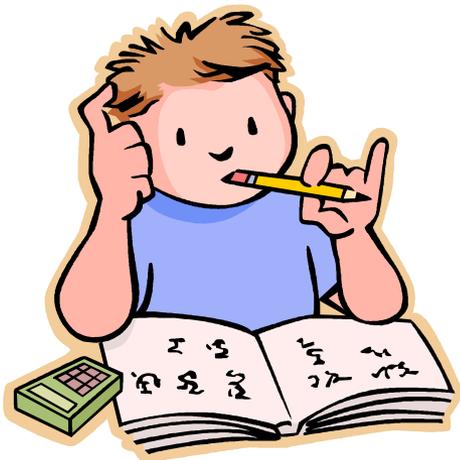

Esiste un Disturbo della Comprensione del Testo Scritto? Cesare Cornoldi & Rossana De Beni



Argomenti

- 1) Esiste il problema?
 - 2) Lo si può operationalizzare?
 - 3) Rientra nel problema di decodifica?
 - 4) E' un problema specifico?
 - 5) Si ravvisa una fisionomia unitaria del disturbo?
 - 6) Ha senso l'intervento clinico?
-

1) Esiste il problema?

Consensus

Disturbo specifico della lettura a carico della comprensione del testo scritto (profilo del “cattivo lettore”)

In base a quanto emerso dalla *Consensus Conference (Milano, 26.1.2007)* sui disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento si ritiene quanto segue: “vari studi stanno evidenziando, accanto al profilo della dislessia intesa come disturbo specifico della decodifica, anche l’accezione di disturbi della comprensione del testo scritto indipendenti sia dai disturbi di comprensione da ascolto che dagli stessi disturbi di decodifica. La Consensus Conference accoglie l’invito a considerare il disturbo di comprensione come un possibile disturbo specifico di apprendimento ma sottolinea la necessità di studiarne meglio le caratteristiche, avviando progetti di ricerca in questa direzione, in particolare rispetto al ruolo della comprensione da ascolto”.

Il caso di Tommaso

Informazioni
anamnestiche

Tommaso al momento della valutazione frequenta la IV elementare.

Viene segnalato per un problema legato alla comprensione, sia nella matematica, sia nelle materie umanistiche (es. storia, geografia).

L'insegnante, quando spiega in classe segue il libro, indica cosa sottolineare e utilizza la sintesi e gli schemi.

A casa la mamma chiede a Tommaso di leggere più volte (anche 5) perché le sembra che non capisca il contenuto.

Il caso di Tommaso

Informazioni
anamnestiche

Tommaso chiede il significato delle parole che non conosce, ma fa fatica a ricordarlo.

Fa fatica anche a collegare parole appartenenti a categorie semantiche simili (es. tovagliolo, tovaglia).

La mamma deve semplificare il lessico e spiegargli i nessi logici.

Svolge almeno due ore di compiti.

TEST	PUNTEGGIO	CONFR.DATI NORM.	OSSERVAZIONI
LETTURA			
MT correttezza "L'indovina che non indovinò"	Errori=1,5	M=2,48 (2,22)	Ok 1 errore da 1 punto, 1 errore da 0,5 punto.
MT velocità "L'indovina che non indovinò"	Sill./Sec.=3,16 Rapidità=31,65	M=3,65(0,87) Da 31 a 60	Ok PS
MT comprensione "Il panda"	Risp. Corrette=3/14	Fino a 5	RII Prova eseguita a scuola
MT Comprensione Indagine approfondita "Voglia di giocare"	Risp. corrette=5/14 Errori= -1 errore riguarda una inferenza lessicale; -1 errore riguarda una inferenza semantica; -2 errori riguardano il saper modificare l'approccio al testo e la ricerca di particolari; -1 errore riguarda il saper correggere le incongruenze e sospendere le ipotesi; -2 errori riguardano la capacità di individuare azioni,risposte interne, eventi e seguire la sequenza dei fatti; -1 errore riguarda la struttura sintattica del periodo; -1 errore riguarda la corretta individuazione del tempo del racconto.	Fino a 6	RII <u>Non è stato in grado di compiere un'inferenza lessicale ed una semantica. Ha compiuto due errori perché non è riuscito ad individuare dei particolari del racconto, ed uno perché non ha individuato il tempo del racconto (anche se era esplicito).</u> <u>Non è riuscito a comprendere un passaggio poco chiaro e apparentemente incongruente rispetto al contesto.</u> <u>In due occasioni non è riuscito a seguire la sequenza della storia e la risposta interna del protagonista.</u> <u>Infine in un'occasione non ha compreso la struttura sintattica di una frase e questo l'ha portato a fare un errore.</u> La prova è stata svolta in autonomia. Santiago non ricontrolla mai il testo. Dice di avere avuto difficoltà in questa prova e pensa di avere dato 2 risposte corrette su 14. Svolge la prova in 9 minuti.

Il caso di Tommaso

Approfondimento
comprensione

TEST	PUNTEGGIO	CONFR.DATI NORM.	OSSERVAZIONI
LETTURA			
Inferenza lessicale	Risp.corrette=8/20	M=11,78(3,62)	Z= -1,04
Inferenza semantica	Risp. corrette=0/10	M=4,31(1,85)	Z= -2,33
Prova di metacomprendione	Punteggio=4.5	M=8,15(2,36)	Z= -1,55
Prova di significato verbale	Risp. corrette=25/30	M=25,70(4,45)	In media

Il caso di Tommaso

Soluzione di
problemi e
competenze generali

TEST	PUNTEGGIO	CONFR.DATI NORM.	OSSERVAZIONI
CALCOLO			
SPM "TV elementare" Comprensione	Punteggio=15	M=13(2)	ok
SPM "TV elementare" Rappresentazione	Punteggio=16	M=13(2)	ok
WISC-III			
Completamento di figure	P. grezzo=16 PP=10	QI stimato=90	
Somiglianze	P. grezzo=12 PP=9		
Disegno con cubi	P. grezzo=30 PP=10		
Vocabolario	P. grezzo=18 PP=6		

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

FACOLTA' DI PSICOLOGIA

SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE IN PSICOLOGIA DEL CICLO DI VITA
Indirizzo "Intervento psicologico nei disturbi dello sviluppo e nell'handicap"

MARCO, UN CASO DI DISTURBO DELLA
LETTURA A CARICO DELLA COMPrensIONE
DEL TESTO SCRITTO

Specializzanda: Dr.ssa Gabriella Trevisi

ANAMNESI PERSONALE

- Asilo nido: frequenza regolare;
- Scuola materna: presenza di un disturbo da separazione “non voleva staccarsi”. A detta della madre, il bambino non presentava nessuna difficoltà relazionale o di socializzazione con i compagni, ha sempre frequentato con regolarità; qualche difficoltà osservabile nel condurre giochi con regole; talvolta veniva sollecitato a partecipare attivamente alle attività proposte;
- Scuola elementare: frequenza regolare; vengono segnalate difficoltà nella matematica e italiano (comprensione); altalenante l'attenzione verso le attività; va guidato ad organizzarsi nel lavoro personale e sollecitato ad eseguirlo in modi e tempi adeguati; comunica utilizzando un linguaggio pertinente; necessita di una guida e richiede aiuto nel memorizzare gli argomenti; ha instaurato rapporti soddisfacenti con i compagni;
capisce bene i messaggi orali
- Scuola media: frequenza regolare, così descritto dagli insegnanti: “incontra difficoltà nella concentrazione e nell'organizzazione del pensiero. E' lento nell'esecuzione degli scritti per questo non si ottengono risultati nei tempi a disposizione, particolare anche la grafia. Si orienta nelle prove a risposta guidata, non altrettanto nei tempi o in esercizi a risposta libera, anche se gli si consente la consultazione del testo. E' collaborativo nei confronti degli insegnanti ed accetta le loro osservazioni, apprezza la scuola e ne riconosce l'importanza”. Le materie che non “gli piacciono” sono l'italiano, la geometria e la geografia

PROVE STRUMENTALI

- WISC-R (Wechsler D. 1994, Scala di intelligenza Wechsler per bambini riveduta);
 - Prove MT lettura e comprensione (Cornoldi, Colpo e Gruppo MT, 1981)
 - Nuova guida alla comprensione del testo prove criteriali livello A (De Beni et al, 2003)
 - PMA (Prova di significato verbale) Batteria fattoriale delle abilità mentali primarie 11-17 anni (Thurstone)
 - AC MT 11-14 (Cornoldi, Cazzola, 2003)
 - SPM Test delle abilità di soluzione dei problemi matematici (Lucangeli, Tressoldi, Cendron)
 - Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica (Tressoldi, Cornoldi)
 - Altre prove..
-

WISC

Area Verbale	Punteggio grezzo	pp	Area Performance	Punteggio grezzo	pp
Informazioni	20	12	Completamento di figure	18	10
Somiglianze	19	13	Storie Figurate	27	10
Aritmetica	12	9	Disegno con cubi	37	11
Vocabolario	46	12	Ricostruzione di Oggetti	23	11
Comprensione	16	9	Cifrario	51	12
Memoria di c.	8	6			
QIV 106			QIP 105		
QIT 107	Differenza non significativa				

QIV = 106 ; QIP = 105; QITOT = 107; QIV – QIP differenza non significativa

Indici di approfondimento:

- DAQI = QIV > QIP = non significativo
- GAPP = 7 (significativa la differenza per $p < .05$)
- Interpretazione a tre fattori di Kaufman (1975): CV = 11.5; OP = 10.5; CC = 9
- Stile di pensiero = CV > OP > CC

TEST	PUNTEGGIO	CONFRONTO DATI	OSSERVAZIONI
LETTURA			
Rapidità	tempo di lettura 180" 0.30 sec/sill 3.28 sill/sec	Sufficiente rispetto al criterio atteso (24-31)	
Correttezza	E=1		Adeguito
COMPRESIONE			
Il pescatore, la volpe e l'orso	7/15	R.A. rispetto al criterio 6-8	
Le maschere: dalla magia al carnevale	2/15	R.I.I. rispetto al criterio 0-3	
Comprensione 1 e 2	9/30	R.I.I. rispetto al criterio 0-9	
PMA 11-17 (PROVA DI SIGNIFICATO VERBALE)			
Significato verbale	28/50	X= 18.11 ds 8.89 Z=+1.11 75° centile	

AC-MT 11-14 (prova individuale) Test di valutazione delle abilità di calcolo e problem solving

ACMT	Punteggio grezzo	Media	DS	Prestazione
Calcolo a mente accuratezza	3	3.06	.956	Sufficiente
Calcolo a mente velocità	36"	32.03	30.53	Sufficiente
Calcolo scritto Accuratezza	3	3.18	.899	Sufficiente
Calcolo scritto Velocità	116"	69.92	33.45	Richiesta di intervento
Dettato di numeri	4	2.88	.906	Ottimale
Recupero fatti numerici	20	19.18	3.821	Sufficiente
Velocità	152"	101.96	54.613	Richiesta di attenzione
Totale prova individuale	44	44.15	8.884	Sufficiente

SPM test delle abilità di soluzione dei problemi matematici

Componente	Punteggio grezzo	Media	Ds	Percentili
Comprensione	8	12,0	2,5	10°
Rappresentazione	14	13,5	2,0	60°
Categorizzazione	7	11,4	2,8	< 5°
Pianificazione	7	8,0	3,4	40°
Svolgimento	4	9	2,9	< 5°
Autovalutazione	7	8,3	2,4	20°

Nuova guida alla comprensione del testo prove criteriali livello A (De Beni et al. 2003):

AREA	RISPOSTE CORRETTE	MEDIA	QUARTILI
Personaggi, luoghi, tempi e fatti	13	10.79	FP
Fatti e sequenze	11	11.11	CCR
Struttura sintattica	9	10.13	RI
Collegamenti	6	10.21	RI
Inferenze lessicali e semantiche	3	9.72	RI
Sensibilità	12	8.62	CCR
Gerarchia del testo	9	7.75	FP
Modelli mentali	6	8.09	RI
Flessibilità	9	8.26	AS
Errori e incongruenze	6	8.84	RI

-
- Questi casi sono esempi dell'esistenza del problema e del fatto che la diagnosi più sensata sia quella di DSA
 - Attualmente i casi che arrivano ai Servizi sono solo la punta dell'iceberg di una problematica che gli screening condotti nelle Scuole evidenziano in misura ben maggiore
-

Incidenza del problema

- Perché nei Servizi non è frequente
 - Dipende dai criteri
 - Nelle nostre indagini presentano un problema rilevante e sufficientemente specifico: dal 2% al 4%
 - Es. 3.4% (ricerca 1996)
-

2) Lo si può operationalizzare?

Criteri che proponiamo per l'operazionalizzazione

- 1) Bassa comprensione con prove tipo MT (RII corrispondente circa al 5° percentile)
- 2) Sufficiente decodifica
- 3) Fattori di esclusione del DSA (no basso QI^* , no svantaggio, no H, no problemi primari emotivi, no problema di istruzione)
- $QI > 85$ (evitando di somministrare prove che siano troppo strettamente relate alla comprensione linguistica)

Come valutare la Comprensione del Testo? Esempi di prove

I LIVELLO

- Valutazione di base: prove oggettive di comprensione (*PROVE MT di comprensione*, Cornoldi & Colpo, 1998; 1995)

II LIVELLO

VALUTAZIONE DEGLI ASPETTI SOTTOSTANTI IL PROCESSO DI COMPrensIONE

- Eventuali approfondimenti sulle componenti della comprensione: *PROVE AVANZATE MT di comprensione* (Cornoldi, Rizzo & Pra Baldi, 1991); *5-VM- Prove di comprensione dei linguaggi nella lettura* (Boschi, Aprile & Scibetta, 2000), *Nuova Guida alla comprensione* (De Beni et al., 2003)
- Comprensione da ascolto (*BATTERIA DI PROVE Q1*, De Beni e Gruppo MT, 1994; 1995)
- Memoria di lavoro (*LISTENING SPAN TEST*, taratura italiana di Pazzaglia, Palladino & De Beni, 2000)
- Metacognizione (*PROVA DI METACOMPrensIONE*, Pazzaglia, De Beni & Cristante, 1994)
- Vocabolario (*PROVE MULTIDIMENSIONALI DI VOCABOLARIO*, Boschi, Aprile & Scibetta, 1989)
- Inferenze nel linguaggio orale (*PROVA DI CHIUSURA VERBALE*, Cornoldi & Soresi, 1981)

La scelta della prova di compressione influenza la specificazione del problema

Prove MT di Comprensione

Elementari, Medie, Superiori, Univ.

- Lettura di un brano.
- Risposte a domande relative al brano
- Per ogni anno scolastico ci sono prove diverse
- Prove di approfondimento

Punteggio di comprensione

- Somma delle risposte corrette
 - Confronto con le norme e con le fasce di prestazione
-

Prove MT di Comprensione

II elementare. Prova finale

Il nanetto che voleva la pera

Sotto un piccolo abete rosso in un bosco viveva un nanetto non più grande di una pigna.

Quando venne l'autunno il nostro omino si disse:
— È tempo che vada a far provvista di pere per quando verrà l'inverno.

Così il mattino dopo, il nanetto indossò la sua giacchetta, si mise in testa il berretto rosso, prese il sacco da montagna e si incamminò verso il villaggio.

Il nanetto attraversò felicemente il bosco e il prato e arrivò al frutteto.

Là le pere gialle gli sorridevano invitanti dall'albero. Ma, ahimè, le pere erano in alto, e il nanetto in basso.

Il vento che danzava gaiamente sulla cima dell'albero vide la difficoltà dell'omino e gli gettò davanti ai piedi una delle pere più belle.

Il nanetto non stava più in sé dalla gioia, fece al vento un profondissimo inchino e disse:

— Grazie mille!

Poi ficcò la pera nel suo sacco da montagna, se lo mise sulle spalle e tornò a casa.

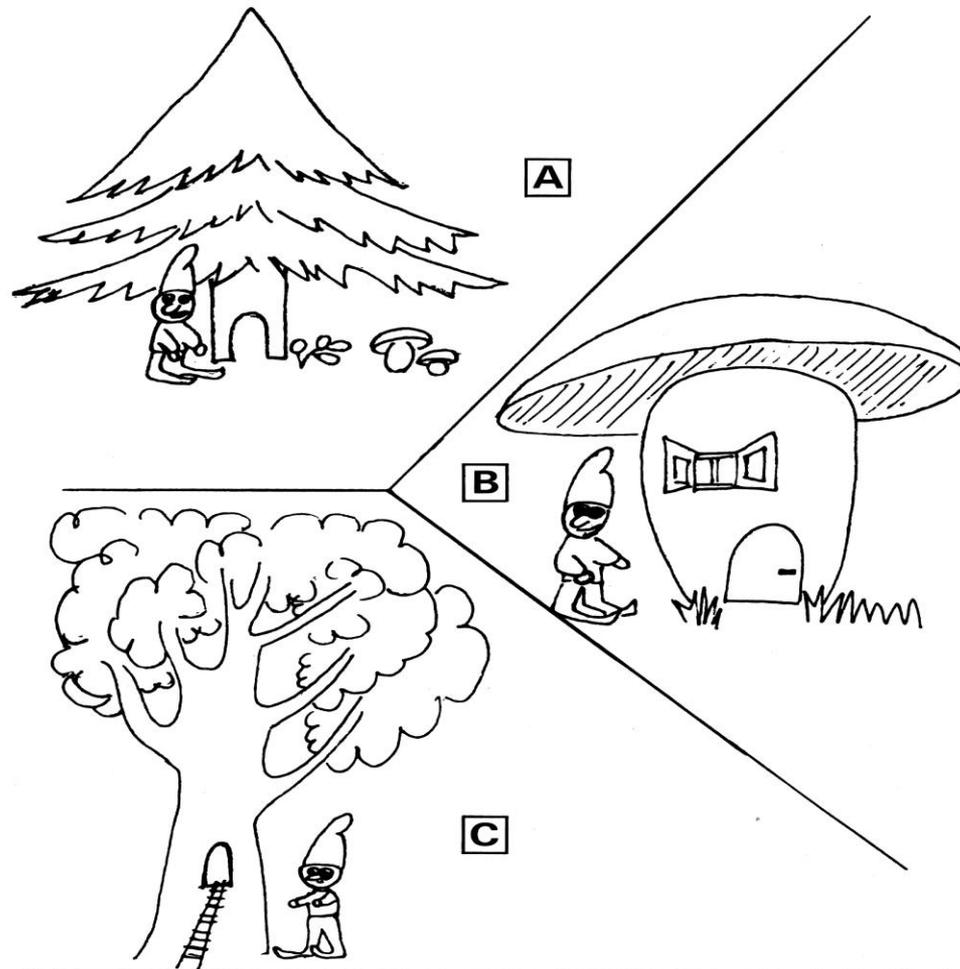
E che cosa pensate che ne abbia fatto, il nanetto, di quella pera? Ne mangiò una parte cruda, una parte ne fece marmellata, una parte la tagliò ben bene a pezzetti e la mise sotto zucchero per l'inverno, e dal resto ricavò del sidro dolce.

E ne bevve tanto che il mondo cominciò a girargli intorno, al punto che il nanetto non sapeva più se a danzare erano gli alberi o era lui. Alla fine cadde al suolo stanco morto e si addormentò.

Prove MT di Comprensione II elementare. Prova finale

Rispondi alle seguenti domande facendo una croce sulla risposta giusta.

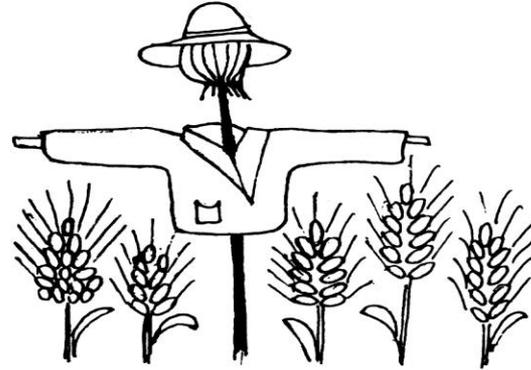
1. Dove abita il nanetto?



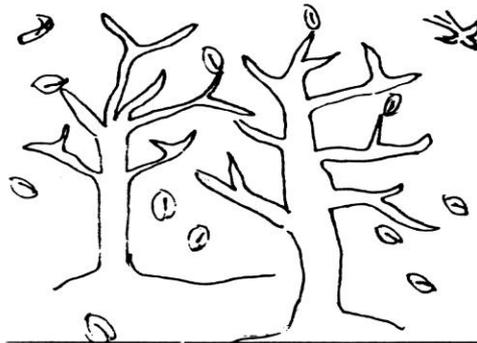
Prove MT di Comprensione II elementare. Prova finale

2. In quale stagione succede l'episodio?

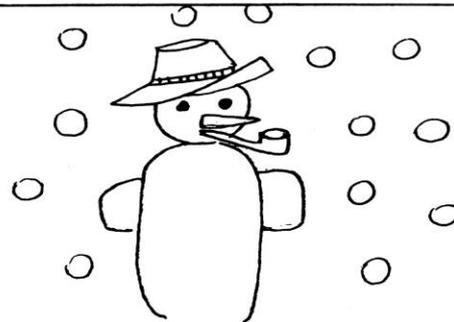
A



B



C



3) Rientra nel problema di decodifica?

Comprensione vs decodifica

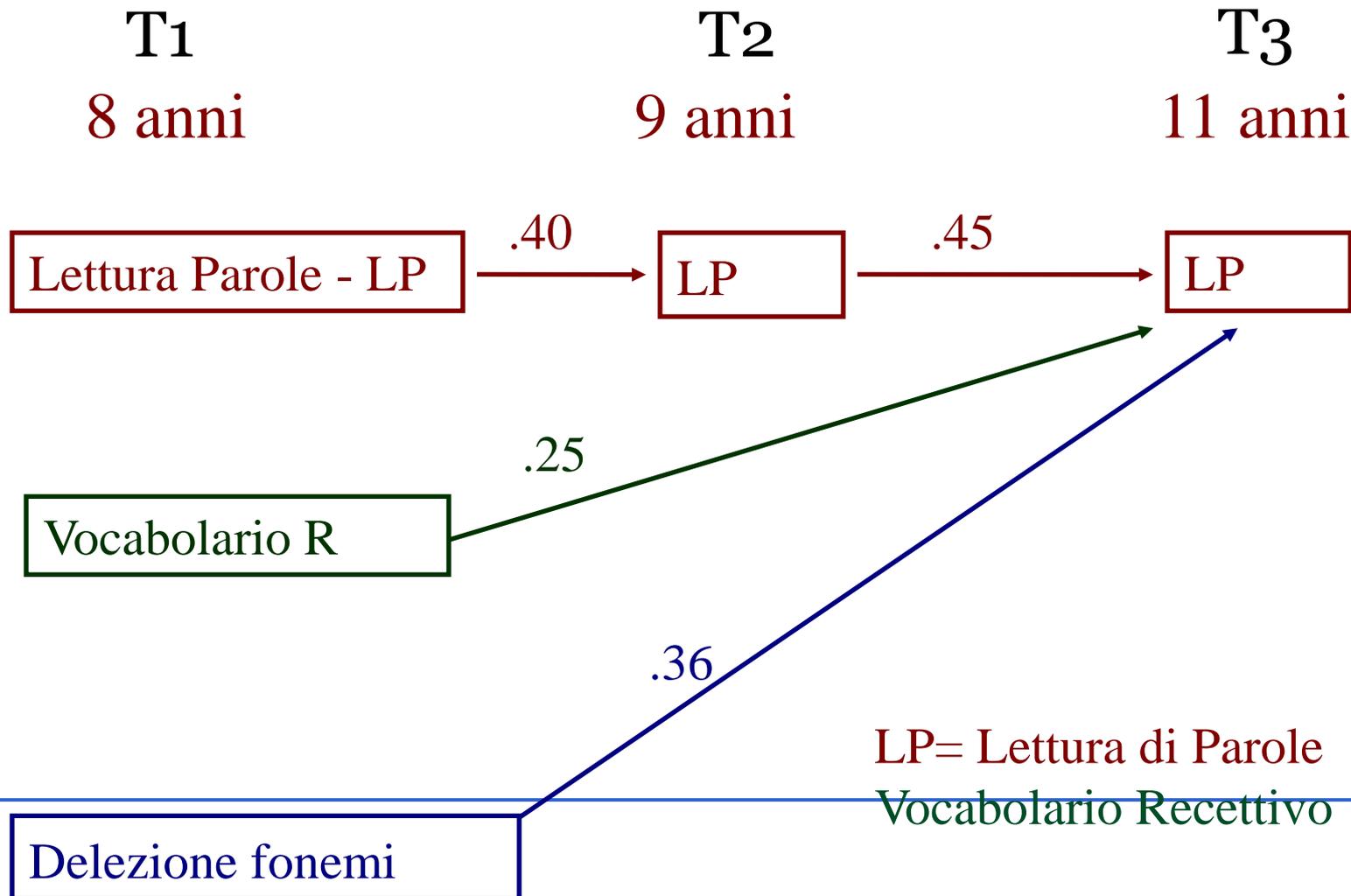
Introduzione

Comprensione e decodifica sono due processi parzialmente indipendenti. Prove riguardano dati su:

- Pre-requisiti e predittori diversi
 - Processi cognitivi implicati
 - Correlazioni e analisi fattoriali
 - Evoluzione
 - Disturbi
 - Trattamenti diversi con esiti specifici
-

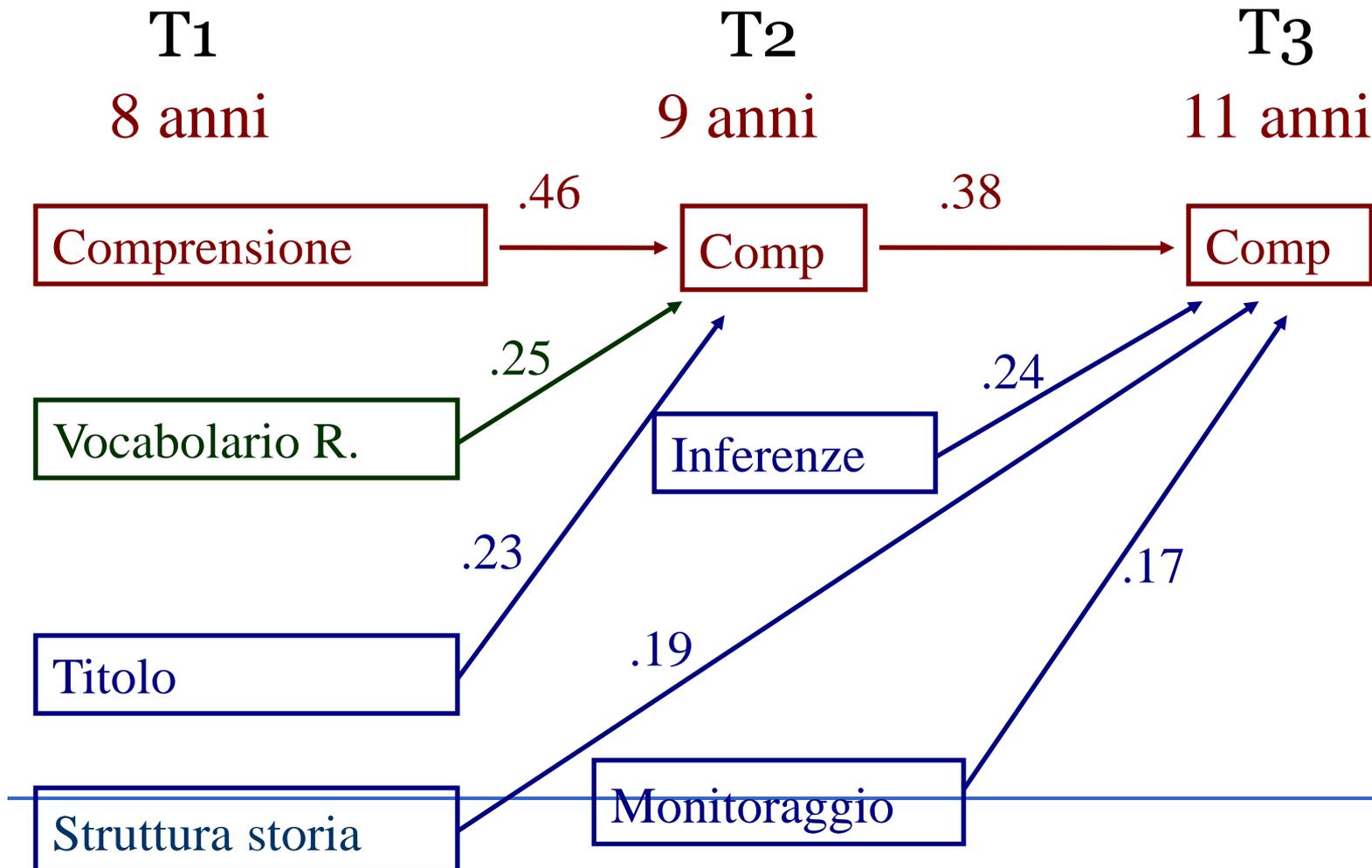
Cain et al.(2004): Lettura parole T1-T3

PREDITTORI
DECODIFICA



Cain et al.(2004): Comprensione T1-T3

PREDITTORI
COMPRESIONE

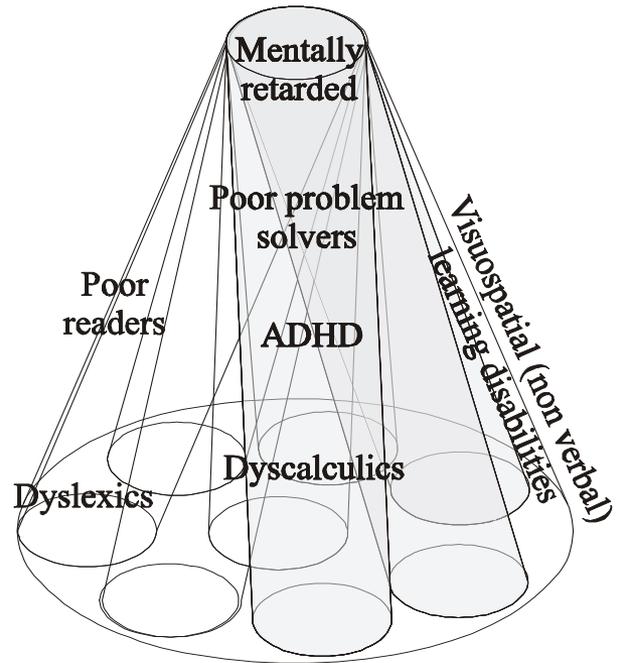


4) E' un problema specifico?

- E' sicuramente in maggiore rapporto con le strutture centrali dell'intelligenza

Metacognition

Culture



Experience

Comprensione orale

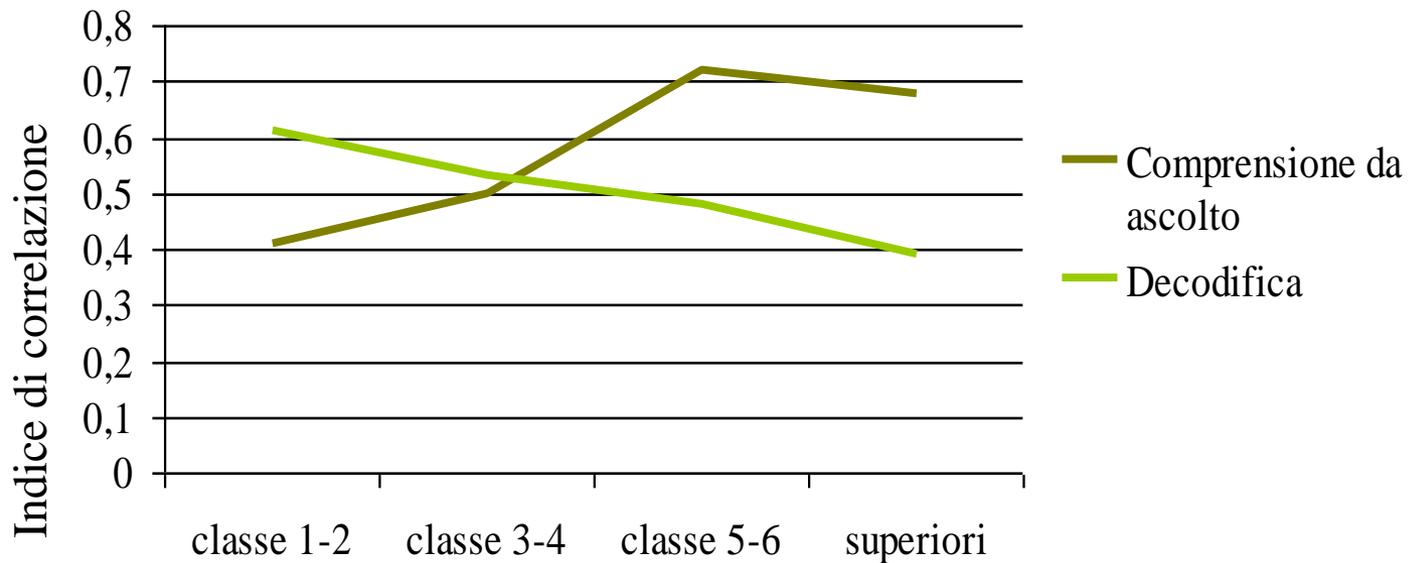
Simple view of reading (Gough et al. 1996)

- $\text{Comprensione} = \text{Decodifica} \times \text{Comprensione orale}$
 - 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 semi-trasparente non è così.
-

Comprensione orale

Dati inglesi. NB: il gruppo Levorato osserva migliori correlazioni per l'ascolto anche nei piccoli

Correlazioni con la comprensione del testo



Gough, Hoover & Peterson (1996)

Parziale specificità

- Il fatto che il problema sia solo parzialmente specifico ne sminuisce la portata?
 - Il fatto che ci sia una relazione con l'intelligenza giustifica una diagnosi di funzionamento intellettivo limite o altro se comunque il QI è $>$ di 85?
 - Il fatto che sia una relazione con la comprensione orale giustifica una diagnosi di DSL se comunque adesso il bambino capisce bene i messaggi orali e il suo problema è coi testi scritti?
-

5) Si ravvisa una fisionomia unitaria del disturbo?

-
- Le ricerche su gruppi DSA-comprensione rivelano apparentemente uno specifico caratteristico pattern di prestazione
-

ESR Document

- Metacognitive Strategies Integration and inference making; Use of cohesive devices and
 - context; Knowledge of Story Conventions and Structures; Comprehension
 - monitoring
 - Oral Language Skills Vocabulary; Grammar / Syntax; Oral expression
 - Higher-level Language Skills Narrative skills; Figurative Language; Discourse processes
 - Executive Processes Verbal working memory; Suppression/inhibition
-

Meta-analisi (L & ID, 2009)

- Abbiamo cercato nei seguenti database Medline, Web of Science and PsycINFO (da 1980 al September 2006) usando una combinazione di termini come reading comprehension difficulties e disabilities, poor comprehenders, con le keywords WM, verbal span, spatial span, short-term memory, phonological loop, visual-spatial sketchpad, digit span.
 - La ricerca si è limitata a lavori scritti in Inglese in riviste con referee e libri.
-

Criteri per la meta-analisi

- Criteri di inclusione ed esclusione.
 - I cattivi lettori dovevano essere selezionati con una prova di comprensione standardizzata e il loro punteggio doveva essere 2 deviazioni standard al di sotto della media attesa o in alternativa 12 mesi inferiore alla loro età cronologica .
 - Il gruppo dei cattivi lettori doveva essere confrontato con un gruppo di lettori con una prestazione adeguata rispetto alla loro età.

I gruppi dovevano essere appaiati in misure di funzionamento generale (QI o simili) e, nel caso dei bambini, in misure di decodifica.

		Kind of task	Age	Good comprehenders	Poor comprehenders
Cain (2006)	Study 2	VWM & VSWM	9-10	13	13
Cain, Oakhill & Lemmon (2004)	Study 1 Study 2	STM VWM VSWM	8-11 9-10	12 12	13 12
Carretti, Cornoldi, De Beni & Palladino (2004)	Experiment 1 Experiment 2	VWM	18-30 18-30	15 19	12 18
Carretti, Cornoldi, De Beni & Romanò (2005)	Experiment 1 Experiment 2	Updating	8-11 12	109 30	109 30
Cornoldi, De Beni & Pazzaglia (1996)	Experiment 1 Experiment 2	VWM & VSWM	12-15	26 20	26 20
De Beni & Palladino (2000)	Experiment 1	STM VWM	8-11	12	12
De Beni, Palladino, Pazzaglia & & Cornoldi (1998)	Experiment 1 Experiment 2	STM VWM VWM	18-30 18-30	22 15	22 15
Floyd, Bergeron & Alfonso (2006)		VWM VSWM	7-18	50	28
Leseaux, Pearson & Siegel (2006)	Study 1 Study 1	VWM VSWM	9-10	314	65
Nation, Adams, Bowyer-Crane, & Snowling (1999)	Experiment 3	VWM & VSWM	10	15	14
Oakhill, Hartt & Samols (2005)	Experiment 1	VSWM	9-11	12	12
Palladino, Cornoldi, De Beni & Pazzaglia (2001)	Esperiment 1 Experiment 2 Experiment 3 Experiment 4	STM Updating	18-30 18-30 12-15 18-30	14 17 30 20	16 12 30 18
Rankin (1993)	Experiment	VWMI	18-20	16	16
Stothard & Hulme (1992)	Experiment 2	VWM	7-8	14	14
Swanson & Berninger (1995)	Experiment 1 Experiment 2	VWM & VSWM	8-12	33 34	22 30
Swanson, Howard & Sáez (2006)		VWM VSWM Updating	7-18	15	14
Yuill, Oakhill & Parkin (1989)	Experiment 1	VWM	7-8	42	42

Compiti o misure considerate nella meta-analisi

Memoria a breve termine

- ✓ Digit span, word span

7
4
1
9



Memoria di lavoro

- ✓ Elaborazione e mantenimento delle informazioni

Verbale

- ✓ Reading span test e simili
-

La stima della dimensione dell'effetto

- Per stabilire la dimensione dell'effetto è stato calcolato il classico indice proposto da Cohen (d , Cohen, 1988).
- Questo indice esprime la forza dell'associazione fra le variabili.
- *Il valore ottenuto è stato interpretato utilizzando le indicazioni di Cohen (Cohen, 1988).*

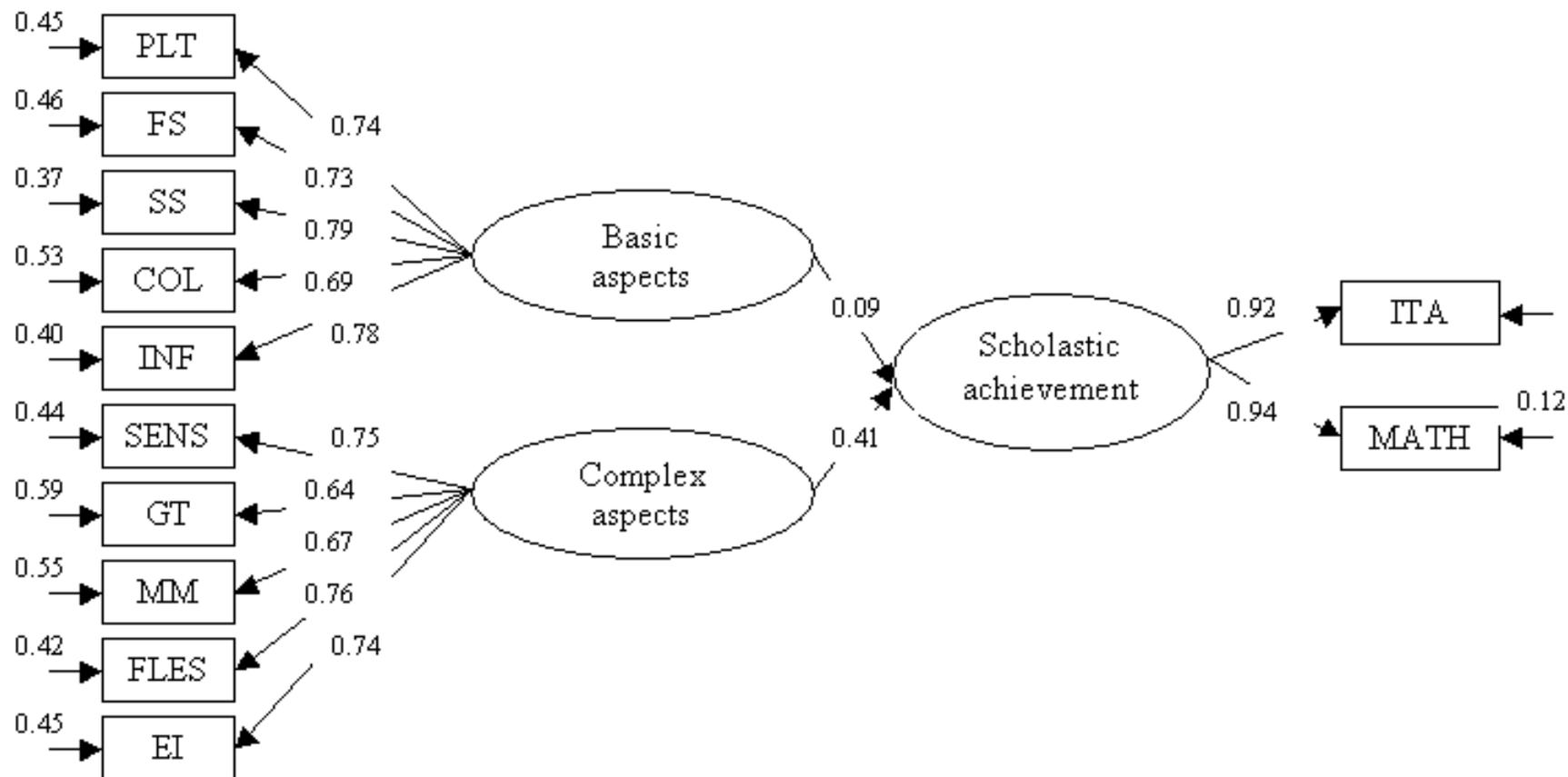
	d	r
<i>Piccolo</i>	<i>.20</i>	<i>.10</i>
<i>Medio</i>	<i>.50</i>	<i>.30</i>
<i>Largo</i>	<i>.80</i>	<i>.50</i>

Risultati

	Number of outcomes	Number of participants		<i>d</i>	95% CI	<i>r</i>	<i>I</i> ²	95% CI
		Good comprehenders	Poor comprehenders					
Working memory measures								
Simple span	11	109	107	.29	.10 - .47	.14	0%	0 - 51
Working memory span	29	695	399	.77	.65 - .88	.36	38%	0 - 60
				Verbal				
	9	447	182	.36	.19 - .51	.18	0%	0 - 54
High attentional controlled task (Updating)	7	235	230	1.07*	.66 - 1.47	.47	71%	14 - 85
Intrusion errors (Inhibition)	10	163	262	-.91*	-1.27 - -.55	.41	70%	30 - 82
Verbal working memory	8	87	83	.89	.64 - 1.15	.41	17%	0 - 63
				Young adults				
	16	548	283	.77	.62 - .91	.36	47%	0 - 69

*Due to the high value of heterogeneity index, the *d* value was computed with a random effect analysis (see DerSimonian & Laird, 1986). In all the other cases a fixed effect model was used (see Hedges & Olkin, 1985).

Relazione tra abilità di comprensione e successo scolastico?



In realtà quando si considerano i casi singoli
l'eterogeneità è di regola

-
- Dunque casi molto differenti
 - Si noti che: a) solo alcuni hanno elevata difficoltà** in comprensione orale, memoria di lavoro e metacognizione che sono i tre core deficit indicati per il DSA-comprensione); b) la comprensione orale veniva valutata proponendo un filmato informativo- scientifico; c) la varietà dei casi sarebbe aumentata includendo ragazzi con dislessia (qui esclusi per definizione)
-

Cornoldi, De Beni e Pazzaglia (1996)

Ricerca longitudinale.

Fase 1 → selezione di un gruppo di lettori con problemi nella comprensione del testo (disegno gruppi contrapposti).

Fase 2 → approfondimento natura delle difficoltà

Fase 3 → seconda valutazione

589 alunni di 1a media → 20 cattivi lettori; 20 buoni lettori

Gli strumenti utilizzati nella prima fase per la selezione del campione sono stati:

1. PMA batteria fattoriale delle abilità primarie (Thurstone e Thurstone, 1947);
2. Prove di decodifica (Bisiacchi e Colombo, 1992);
3. Prova di comprensione (De Beni e Gruppo MT, 1994);
4. Una prova di Dettato tratta dalla batteria per la valutazione della scrittura di Tressoldi e Cornoldi (1993).

20 cattivi lettori; 20 buoni lettori

Nella seconda fase erano state proposte ai 40 ragazzi selezionati (20 cattivi lettori e 20 buoni lettori) diverse prove fra cui:

1. una prova di comprensione di Cornoldi e coll. (1991)
 2. una prova di comprensione orale di Lumbelli e Cornoldi (1994)
 3. la prova di metacomprendione di Pazzaglia, De Beni e Cristante (1995b)
-

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

Profili eterogenei del DCT

Cornoldi, De Beni e Pazzaglia (1996)

<i>Tests</i>	<i>Cases</i>											
	<i>PL</i>	<i>VG</i>	<i>FM</i>	<i>TL</i>	<i>AN</i>	<i>NL</i>	<i>LD</i>	<i>FC</i>	<i>MM</i>	<i>DM</i>	<i>CL</i>	<i>CM</i>
Reading Compr.												
Comp2	**	**	**	**	**	**	**	(*	(*			(*
Inc1		**										
Inc2		**										
Story1	**	**		*		**		**	**		*	**
Story2	*	**	**			**		**	**			
Oral Compr./												
Memory												
TV-text1+2		**	**	**	**			**		**		
TV-images1+2				**								
Listening			+					+				
Metac.												
Metac2-cont		*	*	*	*		*	*	(*		*	*
Metac2-strat	*				*		*	*	(*		*	
Metac2-sens		*	*				*		(*	*		
Metac2-goal												
Working												
Memory												
F.I.T.				+			**			*	*	
Digit test		*				*		*				
Reading test	*	*	*	*	*		*	*	*			
Random gener.		*			*	**	*	*	*	*		
General Skills												
Math	+			+					*		(*	
PMA-VM			*	(*		*	*		*	*		
PMA-R			+	(+	*	**	**		*	*		
Accuracy		+								(+		
Dictation	(*		+			**			(*	*		*

Note. Tests where single poor comprehenders presented a strong (*) or a very strong (**) failure or particular success (+). The indices are preceded by a parenthesis only when they approach the critical values.

6) Ha senso l'intervento clinico?

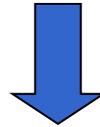
Alcuni punti fondamentali

- L'intervento clinico ha senso perchè:
 - A) il problema esiste
 - B) è rilevante
 - C) ha severe conseguenze sul futuro del ragazzo
 - D) le normali prassi educative si rivelano insufficienti
 - E) l'intervento si è rivelato efficace
-

Una ricerca longitudinale

■ Studenti seguiti nel 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:

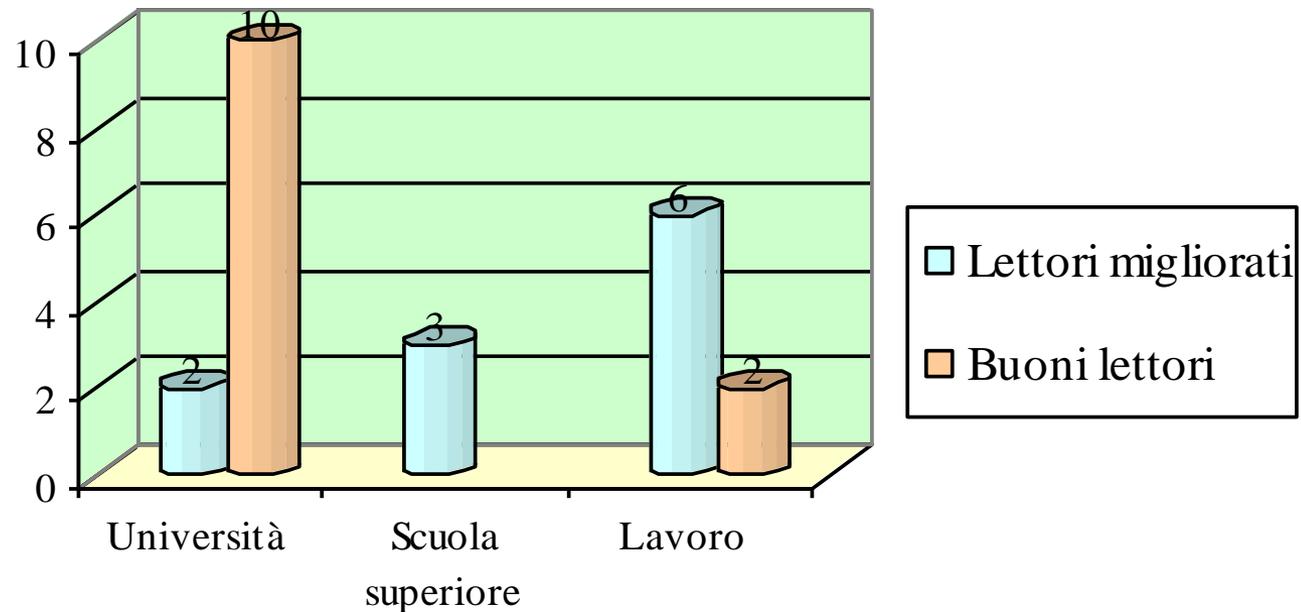
- ✓ **il voto di licenza media;**
- ✓ **il tipo di scuola superiore scelta** (liceo, istituto tecnico, istituto professionale);
- ✓ **il voto di maturità;**
- ✓ **il titolo di studio conseguito;**
- ✓ **il tipo di attività svolta attualmente** , se frequentavano l'università o se lavoravano.

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

ATTIVITÀ ATTUALE



Una ricerca longitudinale

■ Studenti seguiti nel 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:

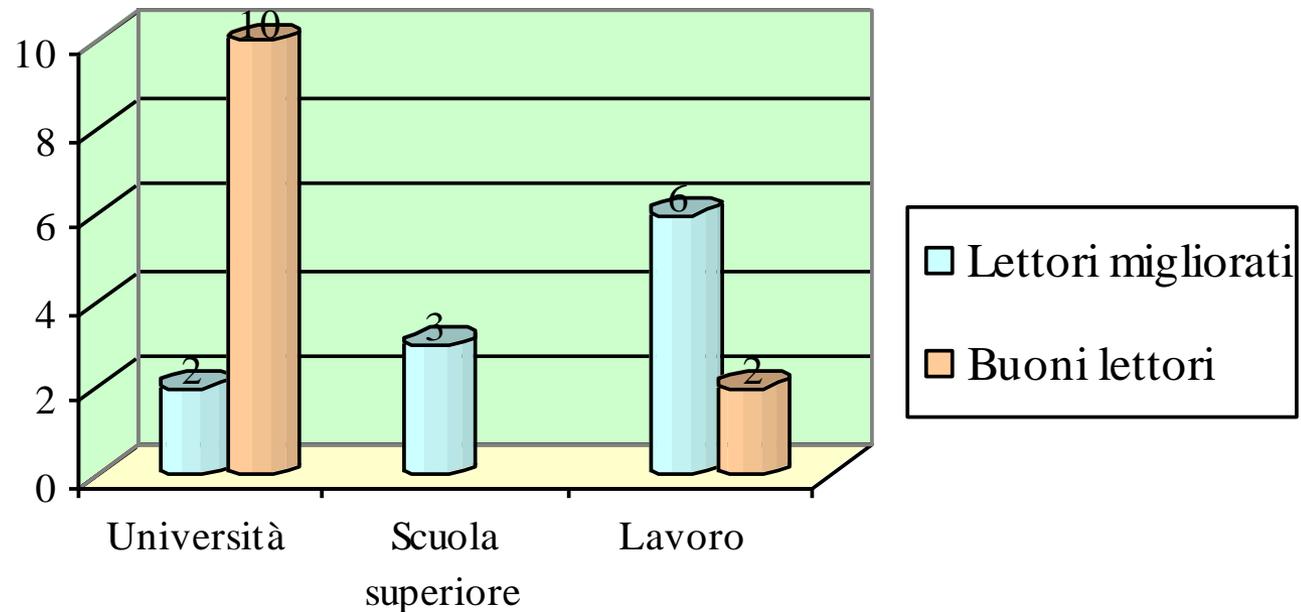
- ✓ **il voto di licenza media;**
- ✓ **il tipo di scuola superiore scelta** (liceo, istituto tecnico, istituto professionale);
- ✓ **il voto di maturità;**
- ✓ **il titolo di studio conseguito;**
- ✓ **il tipo di attività svolta attualmente** , se frequentavano l'università o se lavoravano.

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

ATTIVITÀ ATTUALE



-
- alcune chiavi fondamentali sono:
motivazione, metacognizione, comprensione
orale, lavoro a piccoli gruppi
-

MOTIVAZIONE



— E' la sua ora di lettura...

Linguaggio orale: Il lavoro di *Paula J. Clarke, Margaret J. Snowling, Emma Truelove, e Charles Hulme*

Ameliorating Children's Reading- Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial

Children with specific reading-comprehension difficulties are able to read aloud correctly but have a hard time understanding what they just read. Children exhibiting reading-comprehension difficulties were assigned to either no intervention (control) or programs one of three intervention for overcoming these problems: an oral language program (emphasizing vocabulary and only involving spoken language), a text comprehension program (involving metacognitive strategies and working with written texts), or a combined program using elements from both. While all three interventions produced improvements in children's reading comprehension, long-term gains were largest using the oral language program.

Il caso di Tommaso

Esempio di
Trattamento al
nostro servizio

L'intervento ha lo scopo di raggiungere i seguenti obiettivi:

- potenziamento di alcune componenti legate alla comprensione del testo: in particolare la capacità di fare inferenze semantiche, l'individuazione dei nessi logici presenti nel testo e il riconoscimento degli elementi più importanti nel brano (creando una gerarchia delle informazioni presenti nel testo);
- espansione del vocabolario, attraverso la produzione di inferenza lessicali (e.g. capire il significato di parole nuove sulla base del significato della frase in cui sono inserite).

Il caso di Tommaso

Trattamento

Per raggiungere questi obiettivi si farà riferimento al materiale presente nei volumi:

- “Nuova Guida alla Comprensione del Testo” vol.3 (De Beni, Vocetti, Cornoldi e Gruppo MT, 2004);
- “Lettura e Metacognizione” (De Beni e Pazzaglia, 1991);
- schede create ad hoc per il bambino.

Ogni incontro prevederà:

- 10 min. iniziali con il resoconto delle attività assegnate per casa nell’incontro precedente;
 - 15 min. con l’illustrazione dell’argomento del giorno;
 - 20 min. di attività pratiche in gruppo;
 - 10 min. con le riflessioni finali e l’assegnazione delle attività per casa.
-

Il caso di Tommaso

Trattamento

A questi interventi verranno associati incontri a cadenza mensile con i genitori e colloqui telefonici all'inizio ed al termine del percorso con le insegnanti. Tali incontri avranno lo scopo di promuovere e coinvolgere gli adulti di riferimento rispetto al percorso intrapreso da Santiago.

E' previsto un controllo degli esiti del trattamento a fine trattamento e dopo tre mesi dal termine del training per valutare il mantenimento delle conoscenze acquisite.

Il caso di Tommaso

Controllo a inizio maggio

TEST	PUNTEGGIO	CONFR.DATI NORM.	OSSERVAZIONI
LETTURA			
MT comprensione “La croce nel cuore”	Risposte corrette=8/10		PS Riguarda il testo per rispondere alle domande
MT comprensione “Voglia di giocare”	Risposte corrette=6/14		RII Riguarda il testo per rispondere alle domande
Inferenza semantica	Risp. corrette=3/10	M=4,31(1,85)	Z= -0,71
Prova di significato verbale	Risp. corrette=26/30	M=25,70(4,45)	In media
Prova di metacomprendione	Punteggio=9.5	M=8,15(2,36)	Z= 0,6

Alcuni esempi italiani

Tipi di trattamento

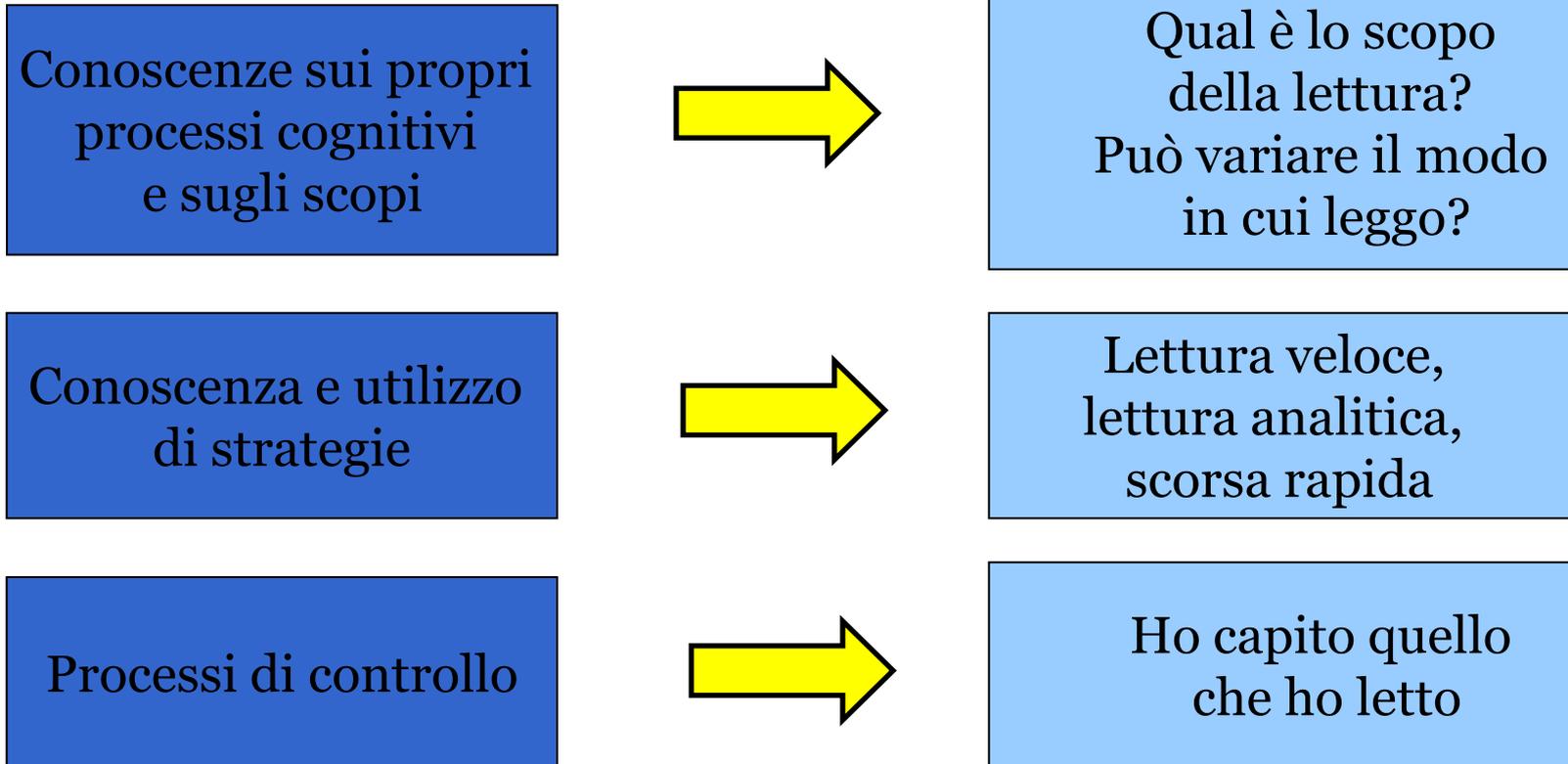
Tipo di trattamento	Titolo dell'opera	Aspetti della comprensione trattati	Rivolto a studenti di:
Programmi metacognitivi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lettura e metacognizione (De Beni e Pazzaglia, 1991) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoscenze metacognitive (scopi e strategie di lettura) e controllo metacognitivo. 	8-13 anni
Programmi focalizzati su specifiche abilità	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Highlighter (Paganelli et al., 2000) ▪ Anafore (Azienda USL Bologna) ▪ Cloze (Azienda USL Bologna) ▪ Super abilità (Zamperlin et al., 2009). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacità di individuare le informazioni rilevanti in un testo. ▪ Capacità di risolvere le anafore ▪ Comprensione generale del testo ▪ Comprensione da ascolto 	<p>Scuola media e superiore</p> <p>7-13 anni</p> <p>6-13 anni</p> <p>Dalla terza elementare</p>
Programmi multicomponentiali	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuova guida alla comprensione del testo (De Beni et al., 2004) ▪ Strategie semplici di lettura (Ferraboschi e Meini, 1993) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspetti cognitivi (e.g. fare collegamenti in un testo o fare inferenze) e aspetti metacognitivi (e.g. conoscenza di strategie e controllo metacognitivo). ▪ e.g. fare inferenze, individuare le informazioni più importanti, modificare l'approccio al testo. 	<p>Volume 2: 6-7 anni</p> <p>Volume 3: 8-12 anni</p> <p>Volume 4: 12-15 anni</p> <p>6-10 anni</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensione del testo (1, 2, 3) (1 e 2 Townsend e Cretti; 3 Beech e Cretti) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contesto e idea principale, fatti e sequenza, Conclusioni e inferenze 	6-13 anni

Vantaggio degli interventi metacognitivi

Tipi di trattamento

- 1.** Conoscenza ed attenzione ai processi implicati nella comprensione
 - 2.** Corretto sistema di attribuzioni delle cause di successo/insuccesso
 - 3.** Analisi del compito ed esplicitazione delle strategie più efficaci
 - 4.** Dalla pratica guidata all'uso spontaneo delle strategie
 - 5.** Insegnamento reciproco tra studenti
 - 6.** Generalizzazione delle strategie a compiti e contesti differenti (transfer e mantenimento)
 - 7.** Da un programma metacognitivo all'atteggiamento strategico
-

Metacognizione e comprensione del testo



DESCRIZIONE DEL PROGRAMMA

Lettura e Metacognizione

Esempio di:

inizio trattamento (verifica iniziale)

1 scheda criteriale da proporre:

fine trattamento (verifica finale)

43 schede di trattamento così suddivise:

PRIMA PARTE: Scopi della lettura

Schede 1-3: presentazione di diversi scopi della lettura

Schede 4-6: verifica schede precedenti

Schede 7-8: importanza di abbinare strategie di lettura diverse a scopi differenti.

SECONDA PARTE: Strategie di lettura

Scheda 9: presentazione di tre strategie

lettura analitica

scossa rapida

lettura selettiva

Schede 10-15: esercizi di conoscenza di 3 diverse strategie di lettura

Schede 16-24: esercizi di reale utilizzo di 3 diverse strategie di lettura

Scheda 25: presentazione della strategia «rilettura di passi complessi»

Schede 26-28: esercizi di reale utilizzo della nuova strategia di lettura

Schede 29-33: esercizi di controllo sulla comprensione

TERZA PARTE: Caratteristiche del testo

Schede 34-42: individuazione del genere letterario; valutazione della complessità di un testo

Scheda 43: individuazione degli indizi offerti dal titolo

Le nostre ricerche sulla metacognizione confermano l'efficacia

- Per es. Lucangeli et al. (1995) hanno mostrato che il programma 'Metacognizione e lettura' non incide sulla decodifica, ma migliora nettamente la capacità di comprensione, molto di più di un programma basato su attività scolastiche
-

Conclusioni

- 1) Esiste il problema? SI'
 - 2) Lo si può operationalizzare? SI'
 - 3) Rientra nel problema di decodifica? NO
 - 4) E' un problema specifico? NI
 - 5) Si ravvisa una fisionomia unitaria del disturbo? NO
 - 6) Ha senso l'intervento clinico? SI'
-