



Università  
Ca' Foscari  
Venezia



Corso di Laurea magistrale  
in Scienze del linguaggio

(doppio diploma in Italienstudien con Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Tesi di Laurea

**Valutare le abilità di lettura e comprensione in età adulta.**

**Un nuovo possibile parametro: Efficacia di lettura.**

**Relatrice**

Ch. Prof.ssa Melissa Scagnelli

**Correlatori**

Ch. Prof.ssa Francesca Santulli

Ch. Prof. Jacopo Torregrossa

**Laureanda**

Nicole Infantino

Matricola 888153

**Anno Accademico**

2021/2022

## Abstract

Nella società odierna la lettura ha un ruolo fondamentale nella crescita dell'individuo in quanto abilità che permette all'uomo di essere parte attiva nella società (Pearson e Hamm, 2005).

Il termine "lettura" fa riferimento a un processo complesso che coinvolge molteplici competenze cognitive che evolvono nel corso dello sviluppo (Santulli e Scagnelli, 2019).

Inizialmente, la ricerca in questo campo si è focalizzata sullo studio e valutazione delle abilità di lettura in età evolutiva privilegiando l'indagine della lettura ad alta voce.

In età adulta, tuttavia, la lettura è generalmente praticata in modalità silente e ha l'obiettivo di comprendere i testi (Scagnelli et al., 2020).

Ad oggi, il bisogno di valutare la lettura in età adulta ha fatto sì che alcuni autori abbiano iniziato a creare strumenti che permettono sia di monitorare e valutare lo sviluppo delle abilità di lettura, sia di identificare dei criteri utili alla diagnosi del disturbo di lettura dopo i 14 anni (Tucci et al., 2009).

I test diagnostici tradizionali italiani tendono a valutare le abilità di lettura separando la componente della decodifica (valutata attraverso test di lettura ad alta voce) da quella della comprensione del testo (Scagnelli et al., 2019). Diversi invece sono i test in lingua inglese che tendono ad integrare il parametro velocità di lettura con quello della comprensione (Scagnelli et al., 2019).

Scagnelli, Della Beffa e Santulli (2019), riprendendo i test utilizzati nel corso SuperReading, hanno dimostrato i vantaggi derivanti dall'utilizzare il parametro dell'efficacia di lettura come parametro sintetico che integra velocità e comprensione. Esso presenta diversi vantaggi, ha, tuttavia, il limite di attribuire un peso maggiore al tempo rispetto alla comprensione in quanto la comprensione è soggetta ad un tetto massimo (100) mentre il tempo no.

Scopo di questa tesi è replicare lo studio di Scagnelli, Della Beffa e Santulli (2019) modificando il calcolo della formula dell'efficacia di lettura

inserendo un tetto anche al tempo per indagare come quest'ultima variabile possa influenzare i risultati relativi alla comprensione e gli effetti che ha sull'efficacia di lettura.

A tale scopo sono stati somministrati gli stessi test previsti dal corso SuperReading a un gruppo di studenti universitari. Si è proceduto all'analisi dei risultati ottenuti e al confronto di tali risultati con quelli ottenuti da un gruppo di controllo che ha svolto i medesimi test con la formula originale.

## **Abstract**

Lesen spielt in der heutigen Gesellschaft eine wichtige Rolle für die Entwicklung des Individuums, da es den Menschen ermöglicht, aktiv an der Gesellschaft teilzunehmen (Pearson und Hamm, 2005).

Der Begriff "Lesen" bezieht sich auf einen komplexen Prozess, der mehrere unterschiedliche kognitive Funktionen umfasst, die sich im Laufe der Entwicklung herausbilden (Santulli und Scagnelli, 2019).

Die ursprüngliche Forschung in diesem Bereich konzentrierte sich auf die Untersuchung und Messung von Lesefähigkeiten im Entwicklungsalter, wobei die Untersuchung des lauten Lesens im Mittelpunkt stand.

Im Erwachsenenalter wird das Lesen jedoch in der Praxis in den meisten Fällen im stillen Modus praktiziert und hat das Ziel, Texte zu verstehen (Scagnelli et al., 2019).

Die Frage nach der Entwicklung des Lesens im Erwachsenenalter hat einige Autoren dazu geführt, Instrumente zu entwickeln, die es ermöglichen, die Lesekompetenz zu beobachten und zu bewerten und Kriterien für die Diagnose von Lesestörungen ab dem 14 (Tucci et al., 2009).

Traditionelle italienische Diagnostiktests untersuchen die Lesefähigkeiten, auf der Grundlage einer Trennung zwischen der Dekodierungskomponente (die mit Hilfe von Vorlesetests bewertet wird) und der Komponente des Textverständnisses (Scagnelli et al., 2019).

Im Unterschied dazu gibt es in der englischen Sprache verschiedene Tests, die den Parameter der Lesegeschwindigkeit mit dem des Textverständnisses verbinden (Scagnelli et al., 2019).

Scagnelli, Della Beffa und Santulli (2020) haben die Vorteile der Verwendung des Parameters der Leseeffizienz als synthetischen Parameter, der die Geschwindigkeit und das Verständnis integriert, durch die Tests, die im SuperReading Kurs verwendet werden, gezeigt.

Dieser Parameter bietet mehrere Vorteile, hat allerdings den Nachteil, dass er die Zeit stärker gewichtet als das Verständnis, da für das Verständnis eine Grenze gilt (100 Punkte), für die Zeit aber nicht.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Studie von Scagnelli, Della Beffa und Santulli (2020) zu replizieren, indem die Berechnung der Formel für die Leseeffizienz modifiziert wird, indem auch ein Zeitlimit hinzugefügt wird, um zu untersuchen, wie die Zeitvariable die Ergebnisse des Verstehens beeinflussen kann und welche Auswirkungen sie auf die Leseeffizienz hat. Zu diesem Zweck wurde eine Gruppe von Universitätsstudenten mit denselben Tests des SuperReading Kurses getestet.

Die Ergebnisse wurden analysiert und mit denen einer Kontrollgruppe verglichen, die die gleichen Tests mit der ursprünglichen Formel absolvierte.

# Indice

Abstract .....	2
Abstract .....	3
Indice .....	5
Introduzione .....	7
Capitolo 1: Lettura e comprensione .....	9
1.0 La lettura .....	9
1.1 Apprendimento della lettura .....	10
1.2 Il modello di Uta Frith .....	12
1.3 Abilità di lettura .....	12
1.4 Comprensione del testo .....	16
1.5 Abilità cognitive nella lettura .....	19
1.6 La metacognizione .....	21
1.7 La valutazione della comprensione .....	23
1.8 Rilevamento delle difficoltà di lettura .....	25
1.9 Disturbi specifici dell'apprendimento .....	26
1.10 La dislessia .....	27
1.11 Come si manifesta la dislessia .....	29
1.12 Dislessia evolutiva e acquisita .....	29
1.13 Comprensione nei soggetti con dislessia .....	31
Capitolo 2: Strumenti e metodologie per valutare le abilità di lettura e comprensione .....	32
2.0 Valutazione della lettura .....	32
2.1 Gli strumenti valutativi .....	33
2.1.1 TRPS .....	33
2.1.2 MT: prove di lettura per la scuola .....	34
2.1.3 La diagnosi della dislessia in età adulta .....	37
2.1.3.1 BDA 16-30: batteria dislessia adulti .....	38
2.2 Velocità di lettura e comprensione: possibile integrare la valutazione di questi due parametri? .....	42
Capitolo 3: Il programma SuperReading e l'Efficacia di lettura .....	45
3.0 Introduzione .....	45
3.1 Descrizione del corso .....	46

Capitolo 4: La ricerca .....	51
4.1 Materiali e Metodi .....	51
4.1.1 Introduzione .....	51
4.1.2 La popolazione di studio .....	52
4.1.3 Materiali e procedure di somministrazione test .....	52
4.1.4 Risultati .....	54
4.1.5 Discussione .....	66
Conclusione .....	68
Bibliografia .....	69
Sitografia .....	71
Materiale didattico .....	71

# Introduzione

Il presente lavoro di tesi ha lo scopo di replicare lo studio di Scagnelli, Della Beffa e Santulli (2020) modificando il calcolo della formula del parametro dell'efficacia di lettura, parametro sintetico che integra velocità e comprensione. Alla variabile tempo, infatti, viene dato un tetto per indagare come quest'ultima variabile possa influenzare i risultati relativi alla comprensione e gli effetti che ha sull'efficacia di lettura.

La tesi si divide in quattro capitoli. Nella prima parte del primo capitolo viene introdotto il termine "lettura" e vengono presentati due principali modelli che spiegano il processo di acquisizione della lettura di un testo scritto sia nei normolettori sia nei lettori che presentano difficoltà. In seguito, viene introdotta la comprensione di lettura che permette di trasformare il testo scritto in significato.

Nella seconda parte del capitolo vengono fatte riflessioni sulla valutazione delle abilità di lettura e vengono introdotti i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) approfondendo in particolare il disturbo della dislessia.

Il secondo capitolo illustra le metodologie e gli strumenti utilizzati per la valutazione delle abilità di lettura e comprensione facendo una distinzione tra i test diagnostici italiani e quelli inglesi i quali integrano, a differenza dei primi, il parametro velocità e accuratezza e quello di comprensione.

Dopo aver analizzato gli aspetti diagnostici e le principali caratteristiche della dislessia, nel terzo capitolo viene presentato il programma SuperReading che, oltre a cercare di apportare un miglioramento nelle abilità di lettura, utilizza test che permettono di misurare l'efficacia di lettura, un nuovo parametro sintetico che combina velocità e comprensione (EL).

Questo parametro è in grado di stimare in modo significativo le abilità di lettura in età adulta e permette inoltre, di monitorare gli eventuali miglioramenti a seguito di interventi.

Infine, il quarto capitolo è dedicato allo studio svolto su un gruppo di studenti universitari. I risultati ottenuti da questo studio vengono analizzati e messi a confronto con quelli dello studio di Scagnelli, Della Beffa & Santulli (2020). La comparazione tra i risultati dei due gruppi permette di evidenziare le eventuali differenze significative e di osservare come la variabile tempo influenzi la comprensione e gli effetti che produce sull'efficacia di lettura, oltre che fornire dati a supporto della robustezza del parametro dell'efficacia di lettura nel valutare le abilità di lettura e comprensione.



# Capitolo 1: Lettura e comprensione

## 1.0 La lettura

Nella società odierna la lettura ha un ruolo fondamentale nella crescita dell'individuo poiché costituisce uno dei temi centrali nella didattica educativa, in quanto abilità fondamentale per essere parte attiva nella società, permettendo l'accesso ad ogni sapere.

Per secoli solo pochi privilegiati possedevano l'abilità di lettura, per la maggior parte della popolazione saper leggere non era una necessità e così la lettura divenne uno strumento di potere delle classi più agiate.

In seguito, con lo scopo di divulgare il cristianesimo, la Chiesa decise di favorire l'alfabetizzazione, così circa il 20% della popolazione adulta europea si avvicinò alla lettura. Nonostante ciò, l'alfabetizzazione su ampia scala si avrà soltanto più tardi con l'introduzione del sistema scolastico (Pearson e Hamm, 2005).

Il termine "lettura" intende un processo cognitivo complesso in cui la mente del lettore interagisce con un determinato testo, questi due elementi vengono poi influenzati anche dal contesto e da fattori sociali.

Saper leggere vuol dire essere capaci di decodificare e comprendere il significato delle parole che costituiscono un testo e allo stesso tempo comprendere quest'ultimi e integrarli al proprio sapere pregresso in modo tale da favorire il raggiungimento degli obiettivi prefissati (Angelini, 2010).

La lettura, quindi, è finalizzata ad uno scopo che per poter essere raggiunto ha bisogno dell'utilizzo di molteplici processi cognitivi (Santulli e Scagnelli, 2019).

Basandoci su ciò, si può distinguere tra lettura come decodifica su base fonologica e la lettura di testi finalizzata alla comprensione (Coltheart, 2006; 2011).

Questo capitolo si focalizzerà sull'apprendimento e il processo di lettura, approfondendo poi gli aspetti di quest'ultima, finalizzata alla comprensione di testi.

## 1.1 Apprendimento della lettura

Il processo di acquisizione della lettura di un testo scritto avviene per passaggi successivi e gradualmente. Di seguito viene presentato uno dei principali modelli che spiega come avviene l'apprendimento della lettura sia nei normo lettori che nei lettori che presentano disturbi nel modo di leggere.

Questo modello è il modello standard "a due vie" di Coltheart (1978), secondo cui il processo della lettura avviene grazie a due processi: il primo basato su un codice visivo e il secondo basato su un codice fonologico. Coltheart nel 1978 parla, nello specifico, di due vie: lessicale e fonologica. Il codice visivo implica l'identificazione visiva della parola: il lettore trovandosi nel testo un termine familiare, attiva la via lessicale che può essere descritta come una memoria in cui il lettore registra i nuovi vocaboli che incontra nei testi e poi vi accede in un secondo momento in quanto permette, non solo di riconoscere e comprendere il significato della parola che si incontra, ma anche di leggerla ad alta voce. Questo è possibile perché, parte della rappresentazione di una parola nel lessico mentale è una specificazione di come la parola dev'essere letta e pronunciata.

Riassumendo, la via lessicale contiene tre tipi di informazioni, quali: l'ortografia, il significato e la pronuncia.

Questo processo però può essere utilizzato solo con le parole già note, incontrate in precedenza e con un significato.

Quando invece il lettore si ritrova a leggere parole prive di significato e non incontrate prima, utilizza la via basata sul codice fonologico.

Secondo Coltheart (1978) questa via implica tre sub-abilità che sono: la segmentazione grafemica (il lettore scompone la parola in grafemi), la traduzione del grafema in fonema e l'attivazione della memoria fonologica di lavoro, che ci permette di unire i singoli fonemi per formare una parola di senso compiuto.

Nella Figura 1 viene mostrato uno schema dei due processi sopradescritti.

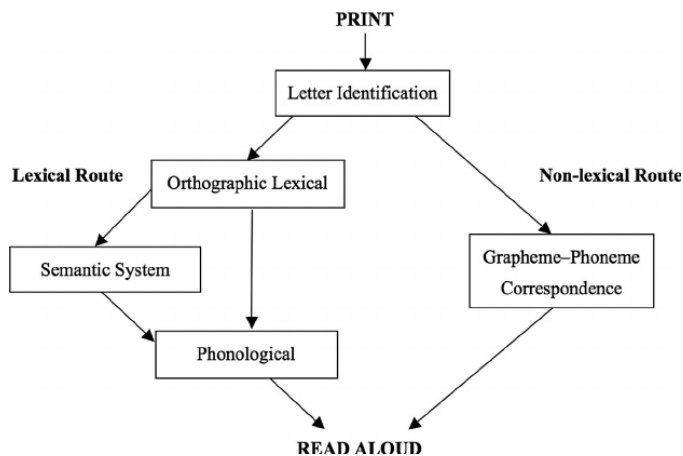


Fig.1 Modello a due vie della lettura (Coltheart, 2006).

Secondo questo modello, il lettore competente, è colui che utilizza entrambe le vie in base al tipo di compito di lettura che deve affrontare: quando incontra parole note attiva principalmente la via lessicale, quando incontra parole lunghe o nuove quella fonologica. Inoltre, il lettore competente è colui che sviluppa ogni componente della struttura di elaborazione mentale ad un'età appropriata; infatti, se una delle componenti non si sviluppa alla giusta età, la lettura non sarà nella norma. La presenza di difficoltà in uno dei sistemi raffigurati in Fig. 1, provocherebbe errori di lettura che possono far parte di un disturbo dell'apprendimento (Santulli e Scagnelli, 2019).

È stato notato come in soggetti affetti da demenza, il sistema di lessico fonologico e lessico ortografico siano intatti, mentre il sistema semantico, che conserva le informazioni sul significato delle parole, sia danneggiato (Blazely et al., 2005).

Al contrario in soggetti affetti da afasia, la parte danneggiata è quella lessico-fonologica, questi soggetti infatti, hanno difficoltà a pronunciare le parole ma sono in grado di riconoscere e comprendere il significato dei termini (Coltheart, 2006).

Infine, nel caso di alcuni soggetti dislessici, la parte del lessico ortografico è danneggiata, ragione per cui queste persone mostrano difficoltà nella lettura di parole familiari scritte ma riescono comunque a pronunciarle e comprenderne il significato (Patterson et al., 1985).

Mentre il modello di Coltheart spiega la lettura in generale, quello di Uta Frith del 1985 propone un modello che ha lo scopo di spiegare come avviene l'apprendimento della lettura nel corso dello sviluppo.

## **1.2 Il modello di Uta Frith**

Nelle sue teorie Frith (1985), propone un modello stadiale in cui l'acquisizione della lettura avviene attraverso una serie di stadi che comportano modi di lettura qualitativamente diversi.

In questo modello di apprendimento, lo sviluppo della lettura avviene attraverso quattro stadi: il primo stadio è quello logografico in cui i bambini riconoscono alcune parole familiari in maniera generale. Questa fase coincide con l'età prescolare quando il bambino non possiede né conoscenze ortografiche né fonologiche sulle parole che legge.

Il secondo stadio è quello alfabetico in cui il bambino riesce a riconoscere le corrispondenze tra grafemi e fonemi, riuscendo così a leggere anche parole nuove.

Nel penultimo stadio, quello ortografico, il bambino impara a leggere suoni più complessi velocizzando così la lettura.

Il quarto stadio, lo stadio lessicale, è stato aggiunto successivamente. Il bambino, a questo livello controlla l'attività di lettura che diventa automatica e utilizza le diverse strategie apprese in modo flessibile.

## **1.3 Abilità di lettura**

Nonostante la maggior parte dei lettori legga a mente, i test per valutare il grado di sviluppo delle abilità di lettura si basano sulla lettura ad alta

voce, in quanto più facile da monitorare e valutare. Le abilità nell'ambito della lettura silente al contrario sono più difficili da indagare in quanto non si possono direttamente osservare, questo potrebbe essere il motivo per il quale i risultati che si hanno in questo specifico settore, non siano univoci (Santulli e Scagnelli, 2019).

Nella realtà però, quest'ultima modalità di lettura viene utilizzata dalla maggior parte dei lettori adulti, infatti, mentre nelle prime fasi di apprendimento viene utilizzata principalmente la lettura orale, con il proseguimento degli studi quest'ultima lascia spazio a quella silente che gradualmente sostituisce quasi completamente quella ad alta voce.

Nell'articolo *How fast can we read in the mind? Developmental trajectories of silent reading fluency* di Ciuffo et al. (2017), utilizzando una prova di lettura silente, viene mostrato il graduale progresso di velocità di lettura a mente negli anni: mentre la velocità nella lettura orale si stabilizza nei primi anni di università, quella in modalità silente continua ad aumentare anche dopo il raggiungimento dell'età adulta. I risultati di questo studio evidenziano ancor di più l'importanza di considerare nella valutazione delle abilità di lettura, non solo la modalità orale, ma anche quella silente, in quanto è la modalità che viene principalmente utilizzata dai lettori esperti. Inoltre, il fatto che le prestazioni nella lettura silente possano migliorare anche dopo aver raggiunto l'età adulta, evidenziano come quest'ultima potrebbe essere presa in considerazione per la valutazione dei disturbi oltre l'età evolutiva.

La prova silente che è stata utilizzata in questo studio e che ha permesso di arrivare a tali risultati consiste nel presentare ai partecipanti un brano contenente delle istruzioni che devono essere svolte dal soggetto nel momento in cui le legge nel testo. Le azioni da svolgere sono molto semplici come, ad esempio, schiacciare un bottone o bussare sul tavolo, ma permettono all'esaminatore di verificare che il soggetto stia leggendo realmente il testo e permette allo stesso tempo di valutare la velocità di lettura.

Questo test potrebbe essere considerato un metodo accurato per valutare l'abilità di lettura silente poiché esplora contemporaneamente la fluidità nella lettura e la comprensione. Prendere in considerazione anche la comprensione è un passo importante in quanto spesso gli studi condotti si limitano a valutare le abilità di riproduzione orale del testo scritto, ma non la sua comprensione effettiva.

Di recente nell'ambito della ricerca si è cominciato a teorizzare che la lettura orale e quella silente possano essere caratterizzate da abilità distinte, in precedenza, raramente si era pensato ad una distinzione tra le due modalità e per questo non erano mai state evidenziate esplicitamente le differenze tra le due.

Nel 2016 Prince et al. presentano due modelli differenti che mostrano la fluenza di lettura che sono il *singular model* e lo *split model*.

Nel primo modello la fluidità di lettura orale e silente è descritta come un unico costrutto che contribuisce alla comprensione della lettura, questo modello ricalca i modelli presentati nelle teorie più frequentemente sostenute.

Nello *split model* la fluidità di lettura orale è quella che progredisce prima nell'individuo e agevola lo sviluppo della lettura silente., ad ogni modo entrambe le modalità in modo distinto contribuiscono alla comprensione finale della lettura (Prince et al 2016).

**A**



**B**

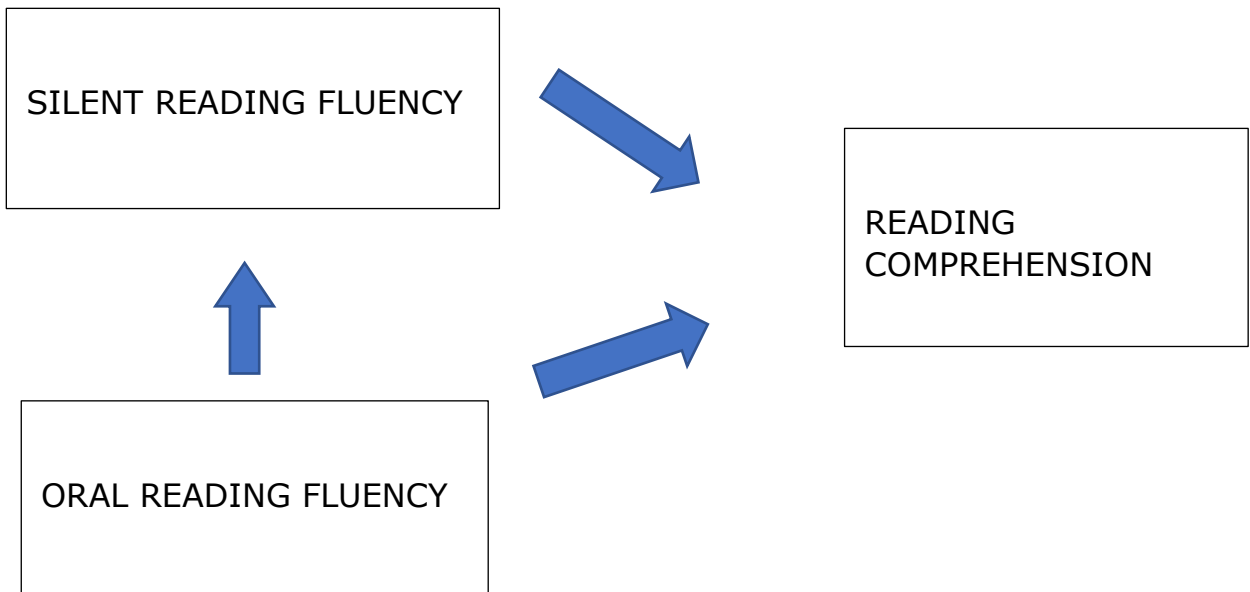


Fig. 2 A: Singular model. B: split model.

La teoria che sostiene che le due modalità di lettura abbiano caratteristiche distinte è stata anche sostenuta in un altro studio condotto da Krieber et al. nel 2017, i quali utilizzando uno strumento che rileva i movimenti oculari (eye tracker) hanno notato come i movimenti nella lettura silente e orale siano distinti. Nel complesso, i risultati dello studio mostrano come i modelli di movimento oculare dipendano dalla modalità di lettura.

A tal riguardo, si riscontra che l'associazione tra le abilità di lettura individuali e i modelli di movimento oculare è più elevata durante la lettura silente rispetto a quella orale, mentre le abilità cognitive prescolari risultano più strettamente associate alle prestazioni di lettura orale (Krieber et al., 2017).

## 1.4 Comprensione del testo

Alla comprensione del testo viene attribuita una grande importanza in quanto strumento che favorisce la crescita intellettuale delle persone e il loro inserimento sociale. La psicologia cognitiva considera la comprensione del testo come il processo che permette di trasformare il testo scritto in significato, il suo scopo è quello di comprendere la natura dei sistemi mentali di elaborazione dell'informazione che le persone utilizzano per eseguire queste trasformazioni (Coltheart, 2006).

La comprensione del testo è un costrutto cognitivo complesso, influenzato da più fattori che interagiscono dinamicamente tra loro e che determinano il successo nella comprensione (Kendeou et al., 2016).

Van den Broek e Kendeou (2017) evidenziano come la capacità di comprensione sia influenzata dalle caratteristiche del lettore (abilità linguistiche, cognitive e le sue conoscenze), dalle caratteristiche del testo (la sua struttura, il contenuto e il grado di coesione e coerenza testuale) e lo scopo finale della lettura stessa. Quest'ultimo elemento è importante in quanto ci permette di concepire la lettura non solo come studio, ma come ricerca di informazioni ed integrazione di nozioni, ricavate da fonti diverse. Nel momento in cui i tre elementi interagiscono, avviene il processo di comprensione.

Questo processo è sempre influenzato, oltre che dalle abilità fonologiche e linguistiche che ci permettono di decodificare il testo, anche dalle conoscenze pregresse dei lettori, le quali giocano un ruolo importante, sia nel far cogliere il significato globale del testo, sia nel costruire un modello situazionale (Broek et al., 2005).

Il modello situazionale si riferisce alla rappresentazione mentale della situazione descritta nel testo che avviene quando, le conoscenze pregresse penetrano nel processo di comprensione interagendo con le informazioni contenute nel testo. Kintsch (1998) per spiegare come avviene la progressiva rappresentazione del significato nella mente del lettore, utilizza un esempio: leggendo la frase "John viaggiava sul ponte verso la



casa in collina”, il lettore si costruisce un’immagine mentale in base alle proprie conoscenze.

Procedendo con la lettura, scopre che la propria integrazione è errata e viene smentita dalla frase successiva.

Nella rappresentazione mentale iniziale, infatti, sotto al ponte scorreva un fiume ma, andando avanti con la lettura del testo, viene spiegato che il ponte era stato costruito per far passare la strada al di sopra della linea ferroviaria.

Leggendo quest’informazione quindi, il lettore si autocorregge, intervenendo sulla distorsione della rappresentazione del testo. La modifica apportata all’immagine mentale è connessa al cambiamento della conoscenza pregressa recuperata e applicata nella formazione della rappresentazione.

I lettori, quindi, modificano o aggiornano costantemente il contenuto del modello situazionale integrando ogni nuova parola e frase, così da renderlo più appropriato al contesto.

Di recente, nel campo della comprensione del testo, particolare attenzione è stata data alle teorie che indagano come le informazioni vengono attivate o riattivate dalle conoscenze di base durante il processo di lettura (Broek et al. 2005).

Secondo una teoria che si basa sulla memoria (memory-based perspective) ogni concetto, frase o parola che il lettore elabora durante la lettura di un testo, attiva automaticamente altre informazioni associate che si basano sulle conoscenze di base del lettore.

Nella visione di questa teoria, il lettore ha un controllo minimo o nullo sulle informazioni che vengono attivate in qualsiasi momento della lettura (Broek et al.2005).

In una seconda teoria, quella costruzionista, l’attivazione delle informazioni nella memoria avviene attraverso la messa in atto di strategie. L’obiettivo dei lettori, secondo questa visione, è quello di raggiungere la comprensione del testo e quindi sono motivati ad attivare strategie per raggiungere il loro scopo.

Questi due modelli in passato sono stati studiati separatamente nonostante sembrerebbero entrambi necessari durante il processo di comprensione. L'incapacità di considerare nelle teorie passate i due processi come complementari, ha comportato la elaborazione di teorie impoverite.

I modelli DTC (Dynamic text Coprehension) evidenziano come l'attivazione automatica e strategica delle conoscenze di base possano essere combinate insieme in un'unica teoria (Broek et al., 2005).

Per descrivere la struttura dei modelli DTC, viene illustrato il modello di lettura *Landscape*, il quale integra diversi fattori cognitivi e testuali che influiscono sulla comprensione.

Da questo modello emerge come la rappresentazione mentale si costruisca gradualmente attraverso diversi cicli, che corrispondono ad una nuova proposizione o frase. Ad ogni ciclo di lettura si attivano diversi concetti che si basano su quattro fonti di informazioni: l'input del testo nel ciclo corrente, le informazioni presenti nel ciclo precedente, la rappresentazione di memoria che si è costruita durante la lettura fino a quel momento e sulle informazioni pregresse del lettore.

Nel momento in cui si passa da un ciclo all'altro durante la lettura, i concetti si attivano e disattivano dando luogo ad una rappresentazione mentale che viene continuamente aggiornata (dinamica) fino ad arrivare ad una rappresentazione stabile al termine della lettura.

In questo modello, la comprensione del testo viene spiegata attraverso l'integrazione multipla di processi, come processi costruzionisti e quelli basati sulla memoria.

Ciò si articola attraverso la teorizzazione di due meccanismi:

l'attivazione di coorte e il recupero basato sulla coerenza.

L'attivazione di coorte si verifica quando all'attivazione di un concetto del testo simultaneamente si attivano altri concetti associati ad esso (coorti) che possono essere stati generati durante la lettura dei vari cicli oppure derivare da conoscenze pregresse.

Il recupero basato sulla coerenza invece, è un meccanismo strategico attraverso il quale il lettore applica un richiamo specifico di significato connesso agli standard di coerenza che il lettore possiede. Pertanto, questo modello prende in considerazione equivalentemente entrambi i meccanismi piuttosto che considerarli esclusivi tra loro.

## **1.5 Abilità cognitive nella lettura**

Una lettura competente implica l'utilizzo di competenze linguistiche e abilità cognitive. Con le prime si fa riferimento alle conoscenze che riguardano il lessico, le strutture sintattiche, quelle pragmatiche ed infine le conoscenze testuali.

Le abilità cognitive invece, sono connesse alle capacità di utilizzare strategie che migliorano e controllano i processi cognitivi.

Tra le abilità cognitive, che giocano un ruolo chiave nella lettura e comprensione del testo, abbiamo l'attivazione delle conoscenze pregresse che aiutano a selezionare le informazioni principali all'interno di un testo e ad unire i contenuti nuovi di quest'ultimo con i saperi pregressi del lettore (Cottini, 2011).

Un'altra componente importante nella comprensione e lettura di un testo sono i fattori emotivi che possono interferire su quest'ultime in maniera negativa o positiva.

Con la locuzione *locus of control* ci si riferisce al momento in cui il soggetto attribuisce il proprio successo o insuccesso a fattori interni o esterni, determinando così il modo in cui affronterà il compito. In questo caso, lo stile più funzionale per il raggiungimento dei propri obiettivi è pensare che il successo sia dovuto al proprio impegno personale.

Tra le componenti emotive, la percezione di autoefficacia, ovvero la percezione che un individuo ha sulle proprie competenze nello svolgere un determinato compito, è uno degli elementi che contribuisce alla strutturazione dell'autostima dell'allievo, che può essere descritta come

l'insieme di valori e di sentimenti che si provano per molti aspetti della propria persona (Santulli e Scagnelli, 2019; Cottini, 2011).

Per misurare il livello di autostima di un individuo, bisogna tener conto sia dell'opinione che il soggetto ha di sé stesso, sia di come vorrebbe essere in quel contesto. Nel caso in cui la differenza tra le due autovalutazioni è bassa allora l'individuo presenterà un'autostima alta in quanto il soggetto pensa di essere adatto alle sue ambizioni.

L'autostima e l'autoefficacia condizionano la motivazione degli individui, infatti una buona autostima comporta una motivazione maggiore e permette di percepire un'autoefficacia ideale per lo svolgimento di un compito.

La motivazione può essere distinta tra motivazione estrinseca ed intrinseca.

L'individuo che possiede una motivazione intrinseca si impegna nello svolgere una determinata attività in quanto gratificante per sé stesso e per questo, a differenza della motivazione estrinseca, risulta essere più duratura ed efficace; mentre le attività alimentate da motivazione estrinseca si caratterizzano dall'essere mosse per conseguire rinforzi e gratificazioni esterne (Cottini, 2011).

Spesso le difficoltà emotive, come una bassa autostima o autoefficacia, sono connesse alla presenza di disturbi dell'apprendimento, infatti, il soggetto che percepisce una maggiore difficoltà nello svolgere determinati compiti e che ottiene un successo inferiore rispetto ai suoi compagni inizia a svalutare l'immagine che ha di sé stesso.

Un ulteriore componente essenziale nel processo di lettura e comprensione è la memoria di lavoro che mantiene per un periodo breve le informazioni che vengono recepite per poi essere processate ulteriormente da altri processi cognitivi.

Essa, inoltre, ha un ruolo importante nella lettura in quanto contribuisce allo sviluppo della consapevolezza fonologica.

Infatti, leggere implica l'elaborazione e il riconoscimento di grafemi e fonemi e per questo è necessario possedere una buona consapevolezza

fonologica che permetta di memorizzare e poi riconoscere l'associazione tra suoni e segni (Coltheart, 2006; Lupo 2015; Santulli e Scagnelli, 2019). Ricerche hanno dimostrato come i deficit nella memoria lavorativa influenzino i disturbi dell'apprendimento come nel caso della dislessia. Alcuni soggetti dislessici, infatti, presentano difficoltà nel decodificare i grafemi in quanto si verifica un sovraccarico nella memoria di lavoro che porta gli individui ad un enorme sforzo mentale (Marsano, 2020).

## 1.6 La metacognizione

Nell'ultimo decennio la psicologia cognitiva attraverso il concetto di metacognizione ha apportato un contributo importante nello studio della lettura. Come dimostrato da numerose ricerche quest'ultima svolge un ruolo fondamentale sia nella comprensione del testo, che nell'apprendimento.

I primi studi sulla metacognizione sono stati svolti da John Flavell, il quale la definì come *il controllo attivo e la conseguente regolazione e orchestrazione di questi processi [cognitivi] in relazione agli oggetti cognitivi o ai dati ai quali si riferiscono, generalmente al servizio di qualche scopo od obiettivo concreto* (1976, p. 232).

Si può dire quindi che il termine *metacognizione* designa la consapevolezza ed il controllo che ogni lettore possiede sui propri processi cognitivi (Lagreca, 2018).

Le ricerche sulla metacognizione si sviluppano su due filoni prevalenti che sono quelli delle conoscenze metacognitive e quello dei processi metacognitivi di controllo.

Il primo si riferisce alle conoscenze che riguardano le caratteristiche e abilità personali, i compiti e le strategie adottate (Cornoldi, 1995; Cottini, 2006).

Nel 1983 Brown e colleghi evidenziano le varie conoscenze metacognitive sulla lettura distinguendo tra: conoscenze stesse che il lettore possiede (consapevolezza delle proprie capacità, delle modalità per affrontare i vari

compiti di lettura e della propria motivazione), le conoscenze riguardanti il testo proposto (gli aspetti grammaticali, sintattici e semantici, della struttura), le conoscenze sul compito ovvero il fine della lettura ed infine, le conoscenze delle strategie che comprendono la consapevolezza delle modalità di lettura (analitica, selettiva o rapida) e le attività che possono aiutare a svolgere il compito (sottolineare, prendere appunti, riassumere). Negli studi condotti da De Beni e Pazzaglia (2003) viene mostrato come le difficoltà nella comprensione di un testo da parte dei lettori giovani o meno abili siano, spesso, dovute alla mancata consapevolezza delle conoscenze sopracitate. Essi, mostrano difficoltà nell'individuare caratteristiche principali del testo, nel distinguere le parti più o meno rilevanti di un brano e di giudicarne la sua difficoltà.

A contraddistinguere i buoni lettori, invece, è la loro consapevolezza nel saper utilizzare le abilità adatte per poter svolgere un determinato compito.

Un buon lettore è colui che sa che la lettura ha come obiettivo la comprensione e che può essere finalizzata a diversi scopi, essa infatti può essere svolta per un proprio piacere personale oppure come ricerca di un'informazione specifica. Inoltre, il lettore abile deve saper scegliere la giusta strategia che dipende dalle difficoltà del testo e dall'interesse per lo stesso (Kendeou et al., 2015).

Il secondo filone su cui si basano le ricerche sulla metacognizione è quello riguardante i meccanismi che regolano le attività cognitive che vengono utilizzate per svolgere un determinato compito.

Brown (1978) individua quattro processi metacognitivi di controllo:

il primo è quello della *predizione* nel quale viene stimato il grado di difficoltà della prova da svolgere, il secondo processo è la *pianificazione* nel quale vengono organizzati i passaggi necessari per conseguire l'obiettivo prefissato, il *monitoraggio* inteso come capacità di controllare l'attività cognitiva ed infine la *valutazione* nel quale viene valutata la strategia adottata nel suo complesso.

Il lettore per poter ottenere una lettura significativa e quindi raggiungere una buona comprensione del testo deve esercitare queste abilità, sviluppate anche grazie alle esperienze pregresse.

Il potenziamento e l'uso di un ragionamento metacognitivo può aiutare l'individuo a migliorare le proprie performance nel momento in cui deve svolgere un compito.

## **1.7 La valutazione della comprensione**

La valutazione della comprensione del testo negli individui è un processo complicato che riflette la sua natura complessa e multidimensionale (Fletcher, 2006).

Storicamente, i ricercatori in campo educativo e psicologico hanno individuato molteplici approcci alla misurazione della comprensione.

Quest'ultima, formalmente, è stata presa in considerazione negli studi a partire dal XX secolo, ma già prima si erano sviluppate delle forme di valutazione, in quanto gli insegnanti necessitavano di test valutativi per verificare l'apprendimento dei propri studenti.

La tardiva considerazione della comprensione come indicatore dell'abilità di lettura è dovuta al fatto che in precedenza (tra il XVII e il XIX secolo) l'indicatore predefinito dell'abilità di lettura era la capacità di lettura orale che veniva indicata dalla precisione o dalla fluidità espressiva. In secondo luogo, all'interno dei circoli ecclesiastici, la comprensione, non veniva valorizzata, ciò che contava era la memorizzazione del testo.

Successivamente, con l'introduzione dell'obbligo scolastico e l'aumento delle iscrizioni nelle scuole la necessità di metodi valutativi per determinare i livelli di alfabetizzazione degli studenti è sempre più evidente. Inoltre, il passaggio curricolare dalla lettura orale a quella silente come modalità dominante nelle nostre classi ha portato a considerare la comprensione come indicatore delle abilità di lettura.

Nella maggior parte delle volte la valutazione della comprensione avviene attraverso la somministrazione di prove che presentano poche variazioni

nel materiale letto e formati di risposta relativamente ristretti, come ad esempio test a scelta multipla.

Storicamente, i ricercatori in campo educativo e psicologico hanno individuato molteplici approcci alla misurazione della comprensione; gli studi passati hanno messo in evidenza come il processo di comprensione implichi molteplici componenti, quest'ultime si manifestavano a seconda dei formati utilizzati per presentare il materiale da leggere e dal modo in cui si chiedeva alla persona di indicare la propria comprensione del materiale letto (Fletcher, 2006).

Cutting and Scarborough (2006) individuano tre elementi particolarmente importanti che devono essere presi in considerazione quando si valuta la comprensione.

Il primo elemento è la natura del testo, ovvero il materiale che viene chiesto di leggere ad un individuo. È importante comprendere la variabilità del testo in quanto determina le inferenze che vengono fatte sulla comprensione della lettura. Certamente, far leggere ai partecipanti un testo dalla composizione relativamente ristretta limita le inferenze che si possono fare.

In secondo luogo, viene data importanza al formato delle risposte con cui viene valutata la comprensione di lettura. Negli studi, infatti, si è notata correlazioni positive tra diverse misure di comprensione della lettura che variavano per il formato con cui la comprensione veniva misurata.

In ultima istanza le differenze individuali giocano un ruolo importante nella valutazione della comprensione (Cutting and Scarborough, 2006).

Come visto in precedenza la comprensione di lettura può essere considerata come l'interazione tra l'individuo e il testo che si verifica in un modello situato. Il ruolo centrale dell'individuo, quindi, fa comprendere la necessità di proporre test diagnostici di comprensione della lettura in modo da poter avere maggiori informazioni sui punti di forza e di debolezza delle singole persone e sulla loro capacità di comprendere il materiale di lettura. Avendo maggior informazioni sulle abilità dei singoli sarebbe possibile intervenire a livello individuale proponendo loro forme specifiche di



insegnamento che permetterebbero di migliorare la comprensione della lettura.

Gli studi condotti mostrano il bisogno di una ricerca multi-metodo che vada oltre gli approcci unidimensionali che caratterizzano, ancora oggi, la valutazione della comprensione.

Ciò permetterebbe non solo di fare migliori inferenze sulla comprensione della lettura, ma permetterebbe anche di favorire un'istruzione differenziata, che è lo scopo ultimo della valutazione della comprensione della lettura (Fletcher, 2006).

## **1.8 Rilevamento delle difficoltà di lettura**

Molte delle riflessioni sulla valutazione delle abilità di lettura derivano dagli studi fatti sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

Nei primi anni di scuola, i bambini tra loro presentano differenze nello sviluppo che sono dovute a livelli di maturazione differenti sia nella linguistica che nella maturazione cognitiva.

A causa di questa elevata disparità nello sviluppo, è difficile constatare se la presenza di difficoltà nell'acquisizione sia dovuta ad un ritardo o ad un vero disturbo dell'apprendimento.

Spesso le insegnanti sono le prime a notare segnali di difficoltà nelle abilità di lettura e comprensione. Per formulare la diagnosi è, poi necessario rivolgersi a specialisti che somministrano una serie di prove strutturate e standardizzate.

In Italia sono stati sviluppati negli anni molti protocolli di valutazione per la valutazione delle abilità di lettura e comprensione in età evolutiva (Simoneschi, 2010).

## **1.9 Disturbi specifici dell'apprendimento**

Negli ultimi anni si è assistito ad un maggiore interessamento nei confronti dei disturbi dell'apprendimento. Il DSA è un disturbo cronico, che si modifica in relazione all'età e alle richieste ambientali. Ciò significa che si manifesta con caratteristiche diverse nel corso dell'età evolutiva e delle fasi di apprendimento scolastico (Simoneschi, 2010).

Questi disturbi non coinvolgono il funzionamento intellettuale generale, ma interessano un dominio di abilità specifico. Comunemente si distinguono le seguenti condizioni cliniche: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia.

Il termine dislessia designa un disturbo della lettura che viene intesa come capacità di decodificare un testo, disortografia invece, definisce la presenza di un disturbo a livello di scrittura con un deficit nelle abilità di trascrizione dei suoni o di separazione fra le parole. Quando le difficoltà interessano la parte esecutiva del processo di scrittura, allora si parla di disgrafia. Il soggetto disgrafico non riesce a decifrare in modo certo le lettere e le parole. Infine, la discalculia interessa l'ambito numerico, presentando deficit sia nella letto-scrittura del numero, sia nella realizzazione dei calcoli a mente o degli algoritmi del calcolo scritto.

Questo insieme di disturbi vengono definiti come Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e sono una categoria clinica omogenea in quanto, nonostante le eventuali differenze neuro-cognitive che sono alla base di ciascun disturbo, tutti producono effetti significativi e duraturi sia nel campo dello sviluppo scolastico che nella vita sociale e lavorativa (Simoneschi, 2010). Per questa ragione è importante ideare una gamma di aiuti che possano aiutare gli individui a compensare le loro difficoltà.

Studi hanno rivelato come i DSA stiano incrementando anche in età evolutiva, oscillando tra il 2,5 e il 3,5% della popolazione per la lingua italiana (Consensus Conference, 2010).

Dopo l'emanazione della L. n. 170/2010 (legge di riferimento per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento in ambito scolastico) è stata data una

maggior attenzione a questa problematica. Miglioramenti sono stati apportati sia a livello diagnostico che di sensibilizzazione; infatti, sono stati disposti strumenti diagnostici per formulare diagnosi accurate riducendo così il numero di falsi negativi. Anche in ambito scolastico c'è sempre una migliore preparazione nell'affrontare e individuare questi disturbi.

Inoltre, si può osservare come la diagnosi di dislessia, tra i disturbi dell'apprendimento, sia quella più frequente. (MIUR, 2015; Tucci & Vio, 2016).

La dislessia è un disturbo specifico di lettura, caratterizzato dalla difficoltà, per l'individuo affetto, di eseguire una lettura corretta e fluente ripercuotendosi poi anche sulla comprensione del testo (Brembati, 2014).

## **1.10 La dislessia**

Leggere per quanto possa sembrare un compito semplice e automatico, in realtà è un processo complesso che implica l'utilizzo di diverse funzioni e apparati. Comprendere quindi le cause che stanno alla base della dislessia non è semplice così come non è facile individuare strategie d'intervento immediate ed univoche per la correzione di questo disturbo.

La dislessia è un disturbo che è stato descritto per la prima volta più di cento anni fa e molte sono state le teorie che si sono proposte di spiegarla e che si sono susseguite. Di seguito vengono presentati i 4 principali modelli teorici che cercano di esporre le possibili cause della dislessia (Stella, 2010).

La prima teoria è quella del deficit fonologico secondo cui alla base del disturbo di lettura ci sia una compromissione a livello fonologico (Simoneschi, 2010).

L'individuo, quindi, ha difficoltà nel codificare l'informazione fonologica, cioè a creare una sua rappresentazione, difficoltà nel mantenere quest'informazione nella memoria di lavoro e allo stesso tempo dimostrerebbe difficoltà nel recupero stesso del dato fonologico e infine non sarebbe consapevole della struttura fonologica delle parole.

Questo deficit si manifesta nell'individuo attraverso la difficoltà di lettura delle non-parole ovvero parole che non sono conosciute e quindi non sono presenti nel lessico del lettore che deve quindi costruire attraverso una strategia di assemblaggio che si basa sull'efficienza delle componenti fonologiche. La difficoltà di lettura di non-parole è una caratteristica che si ritrova anche negli adulti dislessici.

Un altro aspetto che viene messo in evidenza da questa teoria è quello della lentezza e inaccuratezza che i soggetti dislessici mostrano nelle prove di denominazione rapida. Secondo questa teoria, ciò avviene a causa di una difficoltà di prontezza nel recupero delle rappresentazioni fonologiche che comprometterebbero anche la lettura e l'apprendimento scolastico in quanto poggiano spesso sulla prontezza nel recupero delle informazioni.

Una seconda teoria è quella del deficit di automatizzazione (Nicolson et al., 1995; 2001a; 2001b) che sostiene che nelle persone dislessiche vi è una disfunzione nel cervelletto, il quale gioca un ruolo importante nel controllo motorio. Questa teoria cerca di esplicitare inoltre le difficoltà provate dai soggetti affetti da dislessia di svolgere due compiti nello stesso tempo come, ad esempio, decodificare e allo stesso tempo comprendere.

Nella teoria del deficit visivo (Simoneschi, 2010) invece viene ipotizzato che una disfunzione nel sistema magno cellulare, che elabora le informazioni visive e uditive in rapido cambiamento, provochi una sovrapposizione tra gli stimoli visivi e uditivi che creano confusione nell'identificare visivamente l'ordine delle lettere all'interno delle parole e allo stesso tempo non permette di elaborare i suoni del linguaggio in maniera corretta.

Infine, nell'ipotesi del deficit attentivo viene ipotizzato che la dislessia sia causata da un'anomalia nella finestra attentiva, ovvero di uno spazio sia visivo sia temporale in cui vengono processate le informazioni. Quest'ultima se troppo stretta, potrebbe impedire o rallentare l'informazione visiva necessaria alla decodifica delle parole (Valdois, 2004).

## **1.11 Come si manifesta la dislessia**

Le difficoltà che si manifestano più frequentemente e che devono essere considerate come campanello di allarme sono:

1. la difficoltà nel riconoscere lettere che si presentano graficamente simili (m-n, b-d, etc.) o che suonano simili (f-v, t-d, etc.).
2. Leggere correttamente una parola in un primo momento, ma leggerla in modi differenti e sbagliati quando viene ritrovata nuovamente nel testo.
3. Invertire le lettere, ometterle o aggiungerle (leggere introno invece di intorno).
4. Commettere errori di anticipazioni: ovvero iniziare a leggere le prime lettere di un termine e dedurre che sia una parola commettendo un errore.
5. Trovare difficoltà nel riconoscere gruppi sillabici complessi come sc, ch, gn, etc.
6. Difficoltà di lettura con parole non familiari, non parole o parole lunghe.
7. Difficoltà nel mantenere la riga di lettura o procedere regolarmente a leggere da destra a sinistra.

Infine, la lettura è caratterizzata da un'andatura lenta.

Queste caratteristiche sono tra le più frequenti e si presentano nei soggetti dislessici in modo differente.

## **1.12 Dislessia evolutiva e acquisita**

Le difficoltà di lettura nei lettori possono essere evolutive o acquisite.

La dislessia evolutiva può essere diagnosticata sia nei bambini che negli adulti e si riferisce a un disturbo della lettura che deriva dal mancato sviluppo di una o più componenti che rendono un lettore abile. Nella dislessia acquisita invece, il soggetto possiede tutte le componenti che lo rendono un lettore abile ma in seguito a danni cerebrali, come ad esempio

ictus o traumi cranici, le funzioni di lettura vengono danneggiate (Friedmann & Coltheart, 2018).

Nonostante i due casi di dislessia siano causati da fattori differenti, gli errori e le prestazioni dal punto di vista funzione sono simili, sebbene nella dislessia evolutiva si presentino con intensità più lieve.

Sono state classificate quattro differenti tipologie di dislessia evolutiva: la dislessia fonologica evolutiva, dislessia superficiale evolutiva, dislessia mista ed iperlessia evolutiva (Menini, 2017).

Nella dislessia fonologica evolutiva i sintomi che si presentano sono simili a quelli notati nella dislessia fonologica acquisita ma più lievi.

A causa di un arresto dello sviluppo nel processo di apprendimento a livello del passaggio dallo stadio alfabetico a quello ortografico, il soggetto ha difficoltà nel leggere le non parole. Il suo livello resta fermo allo stadio di conversione grafema-fonema.

La dislessia superficiale evolutiva si può presentare sia come disturbo evolutivo che acquisito anche se nelle ricerche pochi sono gli esempi di soggetti con disturbo evolutivo. La persona affetta da questo tipo di dislessia non ha difficoltà nel leggere le non parole, ma non è in grado di leggere parole con accenti irregolari o con eccezioni nella pronuncia.

Basandoci sul modello di apprendimento di lettura di Uta Frith, descritto nel capitolo 1, questo tipo di difficoltà di lettura è dovuto ad un blocco nello stadio ortografico che non permette di costruire un vocabolario lessicale adatto ad automatizzare la lettura.

La dislessia mista è dovuta ad un arresto alle prime fasi dello stadio alfabetico dello sviluppo. Questo tipo di dislessia è quella più diffuso e presenta gli stessi sintomi della dislessia fonologica e superficiale.

Infine, viene identificata l'iperlessia evolutiva che si presenta sia in forma evolutiva che acquisita. I soggetti affetti da questo tipo di dislessia imparano a leggere precocemente, ma presentano deficit di comprensione del linguaggio verbale. Inoltre, mostrano difficoltà di socializzazione, di pensiero astratto, manifestano comportamenti abitudinari ed una straordinaria memoria visiva e uditiva (Menini, 2017).

In generale, è possibile diagnosticare la dislessia evolutiva a partire dalla fine della seconda elementare. Sebbene la dislessia sia un disturbo che permane per tutta la vita, chi ne è affetto può tuttavia migliorare le proprie abilità di lettura.

Per quanto riguarda i disturbi di lettura acquisiti in seguito a danni cerebrali, le abilità di lettura vengono valutate inizialmente attraverso esami neurologici e neuroradiologici generali che permettono di raccogliere dati riguardanti i danni cerebrali che danneggiano la lettura (Menini, 2017).

### **1.13 Comprensione nei soggetti con dislessia**

Una delle conseguenze secondarie che si verifica nei soggetti dislessici a causa del deficit di lettura include i problemi di comprensione del testo che si traducono in difficoltà nell'acquisizione delle conoscenze in quanto la lettura diventa veicolo di accesso ai contenuti di altre discipline.

Le difficoltà di comprensione in questi soggetti sono spesso causate da una lettura non automatica che richiede un grande sforzo nella decodifica dei grafemi e nella lettura di parole lasciando così poche energie per i processi di comprensione e di memoria. Inoltre, sempre a causa del grande sforzo impiegato nell'atto di lettura, anche l'attenzione tende ad esaurirsi peggiorando la prestazione (Linee guida *Gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, 2021).

Non tutti i soggetti dislessici hanno difficoltà nella comprensione del testo, viceversa esistono studenti che incontrano difficoltà nella comprensione pur non essendo dislessici (Linee guida *Gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, 2021).

Il DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), suggerisce di specificare al momento della diagnosi se l'abilità di comprensione sia o meno compromessa.

# **CAPITOLO 2: Strumenti e metodologie per valutare le abilità di lettura e comprensione**

## **2.0 Valutazione della lettura**

Tradizionalmente, la valutazione delle abilità di lettura avviene attraverso prove in cui si valutano separatamente le abilità di decodifica (velocità e accuratezza) e comprensione. Per la valutazione della decodifica si utilizzano prove di lettura ad alta voce, di liste di parole e non e la lettura di un brano adattato per fascia di età e scolarizzazione. In queste prove il soggetto deve leggere le liste di parole e poi quelle di non-parole in modo corretto e veloce. Lo stesso vale per quanto riguarda la lettura del brano, in cui l'esaminatore cronometra il tempo impiegato (espresso in sillabe/secondo) e annota gli errori commessi.

Nella valutazione della comprensione, invece, si aggiungono due diversi testi da leggere a mente su cui il soggetto dovrà rispondere a 10- 12 domande a scelta multipla. Durante la prova di comprensione l'individuo può rileggere il testo e non ha un limite di tempo (Carver, 1992; De Beni & Pazzaglia, 1995; Cornoldi & Colpo, 2011).

Le domande nei sistemi di valutazione si possono focalizzare su elementi specifici del testo, prendendo così in considerazione la comprensione letterale oppure possono essere presentate domande che indagano la comprensione inferenziale (i significati non sono espressi esplicitamente nel testo ma vengono ricavati) (Carretti & Viola, 2017).



## 2.1 Gli strumenti valutativi

### 2.1.1 TRPS

Negli anni Settanta si assiste al primo tentativo che cerca di sostituire un approccio soggettivo, ovvero il giudizio degli insegnanti, con l'utilizzo di strumenti oggettivi, grazie agli studi di Fagiolini et al. (1967), i quali proponevano prove psicometriche che permettessero di rilevare particolari difficoltà nell'apprendimento sia della scrittura che della lettura.

Ad oggi, le metodologie e gli strumenti usati per la valutazione precoce delle abilità di lettura hanno subito molti perfezionamenti. Uno dei possibili strumenti utilizzato in ambito scolastico per le prove di lettura è il TRPS (Test di Riconoscimento di Parole senza Significato). In questo test gli studenti devono decodificare una parola *target* priva di significato e riconoscerla tra quattro alternative proposte che sono parole stimolo anch'esse prive di significato. Tra le quattro parole presentate, una sola è identica alla parola *target*, le altre presentano con questa solo delle somiglianze visive e fonologiche. Inoltre, nella versione del test più recente è stata apportata una modifica; infatti, la parola *target* viene scritta in maiuscolo (capital) mentre le altre quattro parole vengono scritte in stampatello minuscolo (script). Lo scopo di questa variazione è quello di far riconoscere la parola al soggetto solo attraverso una ri-codifica fonologica (attribuzione del suono al segno) e non attraverso un confronto visivo. Per questa ragione nella realizzazione degli stimoli *target* si è cercato di ridurre la presenza di lettere visivamente analoghe nelle due modalità di scrittura (ad esempio, O-o, C-c), in modo da evitare facilitazioni nei processi di lettura dovuti alla concordanza visivo-fonologica nei processi di decodifica.

Nella figura seguente viene mostrato un esempio di prova TRPS:

1. <u>TAPADA</u>	toquaba	pataba	tabata	tapada
2. <u>RIGHEMA</u>	riguema	ciquema	gichema	righema

Fig. 2 esempio prova TRPS.

Il TRPS si sta rivelando uno degli strumenti più efficaci nella predizione di difficoltà di lettura nella lingua italiana, secondo il principio per il quale la capacità di leggere parole prive di significato sia associato a un buon funzionamento dei processi di decodifica (Zanzurino et al., 2012).

L'italiano in quanto lingua ad ortografia trasparente, presenta una buona corrispondenza tra fonema e lettera, consentendo così la lettura di parole per mezzo dell'associazione tra lettera e suono corrispondente. Questa caratteristica, comune a tutte le lingue ad ortografia trasparente, permette al soggetto l'acquisizione delle parole, anche quelle sconosciute, fin dalle prime fasi dell'apprendimento.

Ricerche dimostrano però che al momento il TRPS sia in grado di predire in modo affidabile le difficoltà di lettura solo in soggetti con difficoltà particolarmente gravi, nonostante mostri adeguati livelli di correlazione con le altre prove di lettura.

### **2.1.2 MT: prove di lettura per la scuola**

Le prove MT derivano dagli studi che il Prof. Cornoldi ed il gruppo MT hanno eseguito grazie alle valutazioni delle abilità di lettura e comprensione eseguite su soggetti con DSA. Lo scopo di queste prove è quello di esaminare la velocità e la correttezza di lettura, oltre che alla comprensione di testi a partire da alunni che frequentano il primo anno della scuola primaria, fino al biennio della scuola secondaria in cui si aggiunge la valutazione delle abilità di scrittura e quelle matematiche.

Le prove MT riguardano sia l'intero gruppo/classe, che il singolo alunno, in questi casi di valutazione individuale ogni bambino viene ascoltato in compiti di lettura (Cornoldi et al., 2017). Le informazioni raccolte attraverso queste prove permettono agli insegnanti di avere un quadro generale del livello di apprendimento delle abilità fondamentali degli alunni. In questo modo l'insegnante può individuare il numero dei ragazzi che non raggiungono i criteri didattici di riferimento e programmare una

didattica coerente ai bisogni della classe o nel caso dei soggetti con difficoltà più marcate, richiedere una valutazione più approfondita ad uno specialista.

Le prove di comprensione prevedono un brano breve per gli alunni della prima elementare con una successiva elaborazione di frasi di difficoltà diversa, mentre dalla seconda elementare in poi, si richiede la comprensione di un brano con domande a scelta multipla. Gli alunni quando svolgono le prove di comprensione possono riguardare il testo mentre rispondono alle domande e non hanno limiti di tempo per svolgere il compito.

Per quanto riguarda la valutazione nel biennio della scuola secondaria, Cornoldi ha ideato una seconda batteria per valutare quattro principali domini di competenza negli adolescenti, quali: lettura, comprensione del testo, scrittura e matematica.

In questo paragrafo ci concentriamo sulle prove di lettura, composte dalla lettura di un brano, la lettura di liste di parole e non parole, ed infine due brani che valutano la comprensione.

La prova di lettura ad alta voce del brano ha lo scopo di indagare le abilità di decodifica, osservando il livello di correttezza e di velocità di lettura ad alta voce.

Nella prova viene chiesto al ragazzo di leggere il testo ad alta voce nella maniera più corretta e scorrevole possibile mentre il ricercatore cronometra e segna gli errori di lettura.

La valutazione della prova si focalizza su due parametri, ovvero quello della velocità di lettura e della correttezza. Un punteggio basso nei valori di correttezza e velocità è sinonimo di una lettura non sufficiente (Cornoldi, 2017).

La prova di lettura di parole consiste nella lettura ad alta voce di una lista di 28 parole nel modo più corretto e rapido possibile. Le 28 parole sono suddivise in parole corte e lunghe ad alta e bassa frequenza d'utilizzo

comune. Come nella prova precedente, il ricercatore segna gli errori e cronometra il tempo impiegato nella lettura tenendo conto dei parametri di correttezza e rapidità.

Gli stessi criteri valgono per la prova di lettura di non parole, in cui viene richiesta la lettura di una lista di 28 non parole costruite sulla base di un sottoinsieme di parole che costituiva la lista della prova precedente. Le liste in questa prova sono state suddivise in liste di non parole corte e liste di non parole lunghe, prendendo in considerazione, per la valutazione, i medesimi parametri della prova di lettura di parole.

La comprensione viene valutata attraverso la proposta di due prove (per la classe I e per la classe II) che richiedono allo studente di leggere il brano in modalità silente e rispondere poi a 10 domande.

La prova valuta le abilità del lettore nel fare inferenze semantiche e le sue capacità di cogliere le informazioni del testo che non sono esplicite.

A questo scopo il lettore deve ricorrere alle sue preconnoscenze e collegare parti di testo attraverso l'attivazione di processi di grado superiore per creare una rappresentazione corretta del testo.

La lettura del brano in questa prova avviene in modalità silente e non è vincolata dal fattore tempo, permettendo così di differenziare la valutazione della comprensione dall'abilità di decodifica.

Con queste prove è possibile valutare l'abilità del soggetto nel recepire le informazioni del testo; infatti, dopo la lettura il soggetto deve rispondere a delle domande inerenti il testo e la sua valutazione viene basata sul numero di risposte corrette.

Anche nel caso dello svolgimento di questa prova non sono previsti limiti di tempo ed il testo rimane a disposizione del ragazzo durante il compito (Cornoldi et al., 2017).

### **2.1.3 La diagnosi della dislessia in età adulta**

Negli ultimi anni, a fronte di un incremento di diagnosi e di rilevazione di disturbi in età adulta, è cresciuto l'interesse a sviluppare degli strumenti specifici che permettano sia di monitorare e valutare lo sviluppo delle abilità di lettura, sia di identificare dei criteri utili alla diagnosi del disturbo di lettura dopo i 14 anni (Tucci et al., 2009).

Prima di allora, gli strumenti utilizzati per la valutazione delle abilità di lettura in soggetti adulti, erano gli stessi che venivano utilizzati per la valutazione delle competenze in età evolutiva.

Tra i nuovi test specifici introdotti negli ultimi anni abbiamo: il VALS (Pech-Georgel et al., 2008) che è stato tradotto dal francese e altri due strumenti che sono stati sviluppati nel contesto italiano LSC-SUA (Cornoldi et al., 2020) e BDA 16-30 (Ciuffo et al., 2018).

Il Test VALS (Pech-Georgel et al., 2008) è composto da 14 prove, alcune inerenti l'area linguistica, che mirano ad indagare la consapevolezza fonologica e la denominazione rapida automatizzata, altre che si basano sulla lettura di parole, non-parole e lettura del testo. Inoltre, comprende una prova di scrittura che consiste in un dettato di parole e non-parole e un dettato di brano. Le altre prove del test valutano l'attenzione visiva e uditiva ed infine le abilità di memoria.

La batteria di prove LSC-SUA è stata sviluppata da Cornoldi et al. (2020) e mira a valutare gli aspetti di lettura, comprensione del testo, calcolo e scrittura negli adulti.

Il test è composto da 17 prove che comprendono la lettura di un brano e la lettura di parole e non parole per valutare gli aspetti fondamentali di lettura. Inoltre, vengono presentati due brani per valutare gli aspetti della comprensione ed infine per la valutazione delle abilità di scrittura e calcolo vengono proposte prove di dettato di parole, brano e scrittura di numeri in lettere per valutare le competenze di lettura e dettato e lettura di

numeri, prove di calcolo a mente e trascrizione di cifre di numeri per la valutazione delle abilità di calcolo.

Per entrambe le prove vengono illustrate le modalità di somministrazione e viene data una spiegazione dei punteggi. Inoltre, vengono forniti i dati normativi di riferimento e le proprietà psicometriche.

Nel paragrafo successivo viene presentata nel dettaglio la BDA 16-30 (Ciuffo et al., 2017) che, a differenza dei due test precedenti, va a misurare la lettura silente ed inoltre, introduce prove di lettura innovative (lista di dysparole, il dysbrano ed il brano fuso) che sono pensate per andare a sollecitare processi che in età adulta risultano essere difficoltosi.

Negli ultimi anni molte sono le iniziative che si occupano del tema della dislessia negli adulti. Queste iniziative cercano di sostenere proposte di legge che garantiscano pari opportunità in ambito universitario agli studenti ed inoltre cercano di incentivare le attività cliniche e di ricerca negli adulti.

Ad oggi nelle università si può notare una maggiore apertura da parte dei docenti universitari nei confronti di studenti con esigenze più specifiche, e si cerca di fornire loro diverse forme di aiuto attraverso servizi dedicati e con soluzioni mirate all'interno delle metodologie didattiche.

Sostenere i ragazzi in difficoltà e cercare di fornire loro una diagnosi è importante in quanto consente loro di avere un'altra idea di sé, garantendogli la possibilità di realizzazione personale e professionale futura.

### **2.1.3.1 BDA 16-30: batteria dislessia adulti**

Come accennato in precedenza, i test di valutazione della lettura si basano principalmente sulla lettura ad alta voce in quanto più semplice da osservare e misurare rispetto alla lettura silente. Quest'ultima con

l'avanzare del tempo diventa la modalità di lettura maggiormente usata dai lettori esperti in quanto più veloce ed efficace.

Ciuffo et al. (2017) hanno ideato la BDA 16-30, un nuovo strumento valutativo che indaga, attraverso prove differenti, la flessibilità nel processo di lettura e l'adattabilità a diverse condizioni e stimoli nei lettori adolescenti e adulti.

Grazie a questo strumento innovativo è possibile individuare soggetti dislessici in età adulta anche quando presentano un buon livello di compensazione. Inoltre, permette di attuare un intervento mirato e di monitorare il grado di miglioramento e l'efficacia di supporto (Ciuffo et al., 2017).

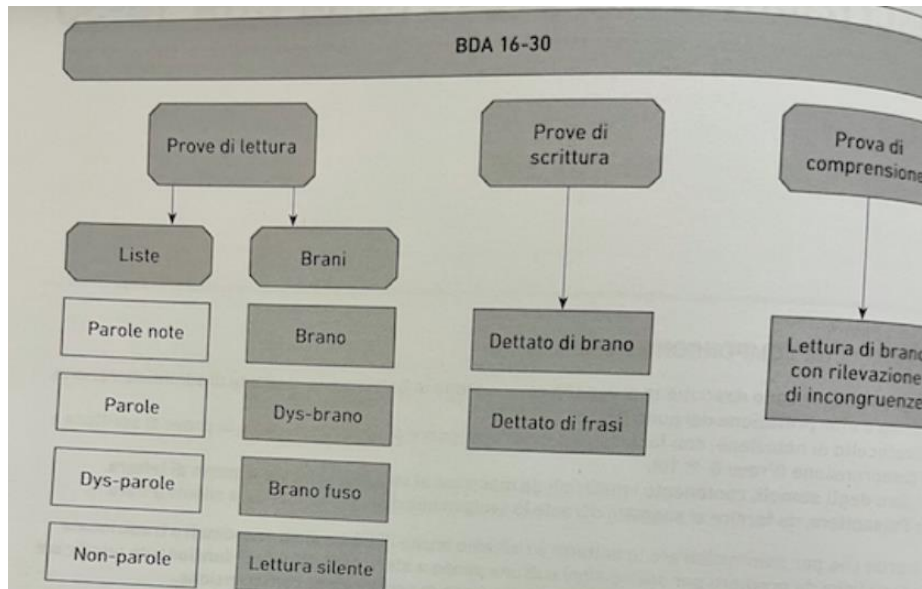
Questa batteria di test comprende test tradizionali, che sono più facili da eseguire nel caso di dislessici adulti che hanno un buon livello di compensazione e nuovi test che vengono svolti con fatica da quest'ultimi.

Nella struttura ideata da Ciuffo et al. le abilità di lettura vengono valutate attraverso liste di parole e brani. Ai soggetti vengono presentate parole note con lo scopo di valutare la velocità fono articolatoria, parole più lunghe pensate per essere lette per accesso diretto, dysparole ovvero parole che contengono errori ortografici in cui si presenta uno spostamento nelle lettere e una lista di non parole (Scagnelli et al., 2019).

Inoltre, in questa fase di valutazione vengono presentati quattro brani: un primo brano composto da 1000 sillabe, un dysbrano con 800 sillabe, un brano fuso di 400 sillabe ed una prova di lettura silente composta da 1200 sillabe in cui al lettore, durante la lettura, viene chiesto di eseguire delle istruzioni così da poter osservare il tempo di lettura impiegato.

La prova di valutazione della scrittura è composta da due dettati, un dettato di brano e uno di frasi. Il primo ha lo scopo di valutare l'accuratezza e la velocità di scrittura mentre il secondo cerca di rilevare disturbi che sono stati, almeno in parte, compensati.

Infine, i soggetti devono svolgere un compito di comprensione che è composto da un brano di 300 parole in cui l'individuo deve individuare 10 termini (parole bersaglio) incongruenti rispetto al significato della frase (Scagnelli, 2019).



Ciuffo et al. (2019), BDA 16-30. Firenze: Giunti.

Ciuffo et al. inseriscono alcune prove di lettura nuove come: la lista di dysparole, il dysbrano ed il brano fuso.

Le dysparole e il dysbrano sono inseriti in questa batteria in quanto sollecitano la denominazione rapida che è un'importante variabile predittiva della velocità di lettura. Il brano fuso permette invece di misurare lo span di attenzione visiva che determina la velocità di lettura: maggiore è lo span di attenzione visiva, più rapida sarà la velocità di lettura (Ciuffo et al., 2019).



**BRANO FUSO**

Un giovane serpentello si andava tranquillo strisciando fra una pietra e l'altra godendosi  
 i caldi raggi del primo sole. L'aria era tiepida e carica di un buon profumo di fiori e cogni

**DYS-PAROLE**

psicologo  
 attenzione  
 affumicato  
 televisore  
 telefono

**DYS-BRANO**

In buona parte del mondo gli esseri umani sono abituati a pagare una certa somma di denaro per  
 ottenere beni e servizi. Il costo del bene e del servizio acquistato varia in funzione di moltissimi fattori.  
 Generalmente siamo abituati a credere che all'aumentare della somma pagata aumenti proporzionalmente  
 il valore del prodotto e del servizio acquistato. Questo è vero solo in parte. Come è noto, a parità di qualità

Ghidoni (2017), brano fuso, dysparole e dysbrano, Fondazione Italiana Dislessia.

Un ulteriore elemento di novità è la prova di lettura silente che permette di misurare contemporaneamente la velocità e la comprensione di lettura. (Ciuffo et al., 2019).

Di seguito un esempio di prova di lettura silente.

## LETTURA SILENTE

Se hai letto fin qui, comprendendo chiaramente il meccanismo di questa prova, premi rapidamente, e per due volte consecutive, il pulsante giallo che si trova al centro. Questa azione che tu hai eseguito sotto gli occhi dell'operatore ha permesso di segnare il tempo che hai impiegato per leggere fin qui, potendo così continuare a chiederti di eseguire una serie di operazioni. Prova, adesso, a far schioccare le labbra, facendo il verso di un bacio. Alcune persone che hanno compreso il meccanismo della prova, per velocizzare i tempi, cercano di intuire le azioni da fare saltando le parole. Noi ti suggeriamo di non farlo perché questo ti farebbe sicuramente perdere più tempo. A questo punto, bussa per due volte sul piano del tavolo. Come

Ghidoni (2017), prova di lettura silente, Fondazione Italiana Dislessia.

## 2.2 Velocità di lettura e comprensione: possibile integrare la valutazione di questi due parametri?

In questo capitolo sono stati illustrati alcuni degli strumenti che vengono utilizzati per la valutazione delle abilità di lettura. Ciò che può essere notato nella descrizione dei vari strumenti è che essi, in accordo con le Linee Guida DSA, la Consensus Conference 2007 e il documento Parcc 2011, tendono a separare il parametro velocità e accuratezza da quello della comprensione (Scagnelli et al., 2019).

A differenza dei test diagnostici usati in Italia, quelli in lingua inglese integrano i due parametri. Shah, Vijay Sagar, Somaija e Nagpal (2019) illustrano i principali test utilizzati per diagnosticare i Disturbi Specifici dell'Apprendimento in cui vengono integrati i risultati ottenuti nei compiti di velocità e accuratezza con quelli di comprensione.

Tra questi presentano *il Wide Range Achievement Test: Fourth Edition (WRAT 4)* il quale permette di valutare le competenze accademiche, in particolare permette di misurare le abilità di lettura di parole, la

comprensione di frasi, l'abilità di fare spelling e calcoli matematici. Una novità inserita in questo test è il punteggio *Reading Composite* che permette di avere una visione generale del rendimento scolastico (Wilkinson & Robertson, 2006).

Un secondo test è il *Wechsler Individual Achievement Test Third Edition (WIAT III)* (Wechsler, 2009), come il precedente permette di valutare le prestazioni di lettura, matematica, scrittura e linguaggio orale.

L'aspetto interessante di questo test è il fatto che la valutazione della lettura, che si basa su tre punteggi ottenuti attraverso prove distinte, preveda un *Composite Score* che somma i tre punteggi. Inoltre, in questo test è possibile rappresentare graficamente i punteggi ottenuti nella comprensione e lettura, così da poter avere una rappresentazione chiara della prestazione del soggetto nel momento in cui i tre parametri vengono uniti.

Due ulteriori test presentati sono: *il Kaufman Test of Educational Achievement, Third Edition (KTEA-3, Kaufman e Kaufman, 2014)* e *Il Peabody Individual Achievement Test-Revised (PIAT-R)*. Nel primo test l'identificazione di lettere e parole e la comprensione, sono valutate distintamente, ma anche in questo caso i punteggi vengono intersecati in un secondo momento per ottenere il *Reading Composite*. Il *Peabody* integra i punteggi di lettura con quelli ottenuti alla comprensione (Scagnelli et al., 2019).

Infine, il *GORT-5 (Wiederholt e Bryant, 2012)*, permette di valutare le abilità di lettura ad alta voce basandosi sul parametro velocità, accuratezza, fluenza (combina velocità e accuratezza), comprensione e indice di lettura orale, che si ricava integrando il punteggio conseguito nel parametro "fluenza" (velocità e accuratezza) con il punteggio ottenuto nella comprensione (Scagnelli et al., 2019).

Basandosi sui test in lingua inglese illustrati e sull'esperienza maturata dal corso SuperReading, Scagnelli, Della Beffa & Santulli (2020) hanno quindi pensato di indagare in modo approfondito il parametro dell'efficacia di

lettura, che combina velocità e comprensione, dimostrando come esso ci permetta di misurare in modo più ecologico le competenze di lettura in età adulta.

## **Capitolo 3: Il programma SuperReading e l'Efficacia di lettura**

### **3.0 Introduzione**

Dopo aver analizzato gli aspetti diagnostici e le principali caratteristiche della dislessia, viene presentato in questo capitolo il programma SuperReading, un modello di intervento innovativo che viene utilizzato anche nell'ambito della dislessia in adolescenti e negli adulti. L'obiettivo di questo corso è quello di apportare miglioramenti nella velocità di lettura silente e nella comprensione di ciò che viene letto (Scagnelli et al., 2019). Questo programma è stato ideato da Ron Cole negli anni '90, il cui scopo era quello di far raggiungere ai propri clienti un migliore successo lavorativo tramite un rafforzamento delle abilità di lettura.

La giornata lavorativa di quest'ultimi, infatti, che erano perlopiù manager nel settore informatico, consisteva due attività principali: le riunioni e lettura.

Una buona capacità di lettura per chi lavora in ambito economico, è infatti necessaria per possedere un aggiornamento quotidiano ed approfondito del contesto lavorativo. Per questa ragione, Cole mise in atto una proposta di formazione che proponeva strategie efficaci per rendere la lettura più scorrevole e veloce e che allo stesso tempo permettesse ai suoi clienti di migliorare la propria comprensione e la memorizzazione delle informazioni contenute nei testi (Santulli e Scagnelli, 2019).

Il suo corso, denominato SuperReading, permetteva di incrementare notevolmente le capacità di lettura sia nei lettori competenti che nei lettori che presentavano difficoltà, per questo Cole decise di focalizzarsi sui soggetti dislessici.

Così, a partire dal 1998, il SuperReading venne attivato nell'ambito dei corsi e delle ricerche del centro LLU+ (Language and Literacy Unit) presso la South Bank University di Londra.

In questo centro, Ross Cooper che era uno degli psicologi del centro, iniziò una sperimentazione nella quale lui stesso era coinvolto in quanto soggetto dislessico.

Dai dati raccolti si è potuto notare un evidente miglioramento nelle prestazioni di lettura soprattutto nei soggetti che possedevano difficoltà. I dati ottenuti in questa prima sperimentazione sono stati in seguito confermati, nel 2012, sempre da Cooper attraverso un secondo esperimento che coinvolgeva una popolazione più ampia.

In ambito italiano, il primo corso di SuperReading è stato tenuto dall'università IULM nel 2016 che decise di approfondire il metodo di formazione per poterlo proporre ai propri studenti coinvolgendo anche il servizio diversAMENTE che si occupa di studenti con disabilità e DSA (Santulli e Scagnelli, 2019).

Per testare l'efficacia di questo progetto sui partecipanti di lingua italiana, l'università, in accordo con Cole e Cooper, ha avviato un progetto di traduzione dei materiali utilizzati durante il corso, che veniva svolto da un gruppo di studenti che frequentava il corso di laurea magistrale di Traduzione. Il materiale è stato adattato al contesto italiano mantenendo però l'approccio empirico e diretto del materiale originario, inoltre nel manuale è stata aggiunta un'introduzione dove viene raccontata in breve la storia del progetto e vengono presentate le principali componenti del corso (Santulli e Scagnelli, 2019).

### **3.1 Descrizione del corso**

Il corso si svolge nell'arco di nove settimane e viene guidato da un coach che presenta varie strategie riguardanti la lettura, la memorizzazione e lo sviluppo di atteggiamenti positivi.

Il SuperReading, infatti, mira a far prendere coscienza sulle proprie abilità cognitive ai soggetti partecipanti e ad insegnare loro tecniche che permettono di migliorare le abilità di lettura. Inoltre, sono comprese anche

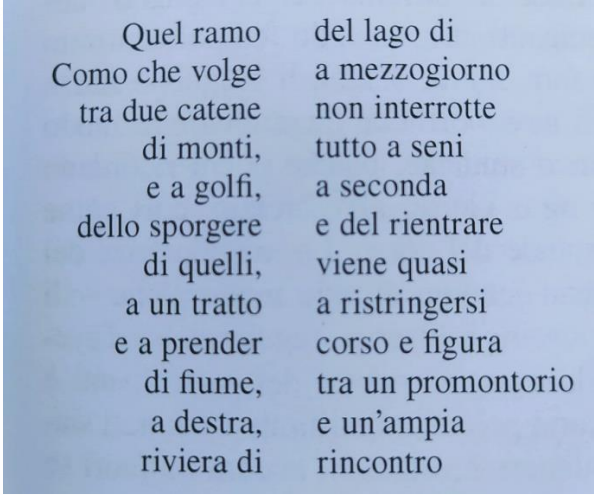
esercitazioni pratiche che hanno lo scopo di far esercitare l'individuo ad utilizzare le strategie più opportune in un determinato compito.

Durante il corso si lavora principalmente su tre aree: le strategie metacognitive che, come abbiamo visto, hanno un ruolo cruciale nell'apprendimento e nello studio, sulle componenti emotive, che influenzano le prestazioni nello svolgimento dei compiti, ed infine ci si focalizza sul riconoscimento dell'input (Scagnelli et al., 2018).

Per allenare quest'ultimo punto, sono stati ideati esercizi, denominati eye-hop, che da svolgere sia in classe che a casa.

L'obiettivo di questi esercizi è quello di allenare l'occhio a muoversi da una colonna all'altra sviluppando così la capacità di leggere più parole insieme, promuovendo allo stesso tempo una lettura automaticamente silente nella quale non si ricorre all'immagine fonica della sequenza linguistica mentale (Santulli & Scagnelli, 2019).

Allo studente, quindi, viene presentato un fascicolo con testi stampati su due colonne, contenenti ciascuna dalle due alle cinque parole.



Quel ramo	del lago di
Como che volge	a mezzogiorno
tra due catene	non interrotte
di monti,	tutto a seni
e a golfi,	a seconda
dello sporgere	e del rientrare
di quelli,	viene quasi
a un tratto	a restringersi
e a prender	corso e figura
di fiume,	tra un promontorio
a destra,	e un'ampia
riviera di	rincontro

Fig. 1 esempio esercizio Eye-hop (Santulli & Scagnelli, 2019).

## 3.2 L'efficacia di lettura

Il corso SuperReading, oltre che cercare di apportare un miglioramento nelle abilità di lettura, introduce un nuovo parametro sintetico che combina velocità e comprensione, l'efficacia di lettura (EL).

Le prestazioni dei partecipanti al corso vengono valutate attraverso sei diversi test di lettura che vengono somministrati all'inizio e alla fine del corso. Ogni test è costituito da un brano di 400 parole su cui vengono poste dieci domande aperte che riguardano informazioni specifiche del testo.

Il contenuto, la lunghezza del testo e la tipologia di domande in queste prove ricalcano quelle utilizzate da Cooper, infatti, i sei brani inglesi con le relative domande sono stati tradotti e per ognuno di essi sono stati scelti altri due brani italiani simili sia per il contenuto che per la lunghezza del testo e si sono ideate domande che, come tipologia, ricalcavano quelle delle prove originali (Scagnelli et al., 2018).

Durante la prova di lettura, il soggetto ha la possibilità di leggere due volte lo stesso testo e in entrambe le letture viene presa nota del tempo impiegato. Quindi il soggetto effettua una prima lettura e risponde alle dieci domande seguenti senza avere la possibilità di ricercare le informazioni nel brano, in seguito ha la possibilità di rileggere sempre lo stesso testo e rispondere alle stesse dieci domande senza però né consultare il testo, né riguardare le risposte date in precedenza.

Una volta terminata la prova (che comprende la prima e la seconda lettura con le risposte alle dieci domande) si valutano separatamente le risposte date in prima e in seconda lettura.

Se la risposta data coincide perfettamente con l'informazione presente nel testo, verrà dato un punteggio pari a dieci, se la risposta è parzialmente corretta vengono assegnati cinque punti e nel caso di risposta errata zero punti.



In questo modo si può ottenere una percentuale di comprensione che va da 0 a 100.

Attraverso questa prova di lettura è possibile ottenere una serie di dati quali: la percentuale di comprensione durante la prima lettura (C1) e il tempo impiegato (T1), la percentuale di comprensione durante la seconda lettura (C2) e il tempo (T2), il tempo totale di lettura (TTOT).

A questo punto si introduce il parametro dell'efficacia di lettura (EL) che ci mostra la percentuale di contenuto che il soggetto è in grado di comprendere nell'unità di tempo (Scagnelli et al., 2019), la formula è la seguente:

$$EL = \frac{\text{Numero di parole} * C/100}{T}$$

Nella formula il numeratore indica la percentuale di parole compresa correttamente e il denominatore il tempo impiegato.

I risultati ottenuti vengono espressi con il parametro di parole/minuto, questo è un elemento di novità in quanto nei test di lingua italiana per la valutazione delle abilità di lettura il parametro utilizzato è sillabe/secondo. Questa distinzione è motivata dal fatto che la lingua italiana essendo una lingua trasparente si presta alla lettura sia attraverso la via fonologica che quella lessicale e per questo l'attenzione viene messa sulle sillabe; la lettura in lingua inglese, invece, non è fonologica in quanto lingua opaca e per questo ci si focalizza sulle parole.

In questo caso, quando i materiali inglesi sono stati adattati e tradotti in lingua italiana, si è preferito mantenere il parametro utilizzato in lingua inglese, sia nei sei test che nel calcolo dell'efficacia di lettura, in quanto il corso SuperReading ha origine dal contesto anglosassone (Scagnelli et al., 2019).

L'efficacia di lettura, nella valutazione delle prestazioni dei partecipanti al corso, viene calcolata tre volte tenendo conto dei risultati ottenuti e del

tempo impiegato in prima e in seconda lettura (EL 1) (EL 2), e poi del tempo totale utilizzato e la comprensione globale (EL tot).

Tale parametro ci permette di avere una rappresentazione della qualità della prestazione più chiara e dettagliata in quanto ci dà la possibilità di notare quanto avviene in prima lettura, nella fase di revisione della seconda lettura, mettendo infine in evidenza tutto il tempo impiegato per leggere il testo e raggiungere la comprensione finale. In questo modo è anche possibile individuare le eventuali debolezze del lettore e lavorare su quest'ultime per apportare un miglioramento; infatti, se i risultati di comprensione sono alti ma per raggiungere tali risultati viene impiegato un tempo eccessivo, bisognerà lavorare sulla velocità; allo stesso modo se il soggetto mostra punteggi bassi nella comprensione e un utilizzo di tempo basso, allora si dovrà lavorare sulla comprensione. Ciò evidenzia ancor di più l'importanza di questa misurazione integrata; infatti, valutare solo i risultati di comprensione senza prendere in considerazione il tempo, non permette di appurare le reali abilità di lettura, così come una lettura veloce con una comprensione scarsa è poco utile (Scagnelli et al., 2019).

In conclusione, il parametro Efficacia di Lettura è in grado di stimare in modo significativo le abilità di lettura in età adulta e permette inoltre, di monitorare gli eventuali miglioramenti a seguito di interventi come nel caso di SuperReading, il quale promuove cambiamenti significativi nelle strategie di lettura (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2020).

## **CAPITOLO 4: La ricerca**

### **4.1 Materiali e Metodi**

#### **4.1.1 Introduzione**

Nei capitoli precedenti abbiamo visto come la valutazione della lettura e comprensione sia importante in quanto queste due abilità influenzano sia il successo accademico che quello lavorativo (Simoneschi, 2010).

I test diagnostici tradizionali italiani tendono a valutare le abilità di lettura considerando separatamente le sue due componenti chiave: decodifica e comprensione.

A differenza di quest'ultimi però i test in lingua inglese, utilizzati per diagnosticare disturbi specifici dell'apprendimento, integrano il parametro velocità di lettura con quello di comprensione.

Tra questi vi sono il WRAT4, il WIAT III, il KTEA-3, il PIAT-R e il GORT-5. Cole e Cooper hanno sviluppato dei test per valutare l'efficacia di un corso, SuperReading. Tali test valutano la velocità di lettura silente, la comprensione e integrano le due misure nel parametro combinato efficacia di lettura. Scagnelli, Santulli & Della Beffa (2020) hanno replicato il corso e dimostrato il vantaggio di utilizzare tale parametro. Hanno tuttavia messo in evidenza alcuni limiti, in particolare il maggiore peso del tempo rispetto alla comprensione nella formula.

Nella somministrazione non era infatti previsto un tempo limite per la lettura del brano, il soggetto quindi poteva impiegare tutto il tempo necessario per comprendere il testo.

Per tale ragione si è deciso di replicare lo studio di Scagnelli, Santulli & della Beffa (2020) modificando la modalità di somministrazione: è stato inserito un tetto al tempo.

Lo scopo dello studio qui descritto è quello di rispondere alla seguente domanda di ricerca: se si pone un tetto al tempo, come variano i risultati relativi alla comprensione e che effetti ha questa variabile sull'efficacia di lettura?

Per rispondere a tale domanda di ricerca sono stati messi a confronto i risultati raccolti su un campione di 15 studenti universitari normolettori con quelli pubblicati da Scagnelli, Della Beffa e Santulli (2020) inerenti alla prestazione di 88 studenti universitari.

#### **4.1.2 La popolazione di studio**

I dati del presente studio sono stati ottenuti da una popolazione composta da 15 soggetti normolettori (10 femmine e 5 maschi) di età compresa tra i 23 e 34 anni (età mediana= 24 anni).

Tra i soggetti ci sono studenti che frequentano corsi di laurea triennale (N=9), soggetti che frequentano corsi di laurea magistrale (N=5) e un soggetto che sta svolgendo il post-doc.

La popolazione che compone il gruppo di controllo invece, è quello dello studio "Reading and Comprehension in Adulthood: A Training Programme" condotto da Scagnelli, Della Beffa e Santulli (2020) ed è composto da 88 partecipanti (normolettori) tutti studenti universitari di età compresa tra i 18-30 (mediana=21,7). I partecipanti di questo studio hanno svolto gli stessi test previsti dal corso SuperReading senza, però, svolgere il corso.

#### **4.1.3 Materiali e procedure di somministrazione test**

Ai partecipanti alla ricerca sono stati proposti 4 test di valutazione delle abilità di lettura e comprensione del testo ogni 3 settimane.

I materiali usati e le procedure di somministrazione sono le stesse che vengono usate nel corso SuperReading descritto nel terzo capitolo.

La novità introdotta in queste prove è la variabile tempo: mentre nel corso SuperReading non sono previste limitazioni di tempo nello svolgimento della prova, nella seguente ricerca invece, i partecipanti hanno a disposizione due minuti durante la prima lettura e un minuto e quaranta in seconda lettura.

Prima di iniziare la seguente ricerca e prima della somministrazione dei test, i partecipanti hanno firmato il modulo per l'espressione del consenso informato in cui i partecipanti esprimevano il proprio consenso alla partecipazione allo studio.

Subito dopo, sono state spiegate le modalità di svolgimento dei test e sono stati chiariti eventuali dubbi posti dai partecipanti.

I test svolti dai partecipanti durante le quattro somministrazioni sono stati selezionati e distribuiti in modo casuale tra una lista di sei testi composti da circa 400 parole e seguiti da dieci domande specifiche riguardanti i contenuti dei brani.

Durante la prova al partecipante era richiesto di leggere una prima volta in modalità silente il testo e rispondere alle dieci domande aperte senza accedere al brano per poi rileggere lo stesso brano e rispondere alle stesse dieci domande senza poter né rileggere il testo, né riguardare le risposte date in precedenza.

Le due letture venivano cronometrate e se il partecipante finiva di leggere prima del tempo limite a disposizione, il tempo impiegato veniva segnato sul foglio risposta.

Il foglio risposta è costituito da due colonne in cui vengono scritte le risposte date in prima e in seconda lettura, la data di esecuzione del test, il codice numerico assegnato al soggetto e il titolo del testo dato con il rispettivo punteggio.

Dopo aver risposto alle domande in prima lettura, il foglio viene piegato a metà così da non poter vedere, nel momento in cui si risponde nuovamente alle domande, le risposte date in precedenza.

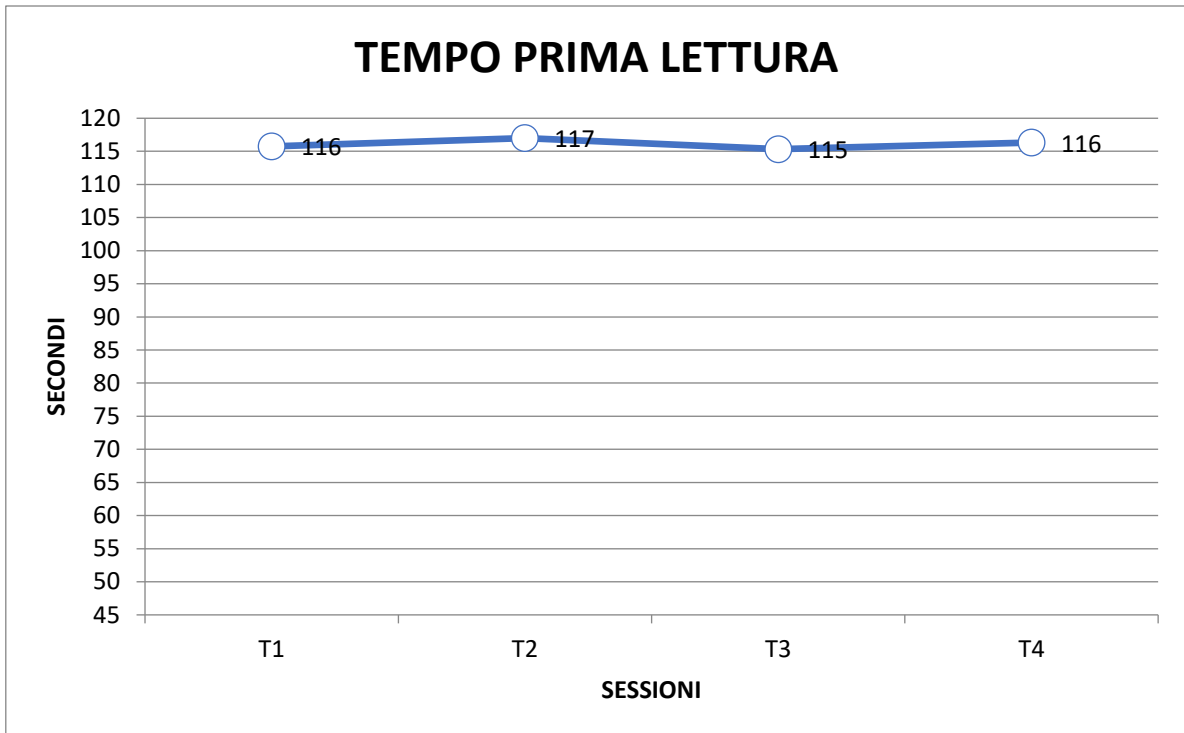
Infine, una volta che i soggetti hanno risposto alle domande in seconda lettura, quest'ultime vengono corrette separatamente da quelle di prima lettura, alle risposte sbagliate o non date, vengono assegnati 0 punti, alle risposte con esattamente lo stesso significato di quella indicata nelle soluzioni del test 10 punti, mentre vengono assegnati 5 punti in caso di risposta parzialmente corretta (quando cioè la risposta data è un sinonimo della risposta corretta). Inoltre, nel caso in cui la risposta in seconda

lettura sia migliore di quella data in prima lettura, alla prima risposta data vengono assegnati 5 punti mentre in quella di seconda lettura 10 punti. I test permettono di misurare 8 diversi parametri: tempo impiegato in prima lettura (T 1), tempo impiegato in seconda lettura (T rev), tempo totale (T tot), comprensione in prima lettura (C 1) comprensione in seconda lettura (C rev), efficacia in prima lettura (EL 1), efficacia in seconda lettura (EL rev), efficacia di lettura totale (EL tot). Il parametro efficacia di lettura si ottiene attraverso una specifica formula:

$$EL = \frac{\text{Numero di parole} * C / 100}{T}$$

#### **4.1.4 Risultati**

Di seguito vengono presentati i risultati della popolazione di studio (N= 15) ottenuti durante la somministrazione delle quattro prove. I parametri che sono stati misurati sono: il tempo in prima lettura (T 1), il tempo impiegato durante la revisione (T 2) e il tempo totale impiegato (T tot), la comprensione in prima lettura (C 1), la comprensione in seconda lettura (C 2) ed infine l'efficacia di lettura in prima e seconda lettura (EL 1) (EL 2) ed efficacia totale (EL tot).

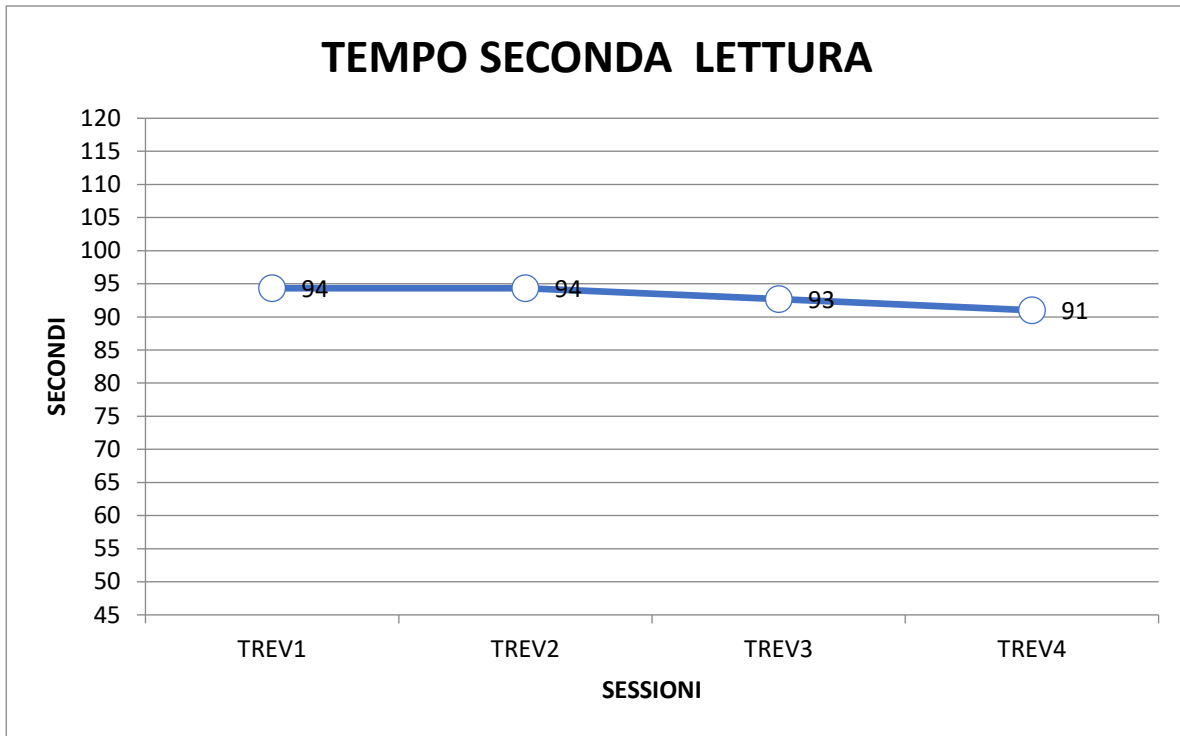


**Fig. 1.** Tempo prima lettura durante le quattro somministrazioni.

Il grafico rappresentato in Fig. 1 mostra i tempi impiegati in prima lettura durante le quattro somministrazioni dei test, in cui si ha un limite di tempo che è di 120 secondi.

Dal grafico emerge l'utilizzo di un tempo maggiore in prima lettura durante la seconda somministrazione e una lettura più veloce durante la terza prova per poi tornare nell'ultimo test ad una velocità in prima lettura pari a quella iniziale.

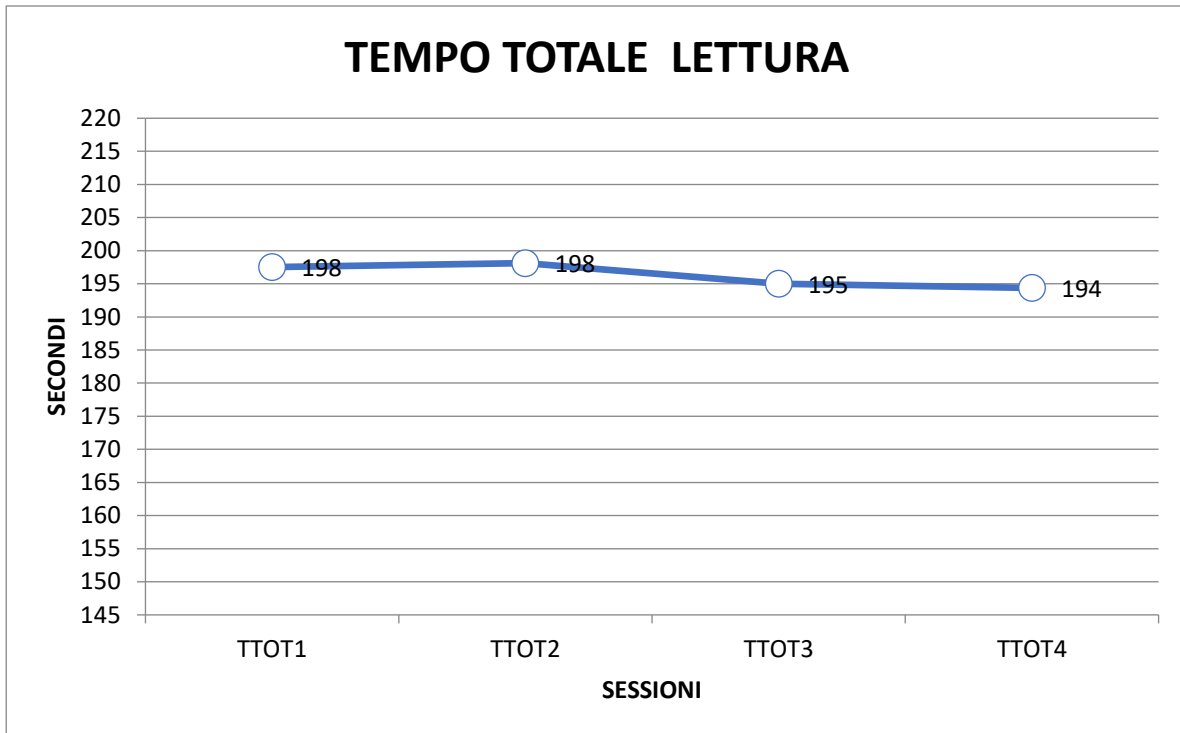
Dai grafici si evince anche che in prima lettura i soggetti hanno utilizzato quasi tutto il tempo a disposizione, mostrando tempi stabili nelle varie prove; infatti, le variazioni nei tempi di lettura sono minime.



**Fig. 2.** Tempo seconda lettura durante le quattro somministrazioni.

Nel grafico in Fig. 2 possiamo notare invece l'andamento dei tempi in seconda lettura. In fase di revisione, i partecipanti avevano un limite di tempo di 100 secondi, ed anche in questo caso i partecipanti hanno utilizzato quasi tutto il tempo a disposizione, mostrando lo stesso impiego di tempo durante le prime due somministrazioni (94 secondi), per poi velocizzare la lettura durante la terza (93 secondi) e la quarta lettura di revisione (91 secondi). L'andatura del grafico è decrescente e mostra variazioni minime tra una somministrazione e l'altra.



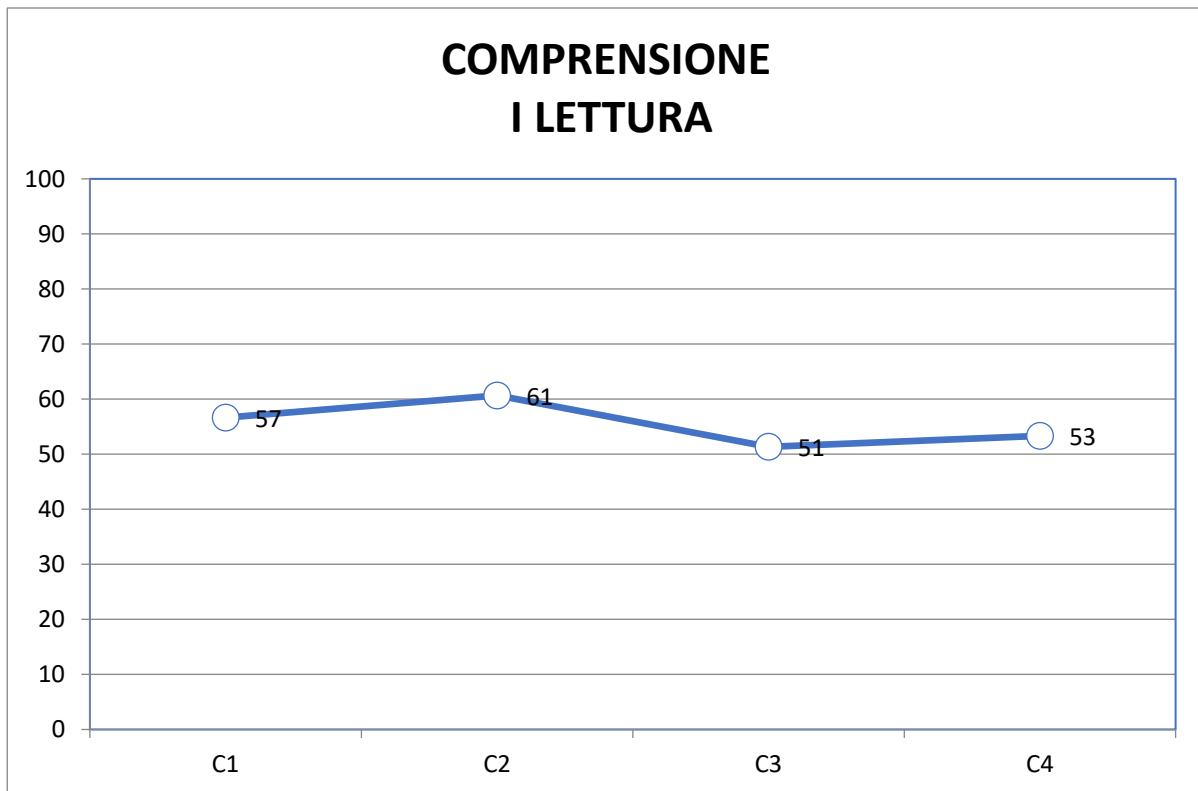


**Fig. 3.** Tempo totale di lettura (Prima lettura e Seconda lettura) nelle quattro somministrazioni.

Il terzo grafico rappresenta il tempo totale impiegato (T tot), ovvero il tempo di prima lettura sommato al tempo utilizzato in seconda lettura.

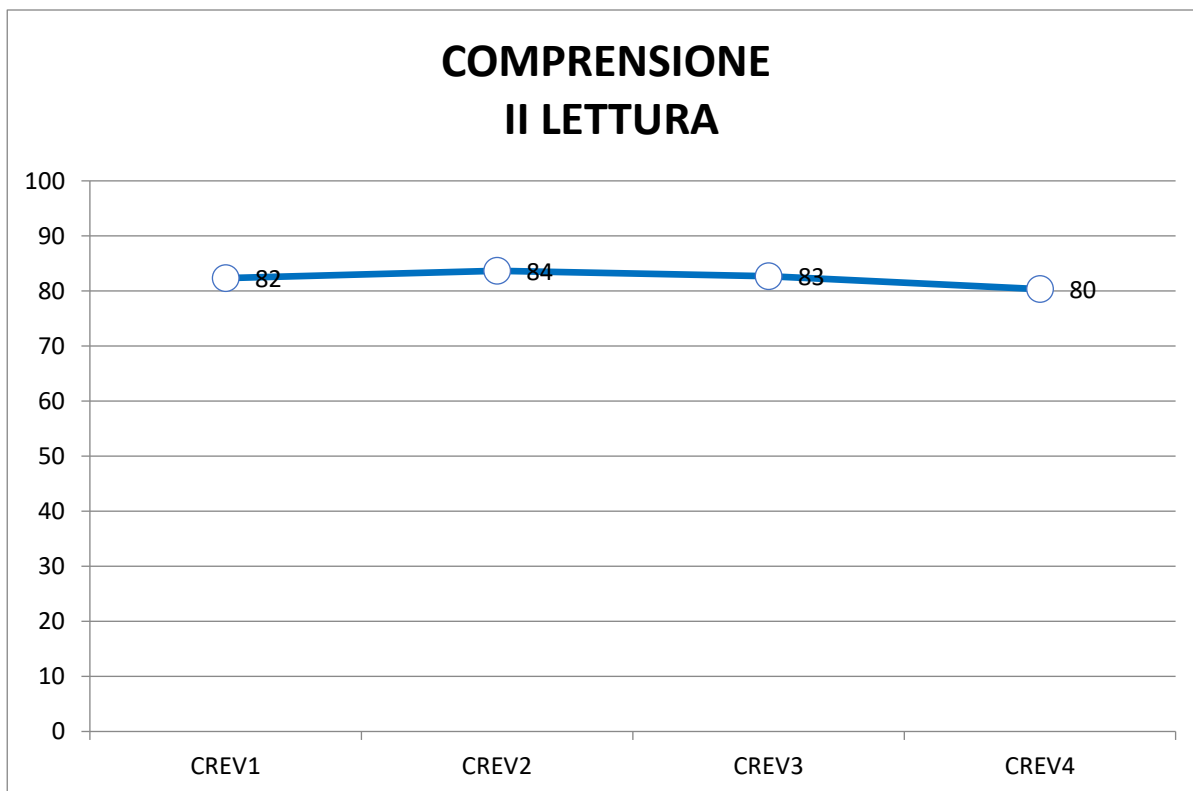
Si può notare un miglioramento nella velocità di lettura media totale tra la prima somministrazione e l'ultima, con una diminuzione di tempo pari a 4 secondi. Nelle prime due somministrazioni la velocità di lettura media è la stessa, riducendosi poi nel terzo e quarto test.

In generale le variazioni raffigurate sono minime e per questo si può affermare che i tempi di lettura rimangono stabili.



**Fig. 4.** *Comprensione in prima lettura durante le quattro somministrazioni.*

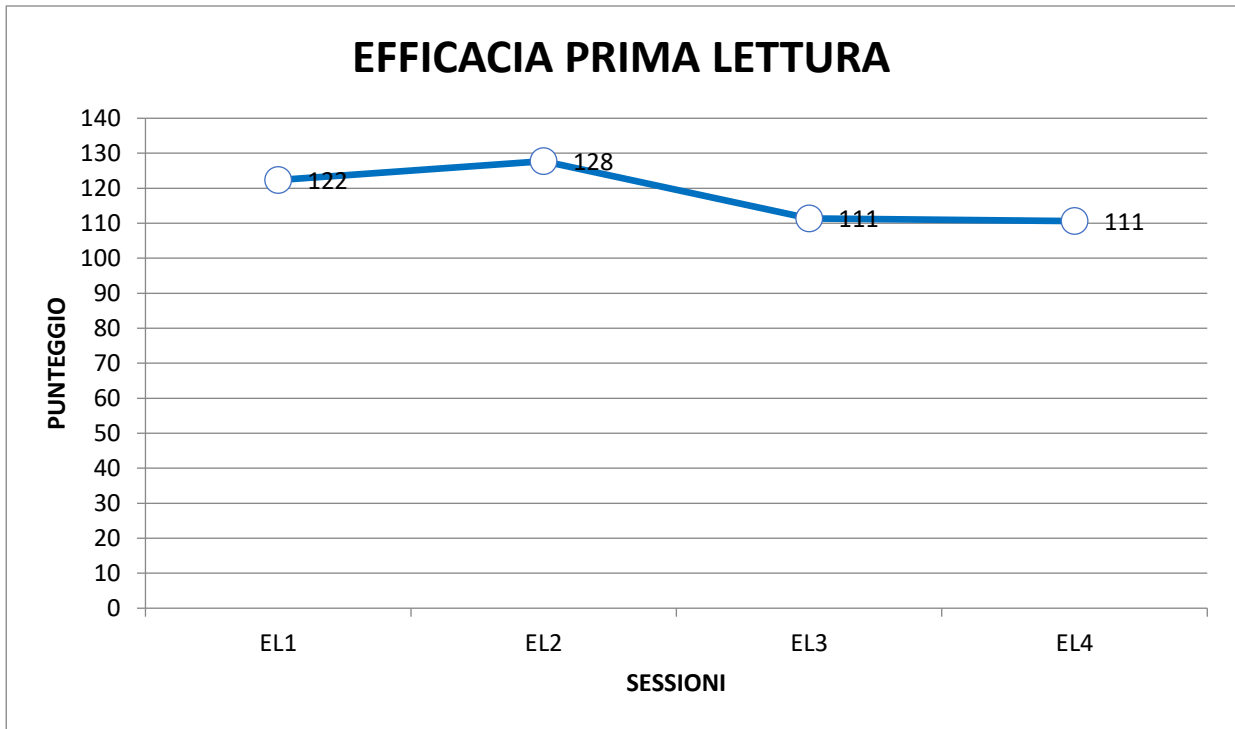
Per quanto riguardare la comprensione, il punteggio massimo che si poteva raggiungere era 100. Nel grafico raffigurante l'andamento del valore medio della comprensione in prima lettura durante le quattro prove (Fig. 4) si osserva come il miglior punteggio medio sia stato ottenuto durante la seconda somministrazione e il minore durante la terza sessione. Tra la prima prova e l'ultima il punteggio medio ottenuto si abbassa, rilevando una minore capacità di comprensione del brano, di 4 punti. Una variazione più ampia invece, può essere notata tra la seconda e terza sessione, dove si assiste ad uno scarto di comprensione di 10 punti: il punteggio medio durante la seconda somministrazioni è 61 mentre nella terza 51.



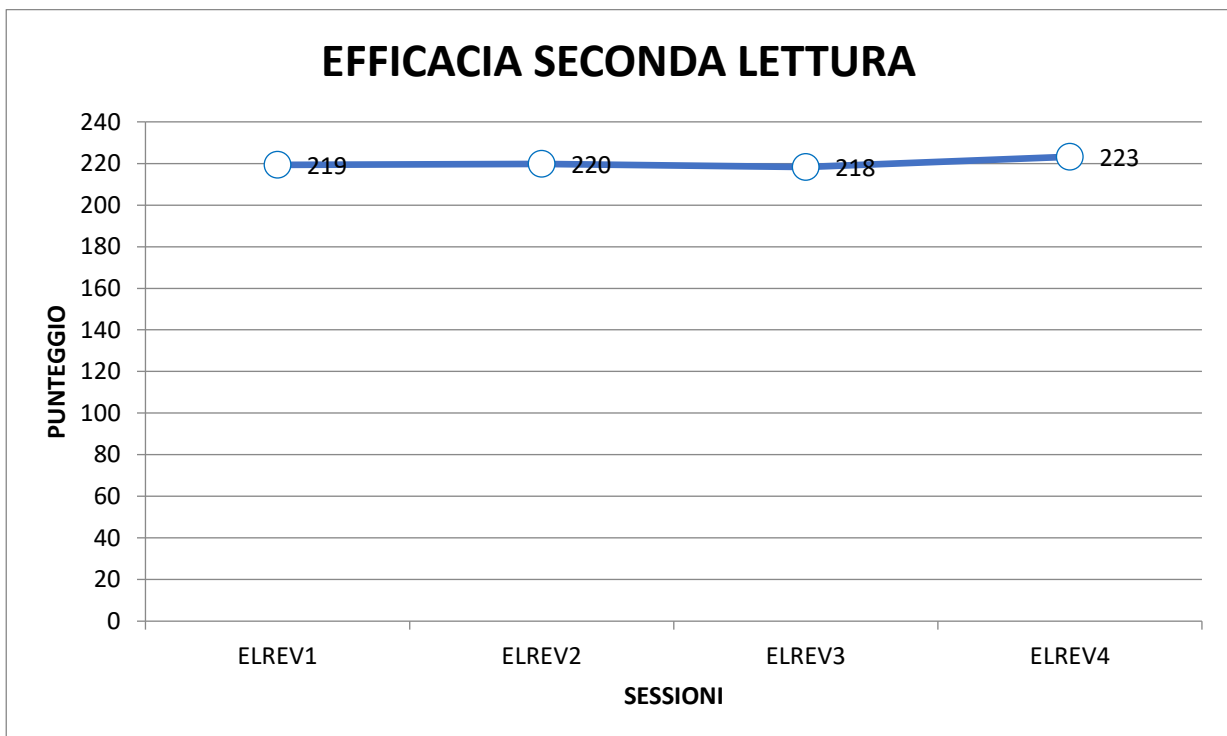
**Fig. 5.** *Comprensione in seconda lettura durante le quattro somministrazioni.*

La fig. 5 rappresenta invece i punteggi medi ottenuti durante le quattro prove nella lettura di revisione quindi in seconda lettura.

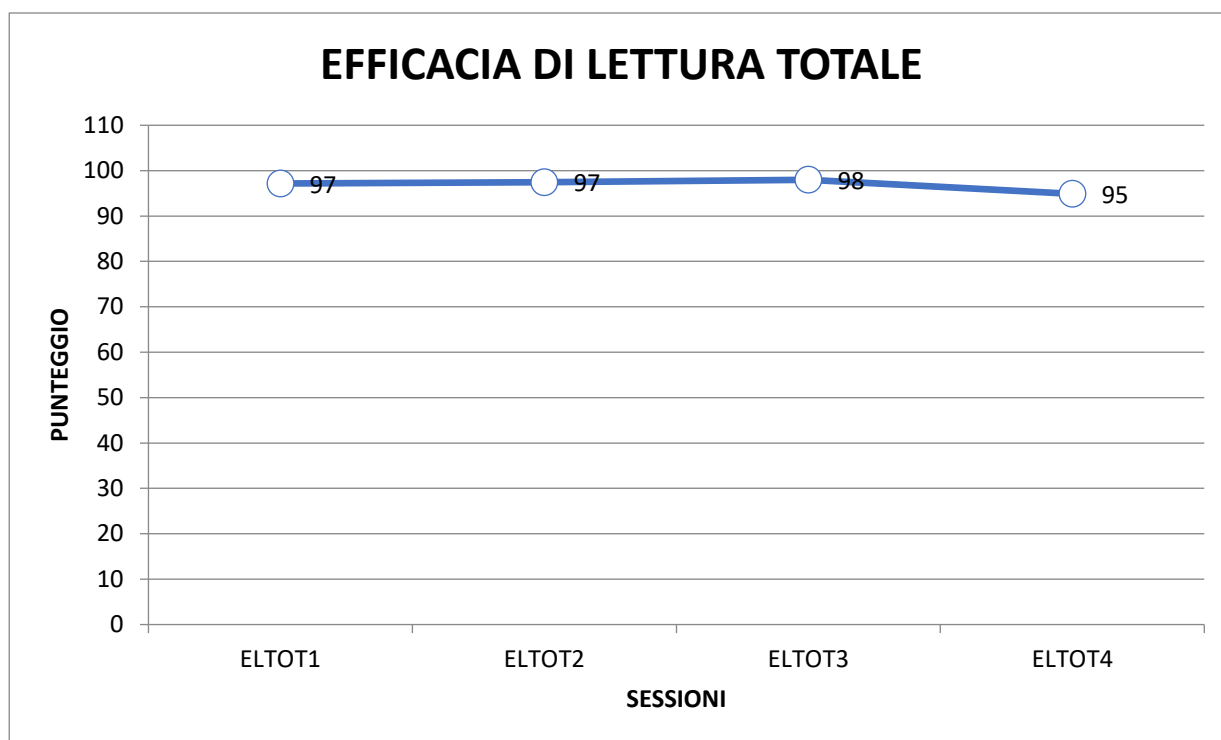
Rispetto ai valori medi di comprensione ottenuti in prima lettura, questi sono più alti, denotando quindi un miglioramento generale nella comprensione del testo. Il punteggio medio maggiore si ha durante il secondo test (84) e il più basso si verifica in ultima somministrazione (80). In questo caso i valori medi della comprensione in revisione mostrano scarti minimi tra le varie sessioni, indicando una stabilità nei punteggi di comprensione.



**Fig. 6.** *Efficacia di Lettura (quantità di comprensione nell'unità di tempo) in prima lettura durante le quattro somministrazioni.*



**Fig. 7.** *Efficacia di lettura in revisione nelle quattro somministrazioni.*



**Fig. 8.** *Efficacia di lettura totale nelle quattro somministrazioni.*

Gli ultimi tre grafici presentati (Fig.6, Fig.7 e Fig. 8) rappresentano l'andamento medio dell'efficacia di lettura, valore che, come descritto nel capitolo precedente, esprime la quantità di comprensione nell'unità di tempo. Il primo grafico (Fig. 6) mostra l'efficacia di lettura in prima lettura durante le quattro prove, ed in questo caso si può notare un punteggio più alto nella seconda sessione pari a 128 punti, per poi diminuire ad un punteggio medio pari a 111 punti nelle ultime due somministrazioni.

In seconda lettura l'efficacia di lettura (Fig.7) presenta variazioni minime nelle quattro somministrazioni: nella prima prova si ha un'efficacia di lettura pari a 219, in seconda lettura aumenta a 220 per calare leggermente durante la terza prova a 218, mentre nell'ultimo test si ha un'efficacia di lettura pari a 223. In generale l'efficacia di lettura in revisione rimane costante durante le quattro somministrazioni.

Infine, l'ultimo grafico (Fig.8) raffigura l'efficacia di lettura totale che tiene conto del tempo totale e della comprensione in seconda lettura.

Dal grafico si evince un andamento dell'efficacia di lettura totale costante, i punteggi infatti hanno valori medi stabili; tra la prima somministrazione

e l'ultima il punteggio diminuisce di soli 2 punti: in prima somministrazione il punteggio risultante è di 97, mentre in ultima fase vale 95.

Per comprendere come il limite di tempo possa influire sulla comprensione e l'efficacia di lettura, i dati del campione del presente studio sono stati messi a confronto con i dati raccolti nello studio "Reading and Copehension in Adulthood: a Training Programme" condotto da Scagnelli, Della Beffa e Santulli (2020), in cui non era previsto un limite di tempo durante le prove.

Di seguito vengono confrontati i risultati ottenuti durante la prima e l'ultima prova dai due gruppi (quelli con limite di tempo e quelli senza limite di tempo):

**Tabella 1**

	<b>Mediana Prima Somministrazione</b>		<b>Mediana Ultima Somministrazione</b>	
	<b>Con tempo</b>	<b>Senza tempo</b>	<b>Con tempo</b>	<b>Senza tempo</b>
<b>Tempo 1</b>	120	125,50	120	122
<b>Tempo rev</b>	100	112,50	100	98
<b>Tempo tot</b>	220	252,50	220	226
<b>Comprensione 1</b>	55	50	55	65
<b>Comprensione rev</b>	85	82,50	80	90
<b>EL 1</b>	110	100,42	120	119,89
<b>EL rev</b>	204	182,53	192	214,30
<b>EL tot</b>	92,72	81,36	87,27	95,58

Si può notare come il tempo impiegato in prima lettura durante la prima somministrazione sia di poco superiore per il gruppo privo di limiti di tempo (125,50), il secondo gruppo invece, nonostante impieghi un tempo minore, utilizza tutto il tempo a disposizione (120 secondi). Anche in seconda lettura il tempo impiegato dal gruppo con limiti di tempo è

inferiore a quello del secondo gruppo, che mostra però un miglioramento nei tempi di lettura.

In ultima somministrazione invece i tempi di prima lettura nei due gruppi sono praticamente uguali, il gruppo con tetto al tempo impiega in media 120 secondi (tempo massimo a disposizione) mentre il gruppo con tempo illimitato impiega 122 secondi. In seconda lettura invece, i tempi si velocizzano per il gruppo senza limite di tempo impiegando 98 secondi, mentre il gruppo con tetto al tempo sfrutta tutto il tempo a disposizione, ovvero 100 secondi. Ciò si può notare anche osservando i dati del tempo totale di lettura, infatti, il tempo utilizzato durante la prima e l'ultima somministrazione dal gruppo con limite di tempo resta invariato, mentre il secondo gruppo utilizza meno tempo.

Per quanto riguarda la percentuale di comprensione durante la prima somministrazione, sia in prima lettura che durante la lettura di revisione, il gruppo con tetto al tempo ottiene un punteggio maggiore rispetto al gruppo di controllo. Il punteggio in prima lettura (C 1) per il gruppo con limite al tempo è pari a 55 e in seconda lettura (C rev) pari a 85.

Il punteggio del gruppo senza tetto è leggermente più basso, in prima lettura (C 1) il risultato ottenuto è 50 e in seconda lettura (C rev) è di 82,50.

In ultima somministrazione, diversamente, si riscontrano differenze in quanto il gruppo senza tetto al tempo, a differenza di quello con tempo limitato, migliora la propria comprensione sia in prima che in seconda lettura (C 1) (C 2), il gruppo con tetto al tempo dà la stessa prestazione in prima lettura e, addirittura, peggiora in seconda lettura.

Nella tabella vengono inoltre riportati le misure dell'efficacia di lettura in cui i due parametri sono presi in considerazione.

In prima somministrazione sia l'efficacia di lettura in prima lettura (EL 1) che quella in seconda (EL 2) è più alta nel gruppo con tetto al tempo. L'efficacia di lettura totale (EL tot) è pari a 92,72 nel gruppo con limite di tempo e 81,36 nel gruppo con tempo illimitato.

In prima somministrazione, pertanto, il gruppo senza tetto al tempo utilizza in media più tempo rispetto al secondo gruppo. In ultima somministrazione però, il gruppo privo di limiti di tempo mostra un miglioramento nella prestazione: i tempi impiegati diminuiscono, ma, nonostante ciò, i punteggi riguardanti la comprensione aumentano rispetto al secondo gruppo.

Inoltre, si evidenzia che tra la prima somministrazione e l'ultima il gruppo senza tetto al tempo mostra più ampi miglioramenti nell'efficacia, a differenza del gruppo con tempo limitato che non mostra miglioramenti, ma addirittura peggiora il punteggio dell'efficacia di lettura in ultima fase. Si è successivamente proceduto ad analizzare le differenze tra primo ed ultimo test nel gruppo con tetto al tempo per indagare le eventuali differenze significative tra la prima e l'ultima prova nelle otto variabili (Tempo prima e seconda lettura, tempo totale, comprensione prima e seconda lettura, EL 1, EL rev ed EL tot).

Nella prima tabella proposta (Tab 2) non si evincono differenze statisticamente significative tra la prestazione in prima somministrazione e l'ultima nel gruppo con tetto al tempo.

	T test	Significatività statistica	Mediana prima somministrazione	Mediana seconda somministrazione
Tempo 1	0	*	120	120
Tempo rev	0,863	p= 0,403	100	100
Tempo tot	0,863	p= 0,403	220	220
C 1	0,619	p= 0,546	55	55
C rev	0,480	p= 0,638	85	80
El 1	0,826	p= 0,423	110	120
El rev	-0,151	p= 0,882	204	192
El tot	0,358	p= 0,726	93	87



*Tab 2: Confronto tra la prestazione in prima e ultima somministrazione del gruppo di controllo con tetto al tempo.*

\* Non è stato possibile calcolare la significatività statistica perché T test=0. Infine, si sono indagate le differenze statisticamente significative nelle prestazioni dei due gruppi.

	T test	Significatività statistica
Tempo 1	0	*
Tempo rev	1,573	p= 0,138
Tempo tot	0,866	p= 0,401
C1	-2,669	p= 0,018
C rev	-2,318	p= 0,036
El 1	-2,397	p= 0,031
El rev	-1,168	p= 0,262
El tot	-1,780	p= 0,097

*Tab 3: Confronto tra la prestazione del gruppo di controllo con tetto al tempo e senza tetto al tempo.*

\* Non è stato possibile calcolare la significatività statistica perché T test= 0.

Per quanto riguarda la seconda tabella (Tab 3) si rilevano differenze statisticamente significative tra la prestazione data dal gruppo di controllo senza tetto al tempo (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2020) e il gruppo di controllo con tetto al tempo nei valori di comprensione (C 1) (T test= -2,669; p=0,018), (C rev) (T test= -2,318; p=0,036) e nell'efficacia di lettura in prima lettura (EL 1) (T test= -2,397; p=0,031).

#### 4.1.5 Discussione

I risultati dimostrano che mettendo a confronto le tempistiche dei due gruppi in prima somministrazione ed in ultima il tempo utilizzato dal gruppo con tetto al tempo resta invariato, mentre le tempistiche per il senza tetto al tempo migliorano.

In generale si può notare come durante le prove entrambi i gruppi diano una prestazione simile in termini di tempo.

Analizzando i dati invece si evince un cambiamento nella comprensione.

In prima somministrazione, i punteggi di comprensione sono migliori nel gruppo con tetto al tempo, nonostante siano più veloci in entrambe le letture. Le differenze nei tempi di lettura impiegati dai due gruppi sono minime: 5 secondi in prima lettura e 12 in seconda; pertanto, il tetto al tempo non dovrebbe avere influito sulla prestazione in modo significativo.

In ultima somministrazione, invece il punteggio di comprensione per il gruppo senza limiti di tempo aumenta in entrambe le letture, mentre resta costante in prima lettura per il gruppo con tetto al tempo, diminuendo invece durante la lettura di revisione. Questi risultati potrebbero essere dipesi dall'effetto che il limite di tempo ha sui soggetti. I partecipanti, infatti, sapendo di avere un tempo limitato per comprendere il testo, potrebbero avere prestato meno attenzione ai dettagli, perdendo informazioni importanti per potere poi rispondere alle domande. Al contrario invece, i soggetti con tempo illimitato tendono a leggere con più calma il testo, acquisendo una quantità maggiore di informazioni.

Tali risultati potrebbero avere un effetto sull'efficacia di lettura totale; quest'ultima peggiora nel gruppo con tetto al tempo mentre migliora nel gruppo senza tetto. Il miglioramento potrebbe essere conseguenza dell'aumento di comprensione, difatti, inserendo un tetto al tempo la comprensione incide tanto quanto il tempo nella formula, ed il suo incremento, fa registrare punteggi superiori anche all'efficacia di lettura.

I dati riportati nella tabella 2, in cui sono state inserite le eventuali differenze statisticamente significative tra le prestazioni del gruppo di

controllo con tetto al tempo in prima ed in ultima somministrazione, confermano le aspettative, infatti, come si è riscontrato non sono presenti differenze significative dal momento che le abilità di lettura e comprensione non sono state rafforzate in nessun modo.

In base ai dati ottenuti in questa ricerca si può concludere che inserire un limite al tempo si ripercuote sulla comprensione; infatti, la comprensione del testo, sia in prima che in seconda lettura, migliora maggiormente nel gruppo senza tetto al tempo mentre ciò non accade nel gruppo con tetto al tempo.

La presenza di differenze statisticamente significative nella comprensione potrebbe dipendere dal non avere limitazioni di tempo. Tali differenze si ripercuotono sull'efficacia in prima. Inoltre, il fatto che non si evidenzino differenze statisticamente significative nell'efficacia di lettura in revisione e in quella totale (EL rev), (EL tot) è un dato che avvalorava l'utilizzo dell'efficacia di lettura come parametro robusto; infatti, nonostante venga dato un tetto al tempo, quest'ultimo continua a misurare le abilità di lettura e comprensione con precisione.

Data la bassa numerosità campionaria si ritiene importante replicare lo studio su un campione più ampio.

## Conclusione

Nel corso dell'elaborato si è messo in evidenza la tematica delle abilità di lettura che da sempre rappresenta un aspetto chiave in quanto abilità fondamentali per la vita quotidiana delle persone.

Generalmente gli strumenti di valutazione erano perlopiù rivolti all'età evolutiva mentre non vi erano strumenti specifici per valutare le abilità di lettura in età adolescenziale e giovane adulta. Solo più tardi si introdurranno strumenti specifici in grado di monitorare e valutare lo sviluppo delle abilità di lettura negli adulti (Tucci et al., 2009).

I test tradizionali italiani si caratterizzano dal valutare le abilità di lettura separando la componente della decodifica (valutata attraverso test di lettura ad alta voce) da quella della comprensione del testo.

Grazie ad alcune ricerche condotte nel contesto inglese ed alla ricerca di Scagnelli, Della Beffa e Santulli (2020), si è ipotizzato l'utilizzo dell'efficacia di lettura (EL) come parametro in grado di fornire risultati più approfonditi rispetto alle competenze di un normolettore adulto in quanto mostra la percentuale di contenuto che il soggetto è in grado di comprendere nell'unità di tempo (Scagnelli et al., 2019).

Nella seguente tesi si è indagata l'efficacia di lettura di un gruppo di studenti a cui è stata modificata la modalità di somministrazione inserendo un tetto alla variabile tempo, per vedere gli effetti che quest'ultima ha sull'efficacia di lettura.

I dati raccolti nella mia ricerca confermano che l'efficacia di lettura è un parametro che ci permette di avere una visione globale della prestazione del soggetto, confermando infine la robustezza del parametro.

## Bibliografia

Angelini, Cinzia. "Apprendere ad apprendere e capacità di comprensione della lettura: Il caso degli studenti adulti della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Roma Tre." (2010).

Ciuffo, Massimo, et al. "How fast can we read in the mind? Developmental trajectories of silent reading fluency." *Reading and Writing* 30.8 (2017): 1667-1686.

Coltheart, Max. "Dual route and connectionist models of reading: An overview." *London Review of Education* (2006). 5-17

Coltheart, Max. "Modeling Reading: The dual-route approach", in Snowling M., Hulme C. (eds.), *The science of reading. A handbook*, Blackwell Publishing, Malden MA US (2011).

Coltheart, Max. "Lexical access in simple reading tasks", in Underwood G.(ed.), *Strategies of information Processing*, Academic Press, San Diego CA (1978).

Consensus Conference - Associazione Italiana Dislessia, 2010.

Cornoldi, Cesare, et al. *Prove MT Avanzate-3-Clinica: la valutazione delle abilità di lettura, comprensione, scrittura e matematica per il biennio della scuola secondaria di II grado*. Giunti Edu, 2017.

Cottini, Lucio. "La didattica metacognitiva." *Università degli studi di Udine* (2006).

*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, 2013.

Fenzi, Virginia, and Cesare Cornoldi. "Le difficoltà ortografiche di adolescenti con dislessia." *Dislessia* 12.1 (2015): 75-86.

Fletcher, Jack M. "Measuring reading comprehension." *Scientific studies of reading* 10.3 (2006): 323-330.

Friedmann, Naama, and Coltheart, Max. "Types of developmental dyslexia" in Baron, A. & Ravid, D., *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical and applied linguistics perspectives*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton (2018).

Kendeou, Panayiota, Timothy C. Papadopoulos, and George Spanoudis. "Reading comprehension and PASS theory." *Cognition, intelligence, and achievement*. Academic Press, 2015. 117-136.

Kintsch Walter, CBEMAFRS (1998). *Comprensione: un paradigma per la cognizione*. Stampa dell'università di Cambridge.

Lami, Laura, et al. "Evoluzione del profilo di lettura nella dislessia." Studio longitudinale su un gruppo di dislessici divenuti giovani adulti. *Dislessia* 5 (2008): 7-17.

Linee guida Gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, 2021.

Lupo, Sebastiano "La dislessia evolutiva e i suoi trattamenti. Manuale per insegnanti, genitori e operatori", Edizioni Psiconline, Francavilla al mare CH (2015).

Montesano, Lorena, and Antonella Valenti. "SLD: promoting continuity between School and University education. Results of a screening program in Calabria." *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete* 18.1 (2018): 192-206.

Pearson, P. David, and Diane N. Hamm. "The assessment of reading comprehension: A review of practices—Past, present, and future." *Children's reading comprehension and assessment* (2005): 31-88.

Price, Katherine W., et al. "The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension." *Reading Psychology* 37.2 (2016): 167-201.

Rapp, David N., and Paul Van Den Broek. "Dynamic text comprehension: An integrative view of reading." *Current directions in psychological science* 14.5 (2005): 276-279.

Santulli, Francesca, and Scagnelli Melissa. "Leggere per comprendere." Un intervento inclusivo nei contesti formativi. Milano: FrancoAngeli (2019).

Scagnelli, Melissa, Francesco Della Beffa, and Francesca Santulli. "Reading and Comprehension in Adulthood: a Training Programme." *Journal of Cognitive Enhancement* 5.1 (2021): 25-34.

Scagnelli, Melissa, et al. "SuperReading: ulteriori prove di efficacia rilevate con i test di valutazione per l'adulto." *Dislessia* 15.1 (2018): 35-52.

Scagnelli, M., F. Della Beffa, and F. Santulli. "Valutazione delle competenze di lettura: quali parametri." *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo* 4 (2019): 97-109.

Simoneschi, Giovanni. "La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva." (2000).

Stella, Giacomo. "Disturbi specifici di apprendimento: un'introduzione." *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento* 3 (2010).

Tucci, Renzo, and Patrizio E. Tressoldi. "Lo sviluppo della lettura e la definizione di dislessia in età adolescenziale e adulta." (2009): 269-279.

Weaver, Constance. *Reading process: Brief edition of reading process and practice*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2009.

Zanzurino, Giuseppe, et al. "Il TRPS: nuovi indici psicometrici e predittività dello strumento per lo screening precoce di lettura." *Rivista Dislessia* 9.2 (2012): 247-260.

## **Sitografia**

<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=105407#:~:text=La%20lettura%20come%20processo%20psicolinguistico,che%20assolve%20alla%20parte%20linguistica>

<https://www.trainingcognitivo.it/la-velocita-lettura-mente-si-misura-perche-cambiera-nostro-modo-valutare-adolescenti-adulti/>

<http://www.humantrainer.com/articoli/metacognizione-sviluppo-modelli.html>

<https://infodsa.it/dislessia/dislessia-memoria-lavoro#:~:text=I%20bambini%20dislessici%20hanno%20difficolt%C3%A0,compiendo%20un%20doppio%20sforzo%20mentale>

<http://www.neuropsych.it/deficit/dislessia/09.html>

[http://www.robertamoriconi.it/page/articoli\\_disturbi\\_lettura2.asp](http://www.robertamoriconi.it/page/articoli_disturbi_lettura2.asp)

<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=105407#:~:text=La%20lettura%20come%20processo%20psicolinguistico,che%20assolve%20alla%20parte%20linguistica>

<https://www.associazionelavocedellaluna.it/dislessia/>

<https://www.massimociuffo.it/il-dsa-in-eta-evolutiva-e-in-eta-adulta/>

## **Materiale didattico**

Scagnelli Melissa, presentazione sui principali strumenti di diagnosi per l'età evolutiva e adulta.