

## ***Una panoramica sui disturbi specifici dell'apprendimento: definizione, diagnosi, trattamento***

### INTRODUZIONE

I disturbi specifici dell'apprendimento riguardano sia la capacità di leggere sia quella di scrivere sia quella di eseguire calcoli matematici. Essi emergono nel periodo in cui queste abilità vengono insegnate, specificatamente nel corso delle scuole elementari, cioè quando l'istituzionalizzazione dell'apprendimento mette in luce più velocemente eventuali ritardi rispetto alla normalità.

Usai<sup>1</sup> sottolinea come in generale si possa considerare disturbo di apprendimento qualsiasi condizione che esprime bisogni speciali, riferendosi al modo di apprendere di quei bambini che, pur presentando capacità intellettive nella norma, non riescono ad imparare a scuola come gli altri coetanei.

Secondo la Classificazione Internazionale delle malattie (ICD – 10), i disturbi dell'apprendimento “sono disturbi nei quali le modalità normali di acquisizione delle capacità [di lettura, scrittura e calcolo] sono alterate già nelle fasi iniziali dello sviluppo”.

Il Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (DSM – IV) invece sottolinea come i disturbi dell'apprendimento “vengano diagnosticati quando i risultati ottenuti dal soggetto in test standardizzati, somministrati individualmente, su lettura, calcolo o espressione scritta risultano significativamente al di sotto di quanto previsto in base all'età, all'istruzione e al livello di intelligenza”<sup>2</sup>.

In questo lavoro saranno presi in considerazione i disturbi che interessano le abilità di lettura e scrittura, nello specifico dislessia, disgrafia e disortografia e verranno, in particolare, approfondite tematiche relative alla riabilitazione, al fine di analizzare poi cosa la tecnologia possa realmente fare per aiutare i soggetti disabili a superare o almeno compensare tali difficoltà.

### I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO COME DISABILITÀ

Bisogna precisare che esiste una marcata differenza tra il termine *disturbo* e il termine *difficoltà*. Quest'ultimo termine infatti si riferisce ad un problema che si manifesta essenzialmente a causa di fattori come l'ambiente in cui avviene l'apprendimento, il contesto familiare e quello socio – culturale in cui il bambino vive e impara, cioè a fattori che possono essere temporanei e reversibili. I disturbi invece non sono conseguenze di situazioni per così dire a rischio ma riguardano veri e propri deficit che interessano alcune specifiche abilità del bambino (per esempio il sistema di decodifica di un testo nella lettura o quello deputato alla comprensione)<sup>3</sup>.

Se si parla poi di ritardo, esistono alcune differenze tra questa situazione e la disabilità: ponendo l'attenzione sull'abilità di lettura, il bambino con ritardo riesce, se pur lentamente, ad eliminare gli errori stabili e a raggiungere una certa regolarità sia negli errori che nei miglioramenti. Lo stesso non si può dire di un

---

<sup>1</sup> Zanobini M., Usai C., 1995

<sup>2</sup> Ianes D., 2003

<sup>3</sup> De Beni R., Cisotto L., Carretti B., 2001

bambino con disabilità di lettura che, in molti casi, oltre a non riuscire a migliorare e ad eliminare i suoi errori, non riesce nemmeno ad acquisire nuove conoscenze senza che queste vadano a discapito di ciò che è stato appreso prima.

È difficile inserire i disturbi dell'apprendimento tra le malattie, poiché una malattia è un'alterazione del benessere temporanea, dove spesso un intervento medico può riuscire, tramite apposite cure, a riportare il soggetto allo stato di benessere iniziale. Questo non è applicabile ai disturbi di apprendimento, perché non si tratta di disturbi temporanei e inoltre perché non può esserci il recupero di funzioni che non sono mai state apprese (non esiste un ripristino delle condizioni precedenti proprio perché le condizioni precedenti erano già situazioni in difficoltà).

Quindi i disturbi di apprendimento sono a tutti gli effetti disabilità, il cui trattamento può sì portare miglioramenti in alcuni casi, ma che spesso persiste per tutta la vita<sup>4</sup>.

Il termine "disabilità" è stato definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1980 come "qualsiasi limitazione o perdita (conseguente a menomazione) delle capacità di compiere un'attività nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano". Nel 2001 la definizione è stata ampliata e ricopre sia la restrizione di attività sia la limitazione di partecipazione<sup>5</sup>.

I bambini che sono affetti da disturbi di apprendimento nella lettura e scrittura non presentano situazioni deficitarie né a livello cognitivo né a livello fisico, quindi non presentano nessun tipo di menomazione che possa in qualche modo giustificare le loro difficoltà: sono spesso anzi bambini intelligenti, svegli, attenti e recettivi sia a casa che a scuola.

A tale riguardo è importante sottolineare che in generale esiste una correlazione molto debole tra l'acquisizione di un'abilità e l'intelligenza. Lo sviluppo dell'abilità di lettura e scrittura non dipende tanto dall'intelligenza dell'individuo (quest'ultima ha invece un ruolo fondamentale nell'impiego di tale abilità) quanto da dotazioni specifiche interessate in quella specifica abilità. Più in particolare, per la lettura sono essenziali un buon sistema di riconoscimento di segni e di scomposizione e ricomposizione delle parole in suoni. Si tratta quindi di avere una buona capacità fonologica ed è proprio in questo che i bambini dislessici sono deficitari, cioè hanno buone capacità intellettive ma scarse capacità di riconoscimento visivo e nell'acquisizione di corrispondenze tra grafema e fonema. Inoltre è noto che la pratica di una certa abilità ne migliora le prestazioni, poiché la sequenza di esecuzione viene automatizzata ed il soggetto può così rivolgere l'attenzione che non impiega nell'esecuzione di quel compito in altri. Come esseri umani, in noi esiste una predisposizione innata ad acquisire abilità ed alcune caratteristiche dell'abilità stessa facilitano questo compito: la predisposizione, l'esposizione agli stimoli, la stabilità degli atti da ripetere, un esercizio frequente per apprendere più rapidamente<sup>6</sup>.

Quando si parla di disturbi di apprendimento come disabilità, quindi, si fa riferimento alla mancanza dei prerequisiti necessari per sviluppare un'abilità, cioè a condizioni di partenza sfavorevoli che impediscono all'esercizio di quella specifica attività di lasciare un segno nella memoria di lavoro per sedimentarsi. Perciò

---

<sup>4</sup> Stella G., 2004

<sup>5</sup> Castaldo R., 2004

<sup>6</sup> Stella G., 2004

ogni rinforzo non sortisce l'effetto sperato e se anche a breve termine si possono ottenere risultati (per esempio per quanto riguarda abilità utili alla vita quotidiana, per far fronte ai bisogni del soggetto), nei compiti più complicati la disabilità ricompare.

Nel caso dei disturbi di apprendimento, la disabilità riveste un ruolo fondamentale nella vita del soggetto, poiché proprio grazie al linguaggio scritto la comunicazione ha raggiunto livelli planetari. Tutta la nostra vita è permeata di messaggi e il dislessico, nella sua difficoltà, si sente emarginato. Inoltre bisogna considerare che questo tipo di disabilità viene il più delle volte scoperta nei primi anni dell'istruzione scolastica, quando cioè proprio l'insegnamento e l'apprendimento di tali abilità rivestono un ruolo chiave nello sviluppo del bambino. Il bambino che presenta un disturbo di apprendimento necessita di un tipo di insegnamento diverso, il ritmo del suo apprendimento risulta più lento rispetto a quello della classe, la presentazione degli stimoli deve essere più stabile affinché il bambino interiorizzi le nuove conoscenze. Inoltre, ad un livello più avanzato, quando cioè una maggiore esperienza della lingua dovrebbe portare ad una maggiore conoscenza, il bambino in questione compie più errori rispetto ai suoi compagni e le sue acquisizioni risultano incostanti e spesso assenti. Tutto ciò ovviamente riveste una notevole importanza nel contesto scolastico in cui il bambino si trova a vivere ogni giorno, poiché proprio l'assenza di risultati e miglioramenti evidenti genera un senso di frustrazione nell'insegnante col conseguente peggioramento della relazione educativa<sup>7</sup>.

#### L'IMPORTANZA DELLA DIAGNOSI PRECOCE

In caso di disturbo specifico di apprendimento, per poter intervenire sul piano didattico in modo efficace è importantissima una corretta e precoce diagnosi del disturbo e uno studio approfondito sul singolo bambino. Una diagnosi tardiva può infatti risultare totalmente inutile e un qualsiasi intervento, se tardivo, può diventare costoso in termini di investimento di energie col rischio di portare a ben pochi risultati. La rilevazione dei disturbi specifici di apprendimento dovrebbe quindi avvenire durante la scuola elementare, preferibilmente prima della terza classe, cioè proprio all'inizio del manifestarsi delle difficoltà<sup>8</sup>.

Per la diagnosi spesso vengono utilizzate batterie di screening, insieme cioè di esercizi da svolgersi in classe e da somministrare a ciascun bambino, che puntano l'attenzione sulle probabili difficoltà che il bambino potrebbe manifestare e mirano ad un riscontro tempestivo di tali difficoltà per intervenire al più presto nell'aiutare il bambino a progredire nel suo apprendimento.

Alcune interessanti proposte di screening sono state avanzate da Cornoldi, Miato, Molin e Poli in "PRCR – 2 Prove di prerequisito per la valutazione delle difficoltà di lettura e scrittura" del 1999.

#### COME SUPERARE IL DISTURBO: POSSIBILI SOLUZIONI

Le difficoltà di lettura a livello di comprensione possono essere risolte attraverso interventi di aiuto e di guida: Cornoldi e De Beni nel loro programma *Guida alla comprensione* hanno cercato di creare uno strumento in grado di analizzare ed indagare vari aspetti sottesi alla comprensione durante l'attività di lettura.

---

<sup>7</sup> Stella G., 2004

<sup>8</sup> Mazzoncini B., Freda M.F., Penge R., Rigante L., Setaro S., Cesaroni R., Flammini P., 2002

La prima parte del programma, *Guida alla comprensione del testo*, pone l'accento su alcuni aspetti importanti della comprensione: la competenza linguistica intesa come padronanza lessicale, l'attivazione semantica come abilità di mettersi in rapporto coi contenuti proposti dal testo, la competenza testuale come capacità di cogliere gli indizi offerti dal testo, il controllo metacognitivo come conoscenze sulla lettura e controllo sulla propria attività di lettura, la flessibilità cognitiva come capacità di modificare l'approccio al testo adeguandolo a scopi diversi. Questo tipo di programma è utile per promuovere la comprensione e recupero dei cattivi lettori.

La seconda parte del programma è denominata *Letture e metacognizione* e analizza le abilità metacognitive implicate nella comprensione di un testo.

Nella seconda metà delle schede i ricercatori hanno voluto analizzare maggiormente le varie strategie di lettura, dalla scorsa rapida, alla lettura analitica (per comprendere il testo attentamente), alla lettura selettiva (una ricerca mirata di informazioni). Per rendere più facilmente comprensibile questa differenziazione, ad ogni strategia è stato abbinato un animale (tartaruga, lepre, rana) e si è poi chiesto ai bambini di indicare a seconda del tipo di testo e delle consegne quale fosse la strategia di lettura più adatta.

I programmi metacognitivi sono tesi a migliorare nel bambino la capacità di comprendere un testo, cercano di insegnare una strategie adatte per superare le difficoltà, promuovono un miglioramento nell'attività di lettura e di comprensione, nella conoscenza dei processi metacognitivi implicati, favoriscono una migliore consapevolezza dell'attività di lettura in generale e di quella di comprensione in particolare.

Come la lettura, anche la scrittura è un'abilità il cui apprendimento può incontrare ostacoli. A questo proposito Marchisan e Albert<sup>9</sup> hanno delineato un percorso scandito da precise tappe a cui il bambino si dovrebbe attenere prima di cominciare un elaborato scritto. La prima tappa è l'attività di prescrittura, ovvero l'analisi delle motivazioni, degli scopi, dell'argomento e dei destinatari della produzione scritta. Durante questa fase l'alunno può ragionare su ciò che sta accingendosi a fare e l'insegnante può aiutarlo mettendo per esempio in luce quali argomenti di interesse personale possono essere sviluppati, oppure incoraggiando il bambino a lavorare con le immagini mentali, invogliandolo a visualizzare luoghi e persone interessanti ai fini della scrittura. Un aiuto concreto può essere fornito dall'insegnante fornendo direttamente un esempio di prescrittura, assumendo come argomento principale un fatto di interesse generale e poi sviluppando una scaletta o un brain storming con le idee salienti da sviluppare.

Il secondo passo è quello della scrittura vera e propria: l'attenzione è posta principalmente sulla stesura delle idee in modo chiaro e sequenziale, mentre gli aspetti grammaticali o lessicali potranno essere oggetto di una successiva accurata revisione. L'insegnante può aiutare gli alunni fornendo loro "banche di vocaboli" che agevolino la creatività dei bambini e invogliandoli a creare delle banche personali di vocaboli associati a idee interessanti da inserire nelle produzioni. Per favorire una produzione scorrevole e la produttività l'insegnante può proporre argomenti vicini agli interessi del bambino, come il racconto di una gita in famiglia o l'arrivo di un animale domestico. Anche dare un tempo determinato ai bambini può servire a stimolare la creatività, raccogliendo più idee possibili e scrivendo il più possibile. La scrittura al computer può agevolare il bambino

---

<sup>9</sup> Marchisan M.L., Albert S., 2002

a stendere il testo in modo ordinato ed essendo disponibile per tutti può aiutare una scrittura collaborativa. Infatti il confronto di idee e la collaborazione tra pari facilitano le produzioni scritte, sia perché i bambini si sentono maggiormente a loro agio scrivendo con gli altri compagni, sia perché confrontando le idee si stimolano la creatività e l'inventiva. L'insegnante ovviamente deve attenuare il supporto e l'aiuto ed invogliare i bambini a prendere iniziative personali e a completare i lavori da soli.

L'ultima fase è quella della revisione: si aiutano i bambini a controllare il testo prodotto dal punto di vista del destinatario ed accertarsi così che ogni sua parte sia espressa correttamente. Per aiutare i bambini in questa tappa l'insegnante può mostrare alla lavagna diverse possibili strategie volte alla revisione del testo, come per esempio il controllo della punteggiatura e dei segni di interpunzione in generale, oppure come rileggere l'elaborato in modo da identificare eventuali errori ortografici. Ovviamente non solo la grammatica andrà controllata ma anche l'espressività, la costruzione globale del testo, la sua coerenza interna e per fare ciò l'insegnante può proporre l'uso di check – list di autovalutazione oppure incoraggiare il lavoro di gruppo e la maggior obiettività dei compagni. Anche il computer può essere d'aiuto: alcuni programmi, come per esempio Word, evidenziano gli errori di ortografia, l'errato utilizzo della punteggiatura, la poco chiara costruzione sintattica, così da aiutare il bambino nella revisione e nello stesso tempo mostrandogli interessanti spunti su come svolgerla da solo<sup>10</sup>.

Come suggeriscono Marchisan e Albert<sup>11</sup> dare uno scopo comunicativo alla produzione scritta è il modo migliore per invogliare il bambino alla stesura e motivarne lo sforzo creativo: creando scenari di produzione più "amichevoli", per esempio invogliando a scrivere storie da leggere in classe o articoli per il giornalino della scuola, i bambini sarebbero maggiormente motivati a cimentarsi con la scrittura e a sforzarsi di creare produzioni innovative. In questo può essere d'aiuto anche Internet, creando varie opportunità di pubblicare testi che siano poi letti da destinatari: per esempio l'insegnante potrebbe aiutare i bambini nella costruzione di un sito web della classe oppure invogliare a partecipare a forum o a blog. Queste occasioni "significative" di comunicazione aprirebbero ai bambini scenari nuovi, nonché li aiuterebbero a concettualizzare la scrittura principalmente come mezzo di comunicazione collocato socialmente e che socialmente trova il suo scopo e non semplicemente come mero esercizio linguistico segregato tra le mura scolastiche.

Il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Firenze ha provato a delineare un possibile programma di recupero lessicale e ortografico per i bambini che presentano difficoltà nell'apprendimento della scrittura, secondo una rieducazione lessicale e linguistica che si basi sulle parole e sui processi fondamentali dello sviluppo cognitivo come la capacità di categorizzare, di funzionalizzare e di cogliere similarità e opposizioni. Il programma si pone l'obiettivo di ampliare il lessico, inserendo parole non usuali nell'universo dei bambini ma più familiari con mondo degli adulti; inoltre si prefigge di aiutare il bambino a diminuire gli errori ortografici che imperversano nei suoi scritti<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Marchisan M.L., Albert S., 2002

<sup>11</sup> Marchisan M.L., Albert S., 2002

<sup>12</sup> De Beni R., Cisotto L., Carretti B., 2001

## BIBLIOGRAFIA

Castaldo R., *Definizioni di disabilità*, tratto dal sito internet web accessibile.org, 2004

De Beni R., Cisotto L., Carretti B., *Psicologia della lettura e della scrittura*, Erickson, 2001

Ianes D., *Difficoltà/disturbi di apprendimento*, tratto da Cerini G., Spinosi M., *Voci della scuola. Idee e proposte per l'organizzazione didattica*, Tecnodid, 2003

Marchisan M.L., Albert S., *Strategie metacognitive per insegnare i processi di scrittura a studenti con difficoltà – parte I e II*, tratto dalla rivista *Difficoltà di apprendimento*, aprile 2002 – maggio 2002

Mazzoncini, Freda, Penge, Rigante, Setaro, Cesaroni, Flammini, *Apprendimento del linguaggio scritto e competenze correlate: una batteria di screening per i Disturbi di Apprendimento in prima elementare*, tratto dalla rivista *Difficoltà di apprendimento*, gennaio 2002

Stella G., *La dislessia*, Il Mulino, 2004

Zanobini M., Usai C., *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*, FrancoAngeli, 1995