

Logopedia in età evolutiva

**Direzione Luigi Marotta**

in collaborazione con FLI Federazione Logopedisti Italiani

---



Graziella Tarter, Helga Marino e Monja Tait

# PERCORSI CLINICI DI LOGOPEDIA

## LA COMPrensIONE DEL TESTO

**Erickson**

# Indice

- 7 Presentazione della collana «Logopedia in età evolutiva»  
(*Luigi Marotta e Tiziana Rossetto*)
- 9 Prefazione (*Luigi Marotta*)

## **PRIMA PARTE      Prospettive teoriche e risultati delle ricerche**

- 13 CAP.1 La comprensione del testo: aspetti teorici, strumenti di  
valutazione e trattamento delle difficoltà
- 25 CAP.2 Casi clinici: valutazione e intervento
- 47 Bibliografia

## **SECONDA PARTE    I materiali operativi sulla comprensione del testo**

- 53 CAP.3 Tipologia e struttura delle schede

## **TERZA PARTE      Le schede di lavoro**

- 61 1. Attenzione all'ascolto
- 72 2. Il testo orale
- 78 3. Cloze decisionali in parole-frasi
- 92 4. Impariamo a comprendere dalle frasi
- 97 5. Cloze decisionali in testi
- 102 6. Capire un testo frase per frase
- 122 7. Comprensione di un testo scritto

# Prefazione

Luigi Marotta

Con i colleghi del Comitato Scientifico della Collana «Logopedia in età evolutiva» ci siamo più volte interrogati su quelli che dovrebbero essere i criteri di appropriatezza del nostro Sistema Salute, sugli indicatori di efficienza ed efficacia. Troppo spesso, però, ci siamo trovati di fronte a modalità di presa in carico e intervento molto differenti tra loro, per modelli neuropsicologici di riferimento, per tecniche di valutazione, intervento e rilevazione degli esiti talvolta poco scientificamente basate. Questo anche se a livello legislativo molto è stato fatto nell'ultimo decennio e forse prima, a partire dalle Linee guida per la Riabilitazione del 1998, sino al Piano di Indirizzo per la Riabilitazione presentato il 7 ottobre 2010 e approvato in Conferenza Stato-Regioni il 10 febbraio 2011.

In questo prezioso — ma purtroppo poco conosciuto proprio dagli operatori cui si rivolge — documento di indirizzo sono stati sottolineati da una parte i grandi progressi della riabilitazione in campo scientifico, clinico, organizzativo e dell'operatività interdisciplinare, dall'altra la necessità di una crescita delle competenze di tutte le figure professionali coinvolte nella presa in carico della Persona. Lo scopo del Piano di Indirizzo della Riabilitazione è, pertanto, di «rendere questi progressi applicabili e funzionali al sistema sanitario e assistenziale del nostro Paese nell'interesse delle persone che presentano ogni genere di disabilità e limitazione». Il compito dell'intervento riabilitativo è quindi quello di valutare la Persona, per realizzare tutti gli interventi necessari per consentirle di raggiungere il più alto livello possibile di funzionamento e partecipazione, in relazione alla propria volontà e al contesto in cui vive.

Di qui il nostro ambizioso obiettivo di approfondire i campi e le competenze più importanti, ove sia da ricercare e conseguire la definizione di *standard* comuni di lavoro. Questo attraverso una serie di volumi monografici che tratteranno le modalità e le tecniche di intervento nei principali disturbi dello sviluppo, già affrontati nei primi volumi della collana «Logopedia in età evolutiva».

Punto di forza di questi volumi sarà il taglio estremamente pratico, caratterizzato da una sintetica introduzione sui modelli neuropsicologici di riferimento e sugli strumenti specifici di valutazione cui fa direttamente seguito la parte operativa.

Ogni monografia è curata e stilata da un ristretto e identificato Gruppo di Lavoro, individuato tra i principali esperti di riabilitazione interdisciplinare di

tutta Italia, coloro che fanno della tutela della salute la loro missione, lavorando quotidianamente nei servizi territoriali, negli ospedali, negli ambulatori e in tutti i luoghi ai quali si rivolge la domanda di salute delle Persone.

Questo volume è dedicato all'intervento nei Disturbi di Comprensione del Testo Scritto. Perché partire, fra i tanti disturbi dello sviluppo sinora affrontati, proprio da qui? Da un disturbo del quale si discute da molto tempo la reale «specificità» o meno, la sua appartenenza ai cosiddetti Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)? Innanzitutto solo recentemente, con l'introduzione del DSM-5, il Disturbo di Comprensione del Testo è entrato a tutto diritto nei DSA; se poi volessimo essere anche un po' polemici, in effetti anche gli stessi DSA solo con il DSM-5 sono stati inclusi in una specifica categoria diagnostica. Ci è, quindi, sembrato utile iniziare proprio da dove al momento c'è meno chiarezza, minor condivisione e confronto, nonostante da un punto di vista socio-adattivo la comprensione di un testo sia la funzione della lettura più importante da considerare, assolutamente più della correttezza, della rapidità e della prosodia della decodifica.

Questo difficile compito è stato affidato a tre esperte professioniste che, per differenti competenze professionali e ambiti di riferimento, sono direttamente coinvolte nell'intervento: una insegnante, Helga Marino, una logopedista, Graziella Tarter, e una psicologa, Monja Tait.

Il volume è suddiviso in tre sezioni, fra loro strettamente collegate. La prima ci informa sulle più recenti prospettive teoriche e sui risultati delle ricerche in questo ambito e sottolinea come la comprensione (del testo scritto ma anche di un testo orale) sia un *processo cognitivo non riconducibile a un unico processore di informazioni, ma altamente interdipendente da diverse funzioni*. Nella letteratura internazionale sono presenti molti studi che affrontano i processi coinvolti nella comprensione del testo, ma molte sono le differenze di approccio, determinate dai diversi modelli cognitivi di riferimento, dalle differenti traiettorie evolutive del disturbo, dalla elevata eterogeneità dei profili individuali degli studenti che presentano tali difficoltà e, non ultimo, dalle modalità di valutazione della comprensione.

Nel secondo capitolo di questa prima parte, quindi, si affronta il tema della valutazione di questi bambini — con l'esposizione di due casi clinici —, di come questa sia indispensabile per progettare il trattamento e di come sia necessario ottenere delle evidenze documentate sull'efficacia dei programmi di intervento.

La seconda e la terza parte del volume sono interamente dedicate all'intervento e, sulla base di una preziosa flow-chart operativa, sono presentate delle utilissime schede di lavoro, opportunamente predisposte seguendo sia il criterio di gradualità dell'apprendimento, sia il criterio di specificità dell'intervento.

A uno sguardo superficiale dell'Indice si potrebbe immaginare una rigida divisione fra teoria e pratica, fra lavoro di ricerca e lavoro clinico. Così non è. Le due prospettive sono continuamente intrecciate e questo è ben testimoniato dal fatto che gli autori hanno competenze professionali diverse e complementari, ma che sanno parlare e soprattutto *lavorare* insieme, nel rispetto reciproco e nella certezza che conoscenze teoriche ed esperienze cliniche devono essere costantemente in comunicazione.

## La comprensione del testo: aspetti teorici, strumenti di valutazione e trattamento delle difficoltà

Come già sottolineato nella Prefazione, la comprensione del testo scritto è un processo cognitivo non riconducibile a un unico processore di informazioni, ma *altamente interdipendente da diverse funzioni*.

Nella letteratura internazionale sono molti gli studi che hanno affrontato sia i processi coinvolti nella comprensione del testo, sia le difficoltà incontrate da gruppi eterogenei di studenti che presentano tali difficoltà. Per una breve rassegna che affronti gli apporti teorici più consistenti, è possibile consultare un discreto numero di studi internazionali che analizzano selettivamente le competenze che confluiscono nella costruzione di ciò che chiamiamo *comprensione del testo*.

Schematicamente, individuando lo specifico affrontato, possiamo indicare che la comprensione del testo richiede le seguenti competenze:

- costruzione di una rappresentazione semantica coerente e ben formata (Kintsch, 1998; Levorato, 1988; Gernsbacher, 1990);
- integrazione degli aspetti sintattici, semantici e narrativi del linguaggio (elaborazione lessicale e sintattica, funzione cognitiva di base) (Nation e Snowling, 2000; Yuill e Oakhill, 1991);
- soppressione delle informazioni semantiche irrilevanti (memoria di lavoro) (Gernsbacher e Faust, 1995; Carretti, Cornoldi, De Beni e Romanò, 2005);
- abilità metacognitive nella norma (monitoraggio della comprensione, conoscenza relativa agli scopi e alle strategie adeguate di lettura) (Carretti, Cornoldi e De Beni, 2002; Yuill e Oakhill, 1991);
- adeguato livello intellettuale generale (sviluppo intellettuale nella norma, privo di ritardi o disturbi evolutivi specifici, in particolare DSL) (Stanovich, 1993; Oakhill, Cain e Bryant, 2003; Nation, Clarke e Snowling, 2002; Stothard e Hulme, 1996);
- adeguato livello di decodifica della lettura per correttezza e velocità (Pazzaglia, Cornoldi e Tressoldi, 1993; Papetti, Cornoldi, Pettavino, Mazzoni e Borkowski, 1992; Tressoldi, Stella e Faggella, 2001).

Nella letteratura internazionale i processi di comprensione del testo sono distinti e distinguibili dall'ambito dei disturbi strumentali dell'apprendimento della lettura. Nel caso della letteratura anglosassone in particolare, i *poor comprehenders*, coloro che non comprendono o comprendono in parte, sono individuati come una popolazione diversa dai soggetti con dislessia, per la

caratteristica clinica di non avere difficoltà di tipo fonologico, considerato il *core deficit* delle difficoltà dislessiche. A questo proposito è rappresentativo lo schema di Bishop e Snowling (2004; figura 1.1) che categorizza i soggetti con difficoltà di comprensione della lettura, con dislessia, con Disturbo Specifico del Linguaggio e con normali capacità di apprendimento, in un *continuum* caratterizzato dalla maggiore o minore competenza negli aspetti fonologici (*phonological skills*) versus aspetti semantici e sintattici (*non phonological skills*) del linguaggio.

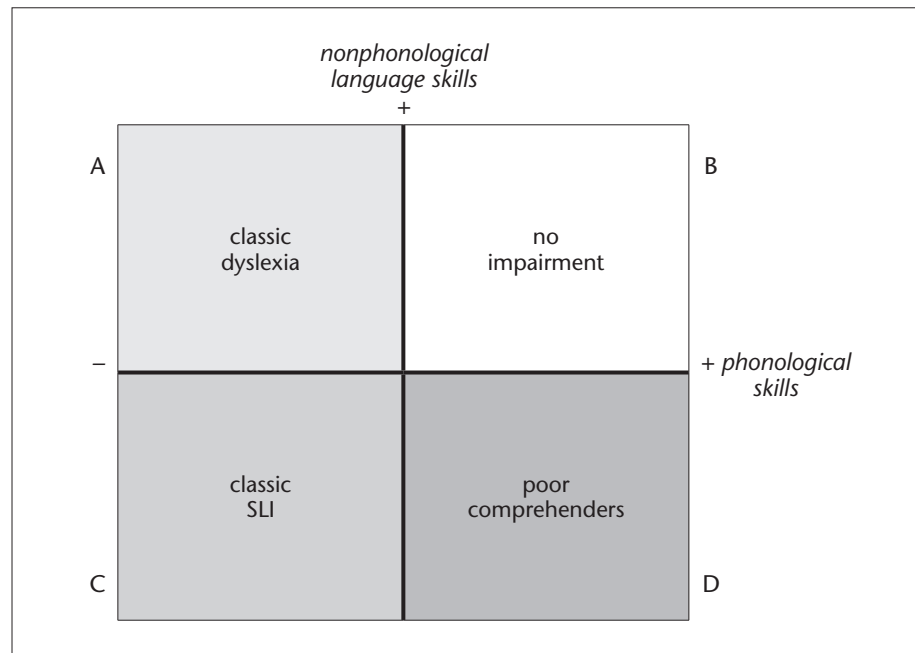


Fig. 1.1 Lo schema di Bishop e Snowling (2004).

Spesso nella attività clinica è difficile distinguere nettamente le competenze di comprensione del testo scritto, che pure influenzano pesantemente i risultati scolastici, da altre componenti di tipo linguistico, poiché i processi di decodifica, di comprensione orale e di comprensione del testo sono indipendenti, ma anche interdipendenti, in una connessione di tipo non lineare.

Pensando alle competenze rilevanti per la comprensione del testo scritto, la composizione di uno schema che le rappresenti in maniera organica deve necessariamente tener conto di aspetti di tipo percettivo visivo e di organizzazione spaziale delle stesse, di competenze strumentali di lettura adeguate allo scopo per velocità e correttezza di decodifica, di memoria a breve termine e in particolare di memoria di lavoro, di efficienza di vari processi linguistici e di adeguati processi cognitivi. Nonostante inseriamo tutte queste parti in un insieme, la comprensione del testo è una capacità nella quale il risultato funzionalmente efficace *supera la somma delle componenti implicate* (figura 1.2).

Per quanto riguarda la bibliografia relativa al trattamento del disturbo della comprensione del testo, molti lavori italiani fanno riferimento al modello multicomponenziale proposto da Cornoldi, De Beni e Gruppo MT nel 1989, rivisitato numerose volte e proposto in forma molto adattabile al lavoro didattico, in particolare per alcune delle 10 aree previste per l'analisi e l'intervento (figura 1.3).

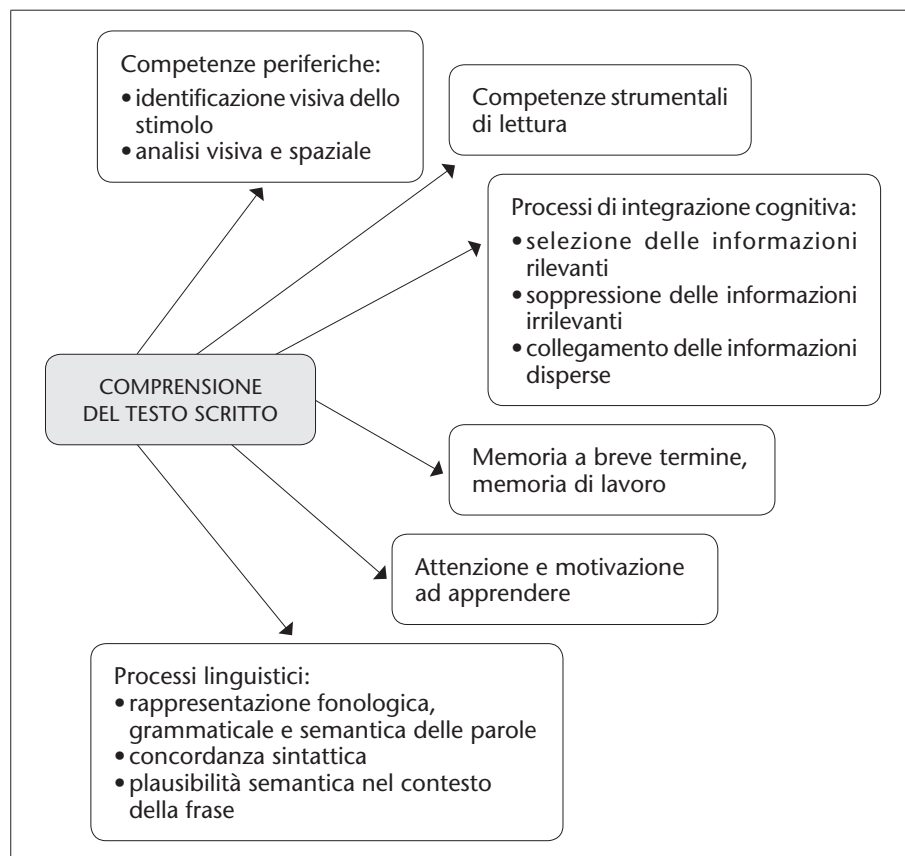


Fig. 1.2 Rappresentazione delle componenti della comprensione del testo.

Il modello individua tre aspetti primari (contenuto, elaborazione, metacognizione) che prevedono al loro interno abilità sempre più complesse, meno automatiche e più consapevoli, dal riconoscimento dei personaggi o dei luoghi, alla capacità di collegare informazioni, di fare inferenze, di saper monitorare le proprie metacognizioni riconoscendo errori o incongruenze. In via teorica prevede che vi sia uno sviluppo costante a partire dalla 3<sup>a</sup> classe della scuola primaria, con un salto di qualità tra la 4<sup>a</sup> e la 5<sup>a</sup> classe, periodo nel quale le competenze metacognitive subiscono un deciso sviluppo qualitativo.

Nonostante il lavoro di Cornoldi e colleghi citato abbia avuto una buona diffusione nella scuola, nel lavoro clinico possiamo affermare che molti soggetti arrivano alla valutazione delle competenze di apprendimento con l'indicazione generica di «difficoltà di lettura», raramente declinata in strumentalità e comprensione testo. Quando la difficoltà di comprensione viene elencata tra le cause della richiesta di valutazione clinica specialistica, spesso viene indicata come presente/assente, come se non fosse possibile evidenziare una gradualità di competenze all'interno di una generica comprensione. Che il problema sia poco conosciuto e poco affrontato didatticamente lo dimostra anche il gran dibattito sollevato dalla decisione di inserire anche nella scuola italiana una valutazione programmata della comprensione del testo attraverso le prove INVALSI.

Molti insegnanti hanno a lungo ritenuto che la comprensione del testo scritto fosse una conseguenza naturale della lettura, pertanto che non fosse

## 1.1 SPAN 3 - Parole brevi senza attinenza semantica



Ascolta con attenzione, ripeti le parole che ti ho detto, poi rispondi alla domanda che ti farò.

mora	tana	riso	ripetizione	è la casa di un animale
filo	fata	carne	ripetizione	serve per cucire
testa	libro	ragno	ripetizione	tesse la sua tela
bomba	trono	viola	ripetizione	scoppia con fragore
mano	verme	sedia	ripetizione	è fatta di legno
trave	fiume	fuoco	ripetizione	scorre tra le rive
parco	tela	sugo	ripetizione	ci si fanno lenzuola
ponte	tubo	lago	ripetizione	scavalca il fiume
rosa	salto	mela	ripetizione	è gustosa da mangiare
noci	vino	mare	ripetizione	si può bere
treno	coro	muro	ripetizione	ci appendo i quadri
mosca	dita	frate	ripetizione	è noiosa
foglio	barba	lepre	ripetizione	cresce sul mento
fumo	fiera	casco	ripetizione	protegge la testa
buco	marmo	paese	ripetizione	si forma nei calzini







## 1.6





## SPAN 4 - Parole brevi senza attinenza semantica





(con immagini)







Ascolta con attenzione, ripeti le parole che ti ho detto, infine rispondi alla domanda che ti farò. Per aiutarti a ricordare e a riflettere ci sono le immagini.

					
casa	pane	luna	ruota	ripetizione	è buono da mangiare

					
viso	mani	sole	cane	ripetizione	sta in cielo di giorno

					
biro	pila	moto	mare	ripetizione	serve per scrivere

					
nido	fumo	muro	capo	ripetizione	comanda altre persone

### 3.3 Cloze semplice di avviamento 3



Scegli tra le tre possibilità quella che completa meglio la frase.

- 1
- |              |                                     |                             |
|--------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| Il giorno    |                                     |                             |
| La stagione  | in cui riuscirò a fare le divisioni | sarò felice come una Pasqua |
| Il mercoledì |                                     |                             |
- 2
- |        |             |                      |
|--------|-------------|----------------------|
| Quanto |             |                      |
| Come   | sarò grande | diventerò infermiere |
| Quando |             |                      |
- 3
- |                         |                |           |
|-------------------------|----------------|-----------|
| Non abbiamo mai cercato |                |           |
| Non si era mai visto    | un grattacielo | così alto |
| Ci piacerebbe vedere    |                |           |
- 4
- |                  |                        |                                |
|------------------|------------------------|--------------------------------|
| Durante la notte |                        |                                |
| In autunno       | sento cantare i grilli | nel prato fuori dalla finestra |
| Quando nevicava  |                        |                                |
- 5
- |                    |             |                                      |
|--------------------|-------------|--------------------------------------|
| Se mi fai scendere |             |                                      |
| Se mi fai leggere  | sulla scala | riuscirò a prendere il libro in alto |
| Se mi fai salire   |             |                                      |

## 5.4 Le parole da scegliere 4



Nel testo sono contenute parole che devi scegliere per capire il significato del racconto. Mano a mano che leggi, cancella la parte che non si inserisce correttamente nella storia.

4

### UNA SPUGNA NATURALE

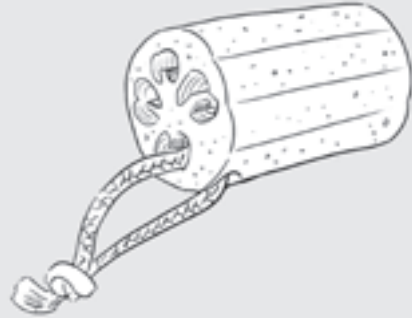
Ora vi presento una pianta davvero **inutile/utile** perché dal suo fusto è possibile ricavare un prezioso lattice e dal frutto una spugna di origine **vegetale/animale**.

La luffa è una **pianta/persona** che assomiglia alle zucche e ai cetrioli e, come loro, è un rampicante, ha fiori gialli e foglie abbastanza grandi.

La caratteristica che la rende unica e per la quale è coltivata, ed è possibile farlo anche in casa, è quella di regalarci delle spugne **assolutamente/per nulla** vegetali e oggi è **prodotta/coltivata** per molti diversi utilizzi in campo alimentare ed anche per preparare prodotti curativi. In natura **cala/cresce** nelle regioni tropicali di quasi tutto il **parco/mondo**, in Italia è arrivata da poco e si **coltiva/compra** in particolare in Sardegna e in Sicilia.

La luffa è una grande **pianta/casa** erbacea che va seminata ogni anno, è un rampicante con fusti che possono raggiungere anche i 5 metri di **peso/lunghezza**. Produce frutti lunghi e cilindrici che somigliano alle zucchine, che all'interno ospitano i semi.

Dal fusto si ottiene il lattice, con il quale si possono **ricavare/vendere** sapone e cosmetici. Al momento della completa maturazione, il frutto si disidrata, perdendo gran parte del suo peso e lasciando solo il corpo spugnoso interno col quale si **producono/comprano** le spugne. Se sono coltivati nell'orto è bene che i frutti siano lasciati sulla pianta ad essiccare per tre mesi, nelle grandi coltivazioni invece dopo averli **piantati/raccolti** si pelano e si schiacciano un po' per togliere i semi. Il passaggio successivo è l'essiccazione al **vapore/sole**: avremo così ottenuto una bella spugna, che può durare anche diversi **anni/minuti**, può essere usata per pulire le stoviglie, ma anche per la pulizia personale. Le spugne così ottenute sono grezze e per averle belle chiare, bisogna **scurirle/sbiancarle** con un ammollo in acqua calda e percarbonato di sodio per pochi **minuti/anni**.



## 6.7 Frase per frase: testo 7



Leggi ogni frase e rispondi alle domande che ti verranno poste.

1

**Pennablù non sapeva che suo padre lo stesse cercando per tutto il villaggio. Ed era anche molto arrabbiato.**

*Pennablù è un nome molto particolare, a cosa ti fa pensare? Abita in un villaggio, come lo immagini? Perché il suo papà era arrabbiato?*

2

**«Hai visto il ragazzo?» aveva chiesto a sua moglie.  
«Dev'essere qui intorno»  
«Donna, non cercare sempre di difendere quel buono a nulla di tuo figlio.  
Dimmi se l'hai visto e basta!»**

*Spiega con altre parole la frase «buono a nulla». Come si comporta la mamma di Pennablù? Perché lo fa?*

3

**«Non usare quel tono con me, sai? Sarai anche il capo di questa tribù, Aquila Arrabbiata, ma io non sono uno dei tuoi guerrieri. Sono tua moglie, è chiaro? E se non riesci neanche a trovare un bambino nel tuo villaggio vuol dire che invece di un'aquila sei solo un pollo! Co-co-coccodè!»**

*Ora anche la mamma non è più molto calma, come lo possiamo capire? Il nome del padre di Pennablù cosa ci dice? La madre fa un gioco di parole sul suo nome, perché?*

4

**«Ah, questo è troppo, Nuvola Tempestosa, questa volta mi arrabbio davvero! Io... io...»**

*Anche la madre ha un nome particolare, cosa significa questo nome? «Questo è troppo», dice il padre: cosa è troppo?*