

Evoluzione del rapporto nella rapidità di lettura fra brano, parole e non-parole

*Confronto tra alunni normolettori e bambini
con difficoltà di letto-scrittura trattati e non trattati*

Itala Riccardi Ripamonti, Valentina Russo, Barbara Cividati e Roberto Truzoli

Gli Autori hanno valutato l'evoluzione delle modalità di lettura di 134 bambini della prima classe (scuola primaria), attraverso prove standardizzate, somministrate ai primi di febbraio, alla fine di maggio e, come re-test, a novembre della seconda classe della scuola primaria.

Sono stati esaminati solo bambini che, dalle informazioni fornite dagli insegnanti, non presentavano particolari difficoltà di approccio alla lettura, né altre patologie o situazioni a rischio. È stata rilevata la velocità alle tre prove e, i dati così ottenuti, sono stati classificati per individuare gruppi omogenei di lettori rispetto alla velocità di lettura del brano. Su questa base, sono stati confrontati i rapporti tra la velocità di lettura: al brano, alle liste di parole e di non parole.

I risultati evidenziano, che le modalità di lettura cominciano a differenziarsi, in base al tipo di compito quando i lettori principianti raggiungono, nella lettura del brano, la rapidità compresa tra 1.6 e 2.0 sill/sec.

Sono stati poi confrontati questi dati con quelli emersi valutando un gruppo di 24 bambini con difficoltà di lettura del primo ciclo della scuola primaria, suddivisi, a loro volta, in sottogruppi, sempre rispetto alla velocità media di lettura nel brano.

I risultati indicano che, a febbraio, sulla base della «differenza di rapidità secondo il testo», non è possibile differenziare i bambini con difficoltà di lettura non trattati, dagli altri, cosa invece possibile nelle fasi successive. Infatti, quando i normolettori raggiungono, gradualmente ma in tempi brevi, il passaggio alla lettura lessicale, i soggetti dislessici, senza il supporto di un intervento specifico, non differenziano sensibilmente la velocità di lettura alle tre prove.

Nell'articolo di Tressoldi, Stella e Faggella (2001a) sull'evoluzione della rapidità di lettura — nel brano, nelle liste di parole e di non parole, nei bambini normolettori e nei dislessici non trattati, dal secondo anno della scuola primaria al terzo della scuola secondaria di primo grado — è presentato un grafico (figura 1) che, relativamente ai normolettori, evidenzia un aprirsi della forbice tra l'aumento della rapidità di lettura del brano e delle parole (che procedono pressoché parallele nel corso degli anni) e la lettura delle non parole che, gradatamente viene distanziata. Inoltre il grafico mette in risalto il fatto che i bambini dislessici non trattati, nel corso degli anni, non superano mai, nella lettura del brano e delle parole, la rapidità di lettura delle non parole raggiunta dai normolettori. In più non viene ad aprirsi, se non in modo molto limitato, la forbice tra la rapidità nel brano e nelle parole, e quella nelle non parole.

In un certo senso, nei bambini dislessici sembra non realizzarsi il passaggio effettivo a una lettura prevalentemente lessicale, rimanendo ancorati a quella decodificatoria che, comunque — anche nei normolettori — non può raggiungere alti livelli di rapidità.

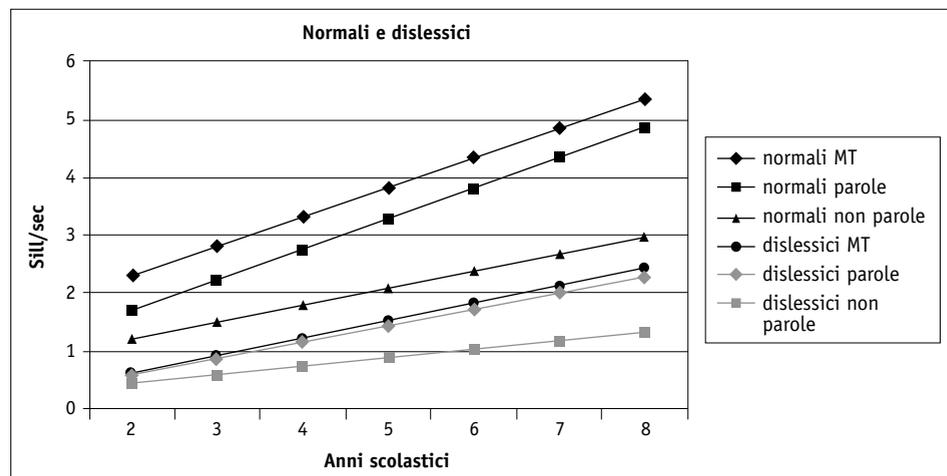


Fig. 1 Progressione della rapidità di lettura nel brano MT, nella lista di parole e non parole dei normolettori e nei dislessici non trattati dalla seconda classe della scuola primaria alla terza classe della scuola secondaria di primo grado (Fonte: Tressoldi, Stella e Faggella, 2001b).

A partire da queste considerazioni, ci si è chiesto che ricadute potevano avere le osservazioni di Tressoldi et al. (2003) sul trattamento riabilitativo.

Integrando le intuizioni derivanti dall'esperienza riabilitativa, con la teoria di Stella del *modello a una via* per la lettura¹ e con le implicazioni della ricerca suddetta,

¹ Il *modello a una via* si aggiunge al modello classico a due vie (Coltheart, 1981); Stella propone, per le lingue con una buona corrispondenza tra il sistema fonologico e ortografico, un modello unico in cui si ha una continua interazione tra processi di decodifica e inferenze lessicali. Secondo questa teoria è possibile riconoscere una parola prima che sia pronunciata interamente e il modello di attivazione aumenta man mano che si allungano

è stato elaborato l'approccio fonologico-lessicale² (Riccardi Ripamonti, 2002-2003) per il trattamento delle difficoltà di letto-scrittura. Esso punta, in prima istanza, al recupero delle carenze a livello fonologico e metafonologico, quindi, sulla corretta decodifica ma, soprattutto, a sviluppare i presupposti per favorire, incoraggiare e provocare il passaggio alla lettura lessicale. In effetti, nella verifica di efficacia (Riccardi Ripamonti, Truzoli e Salvatico, 2004) a cui costantemente sottoponiamo l'approccio riabilitativo, un elemento fondamentale di valutazione, oltre al recupero in velocità e accuratezza, è l'aprirsi della forbice tra la rapidità nel brano e nelle parole e la rapidità nelle non parole.

Tutto ciò ha portato il nostro gruppo a porsi come finalità l'analisi del rapporto tra le tre prove di lettura nei bambini normolettori di prima classe di scuola primaria, seguendo l'evoluzione a partire dalle fasi iniziali di apprendimento della lettura. Ci si è posti successivamente l'obiettivo di svolgere un confronto con quanto avviene nei bambini con difficoltà di letto-scrittura del primo ciclo della scuola primaria, trattati e non trattati.

Metodologia

Campione

Il campione è costituito da:

1. 134 bambini frequentanti la prima classe della scuola primaria, di età compresa tra i 6 e i 6.8 anni per i quali non si evidenziano elementi di rischio per l'apprendimento della letto-scrittura, testati a metà febbraio, a fine maggio e, ritestati, all'inizio della seconda elementare (gruppo A);
2. 24 bambini, di età compresa tra i 7 e gli 8 anni, del primo ciclo della scuola primaria, con difficoltà di letto-scrittura, testati al momento della presa in carico e dopo sei mesi di trattamento (gruppo B).

i segmenti di parola che ascoltiamo. Più informazioni si aggiungono, più probabilità si hanno di identificare con sicurezza la parola che si sta ascoltando. Lo stesso processo è valido per la lettura dove, non solo la prima sillaba, ma le caratteristiche morfologiche della parola forniscono indicazioni per accedere al lessico.

² Il trattamento, che fa riferimento al modello a una via, è stato sottoposto a verifica di efficacia e i risultati, come pure le modalità dell'intervento, sono stati pubblicati (Riccardi Ripamonti, Truzoli e Salvatico, 2004). *L'approccio fonologico-lessicale* (Ripamonti, 2002-2003) si avvale della collaborazione della scuola e/o della famiglia, di modalità ludiche che stimolano la motivazione del bambino attraverso percorsi che non lo pongono direttamente a confronto con la sua difficoltà. Propone specifici percorsi: fonologici e metafonologici, visuo-percettivi, di decodifica, lessicali e di riconoscimento rapido della parola, mediante:

1. l'anticipazione strettamente collegata alle informazioni visive circa la lunghezza, la struttura ortografica, e morfologia della parola;
2. il recupero dei rinforzi morfo-lessicali e semantici rintracciabili nella lettura dei testi. Le attività proposte, sempre nel piccolo gruppo, si avvalgono di strumenti didattico/riabilitativi — che evidenziano tratti distintivi e morfologici delle lettere e delle parole — presentati con materiale cartaceo e con percorsi al PC (software originali).

Le sedute ambulatoriali (mediante: una per settimana, per un periodo di 6/8 mesi) sono coadiuvate dalla reiterazione, a scuola o/e a casa, delle proposte per circa un'ora al giorno, 4/5 volte alla settimana. Per ovviare all'eccessivo carico di lavoro, quando non è possibile utilizzare il tempo scuola, si alleggerisce l'orario scolastico per consentire al bambino di avere energie e risorse da impegnare nel training. In linea di massima si è sempre ottenuta la collaborazione della scuola.

Procedura e strumenti

Gruppo A

La valutazione è stata fatta sulla rapidità di lettura (espressa in sillabe/secondo) e accuratezza (valutata in errori/parola), somministrando:

1. brano MT (Cornoldi, Colpo e Gruppo MT, 1981): a febbraio è stata richiesta la lettura di due soli paragrafi di «Babbo Natale»; a fine maggio l'intero brano; a novembre «Alì salva la luna»;
2. liste di parole e non parole: a febbraio è stato utilizzato il protocollo Cost A8 *Cross-linguistic Assessment Of Reading Proget* di Vio e Tressoldi,³ lista di parole isolate e di non parole della prova 1 e 2, somministrate in modo alterno; a fine maggio sono state somministrate la prima lista della prova 4 di lettura di parole isolate e la prima lista della prova 5 di lettura di non parole della batteria Sartori, Job e Tressoldi (1995); a novembre le liste complete.

Gruppi B (bambini con difficoltà di letto-scrittura)

Anche per questo gruppo la valutazione è stata fatta rispetto alla rapidità di lettura e all'accuratezza, somministrando:

1. brano MT (Cornoldi, Colpo e Gruppo MT, 1981);
2. la prima lista della prova 4 di lettura di parole isolate e la prima lista della prova 5 di lettura di non parole della batteria Sartori, Job e Tressoldi (1995).

Risultati

Per il gruppo A di 134 bambini normolettori è possibile fare un primo confronto a partire dalle risposte medie ottenute, osservando la tabella 1.

Tabella 1

Gruppo A: normolettori. Medie (M) di lettura e relative deviazioni standard (ds.)

		Brano MT		Parole		Non parole	
		M	ds.	M	ds.	M	ds.
test a metà febbraio	rapidità	.98	.6	.93	.55	.93	.46
	errori	.05	.02	.09	.05	.09	.06
test a fine maggio	rapidità	1.58	.74	1.14	.59	.91	.41
	errori	.01	.01	.03	.03	.06	.03

³ Il protocollo fa parte del «Progetto Cross-Linguistico Europeo di Valutazione della Lettura» di Patrizio Tressoldi e Claudio Vio. Per comunicazioni è possibile rivolgersi al Dipartimento di Psicologia generale dell'Università di Padova.

Dalla tabella emerge come a febbraio la velocità di lettura è pressoché uguale nelle tre prove, mentre a maggio si differenzia nettamente. In effetti la rapidità, nelle parole, si colloca a livello di poco superiore rispetto alle non parole, ed è, comunque, ancora «lontana» dalla velocità nel brano (figura 2).

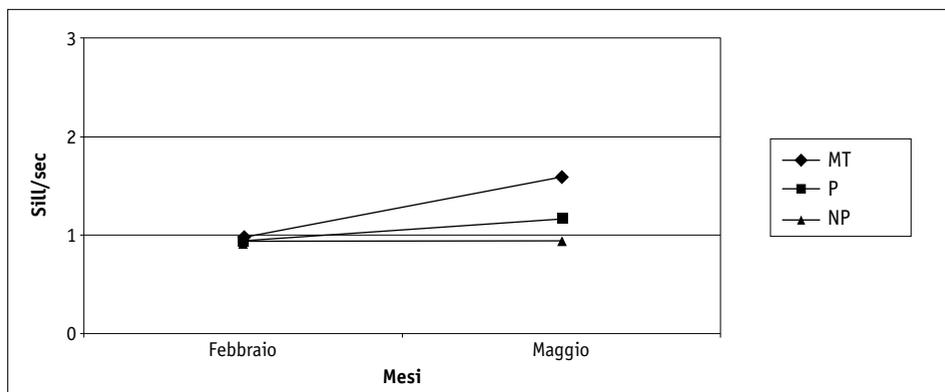


Fig. 2 Progressione della rapidità di lettura nel brano, nelle liste di parole non-parole, nei normolettori tra febbraio e maggio - Prima classe.

Sembrerebbe che, già alla fine della prima, le competenze contestuali e semantiche aiutino a velocizzare la lettura, mentre vengano ancora poco sfruttate le abilità di accesso al lessico.

In effetti, in tre mesi, l'incremento più significativo si evidenzia nella rapidità di lettura del brano MT (.61); nelle liste di parole (P) è di .22 mentre, nelle liste di non parole (NP), non vi è nessun miglioramento.

Dall'analisi statistica, confrontando le medie della velocità di lettura di febbraio con quelle di maggio, si ottiene per MT: $t_{(261)} = 7.23$, $p < .001$; per P: $t_{(261)} = 2.99$, $p = .003$; per NP: $t_{(261)} = .37$, $p = .71$ ns.

Si direbbe che, una volta raggiunta una minima abilità di decodifica, le energie vengano distolte da questo ambito per essere trasferite sulle facilitazioni contestuali, semantiche e morfosintattiche.

Per il gruppo B di 24 bambini del primo ciclo, fine prima/seconda, con difficoltà di letto-scrittura, i valori relativi alle prove somministrate prima del trattamento sono riportati in tabella 2.

I risultati, se confrontati con quelli di febbraio dei normolettori (figura 3), non evidenziano significative differenze nella rapidità, salvo che per la decodifica; i «cattivi lettori», inoltre, rimangono più scorretti. Ciò però potrebbe essere imputato all'abilità di transcodifica di questi bambini, che risulta comunque inferiore a quella dei normolettori a febbraio.

Se confrontiamo i risultati con quelli ottenuti a maggio dai normolettori (figura 4) si nota come la velocità sia già sensibilmente penalizzata in tutte e tre le prove.

Tabella 2

Gruppo B: cattivi lettori – Medie (M) di lettura e relative deviazioni standard (ds.) prima del trattamento

	Brano MT		Parole		Non parole	
	M	ds.	M	ds.	M	ds.
velocità	.90	.53	.84	.60	.71	.29
errori	.46	1.5	.26	.61	.40	.59

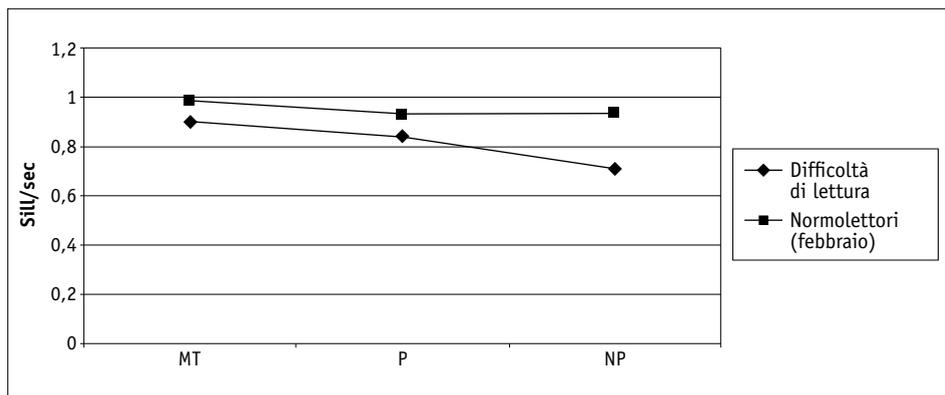


Fig. 3 Confronto fra cattivi lettori del primo ciclo (gruppo B) e alunni normolettori di prima (gruppo A) a febbraio.

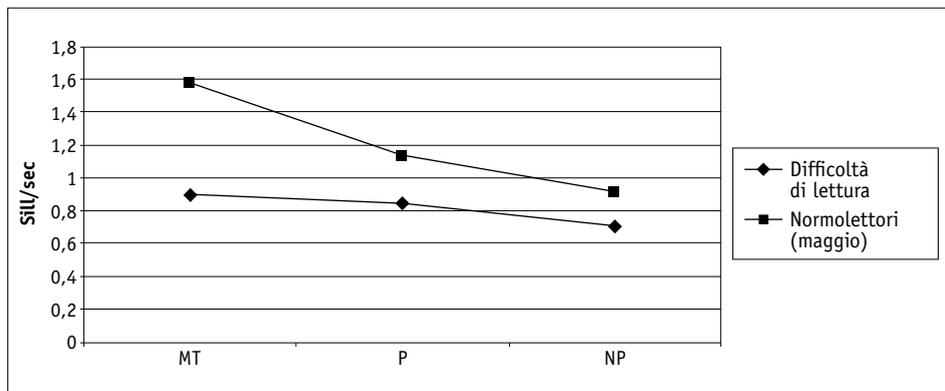


Fig. 4 Confronto tra cattivi lettori primo ciclo (gruppo B) e alunni normolettori di prima (gruppo A) a maggio.

La differenza nella rapidità con i normolettori si evidenzia nettamente solo quando questi ultimi incominciano a consolidare le abilità di lettura, mentre le differenze nella correttezza sono già molto evidenti al confronto con le valutazioni di febbraio. È interessante osservare come, confrontandoli con i valori di maggio, la differenza in rapidità più

evidente si manifesti nella lettura del brano. Parrebbe che i normolettori, già dopo otto mesi di esposizione alla lettura, utilizzino delle facilitazioni lessicali e semantiche, cosa che non sembra verificarsi nei soggetti in difficoltà.

Consideriamo ora quali cambiamenti emergono dopo sei mesi di trattamento con l'approccio fonologico-lessicale (tabella 3).

Tabella 3
Gruppo B: «cattivi lettori» – Medie (M) di lettura e relative deviazioni standard (ds.) dopo del trattamento

	Brano MT		Parole		Non parole	
	M	ds.	M	ds.	M	ds.
velocità	1.69	.48	1.3	.51	.95	.24
errori	.04	.03	.13	.05	.27	.08

I risultati sono confrontabili con quelli ottenuti alla fine della prima elementare (figura 5), il che ci conforta nell'ipotesi che i bambini stiano recuperando modalità «fisiologiche» di lettura. Comunque l'aumento della velocità in sei mesi è stato di .68 al brano, .42 alle liste di parole, .25 alle liste di non parole (contemporaneamente sono diminuiti gli errori). Quindi il miglioramento è stato decisamente significativo anche se il numero di errori rimane ancora elevato.

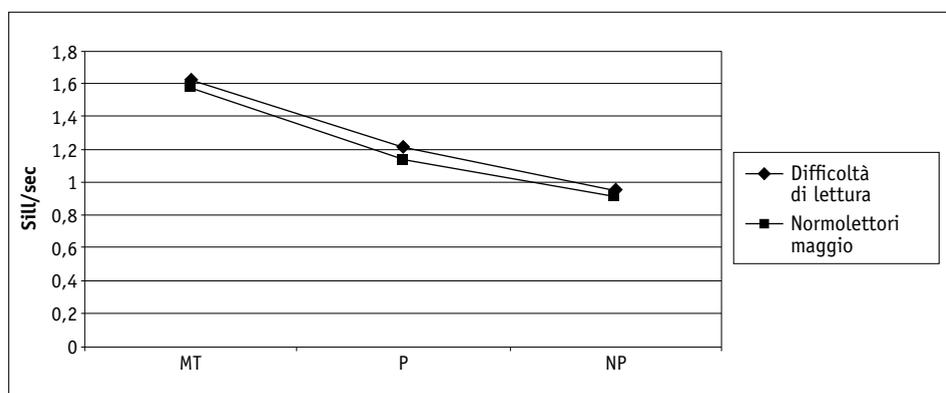


Fig. 5 Confronto fra cattivi lettori primo ciclo (gruppo b) dopo sei mesi di trattamento e alunni di prima (scuola primaria) a maggio.

Classificazione dei dati per gruppi omogenei rispetto alla rapidità di lettura del brano

A questo punto abbiamo classificato i dati, relativi alla rapidità in sillabe/secondo alle tre prove, di tutti i bambini per gruppi omogenei, rispetto alla rapidità di lettura del brano.

Si sono così ottenuti 7 sottogruppi:

- gruppo 1: 19 bambini che leggevano il brano alla velocità media non superiore a 0,40 sill/sec.;
- gruppo 2: 47 bambini, velocità media, tra 0,40 e 0,80 sill/sec.;
- gruppo 3: 34 bambini, velocità media, tra 0,80 e 1,20 sill/sec.;
- gruppo 4: 16 bambini, velocità media, tra 1,20 e 1,60 sill/sec.;
- gruppo 5: 12 bambini, velocità media, tra 1,60 e 2,00 sill/sec.;
- gruppo 6: 3 bambini, velocità media, tra 2,00 e 2,40 sill/sec.;
- gruppo 7: 3 bambini che leggevano il brano alla velocità media superiore a 2,40 sill/sec.

In questo modo — trattandosi di bambini normodotati in fase di acquisizione dell'abilità — si può ritenere di valutare gruppi di lettori che si trovino a diversi livelli del percorso iniziale di apprendimento.

Questo ci ha permesso una serie di considerazioni circa l'evoluzione dei rapporti tra la velocità di lettura alle tre prove (figura 6).

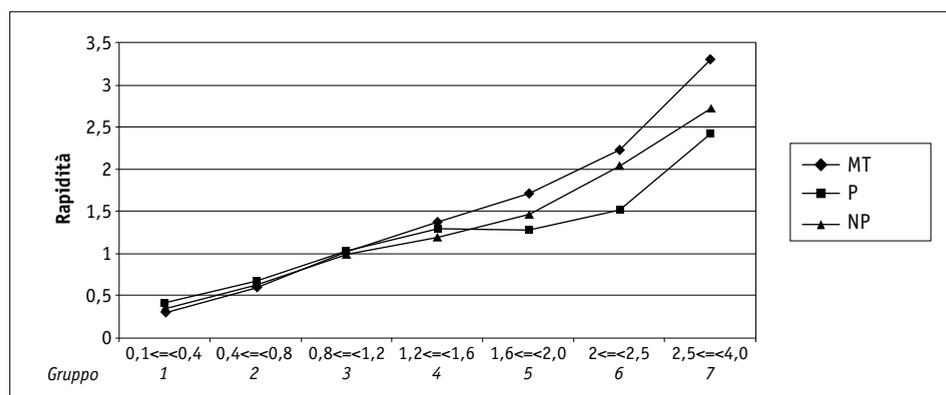


Fig. 6 Gruppo A, normolettori-tempi lettura, a febbraio, prima classe, raggruppati per velocità di lettura al brano.

Possiamo osservare che:

- nelle primissime fasi di acquisizione della lettura, la rapidità ai tre tipi di richieste, non è significativamente diversa, anche se si nota un prevalere delle NP, segno a nostro avviso che le risorse del bambino sono concentrate sulla decodifica;
- il numero più consistente di 47 bambini (gruppo 2), a quest'epoca (febbraio), raggiunge una velocità di lettura al brano tra .40 e .80 sill/sec, mentre un altro gruppetto di 34 bambini (gruppo 3) si colloca tra .8 e 1.2. È interessante notare che ci sono tre bambini (gruppo 6) che raggiungono la velocità media di 2.2 sill/sec. e altri tre (gruppo 7) che arrivano addirittura a 3.3;
- quando i bambini raggiungono la rapidità di lettura tra 1.2 e 1.6 incominciano a differenziarsi i dati alle tre prove; ma le non parole, pur essendo inferiori al brano, sono

ancora superiori alle parole. Solo quando la rapidità al brano viene a collocarsi tra 1.6 e 2.0 sill/sec. i dati assumono l'assetto che viene poi confermato tra 2.0 e 2.5 sill/ sec., e che ritroviamo costante nelle classi superiori (figura 1).

Per l'intervallo 1.6-2.0 abbiamo ottenuto attraverso una One Way ANOVA: $F_{(2,33)} = 4.97$, $p = .01$; l'analisi attraverso i confronti semplici ha evidenziato differenze significative solo fra MT versus NP: Test C di Dunnett = .43, $p < .05$.

Quello che cambia nel tempo è l'aprirsi della forbice tra la rapidità di lettura, al brano e alle liste di parole, e la rapidità alle liste di non parole. Si potrebbe estrapolare che, raggiungendo una velocità di lettura al brano tra 1.6 e 2.0 sill/sec., gradatamente, prenda il sopravvento la lettura di tipo lessicale in cui i lettori, non solo attingono ai rinforzi morfo-sintattici, contestuali e semantici, ma attivano anche un rapido accesso di tipo lessicale che si evidenzia nel graduale velocizzarsi della lettura di parole.

Osservando la figura 7, emerge con evidenza il graduale aumento della correttezza via via che aumenta la rapidità di lettura. Gli errori si azzerano per tutte e tre le prove quando la velocità al brano raggiunge 2.5 sill/sec.

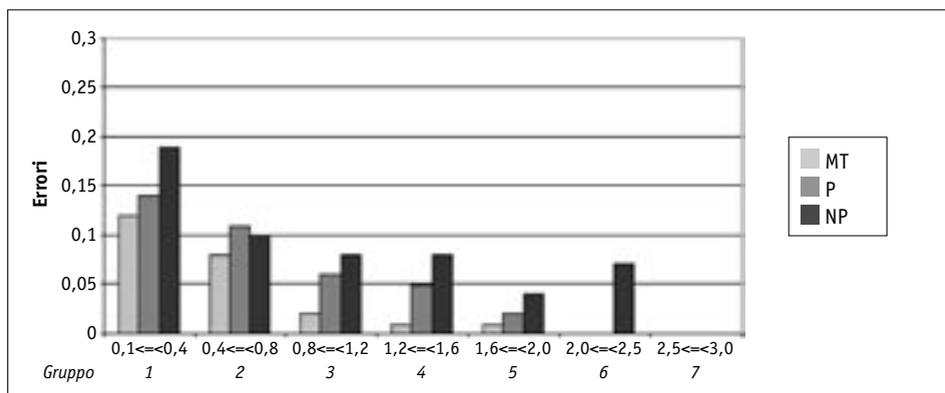


Fig. 7 Gruppo A, normolettori-errori lettura, a febbraio, raggruppati per velocità di lettura al brano.

Valutando i dati delle figure 8 e 9 si ha, infine, un quadro di come evolve la situazione al termine del primo anno scolastico per i bambini normolettori.

Il numero più consistente di bambini (34), a quest'epoca raggiunge una velocità di lettura al brano tra 1.2-1.6 sill/sec., un gruppo di 25 si colloca al livello immediatamente inferiore (.8-1.2) e un altro gruppo, sempre di 25 bambini a quello superiore (1.6-2.0).

Solo due bambini sono rimasti indietro (.40 sill/sec); potrebbe trattarsi di potenziali dislessici che verranno segnalati per un programma intensivo e specifico.

Rispetto al grafico di febbraio si nota come la differenziazione, nella rapidità di lettura alle tre prove, si evidenzia già nei gruppi che sono più lenti e, comunque, prevale sempre, sin dall'inizio, per la rapidità, la prova MT (contrariamente a quanto avveniva a febbraio).

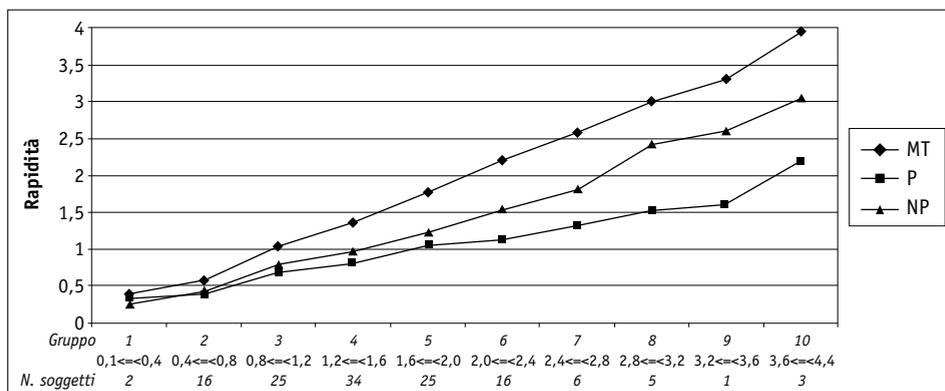


Fig. 8 Gruppo A, normolettori-tempi lettura, a maggio, prima classe, raggruppati per velocità di lettura al brano.

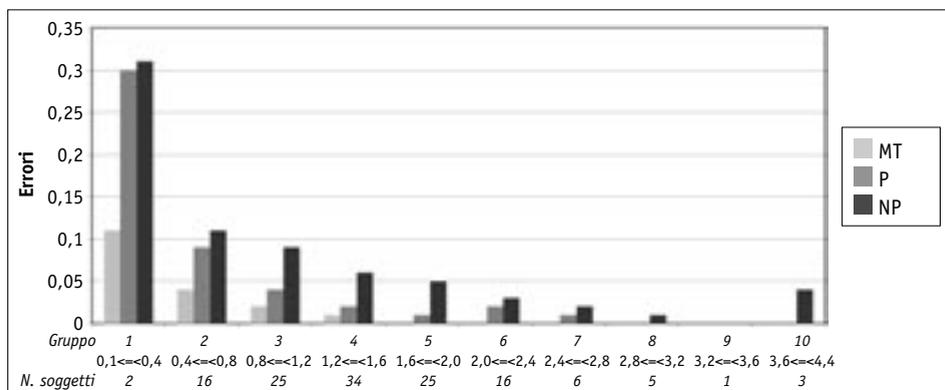


Fig. 9 Gruppo A, normolettori-errori di lettura, a maggio, raggruppati per velocità di lettura al brano.

Questo, a nostro avviso, potrebbe significare che l'avvio della lettura lessicale non è determinato solo dal livello di velocità raggiunto nel brano, ma anche dal tempo di esposizione alla letto-scrittura.

La fascia in cui si evidenzia l'emergere della differenziazione significativa, tra la velocità di lettura alle tre prove, si colloca in questo caso tra 1.2 e 1.6, a un livello di rapidità inferiore rispetto a febbraio (1.6 -2.0), a ulteriore conferma di quanto sopra asserito.

L'analisi statistica ha evidenziato nell'intervallo 0.8-1.2 l'inizio della forbice per MT, i cui valori si differenziano sia da P che da NP, mentre non c'è differenza fra P e NP. Infatti abbiamo ottenuto attraverso una One Way ANOVA: $F_{(2,66)} = 34.19, p < .05$; mentre dai confronti semplici emerge: MT versus NP, Test C di Dunnett = .34, $p = .05$; MT versus P, Test C di Dunnett = .24, $p = .05$.

Nell'intervallo 1.2-1.6 si amplifica la forbice (One Way ANOVA: $F_{(2,99)} = 123.15$, $p < .05$; mentre i confronti semplici hanno permesso di rilevare: MT versus NP, Test C di Dunnett = .57, $p = .05$; MT versus P, Test C di Dunnett = .42, $p = .05$; P versus NP, Test C di Dunnett = .15, $p = .05$).

Nell'intervallo 1.6-2.0 continua la differenza; si è utilizzato un test non parametrico non essendo soddisfatto l'assunto dell'omogeneità della varianza: Friedman Test: $\chi^2_{(2)} = 39.12$, $p < .0001$.

Per quanto riguarda l'evolvere della correttezza (figura 9) si nota come il piccolo gruppo di bambini, che è rimasto entro .40 alla rapidità di lettura del brano, presenti una quantità di errori molto più alta rispetto al gruppo corrispondente a febbraio: probabile segno che si tratti di bambini con difficoltà specifiche, soprattutto di decodifica.

Successivamente, elaborando nello stesso modo i dati, abbiamo indagato come si comportavano i bambini con dichiarate difficoltà di lettura (gruppo B, 24 bambini del primo ciclo, testati al momento della presa in carico). Nella figura 10 sono riassunti i risultati che abbiamo poi confrontato con quelli dei bambini normolettori (figura 6 e 8).

Come si nota, nelle fasi iniziali, i rapporti tra le tre prove di lettura non si discostano da quelli evidenziati dai normolettori.

Il livello di rapidità in sill/sec. per la maggior parte dei bambini si colloca tra .4 e .8, tuttavia la differenziazione nella rapidità comincia a evidenziarsi già a partire da bambini

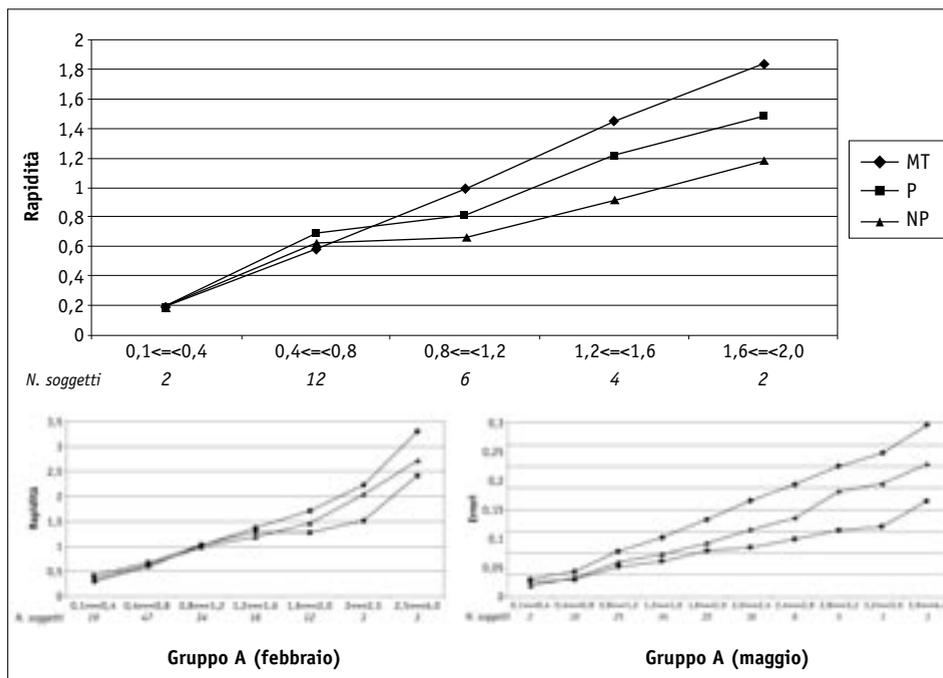


Fig. 10 Gruppo B – tempi di lettura cattivi lettori (del primo ciclo) prima del trattamento raggruppati per rapidità di lettura al brano.

che nel brano si collocano tra 0.8 e 0.12 (Friedman test: $\chi^2_{(2)} = 8.33$, $p = .02$) ed è netta tra 1.2 e 1.6.

Ciò avvalorerebbe l'ipotesi che, avendo difficoltà a livello di transcodifica, questi bambini cerchino di utilizzare molto precocemente l'anticipazione; anche se poi non arrivano a una lettura di tipo lessicale (figura 1).

Anche per gli errori, nell'intervallo 0.8-1.2 emergono differenze significative (Friedman test: $\chi^2_{(2)} = 7.6$, $p = .02$).

Osserviamo nella figura 11 l'andamento relativo agli errori e dal confronto con i bambini normolettori (figure 7, 9), si nota come in questo gruppo, l'accuratezza sia molto più compromessa.

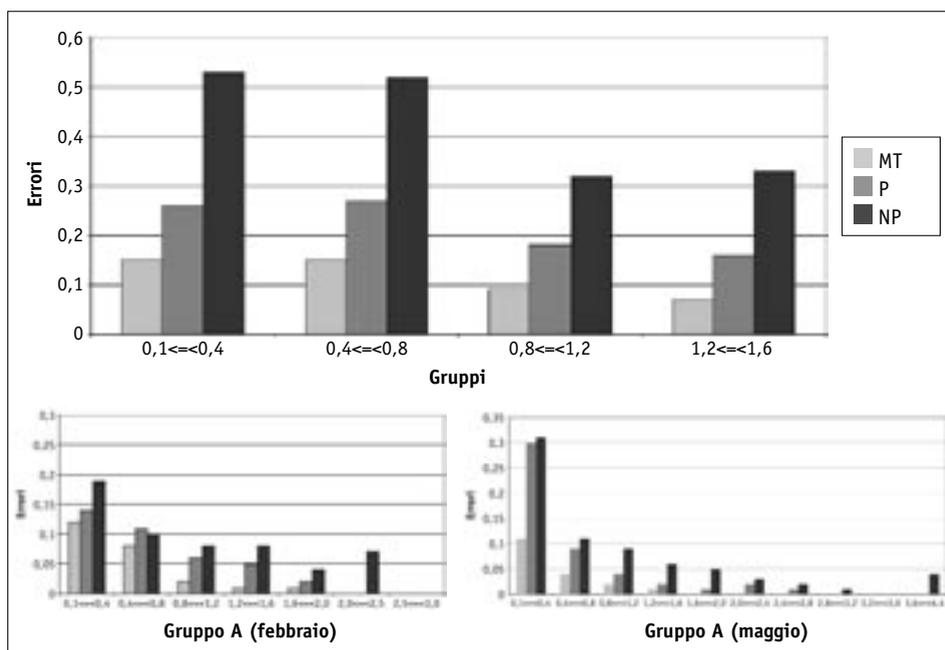


Fig. 11 Errori «cattivi lettori» (del primo ciclo) prima del trattamento raggruppati per rapidità di lettura al brano.

Dalla figura 12, che illustra i risultati dei «cattivi lettori» dopo 6 mesi di trattamento, emerge come siano scomparse le fasce che si attestano sulle rapidità più basse e come si evidenzino, nella fascia 2.0-2.4, l'aprirsi della forbice; anche se già incomincia a differenziarsi nella fascia precedente 1.2 – 1.6 (Friedman test: $\chi^2_{(2)} = 9.33$, $p = .009$).

Contemporaneamente la figura 13 evidenzia la diminuzione degli errori che rimangono, comunque, più elevati rispetto ai normolettori a maggio.

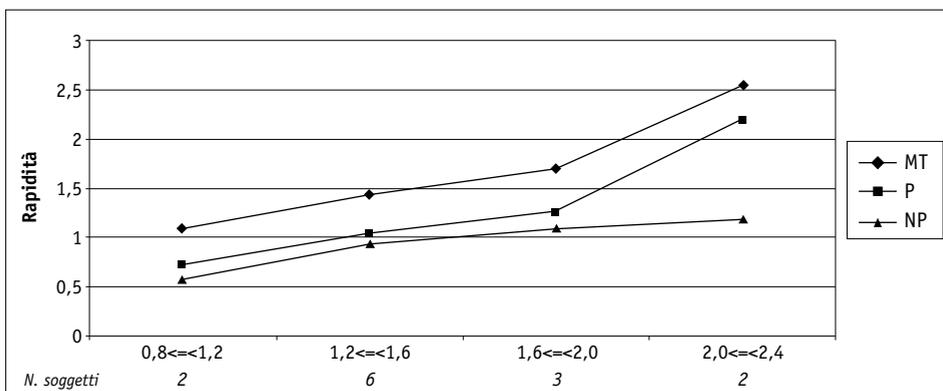


Fig. 12 Gruppo B – Tempi di lettura «cattivi lettori» (del primo ciclo) dopo sei mesi di trattamento.

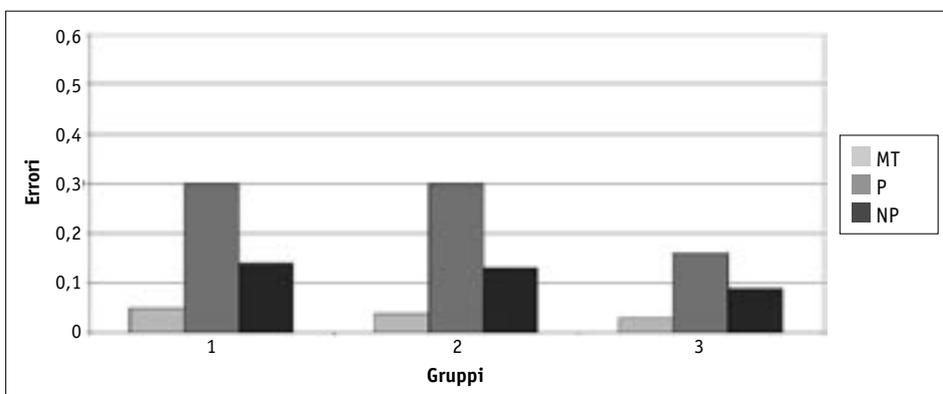


Fig. 13 Gruppo B – Errori «cattivi lettori» (del primo ciclo) dopo sei mesi di trattamento. Raggruppati per rapidità di lettura al brano.

Ci è sembrato interessante elaborare i dati relativi alla somministrazione dei test nel mese di novembre (inizio seconda elementare) allo stesso gruppo di normolettori.

La figura 14 evidenzia come si sia consolidata la tendenza — che sappiamo definirsi stabilmente alla fine della seconda (figura 1) — all’aprirsi della forbice tra velocità di lettura al brano e alle parole (significativamente ravvicinata) e la rapidità di lettura alle liste di non parole.

È interessante confrontare questi risultati con quelli dei normolettori, già mostrati in precedenza, testati a maggio della prima elementare (figura 8).

È stata, infine, ripetuta l’esperienza l’anno successivo in un gruppo di 160 bambini suddivisi in 9 classi di prima e, come si evidenzia dalla figure 15 e 16, i dati hanno confermato l’evolvere delle modalità di lettura, nelle tre prove, riscontrate nello studio precedente.

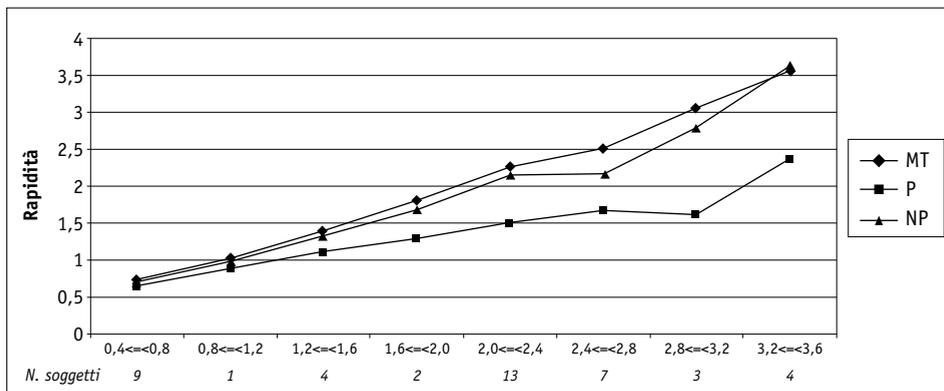


Fig. 14 Gruppo A, normolettori - Tempi lettura, a novembre, seconda classe, raggruppati per velocità di lettura al brano.

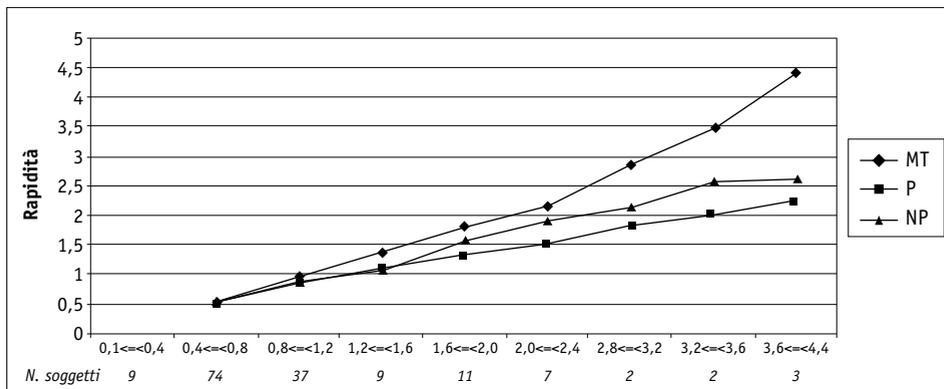


Fig. 15 Normolettori-raggruppati per velocità di lettura al brano: 145/160 bambini suddivisi in 9 classi. Tempi lettura, a febbraio, prima classe.

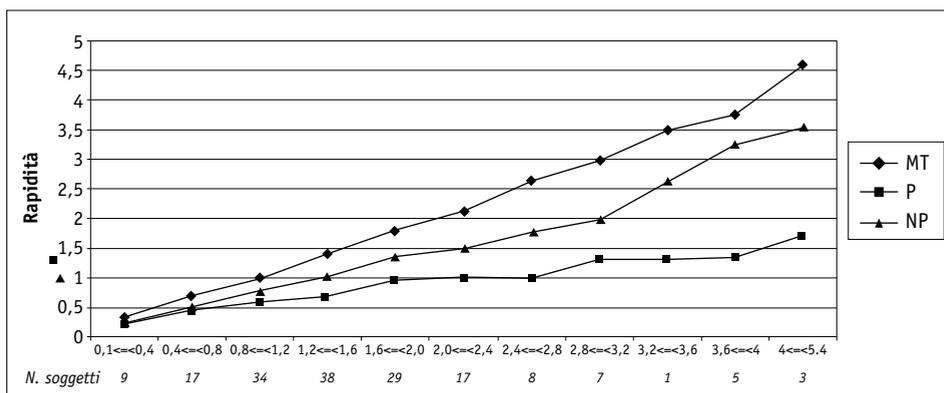


Fig. 16 Normolettori-raggruppati per velocità di lettura al brano: 160/160 bambini suddivisi in 9 classi. Tempi lettura, a maggio, prima classe.

Discussione

I dati raccolti⁴ hanno evidenziato come, nelle prime fasi di apprendimento della lettura, non si notino differenze nella rapidità tra il brano, le parole e le non parole, salvo un modesto primato delle non parole (statisticamente non significativo).

Ciò potrebbe essere imputabile al fatto che, a quell'epoca, i bambini non sono ancora così veloci nel passare da informazioni visive al lessico, per cui, quando si trovano davanti a parole singole o al brano, impegnano tempo nella ricerca del significato, mentre nelle non parole si limitano a decodificare.

Alla fine della prima classe, invece, la rapidità nella lettura del brano si differenzia significativamente dalle parole ma, soprattutto, dalle non parole, presentando lo stesso trend che viene segnalato dalla seconda elementare in poi (Tressoldi et al., 2003).

I dati raccolti hanno evidenziato che, quando i lettori principianti raggiungono nella lettura del brano la rapidità compresa tra 1.6 e 2.0, iniziano a differenziare le modalità di lettura in base al tipo di compito. Questo risultato viene anticipato ed enfatizzato in seguito alla maggior esposizione alla lingua scritta, per cui, nel secondo quadrimestre, i bambini che leggono il brano ad una velocità di 1.2-1.6 differenziano già le modalità (più rapida nel brano e nelle parole, più lenta nelle non parole).

I bambini con difficoltà di lettura (non trattati) nelle prime fasi di apprendimento della lettura non differiscono significativamente, secondo i nostri dati, dalle modalità dei normolettori.

Pertanto, valutando il parametro «differenza di rapidità secondo il tipo di testo», nelle fasi iniziali non è possibile riconoscere i potenziali dislessici dai normolettori. C'è infatti una tendenza a utilizzare comunque l'anticipazione per compensare la difficoltà di decodifica (anche se, in ogni caso, la lettura rimane molto più scorretta). Nel tempo tuttavia, se non sono trattati, non riescono a velocizzare la lettura utilizzando i rinforzi di accesso lessicale rapido e i rinforzi contestuali; vuoi perché le difficoltà di decodifica sono troppo grandi, vuoi perché manifestano una difficoltà specifica di accesso lessicale.⁵

I bambini che evidenziano difficoltà di lettura già nel primo ciclo della scuola primaria, se trattati, possono, comunque, recuperare modalità di lettura pressoché sovrapponibili a quelle dei coetanei quando, nel trattamento, si utilizza una modalità riabilitativa che favorisce e guida il passaggio dalla lettura decodificatoria a quella lessicale.

⁴ Sempre nell'anno scolastico 2005/2006 sono state effettuate ancora le stesse rilevazioni (A. Rezzonico, S. Curti), in una scuola privata di Milano città, sempre nelle prime classi e con le stesse modalità. L'andamento dell'evoluzione delle modalità di lettura, al brano, alle parole e alle non parole, ha nuovamente confermato quanto evidenziato nelle scuole dell'hinterland milanese. Data la quantità di dati in nostro possesso stiamo ora elaborando dei valori, per la prima classe della scuola primaria, utili a valutare eventuali difficoltà che potrebbero evolvere in un problema specifico.

⁵ Profumo E. e Truzoli R. «Compensazione del disturbo dislessico evolutivo: ruolo della competenza lessicale» comunicazione presentata al IX Congresso Nazionale AIRIPA. Parma, 27-28 ottobre 2000.

Le valutazioni fatte, attraverso rilevazioni longitudinali, sembrano evidenziare che il miglioramento rimane stabile e che i bambini tendono a progredire in velocità e correttezza con valori molto vicini a quelli dei normolettori.⁶

ITALA RICCARDI RIPAMONTI, VALENTINA ROSSI E BARBARA CIVIDATI, Centro Ripamonti – O.N.L.U.S., Diagnosi e Terapia dei disturbi dell'udito, del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento.

ROBERTO TRUZOLI, Cattedra di Psicologia Clinica, Facoltà di Medicina, Università degli studi di Milano.

Bibliografia

- Coltheart M. (1981), *Disorders of reading and their implications for models of normal reading*, «Visible Language», 3, pp. 245-286.
- Cornoldi C., Colpo G. e Gruppo MT (1981), *Prove di lettura MT*, Firenze, O.S.
- Ferreiro E. e Terebosky A. (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Mexico, Siglo XXI Editores, trad. it. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1985.
- Riccardi Ripamonti I. (2002-2003), *Le difficoltà di letto-scrittura*, 1°, 2° e 3° vol., Trento, Erickson.
- Riccardi Ripamonti I., Truzoli R. e Salvatico T. (2004), *Analisi di efficacia dell'approccio fonologico-lessicale nel trattamento delle difficoltà di letto-scrittura*, «Dislessia», vol. 1, n. 3, pp. 309-338, Trento, Erickson.
- Stella G. e Gallo D. (2001), *Dislessia, scelte scolastiche e formative*, Torino, Omega (farne richiesta direttamente all'AID).
- Stella G. (2001), *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Milano, Fabbri Editori, (farne richiesta direttamente all'AID).
- Sartori G., Job R. e Tressoldi P.E. (1995), *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*, Firenze, O.S. Organizzazioni Speciali.
- Tressoldi P.E., Stella G. e Faggella M. (2001a), *The development of reading speed in Italians with dyslexia: A longitudinal study*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 34, n. 5, pp. 67-78.
- Tressoldi P.E., Stella G. e Faggella M. (2001b), *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria*, «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», n. 68, pp. 27-41.
- Tressoldi P.E., Vio C., Lorusso M.L., Facoetti A. e Iozzino R. (2003), *Confronto di efficacia ed efficienza tra trattamenti per il miglioramento della lettura in soggetti dislessici*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», vol. 7, n. 3, pp. 481-493.
- Vio C. e Tressoldi P. (1998), *Il trattamento dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson.

⁶ Ripamonti I., Russo V., Cividati B. e Truzoli R., «Valutazione dell'efficacia del trattamento fonologico-lessicale per le difficoltà di letto-scrittura a distanza di 6-18-30 mesi dalla fine della terapia», comunicazione presentata al XV Congresso AIRIPA 2006.