano il funzionamento dei processi cerebrali deputati all’elaborazione delle informazioni (DSM-5, 2014). Con il DSM-5 viene attribuita particolare rilevanza all’epigenetica, riconoscendo che cambiamenti nell’espressione genica, senza modifiche della struttura del DNA, possono contribuire alla manifestazione del disturbo.

Questo approccio porta a riconsiderare la nozione di specificità dei DSA e ad ampliare i confini diagnostici, includendo anche difficoltà che interessano la comprensione dei testi, la produzione scritta e il ragionamento matematico. In linea con questa impostazione, la Consensus Conference dell’Istituto Superiore di Sanità «raccomanda, ai fini della diagnosi di DSA, di considerare con maggiore flessibilità il criterio della discrepanza rispetto al QI» (Risposta 1.1 del q. A, CC-ISS 2011).

In particolare, nel Panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference (2011) si specifica che nella procedura diagnostica dei DSA, l’utilizzo del criterio di discrepanza richiede un’attenta valutazione del funzionamento intellettuale generale. Sebbene sia raccomandato l’impiego di strumenti multicomponentiali, possono essere utilizzati anche test monocomponentiali, in particolare di tipo non verbale. Il quoziente intellettuale complessivo o, in alternativa, il valore più elevato tra quelli ottenuti deve essere almeno pari a 85.

Qualora i risultati dei test non verbali risultino inferiori a tale soglia, la valutazione deve essere completata con prove verbali che soddisfino gli stessi criteri.

Nei bambini con meno di 8 anni, è necessario esaminare entrambi i versanti del funzionamento cognitivo per escludere una condizione di immaturità globale incompatibile con una diagnosi di DSA, ammettendo la diagnosi solo se il quoziente più basso supera il valore di 70.

La diagnosi funzionale, indispensabile per pianificare interventi di abilitazione o facilitazione, deve fornire una descrizione dettagliata delle abilità intellettive verbali e non verbali sulla base di strumenti standardizzati (P.A.R.C.C, 2011, quesito A1)

Il processo diagnostico si configura, quindi, come una valutazione complessa e multidimensionale che non si esaurisce nella somministrazione di singole prove, ma richiede l'integrazione di più livelli di analisi. In particolare, vengono utilizzati test standardizzati e validati, tarati per età e scolarità, che permettono sia di misurare in modo oggettivo le abilità specifiche coinvolte, sia di confrontare la prestazione del bambino con quella attesa per il suo gruppo di riferimento.

Accanto a queste misure, risulta imprescindibile la valutazione del funzionamento intellettuale generale, al fine di verificare la presenza di un quoziente intellettuale nella norma e di escludere che le difficoltà riscontrate siano riconducibili a un funzionamento cognitivo globale compromesso. Tale criterio, noto come criterio di discrepanza, resta centrale nella definizione diagnostica dei DSA, così come indicato anche dal DSM-5-TR dell'American Psychiatric Association (2022), pur all'interno di una lettura più attenta al profilo funzionale complessivo della persona.

Un ulteriore aspetto fondamentale riguarda l'esclusione di condizioni che potrebbero spiegare in modo alternativo le difficoltà di apprendimento. La diagnosi di DSA presuppone, infatti, che le difficoltà non siano attribuibili a deficit sensoriali, a patologie neurologiche, a disturbi psicopatologici primari o a situazioni di svantaggio socioculturale significativo.

In questa prospettiva, l'osservazione del contesto di vita del bambino assume un ruolo centrale. Fattori ambientali, qualità dell'insegnamento, storia linguistica e culturale, soprattutto nei casi di bilinguismo, adozione o recente immigrazione, devono essere attentamente considerati per ridurre il rischio di falsi positivi o falsi negativi, così come sottolineato da Cornoldi (2023).

La diagnosi si configura, quindi, come un atto clinico complesso, che richiede cautela interpretativa e un approccio integrato, capace di tenere insieme dati

quantitativi, osservazioni qualitative e conoscenza del percorso evolutivo del bambino. Solo in questo modo essa può rappresentare non un'etichetta statica, ma uno strumento di comprensione utile a orientare interventi educativi e didattici realmente mirati.

2.1.3 L'individuazione precoce e i comportamenti predittori

L'individuazione precoce dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento riveste un ruolo centrale nella prevenzione delle difficoltà scolastiche e dei vissuti emotivi negativi che spesso accompagnano un riconoscimento tardivo del disturbo. Pur non essendo possibile formulare una diagnosi clinica nelle fasi iniziali dello sviluppo, la letteratura concorda sull'importanza di osservare con attenzione alcuni segnali che possono emergere già nella scuola dell'infanzia e nei primi anni della scuola primaria.

In questa prospettiva, l'individuazione precoce non ha una funzione diagnostica, ma rappresenta un processo di monitoraggio volto a riconoscere profili di rischio e ad attivare interventi educativi tempestivi e mirati (Vio *et al.*, 2013).

Nei contesti prescolari, alcuni indicatori possono riguardare il linguaggio orale, la consapevolezza fonologica e le competenze metafonologiche di base. Difficoltà persistenti nella discriminazione dei suoni, nella produzione verbale, nella memorizzazione di filastrocche o sequenze linguistiche e una ridotta capacità di segmentare le parole in sillabe possono costituire segnali di vulnerabilità, soprattutto quando tali difficoltà risultano stabili nel tempo e non si attenuano con l'esperienza educativa. Si riscontrano difficoltà nella comprensione di consegne verbali e/o nel seguire più istruzioni contemporaneamente, scarsa puntualità, frequenti dimenticanze del materiale di lavoro o di quello che si aveva in mente.

Numerosi studi hanno evidenziato come un Disturbo del Linguaggio in età prescolare rappresenti uno dei principali fattori predittivi di successive difficoltà negli apprendimenti scolastici, in particolare nella lettura e nella scrittura (Marini & Vicari, 2022). Le difficoltà possono esserci anche nell'ambito spazio-temporale: può confondere la destra con la sinistra, sopra e sotto, non riconoscere con sicurezza gli oggetti dentro o fuori da un campo. Dal punto di vista della coordinazione motoria, i bambini potrebbero dimostrare una certa goffaggine, avere difficoltà nel battere le mani andando a tempo con la musica e in tutte quelle attività in cui sia richiesto l'uso delle mani come vestirsi, tagliare con la forbice, colorare dentro ai bordi, ma anche attività

sportive. Per quanto riguarda le attività ludiche, potrebbero esserci problematiche nell'uso dei puzzle e/o nell'uso delle costruzioni, avere scarso interesse per le storie audio-visive prediligendo invece la televisione.

Con l'ingresso nella scuola primaria, i comportamenti predittori diventano più specifici e osservabili all'interno delle attività didattiche. Tra questi si riscontrano una marcata lentezza nell'acquisizione delle corrispondenze tra grafemi e fonemi, difficoltà nell'automatizzazione della lettura, frequenti errori ortografici nonostante un'adeguata esposizione all'insegnamento e una forte fatica nel mantenere l'attenzione durante compiti che richiedono l'uso del codice scritto.

Analogamente, nel dominio del calcolo possono emergere difficoltà nella comprensione del numero, nell'apprendimento delle procedure di base e nella memorizzazione dei fatti aritmetici. Tali segnali assumono valore predittivo soprattutto quando risultano sproporzionati rispetto all'età, al livello di istruzione ricevuto e alle capacità cognitive generali del bambino (Cornoldi, 2023).

L'osservazione sistematica dei comportamenti di apprendimento consente, inoltre, di cogliere indicatori indiretti, spesso legati alla dimensione emotivo-motivazionale. Evitamento dei compiti, calo dell'autostima scolastica, frustrazione ricorrente e atteggiamenti oppositivi possono rappresentare risposte adattive a una fatica che il bambino non riesce a spiegare né a controllare.

In questa fase, il rischio maggiore consiste nell'attribuire tali manifestazioni a scarso impegno o a difficoltà comportamentali, trascurando la possibile presenza di un funzionamento atipico dei processi di apprendimento. La ricerca evidenzia come un riconoscimento precoce dei segnali di rischio, accompagnato da interventi educativi di potenziamento, possa ridurre l'impatto delle difficoltà e favorire traiettorie evolutive più positive, sia sul piano scolastico sia su quello emotivo (Snowling & Hulme, 2012).

L'individuazione precoce richiede, quindi, una stretta collaborazione tra insegnanti, famiglie e servizi specialistici, fondata su un'attenta osservazione del bambino nel suo contesto di vita e di apprendimento.

In questa cornice, la scuola assume un ruolo privilegiato, poiché rappresenta il luogo in cui le difficoltà emergono con maggiore chiarezza e continuità. Riconoscere per tempo i comportamenti predittori non significa anticipare una diagnosi, ma costruire

le condizioni affinché ogni bambino possa essere sostenuto nel proprio percorso, riducendo il rischio di insuccesso e di sofferenza legata all'esperienza scolastica.

2.1.4 La valutazione

La valutazione nei Disturbi Specifici dell'Apprendimento costituisce un processo articolato che ha l'obiettivo di delineare il profilo di funzionamento del bambino, andando oltre la semplice rilevazione della prestazione deficitaria. Essa non coincide con la sola diagnosi, ma rappresenta un percorso di comprensione che integra dati clinici, osservazioni educative e informazioni provenienti dal contesto scolastico e familiare.

In tale prospettiva, la valutazione assume un valore dinamico e orientativo, poiché fornisce indicazioni utili non solo per l'inquadramento diagnostico, ma anche per la progettazione di interventi didattici e riabilitativi adeguati.

Sul piano clinico, la valutazione viene condotta attraverso strumenti standardizzati e validati, selezionati in base all'età e alla classe frequentata, che permettono di analizzare in modo specifico le abilità di lettura, scrittura e calcolo. Accanto a queste prove, risulta essenziale l'analisi delle funzioni cognitive coinvolte nei processi di apprendimento, come l'attenzione, la memoria di lavoro e le funzioni esecutive, poiché esse possono incidere in modo significativo sull'espressione delle difficoltà scolastiche.

Studi recenti sottolineano come un'analisi limitata alla prestazione finale rischi di fornire un'immagine parziale del funzionamento del bambino, mentre una valutazione più ampia consente di cogliere punti di forza e fragilità utili a costruire percorsi di supporto realmente personalizzati (Vicari & Di Vara, 2022).

Un aspetto centrale della valutazione riguarda l'integrazione delle informazioni provenienti dalla scuola. Le osservazioni sistematiche degli insegnanti, i quaderni, le verifiche e le modalità con cui il bambino affronta le attività quotidiane rappresentano fonti preziose per comprendere come le difficoltà si manifestano nel contesto reale di apprendimento.

La collaborazione tra clinici e docenti permette di mettere in relazione i dati testistici con il funzionamento scolastico, evitando interpretazioni astratte o scollegate dall'esperienza concreta dell'alunno. In questa cornice, la valutazione assume un

carattere ecologico, poiché tiene conto dell'interazione tra caratteristiche individuali e richieste ambientali, come raccomandato dalle linee di ricerca in ambito psicopedagogico (Tzuriel, 2004).

La dimensione emotiva e motivazionale rappresenta un ulteriore elemento che non può essere trascurato nel processo valutativo. Ansia, bassa autostima e vissuti di frustrazione possono influenzare in modo significativo la prestazione e contribuire a mantenere o amplificare le difficoltà. Per tale ragione, una valutazione attenta considera anche il benessere psicologico del bambino e il suo atteggiamento nei confronti dell'apprendimento, evitando di ridurre la complessità del funzionamento a un insieme di punteggi numerici.

La letteratura evidenzia come una restituzione chiara e rispettosa dei risultati, condivisa con la famiglia e la scuola, favorisca una maggiore consapevolezza e riduca il rischio di stigmatizzazione, promuovendo una visione del disturbo come una caratteristica del funzionamento e non come un limite globale della persona (Cornoldi, 2023).

In questa prospettiva, la valutazione si configura come un processo continuo, suscettibile di aggiornamenti nel corso del tempo, soprattutto nelle fasi di passaggio tra i diversi ordini di scuola. Essa non rappresenta un atto conclusivo, ma un punto di partenza che orienta le scelte educative e didattiche, contribuendo a costruire un percorso scolastico più consapevole, sostenibile e rispettoso delle caratteristiche individuali del bambino.

2.2 Classificazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento

Secondo la definizione data dalla Consensus Conference:

«La categoria dei Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento viene convenzionalmente identificata con l'acronimo DSA. Con il termine Disturbi evolutivi Specifici di Apprendimento ci si riferisce ai soli disturbi delle abilità scolastiche, e in particolare a: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia» (Consensus Conference, 2007, p. 3).

La Legge 170/2010, specifica ulteriormente che i DSA ufficialmente riconosciuti sono quattro e comprendono: Dislessia (Disturbo Specifico della Lettura), Disortografia (Disturbo Specifico della Scrittura nella componente ortografica), Disgrafia (Disturbo Specifico della Scrittura nella realizzazione grafica), Discalculia (Disturbo Specifico del Calcolo). Dal punto di vista diagnostico, tali disturbi possono essere inquadrati attraverso i codici nosografici previsti dai manuali ICD-10 (Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari correlati) e DSM-5 (Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali). Grazie a questi manuali diagnostici internazionali è possibile fare riferimento a criteri concordati internazionalmente e sono quindi fondamentali; in Italia, a scopo diagnostico, viene utilizzato il sistema di codifica ICD-10.

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento vengono definiti a partire dal concetto di "specificità" che indica una difficoltà rilevante, limitata a un'area circoscritta delle abilità, a fronte di un funzionamento cognitivo generale adeguato.

Il criterio fondamentale per la diagnosi è rappresentato dalla "discrepanza" tra la prestazione deficitaria nell'ambito interessato e il livello intellettivo complessivo che deve rientrare nei limiti di norma. Questo comporta l'impiego di strumenti standardizzati per valutare sia l'intelligenza sia le abilità specifiche e la necessità di escludere fattori sensoriali, neurologici, emotivi o ambientali che possano interferire con i risultati.

Nei casi caratterizzati da particolari condizioni etnico-culturali è richiesta una valutazione particolarmente prudente, per ridurre il rischio di diagnosi inappropriate. Pur in presenza di differenze nel modo di definire e applicare il criterio della "discrepanza", vi è accordo sul fatto che la compromissione debba collocarsi sotto le -2 deviazioni standard rispetto ai parametri normativi e che il quoziente intellettivo non scenda sotto il valore di 85 (P.A.R.C.C., 2011).

Ulteriori elementi utili per la definizione dei DSA riguardano la loro natura evolutiva, la diversa espressione nel corso dello sviluppo, la frequente associazione con altri disturbi, l'origine neurobiologica in interazione con l'ambiente e l'impatto rilevante sulla vita scolastica e quotidiana. Viene, infine, riconosciuta la possibilità di disturbi di apprendimento non specifici in presenza di altre condizioni cliniche, per i quali è

indicato un ampliamento e un approfondimento della valutazione diagnostica, secondo quanto raccomandato dalla Consensus Conference (2007).

Nel contesto dei servizi pubblici, il riferimento principale resta l'ICD-10, indicazione sostenuta anche dalla Consensus Conference dell'Istituto Superiore di Sanità (2011, quesito A1). I DSA vengono collocati nella categoria F81, relativa ai disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche, con l'esplicita indicazione della tipologia di disturbo, così come stabilito dall'Accordo Stato-Regioni del 25 luglio 2012 (C.N.O.P., 2021).

2.2.1 Dislessia

Secondo il manuale diagnostico ICD-10, alla dislessia corrisponde il codice F81.0 («Disturbo specifico della lettura o dislessia») che fa riferimento a difficoltà nella correttezza della lettura, caratterizzate dalla presenza di errori e che possono estendersi anche alla comprensione del testo.

Tale codice include, inoltre, le difficoltà ortografiche che derivano dal disturbo di lettura, in assenza di una diagnosi specifica di disortografia. Rientrano, infatti, in questa categoria il «ritardo specifico della lettura, dislessia evolutiva, difficoltà della compilazione associata con un disturbo di lettura», mentre vengono escluse le difficoltà ortografiche non accompagnate da problemi di lettura, definite come «disturbo della compilazione non associato a difficoltà di lettura».

Nel DSM-5, la dislessia è inquadrata nel «Disturbo specifico dell'apprendimento con compromissione della lettura» (codice 315.00) e comprende, oltre alle difficoltà nell'accuratezza della lettura delle parole, anche problemi legati alla velocità o fluency di lettura e alla comprensione del testo (C.N.O.P., 2021, p. 32).

La dislessia è un DSA che interessa in modo selettivo la lettura, in assenza di deficit intellettivi, sensoriali o di adeguate opportunità educative. Essa si manifesta attraverso una difficoltà significativa e persistente nella correttezza e nella rapidità della lettura che risulta faticosa, poco automatizzata e spesso accompagnata da errori.

Le principali classificazioni diagnostiche internazionali collocano la dislessia all'interno dei disturbi del neurosviluppo, sottolineandone la natura neurobiologica e il carattere evolutivo.

Dal punto di vista descrittivo, la dislessia si esprime attraverso un profilo eterogeneo che può variare per intensità e modalità di manifestazione. Nei primi anni della scuola primaria emergono difficoltà nell'acquisizione delle corrispondenze tra grafemi e fonemi, una lettura lenta e segmentata e una marcata fatica nel riconoscimento delle parole. Con il progredire della scolarizzazione, la decodifica tende a migliorare, ma spesso resta poco fluida e richiede un elevato dispendio di risorse attentive, con ricadute sulla comprensione del testo, soprattutto quando i materiali diventano più complessi.

La ricerca ha evidenziato che il nucleo centrale della dislessia è legato a un deficit nei processi di automatizzazione della lettura e nella elaborazione fonologica, che rende difficile il passaggio da una lettura analitica a una lettura rapida ed efficiente (Lyon *et al.*, 2003).

L'evoluzione del disturbo segue un andamento specifico e relativamente stabile nel tempo. La dislessia non scompare con l'età, ma si trasforma, modificando le modalità con cui si manifesta nelle diverse fasi del ciclo di vita. In adolescenza e in età adulta, le difficoltà possono risultare meno evidenti sul piano della correttezza, ma permangono sul versante della velocità e della fatica nella lettura, soprattutto in situazioni che richiedono prestazioni rapide o sotto pressione.

Questo andamento evolutivo spiega perché molti studenti sviluppino strategie compensative efficaci, senza tuttavia raggiungere un livello di automatizzazione paragonabile a quello dei pari. Studi longitudinali confermano che la dislessia è una condizione persistente che accompagna l'individuo nel tempo e richiede forme di supporto flessibili e adattate ai diversi contesti di vita (Peterson & Pennington, 2012).

L'età generalmente indicata per porre diagnosi è quella successiva al completamento del secondo anno della scuola primaria, anche se in situazioni di particolare gravità può risultare utile anticipare una valutazione già alla fine del primo anno. È, inoltre, condiviso che il disturbo di lettura cambi modalità di espressione nel corso dello sviluppo, mentre la definizione di sottotipi specifici resta un ambito che necessita di ulteriori chiarimenti alla luce delle evidenze scientifiche (Consensus Conference, 2007).

La valutazione diagnostica della dislessia si fonda, quindi, su un percorso clinico strutturato che integra prove standardizzate di lettura con l'analisi del funzionamento

cognitivo generale. In particolare, vengono esaminate la correttezza, la rapidità e la fluidità nella lettura di parole, non parole e brani, confrontando le prestazioni con i valori normativi attesi per età e classe frequentata.

Un criterio centrale è la significatività della difficoltà che deve risultare marcata e persistente nel tempo, nonostante un'istruzione adeguata. Accanto alle prove di lettura, la valutazione include la misurazione del quoziente intellettivo e l'esclusione di altre condizioni che potrebbero spiegare le difficoltà riscontrate.

Come sottolineato da Cornoldi (2023), la diagnosi di dislessia non può basarsi su un singolo test, ma richiede una lettura integrata dei dati, capace di cogliere la specificità del profilo e le sue ricadute funzionali nel contesto scolastico.

La Consensus Conference del 2007 ha sottolineato l'importanza di utilizzare prove di lettura standardizzate su diversi livelli e di valutare insieme rapidità e accuratezza della prestazione, individuando una differenza significativa rispetto ai valori medi della classe di riferimento.

Tali soglie, corrispondenti a 2 deviazioni standard sotto la media per la velocità e al di sotto del 5° percentile per l'accuratezza, rappresentano ancora oggi un riferimento condiviso.

Le ricerche successive hanno, inoltre, approfondito il confronto tra misure di rapidità e velocità, valutando l'impiego dei percentili anche per questi parametri. In caso di dislessia, risulta opportuno approfondire specifiche funzioni cognitive, come la memoria verbale, l'attenzione, il linguaggio, la denominazione rapida e le abilità metafonologiche, secondo quanto indicato dal P.A.R.C.C. (2011, quesito A6).

Le ricerche internazionali hanno, inoltre, messo in evidenza la possibilità di disturbi specifici della comprensione del testo scritto non direttamente collegati alla decodifica o alla comprensione orale, che la Consensus Conference invita a considerare, pur sottolineando la necessità di ulteriori studi. Permangono incertezze riguardo all'applicazione dei criteri alle diverse prove di lettura e alla loro affidabilità diagnostica, motivo per cui, in presenza di una prestazione critica in una sola prova, la formulazione della diagnosi viene affidata alla valutazione clinica complessiva (Consensus Conference, 2007).

In questa prospettiva, la diagnosi di dislessia non rappresenta un punto di arrivo, ma uno strumento di comprensione che consente di orientare le scelte educative e

didattiche. Una valutazione accurata e condivisa permette di riconoscere il disturbo nella sua complessità, evitando interpretazioni riduttive e favorendo interventi mirati che tengano conto non solo delle difficoltà, ma anche delle risorse del soggetto.

2.2.2 Disortografia

Nel manuale diagnostico ICD-10, alle difficoltà ortografiche è attribuito il codice F81.1 («Disturbo specifico della compitazione o disortografia»), da utilizzare quando la compromissione riguarda la correttezza ortografica. Questo codice comprende il «ritardo specifico della compitazione (senza disturbo di lettura)» ed esclude, invece, le «difficoltà nella compitazione associate con un disturbo della lettura». Non viene applicato nei casi in cui la difficoltà interessi la componente grafica della scrittura, che rientra nella definizione di Disgrafia.

Nel DSM-5, la disortografia è ricompresa nel «Disturbo specifico dell'apprendimento con compromissione dell'espressione scritta» (codice 315.2) che include, oltre alle difficoltà ortografiche definite come «difficoltà nell'accuratezza dello spelling», anche aspetti legati alla correttezza grammaticale, all'uso della punteggiatura e alla chiarezza e organizzazione dell'espressione scritta (C.N.O.P., 2021, pp. 32-33).

La disortografia è un Disturbo Specifico dell'Apprendimento che riguarda in modo selettivo la competenza ortografica, intesa come capacità di tradurre correttamente il linguaggio parlato in linguaggio scritto nel rispetto delle regole della lingua.

In particolare,

«Con il termine Disortografia si intende il Disturbo Specifico della Scrittura, che riguarda lo scarso controllo ortografico. Già la Consensus Conference del 2007 (CC-2007) suddivideva il Disturbo della Scrittura in due componenti: una di natura linguistica (deficit nei processi di cifratura) e una di natura motoria (deficit nei processi di realizzazione grafica). Il termine Disortografia riguarda soltanto l'aspetto linguistico, ossia i deficit nei processi di cifratura» (C.N.O.P., 2021, p. 32).

Essa si manifesta attraverso una produzione scritta caratterizzata da errori frequenti e persistenti che non risultano adeguati all'età, alla classe frequentata e al livello di istruzione ricevuto. Come per gli altri DSA, la disortografia si colloca all'interno dei disturbi del neurosviluppo e non è attribuibile a deficit intellettivi, sensoriali o a condizioni di svantaggio socioculturale. Il DSM-5-TR la include tra le manifestazioni del Disturbo Specifico dell'Apprendimento con compromissione dell'espressione scritta, sottolineando il carattere specifico e circoscritto della difficoltà (APA, 2022).

Dal punto di vista descrittivo, la disortografia si esprime attraverso errori che riguardano sia la componente fonologica sia quella ortografica della scrittura. Nei primi anni della scuola primaria possono emergere difficoltà nella corrispondenza tra fonemi e grafemi, con omissioni, sostituzioni o aggiunte di lettere.

Con il progredire della scolarizzazione, quando l'insegnamento richiede l'uso di regole ortografiche più complesse, diventano frequenti errori legati all'uso dell'accento, delle doppie, dell'h o alla separazione e fusione delle parole. Tali difficoltà persistono nonostante l'esercizio e l'esposizione ripetuta alle regole, segnalando una fragilità nei processi di automatizzazione e di integrazione delle informazioni linguistiche, come evidenziato da numerosi studi in ambito neuropsicologico (Bishop & Snowling, 2004).

L'evoluzione della disortografia segue un andamento che varia in funzione delle richieste scolastiche e delle strategie compensative adottate. In alcuni casi, la frequenza degli errori può ridursi con l'età grazie a un maggiore controllo consapevole della scrittura, ma tale controllo richiede un notevole dispendio cognitivo e rallenta la produzione scritta.

In altre situazioni, soprattutto in assenza di interventi mirati, le difficoltà ortografiche tendono a persistere nel tempo, influenzando la qualità dei testi scritti e il rendimento scolastico complessivo. La letteratura sottolinea come la disortografia, se non riconosciuta, possa incidere negativamente sull'autostima e sulla motivazione, poiché l'errore diventa una presenza costante nell'esperienza scolastica dello studente (Cornoldi, 2023).

La valutazione diagnostica della disortografia si fonda sull'analisi della scrittura spontanea e sotto dettatura, attraverso prove standardizzate che permettono di rilevare la tipologia e la frequenza degli errori ortografici. Tali strumenti consentono di distinguere

tra errori occasionali, tipici delle fasi iniziali di apprendimento, e difficoltà strutturate e persistenti. La valutazione include, inoltre, l'esame delle competenze linguistiche e del funzionamento cognitivo generale, al fine di escludere altre condizioni che potrebbero spiegare le difficoltà riscontrate.

La Consensus Conference del 2007 (CC-2007) ha chiarito che per la diagnosi, le prove standardizzate di ortografia devono evidenziare un livello di correttezza misurata dal numero di errori e dalla posizione al di sotto del 5° percentile. In caso di disortografia, risulta opportuno approfondire i prerequisiti dell'apprendimento, le capacità attentive e la memoria verbale a breve termine, come suggerito dal P.A.R.C.C. (2011, quesito A6).

Il Disturbo della Scrittura è comunemente inteso come una condizione composta da due dimensioni distinte, una di tipo linguistico, che riguarda i processi di cifratura, e una di tipo motorio, relativa alla realizzazione grafica. Il Disturbo della Scrittura può manifestarsi da solo oppure, come spesso accade, associato ad altri disturbi specifici dell'apprendimento.

Per rappresentare questa possibile associazione senza attribuire un ordine gerarchico, viene suggerito l'uso della denominazione "Disturbo Specifico di Apprendimento della Lettura e/o della Scrittura (grafia e/o ortografia) e/o del Calcolo".

La questione relativa all'individuazione di sottotipi del disturbo rimane al momento aperta e viene rinviata a futuri approfondimenti, secondo quanto riportato dalla Consensus Conference (2007).

Come evidenziato dalle linee di ricerca più recenti, una diagnosi accurata richiede l'integrazione dei dati testistici con le osservazioni scolastiche, così da comprendere l'impatto funzionale della disortografia nelle attività quotidiane di apprendimento (Vicari & Di Vara, 2022).

In questa prospettiva, la diagnosi di disortografia non ha un valore meramente descrittivo, ma rappresenta uno strumento utile a orientare le scelte educative e didattiche. Riconoscere la specificità della difficoltà consente, infatti, di adottare strategie di supporto adeguate, riducendo il carico cognitivo legato alla scrittura e favorendo una partecipazione più serena e attiva alla vita scolastica (Carli & Pietrangelo, 2021).

2.2.3 Disgrafia

Nel manuale diagnostico ICD-10, alle difficoltà che riguardano la realizzazione grafica viene attribuito il codice F81.8 («Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche»), da utilizzare quando tali difficoltà sono presenti in assenza di disturbi della coordinazione motoria (C.N.O.P., 2021, p. 33) .

La Disgrafia rientra tra i Disturbi Specifici della Scrittura e riguarda in modo mirato la dimensione motoria della grafia. Secondo la Consensus Conference del 2007, il disturbo della scrittura comprende una componente linguistica e una motoria, e la disgrafia si colloca esclusivamente in quest'ultima, coinvolgendo i processi di realizzazione grafica. La valutazione diagnostica prevede l'uso di prove standardizzate che mostrino una riduzione significativa della fluenza di scrittura, pari ad almeno 2 deviazioni standard sotto la media, insieme a caratteristiche qualitative inadeguate del tratto grafico (Consensus Conference, 2007).

Inoltre, la presenza del disturbo richiede un'analisi approfondita di specifiche competenze funzionali, così come indicato nel *Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference*:

«In presenza di disgrafia, andrebbero indagate le abilità motorie generali e fino-manuali, le competenze visuo-motorie e visuo-percettive, l'attenzione visiva selettiva e sostenuta, la memoria motoria e la qualità dell'apprendimento motorio» (P.A.R.C.C., 2011, quesito A6).

La disgrafia è un Disturbo Specifico dell'Apprendimento che interessa la componente grafo-motoria della scrittura e si manifesta attraverso una difficoltà significativa nella realizzazione del gesto grafico. A differenza della disortografia, che riguarda prevalentemente la correttezza ortografica, la disgrafia compromette la qualità formale della scrittura, rendendola poco fluida, irregolare e spesso difficilmente leggibile. Anche in questo caso, la difficoltà non è riconducibile a deficit intellettivi, sensoriali o neurologici gravi e si inserisce all'interno dei disturbi del neurosviluppo.

Il DSM-5-TR include la disgrafia tra le manifestazioni del Disturbo Specifico dell'Apprendimento con compromissione dell'espressione scritta, ponendo l'accento sull'impatto funzionale che essa ha sulle attività scolastiche (APA, 2022).

Dal punto di vista descrittivo, la disgrafia si esprime attraverso una scrittura caratterizzata da tratti irregolari, dimensioni incoerenti delle lettere, difficoltà nel rispetto dei margini e dello spazio grafico, vengono lasciati spazi irregolari o sproporzionati tra le parole e tra i grafemi, le lettere e i numeri possono avere una grandezza sproporzionata e i caratteri utilizzati possono essere mescolati. Si rileva anche una marcata lentezza nella produzione scritta. Il bambino può manifestare una fatica evidente durante la scrittura, assumere posture scorrette e impiegare un tempo eccessivo per completare compiti che richiedono l'uso della grafia.

A livello somatico il bambino potrebbe manifestare indolenzimento della mano, una certa rigidità muscolare al braccio e una prensione scorretta della penna. La grafia è così irregolare e imprecisa che talvolta risulta incomprensibile anche al bambino stesso, non solo a chi legge.

Tali difficoltà sono spesso legate a un deficit nei processi di pianificazione e coordinazione motoria fine, che rendono complesso il controllo del gesto grafico e la sua automatizzazione. La letteratura sottolinea come la disgrafia non sia una semplice questione di calligrafia, ma una difficoltà strutturata che coinvolge l'integrazione tra componenti motorie, percettive e cognitive (Feder & Majnemer, 2007).

L'evoluzione della disgrafia è strettamente connessa alle richieste scolastiche e alle modalità di intervento adottate. Nei primi anni della scuola primaria, le difficoltà emergono in modo più evidente durante l'apprendimento della scrittura corsiva e nelle attività che richiedono una produzione grafica prolungata.

Con il passare del tempo, alcuni bambini sviluppano strategie di adattamento che consentono una maggiore leggibilità, ma la scrittura resta spesso lenta e faticosa. In altri casi, la difficoltà persiste in modo significativo e può condizionare l'intero percorso scolastico, poiché la scrittura rappresenta uno strumento centrale per la comunicazione e la valutazione degli apprendimenti. Studi longitudinali indicano che, in assenza di supporti adeguati, la disgrafia tende a mantenersi stabile nel tempo, incidendo sul rendimento e sul vissuto emotivo dello studente (Smits-Engelsman *et al.*, 2001).

La valutazione diagnostica della disgrafia si fonda su un'analisi approfondita della scrittura, che considera sia il prodotto finale sia il processo di esecuzione del gesto grafico. Vengono utilizzate prove standardizzate che permettono di valutare la velocità,

la fluenza e la qualità della scrittura, osservando aspetti come la pressione esercitata sul foglio, la continuità del tratto e l'organizzazione spaziale.

Anche per la disgrafia è fondamentale ricorrere a strumenti di valutazione standardizzati, nei quali assumono particolare importanza la fluenza, con valori inferiori a -2 deviazioni standard e l'analisi qualitativa delle modalità di realizzazione del segno grafico (Consensus Conference, 2007).

A questi strumenti si affianca l'osservazione clinica e scolastica, indispensabile per comprendere l'impatto funzionale della difficoltà nelle attività quotidiane. L'autonomia di un bambino con disturbo della scrittura è bassa poiché le difficoltà di coordinazione dinamica e visuomotoria interferiscono nelle sue prestazioni che risultano goffe, lente, impacciate e imprecise. Costituiscono un ostacolo le attività quotidiane, soprattutto quelle che richiedono un'adeguata coordinazione oculo-manuale e motoria (come allacciarsi le scarpe, tagliarsi gli alimenti nel piatto ecc.), ma anche elementi come l'orientamento nello spazio a disposizione, la localizzazione dei materiali che servono, l'orientamento nel tempo quotidiano (come essere puntuali, saper aspettare il proprio turno ecc.), nell'orario scolastico e nel tempo prossimale (ieri, oggi, domani ecc.), la memorizzazione dei giorni della settimana, dei mesi.

Come sottolineato da Cornoldi (2023), una valutazione accurata consente di distinguere la disgrafia da difficoltà transitorie legate all'apprendimento iniziale della scrittura o da problematiche motorie più ampie, orientando in modo più efficace le scelte educative e didattiche.

In questa prospettiva, il riconoscimento della disgrafia permette di intervenire in modo mirato, riducendo il carico legato alla produzione grafica e favorendo modalità alternative di espressione scritta, nel rispetto delle caratteristiche individuali dello studente.

I genitori, che per sopperire a queste difficoltà tendono spesso ad anticipare le azioni del bambino o a sostituirsi a lui, possono collaborare, permettendo al bambino la conquista graduale di nuove competenze legate all'autonomia personale, evitando così che egli possa sentirsi incapace non solo in ambito scolastico ma anche nella quotidianità.

2.2.4 *Discalculia*

Nel manuale diagnostico ICD-10, la Discalculia è identificata dal codice F81.2 («Disturbo specifico delle abilità aritmetiche o discalculia»), da utilizzare sia nei casi in cui le difficoltà riguardino il senso del numero sia quando interessano le abilità di calcolo, senza una distinzione tra diverse tipologie di disturbo. Questo codice comprende «disturbo aritmetico evolutivo, sindrome di Gerstmann, acalculia evolutiva» ed esclude, invece, «difficoltà aritmetiche associate a un altro disturbo della lettura o della compilazione».

Nel DSM-5, la Discalculia rientra nel «Disturbo specifico dell'apprendimento con compromissione del calcolo» (codice 315.01) e comprende, oltre alle difficoltà legate al concetto di numero, alla memorizzazione dei fatti aritmetici e all'accuratezza o fluency del calcolo, anche problematiche nel corretto ragionamento matematico (C.N.O.P., 2021, p. 34).

La Discalculia rientra tra i Disturbi Specifici dell'Apprendimento e coinvolge in modo specifico il dominio matematico. Secondo la Consensus Conference del 2007, il disturbo può manifestarsi attraverso due profili distinti: uno caratterizzato da difficoltà nei processi di cognizione numerica di base (meccanismi di quantificazione, comparazione, seriazione, le strategie di calcolo a mente...) e uno che riguarda le procedure esecutive (lettura, scrittura e messa in colonna dei numeri) e le abilità di calcolo scritto (recupero dei fatti numerici e algoritmi del calcolo scritto). Nei casi in cui siano presenti errori nell'allineamento dei numeri, è necessario estendere l'analisi diagnostica anche alle competenze prassiche e all'organizzazione visuospatiale. (P.A.R.C.C., 2011, quesito A6).

La discalculia è un Disturbo Specifico dell'Apprendimento che riguarda in modo selettivo l'area del numero e del calcolo e si manifesta attraverso difficoltà significative e persistenti nell'acquisizione delle abilità aritmetiche di base. Come gli altri DSA, essa non è spiegabile da deficit intellettivi, sensoriali o da un'inadeguata istruzione scolastica e si colloca all'interno dei disturbi del neurosviluppo.

Il DSM-5-TR includendo la discalculia tra le manifestazioni del Disturbo Specifico dell'Apprendimento con compromissione delle abilità matematiche, evidenzia

come le difficoltà incidano in modo rilevante sul rendimento scolastico e sulle attività quotidiane che richiedono l'uso del numero (APA, 2022).

Dal punto di vista descrittivo, la discalculia si esprime attraverso un profilo eterogeneo che può coinvolgere diverse componenti del sistema del numero. Già alla Scuola dell'Infanzia si possono notare alcune mancanze: la non acquisizione del principio di cardinalità, il mancato raggiungimento dell'enumerazione fino a 10, la difficoltà a comparare piccole quantità.

Nei primi anni di scolarizzazione emergono difficoltà nella comprensione della quantità, nel riconoscimento dei numeri e nel confronto tra grandezze, così come una scarsa padronanza delle procedure di calcolo di base; spesso si verificano omissioni o inversioni di cifre, vi è scarsa capacità di associare i simboli visivi e uditivi, di comprendere il significato dei segni dell'operazione, inoltre la tendenza ad utilizzare le dita anche per i calcoli più semplici comporta lo svolgimento del compito in maniera corretta ma incide tantissimo sul fattore della rapidità, impedendo di completare le richieste entro i tempi previsti.

Con il progredire del percorso scolastico, risultano particolarmente problematici l'apprendimento e il recupero dei fatti aritmetici, l'uso delle strategie di calcolo mentale e l'applicazione corretta delle procedure, soprattutto quando aumentano la complessità e il carico cognitivo delle richieste. La letteratura ha evidenziato come alla base della discalculia possano essere presenti difficoltà nella rappresentazione mentale del numero e nei processi di accesso e manipolazione delle quantità, che rendono instabile e poco automatizzato il calcolo (Butterworth, 2010).

L'evoluzione del disturbo segue un andamento relativamente stabile nel tempo, pur modificando le modalità di manifestazione in relazione alle richieste scolastiche. Nelle fasi iniziali, la difficoltà appare soprattutto legata alla costruzione del concetto di numero e alle prime procedure aritmetiche, mentre negli anni successivi può estendersi alla risoluzione di problemi e all'uso del ragionamento matematico in contesti più complessi. Anche quando lo studente sviluppa strategie compensative, il calcolo resta spesso lento e faticoso, con un elevato dispendio di risorse attentive.

Studi longitudinali confermano che la discalculia tende a persistere nel corso dello sviluppo e può avere ripercussioni significative sull'autostima e

sull'atteggiamento verso la matematica, soprattutto se non viene riconosciuta e sostenuta in modo adeguato (Dowker, 2019).

Gli studi più recenti sulla discalculia individuano diversi profili, alcuni legati a fragilità nelle abilità di cognizione numerica di base, altri riferibili a difficoltà nelle procedure esecutive e nel calcolo scritto. È condivisa l'esclusione delle difficoltà nella soluzione dei problemi matematici dai criteri diagnostici. Anche per il Disturbo Specifico del Calcolo è ritenuto necessario l'uso di prove standardizzate per la valutazione di correttezza e rapidità, applicando la soglia di -2 deviazioni standard rispetto ai parametri normativi per età o classe.

Nella valutazione della cognizione numerica assume un ruolo centrale la rapidità della prestazione, mentre per le difficoltà procedurali e di calcolo si ritiene opportuno porre la diagnosi solo al termine del terzo anno della scuola primaria, per limitare il rischio di diagnosi non appropriate. Il disturbo può manifestarsi da solo o associato ad altri DSA, motivo per cui viene suggerita la denominazione "Disturbo Specifico di Apprendimento della Lettura e/o della Scrittura (grafia e/o ortografia) e/o del Calcolo". La definizione di eventuali sottotipi della discalculia non è ancora chiarita e viene rimandata a futuri approfondimenti (Consensus Conference, 2007).

La valutazione diagnostica della discalculia si fonda sull'uso di prove standardizzate che permettono di analizzare le diverse componenti delle abilità matematiche, distinguendo tra difficoltà procedurali e difficoltà concettuali. Vengono esaminate la comprensione del numero, il calcolo scritto e mentale, il recupero dei fatti aritmetici e la capacità di risolvere problemi, mettendo in relazione le prestazioni con i valori normativi per età e classe frequentata.

Come per gli altri DSA, la valutazione include l'analisi del funzionamento cognitivo generale e l'esclusione di condizioni alternative che potrebbero spiegare le difficoltà osservate. Ne deriva l'importanza di una valutazione articolata, capace di restituire un profilo funzionale utile a orientare gli interventi educativi e didattici, evitando letture riduttive della difficoltà matematica (Tucci *et al.*, 2021).

In questa prospettiva, la diagnosi di discalculia rappresenta uno strumento di comprensione che consente di riconoscere la specificità del disturbo e di costruire percorsi di supporto mirati, volti a ridurre il carico cognitivo e a favorire un rapporto più sereno con l'apprendimento matematico.

2.2.5 Possibili strategie attuabili da insegnanti e genitori

All'insegnante sono richiesti degli accorgimenti per far fronte alle difficoltà che questi Disturbi possono causare. Innanzitutto è importante un atteggiamento di comprensione e accoglienza del problema stesso e l'impegno a evitare situazioni di frustrazione per l'alunno, come la lettura ad alta voce in classe per chi ha il disturbo della lettura. Può essere ridotta la quantità di materiale da studiare magari compensando con altri compiti per i quali siano richieste capacità di carattere differente, può essere concesso più tempo per lo svolgimento delle attività scolastiche oppure si possono privilegiare verifiche orali invece di quelle scritte. Fin dalla Scuola dell'Infanzia è importante promuovere processi di apprendimento gradualmente e personalizzati, senza anticipare l'insegnamento di abilità formali come la lettura e la scrittura; la scuola ha il compito di rafforzare l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini, mira inoltre a consolidare le loro capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche ed intellettive. Promuovere la collaborazione tra pari permette di migliorare l'apprendimento e ridurre l'ansia e allo stesso tempo adottare un metodo di studio funzionale alle caratteristiche dell'individuo, con il fine di favorire l'autonomia. È compito dell'insegnante valorizzare le caratteristiche individuali e personali del soggetto, sostenendone la motivazione e l'autostima, con lo scopo di evitare il senso di frustrazione o di incapacità, e aumentare l'interesse e l'attenzione scolastica. Inoltre è utile che siano adottati dei metodi comuni e condivisi anche con la famiglia, poiché grazie a un continuum scuola-casa si possono raggiungere obiettivi e perfezionamenti che non si esauriscono nel contesto scolastico ma trovano supporto anche nell'ambiente familiare.

I genitori del bambino devono essere informati in maniera adeguata del disturbo che il proprio figlio presenta, e sarebbe auspicabile che le figure professionali li seguissero e supportassero nel loro ruolo di guida e aiuto che si trovano a ricoprire. Nel caso della dislessia, la lettura non dovrebbe essere associata solo al momento dei compiti ma costituire un'attività che permette di trascorrere tempo di qualità, in un momento dedicato, magari far leggere al bambino testi scritti da lui, registrare e riascoltare. Con il disturbo della scrittura, dei promemoria con la rappresentazione delle regole ortografiche e degli esempi possono essere realizzati e appesi dai genitori. Essi possono sostenere la capacità di espressione scritta sfruttando il carattere dell'oralità, attraverso

domande stimolo, chiedendo abitualmente di raccontare esperienze vissute o esprimere il proprio pensiero in merito a qualcosa; le domande genitoriali aiutano a sviluppare una propria consapevolezza su come devono essere raccontati i fatti.

Il soggetto deve poter maturare la convinzione di avere le capacità e, soprattutto, i mezzi per raggiungere obiettivi e per migliorarsi progressivamente. Genitori e insegnanti non si devono accontentare di vedere nello studente con DSA impegno e buona volontà, interessandosi poco al risultato, al ragazzo il risultato interessa. Pertanto se vogliamo studenti impegnati, è essenziale stabilire per loro obiettivi concreti, né troppo semplici né troppo complessi, raggiungibili con uno sforzo ben calibrato, senza dimenticare mai di riconoscere la loro fatica e di gratificarli (Brembati e Donini, 2013).

2.3 Normative vigenti

Il riconoscimento dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento all'interno del sistema scolastico italiano si fonda su un quadro normativo articolato che, negli ultimi anni, ha contribuito a definire con maggiore chiarezza i diritti degli studenti e i doveri delle istituzioni educative.

Il riferimento centrale è rappresentato dalla Legge 8 ottobre 2010, n. 170, che per la prima volta riconosce formalmente la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia come disturbi specifici di apprendimento, chiarendone le caratteristiche e precisando che possono presentarsi singolarmente o in associazione, in presenza di capacità cognitive adeguate e in assenza di patologie neurologiche o sensoriali (art. 1).

Essa è finalizzata a garantire il diritto all'istruzione degli studenti con DSA, promuovendo il successo scolastico, la riduzione del disagio emotivo e relazionale, l'adozione di modalità di verifica e valutazione adeguate, la formazione degli insegnanti, la collaborazione tra scuola, famiglia e servizi sanitari e pari opportunità di sviluppo personale e professionale (art. 2).

La legge disciplina, inoltre, le modalità di diagnosi, affidata al Servizio sanitario nazionale o a strutture accreditate, prevedendo il coinvolgimento delle famiglie e il ruolo attivo delle scuole nell'individuazione precoce dei casi sospetti, pur senza valore diagnostico. Quando viene diagnosticato un disturbo, la famiglia ottiene il documento

di certificazione diagnostica che dovrà consegnare alla scuola al fine di attuare una didattica e una valutazione dei compiti richiesti personalizzati per lo studente. (art. 3). Viene prevista anche una specifica formazione del personale scolastico sulle problematiche dei DSA e sulle strategie didattiche più efficaci (art. 4), insieme al diritto degli studenti a misure educative e didattiche di supporto, come didattica personalizzata, strumenti compensativi, misure dispensative e valutazioni adeguate lungo tutto il percorso scolastico e universitario (art. 5).

La normativa riconosce anche misure di flessibilità lavorativa per i familiari di studenti con DSA del primo ciclo, al fine di favorire il supporto allo studio domestico (art. 6), e demanda a successivi decreti ministeriali l'attuazione operativa della legge, l'adozione di linee guida e l'istituzione di un comitato tecnico-scientifico (art. 7), nel rispetto delle competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome (art. 8).

A completamento della Legge 170/2010, il Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011 ha fornito indicazioni operative per la sua attuazione, chiarendo le modalità di intervento delle istituzioni scolastiche e introducendo formalmente strumenti compensativi e misure dispensative. In questo contesto, viene riconosciuta l'importanza del Piano Didattico Personalizzato, inteso come strumento di progettazione educativa che consente di adattare la didattica alle caratteristiche dello studente con DSA, nel rispetto degli obiettivi formativi previsti.

Il decreto, in attuazione della Legge 170/2010, disciplina la formazione del personale scolastico, le misure didattiche di supporto e le modalità di verifica e valutazione per garantire il diritto allo studio degli studenti con DSA lungo tutto il percorso scolastico e universitario (art. 1). In particolare, le scuole sono chiamate a individuare precocemente i segnali di DSA e a collaborare con le famiglie e gli Uffici Scolastici Regionali per l'attivazione della diagnosi e degli interventi necessari (art. 2), nel rispetto delle Linee guida allegate (art. 3).

Il decreto prevede l'adozione di una didattica individualizzata e personalizzata, formalizzata nel Piano didattico personalizzato, con strumenti compensativi e misure dispensative che tutelano il successo formativo senza ridurre gli obiettivi di apprendimento (artt. 4 e 5). La valutazione, comprese le prove d'esame e universitarie, è adeguata alle specifiche esigenze degli studenti con DSA, privilegiando i contenuti e

prevedendo modalità e tempi compatibili, con particolare attenzione all'insegnamento delle lingue straniere (art. 6).

Sono, infine, previsti interventi strutturati di formazione in servizio per docenti e dirigenti, il supporto dei Centri Territoriali di Supporto e l'istituzione di un Gruppo di lavoro nazionale per il monitoraggio e l'aggiornamento delle disposizioni, con l'abrogazione delle precedenti circolari in materia (artt. 7-10)

Le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, allegate al decreto ministeriale n. 5669/2011, rappresentano un ulteriore passaggio significativo, poiché offrono un quadro di riferimento condiviso per la lettura del disturbo e per l'organizzazione degli interventi didattici, promuovendo una visione non stigmatizzante della difficoltà di apprendimento. Si distinguono la didattica individualizzata da quella personalizzata: la prima fa riferimento ad un tipo di intervento che propone obiettivi comuni all'intero contesto classe, tenendo però conto delle singole caratteristiche dell'individuo. La seconda ha l'obiettivo di dare a ciascun alunno la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità aspirando a obiettivi diversi.

Vengono proposte metodologie e strategie didattiche volte ad accrescere le potenzialità di ogni alunno e si precisa che saranno le istituzioni scolastiche a esplicitare e formalizzare le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, gli strumenti compensativi e le misure dispensative e a questo scopo si realizza il PDP. Tali misure non sono una strategia per facilitare il compito all'alunno DSA dal punto di vista cognitivo, ma sono semplicemente strategie necessarie all'apprendimento, al pari dei suoi compagni; egli viene sollevato da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo.

Un ampliamento della prospettiva inclusiva si riscontra nella Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, che estende l'attenzione educativa a tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. In ogni classe è possibile riscontrare la presenza di alunni che necessitano di un supporto nelle attività scolastiche dovute da svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici dell'apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.

Si possono individuare tre categorie di BES: quella della disabilità, quella dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale e quella dei disturbi evolutivi

specifici. Le problematiche comprese in quest'ultima categoria non possono essere certificate ai sensi della legge 104/92 e non vengono riconosciute le misure previste da tale legge tra cui l'insegnante di sostegno. La legge 170/2010 costituisce un grande passo in avanti poiché lo studente BES viene preso in carico da parte di ogni docente.

Pur non modificando lo statuto giuridico dei DSA, la direttiva contribuisce a collocarli all'interno di una cornice più ampia, orientata alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento e al riconoscimento della complessità dei bisogni educativi presenti nelle classi. In particolare, la Direttiva prevede che alunni e studenti con competenze intellettive nella norma o elevate, ma con difficoltà specifiche, devono essere sostenuti per poter sviluppare pienamente le proprie potenzialità.

In particolare, gli alunni con DSA sono tutelati da un quadro normativo ormai consolidato che garantisce il diritto allo studio. Viene però chiarito che anche altri disturbi non esplicitamente indicati nella legge 170/2010 possono dare accesso alle stesse misure di supporto, qualora comportino difficoltà significative nel percorso scolastico, come disturbi del linguaggio, disturbi delle aree non verbali o altre problematiche complesse, inclusi alcuni casi lievi dello spettro autistico non rientranti nella legge 104.

Il punto *“Alunni con deficit dell'attenzione e dell'iperattività”* sottolinea che è possibile diagnosticare i disturbi specifici dell'apprendimento in comorbilità con il disturbo dell'attenzione e dell'iperattività. Successivamente si fa riferimento al *“Funzionamento cognitivo limite”* per indicare bambini o ragazzi con un Quoziente Intellettivo globale compreso tra i 70 e gli 85 punti e la mancanza di elementi di specificità. Questo ritardo può essere causato da fattori neurobiologici o può essere il risultato di una forma lieve di difficoltà, in ogni caso è auspicabile un intervento educativo e didattico mirato. La seconda parte di tale direttiva si occupa di parlare dell'*“Organizzazione territoriale per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica”* evidenziando la necessità di almeno un CTS (Centro Territoriale di Supporto) per provincia.

Il testo propone, quindi, un approccio educativo e non esclusivamente clinico, orientato all'individuazione di strategie didattiche inclusive, richiamando la legge 53/2003 e la legge 170/2010 come principali riferimenti normativi per l'azione della scuola.

La successiva Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 chiarisce ulteriormente il ruolo della scuola, ribadendo l'importanza di interventi flessibili e mirati e valorizzando l'autonomia didattica come strumento per rispondere in modo efficace alle diverse esigenze degli studenti.

La Circolare raccomanda che, in presenza di una diagnosi di DSA rilasciata da una struttura privata, la scuola adotti comunque in via preventiva le misure previste dalla Legge 170/2010, in attesa della certificazione da parte di strutture pubbliche o accreditate, qualora il consiglio di classe o il team dei docenti riscontri difficoltà riconducibili al disturbo. Ciò è necessario per evitare che i lunghi tempi di rilascio delle certificazioni privino gli alunni delle tutele a cui avrebbero diritto, rendendo opportuno attivare tempestivamente un piano didattico personalizzato e le misure educative adeguate. Nei casi degli anni conclusivi dei cicli scolastici, la certificazione deve comunque essere presentata entro il 31 marzo, come previsto dall'Accordo Stato-Regioni del 25 luglio 2012.

Accanto al quadro normativo, un ruolo rilevante è svolto anche dalle associazioni scientifiche che operano nel campo dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Tra queste, l'AIRIPA, Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento, rappresenta un punto di riferimento autorevole per la diffusione di buone pratiche cliniche ed educative basate su evidenze scientifiche. È stata fondata nel 1991 e vi appartengono studiosi e professionisti che si occupano di psicopatologia dell'apprendimento e quindi di disturbi che riguardano i DSA, le disabilità intellettive, il disturbo ADHD.

Tra gli obiettivi che l'AIRIPA si prefigge nel suo statuto si ricordano:

- la promozione diretta di indagini e ricerche
- l'organizzazione di incontri e corsi di formazione per i professionisti che operano nell'ambito della psicopatologia dell'apprendimento
- la collaborazione con istituzioni pubbliche e private che operano sul territorio nazionale e internazionale
- la realizzazione di una banca dati della letteratura sulla tematica della psicopatologia dell'apprendimento e la pubblicazione di monografie, documenti e ogni altro strumento scientifico finalizzato ad azioni educative e informative

Le indicazioni proposte dall'associazione, infatti, contribuiscono a mantenere un dialogo costante tra ricerca, clinica e scuola, favorendo una maggiore coerenza tra valutazione diagnostica, intervento e didattica³. In questo senso, la normativa vigente e il contributo delle realtà scientifiche si integrano nel delineare un modello di presa in carico che riconosce i DSA come condizioni specifiche del funzionamento dell'apprendimento, tutelando il diritto allo studio e promuovendo una scuola realmente inclusiva.

³ Sito ufficiale disponibile in: <https://www.airipa.it/>.

CAPITOLO 3

VISSUTI EMOTIVI DEGLI ALUNNI CON DSA E APPROCCI EDUCATIVI

3.1 Vissuti emotivi: frustrazione, stress, carico di lavoro, ritmo di apprendimento

3.1.1 Vissuti emotivi degli alunni con DSA

L'esperienza scolastica degli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento è spesso attraversata da emozioni profonde che accompagnano il rapporto con i compiti, con gli insegnanti e con i compagni. La distanza che molti bambini percepiscono tra l'impegno che mettono nello studio e i risultati che ottengono crea un terreno fertile per la frustrazione, perché ogni errore viene vissuto come la conferma di una difficoltà che sembra non modificarsi nel tempo. Questa discrepanza influisce sulla percezione di sé e rende più fragile la fiducia nelle proprie capacità, soprattutto quando gli adulti interpretano la fatica come mancanza di volontà o scarsa motivazione (Sale, 2019).

La letteratura sottolinea che tale dinamica è ricorrente nelle storie scolastiche di molti studenti con dislessia, nei quali le difficoltà nell'automatizzazione della lettura e della scrittura alimentano un senso di inefficacia che può condurre a forme di impotenza appresa (Rodriguez Fuentes *et al.*, 2019).

Per molti alunni con DSA, infatti, il ritmo di apprendimento è più lento perché alcune abilità fondamentali, come l'automatizzazione della lettura o del calcolo, richiedono tempi più lunghi per stabilizzarsi. Questa lentezza non rappresenta un segnale di scarso impegno, né una fragilità cognitiva, ma deriva da un diverso funzionamento dei processi di automatizzazione. Se questa caratteristica non viene riconosciuta e sostenuta con un adeguato accompagnamento educativo, il bambino può maturare un senso di inadeguatezza che lo porta a interpretare le proprie difficoltà come un fallimento personale. È quindi decisivo che la scuola e la famiglia gli trasmettano una cornice chiara: il suo modo di apprendere non è "sbagliato", è semplicemente

diverso. Comprendere che la difficoltà non riguarda l'intelligenza, ma la velocità con cui alcuni meccanismi si consolidano, può attenuare la frustrazione e favorire un rapporto più sereno con lo studio (Yap & van der Leij, 1994).

La frustrazione, tuttavia, non nasce solo dall'insuccesso scolastico, ma si intreccia con la dimensione sociale. La sensazione di essere osservati, giudicati o non compresi intensifica l'ansia e può trasformare gli errori in un'occasione di vergogna. Wilmot e colleghi (2023) mostrano che la distanza emotiva dagli insegnanti aumenta quando i bambini percepiscono che gli adulti interpretano le difficoltà come un difetto di impegno. Questa interpretazione, spesso inconsapevole, indebolisce il senso di appartenenza al gruppo classe e accresce il timore di fallire davanti ai compagni.

Le ricerche più recenti confermano che gli alunni con DSA sviluppano livelli più elevati di ansia, scarsa autostima e difficoltà di regolazione emotiva rispetto ai pari (Cristofani *et al.*, 2023; Cataudella *et al.*, 2021). Questi vissuti hanno radici complesse che coinvolgono tanto i processi cognitivi quanto la qualità delle relazioni quotidiane. Burden (2008) aveva già evidenziato che la ripetizione degli insuccessi incide sulla rappresentazione del sé, perché il bambino tende a interpretare il proprio rendimento come la prova di una incapacità stabile. Tale rappresentazione, nel tempo, contribuisce a costruire una identità scolastica segnata dal timore dell'errore e dalla sfiducia.

Un elemento utile per comprendere l'intensità emotiva che accompagna lo studio riguarda il legame tra memoria ed emozioni. Le riflessioni di Lucangeli (2019) mostrano come ogni esperienza di apprendimento lasci una traccia affettiva che si riattiva quando il bambino affronta un compito simile. Se l'esercizio è associato ad ansia o vergogna, la sua rievocazione sarà segnata dalla stessa tensione, creando una sorta di circuito emotivo che ostacola l'accesso alle risorse cognitive necessarie. A ciò si aggiungono le evidenze neuroscientifiche che mostrano come le emozioni interferiscano con la memoria di lavoro e con l'efficacia dei processi attentivi (Immordino-Yang & Damasio, 2007), una condizione particolarmente rilevante per studenti che devono gestire già di per sé un carico cognitivo maggiore.

In questo quadro, la pedagogia offre strumenti per comprendere e accompagnare tali vissuti: interventi che legittimano l'errore, che valorizzano il processo e che propongono attività calibrate sulle reali possibilità del bambino, riducono le emozioni negative e sostengono la resilienza (Bonifacci *et al.*, 2014). Una scuola capace di

interpretare correttamente l'origine della fatica permette al bambino di sviluppare una percezione diversa di sé e del proprio modo di apprendere. In questa prospettiva, l'attenzione alla dimensione emotiva diventa un elemento fondante dell'inclusione scolastica, poiché consente di riconoscere e valorizzare le differenze nei modi di apprendere, riducendo il rischio di esclusione, stigmatizzazione e insuccesso formativo.

Nel contesto della classe, questi vissuti emotivi possono, infatti, tradursi in comportamenti di ritiro, evitamento o opposizione alle attività proposte. L'insegnante, attraverso un'osservazione attenta e una relazione educativa significativa, può contribuire a contenere l'impatto emotivo delle difficoltà, favorendo un clima di apprendimento più sereno. Interventi didattici mirati e un atteggiamento supportivo consentono all'alunno con DSA di sviluppare una percezione più positiva di sé e delle proprie capacità di apprendimento.

3.1.2 Carico cognitivo, stress e ansia nel percorso scolastico

Lo stress scolastico degli alunni con DSA nasce spesso dall'incontro fra richieste elevate e una velocità di elaborazione che procede con ritmi diversi rispetto a quelli dei compagni. La *cognitive load theory* offre una cornice utile per capire come la complessità dei compiti possa sovraccaricare la memoria di lavoro, perché ogni passaggio viene vissuto come un ostacolo da affrontare senza il tempo necessario per consolidarlo. Tale prospettiva si basa sull'idea che la memoria di lavoro possa gestire solo una quantità limitata di informazioni e che, quando questa soglia viene superata, l'alunno fatichi a trasformare ciò che apprende in schemi stabili, utili per la memoria a lungo termine e per i richiami futuri (Atkinson & Shiffrin, 1968).

Nei bambini con difficoltà di lettura o di scrittura, questa fatica diventa evidente quando il materiale proposto richiede automatismi che non sono ancora stabilizzati. Vicari e Di Vara (2022) mostrano che questo dispendio di energie riduce la disponibilità mentale per altre operazioni e produce un senso di affaticamento che si riflette sia sul rendimento sia sull'equilibrio emotivo del bambino.

Quando la richiesta scolastica supera le risorse del bambino, l'esperienza dell'apprendimento cambia: le attività che per molti alunni risultano ordinarie, per chi presenta un DSA diventano il punto in cui emerge la disparità più evidente. Tutto ciò

alimenta un ciclo di tensione che non si limita al piano cognitivo, perché la fatica si intreccia con un'immagine di sé più fragile. Quando questa tensione aumenta, il bambino tende a ridurre l'impegno, non perché manchi la volontà, ma perché l'esperienza del compito viene percepita come eccessiva e difficilmente controllabile. Le ricerche mostrano che questo processo conduce a comportamenti di evitamento che non derivano dalla pigrizia, ma dalla necessità di proteggersi da una pressione continua (Adi *et al.*, 2024).

Tale condizione diventa ancora più evidente nelle situazioni che espongono il bambino allo sguardo dei compagni. Gli studi sperimentali hanno rilevato che attività apparentemente semplici, come leggere ad alta voce, producono una risposta fisiologica di stress nei bambini con dislessia (Buchweitz *et al.*, 2023). In questi momenti, il timore dell'errore supera la difficoltà tecnica e anticipa una possibile umiliazione pubblica. L'ansia che precede il compito limita la partecipazione e rende più difficile mantenere l'attenzione, perché il bambino si concentra più sulla paura di sbagliare che sul contenuto dell'attività.

A questa tensione si aggiunge l'impatto dello stress sul funzionamento esecutivo. Diamond (2013) evidenzia che ansia e pressione compromettono i processi di controllo dell'attenzione, l'inibizione delle risposte impulsive e l'organizzazione delle informazioni. Tali funzioni sono fondamentali per affrontare compiti che richiedono pianificazione, monitoraggio e autocontrollo e diventano particolarmente fragili quando la mente è impegnata a gestire l'emotività.

Gathercole e Alloway (2008) confermano che un carico eccessivo sulla memoria di lavoro riduce la capacità di integrare nuove informazioni e ostacola l'apprendimento nei bambini con difficoltà di lettura, perché interferisce con ogni fase del processo cognitivo.

Con il tempo, la ripetizione degli insuccessi genera una percezione di inefficacia che può trasformarsi in un vero e proprio stile attribuzionale negativo. Il bambino inizia a credere di avere scarso controllo sui propri risultati e interpreta ogni errore come la conferma di un limite che non potrà superare. Tobia e Marzocchi (2011) evidenziano che questa condizione favorisce atteggiamenti rinunciatari che finiscono per indebolire ulteriormente la motivazione. In questo scenario le strategie di *coping* assumono un peso decisivo, perché orientano il modo in cui il bambino gestisce la frustrazione e

riorganizza i tentativi successivi. Senza un sostegno adeguato prevalgono forme di evitamento, mentre un accompagnamento che integra tecniche di regolazione emotiva, una lettura più equilibrata degli errori e una restituzione chiara dei progressi permette di mantenere una direzione più costruttiva.

Le teorie sulla *self-regulated learning* aiutano a comprendere meglio questo processo: Zimmerman (2002) mostra che gli studenti che sviluppano consapevolezza delle proprie modalità di apprendimento riescono a sostenere i compiti con maggiore sicurezza, anche quando incontrano difficoltà strutturali. La capacità di autoregolarsi, infatti, non elimina la fatica, ma offre al bambino un orientamento che gli permette di tollerare l'errore e attribuire un senso ai suoi progressi.

La self-regulation non è una semplice abilità mentale né una competenza scolastica, ma il processo attraverso il quale lo studente trasforma le proprie capacità in strumenti efficaci per apprendere. Secondo Zimmerman (2000), l'apprendimento diventa un'attività che l'alunno svolge in modo intenzionale e proattivo, grazie a pensieri, emozioni e comportamenti orientati verso obiettivi chiari. Gli studenti che sviluppano questa competenza conoscono i loro punti di forza e i loro limiti, stabiliscono obiettivi personali e utilizzano strategie mirate per raggiungerli. Monitorano i propri progressi e riflettono sulla loro efficacia, ottenendo una maggiore soddisfazione e una motivazione più stabile. Questa consapevolezza alimenta un atteggiamento ottimista verso il futuro e facilita non solo il successo scolastico, ma anche la capacità di apprendere in modo autonomo nella vita adulta, quando gli apprendimenti richiesti non sono più guidati da un insegnante (Zimmerman, 2002).

Una scuola attenta alla dimensione emotiva e cognitiva può intervenire in modo significativo per ridurre lo stress che caratterizza il percorso degli alunni con DSA. Attività che riattivano conoscenze già consolidate, una gestione del tempo che rispetta i ritmi personali e un feedback che valorizza la crescita più che la prestazione creano un contesto in cui il bambino può affrontare la complessità senza sentirsi sopraffatto. L'obiettivo non è semplificare i compiti, ma costruire un ambiente in cui l'alunno riesca a sostenere la difficoltà senza trasformarla in una minaccia per la propria autostima.

3.1.3 Il ruolo della famiglia e della scuola nei vissuti emotivi

Il benessere emotivo degli alunni con DSA nasce dall'incontro tra le loro caratteristiche individuali e la qualità dei contesti che li circondano. La famiglia rappresenta il primo luogo in cui il bambino costruisce la percezione delle proprie capacità, per cui le reazioni emotive dei genitori influenzano in modo diretto il modo in cui egli interpreta le difficoltà scolastiche. Gli studi più recenti mostrano che lo stress genitoriale, la vergogna e il senso di colpa sono elementi che alterano l'equilibrio emotivo del figlio, soprattutto quando i genitori attribuiscono le difficoltà a una presunta mancanza di impegno. Katz, Alesi e Moè (2022) mettono in luce come questa interpretazione crei un clima che accentua la vulnerabilità del bambino e lo esponga a un carico affettivo che si somma a quello cognitivo.

Il momento dei compiti è uno degli spazi in cui queste dinamiche diventano più evidenti. Katz e colleghi (2022), in particolare, hanno osservato che i bambini percepiscono con grande precisione l'agitazione dei genitori. Quando il clima domestico si carica di tensione, la fatica scolastica si trasforma in una prova personale del proprio valore e diventa un terreno in cui il bambino teme di deludere gli adulti. La sua ansia aumenta, mentre il compito perde qualsiasi connotazione formativa e assume quella di un test emotivo che mette alla prova l'intera relazione familiare. Se, invece, la famiglia riceve un supporto adeguato e impara a interpretare le difficoltà in modo più realistico, la tensione diminuisce e il bambino percepisce un ambiente più stabile e accogliente che lo sostiene senza giudicarlo.

È quanto emerge anche dal lavoro di Bonifacci, Storti e Suardi (2014), che mostrano come la riduzione dello stress genitoriale si rifletta direttamente nella diminuzione dell'ansia dei figli, soprattutto nei momenti di studio.

Il ruolo della famiglia, tuttavia, non si esaurisce nella gestione dei compiti. I bambini interiorizzano rapidamente lo sguardo con cui gli adulti vivono la loro fatica e rielaborano tale sguardo nelle loro attribuzioni personali di successo e fallimento. Le teorie sull'autoefficacia confermano questa dinamica: quando i genitori interpretano i progressi del figlio come parte di un percorso possibile, il bambino costruisce una percezione più solida delle proprie capacità; quando, invece, la famiglia trasmette un senso di scoraggiamento, egli tende a leggere ogni difficoltà come un limite stabile.

Marsh e Craven (2006) mostrano che il *self-concept* scolastico si alimenta proprio di questi messaggi impliciti che contribuiscono a definire l'identità dell'alunno nel tempo.

Il contributo della scuola si intreccia con quello della famiglia e completa il quadro attraverso esperienze quotidiane che danno forma all'immagine che il bambino sviluppa di sé come apprendista. Gli insegnanti ricoprono un ruolo determinante, perché rappresentano il primo punto di contatto tra il bambino e il mondo della conoscenza. Quando la relazione educativa si fonda sulla fiducia, sulla disponibilità all'ascolto e sulla chiarezza delle aspettative, il bambino affronta le richieste scolastiche con una tensione minore e con una maggiore apertura. Koca (2016) evidenzia come una relazione insegnante-alunno basata sul sostegno sia capace di ridurre il timore dell'errore e favorisca un coinvolgimento più stabile, anche negli studenti che presentano fragilità persistenti.

La scuola, però, può diventare anche un luogo di pressione emotiva se gli insegnanti mantengono aspettative irrealistiche o interpretano gli errori come segnali di disattenzione o scarsa volontà. In questi casi, il bambino tende a vivere la classe come un ambiente giudicante, non come uno spazio di crescita. Il modo in cui l'insegnante reagisce agli errori orienta profondamente la motivazione del bambino, in quanto definisce la cornice in cui egli interpreta il proprio percorso di apprendimento. Una valutazione che valorizza il processo, e non solo il risultato, permette al bambino di osservare i propri progressi senza leggere ogni difficoltà come una sconfitta. (Burns & Van Bergen, 2025).

Una scuola che riconosce la pluralità dei modi di apprendere e che integra competenze cognitive, emotive e sociali promuove un equilibrio che va oltre il rendimento. Le pratiche di educazione emotiva e gli interventi di regolazione dello stress, sostenuti dalle ricerche neuroscientifiche sull'interazione tra emozioni e apprendimento (Immordino-Yang & Damasio, 2007), aiutano l'alunno a costruire un rapporto più sereno con le attività scolastiche. Questa prospettiva permette di evitare che il timore dell'errore si trasformi in evitamento e consolida un'immagine di sé più stabile.

In concreto, ciò implica che l'insegnante, soprattutto in presenza di alunni con DSA, possa favorire un clima emotivo positivo attraverso pratiche quali la

valorizzazione dell'errore come occasione di apprendimento, l'uso di feedback incoraggianti e la personalizzazione dei tempi e delle modalità di lavoro

Il percorso degli alunni con DSA risente, quindi, tanto della qualità delle relazioni familiari quanto della sensibilità degli insegnanti. Una famiglia che accoglie le difficoltà senza viverle come un fallimento e una scuola che propone un accompagnamento personalizzato costruiscono un terreno fertile per la crescita emotiva e cognitiva del bambino. In questa prospettiva, il compito dell'educazione consiste nel guidare il minore verso una percezione più chiara delle sue capacità, sostenendo un apprendimento capace di nutrire fiducia, continuità e desiderio di miglioramento.

3.2 Didattica inclusiva

La didattica inclusiva ha l'obiettivo di coinvolgere ogni studente nelle attività scolastiche, favorendo uno studio più efficace, duraturo e consapevole. Per realizzarla è necessario ripensare la didattica tradizionale, intervenendo su diversi aspetti del processo di insegnamento: il modo di condurre la lezione, l'esplicitazione delle pratiche di lettura e scrittura, la costruzione guidata del metodo di studio, la promozione della riflessione metacognitiva, l'utilizzo del lavoro cooperativo e la revisione delle modalità di verifica e valutazione (Olivieri, 2016a).

L'inclusione, infatti, non può essere concepita come un intervento emergenziale da attivare solo quando si rilevano difficoltà evidenti in fase primaria: va piuttosto immaginata come una cultura educativa radicata fin dalle prime esperienze scolastiche, nido e scuola dell'infanzia, capace di mettere in rete strumenti didattici, relazione emotiva, contesto ambientale e progettazione pedagogica. In questo orizzonte, la didattica inclusiva si trasforma in un modello di prevenzione e promozione: prevenzione delle fragilità emotive, cognitivo-relazionali e promozione del benessere, dell'autostima, dell'empatia e della consapevolezza.

Un approccio di questo tipo considera il bambino come soggetto in crescita globale, non solo come "futuro alunno" di scuola primaria, ma come persona in divenire, portatrice di bisogni, potenzialità ed emozioni. In tale ottica, la scuola dell'infanzia e il nido assumono un ruolo cruciale: possono fornire fin da subito un contesto che consenta di costruire la competenza emotiva, la regolazione affettiva e le

basi relazionali che sosterranno ogni percorso di apprendimento futuro, anche in presenza di disturbi specifici dell'apprendimento.

La scelta di integrare regolarmente pratiche di educazione socio-emotiva (SEL: *Social and Emotional Learning*), come attività di riconoscimento, denominazione e regolazione delle emozioni, dialogo di gruppo, ascolto empatico, gestione dei conflitti e cooperazione tra pari, non rappresenta un surplus rispetto al curriculum tradizionale, ma un investimento preventivo che può agevolare la maturazione di competenze trasversali decisive. La ricerca recente conferma che lo sviluppo di competenze socio-emotive nella prima infanzia si associa positivamente con successi scolastici e adattamento nel percorso educativo (Nix *et al.*, 2013; Shala, 2013).

Lo studio di Nix e colleghi, in particolare, mostra che le abilità socio-emotive sviluppate nei programmi prescolari contribuiscono in modo concreto all'adattamento dei bambini in ingresso alla scuola primaria e che la comprensione delle emozioni, il controllo degli impulsi, la capacità di risolvere piccoli conflitti e le prime forme di comportamento prosociale sostengono la qualità delle relazioni e riducono le reazioni aggressive.

Quando i bambini imparano a riconoscere e nominare le emozioni, infatti, riescono a gestire meglio la tensione, comprendono con maggiore precisione gli stati d'animo altrui e mantengono interazioni più serene con i pari e con gli adulti. Questo equilibrio favorisce la partecipazione in classe, rafforza l'impegno nelle attività e limita le difficoltà che spesso accompagnano i comportamenti oppositivi (Nix *et al.*, 2013).

L'attenzione della ricerca si concentra anche sullo sviluppo delle funzioni esecutive che durante la scuola dell'infanzia compiono un passo decisivo: memoria di lavoro, controllo inibitorio e flessibilità attentiva diventano strumenti che aiutano a regolare l'emotività e sostengono l'apprendimento, soprattutto nei primi passi della lettura e della matematica. Queste competenze procedono insieme alle abilità emotive e sociali, creando legami che spiegano perché gli interventi mirati alle emozioni possano produrre benefici anche sul piano cognitivo e scolastico (*Ibidem*).

La qualità del contesto educativo prescolare (relazione con adulti, clima di sezione, attenzione alle emozioni) si rivela, quindi, fortemente correlata allo sviluppo socio-emotivo, componente chiave per la regolazione, la motivazione, la resilienza (Oppermann, Lehl & Burghardt, 2023).

Di conseguenza, una didattica inclusiva arricchita da educazione emotiva, fin dall'infanzia, può costituire un "terreno fertile" per ridurre il rischio che, in seguito, le difficoltà derivanti da DSA diventino anche vissuti emotivi pesanti (ansia, bassa autostima, evitamento), aumentando le probabilità che l'alunno possa affrontare l'apprendimento con più serenità e fiducia.

Numerosi studi, infatti, confermano che programmi rivolti a bambini tra i tre e i sei anni producono effetti significativi sulla regolazione emotiva, sulla qualità delle interazioni sociali e sulla riduzione dei comportamenti problematici, creando così un terreno fertile per apprendimenti futuri più sereni e stabili (Nilfyr & Ewe, 2025; Shala, 2013).

Uno studio di De Santis e colleghi mostra che una scarsa capacità di riconoscere correttamente le emozioni durante l'infanzia può favorire l'emergere di comportamenti problematici. L'indice di confusione emotiva ha permesso di individuare sia la difficoltà generale nel riconoscere gli stati emotivi, sia gli specifici schemi di errore che accompagnano queste fatiche.

I risultati sottolineano il valore di interventi educativi dedicati a potenziare il riconoscimento multisensoriale delle emozioni, con particolare attenzione a quelle negative, come la rabbia e la paura, così da sostenere l'adattamento sociale dei bambini e ridurre il rischio di comportamenti disfunzionali. (De Santis *et al.*, 2025).

Accanto alla dimensione emotiva, la strutturazione di una didattica multisensoriale, ludica e differenziata già nella prima infanzia rappresenta un'altra forma di accessibilità precoce. Quando l'apprendimento è presentato in forme diversificate, ogni bambino può scoprirsi competente in almeno un ambito, costruendo una percezione di autoefficacia che si rivelerà particolarmente preziosa per coloro che, in futuro, potrebbero incontrare ostacoli nelle tradizionali richieste scolastiche di lettura, scrittura o calcolo (Wahidah, 2025).

L'ambiente educativo svolge a sua volta una funzione indispensabile. Nel nido e nella scuola dell'infanzia, infatti, l'organizzazione dello spazio, la qualità delle routine, la continuità della relazione con l'adulto di riferimento e l'esperienza del gruppo costituiscono i primi contesti nei quali il bambino impara a sentirsi sicuro, accolto e riconosciuto. Tale dimensione di cura, che non si limita all'attenzione emotiva, ma

comprende un'impostazione pedagogica coerente e intenzionale, anticipa in forma naturale ciò che in seguito verrà definito "inclusione".

Approcci educativi di riconosciuto valore internazionale, come il *Reggio Emilia Approach*, sottolineano proprio l'importanza dell'ambiente come "educatore" e del bambino come soggetto competente, dotato di cento linguaggi e capace di esplorazione autonoma quando adeguatamente sostenuto da adulti attenti e disponibili (Reggio Children, s. d.).

In questo quadro, il coinvolgimento della famiglia assume un valore imprescindibile. Una didattica realmente inclusiva richiede un dialogo costante tra educatori e genitori, fondato sulla fiducia reciproca, sulla condivisione delle osservazioni e sull'elaborazione comune di strategie di supporto.

Tale collaborazione si rivela particolarmente rilevante quando emergono precoci indicatori di vulnerabilità, difficoltà linguistiche, scarsa attenzione, impulsività, ridotto interesse per i libri, difficoltà nella motricità fine, che, pur non configurando alcuna diagnosi, richiedono un monitoraggio attento e una progettazione individualizzata. Lavorare insieme significa costruire una continuità educativa che sostiene il bambino, prevenendo il rischio che eventuali fragilità si trasformino in difficoltà più strutturate (Galdieri, Zappalà & Aiello, 2021).

L'osservazione sistematica, infatti, rappresenta uno strumento educativo fondamentale: attraverso la documentazione pedagogica, si possono cogliere traiettorie evolutive, comprendere bisogni specifici e modulare le proposte educative in modo sensibile e personalizzato. Tale pratica non si limita a registrare comportamenti, ma si trasforma in un processo riflessivo che permette di intervenire precocemente e di accompagnare il bambino nella costruzione di competenze, prevenendo vissuti di esclusione e sostenendo la fiducia in sé (Meccariello & Mentasti, 2022).

Infine, una cultura inclusiva realmente efficace si fonda sulla consapevolezza condivisa che l'attenzione alla diversità non rappresenta un intervento straordinario destinato a pochi, ma una modalità ordinaria di fare scuola. L'educazione emotiva, la didattica differenziata, la flessibilità metodologica e la cura relazionale diventano così patrimonio dell'intera comunità educativa. In questo modo, si costruisce un contesto scolastico capace non solo di accogliere eventuali DSA quando emergeranno, ma di far crescere ogni bambino all'interno di un ambiente sereno, rispettoso e motivante.

A tal proposito, il lavoro svolto all'interno del nido e della scuola dell'infanzia acquisisce un valore particolarmente significativo. Chi opera nella fascia 0-6 anni è tra i primi adulti educativamente rilevanti nella vita dei bambini e contribuisce a modellare non solo abilità cognitive, ma soprattutto competenze affettive, relazionali e identitarie. La quotidiana integrazione di conversazioni sulle emozioni, giochi simbolici e corporei, lettura di albi illustrati, attività artistiche, momenti di ascolto e condivisione consente di potenziare la resilienza, la flessibilità emotiva e il senso di sé (Buccolo & Ferro Allodola, 2025).

Allo stesso modo, la collaborazione con le famiglie e la progettazione educativa condivisa creano un tessuto relazionale che sostiene i bambini e previene vissuti di isolamento o stigmatizzazione.

Il lavoro educativo nella prima infanzia, quindi, non si limita alla preparazione alla scuola, ma si configura come un investimento profondo nel benessere umano (Mondi, Giovanelli & Reynolds, 2021). Agire precocemente sulle emozioni, sulla relazione e sulla qualità dell'ambiente formativo significa offrire ai futuri alunni, compresi quelli che potrebbero sviluppare un DSA, gli strumenti interiori necessari per affrontare l'apprendimento con maggiore serenità, fiducia e piacere.

3.2.1 Misure dispensative e compensative

Le misure dispensative consistono in «interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento» (MIUR, 2011, p. 7) (ad esempio, esonero dalla lettura ad alta voce, dall'apprendimento di modalità tradizionali per le lingue straniere o da richieste temporali incompatibili con la difficoltà).

Gli strumenti compensativi sono, invece, «strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria» (MIUR, 2011, p. 7) e mirano a rendere accessibili le prestazioni richieste senza modificare gli obiettivi di apprendimento.

In Italia, il diritto all'adozione di questi provvedimenti per gli alunni con diagnosi di DSA è sancito dalla Legge 170/2010 e dettagliato nelle Linee guida ministeriali allegate al decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011 e documenti

tecnici successivi. Gli strumenti compensativi hanno lo scopo di sostenere e valorizzare il potenziale di ogni individuo, piuttosto che uniformare l'intera classe. Nel processo di apprendimento, infatti, non esiste un unico traguardo valido per tutti: ciascuno deve poter aspirare al massimo risultato raggiungibile in base alle proprie caratteristiche. Ogni studente possiede capacità e potenzialità diverse e, di conseguenza, persegue obiettivi differenti. Gli strumenti compensativi più diffusi sono: calcolatrice, software di sintesi vocale, tabelle, registrazioni audio, uso di computer; i docenti hanno il compito di sostenere l'uso di tali strumenti poiché non sempre, soprattutto quelli tecnologici, sono di facile e immediato utilizzo. Essi permettono un più efficace percorso di apprendimento, ma possono agire anche sui prerequisiti emotivi all'apprendimento perché lo studente si sente più tranquillo e in grado di seguire la lezione senza ansia.

La rappresentazione per mappe è una delle strategie più funzionali e vantaggiose a disposizione degli individui con DSA, in quanto ha la facoltà di sostituire e/o integrare la comunicazione testuale con quella visiva. La mappa può essere realizzata con il computer ma è comunque necessario che l'alunno comprenda, organizzi e rappresenti le informazioni. Questa modalità dunque permette di potenziare la comprensione e la rielaborazione personale del testo, favorisce la memorizzazione, consente di recuperare in maniera efficiente le informazioni. Tra i limiti vi è il fatto che richiede competenza in materia e molto tempo, oltre al rischio di banalizzare i contenuti. Nel caso di argomenti complessi, sarebbe opportuno che il docente fornisse una mappa già impostata che possa supportare lo studente nella comprensione.

Le misure dispensative e gli strumenti compensativi vengono formalizzati all'interno del Piano Didattico Personalizzato (PDP), redatto dai docenti in collaborazione con la famiglia e, quando possibile, con gli specialisti che hanno effettuato la diagnosi; il PDP specifica quali misure sono necessarie, come vanno applicate nelle attività quotidiane e nelle verifiche e come verranno monitorati i progressi.

L'attivazione delle misure dispensative è generalmente subordinata alla presenza di una diagnosi clinica di DSA, ma molte delle strategie compensative (ad esempio l'uso di materiali multicanale, tempi più dilatati per le consegne, organizzazione del

lavoro per fasi) possono essere adottate come prassi educativa preventiva nelle prime fasi di osservazione per ridurre frustrazione e mantenere la motivazione.

Le Linee guida ministeriali e documenti tecnici forniscono esempi pratici e criteri per la scelta tra strumenti compensativi e misure dispensative, insistendo sul principio di personalizzazione e sulla registrazione formale nel PDP (MIUR, 2011).

Negli ultimi anni l'interesse scientifico verso i DSA è cresciuto con forza, soprattutto in ambito clinico e neuroscientifico. Solo in una fase successiva la ricerca pedagogica ha iniziato a rafforzarsi, spinta dall'aumento dei casi nelle scuole e dai cambiamenti normativi che hanno richiamato l'attenzione sulla qualità degli interventi educativi. Questo ha favorito lo sviluppo di metodologie didattiche più aggiornate e attente ai bisogni degli alunni con DSA.

La didattica continua comunque a fondarsi su riflessioni di natura psicopedagogica che invitano a considerare il comportamento osservabile insieme alle dimensioni interiori dell'esperienza. In questa prospettiva, si cerca di comprendere il vissuto del bambino dislessico dall'interno, accogliendo il suo modo di percepire le difficoltà e il contesto che lo circonda (*Ibidem*).

3.2.2 Il Piano Didattico Personalizzato

Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) si configura come lo strumento operativo attraverso il quale le misure dispensative e compensative vengono formalmente definite, condivise e monitorate da insegnanti, famiglie e professionisti che seguono il bambino.

Il Piano Didattico Personalizzato non è un semplice adempimento burocratico, ma uno strumento operativo che guida la programmazione didattica e orienta le decisioni dei docenti nel lavoro quotidiano. Si inserisce nel più ampio piano di lavoro della classe, in coerenza con le scelte del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione e con il Piano Annuale per l'Inclusività dell'Istituto, parte integrante del Piano dell'Offerta Formativa: l'intera comunità scolastica è quindi coinvolta nel processo inclusivo.

Il PDP va elaborato entro il primo trimestre, firmato dal dirigente scolastico, dai docenti e dalla famiglia e periodicamente aggiornato durante l'anno scolastico, poiché di fronte a tanti cambiamenti, si devono prevedere un atteggiamento e degli strumenti caratterizzati da estrema flessibilità e modificabilità (Brembati e Donini, 2013); mentre nella valutazione finale se ne trae un bilancio utile alla stesura dell'anno successivo.

Esistono diversi modelli disponibili online, messi a disposizione dal MIUR, dall'Associazione Italiana Dislessia e dagli Uffici Scolastici Regionali, talvolta sviluppati congiuntamente ai servizi sanitari locali (Olivieri, 2016b).

Nelle linee guida sono esplicitati i punti che il PDP deve contenere (Decreto Ministeriale n.5669/2011):

1. I dati anagrafici relativi all'alunno
2. La descrizione del funzionamento delle abilità strumentali
3. Le caratteristiche del processo di apprendimento
4. Le strategie per lo studio e gli strumenti utilizzati
5. L'individuazione di eventuali modifiche all'interno degli obiettivi disciplinari per il conseguimento delle competenze fondamentali
6. Le strategie metodologiche e didattiche adottate
7. Gli strumenti compensativi e le misure dispensative
8. I criteri e le modalità di verifica e valutazione

La letteratura recente conferma che la personalizzazione dell'insegnamento rappresenta uno dei fattori chiave per garantire equità e inclusione, soprattutto nei casi in cui siano presenti bisogni educativi specifici o profili di apprendimento atipici (Oswal *et al.*, 2025). Il PDP, dunque, non assume una funzione strettamente amministrativa, ma si presenta come una vera e propria mappa pedagogica, capace di orientare l'azione didattica quotidiana attraverso obiettivi chiari, strategie metodologiche adeguate, strumenti compensativi funzionali e modalità di verifica calibrate sul ritmo evolutivo del bambino.

Sebbene la certificazione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento sia prevista solo al termine della scuola primaria, la strutturazione di interventi personalizzati trova fondamento già nei primi anni di vita, poiché il percorso emotivo e cognitivo del bambino trae beneficio da interventi precoci e sistematici.

La ricerca neuroscientifica e pedagogica ha evidenziato che la prima infanzia rappresenta la fase più sensibile per lo sviluppo delle competenze socio-emotive e autoregulative che si rivelano fattori determinanti per affrontare in modo sereno le future richieste scolastiche (Montroy *et al.*, 2016). È proprio in questa direzione che il PDP assume un valore anticipatorio: pur essendo formalizzato solo in età scolare, il suo

impianto concettuale trova radici nelle osservazioni e nelle pratiche educative adottate nel nido e nella scuola dell'infanzia.

In tali contesti, infatti, l'attenzione alle emozioni, la costruzione di un clima relazionale positivo, l'utilizzo di routine rassicuranti e la valorizzazione dell'espressività infantile contribuiscono a creare un terreno psicologico favorevole che sostiene in modo decisivo i bambini con potenziali fragilità.

Numerosi studi dimostrano che programmi intenzionali di educazione emotiva nella fascia 0-6 anni riducono significativamente lo stress, aumentano la resilienza e favoriscono un atteggiamento positivo verso l'apprendimento, influenzando in modo diretto l'adattamento futuro dei bambini con possibili difficoltà (Mondi, Giovanelli & Reynolds, 2021).

Il lavoro quotidiano svolto negli ambienti educativi 0-6, attraverso narrazioni, gioco simbolico, educazione corporea, letture condivise e dialoghi sulle emozioni, costituisce, dunque, un patrimonio prezioso che si riflette nella successiva progettazione personalizzata tipica del PDP.

Quando il PDP viene elaborato in modo accurato assume un forte valore simbolico ed emotivo. Comunica al bambino che il suo stile di apprendimento non è considerato un limite, ma una caratteristica che merita rispetto e che può essere accompagnata con strategie mirate. La percezione di essere riconosciuto e sostenuto dalla scuola contribuisce a rafforzare l'autoefficacia e il senso di appartenenza, aspetti che diversi studi indicano come determinanti per contrastare l'ansia scolastica e la demotivazione nei bambini con DSA (Buccini, 2024).

Lo studente stesso deve essere informato del PDP e delle modalità che maggiormente sviluppano le sue potenzialità, ma anche i compagni è bene che conoscano la natura e le particolari necessità di chi presenta DSA. È possibile prevedere degli interventi a livello di classe come:

- proporre talvolta l'uso di strumenti compensativi a tutti gli alunni
- chiedere a qualche studente più competente e disponibile di supportare il compagno nell'uso degli strumenti compensativi
- sollecitare osservazioni e riflessioni sui DSA attraverso la visione di film inerenti, semplici ricerche o il confronto con esperti del tema

L'inclusione non si realizza, dunque, solo attraverso l'adozione di strumenti tecnici, ma anche attraverso un messaggio relazionale di fiducia e accoglienza che il PDP formalizza e rende visibile.

Inoltre, un PDP costruito in modo rigoroso permette di garantire continuità educativa, poiché la collaborazione tra insegnanti, famiglie e specialisti consente di definire obiettivi condivisi, di monitorare i progressi e di intervenire tempestivamente in caso di nuove difficoltà. Tale continuità risulta particolarmente significativa se confrontata con il ruolo svolto dai servizi educativi della prima infanzia, nei quali si osservano precocemente indicatori evolutivi, modalità emotive e stili relazionali che possono anticipare bisogni futuri.

È proprio da queste osservazioni, raccolte tramite documentazione pedagogica e riflessioni collegiali, che la scuola primaria può trarre elementi utili per costruire PDP più sensibili, rispettosi e mirati alle reali caratteristiche del bambino.

In conclusione, il PDP non rappresenta soltanto un dispositivo formale destinato agli alunni con diagnosi, ma un modello pedagogico di cura e di responsabilità educativa, coerente con le pratiche adottate nel nido e nella scuola dell'infanzia. Attraverso la personalizzazione, la valorizzazione delle emozioni e l'attenzione ai ritmi individuali, esso offre ai bambini, inclusi quelli che in futuro saranno identificati come DSA, la possibilità di vivere l'apprendimento con maggiore serenità, sicurezza e dignità.

3.3 Educazione alle emozioni e pratiche educative per supportare i bambini

Negli ultimi anni si è affermata l'idea che ogni persona, anche solo in alcuni momenti della propria vita, possa attraversare situazioni che richiedono attenzioni particolari. Non si tratta di condizioni da affrontare con un approccio assistenziale, ma di bisogni che richiedono risposte tempestive e realmente orientate alla persona. Parlare di inclusione significa riconoscere come normale ciò che appare eccezionale, valorizzare le risorse dell'ambiente e coltivare un'accoglienza capace di raggiungere ciascuno.

Per questo è essenziale che gli insegnanti dispongano di strumenti che li aiutino a individuare rapidamente le difficoltà degli alunni, così da attivare interventi educativi mirati. Il funzionamento di ogni bambino va compreso all'interno di una prospettiva

bio-psico-sociale in cui fattori diversi si intrecciano e richiedono risposte didattiche personalizzate. Le attività devono favorire l'autonomia e sostenere la crescita globale dell'alunno, creando percorsi che rispecchino i suoi bisogni e valorizzino le sue potenzialità (Buccini, 2024).

La scuola promuove questi obiettivi attraverso modalità collaborative e cooperative che stimolano il pensiero creativo e aiutano gli studenti a riconoscere le emozioni, cogliere punti di vista differenti e affrontare situazioni nuove. Questo tipo di apprendimento rafforza le competenze cognitive e prepara i ragazzi a gestire le sfide della società contemporanea. Insegnanti ed educatori sono quindi chiamati a costruire percorsi significativi che sviluppino autonomia e consapevolezza (*Ibidem*).

La valutazione retroattivante può essere realizzata con strumenti diversi. Questionari e sondaggi raccolgono impressioni su attività svolte, mentre diari di apprendimento e portfolio invitano gli studenti a riflettere sul proprio percorso (Tzuriel, 2004). Le discussioni di gruppo permettono di confrontarsi con le esperienze degli altri e l'analisi dei dati, sia qualitativi sia quantitativi, aiuta a comprendere quali pratiche risultino più efficaci.

L'educazione alle emozioni rappresenta, quindi, un approccio imprescindibile per sostenere i bambini con DSA, perché non solo mitiga gli effetti delle emozioni negative, ma promuove anche il benessere, la resilienza e la motivazione.

Lungi dall'essere un'aggiunta esteriore al curriculum, l'educazione emotiva va pensata come una dimensione trasversale dell'azione pedagogica, intrecciata in modo organico con le attività quotidiane, le pratiche valutative e le relazioni educative. Un suo sviluppo sistematico e coerente richiede una progettazione intenzionale che consideri obiettivi chiari (riconoscere, denominare, comprendere e regolare le emozioni), strumenti adeguati (spazi di ascolto, laboratori, materiali simbolici) e metodi di verifica che non si limitino a misurare performance tecniche, ma osservino anche modificazioni nel repertorio emotivo e comportamentale del bambino.

In primo luogo, è fondamentale strutturare percorsi che aiutino il bambino a riconoscere e nominare le proprie emozioni. La pratica della denominazione non è neutra: dare parola a uno stato interno traduce in significato un'esperienza confusa, riduce la sua carica schiacciante e apre la possibilità di intervenire con strategie di regolazione.

Per questo motivo, nelle routine di classe si possono introdurre momenti fissi di “check-in emotivo”, brevi scansioni quotidiane in cui ciascun alunno, con linguaggi verbali o non verbali, segnala come si sente, e strumenti visivi (termometri emotivi, ruote delle emozioni, cartellini colorati) che rendano esplicito e condivisibile ciò che altrimenti resterebbe implicito. Questi dispositivi, integrati in un clima di ascolto non giudicante, favoriscono la costruzione di una alfabetizzazione emotiva collettiva e riducono l’isolamento del bambino che vive la difficoltà.

Creare uno spazio, nella classe o individuale, dove il bambino possa parlare di ciò che prova (paura, vergogna, rabbia, orgoglio) aiuta a dare senso a questi vissuti. Il dialogo quotidiano con l’insegnante, non concepito come verifica, ma come momento di condivisione, promuove una relazione di fiducia che rende il bambino più propenso a esplicitare le difficoltà e ad accogliere strategie di supporto.

L’insegnante, in queste occasioni, assume la doppia funzione di ascoltatore e modellatore: ascolta senza minimizzare e mostra con comportamento coerente come regolare una forte emozione (respirazione, pausa, riformulazione). Tale pratica richiede formazione degli insegnanti, supervisioni e spazi di riflessione collegiale per evitare che il gesto diventi puramente rituale o strumentale.

Diverse ricerche mostrano che interventi *mindfulness-based* (MBI) possono aiutare bambini con DSA a regolare le emozioni, riducendo sintomi come ansia, inattenzione o comportamenti esternalizzati. In uno studio pilota con studenti in età elementare con gravi difficoltà d’apprendimento, un intervento basato sulla mindfulness ha portato a miglioramenti significativi nelle relazioni comportamento-emozioni, misurati tramite questionari psicologici (Malboeuf-Hurtubise et al., 2017).

La mindfulness è la capacità di prestare attenzione in modo consapevole e senza giudizio ai processi mentali. Ci aiuta a prendere coscienza delle nostre sensazioni e del nostro mondo interiore fatto di pensieri ed emozioni (Cavallini, 2024). La mindfulness intesa come consapevolezza della mente promuove direttamente l’apprendimento socio-emotivo, perché supporta i bambini nell’acquisizione di tre competenze: la consapevolezza di sé (la capacità di comprendere i propri pensieri ed emozioni e come essi influenzano il comportamento); la regolazione di emozioni e comportamenti nelle diverse situazioni; la consapevolezza sociale (l’abilità di empatizzare con gli altri).

L'esperienza mindfulness, quando adattata a età e contesti, integra attività sensoriali, pratiche di metacognizione emotiva e brevi esercitazioni focalizzate sul qui-ed-ora che possono essere collocate nei passaggi chiave della giornata (prima di una prova, dopo un'attività faticosa).

Sensazioni ed emozioni sono intrinsecamente legate e si influenzano in maniera reciproca; il riconoscimento dei segnali fisici di uno stato emotivo aiuta i bambini a sviluppare una maggiore consapevolezza emotiva e adottare strategie di gestione emotiva più efficaci. Riuscire ad esercitare un certo controllo sull'esperienza e sull'espressione emotiva vuol dire aver maturato la capacità di regolare le emozioni, con conseguenze positive sul rendimento scolastico, sulla motivazione all'apprendimento, sull'attenzione durante i compiti. In genere vi è un processo di sviluppo che va dalla regolazione esterna (con la mediazione dell'adulto) all'autoregolazione.

Al contrario, segnali di disregolazione possono essere la difficoltà a concentrarsi, a completare i compiti, a seguire le indicazioni dell'insegnante e si riscontra spesso con i disturbi del neurosviluppo.

Cavallini (2024) afferma che le pratiche di consapevolezza offrono gli strumenti per mitigare i fattori che possono influenzare negativamente l'apprendimento (fame, paura, agitazione...) e propone alcune esperienze a questo riguardo. Guidare i bambini a concentrarsi sul ritmo del respiro li aiuta ad allenare l'attenzione in modo consapevole facendoli "stare" con le loro sensazioni; oppure è possibile portare alla mente un ricordo bello e tenerlo fisso ricordando i luoghi, gli elementi sensoriali...è possibile influenzare lo stato d'animo e le emozioni provate anche attraverso i pensieri.

Uno studio condotto in Iran ha evidenziato che un training di mindfulness centrato sul bambino ha migliorato significativamente le competenze sociali e il senso di autoefficacia. Sulla base dei risultati emersi, si può affermare che questo tipo di intervento rappresenta una risorsa utile per potenziare entrambe le dimensioni nei bambini con difficoltà di apprendimento (Ghasemi Bistagani & Musavi Najafi, 2017). Questi interventi, opportunamente misurati e modulati, favoriscono la capacità di interrompere il circolo automatico di ansia-frustrazione-evasione che indebolisce l'impegno scolastico.

Più recentemente, anche per giovani adulti con DSA, la mindfulness ha mostrato benefici: uno studio ha utilizzato il protocollo MBSR (*Mindfulness-Based Stress*

Reduction) su un gruppo di adulti con DSA, osservando una riduzione dello stress correlato all'apprendimento e un miglioramento del benessere psicologico (Polak & Grossman, 2025).

Le ricerche future sui sintomi di stress legati all'apprendimento nelle persone con DSA dovrebbero approfondire i fattori di rischio da cui questi sintomi prendono forma, come esperienze di abuso, timore di fallire o di deludere, difficoltà nella regolazione emotiva e nell'uso di strategie adeguate. Una comprensione più chiara di questi elementi permetterebbe di intervenire in modo precoce, già durante il percorso scolastico. Inoltre, sarà utile verificare se gli effetti positivi della mindfulness sui LBSS (*Learning-Based Stress Symptoms*) possano essere confermati attraverso interventi basati sulla pratica guidata, anziché tramite semplici misurazioni autoreportate (Polak & Grossman, 2024).

In questo modo, si potrà osservare se la coltivazione diretta dei tratti mindfulness nei soggetti che presentano LBSS porti a un miglioramento effettivo dopo il trattamento. Studiare i fattori di rischio e di protezione, come la stessa mindfulness, è fondamentale perché consente di definire obiettivi applicativi capaci di orientare strategie di intervento precoce o di prevenzione, sostenendo il recupero e riducendo la probabilità di sviluppare forme di psicopatologia in seguito a eventi potenzialmente traumatici, come un'esperienza scolastica particolarmente stressante nelle persone con DSA (*Ibidem*).

Alla luce delle evidenze che mostrano come i programmi MBSR possano favorire lo sviluppo di tratti mindfulness anche negli studenti con DSA e considerando che tali caratteristiche agiscono da fattore protettivo contro il LBSS, diventa importante verificare l'efficacia di interventi strutturati già in età più precoce.

Se questi percorsi risultassero utili anche per i bambini in età scolare, potrebbero contribuire a prevenire la formazione e il consolidamento di forme complesse di trauma, diventando parte stabile delle pratiche di classe e dei servizi di supporto ai disturbi dell'apprendimento. I risultati indicano, inoltre, che le ricadute emotive legate a esperienze scolastiche prolungate e stressanti possono essere attenuate attraverso interventi mirati (Polak & Grossman, 2025).

Un'altra pratica efficace è l'implementazione di programmi di educazione socio-emotiva (*Social-Emotional Learning*, SEL) su scala scolastica. L'approccio *school-wide*

SEL coinvolge non solo gli alunni, ma tutta la comunità educante, con un impegno collettivo di dirigenti, insegnanti, staff scolastico e famiglie nell'integrazione delle competenze socio-emotive all'interno delle interazioni e pratiche quotidiane di tutta la scuola, dimostrandosi strategico per costruire un ambiente inclusivo e accogliente. Secondo Morganti, Signorelli e Marsili, tale approccio favorisce il coinvolgimento sistemico delle scuole e promuove l'inclusione emotiva, offrendo a tutti gli studenti l'opportunità di sviluppare competenze di consapevolezza emotiva, auto-regolazione, empatia e relazioni prosociali (Morganti, Signorelli & Marsili, 2019).

In concreto, uno *school-wide SEL* integra policy, formazione docente, pratiche didattiche e monitoraggio degli esiti: ad esempio, definisce routine condivise di gestione delle emozioni, prevede micro-interventi in classe, promuove gruppi di pari per il supporto reciproco e stabilisce indicatori di successo che includono il clima relazionale oltre ai risultati accademici. La struttura di questo approccio va oltre l'interazione insegnante-alunno e prevede la creazione di un team che possa costituire un supporto per l'intera istituzione educativa al fine di creare un ambiente di apprendimento giusto, accogliente e capace di fornire strumenti per la crescita interpersonale, personale e sociale di ciascuno studente in un'ottica altamente inclusiva e nel quale adulti e ragazzi coltivano attivamente e quotidianamente le loro competenze socio-emotive (Morganti, Signorelli & Marsili, 2019).

È però importante sottolineare che la mindfulness e i programmi SEL non funzionano come panacea: la loro efficacia dipende dall'aderenza al protocollo, dalla qualità della formazione degli operatori, dall'integrazione con il curriculum e dal contesto scolastico. Quando sono applicati in modo episodico o superficiale, rischiano di essere vissuti come esercizi di moda anziché come pratiche trasformative. Per massimizzare l'impatto occorre dunque un investimento in formazione continua, valutazioni rigorose e adattamenti culturali e linguistici che rispettino le specificità del gruppo classe. Non è indispensabile avere un'esperienza lunga, ma bisogna fare pratica quotidianamente e con metodo, solo l'esperienza autentica permette di promuovere qualità fondamentali quali la pazienza, l'attenzione, la consapevolezza.

Infine, è utile costruire una narrazione positiva attorno ai DSA: la scuola, ad esempio, potrebbe valorizzare esempi di personaggi famosi che avevano DSA, per mostrare che la difficoltà non preclude il successo. Questo approccio narrativo non è

banale: comunica ai bambini che non sono soli, che la loro condizione è parte di una storia più ampia e che la differenza non è un limite, ma può diventare una risorsa.

La narrazione va però costruita con cura: evitare stereotipizzazioni, valorizzare i processi e non creare eroi isolati e introdurre anche pratiche di *peer-learning* e *mentoring* che traducano la narrazione in esperienze concrete di riconoscimento e capacità condivisa.

Gli insegnanti, da parte loro, possono premiare lo sforzo più del risultato: riconoscere il processo, celebrare i piccoli traguardi, incoraggiare il rischio di sbagliare senza giudizio. In questo modo, si stimolano emozioni positive, curiosità, fiducia, orgoglio, che, come sostenuto da Atkinson e Hilgard, ampliano il pensiero e facilitano la memoria; i ricordi emotivi positivi, infatti, favoriscono un apprendimento più efficace, in quanto soggetti a una maggiore accessibilità e collegabili a nuovi contenuti (Atkinson & Hilgard, 2011).

Queste pratiche richiedono, accanto al cambiamento comportamentale, una riflessione valutativa: sistemi di feedback formativo che enfatizzino progressi incrementali, rubriche che valorizzino strategie usate e non soltanto prodotti finali e momenti di restituzione dove il bambino possa riconoscere i propri passi in avanti.

In sintesi, l'educazione alle emozioni per i bambini con DSA necessita di una strategia multilivello: interventi individuali mirati, pratiche di classe integrate, programmi school-wide, formazione docente e coinvolgimento familiare. Solo così l'azione educativa può spezzare il circolo della frustrazione, costruire risorse interne di autoregolazione e trasformare la scuola in un contesto che non solo insegna, ma cura e valorizza.

CONCLUSIONI

Il percorso teorico sviluppato nel presente elaborato ha consentito di evidenziare come la dimensione emotiva rappresenti una componente strutturale dei processi di apprendimento e non un semplice fattore accessorio o marginale. L'analisi delle principali teorie psicologiche ed evolutive sulle emozioni, integrata con i contributi provenienti dalle neuroscienze e dalla psicologia dell'educazione, ha mostrato con chiarezza che emozione e cognizione non costituiscono ambiti separati, ma sistemi profondamente interdipendenti che si influenzano reciprocamente nel determinare il modo in cui l'individuo percepisce, interpreta e affronta l'esperienza di apprendimento.

Questa interconnessione assume una rilevanza ancora maggiore nei contesti scolastici inclusivi, nei quali le differenze individuali, i bisogni educativi specifici e le fragilità emotive richiedono uno sguardo pedagogico capace di integrare aspetti cognitivi, relazionali ed emotivi.

In particolare, il lavoro ha messo in luce come, nei percorsi di apprendimento degli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, le emozioni incidano in modo significativo non solo sulla motivazione e sul coinvolgimento nelle attività scolastiche, ma anche sulla costruzione dell'immagine di sé come studente, sulla percezione di autoefficacia e sulla disponibilità ad affrontare compiti cognitivamente impegnativi. Le difficoltà di apprendimento, se non adeguatamente riconosciute, comprese e sostenute, tendono, infatti, ad accompagnarsi a vissuti emotivi negativi quali ansia, frustrazione, senso di inadeguatezza e paura del fallimento.

Tali vissuti rischiano di innescare un circolo vizioso in cui l'insuccesso scolastico alimenta emozioni negative che, a loro volta, compromettono ulteriormente l'apprendimento. In questa prospettiva, l'ambiente scolastico emerge come uno spazio relazionale ed emotivo di primaria importanza, all'interno del quale le pratiche didattiche, le modalità di valutazione e lo stile comunicativo dell'insegnante possono configurarsi sia come fattori di rischio, sia come potenti fattori di protezione e di promozione del benessere.

L'analisi condotta ha, quindi, evidenziato come un approccio educativo attento alla dimensione emotiva non rappresenti un'aggiunta opzionale alla didattica tradizionale, ma una condizione necessaria per favorire apprendimenti significativi e duraturi, soprattutto in presenza di bisogni educativi specifici. Valorizzare l'errore come parte integrante del processo di apprendimento, adottare feedback orientati al sostegno e alla crescita, personalizzare tempi e modalità di lavoro e costruire un clima di classe accogliente e non giudicante, sono tutte pratiche che trovano un solido fondamento teorico nel riconoscimento del ruolo centrale delle emozioni. Tali strategie non solo contribuiscono a sostenere il benessere emotivo degli alunni con DSA, ma favoriscono anche lo sviluppo di un contesto scolastico più equo, inclusivo e funzionale per tutti gli studenti, promuovendo una cultura educativa attenta alla persona nella sua globalità.

È tuttavia importante precisare che il presente elaborato non ha inteso esaurire la complessità del tema affrontato, ma si propone piuttosto come un contributo interpretativo, una chiave di lettura volta a mettere in luce il nesso tra emozioni e apprendimento nei contesti educativi. La scelta di un'impostazione prevalentemente teorica rappresenta, al contempo, un limite e una possibilità: se da un lato non consente di verificare empiricamente le ipotesi discusse, dall'altro offre una base concettuale solida e coerente su cui costruire ulteriori riflessioni e approfondimenti futuri.

A partire da questo lavoro, si aprono, infatti, diverse possibili direzioni di sviluppo. Un primo ambito di approfondimento potrebbe riguardare la realizzazione di studi empirici basati su osservazioni in classe, interviste a insegnanti e alunni o analisi di casi, al fine di esplorare in modo più concreto come il clima emotivo e le pratiche educative incidano sui vissuti e sugli apprendimenti degli studenti con DSA. Un secondo filone potrebbe concentrarsi sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, ponendo maggiore attenzione allo sviluppo delle competenze emotive e relazionali come parte integrante della professionalità docente. Infine, ulteriori ricerche potrebbero essere orientate alla progettazione e alla valutazione di interventi strutturati di educazione emotiva nei contesti scolastici inclusivi, con l'obiettivo di promuovere non solo il successo formativo, ma anche il benessere psicologico e relazionale degli alunni. In questo senso, il presente lavoro ha inteso porsi come punto di partenza per una riflessione più ampia e articolata sul ruolo delle emozioni nella scuola contemporanea.

BIBLIOGRAFIA

- Adi, N. S., Othman, A., Kuay, H. S. & Mustafa, Q. M. (2024). A study on the psychological functioning of children with specific learning difficulties and typically developing children. *BMC psychology*, 12(1), 725, 1-10.
- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition, text revision (DSM-5-TR™)*. Tr. it. G. Nicolò & E. Pompili (a cura di) (2023). *DSM-5-TR. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali - Text Revision (2023)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Anolli, L. (2002). *Le emozioni*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A Proposed System and its Control Processes. *Psychology of Learning and Motivation*, 2, 89-195.
- Atkinson, W. W. & Hilgard, E. R. (2011). *Introduzione alla psicologia*. Padova: Piccin.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886.
- Bonifacci, P., Storti, M. & Suardi, A. (2014). Stress genitoriale, benessere psicologico e stili parentali in genitori di bambini con Disturbi Specifici di Apprendimento. *Dislessia Giornale Italiano di Ricerca Clinica Applicativa*, 11(1), 75-88.
- Brembati F. e Donini R., (2013). *DSA e compiti a casa, Strategie per rendere efficace lo studio e lo svolgimento dei compiti*, Trento, Erickson.
- Buccini, F. (2024). Personalizzazione didattica e inclusione. Come procedere? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 70-78.
- Buccolo, M., & Ferro Allodola, V. (2025). Educating emotions and dialogue through picturebooks: A research-training path in early childhood 0-6. *Education Sciences & Society - Open Access*, 16(1), 213-232.
- Buchweitz, A., de Azeredo, L. A., Esper, N. B. *et al.* (2023), Developmental Dyslexia and the Stress of Reading: A Social Stress Study of Neuroendocrine Response in Children. *Mind, Brain, and Education*, 17, 312-323.

- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia (Chichester, England)*, 14(3), 188-196.
- Burns, E.C., Van Bergen, P. What Are Teacher–Student Relationships in Adolescent Motivation Research? A Systematic Review of Conceptualizations, Measurement, and Analysis. *Educational Psychology Review*, 37(22), 1-42.
- Butterworth, B. (2010). Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia. *Trends in cognitive sciences*, 14(12), 534-541.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, 39, 106–126.
- Carli, A & Pietrangelo, I. (2021). Imparare a usare le doppie: proposta di una procedura in soggetti disortografici. *DIS - Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa*, 2(1), 45-60.
- Carlson, N. (2014). *Fisiologia del comportamento*. Padova: Piccin.
- Cataudella, S, Carta, S, Mascia, M. L. *et al.* (2021) Psychological Aspects of Students With Learning Disabilities in E-Environments: A Mini Review and Future Research Directions. *Frontiers in Psychology*. 11, 611818, 1-15.
- Cattarinussi, B. (2006). *Sentimenti, emozioni, passioni. Le radici del comportamento sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Cavallini, F. (2024). *Praticare la mindfulness a scuola*. Firenze: Giunti Edu.
- Consensus Conference (2007). *Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento - Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*. Milano: Associazione Italiana Dislessia.
- Consiglio Nazionale Ordine degli Psicologi (C.N.O.P.) (2021). *I DSA e gli altri BES. Indicazioni per la pratica professionale*. Roma.
- Cornoldi, C. (2017). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (2023). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cristofani, P., Di Lieto, M. C., Casalini, C. *et al.* (2023). Specific Learning Disabilities and Emotional-Behavioral Difficulties: Phenotypes and Role of the Cognitive Profile. *Journal of clinical medicine*, 12(5), 1882, 1-15.

- De Santis, A., Toto, G. A., Peconio, G. *et al.* (2025). A cross sectional study of multisensory learning socioemotional skills and behavioral outcomes in schools. *Discover Education*, 4, 491.
- Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011.
- Diamond A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Dowker, A. (2019). Individual Differences in Arithmetic: Implications for Psychology, Neuroscience and Education (2nd ed.). New York-London: Routledge.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Feder, K. P. & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental medicine and child neurology*, 49(4), 312-317.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Galdieri, M., Zappalà, E. & Aiello, P. (2021). Integration for inclusion in early childhood education. Sustainable educational approaches for children with Autism Spectrum Disorders. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), Tome II, 476-489.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2022). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gathercole, S. & Alloway, T. (2008). Working memory and classroom learning. *The Psychologist*, 15(5), 1-23.
- Ghasemi Bistagani, M. & Musavi Najafi, F. (2017). Effectiveness of Child-Centered Mindfulness on Social Skills and Self-Efficacy of Children with Learning Disabilities. *Social Behavior Research & Health, SBRH*, 1(2), 91-99.
- Ghiro, A. (2014). *Vygotskij. La psicologia e la rivoluzione*. Padova: CLEUP.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Bur.
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Istituto superiore di sanità. (2011). *Disturbi specifici dell'apprendimento. Consensus Conference*. Roma: Ministero della salute.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.

- Katz, I., Alesi, M. & Moè, A. (2022). Homework stress and learning disability: The role of parental shame, guilt, and need frustration. *Learning Disabilities Research & Practice*, 37(4), 231-241.
- Koca, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher-Student Relationship. *Journal of International Education and Leadership*, 6(2), 1-20.
- Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010.
- Lo Presti, G. (2015). *Nostro figlio è dislessico*. Trento: Erikson.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erikson.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Taylor, G. *et al.* (2017). A Mindfulness-Based Intervention Pilot Feasibility Study for Elementary School Students With Severe Learning Difficulties: Effects on Internalized and Externalized Symptoms From an Emotional Regulation Perspective. *Journal of evidence-based complementary & alternative medicine*, 22(3), 473-481.
- Marchioro, G. (2012). *Percorsi psicosomatici. Itinerari linguistici tra mente e corpo*. Padova: Libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Marini, A. & Vicari, S. (2022). *I disturbi del linguaggio in età evolutiva. Caratteristiche, diagnosi e trattamento*. Bologna: Il Mulino.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Meccariello, A. & Mentasti, R. (2022). L'ambiente di apprendimento nella scuola dell'infanzia: uno spazio fisico, mentale e culturale. *IUL Research*, 3(6), 76-86.
- Medechini, R. (2005). *Perché è così difficile imparare? Come la scuola può aiutare gli alunni con disturbi specifici di apprendimento*. Brescia: Vannini.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento - Allegate al decreto ministeriale 12 luglio 2011*.

- Mondi, C. F., Giovanelli, A. & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(6).
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. *et al.* (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744-1762.
- Morganti, A., Signorelli, A. & Marsili, F. (2019). Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide I risvolti sulla qualità dei processi inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(2), 139-147.
- Nilfyr, K. & Ewe, L. P. (2025). Thriving Children's Emotional Self-Regulation in Preschool: A Systematic Review Discussed from an Interactionist Perspective. *Education Sciences*, 15(2), 137, 1-18.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E. & Gill, S. (2013). Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early education and development*, 24(7), 1-21.
- Olivieri, A (2016b). *Il Piano Didattico Personalizzato*. Torino: Pearson Italia.
- Olivieri, A. (2016a) *La didattica inclusiva*. Torino: Pearson Italia.
- Oppermann, E., Lehl, S. & Burghardt, L. (2023). Associations between preschool quality and children's social-emotional development until 2nd grade of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 133-144.
- Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R. & Fteiha, M. (2025). A Systematic Review of Inclusive Education Strategies for Students of Determination in Higher Education Institutions: Current Challenges and Future Directions. *Education Sciences*, 15(5), 518, 1-16.
- P.A.R.C.C. (2011). *Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference - Raccomandazioni cliniche sui DSA*. Bologna.
- Peterson, R. L. & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *Lancet (London, England)*, 379(9830), 1997-2007.
- Polak, N. & Grossman, E. (2025). Mindfulness-Based Stress Reduction for Addressing Psychological Distress, Learning-Based Stress Symptoms, and Post-Traumatic Growth in Adults with Specific Learning Disabilities. *Mindfulness*, 16, 2340-2360.

- Polak, N. & Grossman, E. S. (2024). The Inherent Shield: Learning-Based Stress Symptoms Among People Diagnosed with Specific Learning Disability and Its Relationship with Dispositional Mindfulness. *Societies*, 14(11), 236, 1-18.
- Rodriguez Fuentes, A., Pirrone, C., Serrano Chica, F. *et al.* (2019). Valutazione delle conseguenze emozionali e comportamentali nei Disturbi Specifici di Apprendimento. *Dislessia Giornale Italiano di Ricerca Clinica Applicativa*, 16(3), 309-326.
- Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Sempio, O. L. (1998). *Vygotskij, Piaget, Bruner: concezioni dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Shala, M (2013). The Impact of Preschool Social-Emotional Development on Academic Success of Elementary School Students. *Psychology* 4(11):787-791.
- Smits-Engelsman, B. C., Niemeijer, A. S. & van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human movement science*, 20(1-2), 161-182.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27-34.
- Tobia, V. & Marzocchi, G. M. (2011). Il benessere nei bambini con disturbi specifici dell'apprendimento e nei loro genitori: uno studio pilota con il Questionario sul Benessere Scolastico - versione per genitori. *Ricerche di Psicologia*, 21(4), 499-517.
- Toto, G. A. (2021). *La speciale psicopedagogia di Vygotskij*. Bari: Progedit.
- Tucci, R., Moroni, D. & Morosini, P. (2021). L'intervento riabilitativo nella Dislessia Evolutiva: una proposta di trattamento. *DIS - Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa*, 2(1), 61-82.
- Tzuriel, D. (2004). *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*. Trento: Erickson.
- Vicari, S. & Caselli, M. C. (a cura di) (2017). *Neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna: Il Mulino.
- Vicari, S. & Di Vara, S. (2022). *Funzioni esecutive e disturbi dello sviluppo. Diagnosi, trattamento clinico e intervento educativo*. Trento: Erickson.

- Vio, C., Lo Presti , G. & Tressoldi, P. E. (2013). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento*. Trento: Erickson.
- Wahidah, U. (2025). Multisensory Approach in Teaching Children with Dyslexia: An Effective Strategy to Improve Reading Skills. *Global Journal of Social Science and Innovation*, 2(2) .
- Wilmot, A., Pizzey, H., Leitão, S. *et al.* (2023). Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health. *Dyslexia (Chichester, England)*, 29(1), 40-54.
- Yap, R. L. & van der Leij, A. (1994). Testing the automatization deficit hypothesis of dyslexia via a dual-task paradigm. *Journal of learning disabilities*, 27(10), 660-665.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press, 13-39.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

SITOGRAFIA

AIRIPA (s. d.). Disponibile in: <https://www.airipa.it>.

AIRIPA, *Statuto della Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento (AIRIPA)*, disponibile in: <https://www.airipa.it/chi-siamo/statuto/>.

Anamik (2023). *Mastering Emotions: A Comprehensive Summary of 'Emotional Intelligence' by Daniel Goleman*. Disponibile in: <https://medium.com/@anamik.annamikolajczyk/mastering-emotions-a-comprehensive-summary-of-emotional-intelligence-by-daniel-goleman-79cc703abd06>.

Associazione Italiana Dislessia (s. d.). *La diagnosi*. Disponibile in: <https://www.aiditalia.org/la-diagnosi>.

De Micco, M. (2025). *Ruota delle Emozioni*. Disponibile in: https://psicologa-caserta.com/articoli-blog/consapevolezza_e_crescita_personale/ruota-delle-emozioni/.

DSA Scuola (s.d.). *Frustrazione e ansia nell'apprendimento*. Disponibile in: <https://www.dsascuola.it/didattica/frustrazione-e-ansia-nell-apprendimento>.

Fazio, E.. (s.d.). *Il modello delle emozioni di Frijda e Lazarus*. Disponibile in: <https://www.emanuelefazio.net/il-modello-delle-emozioni-di-frijda-e-lazarus/>.

Fiore, F. (2016). *Lo sviluppo cognitivo secondo la teoria di Piaget*. Disponibile in: <https://www.stateofmind.it/2016/05/sviluppo-cognitivo-piaget/>.

Reggio Children (s. d.) *Reggio Emilia Approach*. Disponibile in: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/>.

Ribatti, R. M. (2023). *Le emozioni. Corso di psicologia generale*. Disponibile su: <https://www.uniba.it/it/docenti/ribatti-raffaella-maria/attivita-didattica/emozioni.pdf>.

Sale, L. (2019). *Emozioni e vissuti intorno al mondo DSA*. Disponibile su: <https://www.focusdsa.it/2019/11/08/emozioni-e-vissuti-intorno-al-mondo-dsa/>.

State of Mind. (s.d.). *Goleman Daniel..* Disponibile in:
<https://www.stateofmind.it/bibliography/goleman-daniel/>.

State of Mind. (s.d.). *Vygotskij Lev Semënovič.* Disponibile in:
<https://www.stateofmind.it/bibliography/vygotskij-lev-semenovic/>.

Vitale, I. (2018). *Che cos'è il Facial Action Coding System (FACS).* Disponibile in:
[https://www.igorvitale.org/che-cose-il-facial-action-coding-system-facs/#:~:text=By%20Igor%20Vitale-,Che%20cos'%C3%A8%20il%20Facial%20Action%20Coding%20System%20\(FACS\)%3F,intenzioni%20nascoste%20del%20tuo%20interlocutore.](https://www.igorvitale.org/che-cose-il-facial-action-coding-system-facs/#:~:text=By%20Igor%20Vitale-,Che%20cos'%C3%A8%20il%20Facial%20Action%20Coding%20System%20(FACS)%3F,intenzioni%20nascoste%20del%20tuo%20interlocutore.)

RIFERIMENTI NORMATIVI

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, *Linee guida disturbi specifici di apprendimento.*

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*

Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, Prot. 561, *Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).*