



**TESIS DOCTORAL**

**LA LECTO-ESCRITURA PREESCOLAR.  
ALFABETIZACIÓN Y PREDICTORES**

*Margherita Maniscalco*

**Departamento de Psicología Y Antropología**

2017





**TESIS DOCTORAL**

**LA LECTO-ESCRITURA PREESCOLAR.  
ALFABETIZACIÓN Y PREDICTORES**

*Margherita Maniscalco*

**Conformidad de los directores de la tesis:**

Florencio Vicente Castro

M<sup>a</sup> José Rabazo Méndez

Susana Sánchez Herrera

2017



***Dedicatória***

*A Silvia, Daria e Fulvio, straordinari figli miei!*

*A mio marito Massimiliano, grande padre e marito!*

*E a quanti hanno accarezzato il mio cuore e riempito la mia anima!*



## **RINGRAZIAMENTI**

Al Doctor Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura, per avere rappresentato un significativo punto di riferimento lungo l'intero iter formativo per la sua disponibilità e collaborazione e per la sua disponibilità e collaborazione e per i preziosissimi insegnamenti forniti.

Ringrazio anche a le Professoresse M<sup>a</sup> José Rabazo Méndez e Susana Sánchez Herrera.

Alla dottoressa Daniela De Leo, nonché tutor dell'Associazione Asuniver, la disponibilità mostrata ed il supporto e l'incoraggiamento

Alla dottoressa Barbara Caci tutor, PhD, docente a contratto presso l'Università di Palermo, per la grande professionalità, la pazienza, la cura e la passione con cui ha supportato il percorso di ricerca.

Alla dottoressa Caterina Martorana, psicologa dell'età evolutiva, nonché formatrice UCIIM, per la collaborazione e l'impegno profuso nel percorsi di formazione.

Alla dottoressa Rosalba Candela, presidente Nazionale dell'UCIIM, alla dottoressa Chiara Di Prima, Dirigente Scolastico della D.D. "P. Novelli" e Presidente Regionale UCIIM e alla dottoressa Francesca Giammona, presidente della sezione di Palermo per la preziosissima collaborazione e disponibilità per l'attivazione del percorso formativo realizzato per i docenti, delle due scuola bagheresi coinvolte nella ricerca. Senza l'UCIIM non avremmo potuto realizzare la formazione e quindi anche il buon esito della ricerca.

Ai Dirigenti, agli insegnanti e agli studenti per avere partecipato con fiducia, entusiasmo e grande motivazione all'espletamento della ricerca.

Alla mia famiglia di origine: a mia madre, ai miei fratelli, cognate e nipoti, per il tempo che ho sottratto loro, nei momenti di festa familiare.

In ultimo, non per importanza, un ringraziamento alla mia splendida famiglia: a mio marito Massimiliano per il sostegno morale, psicologico e materiale fornitomi, che mi ha consentito di affrontare con serenità questo complesso percorso ed ai miei figli, Silvia, Daria e Fulvio, per avere creduto in me e per avermi compreso, nonostante il tempo dedicato allo studio.





“Se non potete essere un pino sulla vetta del monte,  
siate un cespuglio nella valle, ma siate  
il miglior piccolo cespuglio sulla sponda del ruscello.  
Siate un cespuglio se non potete essere un albero.  
Se non potete essere una via maestra, siate un sentiero.  
Se non potete essere il sole, siate una stella;  
non con la mole vincete o fallite.  
Siate il meglio di qualunque cosa siate.  
Cercate ardentemente di scoprire  
a che cosa siete chiamati,  
e poi mettetevi a farlo appassionatamente.”

Martin Luther King



# RESUMEN SPAGNOLO

## LA LECTOESCRITURA PREESCOLAR: ALFABETIZACIÓN Y PREDICTORES

**Palabras clave:** lectoescritura, habilidades fonológicas, habilidades metafonológicas, predictores e indicadores, lectoescritura

*Resumen - Esta tesis quiere atribuir un nuevo "valor" a la Educación Infantil, en relación con el aprendizaje de las habilidades básicas de lectoescritura. En particular, la investigación pretende demostrar dos hipótesis: los niños que cursan educación infantil, de 4 y 5 años de edad, poseen los prerrequisitos necesarios para adquirir las competencias básicas en lengua italiana y para afrontar el aprendizaje en el futuro con éxito (Hipótesis 1). Las actividades potenciadoras (requisitos previos de formación) son eficaces y permiten aumentar las habilidades lingüísticas básicas, especialmente en las personas que tienen bajos perfiles de rendimiento (Hipótesis 2). A tal efecto, se han comparado los rendimientos correspondientes a los tests de la Batería de Pruebas de Habilidades Lingüísticas y Numéricas Básicas (ALN) y la Batería SR 4-5, administradas tanto en fase pre-test como en post-test a un grupo de 270 alumnos de dos escuelas ubicadas en el territorio de Palermo, con edades entre los 4 y los 5 años de edad, distribuidos aleatoriamente en un Grupo Experimental (GS) sometido a tratamiento experimental, y en un Grupo de Control (GC), no sometido a tratamiento. Los resultados obtenidos en una serie de análisis multivariante de la varianza con medidas repetidas permiten no sólo perfilar las habilidades lingüísticas que están más presentes en los dos grupos de edad considerados, sino sobre todo afirmar que si se propone a un grupo de niños, junto al plan de estudios educativo, un tratamiento específico que mejore los prerrequisitos del aprendizaje, los individuos mostrarán una mejor evolución que la de los otros niños que no están sometidos al mismo tratamiento. En general, la tesis hace hincapié en la importancia de la detección de los prerrequisitos del aprendizaje escolar en Educación infantil, del diseño y ejecución de actividades focalizadas en la realización de acciones educativas-didácticas intencionales y eficaces, y en el estímulo de las habilidades lingüísticas básicas.*

### Introducción

Resumen - Esta tesis intenta atribuir un nuevo "valor" a la Educación Infantil, en relación con los procesos de aprendizaje de las habilidades básicas de lectoescritura.

Numerosos estudios, entre ellos los de Ferreiro y Teberosky (1985), muestran que el proceso de aprendizaje de lectura y de escritura se produce lentamente, ya a partir de los tres años, a través de un proceso de revisión e interpretación del código lingüístico por parte del niño, basado en las tensiones provenientes del ambiente que le rodea. Chaney (1992) afirma que muchos niños en edad preescolar muestran la presencia de una *Rudimentary Awareness* (Conciencia rudimentaria) y que son capaces de reconocer rimas y aliteraciones, poseyendo así un cierto nivel de conciencia fonológica. Esta última habilidad se desarrolla aún más si está bien potenciada. El acto de aprender a leer y a escribir se constituye, por lo tanto, como un proceso natural, *cognoscitivo, definido como Emergent Literacy* o Alfabetización emergente, en el que el niño formula hipótesis con respecto al material leído y escrito, que a su vez se contrarrestan con las tensiones lingüísticas que vienen del mundo adulto y se miden de acuerdo con este. Por ello, es necesario identificar los posibles "predictores del aprendizaje" para facilitar el proceso de aprendizaje y prevenir potenciales trastornos en el aprendizaje escolar. En concreto, la investigación tiene dos **objetivos**. Por un lado, quiere asegurarse de que los niños que cursan Educación infantil, de 4 y 5 años, poseen los prerrequisitos necesarios para adquirir las competencias básicas del idioma italiano y para afrontar con éxito el aprendizaje en el futuro (Hipótesis 1). Por otro lado, la investigación pretende analizar si las actividades de potenciación (*formación de los prerrequisitos*) son eficaces a

efectos del incremento de las habilidades lingüísticas básicas, especialmente en las personas con bajos perfiles de rendimiento (Hipótesis 2).

Debido a que algunos estudios muestran que existe una correlación positiva entre el nivel de *alfabetismo* y el crecimiento económico medido en términos de Producto Interior Bruto (PIB), poniendo así de relieve cómo el alfabetismo afecta a la productividad económica, es necesario intervenir directamente en las competencias básicas de lectoescritura, para "corregir radicalmente" los distintos contextos de vida humana con el fin de que el hombre pueda aprender a percibir el conocimiento (leer y escribir) como una herramienta esencial para el crecimiento individual y colectivo.

### **Método**

#### *Participantes*

270 alumnos han participado en la investigación 270 (H = 144; M = 126) de edades entre 4 (N = 113; 42%) y 5 años (N = 157; 58%), cursando estudios en la Direzione Didattica "G. Bagnera " (56%) y en el Istituto Comprensivo " Tommaso Aiello " - Plexus Puglisi (44%). Todos los participantes han sido divididos aleatoriamente entre un Grupo Experimental (GS), sometido al tratamiento experimental, y Grupo de Control (GC), no sometido a tratamiento.

#### *Herramientas, materiales y procedimiento*

El estudio se divide en cuatro fases: la primera fase (pre-test) ha tenido como objetivo medir las habilidades de lectoescritura de los sujetos que de entrada ya las poseían. La segunda fase ha consistido en una acción formativa de 40 horas, realizada en colaboración con la Uciim (Unión Católica Italiana de Profesores, directores, educadores y formadores), dirigida a los profesores que han participado en la investigación y destinada a la comprensión de las teorías evolutivas sobre el desarrollo de los prerrequisitos del aprendizaje. La tercera fase (tratamiento) sólo ha visto la participación de las personas del GS en los laboratorios de fonología y metafonología diseñados para los fines de esta investigación. La tercera fase (post-test) ha establecido una segunda sesión de medición de las habilidades de lectoescritura de todos los individuos del GS y del GC.

Las habilidades de lectoescritura han sido evaluadas de forma individual, en una sola sesión, tanto en el pre-test como en el post-test, utilizando dos baterías de detección (screening), a saber, la *Batería de Pruebas de Habilidades Lingüísticas y Numéricas Básicas* (ALN - CACI y D'Amico, 2013) y la *Batería SR 4-5* (Zanetti y Miazza, 2002). La Batería ALN recoge muchos de los tests destinados a medir, por medio de 15 subtests, diferentes habilidades lingüísticas, numéricas y grafomotoras básicas que la literatura y la investigación reciente han identificado como prerrequisitos del aprendizaje escolar (Bull y Scerif, 2001; D'Amico y Guarnera, 2005; D'Amico y Passolunghi, 2009). En particular, a efectos de esta investigación, se administraron 9 pruebas para medir las siguientes habilidades lingüísticas básicas: amplitud léxica (Test de Vocabulario); el acceso al léxico alfabético (Test de Denominación de letras); discriminación visual y espacial de grafemas (Test de Orientación Espacial Letras); conciencia fonológica global, por medio del Test de reconocimiento de Rimas y el test de reconocimiento de fonemas (sílabas iniciales); discriminación auditiva por medio del test de Parejas de palabras y no palabras; conciencia fonológica analítica, a través de los tests de Fusión silábica y de Segmentación silábica. Además, también se ha administrado una prueba de Pregrafismo en la parte de trazados y copia de letras en mayúsculas. La batería SR 4-5 investiga el concepto de "preparación para la escuela"

(*School Readiness*), es decir, el conjunto de habilidades socio-emocionales y cognitivas que el niño debería poseer antes de iniciar la Escuela Primaria. Se han administrado los tests destinados a medir las competencias lingüísticas, léxicas y fonológicas básicas.

El tratamiento experimental ha consistido en la realización de un laboratorio fonológico y metafonológico dentro de la escuela, durante el período que va de marzo a noviembre de 2016, por los profesores que han participado en las actividades de formación. Las actividades del laboratorio se han integrado dentro del plan de estudios educativo, en concreto, se han realizado: ejercicios de búsqueda de palabras que rimen; ejercicios para potenciar el análisis visual; análisis y síntesis de los sonidos que componen la palabra; actividades de identificación y de discriminación de la parte inicial y final de las palabras, con el apoyo de imágenes; lectura de rimas; trabalenguas para aumentar la fluidez; actividades de bingo de fonética, actividades de segmentación y fusión fonémica para reconocer el nombre de uno mismo escrito con los diferentes caracteres, y actividades de grafomotricidad.

## **Resultados**

### ***Validación de Hipótesis 1 - La posesión de los prerrequisitos de lectoescritura en niños en edad preescolar***

Para validar la hipótesis 1 y analizar las diferencias evolutivas en la posesión de los prerrequisitos lingüísticos básicos en niños de 4 y 5 años de edad que cursan Educación infantil (Hipótesis 1), se han llevado a cabo una serie de análisis multivariantes de la varianza (MANOVA) a partir de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las Baterías ALN y SR 4-5, teniendo en cuenta factores *between-subject* como el SEXO, la EDAD y el GRUPO (GS y GC). Los resultados muestran un efecto estadísticamente significativo de la variable GÉNERO en las puntuaciones obtenidas única y exclusivamente en la prueba de Rimas. Concretamente, en el pre-test, los hombres han cometido más errores que las mujeres (H: M = 5,69; DS = 2,9; M: M = 4,38, DS = 3,02;  $F_{(1-268)} = 12,5$ ;  $p < .001$ ). Por el contrario, hay una serie de diferencias, estadísticamente significativas, entre las puntuaciones obtenidas por los participantes en relación con la variable EDAD. Los niños de 4 años, de entrada, cometen un mayor número de errores respecto a los niños de 5 años en las siguientes pruebas: Vocabulario (4 años: M = 16,49; DS = 4,577; 5 años: M = 13,96; DS = 5,516  $F_{(1-268)} = 15,830$ ;  $p < .001$ ); Pregrafismo - Copia de letras (4 años: M = 3,88; DS = 1,928; 5 años M = 2,78; DS = 5,633  $F_{(1-268)} = 3,917$ ;  $p = < .05$ ); Denominación de letras - Precisión (4 años: M = 142,50; DS = 64,451; 5 años: M = 133,57; DS = 64,549  $F_{(1-268)} = 6,511$ ,  $p < .05$ ); Orientación espacial de las letras (4 años: M = 5,02; DS = 2,835; 5 años M = 3,94; DS = 2,551  $F_{(1-268)} = 10,752$ ;  $p < .001$ ); Reconocimiento fonémico (4 años: M = 8,66; DS = 3,856; 5 años: M = 6,96; DS = 4,264  $F_{(1-268)} = 11,415$ ;  $p < .001$ ); Segmentación (4 años: M = 11,14; DS = 6,938; 5 años: M = 8,38; DS = 6,634  $F_{(1-268)} = 10,890$ ,  $p < .001$ ) y Parejas de palabras (4 años: M = 19,07; DS = 9,435; 5 años: M = 15,85; DS = 10,003  $F_{(1-268)} = 2,941$ ;  $p < .01$ ). En cambio, no han surgido diferencias estadísticamente significativas por lo que respecta a la variable GRUPO, con la excepción de las puntuaciones obtenidas en el Test de Vocabulario en el que el GC tiene una puntuación más alta en comparación con el GS (GS- M = 14,51. DS= 5,7; GC = 16,41; DS = 3,9;  $F_{(1-268)} = 5,6$ ;  $p < .05$ ). Por lo tanto, los dos grupos, el experimental y el de control, pueden considerarse comparables y bien asimilables en cuanto a habilidades lingüísticas poseídas en entrada.

### ***Validación Hipótesis 2 - eficacia de la formación fonológica para aumentar los prerrequisitos de lectura y escritura en niños en edad preescolar***

Para validar la hipótesis 2 y medir la eficacia del tratamiento, se han llevado a cabo una serie de análisis multivariantes de la varianza con medidas repetidas, con dos niveles del factor *between-subject* GRUPO (GS y GC) y dos niveles del factor *within-subject* TIEMPO (Pre-test y Post-test), realizados sobre las puntuaciones de las habilidades lingüísticas obtenidas por todos los participantes en las Baterías ALN y SR 4-5. Los resultados del test multivariante han mostrado un efecto principal del factor *between-subject* GRUPO ( $p < .001$ ) y del factor *within-subject* TIEMPO ( $p < .001$ ). Asimismo, surge un efecto de interacción TIEMPOxGRUPO que resulta ser estadísticamente significativo ( $p < .001$ ). En relación al efecto de interacción TIEMPOxGRUPO, los datos obtenidos en las pruebas de análisis univariantes muestran una significación estadística en las puntuaciones obtenidas por los individuos en las pruebas siguientes: pregrafismo-copia de letras ( $p < .05$ ); Designación de letras - Precisión ( $p < .001$ ); Designación de letras - Velocidad ( $p < .001$ ); Orientación espacial letras ( $p < .01$ ); Reconocimiento fonémico ( $p < .001$ ); Parejas de palabras y no palabras ( $p < .05$ ). En todas las pruebas, los resultados indican una mejor actuación de los individuos pertenecientes al GS con respecto a los del GC.

*La medición de la eficacia del tratamiento en función de la edad poseída por los participantes*

Para analizar la eficacia del tratamiento en función de la edad poseída por los participantes, se han llevado a cabo una serie de análisis multivariantes de la varianza con medidas repetidas, con dos niveles del factor *between-subject* EDAD (4 años y 5 años) y dos niveles del factor *within-subject* TIEMPO (Pre-test y Post-test), realizados en base a las puntuaciones de las habilidades lingüísticas obtenidas por los participantes en las Baterías ALN y SR 4-5. Los resultados del test multivariante muestran un efecto principal del factor *between - subject* EDAD ( $p = .003$ ), del factor *within-subject* TIEMPO ( $p < .000$ ) y un efecto de INTERACCIÓN TIEMPOxEDAD ( $p < .013$ ) que resulta ser estadísticamente significativo. En las pruebas univariantes emerge una alta significación estadística para el factor *between subject* EDAD en las puntuaciones obtenidas por los alumnos de 4 años, que cometen un mayor número de errores tanto en la fase pre-test como en la post-test con respecto a los alumnos de 5 años, en las pruebas de la Batería ALN y de manera precisa: Vocabulario ( $p < .01$ ); Pregrafismo - Copia de letras ( $p < .001$ ); Denominación de letras - Precisión ( $p < .001$ ); Denominación de letras - Tiempo ( $p < .05$ ); Orientación espacial letras ( $p < .001$ ); Fusión silábica ( $p < .01$ ); Segmentación silábica ( $p < .001$ ); Parejas de palabras y no palabras ( $p < .013$ ). No surge ninguna significación estadística en las medidas investigadas por la Batería SR 4/5 años. Con respecto a la *variable* within-subject TIEMPO se observa una alta significación estadística ( $p < .001$ ) en todas las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas de la Batería ALN y de la Batería SR 4/5. Con relación al efecto de la interacción TIEMPOxEDAD, los resultados demuestran que las diferencias de rendimiento obtenidas por los alumnos de 4 años con respecto a los de 5 años son estadísticamente significativas en las siguientes pruebas, medidas por la Batería ALN: Pregrafismo - Copia de letras ( $p < .001$ ); Orientación espacial letras ( $p < .05$ ); Rimas ( $p < .01$ ); Reconocimiento fonémico ( $p < .01$ ). En el caso de la batería SR ha surgido sólo una tendencia hacia la significación estadística en las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la prueba de Habilidad lingüística ( $p < .05$ ). Concretamente, en las pruebas

de Pregrafismo - Copia de letras y de Orientación espacial letras, los niños de ambas edades (4 y 5 años) han mostrado una mejoría significativa en el post-test con respecto al pre-test. Sin embargo, en ambas pruebas, los niños de 4 años mejoran más en el post-test en comparación con los de 5 años. Por el contrario, en las pruebas de Rimas y de Reconocimiento fonémico, los niños de 5 años muestran una notable mejoría en el post-test, cometiendo menos errores que los niños de 4 años.

*La medición de la eficacia del tratamiento en el grupo de niños de 4 años*

Con el fin de destacar de manera más concreta las diferencias de rendimiento en función de la edad de los participantes, se han llevado a cabo adicionales modelos factoriales 2x2 con medidas repetidas con 2 niveles del factor *between-subjects* Grupo (GS y GC) y dos niveles del factor *within-subjects* TIEMPO (Pre-test y Post-test) por separado en los dos grupos de alumnos.

En el grupo de estudiantes de 4 años, los resultados del test multivariante, realizado en base a la puntuación obtenida por los niños, han mostrado un efecto principal del factor *within-subjects* TIEMPO ( $p < .001$ ) y un efecto del factor *between - subject* GRUPO ( $p < .001$ ); además, surge un efecto de interacción TIEMPOxGRUPO altamente significativo ( $p < .001$ ). Los tests univariantes muestran una alta significación estadística para el factor *between-subject* Grupo en las MEDIDAS relativas a la Batería ALN y de manera precisa: Pregrafismo - Copia de letras ( $p < .001$ ); Denominación de letras - Precisión ( $p < .000$ ); Designación de letras - Velocidad ( $p < .000$ ); Orientación espacial letras ( $p < .025$ ); Reconocimiento fonémico ( $p < .001$ ); Segmentación silábica ( $p < .006$ ); Parejas de palabras y no palabras ( $p < .033$ ). Las medidas investigadas por la Batería SR 4/5 años muestran una alta significación estadística con respecto a los tests de Habilidad Lingüística ( $p < .000$ ); y Habilidad Fonológica ( $p < .005$ ). En relación con la variable TIEMPO, se registra una alta significación estadística ( $p < .000$ ) en todas las medidas investigadas tanto por la Batería ALN como por la Batería SR 4/5. En relación con el efecto de interacción TIEMPOx GRUPO, se puede observar una tendencia hacia la significación estadística sólo en las puntuaciones obtenidas por los alumnos de 4 años en las pruebas de la Batería ALN que se citan a continuación: Denominación de letras - Precisión ( $p < .000$ ); Designación de letras - Velocidad ( $p < .009$ ). La Batería SR no muestra ninguna significación estadística. En las variables estadísticamente significativas, hay que señalar que el rendimiento de los niños de 4 años del GS ha mejorado notablemente en el post-test, por efecto del tratamiento.

*La medición de la eficacia del tratamiento en el grupo de niños de 5 años*

En el grupo de niños de 5 años se observa una alta significación estadística para el factor *between - subject* GRUPO en todas las medidas relativas a las habilidades investigadas por la Batería ALN. En las medidas investigadas por la Batería SR 4/5 años no se observa ninguna significación estadística con respecto a las habilidades medidas. En cuanto a la variable TIEMPO, se da una alta significación estadística ( $p < .000$ ) en todas las medidas investigadas tanto por la Batería ALN como por la Batería SR 4/5. En relación con el efecto de interacción TIEMPOxGRUPO, se desprende una alta significación estadística en las siguientes medidas, investigadas por la Batería ALN: Vocabulario ( $p < .05$ ); Pregrafismo - Copia de letras ( $p < .01$ ); Denominación de letras - Precisión ( $p < .001$ ); Denominación de letras - Velocidad ( $p < .01$ ); Orientación espacial letras ( $p < .05$ ); Rimas ( $p < .05$ ). De la Batería SR se desprende una cierta significancia, sólo para puntuaciones correspondientes con la escala de Habilidad Fonológica ( $p < .01$ ). Una vez más, los resultados muestran que los niños de 5 años pertenecientes al GS han

mejorado el rendimiento en el post-test, lo que reduce considerablemente el número de errores con respecto a los controles en todas las medidas significativas.

### **Conclusiones**

Los resultados obtenidos confirman ambas hipótesis experimentales y en cuanto a la Hipótesis 1, los datos obtenidos permiten perfilar las habilidades lingüísticas que parecen estar en su mayoría presentes en los dos grupos de edad considerados, destacando que el lenguaje oral, elemento fundamental de la lengua, se desarrolla ya durante la edad preescolar. Además, tanto los niños de 4 como los de 5 años presentan una serie de errores en la copia de letras, lo que muestra que ya alrededor de los 4 años de edad los niños parecen muy hábiles realizando operaciones de copiado, pero estas se consolidarán en edades posteriores. Asimismo, se manifiesta que la habilidad de denominar inicia a desarrollarse ya a partir de los 4 años, pero se cuestiona el principio alfabético según el cual existe una relación sistemática entre las letras y los sonidos (Adams y Bishop 1990). Análogamente, los datos obtenidos muestran que la habilidad de reconocer las letras en base a su orientación espacial está presente en ambos grupos de edad, aunque con diferentes niveles de rendimiento: de hecho, es posible ver un mayor número de errores en el rendimiento de los niños de 4 años, lo que demuestra cómo los niños en edad preescolar desarrollan dichas habilidades simplemente mediante la interacción con el medio ambiente y la oportunidad de observar y manipular el material figurativo asociado con grafemas, palabras, etc. Es fundamental conocer que el desarrollo y la automatización de dichas habilidades es un prerrequisito para llegar a discriminar letras en minúsculas, morfológicamente iguales (p, b, q, d) o muy parecidas (a, e) y que sólo difieren en la orientación y en la direccionalidad. Los resultados de las pruebas de medición de la conciencia fonológica, global y analítica muestran que, contrariamente a la creencia popular, ya a los 4 años los niños tienen conciencia del hecho de que las palabras se componen de sonidos (fonemas) y de que estos pueden manipularse y organizarse para formar nuevas palabras, conocidas y desconocidas.

Con respecto a la Hipótesis 2, se puede afirmar sustancialmente que si a un grupo de niños se le propone, junto a una didáctica educativa curricular, un tratamiento específico para reforzar los prerrequisitos del aprendizaje, los individuos mostrarán una mejor evolución que la de los otros niños no sometidos al mismo tratamiento. Los datos muestran un incremento estadísticamente significativo en casi todas las habilidades lingüísticas consideradas. La introducción en las actividades curriculares de actividades como narración de historias, juegos en directo y actuaciones, ha hecho aumentar la amplitud del vocabulario, visto como un elemento fundamental del lenguaje en edad preescolar. Al mismo tiempo, acciones tales como cortar, rasgar, pegar, actividades que no sólo han fomentado el desarrollo de las habilidades motoras finas, sino también el fortalecimiento de los músculos que intervienen al empuñar la herramienta gráfica, han hecho que las competencias del pregrafismo mejoraran, preliminares de la adquisición de la escritura. El uso de rimas y canciones, integrados junto a una serie de actividades recreativas tales como la unión o eliminación de fonemas, formación de palabras conocidas y/o desconocidas, la identificación de vocal/consonante inicial o final han mejorado las habilidades de la memoria fonológica, así como de la memoria a corto plazo que contiene información que se refiere a sonidos (Baddeley, 1986) la cual permite al niño repetir el alfabeto, palabras y no palabras de longitud creciente, frases cortas o largas. Efectivamente, una capacidad de memorización fonológica eficaz constituye una condición previa fundamental en el proceso de descodificación,



necesario para aprender a leer y a escribir en la enseñanza obligatoria. Reconocer y discriminar semejanzas y diferencias entre las formas, distinguir un significado visual entre la figura y el fondo, reconocer las características de una forma al cambiar de tamaño, recordar un estímulo visual en su ubicación espacial, recordar secuencias de estímulos en el orden correcto, crear imágenes mentalmente, manipularlas con la mente y operar, en la elaboración visual, con cierto número de entradas visuales, todo ello ha favorecido las habilidades de reconocimiento visual de los fonemas orientados de manera diferente en el espacio, etc.

En su totalidad, los datos obtenidos en esta tesis ponen de relieve la importancia de la detección (*screening*) en la Educación Infantil y el diseño y ejecución de actividades enfocadas a la realización de intervenciones educativo-didácticas intencionales y eficaces, para estimular las habilidades lingüísticas básicas.

### **Referencias bibliográficas**

- Baddeley, A. (1986), *Working Memory*, New York, Oxford University Press.
- Bishop, D.V.M. e Adams, C. (1990) A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 31,1027-1050
- Bull, R., Scerif, G. (2001). Executive Functioning as a predictor of children's mathematics ability: inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), pp. 273-293.
- CACI B., D'Amico, A., (2013). La evaluación de los prerrequisitos del aprendizaje escolar mediante la Batería de Pruebas para las Habilidades Lingüísticas y Numéricas Básicas (ALN). Validación psicométrica preliminar. *Actas XXII Congreso Nacional AIRIPA, Trastornos del aprendizaje*, Pordenone 25-26 octubre 2013.
- Chaney C. (1992), *Language development, metalinguistics skills, and print awareness in 3-years-old children*, *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514.
- Zanetti M.A. y Miazza D. (2003). *Test SR 4-5 (School readiness 4-5 años) - Tests para la detección de habilidades básicas en la transición de la Educación Infantil a la Escuela Primaria*, Trento, Erickson.
- D'Amico A., Guarnera, M. (2005). Exploring Working Memory in Children with low Arithmetical Achievement. *Learning and Individual Differences*, 15, pp. 189-202.
- D'Amico A., Passolunghi MC (2009). Naming speed and Effortful and Automatic Inhibition in Children with Arithmetic Learning Disabilities. *Learning and Individual Differences*, 19, pp. 170-180.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1985). *La construcción del lenguaje escrito en el niño*, Giunti Barbera, Florencia.



# ABSTRACT INGLESE

## PRESCHOOL READING AND WRITING: LITERACY AND PREDICTORS

**Keywords:** emergent literacy, phonological skills, metaphonological skills, predictors and indicators, reading and writing

*Abstract - The present thesis project wants to enter a new "value" to the Pre-primary school, in relation to learning processes of basic reading and writing skills. In particular, research is focused to prove two hypotheses: children aged 4 and 5 years attending pre-primary school own the prerequisites needed to acquire basic Italian language skills and to deal successfully with learning in the future (Hypothesis 1); the enhancement activities (training of prerequisites) are effective and allow to increase basic language skills, especially in people revealing low performance profiles (Hypothesis 2). To this purpose, performances of tests concerning Battery of Tests for Language Skills and Basic Numerical (ALN) and Battery SR 4-5, were compared. They were administered during pre-test and post-test to a group of 270 pupils attending two schools located in Palermo's area, aged between 4 and 5, randomly divided into one Experimental Group (GS), subjected to the experimental treatment and another Control Group (GC), which is not subjected to treatment. Results achieved by a series of multivariate analysis of variance with repeated measures allow not only to outline the language skills that are more present in the two age groups considered, but above all to state that if a group of children is proposed a specific treatment focused on enhancing learning prerequisites, together with a curricular educational teaching, people will show a better development compared to that of the other children who were not subjected to the same treatment. Overall, the thesis project emphasizes how important are the screening of school learning prerequisites within Pre-primary education and both activities design and implementation focused on achieving deliberate and effective educational-teaching interventions, on stimulating basic language skills.*

### Introduction

The present thesis project attempts to enter a new "value" to the Pre-primary education, in relation to learning processes of basic reading and writing skills.

Numerous studies, including those of Ferreiro and Teberosky (1985), show that reading and writing learning process is done slowly, in children aged 3 years and older, through a process of review and restatement of the language code made by the child on the basis of the environmental stress surrounding him. Chaney (1992) states that many preschoolers show the presence of a *Rudimentary Awareness*. Consequently, they are able to recognize rhymes and alliterations, thus owning a certain level of phonological awareness level. This skill is developed further, if it is enhanced properly. Therefore, the act of learning to read and to write is constituted as a natural, cognitive process, defined *Emergent Literacy* or *Emerging Literacy*, in which the child formulates hypotheses regarding red and written material, which are compared time after time to the linguistic stress coming from the adult context and are measured according to this context. Consequently, possible "learning predictors" are needed to be identified to facilitate learning process and to prevent potential learning disabilities. In particular, this research arises two objectives. On one hand, it is intended to check that children attending pre-primary school aged 4 and 5 years, fulfil prerequisites to acquire basic Italian language skills and to face learning successfully (Hypothesis 1); on the other hand, the research aims to analyse whether enhancement activities (*training of*

*prerequisites*) are effective in increasing basic language skills, especially those of people having low performance profiles (Hypothesis 2).

Since some studies show the existence of a positive correlation between literacy level and economic growth measured in terms of Gross Domestic Product (GDP), by highlighting how the literacy affects economic productivity, it is really needed to intervene on basic reading and writing skills, in order to give a "depth change" to the various spheres of human life, so that men may learn to perceive the knowledge (reading and writing) as an essential tool for individual and collective growth.

## **Method**

### *Participants*

270 pupils were involved in the research (M = 144; W = 126) aged 4 (N = 113; 42%) and 5 years (N = 157; 58%), attending Didactic Direction "G. Bagnera (56%) and Comprehensive Institute (Upper Secondary Schooling)" Tommaso Aiello "- Puglisi District (44%). All participants were randomly divided into one Experimental Group (GS), subjected to experimental treatment, and another Control Group (GC) was not subjected to treatment.

### *Tools, materials and procedure*

Survey has been divided into four phases: the first phase (pre-test) was aimed at measuring reading and writing skills of persons already having these input skills; the second phase consisted of a 40 hours training action, set up in collaboration with the Uciim (Italian Catholic Union of Teachers, Managers, educators and trainers), addressed to teachers participating in the research and aimed at understanding evolutionary theories about learning prerequisites development; the third phase (treatment) saw only the involvement of GS persons into the laboratories of phonology and metaphonology designed for the purpose of this research; the third phase (post-test) provided a second measurement session of reading and writing skills towards all persons participating in GS and GC.

Reading and writing skills were evaluated individually, in a single session, both in pre-test and post-test as well, using two screening batteries, specifically *Battery of Tests for Language and Basic Numerical Skills* (ALN - Caci and D'Amico, 2013) and the *Battery SR 4-5* (Zanetti and Miazza, 2002). ALN Battery collects many of the tests aimed at measuring, by mean of 15 subtests, different basic language, numerical and graphomotor skills that literature and recent research have identified as school learning prerequisites (Bull and Scerif, 2001; D'Amico and Guarnera, 2005; D'Amico and Passolunghi, 2009). In particular, for this purpose, 9 tests were administered, aimed at measuring following basic language skills : lexical amplitude (Vocabulary Test); Access to alphabetical lexicon (test for letter Names); visual discrimination and spatial discrimination of graphemes (Letters Spatial Orientation Test); global phonological awareness, by mean of Rhyme recognition test and phonemic Recognition (initial syllable) test; auditory discrimination by words and non-words Couples test; analytical phonological awareness, through Syllabic blending and Syllabic segmentation tests. A test of Pre graphism was also administered concerning hatching and copying letters in block capitals. Battery SR 4-5 explores the construct of "school readiness" (*School Readiness*), which is the set of socio-emotional and cognitive skills that the child should possess before attending Primary School; tests aimed at measuring basic linguistic, lexical and phonological skills were administered.

Experimental treatment consisted of implementing a phonological and metaphonological laboratory within the school, from March to November 2016, by the teachers who took part in training activities. Laboratory activities were integrated within the curricular educational teaching. Specifically, next activities were made: searching rhyming words exercises; strengthening visual analysis exercises; analysis and synthesis of sounds making up the word; identification and discrimination of the initial and final part of words with the support of images; reading rhymes; tongue-twisters to increase linguistic fluency; phonetic bingo, phonemic segmentation and blending to recognize the name written in different characters; graphomotricity

## **Results**

### ***Validation Hypothesis 1 - Possession of reading and writing prerequisites in preschool children***

A series of multivariate analysis of variance (MANOVA) on the scores obtained by participants in ALN Battery and SR 4-5 Battery considering GENDER, AGE and the GROUP (GS and GC) such factors between-subject, were carried out to validate the hypothesis 1 and to analyze the evolutionary differences in having basic linguistic prerequisites in children aged 4 and 5 years, attending pre-primary school (Hypothesis 1). Results show a statistically significant effect of GENDER variable on scores obtained only and exclusively in Rhymes test. Specifically, regarding pre-test, males commit more errors than females (M: M = 5,69, DS = 2,9; W: M = 4,38, DS = 3,02;  $F_{(1-268)} = 12,5$ ;  $p < .001$ ). Vice versa, a number of differences is arisen, statistically significant, between scores obtained by participants in relation to AGE variable. Input four-years-old perform a larger number of errors than children of five years in the following tests: Vocabulary (4 years: M = 16,49; DS = 4,577; 5 years: M = 13,96; DS = 5,516  $F_{(1-268)} = 15,830$ ;  $p < .001$ ); Pre graphism - Copying letters (4 years: M = 3,88; DS = 1,928; 5 years M = 2,78; DS = 5,633  $F_{(1-268)} = 3,917$ ;  $p = < .05$ ); Designation of letters-Accuracy (4 years: M = 142,50; DS = 64,451; 5 years: M = 133,57; DS = 64,549  $F_{(1-268)} = 6,511$ ,  $p < .05$ ); letters spatial Orientation (4 years: M=5,02; DS= 2,835; 5 years M=3,94; DS= 2,551  $F_{(1-268)}=10,752$ ;  $p < .001$ ), phonemic Recognition (4 years: M= 8,66; DS=3,856; 5 years: M=6,96; DS=4,264  $F_{(1-268)}=11,415$ ;  $p < .001$ ); Segmentation (4 years: M = 11,14, DS = 6,938; 5 years: M = 8,38; DS = 6,634  $F_{(1-268)} = 10,890$ ,  $p < .001$ ) and Couples of words (4 years: M = 19,07; DS = 9,435; 5 years: M = 15,85, DS = 10,003  $F_{(1-268)} = 2,941$ ;  $p < .01$ ). However, as far as GROUP variable is concerned, no differences statistically significant emerge, with the exception of the scores obtained at Vocabulary test in which GC has a higher score compared to GS (GS- M=14,51. DS = 5,7; GC = 16,41; DS= 3,9;  $F_{(1-268)} = 5,6$ ;  $p < .05$ ). Therefore, both of two groups, experimental and control one, can be considered comparable and well-treated in terms of input linguistic skills possessed.

### ***Validation Hypothesis 2 - effectiveness of phonological training to increase prerequisites of reading and writing in preschool children***

In order to validate the hypothesis 2 and to measure the effectiveness of the treatment, a series of multivariate analysis of variance with repeated measures, with two levels of the factor *called between-subject* GROUP (GS and GC) and two levels of the factor *called within-subject* TIME (Pre-test and post-test) were carried out and conducted on linguistic skills scores obtained from all participants in both ALN Battery

and SR 4-5 Battery. Results of multivariate test showed a main effect of factor called *between-subject* GROUP ( $P <.001$ ) and factor called *within-subject* TIME ( $p <.001$ ). Likewise, a TIME $\times$ Group interaction effect it emerges which turns out to be statistically significant ( $p <.001$ ). In relation to the interaction effect named TEMPO $\times$ GROUP, data obtained from univariate tests showed statistical significance on the scores obtained by persons into the following tests: Pre graphism - Copying letters ( $p <.05$ ); Designation of letters - Accuracy ( $p <.001$ ); Designation of letters - Speed ( $p <.001$ ); letters spatial Orientation ( $p <.01$ ); Phonemic recognition ( $p <.001$ ); Couple of words and non-words ( $p <.05$ ). In all tests, results indicate a better performance by the persons belonging to GS compared with those in the GC.

*Measuring the effectiveness of treatment according to the age of participants*

In order to analyze the effectiveness of treatment depending on the age of participants, a series of multivariate analysis of variance with repeated measures, with two levels of factor called *between-subject* AGE (4 years and 5 years) and two levels of factor called *within-subject* TIME (Pre-test and post-test) were carried out and were conducted on language skills scores obtained by participants in both ALN and SR 4-5 Batteries. Multivariate test results showed a main effect of factor called *between - subject* AGE ( $p <.003$ , of factor called *within-subject* TIME ( $p <.000$ ) and a TIME $\times$ AGE interaction effect ( $p <.013$ ) that turns out to be statistically significant. A high statistical significance is emerged in univariate tests for the factor called *between subject* AGE in the scores obtained from the 4-year pupils, who carry out a greater number of errors in pre-test and post-test as well, compared to that of 5-year pupils, in tests of ALN Battery and exactly : Vocabulary ( $p <.01$ ); Pre graphism - Copying of letters ( $p <.001$ ); Designation of letters - Accuracy ( $p <.001$ ); Designation of letters - Time ( $p <.05$ ); letters spatial Orientation ( $p <.001$ ); Syllabic blending ( $p <.01$ ); Syllabic segmentation ( $p <.001$ ); Couple of words and non-words ( $p <.013$ ). Any statistical significance is not shown for the measures investigated by the Battery SR 4/5 years. Regarding the variable called *within-subject* TIME, a high statistical significance is shown ( $p <.001$ ) in all the scores obtained by pupils in tests of ALN Battery and Battery SR 4/5. In relation to the TIME $\times$ AGE interaction effect, results show differences in performance obtained by pupils of 4 years are statistically significant compared to the 5-year pupils on these tests, measured by ALN Battery: Pre graphism - Copying letters ( $p <.001$ ); letters spatial Orientation ( $p <.05$ ); Rhymes ( $p <.01$ ); Phonemic recognition ( $p <.01$ ). Regarding Battery SR, only a trend towards statistical significance in the scores obtained by students regarding language skills test is emerged ( $p <.05$ ). Specifically, in relation to tests of Pre graphism - Copying letters and spatial orientation letters, children of both ages (4 and 5 years) show a significant improvement in the post-test, compared to the pre-test. However, in both tests, children aged 4 years improve more in post-tests than children of 5 years. Vice versa, in relation with Rhymes and phonemic recognition tests, children aged 5 years show a clear improvement in the post-test, committing fewer errors than children of 4 years.

*Measuring the effectiveness of treatment in the group of children 4 years*

In order to identify more specifically those performance differences due to the age of participants, further models 2X2 repeated measures factorial with two levels of the factor called *between-subjects* Group (GS and GC) and two levels of the factor called *within-subjects* TIME (Pre-test and post-test) separately in both of two groups of pupils were made.

In the group of pupils being 4 years old, results of multivariate test, performed on the scores obtained by children, showed a main effect of the factor called *within-subject* TIME ( $p < .001$ ) and an effect of the factor called *between - subject* GROUP ( $p < .001$ ); moreover, a TIME $\times$ GROUP interaction effect emerges highly significant ( $p < .001$ ). Concerning univariate tests, a high statistical significance is shown in the factor called *between-subject* GROUP for measures relating to ALN Battery, specifically: Pre graphism-Copying letters ( $p < .001$ ); Designation of letters - Accuracy ( $p < .000$ ); Designation of letters - Speed ( $p < .000$ ); letters spatial Orientation ( $p < .025$ ); Phonemic recognition ( $p < .001$ ); Syllabic segmentation ( $p < .006$ ); Couple of words and non-words ( $p < .033$ ). In relation with measures investigated by Battery SR 4/5 years, a high statistical significance is shown with respect to Linguistic Skills test ( $p < .000$ ); and Phonological Skills ( $p < .005$ ). Compared to the TIME variable, there is a high significance ( $p < .000$ ) in all measures investigated by both ALN Battery as well as Battery SR 4/5. In relation to the TIME $\times$ GROUP interaction effect, a tendency towards statistical significance is seen only in scores obtained by students of 4 years in ALN battery tests, listed below: Designation of letters-Accuracy ( $p < .000$ ); Designation of letters - Speed ( $p < .009$ ). Any statistical significance is not shown in Battery SR. Concerning statistically significant variables, note that performance of GS 4-year-old children improved considerably in the post-test, due to the treatment effect.

#### *Measuring the effectiveness of treatment in the group of 5-year-old children*

In the group of 5-year-old children, a high statistical significance for the factor called *between -subject* GROUP is emerged in all measures relating to skills investigated by ALN Battery. No statistical significance compared to the measured skills is shown for the measures investigated by Battery SR 4/5 years old. Compared to TIME variable, there is a high statistical significance ( $p < .000$ ) in all measures investigated by both ALN Battery as well as Battery SR 4/5. In relation to TIME $\times$ GROUP interaction effect, note that a high statistical significance is shown in the following measures, investigated by ALN Battery: Vocabulary ( $p < .05$ ); Pre graphism - Copying letters ( $p < .01$ ); Designation of letters - Accuracy ( $p < .001$ ); Designation of letters - Speed ( $p < .01$ ); letters spatial Orientation ( $p < .05$ ); Rhymes ( $p < .05$ ). A certain significance is shown in Battery SR, only for scores regarding Phonological Abilities scale ( $p < .01$ ). Again, the results show that the 5 years old children belonging to GS improve performance at the post-test, reducing considerably the number of errors compared to the controls in all significant measures.

### **Conclusions**

Results obtained confirm both experimental hypothesis. Specifically, concerning Hypothesis 1, data obtained allow to determinate the linguistic skills mainly present in the two age groups considered, by highlighting that the oral language, an essential element of the language, is already developed in pre-school age. Furthermore, both children 4 as well as those five years, have a certain number of errors in copying letters. Consequently, it is shown that children around 4 years old, seem to be very skilled at doing copying operations, but note that one will be consolidated in later years. Likewise, note that designation skills begin to develop itself from 4 years old, but it calls into question the alphabetic principle, according to which there is a systematic relationship between letters and sounds (Bishop and Adams, 1990). Similarly, data obtained show that the ability to recognize letters according to their spatial orientation is present in both age groups, but with different levels of performance. It is possible, in

fact, to discern a greater number of errors in the performance of 4 years old children. It shows how preschool children develop these skills just by interacting with the environment and with the opportunity to observe and manipulate figurative material associated with graphemes, words, etc. It is essential to know that development and automation of such skills is a prerequisite to get to discriminate lowercase letters, morphologically identical (p, b, q, d) or very similar ones (a, e) and which differ only from the orientation and directionality. Results of tests measuring phonological, comprehensive and analytical awareness show that, contrary to popular belief, 4 years old children are already aware of the fact that words are made up of sounds (phonemes) and that these can be manipulated and organized to create new words, known and unknown.

Regarding hypothesis 2, it may well say that if a specific treatment to enhance learning prerequisites is proposed, in addition to curricular educational teaching, to a group of children, persons will show a better development than the development of the other children who are not subjected to the same treatment. Data show a statistically significant increase in almost all the considered language skills. Introducing activities into curricular activities such the stories, experienced games and recitations, have been expanding successfully the magnitude of vocabulary, seen as an essential element of preschool language. Meanwhile, actions such cut, tear, paste are activities that have been facilitating not only the development of fine motor skills, but also the strengthening of muscles involved in the handle of the graphical tool, by improving the skills of pre-graphism, preliminary activities to writing acquisition. Using rhymes and songs, integrated with a series of recreational activities such as union or elimination of phonemes, forming of words known and /or unknown, detection of vowels/ initial or final consonant improved phonological memory skills, as well as memory at short term containing information referred to sounds (Baddeley, 1986) that allows the child to repeat the alphabet, letters, words and no words of increasing length, short or long sentences. An effective phonological storage capacity, in fact, is emerging as a basic requirement for the decoding process, need to learn to read and to write in compulsory education. To recognize and to discriminate similarities and differences between the shapes, to distinguish a visual meaning between figure and background, to recognize the characteristics of a shape when changing its size, to remember a visual stimulus in its spatial location, to recall sequences of stimuli in the right sequence, to create mental images, to manipulate them with the mind and operate, in the processing visual, with a certain number of visual inputs, have been facilitating the abilities of visual recognition of phonemes orientated in different way into the space, etc.

As a whole, data obtained in this thesis project emphasize how important is the screening in pre-primary school and how important is the design and the implementation of activities aimed at achieving intentional and effective educational-teaching interventions aimed at stimulating basic linguistic skills.

### **Bibliography**

- Baddeley, A. (1986), *Working Memory*, New York, Oxford University Press.
- Bishop, DVM and Adams, C. (1990) A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 31,1027-1050



- Bull, R., Scerif, G. (2001). Executive Functioning as a predictor of children's mathematics ability: inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19 (3), pp. 273-293.
- Caci B., D'Amico A., (2013). The evaluation of school learning prerequisites using the Test Battery for the Language Skills and Basic Numerical (ALN). Preliminary psychometric validation. *Acts of XXII National Congress AIRIPA, Learning Disabilities*, Pordenone 25-26 October 2013.
- Chaney C. (1992), *Language development, metalinguistics skills, and print awareness in 3-years-old children*, *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514.
- Zanetti MA and Miazza D. (2003). *Test SR 4-5 (School Readiness 4-5 years) - Test for detecting basic skills in the transition from pre-primary to primary school*, Trento, Erickson.
- D'Amico, A., Guarnera, M. (2005). Exploring Working Memory in Children with low Arithmetical Achievement. *Learning and Individual Differences*, 15, pp. 189-202.
- D'Amico A., Passolunghi M.C. (2009). Naming speed and Effortful and Automatic Inhibition in Children with Arithmetic Learning Disabilities. *Learning and Individual Differences*, 19, pp. 170-180.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1985). *The construction of written language in children*, Giunti Barbera, Florence.



## RIASSUNTO. ITALIANO

### LA LETTOSCRITTURA PRESCOLARE: LITERACY E PREDITTORI

*Abstract - Il presente lavoro di tesi vuole attribuire un nuovo “valore” alla Scuola dell’Infanzia, in relazione ai processi di apprendimento delle abilità di base di letto-scrittura. In particolare la ricerca si pone lo scopo di dimostrare due ipotesi: i bambini frequentanti la scuola dell’infanzia, di 4 e 5 anni, posseggono i prerequisiti necessari per l’acquisizione delle abilità di base della lingua italiana e per affrontare con successo gli apprendimenti futuri (Ipotesi 1); le attività di potenziamento (training dei prerequisiti) sono efficaci e consentono l’incremento delle abilità linguistiche di base, soprattutto nei soggetti che presentano bassi profili prestazionali (Ipotesi 2). A tal fine, sono state confrontate le prestazioni relative a test della Batteria di Prove per le Abilità Linguistiche e Numeriche di Base (ALN) e alla Batteria SR 4-5, somministrate sia in fase di pre-test che di post-test ad un gruppo di 270 alunni frequentanti due scuole del territorio palermitano, di età compresa tra 4 anni e 5 anni, suddivisi casualmente in Gruppo sperimentale (GS) sottoposto al trattamento sperimentale e Gruppo di controllo (GC) non sottoposto a trattamento. I risultati ottenuti ad una serie di analisi della varianza multivariata a misure ripetute consentono non solo di delineare le abilità linguistiche che risultano essere maggiormente presenti nelle due fasce d’età considerate, ma soprattutto di affermare che se ad un gruppo di bambini si propone, accanto alla didattica scolastica curricolare, un trattamento specifico di potenziamento dei prerequisiti dell’apprendimento, i soggetti mostreranno un’evoluzione migliore rispetto all’evoluzione degli altri bambini che non sono stati sottoposti allo stesso trattamento. Nel complesso, il lavoro di tesi sottolinea l’importanza dello screening dei prerequisiti dell’apprendimento scolastico nella Scuola dell’Infanzia e della relativa progettazione ed attuazione di attività mirate a realizzare interventi educativo-didattici intenzionali ed efficaci, a stimolare le abilità linguistiche di base.*

#### **Introduzione**

Il presente lavoro di tesi persegue il tentativo di attribuire un nuovo “valore” alla Scuola dell’Infanzia, in relazione ai processi di apprendimento delle abilità di base di letto-scrittura.

Numerosi studi, fra cui quelli di Ferreiro e Teberosky (1985), mostrano che il processo di apprendimento di lettura e scrittura si realizza lentamente, già a partire dai tre anni, attraverso un processo di revisione e rivisitazione del codice linguistico da parte del bambino sulla base delle sollecitazioni provenienti dall’ambiente che lo circonda. Chaney (1992) afferma che molti bambini in età prescolare mostrano la presenza di una *Rudimentary Awareness* e cioè sono capaci di riconoscere rime e allitterazioni, possedendo quindi un discreto livello di consapevolezza fonologica e che quest’ultima abilità si sviluppa ulteriormente, se ben potenziata. L’atto di imparare a leggere e a scrivere si configura, quindi, come un processo naturale, conoscitivo, definito *Emergent Literacy* o Alfabetizzazione Emergente, nel quale il bambino formula delle ipotesi, riguardanti il materiale letto e scritto, che di volta in volta vengono confrontate con le sollecitazioni linguistiche provenienti dal mondo adulto e misurate in base ad esso. E’ necessario, pertanto, identificare i possibili “predittori dell’apprendimento” per facilitare il percorso di apprendimento e prevenire potenziali disturbi dell’apprendimento scolastico. In particolare, la ricerca si pone un duplice obiettivo. Essa, da una parte, vuole verificare che i bambini frequentanti la scuola dell’infanzia, di 4 e 5 anni, posseggono i prerequisiti necessari per l’acquisizione delle abilità di base della lingua italiana e per affrontare con successo gli apprendimenti futuri (Ipotesi 1); dall’altra parte, la ricerca mira ad analizzare se le attività di potenziamento (*training dei prerequisiti*) sono efficaci ai fini dell’incremento delle abilità linguistiche di base, soprattutto nei soggetti che presentano bassi profili prestazionali (Ipotesi 2).

Dal momento che alcuni studi mostrano che esiste una correlazione positiva tra il livello di *literacy* e la crescita economica misurata in termini di Prodotto Interno Lordo

(PIL), evidenziando come la *literacy* ne influenza la produttività economica, è necessario intervenire proprio sulle competenze di base della letto-scrittura, per dare una “sterzata” nei diversi ambiti di vita dell’uomo, affinché quest’ultimo possa imparare a percepire la conoscenza (leggere e scrivere) come strumento essenziale di crescita individuale e collettiva.

### **Metodo**

#### *Partecipanti*

Sono stati coinvolti nella ricerca 270 alunni (M=144; F=126) di età compresa tra 4 anni (N=113; 42%) e 5 anni (N= 157; 58%), frequentanti la Direzione Didattica “G. Bagnera” (56%) e l’Istituto Comprensivo “Tommaso Aiello” - Plesso Puglisi (44%). Tutti i partecipanti sono stati suddivisi casualmente in Gruppo sperimentale (GS), sottoposto al trattamento sperimentale, e Gruppo di controllo (GC) non sottoposto a trattamento.

#### *Strumenti, materiali e procedura*

Lo studio è suddiviso in quattro fasi: la prima fase (pre-test) ha avuto quale obiettivo la misurazione delle abilità di letto-scrittura dei soggetti possedute in ingresso; la seconda fase è consistita in un intervento formativo di 40 ore, che è stato realizzato in collaborazione con l’Uciim (Unione Cattolica Italiana Insegnanti, Dirigenti, educatori e formatori), rivolto ai docenti che hanno partecipato alla ricerca e finalizzato alla conoscenza delle teorie evolutive sullo sviluppo dei prerequisiti dell’apprendimento; la terza fase (trattamento) ha visto il coinvolgimento dei soli soggetti del GS ai laboratori di fonologia e metafonologia progettati ai fini della presente ricerca; la terza fase (post-test) ha previsto una seconda sessione di misurazione delle abilità di letto-scrittura di tutti i soggetti del GS e del GC.

Le abilità di letto-scrittura sono state valutate individualmente, in un’unica seduta, sia in fase di pre-test che in fase di post-test, utilizzando due batterie di screening e precisamente la *Batteria di Prove per le Abilità Linguistiche e Numeriche di Base* (ALN – Caci e D’Amico, 2013) e la *Batteria SR 4-5* (Zanetti e Miazza, 2002). La Batteria ALN raccoglie molte delle prove finalizzate a misurare, mediante 15 subtest diverse abilità linguistiche, numeriche e grafo-motorie di base che la letteratura e la recente ricerca hanno individuato come prerequisiti dell’apprendimento scolastico (Bull e Scerif, 2001; D’Amico e Guarnera, 2005; D’Amico e Passolunghi, 2009). In particolare, ai fini della presente ricerca, sono state somministrate 9 prove per la misurazione delle seguenti abilità linguistiche di base: ampiezza lessicale (Prova Vocabolario); accesso al lessico alfabetico (Prova Denominazione di lettere); discriminazione visiva e spaziale dei grafemi (Prova Orientamento Spaziale Lettere); consapevolezza fonologica globale, mediante la prova di riconoscimento di Rime e la prova di Riconoscimento fonemico (sillaba iniziale); discriminazione uditiva mediante la prova di Coppie di parole e non-parole; consapevolezza fonologica analitica, mediante le prove di Fusione sillabica e Segmentazione sillabica. Inoltre, è stata somministrata pure una prova di Pregrafismo nella componente tratteggi e copia di lettere in carattere stampato maiuscolo. La Batteria SR 4-5 indaga il costrutto di “prontezza scolastica” (*School Readiness*), ovvero l’insieme delle abilità socio-emotive e cognitive che dovrebbe possedere il bambino prima dell’ingresso alla Scuola Primaria; e sono state somministrare le prove volte a misurare le competenze linguistiche lessicali e fonologiche di base.

Il trattamento sperimentale è consistito nella realizzazione di un laboratorio fonologico e meta fonologico, realizzato all’interno della scuola, nel periodo compreso

tra Marzo-Novembre 2016, da parte dei docenti che hanno preso parte alle attività formative. Le attività laboratoriali sono state integrate all'interno della didattica scolastica curricolare, e nello specifico, sono state realizzati: esercizi di ricerca di parole in rima; esercizi per il potenziamento dell'analisi visiva; attività di analisi e sintesi dei suoni che compongono la parola; attività di identificazione e discriminazione della parte iniziale e finale di parole con il supporto di immagini; lettura di filastrocche; scioglilingua per aumentare la fluidità linguistica; attività di tombola fonetica, di segmentazione e fusione fonemica per riconoscere il proprio nome scritto nei diversi caratteri e grafomotricità.

## **Risultati**

### ***Validazione Ipotesi 1 – Possesso dei prerequisiti della letto-scrittura nei bambini in età prescolare***

Per validare l'ipotesi 1 e analizzare le differenze evolutive nel possesso dei prerequisiti linguistici di base nei bambini di 4 e 5 anni, che frequentano la scuola dell'infanzia (Ipotesi 1) sono state realizzate una serie di analisi della varianza multivariata (MANOVA) sui punteggi ottenuti dai partecipanti alle Batterie ALN ed SR 4-5 e considerando quali fattori *between-subject* il GENERE, l'ETÀ e il GRUPPO (GS e GC). I risultati evidenziano un effetto statisticamente significativo della variabile GENERE sui punteggi ottenuti solo ed esclusivamente alla prova di Rime. Nello specifico, al pre-test, i maschi commettono più errori delle femmine (M: M=5,69; DS=2,9; F: M=4,38; DS=3,02;  $F_{(1-268)}=12,5$ ;  $p<.001$ ). Viceversa, emergono una serie di differenze, statisticamente significative, tra i punteggi ottenuti dai partecipanti in relazione alla variabile ETÀ. I bambini di 4 anni, in ingresso, effettuano un numero maggiore di errori rispetto ai bambini di 5 anni nelle seguenti prove: Vocabolario (4 anni: M=16,49; DS= 4,577; 5 anni: M=13,96; DS= 5,516  $F_{(1-268)}=15,830$ ;  $p<.001$ ); Pregrafismo – Copia lettere (4 anni: M= 3,88; DS= 1,928; 5 anni M= 2,78; DS= 5,633  $F_{(1-268)}=3,917$ ;  $p<.05$ ); Denominazione di lettere- Accuratezza (4 anni: M=142,50; DS=64,451; 5 anni: M= 133,57; DS= 64,549  $F_{(1-268)}=6,511$ ,  $p<.05$ ); Orientamento spaziale lettere (4 anni: M=5,02; DS= 2,835; 5 anni M=3,94; DS= 2,551  $F_{(1-268)}=10,752$ ;  $p<.001$ ), Riconoscimento fonemico (4 anni: M= 8,66; DS=3,856; 5 anni: M=6,96; DS=4,264  $F_{(1-268)}=11,415$ ;  $p<.001$ ); Segmentazione (4 anni: M=11,14; DS= 6,938; 5anni: M=8,38; DS=6,634  $F_{(1-268)}=10,890$ ,  $p<.001$ ) e Coppie di parole (4 anni: M=19,07; DS=9,435; 5anni: M=15,85; DS=10,003  $F_{(1-268)}=2,941$ ;  $p<.01$ ). Non emergono invece differenze statisticamente significative per ciò che riguarda la variabile GRUPPO, ad eccezione dei punteggi ottenuti alla prova di Vocabolario nella quale il GC presenta un punteggio più alto rispetto al GS (GS- M=14,51. DS=5,7; GC=16,41; DS=3,9;  $F_{(1-268)}=5,6$ ;  $p <.05$ ). Pertanto i due gruppi, sperimentale e di controllo, si possono considerare confrontabili e ben equiparati in termini di abilità linguistiche possedute in ingresso.

### ***Validazione Ipotesi 2 – efficacia del training fonologico per l'incremento dei prerequisiti della letto-scrittura nei bambini in età prescolare***

Per validare l'ipotesi 2 e misurare l'efficacia del trattamento, sono state effettuate una serie di analisi della varianza multivariata a misure ripetute, con due livelli del fattore *between-subject* GRUPPO (GS e GC) e due livelli del fattore *within-subject* TEMPO (Pre-test e Post-test) condotte sui punteggi delle abilità linguistiche ottenuti da

tutti i partecipanti alle Batterie ALN ed SR 4-5. I risultati del test multivariato evidenziano un effetto principale del fattore *between-subject* GRUPPO ( $p < .001$ ) e del fattore *within-subject* TEMPO ( $p < .001$ ). Parimenti, emerge un effetto di interazione TEMPO xGRUPPO che risulta essere statisticamente significativo ( $p < .001$ ). In relazione all'effetto di interazione TEMPOxGRUPPO, i dati ottenuti dai test univariati evidenziano una significatività statistica ai punteggi ottenuti dai soggetti alle seguenti prove: Pregrafismo – Copia di lettere ( $p < .05$ ); Denominazione di lettere – Accuratezza ( $p < .001$ ); Denominazione di lettere – Velocità ( $p < .001$ ); Orientamento spaziale lettere ( $p < .01$ ); Riconoscimento fonemico ( $p < .001$ ); Coppie di parole e non-parole ( $p < .05$ ). In tutte le prove, i risultati indicano una prestazione migliore dei soggetti appartenenti al GS rispetto a quelli appartenenti al GC.

#### *Misurazione dell'efficacia del trattamento in funzione dell'età posseduta dai partecipanti*

Per analizzare l'efficacia del trattamento in funzione dell'età posseduta dai partecipanti, sono state effettuate una serie di analisi della varianza multivariata a misure ripetute, con due livelli del fattore *between-subject* ETÀ (4 anni e 5 anni) e due livelli del fattore *within-subject* TEMPO (Pre-test e Post-test) condotte sui punteggi delle abilità linguistiche ottenuti dai partecipanti alle Batterie ALN ed SR 4-5. I risultati del test multivariato evidenziano un effetto principale del fattore *between - subject* ETÀ ( $p = .003$ ), del fattore *within-subject* TEMPO ( $p < .000$ ) ed un effetto di interazione TEMPOxETÀ ( $p < .013$ ) che risulta essere statisticamente significativo. Ai test univariati emerge un'alta significatività statistica per il fattore *between subject* ETÀ nei punteggi ottenuti dagli allievi di 4 anni, che effettuano un maggior numero di errori sia in fase di pre-test che di post-test rispetto agli allievi di 5 anni, alle prove della Batteria ALN e precisamente: Vocabolario ( $p < .01$ ); Pregrafismo - Copie di lettere ( $p < .001$ ); Denominazione di lettere- Accuratezza ( $p < .001$ ); Denominazione di lettere – Tempo ( $p < .05$ ); Orientamento spaziale lettere ( $p < .001$ ); Fusione sillabica ( $p < .01$ ); Segmentazione sillabica ( $p < .001$ ); Coppie di parole e non-parole ( $p < .013$ ). Non emerge alcuna significatività statistica per le misure indagate dalla Batteria SR 4/5 anni. Rispetto alla variabile *within-subject* TEMPO emerge una elevata significatività statistica ( $p < .001$ ) in tutti i punteggi ottenuti dagli allievi alle prove della Batteria ALN e della Batteria SR 4/5. In relazione all'effetto di interazione TEMPOxETÀ, i risultati evidenziano che sono statisticamente significative le differenze prestazionali ottenute dagli allievi di 4 anni rispetto agli allievi di 5 anni nelle seguenti prove, misurate dalla Batteria ALN: Pregrafismo - Copia di lettere ( $p < .001$ ); Orientamento spaziale lettere ( $p < .05$ ); Rime ( $p < .01$ ); Riconoscimento fonemico ( $p < .01$ ). Per la Batteria SR emerge solo una tendenza alla significatività statistica nei punteggi ottenuti dagli allievi alla prova di Abilità linguistica ( $p < .05$ ). Nello specifico, alle prove di Pregrafismo - Copia di lettere e di Orientamento spaziale lettere, i bambini di entrambe le età (4 e 5 anni) mostrano un significativo miglioramento al post-test, rispetto al pre-test. Tuttavia, in entrambe le prove, i bambini di 4 anni migliorano di più al post-test rispetto ai bambini di 5 anni. Viceversa, nelle prove di Rime e Riconoscimento fonemico, i bambini di 5 anni mostrano un netto miglioramento al post-test, commettendo un numero inferiore di errori rispetto ai bambini di 4 anni.

#### *Misurazione dell'efficacia del trattamento nel gruppo di bambini di 4 anni*

Al fine di enucleare in maniera più specifica tali differenze prestazionali dovute all'età dei partecipanti, sono stati effettuati ulteriori modelli fattoriali 2X2 a misure ripetute con 2 livelli del fattore *between-subjects* Gruppo (GS e GC) e due livelli del fattore *within-subjects* Tempo (Pre-test e Post-test) separatamente nei due gruppi di allievi.

Nel gruppo di allievi di 4 anni, i risultati del test multivariato, effettuato sui punteggi ottenuti dai bambini, evidenziano un effetto principale del fattore *within-subject* TEMPO ( $p < .001$ ) ed un effetto del fattore *between - subject* GRUPPO ( $p < .001$ ); inoltre, emerge un effetto di interazione TEMPOxGRUPPO altamente significativo ( $p < .001$ ). Ai test univariati, emerge un'alta significatività statistica per il fattore *between-subject* GRUPPO nelle misure relative alla Batteria ALN e precisamente: Pregrafismo-Copie di lettere ( $p < .001$ ); Denominazione di lettere-Accuratezza ( $p < .000$ ); Denominazione di lettere-Velocità ( $p < .000$ ); Orientamento spaziale lettere ( $p < .025$ ); Riconoscimento fonemico ( $p < .001$ ); Segmentazione sillabica ( $p < .006$ ); Coppie di parole e non-parole ( $p < .033$ ). Per le misure indagate dalla Batteria SR 4/5 anni emerge un'alta significatività statistica rispetto alla prova di Abilità Linguistica ( $p < .000$ ); e Abilità Fonologica ( $p < .005$ ). Rispetto alla variabile TEMPO si registra un'alta significatività ( $p < .000$ ) in tutte le misure indagate sia dalla Batteria ALN sia dalla Batteria SR 4/5. In relazione all'effetto di interazione TEMPOxGRUPPO si evince una tendenza alla significatività statistica solo nei punteggi ottenuti dagli allievi di 4 anni alle prove della Batteria ALN, di seguito elencate: Denominazione di lettere-Accuratezza ( $p < .000$ ); Denominazione di lettere- Velocità ( $p < .009$ ). Per la Batteria SR non si evidenzia alcuna significatività statistica. Nelle variabili statisticamente significative, si evidenzia che la prestazione dei bambini di 4 anni appartenenti al GS sono notevolmente migliorate al post-test, per effetto del trattamento.

#### *Misurazione dell'efficacia del trattamento nel gruppo di bambini di 5 anni*

Nel gruppo di bambini di 5 anni, emerge un'alta significatività statistica per il fattore *between -subject* GRUPPO in tutte le misure relative alle abilità indagate dalla Batteria ALN. Per le misure indagate dalla Batteria SR 4/5 anni non emerge alcuna significatività statistica rispetto alle abilità misurate. Rispetto alla variabile TEMPO vi è un'alta significatività statistica ( $p < .000$ ) in tutte le misure indagate sia dalla Batteria ALN sia dalla Batteria SR 4/5. In relazione all'effetto di interazione TEMPOxGRUPPO si evince un'elevata significatività statistica nelle seguenti misure, indagate dalla Batteria ALN: Vocabolario ( $p < .05$ ); Pregrafismo - Copia di lettere ( $p < .01$ ); Denominazione di lettere- Accuratezza ( $p < .001$ ); Denominazione di lettere - Velocità ( $p < .01$ ); Orientamento spaziale lettere( $p < .05$ ); Rime ( $p < .05$ ). Per la Batteria SR si evidenzia una certa significatività, solo per i punteggi relativi alla scala di Abilità Fonologica ( $p < .01$ ). Anche in questo caso, i risultati evidenziano che i bambini di 5 anni appartenenti al GS migliorano la prestazione al post test, diminuendo in modo considerevole il numero degli errori, rispetto ai controlli in tutte le misure significative.

### **Conclusioni**

I risultati ottenuti confermano entrambe le ipotesi sperimentali e precisamente rispetto all'Ipotesi 1, i dati ottenuti consentono di delineare le abilità linguistiche che risultano essere maggiormente presenti nelle due fasce d'età considerate, evidenziando che il linguaggio orale, elemento fondamentale della lingua, si sviluppa già in età prescolare; inoltre, sia i bambini di 4 che quelli di 5 anni presentano un certo numero di errori nella copia delle lettere, e ciò denota che già intorno ai 4 anni, i bambini

sembrano molto abili a realizzare operazioni di copiatura, ma che queste si consolidano nelle età successive. Parimenti, si evidenzia che l'abilità di denominazione comincia a svilupparsi già a partire dal quarto anno di vita, ma chiama in causa il principio alfabetico, secondo il quale esiste una relazione sistematica fra lettere e suoni (Bishop e Adams, 1990). Similmente, i dati ottenuti evidenziano come le abilità di riconoscere le lettere sulla base del loro orientamento spaziale sia presente in entrambe le fasce di età, anche se con diversi livelli di prestazione: è possibile, infatti, scorgere un numero maggiore di errori nelle performance dei bambini di 4 anni e ciò denota come i bambini in età prescolare sviluppino tali abilità proprio grazie all'interazione con l'ambiente e alla possibilità di osservare e manipolare materiale figurativo associato a grafemi, parole, ecc. Fondamentale è sapere che lo sviluppo e l'automatizzazione di tale abilità rappresenta il pre-requisito per arrivare a discriminare lettere in stampato minuscolo, morfologicamente uguali (p, b, q, d) o molto simili (a, e) e che si differenziano solo per l'orientamento e direzionalità. I risultati relativi alle prove che misurano la consapevolezza fonologica, globale e analitica, evidenziano che, contrariamente a quanto si pensa, già a 4 anni, i bambini hanno consapevolezza sul fatto che le parole sono formate da suoni (fonemi) e questi possono essere manipolati e organizzati, per formare nuove parole, note e non note.

Relativamente all'ipotesi 2, si può ben affermare che se ad un gruppo di bambini si propone, accanto alla didattica scolastica curriculare, un trattamento specifico di potenziamento dei prerequisiti dell'apprendimento, i soggetti mostreranno un'evoluzione migliore rispetto all'evoluzione degli altri bambini che non sono stati sottoposti allo stesso trattamento. I dati evidenziano un incremento statisticamente significativo in quasi tutte le abilità linguistiche considerate. L'introduzione nella attività curricolari di attività quali le storie narrate, i giochi vissuti e recitazioni, ha incrementato l'ampiezza del vocabolario, inteso come elemento fondamentale della lingua in età prescolare. Al contempo, azioni quali tagliare, strappare, incollare, attività che hanno favorito non solo lo sviluppo della motricità fine, ma anche il rafforzamento dei muscoli implicati nell'impugnatura dello strumento grafico, migliorando le competenze di pre-grafismo, preliminari all'acquisizione della scrittura. L'uso di filastrocche e canti, integrato con una serie di attività ludiche quali unione o eliminazione di fonemi, formazione di parole note e/o sconosciute, individuazione di vocale/consonante iniziale o finale ha migliorato le abilità di memoria fonologica, nonché memoria a breve termine che contiene informazioni che afferiscono ai suoni (Baddeley, 1986) che permette al bambino di ripetere lettere dell'alfabeto, parole e non parole di lunghezza crescente, frasi brevi o lunghe. Un'efficace capacità di memorizzazione fonologica, infatti, si configura come la premessa fondamentale per il processo di decodifica, necessario per imparare a leggere e a scrivere nella scuola dell'obbligo. Riconoscere e discriminare similitudini e differenze tra le forme, distinguere un significato visivo tra figura e sfondo, riconoscere le caratteristiche di una forma al modificarsi della sua dimensione, ricordare uno stimolo visivo nella sua localizzazione spaziale, richiamare sequenze di stimoli nella giusta successione, creare immagini mentali, manipolarle con la mente ed operare, nell'elaborazione visiva, con un certo numero di input visivi hanno favorito le abilità di riconoscimento visivo di fonemi orientati diversamente nello spazio, ecc.

Nel loro complesso, i dati ottenuti nel presente lavoro di tesi sottolineano l'importanza dello screening nella Scuola dell'Infanzia e della relativa progettazione ed



attuazione di attività mirate a realizzare interventi educativo-didattici intenzionali ed efficaci, per stimolare le abilità linguistiche di base.

**Keywords:** emergent literacy, competenze fonologiche, competenze metafonologiche, predittori ed indicatore, letto-scrittura

### **Riferimenti bibliografici**

- Baddeley, A. (1986), *Working Memory*, New York, Oxford University Press.
- Bishop, D.V.M. e Adams, C. (1990) A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 31,1027-1050
- Bull, R., Scerif, G. (2001). Executive Functioning as a predictor of children's mathematics ability: inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), pp. 273-293.
- Caci B., D'Amico A., (2013). La valutazione dei prerequisiti dell'apprendimento scolastico mediante la Batteria di Prove per le Abilità Linguistiche e Numeriche di Base (ALN). Validazione psicométrica preliminare. *Atti XXII Congresso Nazionale AIRIPA, Disturbi dell'Apprendimento*, Pordenone, 25-26 Ottobre 2013.
- Chaney C. (1992), *Language development, metalinguistics skills, and print awareness in 3-years-old children*, *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514.
- Zanetti M.A. e Miazza D. (2003). *Test SR 4-5 (School Readiness 4-5 anni) - Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Trento, Erickson.
- D'Amico A., Guarnera, M. (2005). Exploring Working Memory in Children with low Arithmetical Achievement. *Learning and Individual Differences*, 15, pp. 189-202.
- D'Amico A., Passolunghi M. C. (2009). Naming speed and Effortful and Automatic Inhibition in Children with Arithmetic Learning Disabilities. *Learning and Individual Differences*, 19, pp. 170-180.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze.



# INDICE GENERALE

<b>RINGRAZIAMENTI.....</b>	<b>- 3 -</b>
<b>RESUMEN SPAGNOLO .....</b>	<b>- 7 -</b>
<b>ABSTRACT INGLESE.....</b>	<b>- 15 -</b>
<b>RIASSUNTO. ITALIANO .....</b>	<b>- 23 -</b>
<b>INDICE GENERALE.....</b>	<b>- 31 -</b>
<b>RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL .....</b>	<b>- 39 -</b>
Tab. 1 - Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las Baterías de detección (screening) ALN y SR, en fase pre-test .....	51 -
Tab. 2 Resultados MANOVA de las puntuaciones obtenidas en las Baterías ALN y SR por los individuos con relación al GÉNERO .....	52 -
Tab. 3 Resultados MANOVA en las puntuaciones obtenidas con las Baterías ALN y SR por los individuos con relación a la Edad .....	53 -
Tab. 4 - Resultados MANOVA para las puntuaciones obtenidas en las Baterías ALN y SR por las personas pertenecientes al GS y al GC .....	54 -
Tab. 5 - Media y desviaciones estándar del GS y del GC antes y después del tratamiento .	56 -
Tab. 6 Tabla de los principales efectos en el Test multivariable sobre las variables consideradas .....	56 -
Tab. 7 - Tabla de los principales efectos en los Tests univariados sobre las variables consideradas .....	57 -
Tab. 8 - Medias y desviaciones estándar del Grupo de 4 y 5 años, antes y después del tratamiento .....	59 -
Tab. 9 - Tabla de los principales efectos en el Test multivariable sobre las variables consideradas .....	59 -
Tab. 10 Tabla de los efectos en los tests univariados sobre las variables conideradas.....	60 -
Tab. 11 - Medias y desviaciones estándar del Grupo de Control y Grupo Experimental en grupos de estudiantes de 4 años, antes y después del tratamiento. ....	62 -
Tab. 12 - Tabla de los principales efectos en lostests multivariados sobre las variables consideradas en el grupo de estudiantes de 4 años .....	63 -

Tab. 13 - Tabla de los principales efectos en el test univariado sobre las variables consideradas en el grupo de alumnos de 4 años .....	- 64 -
Tab. 14 - Medias y desviaciones estándar del Grupo Experimental y del Grupo de Control en el grupo de alumnos de 5 años, antes y después del tratamiento.....	- 65 -
Tab. 15 - Tabla de los principales efectos en el test multivariable sobre las variables consideradas en el grupo de alumnos de 5 años .....	- 66 -
Tab. 16 - Tabla de los principales efectos en el tests univariado sobre las variables consideradas en el grupo de alumnos de 5 años .....	- 67 -
<b>PRESENTAZIONE - INTRODUZIONE.....</b>	<b>- 81 -</b>
<b>PARTE PRIMERA .....</b>	<b>- 85 -</b>
<b>ENCUADRAMIENTO TEÓRI.....</b>	<b>- 85 -</b>
<b>CAPITULO I: L'EMERGENT LITERACY .....</b>	<b>87</b>
<b>1.1 Introduzione.....</b>	<b>87</b>
<b>1.2 L'emergere della Literacy .....</b>	<b>87</b>
<b>1.3 La padronanza del linguaggio orale.....</b>	<b>90</b>
<b>1.4 La consapevolezza fonologica .....</b>	<b>91</b>
<b>1.5 Il principio alfabetico .....</b>	<b>93</b>
<b>1.6 La conoscenza dei testi stampati .....</b>	<b>95</b>
<b>1.7 La lettura dialogica e la competenza narrativa .....</b>	<b>97</b>
<b>1.8 La scrittura emergente .....</b>	<b>106</b>
Tabella 1 - Teoria degli stadi di Piaget.....	107
Tabella 3 - Stadi e caratteristiche dell'evoluzione del disegno infantile.....	112
<b>1.9 L'interesse per il codice scritto.....</b>	<b>117</b>
<b>1.10 Le abilità di scritttura.....</b>	<b>119</b>
<b>1.11 Nota conclusiva .....</b>	<b>123</b>

<b>CAPITULO II: LE TAPPE DI SVILUPPO DELLA SCRITTURA E DELLA LETTURA: IL MODELLO DI FERREIRO E TEBEROSKY, IL MODELLO EVOLUTIVO DI UTA FRITH ED IL MODELLO DI SCRITTURA A DUE VIE .....</b>	<b>125</b>
<b>2.1 Introduzione.....</b>	<b>125</b>
<b>2.2 Alfabetizzazione emergente tra lettura e scrittura.....</b>	<b>126</b>
<b>2.3 Dalla rappresentazione sonora a quella grafica .....</b>	<b>132</b>
Grafico 1- Tratto da Bickel (2004).....	134
<b>2.4 Consapevolezza fonologica e apprendimento.....</b>	<b>135</b>
Grafico 2 -Tratto dal testo Ferreiro E.,Teberosky A. La costruzione della lingua scritta nel bambino, Giunti - Firenze.....	140
Grafico 3 Tratto dal testo Ferreiro E.,Teberosky A. La costruzione della lingua scritta nel bambino, Giunti - Firenze.....	141
Grafico 4 Tratto dal testo Ferreiro E.,Teberosky A. La costruzione della lingua scritta nel bambino, Giunti - Firenze.....	142
Grafico 5 - Tratto dal testo Ferreiro E.,Teberosky A. La costruzione della lingua scritta nel bambino, Giunti - Firenze.....	142
Grafico 6 - Tratto dal testo Ferreiro E.,Teberosky A. La costruzione della lingua scritta nel bambino, Giunti - Firenze.....	143
<b>2.5 Gli stadi di Ferreiro e Teberosky .....</b>	<b>144</b>
Tabella 4 – Livelli della scrittura.....	147
<b>2.6 Il modello evolutivo di Uta Frith .....</b>	<b>147</b>
Tabella 5 – Sintesi delle fasi di sviluppo della lettura secondo Uta Frith.....	151
<b>2.7 Il modello di lettura “a due vie” .....</b>	<b>152</b>
Figura 1.1 Modello di lettura a due vie.....	153
<b>2.8 Il modello di scrittura a due vie .....</b>	<b>155</b>
Modello di scrittura a due vie (adattato da Denes e Cipolotti, 1990) .....	156
<b>2.9 La costruzione del processo di scrittura .....</b>	<b>157</b>
<b>2.10 Nota conclusiva .....</b>	<b>159</b>

<b>CAPITULO III: I PREREQUISITI PER LO SVILUPPO DELLE ABILITA' DI BASE PER L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA .....</b>	<b>161</b>
3.1 Introduzione.....	161
3.2 Il pensiero logico.....	162
3.3 Le relazioni pratiche e logiche.....	165
3.4 Lo sviluppo del linguaggio.....	167
3.5 L'attività meta-linguistica in età scolare e prescolare.....	169
3.6 La percezione visiva.....	174
3.7 Integrazione delle competenze visuo-percettive e psicomotorie. ....	177
3.8 La percezione uditiva .....	179
Grafico 7 -Tratto dal testo I suoni delle parole .....	180
3.9 Funzioni Esecutive e abilità di letto-scrittura.....	186
3.10 Nota conclusiva .....	189
<b>PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>191</b>
<b>CAPITULO IV: MATERIALES Y MÉTODOS.....</b>	<b>193</b>
4.1 La metodologia .....	193
4.2 Scelta del problema e definizione delle ipotesi.....	198
4.3 Formulazione del disegno della ricerca .....	198
4.4. Obiettivi.....	202
4.5 Disegno della ricerca .....	209
4.6 Ipotesi di lavoro .....	212
4.7 Popolazione e campione .....	214
Tabella 6 - Distribuzione campione rispetto alle scuole di provenienza .....	214

Grafico 8 - Distribuzione del campione rispetto alle scuole di provenienza .....	214
Tabella 7 - Distribuzione di genere dell'intero campione.....	215
Grafico 9 - Distribuzione di genere dell'intero campione .....	215
Tabella 8 - Distribuzione di frequenza rispetto all'età dei partecipanti.....	215
Grafico 10 - Distribuzione di frequenza rispetto all'età dei partecipanti.....	216
Tabella 9 - Distribuzione di frequenza rispetto all'età dei partecipanti nelle due scuole ....	216
Grafico 11 - Distribuzione di frequenza rispetto all'età dei partecipanti nelle due scuole ..	216
Tabella 10 - Distribuzione di frequenza dei soggetti appartenenti al GS e dei GC nelle due scuole di provenienza .....	217
<b>4.8 Strumenti .....</b>	<b>217</b>
<b>4.9 Procedimento.....</b>	<b>245</b>
<b>4.10 Trattamento statistico dei dati .....</b>	<b>268</b>
<b>CAPITULO V: RESULTADOS.....</b>	<b>271</b>
<b>5.1 Analisi psicométrica degli strumenti: Batteria SR 4-5 anni e Batteria ALN.....</b>	<b>271</b>
<b>5.2 Medie e deviazioni standard.....</b>	<b>272</b>
Tabella 11 - Medie e deviazioni standard dei punteggi ottenuti dai partecipanti alle Batterie di screening ALN ed SR, in fase di pre-test .....	273
Tabella 12 - Risultati MANOVA ai punteggi ottenuti alle Batterie ALN ed S-R dai soggetti in relazione al GENERE.....	274
Tabella 13 Risultati MANOVA ai punteggi ottenuti alle Batterie ALN ed SR dai soggetti in relazione all'Età .....	275
Tabella 14 - Risultati ANOVA ai punteggi ottenuti alle Batterie ALN ed SR dai soggetti appartenenti al GS e al GC .....	276
<b>5.3. Differenze tra i soggetti partecipanti al trattamento e controlli .....</b>	<b>277</b>
Tabella 15 - Medie e deviazioni standard del GS e del GC prima e dopo il trattamento.....	278
Tabella 16 Tavola degli effetti principali al test multivariato sulle variabili considerate ....	278
Tabella 17 Tavola degli effetti ai test univariati sulle variabili considerate.....	279
Grafico 12 -Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Denominazione di lettere - tempo .....	280
Grafico 13 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Orientamento spaziale lettere .....	280

Grafico 14 Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Riconoscimento fonemico .....	281
Grafico 15-Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Coppie di parole e non-parole .....	281
<b>5.4. Differenze tra i soggetti partecipanti al trattamento e controlli, in relazione all'età .....</b>	<b>281</b>
Tabella 18 - Medie e deviazioni standard del Gruppo di 4 anni e 5 anni, prima e dopo il trattamento.....	282
Tabella 19 - Tavola degli effetti principali al test multivariato sulle variabili considerate .	282
Tabella 20 - Tavola degli effetti ai test univariati sulle variabili considerate .....	283
Grafico 16 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Pregrafismo – Copia di lettere .....	285
Grafico 17 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Orientamento spaziale lettere .....	285
Grafico 18 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Rime.....	286
Grafico 19- Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Riconoscimento fonemico .....	286
<b>5.5. Differenze tra i soggetti partecipanti al trattamento e controlli, nel gruppo di allievi di 4 anni.....</b>	<b>287</b>
Tabella 21 - Medie e deviazioni standard del Gruppo Sperimentale e Gruppo di Controllo nei gruppi di allievi di 4 anni prima e dopo il trattamento.....	287
Tabella 22 - Tavola degli effetti principali al test multivariato sulle variabili considerate nel gruppo di allievi di 4 anni.....	288
Tabella 23- Tavola degli effetti principali al test univariato sulle variabili considerate nel gruppo di allievi di 4 anni.....	289
Grafico 20 Effetto di interazione TempoxGruppo nella variabile Denominazione di lettere-Accuratezza.....	290
Grafico 21 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Denominazione di lettere - Velocità .....	291
<b>5.6. Differenze tra i soggetti partecipanti al trattamento e controlli, nel gruppo di allievi di 5 anni.....</b>	<b>291</b>
Tabella 24- Medie e deviazioni standard del Gruppo Sperimentale e Gruppo di Controllo nel gruppo di allievi di 5 anni, prima e dopo il trattamento.....	292
Tabella 25 - Tavola degli effetti principali al test multivariato sulle variabili considerate nel gruppo di allievi di 5 anni.....	292



Tabella 26 - Tavola degli effetti ai test univariati sulle variabili considerate .....	293
Grafico 22 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Vocabolario.....	294
Grafico 23 -Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Pregrafismo2 –copia di lettere .....	294
.....	295
Grafico 24 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Naming - Accuratezza	295
Grafico 25 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Naming- Velocità.....	295
Grafico 26- Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Rime .....	296
Grafico 27 Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Orientamento spaziale lettere .....	296
Grafico 28 Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Abilità Fonologica (Batterria S-R) .....	297
<b>CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>299</b>
<b>6.1 Conclusioni.....</b>	<b>299</b>
<b>6.2. Limiti dello studio e proposte di investigazioni future .....</b>	<b>311</b>
<b>6.3. Considerazioni conclusive.....</b>	<b>313</b>
<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI .....</b>	<b>315</b>
<b>DOCUMENTI NORMATIVI CONSULTATI.....</b>	<b>329</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>331</b>



# RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL

## Marco teórico

Numerosos estudios, entre ellos los de Ferreiro y Teberosky (1985)<sup>1</sup>, muestran que el proceso de aprendizaje de lectura y de escritura no inicia con la entrada en la Escuela Primaria, sino que se produce lentamente a través de un proceso de revisión e interpretación del código lingüístico por parte del niño, basado en las tensiones provenientes del ambiente que le rodea. De hecho, en casa, en la escuela, en la calle, los niños encuentran precozmente principios de elementos del código lingüístico y aplican una serie de reflexiones que se refieren, por ejemplo, a la forma escrita del lenguaje oral, o se concentran en la longitud de los elementos que componen las palabras, elaborando hipótesis más o menos ingenuas y correctas sobre el significado de las palabras. Ya Chaney (1992)<sup>2</sup>, afirmando que muchos niños pequeños muestran la presencia de una *Rudimentary Awareness* (juegos de palabras, rimas, aliteraciones, etc...), quiso hacer hincapié en que en los niños de 3-4 años no sólo hay un nivel razonable de la conciencia fonológica (reconocimiento de rimas, identificación de sonido inicial, fusión fonética, etc...), sino que está evolucionando de una forma gradual y puntual, si bien reforzada. Esta coge impulso gracias al contacto con el código lingüístico, que se materializa con la ayuda y el apoyo que la familia, los adultos y las comunidades proporcionan. De todo esto emerge el hecho de que el acto de aprender a leer y a escribir no puede y no debe considerarse como un proceso discontinuo en el que el niño está implicado en un cambio brusco que va del no saber al saber, sino como un proceso medianamente natural donde se ve al niño que aprende inmerso en un universo de palabras, pronunciadas y escritas, que desde un cierto momento en adelante (3/4 años) se convierten en catalizadores de atención, alimentados y apoyados, como ya se ha mencionado anteriormente, por la tensión exterior y por el interés espontáneo y

---

<sup>1</sup> Ferreiro E. & Teberosky A. (1985). *La construcción del lenguaje escrito en el niño*, Giunti Barbera, Florencia.

<sup>2</sup> Chaney C, (1992). *Language development, metalinguistics skills, and print awareness in 3-years-old children*, *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514 (citado por A.Martini. A. Bello. C. Pecini, *Aparición y desarrollo de habilidades metafonológicas en niños de educación infantil* <<>> *Psicología clínica del desarrollo*, VII, No. 3 diciembre de 2003, p.386).

natural del niño. Según Ferreiro y Teberosky (1985)<sup>3</sup>, se trata de "un proceso cognitivo, definido como *Emergent Literacy* o Alfabetización Emergente, en el que el niño formula hipótesis relativas a material leído y escrito que de vez en cuando se comparan con el mundo de los adultos y se miden basándose en él. Por lo tanto, cuando los niños se preparan para iniciar la enseñanza obligatoria y se les expone "por primera vez" a la educación formal, es bueno recordar que no *inician de la nada*, sino que se encuentran en algún punto de una trayectoria evolutiva iniciada por lo menos 3 años atrás. En efecto, al iniciar el primer curso de Educación Primaria, hay niños que muestran niveles de competencia diversos y diferentes: unos saben cómo utilizar el código alfabético de descifrar las palabras; otros han desarrollado algunos conocimientos sobre las relaciones entre las letras y los sonidos, pero todavía no son capaces de activar los procesos de síntesis y de análisis; y otros que, a pesar de conocer el código de la escritura, desconocen la correspondencia entre letras y sonidos. Es evidente que estamos frente a una alta heterogeneidad la cual, si no está bien organizada y orientada a una acción intencional educativa apropiada, corre el riesgo de diferenciarse cada vez más, hasta determinar las denominadas franjas de nivel, que a su vez tendrán efectos sobre el aprendizaje futuro de los estudiantes, creando en estos un sentimiento general de frustración y fracaso, que terminará socavando el sentido personal de adaptabilidad, así como la autoestima.

Por lo tanto, es necesario identificar tanto los posibles "predictores del aprendizaje" como los "indicadores de riesgo" para facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y leída, y prevenir potenciales y futuros trastornos del aprendizaje escolar. Hay muchas actividades educativas destinadas a la adquisición de los prerrequisitos necesarios para el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura; están enfocadas esencialmente en dos direcciones: el desarrollo de habilidades de percepción visoperceptiva y grafomotoras propedéuticas al aspecto ejecutivo de las habilidades de lectoescritura, y el estímulo de las competencias lingüísticas como la fluidez, la conciencia fonológica y metafonológica, la comprensión y la producción de mensajes, el enriquecimiento del léxico y la sintaxis.

---

<sup>3</sup> *Ibíd*em

Sin embargo, las actividades propuestas en la escuela a menudo están orientadas sólo hacia el primero de los dos aspectos mencionados anteriormente, a saber, el desarrollo de las habilidades de percepción visual y grafomotoras. Desde siempre, dichas habilidades han sido consideradas precursoras fundamentales de las habilidades de lectoescritura en detrimento del segundo aspecto, precisamente el más lingüístico, el relativo al desarrollo de las habilidades de lectoescritura, durante mucho tiempo subestimado. Esta última competencia se refleja sobre todo en la perspectiva de la Alfabetización Emergente (*Emergent Literacy*) la cual, a su vez, profundiza a través de un cuidadoso e detallado análisis, algunos puntos críticos que caracterizan a la política social, económica, cultura y educativa de Italia.

Algunos estudios muestran, de hecho, que existe una correlación positiva entre el nivel de alfabetización y el crecimiento económico, medido a través del Producto Interior Bruto (PIB), poniendo de manifiesto cómo la alfabetización afecta a la productividad económica. Esta correlación parece surgir de la interrelación de los siguientes puntos:

- Con respecto a la alfabetización, Italia se encuentra en el puesto número 47 en la lista de *Naciones* (Informe de la UNESCO, 2011)<sup>4</sup>;
- 2 millones de italianos son analfabetos, 15 millones semianalfabetos y otros tantos en situación de riesgo (De Mauro)<sup>5</sup>;
- El índice de propensión a la lectura en Italia es muy mediocre en comparación con los países de Italia: el 57% de los italianos no lee ni siquiera un libro al año (Informe ISTAT 2011)<sup>6</sup>;
- Los alumnos de 15 años del Sur de Italia que cursan la escuela Secundaria de II grado presentan capacidades lectoras que se sitúan por debajo de las medias nacional e internacional (INFORME INVALSI 2009)<sup>7</sup>;

Es evidente que si los italianos siguen leyendo cada vez menos, si no aprenden a utilizar las herramientas del conocimiento para leer la realidad, organizar el

---

<sup>4</sup> UNESCO, Informe sobre Desarrollo Humano, 2007-08

<sup>5</sup> T. De Mauro, La cultura de los italianos, Laterza, Roma-Bari, 2010.

<sup>6</sup> INFORME ISTAT "La Producción y la lectura de libros en Italia" 2010/2011

<sup>7</sup> INFORME NACIONAL PISA, 2009, INVALSI

conocimiento y resolver los problemas que surjan con dificultad creciente, si todo esto no cambia, en ese caso el País se precipitará cada vez más alto en las clasificaciones, con consecuencias desastrosas para el desarrollo, la competitividad, la innovación y la rentabilidad.

Se convierte en esencial, por consiguiente, intervenir directamente en las competencias básicas de lectoescritura con el fin de evitar que la cuestión del analfabetismo se haga con la situación en todo el país, con significativas consecuencias para esta, la cual, con dificultad, va adaptándose a los cambios sociales, económicos, ecológicos, políticos y educativos en el mundo entero.

A este respecto, es fundamental la intervención y la calidad del sistema de educación, que deberá potenciar las habilidades verbales con el fin de mantener los niveles de alfabetismo adquiridos posteriormente también, en la perspectiva del aprendizaje permanente: aprender a leer y a escribir de manera adecuada no sólo marca el destino de la vida escolar de los estudiantes, garantizando su éxito académico, sino que también sienta las bases para influir en su destino cuando sea adulto.

En el último informe mundial OCDE Pisa sobre<sup>8</sup> las competencias académicas de los estudiantes de quince años en ciencias, lectura y matemáticas (540.000 estudiantes de 72 países y economías diferentes), Italia sale malparada, no tanto y no sólo en comparación con los países asiáticos que se interponen a distancias siderales (Singapur lidera con 556 puntos contra los 481 de nuestros chicos), sino también con los países europeos, con Estados Unidos y sobre todo con Canadá, en el quinto puesto absoluto con sus 528 puntos, por detrás de Japón, Estonia y Finlandia. En lectura, los estudiantes Italianos alcanzan una media de 485 puntos, por debajo de la media de la OCDE que es de 493; el rendimiento en lectura es similar al observado en los años 2000 y 2009: sólo el 5,7% de los estudiantes es muy bueno en la comprensión de un texto, un porcentaje que permanece invariable desde el año 2009 que se compara con el 8,3% de la OCDE. Sin embargo, no alcanza así el nivel mínimo de competencia el 21% de los estudiantes, dato invariable desde el 2009 y similar a la media de la OCDE.

---

<sup>8</sup> OECD-PISA (2015) Informe Nacional por INVALSI

Se trata, por consiguiente, de una necesidad irrenunciable, la de dar una "dirección" a los distintos ámbitos de la vida del hombre, de modo que este pueda aprender a percibir el conocimiento como una herramienta esencial de desarrollo no sólo individual, sino también colectivo, así como no sólo cultural, sino también económico en un país como Italia, hoy más que nunca "sobrecargado" por numerosos y diferentes problemas.

### **Objetivos del trabajo de tesis**

Frente a tal escenario, el presente trabajo de tesis quiere mostrar el intento, aunque ambicioso pero innovador, de atribuir un nuevo "valor" a la Educación Infantil, en relación con el proceso de aprendizaje de las competencias básicas para la adquisición de la lengua italiana. En particular, el objetivo de esta investigación es el de demostrar que, si es cierto que los niños son lectores y escritores antes de la inicialización eficaz y oficial, y si las capacidades y las habilidades (precursores / predictores) que poseen se potencian de una forma adecuada y puntual a partir de los 4 años, en ese caso el aprendizaje del código de lenguaje (escrito y oral) funcionará más y mejor antes de que se organice, se estructure y se canalice en la enseñanza obligatoria.

De ahí que exista la formulación de dos hipótesis:

- los niños que asisten a la escuela infantil de 4 y 5 años de edad poseen los requisitos previos necesarios para adquirir las competencias básicas del idioma italiano y para afrontar con éxito el aprendizaje en el futuro (Hipótesis 1);

- las actividades de refuerzo (formación/*training* de los prerrequisitos) son eficaces y permiten el aumento de las habilidades lingüísticas básicas, especialmente en las personas que tienen bajos perfiles de rendimiento (Hipótesis 2).

La investigación se propone, asimismo, el fin de formar al personal docente en las competencias relacionadas con la realización de acciones de posibles detecciones (screening)<sup>9</sup> precoces que, en la actualidad, desempeñan un importante papel para asumir un trabajo de observación y de intervención desde el último año de la educación infantil. Ello es posible gracias a que el aprendizaje básico (lectura, escritura, cálculo) es

---

<sup>9</sup> Según la Organización Mundial de la Salud "el screening es la presunta identificación de enfermedades o defectos imposibles de reconocer, mediante la aplicación de test, exámenes u otros procedimientos que puedan ser aplicados rápidamente."

el resultado de las funciones psicológicas que empezaron a desarrollarse de forma gradual mucho antes; la evaluación del nivel de desarrollo de estos precursores críticos, llamados exactamente prerrequisitos, permite establecer las características de la evolución del aprendizaje académico de los estudiantes. La identificación temprana de personas que pueden ser definidas como "en riesgo" juega un papel fundamental para poder reducir las probabilidades de fracaso escolar, iniciando acciones educativas dirigidas y específicas. Realizar acciones de detección (*screening*) precoz ofrece varias ventajas: permite evaluar a un gran número de sujetos; se sensibiliza a los profesores y se promueve el conocimiento de los asuntos tratados hasta el momento, reevaluando el papel de los docentes y del contexto escolar, contexto "ecológico" adecuado y correspondiente a la recuperación y al refuerzo de las competencias básicas. Una aportación interesante, en este sentido, proviene de estudios que han demostrado que los niños en edad preescolar expuestos a la formación metafonológica lograron resultados significativamente mejores en la lectura y la escritura de los controles respectivos, los cuales no participan en estos (Bryant y Bradley, 1985; Pinto, 1993; Kozminsky y Kozminsky, 1995).<sup>10</sup>

Es evidente que la aplicación efectiva de acciones de detección (*screening*) contribuirá al cumplimiento de los objetivos de la investigación, los cuales pueden y deben realizarse por medio de acciones didácticas específicas dirigidas a reforzar/recuperar las competencias emergentes (*alfabetización emergente*), tanto cuando se cursa Educación Infantil como durante las primeras etapas de escolarización en la escuela primaria, como aún en el proceso de madurez y de desarrollo y/o eventualmente comprometidos, con el objetivo final de crear las mejores condiciones para una educación lingüística de todos los niños que asisten a la escuela hoy en día.

---

<sup>10</sup> Kozminsky, L., Kozminsky, E. (1995). *The effects of early phonological awareness training on reading success*, Learning and Instruction, 5, 187-201. Bryant, P., Bradley, L. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell. Pinto, G., (1993). *Dal linguaggio orale alla lingua scritta: continuità e cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia



## **Marco empírico**

### ***Método y participantes***

La muestra total de sujetos que se unieron al proyecto de investigación se compone de un total de 270 estudiantes (H = 144; M = 126) entre 4 (N = 113; 42%) y 5 años (N = 157 ; 58%), pertenecientes a dos escuelas en Bagheria, en la provincia de Palermo. En particular, los estudiantes cursaban sus estudios en la Direzione Didattica "G. Bagnera "(56%) y en el Istituto Comprensivo " Thomas Aiello ", en la unidad Puglisi (44%).

En relación con los objetivos de la investigación y con el respectivo diseño de investigación, toda la muestra se divide a su vez en dos subgrupos. Específicamente, todos los participantes han sido divididos casualmente y se les ha asignado respectivamente al Grupo experimental (GS), que está compuesto por 186 sujetos (M = 85; H = 101) sometidos al tratamiento experimental, y al Grupo de control (GC), que está compuesto por 84 participantes (M = 43; H = 41), que han estado sometidos al tratamiento. Se han exluído de la muestra a los alumnos que no hablan italiano idioma materno y a los estudiantes certificados de conformidad con la ley 104/92.

### ***Materiales y procedimiento***

Para fines de investigación, habida cuenta de la muestra y de la hipótesis, se han utilizado las siguientes herramientas: la Batería de Pruebas para las Habilidades Lingüísticas y Numéricas básicas (ALN-d 'Amico y Caci, 2013)<sup>11</sup> y la Batería SR 4-5 de Zanetti y Miazza (2002)<sup>12</sup>.

*Batería de Pruebas para las Habilidades Lingüísticas y Numéricas básicas (ALN-d 'Amico y Caci, 2013)*<sup>13</sup>

La Batería de Pruebas para las Habilidades Lingüísticas y Numéricas básicas (ALN-d ' Amico y Caci, 2013)<sup>14</sup> recoge muchas de las pruebas consideradas en la literatura más reciente como prerrequisitos importantes de aprendizaje escolar, examinando

---

<sup>11</sup> XXII Congreso Nacional AIRIPA - TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE: 25-26 de octubre de 2013, Ayuntamiento de Pordenone

<sup>12</sup> Zanetti MA y Miazza D. (2003). *Test SR 4-5 (School readiness 4-5 años) - Pruebas para la detección de habilidades básicas en la transición de Educación Infantil a la escuela primaria*, Trento, Erickson.

<sup>13</sup> XXII Congreso Nacional AIRIPA - TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE: 25-26 de octubre de 2013, Ayuntamiento de Pordenone

<sup>14</sup> *ibidem*

mediante 15 subtests diferentes habilidades lingüísticas, numéricas y grafomotoras básicas que la literatura y las recientes investigaciones han identificado como prerrequisitos de aprendizaje escolar (Bull y Scerif, 2001; D'Amico y Gautam, 2005; D'Amico y Passolunghi, 2009).<sup>15</sup> Se trata de habilidades presentes en edad preescolar que se pueden medir y que representan la base para el desarrollo de las competencias de lectura, escritura, comprensión numérica y cálculo. En particular, para los propósitos de la presente investigación, han sido objeto de atención las siguientes habilidades lingüísticas básicas:

- Amplitud léxica, por medio de una prueba de vocabulario receptivo que requiere al niño que indique, entre cuatro figuras diferentes, la figura prevista nombrada por el operado. Se da una puntuación de error a cada ítem no identificado correctamente; el rango de la puntuación de la prueba varía desde un mínimo de 0 hasta un máximo de 50 puntos.
- Acceso al léxico alfabético, a través de una prueba de Denominación de letras con la que quedan registrados tanto la exactitud al denominar los fonemas como la velocidad de ejecución. También en este caso se atribuye una puntuación de error a cada fonema no denominado correctamente; el rango de la puntuación de la prueba varía desde un mínimo de 0 hasta un máximo de 27 puntos.
- Discriminación visual y espacial de grafemas por medio de una prueba de Orientación espacial de letras, en la que se le pide al niño que reconozca el grafema previsto entre otros parecidos pero orientados de forma diferente (por ejemplo, b/d); se atribuye una puntuación de error a cada ítem no identificado correctamente; el rango de la puntuación de la prueba oscila entre un mínimo de 0 hasta un máximo de 12 puntos.
- Conciencia fonológica global mediante las siguientes pruebas:
  - Pruebas de reconocimiento de rimas; el individuo debe reconocer 10 palabras que rimen. Se atribuye 1 punto de error a cada ítem identificado incorrectamente ; la puntuación total oscila entre un mínimo de 0 hasta un máximo de 10 puntos.
  - Prueba de reconocimiento de la sílaba inicial; al niño se le proponen 14 tarjetas en secuencia aleatoria en las que están presentes un estímulo previsto y tres distractores. El estímulo previsto es la figura con el sonido silábico o fonético que hay

---

<sup>15</sup>Toro, R., Scerif, G. (2001). *MTExecutive Functioning as a predictor of children's mathematics ability: inhibition, switching, and working memory*. *Developmental Neuropsychology*, 19 (3), pp. 273-293. D'Amico A., Guarnera, M. (2005). *Exploring Working Memory in Children with low Arithmetical Achievement. Learning and Individual Differences*, 15, pp. 189-202. D'Amico A., Passolunghi MC (2009). *MTNaming speed and Effortful and Automatic Inhibition in Children with Arithmetic Learning Disabilities. MTLearning and Individual Differences*, 19, pp. 170-180.

que reconocer. Los sonidos representan a todos los fonemas del alfabeto italiano, con exclusión de las vocales, de la "Q" y la "H". Además, en siete tarjetas el sonido inicial está representado por la sílaba entera (*Bicicletta-Bicchiere*), mientras que en los otros siete el sonido que hay que identificar lo da individualmente el fonema (*Bottiglia-Banana*). Se atribuye 1 punto de error a cada ítem identificado incorrectamente ; la puntuación total oscila entre un mínimo de 0 hasta un máximo de 10 puntos.

- Conciencia fonológica global mediante las siguientes pruebas:
  - Fusión silábica; se le presenta al niño una lista de 20 palabras de bisílabas, trisílabas y cuatrisílabas. El niño escucha cada palabra descompuesta en sílabas (por ejemplo, *TO-PO*) y tiene que encargarse de pronunciar la palabra por completo (por ejemplo, *TOPO*). Se atribuye 1 punto de error a cada ítem identificado incorrectamente ; la puntuación total oscila entre un mínimo de 0 hasta un máximo de 10 puntos.
  - Segmentación silábica; se le presenta al niño una lista de 20 palabras bisílabas, trisílabas y cuatrisílabas. El niño escucha cada palabra en su totalidad (por ejemplo. *TOPO*) y tiene la tarea de dividir en sílabas (por ejemplo. *TOPO*). Se atribuye 1 punto de error a cada ítem identificado incorrectamente ; la puntuación total oscila entre un mínimo de 0 hasta un máximo de 10 puntos.
  - Parejas de palabras y no palabras. Se han propuesto 27 parejas de palabras y 27 parejas de no palabras. El niño debe reconocer si el sonido de las parejas de palabras o de las no palabras es el mismo o no (por ejemplo. "*fata-fata*", "*rufo-rufo*"). Se atribuye 1 punto de error a cada ítem identificado incorrectamente; la puntuación total oscila entre un mínimo de 0 hasta un máximo de 10 puntos.

Está también prevista una prueba de Pregrafismo que mide las habilidades grafomotoras que posee el niño, tanto en términos de coordinación óculo manual como en términos de capacidad de representación y de reproducción de grafemas. La prueba consiste en dos partes. En la primera parte el niño debe dibujar tres secuencias de líneas, teniendo cuidado de respetar el trazado que se le pide. Para la evaluación de las tres secuencias de líneas se atribuye un error a cada ocasión en la que el niño se desvíe del trazado (cuantificado en términos de número de rayitas no cubiertas). La puntuación de error de la primera parte varía por lo tanto de 0 a 300 en total. En la segunda parte el niño tiene que reproducir en el espacio en blanco inferior seis letras en mayúsculas. La puntuación de error de la segunda parte varía así de 0 a 6 en total.

Las pruebas de la Batería ALN tienen buenas propiedades psicométricas, poseen un nivel de dificultad apropiado para los niños en la franja de edad prevista, una buena coherencia interna y un buen grado de predictibilidad. Los resultados de una validación psicométrica preliminar, llevada a cabo en 273 alumnos de educación infantil ( $M = 136$ ;  $H = 135$ , edad media de meses = 68,2 ,  $DS = 4,9$ ), muestran una buena validez discriminatoria y de constructo. Además, muchas pruebas poseen una buena validez predictiva con respecto al éxito académico, como lo demuestran los resultados de un estudio longitudinal a 35 niños evaluados en educación infantil a través de la batería ALN, y cursando el primer año de primaria a través de las pruebas MT (Cornoldi y Colpo, 1981), las pruebas AC-MT (Cornoldi, Lucangeli y Bellina, 2002) y la escala SDA-I (Cornoldi et al., 1996) sobre los trastornos de atención e hiperactividad. Se cree que la Batería ALN puede constituir una herramienta completa para la identificación precoz de casos en riesgo de Trastornos Específicos del aprendizaje, y un indicador de potenciales trastornos de la esfera atenta.

*Batería SR 4-5 de Zanetti y Miazza (2002)*

La batería SR 4-5 de Zanetti y Miazza (2002) explora el constructo de "preparación escolar" (*School Readiness*), que es el conjunto de habilidades socioemocionales y cognitivas que el niño debería poseer antes de entrar en la Escuela Primaria. El concepto de *Readiness* ha sido objeto de numerosos estudios, especialmente en Estados Unidos a partir de los años 80. Es un constructo multidimensional con el que se hace referencia a los requisitos necesarios para entrar en la Escuela Primaria. La importancia de estos estudios va unida al hecho de que su falta o ausencia total pueden tener efectos a largo plazo sobre la sucesiva trayectoria académica. La batería se diferencia según el usuario al que vaya dirigida, niños de 4 o 5 años. Las pruebas esencialmente abarcan cuatro áreas relacionadas con: la competencia lingüística léxica básica, la capacidad de razonamiento lógico-matemático, la capacidad de simbolización y el desarrollo psicomotor, las cuales se han administrado a cada niño/a en una sola sesión y de forma individual.

Al administrar las dos Baterías de detección (screening) se ha cumplimentado para cada niño una hoja de anotación con sus datos personales (edad, género ...) y los resultados de las pruebas individuales; por último, se ha introducido el número total de

pruebas resueltas correcta o incorrectamente en la hoja de resumen. El tiempo requerido para cada niño ha sido de unos 20-30 minutos.

### ***Diseño de la investigación***

Con respecto a los objetivos de la investigación, se ha efectuado un diseño experimental mixto y uno de control, divididos a su vez en dos subgrupos, por edad, así como por niños de 4 y niños de 5 años. El modelo utilizado es un diseño mixto de medidas repetidas; se refiere a medidas múltiples en la misma unidad estadística. Se pretende, de hecho, el estudio de los efectos del tratamiento en el tiempo en base a los dos subgrupos de la muestra GS y GC, incluso en función de la edad de los dos subgrupos de participantes. En el diseño de medidas repetidas, se han definido los siguientes factores:

- dentro de los sujetos (*within subjects*) identificando la variable independiente "TIEMPO" en dos niveles (PRE y POST-Tratamiento);
- entre los sujetos (*between-subjects*) considerando como factores el GRUPO (GS y GC) y la EDAD,

Las medidas, sin embargo, se han referido a las "puntuaciones" obtenidas por los sujetos en el PRE y POST-Tratamiento en todas las pruebas de las Baterías de detección (screening) indicadas anteriormente.

En la fase de *pre-test*, comenzada en Octubre del 2015 mediante la socialización de los padres y profesores objeto del diseño de la investigación, se han recogido las autorizaciones para medir y comparar, por medio de la administración de las Baterías ALN y SR a todos los participantes en la investigación, las habilidades lingüísticas básicas de los niños asignados al Grupo Experimental (en lo sucesivo GS), y de los asignados al Grupo de control (GC en lo sucesivo). Las habilidades lingüísticas básicas de las personas pertenecientes al GS y al GC han sido evaluadas de forma individual, en los meses de noviembre y diciembre del 2015.

Posteriormente, y antes de la fase de tratamiento, se ha llevado a cabo una acción formativa de 40 horas de duración, realizada en colaboración con la Uciim (Unión Católica Italiana de Profesores, Directores, educadores y formadores), dirigida a profesores curriculares y de educación especial pertenecientes a las escuelas que han

participado en la investigación, destinada a conocer: las teorías evolutivas sobre el desarrollo de los prerrequisitos del aprendizaje, los principales prerrequisitos lingüísticos básicos, la competencia lingüística para el aprendizaje de la lectoescritura; las teorías, los modelos y las funciones neuropsicológicas que participan en los procesos de lectoescritura; los procesos atencivos del aprendizaje y el papel de la memoria de trabajo. Los temas se han abordado tanto a través de conferencias y clases presenciales como a través de técnicas activas específicas basadas en discusión de casos (*case discussion*), trabajo en grupo, simulaciones y juego de rol (*role-playing*).

En la fase de tratamiento, los individuos de los GS han participado en un entrenamiento fonológico y metafonológico, que se ha estructurado en una serie de experiencias de laboratorio tales como:

- laboratorio didáctico-experiencial de educación infantil y escuela primaria para reforzar sus habilidades lingüísticas;
- laboratorio didáctico-experiencial de educación infantil y primaria enfocado en los métodos didácticos y las técnicas de intervención para el aprendizaje de las competencias lingüísticas básicas.

En estos laboratorios se han realizado las siguientes actividades: búsqueda de palabras que riman, *Giovannino il serpentello*, ejercicios para fortalecer el análisis visual, el análisis de los sonidos que componen la palabra, el llamamiento, la identificación, la discriminación del principio y el final de las palabras con apoyo de imágenes, lectura de canciones infantiles, trabalenguas para aumentar la fluidez lingüística, actividades de juego con bingo de fonética, bingo por categorías, con instrumentos musicales, frutas, juegos, medios de transporte, juegos de segmentación y fusión fonémica, reconocer el propio nombre escrito en caracteres diferentes, la grafomotricidad.

En la fase de *post-test* se han medido y comparado nuevamente las habilidades lingüísticas básicas de los niños del GS y del GC.

#### ***Tratamiento estadístico de datos***

Los datos de esta investigación han sido analizados utilizando SPSS en software estadístico para el tratamiento estadístico de datos. Concretamente, se han calculado la media, la desviación estándar de las puntuaciones obtenidas por el GS

y el GC durante las pruebas de las Baterías de detección (*screening*), tanto en fase de pre-test como de post-test. Además, se han llevado a cabo tanto una serie de análisis multivariante (MANOVA) sobre las medidas consideradas, como una serie de diseños factoriales con medidas repetidas sobre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en el pre-test y en el post-test.

## Resultados

### *Descripción de los resultados obtenidos por la muestra en la fase PRE-test*

La Tabla 1 muestra las puntuaciones obtenidas por los participantes en la fase Pre-test en la Batería de detección (*screening*).

		<i>Grupo Total</i> <i>N = 270</i> <i>(H=126; M=144)</i>		<i>Grupo 4 años</i> <i>N = 113</i> <i>(H= 55, M = 58)</i>		<i>Grupo 5 años</i> <i>5 AÑOS = 157</i> <i>(H = 89, M = 68)</i>	
		<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
<b>Batería ALN</b>	Vocabulario	15,02	5,28	16,49	4,57	13,96	5,5
	Pregrafismo-Líneas	126,87	140,45	138,77	99,5	118,30	163,4
	Pregrafismo-Copia de letras	3,24	4,49	3,88	1,9	2,78	5,6
	Denominación de letras – Precisión	20,40	10,49	22,30	9,3	19,03	11,04
	Denominación de letras - Velocidad (tiempo en segundos)	137,30	64,53	142,50	64,4	133,57	64,5
	Orientación espacial letras	4,39	2,72	5,02	2,8	3,94	2,5
	Rimas	5,08	3,08	5,33	3,02	4,90	3,1
	Parejas de palabras y no palabras	7,22	5,25	19,07	9,4	15,85	10
	Fusión silábica	9,99	5,29	5,55	5,2	4,447	4,9
	Reconocimiento fonémico	4,92	5,06	8,66	3,8	6,96	4,2
Segmentación silábica	7,67	4,17	11,14	6,9	8,38	6,6	
<b>SR batería</b>	Habilidad lingüística	9,54	6,88	26,86	8,7	27,27	9,1
	Habilidad Fonológica	27,10	8,95	10,93	3,8	11,39	4,1

**Tab. 1 - Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las Baterías de detección (*screening*) ALN y SR, en fase pre-test**

Con el fin de analizar el efecto de las diferencias de género, se han llevado a cabo una serie de análisis multivariante de la varianza (MANOVA) en las puntuaciones obtenidas por los participantes en las Baterías de detección (*screening*) entrantes. Los resultados, recogidos en la Tabla 2, muestran un efecto estadísticamente significativo de la variable GÉNERO en las puntuaciones obtenidas única y exclusivamente en la prueba de Rimas.

Concretamente, en el pre-test los hombres cometen más errores que las mujeres (H:  $M = 5,69$ ,  $DS = 2,9$ ; M:  $M = 4,38$ ,  $DS = 3,02$ ;  $F_{(1-268)} = 12,5$ ;  $p < .001$ ).

		<i>Mujeres</i> <i>N = 128</i>		<i>Hombres</i> <i>M = 142</i>		<b>F</b> (1-268)	<b>p</b>
		<b>M</b>	<b>DS</b>	<b>M</b>	<b>DS</b>		
<b>Batería ALN</b>	Vocabulario	15,17	4,8	14,88	5,6	,206	n.s.
	Pregrafismo-Líneas	117,22	175,7	135,31	99,7	1,1	n.s.
	Pregrafismo-Copia de letras	3,26	6,19	3,22	2,1	,005	n.s.
	Denominación de letras – Precisión	19,66	10,8	21,05	10,1	1,18	n.s.
	Denominación de letras - Velocidad (tiempo en segundos)	134,44	66,1	139,81	63,2	,463	n.s.
	Orientación espacial letras	4,28	2,6	4,49	2,8	,393	n.s.
	Rimas	4,38	3,06	5,69	2,9	12,5	<b>,000</b>
	Parejas de palabras y no palabras	16,10	8,9	18,16	10,5	2,94	n.s.
	Fusión silábica	4,79	4,7	5,03	5,3	,152	n.s.
	Reconocimiento fonémico	7,36	3,9	7,94	4,3	1,3	n.s.
	Segmentación silábica	9,02	6,7	10,01	7,0	1,3	n.s.
<b>Batería SR</b>	Habilidad lingüística	26,66	8,6	27,49	9,1	,573	n.s.
	Habilidad Fonológica	11,31	4,0	11,10	4,0	,183	n.s.

**Tab. 2 Resultados MANOVA de las puntuaciones obtenidas en las Baterías ALN y SR por los individuos con relación al GÉNERO**

Asimismo, con el fin de destacar el efecto de las diferencias asociadas al género, se han llevado a cabo una serie de análisis multivariante de la varianza (MANOVA) sobre las puntuaciones obtenidas por los participantes en las Baterías de detección (screening) en entrada. La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos.



		4 años N = 128 (M = 58; H = 55)		5 años M = 142 (M = 68; H = 89)		F (1-268)	P
		M	DS	M	DS		
<b>Batería ALN</b>	Vocabulario	16,49	4,577	13,96	5,516	15,830	<b>,000</b>
	Pregrafismo-Líneas	138,77	99,522	118,30	163,493	1,398	n.s.
	Pregrafismo-Copia de letras	3,88	1,928	2,78	5,633	3,917	<b>,049</b>
	Denominación de letras – Precisión	22,30	9,383	19,03	11,049	6,511	<b>,011</b>
	Denominación de letras - Velocidad (tiempo en segundos)	142,50	64,451	133,57	64,549	1,259	n.s.
	Orientación espacial letras	5,02	2,835	3,94	2,551	10,752	<b>,001</b>
	Rimas	5,33	3,028	4,90	3,126	1,272	n.s.
	Parejas de palabras y no palabras	19,07	9,435	15,85	10,003	7,141	<b>,008</b>
	Fusión silábica	5,55	5,230	4,447	4,905	2,998	n.s.
	Reconocimiento fonémico	8,66	3,856	6,96	4,264	11,415	<b>,001</b>
	Segmentación silábica	11,14	6,938	8,38	6,634	10,890	<b>,001</b>
<b>Batería SR</b>	Habilidad lingüística	26,86	8,776	27,27	9,100	141	n.s.
	Habilidad Fonológica	10,93	3,882	11,39	4,197	838	n.s.

**Tab. 3 Resultados MANOVA en las puntuaciones obtenidas con las Baterías ALN y SR por los individuos con relación a la Edad**

Es interesante observar que los resultados ponen de manifiesto algunas diferencias, estadísticamente significativas, entre las puntuaciones obtenidas por los participantes en relación con la edad.

En concreto, los niños de cuatro años, en entrada, tienen un número de errores superior al de los niños de 5 años en las siguientes pruebas:

- Vocabulario (4 años: M = 16,49; DS = 4,577; 5 años: M = 13,96; DS = 5,516  $F_{(1-268)} = 15,830; p < .001$ )
- Pregrafismo - Copia de letras (4 años: M = 3,88; DS = 1,928; 5 años M = 2,78; DS = 5,633  $F_{(1-268)} = 3,917; p = < .05$ )
- Denominación de letras - Precisión (4 años: M = 142,50; DS = 64,451; 5 años: M = 133,57; DS = 64,549  $F_{(1-268)} = 6,511, p < .05$ )
- Orientación espacial de las letras (4 años: M = 5,02, DS = 2,835; 5 años M = 3,94, DS = 2,551  $F_{(1-268)} = 10,752; p < .001$ )

- Reconocimiento fonémico (4 años: M = 8,66; DS = 3,856; 5 años: M = 6,96; DS = 4,264  $F_{(1-268)} = 11,415$ ;  $p < .001$ )
- Segmentación (4 años: M = 11,14, DS = 6,938; 5 años: M = 8,38, DS = 6,634  $F_{(1-268)} = 10,890$ ,  $p < .001$ )
- Parejas de palabras (4 años: M = 19,07; DS = 9,435; 5 años: M = 15,85; DS = 10,003  $M_{(1-268)} = 2,941$ ;  $p < .01$ )

Con relación a los objetivos de la investigación, se han efectuado una serie de MANOVA en las puntuaciones obtenidas por los participantes en las Baterías de detección (screening) en entrada, en relación con la variable GRUPO (Grupo experimental y de Control). La Tabla 4 presenta los resultados obtenidos por los dos grupos de participantes.

		<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b> N=186; (M = 85, H = 101)		<b>GRUPO DE CONTROL</b> N = 84; (M = 43, H = 41)			
		M	DS	M	DS	$F_{(1-268)}$	p
<b>Batería ALN</b>	Vocabulario	14,51	5,7	16,14	3,9	5,6	<b>,019</b>
	Pregrafismo-Líneas	116,34	95,1	150,17	207,2	3,38	n.s.
	Pregrafismo-Copia de letras	3,25	5,2	3,21	2,1	,004	n.s.
	Denominación de letras – Precisión	19,72	10,9	21,90	9,3	2,5	n.s.
	Denominación de letras - Velocidad (tiempo en segundos)	133,84	65,8	144,98	61,2	1,7	n.s.
	Orientación espacial letras	4,27	2,8	4,64	2,5	1,06	n.s.
	Rimas	4,92	3,1	5,43	2,9	1,57	n.s.
	Parejas de palabras y no palabras	16,58	9,8	18,56	9,7	2,32	n.s.
	Fusión silábica	4,66	5,2	5,51	4,6	1,65	n.s.
	Reconocimiento fonémico	7,52	4,4	8,00	3,5	,75	n.s.
	Segmentación silábica	9,05	6,9	10,62	6,6	3,0	n.s.
<b>Batería SR</b>	Habilidad lingüística	27,56	9,1	26,07	8,5	1,61	n.s.
	Habilidad Fonológica	11,32	4,08	10,93	4,0	,528	n.s.

**Tab. 4 - Resultados MANOVA para las puntuaciones obtenidas en las Baterías ALN y SR por las personas pertenecientes al GS y al GC**

En particular, no surgen diferencias estadísticamente significativas entre el GS y el GC durante la fase pre-test en ninguna de las medidas consideradas, con la excepción de

las puntuaciones obtenidas en la prueba de Vocabulario, donde el grupo de control presenta una puntuación más alta respecto al grupo experimental ( $GS-M = 14,51$ .  $DS = 5,7$ ;  $GC = 16,41$ ;  $DS = 3,9$ ;  $F_{(1-268)} = 5,6$ ;  $p < .05$ ). Por lo tanto los dos grupos, el experimental y el de control, pueden considerarse comparables y bien igualados en términos de habilidades lingüísticas poseídas en entrada.

### ***Descripción de los resultados obtenidos por la muestra en la fase POST-test***

Para evaluar el efecto global de la participación en los laboratorios de fonología y metafonología, tras haber comprobado previamente la homocedasticidad de las dos poblaciones (GS y GC) en cada una de las variables consideradas (test de Levene de homogeneidad de las varianzas), se ha realizado un modelo factorial 2X2 de medidas repetidas con dos niveles del factor *between subjects* Grupo (Experimental Control) y dos niveles del factor *within subjects* Tiempo (Pre-test y Post-test) sobre las puntuaciones de las pruebas de: amplitud del vocabulario receptivo, habilidades grafomotoras, conocimiento y velocidad de acceso al léxico alfabético, discriminación visual y orientación de las letras, sensibilidad fonológica, discriminación auditiva, conciencia metafonológica, investigadas a través de la batería de Habilidades Lingüísticas y Numéricas Básicas (ALN - D'Amico y Caci, 2013), y también de las pruebas de habilidad lingüística y fonológica investigadas a través de la Batería SR 4-5 de Zanetti y Miazza (2002). Las puntuaciones se han obtenido a partir de individuos que han participado en los talleres (GS) y de aquellos que no han participado (GC).

La Tabla 5, indicada a continuación, muestra las medias y las desviaciones estándar obtenidas por los dos grupos (GS y GC) en los diferentes tests, antes y después del tratamiento.

		<i>Grupo Experimental</i> N=186 (H = 101; M = 85)				<i>Grupo de Control</i> N = 84 (H = 41, M = 43)			
		PRE-TEST		POST-TEST		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<b>Batería ALN</b>	Vocabulario	14,48	5,9	7,60	8,8	16,15	3,9	11,51	4,7
	Pregrafismo-Líneas	117,08	96,1	4,55	18,9	153,33	216,5	18,21	36,5
	Pregrafismo-Copia de letras	2,91	2,2	,49	,956	3,21	2,1	1,67	1,7
	Denominación de letras – Precisión	18,53	11,5	1,59	3,1	22,17	9,2	17,77	9,4
	Denominación de letras - Velocidad (tiempo en segundos)	129,08	67,2	41,45	65,2	148,39	58,9	110,93	66,2
	Orientación espacial letras	4,32	2,9	1,37	2,1	4,77	2,5	3,04	2,8
	Rimas	5,13	3,1	1,98	2,2	5,41	2,9	329	2,5
	Parejas de palabras y no palabras	16,07	9,9	4,09	5,04	18,72	9,8	9,91	6,9
	Fusión silábica	4,22	4,04	,51	1,2	5,61	4,8	1,91	2,6
	Reconocimiento fonémico	7,46	4,3	2,03	2,3	7,96	3,4	5,31	3,01
	Segmentación silábica	9,05	7,04	1,42	2,3	10,75	6,8	4,57	5,5
<b>SR batería</b>	Habilidad lingüística	27,31	9,1	45,51	7,5	22,51	8,3	43,92	7,9
	Habilidad Fonológica	11,07	4,2	16,57	4,1	10,93	4,008	14,96	4,3

Tab. 5 - Media y desviaciones estándar del GS y del GC antes y después del tratamiento

El resultado del test es multivariable, como se muestra en la Tabla 6, que señala un efecto principal del factor *within-subject* Tiempo ( $p < .001$ ) y del factor *between-subject* Grupo ( $p < .001$ ). Asimismo, surge un efecto de interacción Tiempo x Grupo que resulta ser estadísticamente significativo ( $p < .001$ ).

Efecto multivariable	F (13-195)	p
<b>TIEMPO</b>	60,2	<.001
<b>GRUPO</b>	9,3	<.001
<b>TIEMPOXGRUPO</b>	5,9	<.001

Tab. 6 Tabla de los principales efectos en el Test multivariable sobre las variables consideradas

Los tests univariados (ver Tabla 7) muestran una alta relevancia estadística en el factor *between-subject* GRUPO en las medidas relativas a la Batería ALN; por el

contrario, no se muestra ninguna relevancia estadística en las medidas investigadas por la batería SR 4/5 años.

		<b>Efectos</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Batería ALN</b>	Vocabulario	<b>TIEMPO</b>	77,24	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	16,43	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	2,92	n.s.
	Pregrafismo-Líneas	<b>TIEMPO</b>	128,24	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	5,03	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	1,06	n.s.
	Pregrafismo-Copia de letras	<b>TIEMPO</b>	113,60	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	16,32	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	5,48	<b>,020</b>
	Denominación de letras - Precisión	<b>TIEMPO</b>	148,83	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	117,80	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	51,39	<b>,000</b>
	Denominación de letras - velocidad	<b>TIEMPO</b>	84,42	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	47,42	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	13,58	<b>,000</b>
	Orientación espacial letras	<b>TIEMPO</b>	77,03	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	16,02	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	5,18	<b>0,24</b>
	Rimas	<b>TIEMPO</b>	91,42	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	7,74	<b>,006</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	3,52	n.s.
	Parejas de palabras y no palabras	<b>TIEMPO</b>	124,65	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	15,67	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,00	n.s.
	Fusión silábica	<b>TIEMPO</b>	140,27	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	28,22	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	16,57	<b>,000</b>
Reconocimiento fonémico	<b>TIEMPO</b>	163,96	<b>,000</b>	
	<b>GRUPO</b>	16,24	<b>,000</b>	
	<b>TIEMPOXGRUPO</b>	1,83	n.s.	
Segmentación silábica	<b>TIEMPO</b>	169,59	<b>,000</b>	
	<b>GRUPO</b>	23,53	<b>,000</b>	
	<b>TIEMPOXGRUPO</b>	3,92	<b>,049</b>	
<b>Batería SR</b>	Habilidad lingüística	<b>TIEMPO</b>	567,01	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	3,40	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,02	n.s.
	Habilidad Fonológica	<b>TIEMPO</b>	135,86	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	3,86	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	3,27	n.s.

**Tab. 7 - Tabla de los principales efectos en los Tests univariados sobre las variables consideradas**

En comparación con la variable TIEMPO, los datos muestran una alta significancia estadística en todas las medidas investigadas tanto en la Batería ALN como en la Batería SR 4/5.

Con respecto al efecto de interacción de TIEMPO x GRUPO, los datos muestran una significancia estadística en las puntuaciones obtenidas por los individuos en las siguientes pruebas: Pregrafismo - Copia de letras ( $p < .05$ ); Denominación de letras -

Precisión ( $p < .001$ ); Denominación de letras - Velocidad ( $p < .001$ ); Orientación espacial letras ( $p < .01$ ); Reconocimiento fonémico ( $p < .001$ ); Parejas de palabras y no palabras ( $p < .05$ ).

Para las variables de Orientación espacial de letras, Reconocimiento fonémico y Parejas de palabras y no palabras, las diferencias que se observan indican un mayor incremento en el rendimiento, con una reducción significativa en el número de errores cometidos por los individuos del Grupo Experimental en fase post-test, en comparación con el Grupo de Control.

Para especificar aún más la eficacia del tratamiento en los diferentes grupos de niños, dependiendo de la edad, se han comparado en las fases de pre-test y post-test los resultados de los niños de 4 años con los obtenidos por niños de 5 años.

En la Tabla 8 que figura a continuación, se destacan las medias y desviaciones estándar de las puntuaciones obtenidas por los dos grupos de alumnos (4 y 5 años), antes y después del tratamiento, en las Baterías de detección (screening) que se han administrado.

		Alumnos de 4 años N = 113 (H = 55, M = 58)				Alumnos de 5 años N=157 (H = 89, M = 68)			
		PRE-TEST		POST-TEST		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<b>Batería ALN</b>	Vocabulario	16,71	4,3	9,42	11,09	14,00	5,7	8,72	11,09
	Pregrafismo-Líneas	135,51	100,4	12,47	32,3	126,52	177,3	7,47	23,3
	Pregrafismo-Copia de letras	4,01	1,9	1,01	1,4	2,37	2,1	,85	1,44
	Denominación de letras - Precisión	22,11	9,5	8,70	10,6	18,34	11,4	6,54	9,3
	Denominación de letras - Velocidad (tiempo en segundos)	143,08	64,16	77,60	95,09	131,35	65,2	58,99	53,9
	Orientación espacial letras	5,31	2,8	2,11	2,4	3,94	2,6	1,88	2,6
	Rimas	5,70	2,8	2,23	2,1	4,93	3,2	2,60	2,6
	Parejas de palabras y no palabras	19,06	9,1	6,82	7,3	15,67	10,2	5,75	6,1
	Fusión silábica	5,59	5,08	1,16	2,2	4,15	3,7	,92	1,8
	Reconocimiento fonémico	8,52	3,5	3,16	2,9	7,06	4,2	3,24	3,07
	Segmentación silábica	11,16	7,13	3,05	5,08	8,67	6,7	2,22	3,2
	<b>SR batería</b>	Habilidad lingüística	25,96	8,8	46,05	7,6	27,13	8,9	44,21
Habilidad Fonológica		10,58	3,8	16,20	4,3	11,31	4,3	15,86	4,2

Tab. 8 - Medias y desviaciones estándar del Grupo de 4 y 5 años, antes y después del tratamiento

Para verificar el efecto de la edad en las puntuaciones obtenidas, se ha realizado un modelo factorial con medidas repetidas con 2 niveles del factor between *subjects* EDAD (4 y 5 años) y dos niveles del factor within subjects *Tiempo* (Pre-test y post-test) en las puntuaciones obtenidas por los participantes.

El resultado del test multivariado destaca un efecto principal del factor *within-subject* Tiempo ( $p < .000$ ) y del *factor between-subject* Edad ( $p = .003$ ). Además, surge también hay un efecto de interacción Tiempo x Edad ( $p < .013$ ) que resulta ser estadísticamente significativo (véase Tabla 8).

Efecto multivariable	F (13-195)	p
TIEMPO	67,5	<.001
GRUPO	2,5	<.01
TIEMPOXGRUPO	2,1	<.05

Tab. 9 - Tabla de los principales efectos en el Test multivariable sobre las variables consideradas

La Tabla 10 muestra los efectos de los tests univariados en las puntuaciones obtenidas por los individuos en las diversas pruebas.

		Efectos	F	P
<b>Batería ALN</b>	Vocabulario	<b>TIEMPO</b>	95,42	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	6,09	<b>,014</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	2,44	n.s.
	Pregrafismo-Líneas	<b>TIEMPO</b>	126,89	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	,402	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,034	n.s.
	Pregrafismo-Copia de letras	<b>TIEMPO</b>	162,05	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	26,68	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	17,50	<b>,000</b>
	Denominación de letras - Precisión	<b>TIEMPO</b>	173,75	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	7,22	<b>,008</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,707	n.s.
	Denominación de letras - Velocidad (tiempo en segundos)	<b>TIEMPO</b>	100,22	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	4,79	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,249	n.s.
	Orientación espacial letras	<b>TIEMPO</b>	101,06	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	9,26	<b>,003</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	4,82	<b>,029</b>
	Rimas	<b>TIEMPO</b>	115,55	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	,499	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	4,43	n.s.
	Parejas de palabras y no palabras	<b>TIEMPO</b>	140,87	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	5,65	<b>,018</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	3,47	n.s.
	Fusión silábica	<b>TIEMPO</b>	178,65	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	3,47	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	4,99	<b>,026</b>
	Reconocimiento fonémico	<b>TIEMPO</b>	190,31	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	7,55	<b>,007</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	2,46	n.s.
Segmentación silábica	<b>TIEMPO</b>	198,85	<b>,000</b>	
	<b>GRUPO</b>	6,25	<b>,013</b>	
	<b>TIEMPOXGRUPO</b>	2,18	n.s.	
<b>Batería SR</b>	Habilidad lingüística	<b>TIEMPO</b>	619,95	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	,140	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	4,05	n.s.
	Habilidad Fonológica	<b>TIEMPO</b>	159,86	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	,190	n.s.
<b>TIEMPOXGRUPO</b>		1,79	n.s.	

Tab. 10 Tabla de los efectos en los tests univariados sobre las variables consideradas

En los test univariantes emerge una alta significación estadística para el factor *between subject* Edad en las puntuaciones obtenidas por los alumnos de 4 años, que cometen un mayor número de errores tanto en la fase pre-test como en la post-test con respecto a los alumnos de 5 años, en las pruebas de la Batería ALN batería y de manera precisa: Vocabulario ( $p < .01$ ); Pregrafismo - Copia de letras ( $p < .001$ ); Denominación de letras - Precisión ( $p < .001$ ); Denominación de letras - Tiempo ( $p < .05$ ); Orientación



espacial letras ( $p < .001$ ); Fusión silábica ( $p < .01$ ); Segmentación silábica ( $p < .001$ ); Parejas de palabras y no palabras ( $p < .013$ ). No surge ninguna significación estadística en las medidas investigadas por la Batería SR 4/5 años. Con respecto a la variable Tiempo, la Tabla 8 muestra una alta significación estadística ( $p < .001$ ) en todas las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas de la Batería ALN y de la Batería SR 4/5.

Con relación al efecto de la interacción TiempoXEdad, los resultados demuestran que las diferencias de rendimiento obtenidas por los estudiantes de 4 años con respecto a los alumnos de 5 años en las siguientes pruebas son estadísticamente significativas, medidas por la Batería ALN: Pregrafismo - Copia de letras ( $p < .001$ ); Orientación espacial letras ( $p < .05$ ); Rimas ( $p < .01$ ); Reconocimiento fonémico ( $p < .01$ ).

En el caso de la batería SR surge sólo una tendencia hacia la significación estadística en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en la prueba de Habilidad lingüística ( $p < .05$ ).

Específicamente, en las pruebas de Pregrafismo - Copia de letras y de Orientación espacial letras, los niños de ambas edades (4 y 5) muestran una mejora significativa en el post-test con respecto al pre-test. Sin embargo, en ambas pruebas, los niños de 4 años mejoran más en el post-test en comparación con los niños de 5 años.

Por el contrario, en las pruebas de Rimas y Reconocimiento fonémico, se observa que los niños de 5 años muestran una notable mejoría en el post-test, cometiendo menos errores que los niños de 4 años.

Con el fin de destacar de manera más concreta aquellas diferencias de rendimiento en función de la edad de los participantes, se han llevado a cabo adicionales modelos factoriales 2x2 con medidas repetidas con 2 niveles del factor *between-subjects* Grupo (GS y GC) y dos niveles del factor *within-subjects* Tiempo (Pre-test y Post-test) por separado en los dos grupos de estudiantes.

**Descripción de los resultados obtenidos por la muestra en la fase de POST-test del grupo de estudiantes 4 años**

La tabla 11 muestra las medias y las desviaciones estándar obtenidas por el grupo de alumnos de 4 años de edad, en el pre-test y en el post-test.

		GRUPO EXPERIMENTAL 4 AÑOS				GRUPO DE CONTROL 4 AÑOS			
		PRE-TEST		POST-TEST		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	S	M	DS	M	DS	M	DS
<b>BATERÍA ALN</b>	Vocabulario	16,18	4,5	8,14	13,7	17,47	3,9	11,26	5,1
	Pregrafismo-Líneas	134,73	9,1	2,43	4,3	136,62	103,6	26,94	47,03
	Pregrafismo-Copia de letras	3,86	,07	,53	,938	4,24	1,6	1,71	1,6
	Denominación de letras - Precisión	21,86	,8	1,22	1,7	22,47	9,3	19,47	8,8
	Denominación de letras - Velocidad (tiempo en segundos)	139,20	5,5	46,22	101,1	48,68	62,6	122,82	63,3
	Orientación espacial letras	5,10	,03	1,53	2,2	5,62	2,5	2,94	2,4
	Rimas	5,73	,9	2,02	2,1	5,65	2,7	2,53	2,2
	Parejas de palabras y no palabras	18,94	,3	4,61	6,8	19,24	10,3	10,00	6,8
	Fusión silábica	5,55	,9	,49	,960	5,65	5,3	2,12	3,1
	Reconocimiento fonémico	8,45	,4	1,82	2,01	8,62	3,7	5,09	3,08
	Segmentación silábica	10,55	7,2	1,22	2,5	12,03	7,03	5,68	6,5
<b>BATERÍA SR</b>	Habilidad lingüística	28,39	,2	47,82	5,1	22,47	7,01	43,50	9,7
	Habilidad Fonológica	11,27	,03	17,02	3,9	9,59	3,50	15,03	4,6

**Tab. 11 - Medias y desviaciones estándar del Grupo de Control y Grupo Experimental en grupos de estudiantes de 4 años, antes y después del tratamiento.**

Los resultados del test multivariado, efectuado sobre las puntuaciones obtenidas por los niños de 4 años, muestran un efecto principal del factor *within-subject* Tiempo ( $p < .001$ ) y un efecto del factor de *between - subject* Grupo ( $p < .001$ ); además, surge un efecto de interacción de Tiempo x Grupo altamente significativo ( $p < .001$ ) (véase Tabla 12).

<b>Efecto</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
TIEMPO	33,988	<.001
GRUPO	4,536	<.001
TIEMPOXGRUPO	5,737	<.001

**Tab. 12 - Tabla de los principales efectos en los tests multivariados sobre las variables consideradas en el grupo de estudiantes de 4 años**

Los tests univariados, que figuran en la Tabla 13, muestran una alta significación estadística para el factor *between - subject* Grupo en las medidas relativas a la Batería ALN, y de manera precisa: Pregrafismo - Copia de letras ( $p < .001$ ); Denominación de letras - Precisión ( $p < .000$ ); Denominación de letras - Velocidad ( $p < .000$ ); Orientación espacial letras ( $p < .025$ ); Reconocimiento fonémico ( $p < .001$ ); Segmentación silábica ( $p < .006$ ); Parejas de palabras y no palabras ( $p < .033$ ).

Las medidas investigadas por la Batería SR 4/5 años muestran una alta significación estadística con respecto a las habilidades: Habilidad Lingüística ( $p < .000$ ); Habilidades fonológicas ( $p < .005$ ).

		Efectos	F	p
<b>Batería ALN</b>	Vocabulario	<b>TIEMPO</b>	112,58	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	1,18	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,985	n.s.
	Pregrafismo-Líneas	<b>TIEMPO</b>	104,94	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	11,69	<b>,001</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	1,94	n.s.
	Pregrafismo-Copia de letras	<b>TIEMPO</b>	103,40	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	49,96	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	57,56	<b>,000</b>
	Denominación de letras - Precisión	<b>TIEMPO</b>	22,33	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	13,51	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	7,12	<b>,009</b>
	Denominación de letras - Velocidad (tiempo en segundos)	<b>TIEMPO</b>	60,02	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	5,18	<b>,025</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	1,23	n.s.
	Orientación espacial letras	<b>TIEMPO</b>	61,62	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	,343	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,470	n.s.
	Rimas	<b>TIEMPO</b>	56,45	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	1,69	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	1,79	n.s.
	Parejas de palabras y no palabras	<b>TIEMPO</b>	110,90	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	12,00	<b>,001</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	1,79	n.s.
	Fusión silábica	<b>TIEMPO</b>	86,20	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	8,08	<b>,006</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	3,10	n.s.
	Reconocimiento fonémico	<b>TIEMPO</b>	89,09	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	4,70	<b>,033</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	4,16	<b>,045</b>
Segmentación silábica	<b>TIEMPO</b>	331,70	<b>,000</b>	
	<b>GRUPO</b>	13,97	<b>,000</b>	
	<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,519	n.s.	
<b>Batería SR</b>	Habilidad lingüística	<b>TIEMPO</b>	73,06	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	8,53	<b>,005</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,057	n.s.
	Habilidad Fonológica	<b>TIEMPO</b>	112,58	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	1,18	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,985	n.s.

**Tab. 13 - Tabla de los principales efectos en el test univariado sobre las variables consideradas en el grupo de alumnos de 4 años**

Con relación a la variable Tiempo, la Tabla 13 muestra una alta significación ( $p < .000$ ) en todas las medidas investigadas tanto por la Bateria ALN como por la Bateria SR 4/5.

En relación con el efecto de interacción Tiempo x Grupo, se puede observar una tendencia hacia la significación estadística sólo en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las pruebas de la Bateria ALN que se citan a continuación:

Denominación de letras - Precisión ( $p < .000$ ); Denominación de letras - Velocidad ( $p < .009$ ).

La Batería SR no muestra ninguna significación estadística. En las variables estadísticamente significativas, hay que señalar que el rendimiento de los individuos del GS ha mejorado notablemente en el post-test, como efecto del tratamiento.

*Descripción de los resultados obtenidos por la muestra en la fase POST-test por el grupo de alumnos de 5 años*

Para poner de relieve las diferencias en el rendimiento obtenidas por el Grupo de niños de 5 años, se ha hecho un adicional modelo factorial 2X2, con medidas repetidas con dos niveles del factor *between-subjects* Grupo (GS y GC) y dos niveles del factor *within-subjects* Tiempo (Pre-test y Post-test) en la puntuación obtenida en las Baterías de detección (screening) antes y después del tratamiento.

En la Tabla 14 que figura a continuación, se presentan las medias y las desviaciones estándar de las puntuaciones obtenidas en la Batería ALN y en la Batería SR por los niños de 5 años, antes y después del tratamiento.

		GRUPO EXPERIMENTAL 5 AÑOS				GRUPO DE CONTROL 5 AÑOS			
		PRE-TEST		POST-TEST		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<b>BATERÍA ALN</b>	Vocabulario	13,49	6,4	7,28	4,1	15,	3,6	11,71	,3
	Pregrafismo-Líneas	106,91	93,3	5,78	23,5	167,2	278,2	10,98	22,9
	Pregrafismo -Copia de letras	2,36	2,1	,47	,971	2,37	2,1	1,63	1,9
	Denominación de letras - Precisión	16,61	12,02	1,80	3,6	21,93	9,2	16,37	9,8
	Denominación de letras - velocidad (tiempo en segundos)	123,25	67,9	38,69	29,553	148,15	56,4	101,07	67,7
	Orientación espacial letras	3,87	2,7	1,28	2,045	4,07	2,2	3,12	3,1
	Rimas	4,79	3,3	1,95	2,309	5,22	3,1	3,93	2,6
	Parejas de palabras y no palabras	14,41	10,4	3,79	4,480	18,29	9,5	9,83	7,07
	Fusión silábica	3,46	3,1	,53	1,460	5,59	4,4	1,73	2,1
	Reconocimiento fonémico	6,89	4,7	2,15	2,490	7,41	3,1	5,49	2,9
Segmentación	8,19	6,8	1,53	2,158	9,68	6,5	3,66	4,4	
<b>BATERÍA SR</b>	Habilidad lingüística	26,69	9,1	44,18	8,371	28,02	8,5	44,27	6,2
	Habilidad Fonológica	10,95	4,3	16,32	4,184	12,05	4,09	14,90	4,1

Tab. 14 - Medias y desviaciones estándar del Grupo Experimental y del Grupo de Control en el grupo de alumnos de 5 años, antes y después del tratamiento.

El resultado del test multivariado destaca un efecto principal del factor *within-subject* Tiempo ( $p < .001$ ) y del factor *between-subject* Grupo ( $p < .001$ ); además, surge un efecto de interacción Tiempo x Grupo altamente significativo ( $p < .000$ ), como se muestra en la Tabla 15 que figura continuación

<b>Efecto</b>	<b>F (13 - 112)</b>	<b>P</b>
TIEMPO	30,07	<.001
GRUPO	5,95	<.001
TIEMPO XGRUPPO	3,66	<.001

**Tab. 15 - Tabla de los principales efectos en el test multivariable sobre las variables consideradas en el grupo de alumnos de 5 años**

De los tests univariados surge una alta significación estadística para el factor *between - subject* Grupo en todas las medidas relativas a las habilidades investigadas por la Batería ALN. De las medidas investigadas por la Batería SR 4/5 años no se destaca ninguna significación estadística en comparación con las habilidades medidas.

Con relación a la variable Tiempo, la Tabla 11 muestra una alta significación estadística ( $p < .000$ ) en todas las medidas investigadas tanto por la Batería ALN como por la Batería SR 4/5.

Sobre el efecto de interacción Tiempo x Grupo, se desprende una alta significación estadística en las siguientes medidas, investigadas por la Batería ALN: Vocabulario ( $p < .05$ ); Pregrafismo - Copia de letras ( $p < .05$ ); Denominación de letras - Precisión ( $p < .001$ ); Denominación de letras - Velocidad ( $p < .01$ ); Orientación espacial letras ( $p < .05$ ); Rimas ( $p < .05$ ). De la Batería SR se desprende una cierta significancia, sólo para puntuaciones relativas a la escala de Habilidad Fonológica ( $p < .01$ ).

Incluso en este caso, los resultados muestran que los niños del Grupo Experimental mejoran su rendimiento, disminuyendo considerablemente el número de errores en el post-test, en comparación con los controles en todas las variables significativas (ver Tabla 16).

		Efectos	F	P
<b>Batería ALN</b>	Vocabulario	<b>TIEMPO</b>	55,17	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	18,16	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	4,98	<b>,027</b>
	Pregrafismo-Líneas	<b>TIEMPO</b>	59,08	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	3,72	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	2,70	n.s.
	Pregrafismo-Copia de letras	<b>TIEMPO</b>	32,74	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	5,47	<b>,021</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	6,41	<b>,013</b>
	Denominación de letras - Precisión	<b>TIEMPO</b>	69,43	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	65,42	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	14,31	<b>,000</b>
	Denominación de letras - Velocidad (tiempo en segundos)	<b>TIEMPO</b>	73,68	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	35,44	<b>,000</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	5,97	<b>,016</b>
	Orientación espacial letras	<b>TIEMPO</b>	25,44	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	9,38	<b>,003</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	5,44	<b>,021</b>
	Rimas	<b>TIEMPO</b>	56,45	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	1,69	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	1,79	n.s.
	Parejas de palabras y no palabras	<b>TIEMPO</b>	110,90	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	12,00	<b>,001</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	1,79	n.s.
	Fusión silábica	<b>TIEMPO</b>	86,20	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	8,08	<b>,006</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	3,10	n.s.
Reconocimiento fonémico	<b>TIEMPO</b>	89,09	<b>,000</b>	
	<b>GRUPO</b>	4,70	<b>,033</b>	
	<b>TIEMPOXGRUPO</b>	4,16	<b>,045</b>	
Segmentación silábica	<b>TIEMPO</b>	331,70	<b>,000</b>	
	<b>GRUPO</b>	13,97	<b>,000</b>	
	<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,519	n.s.	
<b>Batería SR</b>	Habilidad lingüística	<b>TIEMPO</b>	73,06	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	8,53	<b>,005</b>
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,057	n.s.
	Habilidad Fonológica	<b>TIEMPO</b>	112,58	<b>,000</b>
		<b>GRUPO</b>	1,18	n.s.
		<b>TIEMPOXGRUPO</b>	,985	n.s.

**Tab. 16 - Tabla de los principales efectos en el tests univariado sobre las variables consideradas en el grupo de alumnos de 5 años**

## **Conclusiones**

Los resultados obtenidos en esta tesis confirman ambas hipótesis experimentales. Con respecto a la hipótesis 1, los datos obtenidos permiten definir las habilidades lingüísticas que parecen estar presentes en mayor medida los dos grupos de edad considerados. En comparación con la hipótesis 2, la comparación entre el rendimiento de los dos grupos de individuos (niños de 4 años vs. niños de 5 años), permite destacar las fortalezas y las debilidades en las áreas lingüísticas exploradas. En particular, los datos obtenidos con la Batería ALN resultan muy significativos, la cual describe el

rendimiento de los individuos en función del número de errores cometidos en las diferentes pruebas.

En concreto, en la prueba de vocabulario, los niños de 4 años cometen más errores que los niños de 5 años, y esto muestra que el lenguaje oral, un elemento fundamental de la lengua, se desarrolla ya en edad preescolar. La riqueza del vocabulario del niño es fundamental para el aprendizaje futuro y parece consolidarse cuando los estudiantes llegan a ser capaces de contar historias contextualizadas o no; dicha habilidad, que se desarrolla en la escuela a través de la experiencia de lectura compartida, hace cobrar vida a un vocabulario más rico con respecto a los que, en cambio, no pasan por este tipo de situaciones. Por otra parte, dado que los niños no tienen un solo tipo de vocabulario, durante la fase de enriquecimiento léxico, una importante e indispensable contribución viene dada por las actividades didácticas que se pueden llevar a cabo en Educación Infantil para desarrollar la ampliación del vocabulario.

En las pruebas de Pregrafismo, ambos grupos (niños de 4 y 5 años) observan una serie de errores en la copia de las letras, lo que denota que ya hacia los 4 años los niños parecen muy hábiles a la hora de realizar operaciones de copiado, ya que se sienten atraídos por las letras del alfabeto y las miran con interés (en los libros, en la calle, en las señales, en todas partes). Para Bettelheim<sup>16</sup>, al niño le impulsa la necesidad de aprender a leer y escribir, ya que vive en una sociedad en la que el código escrito es el principal medio de interpretar el mundo. En esta etapa de desarrollo, los adultos desempeñan un papel delicado e importante, ya que pueden y deben "integrarse" para que se produzca el encuentro entre la capacidad exploratoria y lúdica del niño en edad preescolar, y todo el mundo de sonidos escuchados y percibidos por los adultos que sean su referencia. Esto demuestra las declaraciones hechas por las autoras argentinas Ferriero y Teberosky<sup>17</sup>, para las que el niño, a pesar de no saber escribir convencionalmente, tiene conocimientos sobre el código mucho antes de que comience su enseñanza formal. Dicho conocimiento se refiere a la creación de normas, ideas, argumentos y, por lo tanto, la tarea de la Educación Infantil debe ser la de crear las

---

<sup>16</sup> B. Bettelheim - K. Zelan. *Aprender a leer*. Feltrinelli, Milán. 1982, p. 54

<sup>17</sup> Ferreiro E. & Teberosky A. (1985). *La construcción del lenguaje escrito en el niño*, Giunti Barbera, Florencia.



condiciones para iniciar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje que tiene en cuenta al niño y a su respectivo contexto de proveniencia.

En relación con la prueba de Denominación de letras, se observa que los niños de 4 años muestran un peor rendimiento que los de 5 años, quienes cometen un número de errores inferior. Este último dato, no sólo demuestra que la habilidad de denominar inicia a desarrollarse ya a partir de los 4 años, sino que pone en cuestión el principio alfabético según el cual existe una relación sistemática entre las letras y los sonidos (Adams y Bishop 1990)<sup>18</sup>. Parece que el aprendizaje del principio alfabético a los niños les permite aprender un concepto esencial que no es otro que el de que las palabras están formados por letras que aparecen más veces formando un número ilimitado de palabras, y que pueden reproducirse como si fueran signos gráficos (dibujos). Conocer los nombres y los sonidos asociados con las letras parece ser un predictor muy potente e importante, pero a menudo se pasa por alto en la edad preescolar. De hecho, la literatura indica una importante relación predictiva entre la capacidad de nombrar las letras en la etapa de preescolar y las habilidades de lectura en la Escuela Primaria (Duncan y Seymour, 2000; Gallagher, Frith y Snowling, 2000; Evans, Shaw y Bell, 2000).<sup>19</sup> Otras investigaciones muestran una correlación significativa entre el conocimiento alfabético poseído por los niños desde la Educación Infantil y el desarrollo de competencias de escritura al cursar la Escuela Primaria: estudiantes con pocos conocimientos alfabéticos muestran un desempeño inadecuado en la Escuela Primaria en los tests para investigar los prerrequisitos de las habilidades de lectoescritura (Fioravanti, Franceschi y Savelli, 2012)<sup>20</sup>. En cambio, parece que en el último año de la Educación Infantil los niños son capaces de nombrar cada letra de manera individual. Se están iniciando, de forma natural y sin grandes problemas, en la adquisición del lenguaje escrito y oral, a diferencia de aquellos que, por el contrario, no son capaces de distinguirlos. En otras

---

<sup>18</sup> D.V.M. Bishop & C. Adam. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1990, 31,1027- 1050.

<sup>19</sup> A. Gallagher, U. Frith, y MJ Snowling, Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia, in «*Journal of Child Psychology and Psychiatry*», 2000, n. 41, pp. 203-213.

L. Duncan y P.H.K. Seymour. *Socio-economic differences in foundation-level literacy*, «*British Journal of Psychology*», 2000, vol. 91, pp. 145-166.

MA Evans, D. Shaw y M. Bell. *Home literacy activities and their influence on early literacy skills*, «*Canadian Journal of Experimental Psychology*», 2000, vol. 54, pp. 65-75.

<sup>20</sup>B. Fioravanti, S. Franceschi, & E. Savelli. El conocimiento de las letras en el último año de educación infantil como predictor de aprendizaje de la lectoescritura. "Dislexia", 2012, vol. 9, no. 2, pp. 223-245.

palabras, los niños que a la edad de cinco años ya son capaces de reconocer y nombrar las letras del alfabeto, tienen más probabilidades de convertirse en hábiles lectores a los pocos meses de haber empezado la Escuela Primaria. Por lo tanto, tienen más probabilidades de éxito académico (Riley, 1996)<sup>21</sup>. La principal causa de esta estrecha relación entre el conocimiento alfabético y el desarrollo de las habilidades de lectoescritura reside en el hecho de que la capacidad de nombrar las letras constituye un índice de predisposición para conectar entre ellas diferentes e interesantes modalidades sensoriales, es decir, de conectar el código visual y el fonológico, como se demuestra en las neuroimágenes funcionales. Las habilidades de lectoescritura, de hecho, no son innatas, sino que requieren una mediación, programada y estructurada, que favorezca la adquisición de una sensibilidad fonética, definida como la capacidad de actuar con y sobre las palabras, para modificarlas añadiendo o eliminando grafemas (Snow, Burns y Griffin, 1998)<sup>22</sup>. El conocimiento alfabético, por lo tanto, no se puede lograr mediante la mera repetición del alfabeto, sino con la adquisición de la sensibilidad hacia el fonema: aislando las letras de una palabra, cambiando el orden, añadiendo otras, eliminando algunas con el fin de encontrar otras nuevas y originales (Snow, Burns y Griffin, 1998)<sup>23</sup>. De ahí la importancia del valor predictivo entre la capacidad de nombrar las letras en la etapa preescolar y la habilidad de lectura en la Escuela Primaria, como ha reiterado más de una vez Duncan L. PHK y Seymour (2000)<sup>24</sup>.

Con respecto a la prueba de la Orientación espacial, los datos obtenidos muestran que esta capacidad está presente en ambos rangos de edad, aunque con diferentes niveles de rendimiento: es posible, de hecho, ver un mayor número de errores en el rendimiento de los niños de 4 años, lo que demuestra cómo los niños en edad preescolar desarrollan estas habilidades exactamente gracias a la interacción con el medio ambiente y a la posibilidad de observar y manipular el material figurativo. Efectivamente, la percepción visual puede ser definida, según Ripamonti<sup>25</sup>, como "el

---

<sup>21</sup> J.L. Riley. *MTThe ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value*, «Journal of Research in Reading», 1996 vol. 19, n. 2, pp. 87-101.

<sup>22</sup> Snow, C., M Burns, S., & P. Griffin. *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, D.C.: National Academy Press. 1998

<sup>23</sup> *Ibidem*

<sup>24</sup> Allí, pp.145-166.

<sup>25</sup> Ripamonti, I. R. (2003), *Las dificultades en la lectoescritura, Vol. II Las dificultades de lectura: actividad visoperceptiva*. Editore Erickson, págs. 26-29

proceso cognitivo resultante de la integración entre el input sensorial visual y la experiencia del individuo". Dicha integración depende de las habilidades visoperceptivas que organizan la realidad percibida, atribuyendo un significado a un estímulo y produciendo una impresión razonada y organizada de la realidad externa. Es fundamental saber que su desarrollo y su automatización son un prerrequisito para llegar a discriminar ciertas letras morfológicamente idénticas (p, b, q, d) o muy similares (a, e) y que difieren sólo en la orientación y la direccionalidad. En la práctica diaria la integración viso-auditiva, de hecho, entra en juego en muchas actividades educativas y si no se tiene una integración viso-auditiva eficaz se pueden acumular retrasos que penalizan el rendimiento futuro académico.

De todo esto se deduce que para aprender a leer es necesario, por tanto, reconocer y manipular los estímulos visuales, como precisamente las letras del alfabeto que aún tienen muy poco en común con las figuras y dibujos, si no es por el único elemento que es el de ser percibidos visualmente. Durante mucho tiempo, la percepción visual ha jugado un papel clave en el aprendizaje de las habilidades básicas. Dicha importancia ha disminuído cuando se ha visto que se trata de una gran competencia espacial, que debe integrarse necesariamente con otras competencias más refinadas, como las examinadas anteriormente.

También la prueba de Parejas de palabras y no palabras muestra cómo ambos grupos (4 y 5 años) poseen capacidades de discriminación auditiva adecuadas y de repetición de parejas mínimas de palabras y no palabras, aunque surja un rendimiento diferente entre los niños de 4 y 5 años. En concreto, los niños de 4 años tienen peor rendimiento. Por el contrario, los niños de 5 años cometen menos errores, esto se refiere a la idea de que la conciencia fonológica está presente en los niños de 4 y 5 años. Contrariamente a lo que se piensa, de hecho, ya a los 4 años los niños son conscientes de que las palabras se componen de sonidos (fonemas) y de que estos pueden ser manejados y organizados para formar nuevas palabras, conocidas y desconocidas.

Con respecto a las pruebas de Fusión silábica y de Reconocimiento de fonemas, es interesante observar que las habilidades metafonológicas globales están presentes en

ambos grupos de edad (Burt-Holm y Dodd 1999)<sup>26</sup>. En edad preescolar, en efecto, se desarrolla la competencia metafonológica, uno de los pilares del aprendizaje de la lectoescritura: sólo recientemente se ha reconocido la importancia de estas habilidades en el aprendizaje de la lengua italiana, entendidas como un aspecto cognitivo importante que desempeña una función primaria en el proceso de percepción acústica de la información, que deberá ser analizada y luego traducida en un código gráfico para ser entendida. Por todo ello, las competencias metafonológicas crean la transición del lenguaje oral al lenguaje escrito. Representan, de hecho, los requisitos básicos para aprender a leer y escribir. En este sentido, la literatura<sup>27</sup> muestra una alta correlación entre la capacidad de los niños en edad preescolar para controlar y dominar las unidades fonémicas, y el posterior rendimiento de lectura en la enseñanza obligatoria.

En última instancia, teniendo en cuenta que la muestra de niños de 4 y 5 años, equivalente a 270 individuos presenta un desarrollo normal para la edad cronológica considerada respecto a los prerrequisitos asociados con las habilidades de lectoescritura, se pueden revisar los datos obtenidos en relación con la segunda hipótesis de la investigación, según la cual se espera una mejoría significativamente mayor en el grupo experimental (GS), representado por los niños que han participado en el tratamiento personalizado, en comparación con el grupo de control (GC), compuesto por los niños a los que no se les ha sometido a una formación de refuerzo.

En otras palabras, de acuerdo con la Hipótesis 2, si a un grupo de niños se le propone, además de una didáctica académica curricular un tratamiento específico para reforzar los prerrequisitos del aprendizaje, los sujetos mostrarán una mejor evolución que la de los otros niños no sometidos al mismo tratamiento.

Teniendo en cuenta las medias y las desviaciones estándar del GS y del GC, respectivamente en individuos de 4 y 5 años de edad antes y después del tratamiento, se observa que en el GC los niños de 4 años, en la fase pre-test, durante la prueba de

---

<sup>26</sup> Burt, L., Holm, A. and Dodd, B. 1999: Phonological awareness skills of 4-year-old British children: An assessment and developmental data. *International Journal of Language and Communication Disorders* 34, 311—35.

<sup>27</sup> Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K.E. Patterson, J.C. Marsall M. Coltheart (a cura di), *Surface Dyslexia*. Hillsdade N.J.: Erlbaum.

Bradley L. e Bryant P. (1985), *Rhyme and reason in reading and spelling*, «International Academy for Research in Learning Disabilities», Monograph Series, n. 1, University of Michigan Press, Ann Arbor, Mi.

Vocabulario realizan un elevado número de errores que se reduce ligeramente en la fase de post-test, debido al progreso evolutivo de los individuos pertenecientes al grupo. Por el contrario, teniendo en cuenta, para la misma prueba, a los individuos pertenecientes al Grupo Experimental, de la misma edad, se observa que el gran número de errores cometidos por estos en fase pre-test se reduce aproximadamente a la mitad en la fase de post-test. La misma situación se puede comprobar en los individuos de 5 años, tanto en la fase pre-test como en el post-test. De aquí se deduce que como consecuencia del tratamiento, el cual ha previsto actividades estructuradas como narración de historias, juegos y recitaciones, el GS logra un mejor rendimiento, en relación con la amplitud de vocabulario, al cual se le considera, de hecho, un elemento fundamental del lenguaje preescolar. La riqueza de vocabulario del niño, en efecto, es crucial para el aprendizaje futuro y la acción de ampliar el léxico. En esta delicada franja de edad no se asocia con la mera repetición de palabras, sino más bien con la adquisición de una nueva palabra concebida como concepto<sup>28</sup>. Es interesante lo que dice Pinker <sup>29</sup> (1994), para quien << la gramática es un protocolo que debe interconectar el oído, la boca y la mente, tres tipos de máquinas muy diferentes>>.

En cuanto a la segunda variable investigada por el test ALN, es decir, Pregrafismo y líneas, se observa que en el GC los niños de 4 años, en la fase pre-test, cometen un gran número de errores que se reducen en gran medida en la fase post-test, en este caso también debido al progreso evolutivo de los individuos pertenecientes al grupo. Por el contrario, teniendo en cuenta, para la misma prueba, a los individuos pertenecientes al GS de la misma edad, se observa que el gran número de errores cometidos por estos en la fase pre-test se reduce aproximadamente a la mitad en la fase post-test. La misma situación se puede constatar en los individuos de 5 años, que con respecto al GC de los niños de 4 años, en la fase pre-test cometen más errores. Todo ello demuestra la efectividad del tratamiento, el cual ha previsto acciones como cortar, rasgar, pegar, actividades que fomentan no sólo el desarrollo de las habilidades motoras finas, sino también el fortalecimiento de los músculos que intervienen al sostener el instrumento

---

<sup>28</sup> El concepto para el niño es el producto final de un largo proceso, articulado y complejo que a través del uso de los sentidos le permite atribuir significados diferentes a la realidad circundante.

<sup>29</sup> S. Pinker, *The language instinct*, New York, William Morrow, trad. It. *El instinto del lenguaje*, Milán, Mondadori, 1997, p. 115.

para la grafía. En el momento del tratamiento, los individuos han podido llevar a cabo numerosas actividades divertidas y fascinantes que les han permitido aumentar la fluidez y el ritmo, fundamentales a la hora de abordar la escritura en cursiva con la que los estudiantes se encontrarán en la escuela primaria.

Unidad a esta habilidad está la actividad de Pregrafismo-copia de letras. En comparación con esta capacidad, se puede observar que en el GC los niños GC 4 años, en la fase pre-test, cometen un gran número de errores que se reduce casi a la mitad en la fase post-test, debido al progreso evolutivo de los individuos perteneciente al grupo. Por el contrario, teniendo en cuenta para la misma prueba a los individuos pertenecientes al GS de la misma edad, se observa que el gran número de errores cometidos por estos en la fase pre-test queda casi superado en la fase post-test. La misma situación se puede comprobar en los individuos de 5 años, tanto en la fase pre-test como en el post-test. Todo esto demuestra que durante la fase de planificación y ejecución de las actividades, los profesores han preparado el "terreno" para facilitar la adquisición de las competencias básicas que subyacen en la escritura a nivel perceptivo-motriz sobre las que se asienta el aprendizaje futuro de la escritura y la lectura. En particular, los profesores que han participado en la investigación, han diseñado sus intervenciones teniendo en cuenta el hecho de que la capacidad de reproducir las formas geométricas representa prerrequisito importante para la futura habilidad de escritura.

Otra habilidad investigada por la Batería ALN se refiere a la Denominación de letras - Precisión. Con respecto a esta última prueba, observamos que en el GC los niños de 4 años, en la fase pre-test, cometen un gran número de errores que no se reduce mucho en la fase post-test. Por el contrario, teniendo en cuenta para la misma prueba a los individuos pertenecientes al GS de la misma edad, se observa que el gran número de errores cometidos por estos en la fase pre-test se reduce aproximadamente a la mitad en la fase post-test. La misma situación se puede constatar en los individuos de 5 años, tanto durante la fase de pre-test como en la de post-test. Tal condición nos lleva a la actividad de formación donde, a través del uso de rimas y canciones, se han aplicado una serie de actividades recreativas como: unión o eliminación de fonemas, formación de palabras conocidas y/o desconocidas, identificación de vocal/consonante inicial o final, búsqueda de palabras que riman, contar los fonemas que componen una palabra

larga o corta. Estas actividades han permitido a los estudiantes desarrollar la memoria fonológica, así como la memoria a corto plazo que contiene información que se refiere a los sonidos (Baddeley, 1986),<sup>30</sup> la que permite al niño repetir las letras del alfabeto, palabras y no palabras de longitud creciente, frases breves o largas. Una capacidad de memorización fonológica efectiva, de hecho, constituye una condición previa fundamental en el proceso de descodificación, necesario para aprender a leer y a escribir en la enseñanza obligatoria.

La precisión en la Denominación de letras es una habilidad muy relacionada con la velocidad en la Denominación de letras. En efecto, con relación a la variable tiempo de ejecución, calculada en segundos, se observa que en el GC los niños GC 4 años, en fase pre-test, emplean más tiempo para nombrar a los 27 grafemas previstos en la prueba a diferencia de los niños de 5 años; dicho tiempo de ejecución se reduce muy poco durante la fase post-test debido al progreso evolutivo de los individuos pertenecientes a este grupo. Al contrario, para la misma prueba, en los individuos pertenecientes al GS y de la misma edad, se observa que el tiempo empleado por estos durante el pre-test se acorta mucho en fase post-test, y la misma situación se produce en los individuos de 5 años, tanto en el pre-test como en el post test. Dichos resultados corresponden a la medición de los tiempos de reacción vocal al designar las letras, es decir, el tiempo que transcurre entre la presentación visual del estímulo y el comienzo de la pronunciación. Esta medida proporciona información sobre el tiempo requerido para la descodificación y el tiempo posterior que se emplee para la denominación de las letras, siendo este crucial para la adquisición de las futuras habilidades de lectura de palabras y de frases.

En cuanto a la prueba de Orientación espacial de letras, observamos que en el GC los niños de 4 años en la fase de pre-test cometen un gran número de errores que se reducen en el post-test como resultado del crecimiento evolutivo. Por el contrario, teniendo en cuenta para la misma prueba a los individuos de la misma edad pertenecientes al GS, se observa que el gran número de errores cometidos en la fase pre-test se reduce aproximadamente a la mitad en la fase post-test. La misma situación se puede comprobar en los individuos de 5 años, tanto en la fase pre-test como en el post-

---

<sup>30</sup> MTA. Baddeley, *Working Memory*, New York, Oxford University Press, 1986.

test. Para potenciar de forma apropiada la habilidad de reconocer las letras basándose en su orientación en el espacio, durante el tratamiento a los niños se les ha involucrado en actividades como: reconocer y discriminar semejanzas y diferencias entre formas; distinguir el significado visual entre figura y fondo; reconocer las características de una forma al cambiar de tamaño, actividades de ubicación y orientación en el espacio; completar, con la mente, un objeto que falta en algunas partes; recordar un estímulo visual en su ubicación espacial; recordar secuencias de estímulos en su secuencia correcta; crear imágenes mentales, manipularlas con la mente y trabajar en la elaboración visual con una serie de estímulos visuales. Pruebas científicas<sup>31</sup> muestran cómo el desarrollo de las habilidades perceptivas en individuos considerados lectores emergentes fomentará sus futuras habilidades de lectura. Todo ello nos muestra con gran evidencia que para aprender a leer y a escribir es necesario conocer, reconocer y manipular las letras, elementos esenciales del código alfabético.

Las Rimas son otra habilidad investigada por la Batería ALN, y los resultados, a este respecto, muestran que en el GC los niños de 4 años en fase pre-test cometen un gran número de errores en la prueba de Rimas el cual se reduce, en fase de post-test, como resultado del desarrollo evolutivo. Por el contrario, teniendo en cuenta para la misma prueba a los individuos de la misma edad pertenecientes al GS, se observa que el gran número de errores cometidos en la fase pre-test se reduce aproximadamente a casi más de la mitad en la fase post-test. La misma situación se puede comprobar en los individuos de 5 años, tanto en la fase pre-test como en el post-test. Esto muestra cómo la habilidad en cuestión, que supone una competencia necesaria para la lectoescritura, ya se ha desarrollado en edad preescolar. La capacidad de trabajar con rimas, presente ya a partir de los 4 años, se encuadra en la llamada competencia fonológica, requisito fundamental para aprender a leer y escribir, como ya ha podido demostrarlo una amplia literatura<sup>32</sup> en varias ocasiones. Existen numerosos estudios que destacan que un

---

<sup>31</sup> Lennerstrand G., Ygge J., (1991). *Dyslexia; ophthalmological aspects. Acta ophthalmologica*, 70:3-13.

Lennerstrand G., J. Ygge, Jacobsson C. (1993). Control of Binocular Eye Movements in Normal AND Dyslexics. *Ann N Y Acad Sci.* 14, 682:231-9.

<sup>32</sup> Frith, U. (1985). *Beneath the surface if developmental dyslexia*. In K.E. Patterson, J.C. Marsall M. Coltheart (a cura di), *Surface Dyslexia*. Hillsdade N.J.: Erlbaum.

Bradley L. e Bryant P. (1985), *Rhyme and reason in reading and spelling*, «International Academy for Research in Learning Disabilities», Monograph Series, n. 1, University of Michigan Press, Ann Arbor, Mi.



tratamiento de rehabilitación (o más precisamente de habilitación) enfocado al desarrollo de habilidades metafonológicas, posee una eficacia probada, pues formenta el posterior aprendizaje del lenguaje escrito (Ball y Blachman, 1991; Blachman, 1989; Hohn y Ehri de 1983)<sup>33</sup>, como también han demostrado algunos metaanálisis reciente (Bus y Van Ijzendoorn, 1999; Cavanaugh, Kim, Wanzek y Vaughn, 2004)<sup>34</sup>. De hecho, estos estudios han descubierto una correlación alta entre la capacidad de los niños en edad preescolar de controlar y dominar las unidades fonémicas, y el rendimiento de lectura posterior en la enseñanza obligatoria. Por lo tanto, una didáctica basada en la escucha fortalece el aprendizaje futuro de todos los niños y se configura como un elemento válido a la hora de identificar posibles casos de niños en situación de riesgo. La Educación Infantil constituye, por lo tanto, el lugar apropiado no sólo para adquirir gradualmente mayor conciencia de las características de las palabras, sino también para lograr un nivel de reflexión metafonológica tal capaz de conseguir aislar partes de una palabra como, por ejemplo, el sonido inicial y/o final de esta. La cuestión de la relación entre lectoescritura y conciencia fonémica sigue abierta y aún hoy asume cierta relevancia teórica: Bradley y Bryant<sup>35</sup> han evaluado, de hecho, el impacto didáctico de una práctica educativa específica sobre aliteraciones y rimas, sobre el aprendizaje de la lectura en la enseñanza obligatoria. Sus resultados muestran dos factores importantes: una mayor conciencia fonológica en los niños de cuatro años que ya habían realizado una trayectoria educativa y una mayor aptitud para aprender a leer, en comparación con el grupo de niños que no había iniciado una trayectoria. En 1921, Lucy Fildes<sup>36</sup> dice que la base de las dificultades del aprendizaje está en los problemas para producir "una imagen auditiva", y por tanto para crear una representación fonémica de los sonidos del

---

<sup>33</sup> Ball E.W. e Blachman B.A. (1991), Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? «Reading Research Quarterly», n. 26, pp. 49-9

Blachman B.A. (1989), Phonological awareness and word recognition: Assessment and intervention. In A.G. Kahmi e H.W.Catts (a cargo de), Reading disabilities: A developmental language perspective, Boston, Little-Brown.

Hohn W. e Ehri L. (1983), Do alphabet letters help pre-readers acquire phonemic segmentation skills?, «Journal of Educational Psychology», n. 75, pp. 752-762.

<sup>34</sup> Bus A.G. e van Ijzendoorn M.H. (1999), Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies, «Journal of Educational Psychology», n. 91, pp. 403-414

Cavanaugh C.L., Kim A., Wanzek J. e Vaughn S. (2004), Kindergarten reading interventions for at-risk students: Twenty years of research, «Learning Disabilities: A contemporary Journal», vol. 2, pp. 9-21 (tr. it. "Dislexia", 2006, n. 2, pp.157-18

<sup>35</sup> Bradley L., Bryant P. (1983). *Categorizing sonidos y aprender a leer*, Nature, 31, pp.419-42

<sup>36</sup> Fildes L. (2009). *Diagnostic and Remedial Reading. Journal of Educational Research*, IV, 1921. In: M. Wolf (a cargo de), Proust y el calamar. Historias y ciencias sobre el cerebro que lee, Ed. V & P.

habla, los cuales corresponden a una codificación alfabética concreta. Es comprensible, por tanto, que las demandas educativas relacionadas con el lenguaje deban tener un objetivo claro: incitar a los niños hacia una reflexión consciente sobre la estructura de los sonidos del habla, cambiando el enfoque de una dimensión semántica hacia una fonológica. Por lo tanto, la capacidad de reconocer los elementos fonéticos puede considerarse no sólo una condición necesaria en la etapa inicial de aprendizaje del código lingüístico, sino como un indicador indirecto, que permitirá el acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Incluso de la lectura de los valores sobre la habilidad de Parejas de palabras y no palabras, sílabas sin sentido, surgen datos interesantes. Efectivamente, en esta habilidad se observa que en el GC los niños de 4 años de edad, en fase pre-test, cometen un gran número de errores que se reducen en el post-test, como consecuencia de la edad evolutiva. Por el contrario, teniendo en cuenta, para la misma prueba, a los individuos pertenecientes al GS de la misma edad, se observa que el gran número de errores cometidos en la fase pre-test resulta notablemente atajado en la fase post-test. La misma situación se puede comprobar en los individuos de 5 años, tanto en la fase pre-test como en el post-test. La presencia de habilidades de discriminación perceptiva de las parejas mínimas en los niños de 4 y 5 años de edad de toda la muestra señala cómo la educación infantil constituye un lugar apropiado donde adquirir gradualmente mayor conciencia acerca de las características de las palabras que se oyen.

Igualmente, es posible analizar los datos obtenidos en el presente trabajo con relación a la competencia metafonológica, medida mediante pruebas de Fusión fonémica, Segmentación fonémica y Reconocimiento fonémico de la Batería ALN. Con relación a estas habilidades, se observa que en lo que concierne a la habilidad de Fusión silábica en el GC, los niños de 4 años en la fase pre-test cometen un gran número de errores que se reduce en el post-test, como consecuencia de la edad evolutiva. Por el contrario, teniendo en cuenta, para la misma prueba, a los individuos pertenecientes al GS de la misma edad, se observa que el gran número de errores cometidos en la fase pre-test resulta notablemente atajado en la fase post-test, casi puesto a cero. La misma situación se puede comprobar en los individuos de 5 años, tanto en la fase pre-test como en el post-test.

Igualmente similares son las cifras que se desprenden de las habilidades de Reconocimiento fonémico y Fusión silábica; para ambas capacidades se observa, en efecto, que en el GC los niños de 4 años, habiéndose sometido a las mismas pruebas, cometen un gran número de errores en la fase pre-test que se reduce, en el post-test, como consecuencia de la edad evolutiva. Por el contrario, teniendo en cuenta, para la misma prueba a los individuos pertenecientes al GS de la misma edad, se observa que el gran número de errores cometidos en la fase pre-test resulta notablemente atajado en la fase post-test. La misma situación se puede comprobar en los individuos de 5 años, tanto en la fase pre-test como en el post-test.

En general, los datos obtenidos en la presente tesis mediante la administración de Baterías de detección (screening) ALN y SR a toda la muestra de niños y su posterior participación en las actividades de fomento fonológico hacen hincapié en la importancia de la detección (screening) en la Educación Infantil y del diseño y ejecución de actividades enfocadas a la realización de acciones educativas y didácticas intencionales y efectivas para estimular las habilidades lingüísticas deficitarias. En este sentido, el papel de la escuela ya no constituye una tarea, sino una responsabilidad indispensable de la enseñanza italiana. Si dentro de la enseñanza en Italia se produce un cambio radical de tipo cultural, ideológico y operativo que no vea la consolidación de dichas prácticas como eventos transitorios y ocasionales sino como "buenas prácticas" estables y habituales, será posible elevar el estándar de calidad de la enseñanza italiana del próximo milenio.

Además, es importante hacer hincapié en el punto fuerte de este trabajo de investigación: el intercambio de los objetivos y los métodos propuestos entre profesores, así como su capacidad de ajuste y adaptación de las actividades día a día a las necesidades y a las características de la respectiva clase que de forma conjunta ha contribuido al éxito del tratamiento. Es interesante tener en cuenta que el éxito de la investigación va unido no sólo a la eficacia del tratamiento realizado, sino también a un cambio sustancial tanto del contexto como de la perspectiva del diseño y de la acción didáctica y educativa. Dicho cambio ya se esperaba durante la búsqueda de diseño de la investigación y puede decirse que se ha conseguido en la fase final. Todos los profesores que han participado en la investigación, de hecho, han realizado un curso de

formación con el fin no sólo de proporcionar información y nociones sobre el uso de herramientas y materiales, sino también con el de crear un contexto de aprendizaje eficaz y eficiente que sea innovador y funcional. No es casualidad que Pontecorvo ya en 1999 declarara que "Ni el conocimiento ni el aprendizaje existen independientemente de la manera en que los participantes los contextualizan". La relación entre el individuo y el medio constituye una unidad inseparable, exactamente porque el individuo nunca puede comprenderse fuera de su dimensión social (Ligorio, Pontecorvo, 2010)<sup>37</sup>.

La vida de una clase adquiere sentido y significado sólo dentro de una perspectiva de contexto donde el aprendizaje se entiende como co-construcción colectiva de atribución de significado y de sentido a productos y procesos que se refieran al grupo de la clase y que pueden incluir los instrumentos utilizados y el lugar donde el aprendizaje se lleva a cabo, en un inter-rel-acción entre el profesor y el alumno.

Por consiguiente, dicha investigación ha atribuído un papel "revalorizado" a la Educación Infantil, que no puede y ya no debe mantener ese enfoque de transmisión que ha mantenido hasta ahora con un aprendizaje sobrecargado, enfatizando el contenido en el proceso de aprendizaje y olvidándose, por el contrario, de los procesos cognitivos, afectivos, relacionales y sociales subyacentes. Se trata de ver la situación con nuevos ojos. Watzlawick<sup>38</sup> cambiaría el paradigma aplicando un nuevo modelo de enseñanza en el que la teoría y la metodología se encontraran identificando las habilidades, los conocimientos y las aptitudes de los niños como precursores/predictores del desarrollo, aspectos fundamentales para la adquisición del futuro aprendizaje de la lengua italiana, en la que se utilizan diferentes funciones cognitivas para iniciar procesos de lectura y escritura, así como son incontables las variables que se entrelazan a la hora de fomentar o impedir un aprendizaje adecuado de estas competencias.

**Palabras clave:** alfabetización emergente, lectoescrittura, competencias lingüísticas básicas, habilidades fonológicas, conciencia metafonológica, predictores del aprendizaje.

---

<sup>37</sup> Ligorio M.B. y Pontecorvo C. (2010). *La escuela como contexto* Carocci Editore

<sup>38</sup> Watzlawick, P., Weakland, J.H. Fisch R. (1974). *Change: formación y resolución de problemas*. Astrolabio Ubaldini. Psique y conciencia.

## PRESENTAZIONE - INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi mostra il tentativo di attribuire un nuovo “valore” alla Scuola dell’Infanzia, in relazione allo sviluppo dei processi di apprendimento delle abilità di base nell’area della letto-scrittura.

In particolare la ricerca si pone il duplice obiettivo di verificare l’esistenza delle abilità di letto-scrittura possedute da bambini in età prescolare e analizzare e potenziare i predittori dell’apprendimento delle abilità linguistiche. Nello specifico, si vogliono dimostrare due ipotesi: i bambini frequentanti la scuola dell’infanzia, di 4 e 5 anni, posseggono i prerequisiti necessari per l’acquisizione delle abilità di base della lingua italiana e per affrontare con successo gli apprendimenti futuri (Ipotesi 1); le attività di potenziamento (*training dei prerequisiti*) sono efficaci e consentono l’incremento delle abilità linguistiche di base, soprattutto nei soggetti che presentano bassi profili prestazionali (Ipotesi 2).

Numerosi studi, fra cui quelli di Ferreiro e Teberosky (1985)<sup>39</sup>, mostrano che l’apprendimento della lettura e della scrittura si realizza lentamente attraverso un continuo processo di revisione e rivisitazione del codice linguistico da parte del bambino, sulla base delle sollecitazioni provenienti dall’ambiente che lo circonda. Chaney (1992)<sup>40</sup> afferma che molti bambini mostrano la presenza di una *Rudimentary Awareness* e cioè sono in grado di operare con rime e allitterazioni, rivelando così un discreto livello di consapevolezza fonologica e che questa stessa abilità stessa si evolve, se ben potenziata.

L’atto di imparare a leggere e a scrivere, pertanto, si configura un processo naturale, conoscitivo, definito *Emergent Literacy* o Alfabetizzazione Emergente, nel quale il bambino formula ipotesi, riguardanti il materiale letto e scritto, che di volta in volta vengono confrontate con il mondo adulto e misurate in base ad esso. E’

---

<sup>39</sup> Ferreiro E. & Teberosky A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze.

<sup>40</sup> Chaney C. (1992). *Language development, metalinguistics skills, and print awareness in 3-years-old children*, *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514 (citato da A.Martini. A. Bello. C. Pecini, *Comparsa e sviluppo di abilità metafonologiche in bambini di scuola materna* <<Psicologia clinica dello sviluppo>>, VII, n° 3 Dicembre 2003, p.386).

necessario, pertanto, identificare i possibili “predittori dell’apprendimento” per facilitare il percorso di apprendimento dell’allievo e prevenire potenziali disturbi dell’apprendimento scolastico.

Dal momento che alcuni studi mostrano che esiste una correlazione positiva tra il livello di *literacy* e la crescita economica misurata in termini di Prodotto Interno Lordo (PIL), evidenziando come la *literacy* ne influenza la produttività economica, è necessario intervenire proprio sulle competenze di base della letto-scrittura. Una necessità irrinunciabile, che rimanda al bisogno di dare una “sterzata” nei diversi ambiti di vita dell’uomo, affinché quest’ultimo possa imparare a percepire la conoscenza (leggere e scrivere) come strumento essenziale di crescita individuale e collettiva.

A riguardo, nella prima parte del presente lavoro (MARCO TEORICO) si fornisce una panoramica delle principali teorie che hanno dato un rilevante contributo rispetto al concetto di Emergent Literacy.

Nella seconda parte (STUDIO EMPIRICO) invece viene illustrato il metodo che ha caratterizzato l’intero disegno di ricerca:

- la descrizione del campione, 270 alunni (M=144; F=126) di età compresa tra 4 anni (N=113; 42%) e 5 anni (N= 157; 58%), appartenenti a due scuole di Bagheria, in provincia di Palermo, suddivisi casualmente in due sottogruppi: Gruppo sperimentale (GS) sottoposto al trattamento sperimentale e Gruppo di controllo (GC) non sottoposto a trattamento.
- la scelta degli strumenti di indagine: la Batteria di Prove per le Abilità Linguistiche e Numeriche di Base (ALN - Caci e D’Amico, 2013)<sup>41</sup> e la Batteria SR 4-5 di Zanetti e Miazza (2002)<sup>42</sup>.
- il disegno di ricerca: sperimentale misto a misure ripetute con un gruppo sperimentale ed uno di controllo suddivisi a loro volta in due sottogruppi, per età (4 anni e 5 anni), per studiare gli effetti del trattamento nel tempo nel campione in

---

<sup>41</sup> Caci, B., D’Amico A., (2013) La valutazione dei prerequisiti dell’apprendimento scolastico mediante a Batteria di prove per le Abilità Linguistiche e Numeriche di Base (ALN). Validazione Psicometrica preliminare. Atti XXII Congresso Nazionale AIRIPA – I DISTURBI DELL’APPRENDIMENTO, 25-26 Ottobre 2013, Comune di Pordenone.

<sup>42</sup> Zanetti M.A. e Miazza D. (2003). *Test SR 4-5 (School Readiness 4-5 anni) - Prove per l’individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria*, Trento, Erickson.

funzione della partecipazione a specifici laboratori fonologici e metafonologici, in relazione all'età dei due sottogruppi di partecipanti.

- l' intervento formativo di 40 ore che è stato realizzato in collaborazione con l'Uciim (Unione Cattolica Italiana Insegnanti, Dirigenti, educatori e formatori), rivolto ai docenti che hanno partecipato alla ricerca, finalizzato a conoscere le teorie evolutive sullo sviluppo dei prerequisiti dell'apprendimento.
- il trattamento: un training fonologico e meta-fonologico, con una serie di esperienze laboratoriali per i soli bambini del GS.
- il trattamento statistico dei dati, analizzati mediante l'utilizzo di SPSS, che ha permesso di calcolare la media, la deviazione standard dei punteggi ottenuti dal GS e dal GC, alle prove delle Batterie di *screening*, sia in fase di pre-test che di post-test.

Una terza parte relativa ai RISULTATI, nella quale è stata realizzata un'analisi psicometrica degli strumenti adottati, calcolata la media e la deviazione standard rispetto alle variabili GRUPPO (GS e GC), ETÀ (4 e 5 anni) e TEMPO, che hanno permesso di cogliere le differenze sostanziali fra i soggetti che hanno partecipato al trattamento ed i soggetti che non vi hanno partecipato.

Un'ultima parte, infine, relativa alla DISCUSSIONE e CONCLUSIONE, nella quale sono discussi i risultati ottenuti nel presente lavoro di tesi confermando entrambe le ipotesi sperimentali e precisamente: rispetto all'ipotesi 1, i dati ottenuti consentono di delineare le abilità linguistiche che risultano essere maggiormente presenti nelle due fasce d'età considerate; per l'ipotesi 2, si può ben affermare che se ad un gruppo di bambini si propone, accanto alla didattica scolastica curriculare, un trattamento specifico di potenziamento dei prerequisiti dell'apprendimento, i soggetti mostreranno un'evoluzione migliore rispetto all'evoluzione degli altri bambini che non sono stati sottoposti allo stesso trattamento.

Nel loro complesso, i dati ottenuti nel presente lavoro di tesi sottolineano l'importanza dello *screening* nella Scuola dell'Infanzia e della relativa progettazione ed attuazione di attività mirate a realizzare interventi educativo-didattici intenzionali ed efficaci, per stimolare le abilità linguistiche di base.

**Keywords:** emergent literacy, letto-scrittura, competenze linguistiche di base, abilità fonologiche, consapevolezza metafonologica, predittori dell'apprendimento



## **PARTE PRIMERA**

### **ENCUADRAMIENTO TEÓRI**



# CAPITULO I: L'EMERGENT LITERACY

## 1.1 Introduzione

Il processo di apprendimento di lettura e scrittura si realizza lentamente attraverso un percorso continuo di revisione del codice linguistico, da parte del bambino presente nell'ambiente che lo circonda.

Si tratta di uno sviluppo, che pone l'accento sugli aspetti che sottendono il processo di apprendimento di base: l'Alfabetizzazione Emergente o *Emergent Literacy*.

Essa sembra fondarsi su alcuni fondamentali elementi che devono svilupparsi già a partire dalla Scuola dell'infanzia, la quale operando sulle abilità di base (*precursori/predittori*) favorisce il corretto apprendimento del codice linguistico e dunque dell' *Emergent Literacy*.

## 1.2 L'emergere della Literacy

Numerosi studi, fra questi quelli di Ferreiro e Teberosky<sup>43</sup> (1985), mostrano che il processo di apprendimento di lettura e scrittura non inizia con l'ingresso alla Scuola Primaria, ma si realizza lentamente attraverso un processo di revisione, rivisitazione del codice linguistico, da parte del bambino presente nell'ambiente che lo circonda: a casa, a scuola, per strada i bambini, infatti, incontrano precocemente tale codice e attivano una serie di riflessioni, relative alla forma scritta del linguaggio orale, per esempio, si concentrano sulla numerosità degli elementi, elaborando, anche, ipotesi più o meno ingenue e corrette sul significato delle parole.

Già Chaney<sup>44</sup> (1992), affermando che molti bambini piccoli mostrano la presenza di una *Rudimentary Awareness* (giochi di parole, rime, allitterazioni...), ha voluto

---

<sup>43</sup> Sulla scia della teoria di J. Piaget, le ricercatrici argentine danno vita ad un nuovo approccio al processo di apprendimento relativo alle abilità di base di letto-scrittura, cfr. E.Ferreiro, A.Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze 1985, p.XII.

<sup>44</sup> C Chaney, *Language development, metalinguistics skills, and print awareness in 3-years-old children*, *Applied Psycholinguistics*, 1992, 13, 485-514 (citato da A.Martini. A. Bello. C. Pecini, *Comparsa e sviluppo di abilità metafonologiche in bambini di scuola materna* <<Psicologia clinica dello sviluppo>>, VII, n° 3 Dicembre 2003, p.386).

sottolineare che, nei bambini di tre anni, non solo esiste un discreto livello di consapevolezza fonologica (rima, suono iniziale, fusione fonetica) ma che la stessa si evolve in maniera graduale e puntuale, se ben potenziata.

L'autrice sostiene una visione interattiva tra il bambino ed il codice linguistico, che si sostanzia con l'apporto e il sostegno che la famiglia, gli adulti e la comunità forniscono.

Da quest'ipotesi, dunque, emerge che l'atto di imparare a leggere e a scrivere non può essere e non deve essere considerato un processo discontinuo, che vede il bambino coinvolto in un brusco passaggio che va da un non sapere ad un sapere. Si tratta di un processo alquanto naturale che vede il bambino che apprende immerso in un universo fatto di parole, pronunciate e scritte, che da un certo punto in poi (2/3 anni) diventano catalizzatori di attenzione, alimentate e sostenute, come già detto, dalla sollecitudine esterna e dall'interesse spontaneo e naturale del bambino.

Secondo Ferreiro e Teberosky (1985)<sup>45</sup>, si tratta di “un processo conoscitivo, nel quale il bambino formula delle ipotesi, riguardanti il materiale scritto, che di volta in volta vengono confrontate con il mondo adulto e misurate in base ad esso (Alfabetizzazione Emergente o Emergent Literacy). Tale espressione, usata per la prima volta da Clay<sup>46</sup> (1966;1979) ha subito numerosi cambiamenti, legati alle mutazioni, avvenute nel tempo, a livello sociale, culturale ed economico.

Il concetto di literacy, oggi, non rimanda più all'idea che l'apprendimento sia legato ad un'abilità che si acquisisce unicamente nei primi anni di scuola, ma ad un insieme di conoscenze e abilità in continua evoluzione (OECD, 2000)<sup>47</sup>. Esso rinvia, infatti, al processo secondo il quale da molteplici e svariate interazioni, talvolta semplici altre volte complesse, può nascere una nuova struttura, che prima non esisteva e che si

---

<sup>45</sup> E.Ferreiro, A.Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze 1985, p.12

<sup>46</sup> M.M. Clay, *Emergent reading behavior*, unpublished doctoral thesis, University of Auckland, NZ. 1996. M.M. Clay, *Reading: The patterning of complex behaviour*, Auckland, Heinemann 1979.

<sup>47</sup>Organization for Economic Corporation on Development: un'organizzazione internazionale di studi economici per i paesi membri per i paesi membri, paesi sviluppati aventi in comune un sistema di governo di tipo democratico ed un'economia di mercato.

configura, poi, come la risultante di un'organizzazione autonoma e personale del codice scritto, da parte del bambino che apprende.

Quest'ultimo, infatti, attraverso l'interazione con l'ambiente esterno organizza, in maniera creativa ed autonoma, le opportunità e le esperienze esterne mettendoli in connessione fra di loro, in modo da creare nuove e diversificate conoscenze.

Pertanto, è necessario che gli insegnanti della Scuola dell'Infanzia sappiano quali apprendimenti sono coinvolti nell'Emergent Literacy, per realizzare, opportune ed efficaci attività didattiche, all'interno delle sezioni, frequentate dai bambini e dalle bambine di età compresa tra i 3 ed i 6 anni.

L'Emergent Literacy, dunque, rimanda all'idea che i bambini nei primi anni di vita posseggano capacità e abilità che si caratterizzano come precursori<sup>48</sup> dell'apprendimento della lingua (Whitehurst e Lonigan, 2001)<sup>49</sup>.

Si tratta di un nuovo approccio che, tenendo conto di tutte le dimensioni del processo di crescita, considera l'apprendimento come un processo che avviene lungo il continuum della vita dell'uomo. Una nuova visione, secondo la quale i bambini che si accingono a frequentare la scuola dell'obbligo e vengono esposti "per la prima volta" ad un'istruzione formale non iniziano ex-novo, ma si trovano in qualche punto di un cammino evolutivo cominciato almeno 3 anni prima.

Molte sono le attività che hanno come finalità l'acquisizione dei prerequisiti necessari per approcciarsi all'apprendimento della lettura e scrittura.

Tali attività si orientano verso due direzioni:

- Sviluppare le *capacità visuo-percettive e grafo-motorie* propedeutiche all'aspetto esecutivo delle abilità di letto-scrittura.
- Stimolare le competenze linguistiche in generale: *la padronanza del linguaggio orale; la consapevolezza fonologica; il principio alfabetico; la conoscenza dei*

---

<sup>48</sup> Abilità che favoriscono il corretto apprendimento della lingua scritta o addirittura ne costituiscono la condizione necessaria

<sup>49</sup> G.J.Whitehurst, C.J Lonigan, *Emergent literacy: Development from prereaders to readers*. In S.B. Neuman e D.K. Dickinson (a cura di), *Handbook of early literacy research Vol I*, New York, Guilford Press, 2001, pp. 11-29.

*testi stampati; la lettura dialogica; la competenza narrativa; la recitazione e la scrittura emergente.*

Di fatto, però, le attività proposte sono spesso orientate verso il primo aspetto che per tanto tempo è stato considerato precursore fondamentale delle abilità di letto-scrittura, a tutto svantaggio del secondo aspetto. In particolare, la *padronanza del linguaggio orale* è stata a lungo sottovalutata.

### **1.3 La padronanza del linguaggio orale**

La padronanza del linguaggio orale rappresenta l'elemento fondamentale della lingua in età prescolare; la ricchezza del vocabolario del bambino è, infatti, determinante per i successivi apprendimenti.

Ampliare il lessico, nei bambini di età prescolare, non è un'azione semplice legata alla mera ripetizione delle parole, bensì all'acquisizione di una nuova parola, legata a quella di un nuovo concetto<sup>50</sup>.

L'acquisizione di nuovi termini sembra essere facilitata se organizzata all'interno di attività ben strutturate quali: storie narrate; giochi vissuti e recitazioni.

Il "nome", infatti, non è da intendersi come una semplice etichetta; esso, infatti, richiede un'operazione mentale complessa, quale la classificazione, ovvero nominare oggetti che hanno una caratteristica e separarli da altri che non la possiedono.

Pinker<sup>51</sup> (1994), a tal proposito, afferma che «la grammatica è un protocollo che deve interconnettere l'orecchio, la bocca e la mente, tre tipi di macchine molto diverse».

La padronanza del linguaggio orale, infatti, sembra consolidarsi quando gli alunni diventano capaci di raccontare storie decontestualizzate; una capacità assai difficile da acquisire poichè i bambini di questa età sono legati all'*hic et nunc* e dipendono fortemente dal campo.

---

<sup>50</sup> Il concetto per il bambino è il prodotto finale di un processo lungo, articolato e complesso che attraverso l'uso dei sensi permette allo stesso di attribuire i diversi significati alla realtà circostante.

<sup>51</sup> S. Pinker, *The language instinct*, New York, William Morrow, trad. It. *L'istinto del linguaggio*, Milano, Mondadori, 1997, p. 115.

L'esperienza a scuola mostra, inoltre, che i bambini che realizzano tale esperienza e che vivono la dimensione della lettura condivisa dispongono di un vocabolario più ricco rispetto a quanti, invece, non esperiscono tali situazioni.

Rispetto al vocabolario dei bambini, si ritiene che questi ultimi non posseggano un'unica tipologia di vocabolario. Si distingue, infatti, il vocabolario attivo, inteso come capacità di produrre parole, ed il vocabolario passivo, ossia la capacità di comprendere le parole. Si distinguono, inoltre, altre tipologie di vocabolario, relative alle corrispettive abilità di ascolto e parlato, della lettura e scrittura:

- Il vocabolario essenziale, per comprendere gli altri;
- Il vocabolario usato per parlare con gli altri;
- Il vocabolario di lettura per capire ciò che si legge;
- Il vocabolario di scrittura formato dalle parole usate per scrivere.

E' evidente che queste tipologie di vocabolario devono essere note agli insegnanti di Scuola dell'Infanzia per fare in modo che ognuna di esse sia ben potenziata attraverso attività adeguate e calibrate sul singolo alunno, per sollecitare e potenziare le diverse funzioni mentali coinvolte nel processo di apprendimento relativo all'acquisizione di nuovi vocaboli.

Ai fini dell'arricchimento lessicale, un contributo importante è offerto da tutte quelle attività che consentono di sviluppare nei bambini di Scuola dell'Infanzia la consapevolezza fonologica, argomento del paragrafo successivo.

#### **1.4 La consapevolezza fonologica**

La *consapevolezza fonologica* è un altro elemento importante della competenza linguistica. Con tale termine ci si riferisce alla consapevolezza che le parole sono formate da suoni (fonemi) e questi possono essere manipolati e organizzati, per formare parole nuove, note e non note.

Tale consapevolezza comprende: la sensibilità fonologica, la memoria fonologica e la denominazione fonologica.

La sensibilità fonologica, intesa come capacità di individuare e manipolare i suoni pronunciati, tende a sviluppare la capacità di decodifica del testo, che si sviluppa attraverso una serie di attività quali: unione o eliminazione di fonemi; formazione di parole note e/o sconosciute; individuazione di vocale/consonante iniziale o finale; ricerca di parole che rimano; e conteggio di fonemi che compongono una parola. Alla Scuola dell'Infanzia tali attività trovano una giusta collocazione, anche in riferimento all'uso di filastrocche o canti nei quali il bambino potrà con l'aiuto dell'insegnante, fare, ad esempio, la parafrasi e riformulare il testo, attraverso la sostituzione di termini difficili o non noti, ma pur rispettandone la metrica, prestando particolare attenzione alle rime e agli accenti. Contrariamente a quanto si pensa, già a 4 anni i bambini, infatti, non solo sono in grado di realizzare quanto appena espresso, ma mostrano un certo piacere nell'operare sul testo, giocando con suoni, accenti e rime e si divertono a far "suonare" le parole e i testi letti.

Queste attività permettono al bambino di sviluppare la memoria fonologica, nonché memoria a breve termine che contiene informazioni che afferiscono ai suoni (Baddeley, 1986)<sup>52</sup>.

La memoria fonologica permette al bambino di ripetere le lettere dell'alfabeto, le parole e non parole di lunghezza crescente, o le frasi brevi e lunghe. Se tale magazzino di memoria è ben potenziato, i bambini possono canalizzare le loro risorse cognitive verso i processi di codifica/decodifica e comprensione; viceversa, quest'ultimi risentirebbero dello sforzo effettuato dal bambino nel tenere viva la rappresentazione sonora dei segni grafici (Whitehurst e Lonigan, 2001)<sup>53</sup>, a tutto svantaggio della decodifica e quindi della corretta esecuzione/comprendimento. Pertanto, un'efficace capacità di memorizzazione fonologica si configura come la premessa fondamentale per il processo di decodifica, necessario per imparare a leggere e a scrivere.

---

<sup>52</sup> A. Baddeley, *Working Memory*, New York, Oxford University Press, 1986.

<sup>53</sup> G.J.Whitehurst, C.J Lonigan, *Emergent literacy: Development from prereaders to readers*. In S.B. Neuman e D.K. Dickinson (a cura di), *Handbook of early literacy research Vol I*, New York, Guilford Press, 2001, pp. 11-29.



La consapevolezza fonologica chiama in causa la capacità di denominazione fonologica, che consiste nella capacità di richiamare le informazioni fonologiche e che rimanda al principio alfabetico, argomento del prossimo paragrafo.

### **1.5 Il principio alfabetico**

Un altro elemento da non trascurare, che rientra nelle competenze linguistiche dei bambini in età prescolare, è il *principio alfabetico*.

Secondo questo principio, esiste una relazione sistematica fra lettere e suoni (Adams e Bishop 1990)<sup>54</sup>. Sembra che nei bambini con disturbo specifico del linguaggio abbiano alcune difficoltà ad imparare i fonemi necessari alla corretta produzione delle parole (Catts, Fey, Tomblin e Zhang, 2002)<sup>55</sup>, ma questi sviluppano, più frequentemente dei bambini a sviluppo tipico, deficit specifici nell'apprendimento della letto-scrittura (Bishop e Adams, 1990).<sup>56</sup>

L'apprendimento del principio alfabetico, dunque, permette ai bambini di imparare un concetto fondamentale e cioè che le parole sono formate da lettere che ricorrono più volte, generando un numero infinito di parole e che lettere e parole possono essere riprodotte come se fossero disegni.

La conoscenza dell'alfabeto, cioè la conoscenza dei nomi e dei suoni associati alle lettere, sembra essere un indice predittivo molto potente, ma spesso trascurato in età pre-scolare. La letteratura indica, infatti, un significativo rapporto predittivo tra le abilità di denominare le lettere nella fase prescolare e le abilità di lettura nella Scuola Primaria (Duncan e Seymour, 2000; Gallagher, Frith e Snowling, 2000; Evans, Shaw e Bell, 2000).<sup>57</sup> Altre ricerche mostrano una significativa correlazione tra le conoscenze

---

<sup>54</sup> D.V.M. Bishop & C. Adam. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1990, 31,1027- 1050.

<sup>55</sup> H. Catts, M.E., Fey, J.B., Tomblin e X. Zhang, *A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 2002, 45, 1142-1157.

<sup>56</sup> *Ibidem*

<sup>57</sup> A., Gallagher, U. Frith, e M.J. Snowling, *Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia*, in «*Journal of Child Psychology and Psychiatry*», 2000, n. 41, pp. 203-213.

alfabetiche possedute dai bambini fin dalla Scuola dell'Infanzia e lo sviluppo delle competenze di scrittura all'ingresso nella Scuola Primaria: allievi con scarse conoscenze alfabetiche mostrano performance inadeguate nelle prove effettuate a livello di Scuola Primaria per indagare i prerequisiti delle abilità di lettura e scrittura (Fioravanti, Franceschi e Savelli, 2012)<sup>58</sup>. Inoltre, bambini che nell'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia sono in grado di individuare ed etichettare singole lettere, disposte casualmente, si avviano, naturalmente e senza grandi difficoltà, verso l'acquisizione del linguaggio scritto e orale, diversamente da coloro che non sono in grado di discriminarle. In altre parole, bambini che già all'età di 5 anni sono in grado di riconoscere e denominare le lettere dell'alfabeto hanno più probabilità di diventare abili lettori entro pochi mesi dall'ingresso alla Scuola Primaria, avendo anche maggiori probabilità di successo scolastico (Riley, 1996)<sup>59</sup>. Il principale motivo di questo stretto rapporto tra conoscenza alfabetica e sviluppo delle abilità di letto-scrittura risiede nel fatto che la capacità di denominare le lettere costituisce un indice della predisposizione a collegare fra loro diverse ed interessanti modalità sensoriali e cioè il codice visivo e quello fonologico, così come dimostrato dai recenti contributi offerti dalle neuroimmagini funzionali. Dati sperimentali dimostrano, infatti, l'esistenza di circuiti neurali dedicati a questa funzione e che collegano fra loro la corteccia visiva e quella del linguaggio.

Sebbene l'incontro di diversi codici rappresenti l'essenza vera della capacità di lettura, quest'ultima abilità non è innata e necessita di una mediazione, programmata e strutturata, per svilupparsi adeguatamente. Per mediazione non è da intendersi la mera recitazione dell'alfabeto, tra l'altro generalmente supportato da immagini visive, ma

---

L. Duncan e P.H.K. Seymour. *Socio-economic differences in foundation-level literacy*, «British Journal of Psychology», 2000, vol. 91, pp. 145-166.

M.A. Evans, D. Shaw e M. Bell. *Home literacy activities and their influence on early literacy skills*, «Canadian Journal of Experimental Psychology», 2000, vol. 54, pp. 65-75.

<sup>58</sup>B. Fioravanti, S. Franceschi, & E. Savelli. La conoscenza delle lettere nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia come indice predittivo dell'apprendimento della letto-scrittura. «Dislessia», 2012 vol. 9, n. 2, pp. 223-245.

<sup>59</sup>J.L. Riley. *The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value*, «Journal of Research in Reading», 1996 vol. 19, n. 2, pp. 87-101.

l'acquisizione di una sensibilità fonemica, intesa come capacità di operare con e sulle parole, per cambiare, aggiungere e/o eliminare fonemi (Snow, Burns e Griffin, 1998)<sup>60</sup>.

La conoscenza alfabetica, pertanto, non s'identifica con la recitazione dell'alfabeto: anzi recitare a memoria l'alfabeto è un compito difficilissimo per i bambini di 4/5 anni, in quanto non vi è modo di fare riferimento ad una sorta di rima che invece è rintracciabile nell'alfabeto non fonemico (bi,ci,di,...emme, enne...)

Il principio della conoscenza alfabetica, invece, si riferisce all'acquisizione della sensibilità fonemica: isolare le lettere dentro una parola; cambiarne l'ordine; aggiungerne altre; eliminarne alcune lettere, al fine di trovare nuove ed originali parole (Snow, Burns e Griffin, 1998)<sup>61</sup>.

Così come per le parole, anche per i testi stampati i bambini elaborano le loro teorie.

## **1.6 La conoscenza dei testi stampati**

Le teorie elaborate dai bambini sui testi stampati sono frutto delle esperienze fatte: avere avuto modo di vedere, toccare un libro, sentir leggere un adulto e vedere un testo scritto sul PC.

Tali esperienze consentono al bambino di capire a cosa serve un testo (o libro) e che cosa questo rappresenti (Chall 1983)<sup>62</sup>.

Dall'esperienza realizzata con i testi scritti il bambino, dunque, struttura delle ipotesi ed impara che:

- ✓ I libri si trovano dappertutto e hanno scopi diversi;
- ✓ A seconda delle illustrazioni, i libri appartengono ad un genere o ad un altro;
- ✓ Esistono illustrazioni, scritte e numeri;

---

<sup>60</sup> C., Snow, M.S., Burns & P. Griffin. *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, D.C.: National Academy Press. 1998

<sup>61</sup> *Ibidem*

<sup>62</sup> Chall, J. *Stages of reading development*. New York: Mc-Graw Hill. 1983

- ✓ Per leggere i libri è necessario tenerli in un certo modo e seguire un dato ordine, che va da sinistra verso destra;
- ✓ I libri rappresentano il linguaggio; infatti, spesso, i bambini fingono di leggerli;
- ✓ I libri, in genere, contengono delle storie;
- ✓ Si possono memorizzare i contenuti dei libri con l'ausilio delle immagini;
- ✓ Le immagini sono un modo per rappresentare i contenuti.

Tutte questi apprendimenti rappresentano un passo in avanti verso l'apprendimento della lettura e della scrittura; i testi, infatti, che sono presentati alla Scuola Primaria non sono elementi sconosciuti, ma oggetti noti e ben definiti, con una loro organizzazione e struttura.

In questo caso si parla di “internalizzazione”<sup>63</sup> delle strutture della lingua. Internalizzare il codice scritto, per i bambini che si accingono a frequentare la Scuola Primaria, significa non sentirsi “straniero” nel proprio paese natale; significa giungere a scuola non solo con un lessico più ampio e ricco (Hargrave e Senechal, 2000; Senechal e Le Fevre 2002)<sup>64</sup> ma anche con un numero maggiore di concetti, e dunque, come già detto, di categorie.

Tutto questo facilita la comprensione dei testi scritti e quindi la motivazione ad apprendere a leggere e a scrivere, che non sono da intendersi come dei tecnicismi, ma come strumenti, e/o linguaggi che permettono di leggere il mondo, anche con gli occhi della fantasia.

---

<sup>63</sup> Per Chomsky avere una buona conoscenza di una lingua significa internalizzare una serie di regole che mettono in relazione suoni e significati. Per mezzo di questa competenza linguistica di base, l'individuo è in grado di comprendere e usare il linguaggio. Cfr N.Chomsky *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, MA: Massachussetts Institute of Technology (tr. it. Aspetti della teoria della sintassi, in N. Chomsky, Saggi linguistici, 1965 vol. II: *La grammatica generativa trasformazionale*, Torino: Boringhieri, 1970, pp. 39-258).

<sup>64</sup> A.C. Hargrave e M. Sénéchal. *Book reading interventions whit language-delayed preschool children : The benefits of regular reading and dialogic reading*, <<Early Childhood Research Quarterly>>, vol. 15, pp 75-90. M. Sénéchal & J. LeFevre. *Parental involvement in the development of childrens reading skill: A 5-year longitudinal study*, <<Child Development>>, vol. 73, pp. 445-460.

## 1.7 La lettura dialogica e la competenza narrativa

E a proposito di fantasia, si può ben affermare che la lettura, non è solamente il momento in cui ci sediamo e leggiamo una storia al bambino, è anche un rituale, che asseconda la natura del bambino che immagina, fa finta di..., vive esperienze uniche che può provare solo con l'utilizzo della fantasia, che gli permette di interpretare personaggi, volare, trasformarsi e sognare...

Essa non è ovviamente fatta di sole parole, ma soprattutto di gesti, mimica, espressione del viso, tono della voce e risulta tanto più efficace e gradita quanto più riesce a fare leva sull'emotività del bambino.

L'esposizione precoce e intensa dei bambini alla lettura delle storie, sembra connettersi positivamente anche con le successive acquisizioni di lettura e scrittura. Il testo narrativo possiede, infatti, l'importante caratteristica di strutturarsi come un ponte tra il codice orale e quello scritto, proprio perché può essere sia raccontato che scritto, sia ascoltato che letto (Pinto, 1993)<sup>65</sup>.

Grazie all'esposizione al codice orale, quindi alla lettura di testi e di libri di storie, i bambini incominciano ad imparare vocaboli e caratteristiche tipiche della lingua scritta; ad esempio, durante la lettura di una storia, l'adulto propone al bambino vocaboli strettamente inerenti il codice scritto, quali pagina, capitolo, paragrafo; oppure pronuncia formule tipiche del testo narrativo, quali *c'era una volta...*, *e vissero felici e contenti*; o ancora enuclea regole convenzionali di organizzazione del materiale scritto, quali l'andamento destra-sinistra, alto-basso, l'andare a capo, ecc.

La lettura dei libri da parte dell'adulto permette ai bambini di fare un'altra importante scoperta, secondo la quale le immagini e le parole scritte si riferiscono e rappresentano qualcos'altro che non è presente: si tratta dell'inizio di un nuovo funzionamento cognitivo, basato sulla differenziazione significante-significato, fondamentale per le future abilità legate al linguaggio scritto (Levorato, 2000)<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> G. Pinto. *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*. Firenze. La Nuova Italia, 1993.

<sup>66</sup> M. C. Levorato. *Le emozioni della lettura*. Bologna, Il Mulino. 2000.

Ancora, la lettura di storie permette ai bambini di costruire inconsapevolmente le loro prime conoscenze su aspetti importanti del testo: l'organizzazione strutturale, nonché la grammatica delle storie di seguito illustrata; la coerenza testuale, cioè la comprensibilità e non contraddittorietà dei significati espressi; i connettivi logici, cioè quelle congiunzioni e quegli elementi linguistici, più o meno sofisticati, che hanno la funzione di dare continuità al testo, mettendone in relazioni le varie parti (Pinto,1993)<sup>67</sup>.

Le abilità narrative in età evolutiva sono quindi un elemento di particolare interesse: “rappresentano l'anello di congiunzione tra le competenze orali e quelle scritte” (Pinto e Bigozzi, 2002, p.33)<sup>68</sup>.

Le abilità narrative e testuali si collocano, infatti, in un rapporto di circolarità e reciproca influenza con l'apprendimento della lingua scritta: esse sono cioè un prerequisito all'alfabetizzazione e un ponte di grande importanza per la sua acquisizione, ma a loro volta sono incrementate dall'alfabetizzazione.

Nei pre-scrittori e pre-lettori della Scuola dell'infanzia, le conoscenze sui testi, sembra che non solo abbiano una funzione di preparazione ai futuri apprendimenti; ma che producano soprattutto un innalzamento delle conoscenze e abilità testuali (Pinto, 1993)<sup>69</sup>.

Mancano comunque conclusioni definitive che assegnino con sicurezza alle abilità narrative il ruolo di prerequisito alla capacità di scrittura, soprattutto per la carenza di ricerche di stampo longitudinale, le sole che permettono di seguirne la linea evolutiva nel corso degli anni e di sostenere l'idea di una connessione causale (Accorti Gamannossi, 2003)<sup>70</sup>.

Un'interessante ricerca longitudinale, a riguardo, è quella realizzata da Pinto e Bigozzi (2002)<sup>71</sup>, che ha indagato la predittività delle abilità narrative, rilevate in età prescolare, sulle diverse componenti dei processi di prima alfabetizzazione.

---

<sup>67</sup> *ibidem*

<sup>68</sup> G Pinto & L. Bigozzi, (a cura di). *Laboratorio di lettura e scrittura*. Trento, Erikson. 2002.

<sup>69</sup> *Ibidem*

<sup>70</sup> B. Accorti Gamannossi. *Comprensione di storie in età evolutiva: Processi linguistici e di pensiero*. Età Evolutiva, 2003, vol. 75, 123-128.

<sup>71</sup> G. Pinto & L. Bigozzi, (a cura di). *Laboratorio di lettura e scrittura*. Trento, Erikson. 2002.

Il nesso predittivo tra abilità narrative e le iniziali abilità di letto-scrittura sembra esistere solo per certi aspetti; saper costruire, anche solo oralmente, un testo narrativo, completo e ben coeso, sembra facilitare l'acquisizione della capacità di comporre testi scritti, efficaci dal punto di vista dell'organicità ed efficacia comunicativa, sia che si tratti di brevi storie che di descrizioni di catene di eventi (Pinto e Bigozzi, 2002, p. 24)<sup>72</sup>. Assai significativo, dunque, appare l'effetto di queste abilità sulle fasi più avanzate del processo di elaborazione della lingua scritta.

E' interessante quanto scrive Pilotto (2004).<sup>73</sup> L'autore, in un recente lavoro di tesi, ha indagato la competenza narrativa tra oralità e scrittura e ha messo in luce come la capacità di produrre a cinque anni storie orali coerenti, coese, ben strutturate e dirette ad uno scopo, sostenga e si ponga in continuità con la capacità di scrivere buoni testi narrativi al termine del primo anno di scolarità.

La narrazione, dunque, è ormai concordemente riconosciuta come una componente essenziale nel primo avvio del processo di alfabetizzazione (*emergent literacy*) in quanto contesto di uso e sviluppo di abilità linguistiche legate alla lingua scritta, e occasione di familiarizzazione con le principali convenzioni strutturali, organizzative e lessico-grammaticali del testo scritto.

Per quanto fino ad ora esposto, è evidente come sia fondamentale l'uso della lettura ad alta voce, da parte dell'insegnante nella Scuola dell'Infanzia; tale attività rivolta ai bambini e alle bambine di questo grado di scuola, deve, necessariamente, essere tenuta in giusta considerazione sia in fase di progettazione che di attivazione.

Non si tratta di una lettura trazionale, bensì di un momento particolare che deve prevedere un coinvolgimento; la lettura "a scuola" deve essere animata ed accompagnata da interscambiabilità di ruoli, nei quali gli alunni si configurano come attenti ascoltatori e costruttori attivi di significato.

---

<sup>72</sup> *Ibidem*

<sup>73</sup> V. Pilotto. *Alfabetizzazione emergente e formalizzata: Due studi longitudinali*. Tesi di laurea non pubblicata. 2004 Università degli studi di Firenze.

Whitehurst<sup>74</sup> definisce questo tipo di lettura con l'espressione "*dialogic reading*", ossia lettura dialogica che ha l'obiettivo di costruire la literacy nei bambini di età prescolare, attraverso l'uso di libri corredati da immagini, che si riferiscono alle personali esperienze dei bambini. Nella lettura dialogica l'adulto fa da guida e ascoltatore: formula domande, aggiunge informazioni, espande enunciati, realizza parafrasi ed invita a rispondere e a ripetere.

In questo tipo di lettura l'adulto ed il bambino dialogano in relazione ad un libro (National Research Council, 2001)<sup>75</sup>. All'interno di questo dialogo, l'adulto facilitatore si pone proprio nella Zona di Sviluppo Prossimale<sup>76</sup>, partendo proprio da ciò che sa il bambino per giungere a parole nuove, nuovi significati, nuove strutture ma non troppo difficili.

Si tratta di un vero e proprio *scaffolding*, non solo cognitivo ma anche fisico: l'adulto si avvicina al bambino, accostandosi al suo corpo, per fare in modo che i feedback emotivi vengano maggiormente potenziati.

Nella lettura dialogica l'adulto incita il bambino a dire qualcosa sul libro, valuta la sua risposta, la espande riformulandola e aggiungendovi informazioni, e ripete l'incitamento per essere certo che il bambino abbia imparato dall'espansione. Facciamo un esempio.

Immaginiamo che adulto e bambino stanno guardando una pagina del libro che rappresenta il disegno di un treno in movimento. L'adulto dice "Cos'è questo?" (*suggerimento*) mentre indica l'aereo. Il bambino risponde "aereo" e l'adulto lo segue con "è giusto" (*valutazione*); "è un aereo che vola" (*espansione*); ripetiamo "aereo che vola"? (*ripetizione*). Secondo Whitehurst<sup>77</sup> per realizzare una corretta ed efficace lettura

---

<sup>74</sup> Grover Whitehurst, pediatra e psicologo americano.

<sup>75</sup> National Research Council, *Eager to learn: Educating our preschoolers*, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, DC, National Academy Press, 2001, p 195.

<sup>76</sup> Nella teoria di L.S. Vygotskij, la Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) è un concetto fondamentale, che serve a spiegare come l'apprendimento del bambino si svolga con l'aiuto degli altri. La ZPS è da intendere come la distanza tra il livello di sviluppo attuale ed il livello di sviluppo potenziale, che può essere perseguito con l'aiuto di altre persone, adulti e/o pari, di competenza maggiore. Cfr. L.S. Vygotskij. *Pensiero e linguaggio*. La Terza, Bari, 1992. Ed. Orig.1934.

<sup>77</sup>G. Whitehurst, *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*.1992. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/400>



dialogica si deve prendere in considerazione l'acronimo PEER che sta letteralmente per PROMPT (*suggerire*), EVALUATE (*valutare*), EXPAND (*espandere*), REPEAT (*ripetere*).

Tale lettura dialogica si può effettuare in molte occasioni e con ogni pagina del libro che si sta leggendo. Man mano che il bambino si appropria della storia si può diminuire la lettura ad alta voce e lasciare uno spazio maggiore al bambino.

Le modalità della lettura dialogica, oltre a seguire l'acronimo PEER, possono essere scandite seguendo letteralmente l'acronimo CROWD che sta per COMPLETION (*completamento*), RECALL (*richiamo*), OPEN-ENDED (*apertura*), W WH (*domande guida*), e DISTANCING (*distanza*). Anche in questo caso facciamo un esempio.

Durante la fase di completamento si lascia sospesa la fine della frase in modo che il bambino la completi. Questa modalità viene usata con i libri di rime o i libri con frasi ripetitive. Per esempio, si può dire “il sole splende nel ...”. Il bambino ama indovinare qual è la parola successiva. Questa modalità è particolarmente efficace se il bambino ha già familiarità con il libro. Il *completamento* fornisce al bambino le informazioni sulla struttura del linguaggio. Successivamente, vi è il *richiamo* che riguarda le domande su cosa accade nel libro che il bambino ha appena letto. Il richiamo si può effettuare sempre. Per esempio, si può dire “mi puoi raccontare cosa è successo al piccolo gatto in questa storia?” Il richiamo aiuta il bambino a capire la trama della storia e a descriverne le sequenze degli eventi. Segue poi la fase di *apertura*; in questo caso, le domande aperte si focalizzano sulle figure del libro. Funzionano meglio con libri corredati da illustrazioni più ricche. Per esempio, si può guardare il libro già conosciuto e si può chiedere “racconta cosa sta succedendo in questo disegno”. Le domande aperte aiutano il bambino ad aumentare l'espressione fluente, la creatività e a rilevare i dettagli. Oltre alle domande aperte, seguono le *domande guida*, per esempio si chiede al bambino di collegare le illustrazioni o le parole del libro facendo domande che in inglese iniziano con il wh (when, what, why, where e who). La *distanza*, infine, permette di porre un

ponte tra i libri e la realtà, nel senso che l'adulto aiuta il bambino a trovare, opportuni, riferimenti nella realtà.

All'interno di questo particolare *setting* di lettura, fondamentale è il ruolo dell'adulto che non deve mai venir meno alla garanzia del divertimento, necessario per rendere il momento della lettura condivisa indimenticabile, affascinante ed interessante.

La lettura dialogica, dunque, oltre ad arricchire le capacità linguistiche favorisce la precoce interiorizzazione dello schema narrativo e la precoce costruzione di una competenza narrativa<sup>78</sup>.

Uno studio longitudinale sottolinea, infatti, come la lettura dialogica produca notevoli cambiamenti in termini di sviluppo del linguaggio, molto più evidenti della lettura tradizionale (Whitehurst e al., 1998)<sup>79</sup>.

La lettura dialogica rimanda a due elementi significativi: i dialoghi infantili e la narrazione.

Nello scambio dialogico un ruolo importante, infatti, è svolto dai *monologhi infantili*, cioè dai discorsi che il bambino realizza tra sé e sé e che rivolge a se stesso.

Numerosi studi, e fra questi quelli di Piaget<sup>80</sup>, mostrano come i dialoghi dei fatti narrati della propria esperienza favoriscano lo sviluppo ed il potenziamento della memoria a lungo termine.

Le strutture narrative, infatti, hanno delle caratteristiche che richiamano, alcune semplici *strategie* di memorizzazione, efficaci per l'apprendimento.

Tra queste troviamo: la *sequenzialità* che è data dal giusto ordine di narrazione che rispetta e ripropone, pedissequamente, le sequenze di fatti esperiti o uditi; le *immagini mentali* fornite dalla narrazione e dalle descrizioni in essa contenute, che non solo permettono di raffigurarsi, nitidamente, nella mente eventi e/o azioni, ma aggiungono immagini al magazzino visivo che si integra con il magazzino fonologico (suono "casa" + immagine della casa). A tal proposito, utilizzando i cosiddetti libri pop-up è possibile

---

<sup>78</sup> Cardarelo R. *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. 1995 la Nuova Italia Firenze.

<sup>79</sup> G.J Whitehurst et al. *Accelerating language development through picture-book reading* <<Developmental Psychology>>, 1998, vol.24, pp. 552-558

<sup>80</sup>J. Piaget. *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino, Einaudi, 1967.

offrire ai bambini percorsi multisensoriali, ricchi di sollecitazioni tattili e olfattive, è più facile attivare immagini mentali complesse e diversificate; la *ritmicità* data dalla musicalità del testo narrativo ed infine la *pertinenza* rintracciabile nel sapere specificare le informazioni essenziali per narrare fatti, azioni e/o pensieri.

L'altro elemento importante, richiamato alla lettura dialogica, è l'oralità.

In età prescolare, i bambini sono fortemente orali, anche se non sempre mostrano un uso corretto del linguaggio e della voce: c'è chi urla, chi parla con toni troppo bassi, chi mostra difetti di pronuncia. Elementi questi, che possono configurarsi come, eventuali ostacoli per l'apprendimento futuro delle abilità di lettura. Per arrivare ad essere dei buoni lettori, e anche dei buoni dicitori, bisogna prima di tutto *perfezionare il meccanismo*, ossia educare gli organi vocali; poi armonizzare il gesto, l'espressione, in modo che il lettore possa dare ai suoi ascoltatori un godimento che si avvicina a quello dato dalla musica, fornendo al pubblico l'emozione della realtà. Occorre, dunque, rendersi padroni della propria voce per imparare a sussurrare, bisbigliare, urlare, pronunciare suoni onomatopeici, scioglilingue e per imparare a gestire le emozioni. Dice Bordieu (1982) «la voce è lo strumento magico per eccellenza»<sup>81</sup>.

Quale strumento, se non la recitazione per educare la voce, affinché questa sia capace di dare alla parola il suo giusto valore?

E' per questo che Havelock<sup>82</sup> (1991) afferma che «i buoni lettori hanno origine dalla recitazione». Con la recitazione si sperimentano differenti modi di essere: il teatro isola felice, offre un'occasione per uscire allo scoperto, per mettersi in gioco e per parlare, narrare senza timore di essere giudicati; col teatro si entra in, in un mondo dove tutto è possibile, dove si abbattono i confini e si superano le inibizioni.

Attraverso la drammatizzazione prodotta è infatti possibile rilevare, con adeguati strumenti osservativi (questionari, test, check-list), le conoscenze possedute rispetto a lessico e morfo-sintassi così come gli elementi tipici delle storie.

---

<sup>81</sup> P. Bordieu. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. 1982, pp. 197 – 198, Paris, Fayard

<sup>82</sup> E. Havelock. *L'equazione oralità-alfabetizzazione*. In D.R Olson e N. Torrance, *Literacy and orality*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, trad. It *alfabetizzazione e oralità*, Milano Raffaello Cortina, 1995, pp 13-29.

La competenza narrativa, infatti, sottende una serie di capacità che svolgono un ruolo centrale nell'apprendimento della letto-scrittura; per esempio, si favorisce la comprensione della strutturazione interna alle storie, Ogni storia è un sistema di regole per le quali lo schema mentale, attraverso un processo di astrazione e di generalizzazione, previene ad individuare le categorie canoniche<sup>83</sup> di cui la storia è formata (Propp 1928)<sup>84</sup>.

Un contributo importante, in tal senso, è rappresentato dagli studi che hanno cercato di individuare le regole di sviluppo di una storia ben formata, secondo le quali è possibile individuare un'organizzazione particolare comune alle storie, ovvero una "sorta di macrosintassi" del testo narrativo (Levorato, 2000, p.23)<sup>85</sup>.

L'interesse per questo aspetto, risiede in un principio particolare, secondo il quale nella mente esiste una struttura di conoscenza corrispondente a tale grammatica e analoga ad essa, attraverso la quale le storie vengono prodotte e comprese.

Questa struttura mentale, denominata "schema delle storie" (Levorato, 2000, p.30)<sup>86</sup>, è spontaneamente "costruita attraverso ripetute esposizioni alle storie": una conoscenza schematica implicita, astratta e predittiva, che riguarda appunto le caratteristiche strutturali dei testi (Pontecorvo,1999)<sup>87</sup>.

Uno dei primi a formulare un modello di struttura del testo narrativo è stato Rumelhart nel 1975; più recenti sono le altre grammatiche delle storie, di cui una buona schematizzazione è reperibile in Levorato (1988)<sup>88</sup>. Di particolare interesse è la grammatica di Stein e Glenn (1979) che riprende e semplifica il modello di Rumelhart ed è stata più spesso applicata nelle ricerche sui bambini. Il primo a divulgare in Italia il modello di Stein e Glenn è stato De Zuani nel breve saggio "Comprensione e memoria di storie nei bambini"<sup>89</sup>. Nello specifico, si individuano nelle storie le categorie

---

<sup>83</sup> Parti, strutture proposizionali che assolvono, all'interno del testo, a funzioni informative diverse e specifiche.

<sup>84</sup> V., Propp. *Morfologia della fiaba-Le radici storiche dei racconti di magia*, Einaudi, Torino. 1928.

<sup>85</sup> M. C. Levorato. *Le emozioni della lettura*. Bologna, Il Mulino. 2000.

<sup>86</sup> *ibidem*

<sup>87</sup> C. Pontecorvo. *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna, Il Mulino. 1999.

<sup>88</sup> M. C. Levorato. *Racconti, storie, narrazioni*. Bologna, Il Mulino.1988.

<sup>89</sup> E. De Zuani. "Comprensione e memoria di storie nei bambini" in Cavedon, A. (a cura di), *La lettura*. ERIP editrice, Pordenone, 1986, pp. 121-130.

fondamentali quali l'ambiente (setting) che si trova all'inizio del testo e ha la funzione di introdurre il protagonista e l'episodio che serve a collocare il protagonista nel contesto fisico sociale e spazio-temporale. Si tratta chiaramente di una struttura ideale, con cui non tutte le narrazioni combaciano perfettamente. Alcune categorie possono essere intrecciate, invertite, oppure omesse (ad esempio la risposta interna); altre possono essere presentate in un ordine non canonico (come nei flashback), o ripetute in maniera ricorsiva, come nel caso delle storie complesse, costituite da più episodi.

In linea generale però, come sottolinea Camilla Gobbo (1984)<sup>90</sup> viene meglio compresa e ricordata, a qualsiasi età, una storia "ben formata", che rispetti l'ordine naturale degli eventi e che includa almeno le categorie canoniche che formano ed organizzano la struttura di una storia.

Per costruire un racconto ben formato il pensiero narrativo attiva lo schema mentale delle storie, composto da Frame, Script e Memorie<sup>91</sup> e si struttura mediante le categorie logiche di spazio, tempo e causalità.

Gli studi sulla memoria hanno messo in luce che ciò che si ricorda di un racconto non è tanto la forma sintattica e linguistica quanto il contenuto semantico rappresentato da immagini schematiche (Lakoff 1987)<sup>92</sup>.

Il modello della "Grammatica delle storie", proposto da Stein e Glenn nel 1977, 1979<sup>93</sup>, ha ampiamente mostrato l'influenza della struttura del testo nella sua

---

<sup>90</sup> C. Gobbo. *I bambini e le storie: Comprensione e ricordo*. Età Evolutiva, vol. 18, 1984, 111-120.

<sup>91</sup> Lo Script formalizza eventi routinarie finalizzati ad uno scopo, e li memorizza sulla base dell'esperienza reale; gli script sono utili per la conoscenza della vita quotidiana e per l'elaborazione delle categorie concettuali del pensiero. Questi "schemi di base" costituiscono le prime forme di organizzazione socio-culturale dell'individuo e tale organizzazione influenza la costruzione delle conoscenze concettuali, i Frame. Cfr R.C.Schank R.P. & Abelson "Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures. Erlbaum, Hillsdale, 1977.

- Il Frame considera le conoscenze che ruotano attorno ad un concetto, la cui organizzazione attribuisce significati diversi alle conoscenze possedute dall'individuo. Cfr J.Piaget. *L'epistemologie genétique*, terza ed., P.U.F., Paris, 1979

L'organizzazione degli Script e dei Frame influenzano sia la percezione sia la costruzione di altre conoscenze, poichè fungono da guida alle informazioni in arrivo. Lo sviluppo cognitivo si fonda su questi schemi primordiali che si integrano fra loro fornendo repertori di avvenimenti e comportamenti.

<sup>92</sup> G. Lakoff. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.

<sup>93</sup> Stein N.L. e Glenn C.G. (1977), *The effects of increasing temporal disorganization on children's recall of stories*. Presentato alla Conferenza della Society for Research in "Child Development", New Orleans. L. Stein & C. G. Glenn. *An analysis of story comprehension*

comprensione e nel suo ricordo e la precocità con cui viene acquisita una convenzionale organizzazione narrativa nei bambini.

### 1.8 La scrittura emergente

Intorno ad un anno di età, il bambino scopre la realtà attorno a sé e si accorge dell'esistenza di matite, pennarelli e colori: li impugna, li porta alla bocca, li succhia, li scuote, e come per gli altri oggetti, li lascia cadere per seguirne il movimento e la profondità, ma non li utilizza per quella che è la loro funzione specifica

Quando scopre che questi stessi oggetti lasciano dei segni, l'interesse nei loro confronti aumenta notevolmente e si ha quella che Baldwin chiama "reazione circolare" (1920)<sup>94</sup>: l'esito di un atto diviene lo stimolo per un nuovo atto, corretto e modificato, da qui la scoperta e la conservazione del nuovo. Secondo questa espressione, il bambino dopo aver ottenuto risultati interessanti, scoperti per caso sul suo corpo, cerca di conservarli ed integrarli con quelli ottenuti nell'interazione con il mondo esterno (Piaget, 1936)<sup>95</sup>.

Questo circuito a catena, detto appunto "reazione circolare", favorisce l'intuizione secondo la quale vi è una relazione fra l'oggetto e la sua attività; parimenti, la consapevolezza di tale relazione determina l'intenzionalità.

Così i primi segni scritti casualmente, intorno ai due anni, non solo diventano segni tracciati intenzionalmente, ma generano nel bambino il grande piacere di tracciare segni sui fogli, con oggetti ormai noti quali matite, pennarelli e colori.

Trasferendo gli studi di Baldwin e Piaget sull'apprendimento della scrittura emerge, chiaramente, come la capacità di scrivere nei bambini si sviluppi attraverso due dimensioni, diverse ma complementari; da un lato, vi sono le attività, le circostanze e le

---

*in elementary school children*. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. 1979 (vol. 2, pp. 53- 120). Norwood, NJ: Ablex

<sup>94</sup> B.T. Baldwin. *Studies in experimental educational*. Baltimore, M.D. The John Hopkins Press. 1920.

<sup>95</sup> J. Piaget. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris Neuchâtel . Delaux & Niestele. 1967. Trad. It. *La genesi delle strutture logiche elementari*. Firenze. La Nuova Italia. 1977.

situazioni che riguardano il bambino e l'ambiente circostante; dall'altro, lo sviluppo senso-motorio, che segue le tappe classiche (stadi) previste da Piaget e Bruner.

Nella tabella seguente, è illustrato come Piaget suddivide gli stadi o i periodi di sviluppo.

Stadio	Età	Modalità di apprendimento
Periodo senso-motorio	Dalla nascita a 2 anni (circa)	Il bambino compie progressi passando dai semplici riflessi ad azioni più complesse, attraverso la percezione sensoriale degli oggetti con cui agisce e della realtà spaziale nel quale si trova.
Periodo preoperatorio(intelligenza intuitiva o rappresentativa)	Da 2 a 7 anni (circa)	Il bambino imita i modelli rappresentando simbolicamente gli oggetti o le situazioni.
Periodo operatorio concreto(intelligenza concreta)	Da 7 a 11 anni (circa)	Il bambino possiede strutture logiche che gli consentono di effettuare confronti e operazioni mentali.
Periodo delle operazioni formali(intelligenza formale))	Da 11 a 15 anni (circa)	L'adolescente è in grado di effettuare operazioni mentali sulle operazioni logiche e formali.

**Tabella 1 - Teoria degli stadi di Piaget**

Piaget ha suddiviso lo sviluppo cognitivo del bambino in periodi o fasi, caratterizzando ogni periodo sulla base dell'apprendimento di modalità specifiche, ben definite.

Secondo l'autore, l'individuo non è un passivo recettore di influenze ambientali, né un veicolo di idee innate, ma un attivo costruttore delle proprie conoscenze.

Queste conoscenze si basano sull'interazione pratica del soggetto con l'oggetto, nel senso che il soggetto influisce sull'oggetto e lo trasforma.

Piaget, fu tra i primi ad interessarsi della rappresentazione delle conoscenze, attribuendo loro un valore essenziale per lo sviluppo dell'intelligenza. Infatti, secondo la teoria piagetiana, solamente durante lo stadio pre-operatorio, e dunque a partire dal secondo anno di vita, inizia il processo di rappresentazione della conoscenza, il quale segue un percorso evolutivo che inizia con l'osservazione di un comportamento altrui, prosegue con l'elaborazione mentale, e termina nella riproduzione simultanea e differita. Ciò consente al bambino di oltrepassare i limiti dell'intelligenza senso-motoria, rappresentando mentalmente oggetti ed azioni, ed utilizzando operazioni simboliche per risolvere i problemi.

Nella seconda metà degli anni Novanta, si assiste ad una radicale revisione delle teorie che pongono l'accento sull'attività spontanea del fanciullo e sui suoi interessi. In tale contesto, si colloca Bruner, studioso statunitense, secondo il quale l'apprendimento avviene attraverso la trasmissione di contenuti di conoscenza, proprio all'interno di specifici contesti sociali, come per esempio la scuola.

I "saperi", dunque, sono acquisiti dal bambino, attraverso le esperienze compiute all'interno del contesto sociale e culturale di appartenenza; per acquisirli adeguatamente è necessario motivare, creare le condizioni e le situazioni adatte all'apprendimento stesso, nel rispetto e la conoscenza dei ritmi di apprendimento e degli stili cognitivi di ciascun bambino.

Il pensiero, non può dunque essere considerato un processo adattivo, ma costituisce un'attività volta alla soluzione di problemi, alla costruzione di categorie, e alla definizione di strategie. Pensare significa connettere astrazioni e concretezza, classificare, scegliere, ordinare. Pensare secondo Bruner significa organizzare l'esperienza ed inserirla in una "struttura" (Bruner, 1967)<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando. Roma. 1967.



Per costruire tale struttura, Bruner individua tre fasi attraverso le quali si sviluppa l'apprendimento stesso.

Nella tabella sottostante, sono illustrate le tre fasi di costruzione del pensiero, elaborate da Bruner.

<b>Rappresentazione attiva o operativa dal primo anno di vita</b>	L'identificazione degli oggetti sembra dipendere non tanto dalla natura degli oggetti incontrati quanto dalle azioni evocate da loro (il bambino impara a conoscere un oggetto in funzione del suo utilizzo); l'azione costituisce lo strumento intellettuale essenziale.
<b>Rappresentazione iconica</b>	Il soggetto è in grado di rappresentarsi il mondo mediante un'immagine o uno schema spaziale relativamente indipendente dall'azione (rappresentazione concreta degli oggetti); l'atto intelligente si organizza attraverso l'immagine; la sperimentazione degli oggetti avviene attraverso l'esperienza sensoriale.
<b>Rappresentazione simbolica Dai 2 ai 5 anni</b>	Si organizza partendo da una forma primitiva e innata di attività simbolica e, attraverso l'acculturazione, si specializza in sistemi diversi il più complesso dei quali è il linguaggio (ruolo essenziale svolto dal linguaggio orale e scritto).
Nella <b>seconda infanzia</b> , i tre sistemi di rappresentazione sono presenti ed il bambino è in grado di attivare il più adeguato, in base al contesto d'apprendimento.	

Tabella 2 - Rappresentazione del pensiero di Bruner (1968).<sup>97</sup>

<sup>97</sup> J.S. Bruner. *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Tr. it. Armando, Roma 1968.

Da tutto ciò emerge come, durante le fasi di sviluppo, il bambino si renda conto di riuscire a rappresentare qualcosa di riconoscibile e significativo anche per gli altri e ciò aumenta la sua motivazione ad impegnarsi in attività collegate al disegno prima, e alla scrittura dopo.

Volendo trasferire l'esperienza delle "reazioni circolari", è possibile comprendere come il bambino mostri il piacere nell'esplicare l'esperienza e nel mostrare i risultati raggiunti: i segni lasciati sul foglio, sono i primi elaborati, i primi disegni mostrati con orgoglio dal bambino agli adulti ed ai coetanei.

Il disegno è certamente l'espressione più autentica e originale della personalità infantile. Le teorie stadiali forniscono un quadro normativo anche per quanto riguarda lo sviluppo del disegno, dandoci un'idea di cosa possiamo aspettarci da un bambino a una data età e da un altro ad un'altra età. Nel corso del tempo, esse sono state tuttavia oggetto di numerose critiche da parte di autori quali Golomb (2002)<sup>98</sup>, Tallandini e Valentini, (1990)<sup>99</sup>, solo per citarne alcuni.

Eleonora Cannoni<sup>100</sup> così riassume le principali critiche ad esse rivolte:

- “Una suddivisione evolutiva in stadi penalizza l'idea della *continuità* dello sviluppo umano: non è facile identificare il momento in cui si verifica un cambiamento “stadiale”, si assiste piuttosto a modificazioni quasi insensibili, e forse di tanto in tanto a qualche improvvisa scoperta”.
- “Accanto ai progressi, nel disegno si verificano anche temporanei regressi, in quanto la sequenza evolutiva individuata non sempre viene rispettata fedelmente: è possibile sia saltare del tutto uno stadio passando direttamente al successivo, sia che due stadi si fondano tra loro, dando vita ad un “ibrido” .

---

<sup>98</sup> C. Golomb. *Child art in context: A cultural and comparative perspective*. Washington DC: American Psychological Association. 2002.

<sup>99</sup> M.A.Tallandini, P.Valentini. *Lo sviluppo del disegno infantile: teorie stadiali*. 1990. *Età evolutiva*. 37, 92-105.

<sup>100</sup> Ricercatore nel settore M-PSI/04 (Psicologia dello sviluppo e dell'educazione) presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza, Università di Roma. Attualmente è docente affidatario di "Psicologia del corso di vita con laboratorio" presso la facoltà di Medicina e Psicologia della Sapienza - Università di Roma.

- “Il livello evolutivo delle abilità pittoriche non sembra strettamente collegato all’età cronologica: molti adolescenti e adulti non raggiungono mai lo stadio del realismo visivo [...]; viceversa, bambini nella fase dello scarabocchio possono disegnare una figura umana completa se un adulto enuncia loro verbalmente la progressione delle parti del corpo”.

L’autrice conclude affermando che «sulle abilità pittoriche sembra invece influire l’esperienza, ossia il livello di familiarità e di confidenza sia nell’eseguire disegni personali (produzione pittorica), sia nell’osservare quelli prodotti da altri (fruizione pittorica)» (Cannoni, 2003)<sup>101</sup>.

Tenuto conto di queste importanti premesse, è utile evidenziare come alcuni studiosi, che si sono occupati dell’evoluzione del disegno infantile, individuino generalmente alcuni stadi fondamentali dello stesso.

Ricercatori autorevoli, come Piaget<sup>102</sup>, Kellogg<sup>103</sup>, Luquet<sup>104</sup> o Lowenfeld<sup>105</sup>, hanno individuato, a questo proposito, una serie di fasi e caratteristiche tipiche, alcune delle quali possono essere sintetizzate nella tabella che segue.

---

<sup>101</sup> E. Cannoni, *Il disegno dei bambini*. Roma: Carocci. ISBN 88-430-2644-5. 2003. pp. 20-21.







<sup>102</sup> J. Piaget. *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. 1926. Tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1966.

<sup>103</sup> R. Kellogg. *Analisi dell’arte infantile. Una fondamentale ricerca sugli scarabocchi e i disegni dei bambini dai due agli otto anni*. 1969. Tr. it. Emme Edizioni, Milano 1979.

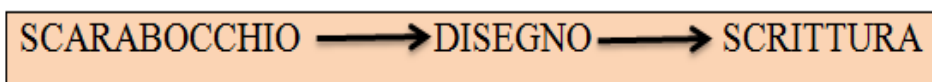
<sup>104</sup> G.H. Luquet. *Il disegno infantile*. 1927. Tr. it. Armando, Roma 1969.

<sup>105</sup> V. Lowenfeld. *L’arte del vostro bambino*. 1956. Tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1965.

Tabella 3 – Stadi e caratteristiche dell'evoluzione del disegno infantile

<p><b>15 MESI</b></p>	<p>Disegnare per disegnare, per lasciare tracce casuali mediante il movimento della mano che impugna un mezzo grafico su una superficie in grado di registrare il gesto.</p>	
<p><b>22 MESI</b></p>	<p>Le tracce grafiche sono intenzionali, correlate ad un perfezionamento della coordinazione visuo-motoria: gesto finalizzato; tratti verticali, orizzontali e circolari.</p>	
<p><b>3 ANNI</b></p>	<p>Primi tentativi di rappresentazione della figura umana con l'uso della forma rotonda anche per i particolari in continua evoluzione.</p>	
<p><b>4 -7 ANNI</b></p>	<p>1. Iniziale sviluppo di simboli; 2. Prime rappresentazioni della figura umana 3. Rappresentazione della realtà esterna</p>	
<p><b>7 -9 anni</b></p>	<p>1. Prosegue lo sviluppo di simboli; 2. Si nota uno schema per le figure umane, gli oggetti, la composizione, il colore; 3. Si afferma l'uso di una linea base</p>	
<p><b>9 -11 anni</b></p>	<p>1. Miglioramento dell'abilità di rendere profondità spaziale e colore della natura; 2. Aumento della rigosità dell'espressione artistica; 3. Consapevolezza della figura umana e dell'ambiente; 4. Aumento dei dettagli; 5. Comparsa di tecniche, sfumature, personalizzazioni, rappresentazione dei sentimenti.</p>	

L'insieme di abilità percettive e motorie, conquistate attraverso il disegno e lo scarabocchio viene a costituire il bagaglio di competenze di cui il bambino dispone per approdare all'apprendimento della scrittura. Pertanto, si può concludere che lo scarabocchio e il disegno sono propedeutici alla scrittura.



Tuttavia, non si può affermare che siano la stessa cosa.

La scrittura è un sistema a sé, con regole ben specifiche; il disegno, per il bambino è invece attività spontanea, gioco, istinto, che non richiede il rispetto di regole particolari.

La scrittura è un'attività più rigorosa e più faticosa che necessita di tanta attenzione e concentrazione in quanto, il rievocare e il riprodurre una serie segni, richiede grande impegno su diversi fronti: motorio, cognitivo, fonologico, uditivo e attentivo.

Entrambi, però, sono mezzi di comunicazione, anche se adottano segni diversi: il disegno è di tipo figurativo e simbolico, la scrittura di tipo alfabetico. La loro realizzazione necessita di matite, pennarelli, che rappresentano un prolungamento della mano del bambino e si interpongono tra foglio e corpo; sia per scrivere che per disegnare è necessario un apprendistato di prensione per guidare il pennarello dove si vuole; in entrambi è necessario attivare la coordinazione occhio-mano, l'orientamento spaziale e la prensione.

Tutto ciò mostra come sia importante sapere che sin dalla Scuola dell'Infanzia, si può preparare il "campo" per un progressivo consolidarsi delle abilità di base sottese alla scrittura a livello percettivo e motorio sui quali poi, successivamente, si potrà innestare l'apprendimento graduale della scrittura e lettura.

A tal proposito gli insegnanti della Scuola dell'Infanzia dovrebbero sapere che la capacità di riprodurre le forme geometriche rappresenta un significativo prerequisito per la capacità di scrittura. Le lettere sono composte da forme diverse: ci sono linee rette (I); perpendicolari (T); angoli retti (L); cerchi (O); e linee oblique (V). Lavorare prima sulle forme geometriche significa attenuare le difficoltà che si potrebbero incontrare nella

riproduzione delle lettere: difficoltà a tracciare i contorni in maniera accurata; mancato rispetto delle proporzioni; riproduzione fedele di verso e direzione del segno grafico, ecc.

È bene sapere, inoltre, che via via che il bambino prende confidenza con lo strumento grafico, cambia l'impugnatura; il bambino comincia ad usare le dita in modo differente; inizia ad opporre l'indice ed il medio al pollice. Tale nuovo tipo di prensione, che non coinvolge solo la mano, ma le articolazioni del polso, il braccio, e forse l'intero corpo, favorisce la riproduzione di segni grafici più minuziosi e perfetti. La traccia si modifica e diventa tracciato verticale, orizzontale e obliquo. Si assiste, infatti, ad una modifica della postura del bambino rispetto al foglio ed allo strumento grafico; il bambino è più rilassato nella gestione sia del foglio che dello strumento grafico; è meno rigido; riesce ad appoggiarsi sul piano del foglio e ciò consente l'utilizzo dell'intero avambraccio, fondamentale per riuscire a staccare la matita dal foglio.

Oltre al disegnare, vi sono innumerevoli attività che facilitano l'impugnatura e quindi l'avvio della scrittura, quali ad esempio: tagliare; strappare; incollare; realizzare origami. Si tratta di attività che favoriscono non solo lo sviluppo della motricità fine, ma il rafforzamento dei muscoli implicati nell'impugnatura dello strumento grafico.

L'impugnatura corretta prevede che la mano si trovi in semipronazione, con il pollice opposto all'indice per tenere la matita che si appoggia alla prima falange del dito medio, invece anulare e mignolo semi piegati in modo da assicurare il contatto al foglio. Tale impugnatura, che è detta appunto ergonomica, consente al bambino di non assumere una posizione rigida, e quindi di non stancarsi troppo e di vedere ciò che va scrivendo.

Numerose sono le attività divertenti ed affascinanti, che si possono presentare ai bambini per potenziare la grafomotricità, poiché paradossalmente non si scrive solo con la mano!

All'interno di questo prezioso, ma difficile lavoro, l'insegnante della Scuola dell'Infanzia si pone, come direbbero Wood, Bruner e Ross (1976)<sup>106</sup> come un facilitatore che mette in atto strategie di *scaffolding*<sup>107</sup>, sostenendo fin dall'inizio il bambino a procedere con gradualità, partendo da ciò che sa fare, e orientandolo verso un corretto operato della produzione del segno grafico: le linee verticali dall'alto verso il basso, quelle orizzontali da sinistra verso destra, i cerchi tracciati in senso antiorario, riprodurre le lettere nel verso giusto e così via.

Un atteggiamento dell'insegnante, dunque, puntuale e tempestivo, per evitare che i movimenti errati possano radicarsi profondamente ed in seguito essere difficilmente modificati.

Tali attività devono essere proposte all'interno di un clima sereno, tenendo conto dei tempi di attenzione dei bambini, e dentro uno sfondo ludico, come più volte evidenziato nei paragrafi delle Indicazioni Nazionali del 2012<sup>108</sup> per la Scuola dell'Infanzia e nelle Linee guida per il Diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento<sup>109</sup>.

In queste ultime si ribadisce l'esigenza di un clima caldo ed accogliente, nel quale devono trovare spazio metodologie a carattere operativo relativamente all'attività di scrittura, spesso sostenuta da un uso eccessivo di schede prestampate, che mortificano la creatività e l'espressività dei bambini.

E' possibile, dunque, all'interno di tale clima, cominciare un adeguato percorso di letto-scrittura che tenga conto di tempi di apprendimento, ritmi evolutivi e caratteristiche personali, al fine di non precorrere o anticipare le tappe nell'insegnamento della letto-scrittura.

---

<sup>106</sup> D.Wood, J. S. Bruner & Ross, G. *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 1976. 17 (2), 89–100.

<sup>107</sup> Un processo che abilita un bambino a risolvere un problema, assolvere un compito o raggiungere un obiettivo che andrebbe oltre le sue capacità se non avesse assistenza. Questo scaffolding consiste essenzialmente nel controllo, da parte dell'adulto, di quegli elementi del compito che, inizialmente, vanno oltre le sue capacità, permettendo così allo studente di concentrarsi solo sugli elementi alla portata delle sue capacità.

<sup>108</sup> D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013.

<sup>109</sup>Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento. Allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011.

Nel D. Lgs del 19 febbraio 2004 n° 59<sup>110</sup>, a riguardo, si legge che la Scuola dell'Infanzia «esclude impostazioni scolasticistiche che tendono a precocizzare gli apprendimenti formali».

Pertanto, riguardo l'uso del carattere da riprodurre è preferibile utilizzare lo *stampato maiuscolo* che risulta più semplice per le sue caratteristiche: linee verticali, orizzontali e oblique, aperte o chiuse, lettere fra loro separate e composte unicamente da cerchi o tratti che permettono una certa fluidità nel tratto. Fluidità e scorrevolezza fornite dalla semplicità dei caratteri i quali occupano tutto lo stesso spazio, non richiedono grandi valutazioni percettive rispetto alla loro collocazione nello spazio. Tale carattere, dunque, si impara prima, e con maggiore facilità.

A differenza del *corsivo* (dal latino “currere”, che corre o scorre), fatto per valorizzare la mano, perché “andare di corsa” è tipico della mano. Il corsivo, infatti, è una forma allografica, inventata 500 anni fa per scrivere più velocemente e per rendere fluida la trascrizione dei testi. Riguardo all'apprendimento del corsivo, si segue, pertanto, il principio della massima gradualità perché l'approccio con questo tipo di carattere è abbastanza ostico; esso presenta differenze notevoli nella forma e nello spazio occupato, richiede buone capacità di differenziare i parametri alto/basso (a/d) lungo/corto (m/n), davanti/dietro e destra/sinistra (b/d p/q) sopra/sotto il rigo (q/b).

La forma del corsivo è la meno semplice da imparare; è sicuramente più complicata sia perché non risulta chiaro il punto in cui una lettera finisce e inizia la successiva, sia perché le lettere, pur cominciando sulla riga, a volte richiedono di andare sotto o sopra la stessa e hanno dimensioni molto diverse fra loro; infine l'attività continua richiede continui cambi di direzione (basta provare a scrivere in corsivo la parola “uno”).

Mentre le lettere dello stampato maiuscolo sono una successione di atti singoli (potremmo definirli “disegni”), la parola scritta in corsivo rappresenta un unico atto, molto complesso e vario.

---

<sup>110</sup> D. L. del 19 febbraio 2004, n.59 . *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004 - Suppl. Ord. n. 31



Immaginiamo di scrivere la parola cane. Scritta in stampato maiuscolo (CANE) è una sequenza di 4 disegni distinti fra loro; ma se la scriviamo in corsivo (*cane*) possiamo contare ben 5 cambi di direzione nello stesso atto grafo motorio, aumentando le difficoltà per i bambini che devono spostare il loro impegno sulle caratteristiche esecutive.

Interessanti attività si possono effettuare per favorire l'acquisizione dei diversi caratteri come, ad esempio, riprodurre le lettere su un vassoio contenete farina o sabbia, giocare a scrivere in aria, scrivere le lettere con una torcia sulla parete di un'aula buia prima ad occhi aperti e poi ad occhi chiusi, di modo che il bambino possa internalizzare i movimenti. Tali attività, risultano non solo piacevoli, ma sono anche fortemente significative, in quanto permettono di realizzare un approccio cinestetico alla scrittura, che si caratterizza, appunto, come coordinazione di muscoli e di parti del corpo impegnati a tracciare il segno grafico.

Tali esperienze, particolari del pregrafismo, basate sulla finezza e sulla precisione del segno grafico, impongono un operato particolareggiato, che permette, al bambino, di stabilire una congrua relazione fra i dati visivi (i segni) ed i dati cinestetici (i movimenti).

### **1.9 L'interesse per il codice scritto**

L'apprendimento della lettura e della scrittura, non inizia, come già più volte detto, a scuola.

Già intorno ai 4 anni, i bambini sembrano molto abili a realizzare tali operazioni, in quanto sono attratti dalle lettere dell'alfabeto, le guardano con interesse (nei libri, per strada, sui cartelli, ovunque) e cercano di nominarle.

Tale interesse rientra nel più ampio percorso di esplorazione e scoperta, che il bambino realizza intorno al suo mondo. Non a caso, nei primi anni di vita, i bambini imparano soprattutto per imitazione: se nel loro ambiente c'è un fratello più grande o un adulto che scrive in loro presenza, spontaneamente i bambini copieranno i segni della scrittura.

«L'imparare a leggere e a scrivere è un evento che si connota di particolare valore agli occhi del bambino, poiché egli vi associa l'idea di diventare grande. È atteso con impazienza anche dai genitori, che lo considerano la prima prova della riuscita scolastica futura del figlio» (Bettelheim e Zelan 1982)<sup>111</sup>.

Per Bettelheim, la motivazione che spinge un bambino a divenire un *puer scholasticus* è sicuramente sociale. Il bambino, cioè, è desideroso di imparare a leggere e scrivere, perché immerso in una società in cui il codice scritto rappresenta il principale mezzo di interpretazione del mondo.<sup>112</sup> L'interesse è legato ad una ragione intrinseca all'alfabeto stesso, in quanto alfabeto fonetico.

Come è a tutti noto, l'invenzione di tale alfabeto è molto recente, si fa risalire alla Grecia antica.

L'alfabeto greco, in greco antico chiamato φοινικεῖα γράμματα (*phoinikèia gràmματα*), che significa "lettere fenicie", deriva, per l'appunto, dall'alfabeto dei Fenici, i quali furono i primi a creare un sistema di scrittura dove ciascun grafema (lettera) corrispondeva ad un fonema (suono): un alfabeto fonetico. Ma poiché nell'alfabeto fenicio non erano presenti le vocali, dato che nel fenicio, come in tutte le lingue semite, esse non avevano e non hanno molta importanza, tanto da non avere un corrispettivo segno grafico, i Greci dovettero adattare alcuni segni usati per consonanti come suoni vocalici.

La caratteristica dell'alfabeto fonetico consente al bambino di esplorare i suoni e di giocare con questi, secondo modalità che sono tipiche dell'età prescolare e della relativa attività di esplorazione che mette in atto. In tal modo, la corrispondenza significativa significato, permette di realizzare combinazioni infinite, quali appunto i suoni, le parole, le frasi ed i testi.

L'apprendimento esplorativo con le lettere segue le stesse caratteristiche dell'esplorazione di oggetti; se consegniamo ad un bambino le lettere magnetiche, questo prima le usa come se fossero automobili, per costruire torri o ancora le mette in fila. Ad un certo punto, si accorge che fra queste c'è la lettera iniziale del suo nome e

---

<sup>111</sup> B. Bettelheim – K. Zelan. *Imparare a leggere*. Feltrinelli, Milano. 1982, p. 54

<sup>112</sup> *Ibidem*

che questa questa non può essere capovolta o messa di traverso, ma ha un orientamento rigido. Così magari inizia a raggruppare le lettere per forma e mette tutte le A con le A e le B con le B e via dicendo, e poi magari inizia a costruire strisce che contengono tutte lettere diverse fra loro, magari gareggiando col compagno a chi crea la striscia più lunga. Un giorno, il bambino scopre che quei giocattoli di plastica si chiamano lettere dell'alfabeto e che possono essere lette, assegnando ad ognuna un suono diverso e partendo magari dai suoni a lui più familiari: la M di mamma, la P di papà e la A di mio fratello Andrea e così via. Tale processo va avanti, fino a quando incontrano lettere sconosciute e chiedono all'adulto di riferimento (genitori, insegnanti, fratelli, sorelle, nonni... ) di leggere le lettere accostate per caso.

Contemporaneamente a tali attività i bambini, imparano a riconoscere e a leggere le lettere a loro note su targhette, insegne, etichette, ecc. E' questa una fase delicata ed importante, nella quale gli adulti possono e devono "inserirsi" per allargare la conoscenza dei fonemi, senza commettere il grave errore di pronunciare le lettere in modo non fonetico, appoggiandole alla vocale i e pronunciando bi, ci, di.

Se ciò dovesse accadere si andrebbe contro il principio alfabetico, sopra descritto, che permette di realizzare l'incontro fra la capacità esplorativa e ludica del bambino in età prescolare e l'intero mondo dei suoni.

Un'altra ragione d'interesse del codice scritto è dato dal fatto che le lettere si presentano come una categoria particolare di stimoli visivi, diversi dai disegni e dai numeri, rappresentando però comunque segni che hanno a che fare con gli adulti.

Il bambino, anche se non sa scrivere in modo convenzionale, ha delle conoscenze sul codice, ancor prima che a scuola si avvii verso l'insegnamento formale. Tali conoscenze sottendono la costruzione di regole, di idee, di ragionamenti e il compito della Scuola dell'Infanzia deve essere quello di creare le condizioni, per mettere in grado gli alunni di esprimere queste idee, non di ignorarle e avviarli verso un processo di apprendimento che tenga conto del bambino e del relativo contesto di provenienza.

### **1.10 Le abilità di scrittura**

All'esercizio della scrittura, nella Scuola dell'Infanzia, è stata data, da sempre, scarsa attenzione ed importanza.

Poca attenzione è stata assegnata alla positura delle mani, agli esercizi preparatori per la scrittura e a tutte quelle attività che partendo dalle forme basilari, quali retta e curva, consentono di eseguire forme semplici e complesse.

Non si tratta di una vera e propria forma di scrittura, ma di attività di grafomotricità, ovvero un'attenzione ai movimenti della mano e allo studio delle forme. Rispetto alla grafomotricità, spesso, si tende a dare quasi per scontato che il bambino sappia impugnare lo strumento grafico, solo per il semplice fatto che lo tiene in mano. Di fatto, questa abilità richiede sia attenzione da parte dei docenti di Scuola dell'Infanzia; sia impegno da parte del bambino che deve imparare ad impugnare correttamente la matita.

Le mani, per i bambini, sono il primo strumento per operare sul mondo: le mani vengono succhiate, osservate, permettono di afferrare oggetti e accarezzare persone; insomma collegano il nostro mondo esteriore con quello esteriore, fuori da noi.

Tenere in mano una matita e tracciare segni grafici è un'abilità che non può essere lasciata al caso: occorre affinare la funzionalità delle mani, al fine di rispondere, in maniera opportuna ed adeguata, alle richieste che la scuola pone ai bambini, prima di Scuola dell'infanzia e poi di Scuola di Scuola Primaria.

Per imparare a suonare la chitarra è necessario prima svolgere tutta una serie di esercizi per favorire scioltezza, fluidità, coordinamento e velocità.

Perchè nell'apprendimento della scrittura, nella Scuola dell'Infanzia, non si tiene conto di questi elementi, fondamentali per imparare a scrivere, ma soprattutto a scrivere bene?

Scrivere bene non è un'azione facile: la scrittura è fatta da tante forme geometriche, semplici e complesse, collegate fra loro, in modo da renderla un processo assai complesso.

E se scrivere è un'azione complessa in generale, figuriamoci quanto complesso può essere per il bambino che oscilla da una percezione globale (il tutto, la parola) ad una percezione analitica (le lettere, i segni grafici), e viceversa.

Per questo è bene, nella Scuola dell'Infanzia, dedicare la giusta attenzione ed il tempo necessario acquisizione delle abilità di scrittura. Ciò non significa precorrere i tempi ed i contenuti che sono tipici della Scuola Primaria ma, come già affermato, rispettando i tempi evolutivi dei bambini e la natura di questo grado di scuola che richiede, procedere con naturalezza e gradualità, conservando sempre il clima ludico e giocoso.

Per esempio, dopo una prima fase di maggiore controllo del segno scritto si può passare alla riproduzione delle forme geometriche che anticipano, ovviamente, la realizzazione dello stampato maiuscolo.

Per mantenere il ruolo e la natura di questo grado di scuola, durante le esercitazioni si può usare un album da disegno, con fogli mobili bianchi, nei quali il bambino può sperimentare misure, grandezze, proporzioni, dettagli e contorni, senza essere costretto dalle righe e dai quadrati, che all'inizio possono complicare, la già difficile produzione, della lingua scritta.

Imparare a riprodurre le forme geometriche rappresenta un predittore della capacità di scrittura: le lettere dello stampato maiuscolo sono, infatti, composte da forme geometriche diverse.

Tutto questo si collega in maniera naturale e spontanea, al fatto che il primo ed unico carattere da riprodurre è lo stampato maiuscolo.

Il corsivo, come già detto, è un carattere più difficile perché è composto da segni irregolari e difficili da smontare in segmenti distinti. La grafia in corsivo, andrebbe introdotta solo quando la produzione dello stampato maiuscolo risulta essere spontanea non mediata, ma automatizzata. Ciò al fine di evitare di incorrere in problemi, quali la disgrafia, che nascono da un'errata impostazione-presentazione della tecnica di scrittura.

Nello stampato maiuscolo vengono richiamati i rapporti euclidei: quali linea retta (I),perpendicolarità (T), angolo retto (L), cerchio (O) . Angoli acuti e linea obliqua: A-V-M-N.

In fase di scrittura, un ruolo fondamentale è giocato dall'adulto di riferimento, sia esso genitore o docente che, se come dice Smorti, rivolgerà sul bambino delle lodi, lo

motiverà debitamente a proseguire nel lavoro e nell'impegno (2001)<sup>113</sup>. All'insegnante, però, non viene chiesto solo l'attribuzione di lodi ma la messa in opera di strategie accurate di *prompting*<sup>114</sup> soprattutto nell'esecuzione di movimenti corretti. Ad esempio, per realizzare linee verticali occorre procedere dall'alto verso il basso; per le linee orizzontali da sinistra verso destra; i cerchi vanno tracciati in senso antiorario e così via. Sembra di procedure semplici, ma nella semplicità della loro esecuzione si nasconde tutta la complessità e l'efficacia presenti nell'azione dello scrivere che comprende sia l'assunzione di responsabilità dell'esecuzione del compito che la sua attenta realizzazione.

Attraverso la corretta esecuzione delle attività sopra descritte, si potenzia la motricità fine, si lavora sulla posizione corretta della mano, ma anche e soprattutto l'ordine mentale e la relativa rappresentazione del segno grafico ed il suo tradursi in azioni.

Da qui l'importanza della rappresentazione mentale, ovvero dell'immagine che il bambino si crea: il bambino, infatti, non "copia" le forme, ma le elabora interiormente. Per realizzare un testo scritto, egli fa riferimento al suo modello immaginativo interno; a partire dall'immagine mentale, coordina i movimenti ed organizza il tutto attraverso l'azione sullo spazio fisico del foglio. Per agevolare questo processo, l'insegnante facilitatore realizza il suo intervento, in maniera opportuna e puntuale, per evitare che il numero elevato di ripetizioni faccia sì che entrino in gioco processi di condizionamento operante e che quindi i movimenti errati si incardinino profondamente rischiando, in seguito, di essere difficilmente modificati. Lo stesso insegnante, pertanto, nella presentazione delle lettere e nella relativa produzione scritta deve tener conto delle caratteristiche geometriche delle lettere.

Così prima si presentano le lettere con le linee rette, le perpendicolari, l'angolo retto e il cerchio (I-L-H-E-F-O-T); successivamente, il bambino impara a riprodurre le lettere

---

<sup>113</sup> A. Smorti. *Lo sviluppo sociale*. In A. Fonzi (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Firenze, Giunti, pp. 230-302.

<sup>114</sup> Il prompt è un aiuto che viene dato al soggetto per eseguire correttamente un comportamento o un apprendimento.

che hanno angoli acuti e linee oblique (A-V-M-N). Infine, si presentano le lettere che richiedono movimenti più complessi (S-Z-Q).

La sequenza sopradescritta, non ha carattere perentorio, ma ha solo lo scopo di rammentare che il bambino costituisce progressivamente le proprie capacità e che queste vanno pari passo con gli apprendimenti formalizzati, che si realizzano a scuola, l'istituzione, per antonomasia, nella quale gli apprendimenti vengono organizzati, strutturati quasi sublimati. Non si tratta di una rigida sequenza di insegnamento: il bambino dopo avere appreso a produrre una lettera, si regola, in termini di azioni, tempi ed impegno, per realizzarne un'altra.

### **1.11 Nota conclusiva**

Dopo aver proposto una breve analisi dei molteplici e diversi benefici della familiarizzazione del bambino con il materiale narrativo, mi sembra non banale sottolineare che è rilevante non solo la frequenza ma anche la qualità di tali esperienze e soprattutto “il più globale clima affettivo nel quale si situano” (Pinto, 1993, p.49).

La competenza narrativa (cioè la capacità di comprendere e produrre storie) è un'abilità evolutiva che si accresce e si affina nel corso degli anni, e conosce un grosso sviluppo soprattutto a partire dai tre-quattro anni di età. Fondamentale è dunque l'adeguatezza del materiale proposto in relazione all'età e al livello di sviluppo del singolo bambino.

Specialmente con i bambini più piccoli poi, l'adulto ha un importante ruolo tutoriale nella gestione delle attività connesse con il materiale narrativo, anche se il bambino è ben altro che un recettore passivo, e partecipa e coopera attivamente alla loro realizzazione.

Negli ultimi anni, vari contributi interessanti sono andati nella direzione di un'attenzione sempre più mirata alle caratteristiche del materiale, al contenuto delle interazioni adulto-bambino, durante la lettura congiunta di un libro, e alle modalità opportune di conduzione di tale attività.

Ad esempio Catarsi (2001) si è occupato della narrazione all'asilo nido (per una breve rassegna di contributi che hanno messo in relazione specifiche modalità di lettura-racconto e successo nella prima alfabetizzazione si veda Pinto,1993, pp. 48-50).

Credo sia importante che l'uso spontaneo della narrazione, che gli adulti (genitori, educatori, nonni, maestri...) fanno con i bambini, sia accompagnato da una più matura e meditata consapevolezza delle molteplici valenze di questa esperienza e di questo "strumento".



## **CAPITULO II: LE TAPPE DI SVILUPPO DELLA SCRITTURA E DELLA LETTURA: IL MODELLO DI FERREIRO E TEBEROSKY, IL MODELLO EVOLUTIVO DI UTA FRITH ED IL MODELLO DI SCRITTURA A DUE VIE**

### **2.1 Introduzione**

I primi approcci alla lingua scritta, nei bambini assumono un valore fondamentale per le esperienze linguistiche future degli stessi; esse influenzano il codice linguistico, i processi comunicativi, la formazione di categorie concettuali e facilitano l'accesso al codice scritto, prevenendo eventuali difficoltà scolastiche.

In tale cornice, si colloca il ruolo della Scuola dell'Infanzia e del primo anno della Scuola Primaria, che sono chiamate a ri-considerare l'intero sistema, il setting, le metodologie ed i contenuti, sia in fase di progettazione ed intervento, che in fase di verifica e valutazione, per realizzare un curriculum di prima "alfabetizzazione" che favorisca la disposizione a divenire lettori e scrittori competenti.

Ne discende l'importanza dell'acquisizione delle abilità di letto-scrittura, che conferiscono al soggetto un alto grado di autonomia personale e sociale; imparare a leggere un testo permette di avere una quantità di risorse, necessarie ad adattarsi alle richieste della vita di ogni giorno, superiori rispetto a chi non possiede tali competenze.

Leggere e scrivere sono abilità indispensabili per il bambino per poter interagire in modo efficace con il mondo, a cominciare da quello relazionale, a lui più vicino, fino ad arrivare a quello sociale ed economico, ancora un po' più lontano.

Sono i primi processi di apprendimento che si sviluppano secondo un processo articolato in più fasi e presuppongono abilità specifiche che possono e devono essere costruite, già a partire dalla Scuola dell'Infanzia, proponendo al bambino materiale alfabetico in specifici e produttivi contesti di apprendimento.

Secondo un filone di ricerca che si è sviluppato all'interno degli studi di psicologia dello sviluppo e dell'educazione, l'acquisizione dell'alfabetizzazione inizia prima dell'insegnamento formale che si realizza nel contesto scolastico e le prime forme di conoscenza da parte del bambino sulla lingua scritta danno luogo al costrutto della "alfabetizzazione emergente".

## **2.2 Alfabetizzazione emergente tra lettura e scrittura**

Come si è avuto modo di delineare nel Capitolo precedente, l'alfabetizzazione emergente è un concetto relativamente recente che si colloca in continuità con le teorie costruttiviste sull'apprendimento. In quest'ottica, il bambino viene considerato come un elaboratore attivo di informazioni e teorie di significato "ingenuo" sul mondo, in una fase che precede i percorsi strutturati di alfabetizzazione. Il termine «alfabetizzazione emergente», elaborato per la prima volta, da Clay (1979, 1993)<sup>115</sup> e definito da Teale e Sulzby (1986)<sup>116</sup>, inizialmente era centrato sull'importanza delle componenti sensorie e percettive (come ad esempio la destrezza prassica, il coordinamento oculomotorio, la lateralizzazione, l'impugnatura); in seguito, è stato ampliato sulla base degli apporti connessi ai processi cognitivo-linguistici, motivazionali e alla dimensione culturale alla base dell'apprendimento della lettura e della scrittura.

L'alfabetizzazione è stata considerata un processo che si colloca lungo un continuum evolutivo, che ha le sue origini nelle fasi più precoci della vita del bambino, piuttosto che un fenomeno che inizia con la scolarizzazione ufficiale.

In un'ottica psicogenetica, essa avrebbe inizio per la maggior parte dei bambini intorno ai 2 anni, in concomitanza con l'emergere della capacità di codifica della realtà di fatto, in costrutti di significato dalla valenza simbolica e rappresentazionale. È in questa fase infatti che s'inserisce nel bambino la scoperta del simbolo e la sua valenza strumentale, all'interno dei processi di comunicazione ed interazione, anche ludico-

---

<sup>115</sup> Clay M.M. (1979), *The early detection of reading difficulties*, Portsmouth, NH, Heinemann.

Clay M.M. (1993), *An observation study of early literacy achievement*, Portsmouth, NH, Heinemann.

<sup>116</sup> Teale W.H. e Sulzby E. (1986), *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood (NJ), Ablex Publishing Corporation

sociale. In questo particolare periodo il bambino scopritore attivo di denotazioni di senso (Bruner, 1986),<sup>117</sup> vive immerso in realtà di significato e strumenti di significazione che orientano il suo adattamento, verso una sempre maggior condivisione culturale.

In questo senso, anche gli adulti giocano un ruolo importante, aiutandolo a costruire le sue conoscenze secondo una modalità sociale rappresentata dallo «scaffolding» cognitivo. Tale termine, usato per la prima volta in ambito psicologico in un articolo scritto, da Bruner, Wood e Ross, nel 1976 e pubblicato dal *Journal of Child Psychology and Psychiatry*<sup>118</sup>, si riferisce simbolicamente all'intervento di una persona più "competente" che aiuta una meno esperta a svolgere un compito, risolvere un problema o raggiungere un obiettivo che non riuscirebbe a realizzare senza un adeguato ed opportuno sostegno; proprio come accade nel caso delle impalcature che sostengono gli operai durante i lavori più difficoltosi e complessi. Si tratta, dunque, del sostegno che un esperto, adulto o coetaneo, offre ad un "principiante apprendista" durante la costruzione, attiva e partecipe, del suo processo di crescita.

Supposto il ruolo dell'adulto in questo tipo di apprendimento, è interessante constatare sulla base dei risultati di alcune ricerche empiriche la continuità processuale tra alfabetizzazione emergente e apprendimento della letto-scrittura. Infatti, una serie di ricerche di tipo longitudinale (Sénéchal e Le Fevre, 2002)<sup>119</sup> confermano la rilevanza predittiva di singole abilità componenti il costrutto di alfabetizzazione emergente, quali la consapevolezza fonologica, la conoscenza delle lettere, la conoscenza circa le funzioni della lingua scritta e le competenze linguistiche sull'apprendimento strumentale della lingua.

La consapevolezza fonologica è "la capacità di identificare le componenti fonologiche di una lingua e di saperle intenzionalmente modificare" (Pinto, 2003)<sup>120</sup>;

---

<sup>117</sup> Jerome Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA. Tr. It. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma - Bari, 1993

<sup>118</sup> Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17,69-76.

<sup>119</sup> Zanchi, P., Bruzzone, L., Marcotti, S. & Marzocchi, G.M. (2012). Consapevolezza fonologica e competenza narrativa alla scuola dell'infanzia. Un'esperienza laboratoriale sui prerequisiti degli apprendimenti scolastici. *Dislessia*, 9, pp 153-174.

<sup>120</sup> Pinto G. (Ed.) (2003). *Il suono, il segno, il significato*. Roma: Carocci, p 34

essa si presenta a partire dai 4 anni e si sviluppa indipendentemente dall'apprendimento della lingua scritta. Pinto e altri (2008)<sup>121</sup> propongono un modello di alfabetizzazione emergente per i soggetti di lingua italiana, composto da ben quattro fattori, variamente correlati tra di loro, che si riferiscono all'area fonologica, linguistica, pragmatica e testuale.

Le abilità ritenute rilevanti ai fini dell'alfabetizzazione emergente sono, dunque, plurime e di varia natura. Segnatamente, Pinto (2003)<sup>122</sup>, studiando le componenti dell'alfabetizzazione emergente, rilevanti per l'alfabetizzazione formalizzata, le colloca attorno a tre nuclei fondamentali:

- le abilità cognitivo-linguistiche, che includono le conoscenze semantiche e sintattiche, la comprensione e produzione di storie;
- le conoscenze fonologiche, nonché la consapevolezza dei pattern sonori e la consapevolezza fonemica;
- le conoscenze pragmatiche sul codice simbolico che racchiudono le conoscenze del codice e le conoscenze funzionali della lingua scritta.

In questo modello, la narrativa costituisce il punto focale delle competenze linguistiche.

Il bambino, durante il periodo dell'infanzia, nutre un forte desiderio di conoscere e comprendere, arricchire e dilatare la sua esperienza; una storia, narrata o letta, si configura come occasione per motivare i bambini a conoscere il mondo, alimentare la fantasia, arricchire le emozioni e dare forma ai sentimenti.

I testi narrativi, infatti, con le caratteristiche di coesione e coerenza, promuovono lo sviluppo della competenza testuale e, al contempo, consentono di attivare operazioni cognitive e strategie (inferenze ponte, enciclopediche e da co-testo) non indifferenti, utili allo sviluppo della futura abilità di lettura e comprensione (Cardarello, 2004)<sup>123</sup>.

---

<sup>121</sup> Pinto G., Bigozzi L., Accorti Gamanossi B. e Vezzani C. (2008), L'alfabetizzazione emergente: Validazione di un modello per la lingua italiana, «Giornale Italiano di Psicologia», vol. 35, pp. 961-978.

<sup>122</sup> ibidem

<sup>123</sup> Cardarello R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Junior.

Le caratteristiche di costruzione, gradualità e personalizzazione dell'apprendimento delle abilità di letto-scrittura conferiscono importanza a tutte quelle acquisizioni che il bambino matura prima di essere avviato all'insegnamento formale e strutturato, tipico della scuola primaria.

Pertanto, appare opportuno ridefinire, secondo un'ottica nuova, il tema delle abilità ritenute "prerequisite" all'apprendimento della letto-scrittura.

Il prerequisito, non è qualcosa che si deve possedere già, ma si configura come l'insieme di rappresentazioni, concetti, operazioni, sulle quali è possibile costruire ulteriori e nuovi apprendimenti. Nella pratica scolastica, il timore di incorrere in precocismi ed il rimandare alla Scuola Primaria il compito di iniziare i bambini all'apprendimento delle letto-scrittura ha spesso provocato, nelle sezioni di Scuola dell'Infanzia, un atteggiamento volto a far scomparire ogni traccia della lingua scritta. Ogni possibile utilizzo del codice scritto è stato evitato e rinviato; sono stati utilizzati disegni e segni grafici per contrassegnare gli spazi dedicati a ciascun bambino, creando, così, la condizione paradossale di non far entrare a scuola, in aula, il codice scritto.

È accaduto spesso che i prerequisiti fonologici siano stati trascurati a vantaggio degli aspetti grafo-motori, ponendo molta attenzione ai prerequisiti di carattere percettivo con l'obiettivo di far sviluppare la coordinazione oculo-manuale o le abilità di discriminazione visivo-uditiva; tuttavia, alla luce delle ricerche svolte negli ultimi vent'anni, si è visto che questi aspetti, pur sempre importanti, devono essere contemporaneamente presenti insieme a fattori di ordine più cognitivo-linguistico.

Altre volte, invece, si è passati agli eccessi: la didattica è stata modellata sulle pratiche più tradizionali della Scuola Primaria (Ferreiro, 2003)<sup>124</sup>, anticipando, erroneamente, apprendimenti tipici di questo grado di scuola.

In tal senso, è opportuno ed importante sapere che l'alfabetizzazione emergente si fonda ampiamente sull'area fonologica. Essa comprende le abilità che emergono a partire dai due anni, quando i bambini mostrano di saper cogliere differenze e

---

<sup>124</sup> Ferreiro E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina, pag.107.

somiglianze tra i suoni delle parole o di saper differenziare parole lunghe e parole corte, parole note e sconosciute.

Nella lingua possono essere distinti due livelli differenti: quello semantico e quello sonoro, descrivibili distinguendo il piano del grafema da quello del fonema.

La competenza di analisi fonologica della lingua parlata descrive un aspetto fondamentale per gli apprendimenti successivi, ma non è sufficiente a spiegare l'apprendimento della lingua scritta e della lettura, nelle quali è necessario l'acquisizione delle regole convenzionali implicate nella corrispondenza tra grafema e fonema (traduzione sonora).

Strettamente legata alla abilità di lettura vi è quella della scrittura, che si configura come un'esecuzione di un gesto grafico, che implica l'attivazione di aree del cervello deputate al controllo e all'esecuzione del movimento. Tale gesto, quando diventa scrittura, rappresenta l'atto di motricità fine più preciso che l'uomo possa imparare. Affinchè questo atto si affini, occorre molto tempo ed allenamento, che devono iniziare molto prima dell'insegnamento formale della scrittura e che pertanto si configurano come prerequisiti necessari degli apprendimenti futuri. Questo allenamento è necessario affinché ciò che è conscio e volontario all'inizio dell'apprendimento (circuiti cortico-spinali) successivamente diventi sempre più automatico e spontaneo nel bambino prima, nell'adolescente e nell'adulto poi (circuiti cerebello-sottocorticale-spinali).

Per comprendere la complessità dell'apprendimento della scrittura può essere utile confrontarla con altri mezzi comunicativi come il linguaggio parlato e la lettura.

Tali competenze linguistiche permettono di evidenziare la prima grande differenza, secondo cui il linguaggio orale compare nelle prime fasi in modo spontaneo, istintivo, come se fosse scritto geneticamente nel patrimonio di una persona; al contrario, la scrittura è tardiva e non è spontanea; richiede un apprendimento specifico e volontario che, come già detto, partendo da un'analisi cosciente dei gesti da fare, lentamente diviene sempre più automatizzata ed interiorizzata. Come sappiamo, inoltre, per scrivere occorre la capacità di decodificare le unità acustiche (fonemi, quindi quella competenza fonologica di cui abbiamo già parlato in un precedente capitolo) che

vengono tradotte in unità ottiche, i grafemi, i quali vengono trasformati in gesti grafici con un impulso di tipo motorio.

Viene quindi sollecitata potentemente una specifica memoria uditiva, visiva e motoria e attraverso esercizi successivi il bambino può gradualmente migliorare il controllo ed il coordinamento oculo-manuale.

Il linguaggio parlato, inoltre, è costantemente un mezzo comunicativo nel quale il bambino è totalmente inserito; l'immersione nel mondo della parola, e dunque nel parlato, permette di potenziare le competenze linguistiche e non, che si consolideranno nel tempo anche passivamente e involontariamente. Al contrario, il linguaggio scritto e tutti i suoi precursori necessitano di apprendimenti *ad hoc* per potere essere potenziati ed allenati, che vanno progettati e valutati, secondo criteri di efficacia ed efficienza.

Per quanto riguarda il rapporto con la lettura, le ricerche confermano che per leggere occorre riconoscere il segno e ad esso associare un suono, mentre per la scrittura non è sufficiente riconoscere, perché è necessario evocare il grafema mentalmente e poi tradurlo in un gesto grafico, per poi produrre "lo scritto" che deve rispettare regole di organizzazione spaziale e di precisione motoria.

In relazione alle abilità di scrittura, è bene sottolineare che la preferenza d'uso della mano è funzione dello sviluppo cerebrale; in particolare, la scelta della mano destra è strettamente collegata all'emisfero sinistro, nel quale ha sede anche il linguaggio, ciò è quello che ci distingue dagli animali: la dominanza laterale cerebrale. Sin dai tempi dei primitivi, l'uomo ha, di millennio in millennio, sviluppato sollecitato e utilizzato determinate funzioni neuromotorie legate all'esercizio grafico che ha consentito il formarsi e consolidarsi della particolare specializzazione emisferica.

Da un lato, è stato verificato che il bambino di cinque anni usa i circuiti motori dei due emisferi, date le difficoltà dell'atto da compiere; dall'altro si è visto che tanto più si esercita nella scrittura tanto più dipende dall'attivazione dei circuiti emisferici sinistri. È, infatti, a questa età che cominciamo ad osservare i primi segnali di dominanza laterale.

Alla nascita ogni bambino possiede una genetica predisposta alla capacità di scrivere, ma è soltanto attraverso adeguate ed opportune sollecitazioni educative che viene favorito l'apprendimento della scrittura.

Per insegnare la scrittura, passando dai suoi precursori, si rende necessaria la ripetizione di attività grafiche razionali, graduali e sistematiche e questo serve affinché non si imparino meccanismi compensatori anti-economici o inefficaci e talvolta anche dannosi.

### **2.3 Dalla rappresentazione sonora a quella grafica**

Per leggere e scrivere è necessario avere in memoria (in quella a lungo termine) la rappresentazione degli attributi visivi (oltre che sonori o fonologici) delle lettere nelle parole, ovvero avere una sorta di rappresentazione ortografica. Le abilità consistono nella possibilità di tradurre in segni ortografici (a vario grado di convenzionalità) la parola e le sue componenti sonore, quindi, di garantire un corretto passaggio tra il piano della rappresentazione sonora delle parole ed il piano complementare della rappresentazione grafica e viceversa.

L'indipendenza fra competenza fonologica e competenza ortografica spiegherebbe l'osservazione secondo la quale alcuni individui, pur presentando un'adeguata competenza fonologica non imparano a leggere e scrivere in modo appropriato.

L'area pragmatica riguarda gli usi e le caratteristiche del codice scritto; le conoscenze pragmatiche si riferiscono, ad esempio, all'idea della parola come una sequenza continua di segni tra due spazi bianchi e agli atteggiamenti che accompagnano abitualmente le pratiche alfabetizzate della lettura, come lo scorrere del dito lungo le righe, ed il procedere da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso.

L'area della narrativa e della competenza testuale raccorda le conoscenze e le abilità delle aree precedenti.

La comprensione e la produzione di storie non solo richiedono l'attivazione simultanea di conoscenze linguistiche di vario tipo (fonologiche, lessicali, sintattiche) ma anche la loro integrazione con processi psicologici come la memoria episodica e



quella semantica. La narrazione, inoltre, attraverso la rappresentazione mentale della parola sollecita la produzione, poiché elicit la capacità di “pensare la parola”, la frase e quindi il concetto. La competenza testuale, inoltre, rimanda alla capacità del bambino di attribuire diversi significati alla parola, ricontestualizzandola, all’interno della dimensione specifica del discorso e del contesto al quale appartiene. Quest’ultimo concetto richiama il “problema” pedagogico relativo al metodo<sup>125</sup> ed in particolare la ormai nota e superata contrapposizione sul metodo globale o fonetico (Pontecorvo e Fabbretti, 1999)<sup>126</sup>. La tradizionale distinzione dei metodi nasce da una classificazione dell’UNESCO del 1951, al fine di utilizzare una terminologia condivisa a livello internazionale.

I metodi fonetici sono percorsi che procedono dalla parte (lettera) al tutto (parola o frase). L’insegnante che usa tale metodo invita gli alunni alla lettura diretta di lettere e sillabe, realizzando, dunque, la corretta corrispondenza tra suono e simbolo (grafema). Classicamente si comincia dalle vocali, seguono poi le consonanti, con le loro combinazioni, poi le parole con le loro combinazioni ed infine le frasi con la duplicazione di sillabe e così via (Cisotto, 2006)<sup>127</sup>.

I metodi globali, invece, muovono dall’idea che la lettura sia frutto di una strategia visiva e sia, pertanto, un atto globale. La lettura della parola, infatti, avviene sulla base del ricordo di lettere precedenti e tale ricordo dipende dalla stretta correlazione tra la parola e le esperienze ad essa legate, di tipo sonoro, visivo, mimico, narrativo, realizzate nel contesto classe con i compagni e l’insegnante.

---

<sup>125</sup> Per una trattazione più approfondita si consulti L. Cisotto, 2006, *Didattica del testo. Processi e competenze*. Carocci, Roma.

<sup>126</sup> Pontecorvo, C e Fabbretti, D.,1999, *Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta*, in C. Pontecorvo, (a cura di), *Manuale di Psicologia dell’educazione*, Bologna, Il Mulino.

<sup>127</sup> Cisotto, L., 2006, *Didattica del testo. Processi e competenze*; Roma, Carocci



Grafico 1- Tratto da Bickel (2004)

I bambini, infatti, ricordano più facilmente le parole ricorrenti, legate ad un particolare ambito o contesto (Stella e Pippo, 1992)<sup>128</sup>.

Successivamente, attraverso un'operazione di confronto si giunge all'identificazione analitica dei simboli sonori (fonemi).

I dati di ricerca<sup>129</sup> sulla bontà dei metodi sono, ad oggi, poco numerosi, in quanto gli insegnanti durante le attività di insegnamento non realizzano una vera distinzione fra i due metodi, bensì l'integrazione fra loro: si passa dalla linearità, chiarezza e sistematicità dei metodi fonici alla flessibilità e adattabilità dei metodi globali<sup>130</sup>. In questa ormai lunga ed obsoleta discussione sono state spesso tralasciate le caratteristiche infantili che possono rendere più o meno produttivo un metodo o un altro metodo adottato da uno o da un altro insegnante.

Da un lato, i metodi globali con la loro flessibilità consentono di diversificare progettazione e curricula e trovare una maggiore assonanza con le esperienze del bambino. Dall'altro, i metodi fonetici rappresentano una pista progettuale più sicura per i bambini che mostrano eventuali segnali di rischio relativi ai disturbi specifici di apprendimento.

<sup>128</sup> Stella G., Pippo J.(1992),*Apprendere a leggere e a scrivere*. Signum Scuola,Torino.

<sup>129</sup> Cisotto L., 2011, *Il Portfolio per la prima alfabetizzazione*, Trento, Erickson

<sup>130</sup> Ibidem 2006

È bene ricordare, inoltre, che l'efficacia di uno o di un altro metodo si misura anche in relazione alla struttura della lingua: l'italiano, per esempio, è una lingua regolare e trasparente, a differenza della lingua inglese che è opaca ed oscura.

Pontecorvo e Fabretti<sup>131</sup>, nell'opera precedentemente citata, hanno permesso rilevare un ricorso frequente a strategie di corrispondenza grafema-fonema per le lingue come l'italiano, mentre in quelle oscure si assiste all'uso ricorrente di un repertorio più sintetico di forme sonore. Ma al di là delle scelte metodologiche e della struttura della lingua da apprendere, vi è un dato oltre il quale non è possibile prescindere: le conoscenze, le idee sulla lingua scritta maturate dai bambini, nel periodo precedente all'istruzione formalizzata.

Ne consegue che l'uso dell'uno o dell'altro metodo non può e non deve ignorare le "storie personali" di alfabetizzazione né sovrapporsi freddamente o peggio ancora meccanicamente alle precedenti acquisizioni.

Per meglio comprendere la naturale costruzione delle abilità di letto-scrittura, nelle pagine seguenti verrà preso in esame il modello Ferreiro e Taborsky, al quale va riconosciuto il merito di aver declinato il tema dell'alfabetizzazione dal punto di vista del bambino, comprendendone e conoscendone ricchezze e risorse, che sarebbe sciocco, dannoso ed sbagliato ignorare e/o sprecare.

## **2.4 Consapevolezza fonologica e apprendimento**

Esiste una correlazione altamente significativa tra la capacità di riconoscere i suoni e la capacità di lettura e scrittura nel primo anno della scuola primaria. La letteratura<sup>132</sup> mostra che i bambini più abili fonologicamente imparano più facilmente la corrispondenza grafema-fonema e riescono a stabilizzarne la corrispondenza.

Nell'insegnamento della lingua scritta, bisognerebbe lavorare sempre in parallelo su due aspetti: il senso e il codice: In altre parole, sarebbe opportuno fornire non solo una

---

<sup>131</sup> Ivi. Pp 231-244

<sup>132</sup> A.Martini. A. Bello. C. Pecini, *Comparsa e sviluppo di abilità metafonologiche in bambini di scuola materna* <<Psicologia clinica dello sviluppo>>, a.. VII, n° 3 Dicembre 2003, p.386.

semplice tecnica ma contestualizzarla nella sua funzione reale di comunicazione di significati. In questo percorso diventa importante, quindi, la predisposizione di situazioni efficaci di apprendimento attraverso le opportunità che la vita della scuola offre e attività di lavoro motivanti all'acquisizione della lettura e scrittura, legati alla quotidianità, ai desideri e ai progetti del bambino. Obiettivo principale delle attività sui testi funzionali (avvisi, ricette, messaggi da lasciare a qualcuno, la corrispondenza) è far maturare nei bambini il legame esistente tra attività di scrittura e lettura; questi messaggi rappresentano uno stimolo per una maturazione cognitiva e un'occasione per la costruzione della propria autostima attraverso il confronto con gli altri compagni. La dimensione intellettuale e quella emotivo-relazionale fanno parte del processo di crescita globale: la "lettura condivisa", l'ascolto, il racconto, la socializzazione fanno nascere interesse e familiarità con la lingua scritta e agevolano la padronanza linguistica.

Per mantenere e rispettare la dimensione ludica di questo particolare grado di scuola, per esempio, è utile ricorrere a giochi fonologici che avvicinano i bambini alla sensibilità fonologica mantenendo sempre la dimensione ludica attraverso: conte, canti, filastrocche, catene di parole, telefono senza fili; routine quali appello, calendario, menù, incarichi; il disegno e la scrittura spontanea di cartelloni. Tutte attività che consentono il riconoscimento e la produzione di rime; la segmentazione in sillabe di parole; la fusione sillabica; il riconoscimento in parole diverse con la stessa sillaba iniziale uguale; l'elisione di sillaba iniziale ed, infine, il riconoscimento suono iniziale di parola.

Anche la narrazione di storie, come già esplicitato, assumendo una valenza educativa e di apprendimento, diventa occasione per sviluppare abilità che stanno alla base di ogni conoscenza, come quelle di nominare, identificare, collegare, classificare, distinguere, confrontare, tutte operazioni mentali, che si caratterizzano come prerequisiti per gli apprendimenti futuri.

Fondamentali sono i giochi di finzione e immaginativi, così come l'invenzione di storie in cui i bambini cominciano a costruirsi e a "mettere in scena" gli schemi di comportamento (script) che permettono anche di cogliere gli elementi linguistici della temporalità e della spazialità.

Grazie agli studi effettuati in ambito linguistico e psicolinguistico si è scoperto che i bambini iniziano a leggere e a scrivere non solo grazie all'apprendimento e alla memorizzazione ma anche attraverso una serie di ipotesi e scoperte di regole che essi si costruiscono sulla lingua scritta. Secondo Zucchermaglio<sup>133</sup> questa conoscenza è "originale, essendo il risultato dell'interazione di ciò che si produce tra il bambino e l'informazione che seleziona e trae dall'ambiente, fisico e sociale, che lo circonda". Ciò vale anche per il linguaggio scritto specialmente per il bambino di oggi, che vive immerso in un mondo pieno di scritte, libri, giornali, pubblicità.

L'ipotesi secondo la quale il processo di conoscenza dell'alfabeto emerga prima della scolarizzazione formale al codice, è stata avvalorata dalle indagini condotte da Ferreiro e Teberosky (1979), studiose argentine di corrente piagetiana, secondo le quali la pratica quotidiana della scuola è come "una fatica di Sisifo impostata sul dettato, sulla copiatura, sulla decifrazione, sul disegno, una fatica che ricomincia sempre da capo". Sono queste le parole delle autrici per fotografare l'alfabetizzazione che si sviluppa nella scuola primaria.

Una alfabetizzazione meccanicistica, saturante e ripetitiva che non tiene conto di ciò che il bambino, conoscitore attivo e partecipe, ha appreso, ma degli stimoli da far apprendere. Un processo di insegnamento-apprendimento che pone al centro il metodo e non il soggetto che apprende. Un approccio oramai inaccettabile, che implica la necessità di rivedere il percorso della scuola, ed in particolare della Scuola dell'Infanzia ed il primo anno della Scuola Primaria all'interno dei quali le strumentalità di base non sono da percepire come conoscenze in sé, ma come "strumenti" appunto per ottenere, giungere a nuovi apprendimenti e nuove cognizioni.

Una simile impostazione vale tanto per la matematica, quanto per la lingua italiana; pertanto, diventa naturale respingere le idee che per imparare a leggere e a scrivere bisogna necessariamente passare dai rituali come "ma-me-mi-mo-mu" o eseguire apriori la corrispondenza grafema fonema per poter giungere alla lettura e comprensione.

---

<sup>133</sup> Zucchermaglio C. (1991). *Gli apprendisti della lingua scritta*, Il Mulino, Bologna.

Non è più tempo di pensare agli apprendimenti di base come ad una “inizializzazione cieca” che trascurando i processi cognitivi dei bambini di 4/5 anni prende corpo e senso a partire dal primo anno di scuola primaria. J.Foucambert<sup>134</sup> e F.Smit<sup>135</sup> scrivono, appunto, che “leggere non equivale a decodificare le grafie in suoni/grafemi.”

Per spiegare tale approccio Ferreiro e Teberosky, prendono in esame un vasto campione di bambini tra i 3 e 6 anni e pongono in evidenza alcune ipotesi che i bambini in età prescolare di fronte al codice elaborano riguardo all’aspetto quantitativo, formulando, così, tre diversi criteri:

- il *criterio di quantità minima* per cui un testo scritto per essere letto deve possedere una quantità sufficiente di segni; il numero minimo in genere è tre;
- il *criterio di varietà interna* ossia all’interno della parola deve esserci una varietà di caratteri;
- il *criterio di trasparenza tra significato e significante*, secondo il quale la parola in un primo tempo assume caratteristiche attribuite dai bambini. Riconoscono come parola solo il soggetto animato o l’oggetto della frase, non considerano come parole gli articoli, gli avverbi, le proposizioni, i verbi.

Fondamentali per l’apprendimento sono i primi tentativi di scrittura spontanea, che vanno valorizzati per far capire che il codice scritto serve per comunicare con gli altri e comprendere i messaggi che le persone attorno a noi inviano.

Dalla ricerca è emerso che prima di imparare a scrivere autonomamente i bambini attraverso ben cinque fasi (o livelli) e che imparano a scrivere autonomamente, anche senza l’aiuto scolastico.

Le autrici, infatti, chiedendo ad un gruppo di bambini di 4/6 anni di scrivere il loro nome, così come lo sapevano fare, sono giunte a concludere che lo sviluppo della abilità

---

<sup>134</sup> Foucambert J.(1976) . De la *manière d’être lecteur: Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM 2 [compte rendu] Revue française de pédagogie, volume 39, 1977. pp. 59-61*

<sup>135</sup> Smith F. *Understanding reading*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1971. Smith F (a cura di) , *Psycholinguist and reading*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1973.  
Smith F., *The relation between spoken and written language*. In E. H. e E. Lenneberg, *op.cit.*

della scrittura è assai naturale e che questo segue una linea di sviluppo autonomo e regolare.

Nel *1° livello scrivere è riprodurre i tratti tipici del modello di scrittura identificato dal bambino*: se questa forma è la scrittura a stampatello i grafismi saranno separati tra loro, altrimenti se è il corsivo i grafismi saranno uniti tra loro e avranno una forma ondulata.

In questa fase, si sottolinea l'intenzione soggettiva dello scrivente, la quale offre più informazioni delle differenze delle produzioni scritte. I bambini, infatti, alla richiesta di leggere scritte che non gli appartenevano, rispondevano dicendo di non sapere leggere il contenuto perché non essendo stati gli autori non sapevano, e concludevano dicendo che "ognuno sa quello che scrive".<sup>136</sup>

Un altro elemento interessante di questo livello è dato dal fatto che si scorgono tentativi di corrispondenza fra la scrittura e l'oggetto rappresentato, per cui i nomi di persone adulte sono immaginate come più lunghi, i nomi di dei genitori oltre che lunghi sono anche più grandi e così via...

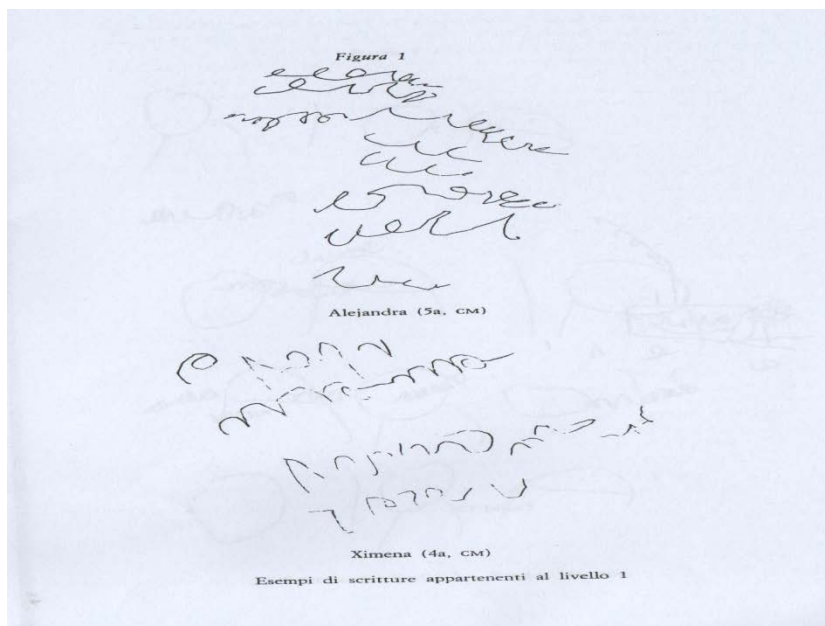
In questo livello, inoltre, i bambini mostrano difficoltà nel differenziare la scrittura dal disegno: il disegno è una alternativa alla scrittura.

La lettura è di tipo globale, non vengono analizzate le parti, né le relazioni fra di esse.

Di seguito un esempio di scrittura appartenente al primo livello.

---

<sup>136</sup> Ferreiro E., Teberosky A. La costruzione della lingua scritta nel bambino, Giunti- Firenze. pp220-221



**Grafico 2 -Tratto dal testo Ferreiro E.,Teberosky A. La costruzione della lingua scritta nel bambino, Giunti - Firenze.**

L'ipotesi del 2° livello è quella secondo la quale per poter leggere informazioni differenti deve esserci una differenza oggettiva fra le scritture.

A questo livello la forma dei grafismi è maggiormente definita, più prossima alle lettere: sono presenti i primi due criteri esposti precedentemente ed inoltre la differenza di significati è data dai cambiamenti di posizione nell'ordine lineare, elemento importante che sottintende un'acquisizione di tipo cognitivo: «cogliere che due ordinamenti diversi dei medesimi elementi possano dar luogo a due totalità differenti è una scoperta che avrà enormi conseguenze per lo sviluppo cognitivo nei più svariati campi in cui si esercita l'attività del pensiero<sup>137</sup>».

Anche in questo livello, vi è una percezione globale e non analitica della forma scritta: le singole lettere del nome proprio non corrispondono alle singole parti della scrittura: ogni lettera è parte del tutto. È altrettanto importante sottolineare, che in questo livello si evidenzia il ruolo del soggetto più competente che fa da “scaffolding”; i

---

<sup>137</sup> Ibidem p.228



bambini affermano di sapere scrivere solo ciò che gli ha insegnato il fratello, il cugino, il papà. Anche in questa fase valgono i criteri della quantità stabile e della varietà dei grafemi. Le esperienze realizzate con i bambini in questa fase, permettono di giungere ad una importante conclusione secondo la quale a questa età è presente una regola generale: una significativa supremazia dello stampato maiuscolo sullo scritto.

Di seguito un esempio di scrittura del secondo livello.

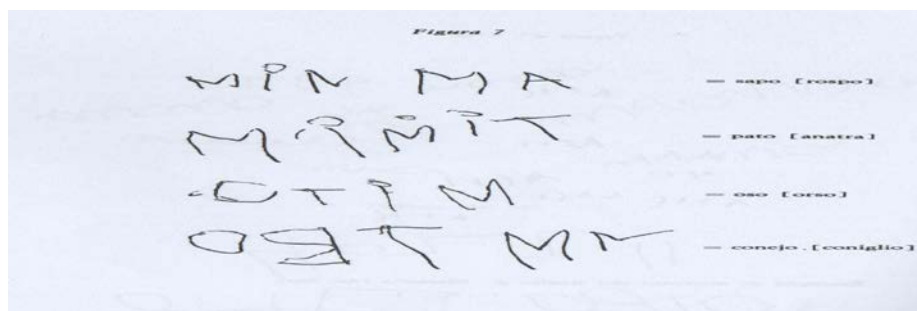


Grafico 3 Tratto dal testo Ferreiro E., Teberosky A. La costruzione della lingua scritta nel bambino, Giunti - Firenze.

Il 3° livello è caratterizzato dal tentativo di assegnare un valore sonoro ad ogni simbolo grafico: un livello importante nel quale *ogni lettera ha il valore di una sillaba*<sup>138</sup>. Questo livello rappresenta il sorgere della cosiddetta ipotesi sillabica, una costruzione originale che permette al bambino di fare un salto qualitativo rispetto ai livelli precedenti, in quanto vi è il superamento della corrispondenza globale ed un operare secondo l'ipotesi che la scrittura rappresenti parti sonore del parlato.

Di seguito, chiari esempi di ipotesi sillabica.

---

<sup>138</sup> Ibidem p.232

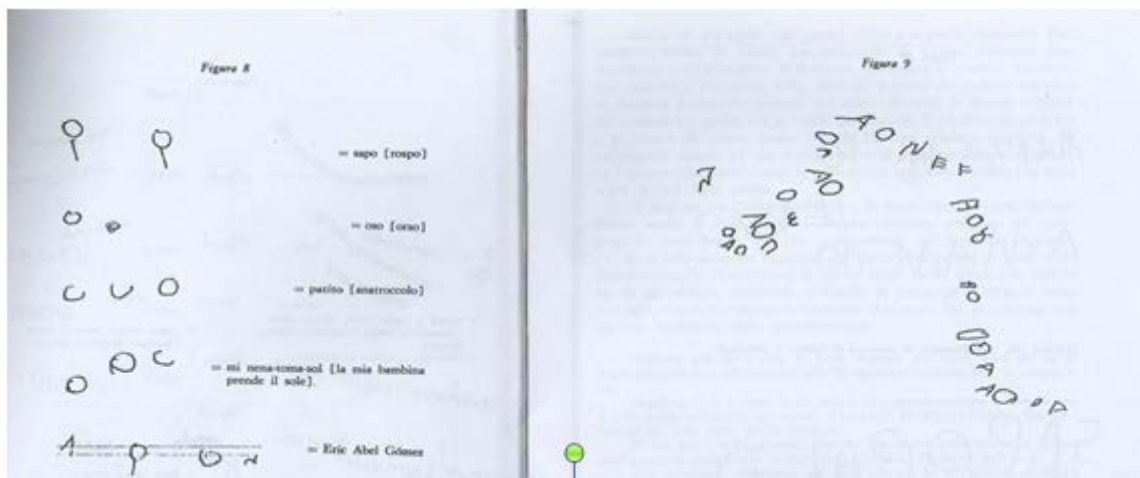


Grafico 4 Tratto dal testo Ferreiro E., Teberosky A. La costruzione della lingua scritta nel bambino, Giunti - Firenze.

Il 4° livello segna il passaggio dall'ipotesi sillaba a quella alfabetica, che permette al bambino di andare ad operare un'analisi che va oltre la sillaba, un momento di passaggio assai ricco, importante e delicato, in quanto permette al bambino deve abbandonare concettualizzazioni che ritiene importanti, (acquisite nella fase sillabica) per approcciarsi a nuovi schemi di scrittura che inglobano e superano le idee precedentemente acquisite.

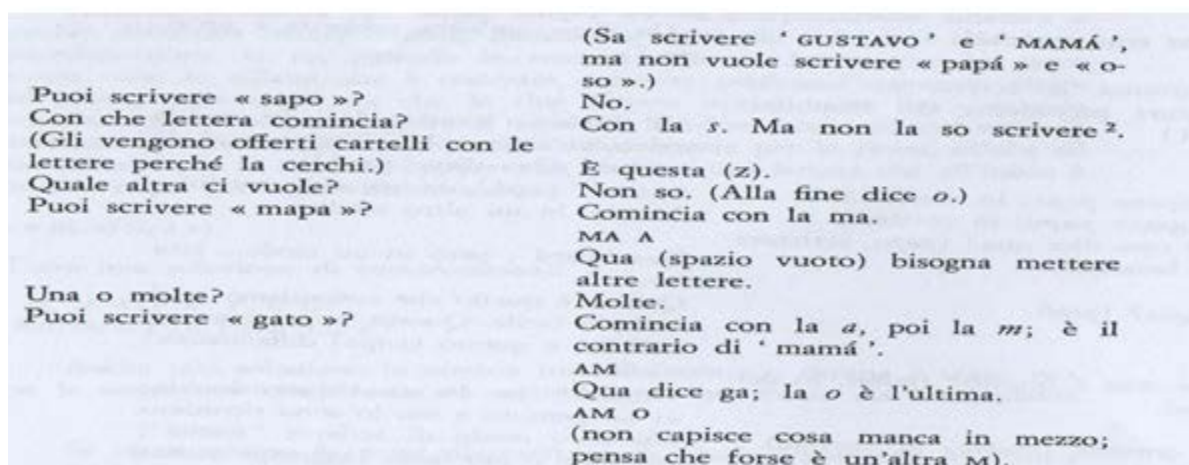


Grafico 5 - Tratto dal testo Ferreiro E., Teberosky A. La costruzione della lingua scritta nel bambino, Giunti - Firenze.

Il 5° livello rappresenta l'epilogo di questa evoluzione; a partire da questo livello il bambino affronterà tutte le difficoltà tipiche della lingua scritta, in quanto è divenuto capace di mettere in atto un'analisi delle sequenze sonore delle parole da scrivere.

Va comunque sottolineato che il superamento di tali difficoltà percepite dal bambino scrivente, trovano una risposta adeguata nel contributo offerto dal soggetto competente di turno, madre, padre che faciliteranno il processo di scrittura che sta per prendere le prime mosse, in maniera autonoma, ragionata e naturale. Anche questo livello presenta una supremazia del carattere stampato maiuscolo, in quanto più noto ai bambini e meno impegnativo.

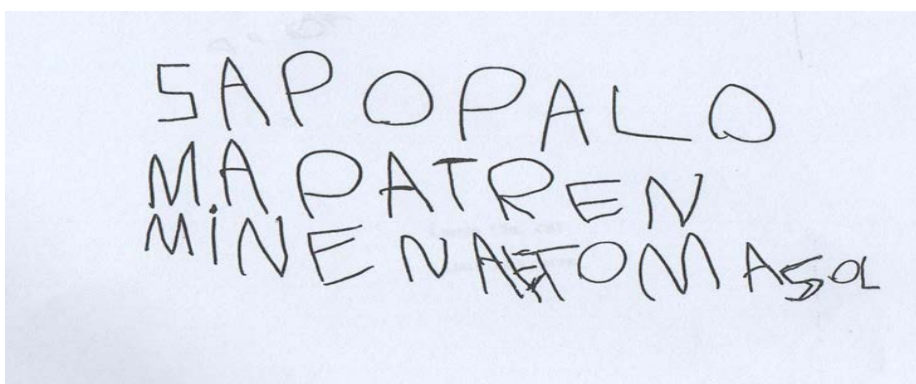


Grafico 6 - Tratto dal testo Ferreiro E., Teberosky A. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti - Firenze.

Dall'analisi dei risultati ottenuti, appare evidente la conclusione secondo la quale si è innanzi ad una costruzione reale ed intelligente, da parte del bambino, in relazione al processo di apprendimento delle abilità di letto-scrittura<sup>139</sup>.

Un altro elemento importante che emerge è dato dall'idea che del rifiuto totale di una visione della lettura in termini pienamente percettivi. A riguardo, F. Smith (1973)<sup>140</sup> dice che "la lettura non è essenzialmente un processo visivo".

*«Quello che la bocca dice nella lettura ad alta voce non è quello che l'occhio ha visto, ma è quello che il cervello ha prodotto perché la bocca lo dica»<sup>141</sup>.*

---

<sup>139</sup> Ibidem p. 325

<sup>140</sup> Smith F., (1973). *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

«E se la lettura non è solo ciò che l'occhio vede, la scrittura non è solo ciò che la mano copia»<sup>142</sup>.

Come più volte espresso, l'evoluzione della scrittura dipende dal livello di concettualizzazione del bambino sul codice scritto: cioè dall'insieme delle ipotesi elaborate per comprendere questo oggetto.

E' evidente come questi approcci abbiano non poche implicazioni pedagogiche. Pertanto, supposta l'importanza di un intervento adeguato in età prescolare, se i prerequisiti di base vengono a mancare, alla Scuola Primaria si avrà un alto livello di differenziazione in fase iniziale; vi saranno bambini con scarsi prerequisiti per l'acquisizione delle abilità di base e bambini le cui effettive capacità saranno superiori rispetto a ciò che la scuola potrà dare loro, con metodologie obsolete che necessariamente li vedono impegnati in esercizi improduttivi e talvolta anche tediosi, come per esempio i rituali di scritture e la lettura ripetuta e sterile di sillabe.

La questione aperta è sapere se l'insegnamento, così come concepito, è in grado di offrire ad ognuno ciò di cui ha bisogno!

## **2.5 Gli stadi di Ferreiro e Teberosky**

L'apprendimento della lettura e della scrittura, nelle società che usano il codice alfabetico attraversa, nel suo consolidarsi, dei momenti e delle tappe fondamentali; tale apprendimento, avviene per fasi successive sequenziali e dipendenti, che sono ben illustrate negli studi condotti dalle ricercatrici Ferreiro e Teberosky e Uta Frith e che rappresentano ad oggi i modelli ispiratori di riferimento.

Secondo i primi studiosi, la concettualizzazione della lingua scritta avviene secondo le fasi di seguito esposte.

La prima fase è quella che potremmo chiamare fase degli scarabocchi, durante la quale il bambino scrive in modo *non convenzionale*, non legato alle lettere, segnando

---

<sup>141</sup> Ibidem p. 319

<sup>142</sup> Ibidem p. 331

*ghirigori* che simulano la scrittura corsiva senza avere legami né col suono né con la parola. Crede di scrivere!

Segue poi il *livello preconvenzionale* nel quale il bambino scrive le parole con un certo numero di segni (di solito 3-4 lettere in stampato maiuscolo) a volte, di più per rappresentare oggetti più grandi o più vecchi.

Alla richiesta di leggere fa corrispondere globalmente la parola pronunciata a quella scritta senza corrispondenza suono-segno.

**Es.**

ENMEQAA      *albero*

Nel livello *sillabico* il bambino ha chiaro che la lingua scritta rappresenta quella orale. Frammenta la parola in pezzi (sillabe), per ognuno delle quali scrive un segno.

Il livello sillabico si distingue in *livello sillabico non convenzionale*: questa corrispondenza inizialmente è poco sistematica, in fase di lettura cerca di far corrispondere ogni sillaba a una parte dello scritto. Dopo la scrittura sillabica non convenzionale (per ogni sillaba una lettera a caso) si passa a quella convenzionale (per ogni sillaba una lettera di quella sillaba) e quindi al *livello sillabico convenzionale* nel quale il bambino scopre che gli adulti non scrivono lettere a caso e per ogni sillaba del parlato scrive una lettera di quella sillaba o vocale o consonante

**Es. non convenzionale**

*viola*      *grappolo*      AHI  
*for bic*

**Es. Convenzionale**

VT      ADL

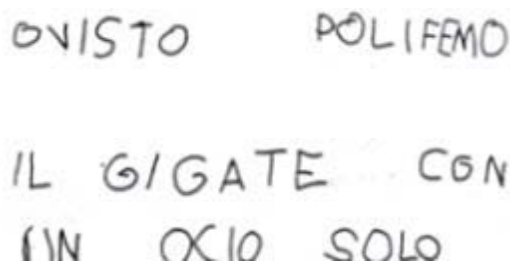
A questi livelli segue il livello sillabico-alfabetico, nel quale il bambino inizia a segmentare la sillaba in unità più piccole, i fonemi. Prima di arrivare alla scrittura alfabetica, però, attraversa una fase intermedia nella quale alterna la modalità di scrittura sillabica con quella alfabetica.



io o LTO I IBO

Infine vi è il livello alfabetico: il bambino sa segmentare la parola in fonemi e scrivere tutte le lettere.

In questo livello dovrà superare le difficoltà ortografiche, ma ha capito come funziona il codice alfabetico



ONISTO POLIFEMO  
IL GIGANTE CON  
IN OXIO SOLO

Per comodità, le fasi vengono raggruppate nella tabella successiva, riportante alcuni esempi di scrittura dei bambini.

<b>Scrittura</b>	<p><b>Livello preconvenzionale</b></p> <p>Le lettere non hanno corrispondenza con il valore sonoro convenzionale.</p>	<p><b>Esempio:</b></p> <p><b>RPTO - DENARO</b></p> <p><b>PTHA -</b></p> <p><b>NUVOLA</b></p>
	<p><b>Livello convenzionale sillabico</b></p> <p>Ogni sillaba è rappresentata con una sola lettera con valore sonoro convenzionale.</p>	<p><b>Esempio:</b></p> <p><b>SOA - scatola</b></p> <p><b>CTA - candela</b></p>
	<p><b>Livello convenzionale sillabico-alfabetico</b></p> <p>Scrittura di alcune sillabe con due segni, di altre con uno, utilizzando diversi livelli di convenzionalità.</p>	<p><b>Esempio:</b></p> <p><b>CaELa - candela</b></p> <p><b>Mat - mandorla</b></p>
	<p><b>Livello convenzionale alfabetico</b></p> <p>scrittura di sillabe consonante-vocale due grafemi. Vi è difficoltà in: analisi di dittonghi, gruppi consonantici e nessi vocale-consonante, errori di conversione fonema-grafema, inversioni, omissioni.</p>	<p><b>Esempio:</b></p> <p><b>TUTA - NUVOLA</b></p> <p><b>PINO -</b></p> <p><b>FORTUNA</b></p> <p><b>NASO</b></p>

**Tabella 4 – Livelli della scrittura**

## **2.6 Il modello evolutivo di Uta Frith**

Un aspetto interessante è la successione delle fasi attraverso le quali si acquisiscono i processi di lettura e scrittura.

Uno dei modelli più conosciuti che descrive l'evoluzione di tali abilità è stato proposto da Uta Frith (1985)<sup>143</sup> che prevede che l'apprendimento della letto-scrittura si verifichi attraverso quattro fasi consecutive: la fase logografica, alfabetica, ortografica e quella lessicale.

La prima fase, è detta, appunto, logografica, detta così poiché in essa vengono messi in atto processi tipicamente visivi, sembra che in questa fase i bambini posseggano un loro "vocabolario visivo"<sup>144</sup> che gli consente di riconoscere alcune parole in base alle sue caratteristiche visive, per esempio la parola mamma, si riconosce per il numero delle sue "gambette" (Ellis, 1982; Seymour e Elder, 1996)<sup>145</sup>.

Di questo vocabolario visivo entrano a far parte un piccolo numero di parole, ricorrenti ed ad alta frequenza, tipo BAR, PAPA' ecc.

In questo caso si usa una regola di corrispondenza tra una configurazione grafica globale ed un significato: vengono riconosciute solo alcune parole in base alla forma.

Questa fase caratterizza anche il primo stadio della scrittura: il vocabolario visivo che possiede il bambino gli permette di riprodurre parole come se fossero disegni. I bambini scrivono il loro nome proprio come se fosse un disegno: si tratta, infatti, di disegnare una configurazione visiva che lo rappresenta.

Con la scolarizzazione, inizia la seconda fase, quella alfabetica: in questa fase il bambino impara a scomporre le parole, adesso percepite come l'insieme dei simboli linguistici.

Il bambino impara, così, un alfabeto fonetico. In questa fase, lettura e scrittura sono definite "sublessicali" in quanto il processo è piuttosto lento e non sempre il bambino comprende il significato delle parole.

---

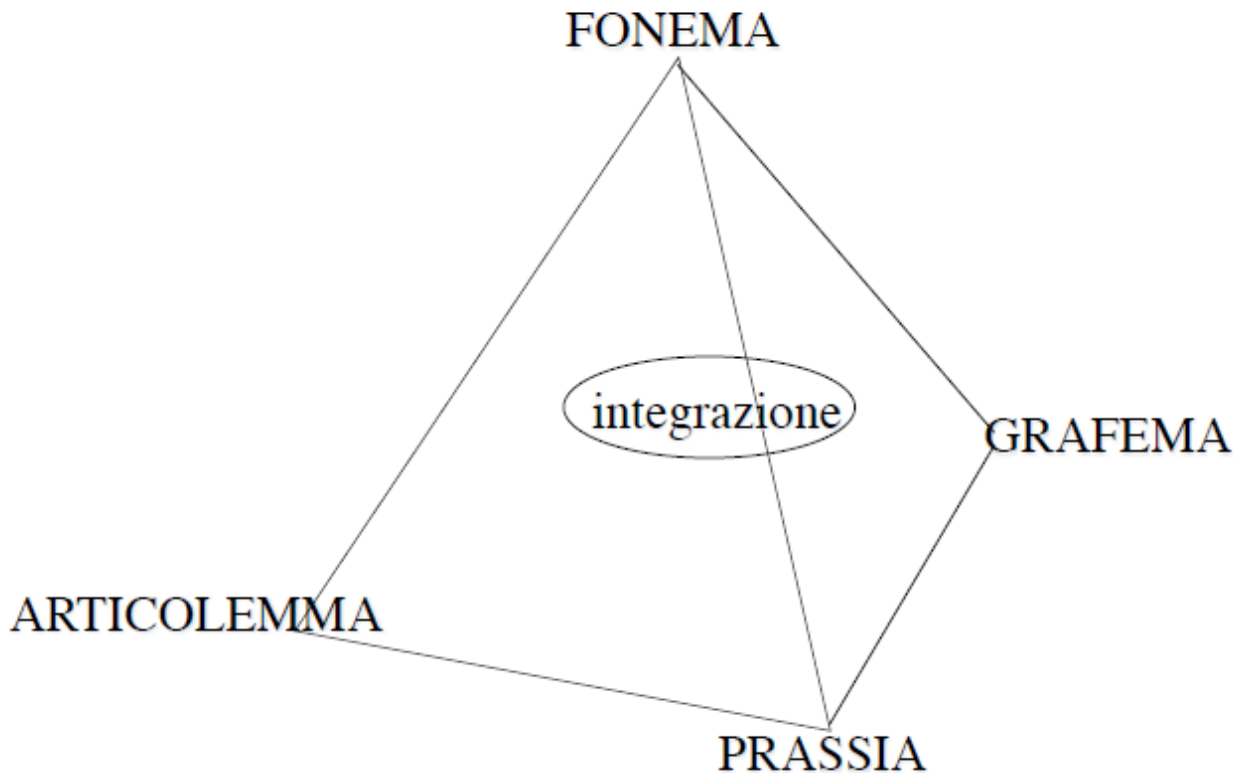
<sup>143</sup> Frith U. (1985), *Beneath the surface of surface dyslexia*. In: Marshall J.C., Coltheart M., Patterson K. (a cura di), *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, Routledge & Kegan Paul, London.

<sup>144</sup> D'Amico, A. (2002). *Lettura, scrittura, calcolo. Processi cognitivi e disturbi dell'apprendimento*. Ed. Istituto Carlo Amore, Roma. P. 25.

<sup>145</sup> Ellis, A.W. (1982). *Spelling and writing (and reading and speaking)*. In Ellis A.W. (ed), *Normality and pathology in cognitive function*, London: Academic Press. Seymour, P.H.K. e Elder L. (1986). *Benning reading without phonology*. *Cognitive neuropsychology*, 3,1 – 36.



Nella fase alfabetica il bambino inizia a riconoscere i singoli suoni o fonemi, tale traduzione rappresenta il primo passo verso il linguaggio scritto.



146

Segue poi, la terza fase e cioè quella ortografica: una fase di affinamento, in cui si perfezionano le regole e vengono apprese le “eccezioni grammaticali”<sup>147</sup>.

In questa fase il bambino riconosce le stringhe di lettere e le compone fra loro.

---

<sup>146</sup> Nella discriminazione di fonemi-grafemi intervengono 4 fonti di informazione: il fonema, il grafema, l'articolemma, la prassia; se non è disponibile il fonema che si associa al grafema il processo non si avvia. Quindi il lavoro che ogni bambino deve fare è attivare tutte queste fasi per produrre l'articolemma, prodotto dal sistema versale e tradotto con l'attività motoria.

<sup>147</sup> Ibidem (2002), p. 26

Il processo di letto-scrittura, a questo punto, è più fluido, anche se non del tutto automatizzato.

Solo nella fase lessicale il bambino acquisisce piena padronanza del processo di letto-scrittura sia per quanto riguarda la decodifica che la comprensione. In questa fase il bambino acquisisce il livello ottimale di automatizzazione.

Secondo Frith l'acquisizione delle abilità sottese all'apprendimento della letto-scrittura avviene in maniera del tutto naturale attraverso un avvicendamento delle fasi sopra esposte.

Di seguito le suddette fasi, per comodità di lettura, vengono raggruppate in una tabella di sintesi.

<b>Lettura</b>	<p><b>Fase logografica</b></p> <p>La parola scritta viene trattato come un disegno, e viene letta per le sue caratteristiche grafiche</p>	<p>I bambini leggono il loro nome, le insegne dei negozi (bar, gelateria), marchi (coca-cola), etc.</p>
	<p><b>Fase alfabetica</b></p> <p>Si comincia a costruire il meccanismo di conversione lettera-suono. La parola scritta viene analizzata lettera per lettera.</p>	<p>I bambini leggono una lettera singola, poi uniscono consonante e vocale, in seguito mettono insieme sillabe o più lettere: P-A-N-E, PA-NE.</p>
	<p><b>Fase ortografica</b></p> <p>La parola scritta viene analizzata secondo regole ortografiche.</p>	<p>I bambini leggono e mettono insieme gruppi consonantici e sillabe con digrammi e trigrammi: PON-TE, STRA-DA, MA-GHI.</p>
	<p><b>Fase lessicale</b></p> <p>La parola viene letta tutte insieme senza bisogno di parziali trasformazioni.</p>	<p>I bambini leggono parole intere.</p>

**Tabella 5 – Sintesi delle fasi di sviluppo della lettura secondo Uta Frith.**

## 2.7 Il modello di lettura “a due vie”

Il più accreditato modello cognitivo di lettura è quello di Coltheart (1978, 1983)<sup>148</sup> e successivamente confermato da Sartori (1984)<sup>149</sup>, noto come modello di lettura “a due vie” o a “doppio accesso”. È un modello che prevede che il processo di lettura possa attuarsi per mezzo di due differenti vie di lettura: la via visiva e la via fonologica.

Il lettore adulto, con una capacità di lettura normale, utilizza entrambe le vie di lettura, senza distinzione di preferenza, a seconda delle tipologie testuali e delle caratteristiche personali.

In tale modello, vi è una prima fase che vede il coinvolgimento dei primi due stadi di elaborazione: lo stadio dell’analisi visiva e quello del riconoscimento di lettere. In questa particolare fase vengono riconosciute le caratteristiche visive dello stimolo: forma delle lettere, grandezza, orientamento, ecc.

Superata questa fase le due vie si separano e divengono parallele ed indipendenti.

La via visiva procede nella direzione del riconoscimento visivo dello stimolo, un magazzino di memoria detto “lessico visivo di input”.

Di seguito uno schema tratto dal testo D’Amico A. (2002), *Lettura, scrittura, calcolo. Processi cognitivi e disturbi dell’apprendimento*, Edizioni Carlo Amore, Roma.

---

<sup>148</sup> Coltheart M (1978) *Lexical access in simple reading tasks*. In: G Underwood Ed. *Strategies in information processing*. London Academic Press; Idem Coltheart M., Masterson J., Byng M., Prior M. e Riddoch J. (1983), *Surface dyslexia*, «Quarterly Journal of Experimental Psychology», vol. 35, pp. 469-495.

<sup>149</sup> Sartori G. (1984). *La lettura*. Il Mulino, Bologna

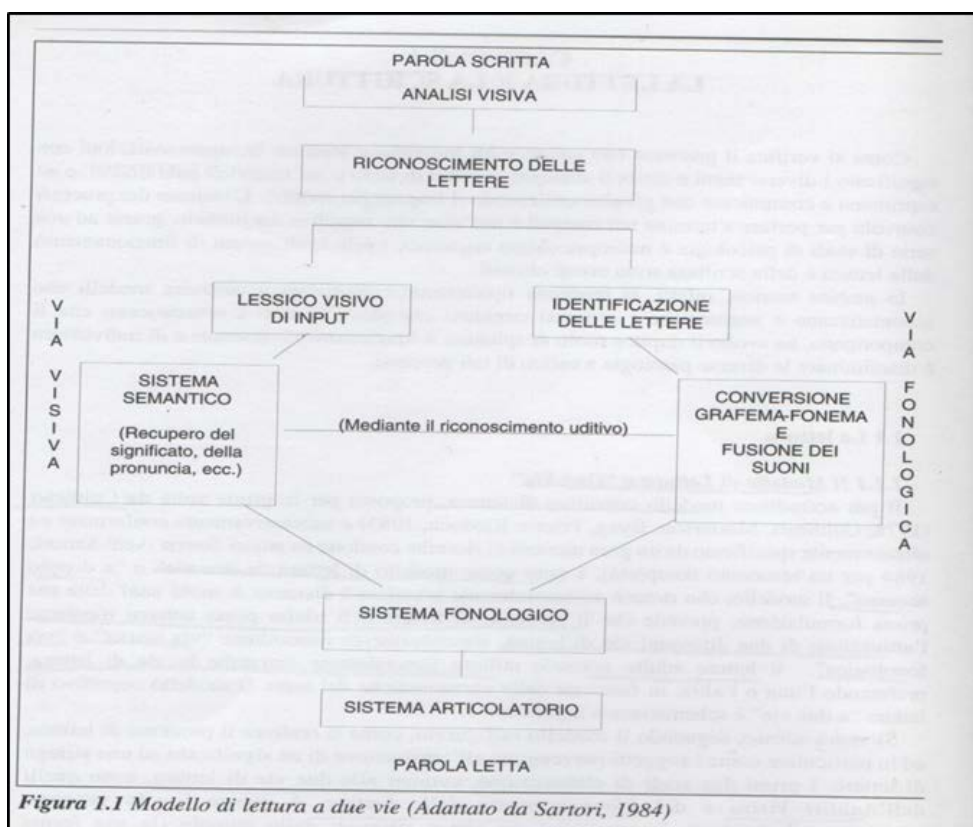


Figura 1.1 Modello di lettura a due vie

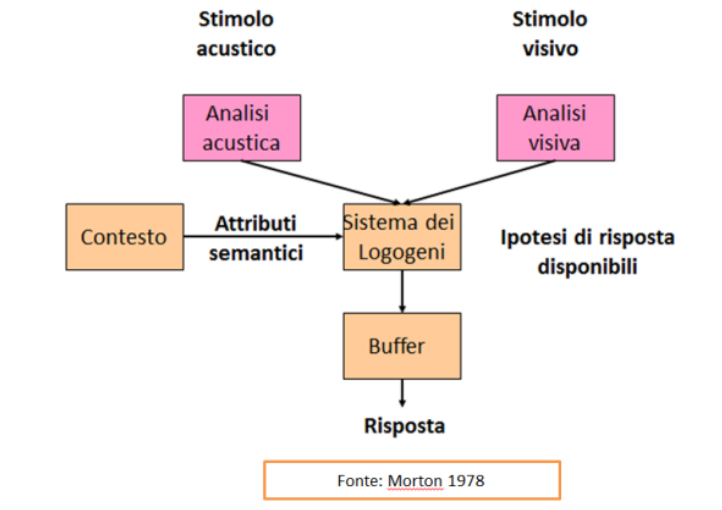
Tale magazzino chiama in causa un particolare modello secondo il quale ad ogni parola corrisponda una rappresentazione nel lessico mentale che Morton<sup>150</sup> denomina logogen (dal greco, “logos”, parola, “genes”, nato), una specie di rappresentazione della parola: generatori di parole<sup>151</sup> che registrano e accumulano informazioni circa le caratteristiche visive ed ortografiche delle parole.

Vi è un *logogen* per ogni parola conosciuta, ogni logogen può rintracciare determinate caratteristiche, per esempio il logogen della parola MARE sarà in grado di individuare solo le lettere M A R E o le sillabe MA RE o alcune parti di Ma in Mano e RE in Regina, ma non potrà identificare nessuna lettera della parola BUCO.

Quando si è innanzi ad una parola nuova il logogen inizia a “scandagliare” tutte le caratteristiche per accumulare le informazioni che servono per raggiungere la soglia di attivazione.

<sup>150</sup> Morton, J. (1969). *Interaction of information in word recognition*. *Psychological Review*, 76, 165-178.

<sup>151</sup> D’Amico A. (2002), *Letture, scrittura, calcolo*. Processi cognitivi e disturbi dell’apprendimento, Edizioni Carlo Amore, Roma.



A questo punto il logogen attivo recupera dal sistema semantico il significato della parola, proprio come se fosse un dizionario.

Attraverso la via visiva o via ad accesso diretto si ha l'accesso al significato delle parole.

Secondo Coltheart (1978) l'accesso al sistema semantico e quindi al significato delle parole è anche definito come "accesso lessicale" in quanto tale situazione permette di avere maggiore conoscenza circa la pronuncia, l'ortografia ed il genere.

Pertanto, l'accesso lessicale nella lettura silente permette di comprendere il senso di quanto letto, invece la lettura ad alta voce permette di recuperare le informazioni riguardanti le caratteristiche acustiche della parola, attraverso l'intervento dell'apparato fono-articolatorio.

Differente è l'iter seguito dalla via di lettura fonologica, infatti, dopo il riconoscimento delle lettere si ha l'identificazione delle stesse: la parola viene spezzata in singoli fonemi e grafemi e attraverso le regole di conversione fonologica ad ogni elemento scritto viene fatto combaciare il suo corrispondente sonoro, infine si assemblano i diversi suoni e si attiva il sistema fono-articolatorio per la produzione delle parole. In questa via di lettura, non vi è l'accesso al vocabolario semantico. E il caso della lettura ad alta voce senza comprensione o delle lettura di parola straniera della quali però, pur leggendole, non ne comprendiamo il significato.

La via fonologica diventa lessicale quando una parola letta ad alta voce attiva il processo di riconoscimento uditivo, per cui si ha l'accesso al sistema semantico e si acquisisce il significato.

Come prima accennato il buon lettore può usare l'una, l'altra o entrambe le vie in relazione alle caratteristiche testuali: si può usare la via visiva con parole note o con parole omofone, la via fonologica con parole nuove o con scarsa frequenza o prive di senso.

La scelta dell'una o dell'altra via da parte del lettore può dipendere anche da un "modus operandi" personale, legato alla preferenza della via da usare, che a sua volta chiama in causa l'apprendimento ricevuto o le caratteristiche della lingua usata o talvolta dalla presenza di particolari "caratteristiche" di funzionamento personali.

## **2.8 Il modello di scrittura a due vie**

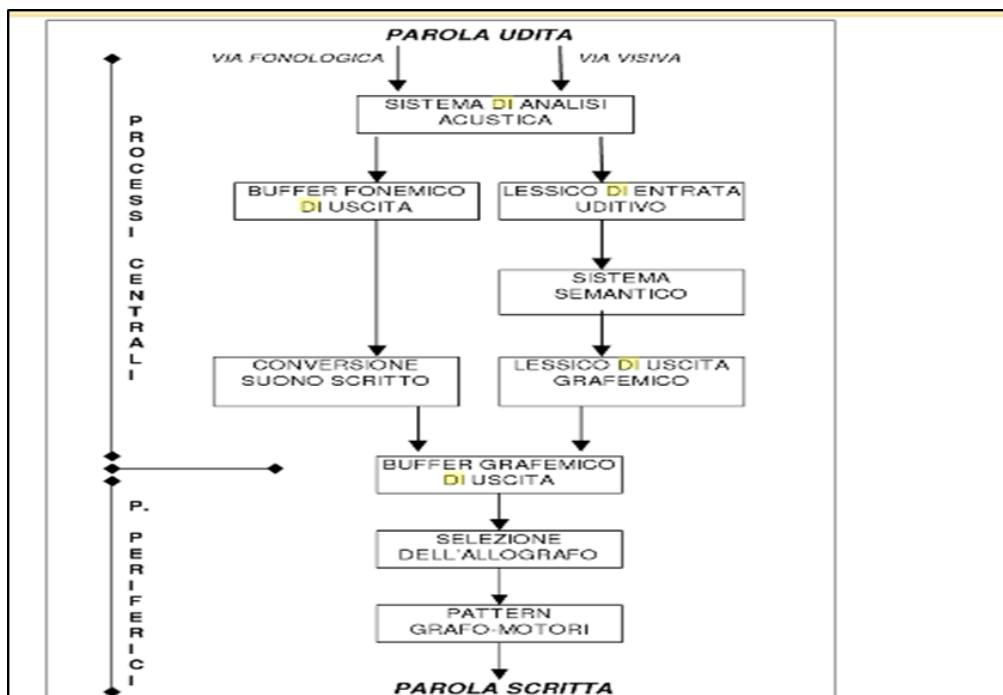
I modelli attuali di scrittura vengono esaminati in relazione a due tipi di processi: centrali e periferici.

I processi centrali (Denes e Cipollotti 1990)<sup>152</sup> comprendono le operazioni semantiche, sintattiche e fonologiche che permettono di recuperare gli elementi ortografici e la forma grafemica scritta della parola. Il prodotto finale di tali processi è la costruzione di una rappresentazione grafemica astratta delle lettere che devono essere scritte. Tali processi non solo svolgono un compito importante nell'elaborazione del materiale che deve essere scritto, ma soprattutto presentano diversi punti in comune con quelli coinvolti nella lettura. La scrittura strumentale, come illustrato nello schema seguente, si realizza attraverso due differenti "vie": la prima detta semantica e la seconda fonologica.

---

<sup>152</sup> Denes,G,Cipollotti,L.(1990) : Dislessie e disgrafie acquisite. In : G.Denes,L.Pizzamiglio (Eds.): Manuale di Neuropsicologia, Bologna, Zanichelli, p.p.423-463.

Modello di scrittura a due vie (adattato da Denes e Cipolotti, 1990)



La via lessicale semantica di scrittura è utilizzata quando si scrivono parole conosciute, ed è indispensabile per scrivere parole omofone e parole con pronuncia non regolare.

I processi che caratterizzano questa via sono prevalentemente di tipo mnestico: attraverso l'accesso al lessico di entrata uditivo, si recupera il significato semantico della parola udita.

Il sistema semantico attiva le rappresentazioni ortografiche delle parole, inviandole al buffer<sup>153</sup> grafemico di uscita, un sistema di memoria di lavoro che trattiene le informazioni il tempo necessario per realizzare l'atto di scrittura.

Nel caso di parole nuove o non parole, interviene la via fonologica non lessicale (cioè senza accesso al significato), qui la parola udita viene segmentata nel sistema di

<sup>153</sup> Buffer grafemico è una memoria a breve termine della rappresentazione grafemica.



analisi acustica e gli elementi fonemici vengono convertiti da fonema a grafema e poi inviati al buffer grafemico di uscita per giungere poi ai processi periferici di scrittura.

Anche in questo caso il successo nell'uso dell'una o dell'altra via, è influenzato dalle caratteristiche della lingua utilizzata e dalle caratteristiche delle parole.

Gli altri processi coinvolti nella scrittura sono i processi periferici che consentono di tradurre l'informazione ottenuta in uscita dai processi centrali, nella pianificazione degli atti finali richiesti, dalla scrittura a mano a quella digitata ed allo spelling.

Tali processi sono chiamati in causa indipendentemente dall'uso della via lessicale semantica o dall'uso della via non lessicale fonologica.

Essi constano di due fasi fondamentali: nella prima fase la rappresentazione grafemica astratta viene utilizzata per la selezione dell'allografo corrispondente, nella seconda fase si selezionano ed attivano i pattern grafomotori necessari per produrre l'atto scritto.

Questo approccio non è in contraddizione con i vari modelli evolutivi di Uta Frith (1985)<sup>154</sup> o Ferreiro e Teberosky<sup>155</sup>, in quanto l'oggetto di indagine è il medesimo, ma rappresentato da una prospettiva differente.

L'approccio fonologico alla lettura decifrativa piuttosto che quello semantico (via lessicale diretta), non descrive infatti solo due macroprocessi differenti implicati nella lettura e nella scrittura (entrambi necessari nella costruzione dell'expertise del lettore), ma anche i passaggi evolutivi che il bambino segue, normalmente quando automatizza i processi di base.

## **2.9 La costruzione del processo di scrittura**

In fase di dettatura si nota, in prima istanza, la presenza di una discriminazione fonetica, implicata nella percezione uditiva.

---

<sup>154</sup> Frith U. (1985), *Beneath the surface of surface dyslexia*. In. Marshall J.C., Coltheart M., Patterson K (a cura di), *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, Routledge & Kegan Paul, London

<sup>155</sup> Ferreiro E., Teberosky A. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti- Firenze.

Questo accade, perché gli elementi specifici della scrittura sono, appunto, l'analisi fonetica, l'associazione fonema-grafema ed in ultima istanza il recupero ortografico della parola stessa.

Nella lingua italiana in particolare, e nell'apprendimento delle lingue in generale, la componente dell'analisi uditiva e fonemica permettono lo sviluppo del cosiddetto "principio alfabetico", oggetto di discussione del precedente capitolo e che come si è constatato risulta essere fondamentale per l'apprendimento delle abilità di letto-scrittura, in quanto permette di economizzare l'apprendimento, soprattutto innanzi a parole nuove, grazie alla altissima frequenza di regolarità dei fonemi e dei grafemi.

L'attenzione alla forma ortografica favorisce l'acquisizione della parte lessicale e permette di distinguere le parole omofone non omografe, accelerando, dunque, il processo sequenziale di produzione di parole.

Nell'apprendimento, in generale, all'inizio l'alunno è impegnato a conoscere bene le componenti fonologiche necessarie per apprendere le regole che sono alla base del processo di scrittura e la forma delle parole; solo in un secondo momento analizzerà le differenze fonetiche che permettono di cogliere il rapporto con le regole ortografiche.

Quest'ultima funzione secondo Boscolo (1986)<sup>156</sup> è un momento delicato poiché rappresenta la scrittura nel modo più completo e richiede, la presenza di più elementi: quelli comuni al processo di produzione verbale e quelli più specifici relativi alla produzione scritta.

Gli elementi comuni al processo di produzione verbale sono la pianificazione comunicativa, il recupero lessicale e sintattico e quello della competenza argomentativa.

Gli elementi relativi alla produzione scritta, invece, sono quelle che riguardano l'ortografia vera e propria e quelle relative ai processi di trascrizione e revisione del testo, essenzialmente, con la pratica scolastica.

Nella scrittura spontanea il bambino deve affidarsi solo alle sue capacità di conoscenza, recuperando dalla memoria le informazioni necessarie per l'elaborazione

---

<sup>156</sup> Boscolo P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico: gli aspetti cognitivi*. Torino. Utet.

del testo, utili alla organizzazione di idee che devono essere, a loro volta, argomentate opportunamente, per rendere il testo più chiaro, coeso e coerente.

Saper scrivere un testo significativo ed adeguato alla situazione comunicativa è un processo assai complesso ed articolato.

La costruzione del testo scritto, infatti, implica da parte di chi scrive l'esercizio e la padronanza di abilità diverse, dal punto di vista cognitivo, sociale e linguistico.

Ne discende che l'insegnamento delle abilità di letto-scrittura non può e non deve avvenire secondo un unico approccio, ma secondo una modalità poliedrica e modulare (Fodor, 1999)<sup>157</sup> estesa e graduale nel tempo che prescinde da eventuali misconcezioni<sup>158</sup> secondo le quali l'elaborazione di un buon testo scritto è frutto di doti innate o di una buona competenza linguistica che si traduce in una eccellente pratica.

Un nuovo approccio che non presta attenzione più e solo al prodotto, ma che tiene in debita considerazione il processo sotteso alla realizzazione del prodotto da parte dello scrivente.

Assumere una tale prospettiva, significa adottare un modello "nuovo" attento ai diversi momenti (processi e sub-processi) che riguardano l'intero atto di scrittura e che saranno oggetto di riflessione del capitolo successivo.

## **2.10 Nota conclusiva**

Si può concludere considerando vera l'ipotesi di Vygotskij<sup>159</sup>, secondo la quale, come per gli altri orientamenti disciplinari, anche per le abilità di letto-scrittura esiste una "preistoria della lingua scritta" che si evolve nell'alunno in modo abbastanza comune, seppur con ampie differenziazioni temporali e che avverrebbe dunque prima

---

<sup>157</sup> Fodor, J. (1988). *La mente modulare*. Saggio di psicologia. Bologna, Il Mulino.

<sup>158</sup> La misconcezioni sono Teorie del Senso Comune (implicite): Sono concezioni "ingenua" dei non esperti che emergono negli scambi comunicativi quotidiani mediante processi di ri-costruzione sociale Sono rappresentazioni sociali (S. Moscovici)

<sup>159</sup> Vygotskij, L.S. (1978) *Il processo cognitivo*. Torino, Boringhieri, 1980.

dell'intervento formalizzato e sistematico che avviene a scuola. I modelli prima presentati, infatti, sottolineano, in modo significativo, che il bambino che si avvicina al codice scritto cerca di capire come funziona il sistema sia mentre scrive che mentre legge, tenta di ricorrere a conoscenze familiari nel codice scritto e quando queste non sono bastevoli ricorre al riconoscimento analitico dei grafemi.

Utilizzando, dunque, le sue conoscenze sul mondo della scrittura e del contesto, il bambino anticipa significati collegandoli ai significanti. Secondo Formisano et alii (1986)<sup>160</sup>, esistono, infatti, una serie di sequenze psicogenetiche di livelli di concettualizzazione sulla lingua scritta, che comprendono sia la familiarità col codice scritto che i diversi modi di produzione e fruizione di lingua scritta.

---

<sup>160</sup> Formisano, M., Pontecorvo, C., Zucchermaglio, C. (1986) *Guida alla lingua scritta*, Roma.

# CAPITULO III: I PREREQUISITI PER LO SVILUPPO DELLE ABILITA' DI BASE PER L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA

## 3.1 Introduzione

Per apprendere ed automatizzare le regole della lingua italiana è fondamentale che i bambini, durante la frequenza della Scuola dell'Infanzia, acquisiscano particolari prerequisiti, oltre quelli già precedentemente discussi.

La questione dei prerequisiti richiede non solo di riflettere sulle condizioni che favoriscono il processo di apprendimento e che aumentano le probabilità di avere successo nella prima acquisizione delle abilità di base, ma anche di ragionare su come e quando potenziare i processi che sono alla base dell'apprendimento della letto-scrittura, individuando strategie opportune e significative per migliorarli ed implementarli.

A proposito dei pre-requisiti, così recitano le Linee Guida<sup>161</sup> per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento: *“È importante offrire agli alunni la possibilità di maturare le capacità percettivo-motorie e linguistiche, che costituiscono i prerequisiti per la conquista delle abilità strumentali della letto-scrittura...La graduale conquista delle capacità motorie, percettive, linguistiche, mnemoniche e attentive procede parallelamente al processo di concettualizzazione della lingua scritta che non costituisce un obiettivo della scuola dell'infanzia, ma che nella scuola dell'infanzia deve trovare i necessari prerequisiti... La percezione visiva e uditiva, l'orientamento e l'integrazione spaziotemporale, la coordinazione oculo-manuale rappresentano competenze che si intrecciano innanzitutto con una buona disponibilità ad apprendere e con il clima culturale che si respira nella scuola. Solo successivamente si potrà affrontare l'insegnamento-apprendimento della letto-scrittura come sistema simbolico rilevante.*

---

<sup>161</sup> Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA. Decreto Ministeriale, 2011

*Nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, inoltre, la graduale conquista di abilità di simbolizzazione sempre più complesse può consentire ai docenti di proporre attività didattiche quali esercizi in forma ludica mirati allo sviluppo di competenze necessarie ad un successivo approccio alla lingua scritta.... Per imparare la corrispondenza biunivoca tra segno e suono di un sistema alfabetico, più che un impegno cognitivo, sono richieste abilità quali la scomposizione e ricomposizione delle parole in suoni e il riconoscimento dei segni ad essi associati.*

*Quindi, per imparare la lettura è importante avere buone capacità di riconoscimento visivo e di analisi di struttura della parola..."*

La ricerca del settore<sup>162</sup> evidenzia come il potenziamento di alcune abilità, ritenute oggi prerequisiti, generi un notevole miglioramento nell'acquisizione delle abilità in questione.

Per facilitare i processi di costruzione del codice letto e scritto è importante, dunque, individuare i prerequisiti o i precursori di quest'abilità, che risultano essere elementi fondamentali per lo sviluppo e la crescita di ogni singola persona.

Imparare a leggere e scrivere è un processo di sviluppo, di costruzione interna di conoscenze che permette di condividere pensieri emozioni e significati.

Le abilità di lettura e scrittura, infatti, sono strumenti del nostro essere al mondo: con essi costituiamo gran parte della nostra autostima e dell'autostima sociale.

“Due volte nella vita sappiamo che otterremo il plauso generale, quando impariamo a camminare e quando impariamo a leggere” (Fitzgerald, 2004)<sup>163</sup>.

### **3.2 Il pensiero logico**

Uno degli aspetti meno considerati, nella progettazione e nella didattica comune, è l'emergere del pensiero logico, prerequisito fondamentale per lo sviluppo di abilità della letto-scrittura.

---

<sup>162</sup> Martini A, Bello A, Pecini C. (2003). *Comparsa e sviluppo di abilità metafonologiche in bambini di scuola materna. Psicologia Clinica dello Sviluppo*, VII, 3: 385- 402.

<sup>163</sup> Fitzgerald P. (2004), *Schooldays*, in T. Dooley (ed.), *Afterlife*, Counterpoint, New York.

E' evidente che tutti i bambini pensano a livello pratico prima di fare e parlare, ma è altrettanto evidente e necessario far raggiungere alla maggior parte degli alunni una buona padronanza del pensiero logico, che non si sviluppa spontaneamente, salvo casi eccezionali<sup>164</sup>.

Spesso si pensa che se il bambino è intelligente, se presenta una buona competenza cognitiva e sa usare il linguaggio in maniera personale ed adeguata per adempiere ad usi sociali; in tal caso, dispone perfettamente del suo pensiero logico fondamentale per riflettere, pianificare, prevedere, scegliere e valutare.

Tutti i bambini che arrivano a scuola sono intelligenti, ma se consideriamo l'intelligenza come la capacità di creare relazioni fra contenuti mentali per formare nuove relazioni e reti di neuroni, allora è evidente che non tutti i bambini hanno lo stesso bagaglio di prodotti di intelligenza.

Quest'ultimi, infatti, non si formano in maniera automatica ma dipendono dalle opportunità offerte al bambino per favorire la sua crescita globale ed autonoma.

Secondo Bickel (2004)<sup>165</sup>, più grande è il profilo di autonomia del bambino, maggiore è la rete di pensieri e conoscenze che egli porterà con sé a scuola e nel mondo.

L'autonomia personale, infatti, rimanda: alla conoscenza degli oggetti, in termini nominali e funzionali; alla capacità di orientamento prima a casa, a scuola e poi in ambienti sconosciuti e nuovi; alla comprensione di regole sociali ed infine alla capacità di assumere i diversi ruoli in un gruppo sociale, prima ristretto e poi allargato. L'emergere del pensiero logico può e deve iniziare già alla scuola dell'infanzia offrendo ai bambini l'opportunità di svolgere compiti cognitivi che afferiscono alle capacità di raccontare, descrivere, inferire.

Un altro elemento fondamentale per lo sviluppo cognitivo è dato dalle conoscenze possedute dal bambino, non in termini di quantità ma di qualità, di abilità quali l'elaborazione, la connessione e la decodifica verbale. La disponibilità di queste

---

<sup>164</sup> Bickel. J., Bruschi A., Leporatti M. (2012). *Faccio, parlo, penso. Come affrontare l'educazione linguistica nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*. Books & Company, Livorno.

<sup>165</sup> Bickel. J. (2004). *Leggo e scrivo con entusiasmo. Come costruire le basi della lingua scritta*. Books & Company, Livorno.

conoscenze elaborate e trasformate è fondamentale per la conoscenza e la comprensione della realtà; esse, infatti, formano quel sapere indicato come mappa cognitiva<sup>166</sup>, che corrisponde al sapere personale di ognuno, difficile da verificare e valutare e spesso trascurato e dato per scontato per tutti i bambini della stessa età. Sono conoscenze che si diversificano per ogni bambino; infatti, ci possono essere: bambini con conoscenze limitate a causa di mancata esperienza e/o carente elaborazione e/o codifica verbale; bambini con un'elevata conoscenza, dovuta alla frequenza di ambienti stimolanti che forniscono i processi di elaborazione e codifica orale.

Sicuramente una conoscenza poco sviluppata ostacola il processo di apprendimento delle abilità di letto-scrittura: si pensi ai processi di categorizzazione, classificazione e/o seriazione, per esempio classificare il nome dei frutti secondo il suono iniziale oppure giocare con la tombola dei suoni, dei mestieri o dei versi degli animali.

La codifica verbale e la relativa elaborazione favoriscono e garantiscono, infatti, l'accesso sia alla sfera delle conoscenze sia al collegamento fra il nuovo e il non nuovo, al fine di organizzare tale conoscenza nella propria mappa cognitiva.

Per favorire questo processo è fondamentale sviluppare nel bambino la capacità di descrivere, raccontare la realtà circostante; il collegamento fra una conoscenza e l'altra si realizza attraverso le relazioni logiche e prende corpo attraverso l'esperienza narrata della realtà.

Attività che sostengono lo sviluppo del pensiero logico, infatti, sono: la descrizione, che favorisce i criteri per fare classificazioni e paragoni; l'organizzazione sequenziale, che si svilupperà attraverso un corretto uso di indicatori temporali e connettori logici.

---

<sup>166</sup> Buzan T. (2006). *Come realizzare le mappe mentali* Frassinelli, Milano. Buzan T., Buzan B. (2012). *Mappe mentali. Come utilizzare il più potente strumento di accesso alle straordinarie capacità del cervello per pensare, creare, studiare, organizzare.* Alessio Roberti Editore.



Lo sviluppo del pensiero logico si delinea come presupposto per il ragionamento e quindi della individuazione di casualità, anticipazione, previsione, fino allo sviluppo del pensiero creativo, critico e divergente.

### **3.3 Le relazioni pratiche e logiche**

Lo sviluppo del pensiero logico è strettamente connesso alla formazione delle relazioni pratiche e logiche. Le prime sono funzionali alla vita del bambino in quanto sostanziandosi della discriminazione percettiva, visiva e/o uditiva favoriscono decodifica e quindi comprensione.

Le seconde, le relazioni logiche, sono le stesse relazioni che il bambino forma a livello pratico guardando dimostra di conoscere le proprietà o caratteristiche di oggetti di vita quotidiana, ma con l'elemento in più dell'arricchimento del linguaggio orale.

Grazie a queste relazioni, il bambino costruisce un numero diverso di vie, per accedere rapidamente ai suoi contenuti mentali e per collegarli a loro volta ad altre analoghe ed importanti informazioni.

Secondo Bickel (2004)<sup>167</sup> “più un contenuto mentale è connesso da relazioni logiche, più questo sarà concettualizzato.”

Pertanto, maggiore è il patrimonio dei contenuti concettualizzati dei bambini, maggiore sarà la capacità di ricostruire significati e fare inferenze di tipo logico.

Rispetto alla capacità di fare inferenze, le ricerche<sup>168</sup> mostrano che un ruolo importante è svolto dalla memoria di lavoro<sup>169</sup>: si tratta della capacità di trattenere in

---

<sup>167</sup> Bickel. J. (2004). *Leggo e scrivo con entusiasmo. Come costruire le basi della lingua scritta*. Books & Company, Livorno, p. 90

<sup>168</sup> Brizzolara D., Casalini C., Sbrana B., Chilosi A.M., Cipriani P. (1999). *Memoria di lavoro fonologia e difficoltà di apprendimento della lingua scritta nei bambini con disturbo specifico di apprendimento*. *Psicologia Clinica dello sviluppo* 3, 465-488

<sup>169</sup> Nella memoria i dati vengono immessi in forma più o meno elaborata ed è il grado di elaborazione che ne consente il recupero. In base al tempo è al grado di elaborazione si distingue:

Memoria a brevissimo termine o registrazione sensoriale; è la capacità di registrare per pochi secondi l'informazione sensoriale di tipo visiva, uditiva e tattile pronta per essere selezionata dall'attenzione.

Memoria a breve termine (MBT), ha la funzione di trattenere temporaneamente (dai 15 ai 30 secondi) le informazioni per la loro codificazione e successiva elaborazione. E' nella MTB che i dati

memoria, in forma attiva, il materiale appena appreso ed il materiale che si possiede, recuperandolo dalla propria mappa cognitiva.

Un buon esercizio della memoria di lavoro, fondamentale per il recupero del materiale e la successiva integrazione, richiede di adoperarla in maniera “intelligente” disponendo il materiale non in maniera isolata come macchie di leopardo, ma attraverso contenuti elaborati e quindi associati tra loro da legami e relazioni logiche. Da queste prime associazioni si passa poi ad una riflessione personale del bambino che inizia a riflettere sui suoi apprendimenti, non solo distinguendo ciò che sa da ciò che non sa, ma soprattutto organizzando tale materiale in maniera opportuna ed economica per recuperarlo più velocemente. Solo questa consapevolezza ed un razionale lavoro di controllo sui propri processi conoscitivi permettono di sviluppare quella che oggi definiamo competenza meta-cognitiva.

In tal senso un ruolo fondamentale è svolto dagli insegnanti.

I bambini, infatti, spesso mostrano difficoltà a fare inferenze poiché non riescono, essendo piccoli, ad organizzare ed utilizzare al meglio la memoria di lavoro, che spesso viene caricata con elementi poco elaborati e talvolta anche inutili. Pertanto, se l'insegnante supporta gli alunni rendendo esplicita e concreta l'inferenza, allora questi, anche se non sapranno riproporsela automaticamente in situazioni simili, potranno certamente comprenderla e collocarla.

Esperienze semplici come soluzione di indovinelli, ricerca di sinonimi e contrari, facili rebus favoriscono lo sviluppo linguaggio, argomento del prossimo paragrafo ed ulteriore prerequisito da considerare con adeguata attenzione.

---

codificati vengono associati e si vengono a formare relazioni fra informazioni nuove ed altre già possedute e rievocate, prima che il materiale elaborato venga trasferito alla MLT. La MBT ha una capacità più ampia per le informazioni uditive che quelle visive.

Memoria a lungo termine (MBL) coincide con il significato corrente al termine memoria, come deposito d'informazione da cui è possibile attingere ricordi, che diventano permanenti quando il soggetto non si limita alla sola codificazione visiva o uditiva ma li elabora in forma verbale e li associa attraverso relazioni logiche, integrando il nuovo con quanto è già stato appreso in modo da inserirlo nella propria mappa cognitiva

### 3.4 Lo sviluppo del linguaggio

Il linguaggio si sviluppa attraverso la cosiddetta educazione linguistica.

Ma cos'è l'educazione linguistica?

Con il termine educazione linguistica si indica “la capacità di utilizzare il linguaggio per usi cognitivi quali riflettere, prevedere e valutare.”<sup>170</sup>

Un linguaggio che si usa per riflettere sugli oggetti e sugli eventi della realtà che ci circonda, sia per relazionarci con gli altri e con il mondo che ci circonda.

Il linguaggio che ci permette di riflettere e valutare assume una valenza cognitiva, ed è una capacità che va curata e potenziata, in quanto è meno spontanea di quanto siamo abituati a pensare, rispetto al linguaggio con funzione sociale.

Per questo il ruolo della Scuola, dell'Infanzia e Primaria, è un ruolo cruciale: i bambini devono essere esposti alla similitudine ed al paragone per giungere all'acquisizione di capacità più astratte di immedesimarsi, prevedere e valutare.

Per sviluppare il linguaggio in funzione cognitiva gli insegnanti devono creare le condizioni per espandere il lessico, attraverso l'uso di un linguaggio elaborato che permetta di costruirsi schemi organizzativi utili ad acquisire informazioni nuove, che acquisiranno attraverso un codice orale adeguato e ricco, veicolato all'interno della pratica scolastica quotidiana, nuova ed arricchente.

Scopo dell'uso cognitivo del linguaggio è “allenare” i bambini ad usare strategie logiche quali classificazioni, sequenze, seriazioni al fine di costruire una mappa cognitiva verbale ben organizzata e correlata alla memoria episodica o pratica.

E' opportuno, dunque, organizzare e progettare piste di lavoro per dare ad ogni bambino la possibilità di sviluppare tali strategie, in modo costante, graduale e significativo, senza dimenticare la caratteristica tipica della specifica fascia evolutiva e dello specifico grado di scuola

---

<sup>170</sup> Bickel. J., Bruschi A., Leporatti M. (2012). *Faccio, parlo, penso. Come affrontare l'educazione linguistica nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*. Books & Company, Livorno, p. 12.

L'educazione linguistica rimanda alla competenza linguistica, nonché alla correttezza formale in relazione alla pronuncia orale: “la struttura sintattica deve aver raggiunto la frase grammaticale almeno con qualche espansione”<sup>171</sup>.

Il lessico deve essere corretto, ricco e ampio; deve essere previsto l'uso di avverbi, preposizioni, congiunzioni, pronomi, nomi collettivi e nomi riferibili a classi (cibi, mestieri...), verbi di movimento e modali, sinonimi e contrari.

La strutturazione del percorso di apprendimento deve essere ben progettata e curata, infatti, per questo tipo di apprendimento è necessario che l'argomento, oggetto di discussione, sia noto ai bambini e reso concreto<sup>172</sup>, attraverso attività direttamente esperite dai bambini, in assetto di piccolo gruppo e con metodologia attiva, quale per esempio il problem-solving<sup>173</sup>.

Si tratta in altri termini di realizzare un insegnamento-apprendimento attivo nel quale le domande, che partono da ciò che il bambino conosce e sa, sollecitano il cosiddetto apprendimento per scoperta di Dewey (1974)<sup>174</sup>.

Un'educazione linguistica, dunque, che si realizza attraverso l'opportunità di parlare e ascoltare per implementare l'uso cognitivo e sociale del linguaggio, fondamentale per affrontare con successo i futuri apprendimenti relativi alla lettura e alla scrittura, strumenti fondamentali per conoscere ed interpretare la realtà, locale e globale, si tratta di acquisire la capacità di un agire locale, per un pensare globale, anzi “glo-locale”, come direbbe De Rosnay (1977).<sup>175</sup>

---

<sup>171</sup> Bickel. J. Ivi p. 59

<sup>172</sup> Per un approfondimento cfr Bickel. J. Ivi pp. 51-166

<sup>173</sup> Con il termine problem solving si individua la capacità di risolvere problemi. Nel problem solving l'alunno si trova di fronte ad una situazione per certi versi nuova e perciò sono richieste modalità nuove ed originali per la risoluzione del problema: uno sforzo creativo per scoprire una strategia di risposta. Questo accade attraverso un'intuizione improvvisa e nuova, che gli fa “vedere” immediatamente la soluzione. Per un approfondimento si cfr . Cornoldi C., Capponi B. (1991) *Memoria e metacognizione*. Trento. Erickson.

<sup>174</sup> Dewey J. (1974), *Logica: teoria dell'indagine*, tr. it., Einaudi, Torino.

<sup>175</sup> De Rosnay. J. (1977). *Il macroscopio: verso una visione globale*. Edizioni Dedalo.

### 3.5 L'attività meta-linguistica in età scolare e prescolare

Nell'età compresa tra i 4 ed i 6 anni, i bambini iniziano ad utilizzare il linguaggio non più esclusivamente come strumento di comunicazione ma anche come oggetto di riflessione: siamo di fronte alla cosiddetta abilità meta-linguistica, un importante precursore per lo sviluppo delle abilità di base.

Il prefisso “meta” indica, appunto, una dimensione che va oltre il semplice uso strumentale; essa, infatti, indica la consapevolezza delle strutture e delle regole della propria lingua: “s'intende non solo la capacità di saperle rispettare parlando, ma anche di essere capace di saperne parlare”<sup>176</sup>.

Il bambino inizia a formare le prime conoscenze relative alla competenza meta-linguistica fin dalla scuola dell'infanzia, attraverso il gioco con suoni e parole, che favoriscono non solo la percezione del rapporto tra significante e significato, ma anche la capacità di usare le parole per ottenere informazioni linguistiche, a seconda dei diversi interlocutori.

Si tratta, in altre parole, di prerequisiti linguistici che possono e devono essere acquisiti già in età prescolare, attraverso attività quali giochi con suoni e parole, attività che consentono di usare le parole per chiedere significati, individuare errori linguistici propri e altrui ed essere capaci di correggerli, usare linguaggi diversi a seconda degli interlocutori, segmentare parole composte, per arrivare all'individuazione di singoli suoni.

Attività che rafforzano la competenza linguistica, ma che necessitano di un ambiente di apprendimento nuovo e colto, ben progettato e strutturato, che inviti i bambini a operare con le parole, utilizzando forme e pronunce corrette, spesso inficiate dalle omissioni o sostituzioni di consonanti o di gruppi di consonanti.

Un ambiente frutto di un'attenta progettazione, che ha come finalità generale quella di rendere il bambino “padrone” del suo linguaggio per eseguire i più semplici usi cognitivi indispensabili per il futuro apprendimento della lingua italiana.

---

<sup>176</sup> Bickel. J. (2004). *Leggo e scrivo con entusiasmo. Come costruire le basi della lingua scritta*. Books & Company, Livorno, p. 58

Insieme a Piaget<sup>177</sup> e Vygotsky<sup>178</sup> che avevano sottolineato l'importanza di questo processo ritenuto un'importante tappa nello sviluppo dell'astrazione cognitivo-linguistica, o più precisamente metalinguistica, altri autori hanno parlato di metalinguistica e diverse sono le definizioni che ne sono state date: Jacobson<sup>179</sup>, per esempio, la definisce “un'attività che consiste nel parlare della medesima parola ed assume, quindi, il linguaggio stesso come contenuto”.

Benveniste<sup>180</sup> la definisce come “la possibilità che si possiede di elevarsi al di sopra della lingua, di contemplarla pur utilizzandola nei discorsi e nei ragionamenti.”

Tunmer, Pratt ed Herriman<sup>181</sup>, definiscono, nel “*Metalinguistic Awareness in children. Theory, Research and Implications*”, la consapevolezza metalinguistica come “l'abilità di riflettere e manipolare le caratteristiche strutturali del linguaggio parlato, trattandolo come un oggetto di pensiero.”

Essi ritengono che il metalinguaggio sia al tempo stesso compreso nella categoria generale della metacognizione ed include a sua volta la consapevolezza fonologica, della struttura dei segni e della frase ed infine la consapevolezza pragmatica.

Questa doppia inclusione porta a considerare la competenza metalinguistica, dunque, come requisito fondamentale per l'apprendimento della scrittura e della lettura.

Alcune attività metafonologiche, infatti, possono, sotto forma di gioco, favorire lo sviluppo del processo cognitivo, come precedentemente sottolineato da Ferreiro e Teberosky che attribuiscono, infatti, un ruolo importante agli aspetti cognitivi nel processo di acquisizione della capacità di leggere e di scrivere.

In particolare, nell'ambito della pedagogia della scrittura e della lettura, con le autrici argentine, si attribuisce una maggior importanza agli aspetti cognitivi nel processo di acquisizione della capacità di leggere e di scrivere.

---

<sup>177</sup> Trisciuzzi L. (2007), *L'apprendimento della scrittura: sviluppo percettivo secondo Piaget*, in N. Filograsso e R. Travaglini (a cura di), *Piaget e l'educazione della mente*. Franco Angeli, Milano, pp. 27-48.

<sup>178</sup> Vygotskij L.V. (1934) *Pensiero e linguaggio*. Laterza, Roma.

<sup>179</sup> Jakobson R. (1966) *Saggi di linguistica generale*. Feltrinelli, Milano.

<sup>180</sup> Benveniste E. (1966, 1974), *Problèmes de linguistique générale*, 2 vols., Paris, Gallimard; tr. it. *Problemi di linguistica generale*. Milano, il Saggiatore.

<sup>181</sup> Tunmer, William. E. & Christopher, Pratt & Michael L., Herriman. (1984) *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and Implications*. Berlin-Heidelberg-New York-Tokyo: Springer Verlag.

Dagli anni '80 in poi, infatti, si sposta l'attenzione sugli aspetti fonologici: l'analisi della parola scritta in segmenti fonetici, cioè in unità astratte prive di significato, rappresenta il punto critico nei momenti iniziali dell'apprendimento della scrittura e della lettura (Monighetti, 1994)<sup>182</sup>.

Prendendo a prestito la ricerca di Ivo Monighetti, nel processo di apprendimento delle abilità di letto-scrittura, è importante notare come siano implicate ben quattro tipi di abilità metalinguistiche, ossia quattro diversi tipi di consapevolezza, che assumono una diversa importanza a seconda della fase evolutiva in cui si trova il lettore e che comunque riguardano l'intero arco di apprendimento.

I quattro tipi di consapevolezza sono:

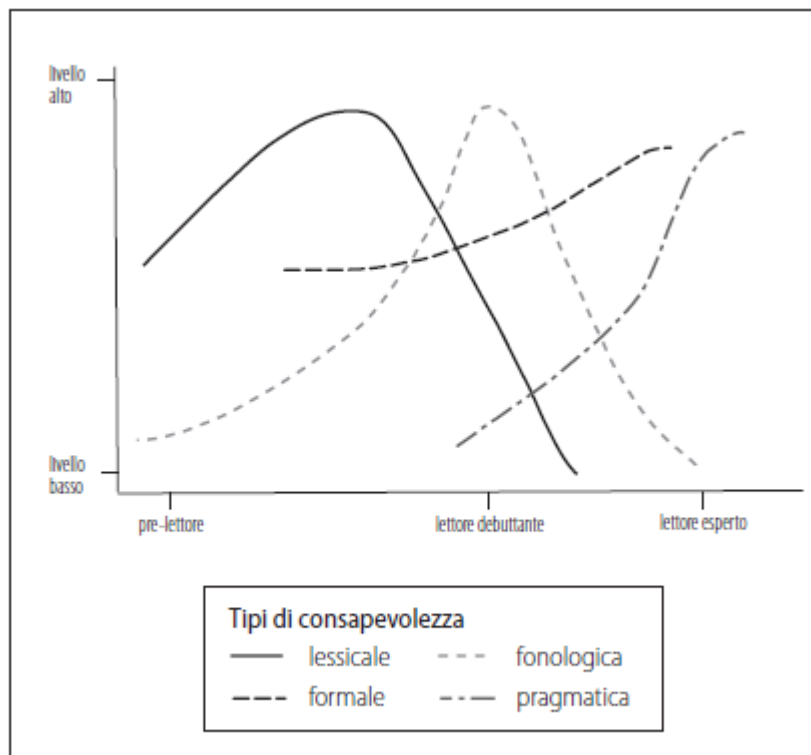
1. *consapevolezza lessicale* - compare per prima e permette di comprendere che il flusso sonoro del parlato può essere segmentato in parti più piccole, (ossia parole e fonemi) sia ad ogni parola detta corrisponde una sua forma scritta;
2. *consapevolezza fonologica* - si contraddistingue per la capacità di riconoscere e posizionare fonemi all'interno della sequenza suono-parola;
3. *consapevolezza della forma* - riguarda l'organizzazione della frase in relazione alla forma e alle conoscenze sintattiche ovvero una mobilitazione di competenze che favoriscano l'accesso al senso e relativa comprensione;
4. *consapevolezza pragmatica* - rimanda alla capacità di stabilire connessioni fra le parti del testo, onde ricavarne informazioni utili e corrette

Nel modello di Ivo Monighetti non si fa riferimento ad un ordine ben scandito nell'uso delle succitate competenze, bensì si delinea la possibilità di una loro sovrapposizione, come dimostrato nel grafico<sup>183</sup> di seguito riportato e tratto dal suo testo "*La lettera e il senso*".

---

<sup>182</sup>Monighetti, I. (1994). *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*. La Nuova Italia. Firenze.

<sup>183</sup> In Monighetti I. *La lettera e il senso*, cit.



A supporto di quanto detto, è interessante la frase di E. Charmeux: “*Saper leggere, non significa più aver riconosciuto le parole, ma aver costruito una relazione tra il contesto e le parole, che permette di fabbricare il senso.*”<sup>184</sup>

A proposito Olson (1979)<sup>185</sup>, afferma che, quando il bambino si avvicina alla lingua scritta vi è una inversione di tendenza, secondo la quale il bambino sposta la sua attenzione dai contenuti alle strutture della lingua in quanto tali.

Si realizza, quindi, un nuovo apprendimento secondo il quale i bambini divengono consapevoli del fatto che la lingua è un artefatto, composto di unità sintattiche (suoni, parole e frasi) e di strutture semantiche (Magri, in Cardarello, Chiantera, a cura di, 1989).

<sup>184</sup> Ibidem

<sup>185</sup> Olson, D. 1979 “Dall’enunciato al testo: le differenze tra linguaggio orale e linguaggio scritto” in Id. (1979) *Linguaggi, media e processi educativi*. Raccolta di saggi a cura di C. Pontecorvo, Torino: Loescher, pp. 136 – 187 (ed. or. “From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing”, *Harvard Educational Review*, Vol. 47, 1977, pp. 257 – 281).

<sup>185</sup>Cardarello R. Chiantera A. (a cura di), 1989. *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, Nuova Italia, Firenze



Le prime osservazioni del bambino sulla correttezza grammaticale degli enunciati verbali, o più in generale sulla struttura del parlato, rappresentano gli indizi dello sviluppo della competenza metalinguistica consistente nell'attenzione prestata alla struttura del messaggio prescindendo dal suo contenuto.

Una capacità questa che si realizza tra i 2-3 ed i 7-8 anni e che consiste nell'attivazione di processi di controllo necessari per verificare la forma dell'enunciato, che si sviluppa in conseguenza dell'esposizione del bambino a stimoli adeguati.

Molti studiosi, fra questi Formisano, Pontecorvo, Zucchermaglio ed altri,<sup>186</sup> sono giunti alla conclusione che il livello di competenza metalinguistica raggiunto dai singoli bambini all'ingresso della scuola elementare è un indicatore particolarmente predittivo nei confronti dei futuri successi nell'apprendimento in ambito linguistico.

Tutto ciò evidenzia la notevole importanza della scuola dell'infanzia, come sottolineato più volte nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum (2012)<sup>187</sup> nelle quali si legge che tale ordine di scuola attraverso un adeguato ambiente di apprendimento deve stimolare il bambino in questo processo di avvicinamento al “mondo delle scritte” facilitando in lui la riflessione metalinguistica.

Segnatamente nel campo d'esperienza i “Discorsi e le Parole” si legge: “ *I bambini si presentano alla scuola dell'infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate...La lingua è il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati...L'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura...Provano il piacere di comunicare, si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta...La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana*”<sup>188</sup>

---

<sup>186</sup> Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C. (1986), *Guida alla lingua scritta*, Roma, Editori Riuniti

<sup>187</sup> Annali della pubblica istruzione 2012 – Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione - A.V. Ed. Le Monnier

<sup>188</sup> Indicazioni Nazionali per il curriculum. Ivi p. 21

### 3.6 La percezione visiva

Un altro indispensabile prerequisito per l'acquisizione delle abilità di letto-scrittura è l'adeguata organizzazione della percezione visiva, collegata alla strutturazione dello spazio: il bambino sviluppa, infatti, tali abilità proprio grazie all'interazione con l'ambiente e alla possibilità di osservare e manipolare il materiale figurativo.

La percezione visiva può essere definita secondo Ripamonti<sup>189</sup> come “il processo cognitivo risultante dall'integrazione tra l'input sensoriale visivo e l'esperienza dell'individuo.”

Essa è condizionata dalle abilità visuo-percettive che organizzano ciò che viene percepito, attribuendo un significato ad uno stimolo e producendo un'impressione consapevole della realtà esterna.

Le abilità visuo-percettive si dividono in: abilità di integrazione, di analisi e visuo-spaziali.

Queste ultime sono divise in: lateralità, intesa come consapevolezza della parte destra e sinistra del proprio corpo; direzionalità, cioè la capacità di identificare la parte destra e sinistra nello spazio e degli oggetti nello spazio; l'integrazione bilaterale, nonché l'abilità di utilizzare i due emicorpi sia in forma separata che simultanea.

Queste abilità sono strettamente correlate tra loro, infatti, se non è presente una buona lateralità, non ci può essere né una buona direzionalità, né una buona integrazione bilaterale.

Fondamentale è sapere che il loro sviluppo e la loro automatizzazione sono il prerequisito per arrivare a discriminare alcune lettere in stampato minuscolo, morfologicamente uguali (p, b, q, d) o molto simili (a, e) e che si differenziano solo per l'orientamento e direzionalità.

---

<sup>189</sup> Ripamonti I. R. (2003), *Le difficoltà di letto-scrittura, Vol. II Le difficoltà della lettura: attività visuo-percettive*. Editore Erickson, pag. 26-29

Le abilità di analisi richiedono numerose capacità quali: riconoscere e discriminare similitudini e differenze tra le forme; distinguere un significato visivo, in un contesto, avendo la consapevolezza della relazione tra figura e sfondo; riconoscere le caratteristiche di una forma pur modificandosi la dimensione, localizzazione ed orientamento; completare, con la mente, un oggetto mancante di alcune parti, così che sia possibile <percepirlo> nella sua completezza; ricordare uno stimolo visivo nella sua localizzazione spaziale; richiamare sequenze di stimoli nella giusta successione; creare immagini mentali, manipolarle con la mente ed operare, nell'elaborazione visiva, con un certo numero di input visivi.

L'insieme di queste componenti forma una sorta di <analizzatore visivo><sup>190</sup>, che convoglia più dell'80% informazioni esterne e che si attiva quando si legge e deve essere indirizzato al meglio, per fornire un'analisi velocissima e precisa del dato visivo. "Il mondo non è quello che è ma è quello che ci appare" (Gibson, 1979).<sup>191</sup>

Vi sono, poi, le abilità di integrazione, che si dividono in: integrazione visuo-uditiva, che riguarda la capacità a integrare stimoli visivi e uditivi nella generazione di un significato; integrazione visuo-grossomotoria nonché l'abilità di integrare le informazioni visive con quelle del sistema grosso motorio; integrazione visuo-motoria fine, che integra le informazioni visive con l'aspetto motorio fine.

Nella pratica quotidiana l'integrazione visuo-uditiva entra in gioco in moltissime attività didattiche e se non si possiede una efficace integrazione visuo-uditiva si possono accumulare ritardi che penalizzano le future performance scolastiche.

Basti pensare, ad esempio, all'attività di sottolineatura del testo, da realizzare durante la spiegazione in classe dell'insegnante oppure ad esercizi mediante i quali il bambino è invitato a prestare attenzione ad una serie di disegni che raffigurano elementi di una storia, ad esempio raccontata dall'insegnante, e a segnarli con una croce man mano che questi elementi vengono citati nella storia, e così via.

Considerando gli aspetti visivi coinvolti nel processo di apprendimento, non può mancare un breve cenno al comportamento oculomotorio.

---

<sup>190</sup> Sabbadini G. (1995). *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*. Zanichelli. Bologna.

<sup>191</sup> Gibson J.J. (1995). *Per un approccio ecologico alla percezione visiva*. Franco Angeli. Milano.

E' impressione comune che, quando su legge, gli occhi scorrono fluidamente sul testo raccogliendo l'informazione grafica necessaria, questo in realtà è scorretto, secondo Tacconella P. (1997)<sup>192</sup> l'informazione visiva, infatti, viene registrata attraverso salti di fissazione rapidi e discreti, le saccadi: movimenti volontari e normali dell'occhio che hanno il compito di spostare nella zona retinica di maggiore reattività, cioè nella fovea, i vari punti rilevanti dell'ambiente esterno che si sta fissando. Sono movimenti oculari definiti balistici perché non è possibile modificarli una volta che si sono attivati, infatti, in caso di errore viene eseguita una microsaccade di aggiustamento che porta lo sguardo sul target, il tutto accade in maniera inconsapevole.

Evidenze scientifiche<sup>193</sup> mostrano come allenando il controllo volontario dei movimenti oculari saccadici i cattivi lettori, considerati lettori in erba, migliorino la loro abilità di lettura.

Da tutto ciò emerge che per imparare a leggere è necessario, dunque, riconoscere e manipolare gli stimoli visivi, quali appunto le lettere dell'alfabeto che comunque hanno ben poche caratteristiche in comune con le figure ed i disegni, se non l'unico elemento che è quello di essere percepiti visivamente.

Il disegno, infatti, ha un rimando diretto al suo significato, alla sua funzione ed al suo uso ed è sempre riconoscibile anche cambiando direzione e/o orientamento, ma la stessa cosa non accade per le lettere, come abbiamo visto nel capitolo precedente contenente i diversi modelli di apprendimento della lettura.

Ciascun simbolo dell'alfabeto codifica un particolare suono che è condiviso convenzionalmente da una comunità e può assumere significati e suoni diversi a seconda dell'orientamento spaziale (u diventa n se orientato in maniera diversa, semplicemente rovesciandola).

Per lungo tempo la percezione visiva ha avuto un peso determinante nell'apprendimento delle abilità di base, tale importanza si è affievolita e ridimensionata, in quanto si è compreso che trattasi di una competenza fortemente

---

<sup>192</sup> Tacconella P. (1997). *I meccanismi della lettura*. Rivista italiana di Optometria, vol. 20, pp 146-151

<sup>193</sup> Lennerstrand G., Ygge J., (1991). *Dyslexia; ophthalmological aspects*. *Acta ophthalmologica*, 70:3-13. Lennerstrand G., Ygge J., Jacobsson C. (1993). Control of Binocular Eye Movements in Normal AND Dyslexics. *Ann N Y Acad Sci*. 14, 682:231-9.

spaziale, con questo non si vuole affermare che tale competenza debba essere trascurata, ma al contrario questa deve essere necessariamente integrata con altre e più raffinate competenze, come quelle fin qui esaminate.

È bene però sottolineare che non si tratta solo di “allenare” l’occhio per tenere il rigo, le parti o l’orientamento al suo interno, ma bensì di percepire variazioni, differenze nell’ordine seriale di brevi sequenze. Osservare per verbalizzare, al fine di imparare l’uso corretto di termini quali lati –curve – angoli. La verbalizzazione acuisce la percezione visiva e garantendone lo sviluppo e la stabilità e configurandosi come elemento fondamentale per lo sviluppo generale della persona.

### **3. 7 Integrazione delle competenze visuo-percettive e psicomotorie.**

Il fatto che la rotazione del capo ed i movimenti oculari del bambino in direzione della sorgente sonora accompagnino la sua ricezione di suoni e rumori pone in evidenza la stretta connessione fra il recettore visivo, uditivo e motricità.

Le abilità motorie, ulteriore ed importante prerequisito, si distinguono in grosso-motorie e fino-motorie.

Le prime riguardano movimenti e controlli posturali che coinvolgono grandi gruppi muscolari e quindi la capacità di camminare, stare seduti, tenere il capo eretto, voltarlo, lanciare una palla; le seconde riguardano movimenti che coinvolgono muscoli più piccoli, per esempio la precisione relativa ai movimenti delle dita nella prensione e manipolazione, l’articolazione dei suoni del linguaggio.

Le sopracitate abilità rimandano, in maniera significativa, ad un elemento fondamentale: la coordinazione dei movimenti di diverse parti del corpo. Precisione, sincronia, sequenza temporale e velocità, sono alcuni degli aspetti fondamentali della coordinazione.

Interessante è anche la relazione fra gli aspetti motori e quelli percettivi; a proposito Ianes (2001)<sup>194</sup> distingue tre tipi di diversi livelli di percezione: funzionalità periferica

degli organi di senso, funzionalità di trasmissione degli impulsi nervosi e funzionalità percettiva centrale, nella quale avviene il processo di integrazione e costruzione dell'immagine mentale, che si crea con i vari input sensoriali, che giungono al sistema nervoso attraverso le vie afferenti.

Nel nostro sistema nervoso, abbiamo numerose fonti di stimolazione che inviano messaggi all'elaborazione percettiva centrale; esse sono: tatto, sistema propriocettivo<sup>195</sup>, sistema vestibolare<sup>196</sup>, l'olfatto, il gusto, l'udito e la vista.

Queste devono avere un adeguato ed opportuno funzionamento nel loro delicato e preciso compito di interpretare e trasformare realtà fisiche esterne in impulsi nervosi trasmissibili e comprensibili dal sistema nervoso, ad esempio le vibrazioni, diventano suoni, le parole concetti e significati, ecc.

Tali impulsi poi saranno trasmessi al cervello per essere integrati ed usati per l'esatta rappresentazione della realtà<sup>197</sup>.

La sintesi fra le abilità motorie e quelle percettive genera un terzo settore: le abilità percettivo-motorie, che riguardano tutte le abilità in cui i movimenti devono essere costantemente e prontamente guidati, orientati e corretti, attraverso importanti feedback percettivi.

Si pensi per esempio, all'apparente semplice azione di copiatura di una parola, che rimanda ad una serie di abilità quali l'accuratezza dell'azione, l'integrazione e coordinazione delle abilità fine-motorie e percettive, che rimandano, con estrema significatività, ai due sistemi coinvolti: motorio e percettivo-sensoriale.

Alla luce di quanto appena esposto e di numerosi studi<sup>198</sup>, è evidente come la percezione visiva, coinvolta nei processi di letto-scrittura, interessi la motricità, la direzionalità, la consapevolezza dei due emisferi, oltre ai concetti topologici, con relativa ricaduta sulla capacità di analisi e di elaborazione dell'informazione visiva.

---

<sup>194</sup> Ianes D. 2001. *Didattica speciale per l'integrazione*. Ed. Erickson. Trento.

<sup>195</sup> Recettori nei muscoli, giunture e tendini. Cfr. Ianes 2001, p. 97

<sup>196</sup> Elabora le informazioni su posizioni e spostamenti, serve per regolare tono muscolare, movimenti ed equilibrio. Ivi. P. 97

<sup>197</sup> Lindsay P.H., Norman D.A. (1983). *L'uomo elaboratore di informazioni*. Giunti Barbera. Firenze.

<sup>198</sup> Coltheart M. (1981), Disorders of reading and their implication for models of normal reading, <Visible Language>, vol. 15 pp 245-286

Per questo motivo, già a livello di Scuola dell'Infanzia, è determinante coinvolgere il bambino nella sua corporeità attraverso proposte specifiche e motivanti che incoraggino la maturazione, l'acquisizione e la consapevolezza in questi ambiti.

Al momento dell'inserimento nella classe prima della Scuola Primaria è necessario che l'insegnante si accerti che questi processi, e queste competenze, siano adeguatamente sviluppate; diversamente, dovrà proporre attività specifiche per favorirne lo sviluppo e la maturazione.

E' vero che è possibile acquisire competenze adeguate in letto-scrittura anche quando determinati pre-requisiti non siano completamente maturati, ma è altrettanto vero che, spesso, il loro mancato raggiungimento può innescare tutta una serie di difficoltà, di ritardi, di carenze e di anomalie che, facilmente, si ripercuoteranno sul processo di apprendimento della letto-scrittura e, conseguentemente, sugli apprendimenti in generale e la stima di sé.

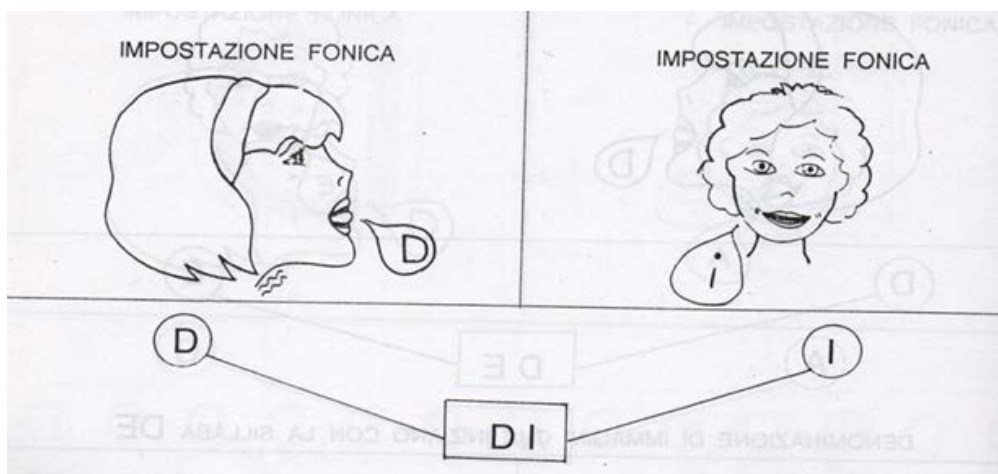
### **3. 8 La percezione uditiva**

Collegata alla percezione visiva vi è quella uditiva che rimanda a sua volta alla strutturazione del tempo e alla capacità di discriminare /percepire le differenze dei diversi suoni della propria lingua.

Nell'apprendimento delle abilità di letto-scrittura, la percezione visiva da sola non è sufficiente; infatti, bisogna tenere in giusta considerazione la percezione uditiva, fondamentale prerequisito per stabilire la corrispondenza fra suoni e segni grafici.

Nella Scuola dell'Infanzia e nei primi anni della Scuola Primaria, lo sviluppo della percezione uditiva si avvale di due ulteriori capacità: la propriocezione articolatoria e la consapevolezza fonemica. Per quanto riguarda la prima bisogna ricordare che i fonemi si caratterizzano sia della struttura acustica che dal punto e dal modo di articularli, ovvero alla maggiore o minore sonorità attribuita dalla tensione muscolare applicata. Rispetto alla formazione della consapevolezza fonemica è bene sapere che i bambini presentano una grande varietà di comportamenti: vi sono bambini che non mostrano particolare bisogno di aiuto, altri che richiedono intense esercitazioni, altri ancora che necessitano di aiuti continui per arrivare a differenziare con certezza la sillaba dai

fonemi singoli. La consapevolezza fonologica, come già visto, è fortemente connessa all'emergere del pensiero logico: essa permette di codificare la relazione parte tutto su oggetti concreti prima, per poi trasferirla su situazioni astratte come la parola. Per questo motivo è meglio sostituire ai comuni alfabetieri, che si trovano in commercio e che hanno come unico riferimento il fonema iniziale del sintagma, una serie di immagini che richiamano sia l'articolazione sia il suono prodotto.



**Grafico 7 -Tratto dal testo I suoni delle parole<sup>199</sup>**

---

<sup>199</sup> Gosciu G. (1999). *Educhandicap. I suoni delle parole. Proposte operative a schede per l'associazione dei fonemi-grafemi.* di edito da CPE. Modena.



Affiancata a questa interessante modalità si potrebbe prevedere un ulteriore metodo di grande validità, per questa particolare fase della crescita, ma in generale per i settenni; si tratta del metodo che fa appello all'immaginazione e all'inventiva.

Per meglio comprendere il carattere di questo metodo, si pensi agli alfabetieri murali che si trovano in commercio ed ai metodi di insegnamento, e ci si interroghi, con spirito critico, per comprendere che cosa legherà mentalmente, il bambino, alla forma del segno grafico che sta apprendendo.

Più specificatamente, il bambino nella sua mente assocerà: la banana per la *bi*? Il dado per la *di*? La nave per la *ni*? E così via fino ad arrivare all'ultima lettera dell'alfabeto?

Si tratta di una riflessione importante legata al concetto che ogni apprendimento lascia una traccia in ciascuno di noi, adulto o bambino, che si mantiene nella memoria e si coniuga, per così dire, con la nostra persona, ossia con il complesso delle nostre abilità cognitive, del nostro sentire, del nostro temperamento e delle nostre inclinazioni.

Le associazioni compiute con l'uso di alfabetieri comuni permettono di realizzare soltanto nessi di tipo fonetico, che per loro natura risultano essere abbastanza deboli; nei classici alfabetieri "l'associazione mentale non è intuitivamente ovvero immaginativamente ripercorribile."<sup>200</sup>

Così recitano, a proposito, le Linee Guida del 2011 *"Sarebbe bene dare al bambino la possibilità di operare intuitivamente, ed anche autonomamente, connessioni interne tra ciò che gli viene presentato e la sua personale assunzione immaginativa. In tal modo, la "sintesi grafica", in cui il disegno viene essenzializzato nella forma della lettera, si imprime come immagine mentale e consente di operare più facilmente il discernimento tra i caratteri grafici, sia nella fase di scrittura che in quella di lettura."*

Si sostiene quindi un tipo di percorso che, prendendo spunto da un'immagine esterna, come per esempio un oggetto o un elemento della natura, renda attivo spontaneamente la relazione con l'immagine mentale, per favorire poi gradualmente la formazione del concetto.

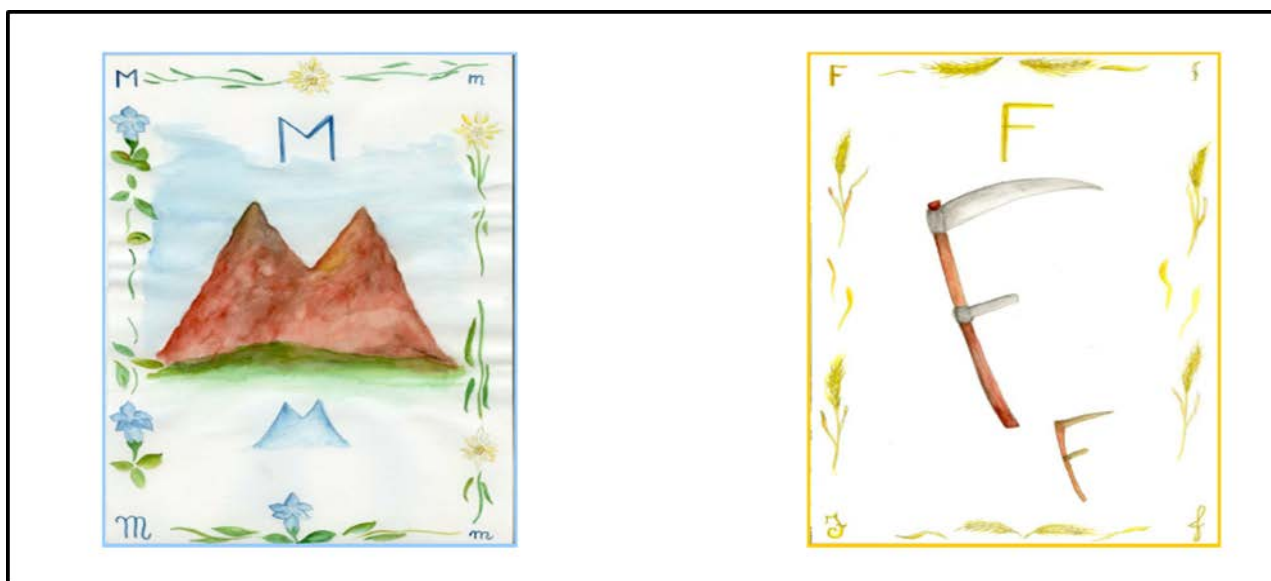
---

<sup>200</sup> Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA , 12 luglio 2011.

Questo metodo si fonda sulla considerazione che il bambino dispone anzitutto di un pensiero immaginativo: il bambino, infatti, non si *rappresenta* astrattamente le cose, ma le immagina (Harris e Collaboratori, 1991)<sup>201</sup> attribuendo loro una forma, un colore, una direzione, formando quella che si chiama immagine mentale, della quale si è precedentemente parlato.

Da ciò emerge l'esigenza di creare legami e associazioni mentali, istintivamente e facilmente ripercorribili, come scrive Ciambrone (2012) "*sarà la Falce per la effe e la Montagna per la emme*". Non è importante la corrispondenza etimologica e autentica della provenienza segno-suono, quanto la possibilità di colmare il *vuoto* di irrealtà e quindi di dare al bambino l'occasione di operare intuitivamente ed autonomamente, collegamenti interni tra ciò che gli è stato presentato e la sua personale immaginazione.

Di seguito un esempio, chiaro ed utile, tratto dal testo di Raffaele Ciambrone del 2012.<sup>202</sup>



Negli esempi sopra illustrati, proposti da Ciambrone, tecnico del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, si può notare come l'oggetto venga affiancato da

---

<sup>201</sup> Paul L. Harris. *L'immaginazione nel bambino*, Milano, Raffaello Cortina, 2008, xviii, 308 p.

<sup>202</sup> Ciambrone R. (2012). *Immaginazione e apprendimento, orientamenti pedagogici e spunti didattici per la scuola prima*, Anicia, Roma.

una “sintesi grafica”, in cui il disegno viene essenzializzato, e poi dalla lettera: questo per mostrare ancor meglio il passaggio dal disegno al segno grafico.

Va sottolineato che tale metodo ripercorre in certo qual modo il passaggio evolutivo che ha condotto l’uomo ad elaborare la propria scrittura: nel passare da una rappresentazione ideografica ad una scrittura alfabetica, gli uomini hanno lasciato tracce consistenti, in ogni alfabeto, del nesso tra suono, segno grafico e pittogramma; pertanto, il metodo appena discusso sembra essere più rispondente al processo storico di elaborazione della scrittura.

E’ un metodo che facilita di molto l’apprendimento della lettura e della scrittura da parte dell’alunno: ogni bambino cerca di spiegare a se stesso del perché la forma della emme o della effe siano in questo o in quel modo rappresentate e non troverà mai il nesso partendo da una rappresentazione che legghi, ad esempio, la *emme* con la Mela e la *effe* con la Fata, come in quasi tutti gli alfabetieri moderni viene riportato.

Risulta pertanto più funzionale all’apprendimento un tipo di percorso che, prendendo spunto da un’immagine esteriore, renda operante intuitivamente il nesso con l’immagine mentale, per favorire poi gradualmente l’assunzione concettuale.

Ai fini del corretto apprendimento, della lettura e scrittura, è quindi necessario che gli aspetti visivi ed uditivi si integrino realizzando il passaggio dal grafema al fonema e viceversa (integrazione visivo-uditiva).

Le abilità di analisi visiva, inoltre, favoriscono lo sviluppo di abilità complesse che consentono al futuro lettore di realizzare il passaggio dalle singole lettere ad unità più grandi e corpose, formate da gruppi di lettere, ossia le parole.

Fondamentale, in tal senso, è la cosiddetta serialità visiva: la capacità di elaborare stimoli in maniera ordinata e per l’apprendimento della lingua di prestare attenzione ed elaborare visivamente più lettere contemporaneamente.

Nel nostro sistema di apprendimento, per convenzione, il processo seriale progredisce esaminando la riga del testo da sinistra a destra e dall’alto al basso.

La capacità attentiva di elaborare in modo ordinato i segni grafici posti all’interno di configurazioni complesse viene spesso acquisita in modo spontaneo, ma può risultare deficitaria in bambini con difficoltà di lettura; è un aspetto preliminare e importante

della lettura e della scrittura, che non può e non deve essere trascurato o peggio ancora lasciato al caso.

La scrittura è composta di una sequenza di segni convenzionali e a sua volta la parola scritta contiene simboli grafici che seguono una precisa successione spaziale.

Per questo è importante un lavoro preliminare, a livello di percezione e orientamento spaziale e temporale, di avviamento alla sequenzialità.

Questa abilità rappresenta la capacità attentiva di operare con segni grafici che si trovano compresi in configurazioni più ampie e complesse di segni, per esempio la pagina scritta.

Nella nostra lingua lo sviluppo della serialità visiva si evolve attraverso l'esame che realizza il bambino procedendo dalla sinistra verso destra e dall'alto verso il basso.

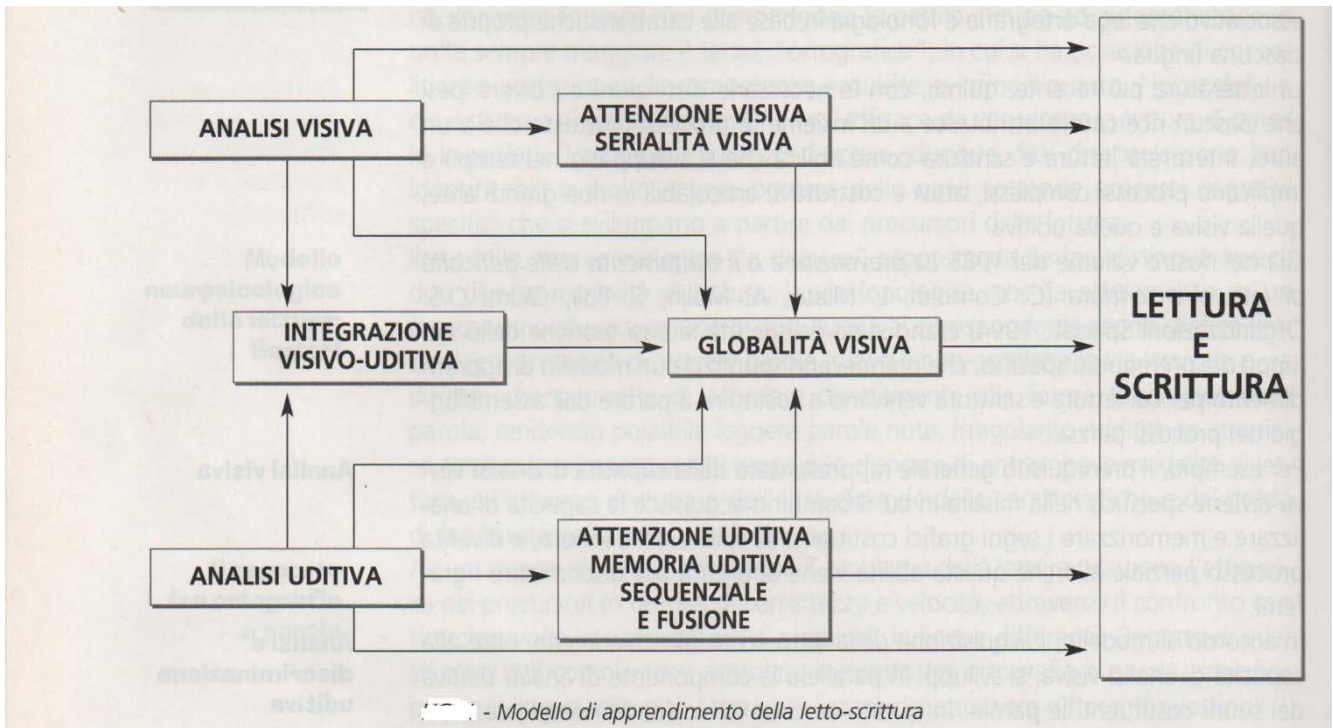
Interessante, in tal senso, è lo schema seguente tratto dal testo *Pronti per la prima del 2013*<sup>203</sup>, nel quale si legge che per apprendere a leggere e scrivere è importante che il bambino abbia acquisito alcune abilità di base, come quella di analizzare visivamente le caratteristiche di ciascuna delle lettere impiegate nella nostra lingua e di concentrare su questi aspetti la propria attenzione.

Il modello di seguito riportato permette di individuare gli aspetti fondamentali implicati nel processo di apprendimento di lettura e scrittura.

In esso è possibile notare come lo sviluppo dei processi visivi che elaborano lo stimolo, conservato in memoria (memoria visiva) porti al riconoscimento immediato e globale della sequenza di lettere (globalità visiva).

Sul versante delle abilità uditive, invece, si nota come la capacità di analizzare i singoli fonemi, mantenuti in memoria (memoria uditiva) permetta di fonderli e costruire l'intera parola suono.

### Modello di apprendimento della letto-scrittura



I recenti risultati di studio<sup>204</sup> sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)<sup>205</sup> ci forniscono ulteriori informazioni, in particolare, si evidenzia che rispetto agli aspetti visivi, nei bambini dislessici, si è visto che esiste un problema che riguarda lo spostamento rapido dell'attenzione visivo-spaziale.

Sembra che, per non incorrere in difficoltà legate a questo tipo di problema, sia opportuno che il bambino prima concentri la propria attenzione su alcuni elementi della parola e che solo dopo, averli conosciuti e ri-conosciuti, sposti la stessa rapidamente sui restanti segni grafici.

---

<sup>204</sup> Donfrancesco R. Noccioli N. (2000). *Attenzione sostenuta e Disturbo Specifico dell'Apprendimento*. *Psich. Inf. E Adolescenza*, 67,1, 17-24.

<sup>205</sup> S'intendono i Disturbi Specifici di Apprendimento, definiti anche con la sigla F81 nella Classificazione Internazionale ICD-10 dell'Organizzazione Mondiale della Sanità e compresi nel capitolo 315 del DSM-IV americano. Fanno parte della famiglia dei Disturbi Evolutivi Specifici.

Questo processo non solo richiede ordine e quindi procedere da destra verso sinistra, ma anche la capacità di focalizzare la propria attenzione visiva per tempi brevi, per poi spostarla rapidamente ed in modo seriale sui restanti input visivi.

I risultati di queste ricerche<sup>206</sup> confermano e sottolineano il fondamentale ruolo dell'attenzione selettiva e della serialità visiva ed evidenziano la necessità di tenerle in debita considerazione in fase di progettazione educativo- didattica e valutazione finale; necessita, pertanto, un intervento didattico-pedagogico puntuale e mirato, volto al potenziamento di tali componenti che riguardano ed interessano anche il campo del codice alfabetico.

### **3.9 Funzioni Esecutive e abilità di letto-scrittura**

Spesso quando si parla di apprendimento delle abilità di base in generale, quindi, della lettura, scrittura e del calcolo si trascura un aspetto importante quello, appunto, che riguarda l'acquisizione di procedure. Tema molto approfondito a livello scientifico<sup>207</sup>, ma poco noto agli "addetti ai lavori". Un aspetto che chiama in causa le cosiddette funzioni esecutive, un termine "ombrello" che indica molteplici domini cognitivi interrelati tra loro.

I contributi scientifici, di seguito riportati, mostrano come in letteratura esistano molte definizioni differenti: ad oggi non vi è un accordo unanime sul costrutto e di conseguenza non esiste una definizione del termine.

Esse sono identificate generalmente da un complesso sistema di processi cognitivi flessibili e necessari a programmare, mettere in atto e portare a termine con successo un comportamento finalizzato ad uno scopo, una soluzione.

Welsh e Pennington (1988)<sup>208</sup> definiscono le funzioni esecutive come quelle operazioni cognitive che permettono di eseguire un'attività in maniera consapevole:

---

<sup>206</sup> Klenberg, L., Korkman, M., e Lahti-Nuutila, P. (2001). *Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-year-old Finnish children*. *Developmental Neuropsychology*, 20, 407-428

<sup>207</sup> Risposte, impulsi e l'attivazione, dunque di pianificazioni, strategie creative e problem solving

<sup>208</sup> Welsh, M. C., Pennington, B. F. (1988) *Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology*. *Developmental Neuropsychology*, 4, pp. 199-230.

funzionamenti cognitivi che ci aiutano a perfezionare le nostre *performances* in condizioni che richiedono l'attivazione contemporanea di vari processi cognitivi differenti; esse permettono di utilizzare e selezionare decisioni, al fine di mettere in atto comportamenti coesi orientati verso un traguardo specifico.

Secondo Zelado e Müller (2002)<sup>209</sup> si identificano con l'insieme di processi psicologici coinvolti nel controllo di pensieri e azioni.

Shallice e Burgess (1993)<sup>210</sup> li fanno coincidere con i processi cognitivi che sono alla base di risposte selezionate, flessibili, indirizzate al raggiungimento di un fine, in situazioni nuove o difficili

Aldilà, comunque, delle varie definizioni, la letteratura scientifica<sup>211</sup> ci permette di scorgere alcuni processi fondamentali soggiacenti le funzioni esecutive, quali:

- l'inibizione di risposte non adeguate (automatiche);
- la memoria di lavoro, che rappresenta la capacità di tenere a mente e controllare le informazioni importanti per un arco di tempo circoscritto, strettamente necessario allo svolgimento e al completamento di un compito (Huizinga, Dolan e van de Molen, 2006)<sup>212</sup>;
- la pianificazione che ci permette di eseguire comportamenti diretti verso un obiettivo, attraverso tappe ben organizzate e chiare; una componente di base, del nostro vivere giornaliero, che viene usata in azioni moderatamente semplici come preparare un pasto ad azioni più complesse e protratte nel tempo come prepararsi per un viaggio;
- la flessibilità cognitiva che è la capacità di abituarsi a nuove situazioni di apprendimento e di orientarsi efficientemente tra vari stati mentali;

---

<sup>209</sup> Zelazo P.D., Müller U. (2002). *Executive function in typical and atypical development*. In U. Goswami (ed). *Handbook of childhood cognitive development*. Oxford: Blackwell.

<sup>210</sup> Shallice T., Burgess P.W. (1993). *Supervisory control of action and thought selection*. In: A.D. Baddeley, L. Weiskrantz (Eds.). *Attention: Selection, Awareness and Control*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>211</sup> Alvarez J.A., Emory E. (2006), *Executive function and the frontal lobes: a meta-analytic review*. *Neuropsychology Review*, 16: 17-42.

<sup>212</sup> Huizinga M., Dolan C.V., van der Molen M.W. (2006), *Age related changes in executive function. Developmental trends and a latent variable analysis*. *Neuropsychologia*, 44: 2017-2036.

- la *goal setting* che è la capacità di sviluppare nuove idee ed essere efficienti nel pianificare le azioni.

Si tratta, quindi di funzioni che poco hanno a che fare con gli automatismi e che entrano in gioco in compiti non ordinari e che permettono al soggetto di attivare comportamenti e strategie utili a raggiungere la soluzione, attraverso capacità complesse, chiamate in causa quando bisogna creare ed attivare nuove e più funzionali modalità di comportamento, in relazione al contesto e alle circostanze.

Per tutto questo emerge non solo l'importanza ed il ruolo strategico delle funzioni esecutive innanzi a nuovi compiti ed apprendimenti, ma anche come uno scarso sviluppo delle stesse predice future difficoltà negli apprendimenti, indipendentemente dal quoziente intellettivo.

Come indicano Calvani e Varisco (1995)<sup>213</sup>, nell'insegnamento è necessario abbandonare semplificazioni improduttive, per ricorrere a spiegazioni e rappresentazioni complesse, che permettano una comprensione non superficiale della complessità dei vari domini di conoscenza, per facilitare gli apprendimenti di tutti i discenti, con e senza difficoltà.

Il processo di lettura e scrittura, come tutti i processi cognitivi è complesso e articolato; esso non solo coinvolge numerose funzioni cognitive, ma innumerevoli sono le variabili che si intrecciano nel favorire o impedire un adeguato apprendimento delle abilità di base, siano esse di calcolo che di lettura e scrittura.

L'importanza delle funzioni esecutive per i processi di apprendimento è stata studiata in diverse ricerche, secondo St. Clair-Thompson e Gathercole (2006)<sup>214</sup> un allievo che non riesce ad organizzarsi, pianificare, adeguare la memoria di lavoro, o passare da un compito all'altro e bloccare comportamenti impulsivi, non è in grado di mantenere l'attenzione su un compito in classe e riuscire, quindi, negli apprendimenti.

---

<sup>213</sup> Calvani A., Varisco M. (a cura di, 1995). *Costruire/decostruire significati*. Padova: CLEUP.

<sup>214</sup> St Clair-Thompson, H.L., & Gathercole, S.E. (2006). Executive functions and achievements in school: shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(4), 745–759.



Secondo Barkley (1996)<sup>215</sup> le funzioni esecutive sono necessarie alla buona riuscita scolastica. Durante la giornata, il bambino deve essere in grado di svolgere una serie di compiti alla base dell'apprendimento: organizzare il materiale e il tavolo di studio, gestire i compiti scritti e gli appunti, passare da una consegna all'altra, adattare il suo comportamento alla situazione, inibire le informazioni poco attinenti, controllare il suo operato.

Per costruire il suo sapere, l'allievo deve organizzare bene le informazioni linguistiche, strutturarle e collegarle alle conoscenze già precedentemente acquisite.

Secondo le ricerche di Borkowski e Pressley (citati da Cornoldi, 1995)<sup>216</sup>, un ottimo studente è un soggetto strategico e flessibile, che ha consapevolezza delle sue capacità e che è in grado di controllarle e gestirle opportunamente (meta-cognizione)<sup>217</sup>.

### **3.10 Nota conclusiva**

Gli studi delle relazioni tra prerequisiti e acquisizioni delle conoscenze di tipo linguistiche, non possono essere trascurati o peggior ancora ignorati; è importante per il successo dei nostri alunni sapere che alcuni elementi possono essere letti come "indicatori di rischio" per specifici apprendimenti scolastici quali, appunto, la lettura, la scrittura ed il calcolo.

Lo scopo della presente ricerca è quello di far emergere l'importanza del ruolo della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria, al fine di porre in modo tempestivo un'attenzione costruttiva verso quei bambini che presentano "indicatori di rischio", osservabili e individuabili prima dell'ingresso nella scuola dell'obbligo.

---

<sup>215</sup> Barkley, R. (1996). Linkages between attention and executive functions. In: Lyon, G.R. & Krasnegor, N.A., (Ed), *Attention, memory, and executive function* (307-325). Baltimore: Brooks.

<sup>216</sup> Cornoldi C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*, Bologna : Il Mulino.

<sup>217</sup> Per Bruner la metacognizione è quella capacità che è in grado di favorire un apprendimento consapevole. Secondo questo autore, l'attività metacognitiva compare in modo diseguale negli individui , non è in relazione all'età ma è, invece, soggetta ai diversi ambienti culturali in cui l'individuo vive e cresce, e, soprattutto, può essere insegnata alla stregua di altre abilità . Bruner, come Vygotskij, attribuisce grande importanza al linguaggio per il suo ruolo determinante nello sviluppo della mente dell'individuo. Cfr Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza 2005, p.83.

In particolare, scopo di questo Capitolo è quello di compiere degli approfondimenti mirati agli aspetti considerati prerequisiti strumentali della letto-scrittura, per poter agire tempestivamente su di essi, al fine di ridurre, per quanto possibile, le differenze intersoggettive prima dell'ingresso nella scuola primaria.

Oggi si sottolinea, con vigore sempre più grande, l'impegno ad un'efficace opera di prevenzione<sup>218</sup>, individuando, per tempo, quei bambini che presentano un "alto rischio"<sup>219</sup> di andare incontro ad insuccesso negli apprendimenti scolastici.

E' necessario tenere presente che ogni bambino presenta un proprio percorso di sviluppo e può acquisire, in tempi diversi, le varie abilità di prerequisito necessarie all'apprendimento della letto-scrittura; soprattutto nei primi anni, lo sviluppo di queste abilità di base non sempre avviene in maniera armonica e parallela, può accadere che alcune capacità tardino più di altre a svilupparsi e che, ciò nonostante, il bambino sia spontaneamente capace di rapidi recuperi.

Tuttavia, risulta importante, dopo una approfondita analisi e valutazione dei processi di base di apprendimento della letto-scrittura, effettuare un intervento educativo specifico, volto ad agevolare, affinare e potenziare l'acquisizione di quelle competenze che sono risultate carenti, o comunque ad un livello di sviluppo inferiore a quello della maggior parte dei bambini in età prescolare o all'inizio della scolarizzazione.

Un lavoro di individuazione precoce e di intervento educativo mirato, ha come obiettivo principale quello di facilitare il percorso di apprendimento della lingua scritta e di prevenire potenziali disturbi e problemi dell'apprendimento scolastico. In questa prospettiva diventa essenziale che la scuola dell'infanzia recuperi la centralità del suo ruolo e rappresenti un luogo privilegiato per attività di prevenzione dei disturbi specifici dell'apprendimento e di potenziamento delle abilità linguistiche.

---

<sup>218</sup> Circolare ministeriale n. 8 del 06/03/2013: *Direttiva ministeriale 27/12/2012. Indicazioni operative*

<sup>219</sup> *Linee guida, SINPIA 2005; Consensus Conference sui Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento, 2007.*

## **PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO**



## CAPITULO IV: MATERIALES Y MÉTODOS

### 4.1 La metodologia

Spesso gli insegnanti, ma anche gli educatori, costruiscono rappresentazioni mentali che riguardano gli altri e gli eventi che avvengono nella relazione con questi; si tratta di rappresentazioni talvolta personali, attendibili ed approssimate.

Per poter dire che una rappresentazione è buona essa deve supportarsi sia di un'eccellente attività conoscitiva, da parte dell'insegnante o dell'educatore, attraverso l'interazione sul campo, sia di un'adeguata sistematizzazione, ossia una competenza metodologica, che guida nella ricerca delle risposte, ai problemi o ai dubbi che derivano dal campo educativo-pedagogico.

E' necessario, dunque, abbandonare la superficialità e l'occasionalità, per creare competenze che mirino alla ricerca di procedure sempre migliori; fra queste, per esempio, quella tipica dell'attività scientifica.

A scuola non c'è forma di interazione che non generi problemi, difficoltà o dubbi che possono e devono essere gestiti con atteggiamento critico ed intelligente, proprio del metodo scientifico.

Si tratta di elaborare nuovi e più produttivi “abiti mentali<sup>220</sup>” utili ad approcciare i problemi della scuola, ormai numerosi ed urgenti, che possono e devono essere trattati con la stessa attenzione, cura e precisione con cui lo scienziato-ricercatore opera in laboratorio.

L'attuale condizione del sistema di istruzione e formazione e le numerose classifiche che mostrano un'Italia fanalino di coda della Comunità Europea ci portano a maturare la convinzione che, oggi, sia più che mai necessario operare a scuola con grande rigore metodologico, per dare vita a una riflessione scientifica sulle metodologie

---

<sup>220</sup> Spiega Dewey, sono il prodotto più duraturo della formazione scolastica: le conoscenze possono essere dimenticate, mentre gli abiti mentali, una volta strutturati, sono pervicaci, rimangono e condizionano il modo di pensare e di affrontare la realtà.

e le tecniche della ricerca educativa e didattica, principalmente di natura empirica e sperimentale.

E'ormai forte l'esigenza di rendere più scientifico il lavoro a scuola ed essa nasce dalla critica alla concezione dell'insegnamento e della pratica educativa intesa come arte<sup>221</sup>, intesa cioè come una pratica non fondata su criteri e metodologie esplicite e comparabili, ma frutto delle capacità e ingegno degli insegnanti.

Tale esigenza deriva innanzitutto dal bisogno di riflettere sulle pratiche educative in un'ottica, come già detto, di verifica e di controllo della loro efficacia ed efficienza, per costituire un patrimonio comune di conoscenze scambiabili, le cosiddette *best practices*<sup>222</sup>.

Da qui l'idea che le innovazioni, di volta in volta proposte come possibili soluzioni ai problemi della scuola e dell'insegnamento, debbano venire controllate e verificate, attraverso metodologie di ricerca scientifica che offrano garanzie di attendibilità, affidabilità e ripetibilità. Parafrasando Kant si può dire che *l'innovazione senza il controllo scientifico dei suoi esiti è cieca*.

E'soprattutto Dewey che propone un modello di scuola-laboratorio (il Dewey di *Scuola e società*), secondo cui la classe e la scuola sono pensati e vissuti come laboratori nei quali verificare l'attendibilità e la validità di progetti teorici.

“Se la nostra indagine adotta metodi sistematici di ricerca che, quando vengono applicati ad un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione e un controllo più intelligente e meno confuso e abitudinario” possiamo dire con Dewey<sup>223</sup> che stiamo operando in modo scientifico.

Ma controllo di cosa?

Si tratta di un controllo dell'esperienza pedagogica e formativa, inteso come metodo che rende possibile la soluzione ai problemi che in essa si riscontrano.

---

<sup>221</sup> Bonagura P. (1995). *L'arte di invitare*. Milano. Ares

<sup>222</sup> ovvero le migliori esperienze didattiche e formative elaborate e sperimentate dai docenti della scuola.

<sup>223</sup> Dewey J. (2004). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia. Firenze.

Non è un caso che Dewey scriva che *"Il metodo della ricerca è un procedimento sistematico di soluzione di problemi"*. Secondo l'autore, infatti, la pedagogia è vista essenzialmente come riflessione scientifica sull'esperienza concreta di ciò che accade nella classe, nell'interazione tra insegnante e allievi.

Per tutto questo, la ricerca educativa si configura come strumento efficace non solo per rispondere, scientificamente, ai quesiti e dubbi che emergono nei processi educativi e formativi, ma anche per sostituire le situazioni di emergenza continua, con un operare puntuale e mirato, secondo un'ottica di strategia e valutazione.

Diventa importante quindi che i docenti assumano un atteggiamento, conoscenze e competenze scientifiche, per collaborare alla costruzione della conoscenza (scienza come metodo). Solo un atteggiamento scientifico, e quindi critico e riflessivo, può essere arginare comportamenti dannosi che si reiterano nel mondo della scuola, quali il conformismo, la pigrizia, l'ipocrisia, che possono a loro volta creare situazioni di malessere e confusione nei soggetti che apprendono.

Ed è proprio dalla percezione della situazione critica di malessere di alcuni alunni che ha preso le mosse il presente disegno di ricerca.

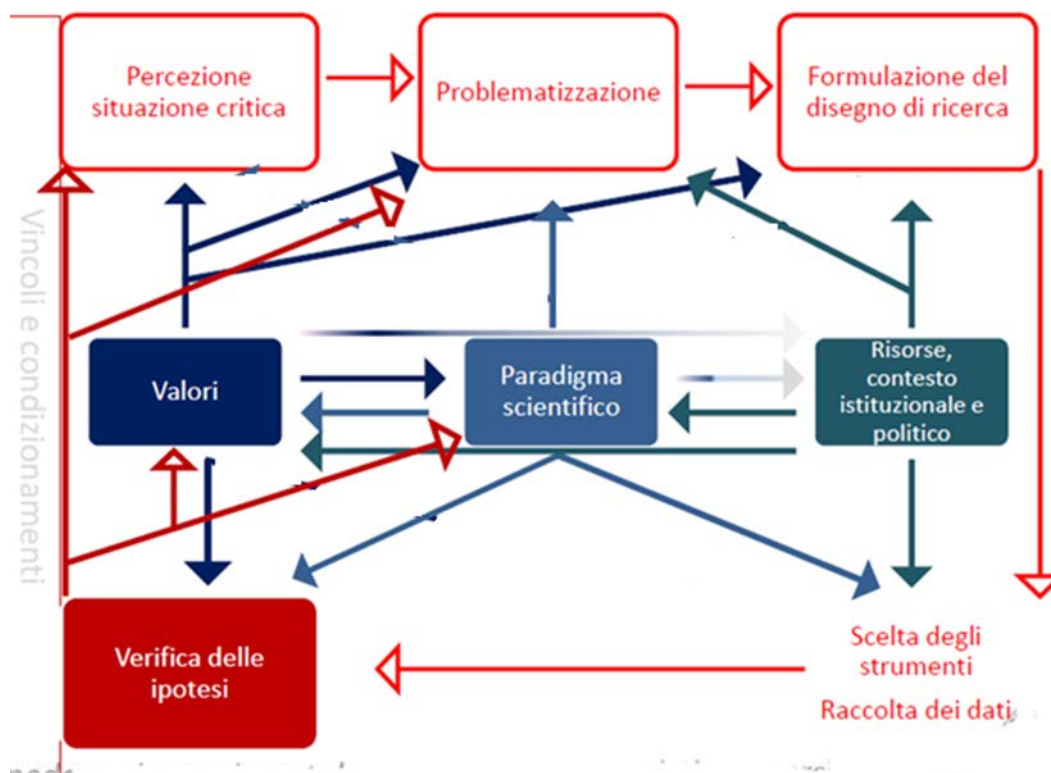
In particolare, dalla lettura degli studi realizzati da Reid Lyon<sup>224</sup> è stato possibile constatare che: «per il 90-95% dei “cattivi lettori”, i programmi di prevenzione e di intervento precoce sulla consapevolezza fonologica, sulla metafonologia, sullo sviluppo della fluency di lettura e sull'insegnamento di strategie di comprensione metalinguistica, messi in atto da operatori qualificati, possono portare i parametri di lettura vicino ai valori di media, di contro se ritardiamo l'intervento ai 9 anni (età alla quale i bambini che presentano difficoltà vengono segnalati ai servizi per una valutazione), il 75% di essi manterrà queste difficoltà per tutto l'arco della scolarità, e talvolta anche della vita» (Reid Lyon e altri, 2004).

---

<sup>224</sup> Reid Lyon G., Sally E. Shaywitz e Bennet A. Shaywitz, (2004), Una definizione di dislessia, «Dislessia»

C'è, dunque, una significativa corrispondenza fra l'azione formativa e l'apprendimento futuro del codice scritto; tale relazione positiva sembra essere confermata anche da un altro studio, ed in particolare dallo studio longitudinale di Cocchiario e al. 1998<sup>225</sup> per l'individuazione dei soggetti frequentanti la scuola materna, a rischio di difficoltà di apprendimento nei due anni successivi. Secondo questi Autori, tutti i bambini che presentavano bassi punteggi nelle abilità metalinguistiche hanno mostrato in seguito serie difficoltà di lettura sia nelle abilità di decodifica che nella rapidità; di contro, gli abili linguisti e metalinguisti si sono rivelati, nel tempo, buoni lettori e hanno proceduto la loro carriera scolastica senza grandi difficoltà.

A partire da tali considerazioni, si è sviluppato il seguente schema, che verrà descritto nei paragrafi successivi di questo Capitolo.



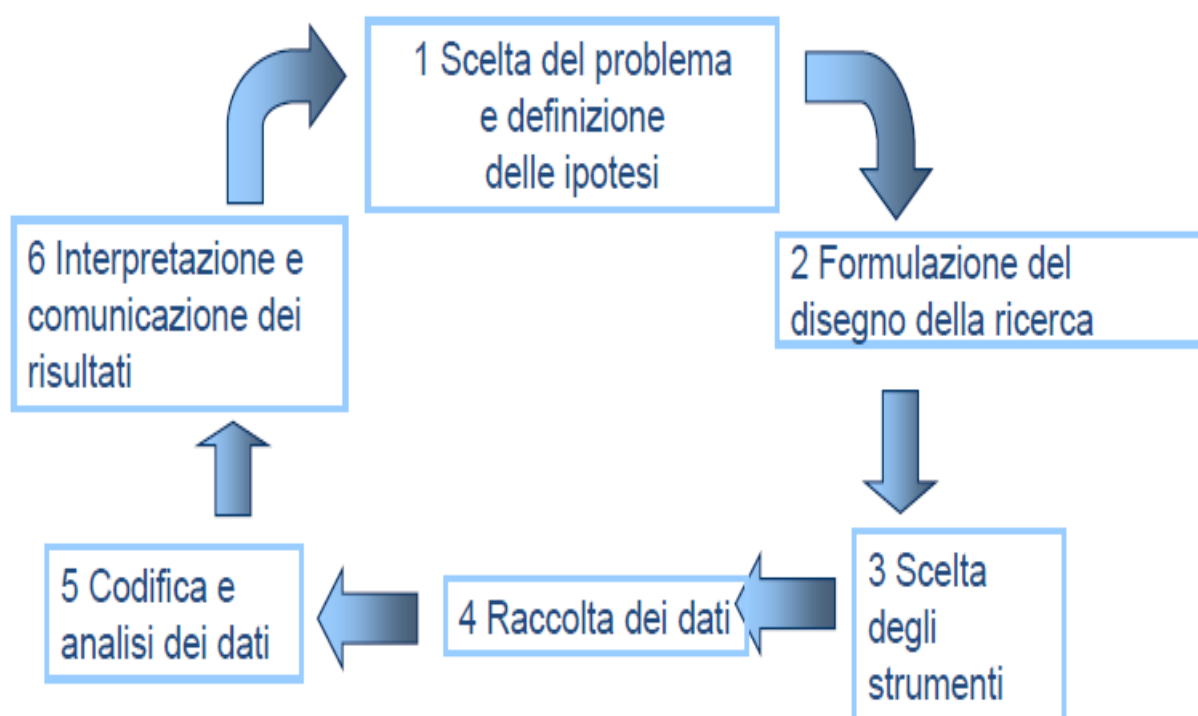
Prendendo le mosse da quanto fin qui esposto, si è scelto di utilizzare in questo progetto di ricerca una metodologia di tipo empirica, che ha consentito di:

<sup>225</sup> C. Cocchiario, A. Sapio, F. Storace, *Indici predittivi dell'apprendimento della capacità di lettura: studio longitudinale*, <<Rivista psichiatrica dell'infanzia e dell'adolescenza>> 1998, vol 65 pag. 753-766.



- individuare strumenti concreti per leggere le esigenze che emergono nei processi di apprendimento delle abilità di base;
- rispondere ai dubbi ed ai problemi ad essi correlati;
- adattare le pratiche alle caratteristiche degli utenti e dei contesti;
- documentare gli interventi;
- delineare possibili modelli;
- monitorare le attività della scuola, in relazione a tale processo, per prevenire situazioni di crisi e/o malessere.

Di seguito uno schema essenziale degli steps della metodologia della ricerca, adottata nel presente lavoro di tesi. Si precisa che ogni fase sarà ampliata nei paragrafi successivi.



## **4.2 Scelta del problema e definizione delle ipotesi**

Nella fase della problematizzazione, si è proceduto con una preliminare ricerca bibliografica, utilizzando quali strumenti il database della rivista *Psychological Abstracts 2014* ed in particolare, gli articoli in essa pubblicati, nel periodo compreso tra il 1999 ed il 2015, inserendo parole chiavi quali *readness*, *emergent literacy*, predittori, lettoscrittra ed utilizzando l'indice che li elenca per aree, molto utile perché ne offre anche una breve ma utile descrizione.

Un altro strumento bibliografico che ha contribuito alla formulazione del problema è stato lo *Science Citation Index 2014* contenente tutte le citazioni di articoli e libri apparsi in altri articoli o libri citanti nel periodo tra gli anni '70 ad oggi.

La Ricerca Bibliografica ha permesso di individuare nell'arco temporale prescelto (dal 1970 ad oggi) i temi maggiormente dibattuti dalla letteratura e l'influenza che i contributi precedenti hanno esercitato su quelli successivi.

Dopo una lettura critica ed attenta, si è cercato di restringere il campo fino a formulare quali interrogativi-guida del presente lavoro di tesi, e di conseguenza la seguente ipotesi di lavoro:

1. “Il potenziamento dei pre-requisiti, sottesi allo sviluppo delle abilità di base, aumenta le probabilità di avere successo nella prima acquisizione delle abilità di lettoscrittura?”
2. “Il potenziamento dei pre-requisiti, sottesi allo sviluppo delle abilità di base, genera un notevole miglioramento nell'acquisizione di tali abilità?”

A partire da tali interrogativi, la successiva formulazione del disegno di ricerca ha poi richiesto di scegliere i cosiddetti “valori stimolo”, ovvero le variabili relative alle ipotesi, che saranno oggetto di discussione nella parte relativa all'analisi dei dati.

## **4.3 Formulazione del disegno della ricerca**

Preliminarmente alla fase di trattamento sui prerequisiti dell'apprendimento è stato realizzato un intervento formativo della durata di 40 h, rivolto ai docenti che hanno partecipato alla ricerca, tra il mese di aprile e maggio dell'anno 2016.

Coerentemente con gli obiettivi del lavoro, il disegno di ricerca adottato è di tipo educativo-sperimentale; si è adottato un disegno fattoriale a misure ripetute del tipo Pre-test/ Trattamento/Post-Test in quanto, come già detto, i docenti partecipanti alla ricerca si sono sottoposti ad un percorso formativo teorico-esperenziale, di seguito descritto, e poi hanno esperito in classe con gli alunni quanto appreso durante le ore di formazione ed i workshop realizzati, nel corso della formazione.

### **Scelta del campione**

Si è passati, quindi, alla scelta dei soggetti partecipanti, riferendosi a bambini e bambine di età compresa tra i 4 e 5 anni, e frequentanti nell'anno scolastico 2015/16 (periodo del pre-test) le sezioni di scuola dell'infanzia statale. Il campione non è casuale, ma si riferisce a gruppi *naturali*, ossia già costituiti dalle sezioni di scuola dell'infanzia coinvolte nella ricerca e pertanto la ricerca si configura come una ricerca-intervento di tipo semi-sperimentale.

Le sezioni coinvolte hanno interessato, in particolare due scuole di Bagheria, in provincia di Palermo ed in particolare la Direzione Didattica "G. Bagnera" e l'Istituto Comprensivo "Tommaso Aiello", nel Plesso Puglisi.

La partecipazione dei soggetti alla ricerca ha seguito una procedura formalizzata, secondo la quale le scuole, nelle persone dei Dirigenti Scolastici, sono state informate del disegno di ricerca, debitamente depositato agli atti, e previa informazione dei genitori è stata effettuata una richiesta di autorizzazione per consentire la partecipazione dei minori al percorso di ricerca.

Rispetto alla numerosità del campione, si è proceduto al calcolo del numero dei partecipanti attraverso l'utilizzo del sito ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica), ed in particolare sono stati presi in considerazione gli alunni iscritti alla scuola dell'infanzia statale nell'anno 2013.

Il calcolo del campione è stato elaborato attraverso l'utilizzo di un apposito calcolatore disponibile online<sup>226</sup>, come mostra la schermata seguente.

---

<sup>226</sup> <http://www.med.unne.edu.ar/biblioteca/calculos/calculadora.htm>

## CALCULADORA PARA OBTENER EL TAMAÑO DE UNA MUESTRA

¿Qué porcentaje de error quiere aceptar? 5% es lo más común	5 %	Es el monto de error que usted puede tolerar. Una manera de verlo es pensar en las encuestas de opinión, este porcentaje se refiere al margen de error que el resultado que obtenga debería tener, mientras más bajo por cierto es mejor y más exacto.
¿Qué nivel de confianza desea? Las elecciones comunes son 90%, 95%, o 99%	90 %	El nivel de confianza es el monto de incertidumbre que usted está dispuesto a tolerar. Por lo tanto mientras mayor sea el nivel de certeza más alto deberá ser este número, por ejemplo 99%, y por tanto más alta será la muestra requerida
¿Cual es el tamaño de la población? Si no lo sabe use 20.000	124329	¿Cual es la población a la que desea testear? El tamaño de la muestra no se altera significativamente para poblaciones mayores de 20,000.
¿Cual es la distribución de las respuestas ? La elección más conservadora es 50%	50 %	Este es un término estadístico un poco más sofisticado, si no lo conoce use siempre 50% que es el que provee una muestra más exacta.
La muestra recomendada es de	270	Este es el monto mínimo de personas a testear para obtener una muestra con el nivel de confianza deseada y el nivel de error deseado. Abajo se entregan escenarios alternativos para su comparación

Nello specifico, il calcolo ha tenuto conto di un margine di errore, relativo al risultato ottenuto, pari a 5% e ad un livello di confidenza pari 90%. Di conseguenza, sul totale di bambini e bambine frequentanti la scuola dell'infanzia nell'anno scolastico 2013 pari a 124329, il valore percentuale della distribuzione delle risposte è stato fissato al 50% così da avere un campione più esatto e accurato, e quindi il numero di partecipanti è stato fissato a 270 soggetti, equamente distribuiti rispetto al genere.

In relazione agli obiettivi della ricerca, e per non inficiare il grado di attendibilità dei risultati, sono stati esclusi dal campione gli alunni portatori di handicap, certificati in base alla Legge 104/92, e i bambini di madre lingua non italiana. Per la descrizione della composizione del campione si rimanda al paragrafo successivo.

Nella tabella seguente una breve schematizzazione del periodo nel quale si è svolta la ricerca.

G1s	G1c	G1s	G1s	G1c
<b>DATI PRETEST</b>		<b>INTERVENTO</b>	<b>DATI POSTTEST</b>	
<b>Ottobre- 2015/16</b>	<b>Novembre</b>	<b>Gennaio – Giugno 2016</b>	<b>Novembre-Dicembre 2016/17</b>	

### **Scelta degli strumenti**

Il protocollo d'indagine consta di due strumenti:

- la Batteria School Readness 4-5<sup>227</sup> che indaga il costrutto di “prontezza scolastica” (*School Readiness*), ovvero l'insieme delle abilità socio-emotive, cognitive e di base (linguistiche e di calcolo) che dovrebbe possedere il bambino prima dell'ingresso alla Scuola Primaria;
- la batteria Abilità Linguistiche e Numeriche di base -ALN (D'Amico e Caci, 2013) che raccoglie molte delle prove considerate nella più recente letteratura come importanti prerequisiti dell'apprendimento scolastico.

Entrambi gli strumenti, descritti più avanti, posseggono buone proprietà psicometriche, hanno un livello di difficoltà adeguata per i bambini nella fascia di età considerata, una buona coerenza interna e un buon grado di predittività.

### **Raccolta dei dati**

Le prove sono state somministrate individualmente nei mesi di ottobre e novembre dell'anno 2015/16 e nel mese di novembre e dicembre nell'anno scolastico 2016/17, durante l'orario scolastico.

I due test sono stati somministrati in giornate differenti e l'intero protocollo ha richiesto un tempo totale di somministrazione individuale di circa 60 minuti, che è stato espletato in due giornate separate per non sovraccaricare i bambini.

Nel paragrafo destinato alla descrizione delle prove vengono delineate le modalità di somministrazione e le regole di correzione per l'attribuzione dei punteggi.

---

<sup>227</sup> Zanetti M.A. e Miazza D. (2003), Test SR 4-5 School Readiness 4-5 anni, Trento, Erickson

A queste prove è seguito il trattamento che, come si evince in tabella, ha avuto una durata di sei mesi, ed in fase successiva sono stati somministrati nuovamente gli stessi strumenti, con le medesime modalità.

### **Codifica e analisi dei dati**

I dati raccolti sono stati, in seguito, tabulati prima su un foglio EXCEL, e poi trasferiti sul software Statistical Package for Social Science (SPSS), uno dei software di statistica più utilizzati, in quanto consente di svolgere numerose operazioni che con i software di calcolo classici non è possibile effettuare.

E'seguita poi una ulteriore fase nella quale si è proceduti all'analisi statistica dei dati raccolti, che hanno permesso di individuare coefficienti di connessione e correlazione fra le variabili, differenze e varianze, fondamentali per evidenziare gli scostamenti dalla media.

### **Interpretazione e comunicazione dei risultati**

Dopo un'elaborazione dei dati ottenuti ed il relativo esame critico, si è passati a formulare le conclusioni e le riflessioni, a cui ha condotto il disegno di ricerca, oggetto di discussione del presente contributo di tesi.

## **4.4. Obiettivi**

Gli obiettivi della ricerca hanno riguardato, essenzialmente, da un lato gli alunni che apprendono e dall'altro i docenti impegnati nel processo di insegnamento-apprendimento.

Pertanto, gli stessi possono essere raggruppati in due categorie: gruppo A che riguarda i protagonisti dell'apprendimento, (i bambini) e gruppo B relativo agli obiettivi che afferiscono al processo di insegnamento – apprendimento, quindi i docenti.

---

## OBIETTIVI GRUPPO A

## OBIETTIVI GRUPPO B

Verificare l'esistenza della conoscenza pre-scolare delle abilità di lettura /scrittura

Conoscere le fasi della conoscenza delle abilità di lettura e scrittura nei bambini che frequentano la Scuola dell'Infanzia ed il primo anno della scuola primaria

Valorizzare la conoscenza pre-scolare delle abilità di lettura /scrittura

Verificare l'efficacia di un percorso educativo sull'implemento dei pre-requisiti strumentali della letto-scrittura, al fine di ridurre le differenze intersoggettive prima dell'ingresso alla scuola primaria

Cogliere l'eterogeneità delle conoscenze pre-scolari delle abilità di lettura /scrittura

Rilanciare il ruolo dei Docenti della Scuola dell'Infanzia

Analizzare e potenziare i predittori dell'apprendimento delle abilità linguistiche

Realizzare un'inversione di tendenza nei processi di apprendimento standard, secondo quanto espresso nelle Nuove Indicazioni Nazionali

Ridurre l'eterogeneità delle conoscenze pre-scolari delle abilità di lettura /scrittura, al momento dell'ingresso alla Scuola Primaria

Strutturare interventi mirati per lo sviluppo delle metacompetenze sottese all'acquisizione del codice linguistico

---

Accanto a questi obiettivi la ricerca si è proposta la finalità, di formare il personale docente circa le competenze connesse alla realizzazione di azioni di eventuali *screening*<sup>228</sup> precoci, che rivestono, ad oggi, un ruolo importante per poter ipotizzare un

---

<sup>228</sup> Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità "lo screening è l'identificazione in via presuntiva di una malattia o di un difetto non riconosciuto, mediante l'impiego di un test, esami o di altre procedure che possono essere applicate rapidamente."

lavoro di osservazione ed intervento a partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia.

Esso è possibile perché gli apprendimenti di base (lettura, scrittura, calcolo), come abbiamo già visto, sono il risultato di funzioni psicologiche che hanno cominciato a svilupparsi gradualmente molto tempo prima; la valutazione del livello di sviluppo di tali precursori critici, detti appunto prerequisiti, permette di prevedere le caratteristiche della evoluzione degli apprendimenti scolastici degli alunni.

Con questo non si vuole affermare che lo screening pretenda di evidenziare in modo inequivocabile un disturbo, ma piuttosto di individuare con un buon livello di attendibilità i soggetti a rischio di un determinato disturbo.

Non si tratta, infatti, di fare una diagnosi ma di porre le basi per un programma educativo di recupero e potenziamento.

L'individuazione precoce dei soggetti che possono essere definiti "a rischio" svolge, infatti, un ruolo fondamentale al fine di ridurre la probabilità di insuccesso scolastico, avviando interventi di tipo educativo mirati e specifici.

Essa offre diversi vantaggi: permette di valutare un ampio numero di soggetti; sensibilizza gli insegnanti e favorisce la conoscenza dei temi fin qui discussi, rivalutando il ruolo dei docenti e della scuola, contesto "ecologico" adeguato e corrispondente al recupero ed al potenziamento delle abilità di base.

Lo screening, inoltre, consente di avere una "lettura" attenta e approfondita dell'esistente, fondamentale per prevenire la comparsa e il consolidamento di strategie o meccanismi errati e inefficaci; per limitare i danni derivanti dalla frustrazione per l'insuccesso quali: la perdita di motivazione all'apprendimento, la chiusura in se stessi, la bassa autostima ed i problemi relazionali ed infine per ridurre al massimo il livello di eterogeneità degli apprendimenti, al momento della formalizzazione del percorso di istruzione dei bambini che si accingono a frequentare la scuola dell'obbligo.

La precocità della diagnosi e dell'intervento, inoltre, svolgono un ruolo positivo nel determinare l'evoluzione del disturbo e il complessivo sviluppo affettivo e cognitivo del bambino, esse, infatti, permettono di ridurre il rischio di abbandono della scuola;



limitano le difficoltà che si possono incontrare nello sviluppo della personalità; favoriscono l'adattamento sociale e professionale.

Alcuni studi mostrano, infatti, che esiste una correlazione positiva tra il livello di literacy e la crescita sociale ed economica misurata in termini di PIL: la literacy influenza, infatti, la produttività del Paese.

La correlazione sopra citata sembra nascere dall'interrelazione dei seguenti punti:

- l'Italia è al 47° posto nella lista delle Nazioni per quanto riguarda la literacy (Rapporto Unesco, 2011)<sup>229</sup>;
- 2 milioni di italiani sono analfabeti, 15 milioni sono semianalfabeti e altrettanti sono a rischio (De Mauro, 2010)<sup>230</sup>;
- l'indice di propensione alla lettura in Italia è assai mediocre rispetto ai Paesi dell'Italia: il 57% degli italiani non legge neanche un libro all'anno (Rapporto ISTAT, 2011)<sup>231</sup>;
- gli studenti quindicenni del Sud Italia, che frequentano la Scuola Secondaria di II grado, presentano delle performance di lettura che si pongono al di sotto della media Nazionale ed Internazionale (RAPPORTO INVALSI, 2009)<sup>232</sup>;

Strettamente correlato allo screening vi è l'intervento diretto, la cui efficacia è stata, più volte, evidenziata dagli studi longitudinali presenti in letteratura.

Un contributo interessante, a riguardo, proviene dagli studi di training metafonologici realizzati con bambini in età prescolare che ottengono risultati significativamente migliori in lettura e scrittura di quelli del gruppo di controllo (Bryant e Bradley, 1985; Pinto, 1993; Kozminsky e Kozminsky, 1995)<sup>233</sup>.

---

<sup>229</sup> UNESCO, Rapporto sullo sviluppo umano, 2007-08

<sup>230</sup> De Mauro T., La cultura degli italiani, Laterza, Roma- Bari, 2010.

<sup>231</sup> RAPPORTO ISTAT "La Produzione e la lettura di libri in Italia" 2010/2011

<sup>232</sup> RAPPORTO NAZIONALE PISA, 2009, INVALSI

<sup>233</sup> Kozminsky, L., Kozminsky, E. (1995). *The effects of early phonological awareness training on reading success*, Learning and Instruction, 5, 187-201. Bryant, P., Bradley, L. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell. Pinto, G., (1993). *Dal linguaggio orale alla lingua scritta: continuità e cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia

E' evidente come l'effettiva applicazione dello screening possa contribuire al soddisfacimento degli obiettivi della ricerca, i quali possono e devono essere posti in essere attraverso interventi didattici specifici e mirati al potenziamento/recupero delle abilità emergenti (emergent literacy) sia nel corso della frequenza della scuola dell'infanzia, che nel corso delle prime fasi della scolarizzazione della scuola primaria come ancora in fase di maturazione e sviluppo e/o eventualmente compromesse; con il fine ultimo di creare le migliori condizioni per un'educazione linguistica di tutti i bambini frequentanti la scuola di oggi.

Si tratta di ri-pensare alla scuola in generale e alla scuola dell'infanzia, in particolare, "rivalorizzandola" al fine di spogliarsi del carattere trasmissivo che ha portato fino ad oggi a realizzare apprendimenti saturanti, assumendo una nuova e proficua veste, nella quale teoria e metodologia si incontrano individuando le abilità, le conoscenze e le attitudini dei bambini come precursori/predittori evolutivi, fondamentali per l'acquisizione dei futuri apprendimenti delle abilità di base., fondamentali per i cittadini italiani di domani.

E' evidente che se gli italiani continueranno a leggere sempre meno, se non impareranno a usare gli strumenti del sapere per leggere la realtà, per organizzare conoscenze e risolvere problemi di crescente difficoltà, se tutto questo non sarà modificato, allora l'Italia precipiterà sempre più nelle classifiche, con disastrose conseguenze sullo sviluppo, la competitività, l'innovazione e la redditività.

Dall'ultimo rapporto Ocse-Pisa, come si evince nella tabella sottostante, sulle competenze dei quindicenni di mezzo mondo nelle scienze, in lettura e in matematica (540 mila studenti di 72 diversi Paesi ed economie), l'Italia esce sconfitta nel confronto, non tanto e non solo con le solite tigri asiatiche che svettano a distanze siderali (Singapore in testa con 556 punti contro i 481 dei nostri ragazzi), ma anche con i nostri vicini di casa europei e, al di là dell'Oceano, pure con gli Stati Uniti e soprattutto il Canada, al quinto posto in assoluto con i suoi 528 punti, dietro a Giappone, Estonia e Finlandia. Migliorano le performance degli studenti italiani in matematica, mentre restano stabili quelle in scienze e nella capacità di lettura. E' il quadro che emerge dai

test Ocse-Pisa 2015<sup>234</sup> sulle competenze degli studenti quindicenni, i cui risultati sono stati diffusi oggi a Bruxelles. Nella lettura gli studenti italiani raggiungono in media 485 punti, sotto la media Ocse che è di 493, la performance nella lettura è simile a quella osservata nel 2000 e nel 2009: solo il 5,7% degli studenti è molto bravo nella comprensione di un testo, una percentuale invariata dal 2009 che si confronta con l'8,3% Ocse. Non raggiunge, invece, il livello minimo di competenza ben il 21% degli studenti, dato invariato dal 2009 e simile alla media Ocse.

Continuano ad essere presenti le differenze di sesso, le ragazze, infatti, hanno nella lettura una parziale rivincita, con un punteggio più alto di 16 punti rispetto ai ragazzi, ma il divario si è ridotto di ben 30 punti del 2009. Da allora, in effetti, è aumentata la percentuale delle ragazze ai livelli più bassi delle competenze, mentre è diminuita tra i ragazzi.

Diviene, quindi, fondamentale intervenire per evitare che la questione dei diversi analfabeti prenda il sopravvento sull'intero paese, con una rilevante conseguenza sullo stesso, che, con difficoltà, tiene il passo alle trasformazioni sociali, economiche, ecologiche, politiche ed educative del mondo intero.

---

<sup>234</sup> OCSE- PISA (2015) Rapporto Nazionale a cura dell'INVALSI

Figure I.1.1 ■ Snapshot of performance in science, reading and mathematics

	Science		Reading		Mathematics		Science, reading and mathematics	
	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Share of top performers in at least one subject (Level 5 or 6)	Share of low achievers in all three subjects (below Level 2)
	Mean	Score dif.	Mean	Score dif.	Mean	Score dif.	%	%
OECD average	493	-1	493	-1	490	-1	15.3	13.0
Singapore	556	7	535	5	564	1	39.1	4.8
Japan	538	3	516	-2	532	1	25.8	5.6
Estonia	534	2	519	9	520	2	20.4	4.7
Chinese Taipei	532	0	497	1	542	0	29.9	8.3
Finland	531	-11	526	-5	511	-10	21.4	6.3
Macao (China)	529	6	509	11	544	5	23.9	3.5
Canada	528	-2	527	1	516	-4	22.7	5.9
Viet Nam	525	-4	487	-21	495	-17	12.0	4.5
Hong Kong (China)	523	-5	527	-3	548	1	29.3	4.5
B-S-I-G (China)	518	m	494	m	531	m	27.7	10.9
Korea	516	-2	517	-11	524	-3	25.6	7.7
New Zealand	513	-7	509	-6	495	-8	20.5	10.6
Slovenia	513	-2	505	11	510	2	18.1	8.2
Australia	510	-6	503	-6	494	-8	18.4	11.1
United Kingdom	509	-1	498	2	492	-1	16.9	10.1
Germany	509	-2	509	6	506	2	19.2	9.8
Netherlands	509	-5	503	-3	512	-6	20.0	10.9
Switzerland	506	-2	492	-4	521	-1	22.2	10.1
Ireland	503	0	521	13	504	0	15.5	6.8
Belgium	502	-3	499	-4	507	-5	19.7	12.7
Denmark	502	2	500	3	511	-2	14.9	7.5
Poland	501	3	506	3	504	5	15.8	8.3
Portugal	501	8	498	4	492	7	15.6	10.7
Norway	498	3	513	5	502	1	17.6	8.9
United States	496	2	497	-1	470	-2	13.3	13.6
Austria	495	-5	485	-5	497	-2	16.2	13.5
France	495	0	499	2	493	-4	18.4	14.8
Sweden	493	-4	500	1	494	-5	16.7	11.4
Czech Republic	493	-5	487	5	492	-6	14.0	13.7
Spain	493	2	496	7	486	1	10.9	10.3
Latvia	490	1	488	2	482	0	8.3	10.5
Russia	487	3	495	17	494	6	13.0	7.7
Luxembourg	483	0	481	5	486	-2	14.1	17.0
Italy	481	2	485	0	490	7	13.5	12.2
Hungary	477	-9	470	-12	477	-4	10.3	18.5

A tal proposito, risulta fondamentale l'intervento e la qualità del sistema educativo, che dovrà potenziare le competenze verbali al fine di mantenere i livelli di literacy acquisiti anche successivamente, nell'ottica del Life Long Learning: imparare a leggere e a scrivere in maniera adeguata non solo segna il destino della vita scolastica degli alunni garantendo loro il successo scolastico, ma pone anch le premesse per influenzare il proprio destino da adulto.

Non si tratta solo di una convenienza prettamente economica di crescita produttiva e sociale, ma di vantaggi e benefici educativi e formativi; un cambio di rotta in tal senso determinerebbe i seguenti effetti:

- acquisizione di spirito critico;

- arricchimento e ampliamento delle proprie conoscenze;
- consapevolezza e quindi partecipazione attiva alla vita sociale e culturale del Paese partecipazione consapevole e produttiva ai cambiamenti;
- crescita e sviluppo che provengono dal basso (top-down) della vita pubblica e che pertanto possono determinare profondi e reali cambiamenti;
- capacità di rispondere opportunamente alle sfide sempre più complesse che provengono dall'universo Nazionale ed Internazionale.

Si tratta, dunque, di dare una “sterzata” nei diversi ambiti di vita dell'uomo, affinché quest'ultimo possa imparare a percepire la conoscenza come uno strumento essenziale di crescita non solo individuale, ma anche collettiva, non solo culturale, ma anche economica di un Paese, quale, appunto, l'Italia, oggi più di prima, “appesantito” da numerose e differenti difficoltà sociali, economiche e politiche.

#### **4.5 Disegno della ricerca**

L'obiettivo principale del presente progetto di ricerca è stato essenzialmente quello di valutare il contributo e l'importanza dei prerequisiti nell'apprendimento della lettura e della scrittura dei bambini frequentanti la scuola dell'infanzia, di quattro e cinque anni, esplicitati dettagliatamente e puntualmente nella parte teorica della presente tesi.

Il ruolo critico dei diversi prerequisiti, nell'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura, è stato documentato da oltre trent'anni di ricerche, sia a livello nazionale che internazionale, come già ribadito nella parte teorica della presente tesi.

Secondo le diverse teorie fin qui descritte e prese in esame e in relazione alla ipotesi del disegno di ricerca, i prerequisiti per l'apprendimento della letto-scrittura (Variabile Indipendente) hanno effetti positivi e funzionali in relazione ai futuri apprendimenti per l'acquisizione delle abilità di base del soggetto (Variabile Dipendente).

La singolarità della ricerca consiste, pertanto, nella valutazione dei prerequisiti delle abilità di letto-scrittura in due gruppi di bambini aventi rispettivamente 4 e 5 anni mediante la misurazione diretta, attraverso due test, entrambi strumenti di misurazione,

ma che utilizzano metodologie differenti e precisamente la Batteria SR 4-5 e la Batteria ALN, già dettagliatamente descritti nelle pagine precedenti.

La ricerca pertanto, si è fondata su due esigenze investigative e cioè, valutare, in primo luogo, il possesso dei prerequisiti, necessari per l'apprendimento delle abilità linguistiche di base, considerandone l'esistenza e il loro sviluppo tipico in relazione all'età cronologica dei soggetti; in secondo luogo, la ricerca ha preso in esame l'effetto di interventi didattici mirati al potenziamento delle suddette abilità di base.

Allo scopo di valutare l'ipotesi del disegno di ricerca, secondo la quale *se* le capacità e le abilità (precursori/predittori) che posseggono i bambini, a partire dai 3 anni, vengono adeguatamente e puntualmente potenziate, *allora* l'apprendimento del codice linguistico (scritto e orale) funzionerà di più e meglio prima che venga organizzato, strutturato e sublimato nella scuola dell'obbligo, è stato condotto uno studio in prospettiva longitudinale, tenendo in giusta considerazione l'età evolutiva dei partecipanti.

In particolare, lo studio ha tenuto conto di due diversi esiti e precisamente:

1. il primo fa riferimento all'influenza della variabile Età sullo sviluppo delle abilità linguistiche di base relative alla consapevolezza fonologica, metafonologica e linguistica.
2. il secondo fa riferimento all'effetto del trattamento, inteso come laboratorio didattico-esperienziale, ai fini del potenziamento delle abilità linguistiche di base.

In relazione a tali esigenze di ricerca, è stata realizzato uno studio longitudinale che si è articolato nel corso di due anni scolastici e precisamente l'anno scolastico 2015-2016 e l'anno scolastico<sup>235</sup> 2016-2017 al fine di cogliere l'andamento evolutivo delle abilità linguistiche di base indagate. Inoltre, la ricerca ha utilizzato un disegno sperimentale classico che ha coinvolto un gruppo sperimentale (GS), a sua volta suddiviso in 4 sottogruppi in relazione all'età cronologica dei bambini, sottoposto al

---

<sup>235</sup> In Italia, per la Scuola dell'Infanzia, l'anno scolastico inizia il 1° settembre e si conclude il 30 giugno, come da DPR 81/2009

trattamento; e un gruppo di controllo (GC), che ha continuato a svolgere le attività didattiche tradizionali senza alcun trattamento specifico.

La ricerca è stata realizzata selezionando i partecipanti in due scuole di Bagheria, una cittadina in provincia di Palermo e precisamente: la D.D. Giuseppe Bagnera e l'I.C. Tommaso Aiello.

Una più ampia descrizione del campione è riportata successivamente nel paragrafo relativo alla descrizione del campione della ricerca.

In relazione agli obiettivi della ricerca il disegno di ricerca ha previsto la realizzazione delle seguenti fasi:

- FASE PRELIMINARE – ottobre 2015 nella quale sono stati organizzati alcuni incontri con gli insegnanti e con i genitori dei bambini di 4 e 5 anni, frequentanti e iscritti al 2° e al 3° anno della scuola dell'infanzia considerata;
- PRE-TEST- novembre e dicembre 2015 somministrazione a tutti i bambini partecipanti (soggetti sperimentali e controlli) delle Batterie S-R e ALN per la misurazione delle abilità linguistiche di base possedute in ingresso.
- TRATTAMENTO – da marzo 2016 a novembre 2016 realizzazione del trattamento, di seguito descritto.
- POST-TEST – dicembre 2016 somministrazione a tutti i bambini partecipanti (soggetti sperimentali e controlli) delle Batterie S-R e ALN per la misurazione delle abilità linguistiche di base possedute a fine percorso.

Nella seguente tabella è riportato un quadro sinottico delle fasi di realizzazione.

Fasi	Gruppo	PERIODO E ATTIVITÀ		
Fase preliminare	Genitori e Insegnanti	OTTOBRE 2015 Incontri Informativi e Formativi		
FASI Ricerca Sperimentale	Allievi	Novembre 2015	aprile maggio 2016	dicembre 2016
	GS	Pre-test  Screening sulle abilità linguistiche di base	TRATTAMENTO SPERIMENTALE  Laboratori esperienziali mirati al potenziamento delle abilità linguistiche di base	POST-TEST  Follow-up sulle abilità linguistiche di base
	GC	Pre-test  Screening sulle abilità linguistiche di base	ATTIVITÀ CURRICOLARI TRADIZIONALI	POST-TEST  Follow-up sulle abilità linguistiche di base

#### 4.6 Ipotesi di lavoro

La finalità principale del presente lavoro di tesi è di attribuire un nuovo “valore” alla Scuola dell’Infanzia, in relazione ai processi di apprendimento delle abilità di base.

Tale ambizioso, ma innovativo obiettivo, si concretizza nel particolare scopo di dimostrare che *se* è vero che i bambini sono lettori e scrittori prima dell’inizializzazione efficace ed ufficiale e se le capacità e le abilità (precursori/predittori) che posseggono, a partire dai 3 anni, vengono adeguatamente e puntualmente potenziate, *allora* l’apprendimento del codice linguistico (scritto e orale) funzionerà di più e meglio, prima che venga organizzato, strutturato, e sublimato nella scuola dell’obbligo.

Nel mettere in atto questo lavoro di tesi è stato ipotizzato che le Batterie di screening sui prerequisiti linguistici di base possano esser ritenute uno strumento efficace per individuare, anche attraverso prove differenti, i bambini che, già a partire dalla scuola dell’infanzia, posseggono i prerequisiti necessari per l’acquisizione delle abilità di base della lingua italiana, necessarie per poter affrontare senza difficoltà il passaggio alla scuola dell’obbligo.



L'ipotesi della tesi si associa all'idea che a tale lavoro di individuazione delle abilità di base si deve accompagnare un intervento di potenziamento e rinforzo dei prerequisiti dell'apprendimento scolastico misurati e rilevati, su quei bambini che nella fase di valutazione iniziale mostrano di possedere le abilità di base in parte deficitarie e/o meno strutturate. Infatti, saranno proprio i soggetti emergenti come "a rischio", coloro che potranno beneficiare maggiormente degli interventi di potenziamento e recupero.

Per cui ci si attende essenzialmente che:

1. le attività di valutazione in ingresso (*screening sui prerequisiti*) permettano di rintracciare le differenze individuali relativamente al possesso delle abilità linguistiche di base individuate, evidenziano quindi i diversi profili di funzionamento dei bambini (Ipotesi 1).
2. le attività di potenziamento e recupero (*training sui prerequisiti*) siano efficaci e cioè consentano di incrementare le abilità linguistiche di base a tutti quei soggetti che alla valutazione in ingresso presentano bassi profili di funzionamento nelle aree esaminate e misurate. In altre parole, ci si attende un miglioramento significativamente maggiore nel gruppo sperimentale (GS) rappresentato dai bambini che partecipano al trattamento mirato e personalizzato rispetto al gruppo di controllo (GC), rappresentato dai bambini non sottoposti al training di potenziamento (Ipotesi 2).

In particolare, le aree linguistiche esaminate e successivamente sottoposte a trattamento sperimentale si riferiscono alle seguenti abilità di base:

- consapevolezza fonologica;
- consapevolezza metafonologica;
- denominazione rapida delle lettere;
- conoscenza delle lettere;
- ampiezza del vocabolario;
- abilità visuo-percettive e grafo-motorie;
- abilità di comprensione produzione orale;

- linguaggio ed metalinguaggio;
- sintassi e semântica;
- competenza narrativa.

#### 4.7 Popolazione e campione

Il campione complessivo dei soggetti che hanno aderito al progetto di ricerca è costituito da un totale di 270 alunni di età compresa tra 4 e 5 anni appartenenti a due scuole di Bagheria, in provincia di Palermo: in particolare, gli alunni provengono dalla Direzione Didattica “G. Bagnera” e dall’Istituto Comprensivo “Tommaso Aiello” - Plesso Puglisi.

Il campione, rispetto alle scuole che hanno aderito alla ricerca, risulta equamente distribuito come dimostrato dalla Tabella 6 e dal relativo grafico.

<b>Scuole partecipanti</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
D.D. Bagnera	150	55,6
I.C. Aiello-Puglisi	120	44,4
<b>Totale</b>	<b>270</b>	<b>100,0</b>

Tabella 6 - Distribuzione campione rispetto alle scuole di provenienza

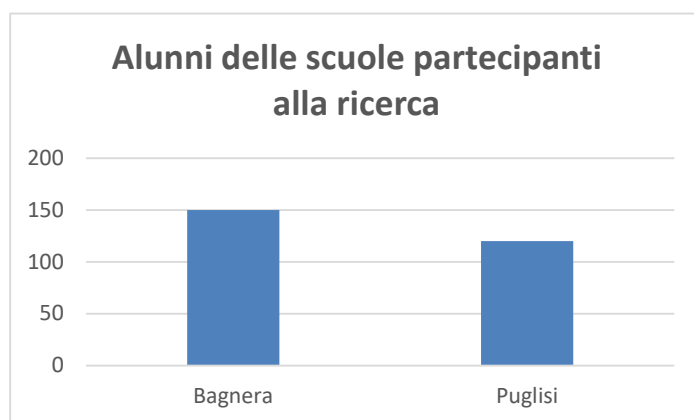
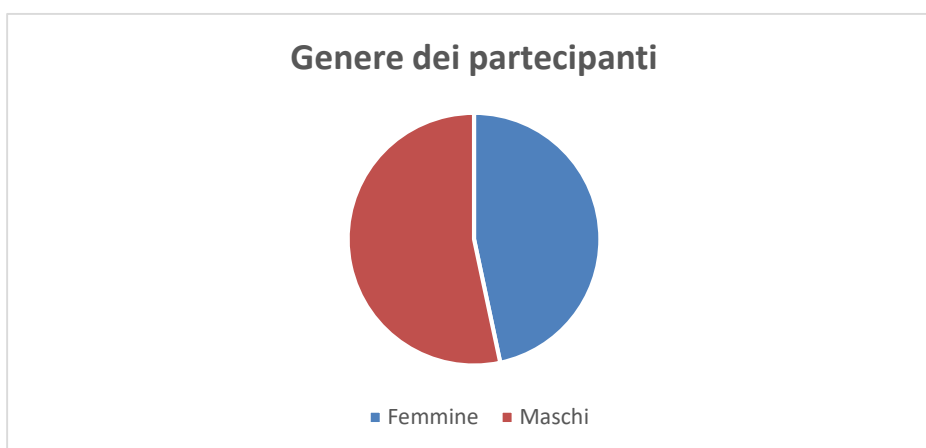


Grafico 8 - Distribuzione del campione rispetto alle scuole di provenienza

Anche il genere dei partecipanti alla ricerca risulta ben distribuito, come illustrato nella Tabella 7 e nel grafico, riportati di seguito.

<b>Genere</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Femmine	126	46,7
Maschi	144	53,3
<b>Totale</b>	<b>270</b>	<b>100,0</b>

**Tabella 7 - Distribuzione di genere dell'intero campione**

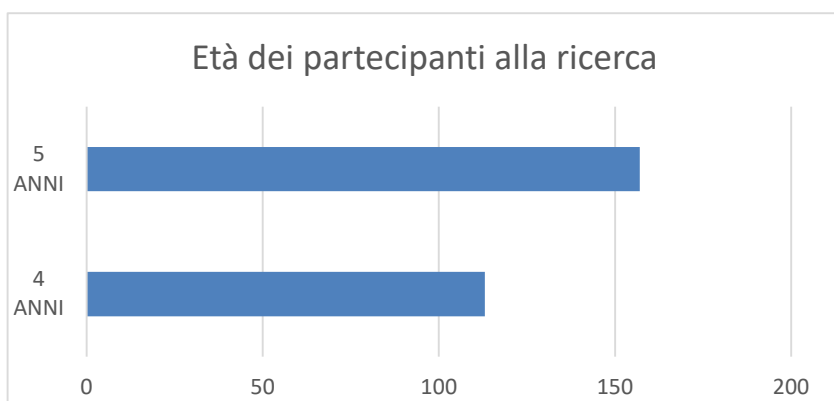


**Grafico 9 - Distribuzione di genere dell'intero campione**

Anche la situazione rispetto all'età è ben distribuita come mostra la tabella 8 ed relativo gráfico, di seguito riportati.

<b>Età dei partecipanti</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
4 anni	113	41,9
5 anni	157	58,1
<b>Totale</b>	<b>270</b>	<b>100,0</b>

**Tabella 8 - Distribuzione di frequenza rispetto all'età dei partecipanti**

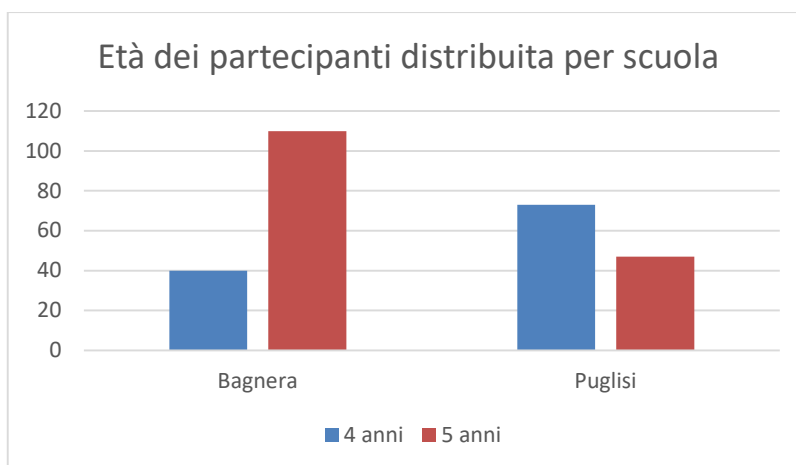


**Grafico 10 - Distribuzione di frequenza rispetto all'età dei partecipanti**

La Tabella 9, e il relativo grafico, mostrano come è distribuita l'età dei partecipanti rispetto alle due scuole, DD G.Bagnera e IC Aiello-Puglisi, che hanno preso parte al lavoro di ricerca.

	Scuola			
	D.D. Bagnera		I.C. Aiello-Puglisi	
	N	%	N	%
Età 4 anni	40	26,7%	73	60,8%
Età 5 anni	110	73,3%	47	39,2%

**Tabella 9 - Distribuzione di frequenza rispetto all'età dei partecipanti nelle due scuole**



**Grafico 11 - Distribuzione di frequenza rispetto all'età dei partecipanti nelle due scuole**

In relazione agli obiettivi della ricerca e al relativo disegno di ricerca, l'intero campione è stato a sua volta suddiviso in due sottogruppi.

Nello specifico, tutti i partecipanti sono stati suddivisi casualmente e assegnati rispettivamente al Gruppo sperimentale (GS), che risulta composto di 186 soggetti (F=85; M=101) sottoposti al trattamento sperimentale, e al Gruppo di controllo (GC) che risulta composto di 84 partecipanti (F=43; M= 41) che non sono stati sottoposti a trattamento.

La Tabella 10 evidenzia la distribuzione dei soggetti in relazione all'appartenenza al GS o al GC nelle due scuole partecipanti.

	Tipo gruppo	
	GS	GC
<b>.D. Bagnera</b>	97	53
<b>I.C. Aiello-Puglisi</b>	89	31

**Tabella 10 - Distribuzione di frequenza dei soggetti appartenenti al GS e dei GC nelle due scuole di provenienza**

Va sottolineato che dal campione sono stati esclusi alunni non madrelingua italiana e alunni certificati ai sensi della legge 104/92.

I dati relativi al campione sono stati raccolti in un periodo compreso tra Ottobre e Novembre 2015.

#### **4.8 Strumenti**

Ai fini della ricerca, tenendo conto del campione e dell'ipotesi da confutare, è stato scelto di utilizzare i seguenti strumenti: la *Batteria di Prove per le Abilità Linguistiche e*

*Numeriche di Base* (ALN – Caci e D’Amico, 2013)<sup>236</sup> e la *Batteria SR 4-5* (Zanetti e Miazza, 2002)<sup>237</sup>.

### **Descrizione della Batteria di Prove per le Abilità Linguistiche e Numeriche di Base (ALN)**

La Batteria ALN esamina attraverso 15 subtest diverse abilità linguistiche, numeriche e grafo-motorie di base che la letteratura e la recente ricerca hanno individuato come prerequisiti dell’apprendimento scolastico (Bull e Scerif, 2001; D’Amico e Guarnera, 2005; D’Amico e Passolunghi, 2009).<sup>238</sup>

Prove	Abilità misurate
1. Vocabolario	Ampiezza vocabolario ricettivo
2. Pregrafismo	Abilità grafo-motorie (coordinazione oculo-manuale e capacità di rappresentazione/produzione di grafemi)
3. Denominazione lettere	Conoscenza e velocità di accesso al lessico alfabetico
4. Orientamento spaziale lettere	Discriminazione visiva e di orientamento delle lettere
5. Rime	Sensibilità fonologica
6. Coppie di parole/non parole	Discriminazione uditiva
7. Fusione sillabica	Consapevolezza meta-fonologica
8. Trova il suono	Consapevolezza meta-fonologica
9. Segmentazione sillabica	Consapevolezza meta-fonologica
10. Subitizing	Conoscenza e stima quantità numeriche 2-4
11. Counting	Conoscenza e stima quantità numeriche 5-9
12. Confronto quantità	Stima quantità numeriche mediante confronto
13. Enumerazione	Enumerazione in avanti
14. Denominazione numeri	Conoscenza e velocità di accesso al lessico numerico
15. Linea numerica	Stima quantità e posizionamento su linea numerica

<sup>236</sup> cit.

<sup>237</sup> Zanetti M.A. e Miazza D. (2003). *Test SR 4-5 (School Readiness 4-5 anni) - Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Trento, Erickson.

<sup>238</sup>Bull, R., Scerif, G. (2001). *Executive Functioning as a predictor of children's mathematics ability: inhibition, switching, and working memory*. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), pp. 273-293.  
D’Amico A., Guarnera, M. (2005). *Exploring Working Memory in Children with low Arithmetical Achievement*. *Learning and Individual Differences*, 15, pp. 189-202. D’Amico A., Passolunghi M. C. (2009). *Naming speed and Effortful and Automatic Inhibition in Children with Arithmetic Learning Disabilities*. *Learning and Individual Differences*, 19, pp. 170-180.

Sono abilità presenti in età prescolare che possono essere misurate e che rappresentano la base per lo sviluppo delle competenze di lettura, scrittura, comprensione numerica e calcolo. In particolare, la Batteria ALN esamina le abilità linguistiche e numeriche di base, di seguito riportate.

Alcune delle prove sono somministrabili già dal penultimo anno di scuola dell'infanzia (4 anni circa), sebbene la batteria sia standardizzata su un campione di bambini dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia (5 anni circa).

Ai fini della presente ricerca, sono stati somministrati ai partecipanti le seguenti prove volte a misurare le abilità linguistiche di base e precisamente:

- *Prova di Vocabolario* volta a misurare l'ampiezza lessicale, mediante una prova di vocabolario ricettivo che richiede al bambino di indicare, tra quattro diverse figure, la figura target denominata dall'operatore.
- *Prova di Denominazione di lettere* volta a misurare l'accesso al lessico alfabetico.
- *Prova di Orientamento spaziale lettere*, per misurare le abilità di discriminazione visiva e spaziale dei grafemi, mediante il riconoscimento di grafema target, tra altri simili ma diversamente orientati (p.e. b/d).
- *Prova di Rime* per la misura della consapevolezza fonologica globale;
- *Prova di Coppie di parole e non-parole* per la misura della capacità di discriminazione uditiva dei fonemi.
- *Prova di riconoscimento di sillaba iniziale* (Trova il suono), per la misura della consapevolezza fonologica globale.
- *Prova di Fusione e Prova di Segmentazione sillabica*, per la misura della consapevolezza fonologica analitica.

È stata somministrata anche una prova di Pregrafismo, per la misura delle abilità di coordinazione oculo-manuale nel tratteggio del segno grafico e delle abilità di riproduzione scritta di grafemi.

Le abilità numeriche di base, riportate in tabella, ai fini della ricerca e per un'ottimizzazione dei tempi, in fase valutativa, non sono state prese in considerazione; si è scelto, infatti, di somministrare solo i subtest relative alla misurazione dei prerequisiti della lingua italiana.

### **Descrizione delle Prove delle abilità linguistiche di base misurate dalla Batteria ALN**

#### *Prova di Vocabolario*

La prova di Vocabolario è finalizzata a misurare l'ampiezza lessicale posseduta dai bambini. In particolare, la prova propone un compito di vocabolario ricettivo. Come è noto, il lessico è quell'elemento di unione fra i diversi aspetti del linguaggio: esso è strettamente legato alla abilità di categorizzare la realtà, di rappresentarsela e di costruirne i significati. Nella fase dello sviluppo collocata temporalmente tra i 4 e i 5 anni vi è una sorta di asincronia tra lessico ricettivo ed espressivo, con un numero di parole comprese molto più ampio rispetto a quello delle parole prodotte. La comprensione è, infatti, un fenomeno più precoce e, al tempo stesso, più difficile da osservare. Non sembra esserci un rapporto chiaro e diretto tra comprensione e produzione, rilevate nello stesso momento di sviluppo: infatti, alcuni bambini possono capire molte parole e dirne poche o, diversamente, riconoscere e produrre un numero simile di termini.

Alcune ricerche<sup>239</sup> mostrano, inoltre, che la comprensione di parole in una particolare periodo della vita non solo predice l'ampiezza del vocabolario nella fase successiva ma si configura come un importantissimo indice predittivo del loro sviluppo linguistico futuro.

Rispetto al patrimonio lessicale i bambini entrano a scuola con un diverso bagaglio: qualcuno ha un vocabolario forbitto, altri usano parole comuni, altri ancora mostrano la conoscenza di pochi vocaboli.

---

<sup>239</sup> Ferreri, S. (2006). *Parole tra quantità e qualità*. In I. Tempesta and M. Maggio (Eds.) *Linguaggio, mente, parole, Dall'infanzia all'adolescenza*. Collana GISCEL. Milano: Franco Angeli Editore). 19-25.



Data la grande importanza della comprensione e dell'uso attivo del lessico, compito dell'insegnante è proprio quello di rendersi conto, attraverso attività anche ludiche e creative, della consistenza e tipologia (varietà) del patrimonio lessicale di ogni bambino.

Fondamentale, non solo la conoscenza del patrimonio iniziale, ma anche il suo successivo sviluppo che dovrà essere consolidato in un nucleo di vocaboli di base (fondamentali e di alto uso), a partire dal quale si opererà man mano un'estensione fino a giungere alla formazione di parole-chiave dei diversi campi di esperienza e delle diverse discipline di studio.

Per questo, a scuola è importante, all'interno di attività ludiche nelle quali trova spazio l'oralità, valorizzare le competenze lessicali sia relativamente all'ampiezza del lessico compreso e usato (ricettivo e produttivo) alla sua padronanza nell'uso e alla sua crescente specificità.

L'uso del lessico, infatti, richiede lo sviluppo di conoscenze, capacità di selezione e adeguatezza rispetto ai contesti, interlocutori e registri.

Fondamentale per lo sviluppo della competenza lessicale sono gli stadi cognitivi del bambino e del ragazzo: deve esserci questa stretta corrispondenza fra età evolutiva ed uso vivo e reale della lingua, tralasciando forme di apprendimento meccanico e mnemonico.

Va, in questo senso, tenuta in considerazione la risorsa delle espressioni locali e dei molti modi di dire legati alle esperienze, che racchiudendo capacità narrative nascoste, rappresentano un canale privilegiato attraverso il quale ampliare l'espressione anche in italiano corretto.

In quest'ottica, il compito di vocabolario ricettivo proposto dalla prova richiede, al bambino di indicare, tra quattro diverse figure, la figura target denominata dall'operatore. Nello specifico, sono proposte 50 parole target, presentate mediante l'utilizzo di un fascicolo, avente in ogni pagina 4 figure. L'esaminatore presenta al bambino un gruppo di 4 figure per volta (coprendo con il cartoncino la pagina successiva o precedente) e contestualmente gli chiede di indicare la figura corrispondente alla parola target.

Successivamente, l'esaminatore esplicita la seguente consegna: *“Adesso ti farò vedere delle figure e ti dirò: Dimmi dov'è? (si pronuncia il nome della parola target, sulla base di quanto indicato nel foglio di risposta). Tu dovrai indicarmi la figura della parola che ti chiedo (ALLEGATO 1).*

In seguito, l'esaminatore registra su un apposito foglio di risposta l'alternativa scelta; se il bambino si autocorregge, si considera valida l'ultima alternativa scelta. È previsto un ordine di difficoltà crescente e la prova si interrompe dopo 5 errori consecutivi. Per il punteggio, si attribuisce un punto di errore per ogni figura non correttamente identificata e si riporta nell'apposita sezione del foglio di risposta il numero totale di errori. Il punteggio totale alla prova varia tra 0 e 50.

#### *Prova di Pregrafismo*

La prova misura le abilità grafo-motorie possedute dal bambino, sia in termini di coordinazione oculo-manuale che in termini di capacità di rappresentazione e riproduzione dei grafemi, mediante un compito di pregrafismo.

La prova, che prevede l'utilizzo di una apposita scheda e di una matita, consta di due parti: nella prima, sono riprodotte tre sequenze di linee che il bambino deve ricalcare, avendo cura di rispettare il tratteggio richiesto; nella seconda sono, rappresentate sei lettere in carattere stampato maiuscolo che il bambino deve riprodurre nello spazio bianco sottostante.

L'esaminatore consegna scheda e matita al bambino e gli chiede di ripassare le sequenze di linee presenti nella prima parte, come mostra la figura di seguito riportata (ALLEGATO 2)

Appena il bambino ha completato le tre sequenze di linee, l'esaminatore gli chiede di riprodurre le lettere poste nella seconda parte della scheda, all'interno degli appositi riquadri.

L'esaminatore chiede al bambino di “copiare la lettera” nello spazio sottostante, facendo attenzione alla forma, in modo di ottenere una riproduzione fedele delle lettere (ALLEGATO 2 BIS).

L'esaminatore, infine, trascrive nel foglio di risposta il punteggio ottenuto dal bambino, dopo averlo calcolato come segue.

Per la valutazione delle tre sequenze di linee l'esaminatore attribuisce 1 errore per ogni occasione in cui il bambino si discosta dal tracciato (quantificando in termini di numero di trattini non coperti). Il punteggio di errore della prima parte varia quindi da 0 a 300 in totale.

Per la valutazione della riproduzione delle lettere in carattere stampato maiuscolo l'esaminatore attribuisce 1 punto di errore per ogni lettera, quando:

- La lettera non è riconoscibile rispetto al modello dato;
- Non sono state mantenute le proporzioni del modello;
- Non sono state rispettate le linee curve e le diagonali, laddove presenti;
- La lettera non è correttamente orientata.

Il punteggio di errore della seconda parte varia quindi da 0 a 6 in totale.

#### *Prova di Denominazione di lettere*

È una prova che misura l'accesso al lessico alfabetico, mediante un compito di denominazione di lettere. Nello specifico, si tiene in considerazione l'accuratezza e la velocità nella denominazione di lettere.

In generale, tra gli studiosi e i clinici vi è l'accordo che, come già detto nella parte teorica di questa tesi, la conoscenza delle lettere nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia sia un importante indice predittivo dell'apprendimento della letto-scrittura. I risultati di alcune ricerche<sup>240</sup> mostrano, infatti, una stretta correlazione tra le abilità relative alle prime conoscenze alfabetiche e le abilità metafonologiche globali, che avrebbero una maggiore ricaduta ai fini dello sviluppo dell'alfabetizzazione e, nelle successive competenze/difficoltà di apprendimento della letto-scrittura rispetto alle

---

<sup>240</sup> Fioravanti B., Franceschi S., Savelli E. (2012). *La conoscenza delle lettere nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia come indice predittivo dell'apprendimento della letto-scrittura*. Dislexia. Vol. 9, n. 2, pp. 223-245.

abilità visuo-grafo-motorie. Nello specifico, si è notata non solo che vi è un'alta correlazione tra le abilità relative alla conoscenza delle lettere (riconoscimento, denominazione e scrittura) ma che queste, a loro volta, si correlano in maniera significativa alle abilità meta-fonologiche.

Questo stretto legame mette in risalto l'ipotesi di Morais, Alegria e Content (1987)<sup>241</sup>, secondo la quale esiste un reciproco influenzamento tra competenze metafonologiche e conoscenze alfabetiche. Gli autori riportano che le conoscenze alfabetiche sono predittive del futuro apprendimento delle abilità di letto-scrittura a livello della prima classe della scuola primaria. Si è visto, inoltre, che i bambini che in età prescolare hanno insufficienti conoscenze alfabetiche mostrano un più alto rischio nelle prove, effettuate alla scuola primaria, che indagano sullo sviluppo della lettura e scrittura. Viceversa, bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia che sono in grado di etichettare singole lettere, disposte casualmente, si avviano più facilmente e velocemente verso la natura simbolica del linguaggio scritto, diversamente da coloro che non sono in grado di discriminarle. Secondo Riley (1996)<sup>242</sup> i bambini di 5 anni che già sono in grado di riconoscere le lettere dell'alfabeto hanno maggiori possibilità di divenire abili lettori entro pochi mesi dall'ingresso della scuola primaria. A riguardo, numerosi ricercatori concordano sull'idea che i problemi di lettura sono più difficili da recuperare che da prevenire (Snow, Burns e Griffin, 1998)<sup>243</sup>; infatti, se si riesce ad individuare i bambini a rischio durante gli anni prescolari, si possono poi sviluppare programmi specifici di istruzione alla lingua scritta, personalizzati sui loro bisogni (Campbell e Ramey, 1994)<sup>244</sup> e questo ha effetti positivi sugli aspetti emotivo-motivazionali di un bambino che procede verso l'acquisizione della letto-scrittura e la crescita in generale.

---

<sup>241</sup> Morais J., Alegria J. e Content A. (1987). *The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view*, «Cahiers de Psychologie Cognitive», vol. 7, pp. 415-438.

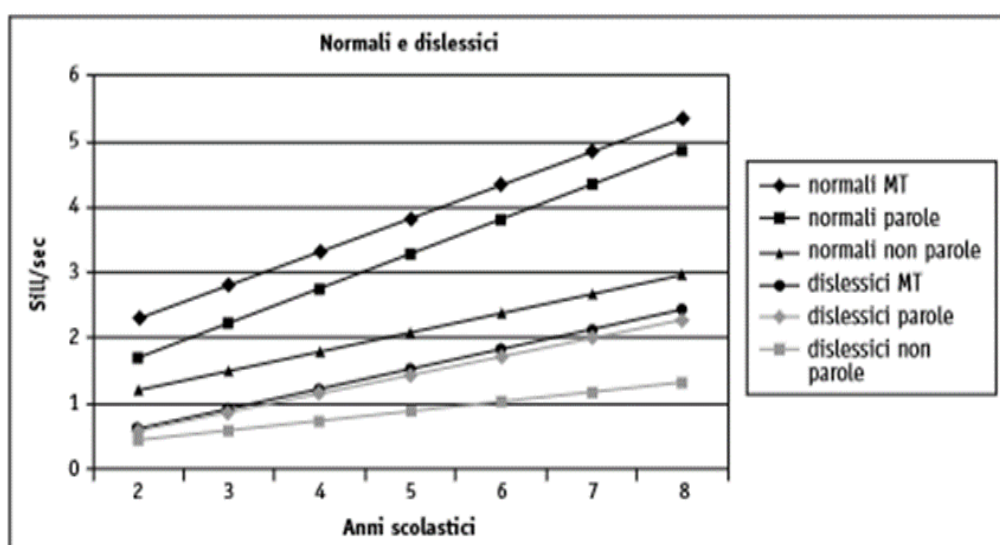
<sup>242</sup> Riley J.L. (1996), *The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value*, «Journal of Research in Reading», vol. 19, n. 2, pp. 87-101.

<sup>243</sup> Snow C.E., Burns M.S. e Griffin P. (a cura di) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, DC, National Academy Press.

<sup>244</sup> Campbell F.L. e Ramey C.T. (1994). *Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families*, «Child Development», vol. 65, pp. 684-698

Al contempo, la velocità di lettura è un elemento fondamentale nell'automatizzazione del processo di lettura. La velocità di lettura progredisce in maniera omogenea di circa 1/2 sillaba al secondo per ciascun anno scolastico, fino al terzo anno della scuola secondaria in cui raggiunge la velocità di circa 6 sill/sec.

Una lettura di circa 5.5 sill/sec è considerata vicina a quella dell'adulto. Si considera una lettura funzionale allo studio quando la velocità si aggira attorno a 2-2.5 sill/sec (Tressoldi, 1996; 2000; Stella, 1994, 2001; 2004, 2007),<sup>245</sup> come evidenzia il grafico sottostante, tratto da Tressoldi, Stella e Faggella, 2001b<sup>246</sup>).



La prova di Denominazione di lettere richiede l'utilizzo di una apposita scheda e di un cronometro per la registrazione dei tempi di esecuzione. La scheda, contiene 27 lettere (A E U B D F L M C) ripetute in ordine casuale. L'esaminatore presenta al

<sup>245</sup> Tressoldi P.E., Vio C. (1996), *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*; Erickson, Trento. Tressoldi P.E. (1996), "L'evoluzione della lettura e della scrittura dalla 2a elementare alla 3a media. Dati per un modello di sviluppo e per la diagnosi dei disturbi specifici"; in *Età Evolutiva*, 53, pp 43-55. Tressoldi P.E., Lonciari I., Vio C. (2000), "Results of the treatment of specific developmental reading disorder, based on a single and dual-route models"; in *Journal of Learning Disabilities*, 33, 3, pp 278-285.

Tressoldi P.E., Stella G., Faggella M. (2001), "The development of reading speed in Italians with dyslexia: a longitudinal study"; in *Journal of Learning Disabilities*, 34, 5, pp 67-78. Stella G., Biancardi A. (1994), *Le difficoltà di lettura e scrittura*, Omega, Torino. Stella G. (2001), *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Fabbri, Milano. Stella G. (2004), «Editoriale», *Dislessia*, 1 (3), 261-264. Stella G. (2007), *Storie di dislessia, Libri Liberi*, Firenze. Stella G. (2010a), *Linee Guida per la riabilitazione in età pediatrica*, Ministero della Salute, Roma.

<sup>246</sup> Tressoldi P.E., Stella G. e Faggella M. (2001b), *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria*, «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», n. 68, pp. 27-41.

bambino la scheda e gli chiede di denominare le lettere a voce alta, seguendo l'ordine di lettura da sinistra a destra e dall'alto in basso, (ALLEGATO 3).

La consegna è: *“Leggi ad alta voce il nome tutte le lettere, da qui (l'esaminatore indica la prima lettera in alto a sinistra) fino a qui (l'esaminatore indica l'ultima lettera in basso a destra) e procedendo riga per riga. Cerca di essere più veloce che puoi, ma stando attento a non fare errori. Sei Pronto? Via!”*

L'esaminatore invita quindi il bambino a leggere il più velocemente possibile, cercando di evitare gli errori. Trattandosi di una prova a tempo, l'esaminatore avvia il cronometro nel momento in cui il bambino denomina la prima lettera e lo interrompe quando il bambino denomina l'ultima, si segnerà il tempo in secondi.

Durante l'esecuzione della prova, l'esaminatore indica le lettere a una ad una, cercando di seguire la velocità di denominazione del bambino, senza rallentarlo, misura inoltre il tempo di esecuzione della prova (in secondi) e registra gli errori (incluso anche le omissioni) riportandoli nel foglio di risposta. In caso di prova non somministrata l'esaminatore attribuisce il punteggio massimo di errore pari a 27. Il punteggio totale varia quindi da 0 a 27.

#### *Prova di Orientamento spaziale lettere*

È una prova che rileva la capacità di discriminare le lettere sulla base delle loro caratteristiche visive e spaziali (forma e orientamento spaziale), nella quale viene richiesto al bambino di riconoscere un grafema target, tra altri simili ma diversamente orientati (p.e. b/d).

Come già sottolineato, nella parte teorica, del presente lavoro le abilità visuo-percettive assumono un ruolo fondamentale per i successivi apprendimenti. Attenzione, percezione, esplorazione e memoria visiva, coordinazione motoria, permettono al bambino di orientarsi e muoversi in modo armonico nello spazio, distinguere oggetti, rappresentarli mentalmente, ed utilizzarli in modo adeguato; disegnare, adattare il proprio agire, modulare il proprio pensare. Visualizzazione e memoria visuo-spaziale permettono di trattenere le caratteristiche utili al riconoscimento di un oggetto e di

formarsi le rappresentazioni mentali di quell'oggetto, fondamentale per apprendere a leggere e a scrivere.

La prova richiede l'utilizzo di una scheda apposita, di una matita e di un cronometro per la registrazione del tempo totale di esecuzione della prova. La scheda riporta 12 lettere target, ciascuna posta all'interno di un riquadro, accompagnata da quattro distrattori (lettere simili o la stessa lettera orientata in modo differente nello spazio).

L'esaminatore presenta la scheda al bambino e gli chiede di mettere una "X" nella lettera che è uguale a quella posta nel riquadro. La consegna è: *"Fai una X nella lettera uguale a quella nel riquadro"*.

L'esaminatore avvia il cronometro nel momento in cui il bambino segna la prima lettera e lo interrompe quando il bambino segna l'ultima. Quindi, registra nel foglio di risposta l'alternativa scelta dal bambino e riporta il numero di errori ed il tempo totale (ALLEGATO 4). Il punteggio totale alla prova varia da 0 a 12.

### *Prova di Rime*

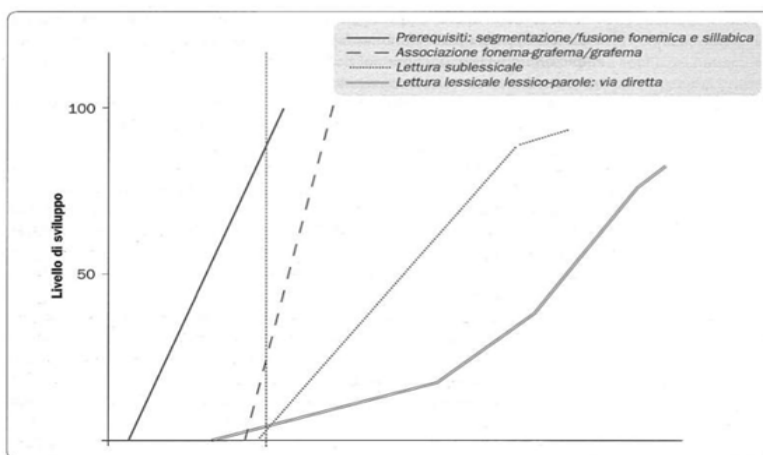
È una prova che misura la consapevolezza fonologica globale mediante un compito di riconoscimento di rime. In relazione a questa competenza, la letteratura<sup>247</sup> concorda nell'attribuirle, all'inizio della scuola dell'infanzia e primaria, un buon indice predittivo delle difficoltà di lettura e scrittura nelle prime classi della scolarizzazione di base.

Abbiamo già discusso come le abilità metafonologiche, da tempo riconosciute come requisiti necessari per l'apprendimento della lingua scritta, assumano un ruolo rilevante nell'apprendimento della lettura e scrittura. La loro rapida evoluzione, che avviene a cavallo tra l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e la fine del primo ciclo della scuola primaria, è legata allo sviluppo della sensibilità per la struttura sonora della parola, nonché alla capacità di segmentazione e manipolazione dei singoli fonemi, tutte operazioni di astrazione e categorizzazione di esperienze di percezioni acustica, che non

---

<sup>247</sup> Zappaterra T. (2012). *La lettura non è un ostacolo*. Edizioni ETS, Pisa.

si acquisiscono spontaneamente, ma che devono essere frutto di un'attenta progettazione e relativa didattica, che possono e devono avvenire già a partire dalla scuola dell'infanzia, come mostra il grafico sottostante.



Evoluzione delle diverse competenze implicate nella lettura strumentale (velocità e correttezza). Il grafico si riferisce allo sviluppo tipico fra i 4 e i 10 anni; la barra verticale definisce l'inizio della scolarizzazione. Fonte: Cazzaniga et. al, 2005

Lavorare sull'aspetto metafonologico, già a partire dalla scuola dell'infanzia, risulta essere utile per prevenire eventuali difficoltà future. I dati ottenuti dalle varie ricerche<sup>248</sup> consentono di affermare, infatti, che attività specificamente create per l'allenamento dei prerequisiti degli apprendimenti possono potenziare e migliorare queste abilità nei bambini in età prescolare, più di quanto ci si aspetterebbe dalla loro evoluzione spontanea.

Per la Prova di Rime viene utilizzato un apposito libretto, che contiene 10 item più due item di esempio. Su ogni foglio sono riprodotte tre figure denominabili, due della quali in rima tra loro (nel caso dell'esempio 1: mucca, pancia, arancia).

L'esaminatore colloca di fronte al bambino e presenta i primi due item di esempio, mostra poi le figure denominandole sulla base dell'ordine riportato nel foglio di risposta ed enfatizzando le sillabe finali (mucCA, panCIA, aranCIA).

---

<sup>248</sup> Contadin C. (2011). *Attenti e contenti: sviluppare le capacità attentive e i prerequisiti della letto-scrittura nella scuola dell'infanzia*, in "Difficoltà di apprendimento", Rivista trimestrale, Erickson, vol. 16, n.3, pp. 397-428.



Dopo aver denominato le figure, l'esaminatore chiede al bambino di individuare la parola che non fa rima con le altre (in questo caso mucca). Dopo i primi due item di esempio, inizia la prova vera e proprie si registrano quindi gli errori commessi nel foglio di risposta e il tempo totale di esecuzione della prova. La consegna è: "*Vedi queste tre figure? Il loro nome è "... " "... " e "... "* (l'esaminatore denomina le figure secondo l'ordine indicato nel foglio di risposta). *Dimmi quella che non fa rima con le altre*" (ALLEGATO 5). Il punteggio totale varia quindi da 0 a 10.

### *Prova di Coppie di parole e non-parole*

È una prova che analizza le abilità di discriminazione uditiva e di consapevolezza fonologica mediante un compito di riconoscimento di coppie di parole e non-parole. La prova intende analizzare i fattori che influenzano il riconoscimento di parole; è una prova che offre informazioni importanti circa la capacità di per riconoscere ed estrarre i fonemi dall'onda sonora.

Fondamentali nello studio delle neuroscienze sono i processi che permettono l'elaborazione uditiva, i quali permettono di riconoscere e capire le parole che si sentono pronunciare. È noto che il riconoscimento delle parole risente di numerosi fattori: la frequenza d'uso, la lunghezza della parola ed il numero unità minime da cui è composta la parola, cioè i fonemi.

Il riconoscimento dei fonemi, a prima vista può sembrare semplice; di fatto, però, si tratta di un'operazione abbastanza difficile, che non può venir meno, in quanto la lingua italiana, come già precedentemente detto, basandosi sul principio alfabetico, dà vita ad un tipo di scrittura, detta appunto alfabetica, che impone l'esecuzione delle singole lettere una dopo l'altra in successione lineare.

Nell'ascolto di parole e non parole il continuum fonico è mescolato con il significato globale: gli elementi minimi, cioè i singoli suoni, sono privi di significato: una "b", una "a" ed una "r", isolatamente presi, non significano niente, ma messi insieme assumono un significato ben preciso, come per la parola "bar".

La costruzione del significato delle parole della lingua italiana, può essere paragonata alla costruzione di un edificio (un ufficio, una casa, ecc.) dove i singoli

elementi hanno una loro precisa funzione (servono per lavoro, per abitazione, ecc.); ognuno di essi è formato da mattoni, che presi isolatamente, non hanno alcun significato, ma se combinati con gli altri, in modo sempre diverso, permettono di costruire qualsiasi cosa.

I “mattoni” linguistici, ossia i suoni e le lettere, combinati in modo sempre diverso, formano non solo tutte le parole della lingua italiana, ma anche un numero di parole enormemente più grande che potremmo utilizzare, se ne avessimo bisogno, per esempio per dare il nome a nuovi oggetti.

Quando gli studenti non sono in grado di riconoscere nelle innumerevoli parole della lingua i suoni che le formano, allora possono presentare difficoltà non indifferenti che possono condurlo a leggere con difficoltà o con frequenti errori e lentezza. Perciò il problema non è quello di insegnare le lettere, i bambini imparerebbero anche in assenza dell’insegnante, ma quello di insegnare a segmentare il continuum della lingua orale nei suoi elementi costituenti e quindi di produrre il riconoscimento dei “suoni”, che poi andranno trascritti nelle lettere corrispondenti, rispettando la loro reale successione.

Tradotto in termini di didattica, vorrà dire che il grosso del lavoro, nell’apprendimento della lettura e della scrittura, si deve svolgere in forma plurilaterale: a livello orale, articolatorio-acustico, visivo e tattile, specialmente nei primi approcci al codice linguistico.

Solo quando l’alunno avrà acquisito la capacità di riconoscere, nel flusso continuo di suoni, i singoli elementi minimi componenti quel flusso, sarà facile per lui passare ai “disegni”, cioè ai simboli grafici, con cui quegli elementi minimi si trasferiscono sulla carta<sup>249</sup>.

Al momento, nella scuola italiana, questa fase essenziale, come già detto, viene trascurata: ci si occupa e preoccupa principalmente della simbolizzazione grafica, che è certamente un problema, ma è secondario rispetto a quello dell’individuazione percettiva degli elementi fonici, che precede nel tempo e che determina, in maniera significativa, il processo di acquisizione di letto-scrittura.

---

<sup>249</sup> Ferreiro E., Teberosky A. (1994). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Giunti. Firenze.

La prova di Coppie di parole e non-parole misura la capacità di analisi fonologica mediante un compito di discriminazione di coppie di parole e di non-parole (ALLEGATO 6)

Per lo svolgimento della prova si utilizza una apposita tabella, che contiene una lista di 27 coppie di parole e una lista di 27 coppie di non-parole.

L'esaminatore inizia dalla prova di coppie di parole, leggendo progressivamente le due parole della coppia e chiedendo al bambino se il loro suono è uguale oppure no (es. "fata-fata", "rana-lana").

Procede quindi con la somministrazione della prova di coppie di non-parole, utilizzando la procedura prima descritta., infine, riporta nel foglio di risposta il numero totale di errori commesso dal bambino in ogni lista.

La consegna è: *"Adesso ascolterai delle coppie di parole. Tu dovrai stare attento al loro suono e mi dovrai dire se sono uguali o diverse. Ad esempio, ascolta queste parole( e l'esaminatore legge l'esempio casa/casa riportato nella tabella), sono uguali o diverse?"*

Dopo essersi assicurato che il bambino ha compreso adeguatamente la consegna, si procede con la prova e la seguente consegna: *"Bene, ascolta queste due parole ... (l'esaminatore legge il primo item della tabella del foglio di risposta) sono uguali o diverse?"*

La consegna per la prova di Coppie di non-parole è: *"Adesso ti dirò delle coppie di parole che non esistono nella realtà. Tu dovrai stare attento al loro suono e mi dovrai dire se sono uguali o diverse. Ad esempio, ascolta queste due parole (e l'esaminatore legge l'esempio raga/raga riportato nella tabella del foglio) sono uguali o diverse?"*

Dopo essersi assicurato che il bambino ha compreso adeguatamente la consegna, si procede con la prova e la seguente consegna: *"Bene, ascolta queste due parole ... (l'esaminatore legge il primo item della tabella del foglio di risposta) sono uguali o diverse?"*.

Il punteggio totale alla prova varia da 0 a 54 punti di errore.

### *Prova di Fusione sillabica*

In età prescolare si sviluppa quella competenza necessaria per la lettoscrittura che è la competenza metafonologica ossia la capacità di riflettere sulle parole indipendentemente dal loro significato.

La competenza fonologica e metafonologica, in generale, è una delle colonne portanti dell'apprendimento della letto-scrittura perché i bambini su quelle competenze costruiscono il passaggio dal linguaggio parlato al linguaggio scritto.

Solo ultimamente è stata riconosciuta l'importanza delle abilità metafonologiche nell'apprendimento della lingua italiana, intese come importante aspetto cognitivo che svolge una funzione primaria nel processo di percezione acustica della informazione, che dovrà essere analizzata e poi tradotta in un codice grafico per essere compresa.

Tali abilità, come già precedentemente dimostrato, rappresentano requisiti fondamentali per imparare a leggere e a scrivere, come più volte evidenziato dalla vasta letteratura<sup>250</sup> in merito. Esistono, infatti, numerose ricerche che sottolineano come un trattamento riabilitativo (o più esattamente abilitativo) con finalità preventive, specificamente indirizzato allo sviluppo delle abilità metafonologiche, abbia una documentata efficacia nel favorire il successivo apprendimento della lingua scritta (Ball e Blachman, 1991; Blachman, 1989; Hohn e Ehri, 1983)<sup>251</sup>, come hanno dimostrato anche alcune recenti meta-analisi (Bus e van Ijzendoorn, 1999; Cavanaugh, Kim, Wanzek e Vaughn, 2004)<sup>252</sup>. I suddetti studi hanno, infatti, rilevato un'alta

---

<sup>250</sup> Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K.E. Patterson, J.C. Marsall M. Coltheart (a cura di), *Surface Dyslexia*. Hillsdale N.J.: Erlbaum. Bradley L. e Bryant P. (1985), *Rhyme and reason in reading and spelling*, «International Academy for Research in Learning Disabilities», Monograph Series, n. 1, University of Michigan Press, Ann Arbor, Mi.

<sup>251</sup> Ball E.W. e Blachman B.A. (1991), Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? «Reading Research Quarterly», n. 26, pp. 49-9

Blachman B.A. (1989), Phonological awareness and word recognition: Assessment and intervention. In A.G. Kahmi e H.W.Catts (a cura di), *Reading disabilities: A developmental language perspective*, Boston, Little-Brown.

Hohn W. e Ehri L. (1983), Do alphabet letters help pre-readers acquire phonemic segmentation skills?, «Journal of Educational Psychology», n. 75, pp. 752-762.

<sup>252</sup> Bus A.G. e van Ijzendoorn M.H. (1999), Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies, «Journal of Educational Psychology», n. 91, pp. 403-414

correlazione tra la capacità dei bambini in età prescolare di controllare e padroneggiare le unità fonemiche e la successiva performance di lettura nella scuola dell'obbligo.

Pertanto, una didattica fondata più sull'ascolto che sulla "carta e matita" irrobustisce gli apprendimenti futuri di tutti i bambini e si configura come un valido fattore per individuare eventuali casi di bambini a rischio.

Le prove volte a misurare la consapevolezza fonologica consentono di recuperare informazioni circa la sensibilità fonologica dei bambini. In particolare, essa è già presente nei bambini in età prescolare: prima dei 3 anni la composizione delle parole rimane in una dimensione inconsapevole, poi gradualmente emerge e diventa oggetto di riflessione attiva; a quest'età, infatti, i bambini iniziano ad interrogarsi sui suoni, con una modalità sempre più esplicita e consapevole. Con la scuola dell'infanzia, il bambino acquisisce gradualmente una maggiore consapevolezza sulle caratteristiche delle parole, raggiungendo, così, un livello tale di riflessione metafonologica che riescono ad isolare parti di una parola come, ad esempio, il suono iniziale e/o finale della stessa.

Morais, a riguardo, propone di suddividere la consapevolezza fonologica in globale ed analitica<sup>253</sup>.

La prima riguarda riflessioni sulla fonologia del linguaggio che si riferiscono al riconoscimento di rime, della presenza della stessa sillaba iniziale in parole diverse e alla segmentazione in sillabe di una parola; un'abilità che si sviluppa indipendentemente dall'apprendimento della lingua scritta e che si configura come preparatoria per gli apprendimenti futuri.

La consapevolezza fonologica analitica, invece, è la forma più complessa della consapevolezza fonologica globale ed attiene alla struttura segmentale profonda del linguaggio: non è presente nel bambino prima dell'apprendimento della lingua scritta e si sviluppa come parte del processo di apprendimento di quest'ultima.

---

Cavanaugh C.L., Kim A., Wanzek J. e Vaughn S. (2004), Kindergarten reading interventions for at-risk students: Twenty years of research, «Learning Disabilities: A contemporary Journal», vol. 2, pp. 9-21 (tr. it. «Dislessia», 2006, n. 2, pp.157-18

<sup>253</sup> Martini A. (1995). *Le difficoltà di apprendimento della lingua scritta: criteri di diagnosi e indirizzi di trattamento*, Ed. Del Cerro, Pisa,

La questione del rapporto letto-scrittura e consapevolezza fonemica è ancora aperta ed assume, ancora oggi una certa rilevanza teorica. Alcuni autori e fra questi Bradley e Bryant<sup>254</sup> hanno valutato, infatti, le ricadute didattiche di una pratica educativa specifica su allitterazioni e rime, sull'apprendimento della lettura nella scuola dell'obbligo. I risultati della ricerca di Bradley e Bryant<sup>255</sup> mostrano due elementi significativi: una maggiore consapevolezza fonemica nei bambini, di quattro anni, che avevano svolto il percorso educativo ed una loro maggiore attitudine nell'apprendimento della lettura, rispetto al gruppo di bambini che non avevano svolto il percorso.

Anche in Lucy Fildes nel 1921<sup>256</sup> si può rintracciare l'importanza del rapporto che intercorre fra abilità di lettura e capacità di discriminazione fonologica: l'autrice afferma che alla base delle difficoltà di apprendimento vi siano dei problemi nella produzione di "una immagine uditiva", e quindi di rappresentazione fonemica dei suoni del linguaggio, che corrispondono ad una precisa codifica alfabetica.

Si comprende, quindi, che le sollecitazioni educative relative al linguaggio devono avere un obiettivo chiaro: spingere i bambini verso una riflessione consapevole sulla struttura dei suoni del linguaggio, spostando l'attenzione dalla sola dimensione semantica anche a quella fonologica.

Pertanto, la capacità di riconoscere gli elementi fonetici, può essere considerata non solo come una condizione necessaria nelle prime fase dell'apprendimento del codice linguistico, ma un indicatore indiretto, che permetterà l'accesso all'apprendimento della lettura e della scrittura, così come mostrato nella figura sotto riportata, tratta da Martini, 1993<sup>257</sup>.

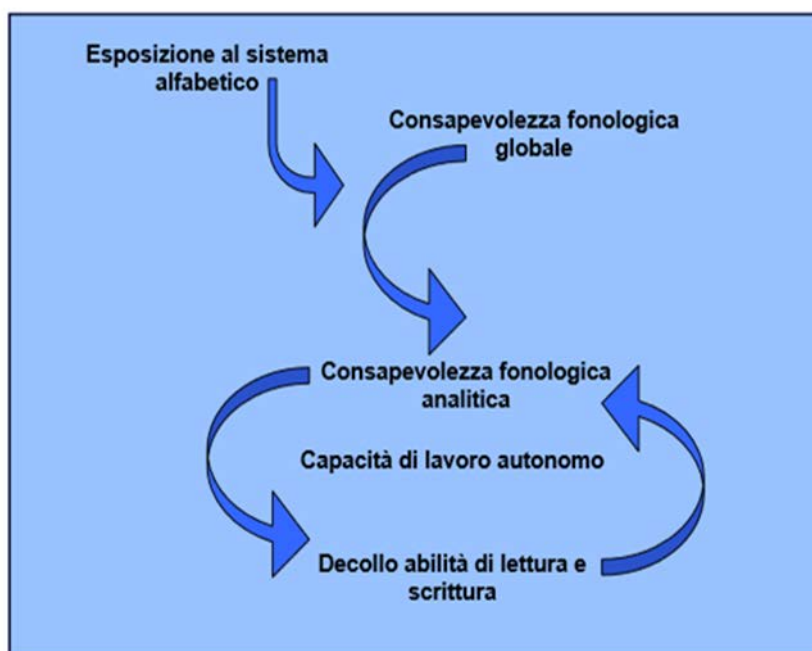
---

<sup>254</sup> Bradley L., Bryant P. (1983). *Categorizing sounds and learning to read*, Nature, 31, pp.419-42

<sup>255</sup> Bradley L., Bryant P. (1983). *Categorizing sounds and learning to read*, Nature, 31, pp.419-42

<sup>256</sup> Fildes L. (2009). *Diagnostic and Remedial Reading*, *Journal of Educational Research*, IV, 1921. In: M. Wolf (a cura di), Proust e il calamaro. Storie e scienze del cervello che legge, Ed. V & P.

<sup>257</sup> Martini A. (1993). *La clinica del ritardo di apprendimento della lingua scritta*. In: Apprendimento e patologia neuropsichiatrica nei primi anni di scuola, Ed. Borla, Roma.



Le prove della Batteria ALN che misurano quindi la consapevolezza metafonologica sono la prova di Fusione sillabica, la Prova di Riconoscimento fonenico, che propone un compito di identificazione di sillaba iniziale e la prova di Segmentazione sillabica.

Per il compito di Fusione sillabica si utilizza una lista di 20 parole bisillabiche, trisillabiche e quadri-sillabiche (ALLEGATO 7).

L'esaminatore legge, ad una ad una le parole della lista, ad esempio la parola MU-RO, pronunciando la parola segmentata in due parti e poi chiede al bambino cosa ha letto.

La consegna è: *“Adesso ascolterai delle parole e tu dovrai ripeterle per intero, ad esempio, se dico MU-RO (l'esaminatore legge la parola segmentata), che poi diventa MURO (l'esaminatore enfatizza la l'unione delle sillabe per sottolineare la fusione). Bene, allora se dico... (l'esaminatore legge il primo item della lista) poi diventa ... ?”*

Si attribuisce un punto di errore per ogni parola non correttamente fusa, la prova viene interrotta dopo tre errori consecutivi. Il conteggio degli errori tiene conto di tutti gli item. Di conseguenza, il punteggio totale varia da 0 a 20.

#### *Prova di Riconoscimento Fonemico*

Il compito di Riconoscimento fonemico prevede il riconoscimento di sillaba e fonema iniziale. La prova si compone di un fascicolo contenente 14 tavole. Durante la prova, l'esaminatore presenta al bambino un cartoncino alla volta e dopo avergli nominato la figura target gli chiede di indicare tra le altre figure quella che inizia con lo stesso suono. Lo stesso riporta, poi, nel foglio di risposta il numero totale di errori. La consegna è molto semplice, l'esaminatore dice al bambino: *“Ora ti farò vedere delle figure e ti dirò il loro nome. Ad esempio, il suo nome, indicando la figura, è Bicicletta. Ora guarda queste figure, l'esaminatore indica le altre figure, sono Bicchiere, Arco, Cammello. Ora dimmi: quale inizia con lo stesso suono di Bicicletta?”*

L'esaminatore attende la risposta del bambino, se dopo 10 secondi il bambino non risponde, l'esaminatore pronuncia “Bicchiere”, indicando la figura (ALLEGATO 8).

Dopo essersi assicurato che il bambino ha compreso la consegna, l'esaminatore procede con la prima figura del libretto e dice *“Bene. Il suo nome è ... ora guarda queste figure (l'esaminatore denomina i tre distrattori). Ora dimmi quale inizia con lo stesso suono di .... l'esaminatore denomina la figura iniziale”*. Il punteggio totale varia da 0 a 14 punti di errore.

#### *Prova di Segmentazione sillabica*

Per quanto riguarda il compito di Segmentazione sillabica si usa la stessa lista di parole della prova di Fusione sillabica, ma in questo caso l'esaminatore legge al bambino ogni parola pronunciandola per intero (p.e. NASO) e gli chiede di segmentarla in sillabe (NA-SO).

La consegna è: *“Adesso ascolterai delle parole e tu dovrai ripeterle in sillabe. Ad esempio, se dico CANE (l'esaminatore legge la parola) poi diventa CA-NE*



(l'esaminatore enfatizza la scansione delle sillabe per sottolineare la separazione). *Bene. Allora se dico ....* (l'esaminatore legge il primo item della lista) *poi diventa ...?* “ (ALLEGATO 9).

Si attribuisce un punto d'errore per ogni parola non correttamente segmentata. la prova viene interrotta dopo tre errori consecutivi. Il conteggio degli errori tiene conto di tutti gli item. Il punteggio totale alla prova varia quindi da 0 a 20.

### **Descrizione della Batteria SR 4-5 anni**

La Batteria SR 4-5 di Zanetti e Miazza (2002)<sup>258</sup> indaga il costrutto di “prontezza scolastica” (*School Readiness*), ovvero l'insieme delle abilità socio-emotive e cognitive che dovrebbe possedere il bambino prima dell'ingresso alla Scuola Primaria.

Nel 1991 con il Decreto Ministeriale del 3 giugno viene emanato il documento intitolato “Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali”, il quale attribuendo alla scuola dell'infanzia la funzione di istituzione formativa, la connota come un osservatorio privilegiato per individuare bambini che potrebbero presentare possibili percorsi deficitari sia dal punto di vista cognitivo che socio affettivo.

Un nuovo modo di intendere la scuola dell'infanzia, intesa quale luogo nel quale di differenziare gli interventi educativi in funzione di quelle che sono le reali capacità ed i bisogni degli alunni. Un grado di scuola facoltativo che non solo “prepara” gli studenti ad affrontare il grado di scuola successivo, ma li attrezza in termini di competenze per l'acquisizione degli apprendimenti futuri. Potremmo concludere dicendo che li attrezza della cosiddetta *School Readiness* o “prontezza scolastica” include e raggruppa i requisiti indispensabili che un alunno deve possedere all'ingresso nella scuola primaria.

Accedere alla scuola dell'obbligo senza i requisiti necessari comporta un'elevata possibilità di insuccesso scolastico, con la conseguente frustrazione e demotivazione che possono inficiare il successivo percorso di crescita degli studenti. Data la rilevanza del problema sono molte le ricerche che si sono focalizzate su questo concetto.

---

<sup>258</sup> Zanetti M.A. e Miazza D. (2003). *Test SR 4-5 (School Readiness 4-5 anni) - Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Trento, Erickson.

In particolare, il concetto di *Readiness* è stato oggetto di numerosi studi soprattutto negli Stati Uniti a partire dagli anni '80.

Si tratta di un costrutto multidimensionale con il quale, appunto, ci si riferisce all'importanza dei requisiti necessari per l'ingresso alla Scuola Primaria: una loro carenza o totale assenza può avere ricadute a lungo termine sul successivo percorso scolastico.

Si sono succeduti nel tempo modelli<sup>259</sup> differenti di interpretazione della *readiness*:

- ✓ il primo modello di *readiness* è quello evolutivo, che si focalizza sul bambino e sul suo sviluppo individuando nella «prontezza» la capacità di saper affrontare compiti adeguati all'età cronologica, definiti in maniera standard.
- ✓ Il secondo modello è quello ambientale o socio-culturale, dove la *readiness*, proprietà del bambino, dipende dalle influenza reciproche con l'ambiente di vita; abilità che vengono apprese attraverso le prime esperienze di socializzazione.
- ✓ Il terzo modello, cosiddetto delle abilità cumulative, intende la *readiness*, come *school readiness*, ovvero come l'essere pronti per la scuola, il possedere i prerequisiti per apprendere contenuti scolastici, grazie al contributo degli adulti e alle esperienze realizzate. Quest'ultimo modello prevede la rilevazione di abilità prescolastiche nella scuola dell'infanzia, i cosiddetti requisiti di *readiness*, intesi come comportamenti osservabili.
- ✓ Il quarto modello di *readiness* è quello socio-costruttivista, che interpreta la *readiness* come la capacità di saper strutturare conoscenze e capacità, nell'interazione con i pari più abili e con gli adulti, a casa e a scuola.
- ✓ Il quinto modello, interazionista o ecologico, interpreta la *readiness* come una proprietà di più soggetti: bambini, scuole, famiglie, comunità. E' un modello che allunga lo sguardo e, andando oltre offre, una prospettiva utile alle politiche sociali.

Nel loro insieme, questi modelli offrono un'evoluzione significativa del concetto di *readiness*: si è passati, infatti, da una visione maturativa, ad una costruttivista-sociale ed

---

<sup>259</sup> Coggi, C., Ricchiardi, P. (2014). La «*schoolreadiness*» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 283-309

ecologica; da uno sviluppo per tappe, all'idea di una caratteristica in continua evoluzione; da un'attribuzione univoca subordinata alle proprietà del bambino, ad una responsabilizzazione dei vari contesti di vita del bambino.

Si tratta di nuovi modi di percepire la prontezza scolastica di ogni singolo alunno, non solo per ottenere una stima reale di coloro che sono pronti per l'ingresso formale a scuola, ma anche per individuare quei casi in cui è necessario un intervento di recupero tempestivo volto al potenziamento delle aree deficitarie, attraverso azioni specifiche e mirate, che consentono di prevenire le difficoltà e potenziare i processi cognitivi carenti.

A questo proposito, i risultati della ricerca ad opera di Ricchiardi e Coggi (2014)<sup>260</sup> hanno evidenziato che attraverso interventi mirati si può ottenere un miglioramento significativo dei bambini che presentano difficoltà, evidenziando progressi del 23% sui gruppi sperimentali, rispetto ad una crescita dell'8% sui gruppi di controllo. Studi di *follow-up*, inoltre, testimoniano il perdurare dei progressi raggiunti ad un anno di distanza confermando la rilevanza di diagnosi precoci accompagnate da interventi efficaci.

Da qui l'importanza della Batteria SR 4-5, il cui profilo finale consente di ottenere da un lato gli indici di sviluppo delle abilità di base e dall'altro la presenza di eventuali deficit o ritardi nello sviluppo delle singole abilità, analizzate attraverso le diverse prove.

Le prestazioni che si collocano al di sotto della media, infatti, richiedono la predisposizione di interventi didattici individualizzati e di recupero sulle abilità deficitarie.

La Batteria è differenziata in base all'utenza alla quale si rivolge, bambini di 4 o 5 anni; essa, infatti, consta di due appositi test: uno per i bambini di 4 e uno per i bambini di 5 anni; entrambi, con prove differenti in relazione all'età, indagano l'acquisizione delle abilità linguistiche, delle abilità fonologiche, delle abilità logico-matematiche,

---

<sup>260</sup>Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2014). Garantire la «schoolreadiness» di tutti i bambini. In G. Cerrato, C. Sabena, & E. Scalenghe, *L'apprendimento nella scuola dell'infanzia. Riflessioni teoriche ed esperienze didattiche*. Roma: Aracne.

dello sviluppo psicomotorio e delle abilità sociali. Inoltre, solo per i bambini di 5 anni, viene valutata anche la capacità di simbolizzazione.

Le prove riguardano sostanzialmente quattro aree relative a:

1. Competenze linguistiche lessicali di base;
2. Capacità di ragionamento logico-matematico
3. Capacità di simbolizzazione
4. Sviluppo psicomotorio

Anche per questo strumento, come mostra l'immagine sottostante, ai fini della ricerca si è posto l'accento sulle abilità linguistiche di base, tralasciando, la capacità di ragionamento logico-matematico, quella di simbolizzazione e lo sviluppo psicomotorio.

PROFILO INDIVIDUALE						
Centili	Abilità Linguistica	Abilità Fonologica	Abilità Logico-Mat.	Simbolizzazione	Sviluppo Psicomotorio	Centili
99	50	20	27	30	20	99
90	50	20	27	30	20	90
80	49	20	26	30	20	80
70	48	20	26	30	19	70
60	48	20	25	30	19	60
50	47	20	25	29	19	50
40	46	19	24	28,8	18	40
30	45	19	23	27	17	30
20	43	19	22	26	15,4	20
10	40	16,2	16,8	20	13	10

Le prove utilizzate ai fini della ricerca hanno indagato, infatti, le due aree sotto indicate:

- *Abilità linguistica* - è una prova, come evidenziato nella figura, che include compiti volti a valutare:
  - la conoscenza lessicale;

- la comprensione del significato delle proposizioni;
- la comprensione delle relazioni logiche che uniscono una sequenza di immagini, attraverso la ricostruzione della storia di Cenerentola sulla base di cinque illustrazioni;
- Abilità fonologica – è una prova che include compiti volti a valutare, rispettivamente, la capacità di:
  - discriminare tra parole aventi somiglianze fonologiche;
  - riprodurre frasi contenenti difficoltà articolatorie;
  - discriminare tra sillabe.

I subtest della Batteria SR 4/5 anni, nell'attribuzione del punteggio seguono due linee essenziali e cioè:

- la comprensione delle consegne;
- la comprensione del testo figurato.

Per rispondere ai quesiti dei subtest la Batteria SR mette a disposizione delle schede riportanti immagini, che hanno il compito di alleggerire il carico cognitivo del bambino impegnato a dare una risposta ai vari quesiti posti dall'esaminatore.

Nella Tabella sottostante si riporta un quadro sinottico delle prove in relazione all'età ed ai subtest.

TEST SR 4 ANNI		TEST SR 5 ANNI	
<b>Abilità linguistica</b>			
Misura la capacità di denominare correttamente oggetti relativi al patrimonio	La prova consta di 37 item suddivisa in cinque subtest:  - <i>SUBTEST A:</i> denominare oggetti	Valuta comprensione e competenza linguistica: la capacità di comprendere frasi	La prova consta di 50 item suddivisa in cinque subtest:  - <i>SUBTEST A:</i> comprensione di

<p>dell'esperienza di bambini di quattro anni</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SUBTEST B:</i> comprensione di strutture morfosintattiche</li> </ul>	<p>complesse sotto il profilo semantico e sintattico.</p>	<p>consegne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SUBTEST B:</i> comprensione del testo figurato e orale</li> </ul>
<p>Esamina la comprensione di strutture morfosintattiche per rilevare la capacità di interpretare correttamente il significato delle proposizioni, quindi pone attenzione su verbi, avverbi, genere, numero...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SUBTEST C:</i> produzione di strutture morfosintattiche</li> <li>- <i>SUBTEST D:</i> comprensione di un testo figurato</li> <li>- <i>SUBTEST E:</i> produzione di storie</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SUBTEST C:</i> produzione di parole</li> <li>- <i>SUBTEST D:</i> produzione di frasi</li> <li>- <i>SUBTEST E:</i></li> </ul> <p style="text-align: center;">Funzioni linguistiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- strumentale</li> <li>- regolatrice</li> <li>- interattiva</li> <li>- personale</li> <li>- euristica</li> <li>- immaginativa</li> <li>- informativa</li> </ul>
<p>La chiave di correzione per i subtest sopracitati è la seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SUBTEST A:</i> 1 punto ad ogni denominazione corretta, non si considerano sinonimi, diminutivi, etc</li> <li>- <i>SUBTEST B:</i> 1 punto per ogni risposta che corrisponde alla vignetta</li> </ul>	<p>La chiave di correzione per i subtest sopracitati è la seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SUBTEST A-B-C-D:</i> 1 punto ad ogni risposta corretta, viceversa 0 punti</li> <li>- <i>SUBTEST E:</i> 1 punto per la produzione integralmente corretta, 0 punti se scorretta o</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SUBTEST C</i>: 1 punto quando la subordinata è corretta</li> <li>- <i>SUBTEST D</i>: 1 punto per ogni frase che fedele al significato della vignetta, altrimenti 0 punti</li> <li>- <i>SUBTEST E</i>: si segue la linea della Grammatica delle storie e se ogni elemento della stessa viene rispettato si attribuisce 1 punto, viceversa 0 punti.</li> </ul>	parzialmente corretta	
<b>Abilità fonologica</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valuta la capacità di discriminare parole aventi suoni simili: cambio di suoiniziale o raddoppiament o di consonante.</li> <li>- Misura inoltre la capacità di riprodurre frasi contenenti difficoltà</li> </ul>	<p style="text-align: center;">La prova consta di 15 item suddivisa in due subtest:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SUBTEST A</i>: discriminazione di fonemi</li> <li>- <i>SUBTEST B</i>: riproduzione di difficoltà articolatorie</li> </ul>	<p style="text-align: center;">La prova consta di 20 item suddivisa in due subtest:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SUBTEST A</i>: discriminazione di fonemi</li> <li>- <i>SUBTEST B</i>: discriminazione di sillabe</li> <li>- <i>SUBTEST C</i>: raddoppio di</li> </ul>

<p>articolatorie</p>			<p>consonante</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SUBTEST D:</i> somiglianze fonologiche</li> <li>- <i>SUBTEST E:</i> Riproduzione di difficoltà articolatorie</li> </ul>
<p>La chiave di correzione per i subtest sopracitati è la seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SUBTEST A:</i> 1 punto ad ogni risposta corretta, 0 punti ad ogni risposta errata</li> <li>- <i>SUBTEST B:</i> 1 punto ad ogni riproduzione integralmente corretta, 0 punti parzialmente o integralmente scorretta</li> </ul>		<p>La chiave di correzione per i subtest sopracitati è la seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>SUBTEST A-B-C-D:</i> 1 punto ad ogni risposta corretta, viceversa 0 punti</li> <li>- <i>SUBTEST E:</i> 1 punto per la riproduzione integralmente corretta, 0 punti se scorretta o parzialmente corretta</li> </ul>	

Le schede del test, in relazione alle due aree sopra descritte e le immagini relative ai diversi subtest che, come già detto, svolgono una funzione facilitante, aiutando il bambino a fornire la risposta desiderata sono riportate nell'ALLEGATO 10.

Viene, inoltre, riportata la scheda che indaga circa la capacità di produzione lessicale, sia relativamente alla produzione di parole che frasi (ALLEGATO 11).

Seguono, altresì, le parti relative alla abilità fonologia, sopra descritta sia in termini di subtest che di correzione (ALLEGATO 12-13).



Per entrambe le Batterie, le prove sono state somministrate a ogni bambino/a in un'unica seduta e individualmente e la valutazione è avvenuta in due momenti distinti e precisamente a novembre 2015 (fase di pre-test) e a dicembre 2016 (fase di post-test).

Per ogni bambino è stato compilato un foglio di notazione contenente i dati personali (età, genere...) e gli esiti delle singole prove; infine, nel foglio riassuntivo, è stato inserito il numero totale di prove risolte in modo corretto o non corretto.

Il tempo impiegato da ciascun bambino per la somministrazione di entrambe le Batterie è stato di circa 20-30 minuti.

#### **4.9 Procedimento**

All'interno della ricerca è si è proceduto secondo una logica lineare, *step by step*, per non trascurare nessuna fase e rispettare sia la dimensione cronologica che quella evolutiva dei bambini partecipanti alla ricerca.

Di seguito una esemplificazione delle fasi che hanno riguardato il procedimento operativo condotto all'interno della ricerca:

- Socializzazione degli obiettivi della ricerca e individuazione del campione;
- Somministrazione delle Batterie ALN ed SR ai bambini di 4 e 5 anni:
  - o In fase di Pre-Test e di Post-Test;
- Scoring dei punteggi;
- Tabulazione dati;
- Trattamento sperimentale, che si è configurato come una serie di esperienze laboratoriali quali:
  - o *laboratorio didattico-esperienziale scuola infanzia e primaria per il potenziamento delle abilità linguistiche;*
  - o *laboratorio didattico-esperienziale scuola infanzia e primaria per le metodologie didattiche e le tecniche di intervento per l'apprendimento delle competenze linguistiche di base;*
- Elaborazione statistica e analisi dei dati con l'uso del software SPSS, versione italiana 2.0

- Confronto con gli insegnanti e con i genitori dei bambini partecipanti alla ricerca sui risultati emersi dai test.
- Stesura di una relazione finale, per dar vita a delle Best Practises, da diffondere nelle scuole del territorio.

Il Diagramma di Gantt<sup>261</sup>, di seguito riportato, permette di avere una visione, sia globale sia analitica, della scansione particolareggiata delle fasi del procedimento.

---

<sup>261</sup> Il diagramma di Gantt è uno strumento di supporto alla gestione dei progetti, così chiamato in ricordo dell'ingegnere statunitense Henry Laurence Gantt (1861-1919), che si occupava di scienze sociali e che lo ideò nel 1917.

FASI	OTT 2015	NOV 2015	DIC 2015	GEN 2016	FEB 2016	MAR 2016	APR 2016	MAG 2016	GIU 2016	SET 2016	OTT 2016	NOV 2016	DIC 2016
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													

---

LEGENDA

Fase 1= socializzazione ricerca e individuazione campione

Fase 2 = Somministrazione Pre-test

Fase 3 = Somministrazione Pre-test

Fase 4 = Organizzazione setting

Fase 5 = Organizzazione setting

Fase 6 = Formazione docenti / inizio trattamento

Fase 7 = Formazione docenti / inizio trattamento

Fase 8 = Formazione docenti / inizio trattamento

Fase 9 = Trattamento

Fase 10 = Post-test

Nella fase di *pre-test* sono state misurate e confrontate le abilità linguistiche di base dei bambini assegnati al Gruppo Sperimentale (d'ora in poi GS), e di quelli assegnati al Gruppo di Controllo (d'ora in poi GC).

Nella fase di *trattamento* i soggetti del GS sono stati impegnati nella frequenza di specifici laboratori fonologici e metafonologici, di seguito descritti.

Nella fase di *post-test* sono state nuovamente misurate e confrontate le abilità linguistiche di base dei bambini del GS e del GC.

### **Pre-test**

Nel mese di Ottobre 2015, come prima esposto, è stato socializzato ai genitori ed ai docenti il disegno di ricerca e sono state raccolte le liberatorie che hanno consentito di individuare il campione al quale somministrare le batterie in assetto individuale.

Le abilità linguistiche di base dei soggetti appartenenti al GS e al GC sono state valutate individualmente, nei mesi di Novembre e Dicembre 2015, utilizzando le Batterie, già descritte nella sezione Strumenti del presente lavoro.

### **Trattamento sperimentale**

Alla fase di misurazione delle abilità linguistiche di base, è seguito il trattamento sperimentale, che ha visto il coinvolgimento dei soli bambini del GS ad una serie di laboratori esperienziali, realizzati dai docenti di classe all'interno delle scuole coinvolte. Nei mesi di Gennaio e Febbraio del 2016, insieme ai docenti di classe è stato predisposto l'ambiente laboratoriale, organizzato come “angoli della lingua italiana” all'interno delle classi (si veda figura).



Successivamente, nei mesi di Marzo e Aprile 2016, i docenti curricolari e di sostegno di scuola dell'infanzia le cui sezioni hanno partecipato alla ricerca, sono stati coinvolti in un percorso di formazione-informazione, così strutturato.

Il percorso formativo, realizzato in collaborazione con l'Uciim (Unione Cattolica Italiana Insegnanti, Dirigenti, educatori e formatori), che si è articolato in 40 ore formative, suddivise in 10 incontri di 4 ore ciascuno, aveva i seguenti obiettivi:

- Conoscere le teorie evolutive sullo sviluppo dei prerequisiti dell'apprendimento;
- Conoscere i principali prerequisiti linguistici di base;
- Conoscere le competenze linguistiche per l'apprendimento della letto-scrittura: teorie e modelli ed i principali funzioni neuropsicologiche coinvolte nei processi di letto-scrittura;
- Conoscere i processi attentivi, di apprendimento ed il ruolo della memoria di lavoro;
- Conoscere gli esiti della ricerca sulle competenze linguistiche di base: principali risultati rispetto alla consapevolezza fonologica globale ed analitica;
- Descrizione dei principali strumenti per lo screening scolastico delle abilità di base;

I progetto di formazione ha visto coinvolti tre formatori:

- La Dr.ssa Barbara Caci, psicologa, PhD, socio UCIIM;
- La Dr.ssa Caterina Martorana, laureata in Psicologia Clinica dello sviluppo, socio UCIIM;
- La scrivente, insegnante di scuola primaria, PhD student, formatore UCIIM.

I formatori hanno trattato rispettivamente i seguenti moduli argomentativi:

La dott.ssa Caci si è occupata del:

- *Modulo 1 – Presentazione del percorso formativo*
- *Modulo 3 – Le competenze meta-fonologiche*
- *Modulo 4 – Funzioni cognitive e apprendimento della letto-scrittura*
- *Modulo 2 – I prerequisiti dell'apprendimento scolastico*

La dott.ssa Martorana si è occupata del:

- *Modulo 1 – Presentazione del percorso formativo*
- *Modulo 5 – Strumenti di valutazione precoce dei prerequisiti dell'apprendimento scolastico*
- *Modulo 9 – Laboratorio didattico-esperienziale scuola infanzia*
- *Modulo 10 – Laboratorio didattico-esperienziale scuola primaria*

La scrivente si è occupata del:

- *Modulo 1 – Presentazione del percorso formativo*
- *Modulo 6 – Il potenziamento delle abilità linguistiche*
- *Modulo 7 – Metodologie didattiche e tecniche di intervento per l'apprendimento delle competenze linguistiche di base*
- *Modulo 8– Strumenti di valutazione precoce dei prerequisiti dell'apprendimento scolastico.*

Le tematiche sono state affrontate, sia mediante lezioni frontali, che attraverso apposite tecniche attive basate su *case discussion*, lavori di gruppo, simulate, *role-playing* e su laboratori didattico-esperienziali differenziati sulla base dell'ordine scolastico di appartenenza dei docenti.

Il trattamento è stato realizzato nel periodo compreso tra Marzo e Novembre 2016, con incontri settimanali, giornalieri, della durata di quattro ore, per un monte ore totali di 40 ore.

In questa fase, sono state applicate alcune metodologie e strategie di lavoro, che mirano al potenziamento dei prerequisiti relativi all'area della letto-scrittura: si è trattato di attività che trovano il loro ambito di applicazione preferenziale nell'ultimo anno della scuola d'infanzia, ma hanno un senso anche nei primissimi periodi della scuola primaria.

Sono stati progettati esercizi ed attività che possono essere messi in atto dai docenti di classe come momenti di potenziamento quali rime, filastrocche, giochi di parole, confronto tra parole lunghe e parole corte, scomposizione (segmentazione) delle parole in sillabe o fonemi, fusione dei suoni che compongono una parola, identificazione dei suoni nelle varie posizioni all'interno della parola (iniziale, intermedia, finale).

Tali attività non solo aiutano ed abitano il bambino ad apprezzare la musicalità del linguaggio e quindi le sue proprietà fonologiche, ma mirano, anche, a favorire lo sviluppo normale di una competenza cognitiva, quale appunto quella fonologica e metafonologica.

In altre parole, potenziando un'abilità nel bambino si fa in modo che quell'abilità evolva secondo le linee di sviluppo normali, cercando di garantire al bambino una

competenza che sia appena più alta di quella che avrebbe potuto raggiungere se non avesse fruito di tali attività.

In questo senso, la scuola dell'infanzia ha un'importanza fondamentale, in quanto mira ad accogliere ogni bambino, che si trova in un certo punto dello sviluppo, e ad accompagnarlo nella sua “*zona di sviluppo prossimale*” (Vygotskij, 1934)<sup>262</sup>, fondamentale per il successo formativo di ogni bambino.

Tuttavia, nella scuola dell'infanzia, gli alunni, per lungo tempo, hanno fatto meno esperienza di tali attività metafonologiche intese quali capacità di saper analizzare la parola come sequenza di suoni, , se non come mera operazione grafica.

Si fornisce di seguito una descrizione delle attività di potenziamento e recupero realizzate durante i laboratori esperienziali nella fase di trattamento sperimentale.

#### *Ricerca di parole che fanno rima*

Sono state costruite alcune flash-cards contenenti immagini di parole in rima come ad esempio collana-lana, oca-gioca, ecc.

L'insegnante ha favorito un processo di riconoscimento di ciascuna card prendendo la carta e denominando contestualmente la parola. Successivamente, i bambini, a turno, hanno avuto il compito di nominarle velocemente da sinistra verso destra ed di accoppiare le card, mettendo fra di loro in relazione le coppie che fanno rima.



Tale attività è stata realizzata inizialmente in forma individuale, poi in coppia (alunno-insegnante) ed infine in piccolo gruppo.

Un ulteriore sviluppo dell'attività, in assetto di piccolo gruppo, ha previsto la possibilità di realizzare un memory delle parole in rima, che è stato organizzato con modalità via via crescenti di difficoltà.

---

<sup>262</sup> Vygotskij L. (1934, 1992, 9a ediz. 2001). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di Luciano Mecacci, Roma-Bari, Laterza.



## DEBRIFING

L'attività presentata si è configurata come una strategia *peer tutoring* per il potenziamento delle abilità fonologiche, infatti, quando si gioca alla “caccia alla rime” e quando qualcuno si mostra smarrito, confuso e dispiaciuto di non poter arrivare all'obiettivo, taluni compagni agevolano la ricerca delle coppie con piccoli suggerimenti verbali e/o fisici. Essa ha favorito la partecipazione di tutti gli alunni presenti nelle sezioni, tiene alto interesse e la motivazione, utili a trovare accoppiamenti corretti. Per potenziare tale abilità sono altresì state usate, per l'intera sezione, schede adeguatamente elaborate e strutturate, che hanno consentito agli alunni di operare con le rime.

### *Giovannino il serpentello*

Questo tipo di esercizio ha previsto l'uso del materiale relativo al programma “*La prevenzione e il trattamento delle difficoltà di lettura e scrittura*” (Cornoldi e Gruppo MT, 1994)<sup>263</sup>: una serie di schede operative che mirano al potenziamento di alcune aree, presentate e socializzate ai docenti durante il corso di formazione.



Nello specifico, il programma prevede sei aree di intervento, a partire dalle competenze di base fino ad arrivare alle competenze più complesse che, ad esempio, consentono al bambino di sviluppare l'accesso lessicale alle parole.

Le schede utilizzate sono state finalizzate all'*analisi dei costituenti grafici delle lettere*, in modo da sensibilizzare i bambini sulle singole parti che compongono i grafemi.

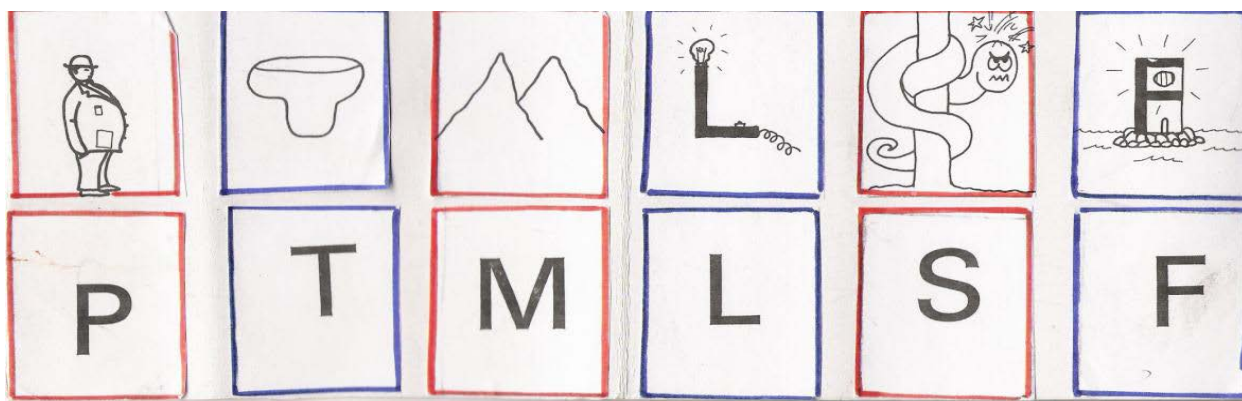


---

<sup>263</sup> C. Cornoldi e Gruppo MT (1994). *La Prevenzione e il Trattamento delle Difficoltà di Lettura e Scrittura*, Firenze, Giunti O.S.

Partendo da queste schede i bambini hanno potuto costruire, sul modello dei puzzle, alcune lettere a partire da singoli elementi; sono stati utilizzati materiali di facile reperibilità (regoli, piccole aste di legno, cannucce) che, messi insieme, hanno dato luogo a differenti configurazioni coincidenti appunto con le lettere.

Altresì sono state usate schede mirate alla presentazione delle lettere mediante un intermediario concreto: le attività rientranti in questa categoria, sono basate sulla tecnica del *fading* e prevedono la possibilità di sfruttare le somiglianze dei grafemi con elementi appartenenti all'esperienza del bambino, che gradualmente si trasformano nella lettera su cui vogliamo lavorare; ad esempio una montagna gradualmente si è trasformata in una M, la pancia di un uomo in una P, un serpente in una S e così via.



Per potenziare la conoscenza del segno grafico è stato utilizzato il gioco *ruba bandiera* effettuato con le lettere dell'alfabeto; gli alunni schierati su due file corrispondenti e aventi addosso un cartellino con le cinque vocali e alcune lettere, sono stati invitati a memorizzare ciascun segno grafico, a porre attenzione al suono pronunciato dall'insegnante e a correre verso la bandiera per afferrarla per primo.



*DEBRIFING*

Tali attività hanno permesso di raggiungere l'obiettivo principale ovvero attivare strategie di riconoscimento e di identificazione delle parole differenziate e alternative rispetto a quella che passa attraverso la mediazione fonemica. Numerosi sono stati i processi cognitivi attivati: l'inferenza, analisi della forma generale della parole, la ricostruzione, la ricerca di parole-target, la conoscenza di vocali e consonanti, il recuperare informazioni di ordine visivo, percettivo e sonoro. L'obiettivo è stato di ottenere un certo grado di automatismo e velocità delle abilità sottese al riconoscimento e lettura della lettera. A fine gioco, è stato chiesto ai bambini di provare a leggere il sintagma che si forma dalla loro unione e, con semplicità e destrezza, i bambini hanno risposto alla richiesta delle insegnanti.



### *Esercizi per il potenziamento dell'analisi visiva*

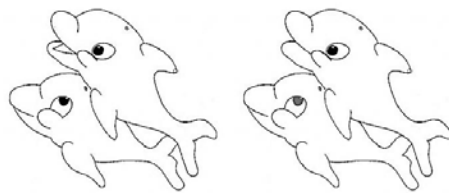
Per apprendere a leggere e scrivere è essenziale che il bambino abbia acquisito alcune abilità di base, come quella di analizzare visivamente le caratteristiche di ciascuna delle lettere impiegate nella nostra lingua e di concentrare su questi aspetti la propria attenzione. Tali abilità di base, prerequisiti visivi della lettura e della scrittura, sono fondamentali per l'apprendimento della lettura, perché solo grazie a questa funzione il bambino sarà in grado di:



- riconoscere una figura target in un insieme di più figure;

- differenziare i particolari di una struttura grafica senza perdere il tutto e di conservare in memoria la configurazione analizzata in modo adeguato per poterla poi utilizzare.

A riguardo sono state proposte le attività di seguito illustrate.



**Trova le  
differenze**



**Entrambi i bambini vogliono arrivare a casa, per farlo devono alternare un tratto rosso ed uno blu. Segna con il dito il percorso da seguire**

Un altro esercizio che ha favorito il potenziamento delle abilità percettive e di memoria, è il classico memory, le cui tessere sono state composte da immagini senza senso, tarate naturalmente sul livello dei bambini di Scuola dell'Infanzia. Si tratta di un ulteriore esercizio di ricerca visiva di forme all'interno di una serie, che consente di operare sia sulle abilità percettive di discriminazione che sulla lateralità sinistra-destra.



## *DEBRIFING*

Il memory, la ricerca di forme, l'individuazione dell'orientamento, i percorsi da realizzare, i labirinti si sono configurate come attività fortemente interessanti e motivanti, che hanno tenuto alto l'interesse dei bambini, che senza annoiarsi sono riusciti a portare a termine, alcuni con l'aiuto dell'insegnante, altri senza l'aiuto, le attività sopra esposte, che hanno favorito il dilatarsi dei tempi di attenzione, la capacità di concentrazione e di scelta.

### *Analisi e sintesi dei suoni che compongono la parola*



Tutti gli alunni delle sezioni sono stati messi in assetto circolare; ognuno a turno ha occupato la “sedia del robot” e ha osservato la parola bersaglio contenuta nel riquadro rosso; al via dell'insegnante, con l'utilizzo del battito delle mani ogni bambino ha effettuato lo *spelling* della parola.

Sono state usate parole bisillabe, i cui grafemi, ed i corrispondenti fonemi, sono stati presentati agli alunni utilizzando il materiale di Cornoldi già presentato che ha accompagna il processo di apprendimento con un personaggio carino, fantastico e attraente quale appunto il Giovannino Serpentello, precedentemente mostrato. A turno, ogni bambino ha realizzato lo *spelling* delle parole proposte relative a termini di uso comune ad alta frequenza e quindi facenti parte del vocabolario degli alunni.

Tutti gli alunni hanno apprezzano l'aspetto ludico del gioco, infatti, la “sedia del robot” ha affascinato tutti gli alunni, che nel ruolo del robot si sono cimentati, senza timidezza, nella segmentazione della parola, cogliendo, addirittura, il senso dell'interna parola e finendo, dunque, col leggerla.

### *L'appello*

Riconoscere il proprio nome scritto rappresenta il punto di partenza nel quale cercare la sicurezza: sul proprio nome nessun bambino ha dubbi, quasi tutti hanno interesse a riconoscerlo.

In questa attività, sono stati raggruppati i bambini che avevano un nome che cominciava allo stesso modo; poi quelli che avevano un nome corto e infine quelli con un nome lungo (segmentazione sillabica, ritmo). Successivamente, è stato presentato ai bambini un cartellone con le scritte PRESENTI-ASSENTI ed è stato richiesto loro di trovare il proprio cartellino e metterlo sotto la scritta PRESENTI se erano a scuola, oppure veniva detto di prendere i cartellini che rimanevano per terra o sul tavolo e di posizionarli sotto la scritta ASSENTI.

Le insegnanti, opportunamente, ricordavano ai bambini che, nel sistemare i cartellini, dovevano procedere dall'alto a sinistra e andare avanti fino a raggiungere la linea degli assenti e poi a capo. Collocando i cartellini degli assenti si segue la stessa regola.

L'insegnante, infine, leggeva i nomi, seguendo le parole con il dito.

Altre attività interessanti che sono state realizzate nelle sezioni sono quelle di seguito descritte, compiute durante un momento "magico", particolare, che insieme ai bambini si può definire come un "viaggio fantastico", che con la fantasia porta nel bellissimo mondo di *FONOLANDIA*:

- ✓ *Gioco di Nasolungo e Ditocorto* - l'insegnante pronunciava due parole di lunghezza differente e il bambino doveva indovinare quale parola era stata pronunciata da Nasolungo e quale da Ditocorto (cane/girasole; uccellino/mela).
- ✓ *Parole uguali o diverse* - l'insegnante pronunciava due parole in sequenza e il bambino doveva indovinare se erano uguali o diverse (mela-mela; tasto-pasto).
- ✓ *Salto del primo fonema* - l'insegnante pronunciava una parola e il bambino doveva indovinare che cosa aveva detto (...are; ....upo)
- ✓ *Indovina che cos'è...* (inizia per "bott..."; finisce per "...etta")
- ✓ *La lingua degli extraterrestri*: l'insegnante pronunciava una parola strana e il bambino la doveva ripetere (staro; rascevo; arezzama...)
- ✓ *Identificare immagini il cui nome inizia per...*
- ✓ *In quale delle parole o immagini si trova il suono...*

- ✓ *Il gioco del supermercato*: i bambini dopo aver portato a scuola delle scatole vuote di cibi, con l'aiuto dell'insegnante cercavano il nome del prodotto; ritagliate, poi, tutte le scritte uguali del nome del cibo le mettevano vicino all'immagine corrispondente.

### *DEBRIFING*

Le attività proposte presentavano caratteristiche adeguate all'età degli alunni, i quali in un assetto ludico, utilizzando la scansione del ritmo delle mani, hanno potuto realizzare lo *spelling* delle parole presentate e con buone capacità di transfer agire l'operazione di *splelling* sul proprio nome e\o sul nome di familiari e compagni.

*Identificazione, discriminazione della parte iniziale e finale di parole con il supporto di immagini*

Si tratta di attività nelle quali i bambini venivano stimolati a produrre parole che iniziavano con alcuni suoni-stimolo: un classico esempio è il gioco del "bastimento".

L'attività è stata realizzata, inizialmente, in assetto individuale e poi in piccolo gruppo: l'insegnante diceva: "è arrivato un bastimento carico di..." e successivamente indicava ai bambini il suono che dovevano utilizzare per produrre parole: "è arrivato un bastimento carico di...BA" e così via per altri suoni.

### *DEBRIFING*

L'attività è stata molto stimolante per gli alunni; per i bambini che presentavano maggiori difficoltà, le insegnanti hanno potuto renderla più agevole, proponendo loro una consonante isolata, e ciò ha permesso loro di "mentalizzare" e produrre un maggior numero di parole.

*Lettura di filastrocche, scioglilingua per aumentare la fluidità linguistica*

La fluidità linguistica occupa un ruolo cruciale nello sviluppo del bambino e costituisce un vero e proprio trampolino di lancio verso gli apprendimenti del primo ciclo della scuola primaria.

L'uso corretto e fluido del linguaggio permette di comprendere la realtà e di farsi capire, manifestando e modulando emozioni e bisogni.

Abbiamo più volte sottolineato come sia importante per un bambino padroneggiare la lingua orale nelle sue varie e diverse componenti, prima dell'incontro con la lingua scritta: comprensione di messaggi verbali sempre più complessi, arricchimento del lessico e della sintassi, fluidità e precisione articolatoria, consapevolezza fonologica, sono elementi necessari per attivare un parlare fluido, corretto, scorrevole e sicuro.

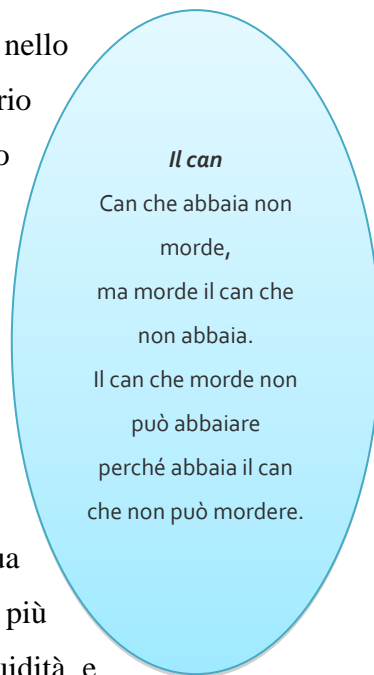
Per questo, gli insegnanti possono e devono esperire in sezione l'uso di conte, filastrocche da memorizzare e ripetere, come quella sopra riportata. Giochi divertenti da fare a tutte le età che sviluppano la capacità del linguaggio e quindi le aree cerebrali deputate a questa raffinata abilità.

In particolare, lo scioglilingua impegna prevalentemente l'area del cervello posizionata nel lobo frontale sinistro, l'area di Broca deputata alla produzione e fruizione del linguaggio.

### *DEBRIFING*

Tale attività ha aiutato gli alunni ad aumentare la velocità di fluency verbale, la capacità di concentrazione sui contenuti verbali, la pianificazione e la costruzione sintattica della frase.

Gli scioglilingua hanno consentito, inoltre, di focalizzare meglio l'attenzione su ciò è stato detto, facilitando il lavoro della memoria verbale per conservare le informazioni ascoltate.





Lo scioglilingua, aiutando gli alunni nei compiti di attenzione, è stato particolarmente indicato per gli alunni che spesso si mostravano più distratti e dimenticavano oggetti e attività da svolgere.

Anche il ritmo ne beneficia, in quanto l'uso degli scioglilingua ha aiutato le funzioni mentali a "sincronizzarsi" e a lavorare meglio.

#### *Attività di gioco con tombola fonetica*



Con l'ausilio di schede prestampate, colorate dai bambini e poi classificate, è stata messa a punto la tombola fonetica, che è stata utilizzata secondo due diverse modalità:

a. Veniva denominato l'elemento (zanzara) ed ogni bambino metteva un tappo sull'elemento denominato; chi riusciva ad avere sei tappi sulla cartella fa tombola e vinceva il premio in palio.

b. Veniva denominato il suono dell'elemento (zzzzzzz!!!) ed ogni bambino metteva un tappo sull'elemento "suonato"; chi riusciva ad avere sei tappi sulla cartella faceva tombola e vinceva il premio in palio.

#### *DEBRIFING*

Gli alunni, spesso, si sono mostrati capaci di operare in entrambi i modi, sviluppando buone capacità attentive rispetto agli stimoli sonori. L'attività proposta li ha divertiti e ha potenziato le abilità in questione. La reiterazione di alcuni vocaboli, inoltre, ha permesso di creare nuovi concetti e/o categorie, che a loro volta hanno favorito l'ampliamento del vocabolario.

#### *La tombola per categorie: strumenti musicali, frutti, giocattoli, mezzi di trasporto*

Gli insegnanti hanno il compito di stimolare l'organizzazione delle strutture del pensiero di tutti i bambini per favorire il passaggio da un apprendimento prevalentemente pratico, basato sulla



percezione e sul movimento, ad uno più rapido mediato dal linguaggio, grazie alla formazione del pensiero logico, che ha il compito di raggruppare sulla base di alcuni attributi di criterio una vasta serie di dati diversi tra loro. Tale processo, che prende il nome di categorizzazione, è un atto costante, le cui modalità sono molto variabili e riflettono la cultura in cui si è nati. L'atto del categorizzare è un atto importante che: permette di ridurre la complessità dell'ambiente; costituisce il mezzo con il quale gli oggetti vengono identificati; riduce la necessità di apprendere costantemente; fornisce la direzione all'attività strumentale; consente di ordinare e rapportare classi di eventi; permette di andare oltre l'informazione data e quindi di anticipare le nostre forme di adattamento.

Considerata l'importanza strategica di tale processo mentale, si è scelto di far giocare a tombola gli alunni, simulando i suoni di alcune categorie, quali i mezzi di trasporto, gli animali e gli strumenti musicali.

Anche per questa tombola fonologica sono state attuate due diverse modalità di gioco:

- a. Nella prima è stato denominato l'elemento (cane) ed ogni bambino metteva un tappo sull'elemento denominato; chi riusciva ad avere sei tappi sulla cartella faceva tombola e vinceva il premio in palio.
- b. Nella seconda, veniva denominato il suono dell'elemento (bau, bau!!!) ed ogni bambino metteva un tappo sull'elemento "suonato"; chi riusciva ad avere sei tappi sulla cartella faceva tombola e vinceva il premio in palio.

Gli alunni hanno mostrato di saper operare in entrambi i modi e sono riusciti a fare delle inferenze, relativamente al fatto che il cane non poteva essere ricercato nella cartella degli strumenti musicali, o dei mezzi di trasporto; inferenze che si presentavano come suggerimenti per i bambini che talvolta disorientati non individuavano l'elemento target.

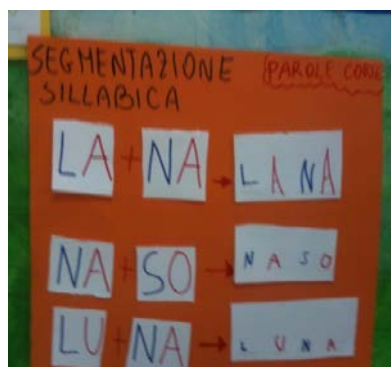
### *DEBRIFING*

I giochi e le attività sopra descritte hanno assunto una significativa rilevanza in merito agli obiettivi di seguito citati:

- Avere consapevolezza della struttura fonologica del linguaggio, cioè imparare a riflettere sulla lingua orale indipendentemente dal significato.
- Essere in grado di identificare le componenti fonologiche della lingua (sillabe e fonemi) e saperle manipolare.
- Comprendere che i grafemi rappresentano i suoni delle parole e poi che le lettere e le sillabe uguali sono pronunciate in modo uguale in parole diverse.

### *Giochi di segmentazione e fusione fonemica*

I bambini in età prescolare incontrano maggiori difficoltà nei compiti che interessano unità minime, ovvero i fonemi. Questo perché il linguaggio è solo apparentemente una sequenza di unità sonore discrete e ricorrenti, anche se il bambino alfabetizzato, che ha appreso una particolare forma di codifica dei suoni del



le  
di

linguaggio, lo considera tale. Le unità fonemiche sono fuse tra loro e la segmentazione del segnale acustico non corrisponde alla segmentazione fonica: i fonemi, se rappresentati acusticamente, corrisponderebbero più appropriatamente alla dimensione delle sillabe.

Per questo diviene fondamentale, potenziare nei bambini la capacità di segmentare i suoni delle parole.

In questa particolare attività, dapprima è stato proposto ai bambini di segmentare le parole in sillabe con l'aiuto delle immagini; nel livello successivo i bambini sono stati invitati a segmentare le parole bisillabe senza l'aiuto delle immagini, ma con l'ausilio del battito delle mani.

Come mostra l'immagine a fianco riportata, per ogni cartellino assegnato dall'insegnante, il bambino aveva il compito di contare il numero degli elementi scritti che lo compongono e poi realizzare una segmentazione mentale e fisica, utilizzando



di  
le

forbici, della parola al fine di costruire il cartellone dei nomi segmentati.

### *DEBRIFING*

I bambini, prima di incontrare il linguaggio scritto, devono padroneggiare la lingua orale nelle sue diverse forme. Le insegnanti, pertanto, proponendo tali attività hanno consentito agli allievi di giocare con le strutture linguistiche e di riflettere sugli elementi che compongono la parola; attività che aiuterà i bambini nell'apprendimento futuro della letto-scrittura.

### *Riconoscere il proprio nome scritto nei diversi caratteri*



contenente il nome.

Una volta che gli alunni sono stati esposti abbondantemente alla scritta del proprio nome, gli insegnanti hanno preparato una serie di cartellini recanti la scritta del nome degli alunni in stampato maiuscolo e minuscolo; li hanno disposti, un po' per volta, sul tavolo, ed hanno invitato i bambini a recuperare il proprio cartellino,

### *DEBRIFING*

E' evidente come queste due semplici attività abbiano potuto sviluppare l'interesse e la curiosità del bambino circa il proprio nome ed il nome dei compagni. E' interessante notare, inoltre, come ogni bambino ha attivato strategie di riconoscimento del proprio nome del tutto personali ed originali:

- Per alcuni bambini è bastato vedere la parola scritta.
- Per altri la scritta ha evocato l'etichetta, appunto il nome.
- Per altri ancora è stato necessario contare con le dita gli elementi grafici per potere trasportare nell'altro cartellino le caratteristiche numeriche rilevate nel primo cartellino (quello in stampato maiuscolo).

Strategie rilevanti, che lette con gli “occhiali” adeguati hanno fatto da guida all’insegnante, che si approccia a fornire ai bambini i prerequisiti di base per l’apprendimento delle abilità di letto-scrittura.

### *La grafomotricità*



La grafo-motricità è una delle attività privilegiate nella scuola dell’infanzia; il bambino fin dal suo primo ingresso a scuola viene stimolato a prendere confidenza con diversi strumenti di scrittura (dai colori a dita, ai pennelli di varie dimensioni, al pennarello, fino ad arrivare alle matite, ecc.)

Disegnare o scarabocchiare per i bambini è un’azione naturale che va accompagnata e stimolata, sostenendo ed orientando il gesto grafico, che è anche un gesto motorio; dobbiamo pensare che dal disegno, attraverso varie tappe, il bambino arriva alla scrittura prima spontanea (dai 3 ai 6 anni) e poi appresa e consolidata alla Scuola Primaria.

Il compito della Scuola dell’Infanzia è proprio quello di promuovere a livello motorio una buona coordinazione generale, seguita dalla coordinazione óculo-manuale (occhio-mano) attraverso esperienze motorie, attività pratiche (strappare, arrotolare, appallottolare ... la carta), e l’utilizzo di vari sussidi (pennelli, pennarelli, matite ...).

Il percorso di training ha proposto nel corso di alcuni incontri attività che richiedevano ai bambini di tracciare ogni volta una traccia grafica diversa sulla base di diverse stimolazioni provenienti: da una storia che la richiama; da una musica sulla quale poter tradurre la traccia; dall’esperienza della schiuma da barba o della sabbia sulla quale disegnare la traccia con il dito; dalla pittura su grandi fogli appesi al muro della medesima traccia ... ed infine all’uso di schede di un libretto da eseguire con matita o con il pennarello fine in classe.

Si è passati quindi dalla grossa motricità alla motricità fine, con la richiesta al bambino di affinare sempre di più i gesti e i movimenti, non per imparare a scrivere ma per sciogliere i legamenti e la muscolatura che faranno da sostegno al gesto della scrittura vero e proprio.

Questo lavoro ci porta a considerare anche il fatto che allenando i bambini sul fronte grafo-motorio si può prevenire la *disgrafia*: un disturbo specifico dell'apprendimento, in assenza di deficit intellettivi e neurologici, che incide sulle funzioni della scrittura determinando lentezza, scarsa leggibilità, disorganizzazione delle forme e degli spazi grafici, difficoltà nell'atto scrittorio in presenza di crampi e dolori muscolari.

La scrittura è una prassia complessa; essa, infatti, consiste in una prassia di movimenti volontari finalizzati alla corretta riproduzione grafica dei segni e per svilupparsi adeguatamente ha bisogno di alcune capacità come la percezione, l'orientamento nello spazio, la coordinazione oculo-manuale, la conoscenza e la rappresentazione dello schema corporeo e la lateralità.

Per sviluppare la percezione sono state proposte alcune schede e attività che richiedevano ai bambini di abbinare immagini uguali, colori uguali, e forme uguali

E' stato chiesto ai bambini, per esempio, di ritagliare le immagini e mettere insieme, in un contenitore, le lumache uguali, i fiori uguali e così via o ancora di realizzare un cerchio intorno alle coppie uguali.

Lo scopo di questa serie di attività di appaiamento era di potenziare il processo di confronto che avviene nel momento in cui si percepisce uno stimolo esterno con le tracce depositate in memoria.

### **Terza fase: post-test**

Concluse le attività previste dal laboratorio, durato in totale sette mesi, i soggetti del gruppo sperimentale e i relativi controlli sono stati sottoposti alla fase di post-test, consistente nel re-testing individuale delle abilità linguistiche di base, misurate mediante le Batterie descritte in precedenza.

## Riflessioni conclusive

E' evidente, dunque, che esiste una correlazione certa tra competenze metafonologiche e livello di lettura e scrittura e che le due competenze si modificano a vicenda.

Un intervento sulle competenze metafonologiche migliora, dunque, il successivo livello di lettura in molti soggetti, ma non in tutti.

I dati di letteratura mostrano come nei soggetti a rischio<sup>264</sup> sia fondamentale un intervento mirato.

A tal proposito, è interessante quanto riportato nel 2007 nella Consensus Conference (conferenza sul tema dei DSA che ha messo a confronto gli esperti del settore), nella quale viene sottolineata l'importanza di individuare precocemente alcuni fattori "di rischio" in modo da poter attuare un intervento precoce e mirato. Nello specifico viene riportato quanto segue: *"...gli screening andrebbero condotti all'inizio dell'ultimo anno della scuola della Infanzia con l'obiettivo di realizzare attività didattiche-pedagogiche mirate. Qualora, nonostante un'attività didattica mirata, alla fine dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia permangano significativi segnali di rischio è opportuna la segnalazione ai servizi sanitari per l'età evolutiva..."*.

Le difficoltà nelle competenze comunicativo-linguistiche, motorio-prassiche, uditive, visuo-spaziali in età prescolare, infatti, sono possibili indicatori di rischio di DSA, soprattutto in presenza di una anamnesi familiare positiva.

La consapevolezza fonemica, si configura, dunque, come un prerequisito fondamentale per l'apprendimento della lettura e scrittura, specialmente nelle culture come le nostre che utilizzano il codice alfabetico; essa ha un'influenza specifica sul futuro apprendimento; è uno dei predittori che entra in gioco al 4° mese di Scuola Primaria.

---

<sup>264</sup> Dilorenzo V.M., Grelloni C., Terribili C., Terribili M. e Curatolo P. (2011). *Un training metafonologico per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento della lingua scritta nei bambini con disordine fonologico del linguaggio*, «Dislessia», vol. 8, n. 3, pp. 267-283.

Ciò è dimostrato dal fatto che la segmentazione in fonemi facilita l'apprendimento della associazione grafemica-fonemica: quando i bambini scrivono, infatti, realizzano un'analisi fonologica sequenziale e la coordinano passo passo con la scelta del grafema.

Il momento della scrittura, pertanto, si configura come occasione per manipolare le unità fonologiche e le sequenze di lettere. Si tratta, di quella che Frith nel 1985 chiama "strategia alfabetica" secondo la quale la scrittura influenza la lettura.

La Scuola dell'Infanzia, per quanto fino ad ora espresso, copre un periodo fondamentale nello sviluppo del bambino, impegnato a conseguire capacità avanzate di alfabetizzazione.

#### **4.10 Trattamento statistico dei dati**

La ricerca del presente lavoro di tesi si fonda su un disegno sperimentale misto con un gruppo sperimentale ed uno di controllo, suddivisi a loro volta in due sottogruppi, per età, nonchè bambini di 4 anni e bambini di 5 anni.

Il modello utilizzato è un disegno misto a misure ripetute; ci si riferisce a misure multiple effettuate sulla stessa unità statistica. Nell'analisi dei dati, infatti, si intende studiare gli effetti del trattamento nel tempo rispetto ai due sottogruppi del campione GS e GC e rispetto agli ulteriori due sottogruppi differenziati in base all'età, quindi GS e GC - bambini di 4 anni e GS e GC - bambini di 5 anni.

Questo tipo di disegno consente di ottenere informazioni riguardanti gli andamenti delle misure di outcome a livello di GS e GC, nei 4 e 5 anni. In generale, il disegno consente di osservare una correlazione tra misure differenti sugli stessi soggetti e quindi la risposta ad un certo tempo, che non è indipendente dalla risposta al tempo precedente, ma è dovuta al trattamento sperimentale.

Le misure di outcome considerate fanno riferimento alle variabili misurate dai due strumenti utilizzati e cioè la Batteria ALN (Caci e D'Amico, 2013) e la Batteria SR 4-5 (Zanetti e Miazza, 2002).

In particolare, le misure utilizzate per le abilità linguistiche rispetto alla Batteria ALN sono le seguenti:



Prova di Vocabolario → punteggio ottenuto alla Prova di Vocabolario

Prova di Pregrafismo - Tratteggi → punteggio ottenuto alla Prova di Pregrafismo-  
Tratteggi ALN

Prova di Pregrafismo- Copia di lettere → punteggio ottenuto alla Prova di Pregrafismo-  
Copia di lettere ALN

Prova di Denominazione di lettere → punteggio ottenuto alla Prova di denominazione di  
lettere ALN

Prova di Orientamento spaziale lettere → punteggio ottenuto alla Prova di Orientamento  
spaziale lettere ALN

Prova di Rime → punteggio ottenuto alla Prova di Rime ALN

Prova di Coppia di parole e non parole → punteggio ottenuto alla Prova di Coppia di  
parole e non parole ALN

Prova di Fusione sillabica → punteggio ottenuto alla Prova di Fusione sillabica ALN

Prova di Riconoscimento fonemico → punteggio ottenuto alla prova di Riconoscimento  
fonemico ALN

Prova di Segmentazione sillabica → punteggio ottenuto alla prova di Segmentazione  
sillabica ALN,

Rispetto, invece, alla Batteria SR 4-5 (Zanetti e Miazza, 2002), le prove considerate  
per la misurazione delle abilità linguistiche e fonologiche sono le seguenti:

Prova di Abilità Linguistica → punteggio ottenuto alla Prova di Abilità Linguistica

Prova di Abilità Fonologica → punteggio ottenuto alla Prova di Abilità Fonologica

Per l'analisi dei punteggi è stato utilizzato il programma statistico SPSS; in  
particolare sono state effettuate una serie di analisi della varianza multivariata  
(MANOVA) con l'utilizzo di un disegno a misure ripetute.

Nel disegno a misure ripetute, sono stati definiti i fattori:

- entro i soggetti (*within-subjects*) identificando la variabile indipendente TEMPO e quali variabili dipendenti i punteggi ottenuti dai soggetti alle prove in fase di pre-test e post-test in tutte le prove sopra elencate;
- tra i soggetti (*between-subjects*) considerando il gruppo totale di bambini suddivisi nel GRUPPO SPERIMENTALE e GRUPPO DI CONTROLLO e l'ETÀ.

L'utilizzo di SPSS ha permesso, inoltre, di calcolare le medie e le deviazioni standard dei punteggi ottenuti alle singole prove sia alla prima valutazione (pre-test) che alla seconda valutazione (post-tets) nei diversi sottogruppi di appartenenza.

## CAPITULO V: RESULTADOS

### 5.1 Analisi psicometrica degli strumenti: Batteria SR 4-5 anni e Batteria ALN

Nel presente lavoro di tesi sono stati utilizzati strumenti di rilevazione, già standardizzati.

Nello specifico, le caratteristiche psicometriche della Batteria S-R sono state verificate su un campione di 445 soggetti di 4-5 anni (di cui 111 di 4 anni e 334 di 5 anni) di livello socio-culturale differenziato.

Come riportato nel manuale di somministrazione, la batteria S-R possiede un'adeguata *face validity*, misurata con il metodo dei giudici indipendenti. Parimenti, un'analisi fattoriale (condotta con il metodo Varimax, con matrice ruotata) che spiega complessivamente il 72,55% della varianza, ha corroborato una buona validità di costruito a due fattori. Il primo, che spiega il 37,17% della varianza, raggruppa le *conoscenze prescolastiche* quali il lessico di base per la scuola dell'infanzia (0,704) e il conteggio entro il 12 (0,710). Include anche i processi cognitivi superiori (il ragionamento con lo 0,723; la capacità critica con 0,905; la creatività con 0,686), esercitati prevalentemente su materiale verbale. Il secondo fattore, che spiega il 35,37% della varianza, comprende: la *working memory*, esercitata sia su materiale visivo (0,613) che verbale (0,490) e tre elementi che afferiscono alla comprensione: l'educazione di relazioni semplici (0,922), l'ordinamento di sequenze (0,612) e la classificazione (0,945).

Adeguata validità concorrente è stata evidenziata con il test LAP (Learning Accomplishment Profile di Sanford & Zelman, 2003), rispetto alla scala delle abilità cognitive e del linguaggio (indice di correlazione  $r$  di Pearson, pari a 0,70;  $p < 0,01$ ).

L'affidabilità dello strumento è stata accertata, calcolando l'indice alfa di Cronbach, sia sulla versione per i 4 anni che su quella per i 5 anni. Per i 4 anni l'alfa è pari allo 0,806, mentre per i 5 anni è pari allo 0,872. Si evidenzia dunque una buona affidabilità del test per ambedue le fasce d'età, in quanto l'indice è superiore in entrambi i casi allo 0,80. Parimenti, mediante la metodologia Test-Retest è stata

verificata la stabilità delle rilevazioni (indice di correlazione tra i punteggi,  $r$  di Bravais-Pearson pari a 0,87;  $p < 0,01$ ).

Inoltre, studi sulla validità predittiva dello strumento hanno evidenziato progressi del 23% sui gruppi sperimentali, rispetto ad una crescita dell'8% dei gruppi di controllo e il persistere dei progressi conseguiti ad un anno di distanza mediante studi di follow up (Coggi e Ricchiardi, 2014)<sup>265</sup>.

Per quanto concerne la Batteria ALN, essa è stata sottoposta ad una validazione psicométrica preliminare, condotta su un gruppo di 273 alunni dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia (F=136; M=135; età media in mesi=68.2, DS=4.9), che ha dimostrato che la Batteria ALN possiede una buona validità di costrutto; essa, infatti, riesce a misurare le abilità precedentemente descritte, evidenziando adeguatamente le differenze individuali.

Ulteriori analisi statistiche, su un sottogruppo di 35 bambini (F=14; M=21), testati longitudinalmente a cinque anni, mediante la Batteria ALN, e a sei anni, mediante la somministrazione di prove di livello di comprensione del testo e di apprendimento matematico (i.e., Prove di lettura MT- Cornoldi e Colpo, 1998; AC-MT – Cornoldi, Lucangeli e Bellina, 2002)<sup>266</sup> e di scale per la valutazione della presenza di disturbi comportamentali di disattenzione e iperattività (i.e. SDA-I, Cornoldi et al., 1996)<sup>267</sup>, hanno dimostrato che la Batteria ALN possiede anche una adeguata validità predittiva.

## **5.2 Medie e deviazioni standard**

La Tabella 11 riporta i punteggi ottenuti dai partecipanti nella fase di pre-test alla Batteria di Prove per le Abilità Linguistiche e Numeriche di Base (ALN - D'Amico e Caci, 2013) ai seguenti subtest:

- Prova di Vocabolario

---

<sup>265</sup>Coggi, C., Ricchiardi, P. (2014). La «schoolreadiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 283-309

<sup>266</sup>Cornoldi, C., Colpo, G. (1998). Prove di Lettura MT per la Scuola Elementare-2. Firenze: Edizioni OS. Cornoldi, Lucangeli e Bellina (2002). AC-MT, Trento: Erickson.

<sup>267</sup>Cornoldi C., Gardinale M., Masi A. & Pectenò L. (1996). Impulsività e autocontrollo. Trento: Erickson.

- Prova di Pregrafismo- Tratteggi
- Prova di Pregrafismo – Copia di lettere
- Prova di Denominazione di lettere (*Naming*) nelle dimensioni di Accuratezza e

Velocità, tempo calcolato in secondi.

- Prova di Orientamento spaziale lettere
- Prova di Rime
- Prova di Coppia di parole e non parole
- Prova di Fusione sillabica
- Prova di Riconoscimento fonemico
- Prova di Segmentazione sillabica

Parimenti, sono inseriti i punteggi ottenuti dai partecipanti alla Batteria SR 4-5 di Zanetti e Miazza (2002), nelle seguenti prove:

- Prova di Abilità Linguistica
- Prova di Abilità Fonologica

		<i>Gruppo Totale</i> <i>N=270</i> <i>(M=126;F=144)</i>		<i>Gruppo 4 anni</i> <i>N=113</i> <i>(M=55; F=58)</i>		<i>Gruppo 5 anni</i> <i>5 ANNI= 157</i> <i>(M=89; F=68)</i>	
		<b>M</b>	<b>DS</b>	<b>M</b>	<b>DS</b>	<b>M</b>	<b>DS</b>
<b>Batteria ALN</b>	Vocabolario	15,02	5,28	16,49	4,57	13,96	5,5
	Pregrafismo-Tratteggi	126,87	140,45	138,77	99,5	118,30	163,4
	Pregrafismo-Copia lettere	3,24	4,49	3,88	1,9	2,78	5,6
	Denominazione di lettere – Accuratezza	20,40	10,49	22,30	9,3	19,03	11,04
	Denominazione di lettere – Velocità (tempo in secondi)	137,30	64,53	142,50	64,4	133,57	64,5
	Orientamento spaziale lettere	4,39	2,72	5,02	2,8	3,94	2,5
	Rime	5,08	3,08	5,33	3,02	4,90	3,1
	Coppie di parole e non-parole	7,22	5,25	19,07	9,4	15,85	10
	Fusione sillabica	9,99	5,29	5,55	5,2	4,447	4,9
	Riconoscimento fonemico	4,92	5,06	8,66	3,8	6,96	4,2
	Segmentazione sillabica	7,67	4,17	11,14	6,9	8,38	6,6
<b>Batteria S-R</b>	Abilità linguistica	9,54	6,88	26,86	8,7	27,27	9,1
	Abilità Fonologica	27,10	8,95	10,93	3,8	11,39	4,1

**Tabella 11 - Medie e deviazioni standard dei punteggi ottenuti dai partecipanti alle Batterie di screening ALN ed SR, in fase di pre-test**

Al fine di analizzare l'effetto delle differenze di genere, sono state effettuate una serie di analisi della varianza multivariata (MANOVA) sui punteggi ottenuti dai partecipanti alle Batterie di screening in ingresso.

I risultati, riportati nella Tabella 12, evidenziano un effetto statisticamente significativo della variabile **GENERE** sui punteggi ottenuti solo ed esclusivamente alla prova di Rime. Nello specifico, al pre-test, i maschi commettono più errori (M: M=5,69; DS=2,9; F: M=4,38; DS=3,02;  $F_{(1-268)}=12,5$ ;  $p<.001$ ).

		<i>Femmine</i> <i>N =128</i>		<i>Maschi</i> <i>M=142</i>		F (1-268)	p
		M	DS	M	DS		
<b>Batteria ALN</b>	Vocabolario	15,17	4,8	14,88	5,6	,206	n.s
	Pregrafismo-Tratteggi	117,22	175,7	135,31	99,7	1,1	n.s
	Pregrafismo-Copia lettere	3,26	6,19	3,22	2,1	,005	n.s
	Denominazione di lettere – Accuratezza	19,66	10,8	21,05	10,1	1,18	n.s
	Denominazione di lettere – Velocità (tempo in secondi)	134,44	66,1	139,81	63,2	,463	n.s
	Orientamento spaziale lettere	4,28	2,6	4,49	2,8	,393	n.s
	Rime	4,38	3,06	5,69	2,9	12,5	<b>,000</b>
	Coppie di parole e non-parole	16,10	8,9	18,16	10,5	2,94	n.s
	Fusione sillabica	4,79	4,7	5,03	5,3	,152	n.s
	Riconoscimento fonemico	7,36	3,9	7,94	4,3	1,3	n.s
	Segmentazione sillabica	9,02	6,7	10,01	7,0	1,3	n.s
<b>Batteria SR</b>	Abilità linguistica	26,66	8,6	27,49	9,1	,573	n.s
	Abilità Fonologica	11,31	4,0	11,10	4,0	,183	n.s

**Tabella 12 - Risultati MANOVA ai punteggi ottenuti alle Batterie ALN ed S-R dai soggetti in relazione al **GENERE****

Parimenti, al fine di evidenziare l'effetto delle differenze associate all'età, sono state effettuate una serie di analisi della varianza multivariata (MANOVA) sui punteggi ottenuti dai partecipanti alle Batterie di screening in ingresso.

La Tabella 13 riporta i risultati ottenuti.

		<i>4 anni</i> <i>N =128</i> <i>(F=58; M=55)</i>		<i>5 anni</i> <i>M=142</i> <i>(F=68; M=89)</i>		<b>F</b> (1-268)	<b>p</b>
		<b>M</b>	<b>DS</b>	<b>M</b>	<b>DS</b>		
<b>Batteria ALN</b>	Vocabolario	16,49	4,577	13,96	5,516	15,830	<b>,000</b>
	Pregrafismo-Tratteggi	138,77	99,522	118,30	163,493	1,398	n.s.
	Pregrafismo-Copia lettere	3,88	1,928	2,78	5,633	3,917	<b>,049</b>
	Denominazione di lettere – Accuratezza	22,30	9,383	19,03	11,049	6,511	<b>,011</b>
	Denominazione di lettere – Velocità (tempo in secondi)	142,50	64,451	133,57	64,549	1,259	n.s.
	Orientamento spaziale lettere	5,02	2,835	3,94	2,551	10,752	<b>,001</b>
	Rime	5,33	3,028	4,90	3,126	1,272	n.s.
	Coppie di parole e non-parole	19,07	9,435	15,85	10,003	7,141	<b>,008</b>
	Fusione sillabica	5,55	5,230	4,447	4,905	2,998	n.s.
	Riconoscimento fonemico	8,66	3,856	6,96	4,264	11,415	<b>,001</b>
	Segmentazione sillabica	11,14	6,938	8,38	6,634	10,890	<b>,001</b>
<b>Batteria SR</b>	Abilità linguistica	26,86	8,776	27,27	9,100	141	n.s.
	Abilità Fonologica	10,93	3,882	11,39	4,197	838	n.s.

Tabella 13 Risultati MANOVA ai punteggi ottenuti alle Batterie ALN ed SR dai soggetti in relazione all'Età

E' interessante notare come i risultati evidenzino alcune differenze, statisticamente significative, tra i punteggi ottenuti dai partecipanti in relazione all'età. In particolare, i bambini di 4 anni, in ingresso, effettuano un numero maggiore di errori rispetto ai bambini di 5 anni nelle seguenti prove:

- Vocabolario (4 anni: M=16,49; DS= 4,577; 5 anni: M=13,96; DS= 5,516 F<sub>(1-268)</sub>=15,830;  $p < .001$ )
- Pregrafismo – Copia lettere (4 anni: M= 3,88; DS= 1,928; 5 anni M= 2,78; DS= 5,633 F<sub>(1-268)</sub>=3,917;  $p < .05$ )
- Denominazione di lettere- Accuratezza (4 anni: M=142,50; DS=64,451; 5 anni: M= 133,57; DS= 64,549 F<sub>(1-268)</sub>=6,511,  $p < .05$ )
- Orientamento spaziale lettere (4 anni: M=5,02; DS= 2,835; 5 anni M=3,94; DS= 2,551 F<sub>(1-268)</sub>=10,752;  $p < .001$ )
- Riconoscimento fonemico (4 anni: M= 8,66; DS=3,856; 5 anni: M=6,96; DS=4,264 F<sub>(1-268)</sub>=11,415;  $p < .001$ )

- Segmentazione (4 anni: M=11,14; DS= 6,938; 5anni: M=8,38; DS=6,634  
 $F_{(1-268)}=10,890, p<.001$ )
- Coppie di parole (4 anni: M=19,07; DS=9,435; 5anni: M=15,85; DS=10,003  
 $F_{(1-268)}=2,941; p<.01$ )

Inoltre, in relazione agli obiettivi della ricerca, sono state effettuate una serie di MANOVA sui punteggi ottenuti ottenuti dai partecipanti alle Batterie di screening in ingresso, in relazione alla variabile GRUPPO (Gruppo sperimentale e di Controllo).

La Tabella 14 riporta i risultati ottenuti dai due gruppi di partecipanti.

		<b>GRUPPO SPERIMENTALE</b> <i>N = 186;</i> <i>(F = 85; M= 101)</i>		<b>GRUPPO DI CONTROLLO</b> <i>N =84;</i> <i>(F = 43; M= 41)</i>		<b>F</b> (1-268)	<b>p</b>
		<b>M</b>	<b>DS</b>	<b>M</b>	<b>DS</b>		
<b>Batteria ALN</b>	Vocabolario	14,51	5,7	16,14	3,9	5,6	<b>,019</b>
	Pregrafismo-Tratteggi	116,34	95,1	150,17	207,2	3,38	n.s
	Pregrafismo-Copia lettere	3,25	5,2	3,21	2,1	,004	n.s
	Denominazione di lettere - Accuratezza	19,72	10,9	21,90	9,3	2,5	n.s
	Denominazione di lettere – Velocità (tempo in secondi)	133,84	65,8	144,98	61,2	1,7	n.s
	Orientamento spaziale lettere	4,27	2,8	4,64	2,5	1,06	n.s
	Rime	4,92	3,1	5,43	2,9	1,57	n.s
	Coppie di parole e non-parole	16,58	9,8	18,56	9,7	2,32	n.s
	Fusione sillabica	4,66	5,2	5,51	4,6	1,65	n.s
	Riconoscimento fonemico	7,52	4,4	8,00	3,5	,75	n.s
	Segmentazione sillabica	9,05	6,9	10,62	6,6	3,0	n.s
<b>Batteria SR</b>	Abilità linguistica	27,56	9,1	26,07	8,5	1,61	n.s
	Abilità Fonologica	11,32	4,08	10,93	4,0	,528	n.s

Tabella 14 - Risultati ANOVA ai punteggi ottenuti alle Batterie ALN ed SR dai soggetti appartenenti al GS e al GC

In particolare, non emergono differenze statisticamente significative tra il GS e il GC durante la fase di pre-test in nessuna delle misure considerate, ad eccezione dei punteggi ottenuti alla prova di Vocabolario nella quale il gruppo di controllo presenta un punteggio più alto rispetto al gruppo sperimentale (GS- M=14,51. DS=5,7; GC=16,41; DS=3,9;  $F_{(1-268)}=5,6; p <.05$ ). Pertanto i due gruppi, sperimentale e di



controllo, si possono considerare confrontabili e ben equiparati in termini di abilità linguistiche possedute in ingresso.

### **5.3. Differenze tra i soggetti partecipanti al trattamento e controlli**

Per valutare l'effetto complessivo della partecipazione ai laboratori di fonologia e metafonologia, dopo aver preliminarmente controllato l'omoschedasticità delle due popolazioni (GS e GC) in ognuna delle variabili considerate (Test di Levene sull'omogeneità delle varianze), è stato realizzato un modello fattoriale 2X2 a misure ripetute con 2 livelli del fattore *between-subjects* GRUPPO (Sperimentale Controllo) e due livelli del fattore *within-subjects* TEMPO (Pre-test e Post-test) sui punteggi alle prove di: vocabolario, pregrafismo, denominazione di lettere, orientamento spaziale lettere, rime, copie di parole e non-parole, riconoscimento fonémico, fusione e segmentazione sillabica, indagate attraverso la batteria di Abilità Linguistiche e Numeriche di Base (ALN - Caci e D'Amico, 2013) e alle prove di abilità linguistica e fonologica indagate attraverso la Batteria SR 4-5 di Zanetti e Miazza (2002), ottenuti dai soggetti che hanno preso parte ai laboratori (GS) e da quelli che non vi hanno preso parte (GC).

La tabella di seguito riportata, mostra medie e deviazioni standard ottenute dai due gruppi (GS e GC) ai differenti test prima e dopo il trattamento.

		<i>Gruppo Sperimentale</i> N=186 (M= 101; F=85)				<i>Gruppo Controllo</i> N=84 (M=41; F=43)			
		PRE-TEST		POST-TEST		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<b>Batteria ALN</b>	Vocabolario	14,48	5,9	7,60	8,8	16,15	3,9	11,51	4,7
	Pregrafismo-Tratteggi	117,08	96,1	4,55	18,9	153,33	216,5	18,21	36,5
	Pregrafismo-Copia lettere	2,91	2,2	,49	,956	3,21	2,1	1,67	1,7
	Denominazione di lettere - Accuratezza	18,53	11,5	1,59	3,1	22,17	9,2	17,77	9,4
	Denominazione di lettere – Velocità (tempo in secondi)	129,08	67,2	41,45	65,2	148,39	58,9	110,93	66,2
	Orientamento spaziale lettere	4,32	2,9	1,37	2,1	4,77	2,5	3,04	2,8
	Rime	5,13	3,1	1,98	2,2	5,41	2,9	3,29	2,5
	Coppie di parole e non-parole	16,07	9,9	4,09	5,04	18,72	9,8	9,91	6,9
	Fusione sillabica	4,22	4,04	,51	1,2	5,61	4,8	1,91	2,6
	Riconoscimento fonemico	7,46	4,3	2,03	2,3	7,96	3,4	5,31	3,01
	Segmentazione sillabica	9,05	7,04	1,42	2,3	10,75	6,8	4,57	5,5
<b>Batteria S-R</b>	Abilità linguistica	27,31	9,1	45,51	7,5	22,51	8,3	43,92	7,9
	Abilità Fonologica	11,07	4,2	16,57	4,1	10,93	4,008	14,96	4,3

Tabella 15 - Medie e deviazioni standard del GS e del GC prima e dopo il trattamento

Il risultato del test multivariato, riportato nella Tabella 16 evidenzia un effetto principale del fattore *within-subject* TEMPO ( $p < .001$ ) e del fattore *between-subject* GRUPPO ( $p < .001$ ). Parimenti, emerge un effetto di interazione TEMPOxGRUPPO che risulta essere statisticamente significativo ( $p < .001$ ).

Effetto multivariato	F (13-195)	P
<b>TEMPO</b>	60,2	<.001
<b>GRUPPO</b>	9,3	<.001
<b>TEMPOXGRUPPO</b>	5,9	<.001

Tabella 16 Tavola degli effetti principali al test multivariato sulle variabili considerate

Ai test univariati, riportati in Tabella 17, emerge un'alta significatività statistica per il fattore *between-subjects* GRUPPO nelle misure relative alla Batteria ALN; viceversa, non emerge alcuna significatività statistica per le misure indagate dalla Batteria SR 4/5 anni.

Rispetto alla variabile TEMPO, i dati evidenziano un'alta significatività statistica in tutte le misure indagate sia dalla Batteria ALN sia dalla Batteria SR 4/5.

		<b>Effetti</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Batteria ALN</b>	Vocabolario	<b>TEMPO</b>	77,24	,000
		<b>GRUPPO</b>	16,43	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	2,92	n.s.
	Pregrafismo-Tratteggi	<b>TEMPO</b>	128,24	,000
		<b>GRUPPO</b>	5,03	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	1,06	n.s.
	Pregrafismo-Copia lettere	<b>TEMPO</b>	113,60	,000
		<b>GRUPPO</b>	16,32	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	5,48	,020
	Denominazione di lettere - Accuratezza	<b>TEMPO</b>	148,83	,000
		<b>GRUPPO</b>	117,80	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	51,39	,000
	Denominazione di lettere – Velocità (tempo in secondi)	<b>TEMPO</b>	84,42	,000
		<b>GRUPPO</b>	47,42	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	13,58	,000
	Orientamento spaziale lettere	<b>TEMPO</b>	77,03	,000
		<b>GRUPPO</b>	16,02	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	5,18	0,24
	Rime	<b>TEMPO</b>	91,42	,000
		<b>GRUPPO</b>	7,74	,006
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	3,52	n.s.
	Coppie di parole e non-parole	<b>TEMPO</b>	124,65	,000
		<b>GRUPPO</b>	15,67	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	,00	n.s.
	Fusione sillabica	<b>TEMPO</b>	140,27	,000
		<b>GRUPPO</b>	28,22	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	16,57	,000
	Riconoscimento fonemico	<b>TEMPO</b>	163,96	,000
		<b>GRUPPO</b>	16,24	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	1,83	n.s.
Segmentazione sillabica	<b>TEMPO</b>	169,59	,000	
	<b>GRUPPO</b>	23,53	,000	
	<b>TEMPOXGRUPPO</b>	3,92	,049	
<b>Batteria SR</b>	Abilità linguistica	<b>TEMPO</b>	567,01	,000
		<b>GRUPPO</b>	3,40	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	,02	n.s.
	Abilità Fonologica	<b>TEMPO</b>	135,86	,000
		<b>GRUPPO</b>	3,86	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	3,27	n.s.

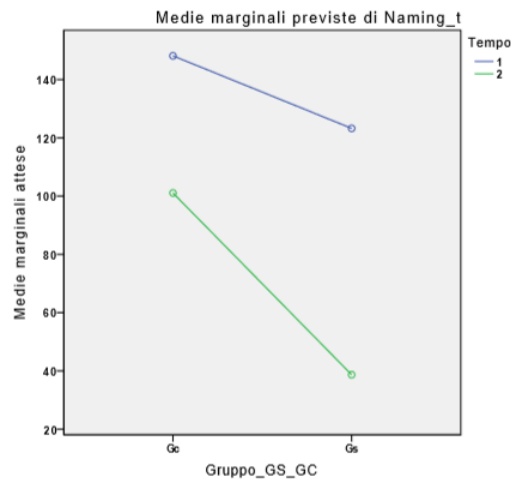
**Tabella 17** Tavola degli effetti ai test univariati sulle variabili considerate.

In relazione all'effetto di interazione TEMPOxGRUPPO, i dati evidenziano una significatività statistica ai punteggi ottenuti dai soggetti alle seguenti prove:

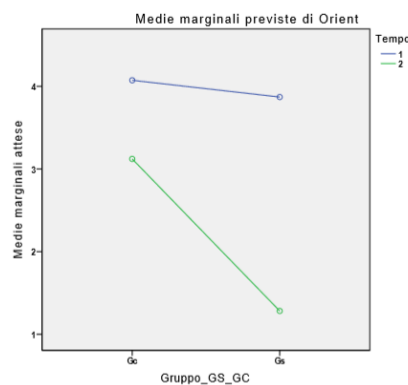
- Pregrafismo – Copia di lettere (p<.05)

- Denominazione di lettere – Accuratezza ( $p < .001$ )
- Denominazione di lettere – Velocità ( $p < .001$ )
- Orientamento spaziale lettere ( $p < .01$ )
- Riconoscimento fonemico ( $p < .001$ )
- Coppie di parole e non-parole ( $p < .05$ )

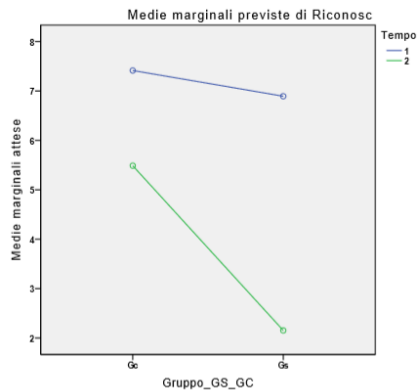
Come si evince dai seguenti grafici, per tutte le variabili, le differenze riscontrate indicano un incremento maggiore della prestazione, con significativa riduzione del numero di errori effettuati dai soggetti del Gruppo Sperimentale in fase di post- test, rispetto al Gruppo di Controllo.



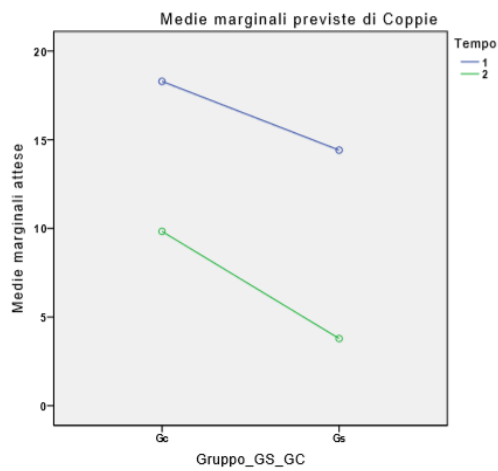
**Grafico 12 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Denominazione di lettere - tempo**



**Grafico 13 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Orientamento spaziale lettere**



**Grafico 14** Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Riconoscimento fonemico



**Grafico 15**-Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Coppie di parole e non-parole

#### **5.4. Differenze tra i soggetti partecipanti al trattamento e controlli, in relazione all'età**

Per specificare ulteriormente l'efficacia del trattamento nei differenti gruppi di bambini, in relazione all'età, sono stati posti a confronto i risultati dei bambini di 4 anni con quelli ottenuti dai bambini di 5 anni, rispetto alle fasi di pre-test e post-test.

Nella Tabella 18 di seguito riportata, sono evidenziate le medie e le deviazioni standard dei punteggi ottenuti dai due gruppi di allievi (4 e 5 anni), prima e dopo il trattamento, alle Batterie di screening somministrate.

Batteria		Allievi di 4 anni N=113 (M=55; F=58)				Allievi di 5 anni N=157 (M=89; F=68)			
		PRE-TEST		POST-TEST		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Batteria ALN	Vocabolario	16,71	4,3	9,42	11,09	14,00	5,7	8,72	11,09
	Pregrafismo- Tratteggi	135,51	100,4	12,47	32,3	126,52	177,3	7,47	23,3
	Pregrafismo-Copia lettere	4,01	1,9	1,01	1,4	2,37	2,1	,85	1,44
	Denominazione di lettere – Accuratezza	22,11	9,5	8,70	10,6	18,34	11,4	6,54	9,3
	Denominazione di lettere – Velocità (tempo in secondi)	143,08	64,16	77,60	95,09	131,35	65,2	58,99	53,9
	Orientamento spaziale lettere	5,31	2,8	2,11	2,4	3,94	2,6	1,88	2,6
	Rime	5,70	2,8	2,23	2,1	4,93	3,2	2,60	2,6
	Coppie di parole e non-parole	19,06	9,1	6,82	7,3	15,67	10,2	5,75	6,1
	Fusione sillabica	5,59	5,08	1,16	2,2	4,15	3,7	,92	1,8
	Riconoscimento fonemico	8,52	3,5	3,16	2,9	7,06	4,2	3,24	3,07
	Segmentazione sillabica	11,16	7,13	3,05	5,08	8,67	6,7	2,22	3,2
Batteria S-R	Abilità linguistica	25,96	8,8	46,05	7,6	27,13	8,9	44,21	7,7
	Abilità Fonologica	10,58	3,8	16,20	4,3	11,31	4,3	15,86	4,2

Tabella 18 - Medie e deviazioni standard del Gruppo di 4 anni e 5 anni, prima e dopo il trattamento

Per verificare l'effetto dell'età nei punteggi ottenuti, è stato realizzato un modello fattoriale a misure ripetute con 2 livelli del fattore *between-subjects* ETÀ (4 e 5 anni) e due livelli del fattore *within-subjects* TEMPO (Pre-test e Post-test) sui punteggi ottenuti dai partecipanti alle prove delle Batterie di screening.

Il risultato del test multivariato evidenzia un effetto principale del fattore *within-subjects* TEMPO ( $p < .000$ ) e del fattore *between-subject* ETÀ ( $p = .003$ ). Inoltre, emerge anche un effetto di interazione TEMPOxETÀ ( $p < .013$ ) che risulta essere statisticamente significativo (si veda Tabella 19).

Effetto multivariato	F (13-195)	p
TEMPO	67,5	<.001
GRUPPO	2,5	<.01
TEMPOXGRUPPO	2,1	<.05

Tabella 19 - Tavola degli effetti principali al test multivariato sulle variabili considerate

La Tabella 20 riporta gli effetti dei test univariati sui punteggi ottenuti dai soggetti alle differenti prove.

		Effetti	F	p
<b>Batteria ALN</b>	Vocabolario	<b>TEMPO</b>	95,42	,000
		<b>GRUPPO</b>	6,09	,014
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	2,44	n.s.
	Pregrafismo-Tratteggi	<b>TEMPO</b>	126,89	,000
		<b>GRUPPO</b>	,402	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	,034	n.s.
	Pregrafismo-Copia lettere	<b>TEMPO</b>	162,05	,000
		<b>GRUPPO</b>	26,68	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	17,50	,000
	Denominazione di lettere - Accuratezza	<b>TEMPO</b>	173,75	,000
		<b>GRUPPO</b>	7,22	,008
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	,707	n.s.
	Denominazione di lettere – Velocità (tempo in secondi)	<b>TEMPO</b>	100,22	,000
		<b>GRUPPO</b>	4,79	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	,249	n.s.
	Orientamento spaziale lettere	<b>TEMPO</b>	101,06	,000
		<b>GRUPPO</b>	9,26	,003
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	4,82	,029
	Rime	<b>TEMPO</b>	115,55	,000
		<b>GRUPPO</b>	,499	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	4,43	n.s.
	Coppie di parole e non-parole	<b>TEMPO</b>	140,87	,000
		<b>GRUPPO</b>	5,65	,018
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	3,47	n.s.
	Fusione sillabica	<b>TEMPO</b>	178,65	,000
		<b>GRUPPO</b>	3,47	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	4,99	,026
Riconoscimento fonemico	<b>TEMPO</b>	190,31	,000	
	<b>GRUPPO</b>	7,55	,007	
	<b>TEMPOXGRUPPO</b>	2,46	n.s.	
Segmentazione sillabica	<b>TEMPO</b>	198,85	,000	
	<b>GRUPPO</b>	6,25	,013	
	<b>TEMPOXGRUPPO</b>	2,18	n.s.	
<b>Batteria SR</b>	Abilità linguistica	<b>TEMPO</b>	619,95	,000
		<b>GRUPPO</b>	,140	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	4,05	n.s.
	Abilità Fonologica	<b>TEMPO</b>	159,86	,000
		<b>GRUPPO</b>	,190	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	1,79	n.s.

Tabella 20 - Tavola degli effetti ai test univariati sulle variabili considerate

Ai test univariati emerge un'alta significatività statistica per il fattore *between subject* ETÀ nei punteggi ottenuti dagli allievi di 4 anni, che effettuano un maggior numero di errori sia in fase di pre-test che di post-test rispetto agli allievi di 5 anni, alle prove della Batteria ALN e precisamente:

- Vocabolario ( $p < .01$ ).
- Pregrafismo - Copie di lettere ( $p < .001$ )
- Denominazione di lettere- Accuratezza ( $p < .001$ )
- Denominazione di lettere – Tempo ( $p < .05$ )
- Orientamento spaziale lettere ( $p < .001$ )
- Fusione sillabica ( $p < .01$ )
- Segmentazione sillabica ( $p < .001$ )
- Coppie di parole e non-parole ( $p < .013$ )

Non emerge alcuna significatività statistica per le misure indagate dalla Batteria SR 4/5 anni.

Rispetto alla variabile TEMPO la Tabella 20 mostra una elevata significatività statistica ( $p < .001$ ) in tutti i punteggi ottenuti dagli allievi alle prove della Batteria ALN e della Batteria SR 4/5.

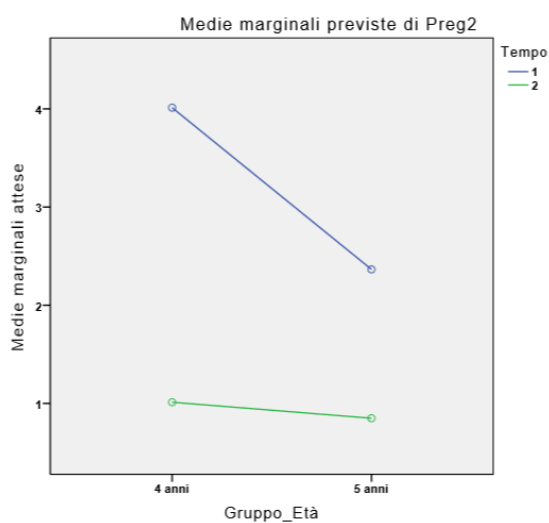
In relazione all'effetto di interazione TEMPOxETÀ, i risultati dimostrano che sono statisticamente significative le differenze prestazionali ottenute dagli allievi di 4 anni rispetto agli allievi di 5 anni nelle seguenti prove, misurate dalla Batteria ALN:

- Pregrafismo - Copia di lettere ( $p < .001$ )
- Orientamento spaziale lettere ( $p < .05$ )
- Rime ( $p < .01$ )
- Riconoscimento fonemico ( $p < .01$ )

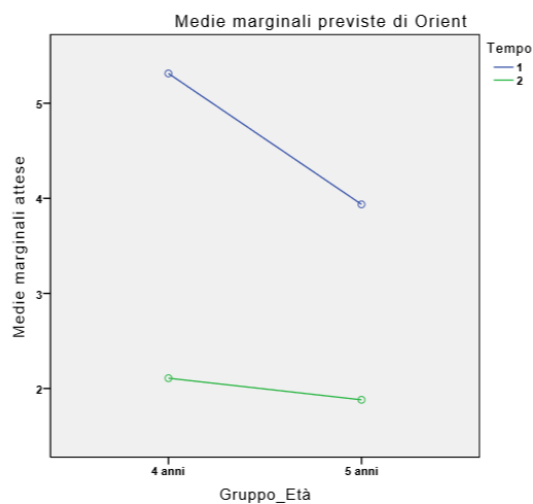
Per la Batteria SR emerge solo una tendenza alla significatività statistica nei punteggi ottenuti dagli allievi alla prova di Abilità linguistica ( $p < .05$ ).

Nello specifico, alle prove di Pregrafismo - Copia di lettere e di Orientamento spaziale lettere, i bambini di entrambe le età (4 e 5 anni) mostrano un significativo miglioramento al post-test, rispetto al pre-test. Tuttavia, in entrambe le prove, i bambini di 4 anni migliorano di più al post-test rispetto ai bambini di 5 anni.





**Grafico 16 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Pregrafismo – Copia di lettere**



**Grafico 17 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Orientamento spaziale lettere**

Viceversa, nelle prove di Rime e Riconoscimento fonemico i bambini di 5 anni mostrano un netto miglioramento al post-test, commettendo un numero inferiore di errori rispetto ai bambini di 4 anni.

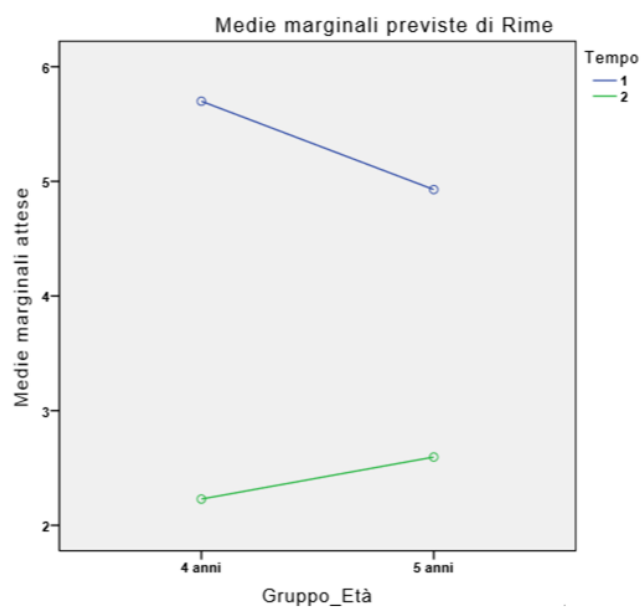


Grafico 18 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Rime

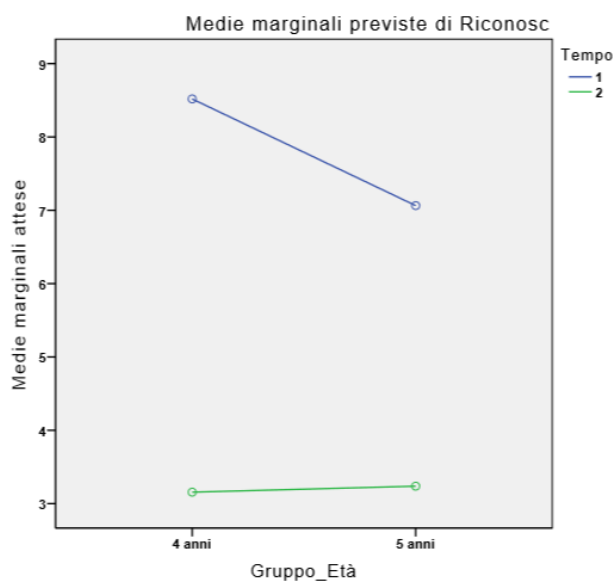


Grafico 19- Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Riconoscimento fonemico

### 5.5. Differenze tra i soggetti partecipanti al trattamento e controlli, nel gruppo di allievi di 4 anni

Al fine di enucleare in maniera più specifica le differenze prestazionali in relazione all'età dei partecipanti, sono stati effettuati ulteriori modelli fattoriali 2X2 a misure ripetute con 2 livelli del fattore *between-subjects* GRUPPO (GS e GC) e due livelli del fattore *within-subjects* TEMPO (Pre-test e Post-test) separatamente nei due gruppi di allievi.

La Tabella 21 mostra le medie e le deviazioni standard ottenute dal gruppo sperimentale e dai relativi controlli nel sottogruppo di bambini di 4 anni, al pre-test e al post-test.

		GS 4 ANNI				GC 4 ANNI			
		PRE-TEST		POST-TEST		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<b>BATTERIA ALN</b>	Vocabolario	16,18	4,5	8,14	13,7	17,47	3,9	11,26	5,1
	Pregrafismo- Tratteggi	134,73	99,1	2,43	4,3	136,62	103,6	26,94	47,03
	Pregrafismo-Copia lettere	3,86	2,07	,53	,938	4,24	1,6	1,71	1,6
	Denominazione di lettere – Accuratezza	21,86	9,8	1,22	1,7	22,47	9,3	19,47	8,8
	Denominazione di lettere – Velocità (tempo in secondi)	139,20	65,5	46,22	101,1	148,68	62,6	122,82	63,3
	Orientamento spaziale lettere	5,10	3,03	1,53	2,2	5,62	2,5	2,94	2,4
	Rime	5,73	2,9	2,02	2,1	5,65	2,7	2,53	2,2
	Coppie di parole e non-parole	18,94	8,3	4,61	6,8	19,24	10,3	10,00	6,8
	Fusione sillabica	5,55	4,9	,49	,960	5,65	5,3	2,12	3,1
	Riconoscimento fonemico	8,45	3,4	1,82	2,01	8,62	3,7	5,09	3,08
	Segmentazione sillabica	10,55	7,2	1,22	2,5	12,03	7,03	5,68	6,5
<b>BATTERIA SR</b>	Abilità linguistica	28,39	9,2	47,82	5,1	22,47	7,01	43,50	9,7
	Abilità Fonologica	11,27	4,03	17,02	3,9	9,59	3,50	15,03	4,6

Tabella 21 - Medie e deviazioni standard del Gruppo Sperimentale e Gruppo di Controllo nei gruppi di allievi di 4 anni prima e dopo il trattamento.

I risultati del test multivariato, effettuato sui punteggi ottenuti dai bambini di bambini di 4 anni, evidenziano un effetto principale del fattore *within-subject* TEMPO ( $p < .001$ ) ed un effetto del fattore *between-subject* GRUPPO ( $p < .001$ ); inoltre, emerge un effetto di interazione TEMPOxGRUPPO altamente significativo ( $p < .001$ ) (si veda Tabella 22).

<b>Effetto</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
TEMPO	33,988	<b>&lt;.001</b>
GRUPPO	4,536	<b>&lt;.001</b>
TEMPOxGRUPPO	5,737	<b>&lt;.001</b>

**Tabella 22 - Tavola degli effetti principali al test multivariato sulle variabili considerate nel gruppo di allievi di 4 anni**

Ai test univariati, riportati nella Tabella 23, emerge un'alta significatività statistica per il fattore *between-subject* GRUPPO nelle misure relative alla Batteria ALN e precisamente:

- Pregrafismo - Copie di lettere ( $p < .001$ )
- Denominazione di lettere- Accuratezza ( $p < .000$ )
- Denominazione di lettere - Velocità ( $p < .000$ )
- Orientamento spaziale lettere ( $p < .025$ )
- Riconoscimento fonemico ( $p < .001$ )
- Segmentazione sillabica ( $p < .006$ )
- Coppie di parole e non-parole ( $p < .033$ )

		Effetti	F	p
<b>Batteria ALN</b>	Vocabolario	<b>TEMPO</b>	112,58	,000
		<b>GRUPPO</b>	1,18	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	,985	n.s.
	Pregrafismo-Tratteggi	<b>TEMPO</b>	104,94	,000
		<b>GRUPPO</b>	11,69	,001
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	1,94	n.s.
	Pregrafismo-Copia lettere	<b>TEMPO</b>	103,40	,000
		<b>GRUPPO</b>	49,96	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	57,56	,000
	Denominazione di lettere – Accuratezza	<b>TEMPO</b>	22,33	,000
		<b>GRUPPO</b>	13,51	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	7,12	,009
	Denominazione di lettere – Velocità (tempo in secondi)	<b>TEMPO</b>	60,02	,000
		<b>GRUPPO</b>	5,18	,025
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	1,23	n.s.
	Orientamento spaziale lettere	<b>TEMPO</b>	61,62	,000
		<b>GRUPPO</b>	,343	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	,470	n.s.
	Rime	<b>TEMPO</b>	56,45	,000
		<b>GRUPPO</b>	1,69	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	1,79	n.s.
	Coppie di parole e non-parole	<b>TEMPO</b>	110,90	,000
		<b>GRUPPO</b>	12,00	,001
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	1,79	n.s.
	Fusione sillabica	<b>TEMPO</b>	86,20	,000
		<b>GRUPPO</b>	8,08	,006
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	3,10	n.s.
Riconoscimento fonemico	<b>TEMPO</b>	89,09	,000	
	<b>GRUPPO</b>	4,70	,033	
	<b>TEMPOXGRUPPO</b>	4,16	,045	
Segmentazione sillabica	<b>TEMPO</b>	331,70	,000	
	<b>GRUPPO</b>	13,97	,000	
	<b>TEMPOXGRUPPO</b>	,519	n.s.	
<b>Batteria SR</b>	Abilità linguistica	<b>TEMPO</b>	73,06	,000
		<b>GRUPPO</b>	8,53	,005
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	,057	n.s.
	Abilità Fonologica	<b>TEMPO</b>	112,58	,000
		<b>GRUPPO</b>	1,18	n.s.
<b>TEMPOXGRUPPO</b>		,985	n.s.	

**Tabella 23-** Tavola degli effetti principali al test univariato sulle variabili considerate nel gruppo di allievi di 4 anni

Per le misure indagate dalla Batteria SR 4/5 anni emerge un'alta significatività statistica rispetto alle abilità:

- Abilità Linguistica (p<.000)
- Abilità Fonologica (p<.005)

Rispetto alla variabile TEMPO la Tabella 23 mostra un'alta significatività ( $p < .000$ ) in tutte le misure indagate sia dalla Batteria ALN sia dalla Batteria SR 4/5.

In relazione all'effetto di interazione TEMPOxGRUPPO si evince una tendenza alla significatività statistica solo nei punteggi ottenuti dagli allievi alle prove della Batteria ALN, di seguito elencate:

- Denominazione di lettere- Accuratezza ( $p < .000$ )
- Denominazione di lettere- Velocità ( $p < .009$ )

Per la Batteria SR non si evidenzia alcuna significatività statistica.

Nei seguenti grafici sono riportati le differenze tra i punteggi ottenuti dai bambini di 4 anni, per la misurazione dell'abilità di Denominazione di lettere, sia nel punteggio di Accuratezza che di Velocità; si evidenzia che la prestazione dei soggetti del GS sono notevolmente migliorate al post-test, per effetto del trattamento.

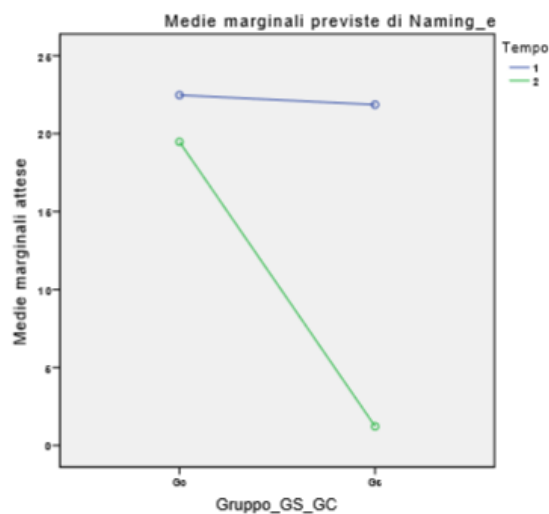


Grafico 20 Effetto di interazione TempoGruppo nella variabile Denominazione di lettere-Accuratezza

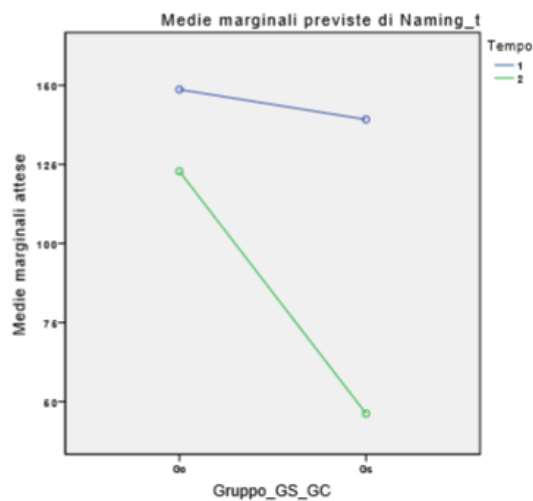


Grafico 21 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Denominazione di lettere - Velocità

### 5.6. Differenze tra i soggetti partecipanti al trattamento e controlli, nel gruppo di allievi di 5 anni

Per evidenziare le differenze prestazionali ottenute dal gruppo dei bambini di 5 anni, è stato effettuato un'ulteriore modello fattoriale 2X2, a misure ripetute con 2 livelli del fattore *between-subjects* GRUPPO (GS e GC) e due livelli del fattore *within-subjects* TEMPO (Pre-test e Post-test) sui punteggi ottenuti alle Batterie di screening prima e dopo il trattamento.

Nella Tabella 24, di seguito riportata, sono presentate le medie e le deviazioni standard dei punteggi ottenuti alla Batteria ALN e alla Batteria SR dai bambini di 5 anni, prima e dopo il trattamento.

		GS 5 ANNI				GC 5 ANNI			
		PRE- TEST		POST-TEST		PRE-TEST		POST-TEST	
		M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<b>BATTERIA ALN</b>	Vocabolario	13,49	6,4	7,28	4,1	15,	3,6	11,71	4,3
	Pregrafismo- Tratteggi	106,91	93,3	5,78	23,5	167,2	278,2	10,98	22,9
	Pregrafismo- copia di lettere	2,36	2,1	,47	,971	2,37	2,1	1,63	1,9
	Denominazione di lettere- Accuratezza	16,61	12,02	1,80	3,6	21,93	9,2	16,37	9,8
	Denominazione di lettere- velocità (tempo in secondi)	123,25	67,9	38,69	29,553	148,15	56,4	101,07	67,7
	Orientamento spaziale lettere	3,87	2,7	1,28	2,045	4,07	2,2	3,12	3,1
	Rime	4,79	3,3	1,95	2,309	5,22	3,1	3,93	2,6
	Coppie di parole e non parole	14,41	10,4	3,79	4,480	18,29	9,5	9,83	7,07
	Fusione sillabica	3,46	3,1	,53	1,460	5,59	4,4	1,73	2,1
	Riconoscimento fonemico	6,89	4,7	2,15	2,490	7,41	3,1	5,49	2,9
	Segmentazione	8,19	6,8	1,53	2,158	9,68	6,5	3,66	4,4
<b>BATTERIA SR</b>	Abilità linguistica	26,69	9,1	44,18	8,371	28,02	8,5	44,27	6,2
	Abilità Fonologica	10,95	4,3	16,32	4,184	12,05	4,09	14,90	4,1

**Tabella 24- Medie e deviazioni standard del Gruppo Sperimentale e Gruppo di Controllo nel gruppo di allievi di 5 anni, prima e dopo il trattamento.**

Il risultato del test multivariato evidenzia un effetto principale del fattore *within-subject* TEMPO ( $p < .001$ ) e del fattore *between-subject* GRUPPO ( $< .001$ ); inoltre, emerge un effetto di interazione TEMPOxGRUPPO altamente significativo ( $p < .000$ ), come mostra la Tabella 25 di seguito riportata.

<b>Effetto</b>	<b>F<sub>(13-112)</sub></b>	<b>P</b>
TEMPO	30,07	<.001
GRUPPO	5,95	<.001
TEMPO XGRUPPO	3,66	<.000

**Tabella 25 - Tavola degli effetti principali al test multivariato sulle variabili considerate nel gruppo di allievi di 5 anni**



Ai test univariati, emerge un'alta significatività statistica per il fattore *between - subject* GRUPPO in tutte le misure relative alle abilità indagate dalla Batteria ALN. Per le misure indagate dalla Batteria SR 4/5 anni non emerge alcuna significatività statistica rispetto alle abilità misurate.

		<b>Effetti</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Batteria ALN</b>	Vocabolario	<b>TEMPO</b>	55,17	,000
		<b>GRUPPO</b>	18,16	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	4,98	,027
	Pregrafismo-Tratteggi	<b>TEMPO</b>	59,08	,000
		<b>GRUPPO</b>	3,72	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	2,70	n.s.
	Pregrafismo-Copia lettere	<b>TEMPO</b>	32,74	,000
		<b>GRUPPO</b>	5,47	,021
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	6,41	,013
	Denominazione di lettere – Accuratezza	<b>TEMPO</b>	69,43	,000
		<b>GRUPPO</b>	65,42	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	14,31	,000
	Denominazione di lettere – Velocità (tempo in secondi)	<b>TEMPO</b>	73,68	,000
		<b>GRUPPO</b>	35,44	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	5,97	,016
	Orientamento spaziale lettere	<b>TEMPO</b>	25,44	,000
		<b>GRUPPO</b>	9,38	,003
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	5,44	,021
	Rime	<b>TEMPO</b>	34,09	,000
		<b>GRUPPO</b>	8,34	,005
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	4,76	,031
	Coppie di parole e non-parole	<b>TEMPO</b>	74,33	,000
		<b>GRUPPO</b>	19,77	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	1,38	n.s.
	Fusione sillabica	<b>TEMPO</b>	51,39	,000
		<b>GRUPPO</b>	15,15	,000
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	9,15	n.s.
Riconoscimento fonemico	<b>TEMPO</b>	82,17	,000	
	<b>GRUPPO</b>	6,56	,012	
	<b>TEMPOXGRUPPO</b>	,206	n.s.	
Segmentazione sillabica	<b>TEMPO</b>	84,41	,000	
	<b>GRUPPO</b>	18,49	,000	
	<b>TEMPOXGRUPPO</b>	1,08	,300	
<b>Batteria SR</b>	Abilità linguistica	<b>TEMPO</b>	260,79	,000
		<b>GRUPPO</b>	,349	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	,352	n.s.
	Abilità Fonologica	<b>TEMPO</b>	61,92	,000
		<b>GRUPPO</b>	,067	n.s.
		<b>TEMPOXGRUPPO</b>	5,78	,018

Tabella 26 - Tavola degli effetti ai test univariati sulle variabili considerate

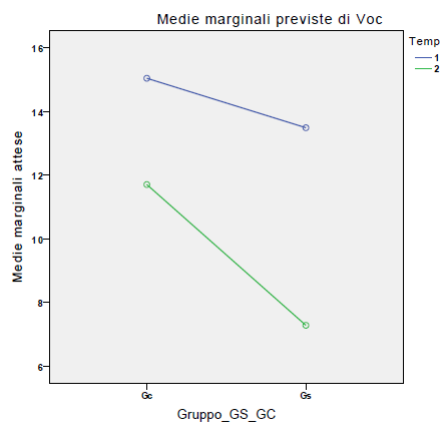
Rispetto alla variabile TEMPO, la Tabella 26 mostra un'alta significatività statistica ( $p < .000$ ) in tutte le misure indagate sia dalla Batteria ALN sia dalla Batteria SR 4/5.

In relazione all'effetto di interazione TEMPOxGRUPPO si evince un'elevata significatività statistica nelle seguenti misure, indagate dalla Batteria ALN:

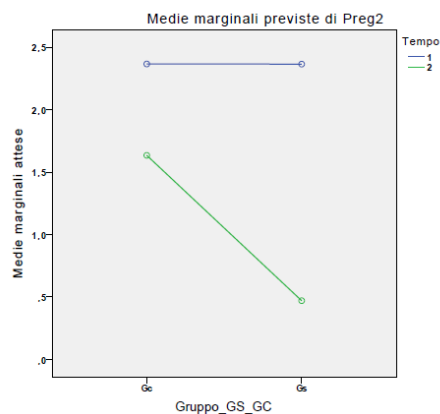
- Vocabolario ( $p < .05$ )
- Pregrafismo - Copia di lettere ( $p < .01$ )
- Denominazione di lettere– Accuratezza ( $p < .001$ )
- Denominazione di lettere – Velocità ( $p < .01$ )
- Orientamento spaziale lettere( $p < .05$ )
- Rime ( $p < .05$ )

Per la Batteria SR si evidenzia una certa significatività, solo per i punteggi relativi alla scala di Abilità Fonologica ( $p < .01$ ).

Anche in questo caso, i risultati evidenziano che i bambini Gruppo Sperimentale migliorano la prestazione, diminuendo in modo considerevole il numero degli errori, al post test, rispetto ai controlli in tutte le variabili significative (si veda Tabella 26).



**Grafico 22 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Vocabolario**



**Grafico 23 -Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Pregrafismo2 –copia di lettere**

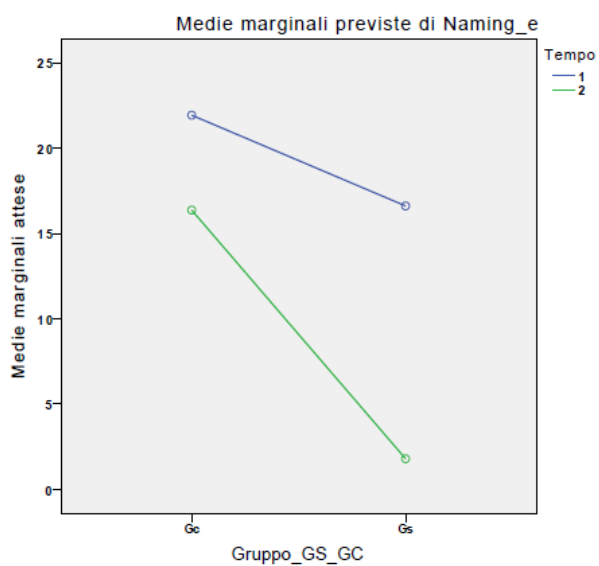


Grafico 24 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Naming - Accuratezza

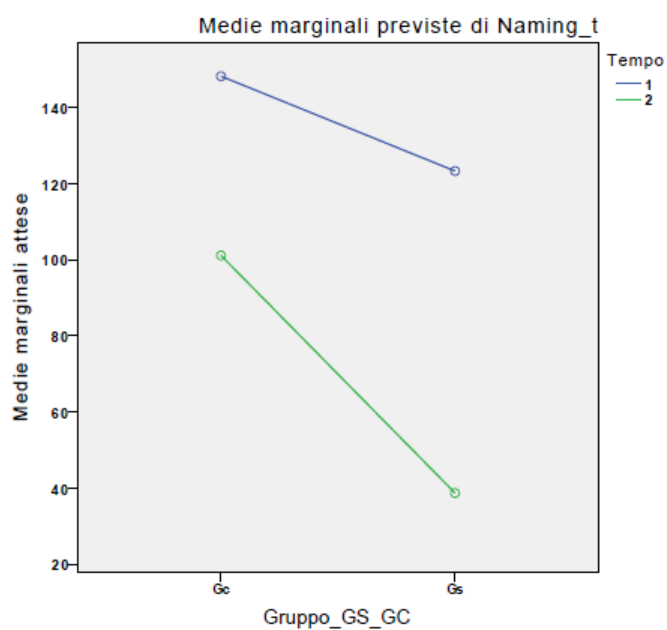


Grafico 25 - Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Naming- Velocità

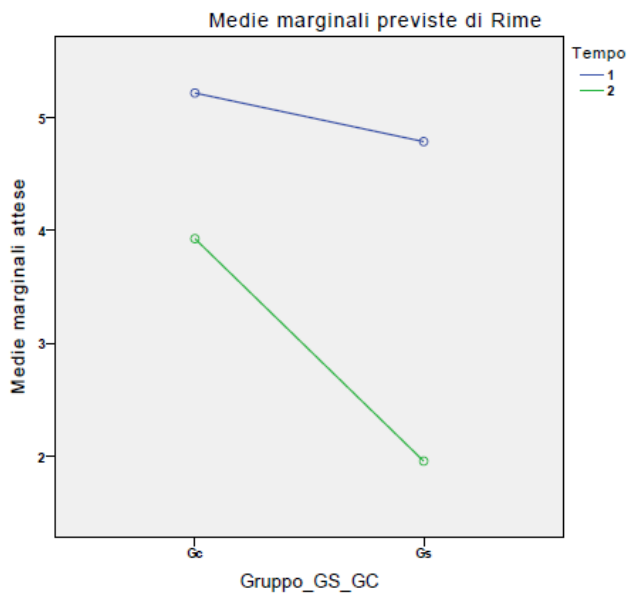


Gráfico 26- Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Rime

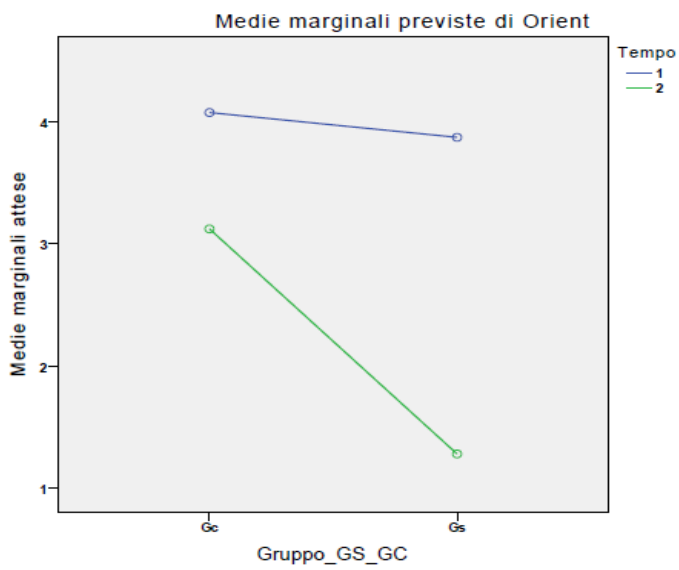


Gráfico 27 Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Orientamento spaziale lettere

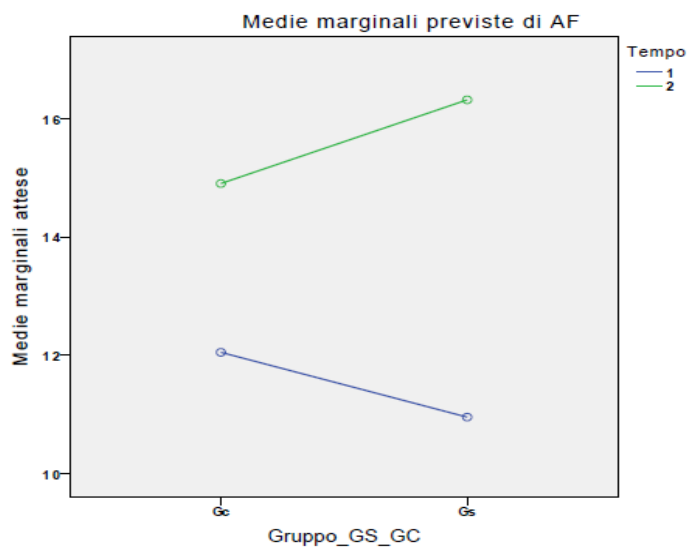


Grafico 28 Effetto di interazione Tempo x Gruppo nella variabile Abilità Fonologica (Batterria S-R)



## CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### 6.1 Conclusioni

Il disegno di ricerca indagato all' interno del presente lavoro di tesi mirava a verificare due ipotesi:

1. i bambini frequentanti la scuola dell'infanzia, di 4 e 5 anni, posseggono i prerequisiti necessari per l'acquisizione delle abilità di base della lingua italiana e per affrontare con successo gli apprendimenti futuri (*Ipotesi 1*);
2. le attività di potenziamento (*training dei prerequisiti*) sono efficaci e consentono l'incremento delle abilità linguistiche di base, soprattutto nei soggetti che presentano bassi profili prestazionali (*Ipotesi 2*).

I risultati ottenuti nel presente lavoro di tesi confermano l'Ipotesi 1, come evidenziato dai punteggi ottenuti alle Batterie ALN ed SR dai soggetti in relazione all'età in fase di pre-test.

I dati ottenuti, infatti, consentono di affermare non solo che i bambini di 4 e 5 anni possiedono una serie di abilità linguistiche che si configurano come precursori delle abilità di letto-scrittura; ma anche che tali abilità si differenziano nelle due fasce d'età considerate.

Il confronto tra le prestazioni dei due gruppi di soggetti (bambini di 4 anni vs. bambini di 5 anni) consente, infatti, di enucleare i punti di forza e di debolezza nelle aree linguistiche esplorate.

In particolare, risultano molto significativi i risultati ottenuti utilizzando come strumento di *screening* la Batteria ALN, che descrive le prestazioni dei soggetti sulla base del numero di errori effettuati nelle diverse prove.

Nello specifico, alla prova di Vocabolario i bambini di quattro anni effettuano un numero maggiore di errori rispetto ai bambini di cinque anni, e ciò evidenzia che il linguaggio orale, elemento fondamentale della lingua, si sviluppa già in età prescolare.

La ricchezza del vocabolario del bambino è determinante per i successivi

apprendimenti ed essa sembra consolidarsi quando gli alunni diventano capaci di raccontare storie contestualizzate e non. Se a scuola tale attività si arricchisce di momenti di lettura condivisa, è possibile incrementare il vocabolario in modo più ricco. Infatti, i dati della ricerca evidenziano che i bambini del GS che hanno potuto fare esperienza di lettura condivisa in classe hanno sviluppato maggiormente il lessico rispetto agli allievi che, invece, non hanno potuto vivere tale situazione. Di conseguenza, considerato che i bambini non posseggono un'unica tipologia di vocabolario, in fase di arricchimento lessicale, un contributo importante ed imprescindibile è offerto dalle attività didattiche che si possono mettere in atto nella Scuola dell'Infanzia per sviluppare l'ampliamento del lessico.

Nelle prove di Pregrafismo, entrambi i gruppi (bambini di 4 e 5 anni) presentano un certo numero di errori nella copia delle lettere, e ciò denota che già intorno ai 4 anni, i bambini sono molto abili a realizzare operazioni di copiatura, in quanto sono attratti dalle lettere dell'alfabeto, le guardano con interesse (nei libri, per strada, sui cartelli, ovunque). Per Bettelheim<sup>268</sup> il bambino, è spinto dal bisogno di imparare a leggere e scrivere, perché si trova immerso in una società in cui il codice scritto è il principale mezzo di interpretazione del mondo.

In questa particolare fase, gli adulti svolgono un ruolo delicato ed importante in quanto possono e devono "inserirsi" per realizzare l'incontro fra la capacità esplorativa e ludica del bambino in età prescolare e l'intero mondo dei suoni uditi e percepiti, dagli adulti di riferimento.

Ciò mostra quanto affermato dalla autrici argentine, Ferriero e Teberosky<sup>269</sup>, secondo le quali il bambino, anche se non sa scrivere in modo convenzionale, ha delle conoscenze sul codice, molto prima che a scuola inizi l'insegnamento formale; esse fanno riferimento alla costruzione di regole, di idee, di ragionamenti e il compito della Scuola dell'Infanzia deve, pertanto, essere quello, di creare le condizioni, per avviare gli alunni verso un processo di apprendimento che tenga conto del bambino e del relativo contesto di provenienza.

---

<sup>268</sup> B. Bettelheim – K. Zelan. *Imparare a leggere*. Feltrinelli, Milano. 1982, p. 54

<sup>269</sup> Ferreiro E. & Teberosky A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze.



Rispetto alla prova di Denominazione di lettere, si nota che i bambini di 4 anni mostrano una performance peggiore dei bambini di 5 anni, che effettuano un minor numero di errori. Quest'ultimo dato, da una parte evidenzia che l'abilità di denominazione comincia a svilupparsi già a partire dal quarto anno di vita; dall'altra, chiama in causa il principio alfabetico, secondo il quale esiste una relazione sistematica fra lettere e suoni (Adams e Bishop, 1990)<sup>270</sup>. Sembra che l'apprendimento del principio alfabetico, permetta ai bambini di imparare un concetto fondamentale e cioè che le parole sono formate da lettere che si presentano più volte formando un numero illimitato di parole e che possono essere riprodotte come se fossero segni grafici (disegni). La conoscenza dei nomi e dei suoni associati alle lettere, sembra essere un indice predittivo molto potente ed importante, che però viene, spesso, trascurato in età pre-scolare.

La letteratura indica, infatti, un significativo rapporto predittivo tra le abilità di denominare le lettere nella fase prescolare e le abilità di lettura nella Scuola Primaria (Duncan e Seymour, 2000; Gallagher, Frith e Snowling, 2000; Evans, Shaw e Bell, 2000).<sup>271</sup> Altre ricerche mostrano una significativa correlazione tra le conoscenze alfabetiche possedute dai bambini fin dalla Scuola dell'Infanzia e lo sviluppo delle competenze di scrittura all'ingresso nella Scuola Primaria: allievi con scarse conoscenze alfabetiche mostrano performance inadeguate alla Scuola Primaria, nei test per indagare i prerequisiti delle abilità di lettura e scrittura (Fioravanti, Franceschi e Savelli, 2012)<sup>272</sup>.

Viceversa, i bambini che nell'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia sono in grado di denominare le singole lettere, si avviano, naturalmente e senza grandi problemi, verso

---

<sup>270</sup> D.V.M. Bishop & C. Adam. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1990, 31,1027- 1050.

<sup>271</sup> A., Gallagher, U. Frith, e M.J. Snowling, *Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 2000, n. 41, pp. 203-213.

L. Duncan e P.H.K. Seymour. *Socio-economic differences in foundation-level literacy*, «British Journal of Psychology», 2000, vol. 91, pp. 145-166. M.A. Evans, D. Shaw e M. Bell. *Home literacy activities and their influence on early literacy skills*, «Canadian Journal of Experimental Psychology», 2000, vol. 54, pp. 65-75

<sup>272</sup>B. Fioravanti, S. Franceschi, & E. Savelli. La conoscenza delle lettere nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia come indice predittivo dell'apprendimento della letto-scrittura. «Dislessia», 2012 vol. 9, n. 2, pp. 223-245.

l'acquisizione del linguaggio scritto e orale, diversamente da coloro che, invece, non sono in grado di distinguerle.

In altre parole, bambini che già all'età di 5 anni sono in grado di riconoscere e denominare le lettere dell'alfabeto hanno più probabilità di diventare abili lettori entro pochi mesi dall'ingresso alla Scuola Primaria, pertanto hanno maggiori probabilità di successo scolastico (Riley, 1996)<sup>273</sup>.

Il principale motivo di questo stretto rapporto tra conoscenza alfabetica e sviluppo delle abilità di letto-scrittura risiede nel fatto che la capacità di denominare le lettere costituisce un indice della predisposizione a collegare fra loro diverse ed interessanti modalità sensoriali e cioè il codice visivo e quello fonologico, così come dimostrato dalle neuroimmagini funzionali.

Le abilità di lettura e scrittura, infatti, non sono innate, esse necessitano di una mediazione, programmata e strutturata, che favorisce l'acquisizione di una sensibilità fonemica, intesa come capacità di operare con e sulle parole, per modificarle, aggiungendo o eliminando grafemi (Snow, Burns e Griffin, 1998)<sup>274</sup>.

La conoscenza alfabetica, pertanto, non si realizza con la mera ripetizione dell'alfabeto, ma in relazione all'acquisizione della sensibilità fonemica: isolando le lettere dentro una parola, variando l'ordine, aggiungendone altre, eliminandone alcune al fine di trovarne di nuove ed originali (Snow, Burns e Griffin, 1998)<sup>275</sup>.

Ne discende l'importanza del valore predittivo dell'abilità di denominare le lettere nella fase prescolare e le abilità di lettura nella Scuola Primaria, come più volte ribadito da Duncan e Seymour (2000)<sup>276</sup>.

Rispetto alla prova di Orientamento spaziale lettere, i dati ottenuti evidenziano come tale abilità sia presente in entrambe le fasce di età, anche se con diversi livelli di prestazione; è possibile, infatti, scorgere un numero maggiore di errori nelle

---

<sup>273</sup> J.L. Riley. *The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value*, «Journal of Research in Reading», 1996 vol. 19, n. 2, pp. 87-101.

<sup>274</sup> C., Snow, M.S., Burns & P. Griffin. *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, D.C.: National Academy Press. 1998

<sup>275</sup> *Ibidem*

<sup>276</sup> Duncan L. e Seymour P.H.K. (2000). Socio-economic differences in foundation-level literacy. «British Journal of Psychology», vol. 91, pp. 145-166.

performance dei bambini di 4 anni e ciò denota come i bambini in età prescolare sviluppino tali abilità proprio grazie all'interazione con l'ambiente e alla possibilità di osservare e manipolare il materiale figurativo.

La percezione visiva può essere definita, infatti, secondo Ripamonti<sup>277</sup> come “il processo cognitivo risultante dall'integrazione tra l'input sensoriale visivo e l'esperienza dell'individuo”; essa è dipendente dalle abilità visuo-percettive che organizzano la realtà percepita, attribuendo un significato ad uno stimolo e producendo un'impressione ragionata ed organizzata della realtà esterna.

Fondamentale è sapere che il loro sviluppo e la loro automatizzazione sono il pre-requisito per arrivare a discriminare alcune lettere morfologicamente uguali (p, b, q, d) o molto simili (a, e) e che si differenziano solo per l'orientamento e direzionalità.

Nella pratica quotidiana l'integrazione visuo-uditiva, infatti, entra in gioco in moltissime attività didattiche e se non si possiede una efficace integrazione visuo-uditiva si possono accumulare ritardi che penalizzano le future performance scolastiche.

Da tutto ciò emerge che per imparare a leggere è necessario riconoscere e manipolare gli stimoli visivi, quali appunto le lettere dell'alfabeto, che comunque hanno ben poche caratteristiche in comune con le figure ed i disegni, se non l'unico elemento che è quello di essere percepiti visivamente.

Per lungo tempo la percezione visiva ha avuto un peso determinante nell'apprendimento delle abilità di base, tale importanza si è attenuata quando si è compreso che si tratta di una competenza fortemente spaziale, che deve essere necessariamente integrata con altre e più raffinate competenze, come quelle sopra esaminate.

Anche la prova di Coppie di parole e non parole evidenzia come entrambi i gruppi (4 e 5 anni) possiedono adeguate capacità di discriminazione uditiva e di ripetizione di coppie minime di parole e non parole, sebbene emergano prestazioni differenti tra i bambini di 4 e 5 anni.

---

<sup>277</sup> Ripamonti I. R. (2003), *Le difficoltà di letto-scrittura, Vol. II Le difficoltà della lettura: attività visuo-percettive*. Editore Erickson, pag. 26-29

Nello specifico, i bambini di 4 anni hanno una prestazione peggiore; viceversa, i bambini di 5 anni commettono un minor numero di errori e ciò rimanda alla all'idea che la consapevolezza fonologica è presente nei bambini di 4 e 5 anni.

Contrariamente a quanto si pensa, infatti, già a 4 anni i bambini, hanno consapevolezza sul fatto che le parole sono formate da suoni (fonemi) e questi possono essere manipolati e organizzati, per formare nuove parole, note e non note.

Rispetto alle prove di Fusione sillabica e Riconoscimento fonemico, è interessante notare come le competenze meta-fonologiche di tipo globale siano presenti in entrambe le fasce di età (Burt-Holm e Dodd 1999)<sup>278</sup>. In età prescolare, infatti, si sviluppa la competenza metafonologica, una delle colonne portanti dell'apprendimento della letto-scrittura: solo recentemente è stata riconosciuta l'importanza di tali abilità nell'apprendimento della lingua italiana, intese come importante aspetto cognitivo che svolge una funzione primaria nel processo di percezione acustica della informazione, che dovrà essere analizzata e poi tradotta in un codice grafico per essere compresa.

Per tutto questo, le competenze metafonologiche costruiscono il passaggio dal linguaggio parlato al linguaggio scritto; esse rappresentano, infatti, requisiti fondamentali per imparare a leggere e a scrivere.

A riguardo la letteratura<sup>279</sup> dimostra un'alta correlazione tra la capacità dei bambini in età prescolare di controllare e padroneggiare le unità fonemiche e la successiva performance di lettura nella scuola dell'obbligo.

Considerato che il campione dei bambini di 4 e 5 anni, pari a 270 soggetti, presenta uno sviluppo, relativo ai prerequisiti associati alle abilità di lettura e scrittura, normale per le età cronologiche considerate, si possono passare in rassegna i dati ottenuti in relazione alla seconda ipotesi di ricerca, secondo la quale ci si attende un miglioramento

---

<sup>278</sup> Burt, L., Holm, A. and Dodd, B. 1999: Phonological awareness skills of 4-year-old British children: An assessment and developmental data. *International Journal of Language and Communication Disorders* 34, 311—35.

<sup>279</sup> Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K.E. Patterson, J.C. Marsall M. Coltheart (a cura di), *Surface Dyslexia*. Hillsdade N.J.: Erlbaum.  
Bradley L. e Bryant P. (1985), *Rhyme and reason in reading and spelling*, «International Academy for Research in Learning Disabilities», Monograph Series, n. 1, University of Michigan Press, Ann Arbor, Mi.

significativamente maggiore nel gruppo sperimentale (GS) rappresentato dai bambini che hanno partecipato al trattamento mirato e personalizzato rispetto al gruppo di controllo (GC), composto dai bambini non sottoposti al training di potenziamento.

In altre parole secondo l'Ipotesi 2, se ad un gruppo di bambini si propone, accanto alla didattica scolastica curriculare, un trattamento specifico di potenziamento dei prerequisiti dell'apprendimento, i soggetti mostreranno un'evoluzione migliore rispetto all'evoluzione degli altri bambini che non sono stati sottoposti allo stesso trattamento.

A tal proposito, verranno prese in considerazione le abilità indagate con le medesime batterie (SR 4/5 anni ed ALN) utilizzate in fase di pre-test. Si procederà realizzando una riflessione su tre livelli che riguardano la tipologia del gruppo (Gruppo Sperimentale e Gruppo di Controllo), l'età dei soggetti partecipanti alla ricerca (bambini di 4 e 5 anni) e il tempo di somministrazione degli strumenti (pre-test e post-test).

Prendendo in considerazione le medie e le deviazioni standard del Gruppo Sperimentale e Gruppo di Controllo rispettivamente nei gruppi di allievi di 4 e 5 anni prima e dopo il trattamento, si nota che nel GC i bambini di 4 anni alla prova di *Vocabolario*, in fase di pre-test, realizzano un elevato numero di errori che si riduce di poco, in fase di post-test, per effetto del progresso evolutivo dei soggetti appartenenti al gruppo. Di contro, prendendo in esame, per la stessa prova, i soggetti appartenenti al Gruppo Sperimentale, della medesima età, si nota che l'elevato numero di errori commesso da questi in fase di pre-test, viene ridotto di circa la metà in fase di post-test. La medesima situazione si verifica per i soggetti di 5 anni, sia in fase di pre-test che di post-test. Ne consegue che, per effetto del trattamento, che ha previsto attività strutturate quali storie narrate, giochi vissuti e recitazioni, il GS realizza una migliore performance, rispetto all'ampiezza del vocabolario, inteso, appunto, come elemento fondamentale della lingua in età prescolare. La ricchezza del vocabolario del bambino, infatti, è determinante per i successivi apprendimenti e l'azione di ampliare il lessico, in questa delicata fascia di età, non si identifica con la mera ripetizione delle parole, ma bensì con l'acquisizione di una nuova parola, intesa come concetto<sup>280</sup>.

---

<sup>280</sup> Il concetto per il bambino è il prodotto finale di un processo lungo, articolato e complesso che attraverso l'uso dei sensi permette allo stesso di attribuire i diversi significati alla realtà circostante.

E' interessante, a proposito quanto afferma Pinker<sup>281</sup> (1994), il quale sostiene che “la grammatica è un protocollo che deve interconnettere l'orecchio, la bocca e la mente, tre tipi di macchine molto diverse”.

Rispetto alla seconda variabile indagata dal test ALN e cioè le abilità di *Pregrafismo- tratteggi* si nota che nel GC i bambini di 4 anni, in fase pre-test, realizzano un elevato numero di errori che si riduce notevolmente, in fase di post-test, anche in questo caso per effetto del progresso evolutivo dei soggetti appartenenti al gruppo. Di contro, prendendo in esame, per la stessa prova, i soggetti appartenenti al GS, della medesima età, si nota che l'elevato numero di errori commesso da questi in fase di pre-test, viene notevolmente abbattuto, in fase di post-test. La medesima situazione si verifica per i soggetti di 5 anni, che rispetto al GC dei bambini di 4 anni, in fase pre-test, commettono un maggior numero di errori.

Tutto ciò mostra l'efficacia del trattamento che ha previsto azioni quali: tagliare, strappare, incollare, attività che, nel loro complesso, hanno favorito non solo lo sviluppo della motricità fine, ma anche il rafforzamento dei muscoli implicati nell'impugnatura dello strumento grafico. In sede di trattamento, i soggetti hanno potuto esperire numerose attività divertenti ed affascinanti, che hanno permesso loro di potenziare la fluidità e la scorrevolezza, fondamentali per approcciarsi alla scrittura in corsivo, che gli alunni incontreranno nella scuola primaria.

Legata a questa abilità vi è quella relativa al *Pregrafismo-copia di lettere*. Rispetto a questa abilità è possibile notare che nel GC i bambini di 4 anni, in fase di pre-test, realizzano un elevato numero di errori che si riduce di circa la metà, in fase di post-test, per effetto del progresso evolutivo dei soggetti appartenenti al gruppo. Di contro, prendendo in esame, per la stessa prova, i soggetti appartenenti al GS, della medesima età, si nota che il numero di errori commesso da questi in fase pre-test, viene quasi abbattuto in fase post-test. La medesima situazione si verifica per i soggetti di 5 anni, sia in fase di pre-test che di post-test. Tutto ciò mostra come i docenti, in fase di progettazione e realizzazione delle attività, abbiano preparato il “campo” per favorire

---

<sup>281</sup> S. Pinker, *The language instinct*, New York, William Morrow, trad. It. *L'istinto del linguaggio*, Milano, Mondadori, 1997, p. 115.

l'acquisizione delle abilità di base sottese alla scrittura a livello percettivo e motorio sui quali poi, si innesta l'apprendimento futuro della scrittura e lettura. Segnatamente, gli insegnanti che hanno preso parte alla ricerca, hanno progettato i loro interventi tenendo conto del fatto che la capacità di riprodurre le forme geometriche rappresenti un significativo prerequisito per la futura abilità di scrittura.

Altra abilità indagata dalla Batteria ALN, riguarda la *Denominazione di lettere-Accuratezza*; rispetto a quest'ultima prova, si nota che nel GC i bambini di 4 anni, in fase di pre-test, realizzano un elevato numero di errori che non si riduce molto, in fase di post-test. Di contro, prendendo in esame, per la stessa prova, i soggetti appartenenti al GS della medesima età, si nota che l'elevato numero di errori commesso da questi in fase di pre-test, viene notevolmente ridotto, in fase di post-test. La stessa situazione si verifica per i soggetti di 5 anni, sia in fase di pre-test che di post-test. Una siffatta condizione rimanda all'attività di *training* nel quale, con l'utilizzo di filastrocche e canti, sono state attivate una serie di attività ludiche quali: unione o eliminazione di fonemi, formazione di parole note e/o sconosciute, individuazione di vocale/consonante iniziale o finale, ricerca di parole che rimano, conteggio di fonemi che compongono una parola lunga o corta. Queste attività hanno permesso agli allievi di sviluppare la memoria fonologica, nonché memoria a breve termine che contiene informazioni che afferiscono ai suoni (Baddeley, 1986)<sup>282</sup> che permette al bambino di ripetere lettere dell'alfabeto, parole e non parole di lunghezza crescente, frasi brevi o lunghe. Un'efficace capacità di memorizzazione fonologica, infatti, si configura come la premessa fondamentale per il processo di decodifica, necessario per imparare a leggere e a scrivere nella scuola dell'obbligo.

L'accuratezza nella Denominazione di lettere è un'abilità strettamente legata alla velocità nella Denominazione di lettere. Rispetto, infatti, alla variabile tempo di esecuzione, calcolata in secondi, si nota che nel GC i bambini di 4 anni, in fase di pre-test, impiegano un tempo maggiore per denominare i 27 grafemi previsti nella prova rispetto ai bambini di 5 anni; e, tale tempo di esecuzione si riduce di poco, in fase di post-test, per effetto del progresso evolutivo dei soggetti appartenenti al gruppo. Di

---

<sup>282</sup> A. Baddeley, *Working Memory*, New York, Oxford University Press, 1986.

contro, prendendo in esame, per la stessa prova, i soggetti appartenenti al GS, della medesima età, si nota che il tempo impiegato da questi ultimi, in fase di pre-test, viene notevolmente abbattuto in fase di post-test e la medesima situazione si verifica per i soggetti di 5 anni, sia in fase di pre-test che di post-test. Tali risultati si riferiscono alla misura dei tempi di reazione vocale nella denominazione di lettere, cioè del tempo che intercorre tra la presentazione visiva dello stimolo e l'inizio della pronuncia. Questa misura fornisce informazioni sul tempo necessario per la decodifica ed il successivo tempo impiegato per la denominazione delle lettere, elemento cruciale della futura acquisizione delle abilità di lettura di parole e frasi.

Per ciò che riguarda la prova di *Orientamento spaziale lettere*, si nota che nel GC i bambini di 4 anni, in fase di pre-test, realizzano un elevato numero di errori che si riduce, in fase di post-test, per effetto della crescita evolutiva. Di contro, prendendo in esame, per la stessa prova, i soggetti appartenenti al GS, della medesima età, si nota che l'elevato numero di errori commesso in fase di pre-test, viene notevolmente ridotto, in fase di post-test. La medesima situazione si verifica per i soggetti di 5 anni, sia in fase di pre-test che di post-test. Per promuovere un'adeguata abilità di riconoscere le lettere sulla base del loro orientamento nello spazio, in sede di trattamento, i bambini sono stati coinvolti in attività quali: riconoscere e discriminare similitudini e differenze tra le forme; distinguere un significato visivo tra figura e sfondo; riconoscere le caratteristiche di una forma al modificarsi della sua dimensione, attività di localizzazione e orientamento nello spazio; completare, con la mente, un oggetto mancante di alcune parti; ricordare uno stimolo visivo nella sua localizzazione spaziale; richiamare sequenze di stimoli nella giusta successione; creare immagini mentali, manipolarle con la mente ed operare, nell'elaborazione visiva, con un certo numero di input visivi. Evidenze scientifiche<sup>283</sup> mostrano come il potenziamento delle abilità percettive, nei soggetti considerati lettori in erba, favoriscano le loro abilità di lettura future. Tutto mostra con forte evidenza che per imparare a leggere e scrivere è necessario conoscere, riconoscere e manipolare le lettere, elementi fondamentali del codice alfabetico.

---

<sup>283</sup> Lennerstrand G., Ygge J., (1991). *Dyslexia; ophthalmological aspects. Acta ophthalmologica*, 70:3-13. Lennerstrand G., Ygge J., Jacobsson C. (1993). Control of Binocular Eye Movements in Normal AND Dyslexics. *Ann N Y Acad Sci.* 14, 682:231-9.



Le *Rime* sono un'altra abilità indagata dalla Batteria ALN, e i risultati, a tal proposito, mostrano che nel GC i bambini di 4 anni, in fase pre-test, realizzano un elevato numero di errori alla prova di Rime che si riduce, in fase di post-test, per effetto dello sviluppo evolutivo. Di contro, prendendo in esame, per la stessa prova, i soggetti appartenenti al GS, della medesima età, si nota che l'elevato numero di errori commesso dagli allievi in fase di pre-test, viene notevolmente ridotto quasi più della metà, in fase di post-test. La medesima situazione si verifica per i soggetti di 5 anni, sia in fase pre-test che post-test.

Ciò mostra come l'abilità in questione, che rappresenta una competenza necessaria per la letto-scrittura, in età prescolare sia già sviluppata. La capacità di operare con le rime, presente già a partire dai 4 anni, rientra nella cosiddetta competenza fonologica, requisito fondamentale per imparare a leggere e a scrivere, come più volte dimostrato dall'ampia letteratura<sup>284</sup>. Esistono numerose ricerche che evidenziano come un trattamento riabilitativo (o più esattamente abilitativo) orientato allo sviluppo delle abilità metafonologiche, abbia una documentata efficacia nel favorire il successivo apprendimento della lingua scritta (Ball e Blachman, 1991; Blachman, 1989; Hohn e Ehri, 1983)<sup>285</sup>, come hanno anche dimostrato anche alcune recenti meta-analisi (Bus e van Ijzendoorn, 1999; Cavanaugh, Kim, Wanzek e Vaughn, 2004)<sup>286</sup>. I suddetti studi hanno, infatti, rilevato un'alta correlazione tra la capacità dei bambini in età prescolare di controllare e padroneggiare le unità fonemiche e la successiva performance di lettura nella scuola dell'obbligo. Pertanto, una didattica fondata sull'ascolto fortifica gli apprendimenti futuri di tutti i bambini e si configura come un valido elemento per

---

<sup>284</sup> Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K.E. Patterson, J.C. Marsall M. Coltheart (a cura di), *Surface Dyslexia*. Hillsdade N.J.: Erlbaum. Bradley L. e Bryant P. (1985), *Rhyme and reason in reading and spelling*, «International Academy for Research in Learning Disabilities», Monograph Series, n. 1, University of Michigan Press, Ann Arbor, Mi.

<sup>285</sup> Ball E.W. e Blachman B.A. (1991), Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? «Reading Research Quarterly», n. 26, pp. 49-9 Blachman B.A. (1989), Phonological awareness and word recognition: Assessment and intervention. In A.G. Kahmi e H.W.Catts (a cura di), *Reading disabilities: A developmental language perspective*, Boston, Little-Brown.Hohn W. e Ehri L. (1983), Do alphabet letters help pre-readers acquire phonemic segmentation skills?, «Journal of Educational Psychology», n. 75, pp. 752-762.

<sup>286</sup> Bus A.G. e van Ijzendoorn M.H. (1999), Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies, «Journal of Educational Psychology», n. 91, pp. 403-414 Cavanaugh C.L., Kim A., Wanzek J. e Vaughn S. (2004), Kindergarten reading interventions for at-risk students: Twenty years of research, «Learning Disabilities: A contemporary Journal», vol. 2, pp. 9-21 (tr. it. «Dislessia», 2006, n. 2, pp.157-18

individuare eventuali casi di bambini a rischio. La scuola dell'infanzia si configura, quindi, come il luogo adeguato non solo per acquisire gradualmente una maggiore consapevolezza sulle caratteristiche delle parole, ma anche per raggiungere un livello tale di riflessione metafonologica, da riuscire ad isolare parti di una parola come, ad esempio, il suono iniziale e/o finale della stessa. La questione del rapporto lettura-scrittura e consapevolezza fonemica è ancora aperta ed assume, ancora oggi una certa rilevanza teorica.

Bradley e Bryant<sup>287</sup> hanno valutato, infatti, le ricadute didattiche di una pratica educativa specifica su allitterazioni e rime, sull'apprendimento della lettura nella scuola dell'obbligo; i loro risultati mostrano due fattori significativi: una maggiore consapevolezza fonemica nei bambini, di quattro anni, che avevano svolto il percorso educativo ed una loro maggiore attitudine nell'apprendimento della lettura, rispetto al gruppo di bambini che non avevano svolto il percorso. Lucy Fildes nel 1921<sup>288</sup> afferma che alla base delle difficoltà di apprendimento vi siano dei problemi nella produzione di “una immagine uditiva”, e quindi di rappresentazione fonemica dei suoni del linguaggio, che corrispondono ad una precisa codifica alfabetica. Si comprende, quindi, che le sollecitazioni educative relative al linguaggio devono avere un obiettivo chiaro: spingere i bambini verso una riflessione consapevole sulla struttura dei suoni del linguaggio, spostando l'attenzione dalla sola dimensione semantica anche a quella fonologica. Pertanto, la capacità di riconoscere gli elementi fonetici, può essere considerata non solo come una condizione necessaria nelle prime fasi dell'apprendimento del codice linguistico, ma un indicatore indiretto, che permetterà l'accesso all'apprendimento della lettura e della scrittura.

Anche dalla lettura dei valori relativi all'abilità di riconoscere *Coppie di parole e non parole*, emergono dati interessanti; in essi è possibile infatti osservare che nel GC i bambini di 4 anni, in fase di pre-test, realizzano un elevato numero di errori che si riduce, in fase di post-test, per effetto dell'età evolutiva. Di contro, prendendo in esame, per la stessa prova, i soggetti appartenenti al GS, della medesima età, si nota che

---

<sup>287</sup> Bradley L., Bryant P. (1983). *Categorizing sounds and learning to read*, Nature, 31, pp.419-42

<sup>288</sup> Fildes L. (2009). *Diagnostic and Remedial Reading*, Journal of Educational Research, IV, 1921. In: M. Wolf (a cura di), Proust e il calamaro. Storie e scienze del cervello che legge, Ed. V & P.

l'elevato numero di errori commesso da questi in fase pre-test, viene notevolmente abbattuto, in fase post-test. La medesima situazione si verifica per i soggetti di 5 anni, sia in fase pre-test che post-test. La presenza dell'abilità di discriminazione percettiva delle coppie minime, nei bambini di 4 e 5 anni, dell'intero campione considerato, mostra come la scuola dell'infanzia si configuri come luogo adeguato nel quale acquisire gradualmente una maggiore consapevolezza sulle caratteristiche delle parole udite.

A ulteriore conferma di ciò, è possibile analizzare i dati ottenuti nel presente lavoro, relativi alla competenza metafonologica misurata dalle prove di *Fusione fonemica*, *Segmentazione fonemica* e *Riconoscimento fonemico* della Batteria ALN.

Rispetto a tali abilità, si nota che in relazione all'abilità di Fusione sillabica nel GC i bambini di 4 anni, in fase pre-test, realizzano un elevato numero di errori che si riduce, in fase di post-test, per effetto dell'età evolutiva. Di contro, prendendo in esame, per la stessa prova, i soggetti appartenenti al GS, della medesima età, si nota che l'elevato numero di errori commesso da questi in fase pre-test, viene notevolmente abbattuto quasi azzerato, in fase post-test. La medesima situazione si verifica per i soggetti di 5 anni, sia in fase pre-test che post-test.

Ugualmente simili sono i dati che emergono rispetto alle abilità di Riconoscimento fonemico e Fusione sillabica; per entrambe le abilità si constata, infatti, che nel GC i bambini di 4 anni alla suddette prove, in fase pre-test, realizzano un elevato numero di errori che si riduce, in fase di post-test, per effetto dell'età evolutiva. Di contro, prendendo in esame, per la stessa prova, i soggetti appartenenti al GS, della medesima età, si nota che l'elevato numero di errori commesso da questi in fase di pre-test, viene notevolmente abbattuto, in fase di post-test. La medesima situazione, si verifica per i soggetti di 5 anni, sia in fase pre-test che post-test, per entrambe le abilità sopracitate.

## **6.2. Limiti dello studio e proposte di investigazioni future**

Dai risultati del presente lavoro di ricerca emerge, come sopra esposto, che il trattamento specificamente indirizzato allo sviluppo delle abilità metafonologiche, è stato efficace in quanto ha favorito un'evoluzione positiva dei prerequisiti della letto-

scrittura, sia nei bambini di 4 anni che nei bambini di 5 anni, frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia.

La diminuzione degli errori commessi alle diverse prove di abilità ed il miglioramento della performance dei soggetti in fase di post-test testimoniano le innegabili ed irrinunciabili ripercussioni positive del trattamento ricevuto, da parte dei soggetti appartenenti al Gruppo Sperimentale.

Un trattamento che ha preso le mosse dalla formazione preliminare realizzata con un gruppo di docenti che hanno partecipato con entusiasmo e impegno ai laboratori di fonologia e metafonologia, condotti dagli stessi durante le ore curricolari, nelle sezioni di appartenenza.

Tale interesse testimonia come il personale docente se adeguatamente coinvolto, opportunamente guidato e accompagnato in azioni di ricerca ed innovazione, possa realizzare cambiamenti e sterzate significative alla didattica tradizionale, spesso saturata e poco produttiva.

Lavorare in quest'ottica potrebbe condurre ad importanti cambiamenti nella visione e nel ruolo assunto nel panorama odierno dalla scuola dell'infanzia, in particolare e della scuola tutta in generale.

Alla luce dei dati ottenuti, inoltre, potrebbe essere interessante effettuare un'ulteriore indagine per corroborare ulteriormente i risultati ottenuti nel presente lavoro di tesi, coinvolgendo soggetti che provengono da contesti e realtà culturali differenti, come per esempio bambini stranieri che, nella presente ricerca, sono stati esclusi dal campione. Con questi soggetti, per esempio, si potrebbe realizzare lo stesso disegno di ricerca per verificare se gli apprendimenti della Lingua Italiana (L2), inficiati dalla lingua di origine (L1) siano facilitati e agevolati da un significativo percorso di training fonologico e metafonologico, come quello fin qui illustrato.

Un'altra indagine interessante potrebbe riguardare il coinvolgimento degli alunni con disabilità, inseriti nelle sezioni di scuola dell'infanzia, come previsto dalla L. 517/77, ma esclusi dal campione della presente ricerca; sarebbe interessante, a proposito, notare per questi alunni un training fonologico e meta-fonologico, favorisca

lo sviluppo degli apprendimenti legati alle abilità di base della lingua italiana, di questi soggetti.

Ragionando, ancora, in termini di ipotesi di lavoro future, si può prevedere anche un ampliamento ulteriore della numerosità campionaria che potrebbe essere estesa a più scuole e a più bambini, nonostante i risultati emersi sulla popolazione testata siano già altamente significativi, dal momento che il campione selezionato fa riferimento alla numerosità della popolazione scolastica in Sicilia nell'anno scolastico 2013/14.

In riferimento ai limiti, considerando questo come un possibile studio futuro, si potrebbe fare riferimento al fatto che, nel presente lavoro di ricerca, per economia di tempo e di lavoro, si è scelto di trascurare le aree del calcolo in entrambe le batterie utilizzate.

Una ricerca futura, pertanto, potrebbe prevedere un lavoro globale sui prerequisiti che coinvolga entrambe le abilità di base, linguistica e logico-matematico, sarebbe interessante, infatti, poter verificare empiricamente se le abilità numeriche, che rappresentano anch'esse importanti prerequisiti degli apprendimenti scolastici, siano suscettibili di miglioramento attraverso specifiche attività di potenziamento e training, così come avviene per i prerequisiti della letto-scrittura.

Segnatamente, potrebbe essere interessante mettere a confronto scuole in cui i laboratori vengono effettivamente attivati e scuole in cui questi non vengono attivati, al fine di valutare, successivamente, con altri strumenti le performance dei bambini che si accingono a frequentare la scuola primaria. Questo potrebbe essere oggetto di un successivo lavoro di ricerca.

### **6.3. Considerazioni conclusive**

Nel loro complesso, i dati ottenuti nel presente lavoro di tesi mediante la somministrazione delle Batterie ALN ed SR sull'intero campione di bambini e il successivo coinvolgimento nelle attività di potenziamento fonologico, sottolineano l'importanza dello *screening* nella Scuola dell'Infanzia e della relativa progettazione ed attuazione di attività mirate a realizzare interventi educativo-didattici intenzionali ed efficaci, per stimolare le abilità linguistiche deficitarie. In tal senso, il ruolo della scuola non si configura più come un compito, ma come una responsabilità imprescindibile

della scuola italiana. Se all'interno dell'istituzione scolastica italiana avrà luogo un cambiamento radicale, di tipo culturale, ideologico ed operativo, che vedrà il consolidarsi di tali pratiche non come eventi transitori e occasionali, ma come "buone prassi" stabile e abituali, sarà possibile elevare lo standard di qualità della scuola italiana del prossimo millennio.

E' altresì importante sottolineare quale punto di forza del presente lavoro di ricerca, la condivisione da parte degli insegnanti degli obiettivi e dei metodi proposti, oltre che la loro capacità di adeguare e adattare quotidianamente le attività alle esigenze specifiche e alle caratteristiche della propria classe che insieme hanno contribuito al successo del trattamento. È interessante considerare che il successo della ricerca è correlato, oltre che all'efficacia del trattamento effettuato, anche ad un cambiamento sostanziale sia della modificazione del contesto sia della prospettiva di progettazione ed azione didattica-educativa; cambiamento che si auspica in fase di progettazione del disegno di ricerca e che può dirsi ottenuto in fase conclusiva. Infatti, tutti gli insegnanti che hanno preso parte alla ricerca hanno compiuto un percorso di formazione finalizzato non solo a fornire informazioni e nozioni sull'utilizzo degli strumenti e dei materiali, ma anche alla costruzione di un efficace ed efficiente contesto di apprendimento, che si caratterizza come innovativo e funzionale. Non a caso Pontecorvo già nel 1999 affermava che "Né la conoscenza né l'apprendimento esistono indipendentemente dal modo in cui i partecipanti lo contestualizzano", i rapporti tra individuo e contesto costituiscono un'unità unica e inscindibile, proprio perché l'individuo non può mai essere compreso fuori dalla sua dimensione sociale (Ligorio, Pontecorvo, 2010)<sup>289</sup>.

*La vita di una classe assume senso e significato solo entro una prospettiva contestuale in cui l'apprendimento è inteso come co-costruzione collettiva di attribuzione di significato e di senso a prodotti e processi che riguardano il gruppo-classe e che fanno riferimento agli strumenti utilizzati e al luogo in cui l'apprendimento avviene, in una inter-rel-azione fra docente e discente.*

---

<sup>289</sup> Ligorio M.B. e Pontecorvo C. (2010). *Scuola come contesto*. Carocci Editore

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Accorti Gamannossi B. (2003). *Comprensione di storie in età evolutiva: Processi linguistici e di pensiero*. Età Evolutiva, vol. 75.
- AIRIPA XXII Congresso Nazionale – *I Disturbi dell'apprendimento*, 25-26 Ottobre 2013, Comune di Pordenone
- Alvarez J.A., Emory E. (2006), *Executive function and the frontal lobes: a meta-analytic review*. *Neuropsychology Review*, 16: 17-42.
- Baddeley A., (1986). *Working Memory*, New York, Oxford University Press.
- Baddeley, L. Weiskrantz (1993) (Eds.). *Attention: Selection, Awareness and Control*. Oxford: Oxford University Press.
- Baldwin. B.T. (1920). *Studies in experimental educational*. Baltimore, M.D. The John Hopkins Press.
- Ball E.W. e Blachman B.A. (1991). *Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?* «Reading Research Quarterly», n. 26.
- Barkley, R. (1996). *Linkages between attention and executive functions*. In: Lyon, G.R. & Krasnegor, N.A., (Ed). *Attention, memory, and executive function* (307-325). Baltimore: Brooks.
- Benveniste E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, 2 vols., Paris, Gallimard; tr. it. *Problemi di linguistica generale*. Milano, il Saggiatore.
- Bettelheim B. & Zelan K. (1982). *Imparare a leggere*. Feltrinelli, Milano.
- Bickel. J. (2004). *Leggo e scrivo con entusiasmo. Come costruire le basi della lingua scritta*. Books & Company, Livorno.
- Bickel. J., Bruschi A., Leporatti M. (2012). *Faccio, parlo, penso. Come affrontare l'educazione linguistica nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*. Books & Company, Livorno.

- Bishop D.V.M. & Adam C. (1990). *A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31.
- Blachman B.A. (1989). *Phonological awareness and word recognition: Assessment and intervention*. In A.G. Kahmi e H.W.Catts (a cura di), *Reading disabilities: A developmental language perspective*, Boston, Little-Brown.
- Bonagura P. (1995). *L'arte di invitare*. Milano. Ares.
- Bordieu. P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'economie des échanges linguistiques.*, pp. 197 – 198. Paris. Fayard.
- Boscolo P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico: gli aspetti cognitivi*. Torino. Utet.
- Bradley L. e Bryant P. (1985), *Rhyme and reason in reading and spelling*, «International Academy for Research in Learning Disabilities», Monograph Series, n. 1, University of Michigan Press, Ann Arbor, Mi.
- Bradley L., Bryant P. (1983). *Categorizing sounds and learning to read*, *Nature*, 31.
- Brizzolara D., Casalini C., Sbrana B., Chilosi A.M., Cipriani P. (1999). *Memoria di lavoro fonologia e difficoltà di apprendimento della lingua scritta nei bambini con disturbo specifico di apprendimento*. *Psicologia Clinica dello sviluppo*.
- Bruner J. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando. Roma.
- Bruner J. (1993). *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA. Tr. It. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma – Bari.
- Bruner J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Laterza p.83.
- Bruner. J .S.(1968). *Studi sullo sviluppo cognitivo* .Tr. it. Armando, Roma.
- Bull, R., Scerif, G. (2001). *Executive Functioning as a predictor of children's mathematics ability: inhibition, switching, and working memory*. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), pp. 273-293. D'Amico A., Guarnera, M. (2005). *Exploring Working Memory in Children with low Arithmetical Achievement*. *Learning and*



*Individual Differences*, 15, pp. 189-202. D'Amico A., Passolunghi M. C. (2009). *Naming speed and Effortful and Automatic Inhibition in Children with Arithmetic Learning Disabilities. Learning and Individual Differences*, 19.

- Bus A.G. e van Ijzendoorn M.H. (1999), Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies, «*Journal of Educational Psychology*», n. 91.

- Buzan T. (2006). *Come realizzare le mappe mentali*. Frassinelli, Milano.

- Buzan T., Buzan B. (2012). *Mappe mentali. Come utilizzare il più potente strumento di accesso alle straordinarie capacità del cervello per pensare, creare, studiare, organizzare*. Alessio Roberti Editore.

- C. Cocchiario, A. Sapio, F. Storace, *Indici predittivi dell'apprendimento della capacità di lettura: studio longitudinale*, <<*Rivista psichiatrica dell'infanzia e dell'adolescenza*>> 1998, vol 65.

- C. Cornoldi e Gruppo MT (1994). *La Prevenzione e il Trattamento delle Difficoltà di Lettura e Scrittura*, Firenze, Giunti O.S.

- C. Sabena, & E. Scalenghe, *L'apprendimento nella scuola dell'infanzia. Riflessioni teoriche ed esperienze didattiche*. Roma: Aracne.

- C., Snow, M.S., Burns & P. Griffin. (2004). *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, D.C.: National Academy Press.

- Calvani A., Varisco M. (a cura di, 1995). *Costruire/decostruire significati*. Padova: CLEUP.

- Campbell F.L. e Ramey C.T. (1994). *Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families*, «*Child Development*», vol. 65.

- Cannoni E. (2003). *Il disegno dei bambini*. Roma: Carocci. ISBN 88-430-2644-5.

- Cardarelli R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. la Nuova Italia Firenze.

- Cardarello R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Junior.
- Cardarello R. Chiantera A. (a cura di), 1989. *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, Nuova Italia. Firenze.
- Catts H., Tomblin M.E., Fey, J.B., e X. Zhang. (2002). *A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments*. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45.
- Cavanaugh C.L., Kim A., Wanzek J. e Vaughn S. (2004), *Kindergarten reading interventions for at-risk students: Twenty years of research*, «Learning Disabilities: A contemporary Journal», vol. 2, pp. 9-21 (tr. it. «Dislessia», 2006, n. 2).
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: Mc-Graw Hill.
- Chaney C, (1992). *Language development, metalinguistics skills, and print awareness in 3-years-old children*, *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514 (citato da A.Martini. A. Bello. C. Pecini, *Comparsa e sviluppo di abilità metafonologiche in bambini di scuola materna <<Psicologia clinica dello sviluppo>>*, VII, n° 3 Dicembre 2003, p.386).
- Chomsky N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology (tr. it. Aspetti della teoria della sintassi, in N. Chomsky, *Saggi linguistici*, vol. II: *La grammatica generativa trasformazionale*, Torino: Boringhieri, 1970).
- Ciambrone R. (2012). *Immaginazione e apprendimento, orientamenti pedagogici e spunti didattici per la scuola prima*, Anicia, Roma.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Carocci, Roma.
- Cisotto L. (2011). *Il Portfolio per la prima alfabetizzazione*, Trento, Erickson.
- Clay M.M, (1979). *Emergent reading behavior*, unpublished doctoral thesis, University of Auckland, NZ. 1996. M.M. Clay, *Reading: The patterning of complex behaviour*, Auckland, Heinemann.
- Clay M.M. (1979), *The early detection of reading difficulties*, Portsmouth, NH, Heinemann.

- Clay M.M. (1993), *An observation study of early literacy achievement*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2014). *Garantire la «schoolreadiness» di tutti i bambini*. In G. Cerrato C. Sabena, & E. Scalenghe, *L'apprendimento nella scuola dell'infanzia*. Riflessioni teoriche ed esperienze didattiche. Roma: Aracne.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2014). *La «schoolreadiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 283-309.
- Coltheart M (1978) *Lexical access in simple reading tasks*. In: G Underwood Ed. *Strategies in information processing*. London Academic Press; Idem Coltheart M., Masterson J., Byng M., Prior M. e Riddoch J. (1983), *Surface dyslexia*, «Quarterly Journal of Experimental Psychology», vol. 35.
- Coltheart M. (1981), *Disorders of reading and their implication for models of normal reading*, <Visible Language>, vol. 15
- Contadin C. (2011). *Attenti e contenti: sviluppare le capacità attentive e i prerequisiti della letto-scrittura nella scuola dell'infanzia*, in "Difficoltà di apprendimento", *Rivista trimestrale, Erickson*, vol. 16, n.3.
- Cornoldi C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna : Il Mulino.
- Cornoldi C., Capponi B. (1991) *Memoria e metacognizione*. Trento. Erickson.
- D'Amico, A. (2002). *Letture, scrittura, calcolo. Processi cognitivi e disturbi dell'apprendimento*. Ed. Istituto Carlo Amore. Roma.
- De Mauro T. (2010), *La cultura degli italiani*, Laterza, Roma- Bari,.
- De Rosnay. J. (1977). *Il macroscopio: verso una visione globale*. Edizioni Dedalo.
- De Zuani E. (1986). *Comprensione e memoria di storie nei bambini* in Cavedon, A. (a cura di), *La lettura*. ERIP editrice, Pordenone.
- Denes G., Cipolotti L. (1990). *Dislessie e disgrafie acquisite*. In: G.Denes, L.Pizzamiglio (Eds.): *Manuale di Neuropsicologia*. Bologna. Zanichelli.

- Dewey J. (1974). *Logica: teoria dell'indagine*, tr. it., Einaudi, Torino.
- Dewey J. (2004). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia. Firenze.
- Donfrancesco R. Noccioli N. (2000). *Attenzione sostenuta e Disturbo Specifico dell'Apprendimento*. *Psich. Inf. E Adolescenza*, 67.
- Duncan L. e Seymour P.H.K. (2000). *Socio-economic differences in foundation-level literacy*, «*British Journal of Psychology*», vol. 91.
- Ellis, A.W. (1982). *Spelling and writting* (and reading and speaking). In Ellis A.W. (ed), *Normality and pathology in cognitive function*, London: Academic Press.
- Ellis, A.W. (1982). *Spelling and writting* (and reading and speaking). In Ellis A.W. (ed), *Normality and pathology in cognitive function*, London: Academic Press.
- Evans M.A., Shaw D. e Bell. M. (2000). *Home literacy activities and their influence on early literacy skills*, «*Canadian Journal of Experimental Psychology*», vol. 54.
- Ferreiro E. & Teberosky A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze.
- Ferreiro E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano. Raffaello Cortina.
- Firenze. Frith, U. (1985). *Beneath the surface if developmental dyslexia*. In K.E. Patterson, J.C. Marsall M. Coltheart (a cura di), *Surface Dyslexia*. Hillsdade N.J.: Erlbaum.
- Fildes L. (2009). *Diagnostic and Remedial Reading*, *Journal of Educational Research*, IV, 1921. In: M. Wolf (a cura di), *Proust e il calamaro. Storie e scienze del cervello che legge*, Ed. V & P.
- Fioravanti B., Franceschi S., Savelli E. (2012). *La conoscenza delle lettere nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia come indice predittivo dell'apprendimento della letto-scrittura*. *Dislexia*. Vol. 9, n. 2.

- Fioravanti, B., Franceschi S., & Savelli E. (2012). *La conoscenza delle lettere nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia come indice predittivo dell'apprendimento della letto-scrittura*. «Dislessia», vol. 9, n. 2.
- Fitzgerald P. (2004), *Schooldays*, in T. Dooley (ed.), *Afterlife*, Counterpoint, New York.
- Fodor J. (1988) . *La mente modulare*. Saggio di psicologia. Bologna, Il Mulino.
- Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C. (1986), *Guida alla lingua scritta*, Roma, Editori Riuniti
- Foucambert J.(1976) . *De la maniere d'être lecteur: Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM 2 [compte rendu] Revue française de pédagogie, volume 39, 1977.*
- Frith U. (1985), *Beneath the surface of surface dyslexia*. In. Marshall J.C., Coltheart M.,Patterson K (a cura di), *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Gallagher A., Frith U., e M.J. Snowling. (2000). *Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», n. 41.
- Gibson J.J. (1995) .*Per un approccio ecologico alla percezione visiva*. Franco Angeli. Milano.
- Gobbo. C. (1984). *I bambini e le storie: Comprensione e ricordo*. Età Evolutiva, vol. 18.
- Golomb. C. (2002). *Child art in context: A cultural and comparative perspective*. Washington DC: American Psychological Association.
- Gosciu G. (1999). *Educhandicap. I suoni delle parole. Proposte operative e schede per l'associazione dei fonemi-grafemi*. di edito da CPE. Modena.
- Hargrave A.C. e M. Sénéchal (2000). *Book reading interventions whit language-delayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading*, <<Early Childhood Research Quarterly>>, vol. 15.

- Havelock. E. (1995). *L'equazione oralità-alfabetizzazione*. In D.R Olson e N. Torrance, *Literacy and orality*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, trad. It *alfabetizzazione e oralità*, Milano Raffaello Cortina.
- Hohn W. e Ehri L. (1983). *Do alphabet letters help pre-readers acquire phonemic segmentation skills?*, «Journal of Educational Psychology», n. 75.
- Huizinga M., Dolan C.V., van der Molen M.W. (2006), *Age related changes in executive function. Developmental trends and a latent variable analysis*. *Neuropsychologia*, 44: 2017-2036.
- Ianes D. 2001. *Didattica speciale per l'integrazione*. Ed. Erickson. Trento.
- Jakobson R. (1966) *Saggi di linguistica generale*. Feltrinelli, Milano.
- Kellogg R. (1979). *Analisi dell'arte infantile. Una fondamentale ricerca sugli scarabocchi e i disegni dei bambini dai due agli otto anni*. 1969. Tr. it. Emme Edizioni, Milano.
- Klenberg, L., Korkman, M., e Lahti-Nuuttila, P. (2001). *Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-year-old Finnish children*. *Developmental Neuropsychology*, 20.
- Kozminsky, L., Kozminsky, E. (1995). *The effects of early phonological awareness training on reading success*, *Learning and Instruction*, 5, 187-201. Bryant, P., Bradley, L. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell. Pinto, G., (1993). *Dal linguaggio orale alla lingua scritta: continuità e cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia
- Lakoff. G. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lennerstrand G., Ygge J., (1991). *Dyslexia; ophthalmological aspects*. *Acta ophthalmologica*, 70:3-13.
- Lennerstrand G., Ygge J., Jacobsson C. (1993). *Control of Binocular Eye Movements in Normal AND Dyslexics*. *Ann N Y Acad Sci*. 14, 682:231-9.
- Levorato M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna. Il Mulino.

- Levorato M. C. (2001). *Racconti, storie, narrazioni*. Bologna, Il Mulino.
- Lindsay P.H., Norman D.A. (1983). *L'uomo elaboratore di informazioni*. Giunti Barbera. Firenze.
- Lowenfeld. V. (1965). *L'arte del vostro bambino*. 1956.Tr. it. La Nuova Italia, Firenze.
- Luquet. G.H. (1969). *Il disegno infantile*. 1927.Tr. it. Armando, Roma.
- Martini A, Bello A, Pecini C. (2003). *Comparsa e sviluppo di abilità metafonologiche in bambini di scuola materna*. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, VII, 3: 385- 402.
- Martini A. (1993). *La clinica del ritardo di apprendimento della lingua scritta*. In: *Apprendimento e patologia neuropsichiatrica nei primi anni di scuola*, Ed. Borla, Roma.
- Martini A. (1995). *Le difficoltà di apprendimento della lingua scritta: criteri di diagnosi e indirizzi di trattamento*, Ed. Del Cerro, Pisa,
- Martini A. Bello. A Pecini C. (2003). *Comparsa e sviluppo di abilità metafonologiche in bambini di scuola materna* <<Psicologia clinica dello sviluppo>>, a.. VII, n° 3 Dicembre 2003.
- Monighetti, I. (1994). *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*. La Nuova Italia. Firenze.
- Morais J., Alegria J. e Content A. (1987). *The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view*, «Cahiers de Psychologie Cognitive», vol. 7.
- Morton, J. (1969). *Interaction of information in word recognition*. *Psychological Review*, 76.
- Olson, D. 1979 “Dall'enunciato al testo: le differenze tra linguaggio orale e linguaggio scritto” in Id. (1979) *Linguaggi, media e processi educativi*. Raccolta di saggi a cura di C. Pontecorvo, Torino: Loescher, pp. 136 – 187 (ed. or. “From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing”, *Harvard Educational Review*, Vol. 47, 1977, pp. 257 – 281).

- Paul L. Harris. (2008). *L'immaginazione nel bambino*, Milano, Raffaello Cortina.
- Piaget J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino. Einaudi.
- Piaget. J. (1926). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1966.
- Piaget. J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris Neuchâtel. Delaux & Niestele. 1967. Trad. It. *La genesi delle strutture logiche elementari*. Firenze. La Nuova Italia.
- Piaget. J. (1979). *L'epistemologie genétique*, terza ed., P.U.F., Paris.
- Pilotto. V. (2004). *Alfabetizzazione emergente e formalizzata: Due studi longitudinali*. Tesi di laurea non pubblicata. Università degli studi di Firenze.
- Pinker S., (1997). *The language instinct*, New York, William Morrow, trad. It. *L'istinto del linguaggio*, Milano, Mondadori.
- Pinto G. & Bigozzi L. (2002) (a cura di). *Laboratorio di lettura e scrittura*. Trento, Erikson.
- Pinto G. (Ed.) (2003). *Il suono, il segno, il significato*. Roma. Carocci.
- Pinto G., Bigozzi L., Accorti Gamanossi B. e Vezzani C. (2008), *L'alfabetizzazione emergente: Validazione di un modello per la lingua italiana*, «Giornale Italiano di Psicologia», vol. 35.
- Pinto. G. (1993). *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*. Firenze. La Nuova Italia.
- Pontecorvo C e Fabbretti, D.(1999). *Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta*, in C. Pontecorvo,(a cura di), *Manuale di Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Pontecorvo. C. (1988). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna. Il Mulino.



- Propp. V. (1928). *Morfologia della fiaba-Le radici storiche dei racconti di magia*, Einaudi. Torino.
- Reid Lyon G., Sally E. Shaywitz e Bennet A. Shaywitz, (2004), *Una definizione di dislessia*, «Dislessia».
- Riley J.L. (1996). *The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value*, «Journal of Research in Reading», vol. 19, n. 2.
- Riley J.L. (1998). *The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value*, «Journal of Research in Reading», 1996 vol. 19, n. 2.
- Ripamonti I. R. (2003), *Le difficoltà di letto-scrittura, Vol. II Le difficoltà della lettura: attività visuo-percettive*. Editore Erickson.
- Sabbadini G. (1995). *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*. Zanichelli. Bologna.
- Sartori G. (1984). *La lettura*. Il Mulino, Bologna.
- Schank R.C. & Abelson R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Erlbaum, Hillsdale.
- Sénéchal & J. Le Fevre. (2000). *Parental involvement in the development of childrens reading skill: A 5-year longitudinal study*, <<Child Development>>, vol. 73.
- Seymour, P.H.K. e Elder L. (1986). *Benning reading without phonology*. Cognitive neuropsychologi.
- Seymour, P.H.K. e Elder L. (1986). *Benning reading without phonology*. Cognitive neuropsychologi.
- Shallice T., Burgess P.W. (1993). *Supervisory control of action and thought selection*. In: A.D.
- Smith F. (1971). *Understanding reading*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Smith F. (1973). *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

- Smith F. (1975). The relation between spoken and written language. In E. H. e E. Lenneberg, (Eds.), *Foundations of language development: A multidisciplinary approach*, Vol. 2, Academic Press. New York.
- Smorti. A. (1994). *Lo sviluppo sociale*. In A. Fonzi (a cura di). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Firenze. Giunti.
- Snow C.E., Burns M.S. e Griffin P. (a cura di) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, DC, National Academy Press.
- St Clair-Thompson, H.L., & Gathercole, S.E. (2006). Executive functions and achievements in school: shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(4).
- Stein N.L. e Glenn C.G. (1977), *The effects of increasing temporal disorganization on children's recall of stories*. Presentato alla Conferenza della Society for Research in "Child Development, New Orleans. N. L Stein & C. G. Glenn. *An analysis of story comprehension in elementary school children*. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. 1979 (vol. 2, pp. 53- 120). Norwood, NJ: Ablex.
- Stella G. (2001). *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Fabbri, Milano.
- Stella G. (2004), «Editoriale», *Dislessia*, 1 (3).
- Stella G. (2007), *Storie di dislessia*. Libri Liberi, Firenze. Stella G. (2010a), *Linee Guida per la riabilitazione in età pediatrica*, Ministero della Salute, Roma.
- Stella G., Biancardi A. (1994). *Le difficoltà di lettura e scrittura*. Omega, Torino.
- Stella G., Pippo J. (1992). *Apprendere a leggere e a scrivere*. Signum Scuola, Torino.
- Tacconella P. (1997). *I meccanismi della lettura*. *Rivista italiana di Optometria*, vol. 20.
- Tallandini M.A., Valentini P. (1990). *Lo sviluppo del disegno infantile: teorie stadiali. Età evolutiva*. 37.

- Teale W.H. e Sulzby E. (1986), *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood (NJ), Ablex Publishing Corporation.
- Tressoldi P.E. (1996). *L'evoluzione della lettura e della scrittura dalla 2a elementare alla 3a media. Dati per un modello di sviluppo e per la diagnosi dei disturbi specifici*; in *Età Evolutiva*, 53.
- Tressoldi P.E., Lonciari I., Vio C. (2000), “*Results of the treatment of specific developmental reading disorder, based on a single and dual-route models*”; in *Journal of Learning Disabilities* , 33, 3.
- Tressoldi P.E., Stella G. e Faggella M. (2001b), *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria*, «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», n. 68.
- Tressoldi P.E., Stella G., Faggella M. (2001), *The development of reading speed in Italians with dyslexia: a longitudinal study*; in *Journal of Learning Disabilities*, 34, 5.
- Tressoldi P.E., Vio C. (1996). *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*. Erickson, Trento.
- Trisciuzzi L. (2007), *L'apprendimento della scrittura: sviluppo percettivo secondo Piaget*, in N. Filograsso e R. Travaglini (a cura di), *Piaget e l'educazione della mente*. Franco Angeli, Milano.
- Tunmer, William. E. & Christopher, Pratt & Michael L., Herriman. (1984) *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and Implications*. Berlin-Heidelberg-New York-Tokyo: Springer Verlag.
- Vygotskij L.S.(1978). *Il processo cognitivo*. Torino, Boringhieri, 1980.
- Vygotskij L.V. (1934) *Pensiero e linguaggio*. Laterza, Roma.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F. (1988) *Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology*. *Developmental Neuropsychology*, 4.
- Whitehurst G.J et al. (1998). *Accelerating language development through picture-book reading* <<Developmental Psychology>>, vol.24.
- Whitehurst G. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. Retrieved.

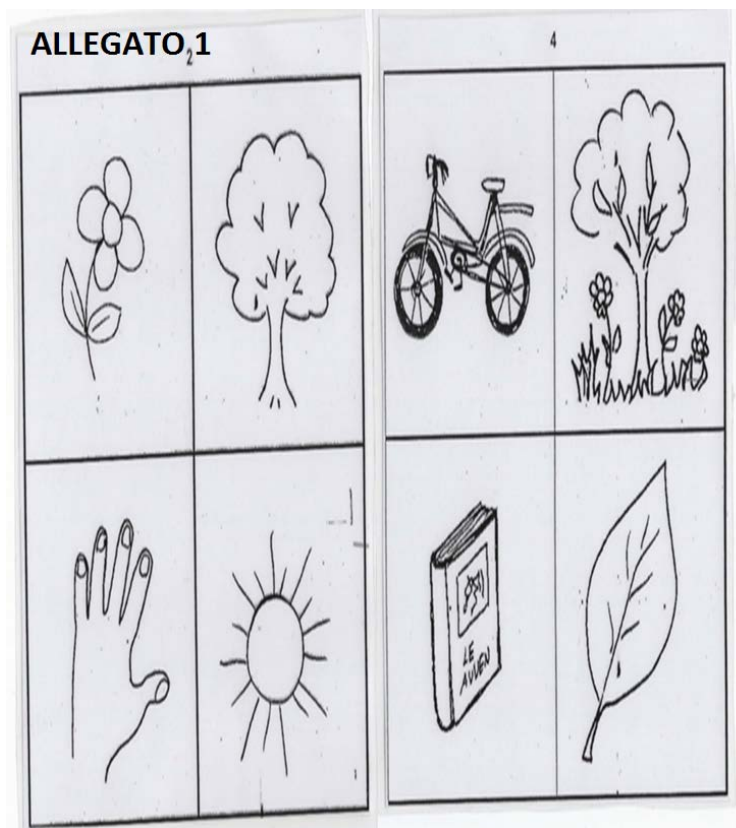
- Whitehurst G. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, DC, National Academy Press.
- Whitehurst G. e Lonigan C.J, (2001). *Emergent literacy: Development from prereaders to readers*. In S.B. Neuman e D.K. Dickinson (a cura di), *Handbook of early literacy research Vol I*, New York, Guilford Press.
- Whitehurst G.J., Lonigan C.J. (2001). *Emergent literacy: Development from prereaders to readers*. In S.B. Neuman e D.K. Dickinson (a cura di), *Handbook of early literacy research Vol I*, New York, Guilford Press.
- Wood D., Bruner J. S. & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*.
- Zanchi, P., Bruzzone, L., Marcotti, S. & Marzocchi, G.M. (2012). *Consapevolezza fonologica e competenza narrativa alla scuola dell'infanzia. Un'esperienza laboratoriale sui prerequisiti degli apprendimenti scolastici*. *Dislessia*, 9.
- Zanetti M.A. e Miazza D. (2003). *Test SR 4-5 (School Readiness 4-5 anni) - Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Zelazo P.D., Muller U. (2002). *Executive function in typical and atypical development*. In U. Goswami (ed). *Handbook of childhood cognitive development*. Oxford: Blackwell.
- Zucchermaglio C. (1991). *Gli apprendisti della lingua scritta*, Il Mulino, Bologna.

## DOCUMENTI NORMATIVI CONSULTATI

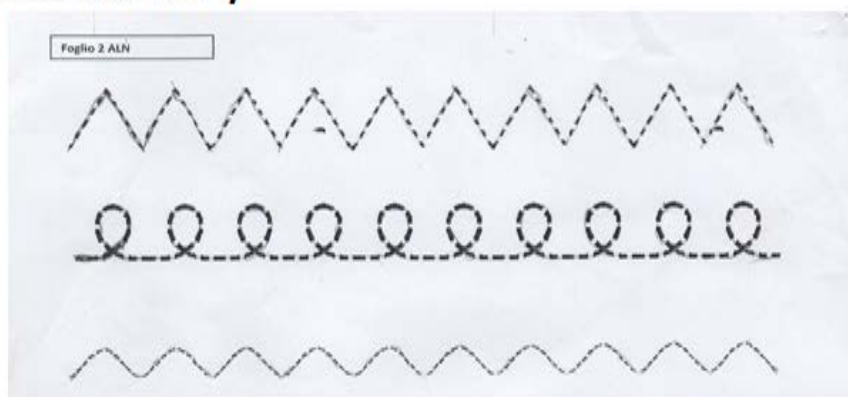
- Annali della pubblica istruzione 2012 – Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione - A.V. Ed. Le Monnier.
- Circolare Ministeriale n. 8 del 06/03/2013: *Direttiva ministeriale 27/12/2012. Indicazioni operative.*
- D. L. del 19 febbraio 2004, n.59 . *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.* Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004 - Suppl. Ord. n. 31.
- D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013.
- INFORME ISTAT "La Producción y la lectura de libros en Italia" 2010/2011.
- INFORME NACIONAL PISA, 2009, INVALSI.
- *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA , 12 luglio 2011.*
- *Linee guida, SINPIA 2005; Consensus Conference sui Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento, 2007.*
- OECD-PISA (2015) Informe Nacional por INVALSI.
- RAPPORTO ISTAT "La Produzione e la lettura di libri in Italia" 2010/2011.
- UNESCO, Informe sobre Desarrollo Humano, 2007-08.
- UNESCO, Rapporto sullo sviluppo umano, 2007-08.



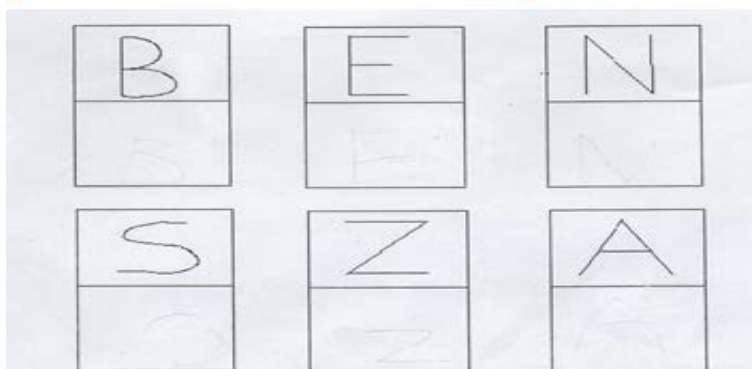
# ANEXOS



## (ALLEGATO 2)



## (ALLEGATO 2 BIS)



## (ALLEGATO 3)

3 ALN. Denominazione lettere - Attenzione!!! Prova a tempo.

*Non accingersi a scrivere*

C	B	U	L	D	E	A	M	F
L	D	B	C	F	U	E	M	A
F	A	E	B	D	M	U	C	L

Tempo.....m .....s  
 Errori tot.....

## (ALLEGATO 4)

4 ALN. Orientamento spaziale lettere

<del>B</del>	<del>В</del>	<del>P</del>	<del>Ь</del>	<del>B</del>	<del>S</del>	<del>З</del>	<del>Z</del>	<del>S</del>	<del>Σ</del>
<del>G</del>	<del>O</del>	<del>G</del>	<del>Ə</del>	<del>Q</del>	<del>T</del>	<del>Г</del>	<del>T</del>	<del>L</del>	<del>L</del>
<del>Z</del>	<del>N</del>	<del>Σ</del>	<del>И</del>	<del>Z</del>	<del>D</del>	<del>O</del>	<del>D</del>	<del>C</del>	<del>D</del>
<del>P</del>	<del>Ь</del>	<del>P</del>	<del>Р</del>	<del>Ԁ</del>	<del>M</del>	<del>W</del>	<del>N</del>	<del>M</del>	<del>V</del>
<del>F</del>	<del>ƒ</del>	<del>E</del>	<del>F</del>	<del>ƚ</del>	<del>R</del>	<del>Я</del>	<del>P</del>	<del>Ԁ</del>	<del>R</del>
<del>A</del>	<del>V</del>	<del>Λ</del>	<del>V</del>	<del>A</del>	<del>V</del>	<del>M</del>	<del>V</del>	<del>Λ</del>	<del>N</del>

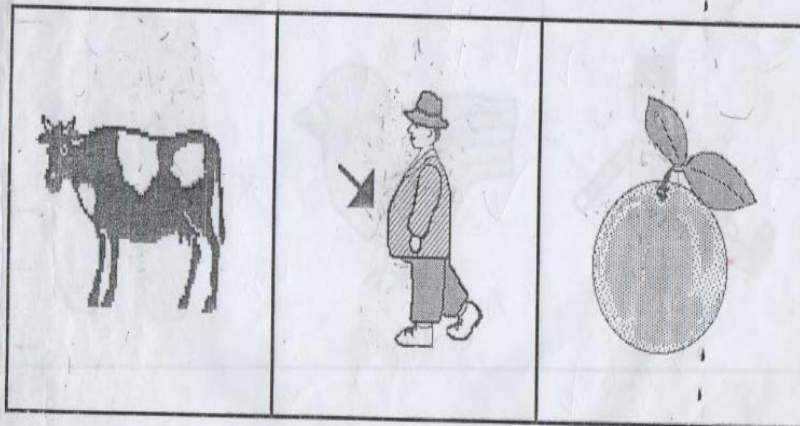
Errori  
 tot.....



## (ALLEGATO 5)

5 ALN

Esempio 1



## (ALLEGATO 6)

6 ALN. Coppie di Parole-NonParole

Esempio: Casa-Casa				Esempio: Raga-Raga			
Parole	Errori		Errori	NonParole	Errori		Errori
Fata-Fata		Banda-Panda		Faca-Faca		Banga-Panga	
Foto-Foto		Dente-Dente		Fomo-Fomo		Denve-Denve	
Rana-Lana		Mano-Nano		Rufo-Lufo		Mafo-Nafo	
Lento-Lento		Mirra-Birra		Lante-Lante		Milla-Billa	
Lotta-Lotta		Morso-Morso		Lodda-Lodda		Morlo-Morlo	
Lusso-Russo		Carta-Corta		Luvo-Ruvo		Rorta-Rorta	
Rosso-Rosso		Tanto-Tanto		Rommo-Rommo		Banto-Banto	
Foglia-Voglia		Malato-Palato		Foscia-Voscia		Madato-Padato	
Carro-Callo		Potere-Podere		Marro-Mallo		Sotere-Sodere	
Corvo-Corvo		Cielo-Gelo		Porvo-Porvo		Ciebo-Gebo	
Lancio-Rancio		Cesta-Cesta		Lancio-Rantio		Cerpa-Cerpa	
Toro-Toro		Giglio-Giglio		Codo-Codo		Gistio-Gistio	
Cane-Cane		Cugino-Cucino		Cafè-Cafè		Bugino-Bucino	
Dopo-Topo		/		Dobo-Tobo		/	/
Errori totali				Errori totali			

## (ALLEGATO 7)

7 ALN. Fusione Sillabica

Esempio: Se dico MU-RO poi diventa MURO

PAROLA	RISPOSTE	Errori	PAROLA	RISPOSTE	Errori
DI-TO			FA-VO-LA		
MA-GO			PA-TA-TA		
TO-RO			AR-MA-DIO		
LA-NA			GIUB-BOT-TO		
COR-DA			FAR-MA-CIA		
GAM-BA			GI-RA-SO-LE		
CAL-CIO			O-RO-LO-GIO		
BAN-CO			E-LE-FAN-TE		
RE-GA-LO			O-PE-RA-IO		
CA-ME-RA			TAR-TA-RU-GA		
			Errori totali		

## (ALLEGATO 8)

### 8 ALN Trova il suono

Esempio. Ora ti farò vedere delle figure e ti dirò cosa sono. Ad esempio. Vedi, qui, c'è la Bicicletta.



Ora guarda queste figure. Ci sono il Bicchiere, l'Arco e il Cammello. Quale parola inizia con lo stesso suono di Bicicletta?



Ora cominciamo.

**(ALLEGATO 9)**

9 ALN. Segmentazione Silabica

Esempio: Se dico CANE, poi diventa CA-NE

PAROLA	RISPOSTE	Errori	PAROLA	RISPOSTE	Errori
NASO			FARINA		
CASA			PILOTA		
MANO			ARTISTA		
SOLE			GIGANTE		
CARTA			FANTASIA		
GIOCO			GAROFANO		
CALZA			OSPEDALE		
BRUCO			INSALATA		
REGINA			OCEANO		
CINEMA			TERMOSIFONE		
			<b>Errori tot</b>		

**(ALLEGATO 10)**

**ABILITÀ LINGUISTICA**

**A. COMPRENSIONE DI COMPLESSI**

Item	Giusto	Sbagliato
1. Individuare la parte rispetto al tutto		
2. Individuare il fenomeno rispetto all'ambiente		
3. Individuare il tutto rispetto alle parti		
4. Individuare le parti rispetto al tutto		
5. Individuare le parti rispetto al tutto		
6. Dato un oggetto, indicare il		
7. Individuare le parti		
8. Individuare le parti		
9. Individuare le parti		
10. Individuare le parti		

**B. COMPRENSIONE DEL TESTO FUMETTO E BALLE**

Obiettivo: comprensione delle relazioni logico-temporali

Item	Giusto	Sbagliato
11. Individuare il fenomeno rispetto		
12. Individuare le parti che non si vede		
13. Individuare il tutto		
14. Individuare le parti		
15. Individuare il personaggio		
16. Individuare il personaggio		
17. Individuare il tutto		
18. Individuare il tutto		

© 2007 P.A. Scuola e P. Scuola, s.p.a. - Scuola Primaria, Seconda Elementare

## (ALLEGATO 11)

(continua)

### C. PRODUZIONE DI PAROLE: denominazione

Item	GIUSTO	SBAGLIATO
19. Ambulanza	1	0
20. Bastone	1	0
21. Striscia pedonale	1	0
22. Bicicletta	1	0
23. Statua	1	0
24. Casco	1	0

→ PRODUZIONE LESSICALE

### D. PRODUZIONE DI FRASI

Item	GIUSTO	SBAGLIATO
25. Prima di andare a scuola .....	1	0
26. D'estate .....	1	0
27. Giacomo piange perché .....	1	0
28. Il bambino che .....	1	0
29. Giorgio è contento ma .....	1	0
30. Anche se .....	1	0

→ STIMOLO IN FORMA  
VERBALE DA  
COMPLETARE:  
PRODUZIONE DI  
NESSI CAUSALI,  
TEMPORALI, FINALI

### E. FUNZIONI LINGUISTICHE

Obiettivo: uso delle funzioni linguistiche (= sa usare le espressioni verbali in modo appropriato al compito)

FUNZIONE STRUMENTALE	GIUSTO	SBAGLIATO
III Comprensione di consegne		
31. Voglio il pennarello rosso	1	0
32. Prendi quel foglio lì	1	0
33. Dammi un pastello	1	0

→ VALUTA LE CAPACITA'  
DI USARE ESPRESSIONI  
ORALI APPROPRIATE  
AL COMPITO ATTRAVERSO  
L'ESECUZIONE DI COMPITI  
O SIMULAZIONI

(continua)

# (ALLEGATO 12)

ABILITÀ FONOLOGICA		
<b>A. DISCRIMINAZIONE DI FONEMI</b>		
Item	Giusto	Sbagliato
1. BOLLÒ	1	0
2. CAPPELLO	1	0
3. TORTA	1	0
4. MONTAGNA	1	0
<b>B. DISCRIMINAZIONE DI SILLABE</b>		
Item	Giusto	Sbagliato
5. RIMORRINO	1	0
6. RICCORRICO	1	0
7. CIOCCHIÒ-CIOCCIO	1	0
8. BOCCA-BOCCA	1	0
<b>C. RADDOPPIO DI CONSONANTI</b>		
Item	Giusto	Sbagliato
9. NOTTE NOTTE	1	0
10. TORR TORR	1	0
11. FERR FERR	1	0
12. CARR CARR	1	0
<b>D. SIMILANZE FONOLOGICHE</b>		
Item	Giusto	Sbagliato
13. LUNA-RUNA	1	0
14. MELA-VELA	1	0
15. MIOCCA-ZUCCA	1	0
16. TAMBURO-CANDURO	1	0

Fonemi sillabici		
Item	Giusto	Sbagliato
B. Comprensione di analogie		
15. Come perché si deve mangiare	1	0
B. Con una funzione		
16. Chiedi a tuo compagno perché sta prendendo i paninelli	1	0
Fonemi sillabici		
Item	Giusto	Sbagliato
B. Comprensione di analogie		
17. Facciamo finta che ci sia una principessa	1	0
B. Con una funzione		
18. Se ti fessi un prince	1	0
Fonemi sillabici		
Item	Giusto	Sbagliato
B. Con una funzione		
19. Mi ricordi come ti è scarsi?	1	0
B. Con una funzione		
20. Ricordami una storia	1	0
TOTALE		
Scrittura		

# (ALLEGATO 13)

(continua)

## E. RIPRODUZIONE DI DIFFICOLTÀ ARTICOLATORIE

Item	Gusto	Sbagliato
17. Colpo un basso	1	0
18. Sordinaia uella	1	0
19. Taglio coi castello	1	0
20. In te entrano diato	1	0

	Gusto	Sbagliato
TOTALE		

### Osservazioni

.....

.....

.....

.....

(continua)

Funzione articolatoria	Gusto	Sbagliato
B) Uso della funzione		
34. Se non puoi parlare cosa come fare lo chiedi?	1	0
35. Quando hai una cosa da dire alla mamma?	1	0

Funzione articolatoria	Gusto	Sbagliato
B) Comprensione di consegne		
36. Fa un salto	1	0
37. Ride	1	0
38. Chiudi gli occhi	1	0
B) Uso della funzione		
39. Chiedi un figlio a un bambino	1	0
40. Chi è quel bambino di non vedere?	1	0

Funzione articolatoria	Gusto	Sbagliato
B) Comprensione di consegne		
41. Fatti un segno di saluto, ad esempio «ciao», e chiedi altrettanto il segnalibro	1	0
B) Uso della funzione		
42. Chiedi al bambino di farti guidare verso un compagno e salutarlo come se stesse andando	1	0

Funzione articolatoria	Gusto	Sbagliato
B) Comprensione di consegne		
43. Assumere un'espressione triste e felice e chiedere al bambino il contrario. -Detti come sono-	1	0
B) Uso della funzione		
44. Chi è il bambino di presentarsi a un compagno. Chiedi il tuo a un tuo compagno	1	0