

Direzione: Giacomo Stella
Enrico Savelli

DISLESSIA

Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa

Interventi di:

Sara Andolfi

Christina Bachmann

Fabiola Casarini

Francesca Cavallini

Valerio Corsi

Simona Fanini

Francesca Samele

Teresa Gloria Scalisi

Mara Trenta

Pierluigi Zoccolotti

maggio
2013

2

Erickson

La rivista esce tre volte l'anno.

L'abbonamento si effettua versando € 35,50 (per abbonamenti individuali) o € 46,50 (per Enti, Scuole, Istituzioni) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, Via del Pioppeto 24 - 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto.

Numeri singoli € 15,50. Le annate arretrate della rivista sono disponibili su CD-ROM (€ 20,00) e possono essere richieste solo al Centro Studi Erickson.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 ottobre, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690
Fax 0461 950698
info@erickson.it

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1199 del 21/11/2003.

ISSN: 1724-9767

Dir. resp. Marika Giovannini

Direzione scientifica

Giacomo Stella
giacstella@libero.it
(Università di Modena e Reggio Emilia; Università di Urbino)

Enrico Savelli
enrico_savelli@yahoo.it
(Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile - UONPI, AUSL di Rimini)

Manoscritti, proposte di articoli, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione scientifica della rivista.

Comitato di redazione

Stefano Calzolari
(UONPI 1, Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari, Trento)

Enrico Ghidoni
(Membro Comitato Problematiche Sociali AID)

Pamela Kvilekval
(Direttrice Special Education Services, Roma, Socia AID)

Enrico Savelli
Giacomo Stella

Comitato scientifico

Francesco Benso
(Università di Genova)

Andrea Biancardi
(Centro regionale per le disabilità cognitive e del linguaggio, ASL Città di Bologna)

Giovanni Bilancia
(Direttore della Scuola di specializzazione di Neuropsicologia dello Sviluppo, Parma)

Maristella Craighero
(Vicepresidente Consiglio Direttivo AID)

Luisa Lopez
(Socia AID, Università di Roma Tor Vergata)

Mario Marchiori
(Socio AID, ASL Bassano, Vicenza)

Marilena Meloni
(Socia AID)

Concetta Pacifico
(Dirigente scolastico)

Roberta Penge
(Università La Sapienza, Roma)

Enrico Profumo
(Membro Comitato Tecnico AID)

Svano Pulga
(Scuola secondaria di primo grado «Panzini», Rimini)

Itala Riccardi Ripamonti
(Centro Ripamonti, Cusano Milanino)

Claudio Turello
(Membro Consiglio Direttivo AID)

Stefano Vicari
(Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma)

Redazione

Emanuela Schiavello

Impaginazione

Mirko Pau

Stampa

Esperia srl - Lavis (TN)

- p. 149 **Editoriale**
Enrico Savelli e Giacomo Stella

orientamenti della ricerca

- p. 153 **Verso un'interpretazione degli errori di lettura di bambini italiani con difficoltà di lettura**
Mara Trenta e Pierluigi Zoccolotti
- p. 193 **Valutazione del rischio di difficoltà scolastiche e potenziamento delle abilità di base**
Francesca Samele, Simona Fanini e Teresa Gloria Scalisi
- p. 207 **Ricadute di un trattamento del loop fonologico sull'acquisizione del processo multifattoriale della lettura**
Valerio Corsi
- p. 231 **Un training di lettura basato sulla fluenza: un felice connubio tra efficacia ed efficienza**
Sara Andolfi, Francesca Cavallini e Fabiola Casarini

strumenti applicativi

- p. 243 **Può un font essere uno strumento compensativo per i lettori con dislessia?**
Christina Bachmann

rubriche

- p. 263 **Rassegna internazionale: notizie dall'estero**
a cura di Pamela Kvilekval
- p. 265 **Eventi e notizie dall'Italia**
a cura di Stefano Calzolari

Editoriale

Dopo l'articolo di Benso et al., pubblicato sul numero di gennaio della rivista, che presentava un modello teorico multicomponenziale della lettura, in cui veniva enfatizzato il ruolo fondamentale, ma spesso misconosciuto, dell'attenzione e delle funzioni esecutive nell'apprendimento di questa abilità, anche in questo secondo numero di maggio diamo spazio a un lavoro di ricerca, curato da Trenta e Zoccolotti, che apporta un ulteriore importante contributo teorico per delineare l'organizzazione del sistema di lettura nell'ortografia italiana.

Partendo da una revisione della letteratura precedente e, in particolare, dai modelli neuropsicologici nati e sviluppatisi per l'interpretazione delle dislessie acquisite, su cui poi si è largamente fondata anche l'interpretazione dei quadri evolutivi, gli autori propongono una nuova chiave interpretativa, basata sul modello di Hendriks e Kolk (1997), che sembra poter cogliere alcune peculiarità del sistema ortografico italiano. Anche se neppure questo modello riesce a cogliere pienamente la complessa fenomenologia degli errori, esso va visto come un apprezzabile tentativo di affrancare progressivamente la ricerca sui disturbi di lettura dal paradigma fortemente (se non esclusivamente) «anglocentrico» che l'ha caratterizzata nei decenni precedenti (Share, 2008) e cominciare a delineare modelli teorici originali, capaci di «catturare» le peculiarità della nostra ortografia. Riteniamo, infatti, che da questo sforzo teorico potranno derivare anche significative ricadute sul piano clinico-applicativo, come la messa a punto di strumenti diagnostici e protocolli riabilitativi più appropriati alle specifiche caratteristiche dei dislessici italiani.

Il secondo articolo della sezione «Orientamenti della ricerca», di Samele, Fanini e Scalisi, affronta proprio il tema della messa a punto e validazione di uno strumento di identificazione precoce del rischio di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, già in età prescolare. Nonostante i persistenti dubbi circa la possibilità e l'utilità di un'individuazione così precoce del rischio, ricordiamo che anche la recente Legge 170 (art. 3, comma 3) raccomanda di attivare tali interventi, possibilmente già nella scuola dell'infanzia. Il lavoro delle autrici dimostra concretamente come la possibilità di individuare precocemente i bambini «a rischio», e di intraprendere con loro un intervento mirato di potenziamento dei prerequisiti della letto-scrittura, sia utile ed efficace nell'apportare un miglioramento nelle aree di fragilità individuate e verosimilmente ridurre il rischio di futuro insuccesso nell'apprendimento.

Sempre nella sezione «Orientamenti della ricerca», i due contributi successivi sono dedicati allo studio dell'efficacia di due diversi protocolli di trattamento. Il primo, elaborato da Corsi, si propone di valutare l'efficacia di un *training* del «loop fonologico»

sulle abilità di lettura. In un precedente articolo (Gulì et al., 2010) questo intervento si era dimostrato efficace nel migliorare le abilità fonologiche, ma poco rilevante nel favorire quelle di lettura. Uno dei possibili motivi dell'inefficacia che veniva ipotizzato era l'età in cui l'intervento era stato effettuato (quarta primaria); in linea con quanto previsto sulla base di una simulazione su rete neurale condotta da Harm, McCandliss e Seidenberg (2003), sembrerebbe che riabilitare il sistema fonologico una volta che l'apprendimento della lettura si è realizzato e le corrispondenze «grafema-fonema» si sono stabilizzate non produca effetti significativi sull'organizzazione interna del sistema, mentre ha un indiscusso valore prima e durante l'acquisizione del codice alfabetico. Nel lavoro di Corsi, il trattamento, svolto intensivamente (per 5 giorni alla settimana) nell'arco di due mesi, tra la fine della prima classe della scuola primaria e l'inizio della seconda, è stato rivolto a un'alunna con significative difficoltà di apprendimento della lingua scritta, oltre che della componente fonologica del linguaggio. In questo caso, coerentemente con le previsioni derivanti dal modello di Harm, McCandliss e Seidenberg (2003), l'intervento si è dimostrato efficace nel migliorare sia le competenze fonologiche, sia quelle di lettura, fornendo un'utile validazione empirica (sia pure su un caso singolo) a un modello teorico, basato su una simulazione su rete neurale. L'aspetto singolare di questo studio che ci piace sottolineare è come la sinergia tra ricerca di base e ricerca applicativa possa fornire utili indicazioni sull'efficacia delle pratiche riabilitative e sulle motivazioni che ne stanno alla base; in questo modo si raggiunge contemporaneamente il doppio obiettivo di migliorare la nostra comprensione dell'organizzazione interna del sistema lettura e di comprendere il razionale che sta alla base dell'efficacia di un intervento.

Il secondo articolo, di Andolfi, Cavallini e Casarini, riprende la tradizione di ricerca sul *Precision Teaching*, un metodo di intervento in riferimento al quale abbiamo già pubblicato un articolo in un precedente fascicolo della rivista (Andolfi, Cavallini e Perini, 2011), evidenziando l'efficacia che questo tipo di protocollo riabilitativo, specificamente finalizzato a migliorare la «fluenza» della lettura, dimostra di avere. Ricordiamo, in linea con l'articolo di Trenta e Zoccolotti in apertura del numero, che il parametro della «fluenza» appare quello più critico nel caratterizzare il disturbo di lettura nell'ortografia italiana in cui, dopo le prime classi primarie, l'«accuratezza» non sembra più costituire un parametro utile a distinguere le prestazioni dei dislessici da quelle dei normolettori. Considerati complessivamente, questi due articoli sul trattamento mettono in evidenza come la complessità del disturbo di lettura richieda una pluralità di interventi, ognuno declinato sulle specifiche esigenze che la costruzione di questa abilità pone nelle diverse fasi dello sviluppo.

Nella sezione «Strumenti applicativi», l'articolo di Bachmann indaga l'importanza del *font* per la lettura; in particolare, l'autrice confronta le prestazioni di quattro gruppi di soggetti, suddivisi sulla base delle loro prestazioni di lettura, in compiti di lettura che implicano il ricorso a font diversi: *Easy Reading*® e *Times New Roman*. I risultati indicano che il tipo di carattere utilizzato è importante e, se per tutti *Easy Reading*® ha effetti facilitanti, questi sono anche maggiori per i soggetti che manifestano difficoltà di lettura.

Chiedono come sempre il numero le interessanti rubriche curate da Pamela Kvilekval e Stefano Calzolari, che ci forniscono utili informazioni su eventi internazionali e nazionali di rilievo.

Enrico Savelli e Giacomo Stella

Riferimenti bibliografici

- Andolfi S., Cavallini F. e Perini S. (2011), *Precision Teaching e parole frequenti. Un matrimonio felice per promuovere la velocità di lettura in una bambina con diagnosi di dislessia*, «Dislessia», vol. 8, n. 1, pp. 67-79.
- Benso F., Clavarezza V., Caria A. e Chiorri C. (2013), *Validazione di un modello multicomponentiale della lettura. Teorie utili alla prevenzione, allo screening e all'intervento nella dislessia evolutiva*, «Dislessia», vol. 10, n. 1, pp. 39-65.
- Gulì F., Bertelli B., Padovani R., Mari R., Pelosi A. e Bilancia G. (2010), *Deficit della memoria di lavoro in bambini dislessici: È possibile ipotizzare un percorso riabilitativo?*, «Dislessia», vol. 7, n. 1, pp. 7-28.
- Harm W.M., McCandliss B.D. e Seidenberg M.S. (2003), *Modeling the success and failures of interventions for disabled readers*, «Scientific Studies of Reading», n. 7, pp. 155-182.
- Hendriks A.W. e Kolk H.H.J. (1997), *Strategic control in developmental dyslexia*, «Cognitive Neuropsychology», vol. 14, pp. 321-366.
- Share D.L. (2008), *On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an «outlier» orthography*, «Psychological Bulletin», vol. 134, pp. 584-615.

s t r u m e n t i

a p p l i c a t i v i

Può un font essere uno strumento compensativo per i lettori con dislessia?

*Gradimento e prestazione nella lettura
in Times New Roman e in EasyReading®
di alunni dislessici e normolettori
della classe quarta primaria*

Christina Bachmann

Esistono in commercio vari libri editi in font diversi, alcuni dei quali pubblicizzati come particolarmente adatti ai soggetti dislessici. In una prima fase della nostra ricerca, è stato chiesto a 89 alunni della primaria e della secondaria di primo grado con difficoltà di lettura se preferissero leggere i testi in un font appositamente studiato per loro, l'EasyReading®; nella seconda fase, per verificare se la lettura dei normolettori e dei dislessici può essere influenzata dal cambiamento del font, la presente ricerca ha confrontato prove di lettura che utilizzano Times New Roman, il classico font che si presenta di default all'apertura di molti programmi di videoscrittura, con le stesse prove presentate in EasyReading®, il font appositamente studiato per i soggetti dislessici, rilevando velocità e correttezza nella lettura in 533 alunni della classe quarta primaria. Il gruppo è stato suddiviso in 4 sottogruppi in base all'abilità di lettura, riportando i risultati generali e suddivisi per sottogruppo. I risultati, che appaiono significativi da un punto di vista sia statistico che clinico, ci consentono di affermare che l'EasyReading® può essere considerato un valido strumento compensativo per i lettori con dislessia e un font facilitante per tutte le categorie di lettori.

Parole chiave: dislessia, EasyReading®, strumenti compensativi, font.

CAN A FONT BE CONSIDERED A COMPENSATING TOOL FOR READERS WITH DYSLEXIA? PREFERENCES AND READING PERFORMANCE IN TIMES NEW ROMAN AND IN EASYREADING® OF GOOD READERS AND DYSLEXIC FOURTH GRADE CHILDREN

Abstract

On the market there are several books published in different fonts, some of which are advertised as being particularly suitable for dyslexics. In a first phase of our research, we asked 89 pupils with reading difficulties attending the primary and secondary school if they prefer a font specially designed for them, called EasyReading®. In the second phase of the present study, to verify if the reading performance of good readers and dyslexic children may be affected by changing the font, we compared reading tests in Times New Roman, the classic font that appears by default when you open many word processing programs, with the same tests in EasyReading®. We tested 533 fourth grade students. We divided the group into 4 subgroups according to the skill of reading and we report speed and accuracy of the whole group and divided in subgroups.

Given the results, statistically but also clinical significant, we can state that the EasyReading® can be considered a compensating tool for readers with dyslexia, and a simplifying font for all categories of readers.

Keywords: dyslexia, EasyReading®, compensating tools, font.

Introduzione

Con l'entrata in vigore della legge 170/2010, *Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico*, e delle conseguenti *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*, allegate al decreto attuativo D.M. 5669 del 12/07/2011, l'uso degli strumenti compensativi e delle misure dispensative è diventato un diritto innegabile per gli alunni con diagnosi di DSA. È emersa di conseguenza per gli insegnanti la necessità di confrontarsi con termini quali «sintesi vocali», «libri digitali», «correttori ortografici», «Piano Didattico Personalizzato», come indica la Legge, che richiama le istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire l'introduzione di strumenti compensativi e l'applicazione di misure dispensative.

Anche i libri di testo adottati per l'anno scolastico 2012-2013 devono necessariamente prevedere una redazione in forma mista, ossia una parte cartacea e una parte in formato digitale interamente scaricabile da internet (C.M. 18 del 09/02/2012). La possibilità di accedere alla versione digitale del testo permette ai lettori d'ingrandirlo a piacimento e, soprattutto, di utilizzare la sintesi vocale con relativo software di gestione per farsi leggere il testo dal computer. Sappiamo però che l'informatica, per quanto sia di grande aiuto e

di indubbia utilità, da sola non è in grado di risolvere tutte le difficoltà che gli alunni con dislessia incontrano durante il loro percorso scolastico (Bachmann, 2011).

Diverse case editrici si sono specializzate nello studio di font adatti alle persone dislessiche e stanno proponendo testi rivolti a questo tipo di pubblico, distinti per fasce di età. Non avrebbe senso, infatti, far leggere a un alunno di quinta primaria un testo graficamente più semplice, come lo sono quelli per la classe prima o seconda, ma con contenuti non adatti alla sua età e che quindi potrebbero demotivarlo alla lettura o farlo sentire inadeguato. Il fatto di poter disporre di libri con contenuti interessanti e pensati per la sua età, che si differenzino dagli altri solo per il tipo di carattere utilizzato e che non risultino semplificati nei contenuti, può far diventare piacevole anche un'attività, come la lettura, che per un dislessico risulta faticosa.

La casa editrice Angelo Manzoni ha creato uno specifico font, l'EasyReading®, realizzato con caratteristiche grafiche ad alta leggibilità, pensato per rispondere alle particolari esigenze dei lettori dislessici. Questo font è più grande, ha bastoni essenziali nel disegno, presenta grazie uniche per evitare lo scambio tra lettere e numeri simili (d-b, p-q, 6-9), prevede una maggiore spaziatura tra le lettere, parole e punteggiatura, con un'ampia interlinea. Il testo non ha daccapo sillabici, per evitare di spezzare le parole, e non è giustificato; l'interruzione di riga segue il flusso naturale della lettura.

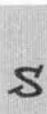
Tali accorgimenti, se favoriscono realmente la lettura, rendendola più fluida e/o più corretta, possono essere considerati a pieno titolo strumenti compensativi, cioè strumenti che facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.

Ma quanto può essere facilitata la lettura dal cambiamento del font? La presente ricerca ha confrontato prove di lettura che utilizzano Times New Roman, il classico font che si presenta di default all'apertura di molti programmi di videoscrittura, con le stesse prove presentate in EasyReading®, il font appositamente studiato per i dislessici.

Presentazione della ricerca

Il font EasyReading® è pubblicizzato dai suoi creatori come adatto ai dislessici, poiché «presenta specifiche caratteristiche grafiche utili ad agevolare la lettura a chi presenta problematiche di dislessia». Tale descrizione, che si trova in un documento rilasciato dalla sezione di Torino dell'Associazione Italiana Dislessia (AID), necessitava però di conferme scientificamente valide. Nella nostra pratica clinica, i testi editi con tale font avevano in effetti riscosso un enorme successo tra i bambini, sia che avessero una diagnosi di dislessia, sia che avessero difficoltà di lettura non imputabili a un DSA. Si era pertanto pensato di raccogliere le opinioni dei bambini per avere un primo riscontro dell'effettiva preferenza del font EasyReading® rispetto a un font più classico, come, ad esempio, il Times New Roman.

In una prima fase della ricerca si sono raccolte le opinioni degli alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado con diagnosi di dislessia, disortografia o difficoltà scolastiche nell'ambito della lettura e/o scrittura sul font EasyReading®, tramite la somministrazione di un apposito questionario (Bachmann et al., 2010; Bachmann, Lasagni



S

e Vestri, 2011). Sono state confrontate alcune caratteristiche di leggibilità di un testo in Times New Roman e dello stesso testo in EasyReading®, presentando i brani in due condizioni di diversa lunghezza e chiedendo successivamente di valutare per ciascuno le caratteristiche indagate.

In una seconda fase si è verificato se le opinioni favorevoli nei confronti dell'EasyReading® fossero giustificate da un effettivo miglioramento nella prestazione di lettura, in termini di velocità e/o correttezza.

Fase 1

Metodo

Partecipanti

Hanno preso parte alla ricerca 89 alunni iscritti ad alcuni percorsi laboratoriali finalizzati al recupero delle difficoltà scolastiche nella lettura e nella scrittura. L'adesione a tali percorsi è avvenuta su segnalazione dei loro insegnanti. Di questi 89 alunni, 54 frequentavano la scuola primaria (classi terza, quarta e quinta) e 35 la scuola secondaria di primo grado (classi prima, seconda e terza). Dei 54 alunni della primaria, 19 erano femmine e 35 maschi; 23 avevano una diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), mentre 31, pur presentando difficoltà in ambito scolastico, non avevano ricevuto alcuna diagnosi. Dei 35 alunni della scuola secondaria di primo grado, 13 erano femmine e 22 maschi; 7 avevano una diagnosi di DSA, mentre 28, pur presentando difficoltà in ambito scolastico, non avevano ricevuto alcuna diagnosi (vedi tabella 1).

TABELLA 1
Composizione del campione

	Alunni con diagnosi di DSA	Alunni senza diagnosi di DSA	Totali
Scuola primaria	23	31	54
Scuola secondaria di primo grado	7	28	35

Procedura e strumento

Per raccogliere le valutazioni degli alunni sulle caratteristiche del font EasyReading® è stato approntato un apposito questionario formato da due sezioni:

- nella sezione 1, i primi due item (*condizione stessa lunghezza e condizione lunghezza diversa*) chiedevano di scegliere un testo barrando con una crocetta la risposta scelta;
- nella sezione 2, due item (*condizione Times New Roman e condizione EasyReading®*) prevedevano di valutare sei diverse caratteristiche dei testi attraverso domande con ri-

sposta su scala Likert. Le risposte possibili per esprimere il proprio accordo con l'item proposto andavano da «per niente» (0 punti) a «moltissimo» (4 punti).

Il primo item della sezione 1 (*condizione stessa lunghezza*) chiedeva di selezionare per la lettura uno dei due testi proposti in Times New Roman e in EasyReading® (vedi figura 1). Il testo in EasyReading® era più breve, ma a causa della spaziatura tra i caratteri e le righe riempiva un'intera pagina. A prima vista quindi i due testi apparivano della stessa lunghezza.

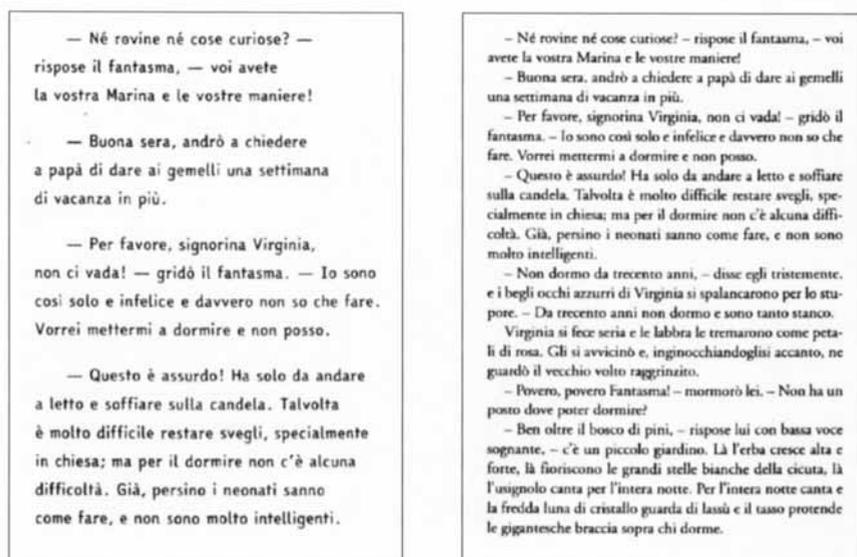


Fig. 1 I due testi proposti nell'item 1: testo A in EasyReading® e testo B in Times New Roman (ridotti rispetto alla versione originale).

Il secondo item (*condizione lunghezza diversa*) chiedeva nuovamente di scegliere un testo da leggere tra i due testi proposti (in Times New Roman e in EasyReading®). Anche se il testo in Times New Roman sembrava più breve, poiché non riempiva tutta la pagina, il contenuto era lo stesso della versione in EasyReading® (vedi figura 2).

La seconda sezione del questionario conteneva sei domande a risposta su scala Likert (per niente, poco, né sì né no, molto, moltissimo) che indagavano alcune opinioni degli alunni sulle caratteristiche del font preso in esame:

1. facilità di lettura;
2. visibilità delle lettere;
3. tenuta del segno;
4. affaticabilità della vista;
5. visibilità della punteggiatura;
6. noiosità della lettura.

— Né rovine né cose curiose? —
rispose il fantasma, — voi avete
la vostra Marina e le vostre maniere!

— Buona sera, andrò a chiedere
a papà di dare ai gemelli una settimana
di vacanza in più.

— Per favore, signorina Virginia,
non ci vada! — gridò il fantasma. — Io sono
così solo e infelice e davvero non so che fare.
Vorrei mettermi a dormire e non posso.

— Questo è assurdo! Ha solo da andare
a letto e soffiare sulla candela. Talvolta
è molto difficile restare svegli, specialmente
in chiesa; ma per il dormire non c'è alcuna
difficoltà. Già, persino i neonati sanno
come fare, e non sono molto intelligenti.

— Né rovine né cose curiose? — rispose il fantasma, — voi
avete la vostra Marina e le vostre maniere!

— Buona sera, andrò a chiedere a papà di dare ai gemelli
una settimana di vacanza in più.

— Per favore, signorina Virginia, non ci vada! — gridò il
fantasma. — Io sono così solo e infelice e davvero non so che
fare. Vorrei mettermi a dormire e non posso.

— Questo è assurdo! Ha solo da andare a letto e soffiare
sulla candela. Talvolta è molto difficile restare svegli, spe-
cialmente in chiesa; ma per il dormire non c'è alcuna diffi-
cultà. Già, persino i neonati sanno come fare, e non sono
molto intelligenti.

Fig. 2 I due testi proposti nell'item 2: testo A in EasyReading® e testo B in Times New Roman.

Sono stati mostrati due brani, un testo scritto in Times New Roman (vedi figura 3) e l'altro in EasyReading® (vedi figura 4), chiedendo di valutarne le caratteristiche. Le stesse domande sono state ripetute per entrambe le condizioni (Times New Roman ed EasyReading®) (vedi figura 5).

— Né rovine né cose curiose? — rispose il fantasma, — voi
avete la vostra Marina e le vostre maniere!

— Buona sera, andrò a chiedere a papà di dare ai gemelli
una settimana di vacanza in più.

— Per favore, signorina Virginia, non ci vada! — gridò il
fantasma. — Io sono così solo e infelice e davvero non so che
fare. Vorrei mettermi a dormire e non posso.

— Questo è assurdo! Ha solo da andare a letto e soffiare
sulla candela. Talvolta è molto difficile restare svegli, spe-
cialmente in chiesa; ma per il dormire non c'è alcuna diffi-
cultà. Già, persino i neonati sanno come fare, e non sono
molto intelligenti.

— Non dormo da trecento anni, — disse egli tristemente,
e i begli occhi azzurri di Virginia si spalancarono per lo stu-
pore. — Da trecento anni non dormo e sono tanto stanco.

Virginia si fece seria e le labbra le tremarono come peta-
li di rosa. Gli si avvicinò e, inginocchiandogli accanto, ne
guardò il vecchio volto raggrinzito.

— Povero, povero Fantasma! — mormorò lei. — Non ha un
posto dove poter dormire?

— Ben oltre il bosco di pini, — rispose lui con bassa voce
sognante, — c'è un piccolo giardino. Là l'erba cresce alta e
forte, là fioriscono le grandi stelle bianche della cicuta, là
l'usignolo canta per l'intera notte. Per l'intera notte canta e
la fredda luna di cristallo guarda di lassù e il tasso protende
le gigantesche braccia sopra chi dorme.

Fig. 3
Testo in Times New Roman
(ridotto rispetto alla
versione originale).

— Né rovine né cose curiose? —
rispose il fantasma, — voi avete
la vostra Marina e le vostre maniere!

— Buona sera, andrò a chiedere
a papà di dare ai gemelli una settimana
di vacanza in più.

— Per favore, signorina Virginia,
non ci vada! — gridò il fantasma. — Io sono
così solo e infelice e davvero non so che fare.
Vorrei mettermi a dormire e non posso.

— Questo è assurdo! Ha solo da andare
a letto e soffiare sulla candela. Talvolta
è molto difficile restare svegli, specialmente
in chiesa; ma per il dormire non c'è alcuna
difficoltà. Già, persino i neonati sanno
come fare, e non sono molto intelligenti.

Fig. 4
Testo in EasyReading®
(ridotto rispetto alla
versione originale).

È FACILE DA LEGGERE?					
PER NIENTE	POCO	NÉ SÌ, NÉ NO	MOLTO	MOLTISSIMO	
SI VEDONO BENE LE LETTERE?					
PER NIENTE	POCO	NÉ SÌ, NÉ NO	MOLTO	MOLTISSIMO	
SI TIENE BENE IL SEGNO?					
PER NIENTE	POCO	NÉ SÌ, NÉ NO	MOLTO	MOLTISSIMO	
SI STANCA LA VISTA?					
PER NIENTE	POCO	NÉ SÌ, NÉ NO	MOLTO	MOLTISSIMO	
SI VEDE BENE LA PUNTEGGIATURA?					
PER NIENTE	POCO	NÉ SÌ, NÉ NO	MOLTO	MOLTISSIMO	
È NOIOSO DA LEGGERE?					
PER NIENTE	POCO	NÉ SÌ, NÉ NO	MOLTO	MOLTISSIMO	

Fig. 5
Domande sulla
valutazione dei
testi.

Calcolo dei punteggi

Sono stati sommati i punteggi conseguiti nella seconda sezione, ottenendo delle valutazioni complessive per ogni font presentato. Sono stati invertiti alcuni item, in modo che a punteggi alti corrispondessero migliori valutazioni. Si sono così ottenuti due punteggi complessivi:

- punteggio valutazione Easy (somma dei punteggi sulle caratteristiche del font EasyReading®);

– punteggio valutazione Times (somma dei punteggi sulle caratteristiche del font Times New Roman).

Dato che non c'era una differenza significativa tra i punteggi degli alunni con DSA e quelli senza diagnosi, sono stati accorpati i punteggi (per la primaria, $t_{(52)} = 0,42$, n.s.; per la secondaria, $t_{(33)} = 0,89$, n.s., vedi tabella 2).

TABELLA 2
Valutazione dei testi degli alunni della primaria e secondaria di primo grado

Scuola primaria		
	Valutazione testo in EasyReading®	Valutazione testo in Times New Roman
Senza diagnosi di DSA	14,60 ± 2,83	11,52 ± 3,40
Con diagnosi di DSA	13,70 ± 3,67	10,83 ± 3,93
Scuola secondaria di primo grado		
Senza diagnosi di DSA	15,75 ± 3,36	10,00 ± 4,81
Con diagnosi di DSA	17,00 ± 3,16	11,29 ± 4,89

Risultati

Nella condizione di uguale lunghezza (item 1, sezione 1), gli alunni della primaria hanno scelto l'EasyReading® nel 56% dei casi, mentre i ragazzi della secondaria di primo grado hanno optato per esso nel 77,1% dei casi. Nella condizione di lunghezza diversa (item 2, sezione 1), gli alunni della primaria hanno scelto l'EasyReading® nel 51,9% dei casi, mentre i ragazzi della secondaria di primo grado lo hanno selezionato nel 54,3% dei casi. Sembra quindi che l'effetto lunghezza abbia inciso fortemente sulla scelta del testo da leggere, sebbene la preferenza sia sempre stata a favore dell'EasyReading® (vedi tabella 3).

TABELLA 3
Scelta del font EasyReading® nelle due condizioni (stessa lunghezza e lunghezza diversa)

	Primaria	Secondaria di primo grado
Stessa lunghezza	56,0%	77,1%
Lunghezza diversa	51,9%	54,3%

Anche nella sezione 2 il font EasyReading® ha ottenuto punteggi migliori del Times New Roman (differenza statisticamente significativa), sia per gli alunni della primaria che per quelli della secondaria di primo grado. Infatti, il punteggio totale attribuito al Times

New Roman dagli alunni della primaria è stato $11,22 \pm 3,61$, mentre quello attribuito all'EasyReading® è stato $13,91 \pm 3,19$ ($M = 2,69 \pm 3,98$, $t_{(53)} = 4,95$, $p < 0,001$); per quanto riguarda gli alunni della secondaria di primo grado, il punteggio totale attribuito al Times New Roman è stato $10,26 \pm 4,79$, mentre quello attribuito all'EasyReading® è stato $16,00 \pm 3,32$ ($M = 5,74 \pm 5,61$, $t_{(34)} = 6,05$, $p < 0,001$).

Nel dettaglio, è stato valutato più positivamente dagli alunni della primaria per la facilità di lettura ($M = 2,80 \pm 1,14$, $t_{(53)} = 3,85$, $p < 0,001$), la visibilità delle lettere ($M = 2,83 \pm 1,21$, $t_{(53)} = 5,13$, $p < 0,001$), la tenuta del segno ($M = 2,89 \pm 0,79$, $t_{(53)} = 6,73$, $p < 0,001$), la visibilità della punteggiatura ($M = 2,54 \pm 1,27$, $t_{(53)} = 5,57$, $p < 0,001$) e la noiosità della lettura ($M = 1,83 \pm 1,60$, $t_{(53)} = -4,52$, $p < 0,001$) (vedi tabella 4). Per quanto riguarda gli alunni della scuola secondaria di primo grado, è stato valutato più positivamente per la facilità di lettura ($M = 2,97 \pm 0,86$, $t_{(34)} = 5,39$, $p < 0,001$), la visibilità delle lettere ($M = 3,06 \pm 0,94$, $t_{(34)} = 9,19$, $p < 0,001$), la tenuta del segno ($M = 2,91 \pm 0,92$, $t_{(34)} = 2,14$, $p < 0,001$) e la visibilità della punteggiatura ($M = 2,74 \pm 1,07$, $t_{(34)} = 5,60$, $p < 0,001$) (vedi tabella 5).

TABELLA 4
Punteggi di valutazione dei font totali e divisi
per singola caratteristica indagata – alunni della primaria

	Facilità di lettura*	Visibilità delle lettere*	Tenuta del segno*	Affaticabilità della vista	Visibilità della punteggiatura*	Noiosità della lettura*	Punteggi totali*
Times New Roman	$1,98 \pm 1,16$	$1,81 \pm 1,15$	$1,85 \pm 1,12$	$2,26 \pm 1,53$	$1,48 \pm 1,25$	$1,83 \pm 1,60$	$11,22 \pm 3,61$
Easy-Reading®	$2,80 \pm 1,14$	$2,83 \pm 1,21$	$2,89 \pm 0,79$	$1,96 \pm 1,68$	$2,54 \pm 1,27$	$0,89 \pm 1,40$	$13,91 \pm 3,19$

*Differenze statisticamente significative, $p < 0,001$.

TABELLA 5
Punteggi di valutazione dei font totali e divisi
per singola caratteristica indagata – alunni della secondaria di primo grado

	Facilità di lettura*	Visibilità delle lettere*	Tenuta del segno*	Affaticabilità della vista	Visibilità della punteggiatura*	Noiosità della lettura*	Punteggi totali*
Times New Roman	$1,63 \pm 1,19$	$1,29 \pm 0,93$	$1,26 \pm 1,20$	$2,20 \pm 1,16$	$1,43 \pm 0,95$	$2,46 \pm 1,20$	$10,26 \pm 4,79$
Easy-Reading®	$2,97 \pm 0,86$	$3,06 \pm 0,94$	$2,91 \pm 0,92$	$1,94 \pm 1,80$	$2,74 \pm 1,07$	$2,37 \pm 1,55$	$16,00 \pm 3,32$

*Differenze statisticamente significative, $p < 0,001$.

Dato che non è stata riscontrata una differenza statisticamente significativa tra le valutazioni degli alunni con DSA e quelle degli alunni con difficoltà (senza diagnosi),

possiamo concludere che il font EasyReading® ha ottenuto punteggi migliori sia in presenza di una vera e propria diagnosi che senza, dimostrando come possa essere utile consigliarlo in presenza sia di Disturbi Specifici della Lettura (dislessia) che di difficoltà aspecifiche.

Fase 2

Metodo

Basta la preferenza dei lettori per affermare che il font EasyReading® è utile in caso di dislessia? La fase 2 del presente lavoro ha perseguito l'obiettivo di verificare se tale preferenza fosse giustificata da un effettivo aumento in termini di velocità di lettura e/o correttezza, sia nei normolettori sia nei dislessici.

Selezione del campione

Sono stati reclutati 664 bambini frequentanti la classe quarta della scuola primaria (364 maschi e 300 femmine); 107 erano bambini stranieri. Hanno partecipato 16 scuole primarie della provincia di Prato, appartenenti a 7 istituti scolastici. Il campione effettivo è risultato essere di 533 bambini, poiché sono stati esclusi: 12 bambini che non avevano l'autorizzazione della famiglia a partecipare alla ricerca, un'intera classe di 20 bambini che si era ritirata a ricerca avviata, 33 bambini stranieri residenti in Italia da meno di due anni e con scarsa conoscenza della lingua italiana, 57 bambini che non avevano svolto tutte le prove poiché assenti nelle date prefissate e i casi certificati secondo la legge 104 del 1992 sulla disabilità.

Caratteristiche del campione

Il campione che ha svolto le prove era quindi formato da 533 soggetti frequentanti la classe quarta primaria, di cui 282 maschi e 251 femmine, con un'età media di 9 anni e mezzo (media espressa in mesi: 115 ± 4). Di questi, 456 erano italiani, 73 stranieri e 4 privi di indicazione di nazionalità. Dei 73 stranieri, 21 erano di origine cinese, la comunità straniera numericamente più frequente nella città dove si è svolta la ricerca.

Strumenti

Al fine d'individuare i casi di sospetta dislessia sono state utilizzate *le prove di lettura di brano MT* (Cornoldi e Colpo, 1998; Cornoldi, Colpo e Gruppo MT, 1981), *le liste di parole e non parole della batteria DDE-2* (Sartori, Job e Tressoldi, 2007) e *le matrici progressive di Raven CPM* (Raven, 1996).

Per quanto riguarda le prove di lettura di brano, sono state considerate sotto la norma le prestazioni in fascia di Richiesta di Attenzione (R.A.) o comprese tra 1 e 2 deviazioni standard sotto la media, mentre sono state considerate deficitarie le prestazioni in fascia

di Richiesta di Intervento Immediato (R.I.I.) o inferiori alle 2 deviazioni standard sotto la media.

Per quanto concerne le prove di lettura di parole e non parole, sono state considerate sotto la norma le prestazioni comprese tra 1 e 2 deviazioni standard sotto la media e deficitarie le prestazioni oltre le 2 deviazioni standard sotto la media per la velocità o inferiori al quinto percentile per la correttezza.

Per quanto concerne le CPM, sono state considerate nella norma le prestazioni superiori al 25° percentile e sotto la norma le prestazioni uguali o inferiori al 25° percentile.

Tutte le prove di lettura (brano, parole e non parole) sono state utilizzate sia nella versione originale (MT e DDE-2), sia in una versione modificata, appositamente approntata per questa ricerca, in cui il font originale Times New Roman è stato sostituito con l'EasyReading®. Per non creare ulteriori elementi di diversità tra le prove, sono stati mantenuti lo stesso numero di sillabe per riga, la stessa veste grafica e la stessa dimensione del carattere. Variavano invece le caratteristiche peculiari del font EasyReading®, ossia la misura dell'interlinea, la distanza tra le lettere e l'assenza di grazie nel carattere.

Procedura

Ogni bambino è stato visto per tre volte, somministrando le prove di lettura nel primo e secondo incontro e le matrici di Raven CPM nel terzo. Le prove sono state somministrate in due diversi ordini:

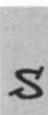
1. lettura di brano MT originale, lettura di parole e non parole DDE-2 originali, lettura di brano MT in EasyReading®, lettura di parole e non parole DDE-2 in EasyReading®, CPM;
2. lettura di brano MT in EasyReading®, lettura di parole e non parole DDE-2 in EasyReading®, lettura di brano MT originale, lettura di parole e non parole DDE-2 originali, CPM.

Tutte le prove sono state svolte in modalità individuale e somministrate da psicologi. Le prove di lettura di brano MT sono state corrette secondo le nuove norme di Cornoldi, Tressoldi e Perini (2010); le prove di lettura di parole e non parole della DDE-2 secondo l'ultima edizione del manuale (2007); le matrici di Raven CPM secondo le norme del manuale italiano (Belacchi et al., 2008).

Descrizione del campione

Il campione è stato suddiviso in quattro sottogruppi in base alle prestazioni di lettura riportate nelle prove di lettura MT e DDE-2 originali, ottenendo:

- *gruppo 0 (normolettori)*: CPM con punteggi superiori al 25° percentile e prove di lettura nella norma;
- *gruppo 1 (difficoltà di lettura)*: CPM con punteggi superiori al 25° percentile e con prestazioni nella lettura inferiori alla norma (in fascia Richiesta di Attenzione per le prove MT per velocità o correttezza; prestazione compresa tra 1 e 2 deviazioni standard sotto la media nelle prove DDE-2);



- *gruppo 2 (dislessia)*: alunni con diagnosi di dislessia oppure individuati tramite le prove, ossia CPM con punteggi superiori al 25° percentile e almeno due prove di lettura con prestazione deficitaria (in Richiesta di Intervento Immediato per velocità e/o correttezza nelle prove MT e con prestazione inferiore alle 2 deviazioni standard per velocità e/o inferiore al quinto percentile per correttezza nelle prove della DDE-2);
- *gruppo 3 (CPM sotto la norma)*: CPM con punteggi inferiori o uguali al 25° percentile.

Sono risultati pertanto 426 bambini senza difficoltà di lettura (gruppo 0, normolettori), 27 bambini con difficoltà di lettura (gruppo 1), 54 bambini con dislessia (gruppo 2, dislessici) e 26 bambini con efficienza intellettuale da approfondire (gruppo 3) (vedi tabella 6).

TABELLA 6
Suddivisione del campione nei 4 sottogruppi

Gruppo 0 (normolettori)	Gruppo 1 (difficoltà di lettura)	Gruppo 2 (dislessia)	Gruppo 3 (CPM sotto la norma)	Totali
426	27	54	26	533

Risultati

Sono state calcolate medie e deviazioni standard sia sul campione totale che sui 4 sottogruppi. L'ordine di presentazione è risultato essere non significativo, pertanto le elaborazioni sono state eseguite senza tenerne conto. In base alle fasce di prestazione previste dai manuali delle prove MT, si sono ottenuti quattro differenti risultati: Criterio Pienamente Raggiunto (C.P.R.), Prestazione Sufficiente (P.S.), Richiesta di Attenzione (R.A.) e Richiesta di Intervento Immediato (R.I.I.).

Per quanto riguarda la velocità, quando il brano è stato proposto nella versione originale, 20 soggetti hanno ottenuto una prestazione sotto la norma (13 in R.A. e 7 in R.I.I.); se la prova è stata presentata nella versione EasyReading®, soltanto 8 soggetti hanno riportato una prestazione sotto la norma (7 in R.A. e 1 in R.I.I.). In termini percentuali, gli alunni con difficoltà nella lettura del brano sono passati dall'1,3% allo 0,2% (vedi tabella 7).

TABELLA 7
Velocità di lettura secondo le fasce di prestazione del manuale MT

Versione	C.P.R.	P.S.	R.A.	R.I.I.
Times New Roman	235	278	13	7
EasyReading®	363	162	7	1

Anche per quanto riguarda la correttezza le prestazioni sono apparse migliori quando il brano è stato presentato in EasyReading®: mentre nella versione originale sono risultati in Fascia di R.I.I. 12 bambini, nella versione EasyReading® sono diventati 9 (vedi tabella 8).

TABELLA 8
Correttezza di lettura secondo le fasce di prestazione del manuale MT

Versione	C.P.R.	P.S.	R.A.	R.I.I.
Times New Roman	308	172	41	12
EasyReading®	271	208	45	9

Se esaminiamo soltanto il gruppo degli alunni dislessici, notiamo che, dei 54 soggetti del gruppo dislessia, soltanto 27 hanno risposto ai criteri di disturbo se le prove sono state presentate in EasyReading®, passando dal 10,1% al 5,1% (vedi tabella 9).

TABELLA 9
Frequenze di alunni in fascia clinica

Versione	Frequenze	Percentuali
Times New Roman	54	10,1%
EasyReading®	27	5,1%

Sono state inoltre confrontate le prestazioni tra la versione originale in Times New Roman e quella in EasyReading®, misurate in sillabe al secondo. Nella versione EasyReading® la velocità media è stata di 4,16 sillabe al secondo con una deviazione standard di 1,09, mentre nella versione in Times New Roman è risultata di 3,50 sillabe al secondo con una deviazione standard di 0,94 (differenza statisticamente significativa, $t_{(531)} = -32,12$, $p < 0,001$).

La stessa differenza significativa la troviamo anche se confrontiamo le prestazioni nelle prove di lettura delle parole e delle non parole: nelle parole la velocità è passata da 3,03 della versione originale a 3,33 ($t_{(532)} = -18,14$, $p < 0,001$), mentre nelle non parole è passata da 1,86 a 2,04 ($t_{(532)} = -10,37$, $p < 0,001$) (vedi tabella 10).

TABELLA 10
Velocità di lettura di brano, parole e non parole in sillabe al secondo

Sill/sec	Times New Roman	EasyReading®
Brano ($t_{(531)} = -32,12$, $p < 0,001$)	3,50 ± 0,94 Fascia P.S.	4,16 ± 1,09 Fascia C.P.R.
Parole ($t_{(532)} = -18,14$, $p < 0,001$)	3,03 ± 0,88	3,33 ± 0,93
Non parole ($t_{(532)} = -10,37$, $p < 0,001$)	1,86 ± 0,60	2,04 ± 0,61

Per quanto riguarda la correttezza, il miglioramento è risultato significativo nelle liste di parole e di non parole, ma non nel brano. Infatti, nelle parole gli errori medi sono passati da 5,49 a 4,14 ($t_{(532)} = 9,56, p < 0,001$) e nelle non parole da 7,72 a 6,49 ($t_{(532)} = 8,41, p < 0,001$) (vedi tabella 11).

TABELLA 11
Correttezza di lettura di brano, parole e non parole

Errori medi	Times New Roman	EasyReading®
Brano ($t_{(532)} = -2,62, p < 0,001$)	3,10 ± 2,75 Fascia P.S.	3,34 ± 2,90 Fascia P.S.
Parole ($t_{(532)} = 9,56, p < 0,001$)	5,49 ± 5,32	4,14 ± 4,55
Non parole ($t_{(532)} = 8,41, p < 0,001$)	7,72 ± 5,30	6,49 ± 4,67

Considerando le prestazioni nella lettura separatamente per i sottogruppi, notiamo che l'aumento di velocità è stato statisticamente significativo per tutti quando il brano è stato presentato nella versione EasyReading®. Nel dettaglio, i normolettori hanno letto il brano in Times New Roman a una velocità media di 3,73 sillabe al secondo, ottenendo una prestazione da fascia C.P.R.; i dislessici hanno letto a una velocità media di 2,67 sillabe al secondo, ottenendo una prestazione da fascia P.S.; i lettori in difficoltà hanno letto a una velocità media di 2,39 sillabe al secondo, ottenendo una prestazione da fascia P.S.; gli alunni con difficoltà cognitive hanno letto a una velocità media di 2,63 sillabe al secondo, ottenendo una prestazione da fascia P.S.

Nella versione EasyReading® i normolettori sono passati a 4,44 sillabe al secondo, guadagnando 0,71 sillabe al secondo ($t_{(428)} = -30,52, p < 0,001$); i dislessici sono passati a 3,19 sillabe al secondo, guadagnando 0,52 sillabe al secondo ($t_{(53)} = -8,64, p < 0,001$); i lettori in difficoltà sono passati a 2,90 sillabe al secondo, guadagnando 0,51 sillabe al secondo ($t_{(26)} = -6,82, p < 0,001$); gli alunni con difficoltà cognitive sono passati a 2,99 sillabe al secondo, guadagnando 0,36 sillabe al secondo ($t_{(25)} = -4,77, p < 0,001$) (vedi tabella 12).

Per quanto riguarda la correttezza, notiamo che la riduzione degli errori nella versione EasyReading® è risultata statisticamente significativa nel gruppo dei dislessici, che sono passati da 6,59 errori a 6,25 ($t_{(425)} = -3,43, p < 0,001$), mentre per gli altri gruppi la correttezza è diminuita (vedi tabella 13).

Per le restanti prove di lettura, ossia le liste di parole e non parole, prenderemo in considerazione i due gruppi oggetto della ricerca, ossia i normolettori e i dislessici, riportando i risultati degli altri sottogruppi nelle relative tabelle.

La velocità di lettura delle parole è aumentata in modo statisticamente significativo dalla versione originale alla versione EasyReading® sia nel gruppo dei dislessici, che da 2,19 sillabe al secondo sono passati a leggere in EasyReading® 2,39 sillabe al secondo ($t_{(53)} = -6,34, p < 0,001$), sia nel gruppo dei normolettori, che hanno letto la versione ori-

TABELLA 12
Velocità di lettura di brano EasyReading® divisa per sottogruppi

	Times New Roman	EasyReading®
Gruppo 0 – Senza difficoltà ($t_{(428)} = -30,52, p < 0,001$)	3,73 ± 0,80 C.P.R.	4,44 ± 0,92 C.P.R.
Gruppo 1 – Difficoltà di lettura ($t_{(26)} = -6,82, p < 0,001$)	2,39 ± 0,54 P.S.	2,90 ± 0,75 P.S.
Gruppo 2 – Dislessia ($t_{(53)} = -8,64, p < 0,001$)	2,67 ± 0,92 P.S.	3,19 ± 1,13 P.S.
Gruppo 3 – Difficoltà cognitive ($t_{(25)} = -4,77, p < 0,001$)	2,63 ± 1,08 P.S.	2,99 ± 1,14 P.S.

TABELLA 13
Correttezza di lettura di brano divisa per sottogruppi

	Times New Roman	EasyReading®
Senza difficoltà ($t_{(425)} = -3,43, p < 0,001$)	2,27 ± 1,64	2,58 ± 1,96
Difficoltà di lettura ($t_{(26)} = 0,74, p < 0,001$)	5,83 ± 2,57	5,50 ± 2,57
Ipotesi di dislessia ($t_{(425)} = -3,43, p < 0,001$)	6,59 ± 3,97	6,25 ± 3,61
Difficoltà cognitive ($t_{(25)} = -1,33, p < 0,001$)	6,60 ± 4,06	7,50 ± 5,27

ginale a 3,26 sillabe al secondo e la versione in EasyReading® a 3,57 sillabe al secondo ($t_{(425)} = -16,37, p < 0,001$) (vedi tabella 14).

Per quanto riguarda la correttezza delle parole, i 13,35 errori nella versione originale si sono ridotti a 9,93 nella versione EasyReading® per i dislessici ($t_{(53)} = 4,94, p < 0,001$) e da 3,68 a 2,78 per i normolettori ($t_{(425)} = 7,22, p < 0,001$) (vedi tabella 15).

Lo stesso andamento sia nella velocità sia nella correttezza si è ritrovato anche nella lettura delle non parole, dove i dislessici sono passati da 1,42 sillabe al secondo della versione originale a 1,58 sillabe al secondo della versione EasyReading®, con un aumento di 0,16 sillabe al secondo ($t_{(53)} = -4,84, p < 0,001$), mentre i normolettori hanno letto l'originale a 1,96 sillabe al secondo e la versione EasyReading® a 2,16 sillabe al secondo, con un aumento di 0,20 sillabe al secondo ($t_{(425)} = -13,16, p < 0,001$) (vedi tabella 16). Gli errori si sono ridotti da 14,22 a 10,61 per i dislessici ($t_{(53)} = 15,30, p < 0,001$) e da 6,31 a 5,50 per i normolettori ($t_{(425)} = -5,74, p < 0,001$) (vedi tabella 17).

S

TABELLA 14

Velocità di lettura di parole in sillabe al secondo divisa per sottogruppi

Sill/sec	Times New Roman	EasyReading®
Senza difficoltà ($t_{(425)} = -16,37, p < 0,001$)	3,26 ± 0,74	3,57 ± 0,79
Difficoltà di lettura ($t_{(26)} = -6,68, p < 0,001$)	2,27 ± 0,60	1,55 ± 1,24
Ipotesi di dislessia ($t_{(53)} = -6,34, p < 0,001$)	2,19 ± 0,81	2,39 ± 0,83
Difficoltà cognitive ($t_{(25)} = -2,65, p < 0,001$)	2,11 ± 0,93	2,26 ± 0,83

TABELLA 15

Correttezza di lettura di parole divisa per sottogruppi

	Times New Roman	EasyReading®
Senza difficoltà ($t_{(425)} = 7,22, p < 0,001$)	3,68 ± 3,25	2,78 ± 3,01
Difficoltà di lettura ($t_{(26)} = -2,36, p < 0,001$)	9,26 ± 4,25	7,22 ± 5,03
Ipotesi di dislessia ($t_{(53)} = 4,94, p < 0,001$)	13,35 ± 5,40	9,93 ± 5,67
Difficoltà cognitive ($t_{(25)} = 4,33, p < 0,001$)	14,88 ± 6,77	11,19 ± 5,18

TABELLA 16

Velocità di lettura di non parole in sillabe al secondo divisa per sottogruppi

Sill/sec	Times New Roman	EasyReading®
Senza difficoltà ($t_{(425)} = -13,16, p < 0,001$)	1,96 ± 0,50	2,16 ± 0,56
Difficoltà di lettura ($t_{(26)} = 0,31, p < 0,001$)	1,55 ± 1,24	1,48 ± 0,44
Ipotesi di dislessia ($t_{(53)} = -4,84, p < 0,001$)	1,42 ± 0,49	1,58 ± 0,53
Difficoltà cognitive ($t_{(25)} = -2,39, p < 0,001$)	1,42 ± 0,59	1,53 ± 0,60

TABELLA 17
Correttezza di lettura di non parole divisa per sottogruppi

	Times New Roman	EasyReading®
Senza difficoltà ($t_{(425)} = -5,74, p < 0,001$)	6,31 ± 4,19	5,50 ± 3,94
Difficoltà di lettura ($t_{(26)} = 1,94, p < 0,001$)	10,26 ± 3,91	8,67 ± 4,64
Ipotesi di dislessia ($t_{(53)} = 15,30, p < 0,001$)	14,22 ± 5,71	10,61 ± 5,39
Difficoltà cognitive ($t_{(25)} = 3,69, p < 0,001$)	14,73 ± 5,51	11,85 ± 5,27

Conclusioni

È risultata una differenza significativa tra la velocità di lettura delle prove originali (MT e DDE-2) e le stesse prove in versione EasyReading®, a favore dell'EasyReading® sia nel brano sia nelle parole e non parole. Inoltre, esaminando i risultati divisi per sottogruppi, nel gruppo dislessia la differenza è risultata significativa sia per la velocità sia per la correttezza. Pertanto il font EasyReading® non solo ha ottenuto valutazioni più positive per le sue caratteristiche grafiche, ma ha migliorato effettivamente la prestazione dei lettori dislessici sia in velocità che in correttezza. La velocità guadagnata in termini di sillabe al secondo nell'EasyReading® ha rappresentato un risultato significativo non solo dal punto di vista statistico, ma anche dal punto di vista clinico. Infatti la prestazione, che è migliorata di 0,16 sillabe al secondo nelle non parole e di 0,52 sillabe al secondo nel brano, ha superato l'aumento medio annuo dovuto all'evoluzione naturale: gli studi longitudinali dimostrano che in un anno un dislessico non trattato migliora nel brano di 0,30 sillabe al secondo e nelle non parole di 0,14 sillabe al secondo (Stella, Faggella e Tressoldi, 2001; Tressoldi, Stella e Faggella, 2001). Con l'EasyReading® l'aumento risulta addirittura maggiore, sia nel brano sia nelle non parole.

In conclusione, questi risultati ci sembrano importanti per diverse motivazioni. In primo luogo, i ragazzi dislessici riescono a leggere più velocemente commettendo meno errori se il testo è presentato in EasyReading®; di conseguenza fanno meno fatica. Sarebbe quindi preferibile assegnare i compiti di lettura utilizzando questo font, piuttosto che il classico font Times New Roman.

In secondo luogo, occorre evidenziare che, quando l'insegnante prepara una verifica o un testo per i suoi alunni, può facilitare la lettura sia ai normolettori che ai suoi alunni con dislessia semplicemente cambiando il font con cui lo presenta.

In terzo luogo, dal punto di vista clinico il miglioramento corrisponde a più dell'evoluzione naturale del disturbo in un anno; in altre parole, si riduce la fatica in maniera consistente.

Così, ad esempio, un ragazzino dislessico può ridurre il divario tra la sua velocità di lettura e quella dei compagni semplicemente avvalendosi delle caratteristiche facilitanti del font.

Il quarto punto riguarda la composizione del gruppo dei soggetti che abbiamo considerato dislessici: la percentuale di Disturbo Specifico della Lettura ipotizzata nel campione corrisponde al 10,1% del totale, che rappresenta una percentuale doppia rispetto a quella riportata dagli studi epidemiologici. Ci preme sottolineare che, sebbene l'utilizzo delle prove di lettura avesse permesso d'individuare le compromissioni significative dell'abilità di lettura negli alunni partecipanti, non si può parlare di vera e propria dislessia, poiché la diagnosi è un percorso complesso oggetto di una valutazione clinica molto più approfondita, che rileva non solo i criteri di inclusione (come nella presente ricerca), ma anche i criteri di esclusione, come previsto dalla Consensus Conference promossa dall'Associazione Italiana Dislessia (2007) e dalla Consensus Conference dell'Istituto Superiore di Sanità (2011). In questa ricerca non è stato utilizzato un test multicomponentiale per verificare il QI e non è stato possibile indagare tutti i fattori di esclusione.

Attraverso l'esclusione dal campione dei bambini stranieri con meno di due anni di scolarizzazione in Italia si è cercato di eliminare l'influenza della scarsa conoscenza della lingua italiana e gli effetti di una scolarizzazione non adeguata, mentre con l'esclusione dei bambini certificati si è ridotta la presenza di importanti deficit cognitivi e sensoriali. Un'ulteriore scrematura è stata fatta scegliendo solo i bambini con una prestazione alle matrici di Raven superiore al 25° percentile. Non è stato invece possibile escludere l'influenza di eventuali disturbi della sfera emozionale o altre situazioni ambientali di svantaggio culturale. Nonostante tutte queste premesse, riteniamo fondamentale indagare sui motivi che portano un numero così elevato di alunni a ottenere prestazioni tanto scadenti in un'attività meccanica come la decodifica. Sono davvero tutti dislessici?

Il quinto punto, ultimo per ordine ma non per importanza, è che i miglioramenti nella velocità e nella correttezza di lettura si ottengono in tutti i sottogruppi esaminati (normolettori, lettori in difficoltà, dislessici e alunni con difficoltà cognitive); di conseguenza il font EasyReading® può essere considerato un aiuto per tutte le tipologie di alunni.

Concordiamo con Allamandri et al. (2007) nell'affermare che è necessario indagare ulteriormente i fattori che possono facilitare o rendere più difficoltoso il processo di decodifica, come ad esempio il ruolo dell'attenzione spaziale (Facoetti et al., 2003; 2006) e l'influenza delle singole caratteristiche che distinguono il font, come ad esempio la spaziatura tra i caratteri. La presente ricerca sta proseguendo con l'approfondimento di alcuni aspetti non affrontati in questo articolo; più precisamente ha voluto esaminare l'influenza dell'effetto spaziatura tra i caratteri, confrontando la prestazione di lettura di un testo in EasyReading® con un testo in Times New Roman con spaziatura espansa. Tale indagine ha coinvolto anche alunni delle classi terza e quinta della primaria e verranno presentati a breve i risultati.

Alla luce delle considerazioni fin qui illustrate, riteniamo che la presente ricerca ci permetta di confermare che il semplice utilizzo di un font quale l'EasyReading® facilita la lettura nei normolettori e negli alunni dislessici e può pertanto essere considerato un valido strumento compensativo in caso di dislessia e comunque un font facilitante per tutte le tipologie di lettori.

Ringraziamenti

Si ringraziano le colleghe che hanno partecipato alle varie fasi della ricerca: Pamela Pelagalli, Gennj Guglielmini, Carmen Piscitelli, Annalisa Lasagni e Aurora Vestri. Un grazie speciale alle scuole, agli insegnanti e agli alunni che ci hanno accolti con fiducia ed entusiasmo.

CHRISTINA BACHMANN, Psicologo clinico e psicoterapeuta, Master Universitario di II Livello in Psicopatologia dell'Apprendimento, Centro Risorse, Clinica Formazione e Intervento in Psicologia, Prato.

Bibliografia

- Allamandri V., Brembati F., Donini R., Iozzino R., Riccardi Ripamonti I., Vio C., Mattiuzzo T. e Tressoldi P. (2007), *Trattamento della dislessia evolutiva: Un confronto multicentrico di efficacia ed efficienza*, «Dislessia», vol. 4, n. 2, pp. 143-162.
- Associazione Italiana Dislessia/AID (2007), *Consensus Conference «Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference»*, Milano, 26 gennaio 2007.
- Bachmann C. (2011), *Oltre la legge 170/2010: Didattica personalizzata e compiti a casa di alunni con DSA*, «Psicologia e Scuola», vol. 31, n. 18, pp. 41-49.
- Bachmann C., Lasagni A. e Vestri A. (2011), *Ulteriore sviluppo del questionario sulle caratteristiche di leggibilità del font «EasyReading®»: Confronto tra gradimento del font e abilità di lettura in alunni della primaria*, Relazione presentata al II Convegno Nazionale Giunti Scuola «Psicologia e Scuola», Firenze, 4-5 Febbraio 2011.
- Bachmann C., Pelagalli P., Guglielmini G., Piscitelli C. e Lasagni A. (2010), *Risultati di un'indagine sulle caratteristiche di leggibilità del carattere EasyReading® in alunni dislessici della scuola primaria e secondaria di primo grado*, Poster presentato al X Convegno Internazionale «Imparare questo è il problema», San Marino, 17-18 Settembre 2010.
- Belacchi C., Scalisi T.G., Cannoni E. e Cornoldi C. (2008), *Manuale CPM. Coloured Progressive Matrices. Standardizzazione italiana*, Firenze, Giunti O.S.
- Cornoldi C. e Colpo M. (1998), *Prove di Lettura MT per la Scuola Elementare – 2. Il rinnovamento di un classico set di prove di lettura*, Firenze, Giunti O.S.
- Cornoldi C., Colpo M. e Gruppo MT (1981), *La verifica dell'apprendimento della lettura*, Firenze, Giunti O.S.
- Cornoldi C., Tressoldi P. e Perini N. (2010), *Valutare la rapidità e la correttezza della lettura di brani. Nuove norme e alcune chiarificazioni per l'uso delle prove MT*, «Dislessia», vol. 7, n. 1, pp. 89-100.
- Facoetti A., Lorusso M.L., Paganoni P., Umiltà C. e Mascetti G. (2003), *The role of visual-spatial attention in developmental dyslexia: Evidence from a rehabilitation study*, «Cognitive Brain Research», vol. 15, pp. 154-164.
- Facoetti A., Zorzi M., Cestnick L., Lorusso M., Molteni M., Paganoni P., Umiltà C. e Mascetti G. (2006), *The relationship between visuo-spatial attention and nonword reading in developmental dyslexia*, «Cognitive Neuropsychology», vol. 23, pp. 841-855.

S

- Istituto Superiore di Sanità/ISS (2011), *Consensus Conference «Disturbi specifici dell'apprendimento. Sistema nazionale per le linee guida»*, Roma, 6-7 Dicembre 2010.
- Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference DSA (2011), *Raccomandazioni cliniche sui DSA. Risposte a quesiti*, Bologna, 1° Febbraio 2011.
- Raven J.C. (1962), *Coloured Progressive Matrices*, London, H.K. Lewis, trad. it. *CPM/Coloured Progressive Matrices, Serie A, AB, B, Manuale*, Firenze, Giunti O.S.
- Sartori G., Job R. e Tressoldi P.E. (2007), *DDE-2. Batteria per la valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva, 2ª edizione*, Firenze, Giunti O.S.
- Stella G., Faggella M. e Tressoldi P. (2001), *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria*, «Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza», vol. 68, pp. 27-41.
- Tressoldi P.E., Stella G. e Faggella M. (2001), *The development of reading speed in Italians with dyslexia: A longitudinal study*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 34, n. 5, pp. 67-78.

DISLESSIA

ISSN 1724-9767

Verso un'interpretazione degli errori di lettura di bambini italiani con difficoltà di lettura

Valutazione del rischio di difficoltà scolastiche e potenziamento delle abilità di base

Ricadute di un trattamento del loop fonologico sull'acquisizione del processo multifattoriale della lettura

Un training di lettura basato sulla fluenza: un felice connubio tra efficacia ed efficienza

Può un font essere uno strumento compensativo per i lettori con dislessia?



Edizioni Erickson

Via del Pioppeto 24 - 38121 TRENTO
Informazioni abbonamenti: 0461 950690

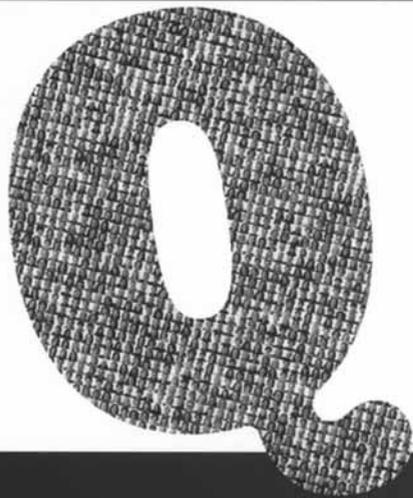
Ufficio ordini:  **800-844052**

Abbonamenti
€ 35,50 individuale
€ 46,50 per enti, scuole, istituzioni
€ 15,50 numeri singoli e arretrati



ASSOCIAZIONE
ITALIANA
DISLESSIA

Piazza dei Martiri, 1/2 - 40121 Bologna
Tel. 051 243358, fax 051 6393194
Indirizzo web: www.dislessia.it
E-mail: info@dislessia.it



Centro
Studi
Erickson

9° Convegno internazionale

La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale

Palacongressi di Rimini
8-9-10 novembre 2013

www.erickson.it
formazione@erickson.it