

IL TRATTAMENTO DELLA DISLESSIA

Disturbi Specifici dell'Apprendimento: potenziare o compensare?

m

Giuseppe Giorgio Francesco Zanzurino

Sommario

Sebbene vi sia un sostanziale accordo tra gli esperti (ricercatori e clinici) sull'utilizzo, fin dalle prime fasi dell'apprendimento, di strumenti compensativi e dispensativi per garantire la massima qualità nell'acquisizione di concetti da apprendere per i bambini con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) (Legge 170/2010), è molto diffusa la tendenza alla rieducazione (potenziamento delle abilità deficitarie) protratta ben oltre le prime classi della scuola primaria.

In molti casi l'uso degli strumenti viene interpretato come un fallimento delle azioni rieducative, una sorta di ultima spiaggia per i bambini con DSA. In questo articolo ci si interroga sulla bontà di questo atteggiamento mentale e sulle conseguenze che potrebbero derivare dal posticipare eccessivamente l'introduzione di alcuni strumenti sullo sviluppo delle conoscenze e sull'atteggiamento, anche motivazionale, dello studente verso lo studio e gli strumenti stessi.

Parole chiave

Rieducazione, efficacia, potenziare, compensare, fase scolastica.

SPECIFIC LEARNING DISABILITIES: STRENGTHEN OR COMPENSATE?

Abstract

Despite there being significant agreement among experts (researchers and clinicians) on the use, right from the earliest stages of learning, of compensatory and dispensatory tools in order to guarantee high quality learning of concepts for children with SLDs (Law 170/2010), the tendency to rehabilitate (develop deficit skills) well beyond the first years of primary school is very common. In many

cases the use of tools is seen as a sign that rehabilitation has failed, and as a sort of last resort for children with SLDs. In this article we question the wisdom of this attitude and the consequences that could come about from excessively postponing the introduction of some tools for the development of knowledge and on the attitude and motivation of the student towards studying and the tools themselves.

Keywords

Remediation, effective, strengthen, compensate, scholastic phase.

L'efficacia della rieducazione, i dati della ricerca

Un editoriale pubblicato recentemente sulla rivista «Psicologia e Scuola» (Lucan-geli, 2014) ha fatto riaffiorare in me una domanda alla quale cerco di fornire una risposta da molto tempo: «è sempre giusto rieducare le difficoltà specifiche?». Uno sguardo alla letteratura non ci permetterà di ottenere risposte certe ed esaustive poiché l'esiguità dei dati disponibili porterà solo a conclusioni parziali. Le ricerche a nostra disposizione (con riferimento alla lingua italiana) dimostrano, attraverso complesse e affidabili analisi statistiche, l'efficacia di diversi trattamenti di potenziamento nel produrre un miglioramento delle abilità di letto-scrittura (si veda, ad esempio, Tressoldi et al., 2003; Tressoldi e Vio, 2011); tuttavia andrebbe sottolineato che i miglioramenti sono quasi sempre di lieve entità (in termini di velocità si parla di incrementi di mezza sillaba o poco più al secondo) e che, nella maggior parte dei casi, nel compito naturale della lettura la condizione di disturbo settoriale permane in modo evidente.

In alcuni lavori (si veda, ad esempio, Tressoldi e Vio, 2011) ci si interroga, senza peraltro pervenire a una risposta certa, sul ruolo delle diverse variabili (severità del disturbo, livello intellettivo, fase scolastica, età del soggetto) nei percorsi di potenziamento. In questa specifica prospettiva, nel documento di revisione della Consensus Conference (AA.VV., 2011), un ruolo di primo piano viene attribuito al livello di severità del disturbo. Un recentissimo lavoro (Cornoldi et al., 2014) indaga, invece, i diversi profili prestazionali al test di livello intellettivo tra soggetti con DSA puro (ossia solo difficoltà specifica) e DSA con condizione di funzionamento limite (ossia Borderline cognitivo con DSA). Infine alcuni studi si sono interessati alla questione del mantenimento dei risultati ottenuti, in seguito a un percorso di potenziamento; tali studi hanno dimostrato che i risultati non sono circoscritti al solo periodo in cui si effettua il trattamento, ma si protraggono talvolta con alcuni incrementi anche a distanza di due o più anni (Riccardi Ripamonti, Cividati e Truzoli, 2008).

Una caratteristica comune in tutti questi studi è l'esiguità dei soggetti coinvolti nella sperimentazione, condizione che solleva i seguenti interrogativi: quale rappresentatività si deve attribuire a questi dati? Quale possibilità di generalizzazione è riscontrabile sulla popolazione di soggetti con DSA? Se le ricerche sull'efficacia dei trattamenti, espressa in termini



di miglioramenti qualitativi delle abilità strumentali (ad esempio velocità di lettura), sono poche, quelle che si interessano della relazione esistente tra miglioramento della singola abilità (lettura, scrittura o calcolo) e prestazione scolastica sono pressoché inesistenti. Per queste indagini, forse, non sarebbero necessarie delle ricerche scientifiche? A tal proposito non credo occorra citare importanti studi per avvalorare una realtà che la sola memoria scolastica di ognuno di noi potrebbe confermare, ossia che una buona lettura, una bella e/o corretta grafia o un'adeguata capacità di calcolo non sono mai state garanzia di successo scolastico per nessun ragazzo. Certamente si potrebbe sostenere il contrario, ossia che le difficoltà di lettura e scrittura potrebbero costituire un potenziale limite allo svolgimento di un regolare percorso di studi. Tuttavia, ritengo opportuno focalizzare l'attenzione sulla necessità non tanto di stabilire l'efficacia dei trattamenti rieducativi o di potenziamento (già confermata peraltro nelle ricerche sopra menzionate), quanto piuttosto di riflettere, insieme ad alcuni potenziali interlocutori (insegnanti, clinici, genitori), sulla reale utilità di questi percorsi o, meglio ancora, sulla loro utilità nelle diverse fasi scolastiche.

Potenziare, migliorare o «guarire»?

Penso che nella prassi clinica sia abbastanza comune doversi confrontare, prima o poi, con la faticosa domanda posta da tanti genitori: «Dottore, mi dica, mio figlio/a “guarirà” mai dalla dislessia?». Questo semplice quesito, carico di tantissime aspettative e paure, credo meriti molta attenzione e un'attenta riflessione da parte dell'esperto. La nostra risposta, infatti, condiziona e talvolta giustifica una serie di raccomandazioni e indicazioni in merito ai possibili interventi rieducativi o di potenziamento da adottare e sugli eventuali esiti a distanza. Generalmente, in seguito a questa domanda, il clinico potrebbe suggerire un possibile trattamento rieducativo (in base al disturbo) e iniziare a valutare gli effetti immediati e a distanza di tempo. Ai controlli successivi, il clinico valuterà le correlazioni esistenti tra il miglioramento delle abilità e il miglioramento delle prestazioni scolastiche in termini di resa o, in modo meno numerico e asettico, di benessere psicofisico del bambino.

Nella mia personale esperienza di clinico i risultati di queste indagini a distanza (i classici follow-up) hanno confermato ciò che le ricerche avevano già verificato, ossia che i soggetti dislessici mediamente migliorano (non sempre) le loro prestazioni nelle funzioni interessate dal disturbo; meno confortante, invece, è stato valutare quanto ci si discosti dalla condizione analizzata nella prima diagnosi e gli effetti della rieducazione sulla riuscita scolastica. Questi risultati hanno suscitato in me i seguenti interrogativi: quali trattamenti fornivano i risultati migliori? Quale correlazione esisteva tra la severità del disturbo e il potenziale miglioramento? Fino a quale fase scolastica era possibile conseguire dei risultati? Fino a quale fase scolastica era opportuno proporre un trattamento di potenziamento? In definitiva, quali variabili influenzano (positivamente o negativamente) gli effetti di un percorso di rieducazione?

Credo che queste siano domande alle quali tutti i clinici, prima o poi, si sono trovati costretti a rispondere e ognuno si sarà dato la risposta che riteneva scientificamente ed eticamente più corretta. Sono abbastanza convinto, tuttavia, che ancora oggi siano molti i clinici che nutrono qualche dubbio, anche quando propongono un trattamento di po-

tenziamento, sui reali esiti a distanza dello stesso. Penso anche che questa mancanza di certezze non possa essere considerata un limite o un bias di scarsa professionalità, poiché numerose sono le variabili che influenzano i processi di apprendimento di una persona e ancora più numerose sono le variabili che condizionano lo sviluppo formativo/scolastico.

Per i tanti professionisti che si confrontano abitualmente con il mondo della scuola è abbastanza frequente sentir parlare di profili prestazionali diversi, riferendosi a ragazzi con analoghe diagnosi di DSA. Il concetto di Multifinalità (Sroufe e Rutter, 1984) spiega molto bene questo fenomeno illustrando le possibili traiettorie evolutive generate da una medesima condizione disfunzionale di partenza. Quale significato potremmo attribuire ai diversi percorsi evolutivi di due bambini con una medesima diagnosi di DSA? Forse un diverso livello di severità del disturbo? Forse una tempistica differente nella diagnosi (più o meno tempestiva), con conseguente intervento rieducativo precoce? Forse la presenza di diverse risorse cognitive globali superiori (Cornoldi et al., 2014)? Forse una differenza nei retroterra culturali? Ognuno di questi interrogativi è legittimo poiché costituisce una tessera che concorre alla definizione del mosaico complessivo dello sviluppo della persona. La dislessia, in quanto difficoltà settoriale, rappresenta una delle caratteristiche e non certamente l'intera persona. Per queste semplici ragioni ritengo poco corretto attribuire la causa o i meriti (si pensi alle tante menti eccelse che molto spesso vengono citate a sostegno del binomio dislessia-genio) del successo o dell'insuccesso scolastico di una persona.

La dislessia, al pari di qualsiasi altra condizione disfunzionale evolutiva, risente certamente di un vantaggio legato alla precocità della diagnosi e del conseguente intervento rieducativo; non a caso diverse ricerche hanno come finalità quella di individuare indici predittivi del disturbo attendibili, in modo da abbassare sempre più l'età della diagnosi, quantomeno potenziale (si vedano, ad esempio, gli studi sullo sviluppo del linguaggio e sullo screening nelle prime fasi di apprendimento; Stella, 2014), e il conseguente intervento rieducativo. Un approccio rieducativo precoce garantirebbe, dunque, innegabili vantaggi, sia per quanto concerne il potenziamento della specifica abilità scolastica (lettura, scrittura o calcolo) sia, o sarebbe meglio dire soprattutto, per contrastare eventuali ricadute negative sullo sviluppo della persona e sulla motivazione allo studio. È infatti frequente riscontrare nei ragazzi dislessici una certa «oppositività/rifiuto» verso la scuola e lo studio in genere.

Tra incremento quantitativo e potenziale svantaggio motivazionale

Date tutte queste premesse, ci si potrebbe interrogare sulle finalità di un intervento di rieducazione che si protragga oltre le prime fasi del percorso scolastico. Come già accennato, le abilità di lettura sono in continua evoluzione e sempre suscettibili (almeno entro i limiti evolutivi della persona) di sviluppo; tutto ciò avviene nonostante non si frequentino più le prime classi della scuola primaria. Sicuramente gli studi sugli effetti delle attività di potenziamento affermano il vero e le variazioni quantitative ottenute dai ragazzi in seguito a uno o più cicli rieducativi sono statisticamente significative, ossia non dovute al



caso o al normale sviluppo che si manifesterebbe nel tempo. Questi risultati, tuttavia, non rispondono alla nostra domanda o per lo meno lo fanno solo in modo parziale. Nell'ottica, infatti, di una multifattorialità, il miglioramento dell'abilità di lettura non rappresenterebbe un criterio sufficiente per la riuscita scolastica. Incrementare la propria velocità di lettura di 0,5 sillabe al secondo è certamente un risultato apprezzabile sul piano statistico, ma quale impatto potrà avere sulla prestazione nello studio? Passare da -4 a -3 deviazioni standard sotto la media comporta qualche vantaggio nella lettura di un capitolo di storia? In un altro contesto, volendo fare un esempio, potremmo chiederci se avere tre ruote forate anziché quattro comporti un vantaggio nello spostamento di una vettura.

Analizziamo ora la situazione reale di un bambino che frequenta la seconda classe della scuola primaria. Come prima cosa dovremmo augurarci che lo stesso bambino frequenti un modulo e non un tempo pieno, poiché quest'ultima condizione (peraltro abbastanza frequente) comporterebbe già in partenza un'inevitabile difficoltà nella gestione dei tempi da dedicare alla rieducazione. Nel modulo il bambino seguirà in classe le esercitazioni proposte dalle insegnanti e nel pomeriggio continuerà per 20-30-45 minuti con altre attività di potenziamento; queste attività, per quanto risultino spesso frustranti per il bambino, comporteranno certamente un incremento nell'abilità, che sarà puntualmente valutata nell'ambito scolastico dove, di norma, in questa specifica fase scolastica si valuta la corretta acquisizione delle abilità strumentali.

Spostiamoci ora a una fase diversa e prendiamo in considerazione, ad esempio, un bambino che giunge a diagnosi nel corso della quarta classe della scuola primaria; date le premesse già descritte per il primo caso, per questo secondo bambino avremo sicuramente altre variabili da esaminare. Mentre nel caso del bambino di classe seconda le abilità stimolate dalla rieducazione erano di fatto quelle valutate in classe dall'insegnante, nel bambino che frequenta la classe quarta le abilità strumentali rappresenteranno, come suggerisce la definizione stessa, solo degli strumenti per l'accesso allo studio che, di fatto, costituisce l'elemento realmente valutato. Il bambino di quarta, a fronte di un notevole impegno quotidiano, si troverà a constatare la distanza tra sé e gli altri bambini; di conseguenza lo studio diverrà per questo soggetto un impegno molto più gravoso, poiché andrà a sommarsi alle attività di potenziamento proposte dal pedagogo/logopedista e dal genitore.

Le mie non vogliono essere delle domande retoriche, ma reali interrogativi che un clinico si pone e rimanda ai propri colleghi: «Ha senso continuare a proporre interventi rieducativi oltre la fase scolastica finalizzata agli apprendimenti strumentali? Ha senso trascurare il fattore cristallizzazione del disturbo o della modalità di apprendimento? Se i miglioramenti funzionali di un dislessico non rappresentano una garanzia di successo scolastico, soprattutto se non vengono sostenuti da un buon approccio psicologico verso la scuola, quale senso avrebbe posticipare l'uso di uno strumento compensativo?».

La dislessia: una neurodiversità o altro?

La dislessia, intesa come neurodiversità o neurovarietà, comporta una condizione pressoché permanente di difficoltà, fatte le dovute differenze di grado, che perdura lungo



tutto l'arco di vita di un individuo (Kemp, Parrila e Kirby, 2009). In molti casi i miglioramenti apportati dalla rieducazione, se considerati nel lungo termine, sono solo lievemente superiori a quelli che il bambino otterrebbe con la semplice esposizione naturale alla lettura protratta nelle diverse fasi scolastiche (Tressoldi, Stella e Faggella, 2001).

La rieducazione a fronte di un miglioramento possibile, ma non certo e stabile, comporterà sicuramente una sollecitazione spesso altamente frustrante sia per il bambino sia per le famiglie (che, in molti casi, non osservano cambiamenti sostanziali nelle abilità); inoltre, e questo credo sia l'elemento cruciale della discussione, sottrarrà tempo prezioso allo studio disciplinare, determinando nel tempo potenziali lacune nelle conoscenze scolastiche. Ritengo, senza nessuna pretesa di sostenere una verità assoluta, che nelle fasi scolastiche avanzate (scuola secondaria di secondo grado e università) il vero limite al raggiungimento dei massimi livelli d'istruzione sia, in larga misura, condizionato dalle lacune pregresse e non dal solo DSA. Questa considerazione, a mio avviso abbastanza ovvia, sarebbe valida non solo per i dislessici ma anche per tutti gli studenti; per i ragazzi dislessici si aggiungerebbe l'aggravante delle esperienze negative vissute in ambito scolastico (dove ancora oggi molto spesso la difficoltà non viene compresa e accettata) e delle numerose frustrazioni, conseguenti ad anni di rieducazione priva di reale effetto risolutivo per la difficoltà.

Negli ultimi anni abbiamo assistito, su tutto il territorio nazionale, al proliferare di centri «specializzati» per il potenziamento delle abilità di letto-scrittura, di strumenti informatici specifici per il miglioramento di questa o quella abilità, perdendo di vista, a mio modesto avviso, il fulcro della questione. Il mio non vuole essere un ritorno al «negazionismo del disturbo», anzi sono fermamente convinto del fatto che il disturbo specifico meriti tutta la nostra attenzione e che una diagnosi precoce e una preliminare individuazione scolastica siano un dovere morale ancor prima che professionale. Al contempo, ritengo che la frenetica ricerca del metodo rieducativo migliore ci stia facendo dimenticare che il disturbo specifico è, allo stato attuale della ricerca, una condizione sostanzialmente immutabile (se si escludono variazioni possibili nel grado di severità). Penso infine che il desiderio dei genitori di trovare un «rimedio» possa portare molti bambini ad affrontare lunghissimi ed estenuanti cicli rieducativi che, in molti casi, apporteranno solo frustrazione e demotivazione allo studio. L'approccio più diffuso sembra quello del *fare*, non importa cosa, non importa se risultati efficace, l'importante è che si faccia.

A mio avviso bisognerebbe tornare a riflettere, imponendosi una linea etica della scienza, come sostiene Lucangeli (2014), sulla rieducazione e sulle diverse fasi dell'intervento, tracciando una linea il più possibile chiara e netta tra momenti da dedicare al potenziamento e momenti in cui occorre passare all'uso di strumenti compensativi o specifiche strategie di studio; in altri termini è necessario definire la classica finestra evolutiva entro i confini della quale si ritiene che la rieducazione possa offrire il miglior rapporto tra costi e benefici. Diversamente si rischia una costante contraddizione tra le teorie che sostengono l'idea della neurodiversità/neurovarietà o condizione neurobiologica e le teorie del potenziamento a oltranza, che sottendono l'idea di una potenziale «guarigione».

Autore

GIUSEPPE GIORGIO FRANCESCO ZANZURINO
Studio Polispecialistico dell'Età Evolutiva Zanzurino/Riu (Sassari).



Bibliografia

- AA.VV. (2011), *DSA. Documento d'intesa*, PARCC, <http://www.lineeguidadsa.it>.
- Cornoldi C. et al. (2014), *Differences in the intellectual profile of children with intellectual vs. learning disability*, «Research in Developmental Disabilities», vol. 35, pp. 2224-2230.
- Kemp N., Parrila R.K. e Kirby J.R. (2009), *Phonological and orthographic spelling in high-functioning adult dyslexics*, «Dyslexia», n. 15, pp. 105-128.
- Lucangeli D. (2014), *L'errore non è un sintomo (editoriale)*, «Psicologia e Scuola», n. 35.
- Riccardi Ripamonti I., Cividati B. e Truzoli R. (2008), *Valutazione dell'efficacia del trattamento fonologico-lessicale per le difficoltà di letto-scrittura: Follow-up a 6-18-30 mesi*, «Dislessia», vol. 5, n. 2, pp. 149-167.
- Sroufe L.A. e Rutter M. (1984), *The Domain of Developmental Psychopathology*, «Child Development», vol. 55, n. 1, pp. 17-29.
- Stella G. (2014), *Il disturbo del linguaggio come predittore dei DSA*, «Psicologia e Scuola», n. 35, pp. 35-39.
- Stella G. e Savelli E. (2005), *La rieducazione della dislessia: Stato attuale e prospettive future*, «Dislessia», vol. 3, n. 2, pp. 262-273.
- Stella G. e Tintoni C. (2007), *Indagine e rilevazione sulle abilità di lettura nelle scuole secondarie di secondo grado*, «Dislessia», vol. 4, n. 3, pp. 271-285.
- Tressoldi P.E., Stella G. e Faggella M. (2001), *The development of reading speed in Italians with dyslexia: A longitudinal study*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 34, pp. 414-417.
- Tressoldi P.E. et al. (2003), *Confronto di efficacia ed efficienza tra trattamenti per il miglioramento della lettura in soggetti dislessici*, «Psicologia Clinica e dello Sviluppo», vol. 7, n. 3, pp. 481-493.
- Tressoldi P.E. e Vio C. (2011), *Studi italiani sul trattamento della dislessia evolutiva: Una sintesi quantitativa*, «Dislessia», vol. 8, n. 2, pp. 163-172.

Autore per corrispondenza

Giuseppe Giorgio Francesco Zanzurino
Studio Polispecialistico dell'Età Evolutiva
V. Verona, 23
07100 Sassari
E-mail: zanzurino.giuseppe@tiscali.it

