

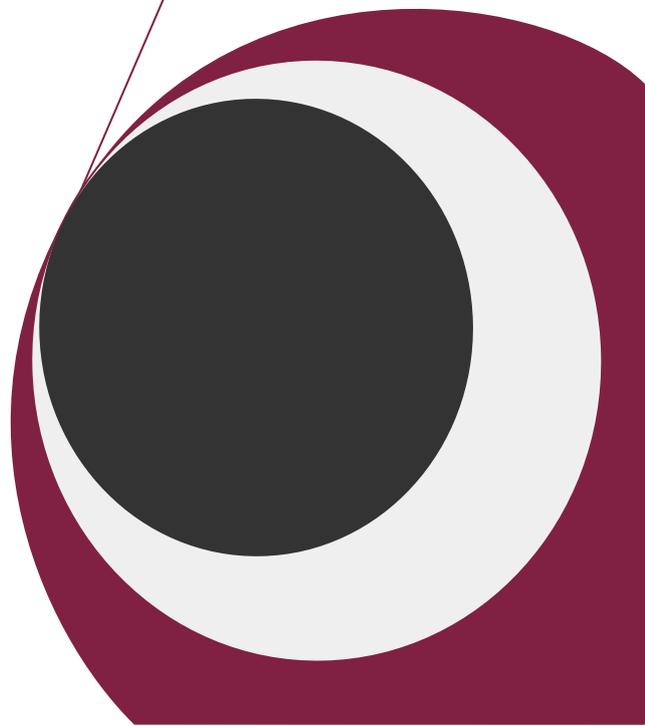
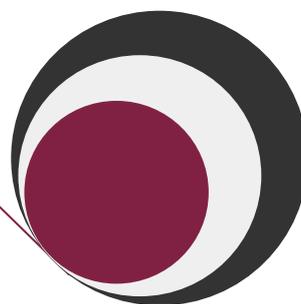


PEGASO

Università Telematica

**“L’AIUTO AL BAMBINO CON DISTURBI DI
LETTURA E SCRITTURA E LE
PROBLEMATICHE DELL’INTERVENTO”**

PROF. CESARE CORNOLDI



Indice

1	IL TRATTAMENTO DELLA DISLESSIA	3
2	TRATTAMENTI DELLA SCRITTURA: COMPETENZA ORTOGRAFICA, DISGRAFIA E IL CASO DELLA ESPRESSIONE SCRITTA	10
2.1	DISORTOGRAFIA	10
2.2	VELOCITÀ DI SCRITTURA	12
2.3	DISGRAFIA	13
2.4	ESPRESSIONE SCRITTA	13
3	DISTURBI DELLA COMPrensIONE DEL TESTO E DIFFICOLTÀ DI STUDIO	15
4	CARATTERISTICHE DEL DISTURBO SPECIFICO DI COMPrensIONE DEL TESTO	18
4.1	MODELLI TEORICI DI COMPrensIONE DEL TESTO	21
4.2	IL MODELLO "SIMPLE VIEW OF READING" E IL RUOLO DELLA COMPrensIONE ORALE	21
4.3	LA COSTRUZIONE DI UN MODELLO MENTALE E IL "STRUCTURE BUILDING FRAMEWORK"	22
4.4	LA RICERCA SUI DISTURBI DI COMPrensIONE DEL TESTO (DCT)	23
4.5	INFERENZE	24
4.6	MEMORIA DI LAVORO	26
4.7	METACOGNIZIONE	28
4.8	IL TRATTAMENTO	31



1 Il trattamento della dislessia

Per quanto la possibilità di individuare precocemente il rischio di disturbi di lettura e quindi intervenire preventivamente sia costantemente messa in discussione (v. Introduzione), esistono valide motivazioni teoriche, empiriche e pratiche per valorizzare gli sforzi in tale direzione. Ormai esiste una solida letteratura che indica, come migliori predittori del successo in lettura e scrittura, le abilità più prossime alla lettura e alla ortografia. Quando si parla di abilità prossime ci si riferisce a quelle competenze che più si avvicinano al compito della lettura e della scrittura. In particolare, in fase prescolare si intendono le abilità cosiddette metafonologiche di analisi e sintesi fonologica e il riconoscimento o la scrittura di singoli grafemi. Questi dati sono abbastanza coerenti sia per l'italiano [Orsolini e coll. 2006] che per l'inglese, con una documentata efficacia degli interventi per potenziare queste abilità che sarebbero, se stimolate adeguatamente, in grado di ridurre il rischio di disturbo di lettura o scrittura [Cavanaugh e coll. 2004]. Un nucleo monotematico del Journal of Learning Disabilities del 2006 (v. Molfese, 2006) ha fatto il punto sul campo pervenendo a conclusioni sostanzialmente ottimistiche.

Per quanto concerne il trattamento vero e proprio di dislessia e disortografia, gli operatori italiani hanno a disposizione una quantità immensa di materiali e proposte per il trattamento di dislessia e disortografia, che vanno da suggerimenti, a proposte didattiche, a materiali psicopedagogici a piste specifiche controllate sperimentalmente.

Da un lato, pratica e attività aspecifiche possono facilitare il bambino. Il riferimento alla pratica ricorda come il dislessico tende, per problemi motivazionali e di scarsa competenza, a leggere meno dei suoi coetanei e questo riduce la sua probabilità di memorizzare le forme scritte. Tutte le vie seguite per aumentare la quantità di materiale letto (stimoli accattivanti, giochi, contenuti di particolare interesse, ecc.) sono in questo senso benefiche. Attività aspecifiche possono

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

essere considerate tutte quelle attività che non hanno a che fare con la specifica difficoltà del bambino, ma comunque mettono in gioco processi implicati nella lettura. In tabella 3 riportiamo un elenco di attività (v. Friso, Molin e Poli 1991). In questo contesto gli aspetti emotivo-motivazionali sono centrali. Infatti, poiché il bambino manterrà qualche difficoltà di lettura, è importante che comunque non gli si faccia pesare troppo il suo problema. L'insegnante dovrà sempre ricordare che un bambino dislessico altamente specifico può raggiungere qualsiasi traguardo intellettuale. Se il dislessico non raggiunge mete alla sua portata la colpa è di chi non ha saputo metterlo nelle condizioni ottimali. L'insistenza sulla lettura di lunghi testi spesso ad alta voce o sulla scrittura, possono mettere in difficoltà il dislessico; queste richieste possono essere sostituite con brani più brevi, attività di visualizzazione o pratiche, ascolto di lezioni senza ridurre l'impegno della richiesta, ma cambiandone semplicemente la modalità. Le raccomandazioni fornite alle Scuole, l'invito a considerare l'eventuale ricorso a misure compensative e dispensative sono misure che vanno in questa stessa direzione.

– Attività aspecifiche che possono facilitare l'apprendimento della lettura

-Familiarizzare il bambino col mondo dei libri, con visite in libreria, biblioteca, esposizioni di testi

-Offrire con l'esempio l'idea del piacere associato alla lettura

-Prevedere a scuola momenti specificamente dedicati alla lettura personale

-Leggere al bambino facendo in modo che egli possa seguire ove si sta leggendo

-Evitare che attività scolastiche di lettura siano necessariamente legate all'assegnazione di compiti associati

-Prevedere scambi di comunicazione scritta (attraverso diari dialogati, messaggi telefonici e via e-mail)

-Far leggere al bambino testi noti o testi scritti da lui stesso

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

-Registrare la lettura e farla riascoltare avendo sotto gli occhi il brano letto

-Far leggere al computer

-Far leggere testi di particolare interesse, libri-gioco o altro

-Fare giochi che prevedono composizione e scomposizione di parole (per es. Sciarade, Scarabeo, ecc.)

-Fare attività e giochi che prevedono ricerca visiva rapida (per es. il ritrovamento di un nome in un testo, in una carta geografica, ecc.)

-Mobilitare la riflessione sui processi, il significato e l'importanza dell'attività di lettura

-Indurre nel bambino la convinzione di avere in sé i mezzi per migliorarsi

-Ricorso a misure compensative e dispensative

Se passiamo a considerare, il lavoro più direttamente mirato sul disturbo del bambino con dislessia, rileviamo che per la dislessia sono stati proposti molti trattamenti specifici (un sommario elenco è fornito in Tabella 2.4), ma alcuni di questi hanno modeste o inesistenti prove sperimentali di efficacia. Per altri di essi, non è chiaro se gli effetti positivi riportati dagli operatori riguardano i meccanismi specificamente messi in gioco dal programma, o fattori aspecifici quali per es. le capacità dell'operatore (con le caratteristiche personali e delle attività proposte) di relazionarsi col bambino, infondergli fiducia e impegno, creargli interesse per la lettura. Per quanto riguarda i programmi per i quali ci sono evidenze sperimentali di efficacia, talora le evidenze si riferiscono ad attività altamente specifiche poco generalizzabili alla pratica quotidiana. Per queste ragioni in questo paragrafo ci soffermeremo soltanto su risultati generali ottenuti con programmi che hanno una maggiore rilevanza.

Metodi principali proposti per il trattamento della dislessia. Per alcuni di esse non ci sono reali prove di efficacia. I programmi con indicazioni più credibili di efficacia sono contrassegnati con un asterisco

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

Delacato

Davis

Panlessia

Tomatis

Giustapposizione di superfici trasparenti colorate

Stimolazione dell'attenzione

Restringimento del campo visivo

Stimolazione dell'emisfero debole (v. metodo Bakker) *

Stimolazione tachistoscopica *

Automatizzazione del riconoscimento di raggruppamenti sublessicali *

Abbiamo sottolineato più volte l'importanza di considerare le differenze dei sistemi ortografici quando si utilizzano i dati provenienti dalla ricerca scientifica per definire e valutare la condizione di dislessia e di disortografia. La stessa raccomandazione vale anche quando ci si riferisce agli esiti di trattamenti per stabilire il miglioramento della correttezza e delle velocità della lettura e della scrittura. Per quanto riguarda la condizione di dislessia, negli ultimi sei-sette anni si sono raccolte importanti informazioni che ci permettono di comprendere meglio quali dovrebbero essere le caratteristiche dei trattamenti più efficaci e quali risultati si possono attendere a seconda dell'età cronologica e quella di lettura. Inoltre, grazie ad una serie di studi comparativi, si sono iniziati a raccogliere anche i primi dati di efficienza, una misura che permette di confrontare i risultati ottenuti rispetto al tempo e alle ore di erogazione del trattamento, un parametro importante data la generale carenza di risorse disponibili per gestire la domanda di intervento. Da contributi raccolti da diversi ricercatori [Tressoldi, Lonciari, Vio, 2000; Judica, De Luca, Spinelli, Zoccolotti, 2002; Tressoldi, Vio, Lorusso, Facoetti, Iozzino, 2003; Facoetti, Lorusso, Paganoni, Umiltà, Mascetti, 2003; Lorusso, Facoetti, Molteni, 2004; Riccardi Ripamonti, Truzoli Salvatico,

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

2004; Lorusso, Facoetti, Toraldo, Molteni, 2005; Vio, Mattiuzzo, 2005; Lorusso, Facoetti, Paganoni, Pezzani, Molteni, 2006; Allamandri, Brenbati, Donini, Iozzino, Ripamonti, Vio, Mattiuzzo, Tressoldi, 2007; Tressoldi, Iozzino, Vio, 2007a; Tressoldi, Iozzino, Vio, 2007b)] sembra che i trattamenti più efficaci siano quelli che inizialmente puntano a raggiungere la massima correttezza senza enfatizzare la velocità, proponendo subito dopo esercizi per l'automatizzazione del riconoscimento di sillabe e parole meglio se utilizzando brani mediante software ad hoc.

Dagli esiti di questi trattamenti sono emersi dati interessanti che cerchiamo di riassumere nei seguenti punti:

- il fattore età cronologica non è un fattore penalizzante per il trattamento e quindi si possono ottenere importanti cambiamenti anche quando si frequenta la scuola media;
- si è potuto osservare che con una media di trattamenti di 7-8 ore al mese, è possibile ottenere cambiamenti clinicamente significativi (vale a dire, superiori a quelli attesi senza trattamento), nell'ordine di 0.3 - 0.5 sillabe al secondo, anche in soli due mesi;
- a parità di ore al mese di trattamento, si possono ottenere cambiamenti equivalenti sia seguendo un trattamento ambulatoriale che domiciliare;
- si possono ottenere miglioramenti nella velocità di lettura sostanzialmente della stessa entità, ripetendo il ciclo di trattamento due o anche tre volte;
- la maggior parte dei bambini trattati può raggiungere un livello normale di accuratezza (ma non in rapidità) nella lettura di un brano;
- l'utilizzo di brani (piuttosto che parole o non-parole) come materiale per le esercitazioni al computer, oltre che essere sicuramente più simile alla lettura su carta, è sufficiente per ottenere cambiamenti clinicamente significativi;

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

- è possibile ottenere cambiamenti clinicamente significativi per quasi tutti i bambini indipendentemente dalla presenza di comorbidità con altri disturbi dell'apprendimento o con disturbi dell'attenzione;

- non si evidenziano fattori predittivi soddisfacenti dei miglioramenti osservati tra i dati iniziali e l'esito dei trattamenti;

- si riscontrano ampie differenze individuali in risposta a tutti i tipi di trattamento.

Questi dati sembrano piuttosto incoraggianti. Indicherebbero infatti che raggiungere la "normalizzazione" nella correttezza in lettura sia un traguardo possibile per la maggior parte dei soggetti. Diversamente, lo stesso obiettivo nella velocità in lettura sembra piuttosto difficile da raggiungere; ciononostante, si può ipotizzare che un livello appena sufficiente per acquisire una discreta autonomia nello studio (stimabile attorno a 2.5 - 3 sillabe al secondo), può essere raggiunto con una serie di cicli di trattamento con le caratteristiche di quelli più efficaci, della durata di due-tre mesi.

In questo ambito, anche dal punto di vista metodologico, si sono fatti diversi passi in avanti che desideriamo richiamare. Innanzitutto, per misurare i cambiamenti si utilizzano quasi regolarmente prove (lettura di brano e di liste di parole e nonparole) e criteri di selezione comuni. Ancora, i cambiamenti intervenuti dopo l'intervento riabilitativo non vengono solo analizzati attraverso confronti statistici per verificare l'ipotesi nulla sulle prestazioni valutate prima e dopo il trattamento, ma soprattutto anche come cambiamenti clinici effettivamente rilevanti. In questo caso si utilizza ad esempio una misura del cambiamento del dato grezzo rispetto a quanto atteso confrontandolo con quello atteso dall'evoluzione cosiddetta naturale della prestazione, vale a dire col cambiamento stimato senza la presenza di interventi specialistici prolungati, un dato disponibile grazie alle ricerche longitudinali e trasversali di velocità media (la variazione di velocità è poco più della metà di quella dei normolettori).

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

Un passo ulteriore, comunque, dovrebbe essere fatto per interpretare ancora meglio i cambiamenti in termini clinici vale a dire per stabilire se c'è stato un miglioramento reale della condizione iniziale. Tressoldi e Vio [in pubblicazione] ad esempio, propongono sia di quantificare la percentuale di superamento dell'evoluzione attesa, sia di raccogliere un giudizio di cambiamento da parte degli interessati e dei loro genitori ed insegnanti.



2 Trattamenti della scrittura: competenza ortografica, disgrafia e il caso della espressione scritta

2.1 Disortografia

Per il trattamento della condizione di disortografia, purtroppo a tutt'oggi non ci sono dati raccolti in modo sistematico in Italia, e pochi sono anche all'estero. Per quanto riguarda la lingua inglese, Wanzek e coll. [2006] hanno condotto una metanalisi degli studi condotti dal 1995 al 2003 che avevano come obiettivo quello di migliorare lo spelling in soggetti con learning disability. Dei 19 studi selezionati, solo sei avevano un gruppo di controllo, 2 non lo avevano ed i rimanenti erano studi su un solo soggetto. La durata dei trattamenti variava da pochi giorni a nove mesi. Inoltre ben 15 studi utilizzavano misure ad hoc e non standardizzate per misurare la prestazione di scrittura. Anche se i risultati sono incoraggianti in quanto evidenziano evidenti miglioramenti in 17 studi, le procedure efficaci non sembrano molto diverse da quelle che un buon insegnante potrebbe adottare, come l'istruzione esplicita sulle regole da apprendere, molte occasioni per metterle in pratica, feedback immediato. In altri due studi su casi singoli vi sono indicazioni conseguenti all'analisi del disturbo secondo il modello a due vie. Ad esempio Brunson, Coltheart e Nickels [2005], presentano i risultati sul trattamento della abilità di scrittura di parole irregolari in un caso di disortografia superficiale inglese, mentre Stadie e van de Vijver [2003] quelli su un trattamento sempre su parole irregolari, su una bambina di 11 anni di lingua tedesca. Nel soggetto di lingua inglese sembra sia più funzionale un training per memorizzare la forma delle parole, nel caso di quello tedesco, invece, sembra sia più funzionale l'insegnamento delle regole che in quel caso servivano per decidere quando scrivere dei grafemi che non si pronunciavano, un caso analogo a quello implicato dall'uso della lettera "h" in italiano.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

In attesa di ulteriori studi sistematici sugli esiti di trattamenti condotti in Italia, il suggerimento è di migliorare i processi sottostanti la corretta produzione di parole regolari ed irregolari. Nel caso di parole regolari, i processi sono quelli dell'analisi fonologica e della associazione con i corrispondenti grafemi e, più avanti nel percorso di apprendimento del bambino, quelli relativi a gruppi ortografici particolari (ch, gh, gn, gl, sc) e quelli relativi alla padronanza nella scrittura di raggruppamenti di lettere (così come si è visto per la dislessia). Nel caso di parole irregolari, es. quelle che richiedono l'uso della "q" invece che della "c" o l'uso dell' "h" nel verbo avere, può funzionare un misto di memorizzazione delle eccezioni associato all'apprendimento di regole. Ad esempio, per distinguere quando usare l'"h" può essere funzionale riconoscere il verbo avere dalla preposizione. Infine, per l'uso corretto delle cosiddette "doppie", sembrerebbe più utile un training sulla discriminazione uditiva del cambiamento della sonorità della parola aggiungendo o togliendo una delle due consonanti, magari associato anche al cambio di significato che ne consegue es. pala/palla, piuttosto che un training di memorizzazione lessicale che risulterebbe troppo impegnativo a causa dell'elevato numero di parole con queste caratteristiche presenti nella nostra lingua. Il lavoro a questi livelli sarà aiutato dalla analisi degli errori di scrittura prevalenti nel bambino. Per es. Tressoldi e Cornoldi (2000) hanno distinto tre tipi di errore che sono evolutivamente successivi: fonologici (scambio di fonemi: la produzione scritta non corrisponde all'enunciato sonoro), non fonologici (c'è corrispondenza, come non solo nel caso delle lettere 'h' e 'q', ma anche nel caso delle parole separate o congiunte erroneamente, v. l'aradio, cera una volta, in tanto), e fonetici (errato uso di doppie e accenti). Ci sono anche proposte molto più analitiche di classificazione degli errori che si rivelano particolarmente utili, quando si ravvisa che il bambino presenta con particolare frequenza proprio quell'errore, per es. la confusione fra due fonemi simili, la difficoltà con un particolare gruppo irregolare, ecc. Programmi di valutazione o di intervento molto sensibili a questi aspetti sono stati predisposti da Bozzo e coll. (2000) I gruppo di Genova e

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

da Ferraboschi e Meini (1995). Infine, come nel caso della dislessia, vi sono molte modalità aspecifiche di stimolazione che possono aiutare il bambino disortografico (v. tab. 2.3). Attività che specificamente riguardano la scrittura sono basate sull'uso di programmi di videoscrittura che includano il correttore (non automatico), e di software (in Italia ce ne sono alcuni predisposti dalla Erickson e dalla Anastasis) in cui il bambino può sentire pronunciare quello che ha scritto (v. Carlo2)

2.2 Velocità di scrittura

Non sono ancora disponibili studi di efficacia condotti in Italia per verificare la possibilità di migliorare la velocità di scrittura e pochi sono i contributi presenti nella letteratura con alunni di lingua inglese. Graham, Harris e Fink [2000], ad esempio, hanno proposto ad alunni di prima elementare un training combinato di scrittura di singoli grafemi secondo un modello di insegnamento di gruppi di lettere che condividevano gli stessi movimenti per la loro realizzazione, seguito da un training di copiatura ripetuta di una frase, allo scopo di aumentare il numero di grafemi prodotti in un certo periodo di tempo, ottenendo un aumento della velocità sia sotto dettatura che nella scrittura spontanea. Tuttavia non sono disponibili dati sugli effetti di questo o altri tipi di training in condizioni di marcato rallentamento della velocità di scrittura in alunni di età superiore. E' comunque presumibile che un intervento sulla competenza ortografica abbia effetti benefici sulla velocità di scrittura, nella misura in cui essa non riguarda il semplice grafismo, ma interessa la capacità di scrivere parole di senso compiuto (come è rilevabile soprattutto nella prova di scrittura dei numeri in lettere in un minuto e nella prova del dettato incalzante presente nella batteria BVN 5-11 (Bislacchi e coll. 2005).

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

2.3 Disgrafia

Per quanto riguarda la disgrafia, Berninger e coll. [1997] ed il già citato lavoro di Graham e coll. [2000] dimostrano che, insegnando adeguati pattern motori ad alunni di prima elementare, ad esempio indicando con delle frecce l'ordine e la direzione dei movimenti da eseguire, si possono ottenere dei significativi cambiamenti. Rimane da dimostrare cosa si può ottenere in condizioni di severa disgrafia con alunni che hanno alle spalle qualche anno di scolarizzazione e quindi hanno già automatizzato gli schemi motori per la scrittura dei grafemi. In Italia, Zoia e collaboratori hanno pubblicato un curriculum fondato su un modello di apprendimento motorio del corsivo [Blason, Borean, Bravar, Zoia, 2004].

2.4 Espressione scritta

Diamo in questo capitolo un cenno anche ai problemi della difficoltà di espressione scritta, in presenza o meno di altri problemi di scrittura. Questi problemi si presentano sotto varie forme e in associazione con altre difficoltà. Per esempio, il bambino che, sia pur privo di impaccio sociale, fatica a costruire un discorso orale organizzato quasi sicuramente ripropone le stesse difficoltà alla richiesta di costruire un testo.

All'interno della Batteria per la valutazione della scrittura e della ortografia (Tressoldi, Cornoldi, 2000) sono comprese delle prove dalla prima alla quinta elementare per valutare l'espressione scritta suggerendo una struttura narrativa ed una descrittiva ed una semplice guida per valutarne, su una scala a quattro punti, la qualità per i quattro parametri fondamentali del lessico, della adeguatezza comunicativa, della struttura e della grammatica-sintassi. Molte sperimentazioni che hanno fatto valutare dei testi scritti a due giudici ciechi e indipendenti hanno rilevato che valutatori con qualche esperienza arrivano ad assegnare punteggi simili. Tressoldi e Cornoldi (2000) suggeriscono comunque di affiancare stime quantitative rappresentate dalla lunghezza

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

dell'elaborato, dalla percentuale di aggettivi (questi due aspetti sono altamente correlati con i testi migliori) e dalla percentuale di errori.

Ci sono molte prove del fatto che le abilità di espressione scritta possono essere migliorate (Graham, Harris, 2000; Page-Voth, Graham, 1999; De La Paz, Swanson, Graham, 1998) utilizzando aiuti esterni che riducono il carico cognitivo e potenziando le strategie metacognitive e motivazionali. Un esempio di training è quello messo a punto dal gruppo di Steven Graham presso l'Università del Maryland e denominato Self-Regulated Strategy Development. In sintesi questo programma prevede un training basato su: 1. sviluppo ed attivazione le conoscenze possedute, 2. discussione di strategie proposte (i benefici, le aspettative), 3. modellamento cognitivo della strategia 4. memorizzazione della strategia, 5. supporto collaborativo della strategia 6. richiesta di prestazione indipendente. Il programma lavora su quattro di strategie di base per l'auto-regolazione sviluppate assieme alle strategie di scrittura: - definizione dell'obiettivo, auto-instruzioni, auto-monitoraggio e auto-rinforzo. In Italia, oltre a molte proposte specifiche, è disponibile un programma ad ampio respiro centrato sullo sviluppo di strategie di controllo ed autoregolazione a cura di Lerida Cisotto (1996) miranti a facilitare le fasi di pianificazione, trascrizione e revisione oltre che la motivazione alla scrittura e l'autoconoscenza delle proprie capacità e credenze sulla scrittura.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

3 Disturbi della comprensione del testo e difficoltà di studio

Nel parlare del disturbo specifico di comprensione del testo (DCT) il primo problema è quello di chiarire l'esistenza o meno di tale disturbo. Infatti, i maggiori manuali diagnostici (DSM-IV e ICD-10) fanno rientrare i problemi legati alla comprensione all'interno della definizione più generale di disturbo della lettura, senza specificare se e quanto disturbo di comprensione e disturbo di decodifica si sovrappongano. Questa mancanza di chiarezza ha portato a considerare il disturbo di comprensione come non dissociabile dal disturbo di decodifica, o perlomeno a considerarlo come dipendente dal disturbo di decodifica (vedi ad esempio, Shankweiler, 1989). È importante, però, notare che al contrario esiste una consistente mole di dati che supporta l'idea che il disturbo di comprensione del testo può essere considerato come un disturbo con delle caratteristiche ben distinte dal disturbo di decodifica (vedi ad esempio Cornoldi e Oakhill, 1996; Megherbi, Seigneuric e Ehrlich, 2006). Le evidenze che supportano questa dissociazione provengono dalle ricerche che hanno studiato i predittori della comprensione del testo e della decodifica, le abilità e i processi cognitivi sottostanti, le caratteristiche dei disturbi nel loro apprendimento e di conseguenza dei programmi di trattamento.

Per esempio, varie ricerche hanno ormai documentato la possibilità di dissociare fra le abilità che predicano la decodifica da quelle che predicano la comprensione del testo (vedi per esempio Pazzaglia, Cornoldi e Tressoldi, 1993), dimostrando, quindi, una certa indipendenza fra le due componenti di lettura. Naturalmente se pensiamo ad un bambino che impara a leggere, l'abilità di decodificare un testo è strumentale all'abilità di comprensione: non potrebbe esistere la comprensione se prima il lettore non fosse in grado di decifrare il testo e viceversa la comprensione facilita la decodifica (Gough, Wesley e Peterson, 1996). È, però, dimostrato che individui che

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

incontrano difficoltà ad apprendere una lettura ad alta voce corretta e veloce (hanno quindi problemi di decodifica) non presentano sempre e necessariamente difficoltà di comprensione del testo: l'accesso al significato è per loro possibile utilizzando ad esempio un approccio personale selettivo al testo. La stessa cosa può dirsi per soggetti con disturbi di comprensione: la loro lettura ad alta voce può essere nella norma, al contrario della capacità di comprendere il testo (vedi ad esempio Catts, Adlof e Weismer, 2006). Stothard e Hulme (1996) hanno confrontato le prestazioni di studenti con disturbo di comprensione e disturbi di decodifica rispettivamente con studenti appaiati per età cronologica o per età di lettura in prove fonologiche e prove di comprensione orale. I risultati mostrano chiaramente che i cattivi lettori mostrano abilità nella norma in tutte le prove che riguardano gli aspetti fonologici del linguaggio, mentre hanno prestazioni deficitarie nelle prove di comprensione orale; un andamento opposto si evidenzia negli studenti con disturbi di decodifica.

Oakhill, Cain e Bryant (2003) hanno analizzato il contributo di alcune abilità nell'individuare la comprensione del testo e la lettura ad alta voce in bambini fra i 7 e gli 8 anni. Le analisi di regressioni hanno evidenziato che i migliori predittori della comprensione del testo erano, oltre che misure di vocabolario e QI verbale, misure di memoria di lavoro, controllo metacognitivo e produzione di inferenze, mentre queste ultime non spiegavano nulla della prestazione in compiti di decodifica. La lettura ad alta voce invece era spiegata da una prova di delezione di fonemi. Quindi questi risultati, oltre a mostrare una netta distinzione fra questi due componenti della lettura, mostrano come il vocabolario o, in generale, l'"intelligenza verbale", non sono sufficienti a spiegare la competenza in un compito di comprensione del testo.

Anche analizzando gli studi sui disturbi nell'apprendimento della lettura ad alta voce e della comprensione emergono dati a favore di una netta distinzione fra le due componenti di lettura. Se da una parte una serie di dati supportano l'idea che i disturbi di comprensione del testo dipendano

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

da problemi di tipo fonologico (Shankweiler, 1989; Shankweiler et al., 1999), o più in generale da sottili problemi di natura linguistica (Nation e Snowling, 1999), altri studi hanno evidenziato che i problemi di natura fonologica non sono sempre presenti nel DCT (vedi ad esempio Cain, Oakhill e Bryant, 2000), giungendo alla conclusione che le abilità di basso livello non caratterizzano i disturbi di comprensione (questo punto sarà ulteriormente sviluppato nel paragrafo successivo) (vedi anche Yuill e Oakhill, 1991).

La mancanza di una diretta relazione fra un deficit in decodifica e deficit in comprensione è evidenziata anche dal fatto che le esperienze di trattamento sulla sola abilità di decodifica per migliorare la comprensione non sortiscono risultati brillanti (vedi ad esempio, Fukkink, Hulstijn e Simis, 2005; Krashen, 2001). L'esistenza di due componenti distinte ha, dunque, implicazioni in campo educativo nella necessità di progettare percorsi di lavoro diversi, tenendo conto delle peculiarità dei processi cognitivi coinvolti. Per la decodifica ad esempio, l'intervento mira principalmente all'automatizzazione del processo di riconoscimento di parole e frasi, passando da una lettura basata sulla trasformazione grafema/fonema per ogni parola, al riconoscimento rapido di gruppi di lettere e unità sub-lessicali, alla lettura guidata dall'accesso a quello che viene chiamato lessico visivo (Coltheart, 1978, 1981), che consente il recupero diretto della forma fonologica della parola. Per la comprensione si cerca di promuovere altre competenze fra cui l'abilità di individuare le informazioni principali in un testo, la struttura di un testo, le caratteristiche che rendono più i testi più facili o più difficili o l'abilità di trarre inferenze sia lessicali che semantiche (vedi ad esempio De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti, 2003).

4 Caratteristiche del disturbo specifico di comprensione del testo

Il disturbo specifico di comprensione del testo (DCT) può essere definito come la difficoltà a comprendere in modo adeguato il significato del testo. Tuttavia, per parlare di disturbo specifico di comprensione durante la lettura bisogna considerare alcuni criteri di esclusione, così come avviene per i disturbi di apprendimento.

In primo luogo, lo studente con disturbo specifico di comprensione (denominato spesso nella letteratura internazionale *poor comprehender*, tradotto in italiano con cattivo lettore) non deve presentare difficoltà semplicemente dovute a problemi di decodifica del testo: a fronte di una lettura ad alta voce nella norma egli non riesce a comprendere il contenuto del testo. Yuill e Oakhill (1991) hanno, infatti, dimostrato che i cattivi lettori hanno competenze nella norma nei processi di basso livello (come accuratezza, velocità di lettura e nella lettura di parole singole), mentre le prestazioni deficitarie si evidenziano in processi di alto livello come la capacità di fare inferenze, la memoria di lavoro e la conoscenza delle strutture testuali (vedi anche Stothard e Hulme, 1996).

Un altro criterio di esclusione riguarda le capacità cognitive generali; come per gli altri disturbi dell'apprendimento, le potenzialità generali devono essere nella norma: questo implica che dalla categoria disturbo di comprensione vengano esclusi gli studenti con lieve ritardo mentale e si considerino con cautela quelli con funzionamento intellettivo limite (vedi cap. 8). Nation, Clarke e Snowling (2002), analizzando in dettaglio la relazione fra misurazione del quoziente intellettivo e comprensione del testo, hanno evidenziato che il profilo più comune fra i cattivi lettori vede una discrepanza di almeno 15 punti fra sub-test verbali e di performance (a vantaggio della componente di performance), mentre nel caso del gruppo di buoni lettori si riporta una tendenza opposta. Le autrici, sulla base di questi risultati, suggeriscono che le difficoltà di questi studenti sia legata fondamentalmente a sottili deficit linguistici di tipo semantico (vedi anche Nation e Snowling, 1999). A questo proposito, Bishop e Snowling (2004) hanno proposto una collocazione del disturbo di comprensione del testo rispetto al disturbo specifico del linguaggio e alla dislessia. Le due autrici propongono una categorizzazione basata su due dimensioni: da una parte la presenza di disturbi di tipo fonologico (compresa l'inesatta lettura di parole), dall'altra la presenza di disturbi che includono la comprensione del discorso, le conoscenze semantiche e sintattiche. In base a questa distinzione gli studenti con disturbi di comprensione del testo sarebbero adeguati dal punto di vista fonologico, distinguendosi quindi dal gruppo dei dislessici, mentre sarebbero inadeguati dal punto

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

di vista della comprensione del discorso, delle conoscenze semantiche e sintattiche, mostrando dei punti di contatto con gli studenti con disturbi specifici del linguaggio. Questa classificazione spiegherebbe per quale motivo molto spesso i disturbi di comprensione del testo vengono associati più genericamente a un disturbo specifico del linguaggio (vedi ad esempio Nation, Clarke, Marshall, e Durand, 2004). Un'attenta analisi delle specificità linguistiche del disturbo di comprensione del testo, effettuata da Nation, Adams, Bowyer-Crane e Snowling (1999), ha infatti dimostrato che questi studenti mostrano un accesso alle conoscenze semantiche peggiore rispetto a lettori di pari età ma con buona comprensione del testo (vedi anche Nation e Snowling, 1998, 1999).

Se è vero che i deficit linguistici possono rappresentare una caratteristica comune degli studenti con disturbo di comprensione durante la lettura, d'altra parte è stato dimostrato che gli individui con disturbo di comprensione del testo si caratterizzano per profili estremamente variabili (Cain e Oakhill, 2006; Cornoldi, De Beni e Pazzaglia, 1996). Cornoldi et al. (1996), esaminando un gruppo di studenti di 11 anni con disturbo di comprensione del testo, seguiti longitudinalmente per tre anni, hanno evidenziato come per alcuni studenti il deficit di memoria di lavoro era la caratteristica peculiare, mentre per altri il deficit nelle conoscenze e nel controllo metacognitivo era più rilevante. Anche nel caso in cui le competenze generali (misurate con il PMA verbale e ragionamento) venivano prese in considerazione, emergeva la stessa variabilità di profili, con studenti con buone prestazioni in entrambi i sub-test della batteria e altri in cui solo una o entrambe le prestazioni risultavano deficitarie. Risultati simili sono stati riportati recentemente da Cain e Oakhill (2006) e da Carretti e Borella (in preparazione). In particolare, Cain e Oakhill (2006) hanno analizzato il profilo di un gruppo di cattivi lettori di 7-8 anni in prove di memoria di lavoro, prove di funzionamento generale (e.g. quoziente intellettivo), prove di conoscenza lessicale (e.g. prove di vocabolario), prove di comprensione del testo globali (e.g. Neale reading comprehension, la prova di comprensione standardizzata utilizzata in Inghilterra) o legate ad aspetti più specifici (e.g. la capacità di fare inferenze, la capacità di individuare la struttura narrativa del testo) e infine prove di velocità di lettura. Dai dati emerge che le competenze cognitive generali non determinano delle differenze nella prestazione in prove di comprensione (contrariamente a quanto evidenziato da Nation et al. 2002), ma predicono l'evoluzione del disturbo di comprensione: studenti con un peggiore funzionamento generale (sempre comunque all'interno dei limiti della norma) mostrano un minore miglioramento in prove di comprensione del testo all'età di 11 anni. Infine l'analisi dei

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

profili individuali degli studenti con disturbo di comprensione ha mostrato la stessa variabilità evidenziata nello studio di Cornoldi et al (1996) con punti di forza e di debolezza differenti a seconda del caso.

Similmente Carretti e Borella (in preparazione) hanno approfondito l'analisi dei profili di studenti con disturbo di comprensione analizzando, oltre che aspetti legati alla memoria di lavoro verbale e visuo-spaziale e agli aspetti metacognitivi, anche aspetti di tipo linguistico, come ad esempio il vocabolario, la comprensione sintattica e la sensibilità ad effetti legati alla semantica (e.g. il miglior ricordo di parole concrete vs astratte). L'analisi delle differenze fra buoni e cattivi lettori ha messo in evidenza che i cattivi lettori hanno una peggiore prestazione nella prova di memoria di lavoro verbale ma non in quella visuo-spaziale (vedi anche Nation et al., 1999). Inoltre i cattivi lettori hanno una prestazione più bassa nella prova di vocabolario e di comprensione sintattica, tuttavia sono sensibili tanto quanto i buoni lettori agli effetti di concretezza, contraddicendo i risultati di Nation et al. (1999). Anche le conoscenze e il controllo metacognitivo risultano peggiori per i cattivi lettori rispetto ai buoni lettori. L'analisi dei casi singoli ha mostrato un quadro interessante. Infatti, del gruppo di 14 cattivi lettori di 4^a elementare, un solo studente mostrava problemi in tutti gli aspetti presi in considerazione, negli altri casi invece il deficit di comprensione era associato a carenze maggiori negli aspetti linguistici (vocabolario e comprensione sintattica) oppure a una bassa memoria di lavoro e scarse conoscenze metacognitive. È da segnalare che nel gruppo DCT considerato uno degli studenti ha mostrato delle difficoltà di comprensione con però delle prestazioni comparabili a quelle dei buoni lettori in tutte le misure ottenute nello studio (vocabolario, comprensione sintattica, memoria di lavoro verbale e metacognizione), suggerendo che altri processi cognitivi o abilità possono contribuire a spiegare la natura del deficit.

In definitiva il quadro che emerge riguardo alla natura e alle caratteristiche del disturbo di comprensione è di notevole variabilità: è possibile affermare che gli aspetti legati strettamente all'elaborazione semantica del linguaggio sembrano importanti, ma tuttavia non possono essere considerati esaustivi delle caratteristiche del cattivo lettore; infatti, la capacità di memoria di lavoro e le competenze metacognitive appaiono pure importanti e incluse nella valutazione (così come verrà esplicitato più avanti).

4.1 Modelli teorici di comprensione del testo

Nella comprensione del testo sono coinvolti differenti processi cognitivi, quali ad esempio la memoria a lungo termine (quindi le conoscenze che un lettore possiede), l'attenzione e la memoria di lavoro. Pur nella variabilità di proposte presenti in letteratura per spiegare come si comprende un testo, tutti i modelli concordano sul fatto che la comprensione del testo è un processo attivo di costruzione del significato del testo, dipendente quindi non esclusivamente dalle informazioni presenti nel testo, ma anche dalle informazioni possedute dal lettore (vedi ad esempio Johnson-Laird, 1983 o Kintsch e van Dijk, 1978). Studi ormai classici della psicologia cognitiva (Bransford e Johnson, 1972) hanno, infatti, evidenziato che, in mancanza di questa interazione fra informazioni presenti nel testo e conoscenze precedenti, il lettore, pur essendo in grado di comprendere il significato del testo ad un livello superficiale (quindi a livello del significato delle singole parole, textbase level vedi van Dijk e Kintsch, 1983), non riesce a cogliere il suo significato globale e quindi non riesce a costruire un coerente modello mentale o modello situazionale.

4.2 Il modello "Simple view of reading" e il ruolo della comprensione orale

Secondo questo modello il livello di comprensione del testo può essere predetto dall'interazione fra due componenti: la decodifica (d) e la comprensione linguistica (l), quindi $\text{comprensione (c)} = d \times l$ (Gough e Tunmer, 1986; Hoover e Gough, 1990). Quindi se la capacità di decodificare è uguale a zero, non ci sarà comprensione del testo, così come se la comprensione del linguaggio è pari a zero. Evidenze evolutive, sperimentali e neuropsicologiche portano sostegno a questo modello. Dal punto di vista evolutivo, il modello predice che nelle fasi iniziali dell'apprendimento, il livello di comprensione sarà completamente spiegato dall'efficienza nella lettura ad alta voce, mentre la correlazione fra comprensione del linguaggio e comprensione del testo sarà di poca entità. Al contrario, al crescere del livello di scolarità, essendo progressivamente automatizzata la lettura ad alta voce, la prestazione in compiti di comprensione del testo sarà meglio predetta dal livello di comprensione del linguaggio. Gough et al. (1996), utilizzando una procedura meta-analitica, hanno calcolato gli indici di correlazione fra decodifica e comprensione del testo e comprensione del linguaggio e comprensione del testo distinguendo per il livello di scolarità. I risultati confermano le ipotesi formulate sulla base del modello. Infatti gli indici di correlazione, per decodifica e comprensione del testo, passano da .61 per gli studenti dei primi due cicli della scuola primaria a .39 per quelli della 5 elementare-1 media; mentre l'andamento opposto si ottiene per gli indici che associano comprensione da ascolto e comprensione del testo, passando da .41 a .68 (vedi

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

anche Chen e Vellutino, 1997). Gli studi cross-linguistici, tuttavia, non hanno sempre confermato i dati riportati da Gough e collaboratori, mostrando che nelle lingue trasparenti, anche nei primi anni di scolarizzazione, la comprensione d'ascolto risulta essere un predittore più forte del livello di comprensione del testo rispetto all'abilità di decodifica (vedi ad esempio de Jong & van der Leij, 2002, Megherbi et al., 2006).

4.3 La costruzione di un modello mentale e il "Structure building framework"

Un contributo importante allo studio della comprensione del testo proviene dagli studi che hanno inteso la comprensione come un processo attivo di costruzione di un modello mentale (vedi Johnson-Laird, 1983). Questo filone di ricerche ha permesso di meglio analizzare come le conoscenze precedenti e la memoria interagiscano nella costruzione del significato del testo (vedi ad esempio Kintsch, 1998). All'interno di questa tradizione di ricerca si inserisce anche il modello proposto da Gernsbacher. Secondo il modello di comprensione elaborato da Gernsbacher (1991; 1997, per una rassegna), lo scopo della comprensione è quello di creare una coerente rappresentazione del testo. L'autrice utilizza la metafora della costruzione di un edificio per delineare il suo modello di comprensione. La costruzione della rappresentazione del testo avviene partendo dai primi elementi contenuti nel testo: sulla base del loro contenuto alcune informazioni in memoria saranno attivate, altre saranno inibite. Proseguendo la lettura, se le informazioni attivate saranno ancora coerenti, la costruzione sarà mantenuta, in caso contrario saranno attivate altre celle della memoria e ricomincerà il processo di costruzione.

Ai fini della comprensione del testo sarà proficuo che la costruzione sia unica. Quante più sub-strutture saranno create tanto più difficoltoso sarà il recupero del significato. In questo processo di costruzione due meccanismi rivestono un ruolo fondamentale: l'attivazione e la soppressione. Il meccanismo di attivazione consente di mantenere attive le informazioni rilevanti, mentre quello di soppressione diminuisce l'attivazione di quelle non rilevanti (Gernsbacher, 1991; Gernsbacher e Faust, 1991). Questi due meccanismi, attivazione e soppressione, sono, secondo Gernsbacher, due meccanismi chiave per la comprensione del testo, consentendo, ad esempio, al lettore di seguire le azioni del protagonista di un racconto senza subire l'interferenza di quello che accade ad altri personaggi (Gernsbacher, Robertson, Palladino e Wegner, 2004) oppure di aggiornare i cambiamenti di scopo del protagonista (Linderholm, Gernsbacher, van der Broek, Neninde, Robertson e Sundermier, 2004). Il funzionamento di questi meccanismi spiega il perché un'anafora

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

aumenta l'accessibilità del suo antecedente (Carreiras e Gernsbacher, 1992; Gernsbacher, 1989), diminuendo l'attivazione delle informazioni non rilevanti.

In varie ricerche Gernsbacher e collaboratori hanno dimostrato che i lettori con bassa comprensione del testo differiscono dai lettori abili nell'utilizzo del meccanismo di soppressione: i cattivi lettori mantengono attive anche 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 inappropriato di parole polisemiche (Gernsbacher, Varner e Faust, 1990), o di ritrovare il corretto referente di un'anafora (Oakhill e Yuill, 1986; Yuill e Oakhill, 1988,1991). 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 (Gernsbacher et al., 2004). Questo non avviene solo nel caso della comprensione di materiale linguistico. Infatti, le ricerche di Gernsbacher e Faust (1991) hanno evidenziato come anche utilizzando materiale non verbale i cattivi lettori siano più lenti nell'inibire le informazioni non più rilevanti. La creazione di più rappresentazioni del testo spiega anche il minor ricordo delle informazioni recenti del testo da parte dei cattivi lettori (Gernsbacher et al. 1990; Perfetti e Goldman, 1976; Perfetti e Lesgold, 1977).

In conclusione, questo modello propone che il meccanismo chiave per comprendere le differenze nella prestazione di cattivi lettori risieda nella capacità di individuare e mantenere attive le informazioni rilevanti contenute del testo. Questa proposta ha dei punti di contatto con le osservazioni fatte utilizzando approcci differenti. Come vedremo più avanti, anche negli studi che hanno preso in considerazione la memoria di lavoro, alcuni autori (vedi ad esempio De Beni Palladino, Pazzaglia e Cornoldi, 1998) hanno proposto che i cattivi lettori siano più suscettibili all'interferenza di informazioni non più rilevanti con il compito che stanno svolgendo e questo potrebbe essere alla base dei risultati evidenziati nel contesto della comprensione del testo (De Beni e Palladino, 2000).

4.4 *La ricerca sui disturbi di comprensione del testo (DCT)*

Nei prossimi paragrafi verranno illustrate alcune delle ricerche che hanno indagato le caratteristiche del DCT. L'analisi si focalizzerà solo su alcuni degli aspetti che hanno maggiormente caratterizzato la ricerca di questi ultimi anni. Si partirà dalle ricerche che hanno affrontato il

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

problema, già qui illustrato, della relazione fra decodifica e comprensione del testo, per poi analizzare le differenze nella produzione di inferenze, nella memoria di lavoro e nelle conoscenze e controllo metacognitivo. Come lo stesso lettore avrà la possibilità di notare, le ricerche degli ultimi anni hanno in qualche modo creato una convergenza fra i risultati ottenuti da approcci di ricerca differenti. Infatti, se da una parte la memoria di lavoro sembra sostenere la produzione di inferenze, dall'altra anche le conoscenze e il controllo metacognitivo e la memoria di lavoro sembrano fra di loro legate nello spiegare la prestazione nella comprensione del testo sia in giovani (Lefèvre e Lories, 2004) che anziani (De Beni, Borella e Carretti, in stampa).

Dal punto di vista metodologico, le ricerche di cui si parlerà nei prossimi paragrafi hanno adottato, nella maggior parte dei casi, un disegno per gruppi contrapposti, analizzando, quindi, le prestazioni di lettori che differiscono nel livello di comprensione del testo (alta comprensione del testo - buoni lettori - vs bassa comprensione del testo - cattivi lettori), appaiati in alcune misure (generalmente intelligenza e decodifica). I dati che è possibile ottenere da questo tipo di disegno riguardano cosa differenzia la prestazione di un lettore abile da un lettore meno abile nella comprensione del testo. Tuttavia, la presenza di differenze non esclude che la migliore prestazione dei buoni lettori sia dovuta semplicemente alla maggiore esperienza con i testi, ad esempio. Per ovviare a problemi come questo, alcuni studi adottano un disegno in cui il gruppo dei cattivi lettori è appaiato con un gruppo di studenti con uguale livello di comprensione del testo, e quindi più giovane (in inglese il disegno è chiamato *comprehension age matched design*). Nel caso, quindi, di una peggiore prestazione dei cattivi lettori in alcune specifiche abilità (come ad esempio la capacità di fare inferenze) in confronto al gruppo appaiato per livello di comprensione, con questo tipo di disegno è possibile trarre conclusioni di tipo causale.

4.5 Inferenze

L'inferenza fa riferimento ad una informazione che viene attivata durante la lettura e che non è esplicitamente presente nel testo (Van den Broek, 1994). Fare inferenze significa capire le cose non dette all'interno del testo, fare collegamenti, comprendere il significato di una parola sulla base del contesto in cui è inserita o disambiguare il significato di una parola polisemica; tutte queste operazioni sono importantissime durante la comprensione del testo per creare quella che precedentemente abbiamo chiamato una rappresentazione mentale coerente del testo (si veda il modello "structure building framework"). La capacità di trarre inferenze dal testo è strettamente legata al livello di maturità nella lettura raggiunto: bambini piccoli compiono un

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

numero inferiore di inferenze rispetto a bambini di maggiore età (Oakhill, 1994). L'abilità di estrarre informazioni non immediatamente disponibili sembra tuttavia essere decisiva, anche a livelli molto elementari come mostrano gli studi di Yuill e Oakhill (1988, 1991) sulla risoluzione di anafore, replicati anche da altri autori (Ehrlich, Remond e Tardieu, 1999).

Esistono varie classificazioni circa il tipo di inferenze che un lettore può dover fare durante la lettura (vedi ad esempio Van den Broek, 1994). La distinzione più classica è fra inferenze che mantengono la coerenza e inferenze elaborative (Oakhill e Cain, 2003). Le inferenze che mantengono la coerenza sono fondamentali per la comprensione in quanto supportano la creazione di un modello mentale coerente. Questo tipo di inferenze permette di mettere in collegamento fra di loro informazioni lontane nel testo (inferenze ponte) oppure le informazioni presenti nel testo e le conoscenze precedenti del lettore. Le inferenze elaborative, invece, come suggerisce il nome, permettono di elaborare o di approfondire il contenuto del testo. Le inferenze elaborative sono meno necessarie per comprendere un testo rispetto a quelle che mantengono la coerenza, o meglio consentono al lettore di raggiungere un livello di comprensione più profondo.

Molti studi hanno dimostrato che i cattivi lettori, pur essendo capaci di un processo inferenziale, generano meno inferenze rispetto ai buoni lettori. Quindi ad esempio, un cattivo lettore leggendo una frase del tipo "Anna, prima di uscire, guardò fuori dalla finestra e decise di prendere con sé l'ombrello" spontaneamente non produce la logica inferenza che sta piovendo o che sta per piovere. In una ricerca classica, Oakhill (1984) presentava ad un gruppo di buoni lettori e ad uno di cattivi lettori una storia. I partecipanti dovevano prima leggerla e successivamente rispondere a delle domande. Le domande potevano riferirsi o ad informazioni che erano esplicite nel testo o ad informazioni che potevano essere ottenute solo attraverso un processo inferenziale. In questa prima fase, i risultati mostravano che semplicemente i buoni lettori facevano meglio in tutti i tipi di domande. Dopo aver risposto alle domande, ai bambini veniva chiesto di controllare la correttezza delle domande riguardando il testo. In questa seconda fase, la differenza fra buoni e cattivi lettori si evidenziava esclusivamente nelle domande che richiedevano di fare un'inferenza. Dati successivi, raccolti prevalentemente nel laboratorio di Jane Oakhill, hanno permesso di ipotizzare che la difficoltà nel fare inferenze dei cattivi lettori sia dovuta da una parte alla minore sensibilità alla necessità di fare un'inferenza, focalizzandosi maggiormente sul significato letterale delle parole, e dall'altra ad un deficit di integrazione; in altre parole, i cattivi lettori non sarebbero in grado tanto di

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

integrare fra di loro informazioni presenti nel testo quanto di integrare le informazioni del testo con quelle già possedute (vedi per esempio Cain & Oakhill, 1999; Oakhill, 1982, 1984). Queste difficoltà persisterebbero anche a parità di conoscenze precedenti (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001). Approfondendo la natura di questo deficit di integrazione, tuttavia, Cain et al (2001) hanno evidenziato che i cattivi lettori tendono anche a perdere le informazioni rilevanti del testo, con la conseguenza di un fallimento anche nel processo di integrazione. Questo risultato suggerisce la rilevanza di componenti legate alla memoria nello spiegare il deficit di produzione di inferenze. Infatti, come suggerito anche da alcuni modelli di comprensione del testo (Gernsbacher, 1997), la costruzione di una rappresentazione coerente del contenuto del testo si basa anche sulla capacità di mantenere attive le informazioni rilevanti del testo, eliminando quello non più rilevanti. Nel caso in cui questo non avvenga il lettore si ritroverà con una sovrabbondanza di informazioni di difficile integrazione. Sulla base di queste ipotesi il gruppo di Padova ha evidenziato, in un contesto di studi sulla memoria, che i cattivi lettori non solo mostrano una minore capacità di memoria di lavoro, ma sono più suscettibili all'interferenza di informazioni non più rilevanti (vedi ad esempio De Beni et al., 1998).

4.6 Memoria di lavoro

Che la memoria a breve termine abbia un ruolo nella comprensione è un'intuizione che ha accompagnato molti studiosi. Infatti, svariate ricerche hanno tentato di mettere in relazione misure di ricordo immediato e la comprensione del testo, senza però trovare una correlazione alta fra le due prestazioni. In realtà la misura della sola componente "passiva" della memoria a breve termine non rispecchia adeguatamente le caratteristiche del processo di comprensione del testo che richiede invece l'impegno di un sistema attivo di memoria di lavoro (ML) ovvero la capacità di mantenere e contemporaneamente di elaborare il contenuto del testo (Baddeley e Hitch, 1974).

Daneman e Carpenter (1980) partendo da questa riflessione hanno costruito una prova che pone richieste di elaborazione e di mantenimento: il Reading Span Test. La prova si compone di una serie di frasi, di facile comprensione (del tipo: "Il burro e la marmellata vanno con il pane"); il soggetto deve leggerle o ascoltarle (nel caso le frasi debbano essere ascoltate si tratterà di listening span test), decidere se sono vere o false e ricordare l'ultima parola di ogni frase. Le frasi sono presentate in serie da due, da tre, da quattro, da cinque e da sei: alla fine di ogni serie il soggetto dovrà ricordare l'ultima parola di ogni frase, potrà dover ricordare, quindi, due, tre, quattro, cinque o sei parole. La misura dello span raggiunto è data dal livello massimo di complessità in cui le

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

risposte del soggetto sono sempre corrette: ad esempio sarà assegnato uno span uguale a tre, se nei tre set da due frasi e nei tre set da tre frasi, il soggetto non ha mai commesso errori.

Questi risultati tuttavia non sono riferiti a un gruppo di individui con disturbo di comprensione. Una recente meta-analisi condotta nel nostro laboratorio (Carretti, Borella, Cornoldi e De Beni, 2009) ha evidenziato come le differenze fra buoni e cattivi lettori siano più consistenti quando i due gruppi vengono confrontati in prove di memoria di lavoro verbale, rispetto a prove che richiedono l'elaborazione di materiale non-verbale o richiedono semplicemente il mantenimento passivo di informazioni verbali. L'effetto medio infatti nel primo caso è di .77, mentre nel caso delle prove di memoria lavoro non-verbale è di .36 e delle prove di span semplice è di .29. In questa meta-analisi abbiamo anche considerato un indice che nel nostro laboratorio è stato spesso utilizzato per caratterizzare la prestazione dei cattivi lettori nelle prove di memoria di lavoro: il numero di intrusioni. Per comprendere cos'è un'intrusione, ecco un esempio di prova di memoria di lavoro utilizzata nel nostro laboratorio (vedi De Beni et al., 1998). Vengono presentate serie di parole di questo tipo:

Cosa	madre	<i>cane</i>	parola	notte
Anno	campione	gas	posizione	testa
Donna	<i>daino</i>	partita	visita	giraffa

Il soggetto esaminato deve ascoltare le parole lette dallo sperimentatore, battere la mano sul tavolo quando sente il nome di un animale e ricordare l'ultima parola di ogni lista, nell'ordine di presentazione (in questo esempio sono rispettivamente notte, testa e giraffa). Un'intrusione è data dall'inclusione di una parola presente all'interno della lista nel ricordo finale, ad esempio "campione" al posto di "testa". L'idea da cui siamo partiti è che, per ottenere un buon ricordo, il partecipante deve essere in grado di diminuire l'attivazione delle parole che ha elaborato e concentrarsi su quelle da ricordare (le ultime). L'errore di intrusione, quindi, permette di misurare, in un contesto diverso dalla comprensione del testo, il deficit di soppressione dei cattivi lettori avanzato da Gernsbacher e collaboratori. Infatti si può ipotizzare che se le difficoltà nei processi inibitori spiegano in parte il deficit dei cattivi lettori, allora per il cattivo lettore dovrebbe essere difficile escludere dal ricordo le parole precedentemente elaborate, e in particolare quelle elaborate più a lungo, vale a dire le parole di animali. Questo non dovrebbe verificarsi nella prestazione dei buoni lettori. I risultati ottenuti hanno confermato la nostra ipotesi: i cattivi lettori mostrano una prestazione più bassa nel compito di ricordo, e il

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

loro ricordo è caratterizzato da un maggior numero di intrusioni di parole della lista, specialmente di nomi di animali, dato che non si presentava nella prestazione dei buoni lettori (con questa prova Carretti, Cornoldi, De Beni e Palladino, 2004; De Beni et al., 1998; con versioni differenti Cain, 2006; Carretti, Cornoldi, De Beni e Romanò, 2005; De Beni e Palladino, 2000; Palladino, Cornoldi, De Beni e Pazzaglia, 2001). Carretti et al. (2004) hanno inoltre evidenziato che, in una prova di decisione lessicale, i cattivi lettori hanno un effetto di facilitazione specifico per i nomi di animali presenti nella prova di memoria di lavoro, a riprova del fatto che queste informazioni non sono state inibite, ma anzi sono rimaste altamente attivate. Questo effetto invece non è presente nel caso dei buoni lettori.

In conclusione gli studi sulla relazione fra memoria di lavoro e comprensione del testo hanno evidenziato uno stretto legame fra questi due processi: in particolare la difficoltà dei cattivi lettori risulta situarsi a livello di processi di inibizione delle informazioni irrilevanti (De Beni e al., 1998; Palladino et al., 2001). Per comprendere adeguatamente un testo, infatti, è necessario che il lettore riesca a mantenere attive le informazioni importanti nel testo, riducendo l'attivazione delle informazioni irrilevanti. Il deficit di memoria di lavoro sembra comunque avere delle caratteristiche in parte modalità specifiche, così come mostrato dalle peggiori prestazioni in compiti di natura verbale rispetto a quelli non-verbali, così come suggerito da Nation e collaboratori (vedi ad esempio Nation et al., 1999).

4.7 Metacognizione

Il termine "metacognizione" si riferisce alle conoscenze che un soggetto ha sui propri processi mentali e al controllo che è in grado di esercitarvi.

Per quanto riguarda nello specifico la comprensione durante la lettura, i modelli metacognitivi di Jacobs e Paris (1987) e di Ann Brown (vedi ad esempio Baker e Brown, 1984; Brown, Bransford, Ferrara e Campione, 1983) hanno individuato delle coordinate di riferimento per stabilire la relazione fra metacognizione e comprensione, riferendosi in particolare alle conoscenze che il lettore ha sullo scopo della lettura, alle strategie per affrontare il testo e al controllo che esercita per monitorare la propria comprensione. Il disturbo di comprensione potrebbe essere caratterizzato da carenze in una di queste aree o in tutte tre.

In relazione alla prima area, e cioè alle conoscenze metacognitive, Brown (1978; 1981) distingue conoscenze relative al testo, allo scopo della lettura, alle strategie e al soggetto come lettore. Lettori con difficoltà si dimostrano, in particolare, meno consapevoli di dover cercare il

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

significato di quello che leggono e più focalizzati sull'abilità di decodifica (Baker e Brown, 1984; Pazzaglia, Cornoldi e De Beni, 1995) e non sembrano conoscere lo scopo per cui si legge. De Beni e Pazzaglia (1995), ad esempio, hanno proposto a un gruppo di cattivi lettori e uno di buoni lettori di scuola media il questionario standardizzato di metacomprendimento (Pazzaglia, De Beni e Cristante, 1994). Il questionario, costruito seguendo il modello metacognitivo di Ann Brown, indaga quattro aree relative a: la consapevolezza circa gli scopi del compito, la conoscenza di strategie, il controllo durante la comprensione e la sensibilità al testo (ovvero la capacità di utilizzare gli indizi presenti nel testo – genere letterario, titolo, difficoltà del testo – per migliorare la comprensione). I cattivi lettori alla domanda che richiede di completare la frase “Quando si legge è importante...” hanno dato risposte del tipo “è importante leggere senza esitazione e con esattezza tutte le parole”, oppure nell'item 8, in cui viene richiesto di scegliere delle frasi che descrivano la lettura, i cattivi lettori hanno scelto con maggiore frequenza, affermazioni quali “leggere è come giocare agli indovinelli: si possono fare degli errori” o “leggere è come fare un videogioco: richiede di essere molto veloci e precisi”, enfatizzando quindi la maggiore importanza per loro dell'aspetto decifrativo della lettura.

Per quanto riguarda le conoscenze e il controllo su se stesso come lettore, il buon lettore è più consapevole delle proprie abilità; per esempio riesce a prevedere i tempi di studio in base alla difficoltà del compito e a concentrare la propria attenzione sulle parti più importanti del testo. Riguardo alla conoscenza e uso di strategie i cattivi lettori non sembrano differenziarsi tanto nella quantità di strategie che conoscono, quanto nell'abilità di applicarle in modo flessibile e adeguato considerando lo scopo che vogliono raggiungere (Cataldo e Cornoldi, 1998; Brown, Armbruster e Baker, 1986; Cain, 1999; De Beni e al., 1995; Pazzaglia et al., 1995). Cataldo e Oakhill (2000) hanno inoltre evidenziato che i cattivi lettori utilizzano strategie di lettura meno sofisticate rispetto ai buoni lettori. In questa ricerca a degli studenti italiani veniva chiesto di leggere un testo e di rispondere successivamente a delle domande individuando poi nel testo dove era collocata l'informazione utile per rispondere. Per ogni studente veniva registrato il tipo di strategia utilizzata. Nel caso dei cattivi lettori la strategia più utilizzata era quella di ricominciare a leggere tutto il testo, piuttosto che navigare nel testo alla ricerca della porzione di testo in cui era contenuta la risposta. Questi risultati confermano l'assunzione di Cataldo e Cornoldi (1998) che hanno dimostrato come i cattivi lettori abbiano bisogno di essere aiutati nella navigazione nel testo per individuare le informazioni rilevanti.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

Oltre a un poco efficace utilizzo delle strategie di comprensione, Garner e Reis (1981) hanno evidenziato che i cattivi lettori non si accorgono di non capire, quindi sono meno efficaci nel monitoraggio del livello di comprensione (Ehrlich, 1996; Ehrlich et al., 1999; Rubam e Waters, 2000). Una tecnica spesso usata per valutare la capacità di controllare il processo di comprensione è quella che introduce anomalie testuali, in cui viene proposto al lettore un testo che contiene delle incongruenze (presenza di informazioni in contrasto, errori, descrizioni incomplete); da queste ricerche (August, Flavell e Clift, 1984; Cornoldi et al., 1996; Garner, 1980, 1981) appare chiaro che i lettori abili sono tipicamente più bravi nell'individuare errori o omissioni e nel risolvere le incongruenze, rispetto ai cattivi lettori. Tuttavia le differenze fra i due gruppi non si esauriscono esclusivamente nella minore abilità dei cattivi lettori di individuare anomalie nel testo. Cornoldi (1990), infatti, ha osservato che il cattivo lettore può avere capacità uguale al buon lettore nell'individuare elementi di difficoltà nel testo, ma non trarre la logica conseguenza di soffermarvisi più a lungo. Questo risultato suggerisce un differente standard di coerenza del cattivo lettore. Lo standard di coerenza rappresenta da una parte la sensibilità del lettore all'incoerenza del contenuto del testo e dall'altra lo sforzo che il lettore mette per fare inferenze, monitorare la comprensione e mantenere la coerenza (vedi Perfetti et al., 2005). Il livello più basso di comprensione del testo del cattivo lettore, dal punto di vista metacognitivo, può essere quindi secondario ad una minore "necessità" del cattivo lettore di mantenere la coerenza interna del testo e alla scarsa propensione a mettere in atto strategie o attività che gli consentano di monitorare la sua comprensione (vedi ad esempio Cain e Oakhill, 2003). Ciò avviene non solo in compiti di comprensione; infatti, alcuni studi hanno evidenziato che anche in compiti di memoria, il cattivo lettore può svelare buone potenzialità metacognitive, ma minore coerenza (Papetti, Cornoldi, Pettavino, Mazzoni e Borkowski, 1992; Cataldo e Cornoldi, 1998).

Delineando un percorso per fare diagnosi di disturbo specifico di comprensione del testo, dopo un'iniziale valutazione del livello di comprensione raggiunto dal ragazzo, potrebbe risultare utile approfondire le peculiarità del deficit, tenendo conto delle componenti della comprensione quali la capacità di fare inferenze, di seguire la struttura sintattica del testo, di rilevare le informazioni più importanti, ecc. (vedi Carretti, Cornoldi e De Beni, 2002). La scomposizione in componenti del processo di comprensione del testo permette appunto di ottenere informazioni più specifiche, utili in fase di trattamento.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

. Tassonomia di Nuova Guida alla Comprensione (vedi De Beni et al., 2003)

Personaggi, luoghi, tempi e fatti	Sensibilità al testo
Fatti e sequenze	Gerarchia del testo
Struttura sintattica	Modelli mentali
Collegamenti	Flessibilità
Inferenze	Errori e incongruenze

Uno strumento ideato per una valutazione di secondo livello dei disturbi di comprensione del testo è la batteria di prove di De Beni et al. (2003) (vedi anche Cornoldi et al. 2007). La batteria si compone di 10 prove che valutano 10 componenti della comprensione del testo (per approfondimenti si veda De Beni et al., 2003 oppure Carretti, Meneghetti e De Beni, 2005) (vedi Tabella 5-2). Le prove sono rivolte a studenti dalla 3^a elementare alla 2^a media (livello A) e dalla 2^a media alla 1a superiore (livello B). Tuttavia nella prassi clinica non è possibile utilizzare tutte le 10 prove per orientare poi il successivo trattamento. La scelta delle prove necessarie per l'approfondimento di un disturbo di comprensione può essere effettuata attraverso l'analisi delle risposte date dal bambino nella prova di primo livello (ad esempio la prova MT di comprensione) che potrebbe dare indicazioni su quale aspetto è importante approfondire. Alcuni studi preliminari, in via di completamento, ci hanno permesso di individuare una gerarchia di prove per l'approfondimento del profilo di comprensione per i livelli di scolarità coperti dalla batteria di De Beni et al. (2003) (vedi ad esempio Meneghetti, Carretti e Zamperlin, in revisione). In particolare, i risultati ottenuti ci permettono di affermare che, in generale, le prove di tipo metacognitivo (gerarchia del testo, sensibilità al testo, flessibilità al testo, errori e incongruenze) o che richiedono un'elaborazione di alto livello del testo (modelli mentali) sono i migliori predittori della prestazione in una misura globale di comprensione del testo, dell'abilità di studio e del successo scolastico (Meneghetti, Carretti e De Beni, 2007). Per ognuna delle classi poi emergono delle specificità, che permettono quindi di orientare lo psicologo nella scelta delle prove di approfondimento.

4.8 Il trattamento

La scelta di un programma di trattamento per il miglioramento dei disturbi di comprensione può seguire due differenti itinerari: si può decidere di lavorare direttamente sulle abilità che sottostanno al processo di comprensione (fare inferenze, individuare le informazioni importanti in

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

un testo, ecc) oppure si può decidere di migliorare delle conoscenze o delle strategie che si pensa influenzino la comprensione del testo (vedi Tabella 5-3 per una panoramica delle proposte italiane). Nel primo caso l'intervento interesserà gli aspetti cognitivi delle difficoltà di comprensione, nel secondo caso promuoverà le conoscenze metacognitive del lettore, l'uso di strategie utili durante la comprensione oppure il cambiamento del suo stile attributivo.

Molte rassegne in questi anni hanno cercato di stabilire, attraverso la varietà di trattamenti proposti, l'efficacia di un trattamento rispetto ad un altro (Mastropieri e Scruggs, 1997; Pazzaglia e Rizzato, 2001). Nella loro rassegna Pazzaglia e Rizzato (2001) hanno distinto tre tipi di programmi per la promozione della comprensione del testo: 1) interventi di tipo cognitivo che puntano all'insegnamento di strategie specifiche; 2) trattamenti che integrano l'insegnamento di strategie con la promozione di conoscenze metacognitive relative al testo e alla lettura; e infine 3) trattamenti che associano ad un'istruzione sulle strategie e sulle conoscenze metacognitive un lavoro sugli aspetti motivazionali e attributivi implicati nell'apprendimento. In accordo con i risultati della meta-analisi condotta da Swanson e Hoskyn, (1998), Pazzaglia e Rizzato (2001) hanno rilevato la maggiore efficacia di programmi che, accanto ad un trattamento di tipo strategico (che istruisce il ragazzo sull'uso di specifiche strategie), promuovono abilità di tipo metacognitivo. Questi programmi consentono all'alunno di acquisire nuove strategie e riflettere sulla loro utilità, di migliorare le proprie conoscenze circa gli scopi della lettura migliorare le abilità di controllo durante la lettura (vedi ad esempio Miranda, Vilalescusa e Vidal-Abarca, 1997). La promozione di queste riflessioni, data la generalità delle acquisizioni, sortisce dei cambiamenti anche in altri ambiti cognitivi come la ricerca di Lucangeli, Galderisi e Cornoldi (1994) ha dimostrato.

Programmi di questo tipo sono abbastanza tipici anche nel nostro paese (vedi Tabella 5-3). In particolare, il nostro gruppo ha elaborato un ampio programma (Nuova Guida alla Comprensione, De Beni, Vocetti, Cornoldi e Gruppo MT, 2004) che promuove le competenze del lettore in 10 aree distinte e delle proposte più specifiche focalizzate su singole componenti, come per il programma "Highlighter" (Cornoldi, Lonciari e Paganelli, 2000) che propone situazioni informatizzate per lo sviluppo delle capacità di riconoscere l'effettiva importanza di ogni unità del testo e il programma "Monitoring" (Cornoldi e Paganelli, in stampa) che aiuta il bambino a monitorare il suo processo di comprensione e a rendersi conto che non sta comprendendo bene il testo. In particolare, i nuovi materiali per il trattamento inclusi nel

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

progetto Nuovo Guida alla comprensione sono composti da tre volumi pensati per fasce di età differente (volume 2 De Beni, Cornoldi, Caponi e Gasparetto, 2004, primi due cicli della scuola primaria; volume 3 De Beni, Vocetti, Cornoldi e Gruppo MT, 2004 3^a elementare-2^a media; volume 4 De Beni, Vocetti, Cornoldi e Gruppo MT, 2004 2^a media-1^a superiore). Le aree di trattamento sono organizzate secondo la tassonomia proposta per le prove criteriali (De Beni et al., 2003) (vedi Tabella 5-2), quindi prevedendo delle attività specifiche sia su alcune abilità cognitive (come ad esempio fare inferenze, individuare personaggi, luoghi e tempi in una storia) sia su aspetti metacognitivi legati alla comprensione (come ad esempio conoscenza e utilizzo flessibile di strategie di comprensione). In entrambi i tipi di attività, lo studente è spinto a riflettere e ad esercitarsi sulle operazioni da svolgere per portare a termine il compito.

Un'altra nostra proposta utile per il potenziamento della comprensione del testo è il programma metacognitivo "Lettura e metacognizione" di De Beni e Pazzaglia (1991). Le attività proposte hanno lo scopo di promuovere le abilità metacognitive nelle loro componenti di consapevolezza e di controllo, con lo scopo di ottenere un atteggiamento attivo e consapevole nei confronti della lettura, che abbia delle ripercussioni anche sul livello di comprensione. Il programma è diviso in tre parti: nella prima parte l'obiettivo è quello di promuovere delle conoscenze circa gli scopi della lettura e l'esistenza di diverse strategie di lettura; nella seconda parte, attraverso l'introduzione di tre strategie esemplificative (la scorsa rapida, la lettura selettiva e la lettura analitica), il ragazzo è indirizzato verso un uso consapevole e flessibile delle strategie in base allo scopo che deve raggiungere; nella terza parte il lettore viene guidato alla scoperta degli indizi del testo (genere letterario, titolo, caratteristiche grafiche) che possono aiutarlo ad affrontare con efficacia la comprensione del testo.

Il programma si compone di una scheda criteriale, che indaga le conoscenze del ragazzo sulle tre aree affrontate dal programma, e di 43 schede di trattamento graduate in difficoltà. Le sperimentazioni condotte sul programma (De Beni e Pazzaglia, 1991) hanno mostrato degli effetti positivi non solo sullo sviluppo di conoscenze metacognitive generali, ma anche sulla comprensione del testo misurata con prove oggettive e standardizzate.