

Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia

Master di II livello

Psicologia Scolastica e dei Disturbi di Apprendimento



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

Difficoltà di Apprendimento e Comprensione del testo: differenze nell'approccio e nella prestazione

Relatore: Prof.ssa Giuliana Pinto

Candidato: Alberto Perna

Anno Accademico 2013-2014

Introduzione

In questo lavoro di sintesi finale sarà presentata un'esperienza come tirocinante a una valutazione dei processi di apprendimento nella scuola media. Tale ricerca si inserisce in una più ampia indagine di “prevenzione, diagnosi ed intervento sulle difficoltà di lettura e comprensione del testo” all'interno di un progetto di ricerca condotto nell'abito delle attività del Centro di Psicologia Scolastica, diretto dalla Prof.ssa Giuliana Pinto, presso il dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze.

Le Scuole interessate sono ubicate nell'area della città di Firenze e in alcuni paesi limitrofi, per un totale di tre scuole e otto classi. Il campione, di livello socioeconomico medio-alto, è composto da ragazzi delle classi seconda e terza media con un totale di 140 studenti (età $12.41 \pm .59$; 79 maschi, 61 femmine) di scuola media e della classe seconda.

Il campione è suddiviso in due gruppi, 23 BES (Bisogni Educativi Speciali) segnalati da insegnanti e 117 studenti dallo sviluppo tipico e dall'apprendimento nella norma. I 23 BES sono stati segnalati per i seguenti motivi: stranieri, disturbo dell'apprendimento o ADHD in fase di certificazione.

L'analisi di questo lavoro s'inserisce all'interno di uno studio più ampio che si propone di indagare le relazioni tra pensiero critico e comprensione del testo, esplorando sia la via diretta, che quella indiretta mediata dalle conoscenze precedenti, le inferenze e la metacognizione. Lo studio si propone di indagare le prestazioni di studenti della scuola secondaria di primo grado sui seguenti processi: comprensione di un testo di storia e scienza; pensiero critico: disposizioni e abilità; inferenze; conoscenze precedenti sul tipo di testo; conoscenze precedenti sull'argomento.

In tale progetto sono stati coinvolti gli insegnanti che hanno collaborato e infine è avvenuta una restituzione all'intera classe al fine di orientare meglio l'intervento didattico degli insegnanti nel promuovere una comprensione del testo profonda e significativa.

I motivi che mi hanno spinto a prender parte come tirocinante al progetto di ricerca del Dott. Christian Tarchi sono diversi, in primo luogo il desiderio di fare esperienza di una ricerca sul campo, cosa che mi è sempre mancata nell'ambito della formazione universitaria. In secondo luogo approfondire sul campo pratico temi, quali il disturbo e le difficoltà nella comprensione di un testo scritto, la comprensione critica e l'analisi di variabili affettivo-motivazionali quali l'interesse e le disposizioni cognitive, che sono stati ampiamente presentati durante il corso di formazione al Master di secondo livello in Psicologia Scolastica.

In questo tirocinio ho potuto far pratica di come analizzare un costrutto molto ampio quale “la comprensione del testo scritto” e le relative variabili in gioco. Vedremo come il processo di comprensione sia il risultato dell'influenza e dell'interazione tra le variabili inerenti lettore/ascoltatore, ma non solo. Inoltre faremo delle riflessioni su un aspetto incontrovertibile, ossia sul fatto che il processo di comprensione è una fase importantissima in cui avviene l'apprendimento e forse anche la più rilevante, infatti se fosse minata in partenza dalle difficoltà specifiche dell'apprendimento in generale per quanto riguarda l'accesso alle informazioni potrebbe trasformare l'apprendimento da qualcosa di piacevole e necessario a qualcosa di frustrante e da cui difendersi (Boscolo, 2012). Per esempio per un bambino con dislessia l'accesso alle informazioni attraverso un testo scritto rende la comprensione più farraginoso essendo la decodifica difficile nella dislessia oltre che per la ritenzione di informazioni dovuti a problemi della memoria a breve termine; in un bambino con ADHD l'accesso alle informazioni del testo scritto

e la comprensione potrebbe essere resa difficoltosa dalla fatica a rimanere concentrato e a stare attento in classe; per quanto riguarda un bambino da poco in Italia le difficoltà linguistiche potrebbero rendere difficile la comprensione del testo scritto e non solo; per il un FIL (funzionamento intellettuale limite) la comprensione potrebbe essere più generale più difficile a svariati livelli, tuttavia mi pare doveroso fare una piccola digressione sul significato del test QI e sulla loro validità a poter misurare sempre la dotazione genetica o sul fatto se il QI sia o meno un indicatore di successo nella vita reale, se sia una componente genotipica fissa e statico o incrementale. Scrive al tal riguardo Stenberg: «Alle scuole elementari fallivo miseramente nei test d'intelligenza... Bastava la visita dello psicologo scolastico che veniva a somministrare alla classe un test di gruppo, per scatenarmi un terribile attacco di panico... Non occorre essere un genio per capire che cosa successe dopo. I miei inegnanti delle varie classi delle elementari certo non si aspettavano da me grandi cose... E io davo loro esattamente quello che si aspettavano... Forse che questo creava loro qualche problema? Nienta affatto. Anzi erano felici che io facessi esattamente quello che si aspettavano da me». (Robert Stenberg in Belsky, 2009, 250).

L'immagine di sé dello studente con difficoltà di apprendimento (BES) appare estremamente vulnerabile alla frustrazione e all'ansia. Secondo Erik Erikson, durante i primi anni di scuola ogni bambino deve risolvere i conflitti tra un'immagine di sé positiva e i sentimenti di inferiorità. Se i bambini riescono a scuola, essi svilupperanno sentimenti positivi su se stessi e penseranno di riuscire nella vita. Se i bambini vanno incontro a insuccessi e frustrazioni essi si fanno l'idea di essere inferiori agli altri e che i loro sforzi facciano poca differenza a sviluppare un'immagine positiva di sé. Invece di sentirsi adeguati e produttivi, essi apprendono che è l'ambiente a determinare la loro vita. Essi si sentono inadeguati e incompetenti. I ricercatori hanno

scoperto che quando gli individui riescono nell'apprendimento attribuiscono il successo ai loro sforzi; quando falliscono ci riprovano con maggiore energia. Tuttavia, non è così per molti studenti con difficoltà come il piccolo campione di ragazzi da noi analizzato, quando riesce, probabilmente attribuisce il proprio successo alla fortuna; quando fallisce, semplicemente si considera un incapace (Boscolo, 2012). Questo è un argomento importante a favore di interventi precoci, soprattutto se si tiene conto che gli studenti che non hanno terminato la scuola di secondo livello negli ultimi 15 anni è pari a 2.900.000¹. La ricerca ha anche evidenziato che questi sentimenti di inferiorità si stabilizzano attorno ai dieci anni. Dopo questa età diventa estremamente difficile aiutare il bambino (Ryan, 2006).

Per questo motivo, nella seconda parte del lavoro, dopo aver descritto i test e analizzato i dati, faremo delle riflessioni sulle variabili del processo di apprendimento e delle proposte di prevenzione.

A Tal proposito vorrei sottolineare che in questo lavoro non abbiamo nessuna intenzione di individuare o ipotizzare le componenti cognitive coinvolte nel processo di comprensione del testo scritto. Lo studio di questa abilità è stato ampiamente approfondito confrontando le prestazioni di bambini con buone o scarse capacità di comprensione del testo in differenti compiti cognitivi. I risultati principali di questi studi hanno evidenziato che le abilità di comprensione del testo dipendono da numerosi fattori la cui natura è principalmente linguistica (Padovani, 2006). In questo lavoro vogliamo proporre, partendo dai dati, una riflessione di sintesi sulle difficoltà che alunni portatori di BES riscontrano a livello di performance nella comprensione del testo e pensiero critico nonostante siano motivati al pensiero critico e interessati al testo.

1 Dossier Dispersione Tuttoscuola 2014 su dati MIUR

1. CARATTERISTICHE DEL TESTO CHE INFLUENZANO LA COMPrensIONE

Il termine comprensione può indicare realtà diverse: un processo di decodificazione o il suo risultato finale, il significato di una conversazione, una intuizione empatica. La comprensione di fatto si realizza in svariate situazioni: nell'ascolto, nella conversazione, nella comunicazione verbale e non verbale, nella interazione diadica o di gruppo con o senza possibilità di feedback come nella comunicazione di massa ecc. Si parla di comprensione anche in riferimento a differenti modalità di codificazione: verbale, letteraria, visiva, artistica, poetica, informatica, scientifica ecc. Sul problema della comprensione si sono impegnate in quest'ultimo secolo molte prospettive di ricerca: la linguistica, la socio-linguistica, la pragmatica linguistica, la filosofica del linguaggio, la semiologia, la semantica, la psicolinguistica, la neurolinguistica. Ciascuna di queste si è diversamente sviluppata su ambiti minimali (ad esempio, segni, fonologia, lessico), proposizionali, testuali e contestuali (Comoglio, 2006). In questo paragrafo, pur sapendo che vi sono processi di comprensione per ogni tipo di comunicazione, ci limiteremo ad analizzare alcuni aspetti della comprensione testuale e le variabili che possono favorire o inficiare il processi di comprensione del testo scritto.

Un testo è qualcosa di più e di diverso da un insieme di frasi scollegate e richiede processi di comprensione a un livello superiore. Bisogna, infatti, cogliere i collegamenti tra le frasi quando essi sono esplicitati e inferirli quando sono impliciti. Molte ricerche si sono occupate di analizzare le caratteristiche specifiche di diversi tipi di testo, definendo come queste influenzino i processi di comprensione (Tarchi, 2012).

I dati della ricerca convergono su alcuni aspetti importanti inerenti la comprensione che vogliamo qui di seguito descrivere brevemente. La

comprensione in generale, e nella fattispecie del testo scritto, sembra dipendere sostanzialmente dalla capacità strutturale della mente e dalla capacità di utilizzare strategie e metastrategie (Tarchi, 2006; Comoglio, 2006).

Comprendere un testo scritto è un'attività complessa che richiede il possesso e la coordinazione di capacità cognitive relative a differenti livelli di elaborazione: la parola, la frase e in ultimo il testo (Padovani, 2006). Alcune di esse sono periferiche, cioè legate all'identificazione visiva dello stimolo, mentre altre si riferiscono a processi cognitivi centrali che coinvolgono la rappresentazione fonologica, grammaticale e semantica delle parole, fino alla loro concordanza sintattica e plausibilità semantica nel contesto di una frase. Per quanto riguarda l'elaborazione delle singole frasi la comprensione diventa efficiente se il lettore è in grado di identificare le parole, rilevare in modo corretto le strutture sintattiche ed estrarre il significato globale (Boschi-Bigozzi-Falaschi, 2009; Aprile, 2012). Se ci spostiamo però dal livello della frase a quello del testo la comprensione delle parole e delle frasi non è sufficiente, in quanto è necessario anche cogliere le relazioni esistenti tra le varie parti del testo e integrarle tra loro (Aprile, 2012). Alla base della corretta comprensione di un testo vi è quindi la capacità di costruire una rappresentazione semantica coerente e ben formata. Numerose abilità cognitive concorrono in questa direzione: dall'integrazione tra gli aspetti sintattici, semantici e narrativi del linguaggio alla soppressione delle informazioni semantiche irrilevanti per la comprensione del testo e in ultimo, alle abilità metacognitive del soggetto (Padovani, 2006).

Possiamo descrivere la comprensione di un testo scritto come un processo sollecitato dallo stimolo linguistico (processo di "bottom up") che attiva le conoscenze previe. La disponibilità di conoscenze previe e la loro attivazione consentono di mettere in azione un processo "top-down" che conduce il processo stesso della comprensione. La grande quantità di

informazioni veicolate in un messaggio e la velocità con la quale vengono veicolate richiedono nel ricevente capacità e flessibilità di produrre un'ipotesi di significato e la sua falsificazione a partire da nuove informazioni che vengono via via acquisite. Questo è necessario quando in mancanza di conoscenze previe il processo di comprensione è principalmente di top-down e in questo caso è assai simile a quello scientifico di correzione dell'ipotesi a mano a mano che sopraggiungono nuove informazioni (Comoglio, 2006).

Graesser e Britton (1996, in Boscolo, 1997) definiscono la comprensione del testo come un processo dinamico di costruzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze a diversi livelli di testo (superficiali o profondi) e di contesto, nell'ambito della memoria di lavoro di limitata capacità. In questa definizione vengono presi in considerazione i diversi processi della comprensione: la ricerca della coerenza tra le parti del testo o del discorso, il ruolo delle conoscenze preesistenti nella produzione di inferenze, la funzione e i limiti della memoria di lavoro.

In generale, si può dire che un testo potrà essere più o meno facile da comprendere a seconda delle difficoltà a diversi livelli.

A livello lessicale, nel testo potranno esserci parole più o meno difficili da comprendere, in relazione anche alla loro frequenza d'uso. A livello sintattico, il testo potrà rivelarsi più o meno complesso, a seconda delle strutture usate (Aprile, 2012; Boschi-Bigozzi-Falasci, 2009). Per esempio, frasi passive risultano più difficili da comprendere di quelle espresse in forma attiva. Infine, ad un livello superiore, la comprensione sarà più facile se il testo è coerente, così da permettere al lettore/ascoltatore di costruire un adeguato modello cognitivo del suo significato (De Beni, Pazzaglia, 1995).

Ma cosa differenzia i bambini con diverse abilità di comprensione del testo? Dall'analisi della letteratura scientifica sull'argomento emerge un panorama caratterizzato da due differenti posizioni teoriche circa la natura

delle difficoltà di comprensione del testo scritto: alcuni autori danno un'importanza centrale ai fattori linguistici, mentre altri considerano il possibile contributo di altri fattori cognitivi extra-linguistici (Padovani, 2006).

La prima posizione teorica è sostenuta in particolare da Nation e Snowling (Padovani, 2006) secondo i quali l'origine delle difficoltà di comprensione del testo sia una generale «debolezza» dei meccanismi di base di elaborazione del linguaggio a livello di analisi lessicale e sintattica della parola (low level skills). Gli studenti con scarse abilità di comprensione partirebbero da uno svantaggio prettamente linguistico caratterizzato da deficit nell'accesso lessicale, nella rappresentazione sintattica delle parole e nella capacità di comprensione orale. Queste difficoltà solo in un secondo tempo si ripercuotono su livelli di elaborazione linguistica più complessi (high level skills) che riguardano il ragionamento inferenziale, il monitoraggio della comprensione, l'utilizzo del contesto e la conoscenza e l'uso della struttura narrativa della storia. L'interazione di tali fattori a più livelli provocherebbe una limitazione nella comprensione del testo (Padovani, 2006).

Altri autori, come ad esempio Oakhill e Cornoldi (Padovani, 2006), ritengono che le difficoltà di linguaggio non siano sufficienti tantomeno indispensabili a spiegare la grande varietà dei disturbi specifici della comprensione del testo in quanto altri fattori extra-linguistici quali la memoria di lavoro (in particolare, il sistema esecutivo centrale e secondariamente il loop articolatorio) e/o limitazioni di elaborazione cognitiva di livello più alto come il ragionamento inferenziale e l'organizzazione narrativa del racconto. Tali abilità cognitive se danneggiate ostacolano il processo di comprensione e non permettono la costruzione di un Modello Mentale del testo coerente e globale. Le funzioni cognitive più strettamente associate alla comprensione del testo vi sono: la capacità di compiere inferenze, di organizzare una

narrazione ben formata e la memoria di lavoro, le abilità metacognitive e la capacità di elaborare indici contestuali coerenti al racconto (Padovani, 2006). Condividiamo, oltre alle criticità inerenti a queste due posizioni mosse da Padovani anche le sue conclusioni che ipotizzano e attribuiscono le responsabilità del deficit di comprensione sia alla debolezza di abilità cognitive e linguistiche di base (conoscenze semantiche, lessicali e sintattiche), sia aspetti metacognitivi, memoria di lavoro, o deficit dell'esecutivo centrale. Questa ipotesi euristica ci permette di avere due ipotesi eziologiche non tanto in antitesi tra di loro, ma complementari nel poter spiegare la grande varietà con cui si manifestano i disturbi della comprensione del testo in età evolutiva. Crediamo sia più saggio non essere riduttivi ma tener in giusto conto tutte le teorie che possono aiutarci a comprendere meglio la realtà di uno studente in difficoltà evitando di semplificare la complessità.

Un'ultima osservazione a tal riguardo va sollevata sul fatto che i ricercatori ormai concordano su un aspetto che trova conferma empirica e che porta all'affermazione che qualsiasi disturbo di apprendimento ha sottostante un disturbo attentivo, come già largamente condiviso in letteratura, che può essere isolato e osservato attraverso l'impiego di strumenti testologici costruiti allo scopo (Benso, Usai, Alcetti, Berriolo, 2005). Questo studio si muove dalle evidenze tratte dalla letteratura dell'intervento dell'esecutivo negli apprendimenti e portano a sostenere che qualsiasi disturbo di apprendimento coinvolge anche alcuni aspetti del sistema attentivo supervisore o sistema attentivo superiore. La teoria modulare di Moscovitch e Umiltà (1990) sostiene che i moduli relativi all'apprendimento sono assemblati e complessi; essa inoltre dimostra come moduli di secondo tipo (linguaggio e percezione) e di terzo tipo (lettura e movimenti complessi) si formino attraverso l'intervento di un processore centrale che fornisce risorse

attentive rispettivamente in modo innato e automatico o in modo volontario e consapevole. La compromissione della funzionalità del sistema esecutivo centrale (SEC) potrebbe compromettere la capacità di comprensione del testo e manifestarsi non solo nella dislessia, ma in tutti i disturbi specifici dell'apprendimento in cui il SEC o SAS è coinvolto.

Tali risultati evidenziano come la comprensione del testo sia un processo cognitivo non riconducibile ad un unico processore di informazioni, ma piuttosto altamente interdipendente da altre funzioni. È importante precisare infatti che la popolazione di bambini con difficoltà specifiche di comprensione del testo è una popolazione decisamente eterogenea per la quale risulta complesso (se non impossibile) identificare un unico fattore cognitivo eziologico (Padovani, 2006). Nel leggere il presente lavoro si invita quindi il lettore non tanto a «scoprire» quale sia il fattore unico che causa un deficit di comprensione, quanto ad individuare la complessa rete di interdipendenza tra diversi fattori concomitanti in alunni portatori di BES.

2. Obiettivo

In questo progetto di tirocinio ho voluto denotare dai dati della ricerca le differenze in prestazioni di inferenze, comprensione, metacomprendimento, pensiero critico e disposizioni affettivo-motivazionali tra alunni con difficoltà di apprendimento – certificati e non – segnalati dagli insegnanti e alunni con lo sviluppo tipico nell'apprendimento. In una seconda fase di questo lavoro faremo delle considerazioni teoriche di sintesi a partire da quanto studiato e approfondito durante il Master in Psicologia Scolastica, soprattutto in ambito di prevenzione al disagio che gli alunni con difficoltà incontrano tra i banchi della scuola.

L'ipotesi di ricerca è di confermare le prestazioni inferiori dei BES ai

test standardizzati (5-VM; MT; Metacomprendione), le prestazioni inferiori dei BES nelle prove di pensiero critico e comprensione del testo e infine le prestazioni inferiori dei BES nelle variabili affettivo-motivazionali.

3. Metodologia

Durante il progetto di lavoro ho preso personalmente parte ad alcune rilevazioni in classe affiancando il Dott. Christian Tarchi anche in qualche restituzione alle classi e agli insegnanti. Ho partecipato allo studio e traduzione di alcuni test somministrati e ad alcuni incontri di formazione presentati sempre dal Dott. Christian Tarchi sull'analisi e studio del test di Ennis "Critical Thinking" e Need for Cognition.

I test standardizzati appartengono a batterie di test ampiamente conosciute e utilizzate in ambito clinico-educativo e di ricerca. Per quanto riguarda la comprensione del testo abbiamo utilizzato il brano "Le Cariatidi" tratto dalle prove MT (Cornoldi-Colpo, 1999). La comprensione del testo è la capacità di fare inferenze sulla base del testo letto in modo silente. In questa prova lo studente deve leggere il brano "Le Cariatidi" e poi rispondere alle domande a scelta multipla sapendo che una soltanto è giusta; lo studente ha la possibilità di rileggere il brano o una sua parte quando lo ritiene opportuno durante la compilazione. Gli errori sono dati dalle risposte sbagliate, per esempio:

Che cosa sono le Cariatidi?

a) Fanciulle di una regione della Grecia

b) Pietre particolari che si trovano sull'Acropoli

c) Statue

d) Colonne scolpite che raffigurano delle giovani donne

Per quanto riguarda l'analisi e valutazione dei processi di comprensione inferenziali viene dato allo studente un brano “un uomo ricco” tratto dalle 5-VM (Boschi, Aprile, Scibetta, 1996; Aprile, 2012). Lo studente deve leggere e poi deve rispondere a 10 domande a scelta multipla. Le domande sono di tipo inferenziale, cioè, la risposta non è contenuta nel testo, ma lo studente la deve inferire in base alle proprie conoscenze precedenti. per esempio:

Leggendo che era ormai troppo vecchio per poter lavorare, possiamo pensare che il cavallo fino ad allora facesse lavori:

- a) divertenti*
- b) noiosi*
- c) pesanti*
- d) importanti*

La prova di metacomprendimento ha come obiettivo l'indagine del livello di conoscenza che lo studente ha di se stesso come lettore e del processo di lettura. Il ruolo della metacomprendimento nella lettura è stato ampiamente documentato anche da autori italiani (Pazzaglia, De Beni e Cristante, 1994).

Dato che si può leggere per diversi scopi, il lettore esperto attiva approcci differenti per ognuno di essi. Per la componente metacomprendimento si è utilizzato il questionario di Pazzaglia *et al.* (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 per migliorare la comprensione, il controllo durante la comprensione e la sensibilità al testo (come la capacità di utilizzare gli indizi presenti nel testo, come il titolo, la struttura, ecc. per coglierne il genere letterario e la difficoltà). Per quanto riguarda le conoscenze e il controllo su se stesso come lettore, il buon lettore è più consapevole delle proprie abilità: prevedendo i tempi di studio in base alla difficoltà del compito e concentrando la propria

attenzione sulle parti più importanti del testo. Riguardo alla conoscenza e all'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. Il punteggio è stato assegnato rispettando le istruzioni del manuale.

Per quanto riguarda la prova “comprensione del testo espositivo” il test è stato creato ad hoc seguendo il modello di Kintsch e van Dijk: Costruzione di un modello situazionale del testo. Il modello di Kintsch e Van Dijk è un modello condiviso e utilizzato negli studi sulla comprensione del testo, specie la rielaborazione fattane da Kintsch (1988) e da lui denominato modello di costruzione-integrazione.

Tale modello postula che la comprensione di un testo comporta l'elaborazione di una rappresentazione mentale del testo stesso che è una struttura unitaria e coerente in cui si possono distinguere tre livelli:

- la struttura superficiale (come le parole);
- la base del testo, che è la rappresentazione proposizionale degli enunciati che compongono il testo;
- il livello di rappresentazione della situazione di cui il testo tratta, denominato “modello situazionale”, che viene costruito anche attraverso il ricorso alle conoscenze ed esperienze personali.

Nell'elaborazione dei tre livelli di rappresentazione del testo vengono implicati diversi processi specifici come ad esempio l'identificazione delle parole, l'analisi delle frasi e la loro trasformazione in rappresentazioni, la produzione d'inferenze ecc. Questi processi specifici sono regolati da due processi più generali, di costruzione e di integrazione, i quali coinvolgono entrambi la conoscenza di base, precedente del lettore/ascoltatore, concepita come una rete associativa i cui nodi, tra loro interconnessi, sono costituiti da concetti e proposizioni.

Il processo di costruzione, il cui risultato è la base del testo, produce una rete costituita da tutti i nodi lessicali attivati, tutte le proposizioni formate, più tutte le inferenze prodotte, sia a livello locale (microstruttura) sia a livello globale (macrostruttura). Questa rete è separata dalla rete di conoscenza generale del lettore ed è costruita senza tenere conto del contesto del discorso. Il processo di integrazione attiva solo le proposizioni più strettamente connesse e congruenti con il contesto del discorso, e deattiva le proposizioni isolate, permettendo così la formazione del modello situazionale del testo.

Il brano è tratto da un libro di testo di II media di storia. Il Test presenta 12 item di tipo letterale, inferenziale e critico. Riportiamo di seguito e in successione un esempio inferenziale, letterale e critico:

1. *Di che nazionalità era Hernan Cortez?*

- a. sconosciuta
- b. cubano
- c. messicano
- d. spagnolo

8. *Perché molti indios morirono a causa dei bacilli importati dagli Europei?*

- a. perché il loro organismo non era immunizzato
- b. perché gli Europei importarono bacilli geneticamente modificati
- c. perché la religione degli indios vietava qualsiasi pratica medica
- d. perché i conquistadores uccisero tutti i medici

12. *Con quale scopo e per chi è stato scritto il brano? Motiva la tua risposta.*

Per quanto riguarda le abilità di pensiero critico è stato utilizzato il test “Critical Thinking” di Ennis-Weir (1985). La prova si basa sulla lettura di una lettera di cui riportiamo le istruzioni:

Leggi la 'lettera all'editore del Giornale di Forsano.' Analizzala sia paragrafo per paragrafo, che come argomentazione generale. Poi, scrivi una lettera all'editore in risposta a questa. Per ciascun paragrafo della lettera che stai per leggere, devi scrivere un paragrafo in risposta, in cui dici se

credi che il ragionamento fatto sia buono o no. Inoltre, devi scrivere un paragrafo conclusivo sulla questione in generale. Devi difendere il tuo giudizio fornendo delle ragioni.

La tua risposta deve contenere nove paragrafi numerati. I paragrafi dall'uno all'otto devono contenere le tue reazioni ai paragrafi dall'uno all'otto nella lettera. Il paragrafo nove, invece, deve contenere la tua valutazione generale della lettera, considerata come un'argomentazione unica. Ciascun paragrafo, incluso l'ultimo, deve contenere anche il perché (le ragioni) del tuo punto di vista.

Impiega circa 10 minuti per leggere la lettera e rifletterci su. Poi, scrivi per non più di 30 minuti (circa 3 minuti a paragrafo). Il tempo massimo per questa prova è di 40 minuti. Non ti scordare di spiegare le tue ragioni in ciascun paragrafo. Ti prego di scrivere con chiarezza.

Alla fine, firma con il tuo codice: sei un cittadino di Forsano, e l'argomento riguarda anche te.

Ricorda: scrivi nove paragrafi numerati e spiega le tue ragioni.

Il test all'inizio sembra ostico da codificare, ma dopo un po' di pratica diviene abbastanza lineare. In pratica si tratta di assegnare un punteggio all'interno di un range che va da -1 a +3:

-1 se il giudizio, buono o cattivo, è incorretto;

0 se non dà risposta;

+1 se il giudizio è corretto, ma non è accompagnato dal perché è attribuito;

+2 se il giudizio è semi-adequato;

+3 se il giudizio è adeguato;

Da -1 a +5 per il paragrafo 9 se l'alunno sintetizza il tutto secondo le indicazioni.

Per quanto riguarda le prestazioni di disposizioni affettivo-motivazionali si è somministrato il Need for Cognition di Cacioppo, Petty, Kao (1984), che

misura il bisogno di cognizione, ossia il grado in cui le persone si impegnano in un'ampia gamma di attività cognitive; le persone con alti punteggi in questo tratto tendono a soppesare le informazioni con molta attenzione e amano attuare sforzi cognitivi, mentre le persone con punteggi bassi tendono a valutare le informazioni in maniera superficiale. La scala, in origine composta da 34 item, è composta da 18 item. Esempi di item sono: “preferisco problemi complessi a quelli semplici”; Pensare non è la mia idea di divertimento”.

Per quanto riguarda l'interesse si è provveduto a misurarlo con il test “Topic interest” creato ad hoc. Il Test è basato sulla teoria dell'interesse per l'argomento che si inserisce all'interno della cornice teorica più ampia della ricerca sull'interesse situazionale e individuale (Boscolo e Mason, 2003). L'interesse per l'argomento di fatto è un interesse individuale, ma può anche essere situazionale nella misura in cui un certo tema rende la situazione interessante. Ciò avviene quando uno studente scrive un testo su un argomento che lo interessa (Boscolo, 2012, 122). L'alunno risponde a degli item sulla base di una scala likert. Esempi di item sono: 1. Sono interessato ai problemi storici legati ai contrasti tra paesi e popoli; 4. Mi lasciano indifferente le conseguenze dei danni che le guerre provocano.

4. RISULTATI

Di seguito presento le statistiche descrittive.

	Certificati SI-NO	N	Media	Deviazione std.
Inferenze	NO	100	7,96	1,614
	SI	23	6,65	2,102
Metacomprendione	NO	104	9,32	2,2338
	SI	25	7,76	2,0571
MT	NO	96	7,63	1,718
	SI	26	5,73	2,183
Need for Cognition	NO	95	51,9	9,643
	SI	24	49,2	11,299
Topic Interest	NO	97	49,7	9,489
	SI	25	47,0	9,124
Comprensione (Conquistadores)	NO	96	12,2	3,933
	SI	27	7,22	4,08
Critical Thinking	NO	99	9,43	5,153
	SI	25	7,08	4,734

(Tab. 1)

Per individuare differenze tra BES e sviluppo tipico nell'apprendimento, ho eseguito una serie di test *t* di Student (vedi Tabella 1).

Gli studenti con difficoltà di apprendimento presentavano prestazioni significativamente inferiori rispetto ai propri compagni con sviluppo atipico nei seguenti test standardizzati: comprensione del testo ($t=4.70$, $p<.05$).

a) BES hanno prestazioni minori nei test standardizzati di comprensione del testo, inferenze e metacognizione (dato clinico);

b) Sono anche inferiori in abilità critiche (Ennis-Weir, 1985) e in comprensione di un testo espositivo scolastico (conquistadores);

c) Sono anche inferiori in quantità e qualità di conoscenze precedenti;

Tuttavia

d) sono uguali a studenti con sviluppo tipico in INTERESSE verso la storia (Typic Interest) e in DISPOSIZIONE al pensiero critico (need for cognition)

Confronto tra medie tra BES e normali: **t di Student**

	t	p
INFERENZE	3,301	,01
METACOMPRESIONE	3,186	,02
MT	4,695	,00
COMPRESIONE	5,769	,00
ENNIS	2,073	,04

(Tab 2)

Tirando le somme possiamo concludere:

a) Gli insegnanti azzeccano nell'individuare chi ha difficoltà;

b) I BES fanno meno cose;

c) I BES, anche se sono motivati a pensare criticamente e interessati all'argomento, non riescono a produrre prestazioni che rientrano nei parametri di "normalità" in prove di comprensione e pensiero critico. La loro difficoltà a livello strumentale pesa maggiormente nelle abilità richieste per la comprensione di un testo scritto.

5. Le Variabili intervenienti nell'apprendimento

Nella ricerca sperimentale, vengono definite "variabili indipendenti" i fattori che lo sperimentatore manipola, mentre le "variabili dipendenti" sono quelle che vengono misurate nell'esperimento. Nel caso dell'azione didattica, la variabile indipendente è identificabile nello stimolo di apprendimento che

viene proposto dall'insegnante, per esempio un compito di lettura: “leggi questo testo”, mentre la variabile dipendente è la performance emessa dall'allievo, cioè la lettura e comprensione del testo. Nell'attività di insegnamento, la variabile dipendente è controllata e manipolata dall'insegnante, per esempio: natura dello stimolo e modalità di presentazione, metodo usato, stile comunicativo, qualità e quantità dei testi ecc. (Pascoletti, 2010). Da ciò potremmo sostenere l'assunto che la probabilità che si realizzi l'apprendimento e che questo si concretizzi in abilità e conoscenze dell'alunno, per buona parte dipende dalle capacità dell'insegnante di organizzare l'apprendimento stesso (lezioni, unità didattiche, prove di verifica ecc.). Tuttavia, come sappiamo per esperienza diretta, ma anche indiretta, nel processo di apprendimento entra in gioco una variabile che interessa l'alunno dal punto di vista genotipico e dei suoi processi temperamentali, cognitivi, affettivo-motivazionali, ambientali (famiglia, quartiere, città, ecc) (Gagné 1979).

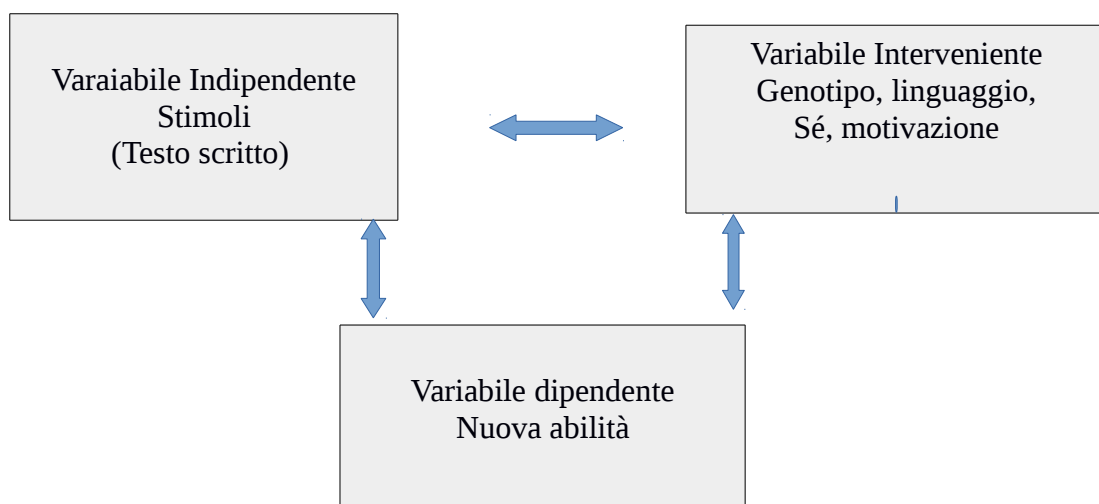


Fig. 2 (Gagné)

La variabile interveniente è considerata una variabile poiché dipende dal patrimonio genetico, dalla storia personale dell'allievo, dall'immagine di

sé, dalla capacità di controllare le emozioni, dalla memoria, dalla sua motivazione ad apprendere in quel determinato momento, dall'interesse individuale ma anche situazionale ecc. Ogni insegnante sa quanto è difficile il controllo su tale variabile, soprattutto rispetto alla motivazione e attenzione, tuttavia, ciò non ci esonera dal proporre stimoli accompagnati da atteggiamenti che promuovano il senso di efficacia, l'interesse, l'autodeterminazione (Boscolo, 2012). Fatte queste premesse ritorniamo ai nostri dati da cui si evince che i 23 alunni con BES fanno meno cose, ma sono anche interessati all'argomento e motivati a pensare criticamente, tuttavia non riescono a produrre prestazioni nelle prove di comprensione e pensiero. È chiaro che col passare del tempo questa forbice si allarga sempre di più e le differenze e le distanze tra gli alunni con BES e gli alunni con sviluppo tipico nell'apprendimento diventano progressivamente evidenti. Spesso però queste disuguaglianze sono presenti in partenza e non sufficientemente comprese e contenute, nonostante la ricerca nel campo della psicologia scolastica e dei disturbi specifici dell'apprendimento abbia fatto enormi progressi e messo in atto numerosi strumenti di assessment e di intervento mirati rispetto alle difficoltà che altrimenti possono creare nel percorso scolastico di uno studente atteggiamenti disadattivi di blocco da ansia, di difesa del sé dagli insuccessi attraverso l'evitamento di valutazione e infine di *helplessness* (Boscolo, 2012). Cosa fare allora con studenti che, pur essendo portatori di Bisogni Speciali perché lenti nell'apprendimento della codifica/decodifica dei grafemi o perché eccessivamente impulsivi e distratti o perché da poco in Italia o perché i propri genitori si sono da poco separati o perché il bambino vive in un contesto di povertà culturale ed affettivo ecc., hanno comunque interesse e motivazione per l'apprendimento, nella fattispecie del nostro studio per ragazzi con BES e con atteggiamento di interesse per un testo di storia e della storia come disciplina? Prima di rispondere a questa domanda vogliamo

ricordare come la ricerca psicologica riconosce un fondamentale bisogno dello studente: quello di trovare nella scuola i modi per affermare se stesso e la propria capacità di agire. Scrive Boscolo:

«Le teorie motivazionali ci mostrano l'immagine di uno studente che sente non tanto il “bisogno” di imparare, quanto di trovare un significato nell'apprendere: in termini di padronanza, prestazione, evitamento, oppure nel soddisfare bisogni psicologici di agire per uno scopo in autonomia e insieme con gli altri; oppure affermando se stesso e la propria capacità di riuscire. [...]. Il bisogno di riuscire è diversificato verso la padronanza, la prestazione, l'evitamento, mentre l'oggetto del “riuscire” - le esperienze e i contenuti dell'apprendimento – rispondono non a un generico bisogno di apprendere, ma a stati psicologici complessi come l'interesse. In questo senso, il bisogno di sapere e quello di riuscire si frantumano nei diversi “valori” - risultato, utilità e interesse, costo, secondo la teoria di Eccles e Wigfield – o, da un'altra prospettiva, si integrano nei bisogni psicologici di agire con competenza e autonomia» (Boscolo, 2012, 227).

Questo bisogno di “riuscire” potrebbe essere costantemente inatteso in un ambiente scolastico che non è sufficientemente sensibile verso gli studenti più poveri sul piano strumentale. In questo senso ci chiediamo come proteggere e promuovere quegli studenti che mostrano comunque interesse e atteggiamento motivato a pensare criticamente pur essendo più poveri a livello strumentale nella comprensione di un testo sapendo che numerose variabili possono intervenire ad ogni livello durante il percorso di apprendimento. Prendendo solo come esempio la dislessia evolutiva, in uno studio condotto in Italia, Roberto-Pianta-Stella scrivono:

«In conclusione si può affermare che dalla ricerca emergono

chiaramente due dati:

- il problema dei disturbi specifici di lettura non scompare con l'ingresso nella scuola superiore, anzi si accentua;

- la gran parte dei soggetti a rischio per questi disturbi si concentra negli istituti professionali. Bisogna perciò tener conto che in questa realtà esiste un gran numero di individui che hanno «bisogni speciali».

Perciò è indispensabile che sia all'interno della scuola, tra i docenti, sia all'esterno, tra i familiari, vi sia maggior consapevolezza della natura di questi subdoli disturbi e dei mezzi che si possono adottare per intervenire in maniera tempestiva e appropriata.

È infatti chiaro che altrimenti saranno ancora le caratteristiche delle persone, in questo caso le loro difficoltà di lettura, a determinare la scelta dei successivi percorsi scolastici, piuttosto che le loro reali potenzialità.

Infatti se da un lato si può capire l'evitamento dei licei linguistici da parte di coloro che hanno problemi di lettura, data la maggior difficoltà dei sistemi ortografici diversi dall'italiano, dall'altro non pare giustificata la scelta di un istituto professionale solo sulla base di difficoltà strumentali di lettura. È perciò necessario trovare i mezzi per aiutare questi ragazzi a studiare in modo autonomo, evitando così che la frequenza nella scuola superiore, specialmente ora che il primo biennio è parte integrante dell'istruzione dell'obbligo, diventi semplicemente il prolungamento di una tortura.

Infatti se il ragazzo viene seguito dagli insegnanti e dai genitori con adeguate sollecitazioni didattiche, avrà maggiori possibilità di portare a termine la sua formazione scolastica, riuscendo anche nelle superiori e all'università.

Fino a oggi sembra invece altissima la percentuale di soggetti con questi disturbi che abbandona gli studi al termine della scuola dell'obbligo» (Roberto, Pianta, Stella, 2005, 142-143).

Dallo studio testé citato si evince quanto sia necessario mettere in

pratica le indicazioni del Ministero dell'Istruzione inerenti gli studenti portatori di BES anche di tipo non altrettanto evidenti come quello fisico o biologico ma di ordine, a livello fenomenologico, meno evidente demarcando la necessità che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta, modificando sempre più l'ambiente scolastico sui bisogni degli alunni più fragili dal punto di vista degli strumenti.

6. Proposte

In questo paragrafo proponiamo dei suggerimenti basati su anni di ricerca che possono promuovere negli studenti che, pur essendo interessati all'apprendimento e predisposti criticamente alle discipline, presentano una “carezza strumentale” nell'approccio al testo e nella performance rispetto a studenti con sviluppo tipico nell'apprendimento.

Per quanto riguarda le difficoltà nella comprensione del testo, che sappiamo essere fondamentale per acquisire informazioni e indicazioni nell'apprendimento, sappiamo che alla base della corretta comprensione di un testo vi è la capacità di costruire una rappresentazione semantica coerente e ben formata (Kinch, 1998), tuttavia numerose abilità cognitive concorrono in questa direzione: dall'integrazione tra gli aspetti sintattici, semantici e narrativi del linguaggio (Aprile, 2012) alla soppressione delle informazioni semantiche irrilevanti per la comprensione del testo (Comoglio, 2005) e in ultimo, alle abilità metacognitive del soggetto (Comoglio 2005). Ma questo è già il prodotto finale, occorre soprattutto lavorare a livello di prevenzione primaria sui processi che garantiscono il prodotto e quindi predisporre fin dall'inizio (Caci-D'amico, 2011), cioè dal momento in cui il bambino entra in contatto diretto con la scuola e con i grafemi una valutazione precoce dei prerequisiti dell'apprendimento (Pinto-Bogozzi-Gamarnassi-Vazzani, 2009;

Accorti-Vazzani-Bigozzi-Pinto, 2007) e ciò non deve essere affidato al caso o alle buone intenzioni dell'insegnante singolo, ma basarsi su teorie e interventi – evidence based – confermati dalla ricerca applicata sul campo per poi proporre apprendimenti che potenziano il processo responsabile del prodotto atteso e scoraggiano un apprendimento basato sull'associazione di stimoli (Bigozzi-Falaschi-Boschi, 2009).

Per la valutazione dei prerequisiti sono ottimi strumenti di valutazione le prove multidimensionali di vocabolario e le prove analitiche di vocabolario di L. Aprile (Aprile, 2012) che valutano le dimensioni evolutive mature ed immature e per l'intervento e il potenziamento della via lessicale attraverso “lessico e ortografia”.

Quindi a livello di prevenzione primaria e già all'infanzia riproponiamo una sempre più serrata valutazione precoce dei prerequisiti dell'apprendimento e successivamente un lavoro didattico che rafforza in maniera progressiva la via lessicale-semantiche diretta del modello a due vie (Coltheart, 1978) che coinvolge le informazioni contenute nella memoria a lungo termine (Boschi-Bigozzi-Falaschi, 2009). Tale lavoro è fondamentale per prevenire problemi psicologici correlati, come si è detto testé, alla frustrazione del bisogno di riuscire nell'attività scolastiche, all'umiliazione e infine ai rimproveri sia a scuola che a casa in quanto tutto ciò finisce per incidere sulla motivazione e sull'immagine di sé dell'alunno come studente (Palladino et al., 2000; Boscolo, 2012).

Altro valido strumento per lavorare con studenti dai 9 ai 14 anni è “difficoltà di lettura nella scuola media” proposto da alcuni studiosi del gruppo MT di Cornoldi per rafforzare le strategie di comprensione attraverso la via lessicale è “Difficoltà di lettura nella scuola media” (Friso-Molin-Poli, 2008).

La comprensione del testo è un processo dinamico di costruzione di

rappresentazioni coerenti e molti autori convergono sulla centralità della capacità di fare inferenze per assicurare una buona comprensione del testo, oltre alle conoscenze precedenti (Tarchi, 2010). Altri autori hanno distinto all'interno delle conoscenze precedenti due macrocategorie, le conoscenze dichiarative e quelle procedurali dove le prime fanno riferimento a conoscenze precedenti di fatti (ricoscere, elencare, richiamare ecc.) e di significati (definire, riprodurre, ecc.) e le seconde è suddivisa in integrazione (classificare, confrontare, ecc.) e applicazione (soluzione dei problemi, produrre, implementare, ecc) (Tarchi, 2010). Qui ovviamente siamo a livelli di lettori abili che utilizzano strategie e metastrategie cognitive (Comoglio, 2006). Per rafforzare queste strategie e favorire il pensiero critico, che come abbiamo visto dai dati è reso difficoltoso dalle carenze strumentali a livello della comprensione del testo che vanno previamente colmate, suggeriamo il Critical Thinking (Ennis-Weir, 1985).

Ma la conoscenza degli strumenti è sufficiente? La risposta a nostro avviso è no. L'intervento va saputo collocare nell'arco dell'intero processo di sviluppo con proposte di tipo diverso; ciò significa evitare aggressioni terapeutiche indifferenziate e interminabili, saper scegliere i tempi in cui intensificare l'intervento e saperli alternare con fasi in cui l'unico aiuto consiste nel monitoraggio attento delle prestazioni (Stella, 2004). Questo parte dal presupposto che chi lavora in questo campo sappia che le competenze nell'apprendimento, come nella comprensione del testo, si costruiscono e si organizzano nell'individuo non indipendentemente dalle altre capacità cognitive quindi occorre saper gradualizzare gli interventi in un'ottica evolutiva, mediante un puntuale ed attento riferimento alle tappe e alle crisi di sviluppo che caratterizzano l'apprendimento delle abilità, nella fattispecie della comprensione del testo che parte dai primi rudimenti della lettura (Boschi-Bigozzi-Falaschi, 2009; Aprile, 2012).

La rieducazione o riabilitazione deve essere dunque «task oriented», cioè orientata verso il cuore delle abilità che si vogliono promuovere e facilitare. Infine, va detto che, la rieducazione specialistica dei disturbi congeniti non può essere protratta fino alla scomparsa delle difficoltà, in quanto, come attestano molte ricerche (Stella, 2004), questo obiettivo viene raggiunto solo nei disturbi lievi. Nelle forme severe il disturbo rimane presente e attivo per tutto il corso della scolarità obbligatoria e oltre. Bisogna saper dunque riconoscere il momento in cui la rieducazione deve essere interrotta per lasciare spazio agli strumenti compensativi. Proseguire la terapia specialistica quando non ce n'è più bisogno, mentre in guardia Stella, può essere controproducente, perché può provocare rifiuto da parte dello studente (Stella, 2004).

Gli strumenti compensativi possono aiutare gli studenti per studiare sui libri di testo, comporre testi e svolgere le operazioni aritmetiche che, in assenza di automatismi, sono esposti a numerosi errori. Qualunque siano le difficoltà nell'apprendimento bisogna aiutare lo studente a trovare strade alternative per aiutarlo, anche con la rieducazione e la sperimentazione di strumenti compensativi sempre più efficaci che non frustrano il bisogno di riuscita nell'apprendimento.

Un'altra considerazione va fatta, rispetto alla comprensione del testo e rispetto a studenti che presentano difficoltà strumentali, nella strutturazione e utilizzo dei testi espositivi, in quanto sono spesso scritti e organizzati in modo che connessioni e relazioni importanti non sono esplicite oppure non contengono sufficienti informazioni di background affinché il lettore riesca a dare un senso all'informazione nuova, contengono vocaboli e concetti poco familiari o poche idee collegate all'esperienza personale dello studente (Tarchi, 2010).

Infine facciamo riferimento alle critiche severe mosse alla scuola

tradizionale e ai relativi processi di istruzione/apprendimento espressi dalla teoria della cognizione situata e/o distribuita secondo la quale nella scuola tradizionale l'apprendimento si svolge in modo ancora troppo individualista, concettuale e astratto (Comoglio, 2005). Come poter migliorare? Secondo noi offrendo canali di accesso alle informazioni alternativi al solito testo scritto in maniera piatta e omogeneo. La difficoltà nella decodifica delle informazioni possono essere in parte superate sfruttando creativamente le immagini, i titoli, i sottotitoli, parole-chiave evidenziate, l'uso di mappe concettuali ecc. Inoltre, al libro esistono altre fonti di informazione: internet con le sue innumerevoli forme di accesso alle informazioni (cercare un video su YouTube); la registrazione delle lezioni; vedere documentari on-line o attraverso la LIM; sperimentare nella pratica (i laboratori a scuola). Sono queste tutte modalità di accesso alle informazioni che sono più consone a studenti con diverse difficoltà e non solo nella comprensione del testo.

Per quanto riguarda l'ambiente scolastico suggeriamo prevenzione nell'informazione e preparazione soprattutto dei dirigenti e degli insegnanti al fine di superare lo stigma che spesso associamo ad alunni con difficoltà non dimenticando che tale stigma fa riferimento a quell'insieme di convinzioni e atteggiamenti deleteri che una società, nella fattispecie quella scolastica, sviluppa nei confronti dei gruppi in qualche modo considerati diversi (Kring, Davison, Neale, Johnson, 2013).

Bibliografia

APRILE L. (2012), *Sviluppo del Vocabolario, teoria, ricerca e strumenti operativi*, Torino: UTET

BELSKY J. (2009), *Psicologia dello sviluppo*, Bologna: Zanichelli, 228-260

BENSO F., USAI M.C., ALCETTI A., BERRIO S. (2005), Il Sistema Attentivo Superiore e il suo intervento nei disturbi dell'apprendimento. *Dislessia*, 2 (2), 171-178.

BENSO F., STELLA G., ZANZURINO G., CHIORRI C. (2005), Il fuoco attentivo e la dislessia evolutiva. *Dislessia*, 2 (3), 275-285.

BERTON M.A., CICERI F., CRAIGHERO M., DAZZI V., GRANDI L., LAMPUGNANI G., MELONI A., PERONI M., SAVELLI E., STAFFA N., STELLA G. (2006), Strategie e tecnologie per l'apprendimento: risorse educative per famiglia e scuola. *Dislessia*, 3 (3), 295-307.

BOSCHI F., APRILE L., SCIBETTA I. (1996). *Prove di metacomprendimento nei linguaggi di lettura*, Firenze: Giunti OS.

BOSCHI F., BIGOZZI L., FALASCHI E. (2009), *Lessico e ortografia*, Trento: Erickson.

BOSCOLO P. (2012), *La fatica e il piacere di imparare*, Torino: UTET

BOSCOLO, P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino: UTET

CACI B., D'AMICO A. (2011), La valutazione precoce dei prerequisiti dell'apprendimento, *Psicologia e scuola*, 13 (31), 42-48.

COLTHEART M. (1978), Lexical access in simple reading tasks, *Strategies of information processing*, Londra: Academic Press.

COMOGLIO M. (2006), *Psicologia dell'Istruzione*, Dispensa.

CORNOLDI C., COLPO G. (1985), *Nuove Prove MT per la scuola media inferiore*. Firenze: Organizzazioni Speciali.

DE BENI, R. & PAZZAGLIA, F. (1995), *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.

ENNIS R.H., WEIR E. (1985), *The Ennis-Weir critical thinking essay test*, Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

DSM-5 (2014), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 77-86.

FRISO G., MOLIN A., POLI S. (2008), *Difficoltà di lettura nella Scuola Media*, Trento:

Erickson

GAGNÉ R.M. (1979), *Le condizioni dell'apprendimento*, Roma: Armando Ed.

MORENO R., PIANTA F., STELLA G. (2005), L'incidenza dei disturbi specifici di lettura nella scuola media superiore: uno studio comparativo. *Dislessia*, 2 (2), 135-145.

PADOVANI R. (2006), La comprensione del testo scritto in età scolare. Una rassegna sullo sviluppo normale e atipico. *Psicologia clinica dello sviluppo*, X (3), 369-398.

PASCOLETTI C. (2010), *La scrittura e i suoi errori*, Firenze-Milano: Giunti O.S.

PINTO, G., BIGOZZI, L., ACCORTI GAMANNOSI, B., VEZZANI, C. (2008). *L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana*. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXXV (4), 961-978.

PINTO G., (2003) *Il suono, il segno, il significato*, Carocci, Roma.

PINTO, G., BIGOZZI, L., ACCORTI GAMANNOSI, B., & VEZZANI, C. (2009). *Emergent literacy and learning to write: a predictive model for Italian language*. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII (4).

KRING A.M., DAVISON G.C., NEALE J.M., JOHNSON S.L. (2013), *Psicologia Clinica*, Bologna: Zanichelli, 396-446.

KINTSCH W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

KRUPET E., JARED M.S., WOLPAW D., HAIDET P., HATEM D., O'BRIEN B. (2011), *Thinking critically about critical thinking: ability, disposition or both?* *Medical Education*, 45, 625-635.

RYAN M. (2006), Problemi sociale ed emotivi legati alla dislessi. *Dislessia*, 3 (1), 29-35.

SCATAGLINI C., GIUSTINI A. (2000). *Adattamento dei libri di testo*. Trento: Erickson.

DE BENI, R. & PAZZAGLIA, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*, Torino: UTET.

STELLA G. (2004), La dislessia evolutiva in Italia. *Dislessia*, 1 (1), 7-15.

TARCHI C. (2012), La comprensione del testo espositivo. L'interazione tra conoscenze precedenti del lettore e contenuto del testo. *Giornale italiano di psicologia*, XXXIX (1), 91-113.

TRESSOLDI P., ZAMPERLIN C. (2007). La valutazione della comprensione del Testo. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 11 (2), 271-290.

ZAMPERLIN C., DE BENI R. (1993). *Guida allo studio del testo di Storia*. Trento:

Erickson.

IDINCE

Introduzione	1
1. Le caratteristiche del testo che influenzano la comprensione	5
2. Obiettivo	10
3. Metodologia	11
4. Risultati	17
5. Le variabili Intervenienti nell'apprendimento	15
6. Proposte	23
7. Bibliografia	28