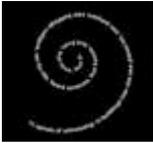


Il Disturbo Della Comprensione Del Testo

Autore [Giuditta Fagnani](#) il 06/3/2006 Categoria [Scuola](#)



Di Che Cosa Si Tratta

Le condizioni per poter parlare di disturbo della comprensione del testo sono le seguenti: il soggetto in questione deve avere un Q.I. nella norma, deve avere manifeste ed eclatanti difficoltà nel capire i testi, deve presentare competenze sufficienti nella lettura strumentale (se il bambino è molto lento o molto scorretto nella lettura, sarà difficile per lui comprendere il testo, in questo caso, per valutare la sua comprensione, sarà l'adulto a leggere per lui il testo). Si parla dunque di **Disturbo** nel momento in cui il bambino fornisce una prestazione di due deviazioni standard sotto la media nelle prove di comprensione del testo, tuttavia, per quanto riguarda questa abilità, è più frequente parlare di Difficoltà. Diamo uno sguardo ai diversi livelli di analisi che riguardano un testo: *analisi percettiva*., si tratta di processi di codifica visiva degli stimoli che, come sappiamo, sono collegati principalmente alla lettura strumentale; tali processi sono utili per la comprensione ma non indispensabili, lettura strumentale e comprensione sono abilità indipendenti. Si può compiere poi una *codifica lessicale*, quando si è codificato lo stimolo visivo esso diviene un termine preciso e si va a ricercarne il significato in memoria; facendo ciò si attivano automaticamente dei collegamenti rapidi ad altri vocaboli (secondo il principio delle reti neurali); tali collegamenti si compiono su una rete semantica, cioè su una rete basata sul significato del termine. Tale processo di attivazione di una rete è contemporaneo a quello di disattivazione di un'altra, in conseguenza a un meccanismo di focalizzazione attentiva determinato dal contesto (se mi trovo in un parco naturalistico la parola penna mi farà pensare ai volatili, se mi trovo a scuola più probabilmente penserò ad un quaderno, allo scrivere...). Possiamo analizzare un testo a *livello sintattico*, ovvero a livello dell'ordine delle parole, della loro funzione, del loro significato, della punteggiatura.... ; oppure a *livello semantico* e secondo Justice & Carpenter questa analisi supera il livello del significato della singola parola per andare a ricercare il significato dell'intero brano; sarebbe attivo in mente uno schema predisposto, nel quale, durante la lettura, andiamo ad inserire le informazioni provenienti dal testo; quindi, il significato non sarebbe ricavato alla fine della lettura, ma in itinere, se poi, il significato trovato, non soddisfa si riprende il brano e si ricostruisce un nuovo significato. Detto questo è evidente che il "cattivo lettore" non è colui che legge male, ma colui che non capisce il significato di ciò che legge. Si tratta di un soggetto che si arresta frequentemente in fissazioni di lunga durata, torna molto spesso a rileggere la stessa cosa, non comprende bene ciò che legge. È importante ricordare che non basta avere

una buona capacità di analisi dei dati, è molto importante anche che ciò che viene elaborato faccia parte di un contesto che il soggetto conosce già e che quindi egli possa inserire le informazioni in schemi mentali che già possiede (gli schemi sono strutture astratte di conoscenza, formatesi in seguito alla presentazione ripetuta di esperienze). Dunque può accadere che non si comprenda perché manca uno schema appropriato all'informazione, perché lo schema non è attivato in quanto il testo è troppo generico, perché viene attivato uno schema errato. È frequente cadere in interpretazioni errate e spesso ciò avviene per una sorta di processo a cascata, per il quale, se manca uno schema che organizza il nuovo materiale, esso sembra troppo generico e si adotta uno schema noto ma inadatto. Il ruolo degli schemi è quello di: fornire una struttura ordinata nella quale inserire nuove informazioni; permettere al lettore di distinguere tra informazioni marginali e centrali; permettere le inferenze; facilitare il ricordo in quanto creano una sorta di mappa mentale del testo. Nel processo di comprensione del testo, un ruolo importante è svolto dalle *inferenze* che possono essere di tipo diverso:

- inferenze lessicali: il significato di una parola sconosciuta è inferito attraverso il contesto in cui è inserita.
- Inferenze semantiche: riguardano il significato di informazioni non scritte, ovvero il recupero di informazioni collegate all'argomento, che mi aiutano a capire ciò che viene detto nel testo.
- Collegamenti.

Le inferenze possono essere compiute a livelli diversi, ovvero a livello di referente (significa capire che due parole sono riferite ad una stessa persona, oggetto o evento; ad esempio “in un paese lontano viveva un re molto ricco, il sovrano era molto amato”); a livello di schema; a livello retrospettivo (si tratta di inferenze essenziali per poter capire e concatenare temporalmente due eventi non esplicitamente collegati, ad esempio “la tempesta infuriò tutta la notte. Al mattino la spiaggia era allagata”); a livello prospettico (si tratta di inferenze utili ma non indispensabili, servono a completare il testo ma non sono necessarie per la sua comprensione, ad esempio “quando iniziò a piovere realizzò che aveva lasciato a casa l'ombrello”, inferisco che il protagonista si bagnerà); in relazione al lettore (si tratta di inferenze relative alle proprie esperienze); in relazione al tipo di testo (sono inferenze basate sulle informazioni che il tipo di testo in quanto tale fornisce). Possiamo adesso facilmente dedurre, che chi non compie inferenze non riesce a capire un testo.

I Modelli Interpretativi

Secondo il *modello classico/interattivo di Rumelhart*, la comprensione è un processo interattivo che richiede l'intervento simultaneo delle conoscenze sintattiche, ortografiche, lessicali e semantiche; la ricerca del significato appare come un processo simile al problem solving, che porta ad una data soluzione, se questa non è

soddisfacente posso modificare in itinere l'interpretazione data alle informazioni. Il *modello preposizionale di Kintch e Van Dijk* evidenzia il ruolo della Memoria a Breve Termine come memoria di lavoro che permette di compiere un lavoro di tipo ciclico (processo di costruzione e integrazione attraverso cui selezioniamo le parti importanti lasciando cadere quelle superflue) col quale si raggiungono continuamente le informazioni e quindi anche le ipotesi che creiamo sul significato di un certo testo. Ciò consente di creare modelli rappresentazionali diversi di un certo testo, perché via via che si integrano le proposizioni, si modifica la rappresentazione del testo stesso, che diviene sempre più adeguata al suo contenuto. In questo modello viene considerata anche la componente attentiva, che permette di tralasciare certe informazioni marginali e di tener conto di altre. Il soggetto con difficoltà non sa riaggiornare le proprie conoscenze, perché tale meccanismo di memoria a breve termine è lento o si è bloccato. Il modello considera che alla base del processo di comprensione ci sia un lavoro circolare di costruzione, disfacimento e ricostruzione della rappresentazione mentale del testo, in seguito alla progressiva coordinazione delle proposizioni. I modelli rappresentazionali cambiano in seguito alla coordinazione dell'elaborazione dall'alto (schemi mentali) e dell'elaborazione dal basso (percettiva, lessicale, sintattica, semantica, generale). Secondo il *modello interpretativo della Brown*, esistono conoscenze metacognitive che, affiancate al controllo metacognitivo permettono la comprensione del testo. Tali conoscenze relative al testo sono:

- Sensibilità al testo: ci rendiamo conto quando un testo è più o meno facile, quando è chiaro o meno, quando ha una certa struttura e cogliamo eventuali anomalie. Avere sensibilità permette di essere "attivi" rispetto al testo stesso perché consente di fare inferenze, richiamare alla mente alcuni schemi e crearsi aspettative.
- Sensibilità al compito: siamo consapevoli che si legge per scopi diversi, ma che il principale rimane la comprensione. Ciò fa sì che ci si approcci in modo diverso al testo, in quanto leggere per svago è diverso da leggere per studiare. Se si ha chiaro lo scopo della lettura si è anche in grado di mettere in atto strategie più utili e dosare l'energia. Per usare le strategie corrette sono essenziali le conoscenze metacognitive.
- Conoscenza di se stessi: ci si conosce nel momento in cui si ha coscienza delle proprie conoscenze, capacità, difficoltà, motivazione, stile personale (globale vs. specifico, verbale vs. visivo, immaginativo, veloce vs. lento, legato al contesto vs. legato ai propri schemi mentali, elaborazione con insight vs. elaborazione sistematica); sapendo come funzioniamo, sapremo anche cosa fare per un certo scopo di lettura.
- Conoscenza delle strategie: questa è una conoscenza di tipo procedurale e dichiarativo, nel senso che, oltre a conoscere come si fa, si sa anche mettere in pratica. Entro questa categoria troviamo: Strategie vere e proprie, come dare una scorsa rapida al testo, leggere in modo analitico o selettivo. I cattivi lettori hanno gravi lacune metacognitive per quanto riguarda le strategie per la

comprensione, perciò è stato creato un intervento sperimentale denominato “lettura e metacognizione”, dove si spiega al soggetto che la lettura ad alta voce e lettura saliente hanno due scopi diversi (essere corretti / capire), che è anche importante leggere piano e saltare nel testo qua e là per ritrovare i punti salienti dei quali si ha bisogno per capire e fissare in mente le cose essenziali che ha compreso. Strategie per mantenere il controllo della comprensione: se il bambino non capisce il testo, è utile, al fine di indagare il possesso di strategie, chiedere a lui cosa potrebbe fare per migliorare la situazione piuttosto che suggerirgli la soluzione. È importante ad esempio che scopra da solo che rileggere il testo, nelle sue parti salienti, aiuta a comprendere meglio. È utile che impari che sottolineare è un’operazione da fare solo dopo la prima lettura, che è funzionale al mantenimento del controllo della comprensione solo se compiuta al momento giusto e secondo certi criteri. Il bambino deve capire che porsi delle domande sul testo dopo la prima scorsa rapida serve a verificare se si è compreso il senso generale del testo, porsele prima di iniziare la lettura serve a crearsi aspettative e leggere per raggiungere un certo scopo.

Le conoscenze metacognitive, una volta acquisite, rimangono per sempre a disposizione del lettore; tuttavia, affinché tali conoscenze siano attivate, sono necessari processi di controllo metacognitivo, quali predire il proprio livello di prestazione, progettare, monitorare e valutare la prestazione. L’insieme di questi processi integra e attiva le conoscenze metacognitive; si tratta di processi posti strettamente in relazione con la motivazione e con la difficoltà del testo, la loro mancanza ostacola la piena comprensione del testo. Il *modello metacognitivo di Flavell* sottolinea come sia indispensabile una continua interazione tra conoscenze dichiarative e conoscenze procedurali, relative sia al soggetto, sia al compito e alle strategie. Una cosa è conoscere una strategia, sapere che esiste, altra cosa è sapere che è utile e altra ancora saperla mettere in atto proficuamente. Le esperienze metacognitive sono idee, pensieri, sensazioni, in stretta relazione con le conoscenze metacognitive, ci si basa su di esse per pianificare, monitorare e verificare una prestazione. Le strategie si caratterizzano per il fatto di modificarsi in relazione al compito e all’obiettivo, dunque conoscerle significa anche saperle usare in modo flessibile. La conoscenza flessibile delle strategie permette la loro applicazione in funzione di se stessi, del compito e dell’obiettivo, e questo è un processo altamente strutturato e controllato. Il *modello metacognitivo di Paris* suddivide la metacomprendimento in: autovalutazione della conoscenza (dichiarativa, ovvero cosa so già, procedurale, ovvero come devo fare questo, contestuale, in che contesto è utile) e autogestione del pensiero (programmare pensando prima a ciò che devo fare e scegliendo la strategia più opportuna, controllare, monitorando continuamente ciò che faccio, valutare, compiendo un’analisi delle proprie capacità e della difficoltà del compito).

I Processi Coinvolti Nella Comprensione

- processi sensoriali, pur essendo altamente automatizzati sono ugualmente influenzati dalle caratteristiche personali, come gli schemi mentali o l'elasticità della memoria di lavoro.
- memoria a lungo termine, che permette di richiamare l'esperienza personale per meglio comprendere.
- immaginazione, importante per costruirsi un'immagine mentale del testo e per compiere inferenze (abilità cognitiva di tipo immaginativo).
- attenzione.
- conoscenze metacognitive.
- controllo metacognitivo.
- aspetti motivazionali : teoria dell'intelligenza (avere una teoria entitaria, ovvero credere che l'intelligenza sia qualcosa che o si ha o non si ha, può indurre a pensare che se non si capisce qualcosa significa che non si è intelligenti e che non c'è niente da fare per migliorare; avere invece una teoria incrementale significa credere che l'intelligenza non è qualcosa di dato una volta per tutte ma costruibile, dunque non capire qualcosa significa necessità di esercizio per migliorare.); attribuzioni causali (se si attribuiscono gli insuccessi nella comprensione al proprio impegno, quindi a se stessi, allora sarà possibile credere di poter migliorare modificando l'impegno; se invece gli insuccessi sono attribuiti a cause esterne su cui non si può intervenire, come la sfortuna, allora non avrà senso impegnarsi); senso di autoefficacia (ha un ruolo determinante nella motivazione a leggere, se si pensa di essere bravi nella lettura si leggerà con più piacere, si leggerà di più e l'esercizio incrementerà le capacità, al contrario pensare di essere dei cattivi lettori porterà ad evitare questa attività che trasmette emozioni negative sulle proprie capacità); autodeterminazione e interesse (se si sceglie personalmente il testo si è più motivati a leggerlo perché riflette un interesse personale, l'autodeterminazione fa sì che il soggetto non si senta obbligato nella lettura e percepisca il controllo sulla situazione. Il cattivo lettore va consigliato ma mai in modo diretto circa i libri da leggere per esercitarsi); l'esperienza di flusso (è l'esperienza per la quale, mentre si fa qualcosa, si è così coinvolti che si perde la nozione di tempo e di spazio. Nella lettura questo capita spesso, ma far provare questa esperienza ai cattivi lettori è molto difficile); riconoscere le proprie emozioni (se il soggetto prova delle emozioni positive mentre legge cercherà di ripetere l'esperienza, se invece prova emozioni negative la eviterà).

La Valutazione Del Disturbo Di Comprensione Del Testo

Per valutare il Disturbo di Comprensione del testo scritto, si usano prove cognitive e le Prove MT, (adatte a bambini nella fascia di età compresa fra i 6 anni e i 13). Le prove MT si compongono di due parti, una di correttezza e rapidità e una di

comprensione. Nella parte di correttezza e rapidità si chiede al bambino di leggere ad alta voce una serie di frasi, brani, testi, adatti al suo libello di sviluppo e si cronometra il tempo che impiega ed il numero di errori che compie; nella parte di comprensione gli si chiede di compiere la lettura silente di un testo e poi con una serie di domande si va ad indagare quale è stata la sua comprensione. Le prove prevedono 4 fasce di prestazione: CCR, criterio completamente raggiunto, PS prestazione sufficiente, RA richiesta di attenzione, RII richiesta di intervento immediato.

Se nelle prove MT i risultati sono inferiori al 10° percentile, ai fini della diagnosi funzionale, sarà opportuno procedere con la valutazione delle componenti cognitive sottostanti ovvero: competenze lessicali (prova di vocabolario della WISC-R), conoscenze generali (subtest informazioni, comprensione della WISC-R), capacità inferenziali di tipo lessicale (P.M.V e MT avanzate), capacità inferenziali di tipo semantico (MT-avanzate), fluidità lessicale (P.M.A.), metacomprendimento e metodo di studio (prove di metacomprendimento valutazione metodo di studio Pazzaglia- De Beni; Q1); risultati inferiori al 10° percentile permetteranno di parlare nell'ordine di: carenze lessicali, carenze conoscitive, difficoltà inferenziali di tipo lessicale, difficoltà inferenziali di tipo semantico, difficoltà di recupero lessicale, carenze metacognitive e/o strategiche.

È importante usare queste prove nel momento in cui si incontrano alunni con particolare difficoltà nella comprensione dei testi; molto spesso infatti il disturbo della comprensione è confuso con il ritardo mentale; tuttavia, mentre il ritardo mentale presenta difficoltà serie in tutti i campi cognitivi, nel disturbo di comprensione si hanno buone o sufficienti prestazioni in tutti i campi cognitivi, tranne che nella comprensione del testo scritto.

La **Diagnosi**

Per fare una diagnosi di disturbo di comprensione è necessario che si presenti la seguente situazione: Q.I. nella norma; Prove MT strumentali nella norma; Prove MT di comprensione in fascia RII.

Per quanto riguarda poi la componente metacognitiva, è utile sottoporre il soggetto alla prova di Lettura e Metacomprendimento (De Beni, Pazzaglia) che valuta le componenti metacognitive suddividendo gli item in conoscenza del compito, controllo, conoscenza delle strategie, sensibilità al testo.