



UNIVERSITÀ POLITECNICA DELLE MARCHE  
FACOLTÀ DI MEDICINA E CHIRURGIA

---

Corso di Laurea in logopedia

**SCREENING DEI PREREQUISITI  
DELL'APPRENDIMENTO NELLA  
SCUOLA PRIMARIA**

**SCREENING OF LEARNING  
PREREQUISITES IN PRIMARY SCHOOL**

Relatore:  
**prof.ssa Lopez Patrizia**

Tesi di Laurea di:  
**Medori Lorenzo**

A.A. 2024/2025

## INDICE

INTRODUZIONE .....	1
CAPITOLO 1 - QUADRO TEORICO, PREREQUISITI E CORNICE NORMATIVA. 3	
1.1 Definizione e modelli dei prerequisiti dell'apprendimento.....	3
1.2 Analisi delle macroaree funzionali (prerequisiti cognitivi).....	3
1.3 Literacy e competenza metafonologica .....	6
1.3.1. Il ruolo centrale della competenza metafonologica .....	7
1.3.2 Prerequisiti percettivo-motori .....	7
1.3.3 Prerequisiti emotivi e motivazionali .....	8
1.4 Dimensioni evolutive: dai 3 ai 6 anni.....	10
1.5 School Readiness e continuità educativa.....	11
1.5.1 La cornice normativa italiana (0-6).....	12
CAPITOLO 2 - SCREENING, OSSERVAZIONE E STATO DELL'ARTE DELLA RICERCA .....	15
2.1. Lo screening: prospettiva clinica e medica.....	15
2.1.1. I principi OMS e l'efficacia .....	17
2.1.2. Modelli di riferimento in ambito pediatrico.....	17
2.2. Metodologia dello screening educativo.....	19
2.3. Stato dell'arte: il modello neurocostruttivista e l'IPDA.....	20
CAPITOLO 3 - CARATTERISTICHE DELLA RICERCA .....	22
3.1 Descrizione del campione e del contesto.....	22
3.2 Struttura degli screening.....	22
CAPITOLO 4 - ANALISI DEI RISULTATI E DISCUSSIONE DELLE EVIDENZE	27
4.1 Analisi trasversale: confronto tra classi dello stesso grado in annate differenti....	27
4.1.1 Confronto trasversale tra la 1 <sup>a</sup> A (A.S. 2024-2025) e la 1 <sup>a</sup> A (A.S. 2025-2026) della Scuola 1 .....	28
4.1.2 Confronto trasversale tra la 1 <sup>a</sup> B (A.S. 2024-2025) e la 1 <sup>a</sup> B (A.S. 2025-2026) della Scuola.....	30
4.1.3 Confronto trasversale tra la 2 <sup>a</sup> A (A.S. 2024-2025) con 2 <sup>a</sup> A (A.S. 2025-2026) della Scuola 2 .....	32
4.1.4 Confronto trasversale tra la 2 <sup>a</sup> B (A.S. 2024-2025) con 2 <sup>a</sup> B (A.S. 2025-2026) della Scuola 2 .....	34

4.2 Analisi longitudinale .....	36
4.2.1 Confronto longitudinale tra la classe 1 <sup>a</sup> A (A.S. 2024-2025) e la 2 <sup>a</sup> A (A.S. 2025-2026) della Scuola 2 .....	36
4.2.2 Confronto longitudinale tra la classe 1 <sup>a</sup> B (A.S. 2024-2025) e la 2 <sup>a</sup> B (A.S. 2025-2026) della Scuola 2 .....	38
CONCLUSIONI .....	41
BIBLIOGRAFIA .....	43

## **INTRODUZIONE**

L'ingresso nella scuola primaria rappresenta una fase di transizione cruciale nello sviluppo evolutivo del bambino. Le competenze che sono state acquisite e sviluppate nella scuola dell'infanzia, chiamate prerequisiti dell'apprendimento, diventano gradualmente le basi su cui costruire lettura, scrittura, calcolo e tutte le altre abilità utili nella scuola e nella vita. Il presente lavoro di tesi si inserisce in questa tappa fondamentale, andando ad esplorare e monitorare questi prerequisiti.

La motivazione che ha portato alla realizzazione di questa tesi è la comprensione del modo in cui le classi e i singoli alunni possono evolvere e cambiare nel corso del tempo. Solitamente i test di screening e le valutazioni scolastiche si limitano a fornire una fotografia statica di un momento; l'intento di questo elaborato è quello di superare questa staticità, fornendo un'immagine capace di mostrare lo sviluppo dinamico degli apprendimenti. L'obiettivo è quello di valutare se e come le competenze acquisite nella scuola dell'infanzia si modifichino affrontando le crescenti richieste scolastiche, e se le eventuali fragilità iniziali tendano a risolversi spontaneamente o, al contrario, a cronicizzarsi.

Proprio per questo motivo, il cuore della tesi è costituito da un'analisi dei dati raccolti sul campo, che verranno presentati attraverso grafici dettagliati volti a illustrare due prospettive diverse. Da una parte ci saranno delle analisi trasversali che andranno a confrontare classi dello stesso grado appartenenti a diverse annate scolastiche (ad esempio, le classi prime dell'anno scolastico 2024-2025 rispetto a quelle del 2025-2026). Questo consentirà di analizzare se vi siano dei cambiamenti nelle competenze d'ingresso dei bambini da un anno all'altro, dando un'idea di come siano efficaci le pratiche educative della scuola dell'infanzia. In secondo luogo, ci saranno delle analisi longitudinali che seguiranno lo stesso gruppo di alunni nel passaggio dalla prima alla seconda elementare. I grafici costruiti con questi dati mostreranno un possibile guadagno formativo o, al contrario, l'emergere di nuove criticità, andando ad evidenziare come l'aumento delle difficoltà e della quantità delle richieste didattiche in seconda elementare possa far scivolare alcuni alunni in fasce di rischio prima non palesate.

Per realizzare questa indagine è stato fondamentale il contributo fornito dall'Associazione Praesentia, operante nel territorio di San Benedetto del Tronto e della provincia di Ascoli Piceno. I dati provenienti dalle loro campagne di screening sui prerequisiti, condotte in diverse classi del primo biennio della scuola primaria, hanno costituito la base su cui trarre le riflessioni e le analisi presenti in questo lavoro.

L'elaborato si articola in quattro capitoli principali. Nel primo si parla del quadro teorico di riferimento, andando a definire le macroaree dei prerequisiti cognitivi, linguistici e motori, all'interno della cornice normativa del Sistema Integrato 0-6. Nel secondo capitolo si descrivono i metodi dello screening, distinguendo l'approccio clinico da quello educativo e sottolineando l'importanza dell'osservazione precoce e preventiva. Nel terzo capitolo vengono introdotte le caratteristiche della ricerca, elencando le caratteristiche del campione e i test utilizzati. Il quarto capitolo invece è dedicato alla presentazione, all'analisi e alla discussione dei risultati trasversali e longitudinale, dai quali emergeranno le conclusioni sul reale andamento delle classi nel tempo.

# **CAPITOLO 1 - QUADRO TEORICO, PREREQUISITI E CORNICE NORMATIVA**

## **1.1 Definizione e modelli dei prerequisiti dell'apprendimento**

Nella letteratura psicopedagogica, il costrutto di “prerequisiti dell'apprendimento” non si riferisce a una lista statica di nozioni, bensì a una complessa architettura di funzioni neuropsicologiche e abilità cognitive che maturano in età prescolare (Valenti, 2012). I prerequisiti sono le fondamenta necessarie dove si innestano i successivi apprendimenti formali come la lettura, la scrittura e il calcolo. Questi comprendono sia competenze dominio-generalì come le funzioni esecutive, la motivazione e le capacità attentive, sia le competenze dominio-specifiche come le abilità motorie, visuo-percettive e metafonologiche (Viterbori et al., 2012).

L'acquisizione di queste competenze agisce come un fattore di protezione che consente al bambino di adattarsi efficacemente alle richieste prestazionali della scuola primaria. Avere queste abilità ben sviluppate comporta non solo un migliore successo scolastico, ma anche il benessere emotivo dell'alunno, andando a favorire un ingresso sereno nel sistema d'istruzione formale e prevenendo vissuti di inadeguatezza o ansia da prestazione (Lucangeli, 2019).

In ottica educativa i prerequisiti sono indicatori sensibili delle traiettorie di sviluppo. La comprensione di questi prerequisiti è lo strumento attraverso il quale gli insegnanti e gli educatori comprendono le modalità individuali di apprendimento ed eventuali fragilità, permettendo di progettare percorsi di potenziamento specifici per le aree carenti (Consensus Conference, 2011).

## **1.2 Analisi delle macroaree funzionali (prerequisiti cognitivi)**

La letteratura scientifica internazionale concorda nell'individuare un gruppo di competenze dominio-generalì e funzioni neuropsicologiche essenziali per garantire uno sviluppo e un percorso scolastico efficace. Questi prerequisiti non operano in isolamento, ma fanno parte di un'architettura integrata che sostiene l'acquisizione delle abilità strumentali (lettura, scrittura, calcolo) e la gestione delle richieste ambientali (Viterbori et al., 2012). Di seguito si analizzano le otto macroaree funzionali individuate come predittori del successo scolastico.

1. Percezione ed elaborazione sensoriale → la percezione si configura come il processo attivo di selezione, organizzazione e interpretazione degli stimoli sensoriali. Si tratta di una funzione che coinvolge l'attenzione selettiva e la discriminazione visuo-uditiva. Avere un deficit in questa specifica area dell'apprendimento può andare ad inficiare l'apprendimento alla base. Un esempio di questo si può trovare nei bambini nello spettro autistico; infatti, come descritto nella "teoria della debole coerenza centrale" (Frith, 1989), un bambino nello spettro autistico ha una spiccata abilità per quanto riguarda il saper discriminare i dettagli locali a discapito dell'interazione globale dello stimolo (Gestalt), influenzando le modalità di apprendimento.
2. Sviluppo psicomotorio: motricità fine e grossolana → la competenza motoria è predittiva del rendimento scolastico. In particolare, per quanto riguarda l'abilità di letto-scrittura. La competenza motoria è suddivisibile in motricità grossolana, che include il controllo posturale e l'equilibrio, e in motricità fine, che riguarda la destrezza delle dita e la coordinazione oculo-manuale. Come dimostrato dallo studio di Cameron et al. (2012), c'è una diretta correlazione tra le abilità visuo-motorie in età prescolare (prensione della matita, uso delle forbici) e i successivi risultati in scrittura e matematica, poiché l'automatismo motorio libera risorse cognitive utili per i compiti superiori.
3. Competenze linguistiche → il linguaggio è il prerequisito trasversale per eccellenza. Un buon sviluppo lessicale e morfosintattico tra i 4 e i 5 anni è il miglior predittore del livello di comprensione del testo scritto (Snowling & Hulme, 2012). Il linguaggio non rappresenta solo un mezzo col quale esprimere dei bisogni, ma è lo strumento attraverso cui si iniziano a costruire relazioni sociali all'interno del gruppo classe.
4. Memoria e memoria di lavoro (working memory) → in ambiente scolastico la memoria di lavoro o working memory ha un ruolo cruciale. Baddeley (2000) definisce la working memory come il sistema che mantiene temporaneamente e manipola le informazioni necessarie per compiti cognitivi complessi. Una buona efficienza della memoria di lavoro è indispensabile per seguire istruzioni multiple, comprendere testi complessi e svolgere calcoli a mente.

5. Pensiero logico e problem solving → quest'area riguarda la capacità di analizzare situazioni nuove, identificare pattern, categorizzare e formulare inferenze. È il substrato cognitivo necessario per il ragionamento matematico e scientifico (Lucangeli & Iuculano, 2005). La capacità di generalizzare le informazioni apprese e di trasferirle in contesti nuovi permette al bambino di superare ostacoli cognitivi e sviluppare flessibilità di pensiero.
6. Funzioni esecutive (FE) → sono il sistema di controllo cognitivo che regola pensieri ed azioni. Come teorizzato da Diamond (2013), le componenti principali delle funzioni esecutive, che sono la memoria di lavoro, la flessibilità cognitiva e l'inibizione della risposta, sono determinanti per l'outcome scolastico. Queste permettono al bambino di inibire distrattori sia interni che esterni, di pianificare azioni finalizzate in sequenza e di adattare le strategie di fronte ad errori o imprevisti.
7. Regolazione emotiva ed autocontrollo → la "School Readiness" non è solo cognitiva, ma anche socio-emotiva. L'abilità di saper riconoscere, monitorare e modulare le proprie reazioni emotive costituisce un prerequisito fondamentale per l'apprendimento. C'è una dipendenza reciproca tra il funzionamento cognitivo e la regolazione emotiva: questa è stata dimostrata dalla ricerca di Blair (2002) dalla quale si evince che un bambino che è in grado di gestire la frustrazione e l'ansia ha a disposizione maggiori risorse attentive per l'apprendimento e manifesta comportamenti che favoriscono l'accettazione nel gruppo.
8. Esperienza pregressa e fondi di conoscenza → l'apprendimento è un processo cumulativo e costruttivo. Le conoscenze e le esperienze passate rappresentano una specie di ancora, chiamata anche scaffolding interno, su cui si basano le nuove informazioni. Secondo una visione costruttivista (Coggi & Ricchiardi, 2005), il bambino interpreta gli stimoli scolastici attraverso il suo vissuto. Un ambiente prescolare ricco di stimoli culturali ed esperienziali fornisce quella base semantica che risulta necessaria per decodificare e integrare i nuovi concetti formali proposti dalla scuola

### **1.3 Literacy e competenza metafonologica**

Le evidenze emerse dalla ricerca psicologica, neuropsicologica e pedagogica concordano nel sottolineare come l'apprendimento della lingua scritta non abbia un tempo d'inizio che coincide perfettamente con l'ingresso alla scuola primaria, ma che sia il risultato di un lungo processo che vede le proprie basi porsi già in età prescolare.

Il bambino inizia ad acquisire un complesso insieme di conoscenze e competenze, fondamentali per l'acquisizione della literacy, già prima dei sei anni. Questo gruppo di conoscenze e competenze, definite Emergent Literacy, comprendono un insieme integrato di abilità cognitive, linguistiche, motorie, attentive e percettive che predispongono il soggetto all'apprendimento formale della letto-scrittura (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Sono state riconosciute alcune specifiche funzioni neuropsicologiche che hanno una maggiore importanza rispetto ad altre: queste sono la percezione visiva e uditiva, le abilità fonologiche, i processi di analisi e sintesi degli stimoli, processi attentivi e motivazionali, e la discriminazione fonemica e sillabica. Queste sono così importanti perché formano la base per la costruzione dei meccanismi di decodifica (lettura) e transcodifica (scrittura), processi che richiedono la capacità di trasformare un codice visivo in un codice uditivo e viceversa. Come evidenziato dalle ricerche neuroscientifiche (Dehaene, 2009), questo processo implica un vero e proprio riutilizzo di aree cerebrali originariamente deputate al riconoscimento visivo.

I bambini che entrano alla scuola primaria hanno un livello di eterogeneità tale da poterli dividere in due macro-gruppi: il primo gruppo è composto dai bambini che accedono rapidamente alle operazioni di analisi e sintesi fonemica, mentre il secondo è composto da soggetti che hanno delle difficoltà iniziali dovute a una maturazione parziale o assente dei precursori necessari. Questa differenza, se non risolta, rischia di causare ostacoli significativi nel processo di apprendimento, con ricadute importanti sul senso di autoefficacia e sul percorso scolastico.

Alla luce di queste considerazioni, l'implementazione di procedure di screening durante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia assume un'importanza strategica. Queste procedure non hanno alcuna finalità diagnostica, poiché effettuare una diagnosi in questa fase evolutiva risulta precoce, ma mirano all'identificazione tempestiva dei fattori di rischio. L'obiettivo è delineare il profilo funzionale del bambino per progettare

interventi di potenziamento didattico nella zona di sviluppo prossimale, prevenendo l'insuccesso scolastico.

### **1.3.1. Il ruolo centrale della competenza metafonologica**

La competenza metafonologica emerge come il predittore più robusto per quanto riguarda le abilità di scrittura e lettura. Essa corrisponde alla capacità metalinguistica di riflettere sulla struttura sonora del linguaggio e di manipolarne intenzionalmente le componenti, indipendentemente dal significato veicolato. Bortolini (1995) definisce la competenza metafonologica come la “capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato, operando con gli stessi adeguate trasformazioni”.

Intorno ai 5 anni avviene una riorganizzazione cognitiva grazie alla quale l'attenzione dei bambini si sposta dal contenuto semantico delle parole alla loro forma sonora (il significante). In questo periodo dello sviluppo si devono attuare all'interno della scuola dell'infanzia attività ludiche mirate (segmentazione, fusione, rime) finalizzate al supporto del processo di transizione grafema-fonema, che richiede l'integrazione efficiente tra canali visivi e uditivi (Cornoldi et al., 2012).

Le competenze metafonologiche si possono dividere in due gruppi secondo due livelli gerarchici di complessità crescente:

1. Metafonologia globale (sillabica): riguarda la capacità di operare su unità sonore ampie e percettivamente salienti, come la sillaba. Include abilità quali: segmentazione sillabica, riconoscimento e produzione di rime, fusione sillabica, discriminazione di coppie minime di parole e riconoscimento della sillaba iniziale.
2. Metafonologia analitica (fonemica): rappresenta il livello superiore e astratto, che implica la capacità di manipolare l'unità minima del parlato, ossia il fonema. Include abilità complesse come: segmentazione fonemica, delezione del fonema iniziale o finale, inversione di fonemi, fusione fonemica e fluenza fonemica.

### **1.3.2 Prerequisiti percettivo-motori**

L'acquisizione delle abilità di letto-scrittura, a primo impatto, può sembrare un processo riguardante esclusivamente lo sviluppo dei processi cognitivi e linguistici. In realtà, si

tratta di un'abilità che ha come base competenze percettivo-motorie che maturano e si formano nei primi anni di vita.

Il punto di partenza è rappresentato dalla prospettiva dell'Embodied Cognition (cognizione incarnata). Come evidenziato dagli studi di Gomez Paloma (2013), il corpo rappresenta il primo mezzo di conoscenza del mondo, allontanandosi dalla prospettiva superata che lo vedeva come un semplice supporto biologico. Si evince, quindi, che è grazie all'esperienza senso-motoria che il bambino costruisce le categorie mentali necessarie per gli apprendimenti formali.

La ricerca di Cameron et al. (2012) ha dimostrato statisticamente che le competenze di motricità fine e la coordinazione oculo-manuale, misurate e analizzate durante la scuola dell'infanzia, costituiscono dei predittori significativi del futuro successo in ambito linguistico e matematico. I dati raccolti in questo studio dimostrano che il controllo del movimento fine riesce a liberare le risorse cognitive, le cosiddette funzioni esecutive, necessarie per l'apprendimento complesso.

Il gruppo di ricerca guidato da Cesare Cornoldi ha aiutato a chiarire il ruolo delle componenti visuo-spaziali. È stato mostrato come la disgrafia e le difficoltà grafomotorie non siano sempre direttamente collegate a carenze linguistiche, ma possano dipendere da fragilità nella pianificazione motoria e nelle abilità visuo-spaziali. Tale evidenza sottolinea l'importanza di un lavoro precoce sui prerequisiti motori prima dell'ingresso alla scuola primaria (Cornoldi, 2019).

Il legame tra percezione visiva e apprendimento è confermato da numerosi studi che collegano l'integrazione visuo-motoria con l'abilità di lettura. Ricerche come quelle condotte da Kulp (1999) indicano che alcuni deficit nella discriminazione visiva e nella memoria visuo-spaziale sono correlati a prestazioni deficitarie nelle fasi iniziali della lettura. Ciò comporta difficoltà in compiti come la copiatura dalla lavagna o la distinzione fra grafemi speculari (come p/q o b/d), dove l'orientamento spaziale del segno è l'unico tratto distintivo.

### **1.3.3 Prerequisiti emotivi e motivazionali**

Per un bambino che sta crescendo, i prerequisiti emotivi e motivazionali rappresentano la risorsa che attiva e sostiene l'apprendimento. Gli studi in materia psicopedagogica

hanno evidenziato come gli aspetti affettivi siano predittori determinanti del successo scolastico, al pari del quoziente intellettivo (Zimmerman, 2000).

Un elemento centrale a conferma di queste informazioni è fornito da Albert Bandura attraverso il costrutto del senso di Autoefficacia (self-efficacy). Bandura descrive l'autoefficacia come la convinzione dell'individuo nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per produrre determinati risultati (Bandura, 1997).

All'interno dei prerequisiti scolastici, il bambino non deve possedere solo abilità motorie o cognitive (come il saper impugnare correttamente la matita), ma deve anche credere di poter riuscire a portare a termine il compito. Bandura (1977) afferma che, nel caso di difficoltà riscontrate in un compito, un bambino con bassa autoefficacia tende ad abbandonare l'attività alle prime problematiche, mentre un'alta autoefficacia sostiene la perseveranza e lo sforzo.

Un'altra ricerca strettamente collegata alla motivazione è la teoria delle concezioni implicite dell'intelligenza (o mindset) di Carol Dweck. In uno studio fondamentale, Dweck e Leggett (1988) spiegano che gli individui possono sviluppare due atteggiamenti mentali distinti: una visione entitaria, nella quale l'intelligenza è percepita come una dote fissa e non modificabile, e una visione incrementale, nella quale le abilità possono essere accresciute attraverso l'impegno.

È interessante notare come questi pattern emergano precocemente. La ricerca di Heyman, Dweck e Cain (1992) ha dimostrato che già in età prescolare i bambini manifestano queste differenze, le quali influenzano la loro reazione all'insuccesso. Di fronte all'errore, i bambini con visione incrementale tendono a perseverare, vedendo lo sbaglio come parte dell'apprendimento; al contrario, i bambini con visione entitaria interpretano l'errore come un giudizio negativo sulla loro persona (helplessness), sviluppando ansia e tendenza all'evitamento dei compiti nuovi per preservare la propria autostima.

Una prospettiva fondamentale sulla motivazione intrinseca è offerta da Ryan e Deci (2000) con la loro Teoria dell'autodeterminazione (Self-Determination Theory). Secondo gli autori, un apprendimento può ritenersi efficace quando risponde a tre bisogni psicologici di base:

1. Competenza, cioè il sentirsi capaci;
2. Autonomia, che corrisponde al sentirsi liberi di agire;

### 3. Relazione, ovvero il sentirsi connessi agli altri.

Un ambiente che rispetta queste tre caratteristiche favorisce una motivazione autonoma, qualitativamente superiore alla motivazione controllata basata esclusivamente su premi o punizioni esterne.

Nell'analisi delle componenti motivazionali, un ruolo cruciale è svolto dagli stili di attribuzione causale, ovvero le spiegazioni che l'individuo si dà per i propri risultati. Facendo riferimento alla teoria di Weiner (1985), la reazione di un bambino di fronte a un insuccesso dipende dalla causa a cui questo viene imputato. Se il bambino attribuisce il fallimento a fattori non controllabili e stabili (come la mancanza di abilità innata), svilupperà un atteggiamento di rinuncia definito impotenza appresa. Al contrario, se l'insuccesso viene attribuito a cause controllabili e instabili (come la mancanza di impegno), il bambino manterrà attiva la motivazione per tentare nuovamente.

Di conseguenza, valutare i prerequisiti scolastici non significa osservare solo le abilità pratiche, ma richiede un'analisi approfondita delle competenze emotive. La disponibilità a mettersi in gioco, la tolleranza alla frustrazione e la fiducia nelle proprie risorse rappresentano indicatori essenziali per prevedere l'adattamento nel futuro percorso scolastico.

#### **1.4 Dimensioni evolutive: dai 3 ai 6 anni**

Il periodo tra i 3 e i 6 anni rappresenta una fase molto particolare nella crescita e nello sviluppo del bambino, poiché è il periodo in cui lui stesso inizia a distaccarsi da una condizione di totale dipendenza dall'adulto fino a passare ad una progressiva autonomia cognitiva e comportamentale. La letteratura scientifica definisce questo periodo della vita come il periodo dell'Alfabetizzazione emergente (emergent literacy), un concetto che supera la vecchia distinzione tra non lettori e lettori, implicando invece una continuità evolutiva nello sviluppo delle abilità necessarie all'apprendimento formale (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Uno dei passaggi iniziali riguarda lo sviluppo delle funzioni esecutive. Come spiegato da Adele Diamond, a livello anatomico e biologico, tra i 3 e i 6 anni si registra un picco nello sviluppo della corteccia prefrontale. In questo periodo della vita il bambino inizia ad inibire gli impulsi, a adattarsi ai cambiamenti sviluppando la flessibilità cognitiva e a mantenere le informazioni in mente per poi utilizzarle e rielaborarle successivamente,

abilità che risponde al nome di memoria di lavoro. Secondo Diamond (2013), le funzioni esecutive sono dei predittori molto forti dello sviluppo del bambino, essendo essenziali per compiti basilari dello stare in una classe, come il restare seduti, seguire le istruzioni e non distrarsi.

Contemporaneamente allo sviluppo delle funzioni esecutive, si va a creare e organizzare la Teoria della Mente (ToM). Verso i 4 anni, come evidenziato dallo studio classico di Wimmer e Perner (1983) e confermato dall'ampia metanalisi di Wellman, Cross e Watson (2001), il bambino supera il cosiddetto egocentrismo intellettuale e acquisisce la capacità di attribuire stati mentali ad altre persone all'infuori di sé stesso. La nascita e la comprensione della teoria della mente sono assolutamente vitali alla crescita del bambino perché favoriscono la comprensione dei personaggi all'interno di un testo (capendo come e perché agiscono in un certo modo) e agevolano la gestione delle relazioni sociali nel gruppo classe.

Sul piano linguistico, il modello a cui si fa riferimento è quello di Whitehurst e Lonigan (1998). In questa fascia d'età si sviluppano due domini interconnessi:

- Abilità *outside-in*: che corrispondono alla comprensione semantica, alla narrazione e alla conoscenza concettuale;
- Abilità *inside-out*: che riguardano la consapevolezza fonologica e la conoscenza delle lettere.

Seguendo questo modello, l'esposizione precoce alla lettura condivisa (*joint book reading*) e ai giochi linguistici nella scuola dell'infanzia non serve solamente per l'arricchimento del vocabolario, ma va a formare la cosiddetta architettura neurale necessaria per la futura decodifica della parola scritta (Bus et al., 1995).

## **1.5 School Readiness e continuità educativa**

Il concetto di *School Readiness*, che è un ampliamento del cosiddetto "pronto apprendimento", è un costrutto multidimensionale che non riguarda solamente le competenze accademiche come il saper contare o il saper conoscere le lettere, ma che coinvolge il bambino, la famiglia e la scuola, andando ad analizzare e ad approfondire le relazioni reciproche che si creano tra queste figure (Pianta et al., 2007). Secondo gli studiosi, la *Readiness* indica una condizione in cui il bambino possiede le abilità sociali

e comportamentali necessarie per adattarsi all'ambiente della classe e, allo stesso tempo, la scuola è preparata e pronta ad accogliere le diversità degli alunni.

La Readiness è strettamente correlata allo sviluppo delle funzioni esecutive (Blair, 2002) e quindi, in questa visione, hanno un ruolo fondamentale la regolazione emotiva e cognitiva. La capacità del bambino nell'inibizione, nell'attenzione sostenuta e nella regolazione emotiva sono i predittori più affidabili del successo scolastico, risultando talvolta persino superiori al valore del QI (Blair & Razza, 2007). Infatti, senza avere un buono sviluppo di queste funzioni esecutive, la crescita e l'acquisizione di abilità scolastiche come la scrittura e la lettura possono essere inficiate, nonostante un possibile QI nella norma.

In conclusione, si può quindi dire che la scuola dell'infanzia non si deve limitare ad avere un atteggiamento attendista, ma deve adottare una visione preventiva. Essa deve assumere il ruolo di "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, 1978), andando a potenziare attivamente sia i prerequisiti cognitivi specifici come la fonologia e la logica, sia le competenze trasversali come le funzioni esecutive, riducendo così il rischio di future difficoltà di apprendimento.

### **1.5.1 La cornice normativa italiana (0-6)**

Nel corso degli ultimi anni, il sistema scolastico ha attraversato una transizione paradigmatica fondamentale, evolvendo da una logica puramente programmatica, incentrata sulla trasmissione di contenuti standardizzati, a una visione curricolare che pone al centro la persona che apprende e lo sviluppo delle sue competenze (Baldacci, 2010). Questo cambiamento di prospettiva trova riscontro nei materiali per il dibattito sulle Nuove Indicazioni Nazionali (MIM, 2025), i quali ridefiniscono il perimetro dell'azione educativa nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo.

Il documento ministeriale del 2025 esplicita come la scuola debba porre al centro della propria progettualità l'allievo inteso come persona nella sua interezza, promuovendo i talenti individuali attraverso un lavoro costante sulle dimensioni cognitiva, affettiva, corporea ed etica. Tale approccio olistico respinge la concezione del bambino come destinatario passivo di nozioni, interpretando invece l'apprendimento come il frutto di una maturazione globale e integrata del soggetto (Castoldi, 2020). In questa cornice, la

centralità dell'allievo implica una didattica capace di accogliere la complessità dei bisogni educativi di ciascuno (Ianes, 2006).

All'interno del quadro normativo, emerge con forza l'esigenza di contrastare il fenomeno della scolarizzazione precoce, che tende a forzare i tempi di acquisizione delle abilità formali. Al contrario, si intende promuovere il rispetto dei tempi distesi dell'infanzia, riconoscendo che condizioni quali l'accoglienza e l'ambientamento sono prerogative essenziali per costruire un percorso di crescita sereno e significativo nella scuola dell'infanzia (Zavalloni, 2008).

Il decreto legislativo 65/2017 ha introdotto una svolta normativa e pedagogica fondamentale, istituendo il Sistema integrato di Educazione e Istruzione 0-6. Grazie a questa riforma, la scuola dell'infanzia ha superato definitivamente la vecchia concezione assistenziale per configurarsi come il primo tassello con finalità organizzative e educative all'interno del sistema nazionale di istruzione e formazione (Bondioli & Savio, 2018).

In questa cornice, la continuità educativa si eleva a strumento di prevenzione d'elezione per quanto concerne le difficoltà di apprendimento (Lazzari, 2016). Risulta dunque prioritario costruire una "catena educativa" solida tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Nelle nuove indicazioni, i prerequisiti dell'apprendimento, siano essi motori, linguistici, metafonologici o logico-matematici, sono descritti come i principali predittori del futuro successo scolastico (Terreni et al., 2002).

Una delle principali innovazioni introdotte dalle Indicazioni 2025 riguarda il ruolo della valutazione. In queste linee guida, la valutazione perde la sua funzione puramente classificatoria per trasformarsi in un processo pedagogico volto a supportare attivamente lo studente nel suo percorso di crescita (Castoldi, 2016). Si tratta di un processo dinamico e d'insieme il cui scopo primario è orientare l'allievo, aiutandolo a riconoscere le proprie potenzialità e a costruire progressivamente la propria identità personale, piuttosto che limitarsi a certificare eventuali carenze.

Tale mutamento di prospettiva comporta l'adozione dell'osservazione sistematica come metodologia di lavoro imprescindibile (Ricchiardi & Coggi, 2023). Il documento normativo stabilisce un legame indissolubile tra l'osservazione e la documentazione didattica; questi due elementi risultano infatti necessari affinché la valutazione sia

affidabile e rispecchi autenticamente la persona valutata. L'utilizzo di strumenti strutturati e normati è funzionale, sia per i docenti che per i clinici, al fine di individuare precocemente fragilità nei processi evolutivi, come lacune nell'area linguistica o impacci nella sfera motoria (Terreni et al., 2002). L'obiettivo dello screening non è la diagnosi, ma l'attivazione tempestiva di interventi di potenziamento e supporto personalizzato (Cornoldi, 2007).

In questo contesto, assume un'importanza strategica il Portfolio dello studente, che ha la funzione di tenere traccia del percorso di crescita del bambino, favorendo il passaggio di informazioni tra i diversi ordini di scuola (Santi & Ghedin, 2022). La cornice normativa italiana attuale, come indicato nelle bozze ministeriali (MIM, 2025), attribuisce all'istituzione scolastica un mandato proattivo e centrale nell'ambito della prevenzione. L'individuazione di fattori di rischio e la valutazione dei prerequisiti non sono più appannaggio esclusivo dell'ambiente clinico, ma diventano una pratica quotidiana che si avvale dell'osservazione pedagogica come strumento privilegiato d'indagine (Lucangeli, 2019).

Infine, l'intervento precoce volto a intercettare possibili ritardi nel percorso evolutivo si configura come un diritto fondamentale dello studente. L'azione didattica non deve tradursi in un'anticipazione forzata delle tappe evolutive, ma deve focalizzarsi sul sostegno alla maturazione del bambino, agendo come contrappeso per eventuali disparità sociali e arginando il rischio di futuro insuccesso scolastico (Frauenfelder, 2012).

## **CAPITOLO 2 - SCREENING, OSSERVAZIONE E STATO DELL'ARTE DELLA RICERCA**

### **2.1. Lo screening: prospettiva clinica e medica**

In ambito clinico ed epidemiologico, lo screening si definisce come una procedura d'indagine sistematica applicata a una popolazione target asintomatica o apparentemente sana. Il termine, derivante dal verbo inglese "to screen" (letteralmente "vagliare" o "filtrare"), identifica una strategia che non ha finalità diagnostiche immediate, bensì mira a operare una selezione precoce di quegli individui che presentano un rischio elevato di sviluppare una determinata condizione, distinguendoli da coloro che ne risultano presumibilmente immuni (Wilson & Jungner, 1968).

Sussiste una distinzione netta e sostanziale tra l'attività di screening e quella diagnostica: mentre la diagnosi mira alla conferma di una patologia in soggetti già sintomatici, lo screening si configura come una strategia preventiva volta a individuare, all'interno di una popolazione asintomatica, gli individui con un'alta probabilità di insorgenza di una determinata condizione. Tale intervento è finalizzato a intercettare patologie o stati predisponenti che, al momento della rilevazione, si trovano ancora in una fase latente o preclinica. Nella letteratura scientifica internazionale, il punto di riferimento imprescindibile rimane la definizione formulata nel celebre rapporto redatto per l'Organizzazione Mondiale della Sanità (Wilson & Jungner, 1968).

Secondo la letteratura classica sulla prevenzione, lo screening si caratterizza per una natura intrinsecamente selettiva e per una funzione di "filtro", operando una distinzione preliminare all'interno di una popolazione di riferimento. Questa procedura sistematica mira a isolare, attraverso la raccolta e l'analisi di dati specifici, una sottosezione di individui che manifestano una predisposizione al rischio di sviluppare una determinata condizione patologica o evolutiva. Questo approccio permette il passaggio cruciale dalla prevenzione primaria alla fase di monitoraggio stretto o alla diagnosi approfondita (Wilson & Jungner, 1968).

L'adozione di protocolli di screening nel contesto educativo attuale non può ridursi a un mero adempimento burocratico o alla semplice somministrazione di test standardizzati.

Si tratta, al contrario, di un'attività sistematica e interdisciplinare, volta a integrare le istanze della prevenzione sanitaria con una sensibilità pedagogica mirata (Wilson & Jungner, 1968). L'intento principale non risiede nella formulazione di una diagnosi clinica precoce, ma nell'intercettazione tempestiva di fattori di rischio, variabili biologiche, ambientali o evolutive, che incrementano sensibilmente la probabilità statistica che uno studente possa manifestare, in futuro, difficoltà persistenti o disturbi strutturati dell'apprendimento.

In questa prospettiva, lo screening opera come un "filtro" selettivo applicato a una popolazione asintomatica, costituita da bambini che non mostrano ancora segni evidenti di deficit strutturato (Terreni et al., 2002). Questa procedura consente di individuare precocemente, all'interno del gruppo classe, quei profili che manifestano fragilità nei prerequisiti motori, linguistici o logici, distinguendoli dalle traiettorie di sviluppo tipiche. Rilevare un fattore di rischio in questa fase latente permette di superare una didattica reattiva, che interviene solo a seguito del fallimento scolastico, in favore di una didattica proattiva e orientata alla prevenzione.

Il fondamento scientifico di tale approccio è rintracciabile nel concetto di plasticità cerebrale. Durante l'età evolutiva, il sistema nervoso possiede un'elevata capacità di modellarsi e riorganizzarsi in risposta alle sollecitazioni didattiche e ambientali. L'identificazione precoce dei rischi consente di intervenire in finestre temporali privilegiate, attivando potenziamenti mirati capaci di orientare positivamente lo sviluppo e di compensare le fragilità iniziali prima che queste possano consolidarsi in modo irreversibile (Lucangeli, 2019).

Sotto il profilo metodologico, l'efficacia di uno screening scolastico è strettamente legata alla sua sensibilità. Un protocollo rigoroso deve tendere alla riduzione dei "falsi negativi", per evitare che allievi realmente vulnerabili non vengano intercettati dall'osservazione sistematica. In ambito pedagogico, è preferibile tollerare una quota controllata di "falsi positivi", ovvero bambini segnalati per i quali successivi approfondimenti escluderanno criticità, piuttosto che omettere l'individuazione di un soggetto a rischio, privandolo del diritto fondamentale a un supporto educativo tempestivo e personalizzato (Tretti et al., 2002).

### **2.1.1. I principi OMS e l'efficacia**

Affinché una procedura di screening risulti applicabile e valida in un contesto professionale, essa deve necessariamente soddisfare rigorosi requisiti etici e scientifici. Il documento programmatico redatto per l'Organizzazione Mondiale della Sanità da Wilson e Jungner (1968) definisce dieci principi fondamentali che fungono da guida per la progettazione di ogni attività di indagine sistematica. All'interno di questa cornice teorica, tre criteri assumono un'importanza particolare: la validità scientifica dello strumento, l'accettabilità della procedura per l'utenza e il rapporto costo-efficacia dell'intero programma.

Il quinto requisito riguarda la validità scientifica e rappresenta l'idoneità del test nel distinguere con precisione i soggetti a rischio dai soggetti sani. Strettamente connesso è il sesto principio, relativo all'accettabilità della procedura. In questo ambito si affronta principalmente la dimensione etica della somministrazione: nel caso di screening rivolti ai prerequisiti dell'apprendimento in età prescolare, l'accettabilità si traduce nel requisito della non invasività. La procedura non deve indurre stress, dolore o disagio psicologico nel bambino; per tale ragione, gli strumenti privilegiati sono l'osservazione ecologica in classe e le prove strutturate sotto forma di gioco, che garantiscono la collaborazione del minore e l'alleanza educativa con le famiglie (Terreni et al., 2002).

Infine, il nono principio del rapporto OMS stabilisce il criterio del rapporto costo-efficacia, che risponde alle esigenze di sostenibilità economica e organizzativa. Le risorse investite nelle attività di screening devono essere giustificate dai benefici ottenuti in termini di salute pubblica o, in ambito pedagogico, di successo scolastico. Identificare tempestivamente una fragilità evolutiva attraverso strumenti a basso impatto economico produce un esito positivo sui costi sociali, poiché riduce drasticamente gli oneri futuri legati alla gestione del disagio scolastico e delle conseguenze psicologiche associate a disturbi non intercettati precocemente (Wilson & Jungner, 1968).

### **2.1.2. Modelli di riferimento in ambito pediatrico**

Per comprendere appieno l'impatto clinico e pedagogico delle procedure di identificazione precoce, risulta essenziale analizzare alcuni modelli di screening consolidati che operano durante l'intero arco dello sviluppo infantile. Tali protocolli evidenziano come il rigoroso rispetto dei criteri di Wilson e Jungner (1968) rappresenti

una condizione imprescindibile per prevenire disabilità gravi e per fornire un supporto tempestivo ai prerequisiti dell'apprendimento.

Un esempio di primaria importanza è costituito dallo Screening Neonatale Esteso (SNE). Originariamente noto come screening metabolico, questo strumento fu introdotto da Robert Guthrie per l'identificazione della fenilchetonuria, rappresentando tuttora uno dei pilastri della prevenzione secondaria pediatrica. Attualmente, lo SNE è regolamentato in Italia dalla Legge 167/2016, che ne sancisce l'obbligatorietà e permette di individuare oltre 40 malattie metaboliche congenite attraverso l'analisi di una singola goccia di sangue prelevata dal tallone del neonato. L'importanza di tale procedura risiede nel timing d'intervento: identificare e trattare queste patologie entro i primi giorni di vita garantisce uno sviluppo psicomotorio normale, evitando danni neurologici altrimenti irreversibili (Therrell et al., 2015).

Un ulteriore modello di riferimento è lo Screening Uditivo Neonatale Universale (UNHS). La presenza di un'ipoacusia non diagnosticata tempestivamente può compromettere gravemente l'acquisizione del linguaggio, con ricadute negative sullo sviluppo cognitivo globale. Lo studio longitudinale condotto da Yoshinaga-Itano et al. (1998) ha dimostrato in modo inequivocabile che i bambini diagnosticati e protesizzati entro i primi sei mesi di vita sviluppano competenze linguistiche significativamente superiori rispetto a coloro che ricevono un'identificazione tardiva. Questo dato sottolinea l'importanza di agire durante i periodi critici di massima plasticità delle vie uditive, trasformando un potenziale deficit in una condizione gestibile.

In età prescolare, tra i tre e i sei anni, assume un ruolo centrale lo screening dei disturbi visivi, finalizzato principalmente all'individuazione precoce dell'ambliopia (nota come "occhio pigro"). Poiché il periodo critico per lo sviluppo del sistema visivo si conclude generalmente tra i sette e gli otto anni, l'effettuazione di test in questa fascia d'età risulta determinante (Vision in Preschoolers Study Group, 2004). Un deficit visivo non trattato può infatti stabilizzarsi e inficiare le abilità visuo-percettive, le quali costituiscono prerequisiti fondamentali per l'apprendimento della lettura e della scrittura.

Infine, lo screening linguistico precoce rappresenta uno strumento vitale per l'identificazione dei cosiddetti late talkers (parlatori tardivi) tra i due e i quattro anni. Si definiscono tali quei bambini che, a 24 mesi, possiedono un vocabolario espressivo inferiore alle 50 parole. Sebbene una parte di questi soggetti recuperi spontaneamente (i

cosiddetti late bloomers), una percentuale significativa evolve verso disturbi primari del linguaggio o verso futuri Disturbi Specifici dell'Apprendimento. L'utilizzo di strumenti standardizzati, come il "Primo Vocabolario del Bambino", permette di attivare percorsi di potenziamento fonologico e lessicale che fungono da fattori di protezione cruciali per il successo formativo (Caselli et al., 2015).

## **2.2. Metodologia dello screening educativo**

Lo screening educativo o pedagogico si differenzia dallo screening clinico, la cui finalità è prettamente diagnostica, per la sua funzione di monitoraggio costante dei processi di apprendimento. Esso è finalizzato all'individuazione precoce di eventuali atipie nello sviluppo e alla conseguente attivazione di un mirato potenziamento didattico. In questa cornice, l'insegnante non assume il ruolo di diagnosta, ma agisce come un osservatore qualificato all'interno di un ambiente ecologico privilegiato: la classe (Coggi & Ricchiardi, 2005).

Il cardine di tale attività è rappresentato dall'osservazione sistematica. Le Nuove Indicazioni 2025 (MIM, 2025) ribadiscono che l'osservazione e la documentazione costituiscono requisiti essenziali per una valutazione di qualità, poiché permettono al docente di raccogliere, organizzare e interpretare i dati relativi ai processi di maturazione in modo strutturato e consapevole. Perché l'osservazione risulti efficace, deve essere sempre mediata dall'utilizzo di protocolli, check-list o griglie validate. Secondo la letteratura docimologica di riferimento (Coggi & Ricchiardi, 2005), l'adozione di un approccio sistematico riduce la soggettività, trasformando l'osservazione in un insieme di dati oggettivi, monitorabili e confrontabili nel tempo.

Il fine ultimo dello screening non è limitato alla rilevazione delle carenze, ma mira a far emergere anche le risorse, i progressi e le potenzialità latenti dell'alunno. L'insegnante è chiamato a individuare tempestivamente le cosiddette Red Flags, ovvero quegli indicatori di rischio che segnalano una discrepanza tra le prestazioni attese per l'età cronologica e quelle effettivamente osservate. In linea con le raccomandazioni della Consensus Conference (2011), l'indicatore più significativo per un eventuale invio del bambino ai servizi specialistici è rappresentato dalla persistenza di tali fragilità. Un esempio tipico è l'incapacità di manipolare i suoni del linguaggio (come il

riconoscimento di rime) a cinque anni, qualora tale difficoltà permanga anche a seguito di un mirato intervento di potenziamento didattico condotto dalla scuola.

Lo screening educativo non deve essere un atto isolato, ma deve inserirsi in un dialogo costante tra scuola, famiglia e servizi territoriali, come auspicato dalle nuove linee guida del 2025. La comunicazione dei risultati rappresenta un momento fondamentale: non si trasmette un giudizio definitivo, ma si condivide un'osservazione professionale su uno stile di apprendimento che necessita di specifico supporto. Infine, è essenziale chiarire i confini dell'azione docente; l'insegnante, come ribadito dalla Consensus Conference (2011), non possiede le competenze cliniche per diagnosticare un disturbo. Il compito della scuola è circoscritto all'identificazione del rischio, con l'obiettivo non di "etichettare" precocemente l'alunno, ma di rimodulare la didattica attraverso interventi di potenziamento che ne sostengano la crescita.

### **2.3. Stato dell'arte: il modello neurocostruttivista e l'IPDA**

Le recenti evidenze nel panorama della psicopedagogia hanno profondamente rinnovato la concezione dei prerequisiti scolastici, privilegiando un modello neurocostruttivista. Secondo questa prospettiva scientifica (Valenti, 2012), l'apprendimento non è un evento isolato, ma un processo dinamico in cui interagiscono competenze dominio-specifiche, quali lettura e calcolo, e funzioni dominio-generaliste, come le funzioni esecutive, le cui basi maturano sensibilmente già durante l'età prescolare.

In relazione alla letto-scrittura, la consapevolezza fonologica si conferma come il prerequisito cardine. I documenti scientifici di riferimento prodotti dalla Consensus Conference (2011) evidenziano come la componente metafonologica, intesa come la capacità di discriminare e manipolare i suoni del linguaggio parlato, sia la condizione necessaria per la successiva associazione tra fonema e grafema. Tale approccio teorico è pienamente recepito dalle Nuove Indicazioni 2025, che descrivono l'evoluzione del bambino dalla fase pre-sillabica a quella alfabetica attraverso la scoperta consapevole della corrispondenza segno-suono.

Per quanto concerne la cognizione numerica, le ricerche condotte da Lucangeli e Iuculano (2005) dimostrano che il cosiddetto "senso del numero" costituisce una componente innata del sistema cognitivo, definita intelligenza numerica. In questa fase, i prerequisiti fondamentali includono la stima della quantità, il confronto tra grandezze e

i processi di conteggio; si tratta di obiettivi centrali anche nelle linee guida ministeriali del 2025 per l'area della quantificazione e del raggruppamento logico.

Le funzioni esecutive (in particolare inibizione, attenzione e pianificazione) rappresentano il substrato trasversale che sostiene ogni forma di apprendimento complesso. Studi longitudinali (Viterbori et al., 2012) confermano che il livello di sviluppo di queste abilità in età prescolare è in grado di predire con accuratezza il futuro successo scolastico. Le linee guida 2025 valorizzano infatti l'autonomia e l'autoregolazione non solo come traguardi comportamentali, ma come conquiste essenziali dello sviluppo esecutivo.

Infine, il passaggio dall'osservazione alla pratica educativa avviene mediante l'utilizzo di strumenti che oggettivano il dato pedagogico. Tra questi assume un rilievo primario il Questionario IPDA (Terreni et al., 2002), uno strumento ampiamente validato nella ricerca italiana per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento. L'IPDA permette di rilevare tempestivamente eventuali red flags attraverso il confronto sistematico delle prestazioni del bambino con campioni normativi di riferimento, consentendo così una progettazione didattica mirata.

## **CAPITOLO 3 - CARATTERISTICHE DELLA RICERCA**

### **3.1 Descrizione del campione e del contesto**

Questo progetto di screening è stato voluto ed effettuato dall'associazione Praesentia che ha messo a disposizione di questo progetto di tesi i dati raccolti provenienti da 33 classi di scuole della provincia di Ascoli Piceno. Le classi sono tutte o di prima o di seconda classe della scuola primaria; quindi, i bambini testati hanno tutti tra i 5 anni e mezzo (nel caso di bambini anticipatori) e i 7 anni.

In particolare, ci sono 6 classi, appartenenti a due scuole diverse, che sono state valutate sia nell'anno scolastico 2024-2025 sia in quello attuale.

Si è deciso dunque di fare un'analisi trasversale e un'analisi longitudinale organizzate in questa maniera:

- Analisi trasversale:
  - La 1<sup>a</sup>A 2024-2025 a confronto con la 1<sup>a</sup>A 2025-2026 (Scuola 1)
  - La 1<sup>a</sup>B 2024-2025 a confronto con la 1<sup>a</sup>B 2025-2026 (Scuola 1)
  - La 2<sup>a</sup>A 2024-2025 a confronto con la 2<sup>a</sup>A 2025-2026 (Scuola 2)
  - La 2<sup>a</sup>B 2024-2025 a confronto con la 2<sup>a</sup>B 2025-2026 (Scuola 2)
- Analisi longitudinale:
  - La 1<sup>a</sup>A 2024-2025 a confronto con la 2<sup>a</sup>A 2025-2026 (Scuola 2)
  - La 1<sup>a</sup>B 2024-2025 a confronto con la 2<sup>a</sup>B 2025-2026 (Scuola 2)

La scelta di fare sia un'analisi trasversale e una longitudinale serve per indagare due eventi differenti: da un lato l'evoluzione dei prerequisiti nei bambini in ingresso alla scuola primaria; dall'altro l'efficacia del percorso didattico nel corso di un anno scolastico, andando ad osservare un possibile cambiamento nelle prestazioni degli alunni.

### **3.2 Struttura degli screening**

Per andare ad indagare i prerequisiti degli apprendimenti e il consolidamento delle abilità scolastiche, sono stati utilizzati due protocolli di screening tarati per le classi prime e seconde.

Al fine di fornire una rappresentazione visiva e pratica degli strumenti utilizzati, sono state inserite alcune immagini esemplificative tratta dalle schede di somministrazione originali.

Test per la prima elementare:

- Area visuo-percettiva e di attenzione visiva:
  - Semicerchi (PAC-SP)
  - Riconoscimento di lettere (PRCR-2)
  - Ricerca di due lettere (PRCR-2)
  - Ricerca di due simboli (PAC-SP)
  - Ricerca di parola "elefante" (PRCR-2)

elefante

cane elefante gatto leone gallina elefante bottone piatto elefante  
armadio salotto giraffa elefante tavolo scopa cena bicchiere tana erba  
penna elefante colla quadro auto elefante cocodrillo pena soldato sole  
bandiera elefante cartella fiore elefante cibo elefante colpo matita  
mano guanto elefante scarpa elefante rospo sasso indiano acqua  
fulmine tigre orologio elefante montagna mare finestra pianura elefante  
vino fiume elefante pesce stella elefante luna rosso unghia colore  
elefante gamba cinghiale libro elefante luna rosso unghia colore  
elefante gamba cinghiale libro elefante treno vetro elefante aereo  
pulcino topo elefante ruota orecchino naso collana missile elefante  
rosa elefante cipolla pera elefante bottiglia sera elefante pagina foto  
grillo vaso elefante melone zampa elefante astronave gelato matita  
vigile pane autostrada vaso

**Figura 1: test ricerca di parola "elefante" (PRCR-2)**

- Area metafonologica:
  - Rime (PAC-SP)
  - Riconoscimento di sillaba iniziale (CMF)
- Area della scrittura
  - Dettato delle 16 parole di Stella
- Area logico-matematica
  - Conoscenza numerica (AC-MT)
  - Operazioni scritte (AC-MT)

AC-MT  
 Nome.....Cognome.....Età.....Data..... Classe I intermedia

Esegui le seguenti operazioni:

5 + 4	7 - 2
3 + 2	6 - 3

Cerchia per ogni coppia il numero più grande:

Esempio

2	6
4	7
3	8
5	2
9	6
5	8
4	3

Metti in ordine questi numeri dal più piccolo al più grande:

3	6	2			
5	2	7			
4	8	1			
9	3	8			
4	2	6			

Metti in ordine questi numeri dal più grande al più piccolo:

5	3	8			
7	2	5			
3	9	6			
4	1	7			
6	8	3			

Dettato numeri:

_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Figura 2: test AC-MT

Test per la seconda elementare:

- Area visuo-percettiva e di attenzione visiva:
  - Semicerchi (PRCR-2)
  - Ricerca di due lettere (PRCR-2)
  - Ricerca di parola "cane" (PRCR-2)
  - Ricerca di lettere scritte in maniera diversa (PRCR-2)

Scheda 2B  
**GV 3 - Ricerca di parola: "cane"**

NOME.....CLASSE.....DATA.....

Cerca la parola "cane" e, tutte le volte che ne trovi una, marcala con una crocetta. Sforzati di essere veloce!

**Primo subtest**

sostituto elefante cane torrente gatto miele sospetto cane marito venire giocattolo gioco cane canzone certezza cane canasta campo sole caso mio capitale cane cerone pirata campare cane tuo sognare cane guardare esso ritorno camoscio cane tana terrazza cane castello ceramica cammello cane

**Secondo subtest**

gatto ladro cane canto canri cani cena cine cinema cina cane canino cna cena cene cane canri canio canio cana cane cane canestro canne canna cane canzone cantina cane cani canino canto cento cena cenene cane canne canone canna cane cane cani cannoni cani canino canine canzone cantine cane can

**Terzo subtest**

can cen cin cna cenn ccan ccan canc cana canni caee cene cana aane c can cene crne came crme cnne cane cana canz cene cdne cane cna anca cnsc eacn cnec cane cana canc ecna cana cenc cane cane cna cnna caee caee can cnce cana nace cana ecne caen cana cane cnec cana cane cnea vane cane cne

TEMPO [ ] ERRORI E OMISSIONI [ ]

PRCR-2/2009 © 2005, Garzanti Editore, Dipartimento di Scienze della Letteratura e della Comunicazione, Università di Roma "La Sapienza"

Figura 3: test ricerca di parola: "cane" (PRCR-2)

- Area della decodifica e della lettura
  - Word chain
  - Letter chain
  - Lista di parole (DDE-2)
  - Lista di non parole (DDE-2)
- Area della scrittura
  - Dettato di brano (BVSCO-2)

*Il cieco e la fiaccola (2ª classe)*

Un cieco/ girava/ per/ le strade/ di una città/ in/ una notte/ senza stelle/, con un orcio/ sulle spalle/  
e/ una fiaccola/ in mano.  
"Sciocco/ – gli disse/ un signore/ che passava/ – buio/ o/ non buio/, per te/ che sei/ cieco/ è la stessa/  
cosa./ A che/ ti serve/ la fiaccola?"  
"La fiaccola/ serve/ per te"/ rispose/ il cieco.  
"Tu,/ non vedendomi/, potresti urtarmi/ e farmi rompere/ l'orcio".  
E/ l'uomo/ non seppe/ come/ replicare/ a questa/ saggia risposta.

**Figura 4: test dettato di brano (BVSCO-2)**

- Area logico-matematica
  - Conoscenza numerica (AC-MT)
  - Operazioni scritte (AC-MT)

I risultati che ogni alunno ottiene da ogni prova vengono catalogati in (secondo un ordine crescente di gravità):

- VO: valore ottimale
- CR: criterio raggiunto
- SUFF: sufficiente
- RA: richiesta d'attenzione
- DS: difficoltà severa
- RII: richiesta d'intervento immediato
- NT: non terminato
- NS: non svolto

Le prove con risultati RA, DS, RII vengono ritenute deficitarie e qualora un bambino presenti tre prove deficitarie, questo indica una criticità nell'acquisizione dei processi di apprendimento.

## **CAPITOLO 4 - ANALISI DEI RISULTATI E DISCUSSIONE DELLE EVIDENZE**

### **4.1 Analisi trasversale: confronto tra classi dello stesso grado in annate differenti**

L'approccio trasversale, finalizzato in questo specifico caso a confrontare gruppi di studenti appartenenti allo stesso grado scolastico ma di due annate differenti e successive, risponde alla necessità esaminare tali variabili nel tempo. A differenza di uno studio longitudinale, che troveremo successivamente nel capitolo 4.2, il confronto tra anni scolastici differenti permette di isolare ed evidenziare aspetti strutturali del contesto educativo e dei processi di apprendimento.

L'indagine trasversale permette di andare ad intercettare dei segnali specifici. Ad esempio, se si presenta una difficoltà in una specifica area in maniera ricorrente o crescente in diversi anni scolastici, questo consente alla scuola di andare ad individuare una tendenza e di strutturare interventi di screening e di prevenzione in maniera adeguata e tempestiva.

Il confronto trasversale, quindi, riesce a trasformare i dati raccolti da semplici ritratti di un momento a degli strumenti di programmazione, che ci aiutano a capire meglio sia come imparano i bambini, sia come evolve il contesto in cui questi bambini sono inseriti.

#### 4.1.1 Confronto trasversale tra la 1<sup>a</sup>A (A.S. 2024-2025) e la 1<sup>a</sup>A (A.S. 2025-2026) della Scuola 1

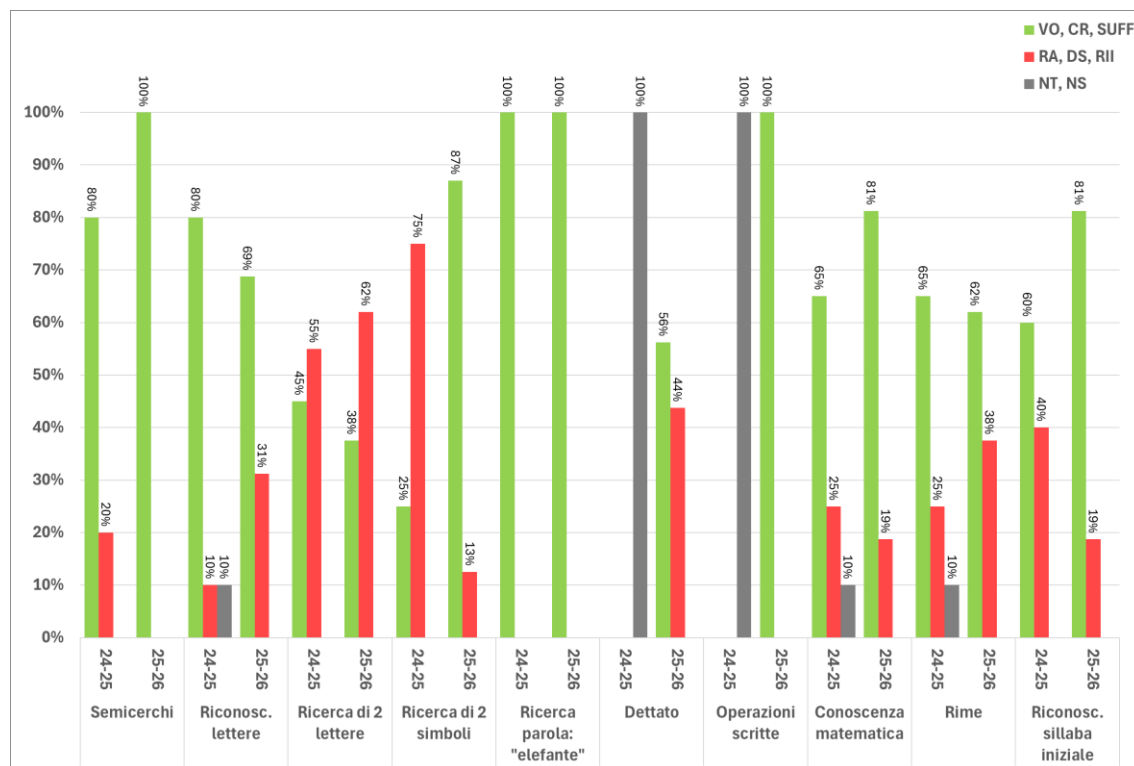


Grafico 1: Confronto trasversale: 1<sup>a</sup>A 2024-2025 con 1<sup>a</sup>A 2025-2026 della Scuola 1

Dall'analisi del grafico nel grafico 1 si evince che:

- Potenziamento dell'Area Visuo-Attentiva:
  - Ricerca di 2 simboli: Si osserva un incremento significativo nelle prestazioni. Nella coorte 2024-2025 solo il 25% degli alunni raggiungeva il successo (75% di rischio). Nella coorte 2025-2026, la percentuale di successo sale all'87%, indicando un gruppo con una maturità attentiva molto elevata in ingresso.
  - Semicerchi: La coorte attuale (2025-2026) raggiunge il 100% di successo, annullando completamente la fascia di rischio del 20% rilevata l'anno precedente.
- Area Matematica e Logica:
  - Operazioni scritte: Nell'A.S. 2024-2025 questa prova non era stata somministrata (100% NS/NT). Nella coorte 2025-2026, la prova è stata affrontata con un eccezionale 100% di successo.

- Conoscenza matematica: Se nell'anno precedente la prova presentava un buon 65% di successo, ma con un 25% di alunni che non raggiungono la sufficienza, quest'anno l'81% degli alunni ha dimostrato di possedere già i concetti numerici di base.
  - Conclusione: Il gruppo attuale presenta competenze numeriche di base significativamente più consolidate rispetto alla coorte dell'anno precedente.
- Area Linguistica e Fonologica, segnali di attenzione:
- Dettato: Prova non effettuata l'anno scorso (100% NS/NT), rivela quest'anno una fascia di rischio importante (44%), a fronte di un 56% di successo. Questo conferma che la scrittura rimane la sfida principale per questa coorte.
  - Riconoscimento lettere: Si nota un calo nel successo (dall'80% al 69%) e un aumento del rischio (dal 10% al 31%). Questo indica che la familiarità con l'alfabeto è meno omogenea rispetto al passato.
  - Rime: Anche in questo compito di consapevolezza fonologica fine, il rischio è aumentato (dal 25% al 38%), suggerendo la necessità di attività specifiche sui suoni della lingua.
- Sintesi del profilo della Classe 1<sup>a</sup>A (2025-2026): La coorte attuale si configura come un gruppo molto performante nelle abilità logiche, visive e matematiche, dimostrando una maturità superiore nei compiti di attenzione. Tuttavia, presenta un profilo più "frastagliato" nell'area ortografica e fonologica, dove le percentuali di rischio sono più alte rispetto ai predecessori. È interessante notare come nell'anno precedente (2024-2025) si fosse scelto di non testare il Dettato e le Operazioni scritte (100% NS/NT). La scelta di somministrarle quest'anno ha permesso di scoprire che, sebbene per il calcolo la classe mostrasse una preparazione particolarmente elevata, per la scrittura (dettato) quasi metà della classe necessita di un monitoraggio costante.

#### 4.1.2 Confronto trasversale tra la 1<sup>a</sup>B (A.S. 2024-2025) e la 1<sup>a</sup>B (A.S. 2025-2026) della Scuola

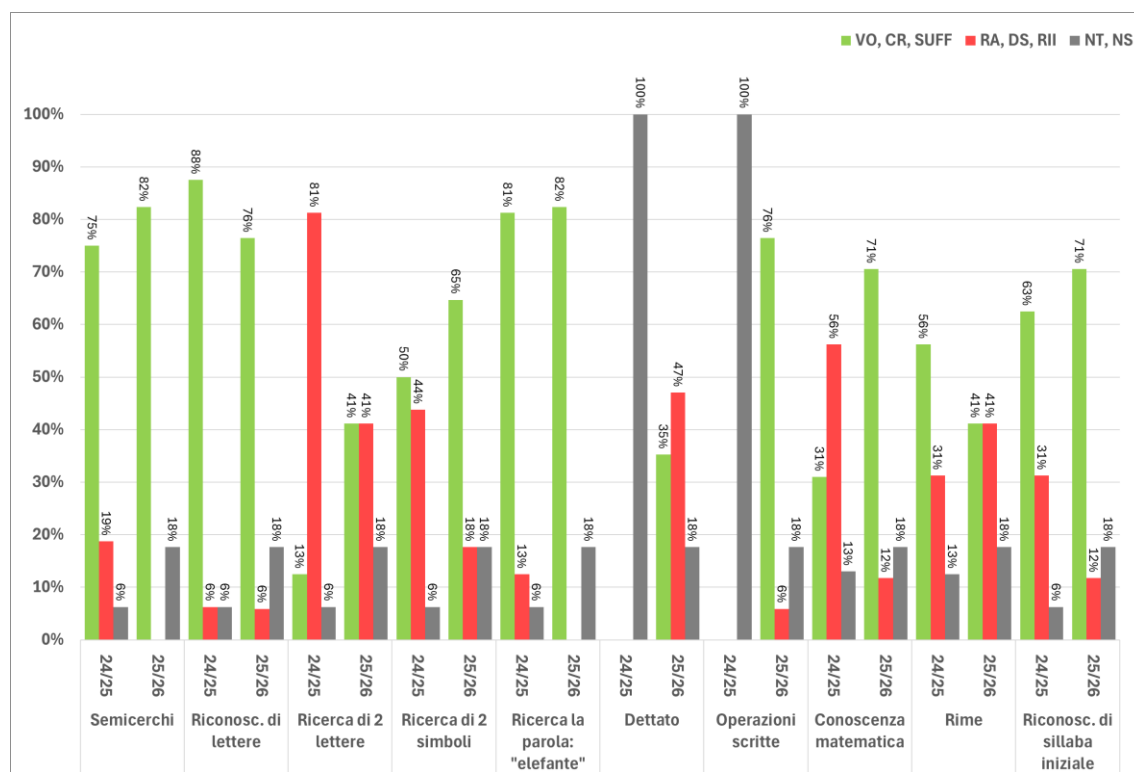


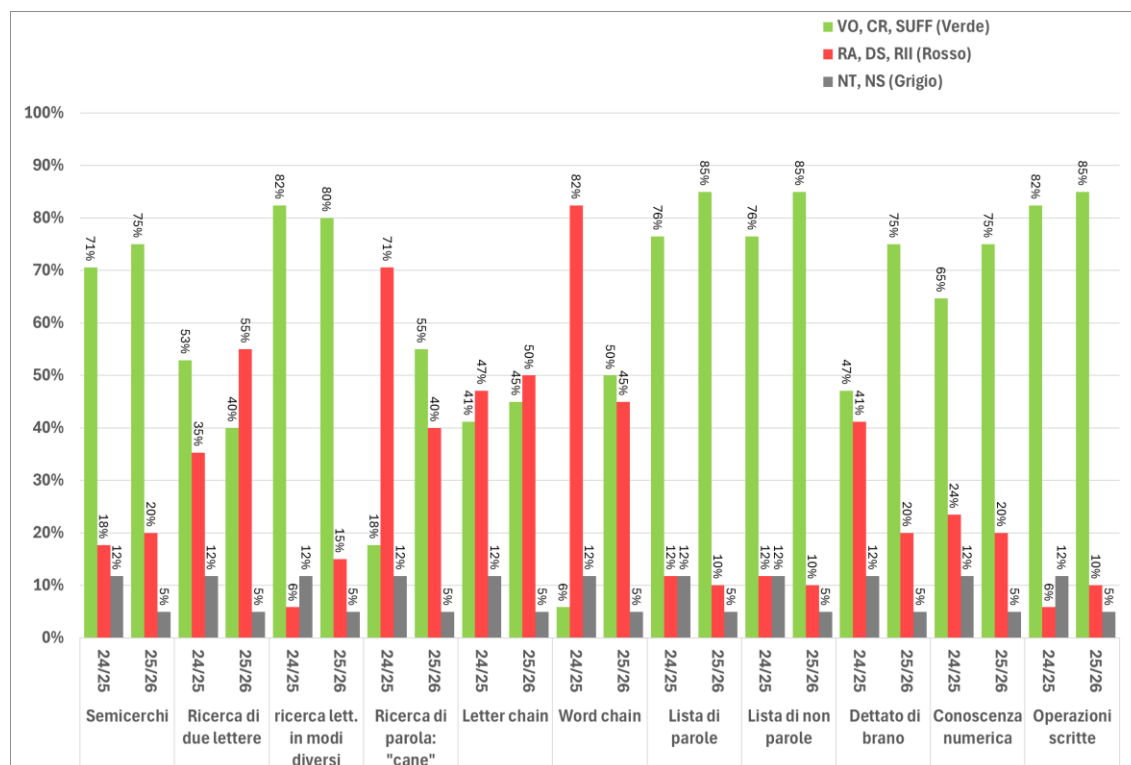
Grafico 2: Confronto trasversale: 1<sup>a</sup>B 2024-2025 con 1<sup>a</sup>B 2025-2026 della Scuola 1

L'osservazione dei dati riportati nel grafico 2 permette di approfondire l'andamento delle diverse aree indagate, evidenziando quanto segue:

- L'Area Matematica:
  - Nell'A.S. 2024-2025 la prova di Conoscenza matematica risultava critica, con una fascia di rischio molto alta (56%) e solo il 31% di successo.
  - Nell'A.S. 2025-2026 la situazione si è ribaltata, raggiungendo il 71% di successo e riducendo il rischio ad appena il 12%.
  - Interpretazione: La nuova classe prima (2025-2026) possiede competenze numeriche di base (conoscenza del numero e della quantità) decisamente più solide rispetto alla classe dell'anno precedente.
- Attenzione Visiva e Discriminazione
  - Ricerca di 2 lettere: Il successo è passato dal 13% (2024-2025) al 41% (2025-2026). La fascia di rischio, che l'anno scorso era quasi totalizzante (81%), è stata dimezzata al 41%.

- Ricerca di 2 simboli: Anche qui, il successo è cresciuto dal 50% al 65%.
- Area Linguistica (Consapevolezza Fonologica):
  - Rime: Si registra l'unica flessione significativa. Il successo cala dal 56% al 41%, con un aumento del rischio (dal 31% al 41%). Questo dato indica che, nonostante la classe sia molto ferrata in matematica, fatica di più con l'analisi fonologica fine.
  - Lettere iniziali: C'è un miglioramento (dal 63% al 71% di successo), segno che la consapevolezza fonologica globale è comunque buona.
- Le prove omesse (100% NT/NS): così come accaduto nella classe 1<sup>a</sup>A 2024-2025 anche per la 1<sup>a</sup>B si è deciso di non somministrare le prove di Dettato e di Operazioni scritte
- Nota sulla Popolazione (18% NT): È fondamentale segnalare che nella classe attuale (2025-2026) c'è una costante del 18% di NS/NT in quasi tutte le prove. Questo indica che i successi della classe potrebbero essere ancora più alti se l'intero campione fosse stato presente o valutabile durante lo screening.

### 4.1.3 Confronto trasversale tra la 2<sup>a</sup>A (A.S. 2024-2025) con 2<sup>a</sup>A (A.S. 2025-2026) della Scuola 2



**Grafico 3: Confronto trasversale: 2<sup>a</sup>A 24-25 con 2<sup>a</sup>A 25-26 della Scuola 2**

Dalla lettura dei dati sintetizzati nel grafico precedente, emerge un profilo della classe che può essere così descritto per aree di competenza:

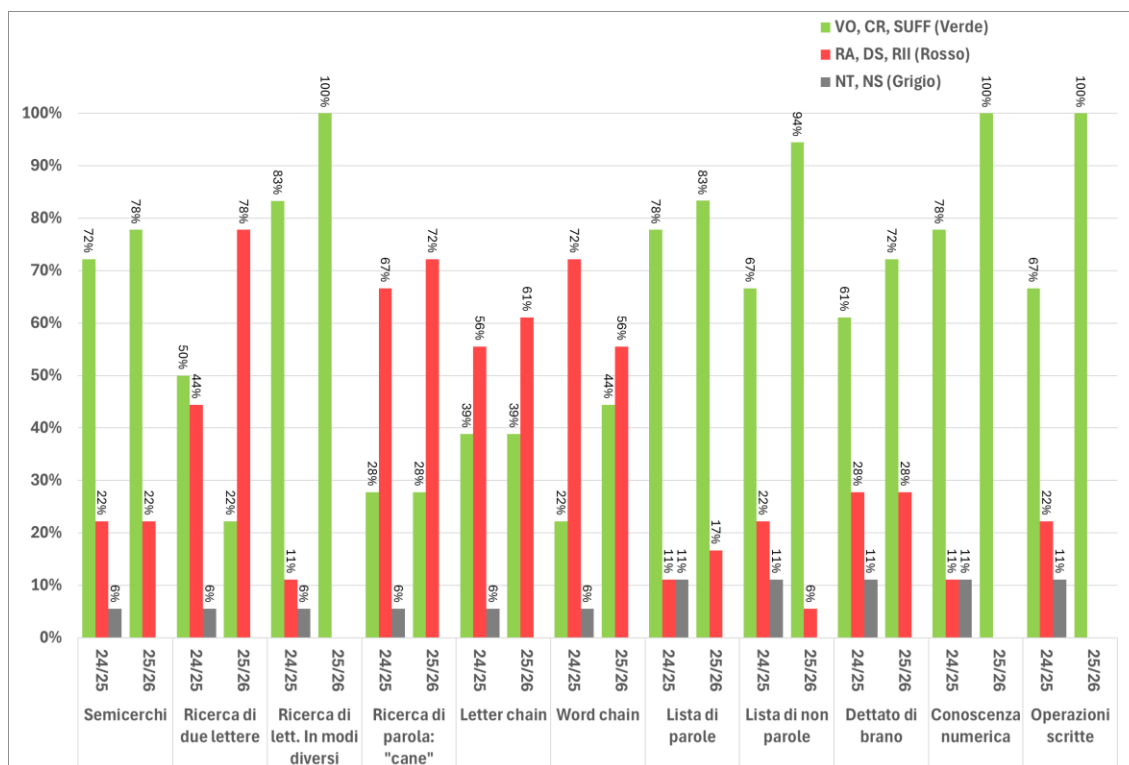
- Abilità fonologiche e ortografiche
  - Word chain: è il miglioramento più drastico, dove si passa da un 6% di prove positive nel 2024-2025 ad un solido 50% nel 2025-2026.
  - Ricerca di parola: “cane”: c’è un miglioramento evidente dal 18% dell’anno precedente fino al 55% dell’anno corrente, indicando un miglioramento nelle basi della scrittura.
  - Dettato di brano: anche qui c’è un salto qualitativo evidente, con il 75% degli alunni ora in fascia verde rispetto al precedente 47%
- Competenze logico-matematiche:
  - Per quanto riguarda la prova di Conoscenza matematica e di Operazioni scritte, sono entrambe risultate positive sia per l’anno 2024-2025 che per

l'anno 2025-2026. Rimangono comunque risultati migliori quelli degli studenti dell'anno corrente.

- Lettura di liste:
  - Sia per le parole che per le non-parole, la fascia verde è salita dal 76% all'85%, dimostrando un'ottima automatizzazione dei processi di lettura.
- Punti di attenzione:
  - Ricerca di due lettere: è l'unica prova in cui c'è un peggioramento significativo. La fascia rossa passa dal 35% al 55%. Questo suggerisce difficoltà nell'attenzione selettiva o nella velocità di scansione visiva.
  - Letter chain: nonostante un leggero miglioramento, la metà della classe rimane in fascia rossa.

In sintesi, si può affermare come il gruppo dell'A.S. 2025-2026 sembri essere già in grado di utilizzare le abilità di letto-scrittura in maniera migliore rispetto all'anno precedente, ma che abbia bisogno di lavorare sulla velocità e sull'attenzione visiva, per evitare cadute di prestazione come nel caso della prova Ricerca di 2 lettere.

#### 4.1.4 Confronto trasversale tra la 2<sup>a</sup>B (A.S. 2024-2025) con 2<sup>a</sup>B (A.S. 2025-2026) della Scuola 2



**Grafico 4: Confronto trasversale: 2<sup>a</sup>B 24-25 con 2<sup>a</sup>B 25-26 della Scuola 2**

In base ai risultati mostrati nel grafico 4, si riportano di seguito le principali considerazioni relative ai domini indagati:

- Eccellenze e dati positivi:
  - Prove di padronanza matematica: per entrambe le prove di Conoscenza numerica e di Operazioni scritte sono stati raggiunti risultati molto incoraggianti. In particolare, nell'anno 2025-2026 si raggiunge il 100% dei risultati positivi in entrambe le prove.
  - Anche le prove che vanno ad analizzare la decodifica e l'automatizzazione della lettura hanno raggiunto risultati eccellenti. La prova di Ricerca di lettere scritte in modi diversi passa da un buon 83% ad un 100% di prove positive. La lettura di parole era già positiva ed è migliorata arrivando ad un 83%, ma nella lettura di non parole c'è un miglioramento netto dove si è passati dal 67% al 94%, riducendo la fascia di prove non sufficienti dal 22% al 6%.

- La prova Word chain è particolare perché nonostante rimanga deficitaria (solo il 44% di risultati sufficienti nel 25-26), ha raddoppiato la percentuale delle prove positive rispetto all'anno precedente (22%).
- Le maggiori criticità
- Ricerca di due lettere: è il punto peggiore in assoluto, dove per la classe dell'A.S. 2024-2025 si registrava un 44% di prove insufficienti, mentre per l'anno corrente si arriva ad un 78% di prove insufficienti. Questo indica una difficoltà importante per la scansione visiva sistematica e veloce.
  - Letter chain e Ricerca di parola cane: in queste due prove la situazione non è migliorata, ma anzi è leggermente peggiorata. Già nell'A.S. 2024-2025 erano prove negative, ma in quest'anno scolastico la fascia insufficiente è passata dal 67% al 72% per la prova Ricerca di parola cane, e dal 56% al 61% per la prova Letter chain.
- Questo dato evidenzia una difficoltà tipica nei processi di analisi visiva delle stringhe di lettere.

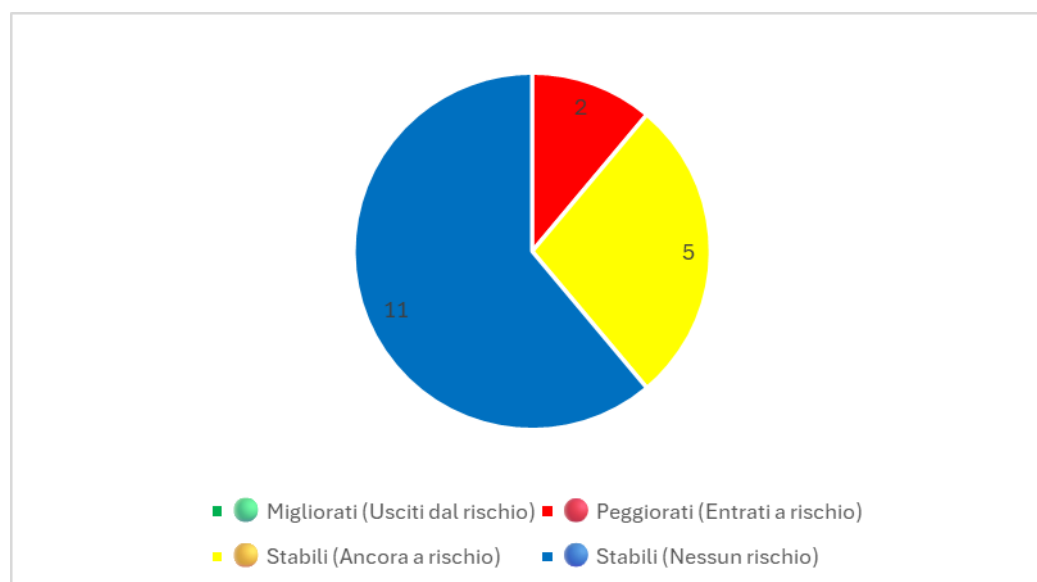
## 4.2 Analisi longitudinale

Se l'analisi trasversale serve principalmente ad osservare come cambia la scuola, l'analisi longitudinale serve a vedere come cambiano i bambini e, quindi, va ad indagare il processo di maturazione del singolo alunno. L'utilità principale è quella di andare a misurare il guadagno formativo. Durante la seconda elementare si tenta di andare a consolidare e a rafforzare le competenze che sono state poste in prima. Vedere come gli stessi bambini rispondono agli stimoli a distanza di un anno ci permette di capire non solo cos'hanno imparato, ma anche con quale ritmo lo hanno fatto.

Uno studio di questo tipo è cruciale per la validazione dello screening precoce. Questo perché si può verificare se le difficoltà erano legate a tempi di maturazione diversi o se, invece, persistono nonostante l'intervento didattico.

Lo screening diventa quindi un percorso di monitoraggio continuo.

### 4.2.1 Confronto longitudinale tra la classe 1<sup>a</sup>A (A.S. 2024-2025) e la 2<sup>a</sup>A (A.S. 2025-2026) della Scuola 2



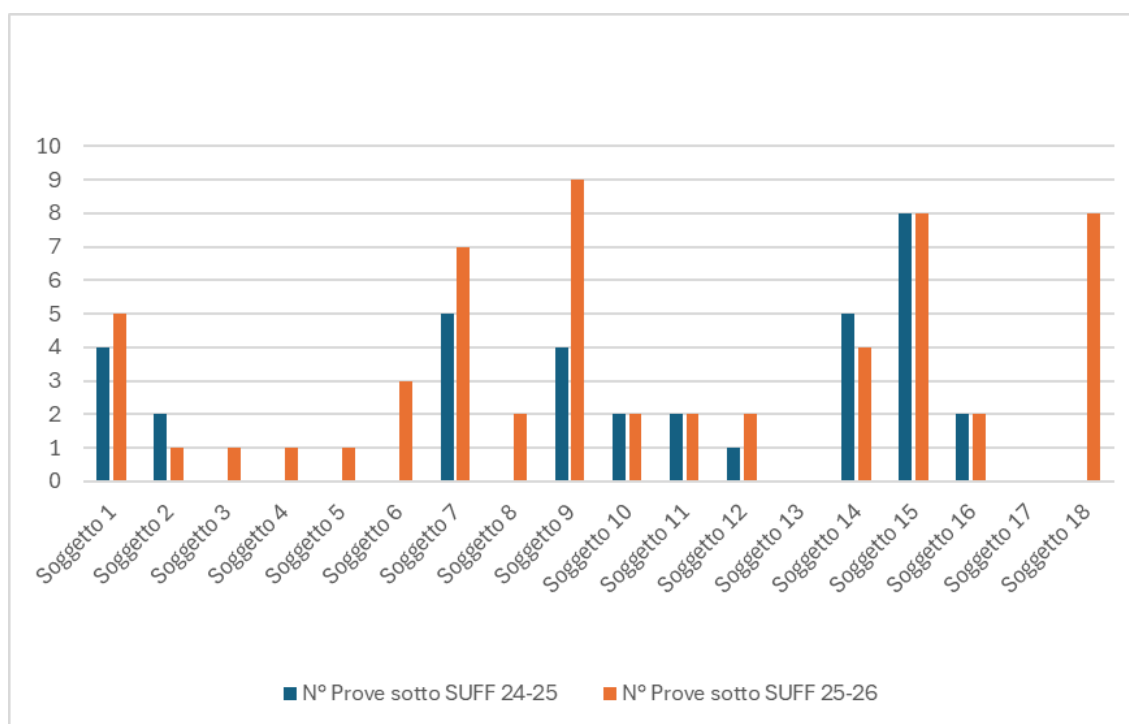
**Grafico 5: Andamento complessivo della classe: Confronto 1ªA (A.S. 2024-2025) - 2ªA (A.S. 2025-2026) della Scuola 2**

Guardando l'andamento generale del gruppo classe riportato nel grafico 5, emergono diversi cambiamenti, spiegati nelle seguenti categorie:

- Stabili (nessun rischio): sono 11 alunni e sono la maggioranza. Nonostante alcuni di loro abbiano aumentato il numero di prove fallite passando dalla prima alla seconda, non hanno superato la soglia critica per essere considerati a rischio.
- Stabili (ancora a rischio): 5 alunni
- Peggiorati (entrati a rischio): 2 alunni
- Migliorati (usciti dal rischio): 0 alunni

Da questo confronto più generale si nota come non ci sia stato nemmeno un miglioramento con uscita dalla condizione di criticità.

Il grafico che segue è invece più specifico e va ad indagare per ogni soggetto se e di quanto siano cambiati gli esiti delle prove.



**Grafico 6: Confronto longitudinale delle prove sottosoglia per singolo alunno (Classe 1<sup>a</sup>A 2024-2025 vs 2<sup>a</sup>A 2025-2026 Scuola 2)**

Osservando i dati che il grafico nel grafico 6 ci ha fornito si possono trarre le seguenti conclusioni:

La maggior parte delle barre arancioni nel grafico risultano essere più alte di quelle blu. Questo indica che, con l'aumentare della complessità delle richieste in seconda

elementare, molti alunni hanno iniziato a incontrare difficoltà in un numero maggiore di ambiti.

Casi di peggioramento:

- Soggetto 9: ha raddoppiato le proprie difficoltà, passando da 4 a 9 prove fallite.
- Soggetto 6: è passato da una situazione in cui non presentava alcun deficit, fino ad entrare a livello di criticità con 3 prove sottosoglia.

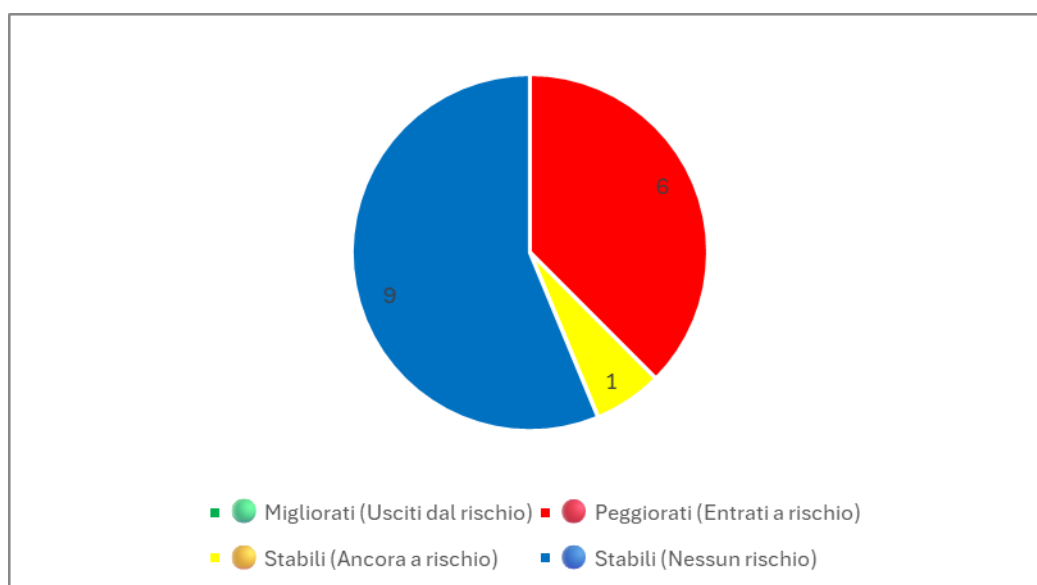
Stabilità o lievi miglioramenti:

- Soggetto 14: è l'unico che, nonostante rimanga nella soglia di criticità, mostra un leggero miglioramento passando da 5 a 4 prove sottosoglia.
- Soggetti 13 e 17: sono gli unici due che mantengono in entrambi gli anni un profilo con zero prove deficitarie.
- Soggetto 15: lui è stabile, ma in senso negativo, perché nel 2024-2025 presentava 8 prove sottosoglia, e nel 2025-2026 ne presenta ancora 8.

Caso particolare:

- Il soggetto 18 presenta la colonna del 2024-2025 vuota, non perché non avesse difficoltà, ma perché non gli erano state somministrate le prove.

#### 4.2.2 Confronto longitudinale tra la classe 1<sup>a</sup>B (A.S. 2024-2025) e la 2<sup>a</sup>B (A.S. 2025-2026) della Scuola 2

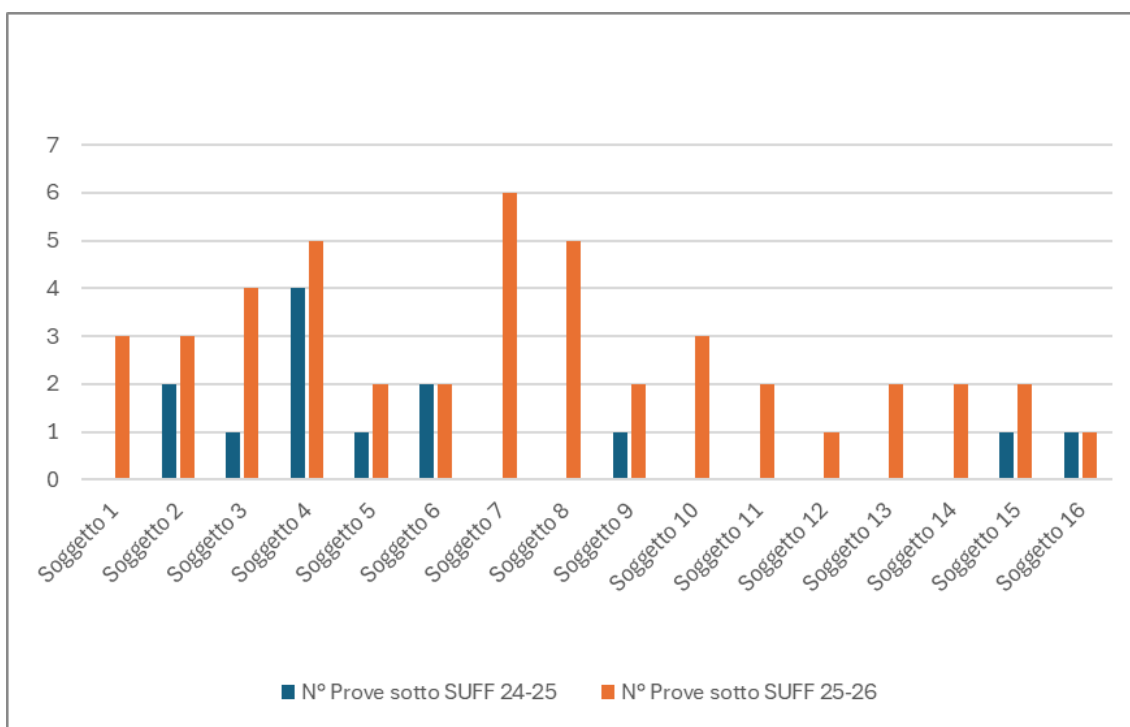


**Grafico 7: Andamento complessivo della classe: Confronto 1<sup>a</sup>B (A.S. 2024-2025) - 2<sup>a</sup>B (A.S. 2025-2026) della Scuola 2**

Il grafico 7 mostra un cambiamento molto preoccupante per il gruppo classe:

- Peggiorati (entrati a rischio): 6 alunni
- Stabili (nessun rischio): 9 alunni
- Stabili (ancora a rischio): 1 alunno
- Migliorati (usciti dal rischio): 0 alunni

Rispetto alla 2<sup>a</sup>A, questa classe presenta una fetta di alunni che sono entrati nella zona di rischio più ampia. Anche qui nessun bambino è riuscito a colmare totalmente le lacune pregresse per uscire dalla fascia di rischio.



**Grafico 8: Confronto longitudinale delle prove sottosoglia per singolo alunno (Classe 1<sup>a</sup>B 2024-2025 vs 2<sup>a</sup>B 2025-2026 scuola 2)**

Guardando i dati del grafico 8 ecco cosa emerge:

Casi di peggioramento:

- Soggetto 7: è passato da avere 0 prove sottosoglia ad averne 6. È il caso in cui c'è stato il crollo più evidente.
- Soggetto 8: anche lui presenta un deficit importante passando da 0 a 5 prove sottosoglia.

- Soggetto 1 e soggetto 10: questi due bambini sono passati da avere 0 prove sottosoglia ad averne 3, entrando a far parte dell'area di criticità.
- Soggetto 4: quest'alunno aveva già 4 prove sottosoglia nell'anno scolastico 2024-2025, mentre nel 2025-2026 è arrivato ad averne 5.
- Soggetto 3: è passato da 1 a 4 prove fallite.

Stabilità assoluta:

- Solo il soggetto 6 e il soggetto 16 mantengono lo stesso punteggio dell'anno passato.

## CONCLUSIONI

Il presente lavoro di tesi si era prefissato di superare la semplice misurazione delle competenze degli alunni. Attraverso l'analisi dei dati raccolti nelle classi prime e seconde della scuola primaria, è stato possibile tracciare un quadro dinamico e per molti versi inaspettato di come i bambini affrontano l'ingresso e la progressione nel mondo della letto-scrittura e del calcolo.

Dai risultati ottenuti con l'analisi trasversale, si è messa in evidenza la differenza tra classi di annate successive. Si è visto come, per esempio, il gruppo classe dell'anno scolastico 2025-2026 sia giunto alla scuola primaria con competenze logico-matematiche e di attenzione visiva superiori rispetto ai compagni dell'anno precedente. Parallelamente a questi punti di forza, sono emerse fragilità più marcate riguardo l'area linguistica e metafonologica, oltre che in compiti di decodifica visiva rapida. Questi dati confermano come il profilo delle classi in ingresso non sia sempre uguale e immutabile, ma che risenta delle esperienze prescolari e delle varianti nelle dinamiche evolutive.

Questo simboleggia come, a livello istituzionale, la scuola, deve essere in grado di gestire e ricalibrare continuamente i propri interventi.

Probabilmente però le informazioni più interessanti per questa ricerca provengono dai risultati ottenuti nell'analisi longitudinale. L'aumento dello sforzo cognitivo utile per l'automatizzazione di operazioni come la decodifica, la comprensione delle regole ortografiche e la fluidità del calcolo funge da elemento rilevatore per fragilità o problematiche che in prima elementare potevano sembrare lievi oppure compensabili con del lavoro mirato. Il fatto che le difficoltà rilevate in prima permangano o addirittura aumentino dimostra che l'approccio attendista è fallimentare.

In conclusione, questa ricerca mostra come lo screening precoce sia uno strumento indispensabile che però non può fermarsi ad essere un evento isolato e distaccato dal percorso scolastico. Deve infatti configurarsi come un processo di monitoraggio continuo che accompagni il bambino nel tempo. I risultati ottenuti mostrano come siano importante la strutturazione e l'attuazione di un potenziamento didattico mirato e costante.

Per assolvere pienamente al proprio compito, la scuola non deve limitarsi a prendere atto delle difficoltà degli alunni, ma deve fornire loro gli strumenti necessari per crescere e migliorare.

Questo traguardo è raggiungibile solo unendo tre elementi: una valutazione sistematica, una didattica personalizzata e una solida rete di supporto sul territorio.

## BIBLIOGRAFIA

Baddeley, A. (2000). *The episodic buffer: a new component of working memory?* Trends in Cognitive Sciences, 4(11), 417-423.

Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Blair, C. (2002). *School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry*. American Psychologist, 57(2), 111-127.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). *Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten*. Child Development, 78(2), 647-663.

Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Il sistema integrato 0-6: un sistema educativo di qualità*. Reladei, 7(1), 11-25.

Bortolini, U. (1995). *I disturbi fonologici*. In G. Sabbadini (A cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*. Bologna: Zanichelli.

Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). *Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy*. Review of Educational Research, 65(1), 1-21.

Cameron, C. E., Cottone, E. A., Murrell, W. M., & Grissmer, D. W. (2012). *Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement*. Child Development, 83(4), 1229-1244.

Caselli, M. C., Pasqualetti, P., & Stefanini, S. (2015). *Il primo vocabolario del bambino. Gesti, parole e frasi*. Trento: Erickson.

Castoldi, M. (2016). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alle competenze*. Roma: Carocci.

Castoldi, M. (2020). *Insegnare per competenze*. Milano: Utet.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca educativa. Fondamenti e metodi*. Roma: Carocci.

Consensus Conference. (2011). *Disturbi specifici dell'apprendimento*. Roma: Istituto Superiore di Sanità.

- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (2019). *Le difficoltà di apprendimento*. Documento tecnico-scientifico, Associazione Italiana Disturbi Attenzione e Iperattività (AIDAI).
- Cornoldi, C., et al. (2012). *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica - 2*. Trento: Erickson.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read*. Penguin.
- Diamond, A. (2013). *Executive functions*. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality*. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Frauenfelder, E. (2012). *L'infanzia tra educazione e istruzione*. *Pedagogia Oggi*, 10(1), 35-48.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell.
- Gomez Paloma, F. (2013). Embodied Cognition. Una sfida pedagogica per la scuola del terzo millennio. *Formazione & Insegnamento*, 11(2), 79-90.
- Heyman, G. D., Dweck, C. S., & Cain, K. M. (1992). *Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness*. *Child Development*, 63(2), 401-415.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Kulp, M. T. (1999). *Relationship between visual-motor integration skill and academic performance in kindergarten through third grade*. *Optometry and Vision Science*, 76(3), 159-163.
- Lazzari, A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 151-164.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Lucangeli, D., & Iuculano, T. (2005). *Adeguatezza del modello di risposta all'item nella valutazione dell'intelligenza numerica*. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 9(1), 113-132.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Materiali per il dibattito sulle nuove Indicazioni Nazionali*. Roma: MIM.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (Eds.). (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

- Ricchiardi, P., & Coggi, C. (2023). *L'osservazione sistematica al nido e nella scuola dell'infanzia*. In Metodologia della ricerca educativa.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2022). *Valutazione e inclusione: sfide per la scuola di oggi*. *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, 15(28), 45-60.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). *Children's language capacity and much more: Ratifying the role of oral language in early literacy development*. *Scientific Studies of Reading*, 16(1), 1-14.
- Terreni, A., Tretti, F., Corcella, P. R., Cornoldi, C., & Tressoldi, P. E. (2002). IPDA. Test di identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento. Trento: Erickson.
- Therrell, B. L., Padilla, C. D., Loeber, J. G., Kneisser, I., Saadallah, A., Borrajo, G. J., & Adams, J. (2015). *Current status of newborn screening worldwide: 2015*. *Seminars in Perinatology*, 39(3), 171-187.
- Tretti, M. L., Terreni, A., & Corcella, P. R. (2002). *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Valenti, M. (2012). *Il modello neurocostruttivista applicato alle difficoltà di apprendimento*. *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, 5(9), 111-124.
- Vision in Preschoolers (VIP) Study Group. (2004). *Comparison of preschool vision screening tests as administered by licensed eye care professionals*. *Ophthalmology*, 111(4), 637-650.
- Viterbori, P., Traverso, L., & Usai, M. C. (2012). *Funzioni esecutive e prerequisiti dell'apprendimento*. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 16(2), 335-356.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). *Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief*. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). *Child development and emergent literacy*. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wilson, J. M. G., & Jungner, G. (1968). *Principles and practice of screening for disease*. Geneva: World Health Organization.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*. *Cognition*, 13(1), 103-128.

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K., & Mehl, A. L. (1998). *Language of early-and later-identified children with hearing loss*. *Pediatrics*, 102(5), 1161-1171.

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Cesena: EMI.

Zimmerman, B. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.