

# Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo (SCPA) «Da Soli Mai» e Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA)

*Lo spazio di consultazione psicologica come ponte  
tra vulnerabilità accademica e benessere soggettivo*

---

Cecilia Sorpilli,<sup>1</sup> Maurizio Mattei,<sup>2</sup> Paola Bastianoni<sup>3</sup> e Elisa Malaguti<sup>4</sup>

## Sommario

Il contributo analizza il lavoro di consultazione psicologica svolto presso il Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo (SCPA) «Da Soli Mai» dell'Università degli Studi di Ferrara con studenti e studentesse con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA). La rilevanza del tema risiede nella crescente evidenza, in letteratura, della vulnerabilità emotiva e relazionale associata al DSA in ambito universitario, nonché nel rischio di stigma, autosvalutazione e ritiro sociale che può accompagnare l'esperienza accademica. Lo studio si fonda sull'analisi integrata di dati quantitativi tratti dal Report 2025-2026 del Servizio e di materiali qualitativi emersi dalle interviste e supervisioni cliniche d'équipe, opportunamente anonimizzati. I risultati evidenziano come gli studenti con DSA che accedono al counseling presentino prevalentemente vissuti di inadeguatezza, ansia da prestazione, autocritica e difficoltà identitarie, più che richieste direttamente connesse al metodo di studio. La consultazione psicologica si configura come spazio di accoglienza e risignificazione, capace di integrare la diagnosi nella narrazione di sé e di favorire un'immagine personale meno centrata sul deficit. Il modello di intervento, sostenuto da un dispositivo strutturato di supervisione e intervizione, emerge come elemento qualificante nel promuovere benessere, integrazione accademica e prevenzione del disagio psicologico.

## Parole chiave

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), Counseling psicologico accademico, Vulnerabilità psicologica, Adattamento accademico, Stigma interiorizzato, Autostima, Autoefficacia, Supervisione clinica.

---

<sup>1</sup> Università degli Studi di Ferrara.

<sup>2</sup> Università degli Studi di Ferrara.

<sup>3</sup> Università degli Studi di Ferrara.

<sup>4</sup> Università degli Studi di Ferrara.

# The University Psychological Counseling Service (SCPA) «Never Alone» and Specific Learning Disorders (SLDs)

## *The Psychological Counseling Space as a Bridge Between Academic Vulnerability and Subjective Well-Being*

---

Cecilia Sorpilli,<sup>1</sup> Maurizio Mattei,<sup>2</sup> Paola Bastianoni,<sup>3</sup> and Elisa Malaguti<sup>4</sup>

### Abstract

This paper analyzes the psychological consultation work carried out at the University Psychological Counseling Service (SCPA) «Da Soli Mai» («Never Alone») of the University of Ferrara with students diagnosed with Specific Learning Disorders (SLDs). The relevance of the topic lies in the growing body of literature highlighting the emotional and relational vulnerability associated with SLDs in higher education, as well as the risk of stigma, self-devaluation, and social withdrawal that may accompany the academic experience. The study is based on an integrated analysis of quantitative data drawn from the 2025-2026 Service Report and qualitative materials emerging from anonymized team intervision and clinical supervision sessions. Findings show that students with SLDs who access counseling primarily present feelings of inadequacy, performance anxiety, self-criticism, and identity-related difficulties, rather than requests strictly related to study methods. Psychological consultation emerges as a space of acknowledgment and meaning-making, supporting the integration of the diagnosis into students' self-narratives and fostering a self-image less centered on deficit. The intervention model, sustained by a structured system of supervision and intervision, appears as a key element in promoting psychological well-being, academic integration, and the prevention of psychological distress.

### Keywords

Specific Learning Disorders (SLDs), Academic psychological counseling, Psychological vulnerability, Academic adjustment, Internalized stigma, Self-esteem, Self-efficacy, Clinical supervision.

---

<sup>1</sup> University of Ferrara.

<sup>2</sup> University of Ferrara.

<sup>3</sup> University of Ferrara.

<sup>4</sup> University of Ferrara.

## Introduzione

Il Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo (SCPA) «Da Soli Mai» dell'Università degli Studi di Ferrara si configura come uno spazio di consultazione psicologica rivolto alla popolazione studentesca, finalizzato alla promozione del benessere emotivo, relazionale e identitario lungo il percorso universitario. L'intervento del servizio non si limita alla gestione di difficoltà accademiche in senso stretto, ma si orienta alla persona nella sua globalità, considerando l'intreccio tra funzionamento cognitivo, vissuti emotivi, relazioni e storia personale.

In questa cornice, il SCPA intercetta frequentemente studenti e studentesse con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), che accedono al counseling portando una sofferenza complessa e spesso invisibile nei contesti accademici tradizionali. Per molti di loro, la difficoltà di apprendimento non rappresenta soltanto un problema funzionale legato allo studio, ma si accompagna a vissuti di vergogna, autosvalutazione, ansia da prestazione e fragilità identitarie costruite nel tempo attraverso esperienze reiterate di insuccesso, incomprensione o giudizio negativo. Il lavoro di consultazione psicologica con studenti con DSA si colloca quindi in una posizione specifica all'interno dell'Ateneo, svolgendo una funzione di accoglienza e di mediazione tra il vissuto soggettivo dello studente e il sistema dei servizi. Il counseling non sostituisce né replica gli interventi didattici o compensativi, ma si configura come uno spazio in cui la difficoltà può essere nominata, pensata e legittimata sul piano emotivo. In molti casi, il servizio funge da ponte tra lo studente e i servizi di supporto DSA dell'Ateneo, il tutorato didattico e, quando necessario, i servizi sanitari territoriali, favorendo una presa in carico più integrata.

I dati del Report del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai» 2025-2026 mostrano come una quota significativa degli studenti con DSA che accedono al counseling non usufruisca dei servizi di supporto specifici, evidenziando la presenza di ostacoli soggettivi all'accesso agli aiuti disponibili. Tali ostacoli risultano frequentemente legati a vissuti di stigma interiorizzato, timore di etichettamento e difficoltà a legittimare il proprio bisogno di aiuto. In questo senso, la consultazione psicologica rappresenta spesso il primo spazio in cui la difficoltà può essere condivisa senza essere immediatamente tradotta in una richiesta prestazionale o normativa.

Il lavoro clinico del SCPA è sostenuto da un modello strutturato di supervisione e intervizione, concepito come parte integrante del dispositivo di cura e di tutela sia dello studente sia dell'operatore. Le supervisioni individuali e di gruppo consentono una riflessione clinica condivisa sui casi, con particolare attenzione ai processi emotivi, decisionali e controtransferali, e risultano particolarmente rilevanti nel lavoro con studenti con DSA, che spesso presentano quadri di vulnerabilità psicologica complessa.

A partire da questa cornice istituzionale e clinica, il presente contributo si propone di analizzare il lavoro di consultazione psicologica svolto presso il SCPA «Da Soli Mai» con studenti e studentesse con Disturbo Specifico di Apprendimento, facendo riferimento ai dati quantitativi e qualitativi relativi a questa specifica popolazione. L'obiettivo è mettere in luce non solo le difficoltà di apprendimento in senso stretto, ma soprattutto i vissuti soggettivi, relazionali e identitari che accompagnano l'esperienza universitaria degli studenti con DSA, integrando il quadro teorico di riferimento con il materiale clinico emerso dalle interviste e supervisioni d'équipe.

## Quadro teorico di riferimento

### *Disturbo Specifico di Apprendimento e vulnerabilità psicologica*

Nei contesti universitari, gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) mostrano livelli più elevati di ansia e depressione rispetto ai pari a sviluppo tipico, insieme a maggiori difficoltà di regolazione emotiva, bassa resilienza e minore motivazione intrinseca, con ricadute sul benessere psicologico e sul rischio di abbandono degli studi (Bonuomo et al., 2023; Iaia et al., 2024; Re et al., 2014).

Diversi studi su campioni italiani e internazionali (Wang & Chung, 2025) indicano che tali studenti presentano più sintomi ansiosi (sia come tratto stabile sia come ansia accademica o da esame) e maggiori sintomi depressivi, e che l'ansia media in modo significativo la relazione tra burnout accademico e depressione (Camia, Reho et al., 2025a), mentre la disregolazione emotiva media a sua volta il legame tra ansia e depressione (Camia et al., 2025b). Nei vari studi è anche ben documentata la presenza di sintomi somatici associati a stati ansioso-depressivi (ad esempio, lamentele fisiche e somatizzazioni), oltre all'aumento di pensiero ripetitivo negativo (ruminazione) che contribuisce a mantenere l'attivazione psicofisiologica e i disturbi interni (Camia et al., 2025b), suggerendo un possibile collegamento con manifestazioni corporee quali tensione muscolare e disturbi gastrointestinali, così come una maggiore prevalenza di queste manifestazioni nelle femmine (Scorza et al., 2025).

Sul versante universitario, McGregor et al. (2016), illustrando i risultati di un'indagine compiuta su oltre 60.000 studenti, indicano che gli studenti con DSA, anche se in possesso di adeguate capacità cognitive per ottenere un certo successo accademico, incontrano barriere significative che portano a tassi di laurea inferiori e tempi di completamento degli studi più lunghi rispetto ai loro pari. Gli autori evidenziano come sia fondamentale un tempestivo intervento di servizi di supporto, non solo tramite misure compensative, ma anche tramite azioni di promozione dell'autonomia e della consapevolezza dello studente.

Più recentemente Del Bianco e Mason (2021) hanno evidenziato come il counseling psicologico in ambito universitario rappresenti uno strumento elettivo per favorire l'autodeterminazione degli studenti con DSA, permettendo loro di integrare la diagnosi nella propria identità e di sviluppare strategie di resilienza efficaci. Gli autori hanno sottolineato come l'intervento non dovrebbe limitarsi agli aspetti didattici, ma dovrebbe mirare a ridurre il disagio emotivo e il rischio di abbandono accademico attraverso una presa in carico globale della persona. Tra l'altro, ciò è molto frequente per gli studenti universitari con DSA.

In una prospettiva di psicopatologia dello sviluppo, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono oggi considerati un fattore di rischio per il disagio psicologico attuale e futuro, con una maggiore comorbidità con problemi internalizzanti (ansia, depressione, ritiro sociale) e, in alcuni profili, con difficoltà esternalizzanti. La rassegna di Mugnaini e colleghi (2009) conferma che la dislessia costituisce un rischio specifico per sintomi ansioso-depressivi, modulato da gravità del disturbo, comorbidità con ADHD, genere femminile e basso supporto sociale (Mugnaini et al., 2009).

Studi più recenti su campioni italiani di bambini e adolescenti con DSA hanno mostrato che circa la metà presenta difficoltà emotivo-comportamentali, con prevalenza di sintomi internalizzanti (ansia, depressione, problemi somatici) rispetto a quelli esternalizzanti, e un peggioramento delle manifestazioni internalizzanti con l'aumentare dell'età (Cristofani et al., 2023; Ghislanzoni et al., 2020). In ambito universitario, Ghisi e colleghi hanno documentato, in studenti italiani con dislessia, livelli più elevati di sintomi depressivi, maggiori disturbi somatici e problemi di socializzazione e attenzione rispetto ai pari, a parità di corso di studi, sottolineando la persistenza del rischio psicologico anche in età adulta (Ghisi et al., 2016). In linea con ciò, la metanalisi di Donolato e collaboratori evidenzia come bambini con disturbi del linguaggio e dell'apprendimento presentino, in media, più problemi internalizzanti ed esternalizzanti dei coetanei a sviluppo tipico, indipendentemente da età e quoziente intellettivo (Donolato et al., 2021).

Alcuni autori italiani hanno inoltre mostrato che i sintomi somatici infantili si associano a compromissione funzionale e difficoltà nel riconoscere le emozioni, suggerendo che, per una parte dei ragazzi, il disagio psicologico possa esprimersi preferenzialmente attraverso il corpo (Cerutti et al., 2017). Nel complesso, questi risultati confermano la necessità di integrare sistematicamente la valutazione dei profili di apprendimento con uno screening del funzionamento emotivo, somatico e sociale lungo tutto l'arco dello sviluppo.

### *Integrazione e adattamento al contesto universitario*

La transizione all'università può essere letta come un processo di adattamento in cui lo studente entra nel contesto accademico con un bagaglio di caratteristiche

biografiche e scolastiche pregresse che modula motivazioni, aspettative e traiettoria di inserimento. In linea con i modelli classici di integrazione accademica e sociale (Tinto, 1997) e con concettualizzazioni recenti di *academic adjustment* come *fit* dinamico tra studente e ambiente, l'adattamento nel primo anno risulta predittivo di rendimento, crediti acquisiti e intenzione di persistere (Corti et al., 2023; Van Rooij et al., 2018). Studi longitudinali mostrano legami bidirezionali tra motivazione e integrazione sociale: una minore motivazione iniziale ostacola l'inserimento nei contesti di gruppo, mentre una buona integrazione sociale nel primo anno alimenta regolazione motivazionale più autonoma (Noyens et al., 2019).

Parallelamente, autoefficacia accademica, abilità di autoregolazione e soddisfazione per il corso di studi emergono come determinanti chiave dell'adattamento e, indirettamente, del successo accademico (Meng & Zhang, 2023; Van Rooij et al., 2018; Zander et al., 2018). Floris et al. (2023) evidenziano che, quando gli studenti si sentono più integrati, riportano più alti livelli di autoefficacia e attribuiscono le cause dei risultati a fattori interni (impegno, abilità, metodo), richiamando la complessità del benessere universitario e la necessità di interventi multilivello. In tale prospettiva diventa essenziale considerare le risorse personali, non uniformemente distribuite tra gli studenti, e ridurre il *mismatch* tra risorse possedute e risorse richieste per un'esperienza universitaria positiva.

Per gli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento, ricerche italiane documentano un profilo complesso: persistono difficoltà strumentali e maggiore ansia accademica, minore autoefficacia e problemi emotivi e relazionali rispetto ai pari (Bonuomo et al., 2023). Tuttavia, in campioni universitari italiani con DSA non si osservano necessariamente livelli più bassi di autoefficacia accademica rispetto a coetanei con simile rendimento; il benessere psicologico è meglio spiegato da autostima e percezione di supporto sociale significativo che non dalla diagnosi in sé (Matteucci & Soncini, 2021). L'accesso e l'uso di servizi specifici (misure dispensative/compensative, tutoring, servizi di Ateneo) risultano associati a maggiore soddisfazione, autoefficacia e strategie di studio autoregolate (Pellegrino et al., 2023), confermando il ruolo delle risorse contestuali come fattori protettivi.

Studi qualitativi e di valutazione di interventi su studenti con DSA in contesti universitari sottolineano l'importanza della *self-advocacy* (capacità di comunicare bisogni, diritti e accomodamenti) e di percorsi di supporto multilivello, che combinino *mentoring*, psicoeducazione e spazi di riflessione sul proprio funzionamento (Kreider et al., 2018; Li et al., 2024; Pfeifer et al., 2021; Pfeifer et al., 2023). Tali percorsi favoriscono lo sviluppo di un'identità adulta competente, l'incremento dell'autoefficacia, il senso di connessione al contesto universitario e le competenze di autoregolazione (Kreider et al., 2018; Matteucci & Soncini, 2021). Al contempo, analisi recenti del funzionamento psicologico e sociale di universitari con DSA mettono in luce il rischio di ansia accademica, problemi

emotivi e difficoltà con i pari, e raccomandano di includere sistematicamente la valutazione del funzionamento emotivo e relazionale nei processi diagnostici e nei servizi di supporto (Bonuomo et al., 2023).

Genovese e Guaraldi (2020) sottolineano che, poiché non esistono due persone uguali nel modo in cui si manifesta il disturbo certificato, molte fatiche possono risultare invisibili: in tale cornice, il linguaggio semplice e la possibilità di capire ed essere capiti assumono una funzione inclusiva e facilitante nella costruzione di percorsi formativi di successo. Gli stessi autori evidenziano che comprendere ciò che avviene e poterlo condividere attraverso la parola sostiene decisioni e presa in carico di sé, rendendo il vissuto comunicabile e intersoggettivabile entro scambi relazionali reali e un investimento in educazione inclusiva.

Nel complesso, l'esperienza universitaria degli studenti con DSA si colloca all'intersezione tra vulnerabilità specifiche, richieste dell'ambiente e disponibilità di risorse personali e istituzionali. La consultazione psicologica universitaria si configura quindi come spazio privilegiato per intercettare e accompagnare i processi di adattamento, integrazione e costruzione del senso di sé, andando oltre il solo sostegno allo studio e integrando lavoro su autoefficacia, *self-advocacy* e reti di supporto.

## **Inquadramento dello studio e finalità**

Il presente lavoro si propone di analizzare il lavoro di consultazione psicologica svolto presso il Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo (SCPA) «Da Soli Mai» dell'Università degli Studi di Ferrara con studenti e studentesse con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), facendo riferimento esclusivamente ai dati quantitativi e qualitativi relativi a questa specifica popolazione. L'analisi si fonda sul materiale clinico emerso dalle interviste e supervisioni d'équipe, opportunamente rielaborato e anonimizzato, e sui dati sistematizzati nel Report del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai» 2025-2026, che fornisce un inquadramento quantitativo dell'utenza e delle caratteristiche degli interventi erogati. L'obiettivo è quello di mettere in luce non solo le difficoltà di apprendimento in senso stretto, ma soprattutto i vissuti soggettivi, relazionali e identitari che accompagnano l'esperienza universitaria degli studenti con DSA.

Alla luce di queste premesse, l'analisi del materiale clinico emerso dalle interviste e supervisioni del SCPA consente di approfondire il modo in cui il Disturbo Specifico di Apprendimento si intreccia, nell'esperienza soggettiva degli studenti universitari, con dimensioni emotive, relazionali e identitarie. In particolare, il DSA appare configurarsi non solo come una condizione funzionale, ma anche come un possibile fattore di rischio psicologico quando si associa a vissuti di stigma, autosvalutazione e mancato riconoscimento.

## Metodo

### *Partecipanti*

I partecipanti considerati nel presente studio sono studenti e studentesse universitari con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA) che hanno effettuato almeno un colloquio presso il Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo (SCPA) «Da Soli Mai» dell'Università degli Studi di Ferrara nel corso del 2025.

Secondo il Report del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai» 2025-2026, aggiornato a gennaio 2026, tra le 1.330 persone che hanno svolto almeno un colloquio di counseling psicologico individuale, 61 studenti e studentesse (4.60% dell'utenza complessiva) dichiarano di avere un DSA. Tra questi, 32 studenti (52.50%) usufruiscono dei servizi di supporto DSA erogati dall'Ateneo, mentre 29 (47.50%) non risultano in carico ai servizi dedicati.

Non essendo disponibili nel materiale analizzato ulteriori dati sociodemografici sistematizzati (quali età media, distribuzione di genere o corso di studio), l'analisi si è focalizzata prevalentemente sui vissuti soggettivi, relazionali e identitari emersi nel percorso di consultazione psicologica.

### *Strumenti*

La raccolta dei dati si è basata sull'integrazione di materiali quantitativi e qualitativi. Per quanto riguarda i dati quantitativi, è stato utilizzato il Report del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai» 2025-2026, contenente informazioni aggregate relative all'utenza del servizio e alle caratteristiche degli interventi erogati.

Per quanto concerne i dati qualitativi, sono stati analizzati file di intervizione e supervisione del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai», contenenti riflessioni cliniche, discussioni d'équipe e materiali relativi ai colloqui con studenti e studentesse con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA).

Il corpus analizzato comprende complessivamente 556 pagine di materiali clinici, suddivisi in materiali di intervizione clinica (report di casi, scambi tra consulenti, aggiornamenti di percorso e riflessioni condivise) e materiali di supervisione (note del supervisore, restituzioni metacliniche, indicazioni relative al processo clinico e alla posizione del consulente). Tutti i materiali sono stati opportunamente anonimizzati al fine di garantire la tutela della privacy degli utenti coinvolti.

### *Procedura*

La raccolta dei dati è avvenuta nell'ambito dell'attività clinica ordinaria del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai» dell'Università de-

gli Studi di Ferrara. I materiali quantitativi e qualitativi utilizzati nel presente contributo derivano dal lavoro clinico, di supervisione e di intervizione svolto dall'équipe del servizio nel corso del 2025.

In una prima fase, sono stati esaminati i dati quantitativi presenti nel Report del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai» 2025-2026, al fine di delineare le caratteristiche generali della popolazione universitaria con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA) afferente al servizio. Successivamente, sono stati selezionati i file di supervisione e intervizione relativi agli studenti con DSA.

L'analisi si è concentrata sui contenuti relativi ai vissuti emotivi, relazionali e identitari associati all'esperienza universitaria degli studenti con DSA e al percorso di consultazione psicologica svolto presso il servizio. Tutti i riferimenti clinici riportati nel contributo sono stati rielaborati in forma anonima e utilizzati esclusivamente a fini scientifici e di ricerca.

### *Analisi dei dati*

L'analisi qualitativa dei materiali clinici è stata condotta attraverso un'analisi tematica di tipo qualitativo, finalizzata all'individuazione dei nuclei ricorrenti presenti nei materiali di supervisione e intervizione.

I file clinici sono stati letti e analizzati in modo iterativo dagli autori, attraverso un processo di identificazione, confronto e raggruppamento dei contenuti maggiormente ricorrenti. L'attenzione è stata rivolta in particolare ai vissuti soggettivi riportati dagli studenti con DSA, alle dinamiche relazionali, ai processi di autosvalutazione e stigma, alle difficoltà identitarie e ai significati attribuiti alla diagnosi e all'esperienza universitaria.

L'analisi ha portato all'individuazione di nuclei tematici principali successivamente utilizzati per l'organizzazione dei risultati qualitativi del contributo, tra cui: stigma e vergogna, autocritica e perfezionismo, elaborazione della diagnosi, vissuti di diversità e isolamento relazionale, ruolo della consultazione psicologica e funzione della supervisione clinica.

Per supportare l'organizzazione del corpus e l'individuazione delle ricorrenze tematiche è stato utilizzato ChatGPT Plus esclusivamente come strumento di supporto all'analisi testuale preliminare.

Lo strumento è stato impiegato unicamente per facilitare l'identificazione delle frequenze e delle ricorrenze dei temi presenti nei materiali clinici, senza alcuna funzione interpretativa, diagnostica o di elaborazione clinica autonoma. L'interpretazione dei dati, la costruzione delle categorie tematiche e la lettura clinica dei materiali sono state svolte esclusivamente dagli autori.

## Risultati

### *Il Disturbo Specifico di Apprendimento come fattore di rischio psicologico e identitario*

La letteratura scientifica concorda nel considerare il Disturbo Specifico di Apprendimento come una condizione che può incidere in modo significativo sul benessere psicologico, soprattutto quando le difficoltà di apprendimento persistono nel tempo e si intrecciano con richieste ambientali elevate. In particolare, studi longitudinali e di comorbidità hanno evidenziato come la dislessia possa associarsi con maggiore frequenza a forme di disagio psicologico, con esiti più complessi nei casi caratterizzati da maggiore gravità o dalla co-occorrenza di altri disturbi dell'apprendimento o di un disturbo da deficit di attenzione e iperattività (Spreeen, 1998; Willcutt & Pennington, 2000).

Negli studenti adulti con dislessia e, più in generale, nei giovani in transizione verso l'università, sono frequentemente riscontrabili sintomi ansiosi e depressivi, bassa autostima e marcata insicurezza, con una maggiore presenza di problemi internalizzanti rispetto ai coetanei senza difficoltà di lettura (Dahle et al., 2011, 2014; Nelson & Gregg, 2012). Tali evidenze trovano riscontro anche negli studi italiani, che descrivono negli studenti universitari con dislessia livelli più elevati di ansia, depressione e difficoltà socio-emotive rispetto ai pari senza Disturbo Specifico di Apprendimento (Ghisi et al., 2016; Re et al., 2014).

In continuità con questi dati, il materiale clinico emerso dalle interviste del SCPA «Da Soli Mai» dell'Università degli Studi di Ferrara evidenzia come molti studenti con DSA giungano al servizio portando una rappresentazione di sé fortemente compromessa, costruita nel tempo attraverso esperienze reiterate di insuccesso, incomprensione e svalutazione. La difficoltà di apprendimento tende a essere interiorizzata come tratto identitario negativo, generando convinzioni profonde di inadeguatezza che persistono anche in presenza di risultati accademici positivi.

### *Stigma, vergogna e processi di negazione*

La letteratura evidenzia come il Disturbo Specifico di Apprendimento, e in particolare la dislessia, si associ frequentemente a una maggiore vulnerabilità psicologica, con alti tassi di comorbidità con disturbi internalizzanti quali ansia e depressione (Spreeen, 1998; Willcutt & Pennington, 2000). Tali difficoltà risultano ulteriormente amplificate quando il disturbo viene vissuto all'interno di contesti scolastici e accademici poco sensibili, in cui le differenze di funzionamento cognitivo vengono lette in chiave svalutante o moralizzante.

I materiali di intervista e supervisione del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai» confermano come lo stigma associato al DSA

rappresenti un'esperienza ricorrente per molti studenti. In particolare, emerge come le difficoltà di apprendimento vengano frequentemente reinterpretate dall'ambiente come mancanza di impegno o come risultati ottenuti grazie a presunti «vantaggi indebiti», contribuendo alla costruzione di vissuti di vergogna e di esposizione.

Un caso clinico riporta in modo esplicito:

*È sempre stato preso molto in giro per il suo DSA, tanto che spesso si è sentito dire che i risultati che otteneva dipendevano dagli strumenti compensativi di cui ha bisogno e che se è riuscito a diplomarsi è solo per quello (f.1).*

Tali esperienze appaiono coerenti con quanto descritto da Ghisi et al. (2016) e Re et al. (2014), che evidenziano come negli studenti universitari con dislessia la bassa autostima e la svalutazione di sé siano frequentemente associate a esperienze reiterate di fallimento e di giudizio negativo, sia esplicito che implicito. Nei materiali clinici analizzati, lo stigma non rimane confinato all'ambito accademico, ma si estende alla sfera relazionale e sociale, contribuendo a fenomeni di ritiro e isolamento:

*Non riesce a costruirsi un vero e proprio gruppo di amici perché sente di soffrire molto lo stigma del suo DSA (f.2).*

In linea con quanto osservato in letteratura, lo stigma interiorizzato sembra favorire l'attivazione di strategie difensive di negazione o di occultamento del disturbo. Diversi studenti, nel tentativo di sottrarsi al giudizio e di «normalizzarsi», scelgono di non dichiarare la certificazione o di non usufruire degli strumenti compensativi disponibili. Come riportato in una supervisione:

*Le prese in giro sono state talmente forti che inizialmente decide di non dichiarare il suo DSA per fare tutto da solo (f.3).*

Questa strategia, sebbene comprensibile sul piano difensivo, espone gli studenti a un aumento delle difficoltà accademiche e al rischio di fallimenti ripetuti, con un impatto significativo sull'autostima. Tale dinamica risulta coerente con i modelli di comorbidità descritti da Willcutt e Pennington (2000), secondo cui la persistenza delle difficoltà di apprendimento, in assenza di adeguati supporti, può contribuire allo sviluppo o al mantenimento di sintomatologia ansiosa e depressiva.

Il vissuto di vergogna emerge con particolare intensità nelle situazioni di valutazione, in cui l'uso visibile degli strumenti compensativi o la gestione dei tempi d'esame riattivano l'idea di essere «diversi» o «meno capaci».

In un colloquio viene riportato:

*Agli esami non ha abbastanza tempo, capisce ma gli serve molto tempo per leggere e, quando finalmente riesce a comprendere e parte, il tempo è finito (f.4).*

Queste situazioni confermano quanto descritto da Ghisi et al. (2016) rispetto alla presenza, negli studenti con dislessia, di elevati livelli di ansia legata alla prestazione e di correlati psicofisiologici, che possono interferire direttamente con il funzionamento cognitivo. La dimensione emotiva, in particolare la vergogna e l'ansia anticipatoria, sembra dunque agire come fattore di mediazione tra difficoltà di apprendimento e prestazione accademica.

Infine, i materiali clinici mostrano come lo stigma venga spesso rinforzato anche da contesti familiari poco validanti, contribuendo a processi di autosvalutazione e a una difficoltà a legittimare la richiesta di aiuto:

*Colgo la fatica a stare con la sua difficoltà di apprendimento anche per le svalutazioni familiari che vive (f.5).*

Nel complesso, l'analisi qualitativa delle interviste conferma e arricchisce le evidenze teoriche, mostrando come lo stigma associato al DSA operi a più livelli — individuale, relazionale e istituzionale —, favorendo processi di vergogna e negazione che ostacolano l'accesso ai supporti e contribuiscono al disagio psicologico degli studenti con DSA.

*Autocritica, perfezionismo e rigidità*

In continuità con quanto emerso rispetto ai processi di stigma e vergogna, un ulteriore nucleo clinico rilevante riguarda il funzionamento autocritico e perfezionistico sviluppato da molti studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nel tentativo di fronteggiare le richieste accademiche e il timore del giudizio.

Le interviste e supervisioni mettono in evidenza come molti studenti e studentesse con Disturbo Specifico dell'Apprendimento sviluppino nel tempo un funzionamento caratterizzato da forte autocritica, perfezionismo e rigidità. Tale assetto appare come una modalità difensiva finalizzata a «dimostrare» di essere all'altezza delle richieste accademiche, in risposta a una storia di svalutazioni e fallimenti percepiti.

Questo funzionamento risulta coerente con quanto riportato in letteratura, dove l'esperienza reiterata di difficoltà di apprendimento è associata a bassa autostima, ansia e sintomi depressivi (Ghisi et al., 2016; Re et al., 2014; Willcutt & Pennington, 2000).

Nei materiali clinici analizzati, l'autocritica si manifesta frequentemente attraverso un controllo eccessivo dello studio e una scarsa tolleranza all'errore. In un colloquio di intervizione si legge, a proposito di una studentessa con DSA:

*Riferisce una certa rigidità e precisione nel suo modo di organizzare le cose: «Non sopporto che mi cambino di posto le cose» (f.6).*

Questa rigidità organizzativa non appare come una semplice caratteristica del temperamento, ma come un tentativo di mantenere un senso di controllo su un funzionamento cognitivo percepito come fragile. Analogamente, in un altro caso viene descritto un lavoro clinico centrato sulla distinzione tra pensieri autosvalutanti e realtà:

*Pensare di non riuscire non equivale a non riuscire (f.7).*

Il tentativo di compensare la difficoltà attraverso un iper-impegno porta spesso a ritmi di studio serrati e alla difficoltà di concedersi pause o margini di errore. È frequente, infatti, la paura che rallentare o prendersi cura di sé possa equivalere a fallire.

Come emerge dai materiali di intervizione, le situazioni d'esame rappresentano un contesto critico, in cui la lentezza nei processi di lettura e comprensione espone gli studenti con DSA al rischio di non riuscire a completare la prova nei tempi previsti, con ricadute sul piano emotivo e sulla percezione di efficacia personale.

In questi casi, l'ipercontrollo e l'iperinvestimento nello studio convivono paradossalmente con la procrastinazione, la ruminazione e il blocco, soprattutto nei momenti di valutazione. Tale dinamica è ben descritta anche in un'altra intervizione, in cui si sottolinea il vissuto di continua inadeguatezza legato al confronto con i pari:

*Rimane il senso di non sentirsi rappresentato, anche quando gli viene detto di accettare qualsiasi voto (f.8).*

Questo vissuto di non sentirsi «mai abbastanza» appare coerente con le evidenze di Ghisi et al. (2016), che riportano negli studenti universitari con dislessia alti livelli di autocritica, ansia e sintomi depressivi, spesso associati a una percezione di essere «in ritardo» rispetto alle tappe attese del percorso universitario.

Nei materiali analizzati, tale percezione emerge anche nel confronto sociale, come nel caso di uno studente che, a fronte di risultati sufficienti, mantiene una visione fortemente negativa di sé:

*Ha quindi una visione di sé peggiore della realtà (f.9).*

Nel complesso, i dati qualitativi mostrano come l'autocritica, il perfezionismo e la rigidità non rappresentino semplicemente tratti individuali, ma configurino un assetto di funzionamento psicologico che si intreccia profondamente con il Disturbo Specifico di Apprendimento.

In linea con i modelli di comorbidità descritti da Willcutt e Pennington (2000), tali dinamiche contribuiscono a mantenere e amplificare vissuti ansiosi e depressivi, incidendo negativamente sul benessere psicologico e sul percorso accademico degli studenti con DSA.

*La diagnosi: tra sollievo ed elaborazione del lutto*

Accanto a questi aspetti, le interviste mettono in evidenza come l'esperienza della diagnosi di DSA rappresenti un passaggio centrale sul piano emotivo e identitario, soprattutto quando avviene in modo tardivo.

In linea con quanto evidenziato in letteratura, la diagnosi rappresenta spesso un passaggio ambivalente, che si colloca tra sollievo e sofferenza emotiva (Re et al., 2014; Spreen, 1998; Willcutt & Pennington, 2000).

Da un lato, la diagnosi può assumere una funzione profondamente validante, offrendo una chiave di lettura alternativa alle difficoltà vissute e consentendo di separare il valore personale dalla prestazione accademica.

Nei materiali clinici emerge chiaramente come il riconoscimento diagnostico permetta ad alcuni studenti di riconsiderare il proprio funzionamento cognitivo in modo meno colpevolizzante. In un'intervista viene riportato, a proposito di una studentessa con DSA:

*La diagnosi di DSA è arrivata tardivamente, generando nel tempo insicurezze legate alla propria capacità di apprendimento (f.10).*

In questi casi, la diagnosi appare come un primo passo per dare un senso a una storia di fatica scolastica e universitaria, confermando quanto sottolineato da Re et al. (2014) rispetto alla funzione protettiva del riconoscimento diagnostico precoce nel ridurre l'autosvalutazione e la confusione identitaria.

Dall'altro lato, tuttavia, la diagnosi tardiva può attivare sentimenti complessi di rabbia, tristezza e lutto per le opportunità mancate e per un passato in cui la difficoltà non è stata riconosciuta né sostenuta. Alcuni studenti rileggono retroattivamente la propria storia scolastica alla luce della diagnosi, sperimentando un dolore legato a ciò che «avrebbe potuto essere». In un caso emerge chiaramente questo processo retrospettivo:

*Il periodo scolastico è infatti stato sempre difficile per lei, la diagnosi è arrivata tardivamente (f.11).*

Questa rilettura del passato si accompagna spesso alla consapevolezza di scelte condizionate dalla mancanza di riconoscimento del DSA, come nel caso di una studentessa che racconta di essere stata indirizzata precocemente verso il mondo del lavoro, rinunciando agli studi universitari per molti anni. Tali vissuti risultano coerenti con quanto descritto da Ghisi et al. (2016), che sottolineano come negli studenti universitari con dislessia la diagnosi tardiva possa riattivare emozioni depressive e un senso di perdita legato al Sé ideale.

In alcuni casi, il lutto non riguarda solo le opportunità accademiche, ma anche il mancato accesso precoce a strumenti e supporti adeguati. Come riportato in un'intervista riferita a uno studente con DSA:

*Non possiede più una certificazione DSA che non ha più rinnovato dopo i 18 anni perché non gli serviva (f.12).*

Questo passaggio evidenzia come la diagnosi, se non accompagnata da un adeguato sostegno emotivo e istituzionale, rischi di rimanere confinata a una dimensione formale, senza tradursi in una reale integrazione dell'esperienza soggettiva.

In tale cornice, la consultazione psicologica si configura come uno spazio privilegiato di elaborazione emotiva della diagnosi, andando oltre la dimensione certificativa e consentendo un'integrazione più complessa dell'esperienza. Il lavoro clinico permette di accompagnare lo studente nel processo di riconoscimento del proprio funzionamento, sostenendo la trasformazione della diagnosi da etichetta stigmatizzante a strumento di comprensione di sé.

Questo ruolo appare particolarmente rilevante alla luce dei modelli di comorbidità descritti da Willcutt e Pennington (2000), secondo cui l'assenza di una rielaborazione emotiva della diagnosi può contribuire al mantenimento di vissuti ansiosi e depressivi negli studenti con DSA.

### *Relazioni sociali e senso di diversità*

Le dinamiche fin qui descritte trovano un'ulteriore area di espressione nella dimensione relazionale, in cui il senso di diversità e di non appartenenza emerge come esperienza persistente lungo il percorso universitario.

In linea con quanto riportato in letteratura, gli studenti universitari con DSA tendono a sperimentare maggiori difficoltà nella costruzione e nel mantenimento delle relazioni con i pari, con livelli più elevati di problemi con i coetanei e minore integrazione sociale rispetto agli studenti a sviluppo tipico (Sarid, 2024). Tali

difficoltà sembrano connesse a una più bassa percezione di competenza accademica e a maggiori problemi emotivi, che alimentano il timore di essere percepiti come meno capaci o inadeguati, e possono favorire sentimenti di esclusione e di essere un peso per gli altri (Edwards et al., 2022).

Nei materiali clinici, tali difficoltà relazionali appaiono spesso intrecciate allo stigma e alle esperienze di svalutazione vissute nel contesto scolastico e universitario. In un'intervista riferita a uno studente con DSA si legge:

*Le sue relazioni sociali non sono mai state buone e, sia nel contesto di origine sia all'università, non riesce a costruirsi un vero e proprio gruppo di amici perché sente di soffrire molto lo stigma del suo DSA (f.13).*

Il senso di diversità e di non appartenenza emerge come un'esperienza persistente, che non si limita ai primi momenti di inserimento, ma tende a cronicizzarsi nel tempo. Tale vissuto appare coerente con quanto evidenziato da Ghisi et al. (2016), che descrivono negli studenti universitari con dislessia livelli più elevati di solitudine e difficoltà di socializzazione rispetto ai pari con sviluppo tipico.

Le esperienze di presa in giro o di incomprensione contribuiscono ulteriormente a rinforzare il ritiro sociale. In alcuni casi, lo studente arriva a evitare attivamente le situazioni relazionali per proteggersi dal giudizio, come emerge in una supervisione:

*Da quando si è trasferita non ha stretto amicizie, non ha condiviso il suo percorso di studi con nessuno (f.14).*

Questo isolamento non è solo una conseguenza delle difficoltà relazionali, ma diventa a sua volta un fattore che alimenta il senso di solitudine e la percezione di essere «diversi». In un altro caso clinico, il ritiro sociale è esplicitamente collegato al confronto con i pari:

*Riferisce disagio in mezzo agli amici e un parziale ritiro dalla socializzazione (f.15).*

Tali vissuti risultano coerenti con la letteratura che sottolinea come gli studenti con DSA, nel confronto con coetanei percepiti come più competenti o più «in linea» con le richieste accademiche, possano sviluppare una percezione negativa di sé e una ridotta fiducia nelle proprie capacità relazionali (Ghisi et al., 2016; Re et al., 2014).

Nel complesso, i materiali mostrano come l'università possa essere vissuta da questi studenti come un ambiente poco accogliente, in cui la differenza fatica a trovare uno spazio di riconoscimento e legittimazione. La dimensione relazio-

nale diventa così un ulteriore ambito di vulnerabilità, in cui il DSA contribuisce, insieme allo stigma e all'autosvalutazione, a rafforzare il senso di diversità e di solitudine, con ricadute significative sul benessere psicologico e sull'esperienza universitaria complessiva.

### **Dati qualitativi sugli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento**

Dal punto di vista qualitativo, i focus di intervento riferiti agli studenti con DSA risultano prevalentemente centrati su vissuti di inadeguatezza, autocritica, ansia legata alla performance e difficoltà identitarie, piuttosto che su richieste esclusivamente riconducibili allo studio in senso stretto. Coerentemente con quanto riportato nel Report, la maggior parte degli utenti del servizio si rivolge al counseling per motivi più personali che accademici, dato che trova piena conferma anche nella popolazione degli studenti con DSA.

### **Dai nuclei clinici al ruolo del SCPA**

I nuclei clinici descritti — stigma, autocritica, difficoltà nell'elaborazione della diagnosi e vissuti di isolamento — delineano un quadro di vulnerabilità complessa che difficilmente può essere affrontata esclusivamente attraverso strumenti didattici o compensativi. In questo scenario, la consultazione psicologica si configura come uno spazio fondamentale di accoglienza e risignificazione, in cui tali vissuti possono essere riconosciuti, pensati e trasformati.

#### *Il ruolo del SCPA «Da Soli Mai»*

Dall'analisi delle interviste e supervisioni emerge con chiarezza il ruolo centrale del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai» dell'Università degli Studi di Ferrara come spazio di accoglienza, riconoscimento e risignificazione per studenti e studentesse con DSA. In linea con quanto suggerito dalla letteratura sul benessere psicologico e sull'adattamento accademico, il lavoro di consulenza non si limita a fornire indicazioni operative sul metodo di studio o sull'accesso agli strumenti compensativi, ma si orienta verso la persona nella sua interezza, considerando congiuntamente dimensioni cognitive, emotive e relazionali (Ghisi et al., 2016; Re et al., 2014).

Nei materiali clinici emerge come il primo effetto del servizio sia spesso quello di offrire uno spazio in cui la difficoltà possa essere finalmente nominata e legittimata.

In una supervisione viene riportato, a proposito di una studentessa con DSA:

*Per la prima volta sente di potersi fermare e parlare della sua difficoltà senza essere giudicata (f.16).*

Questo elemento appare particolarmente rilevante alla luce delle evidenze teoriche che descrivono negli studenti con DSA una forte tendenza all'autosvalutazione e alla vergogna, spesso accompagnata dalla difficoltà a chiedere aiuto (Ghisi et al., 2016). Il counseling si configura quindi come uno spazio protetto di riconoscimento, in cui il vissuto soggettivo può essere accolto prima ancora di essere «corretto» o compensato.

Il servizio funge inoltre da ponte tra il vissuto soggettivo dello studente, i servizi di tutorato didattico e, quando necessario, i servizi sanitari. In un'intervista si sottolinea l'importanza di questa funzione integrativa:

*Si valuta utile affiancare al lavoro psicologico un contatto con il tutorato, per aiutare lo studente a non sentirsi solo nella gestione dello studio (f.17).*

Questa modalità di lavoro risulta coerente con i modelli di integrazione accademica e sociale (Floris et al., 2023; Tinto, 1997), secondo cui il successo del percorso universitario dipende non solo dalle risorse individuali, ma anche dalla capacità dell'istituzione di costruire reti di supporto e di ridurre il senso di isolamento.

Un aspetto centrale dell'intervento del SCPA riguarda il lavoro sulla narrazione di sé. Attraverso il counseling psicologico, gli studenti con DSA vengono accompagnati a rileggere la propria storia scolastica e universitaria, distinguendo progressivamente il valore personale dalla prestazione. In un caso clinico emerge chiaramente questo passaggio:

*Il lavoro si è concentrato molto sulla rappresentazione e sui significati della diagnosi, aiutandola a vedere come il DSA non sia solo un limite (f.18).*

Questo processo di risignificazione consente di trasformare il DSA da marchio di inadeguatezza a caratteristica del proprio funzionamento, integrabile e, in alcuni casi, valorizzabile. Tale esito appare in linea con quanto evidenziato da Re et al. (2014), che sottolineano l'importanza di interventi psicologici capaci di agire sull'immagine di sé e sull'autostima, oltre che sulle strategie di studio.

Nei materiali emerge come il counseling permetta di interrompere l'esperienza di solitudine che spesso accompagna questi studenti lungo tutto il percorso formativo. In una supervisione si legge:

*Il servizio diventa per lui uno spazio in cui la difficoltà può essere condivisa e pensata insieme (f.19).*

Nel complesso, i dati qualitativi mostrano come il SCPA «Da Soli Mai» rappresenti un dispositivo clinico-istituzionale fondamentale per sostenere l'integrazione emotiva, relazionale e accademica degli studenti con DSA, offrendo uno spazio in cui la difficoltà non viene negata né ridotta a deficit, ma riconosciuta, elaborata e risignificata.

### *Dal ruolo del SCPA al modello di supervisione*

La complessità delle situazioni cliniche intercettate rende centrale l'attenzione al modello di lavoro del servizio, in particolare ai dispositivi di supervisione e intervizione che sostengono la qualità e la continuità degli interventi.

Il modello di intervento del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo si fonda su una struttura di supervisione e intervizione clinica sistematica e continuativa, concepita come parte integrante del dispositivo di cura e di tutela sia dello studente sia dell'operatore. Come documentato nel Report del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai» 2025-2026, ogni nuova presa in carico prevede una supervisione individuale del consulente, affiancata da supervisioni di gruppo a cadenza regolare (almeno mensile), a garanzia della qualità clinica e dell'appropriatezza degli interventi.

L'analisi dei materiali di intervizione e supervisione mostra come tali spazi non siano intesi come momenti meramente formali o di controllo, ma come spazi di riflessione clinica condivisa, in cui i casi vengono discussi a partire dalla narrazione del consulente, con particolare attenzione ai processi emotivi, controtransferali e decisionali. La supervisione si articola su più livelli: incontri strutturati di gruppo, confronti individuali e intervizioni via posta elettronica, che consentono una condivisione tempestiva dei casi, soprattutto in situazioni di maggiore complessità clinica o di potenziale rischio.

In questo quadro, la supervisione assume anche una funzione di contenimento e protezione clinica, orientata alla continuità del percorso e alla gestione condivisa delle situazioni più delicate. Tale funzione emerge chiaramente in uno scambio di supervisione, in cui si sottolinea l'importanza di esplicitare e sostenere un accordo clinico volto alla sicurezza dello studente e alla stabilità del setting:

*Hai fatto il patto di vita?... garantire sia al ragazzo che alla collega la continuità del tuo intervento (f. 20).*

Nel linguaggio operativo del servizio, il riferimento al *patto di vita* compare come dispositivo clinico utilizzato in supervisione per richiamare la necessità di una presa in carico continuativa e condivisa, a tutela sia dello studente sia dell'operatore. Questo tipo di intervento riflette l'attenzione del modello alla

prevenzione delle interruzioni non pensate del percorso e alla gestione condivisa del carico emotivo nei casi di maggiore vulnerabilità.

Le intervizioni svolgono inoltre una funzione regolativa rispetto all'intensità e alla durata degli interventi, consentendo una calibrazione condivisa delle prese in carico e un utilizzo responsabile delle risorse del servizio. In questo senso, il dispositivo di supervisione e intervizione si configura come uno strumento centrale di integrazione clinica e istituzionale, che rafforza il senso di appartenenza all'équipe e contribuisce alla qualità complessiva dell'intervento di counseling.

#### *Caratteristiche del trattamento clinico rivolto a studenti con DSA*

Dalle intervizioni e supervisioni, in riferimento agli studenti e alle studentesse con DSA, non emerge l'utilizzo di trattamenti psicoterapeutici strutturati né l'applicazione di protocolli clinici specificamente dedicati al DSA. Il trattamento clinico adottato risulta invece riconducibile in modo coerente e costante a un intervento di consultazione psicologica individuale, collocabile nell'ambito del counseling clinico a orientamento integrato. Tale intervento si caratterizza per una durata generalmente a tempo definito, modulata in modo flessibile sulla base dei bisogni dello studente e calibrata attraverso il confronto in supervisione, e per un orientamento che privilegia l'esplorazione del vissuto soggettivo rispetto a una focalizzazione diretta sulla difficoltà di apprendimento in senso tecnico.

Il lavoro clinico con studenti con DSA appare prevalentemente centrato sull'elaborazione dei vissuti emotivi associati all'esperienza accademica, in particolare sull'ansia da prestazione e sulle situazioni di valutazione, sulla riduzione dei vissuti di autosvalutazione e vergogna, nonché sul lavoro relativo all'immagine di sé e al senso di fallimento interiorizzato. Un ulteriore obiettivo centrale dell'intervento riguarda l'integrazione della diagnosi di DSA all'interno della storia personale dello studente, favorendo una lettura più articolata del proprio funzionamento e una progressiva separazione tra valore personale e prestazione accademica.

Dai materiali emerge inoltre come il trattamento con studenti con DSA presenti una marcata componente esplorativo-riflessiva e di risignificazione. Le intervizioni e supervisioni evidenziano il ruolo centrale della riflessione clinica guidata, finalizzata alla rielaborazione del senso attribuito alla diagnosi, alla legittimazione del bisogno di aiuto e alla costruzione di una narrazione di sé meno centrata sull'inadeguatezza. Questo aspetto risulta particolarmente rilevante nei casi di accesso tardivo al servizio, in cui il DSA viene riletto retrospettivamente alla luce di una lunga storia di difficoltà non riconosciute.

Un ulteriore elemento qualificante del modello di intervento riguarda l'assenza di una standardizzazione tecnica del trattamento. Nelle intervizioni e supervisioni non emerge l'applicazione di protocolli clinici predefiniti per studenti con

DSA; al contrario, l'intervento risulta adattato al funzionamento specifico della persona, in un'ottica centrata sull'individuo piuttosto che sul disturbo. Il DSA orienta la lettura clinica del caso, ma non determina l'adozione di tecniche o strumenti terapeutici specifici, confermando la natura flessibile e personalizzata dell'intervento.

Infine, è rilevante sottolineare che, nelle intervizioni e supervisioni, in riferimento agli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento non risultano utilizzati trattamenti psicoterapeutici strutturati a lungo termine, interventi riabilitativi o logopedici, protocolli cognitivo-comportamentali specifici per il DSA, trattamenti trauma-focused quali l'EMDR, né invii a servizi psichiatrici motivati dal DSA in quanto tale. Quando tali interventi emergono nelle intervizioni e supervisioni, risultano riferibili ad altri quadri clinici e non a studenti con DSA.

## Discussione

L'analisi tematica dei materiali di supervisione e intervizione relativi agli studenti universitari con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA) ha evidenziato la presenza ricorrente di nuclei clinici riconducibili prevalentemente a vissuti emotivi, relazionali e identitari, più che a difficoltà direttamente connesse agli aspetti tecnici dello studio.

Tra i temi maggiormente ricorrenti emerge il vissuto di stigma associato al DSA, frequentemente accompagnato da esperienze di vergogna, svalutazione e timore del giudizio. Nei materiali analizzati compaiono con frequenza riferimenti a prese in giro, percezione di essere considerati «meno capaci» e difficoltà a legittimare il proprio bisogno di aiuto. In diversi casi, tali vissuti risultano associati alla tendenza a non dichiarare la diagnosi o a evitare l'utilizzo degli strumenti compensativi disponibili.

Un secondo nucleo tematico riguarda la presenza di elevati livelli di autocritica, perfezionismo e rigidità. Gli studenti descritti nei materiali clinici mostrano frequentemente una forte paura dell'errore, vissuti persistenti di inadeguatezza e modalità di funzionamento caratterizzate da ipercontrollo, elevata pressione interna e difficoltà a separare il valore personale dalla performance accademica.

Un ulteriore tema ricorrente riguarda il rapporto con la diagnosi di DSA, che emerge come esperienza ambivalente tra sollievo e sofferenza emotiva. In particolare, nei casi di diagnosi tardiva compaiono frequentemente vissuti di rabbia, tristezza e rilettura retrospettiva della propria storia scolastica e universitaria. Parallelamente, il riconoscimento diagnostico appare in molti casi associato alla possibilità di attribuire un significato differente alle difficoltà vissute e di ridurre i vissuti di colpa e autosvalutazione.

L'analisi evidenzia inoltre la presenza di difficoltà relazionali e vissuti di isolamento sociale. Nei materiali clinici emergono frequentemente senso di diversità, difficoltà di integrazione con i pari, ritiro sociale e percezione di non appartenenza al contesto universitario. Tali vissuti risultano spesso intrecciati alle esperienze di stigma e alle difficoltà nel condividere il proprio funzionamento cognitivo con gli altri.

Per quanto riguarda il ruolo del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai», i materiali analizzati evidenziano come il percorso di consultazione psicologica venga frequentemente vissuto dagli studenti come uno spazio di accoglienza, riconoscimento e legittimazione della propria esperienza soggettiva. Il counseling emerge come contesto in cui il DSA può essere pensato non esclusivamente in termini di deficit, ma come parte di una storia personale e relazionale più ampia.

Infine, l'analisi dei materiali di supervisione e intervizione mette in luce la funzione centrale del modello di lavoro d'équipe e della supervisione clinica nel sostenere la continuità degli interventi, la riflessione condivisa sui casi e la gestione delle situazioni di maggiore vulnerabilità psicologica.

Dall'analisi svolta emerge come il Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai» intercetti una popolazione che porta una sofferenza complessa, spesso invisibile nei contesti accademici tradizionali. Come confermato dal *Report 2025-2026 del Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo*, gli studenti con DSA che accedono al counseling rappresentano una quota minoritaria ma significativa dell'utenza e una parte rilevante di essi non usufruisce dei servizi di supporto dedicati.

Questa invisibilità emerge con forza anche nei materiali clinici, dove la sofferenza degli studenti con DSA appare spesso mascherata da strategie di iperadattamento, autosvalutazione o ritiro. In una supervisione si sottolinea come:

*Arriva al servizio molto provata, con l'idea di dovercela fare da sola e con molta difficoltà a riconoscere il proprio bisogno (f.21).*

Tali vissuti risultano coerenti con quanto riportato dalla letteratura sui correlati emotivi del DSA (Ghisi et al., 2016; Re et al., 2014; Spreen, 1998; Willcutt & Pennington, 2000).

Un elemento qualificante del modello di intervento del SCPA «Da Soli Mai» riguarda il ruolo strutturale della supervisione e dell'intervisione clinica, che accompagnano in modo continuativo il lavoro dei consulenti. Come mostrano i materiali analizzati, tali dispositivi non svolgono una funzione meramente organizzativa, ma rappresentano spazi di riflessione clinica condivisa, fondamentali per sostenere la qualità degli interventi, la continuità delle prese in carico e la gestione delle situazioni di maggiore complessità. La supervisione consente di

integrare il vissuto soggettivo dello studente con una lettura clinica condivisa, tutelando al contempo lo studente e l'operatore e prevenendo il rischio di isolamento decisionale.

La consultazione psicologica si configura come un intervento fondamentale per accompagnare gli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento nella costruzione di un'immagine di sé più integrata, nel superamento dello stigma e nella possibilità di abitare il proprio funzionamento cognitivo ed emotivo senza ridurlo a un deficit. Nei materiali emerge chiaramente come il lavoro clinico consenta di distinguere progressivamente tra difficoltà di apprendimento e valore personale. In un'intervisione viene riportato:

*Il lavoro è stato quello di aiutarla a separare il sentirsi un fallimento dal fatto di avere delle difficoltà nello studio (f.22).*

Il counseling diventa così uno spazio di risignificazione, in cui la diagnosi di DSA può essere pensata non solo come etichetta certificativa, ma anche come strumento di comprensione di sé e della propria storia, in linea con quanto evidenziato dalla letteratura sulla funzione protettiva del riconoscimento diagnostico quando risulta accompagnato da un'adeguata elaborazione emotiva (Ghisi et al., 2016; Re et al., 2014).

In questo quadro, l'assenza di protocolli clinici standardizzati appare coerente con la natura del disagio intercettato, prevalentemente emotivo e identitario, e conferma la funzione della consultazione psicologica come intervento flessibile e centrato sulla persona, in linea con quanto riportato dalla letteratura (Ghisi et al., 2016; Re et al., 2014; Spreen, 1998; Willcutt & Pennington, 2000).

Il lavoro svolto nel SCPA «Da Soli Mai», documentato dal Report 2025-2026 e dalle intervizioni d'équipe, evidenzia l'importanza di un approccio integrato sostenuto da un modello di supervisione continuativo. In una supervisione viene sintetizzato efficacemente questo mandato clinico-istituzionale:

*Il servizio diventa uno spazio in cui la difficoltà può essere condivisa, pensata e non più vissuta in solitudine (f.23).*

Nel loro insieme, i dati quantitativi e qualitativi e il materiale emerso dalle intervensioni e supervisioni restituiscono l'immagine di una sofferenza stratificata, che richiede uno sguardo clinico capace di tenere insieme dimensioni individuali, relazionali e istituzionali. La consulenza psicologica, sostenuta da un solido dispositivo di supervisione e intervisione, si configura come un intervento fondamentale per promuovere l'elaborazione dello stigma, favorire un'immagine di sé più integrata e sostenere un rapporto più flessibile e compassionevole con il proprio modo di apprendere.

Il nome stesso del servizio, «Da Soli Mai», trova nella popolazione degli studenti con DSA una concreta realizzazione clinica e simbolica: offrire uno spazio in cui la difficoltà non venga negata né ridotta a deficit, ma riconosciuta, condivisa e accompagnata in un percorso di crescita e di riconoscimento del proprio valore.

## Bibliografia

- Arcangeli, L., Emili, E.A., & Sannipoli, M. (2017). Students with special educational needs at university: Autobiographical narration and self-functioning in the inclusive perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2). <https://research.unipg.it/handle/11391/1421198>
- Baik, C., Larcombe, W., Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674-687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Bonuomo, M., Marini, M., Vegni, N., Melogno, S., Torregiani, G., Livi, S., & Di Filippo, G. (2023). Analysis of psychological and social functioning in undergraduate students with a specific learning disorder (SLD). *Brain Sciences*, 13(7), 1042. <https://doi.org/10.3390/brainsci13071042>
- Camia, M., Reho, M., Ferrari, E., Boni, C. D., Ferretti, V., Guaraldi, G., Genovese, E., Varallo, G., Benassi, E., Scarano, A., Baldini, V., Ciaramidaro, A., & Scorza, M. (2025a). Academic burnout in university students with specific learning disorders: The mediating role of anxiety in the relationship between burnout and depression. *Journal of Clinical Medicine*, 14(18), 6400. <https://doi.org/10.3390/jcm14186400>
- Camia, M., Ciaramidaro, A., Benassi, E., Giovagnoli, S., Angelini, D., Rubichi, S., Scorza, & M. (2025b). The mediation role of emotion regulation in the relationship between anxiety and depression in university students with specific learning disorder. *Healthcare*, 13(9), 1045. <https://doi.org/10.3390/healthcare13091045>
- Cerutti, R., Spensieri, V., Valastro, C., Presaghi, F., Canitano, R., & Guidetti, V. (2017). A comprehensive approach to understand somatic symptoms and their impact on emotional and psychosocial functioning in children. *PLOS ONE*, 12(2), Article e0171867. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171867>
- Corti, F., Llanes, J., Dorio Alcaraz, I., & Freixa Niella, M. (2023). Initial adaptation among university student: The case of the social sciences. *PLOS ONE*, 18(11), e0293715. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294440>
- Cristofani, P., Di Lieto, M., Casalini, C., Pecini, C., Baroncini, M., Pessina, O., Gasperini, F., Lang, M., Bartoli, M., Chilosi, A., & Milone, A. (2023). Specific Learning Disabilities and Emotional-Behavioral Difficulties: Phenotypes and Role of the Cognitive Profile. *Journal of Clinical Medicine*, 12. <https://doi.org/10.3390/jcm12051882>
- Dahle, A., Knivsberg, A., & Andreassen, A. (2011). Coexisting problem behaviour in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 162-170. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01190.x>
- Dahle, A., & Knivsberg, A. (2014). Internalizing, externalizing and attention problems in dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16, 179-193. <https://doi.org/10.1080/15017419.2013.781953>
- Del Bianco, N., & Mason, L.G. (2021). Specific Learning Disorders in Higher Education: The University of Arizona case study. *Education*

- Sciences & Society – Open Access*, 12(1). <https://doi.org/10.3280/ess1-20210a11930>
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I., & Melby-Lervåg, M. (2022). Research Review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied disciplines*, 63(5), 507-518. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13536>
- Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*, 84, 779-799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>
- Floris, M., Floris, F., Mazzetti, G., Valente, E., Spadoni, R., & Guglielmi, D. (2023). L'adattamento al contesto come predittore del successo accademico: quale ruolo per le risorse individuali? *Counseling*, 16(2), 14-31. <https://doi.org/10.14605/CS1622302>
- Genovese, E., & Guaraldi, G. (2020). *Promuovere le potenzialità degli studenti con DSA. Scuola secondaria e Università a dieci anni dalla Legge 170*. Erickson.
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A.M., Cerea, S., & Mammarella, I.C. (2016). Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 7, 478. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00478>
- Ghislanzoni, L., Tobia, V., Gambarini, A., Rossi, E., Tombini, G., & Ogliari, A. (2020). The psychopathological profile of children with specific learning disorders: the point of view of children and their mothers. *European Journal of Special Needs Education*, 37, 89-103. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1847764>
- Iaia, M., Vizzi, F., Carlino, M.D., Turi, M., Marinelli, C.V., & Angelelli, P. (2024). Specific learning disabilities and associated emotional-motivational profiles: a study in Italian university students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1365980. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1365980
- Kreider, C., Medina, S., Lan, M., Wu, C., Percival, S., Byrd, C., Delislie, A., Schoenfelder, D., & Mann, W. (2018). Beyond Academics: A Model for Simultaneously Advancing Campus-Based Supports for Learning Disabilities, STEM Students' Skills for Self-Regulation, and Mentors' Knowledge for Co-regulating and Guiding. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01466>.
- Li, Y.-F., Zhang, D., Dulas, H. M., & Whirley, M. L. (2024). Academic learning experiences and challenges of students with disabilities in higher education. *Journal of Postsecondary Student Success*, 3(4), 79-102. [https://doi.org/10.33009/fsop\\_jpss134617](https://doi.org/10.33009/fsop_jpss134617)
- Matteucci, M., & Soncini, A. (2021). Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder. *Research in developmental disabilities*, 110, 103858. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103858>
- McGregor, K.K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M., & Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with Learning Disabilities. *Learn Disabil Res Pract.*, 31(2), 90-102. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12102>
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance. *Sustainability*, 15(7), 5767; <https://doi.org/10.3390/su15075767>
- Morosini, G., Cuder, A., Kořak Babuder, M., Lonciari, I., Bortolotti, E., Passolunghi, M. C., & Pellizzoni, S. (2026). Non-cognitive predictors of self-regulated learning skills in university students with specific learning disorders. *European Journal of Special Needs Education*, 41(1), 121-132. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2500138>
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., & Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, 5(4), 255-264. <https://doi.org/10.1007/s12519-009-0045-x>
- Murdaca, A. M., Nuzzaci, A., Oliva, P., & Cuzzocrea, F. (2014). Predizione della credenza di autoefficacia, dell'ansia e degli stili decisionali sui risultati universitari. *Formazione & Insegnamento*, 12(4), 291-310.
- Nelson, J., & Gregg, N. (2012). Depression and Anxiety Among Transitioning Adolescents

- and College Students With ADHD, Dyslexia, or Comorbid ADHD/Dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 16, 244-254. <https://doi.org/10.1177/1087054710385783>
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., & Van Petegem, P. (2019). The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 67-86. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0365-6>
- Pellegrino, G., Casali, N., Meneghetti, C., Tinti, C., Anna, M., Sini, B., Passolunghi, M., Valenti, A., Montesano, L., & Carretti, B. (2023). Universal and specific services for university students with specific learning disabilities: The relation to study approach, academic achievement, and satisfaction. *Learning Disabilities Research & Practice*, 38, 274-284. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12323>
- Pfeifer, M., Cordero, J., & Stanton, J. (2023). What I wish my instructor knew: How active learning influences the classroom experiences and self-advocacy of STEM majors with ADHD and specific learning disabilities. *CBE Life Sciences Education*, 22. <https://doi.org/10.1187/cbe-21-12-0329>
- Pfeifer, M., Reiter, E., Cordero, J., & Stanton, J. (2021). Inside and out: Factors that support and hinder the self-advocacy of undergraduates with ADHD and/or specific learning disabilities in STEM. *CBE Life Sciences Education*, 20. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-06-0107>
- Re, A. M., Ghisi, M., Guizzo, E., Boz, F., & Mammarella, I. C. (2014). Difficoltà psicologiche negli studenti con dislessia. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 18(2), 279-289. <https://doi.org/10.1449/77638>
- Sarid, M. (2024). Assessing the Impact of social and academic integration on college achievement among students with and without learning disabilities. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 28(1), 208-226. <https://doi.org/10.1177/15210251241246765>
- Savarese, G., Carpinelli, L., Fasano, O., Mollo, M., Pecoraro, N., & Iannaccone, A. (2014). La ricerca del benessere individuale nei percorsi di counseling psicologico universitario. In *Atti del Convegno «I luoghi del benessere»*, 6-12.
- Scorza, M., Camia, M., Benassi, E., Angelini, D., Ciaramidaro, A., & Giovagnoli, S. (2025). Repetitive negative thinking in university students with specific learning disorder: Does gender matter? *Clinical Neuropsychiatry*, 22(2), 83-96. <https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20250204>
- Spren, O. (1998). Prognosis of learning disability. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 836-842.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Università degli Studi di Ferrara. (2026). In P. Bastianoni (Ed.), *Servizio di Counseling Psicologico di Ateneo «Da Soli Mai»*. Report 2025-2026. Università degli Studi di Ferrara.
- Van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 749-772. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Wang, L.C., & Chung, K.K.H. (2025). Relationships of trait anxiety, test anxiety, and academic performance of Chinese undergraduates with typical developments and high- and typical-functioning specific learning disabilities. *Annals of Dyslexia* 75, 381-399. <https://doi.org/10.1007/s11881-025-00328-z>
- Willcutt, E.G., & Pennington, B.F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1039-48. PMID: <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00691>
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>