

Disturbo della comprensione del testo

La legge 170/2010 non riconosce il Disturbo della Comprensione del Testo (DCT) tra i “Disturbi Specifici dell’Apprendimento”.

I due manuali diagnostici più utilizzati in campo clinico (il DSM-IV dell’American Psychiatric Association- 2002 e l’ICD-10 dell’Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007) inseriscono il disturbo della comprensione del testo quale variante del disturbo di lettura (dislessia).

La revisione del DSM (versione V, in uscita nel 2013 ma già consultabile on line, www.dsm5.org/ProposedRevision) prevede però, a questo proposito, una modifica, con separazione dei due disturbi e la possibilità di una diagnosi differenziale.

La Consensus Conference sui DSA, tenutasi a Roma nel dicembre del 2010 (Istituto Superiore della sanità), per quanto riguarda il quesito A2, sui parametri da utilizzare per la valutazione delle prestazioni di lettura, dà le seguenti indicazioni:

“Si raccomanda, ai fini della diagnosi di dislessia, di non annoverare la comprensione tra i parametri criteriali da considerare, in quanto i soggetti con problemi di comprensione, in presenza di buone capacità di decodifica, non soddisfano i criteri per la dislessia”.

Le motivazioni addotte dalla Consensus Conference sono le seguenti: “[...] l’abilità di comprensione del testo scritto è di natura diversa e almeno in parte indipendente dai deficit di decodifica; [...] La comprensione del testo è associata non a deficit delle abilità di decodifica, cruciali nel disturbo di lettura, bensì a carenze nelle competenze linguistiche non fonologiche. Il riferimento al parametro della comprensione, presente nel manuale diagnostico ICD-10, appare quindi attualmente poco conforme alle prove scientifiche più recenti e alla pratica clinica [...]”.

Tra gli operatori permane comunque molta incertezza.

Il documento elaborato dal PARCC (Panel di Aggiornamento e di Revisione della Consensus Conference DSA- 2007) dal titolo “Raccomandazioni Cliniche sui DSA” (febbraio 2011) ha fornito la seguente risposta al quesito A8, sullo status diagnostico da prevedere per soggetti con difficoltà di comprensione: “per quanto riguarda il disturbo della comprensione del testo scritto, i componenti del PARCC non si sono trovati concordi nell’assumere un posizione favorevole o contraria all’individuazione di una categoria diagnostica aggiuntiva e indipendente nell’ambito dei DSA. Si conferma dunque l’opportunità di attendere più chiare indicazioni della sua

indipendenza funzionale rispetto ad altri disturbi (deficit nella decodifica, nella comprensione verbale, nelle funzioni attentive ed esecutive, nelle abilità intellettive generali, problematiche di tipo emotivo)".

Perché una diagnosi differenziale?

Nonostante alcuni dubbi interpretativi, le più recenti indicazioni, sia nazionali (Consensus Conference, 2010) che internazionali (DSM-V, dal 2013), concordano nell'individuare il Disturbo della Comprensione del Testo (DCT) come una categoria diagnostica a se stante.

I motivi di questa scelta vanno individuati in alcuni dati oggettivi, che sono emersi negli ultimi vent'anni, dagli studi condotti da diversi gruppi di ricerca, nell'ambito della neuropsicologia.

Innanzitutto vi è l'osservazione che la decodifica è necessaria per la comprensione del testo, poiché senza di essa non vi può essere alcuna possibilità di accesso al significato; nello stesso tempo una buona decodifica non è garanzia di comprensione, tanto è vero che esistono soggetti in grado di leggere perfettamente qualsiasi testo, senza accedere alla sua semantica (iperlessia).

Questi sono forse casi estremi, ma è un'esperienza comune quella di riuscire a leggere un testo, pur non avendolo compreso nel suo significato più profondo (soprattutto se esso tratta argomenti che non fanno parte del nostro substrato culturale: è l'esempio di testi scientifici di livello specialistico).

Un altro dato interessante, relativo ai bambini dislessici, è il seguente: pur presentando essi un quadro clinico compromesso per quanto riguarda il processo di decodifica, non ne risentono sul versante della comprensione; questo avviene per lo meno nei primi tre anni di scolarità. Dalla classe quarta della scuola Primaria, invece, i problemi di decodifica sembrano avere un effetto anche sulla comprensione del testo, come se un eccessivo impegno cognitivo nel processo di decodifica togliesse risorse al compito di elaborazione del significato (Campanini et al., 2010). Quando, però, viene attivato un trattamento riabilitativo per la dislessia, si verifica spesso un fenomeno apparentemente inaspettato; questo trattamento produce miglioramenti nella lettura, ma non ne produce altrettanti nel disturbo della comprensione: migliorano le abilità di lettura ma restano compromesse quelle di comprensione, quasi a sottolineare che siamo di fronte a due variabili, almeno in parte, indipendenti.

I modelli teorici, che spiegano il funzionamento dei due processi cognitivi (lettura e comprensione), sono infatti diversi, come diverse sembrano essere le abilità implicate.

Un'ultima riflessione merita di essere evidenziata: le abilità predittive per un disturbo di dislessia e di comprensione non sono le stesse.

Uno dei prerequisiti più importanti da valutare per una diagnosi precoce di dislessia, in lingue trasparenti come l'Italiano, è lo sviluppo delle abilità metafonologiche (confronta, però, il capitolo sulla "dislessia" per un discorso più approfondito sull'eziologia del disturbo).

Per la comprensione del testo, invece, si devono monitorare la memoria di lavoro, la capacità di inibire informazioni irrilevanti, la capacità di trarre inferenze e le abilità metacognitive (Carretti et al., 2007, De Beni et al., 2003).

Per tutti questi motivi (diversa efficacia dei trattamenti riabilitativi, diversi modelli interpretativi neuropsicologici, diversi prerequisiti e diverse abilità cognitive coinvolte) gli psicologici propendono per una diagnosi differenziata, considerando il disturbo della comprensione del testo quale un disturbo a se stante.

Ciò non toglie, naturalmente, che vi sia una comorbilità abbastanza alta tra dislessia e disturbo della comprensione, tanto che spesso i pazienti presentano entrambi i quadri clinici.

Modelli interpretativi del processo di comprensione del testo

La comprensione del testo non è la semplice decodifica delle singole parole, né un mero accesso letterale al lessico; essa dipende, invece, da processi cognitivi più specifici.

Nell'analisi di quali possano essere tali processi cognitivi, si è partiti da alcuni studi preliminari che hanno evidenziato alcune caratteristiche del "buon lettore" (questo termine, utilizzato nella letteratura di lingua italiana, traduce il termine anglosassone "good comprehenders" e si riferisce solamente alle capacità di comprensione testuale, non alle abilità di decodifica).

La comprensione, innanzitutto, sembra essere agevolata dall'attivazione da parte del lettore di "schemi e script".

“La squadra ha vinto in trasferta, ora conduce la classifica con due punti di vantaggio sulle dirette inseguitrici; ciò non la mette al riparo da un’eventuale rimonta delle avversarie e mercoledì dovrà ottenere almeno un pareggio”.

Questo stralcio, tratto da un articolo di giornale sportivo, sarà di facile comprensione per un soggetto che conosca lo sport del calcio.

Nel leggerlo egli avrà automaticamente attivato lo schema relativo: “trasferta” significa “giocare nello stadio degli avversari e non in quello della propria città, ciò è normalmente più difficile”; le vittorie valgono tre punti, i pareggi valgono un punto; se la prossima partita la squadra prima in classifica perderà, non farà alcun punto; se le squadre inseguitrici vinceranno, faranno tre punti e la supereranno in classifica.

Lo stesso articolo di giornale, che possiamo supporre di facile comprensione per un alunno di quattordici anni, appassionato di calcio, potrebbe diventare assai difficoltoso per un altro ragazzino che non s’interessa minimamente di sport.

Lo schema è un grande facilitatore nella comprensione del testo e lo potremmo definire “un insieme strutturato di conoscenze di base [...]” (Cornoldi C., De Beni R., 1989). “La loro attivazione [conoscenze di base] nel corso della lettura consente di formulare aspettative, di generare inferenze e guidare ipotesi, conferendo alla comprensione un carattere costruttivo e personalizzato” (Cisotto, 2006).

Accanto allo “schema”, che attiva le nostre conoscenze pregresse su un dato argomento, esistono anche gli “script” e le “strutture dei testi”.

Con il termine “script” s’intendono “strutture di conoscenza possedute dalle persone adulte circa situazioni o attività quotidiane molto comuni e stereotipiche, come andare al ristorante o fare un viaggio in treno” (Cisotto, 2006).

Anche lo script, come lo schema, aiuta il lettore nella comprensione del testo, generando tutta una serie di aspettative, che troveranno conferma o meno durante la lettura.

“Benchè il ristorante fosse pieno, il cameriere fece cenno di seguirlo: il tavolo, apparecchiato in un angolo, era lì ad aspettarli, tutto per loro”.

Questo testo, di ostica comprensione per un giovane alunno, sarà molto più semplice per un adulto che attiverà lo script relativo: in ristorante è possibile e consigliabile fare delle prenotazioni, così da non dover aspettare in fila.

La “struttura di un testo” può essere considerata uno schema, che però si riferisce al modo in cui è costruito un tipo specifico di testo; in questo caso si può quindi parlare di “genere letterario” (fiaba, favola, racconto, articolo di giornale, etc.).

Anche la struttura di un brano può aiutare il lettore nella comprensione, attivando aspettative e ipotesi; è da notare, però, che è necessaria una notevole “sensibilità al testo” e che non tutti i generi letterari o tipologie testuali sono caratterizzati da una “struttura forte”.

Per la fiaba possediamo addirittura uno studio delle sue funzioni (V. Propp) per cui sappiamo che essa, pur variando di volta in volta protagonisti e intreccio, segue uno schema fisso, quasi preordinato (situazione iniziale, divieto da rispettare, rottura della situazione iniziale per infrazione del divieto, partenza dell’eroe, prove da superare da parte dell’eroe, scontro tra l’eroe e l’antagonista, ritorno dell’eroe, etc.).

Se la fiaba possiede questa struttura forte che ne facilita la comprensione, ma anche l’ideazione e la creazione, ciò non è sempre valido per tutti i tipi di testo.

Assai più variabile è, per esempio, la struttura dei testi scientifici o argomentativi, pur seguendo anch’essi alcune regole fisse, per cui la difficoltà nel comprendere questi testi è maggiore, assieme al fatto che essi utilizzano un lessico specifico molto tecnico.

Ancora una volta, però, è accertato che è assai più semplice comprendere un testo, anche scientifico, se si conosce già l’argomento, perché siamo in grado di attivare tutte le conoscenze che possediamo, guidando dunque tutte le nostre ipotesi e sciogliendo le eventuali ambiguità interpretative.

Da queste osservazioni sull’esistenza di schemi, script e strutture testuali preordinate, alcuni studiosi hanno elaborato dei modelli interpretativi sul funzionamento dei processi cognitivi, implicati nella comprensione.

Kintsch e van Dijk (1978) hanno dapprima individuato due livelli nella struttura dei testi: “[...] il primo è il livello di superficie o microstrutturale che riguarda le singole proposizioni e le loro relazioni, [...] l’altro è il livello macrostrutturale che riguarda il discorso nella sua globalità” (Cisotto, 2006).

Gli autori ipotizzano che il lettore, nel processo di comprensione, attivi tutta una serie di operazioni, volte a selezionare le informazioni e a trasformarle in una “rappresentazione semantica” più generale.

Si tratterebbe della realizzazione di una sorta di riassunto, effettuato a livello mentale, attraverso la cancellazione delle informazioni irrilevanti, la generalizzazione dei concetti e la costruzione di un nuovo testo.

Negli anni Novanta (1988-1994) gli Autori hanno ulteriormente modificato il proprio modello interpretativo, aggiungendovi i concetti di “costruzione” e di “integrazione”. Secondo questa nuova proposta operativa, la comprensione appare come una costruzione di significato da parte del lettore, il quale nell’approccio al testo inizialmente genera diverse ipotesi, quindi attiva le possibili interpretazioni e i legami tra le informazioni.

Man mano che la lettura avanza, il lettore “cancella” le informazioni e le ipotesi irrilevanti, per costruire un primo significato, il quale si integra in una rete di nodi concettuali (collegamenti tra le parti del testo e le numerose informazioni).

Questo processo appare dinamico, grazie a una continua generazione di nuovi significati, l’eliminazione delle ipotesi errate o irrilevanti, e la costruzione dell’interpretazione finale.

Prendendo lo spunto da questi studi, Ann Gernsbacher e i suoi collaboratori (<http://psych.wisc.edu/lang/>) hanno elaborato una teoria della comprensione del testo che amplia e integra gli studi di Kintsch e van Dijk.

Le parole chiave della teoria della Gernsbacher sono “attivazione” e “soppressione”. Secondo l’autrice la comprensione è come costruire un edificio, metafora ripetutamente usata per spiegare il concetto.

La costruzione dell’edificio inizia dalla lettura delle prime righe di testo; la memoria di lavoro attiva alcune informazioni, reputate rilevanti, e genera delle inferenze, mentre inibisce le informazioni che appaiono irrilevanti.

Nel seguito della lettura del brano, la costruzione della comprensione avviene utilizzando sempre lo stesso meccanismo: attivazione di alcune informazioni e soppressione di altre, con un continuo monitoraggio e la possibilità di recuperare informazioni in precedenza scartate.

L’importante, secondo l’autrice, è giungere a una costruzione di significato unitaria, senza mantenere attive eccessive sub- strutture (più ipotesi interpretative).

Secondo le ricerche effettuate nel suo laboratory “[...] i cattivi lettori mantengono attive informazioni non più rilevanti con la struttura costruita e tendono quindi a costruire per lo stesso testo più sub-strutture. La scarsa efficienza del meccanismo di

soppressione implica che i cattivi lettori siano, ad esempio, meno efficienti nell'inibire il significato di parole polisemiche, inoltre nella comprensione di un testo narrativo, i cattivi lettori, nel seguire le azioni del protagonista, risentono dell'interferenza di informazioni che riguardano altri personaggi della storia" (citato da De Beni, Cornoldi, 2007).

Le abilità e i processi che sottendono la comprensione del testo

In questo paragrafo illustreremo i risultati di alcuni studi, condotti per individuare quali possano essere le abilità cognitive sottese al processo di comprensione della scrittura.

Da questi studi sono emerse evidenze concernenti l'importanza dei seguenti fattori: memoria di lavoro (Daneman e Carpenter), inibizione delle informazioni irrilevanti (gruppo MT di Padova), capacità di trarre inferenze (Oakhill) e abilità metacognitive (De Beni e Pazzaglia).

Sono state invece escluse le ipotesi relative a un possibile deficit fonologico, coinvolto nella difficoltà di comprensione.

Daneman e Carpenter (1980) ebbero il merito di dare forza e valenza statistica a un'intuizione che era stata avanzata da molti studiosi: la comprensione del testo coinvolge la memoria a breve termine (intesa come memoria di lavoro) e la capacità di rielaborazione dei dati acquisiti e mantenuti in memoria.

I loro esperimenti, replicati più volte con alcune varianti, misero in risalto l'alta correlazione che vi è tra cattive prestazioni in test di comprensione e cattive prestazioni in test che misurano la memoria di lavoro e la capacità di rielaborazione dei dati.

Il test, da loro ideato, prese il nome di "Reading Span Test" e consiste nella lettura di un set di frasi (due frasi, poi tre, quattro, cinque) delle quali il soggetto deve dire se siano vere o false e contemporaneamente ricordare l'ultima parola di ogni frase; il test inizia con la lettura di due frasi poi, se la difficoltà viene superata, si passa al set di tre frasi e così di seguito, sino a che non viene commesso un errore.

Questo compito misura la capacità di elaborare l'informazione ("il gatto si ciba di fieno" è un'affermazione vera o falsa?) e contemporaneamente di mantenere in memoria un elemento della frase stessa; la complessità del compito ovviamente

aumenta quando il soggetto deve giudicare quattro o cinque frasi di seguito e contemporaneamente ricordare le parole finali.

Daneman e Carpenter provarono che soggetti con una bassa prestazione a questo test avevano anche una bassa prestazione nei test di comprensione, tanto da poter affermare come la memoria di lavoro e la capacità di elaborare il contenuto di un testo fossero strettamente correlati con i processi di comprensione della scrittura. Anche il gruppo MT di Padova tra il 1998 e il 2005 ha elaborato diversi interessanti studi, condotti su “buoni” e “cattivi” lettori, in precedenza selezionati con test diagnostici (prove di comprensione MT). Gli studi miravano a indagare nei cattivi lettori la presenza di eventuali difficoltà d’inibizione di informazioni irrilevanti, come il modello della Gernsbacher prevede (secondo l’autrice per la comprensione del testo è necessario attivare le informazioni rilevanti e contemporaneamente sopprimere quelle irrilevanti).

Il test predisposto dal gruppo MT (“test degli animali”) si basa su liste di parole che vengono lette al soggetto, il quale deve elaborarle secondo la seguente modalità: battere la mano sul tavolo ogni qual volta sente il nome di un animale e contemporaneamente ricordare l’ultima parola di ogni lista (esistono liste di due, tre, quattro, cinque righe).

Esempio di una lista di tre righe:

cosa	madre	cane	parola	notte
anno	campione	gas	posizione	testa
donna	daino	partita	visita	giraffa

In questo caso, dunque, il soggetto dovrebbe battere la mano in contemporanea alla lettura delle parole “cane”, “daino” e “giraffa” e, alla fine dell’esercizio, ricordare le parole “notte”, “testa” e “giraffa”.

Il test non misura solamente lo span di memoria, ma va anche ad analizzare il numero di “intrusioni”, cioè di parole ricordate in modo errato e che fanno parte della lista.

Le intrusioni sono un indice importante perché segnalano l’incapacità del soggetto di inibire un’informazione elaborata in precedenza; se poi l’intrusione è data da una parola di animale, il dato è ancora più significativo in quanto l’elaborazione cognitiva

su tale parola è stata più marcata, poiché il soggetto doveva focalizzare l'attenzione su di essa e contemporaneamente battere la mano.

Secondo questi studi, un ridotto span di memoria e un elevato numero d'intrusioni caratterizzano elettivamente i cattivi lettori, confermando indirettamente almeno una delle componenti, presenti nel modello esplicativo, elaborato da Gernsbacher et coll. Un altro aspetto, ampiamente studiato negli anni Ottanta, è stato quello concernente la capacità di trarre inferenze, considerato uno dei nodi focali del processo cognitivo, che porta alla comprensione del testo.

A studiare le inferenze semantiche fu per prima Jane Oakhill (1984) che propose ai suoi soggetti (cattivi e buoni lettori) un esperimento divenuto classico.

La Oakhill propose ai suoi bambini la lettura di una storia, quindi chiese loro di rispondere a delle domande; le domande erano di due tipi: ad alcune domande era possibile rispondere semplicemente ricercando nel testo la risposta, mentre ad altre domande era necessario rispondere attraverso un processo inferenziale.

I buoni lettori risposero in modo adeguato a entrambi i tipi di domande, mentre i cattivi lettori furono in grado di rispondere solo ad alcune domande, di tipo letterale.

In un secondo momento fu data la possibilità ai bambini di rileggere la storia e rispondere nuovamente alle domande; i cattivi lettori alla seconda lettura riuscirono a colmare completamente il gap con i buoni lettori per quanto riguardava le domande di tipo letterale, mentre non furono assolutamente in grado di rispondere alle domande inferenziali.

Con questo esperimento la Oakhill riuscì a dimostrare le difficoltà presenti nei cattivi lettori per quanto riguarda la capacità di trarre inferenze, che da allora sono considerate una delle abilità cruciali per la comprensione testuale.

Un ultimo filone di ricerca è stato quello che si è concentrato sugli aspetti metacognitivi della comprensione, per i cui approfondimenti teorici vedi il capitolo della presente tesi, che si intitola "Metacognizione e comprensione del testo" (pp. 112-120).

Qui si possono solo evidenziare alcuni dei risultati, prodotti dagli studi effettuati da De Beni e Pazzaglia, del gruppo di lavoro di Padova (1995).

I cattivi lettori denotano deficit nei test di metacomprendimento (Pazzaglia, De Beni, Cristante 1994) soprattutto per alcune aree specifiche: "scopi per cui si legge", "uso di strategie per la lettura", "controllo e monitoraggio della comprensione".

Sembra, invece, preservata l'area che riguarda la "conoscenza delle strategie".

L'importanza delle abilità metacognitive per la comprensione del testo è confermata da diversi studi, che evidenziano sostanziali differenze tra buoni e cattivi lettori in tutti i test specifici; il deficit più marcato nei cattivi lettori si evidenzia, però, soprattutto per quanto riguarda le abilità di controllo, nodo centrale di ogni intervento riabilitativo a base metacognitiva.

A conclusione di questo panorama, relativo alle principali abilità sottostanti i processi di lettura e di comprensione, riportiamo un ultimo studio che ha fatto chiarezza rispetto a un'ipotesi che tendeva a individuare i problemi dei "poor comprehenders" in deficit linguistici, specificatamente fonologici.

Da alcune ricerche era emerso che i cattivi lettori avevano delle prestazioni inferiori a quelle dei buoni lettori in tutte le prove che andavano a misurare la velocità di lettura (sia di "parole" che di "non parole"): come è noto, questo è un profilo clinico che è tipico della dislessia.

Ad una ricerca più approfondita è emerso, però, che le prestazioni dei cattivi lettori erano inferiori alla norma nella decodifica solo nel caso che fosse richiesto loro un compito ad alto carico di memoria di lavoro, mentre se il carico mnestico diminuiva, le loro prestazioni miglioravano (prova di fusione sillabica a basso carico mnestico: fondere le sillabe "ca" / "ne"; prova di fusione sillabica ad alto carico mnestico: fondere le sillabe "in" / "tri" / "ca" / "tis" / "si" / "mo").

Il deficit a questo punto non si poneva, evidentemente, a livello di consapevolezza fonologica, bensì a livello di working memory (Oakhill, 2000).

La diagnosi del disturbo di comprensione del testo scritto

Le stime riguardanti il disturbo della comprensione del testo scritto (DCT) prospettano una percentuale di alunni che si aggira attorno al 2% della popolazione scolastica.

Il quadro clinico di questo disturbo è, peraltro, assai composito e diversificato, per cui risulta difficile tracciarne un profilo univoco.

Una caratteristica che accomuna un buon numero di questi alunni è comunque la comorbilità con il quadro clinico della dislessia: si ricordi che attualmente l'ICD-10 e il DSM-IV considerano il DCT come uno dei criteri per la diagnosi di dislessia, anche in assenza di altri parametri.

Come abbiamo già visto in questo capitolo, la decodifica è sicuramente necessaria per la comprensione del testo, poiché senza di essa non vi può essere alcuna possibilità di accesso al significato, anche se una buona decodifica non è garanzia di comprensione.

È stato peraltro chiarito come, dalla classe quarta della scuola Primaria, gli alunni con diagnosi di dislessia evolutiva presentino spesso anche difficoltà di comprensione del testo scritto.

Nella diagnosi di primo livello di DCT, dunque, sarà buona norma andare a valutare anche le abilità di decodifica del testo, per verificare eventuali comorbidità con la dislessia.

Nella diagnosi, inoltre, si devono immediatamente scartare anche tutte le eventuali ipotesi di deficit intellettivi (QI), deficit percettivi (visivi/uditivi), disagi e/o deprivazioni sociali e culturali, scarso o inadeguato accesso alla scolarizzazione e importanti disturbi emotivo- relazionali; si tenga presente che queste indicazioni sono valide per la diagnosi di qualsiasi DSA, in quanto sono tutti disturbi specifici, che devono essere indipendenti da altri fattori.

La diagnosi di primo livello, volta alla valutazione della presenza o meno del disturbo, di norma si basa sulla somministrazione dei seguenti test standardizzati (Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012):

- 1) prove MT per la valutazione di velocità e correttezza della decodifica, adatte al livello di scolarità; (Cornoldi, Colpo, 1995-1998);
- 2) lettura di “parole” e “non parole” tratte dalla Batteria per la valutazione della dislessia e disortografia evolutiva; (Sartori, Job, Tressoldi, 2007);
- 3) WISC-III;
- 4) prova MT di comprensione del testo, adatta al livello di scolarità (Cornoldi, Colpo, 1995-1998).

Le prove al punto 1 e 2 servono per verificare un eventuale profilo diagnostico di dislessia.

La prova al punto 3 serve per escludere un'insufficienza mentale e per verificare il quadro cognitivo generale del soggetto; è possibile analizzare alcuni sub test che sono maggiormente indicativi, quali le prove di “vocabolario” o di “somiglianze” per gli aspetti linguistici, o il sub test della “numerazione in avanti e all'indietro” per la memoria di lavoro.

La prova al punto 4 è specifica per la valutazione della comprensione del testo. Accertata la presenza del deficit di comprensione, si passa alla diagnosi di secondo livello; tale diagnosi deve dare indicazioni più precise sulle componenti del processo cognitivo, che sembrano maggiormente compromesse.

In ambito diagnostico italiano è invalsa la procedura di analizzare le seguenti aree: comprensione da ascolto, conoscenze lessicali, capacità di trarre inferenze, capacità di inibire informazioni irrilevanti, memoria di lavoro, aspetti metacognitivi (Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012).

Comprensione da ascolto

Si utilizzano le prove d'ascolto presenti nella batteria di valutazione Q1-VATA (De Beni e gruppo MT, 2005) che sono utilizzabili dalla classe terza della scuola Primaria sino alla classe terza della scuola Secondaria di I grado; l'abilità d'ascolto sembra essere un ottimo indice predittivo delle difficoltà di comprensione del testo scritto.

Conoscenze lessicali

Si possono usare diversi strumenti diagnostici; i sub test di Vocabolario e di Somiglianze della WISC-III offrono indicazioni sulle abilità possedute dal soggetto sia in comprensione sia in produzione, in quanto richiedono di spiegare dei termini di vocabolario o di saper individuare e spiegare le somiglianze che vi sono tra due parole, indicanti oggetti o concetti.

Altri test abitualmente utilizzati dagli psicologici sono i seguenti:

il "Peabody Picture Vocabulary Test", che analizza il linguaggio ricettivo, in quanto il soggetto ascolta la lettura di brevi frasi e quindi deve indicare con il dito il disegno corrispondente alla definizione;

il "test di vocabolario" di Brizzolara, che analizza il linguaggio in produzione (presentazione di immagini delle quali il soggetto deve recuperare l'etichetta verbale; si richiede il recupero di etichette verbali ad alta e bassa frequenza d'uso).

Capacità di trarre inferenze

Per la valutazione della capacità di trarre inferenze si utilizza la batteria di prove denominata "Nuova guida alla comprensione del testo" (De Beni, Cornoldi, Carretti e

Meneghetti, 2003); tale batteria si somministra dalla classe terza della scuola Primaria sino alla classe prima della scuola Secondaria di II grado.

All'interno della batteria, suddivisa in dieci aree, vi sono due sub test che analizzano le abilità inferenziali: sub test "collegamenti" e sub test "inferenze lessicali e semantiche".

Il sub test "collegamenti" richiede al soggetto di eseguire i seguenti compiti:

- individuare in un brano i coreferenti di elementi vicini o lontani nel testo;
- individuare sinonimi o termini che indicano uno stesso personaggio o azione;
- cogliere nessi causali;
- attribuire azioni e comportamenti ai personaggi.

Il sub test "inferenze lessicali e semantiche" richiede al soggetto di eseguire i seguenti compiti:

- leggere un breve brano e completare con parole adeguate i cloze;
- trarre inferenze su possibili diversi significati di parole o frasi;
- produrre "inferenze ponte" tra due parti vicine/lontane nel testo.

Con il termine "cloze" si intendono le lacune, appositamente lasciate in un testo (mancanza di parole o locuzioni), che devono essere completate e integrate dal lettore.

Con il termine "inferenze ponte" si intende la capacità di inferire un elemento, non presente nel testo, da altri due elementi, anch'essi non chiaramente esplicitati nel testo stesso (Lumbelli, 1996).

Capacità di inibire informazioni irrilevanti

La capacità di inibire informazioni irrilevanti viene misurata con il "Test degli animali" sopra descritto, elaborato dal gruppo MT di Padova (De Beni, Cornoldi), su adattamento del Reading Span Test di Daneman e Carpenter.

Memoria di lavoro

Per misurare la memoria di lavoro si utilizza la versione italiana dello Span Test di Daneman e Carpenter, in modalità lettura (Reading) o ascolto (Listening).

Molto spesso ci si avvale anche del sub test della WISC-III "memoria di cifre".

Aspetti metacognitivi

Per la misurazione degli aspetti metacognitivi, collegati alla comprensione del testo scritto, si utilizza il test “Prova di metacomprendimento” (Pazzaglia, De Beni, Cristante, 1994).

Il test misura quattro indici: a) conoscenza del compito e scopo della lettura; b) capacità di controllo e automonitoraggio; c) conoscenza e utilizzo di strategie di lettura; d) sensibilità al testo e conoscenza delle sue caratteristiche.

Per un approfondimento sulla metacognizione in generale e sulla metacognizione applicata alla comprensione del testo, confronta il capitolo “Metacognizione e comprensione del testo” della presente tesi (pp. 112-120).

Un'altra batteria di valutazione molto utilizzata è la “Nuova guida alla comprensione del testo” (De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti, 2003), la quale presenta tre sub test per l'area della metacognizione: “sensibilità al testo”, “flessibilità” ed “errori e incongruenze”.

Poiché la diagnosi di secondo livello rischia di essere piuttosto lunga e onerosa, sia per il soggetto che per gli operatori, Tressoldi e Zamperlin (2007) hanno avanzato la proposta di una “Batteria di approfondimento per la comprensione del testo” che riduca i dieci sub test afferenti alle aree “Conoscenze lessicali”, “Capacità di trarre inferenze” e “Aspetti metacognitivi” a soli cinque.

La batteria, pur con qualche limite statistico, sembra essere assai più agile della somministrazione di tutti i singoli test e quindi è reputata dagli Autori uno strumento che può essere validamente adottato in alternativa.

Il trattamento del disturbo di comprensione del testo scritto

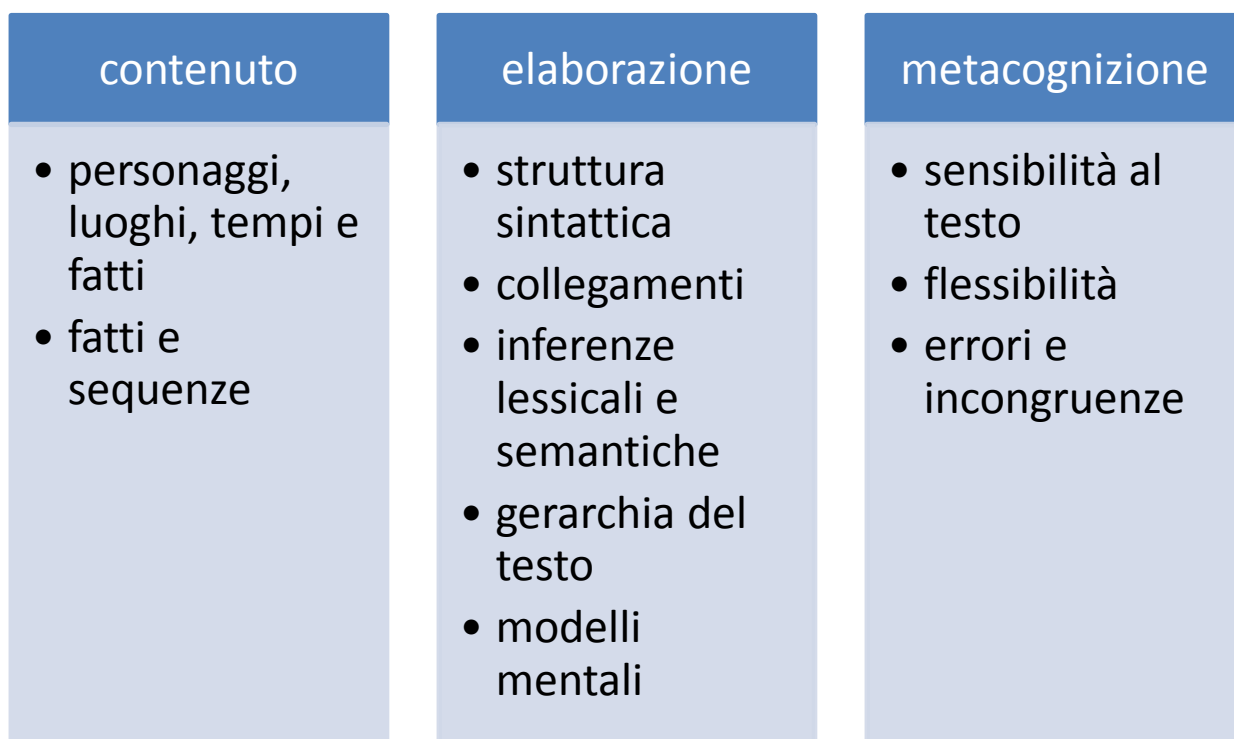
Il trattamento del disturbo di comprensione del testo scritto è strettamente collegato alla valutazione di secondo livello, il cui scopo è proprio quello di effettuare un'analisi dettagliata, per individuare le componenti del processo di comprensione che appaiono più deficitarie.

La “Nuova guida alla comprensione del testo” (De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti, 2003), che è stata precedentemente citata quale strumento di valutazione di secondo livello, è completata da un ingente apparato di esercizi, suddivisi per età e scolarità, espressamente ideati per il recupero e la promozione delle abilità che dovessero risultare carenti al test iniziale (volume 2: Attività di avvio-

per bambini dai 5 agli 8 anni; volume 3: Livello A-attività per alunni dagli 8 ai 12 anni; volume 4: Livello B- attività per alunni dai 12 ai 15 anni).

La “Nuova guida” presenta le seguenti dieci aree di valutazione in ingresso e di trattamento riabilitativo: 1) Personaggi, luoghi, tempi e fatti; 2) Fatti e sequenze; 3) Struttura sintattica; 4) Collegamenti; 5) Inferenze lessicali e semantiche; 6) Sensibilità al testo; 7) Gerarchia del testo; 8) Modelli mentali; 9) Flessibilità; 10) Errori e incongruenze.

Queste dieci aree si possono raggruppare tra di loro in tre nuclei fondamentali: le abilità di riconoscimento degli elementi fondamentali del contenuto (fatti, personaggi, luoghi, tempi, sequenze narrative), le abilità concernenti l’elaborazione del contenuto (trarre inferenze, fare collegamenti sia a livello sintattico che semantico, individuare una gerarchia testuale, giungere ad elaborare un modello mentale di quanto letto) e abilità metacognitive (“conoscenza delle caratteristiche dei diversi generi letterari e quindi sensibilità testuale”, “capacità di leggere con flessibilità cambiando gli scopi della lettura” e “capacità di controllare la propria attività di comprensione, scoprendo errori e incongruenze nel testo”).



Somministrati i test di ingresso, coerentemente con il profilo diagnostico ottenuto per ogni alunno, verranno attivati i necessari percorsi di riabilitazione, attraverso l'utilizzo delle schede relative ad una o a più aree deficitarie.

Ogni area specifica può essere riabilitata con la somministrazione di una trentina di schede, ma nulla vieta all'insegnante o all'operatore di creare altre schede, seguendo l'impianto metodologico di quelle realizzate e proposte dal gruppo MT. Alla fine del trattamento è consigliabile somministrare nuovamente il test di valutazione, per verificare i risultati ottenuti.

Per quanto riguarda il nucleo della metacognizione, secondo molti autori esso è di importanza cruciale e fondamentale per ogni processo cognitivo, ivi incluse la comprensione del testo e le attività di studio (confronta a questo proposito il capitolo che si intitola "Metacognizione e comprensione del testo").

Per il trattamento metacognitivo, oltre alle schede proposte dalla "Nuova guida di comprensione", si può utilizzare altro materiale di riabilitazione, che si trova nell'opera di De Beni e Pazzaglia, "Lettura e metacognizione" (1991).

Tale materiale è stato costruito tenendo presente gli studi e le riflessioni teoriche di Flavell e della Brown; in particolar modo si dà importanza all'ormai acquisita distinzione tra "conoscenze metacognitive" e "controllo metacognitivo".

Sia il Questionario di Metacomprendimento (strumento di verifica in ingresso e in uscita) che il programma di intervento didattico, presentano al loro interno item o schede relativi a quattro aree ben definite, che sono le seguenti: conoscenze sul compito della lettura- conoscenza di diverse strategie di lettura e condizioni ottimali e più appropriate per il loro uso- conoscenza delle caratteristiche dei diversi tipi di testo (sensibilità al testo)- controllo della comprensione durante la lettura.

Come si può notare, ritorna la sopra accennata distinzione tra conoscenze e controllo metacognitivi.

Una delle caratteristiche delle schede, inserite nel programma di intervento, è la loro gradualità, poiché sono state elaborate tenendo conto dell'età degli alunni (esistono schede per le scuole Primarie ed altre per la scuola Secondaria di I grado).

Vi è, inoltre, una particolare attenzione nel graduare la difficoltà del compito, per cui a schede ove viene spiegata una strategia di lettura, seguono schede di esemplificazione, altre di utilizzo guidato e infine esercizi di utilizzo autonomo della strategia medesima.

Le prime 8 schede portano l'alunno a riflettere e comprendere come gli scopi della lettura siano molteplici e spaziano dallo studio, al divertimento, alla necessità di tenersi informati; si evidenzia quindi come per ognuno di questi scopi sia necessario adottare strategie diverse di lettura.

Seguono le schede che vanno dal n. 9 al n. 15, che presentano tre diverse strategie di lettura (lettura analitica, lettura rapida, lettura selettiva); le schede 16-24 avviano l'alunno all'utilizzo di tali strategie in modo sempre più autonomo, eliminando gradualmente i diversi prompt d'aiuto.

La scheda 25 presenta la strategia della "rilettura di passi complessi" che viene poi utilizzata nelle schede 26-28.

Le schede 29-33 sono dedicate al controllo della comprensione: vi sono esercizi di correzione della punteggiatura e altri di individuazione di periodi, interpolati in un brano, col quale nulla hanno a che fare (ricerca delle incongruenze).

Anche per queste schede la gradualità del compito è assicurata tramite prompt grafici, che segnalano al lettore i punti in cui porre maggiore attenzione; in un secondo tempo (scheda 33) gli aiuti vengono eliminati, per promuovere la massima autonomia del soggetto.

Le ultime schede (34-43) sono dedicate allo sviluppo delle conoscenze concernenti le diverse tipologie testuali, attraverso domande guidate che ne mettono in risalto le caratteristiche; all'alunno, infine, viene chiesto di indicare il genere testuale cui appartengono i differenti testi.