

Linee guida LABDA-Università di Padova per i bambini/ragazzi con una doppia eccezionalità (2E) caratterizzata da un alto potenziale cognitivo (intellettivo) (APC) (plusdotazione/superdotazione intellettiva) in presenza con un disturbo del neurosviluppo (a cura di C. Cornoldi)

Problemi di diagnosi

1. Per la valutazione del potenziale intellettivo, tenere presente che, nei profili del neurosviluppo, le abilità processuali, come memoria di lavoro, velocità di elaborazione e attenzione, sono poco sature di fattori intellettivi centrali
2. Dare importanza maggiore a stime intellettive che si limitano a fattori centrali (come IAG della WISC-IV o eventualmente QI della Leiter-3 o delle Matrici di Raven, tenendo però presente che questi ultimi strumenti non misurano l'intelligenza verbale e possono essere meno robusti)
3. Tenere presente che gli strumenti a disposizione possono soffrire, nella valutazione della plusdotazione intellettiva, di un bias dovuto al fatto che gli item inclusi e i punteggi standardizzati previsti escludono, soprattutto oltre certi limiti d'età, la possibilità di evidenziare abilità particolarmente alte. Verificare quindi che i dati normativi permettano di individuare prestazioni almeno qualche punto oltre le +2 DS dalla media a tutte le fasce di età.
4. Fra i cut-off tipicamente proposti per la identificazione di APC quello delle 2 DS positive (che viene a includere circa il 2.3% della popolazione tipica) appare ragionevole oltre che il maggiormente utilizzato: si suggerisce pertanto di considerare che un profilo di plusdotazione (per punteggi con media 100 e DS 15) è caratterizzato da una stima di livello intellettivo superiore o pari a 130, ma di tenere sempre presente che il cut-off è discrezionale e stabilisce una semplice convenzione.
5. Tenere presente che nella plusdotazione rispetto alla popolazione generale alcuni disturbi del neurosviluppo sono ugualmente, o forse addirittura maggiormente, presenti (si stima un punto percentuale in più per DSA e ADHD), ma potrebbero essere difficili da rilevare perché camuffati da abilità strategiche e cognitive compensanti o perché associati a problemi motivazionali. Cercare di utilizzare prove particolarmente sensibili per l'identificazione del disturbo e anche indici qualitativi (v. punto 8)
6. Nel caso dei DSA con 2E, tenere presente che questa compensazione nella dislessia risulta più facile da piccolo che da grande, quando le richieste di materiale di studio diventano più impegnative, mentre il fenomeno opposto può presentarsi per la disortografia e la discalculia
7. Tenere presente che, in ADHD e autismo, la doppia eccezionalità può assumere forme diverse nell'arco longitudinale di sviluppo
8. Per la diagnosi di ADHD fare molta attenzione al rischio di sovradiagnosi (misdiagnosi dovute a semplici tratti di impazienza, noia, atteggiamento di superiorità) o sottodiagnosi (ADHD ignorato per la buona prestazione a compiti in cui il bambino/ragazzo si è valso del suo alto potenziale). Valersi di scale osservative e di interviste strutturate più che di test neuropsicologici. Per i test esaminare il profilo intraindividuale (per es. IAG > ICC; punteggi meno alti in prove di controllo) e tenere meno in conto il confronto interindividuale. Per una diagnosi differenziale considerare se certi comportamenti problematici compaiono sia a scuola, sia a casa, se anche in compiti in cui riesce il bambino/ragazzo presenta comunque cadute attentive o variabilità di prestazione

9. Per la diagnosi di dislessia tenere presenti eventuali fenomeni di compensazione (che si verificano più in certe prove che in altre) e la possibilità che l'evidenziazione del problema e l'invio per una diagnosi avvenga in maniera tardiva
10. In generale, valutare gli apprendimenti e le prestazioni cruciali con strumenti standardizzati, ma prestare attenzione anche ad indici qualitativi associabili a tipiche caratteristiche del disturbo del neurosviluppo considerato

Problemi di approfondimento diagnostico

11. Valutare, accanto alla prestazione intellettuale, gli apprendimenti fondamentali di lettura, scrittura e matematica e altri aspetti del funzionamento cognitivo-neuropsicologico, con particolare attenzione a quelli significativamente deficitari nei disturbi del neurosviluppo in generale (memoria di lavoro e velocità di elaborazione) o più specificamente nel disturbo ipotizzato (per esempio la consapevolezza fonologica nella sospetta dislessia, le funzioni di controllo della ML e l'impulsività nel sospetto ADHD, abilità motorie e visuospatiali nel DCM e nel disturbo nonverbale, la capacità di riconoscere gli stati mentali ed emotivi nell'autismo). Cercare di individuare anche talenti e punti di forza.
12. Valutare aspetti associati come motivazione, emozioni e relazionalità, usando anche questionari self report tenendo conto della buona capacità di questi bambini/ragazzi nel capire gli item e fornire risposte plausibili, facendo domande sulle cose che a loro accadono più che di autocaratterizzazione tenendo conto della scarsa capacità, in alcuni di essi, di riconoscere le proprie caratteristiche
13. Attraverso il colloquio con il bambino/ragazzo esplorare le eventuali condizioni di disagio, di stress e di difficoltà sociali
14. Prevedere nel percorso di valutazione anche l'utilizzo di questionari osservativi per genitori e insegnanti sia in relazione alla dotazione che agli aspetti critici associati.
15. Nella restituzione al bambino/ragazzo, alla famiglia e alla scuola non limitarsi mai all'etichetta, ma fornire una descrizione del profilo che evidenzia punti di forza e di debolezza, e ancorare questa descrizione ad obiettivi di valorizzazione dei punti di forza e di gestione dei punti di debolezza

Come comportarsi in generale con il bambino/ragazzo 2E

16. Trasmettere sempre il messaggio che la dotazione si caratterizza per una predisposizione che deve essere portata a frutto attraverso l'impegno e l'esperienza e che la mente è incrementale tanto per i punti di forza, quanto per i punti di debolezza e trovare il modo di farlo interiorizzare attraverso esperienze appropriate
17. Piuttosto che focalizzarsi su strategie riabilitative del deficit, tenere presente che evidenze empiriche mostrano l'importanza e l'efficacia, anche per le debolezze, dell'intervento che si basa su un approccio individualizzato centrato sui punti di forza e sui talenti offrendo al bambino Opportunità per Sviluppate il Talento
18. Tenere presente che un approccio strength-talent focused richiede 1 ambiente sicuro e accettante, 2 tolleranza per comportamenti asincroni, con ritardi e accelerazioni atipiche

nello sviluppo di certe competenze, 3 assenza di pressione temporale, che evitino di penalizzare per la caratteristica lentezza di elaborazione di molti soggetti 2e, 4 positive relazioni sociali,

19. Mettersi nella prospettiva di individuare gli interessi (intellettuali, culturali, hobby, ecc.) del bambino/ragazzo e prevedere anche proposte di arricchimento e approfondimento (a livello di contenuti, di obiettivi, di processi) mediante attività e modalità che non vadano a gravare troppo sulle abilità più deboli
20. Creargli anche condizioni sociali perché possa sviluppare i suoi talenti con materiali appropriati come ad esempio spettacoli, incontri con persone rappresentative, partecipazione a gruppi
21. Per i punti di forza lavorare soprattutto per far uscire le abilità potenziali (ruolo del giardiniere) piuttosto che per costruirne di nuove o forzare lo sviluppo (ruolo del costruttore)
22. Evitare di avanzare richieste o aspettative eccessive, di tenere sotto pressione o impegnare troppo il bambino/ragazzo, in modo che la motivazione a sviluppare la competenza sia intrinseca e le iniziative siano autodeterminate
23. Far considerare al bambino/ragazzo le sue difficoltà e fargli sperimentare situazioni di fallimento anche per le situazioni in cui è potenzialmente dotato e portarlo alla loro serena accettazione
24. Tenere presente che molte delle difficoltà emotivo-relazionali possono essere secondarie conseguenze dell'APC, per esempio alla difficoltà di trovare coetanei con cui interagire in maniera soddisfacente, alla eccessiva capacità verbale, alla eccessiva esperienza di essere al centro dell'attenzione degli adulti, alla inibizione sviluppatasi per l'anticipazione eccessiva di situazioni ansiogene o per la discrepanza fra competenze eccessive e contemporanei deficit, alle aspettative eccessive nei loro confronti, all'idea che è necessario essere al di sopra degli altri per emergere e farsi accettare
25. Curare l'eventuale partecipazione a gruppi facendo in modo che essi abbiano qualche forma di eteroregolazione e supervisione da parte di ragazzi grandi o adulti
26. Sviluppare abilità socio-relazionali e comportamenti prosociali anche con programmi ad hoc
27. Sviluppare l'autoregolazione delle emozioni anche con programmi ad hoc
28. Evitare che il bambino/ragazzo, per sostenere la sua autoimmagine, faccia riferimento solo alle sue doti e ai suoi successi
29. Valutare la possibilità di un percorso "psicoterapico" se il bambino/ragazzo manifesta disagio psicologico
30. Sfruttare l'alto potenziale cognitivo in eventuali interventi riabilitativi, lavorando sulla motivazione, sulla possibilità di aggirare la difficoltà specifica con metacognizione e strategie, spiegando le ragioni e la natura dell'intervento riabilitativo, introducendo motivazioni estrinseche 'alte, offrendo feedback su prestazioni e miglioramenti
31. In generale, a casa, creare un ambiente intellettivamente stimolante funzionale alle caratteristiche del bambino/ragazzo, evitando di parlare del suo problema in termini generici o di etichetta, ma analizzando con lui, con pazienza, gentilezza, realismo, i vari risvolti di esso

32. Incoraggiare e favorire la frequentazione di ambienti arricchenti, come biblioteche, laboratori, spazi telematici, cercando di far sì che le esperienze del bambino/ragazzo siano il più possibile condivise con altri

Possibili iniziative specifiche della Scuola

33. Prendere in considerazione la possibilità che l'alunno problematico presenti plusdotazione intellettuale, anche aiutandosi con una checklist
34. Avere presenti alcune caratteristiche di personalità frequentemente presenti nella 2E come la apparente contraddittorietà dovuta alla compresenza di prestazioni avanzate e ritardate, l'atteggiamento alterno di fronte ai compagni, il giudizio critico e l'oppositività nei confronti degli insegnanti, la distraibilità e l'attivazione eccessiva
35. Evitare di entrare nella spirale perniciosa del 'potrebbe, ma non vuole'
36. Segnalare alla famiglia la rilevazione di eventuali sintomi di 2e ai fini di un eventuale assessment
37. Preparare un PDP specifico che menzioni i più rilevanti punti di debolezza e di forza del bambino/ragazzo, ma non sia una copia sommata dei PDP per i DSA o per i gifted, evitando di costruire testi inutili e eccessivamente articolati, facendo riferimento a Linee Guida esistenti (come ad esempio le presenti), ma specificando alcune iniziative essenziali descritte in modo concreto e citate come esempi significativi
38. Valutare i risultati di apprendimento complessivamente e alla distanza, evitando di usare il metro della resa media nella pratica quotidiana
39. Incrementare, se c'è rischio di noia, il ritmo delle attività o aggiungere richieste individualizzate
40. Sviluppare metacoscienze e favorire l'acquisizione e l'uso coerente di strategie, in particolare rispetto all'area di debolezza
41. Valorizzare le competenze prosociali del bambino/ragazzo anche utilizzandolo come tutor per pari o bambini più deboli e preferire un lavoro di coppia rispetto al gruppo
42. Favorire l'apprendimento attivo e l'autodeterminazione, lasciando un certo margine di libertà. Ad esempio proporre approfondimenti degli argomenti (testi di vario argomento, modalità di esecuzione, varietà di domande) tra cui il bambino/ragazzo possa scegliere
43. Tenere presente che la normativa scolastica prevede tutele e la possibilità di predisporre un progetto individualizzato in generale per tutti i casi di plusdotazione e più specificamente per quei casi che presentano anche un disturbo del neurosviluppo
44. In generale, a scuola, trovare situazioni sfidanti e gratificanti in cui il bambino/ragazzo possa essere impegnato e trovare soddisfazione, come per esempio in compiti di organizzazione, coordinamento, partecipazione a iniziative scolastiche volontarie 'alte' (giornalino, teatro, cineforum, attività musicale o culturale, ecc.) che mettano in gioco più le sue competenze che i suoi punti deboli

Precauzioni e Interventi specifici a seconda della tipologia del disturbo

45. Con i DSA tenere presente che la difficoltà potrebbe non essere evidente a lungo perché l'alunno sembra per certi versi brillante e capace di cavarsela, compensando, con le sue competenze cognitive, le difficoltà specifiche.Cogliere i segnali di stanchezza, demotivazione e incostanza.
46. Tenere in considerazione atteggiamenti di evitamento dell'alunno DSA dalla attività deficitaria, facendo esplorare tutte le possibilità di aiutarsi, insegnando tutte le possibilità offerte dagli strumenti compensativi, ed evitando che lo studente usi il fatto di avere APC per non impegnarsi come potrebbe
47. Nel caso di dislessia, sfruttare gli interessi del bambino/ragazzo per aumentare la frequenza di lettura. Qualora le difficoltà di lettura coinvolgano la comprensione del testo favorire un approccio attivo al testo favorendo la consapevolezza metacognitiva circa gli scopi della lettura e l'uso di strategie funzionali per la comprensione del testo. Si suggerisce di considerare che alcune tipologie di testo, ad es. le poesie, possono essere utili poiché risultano da un lato stimolanti a livello di riflessione cognitiva (es. uso del linguaggio metaforico, componente creativa presente, ecc.) e dell'altro poco gravose per la decodifica (testi e/o frasi sono più brevi)
48. Nel caso di presenza di difficoltà di calcolo, sfruttare le capacità logiche dello studente, incrementare l'uso di strategie, assicurarsi che lo studente comprenda i concetti matematici e non penalizzare eccessivamente la presenza di errori di calcolo. Favorire la comprensione dell'utilità della matematica per risolvere problemi della vita di tutti i giorni e proporre situazione concrete ma sfidanti: es. uso del denaro, statistiche e calcolo approssimato, linguaggi di programmazione al computer, etc.
49. Nel caso di problema di scrittura stimolare l'uso di strategie metacognitive (es. riflessione sui rapporti semantico-etimologici delle parole, sui rapporti di derivazione, ecc.) da usare in fase di scrittura e promuovere la revisione del testo. Considerare l'importanza di adattare i criteri di valutazione (valorizzare il contenuto e non penalizzare per gli errori ortografici) al fine di evitare che le capacità espressive del soggetto siano limitate dalle difficoltà strumentali. Infine, valorizzare le occasioni di espressione orale per limitare l'affaticamento riconducibile sia alle difficoltà ortografiche che grafomotorie.
50. In riferimento sia alla lettura che alla scrittura, favorire l'utilizzo di strumenti multimediali (es. presentazione ppt, video, ecc) che risultano maggiormente stimolanti e consentono sia di ridurre la quantità di materiale da leggere e scrivere sia di integrare valorizzando altri canali (ascolto, espressione orali, immagini, ecc).
51. In caso di ADHD tenere presente il rischio di misdiagnosi nei due sensi: di ADHD dovuto a comportamenti di noia, impulsività e disattenzione che però si presentano solo in certi contesti, di negazione dell'ADHD per la presenza di momenti di capacità di concentrazione e per una elevata prestazione ai test sulle funzioni esecutive
52. Nel caso di problema di attenzione, per aiutare il soggetto ad autoregolare la propria attenzione, scegliere attività che possano attirare l'interesse considerando alcune variabili riconducibili alla novità dell'argomento, alla possibilità che, date le competenze, il compito proposto risulti sfidante e stimolante la creatività. Si sottolinea, inoltre, l'importanza di applicare le strategie comunemente suggerite per l'ADHD (organizzare lo spazio fisico sia nel contesto domiciliare che scolastico, suddividere se necessario le richieste in più compiti, che possano stimolare le competenze del soggetto, pianificare la routine quotidiana esplicitando ad inizio lezione quali attività saranno svolte e i tempi necessari

- per il loro svolgimento, alternare momenti di spiegazione frontale a momenti di coinvolgimento attivo degli studenti, prevedere brevi momenti di pausa). Con l'ADHD valutare la prestazione per i risultati conseguiti, senza penalizzare cadute momentanee
53. Nel caso di problema di impulsività/iperattività proporre al soggetto l'esecuzione di attività, consone al contesto, che possano permettergli di muoversi laddove manifesta una maggiore irrequietezza fisica. Anche in questo caso, proporre attività che stimolino le competenze del soggetto e che gli permettano di interessarsi al compito. Indurre strategie per il controllo dell'impulsività e l'autocorrezione, ma tenere presente che impulsività può essere in parte dovuta alla percezione di essere capace di fare immediatamente e alla inevitabile noia dell'attesa
 54. Tenere presente il rischio di enfattizzazione di un semplice lieve tratto autistico dovuta alla presenza di tratti di originalità, iperfocalizzazione, passione e autoisolamento da non confondere con stranezza, monotematismo, ossessiva fissazione e incapacità di stare con gli altri
 55. Nel caso di presenza di tratto autistico considerare le potenzialità implicite nella presenza di interessi monotematici in studenti molto dotati, ma –per la crescita della personalità– sostenere anche lo sviluppo flessibile di più interessi, facendo in modo che, accanto a quelle altamente specifici, possano essere coltivate aree di interesse che il bambino/ragazzo può condividere con i pari. Ciò allo scopo di incoraggiare la condivisione reciproca, che sta alla base di un efficace sviluppo socio-relazionale
 56. Nel caso di presenza di problemi visuospatiali valorizzare le competenze di tipo verbale, sia orali che scritte. Favorire l'utilizzo di strategie di verbalizzazione nello svolgimento di compiti di natura visuospatiala (es. alcuni concetti matematici, disegno tecnico). Non penalizzare lo studente per le sue produzioni grafiche poco soddisfacenti (es. nella scrittura, nella matematica, nel disegno tecnico), suggerendo però strategie per smussare certe lacune eccessive. Dare la possibilità di dimostrare la sua conoscenza attraverso compiti che richiedono un minore coinvolgimento di abilità visuospatiali. Stimolare al tempo stesso lo sviluppo di migliori abilità e strategie visuospatiali
 57. Nel caso di problemi di coordinazione motoria guidare i genitori nell'individuazione di attività sportive che siano in linea con gli interessi del soggetto ma, al contempo, siano più accessibili rispetto alle richieste sul piano motorio, individuale e nell'interazione con gli altri (es. gli sport di squadra possono risultare più complessi rispetto a sport di coppia). Inoltre, costruire competenze motorie, almeno di base. Curare –per lo sport– soprattutto quegli ambiti che altrimenti possono limitare l'autonomia (es. uso della bicicletta, nuoto) sviluppando una eventuale competenza sportiva in cui possa ottenere buoni risultati e mettere a profitto, con strategie e ragionamenti, il suo APC