



Disturbo di comprensione del testo

Barbara Carretti



barbara.carretti@unipd.it



DAS: direttive diagnostiche generali

1. Un grado clinicamente significativo di compromissione (per esempio, almeno due deviazioni standard inferiori ai livelli attesi o una prestazione inferiore al 5° percentile)

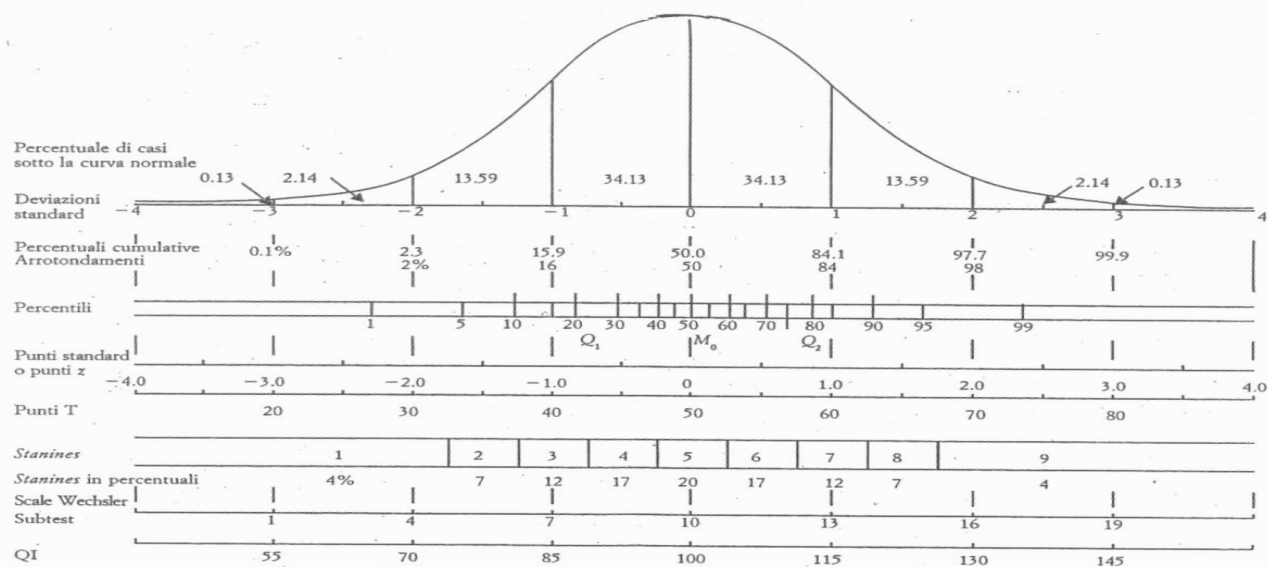


Fig. 6.11. Corrispondenza fra i vari tipi di punteggi in una distribuzione normale.

DAS: direttive diagnostiche generali

2. La compromissione deve essere specifica
3. La compromissione deve riguardare lo sviluppo della competenza e non la perdita di una abilità precedentemente acquisita
4. Non devono essere presenti fattori esterni capaci di fornire una sufficiente motivazione per le difficoltà scolastiche (es. problemi di Personalità, carenza di istruzione in bambini appartenenti a gruppi sociali particolarmente svantaggiati)
5. Il Disturbo non deve essere direttamente dovuto a difetti non corretti della vista e dell'udito
6. Non vi devono essere anomalie e/o compromissione al Sistema Nervoso Centrale

Criteri per la diagnosi (DSM IV)

Si può parlare di difficoltà specifica di apprendimento (*learning disabilities*) quando:

- i risultati ottenuti dal ragazzo in prove standardizzate che valutano le abilità di lettura, di calcolo, di scrittura, sono significativamente al di sotto della prestazione che ci si potrebbe aspettare in base all'età, all'istruzione e al livello di intelligenza (***criterio della discrepanza***);
- non sono presenti disabilità fisiche quali compromissione uditiva o visiva tali da ostacolare l'apprendimento;
- non sono presenti disabilità mentali (ritardo mentale).

DAS: direttive diagnostiche generali

- Il criterio cosiddetto della discrepanza, introdotto nella definizione di *learning disabilities* da Kirk e Bateman [1962-1963]:
 - afferma che il disturbo specifico di apprendimento non è causato da ritardo mentale o in generale da scarse abilità cognitive.
- L'importanza sia storica che educativa di questo criterio è notevole:
 - Studenti con disturbi dell'apprendimento \neq poca intelligenza o scarso impegno

Differenza fra **disturbo** e **difficoltà** di comprensione del testo

- Una **difficoltà** di comprensione è ascrivibile a fattori quali:
 - istruzione
 - contesto familiare
 - livello socio-culturale
- vale a dire a fattori temporanei e reversibili che riguardano o il bambino o il suo contesto familiare.
- Nei **disturbi** di comprensione l'influenza di questi fattori non è rilevante, essi si manifestano NON come conseguenza di situazioni svantaggiose.

Disturbo di comprensione del testo

- Per **disturbo specifico di comprensione** s'intende quella difficoltà di lettura che NON riguarda la capacità di decifrare un testo, ma l'abilità di coglierne efficacemente il significato.
 - I bambini che presentano questo problema, pur avendo normale intelligenza (QI superiore a 90), hanno prestazioni inferiori alla norma in prove standardizzate che valutano l'abilità di comprensione del testo.

Decodifica vs Comprensione

- Comprensione e decodifica sono due processi parzialmente indipendenti. Prove riguardano dati sui:
 - Pre-requisiti
 - Evoluzione
 - Disturbi
 - Trattamento
- Simple view of reading (Gough et al. 1996)
 - $\text{Comprensione} = \text{Decodifica} \times \text{Comprensione orale}$
 - Nelle prime fasi dell'apprendimento il ruolo della decodifica è più importante rispetto a fasi successive (in lingue non-trasparenti)
 - Megherbi et al. (2006) hanno invece dimostrato che in lingue ad ortografia trasparente non è così.

Disturbo di comprensione del testo vs dislessia

- I principali manuali diagnostici non distinguono chiaramente fra disturbo di comprensione e dislessia.
- Tuttavia, la ricerca ha messo in evidenza la necessità di dissociare fra questi due disturbi (vedi ad esempio Bishop & Snowling, 2004; Frith & Snowling, 1993; Pazzaglia, Cornoldi e Tressoldi, 1993; Papetti, Cornoldi, Pettavino, Mazzoni e Borkowski, 1992).

Disturbo di comprensione del testo vs dislessia: una proposta

Abilità linguistiche non-fonologiche

	+		
		+	
-	-		+
			-

Dislessia classica	Nessun disturbo
Disturbo specifico del linguaggio	Disturbo specifico di comprensione

Abilità
fonologiche

da Bishop & Snowling, 2004

Caratteristiche cognitive del lettore in difficoltà (*cattivo lettore, poor comprehender*)

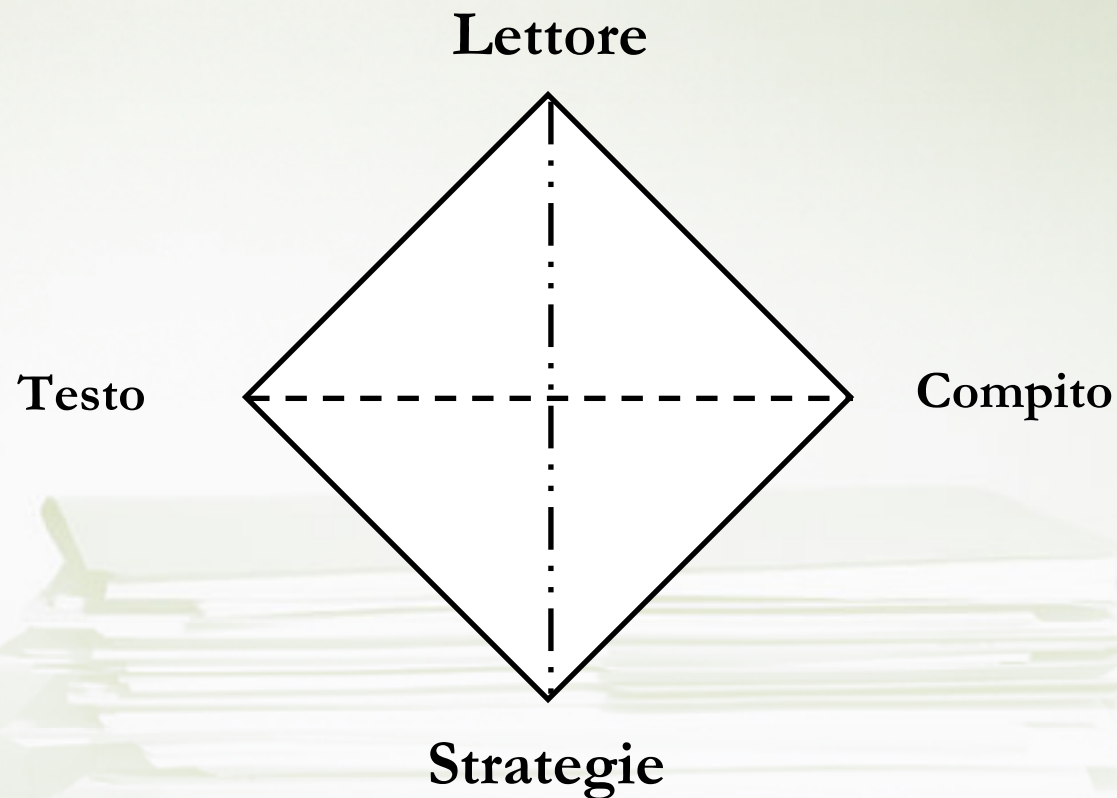
- È meno capace di utilizzare le **conoscenze precedenti**;
- Nella creazione del *modello mentale* del testo:
 - cattivi lettori passano più spesso da una struttura ad un'altra
 - cattivi lettori non inibiscono informazioni irrilevanti
- Aspetti legati alla memoria di lavoro sono meno efficienti:
 - Minore “capacità” di ML
 - Minore efficienza nell'inibizione delle informazioni irrilevanti (numero maggiore di errori di intrusione).

Cos'è la metacognizione?

- Il termine “*metacognizione*” si riferisce alle conoscenze che un soggetto ha sulle proprie capacità cognitive e al controllo che è in grado di esercitarvi.

Il modello tetraedico di Ann Brown

(Brown, Campione e Day, 1981)



Processi metacognitivi implicati nella comprensione del testo

- Il modello tetraedico di Ann Brown (1981) classifica all'interno dell'area metacognitiva le **conoscenze** di quattro variabili fondamentali, che **interagendo** influenzano la **prestazione di comprensione della lettura**, e sono:
 - il tipo di **testo** (**sensibilità al testo**);
 - il tipo di **compito**: conoscenze specifiche sul compito (**natura del compito, scopo principale**);
 - le differenti **strategie** (**scorsa rapida, lettura analitica, lettura selettiva, strategie fix-up**);
 - le **caratteristiche individuali** del **lettore**: le conoscenze che il lettore ha su se stesso.

Processi metacognitivi implicati nella comprensione del testo

- Brown (1978) ha individuato quattro differenti processi di controllo:
 - **Predizione** del livello di prestazione di un compito;
 - **Progettazione**: abilità di organizzare le azioni che portano ad un obiettivo;
 - **Monitoraggio**: controllo che l'individuo esercita sull'attività cognitiva;
 - **Valutazione**: capacità di giudicare l'adeguatezza della strategia utilizzata.

Metacognizione e comprensione del testo

- Conoscenze sui propri processi cognitivi e sugli scopi.
- Conoscenza e utilizzo di strategie.
- Processi di controllo.
- Qual è lo scopo della lettura? Può variare il modo in cui leggo?
- Lettura veloce, lettura analitica, scorsa rapida
- Ho capito quello che ho letto

Caratteristiche metacognitive del cattivo lettore

- Hanno un minore controllo sulla loro comprensione (sono meno abili nell'individuazione di anomalie testuali, nel correggere segni di punteggiatura sbagliati e nel ricostruire brani confusi)
- Hanno minori conoscenze sulle strategie e su quelle più adatte per raggiungere un determinato scopo
- Sono meno capaci di cogliere gli indizi offerti dal testo e di esprimere giudizi di difficoltà relativa di due brani
- Sono meno consapevoli del fatto che lo scopo della lettura è comprendere



Disturbo di comprensione e successo scolastico

La presenza del deficit ha forti ripercussioni sul percorso scolastico di questi ragazzi e sulla loro autostima: il DSM-IV riporta una percentuale di abbandoni scolastici di circa il 40% (circa 1,5 volte in più rispetto alla media).

Che cosa significa studiare?

Studiare è una forma di apprendimento che ha come scopo apprendere da un testo o da una lezione in modo intenzionale (Anderson, 1978)

Studiare un testo significa leggerlo attentamente ed in modo selettivo con lo scopo di comprenderlo, ricavarne informazioni, memorizzarle per eseguirne una prova (De Beni et al, 2002)

FASI DI STUDIO

1. Fase: prelettura (definizione degli obiettivi)
2. Fase: lettura e comprensione del testo (strategie per comprendere un testo)
3. Fase: memorizzazione del brano ed elaborazione (strategie per memorizzare un testo)

ABILITÀ DI STUDIO

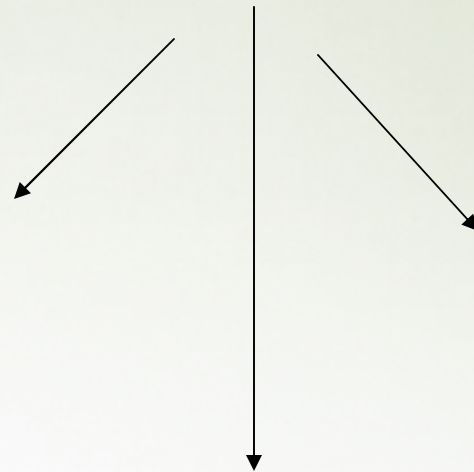
Processi
cognitivi

Attenzione

Comprensione

Memoria

Processi
emotivo-
motivazionali



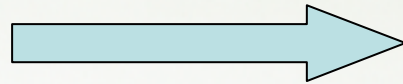
Processi
metacognitivi

Fase I

Palladino, Cornoldi e De Beni (1995)

Triennio 1991/1994

OBIETTIVI



Studiare le caratteristiche del disturbo di comprensione

BUONI LETTORI

CATTIVI LETTORI

SONO STATI CONFRONTATI UTILIZZANDO
PROVE COGNITIVE E METACOGNITIVE

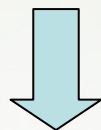
DIFFERENZE TRA BUONI E CATTIVI LETTORI

TESTS	GROUPS				t	p
	Experimental		Control			
	X (n)	s.d.	X (n)	s.d.		
1991-92						
ORAL COMPR./ MEMORY						
Tv-text1	1.93(56)	1.04	2.40(54)	1.07	2.33	0.21
Tv-images1	2.60(56)	0.97	2.63(54)	1.04	0.11	0.91
Tv-text2	3.22(56)	1.30	3.77(54)	0.91	2.58	0.011
Tv-images2	2.79(56)	0.87	2.98(54)	0.92	1.12	0.26
GENERAL SKILLS						
Dictation	12.19(26)	7.06	9.61(26)	5.15	1.50	0.14
PMA-VM	7.96(26)	3.25	11.88(26)	5.14	3.29	0.002
PMA-R	7.53(26)	3.92	11.26(26)	3.95	3.42	0.001
COMPREHENSION						
Incl	3.03(26)	1.99	5.11(26)	2.08	3.67	0.001
Story1	3.50(26)	1.67	5.30(26)	1.51	4.07	0.000
METACOGNITION						
Metac1	9.54(12)	1.77	12.25(12)	1.28	4.28	0.000
WORKING MEMORY						
F.I.T. corr	22.11(26)	4.16	24.92(26)	5.09	2.18	0.035
F.I.T. level	4.53(26)	1.02	5.23(26)	1.21	2.22	0.031
1992-93						
METACOGNITION						
Metac2-total	35.83(34)	4.66	39.92(34)	2.78	4.39	0.000
Metac2-cont	10.97(34)	2.00	12.01(34)	1.44	2.46	0.017
Metac2-strat	7.23(34)	1.55	8.23(34)	1.04	3.11	0.003
Metac2-sens	8.88(34)	2.22	10.41(34)	1.81	3.11	0.003
Metac2-goals	8.75(34)	1.11	9.26(34)	0.80	2.18	0.033
GENERAL SKILLS						
Accuracy	4.50(34)	2.36	2.66(34)	1.50	3.82	0.000
1993-94						
WORKING MEMORY						
Digit test	3.42(20)	0.67	3.71(20)	0.82	1.19	0.24
Reading Span	2.22(20)	0.80	2.87(20)	0.60	2.89	0.006
Random gener.	4.36(20)	0.08	4.26(20)	0.15	2.57	0.014

Una ricerca italiana

- **I FASE: triennio 1991/1994**

RISULTATI



All'interno del gruppo dei CATTIVI LETTORI, si sono formati due gruppi che partendo da un eguale livello deficitario avevano mostrato decorsi differenti:

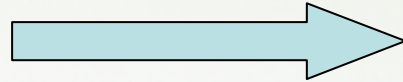
- un gruppo ha **riconfermato** il proprio deficit di comprensione
- l'altro gruppo ha mostrato un **notevole miglioramento** evidenziando quindi un disturbo almeno in parte modificabile.

Fase II

Carretti, De Beni e Palladino (2001)

Anno 2000

OBIETTIVI



In questa fase della ricerca il nostro scopo è stato di osservare l'influenza del deficit di comprensione sul percorso scolastico dei ragazzi individuati come cattivi lettori.

A distanza di sei anni sono stati ricontattati i ragazzi che avevano partecipato allo studio longitudinale nel triennio 1991/1994. In tutto siamo riusciti a contattare 28 degli originari 40 soggetti, 12 (7 buoni lettori e 5 cattivi lettori) dei quali hanno accettato di svolgere delle prove nei nostri laboratori.

Procedura

I ragazzi sono stati contattati dapprima telefonicamente. Le interviste telefoniche ci hanno permesso di avere informazioni che possiamo definire più che altro anagrafiche; veniva chiesto ai ragazzi contattati:

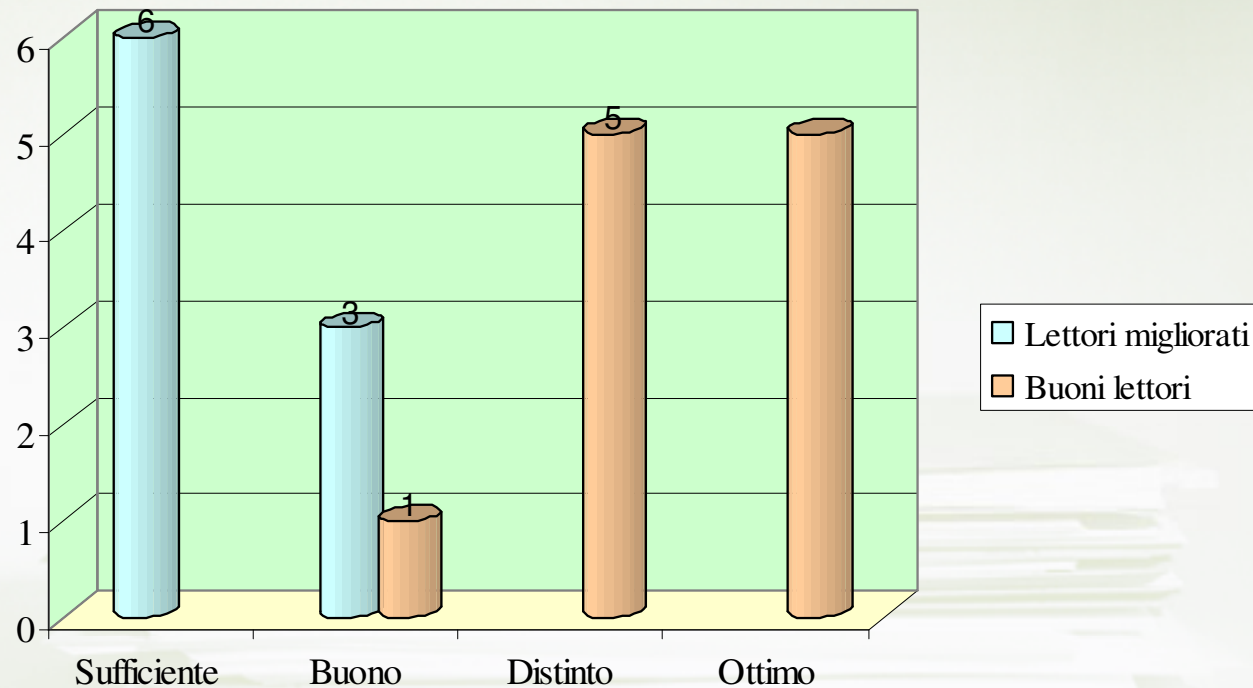
- ✓ **il voto di licenza media;**
- ✓ **il tipo di scuola superiore scelta** (liceo, istituto tecnico, istituto professionale);
- ✓ **il voto di maturità;**
- ✓ **il titolo di studio conseguito;**
- ✓ **il tipo di attività svolta attualmente** , se frequentavano l'università o se lavoravano.

Risultati: Studenti che avevano riconfermato il deficit

	Voto scuola media	Scuola scelta	Voto scuola superiore	Attività attuale
Sogg. 1	Sufficiente	Liceo	60	Bocciata 1 anno
Sogg. 2	Sufficiente	Liceo	65	Lavoro
Sogg. 3	Sufficiente	Liceo	74	Università
Sogg. 4	Sufficiente	Avviamento al lavoro	0	Lavoro
Sogg. 5	Sufficiente	Avviamento al lavoro	0	Lavoro

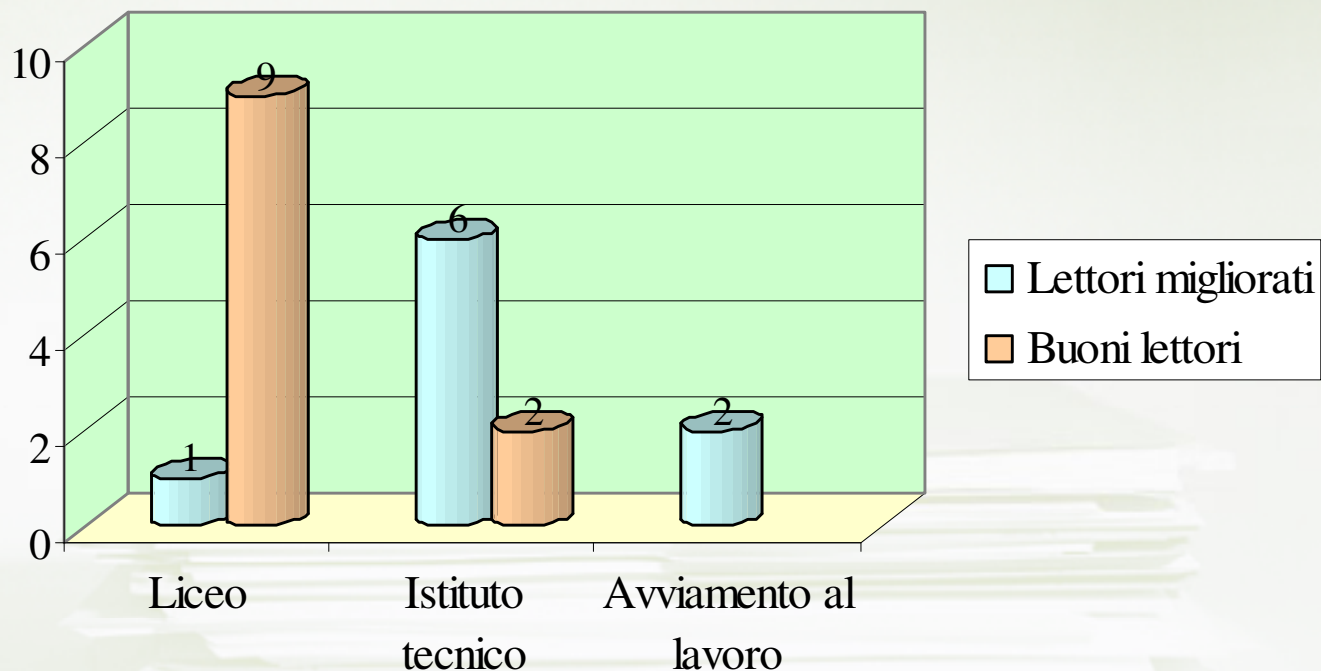
Risultati: Confronto fra lettori migliorati e buoni lettori

VOTO DI LICENZA MEDIA



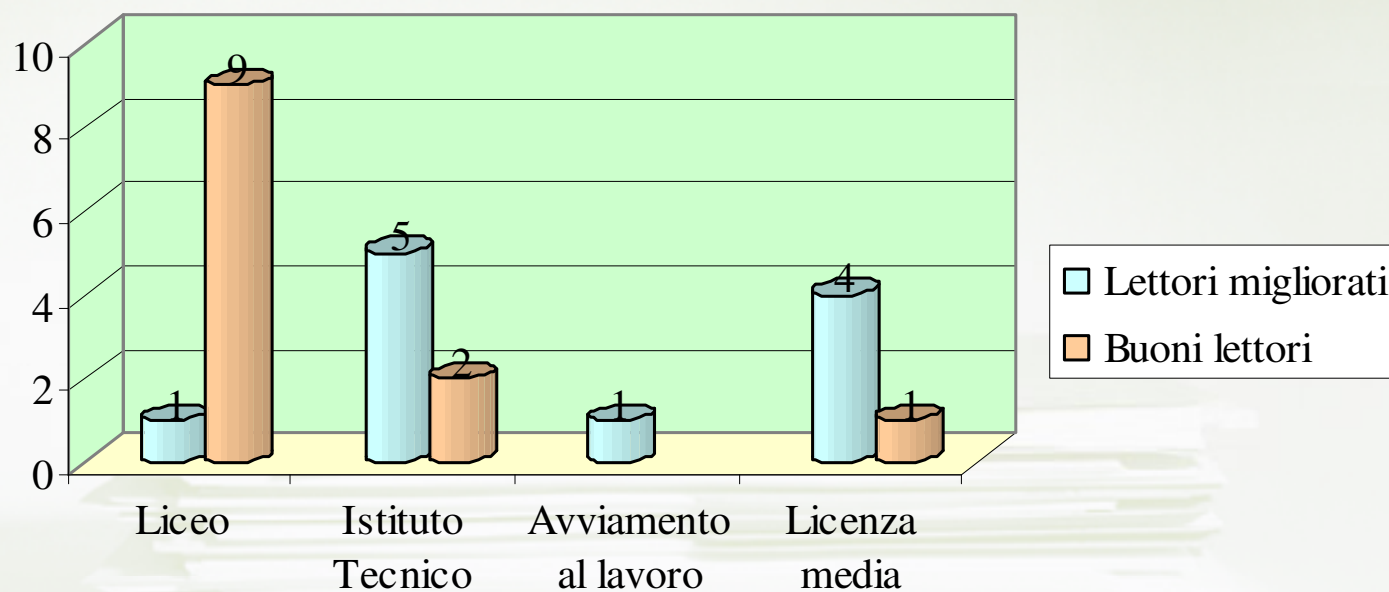
Risultati: Confronto fra lettori migliorati e buoni lettori

SCUOLA SUPERIORE SCELTA



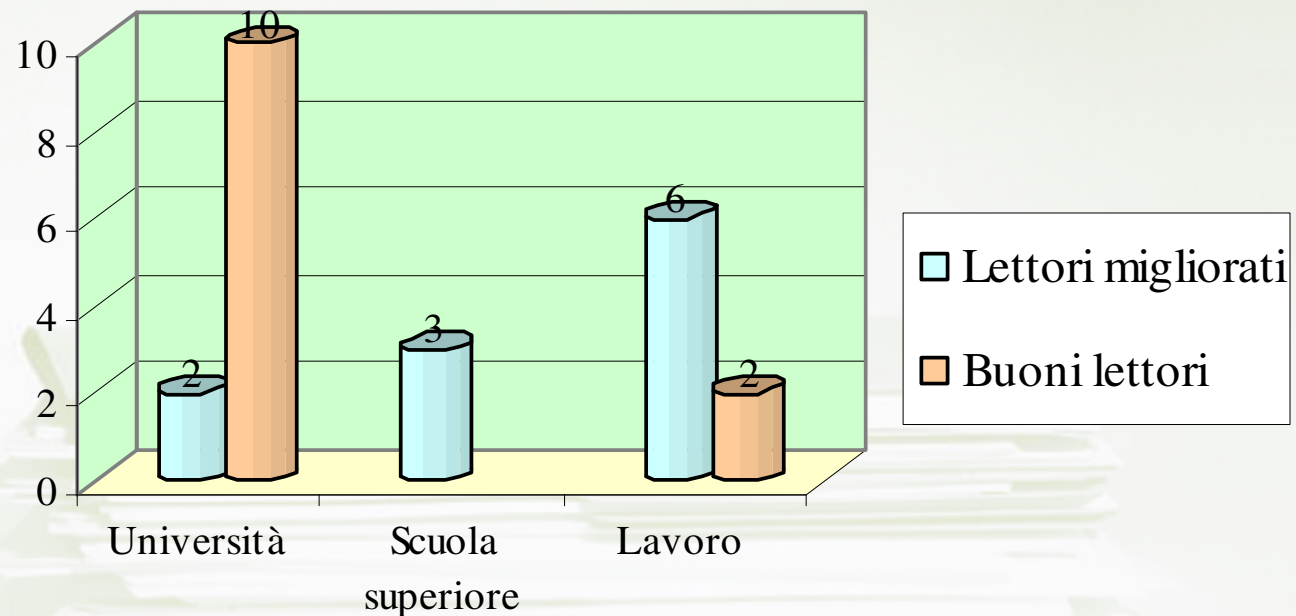
Risultati: Confronto fra lettori migliorati e buoni lettori

TITOLO DI STUDIO OTTENUTO



Risultati: Confronto fra lettori migliorati e buoni lettori

ATTIVITÀ ATTUALE



Come si può concludere...

- Questa discrepanza fra il miglioramento delle abilità di comprensione dei cattivi lettori e il tipo di scelte compiute, potrebbe essere letta come la conseguenza emotivo-motivazionale delle loro difficoltà di comprensione, a riprova della negativa influenza sul destino scolastico di precoci difficoltà dell'apprendimento.

LETTURE CONSIGLIATE

Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R. (2002). Il disturbo di comprensione del testo. In S. Vicari e M.C. Caselli, (a cura di) *I disturbi dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.

Padovani, R. (2006). La comprensione del testo scritto in età scolare. Una rassegna sullo sviluppo normale e atipico. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, 369-388.