

Valutare la rapidità e la correttezza della lettura di brani: nuove norme e alcune chiarificazioni per l'uso delle prove MT

Cesare Cornoldi, Patrizio E. Tressoldi, Nicoletta Perini
(Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova)

La valutazione della rapidità e della correttezza della lettura di un brano è considerata la misura che meglio descrive la competenza di lettura richiesta nei vari contesti di vita scolastici ed extrascolastici.

In Italia, fin dal 1981 (Cornoldi, Colpo e gruppo MT, 1981), sono disponibili norme per una serie di brani raccolte su un campione molto ampio, più di 8000 alunni, utili per valutare la lettura dalla prima elementare alla terza media riviste ed ampliate nel 1995 e nel 1998 (Cornoldi, Colpo, 1995, 1998).

Queste prove sono state inizialmente ideate per permettere di valutare, nei contesti scolastici, in modo obiettivo e con strumenti comuni, la lettura degli alunni. Quando la prestazione ricadeva nelle fasce criteriali di “richiesta di attenzione” o di “intervento immediato”, veniva suggerito di attivare interventi psico-educativi appropriati per migliorare i livelli di correttezza e di rapidità, ad esempio utilizzando i materiali del programma “Prevenzione e trattamento delle difficoltà di lettura e scrittura” (Cornoldi, gruppo MT, 1994).

Tuttavia, questi brani sono stati utilizzati anche nei contesti clinici interessati ai disturbi dell'apprendimento per accertare la presenza o meno di un disturbo specifico della lettura (dislessia), quindi con un obiettivo in parte diverso rispetto a quello della Scuola.

Le buone prassi per una corretta valutazione degli apprendimenti suggeriscono di utilizzare diverse fonti di evidenza per valutare la presenza o meno di un disturbo, sia per confermare lo stato di inefficienza della lettura a carico dei parametri, correttezza e/o rapidità, sia per accertare le conseguenze di questa condizione rispetto alle richieste ambientali in particolare quelle scolastiche, condizione necessaria, ricordiamo, per definire una condizione di disturbo (vedi criteri di inclusione presenti nel DSM-IV e nell'ICD-10).

Il largo uso delle prove MT ha tuttavia creato qualche ambiguità e incertezza. Questo contributo è volto a dare un po' di chiarezza agli utilizzatori delle prove MT di decodifica (lettura ad alta voce): esamineremo brevemente alcune ambiguità oggi esistenti, indicando come suggeriamo di procedere, e quindi forniremo delle norme unificate che tengono conto di differenti fonti di dati.

Cominciamo con una incertezza divertente e anche di poco conto che riguarda l'uso di termini diversi per descrivere la stessa cosa, e in particolare dell'uso di *rapidità* vs *velocità* (o altri termini

ancora, forse anche più validi: fluenza, speditezza, ecc.). L'abbiamo definita divertente perché c'è capitato di incontrare neofiti che credevano che i termini 'rapidità' e 'velocità' definissero due aspetti diversi della lettura. Anche nel caso rappresentato dal numero di errori commessi, i termini utilizzabili sono differenti: correttezza, accuratezza, punteggio d'errore, ecc. Proponiamo di togliere ogni ambiguità e di usare i termini originali di 'rapidità' e 'correttezza'.

Una seconda incertezza più sostanziale riguarda l'uso dell'indice tempo/sillaba rispetto a sillabe/tempo. Molte persone faticano ad accettare l'idea che i due indici descrivano esattamente la stessa variabile, mentre accetterebbero senza problemi l'affermazione che la velocità oraria di un'auto o il tempo medio da essa impiegato per percorrere un km costituiscono due modalità per descrivere la medesima variabile. Questo imbarazzo nasce anche dal fatto che, per artefatti dovuti alla distribuzione dei punteggi normativi, in effetti uno stesso punteggio può discostarsi in deviazioni standard dalla media in modo diverso, se viene considerato l'uno o l'altro indice. Il problema è stato evidenziato da Lorusso, Toraldo e Cattaneo (2006) che hanno illustrato questa problematica con casi concreti. Poiché molti operatori (in conformità, del resto, con un suggerimento della Consensus Conference, 2007) si basano, per la diagnosi di disturbo, proprio sulla quantità della deviazione rispetto ai valori normativi, il problema non è di poco conto. Come spiegheremo più avanti, il problema si riduce se si tiene conto degli outlier (come accade per le nuove norme proposte in Tab. 3) e, ancora meglio, se si fa riferimento ad una scala ordinale piuttosto che ad intervalli. Resta tuttavia l'equivoco di usare due indici diversi e quindi di doversi cercare due norme diverse. Proponiamo di risolvere questo problema facendo riferimento all'indice che, nel corso del tempo, si è rivelato più popolare e cioè quello rappresentato da sillabe/secondo, cioè dal numero di sillabe di un brano che un bambino legge mediamente in un secondo.

Una terza incertezza riguarda l'analisi longitudinale o trasversale, solo in valori assoluti, dell'aumento della rapidità di lettura, assumendo che i brani siano esattamente identici per caratteristiche linguistiche. Questo confronto può essere fatto, in prima battuta, ma costituisce un indice grossolano. Infatti, per decisione nella costruzione, i brani MT aumentano in complessità e difficoltà, col passare degli anni, in modo da rapportarsi alla natura dei materiali che tipicamente il bambino è invitato a leggere alle diverse età. Inoltre, come è documentato dalla ricerca di Tressoldi (2008, v. anche sito AIRIPA), che ha fatto leggere per due minuti tutti i brani agli stessi bambini, certi brani sono più impegnativi di altri. Un caso evidente di questo è rappresentato dal brano 'Case e palazzi' che risulta più difficile e comporta prestazioni lievemente più basse (anche se il numero di outlier escluso è stato più elevato che per altre prove). Chi è interessato ad avere una misura precisa delle variazioni in velocità di un bambino può fare riferimento alle norme e in questo modo può confrontare ad ogni livello la sua lettura con quella dei bambini italiani. Chi è interessato a studi di popolazione ha l'opzione di tarare la prestazione dei bambini di diversa età tenendo conto

del grado di difficoltà del brano che emerge dai citati dati di Tressoldi. L'alternativa è quella di esaminare le variazioni evolutive riscontrabili con lo stesso materiale, facendo riferimento ai già citati dati con i brani MT o a dati raccolti con altri materiali proposti uguali alle diverse età, come è per il caso delle parole e delle non-parole presenti nella batteria DDE (Sartori e al., 2007).

Una quarta incertezza riguarda la scelta del quinto percentile piuttosto che delle due deviazioni standard sotto la media. Esiste una raccomandazione, nel campo della valutazione degli apprendimenti, di evitare prove che producano distribuzioni a campana (Cornoldi e Soresi, 1980) a favore di prove che producono una cosiddetta distribuzione a 'J' in modo da valutare il raggiungimento di prestazioni alla portata dei bambini senza dover includere item troppo difficili. Se una distribuzione è a 'J', gli indici di tendenza centrale e deviazione risultano falsati; per esempio la deviazione standard viene ridotta, perché è ricavata solo dalla deviazione verso valori bassi. Questo fenomeno si riscontra in parte, sia pur per ragioni diverse, anche per la rapidità di lettura e per l'accuratezza di lettura, anche se –per la rapidità– la direzione della dispersione varia a seconda che si tenga conto del tempo/sillaba o delle sillabe/secondo. Il fatto che la Consensus Conference, nel suggerire un cut-off ovvero un valore criterio al di là del quale c'è un problema rilevante, abbia parlato tanto di 2 deviazioni standard sotto la media, quanto di quinto percentile (che non corrisponde a due deviazioni standard sotto la media, ma a circa una deviazione standard e mezza) mostra come questo aspetto sia stato implicitamente considerato. Come accennavamo, questo riscontro suggerirebbe di preferire stime fatte per scale ordinali (come il quinto percentile e le fasce predefinite di prestazione) piuttosto che per scale a intervalli (come le due deviazioni standard sotto la media). Comprendiamo tuttavia che l'uso del riferimento alle ds risulta agile e immediato e che quindi, nella pratica clinica, può risultare vantaggioso, ma vogliamo segnalare il caso particolare rappresentato dalle prime classi elementari in cui l'uso delle 2 deviazioni standard produrrebbe il paradosso che anche una prestazione bassissima (o addirittura a livello zero) potrebbe rientrare nella norma (per questa ragione abbiamo per queste classi eliminato il riferimento al valore critico delle 2 ds negative).

Una quinta incertezza riguarda la divisione per fasce proposta da Cornoldi e al. (1981) già nella prima edizione delle prove MT e quindi ripresa sia per le edizioni successive, sia per altre prove. La scelta di far riferimento a fasce di prestazione era dettata dalla preferenza per un riferimento ad una scala ordinale e dalla prudenza volta ad evitare troppo rigide precisazioni (anche se gli indici delle prove di lettura sono estremamente affidabili, con in particolare una affidabilità test-retest della misura della rapidità che è attorno a .95, un valore forse imbattibile in campo psicometrico!) soprattutto tenendo conto che questi indici possono finire anche nelle mani di insegnanti, senza una adeguata preparazione psicometrica. Da questo punto di vista, il messaggio trasmesso dalle due fasce di prestazione deboli ('richiesta di attenzione' e 'richiesta di intervento immediato') è

immediatamente leggibile anche per persone non particolarmente esperte. Un elemento di ambiguità è tuttavia rappresentato dalle modalità attraverso cui si è giunti ad individuare le quattro fasce. Cornoldi e al. (1981) avevano fatto riferimento a quattro criteri fondamentali per la definizione delle fasce e cioè: 1) la posizione nella distribuzione ordinale, 2) le particolari caratteristiche della distribuzione, se esse suggerivano punti di parziale soluzione della continuità, 3) i valori che ragionevolmente la Scuola poteva porsi come necessari per poter considerare la prestazione del bambino adeguata o sufficiente, 4) i valori che, dal punto di vista clinico, erano indicativi di problematiche più o meno severe e resistenti. Non ci nascondiamo tuttavia che gli ultimi tre criteri, pur essendo importanti, sono in parte discrezionali. Nel contesto della presente riproposta abbiamo quindi preferito attenerci soltanto al primo, associando quindi il cut-off per la fascia di 'richiesta di attenzione' al 15° percentile e il criterio per la fascia di 'richiesta di intervento immediato' al 5° percentile. Confessiamo tuttavia di non essere del tutto soddisfatti di questa decisione. Per esempio, è facile vedere, consultando le norme, che questo sistema sottostima le difficoltà dei bambini più piccoli e sovrastima quelle dei ragazzi più grandi. Tuttavia, riteniamo che –ai fini di una maggiore chiarezza in un campo dove sta crescendo il bisogno di precisione- questo modo di procedere sia il più trasparente.

Una sesta incertezza riguarda la scelta di includere o escludere gli outlier. Infatti, se si considerano le distribuzioni delle prove MT (esposte in maniera ben visibile nelle diverse edizioni del Manuale) si può vedere come vi siano casi clamorosi di outlier, cioè di bambini con punteggi estremamente scarsi. Il riferimento alle distribuzioni ordinali (e ai percentili) –come già si diceva- minimizza il peso di pochi outlier, a fronte di distribuzioni che interessano molte centinaia di bambini, ma il problema si pone se si vuole fare riferimento a media e deviazione standard. Il problema è stato affrontato in varie sedi (v. per es. Sokal e Rohlf, 1995; Soliano, 2007), con il suggerimento di affrontare caso per caso il modo per trattarli. E' intuitivo che, se gli outlier descrivono valori genuini della popolazione interessata, essi dovrebbero essere presi in considerazione, mentre dovrebbero essere esclusi se, a causa di problemi sottostanti, essi falsano la distribuzione. Nel caso dell'apprendimento della lettura, gli outlier da noi trovati corrispondono presumibilmente a entrambe le tipologie. Tuttavia il desiderio di poter fare riferimento, per semplicità dell'esaminatore, anche agli indici di media e deviazione standard ci ha indotto a togliere quei casi estremi che, secondo la procedura standard tipicamente utilizzata nella standardizzazione dei test, rientravano nella categoria degli outlier.

Una settima incertezza riguarda la diagnosi di 'dislessia' o 'disturbo specifico della lettura' (DSA). Basta guardare le distribuzioni delle prestazioni di lettura per rendersi conto come esse siano sostanzialmente continue e quindi la definizione di un certo criterio sia discrezionale, includendo ed escludendo in una categoria clinica rispettivamente due bambini che possono avere prestazioni

molto simili, ma l'uno appena sotto il criterio e l'altro appena sopra il criterio. Comprendiamo tuttavia che, in certi contesti, può essere necessario fissare un criterio condiviso e quindi suggeriamo di fare riferimento a quelli proposti in seno alla Consensus Conference (e in particolare al 5° percentile). Ricordiamo tuttavia che, mentre le prove MT sono sufficienti per ottenere una stima del livello di apprendimento di un bambino, esse vanno invece integrate per effettuare una diagnosi. Dire che un bambino è dislessico semplicemente perché ad una sola misura di lettura è al di sotto del quinto percentile è insufficiente. Oltre a tutto, questo solo criterio porterebbe per definizione a collocare una percentuale di bambini superiore al 5% nel gruppo dei dislessici. Infatti, al 5% di bambini che automaticamente risulterebbe al di sotto del cut-off per una misura si aggiungerebbero quelli al di sotto per un'altra misura. Come è stato evidenziato più volte (v. Tressoldi e Vio, 2008), per una diagnosi occorre raccogliere più misure ed è necessario che, in più di una, ci sia evidenza di disturbo (a meno che si ravvisi la presenza di una dissociazione 'drammatica' con una singola componente clamorosamente deficitaria).

Una ottava incertezza riguarda la valutazione della correttezza di lettura. Per quanto il Manuale delle Prove sia apparentemente chiaro e la correlazione inter-rater sia elevata, abbiamo potuto riscontrare negli utilizzatori numerose incertezze. Ricordiamo che la regola di base è che si conta il numero di parole lette in maniera scorretta e ognuna di esse vale un punto (quindi due errori per una stessa parola o una stessa parola letta erroneamente due volte valgono un solo punto). A questa regola-base si aggiunge la considerazione degli errori da mezzo punto che riguardano gli accenti e le parole lette erroneamente, ma poi corrette. A quest'ultima tipologia può essere ricondotto anche il caso delle 'grosse esitazioni' dove, di fatto, il bambino o si è bloccato o si è pasticciato e ha letto inizialmente qualcosa di diverso da quanto scritto nel testo, per poi tuttavia arrivare alla lettura della parola corretta. Lettura lettera per lettera o sillaba per sillaba non sono invece esempi di grosse esitazioni, ma semplicemente di lentezza. Per semplificare la valutazione si sarebbe potuto eliminare l'uso del mezzo punto, ma questo avrebbe determinato una sovrastima dell'errore, se si decideva di usare il punto pieno, o una perdita grave di informazione se si decideva di ignorare queste tipologie.

Una ultima fonte di confusione, ed è quella più importante su cui ora ci soffermeremo, riguarda la presenza di più valori normativi. In particolare, recentemente, Tressoldi (2008) ha messo a disposizione degli utilizzatori nuovi valori di riferimento di correttezza e di rapidità, questi ultimi espressi in sillabe al secondo, sempre relativi ai brani della batteria MT. Si è trattato di un lavoro volto a confrontare la prestazione dei bambini, alle diverse fasce d'età, con differenti brani della batteria. I brani sono stati letti, in ordine casuale, ciascuno per due minuti, da alcune centinaia di bambini distinti per fascia d'età. La freschezza dei dati, sia pur riferiti ad un campione circoscritto e ad una procedura atipica di somministrazione, e la loro libera disponibilità (sono, per esempio,

visibili nel sito AIRIPA) ha fatto sì che i valori venissero più volte utilizzati in ambito clinico.

Questo ha però generato confusione, perché non sempre combaciano le indicazioni che si possono ricavare dai classici valori di riferimento e da questi recenti.

Per evitare confusioni ed incertezze sull'uso delle norme da utilizzare è opportuno un confronto tra queste.

Nella Tabella 1 che segue sono indicati gli obiettivi e le modalità di raccolta dei valori di riferimento inclusi nel Manuale e di quelli nuovi raccolti da Tressoldi (2008).

Tabella 1: principali differenze tra norme Cornoldi, Colpo (1995, 1998) e Tressoldi (2008)

| | Cornoldi, Colpo | Tressoldi |
|---|---|---|
| Obiettivo principale | Valutazione oggettiva ad uso degli insegnanti per valutazioni periodiche o dei clinici dell'apprendimento come prova di primo livello | Valutazione ripetuta della lettura di brani per valutazioni longitudinali |
| Brani per classe | Due o tre sempre diversi | Sedici, sempre gli stessi |
| Periodo di valutazione | Inizio, intermedio, finale | Intermedio |
| Misure di rapidità | Secondi per sillaba | Sillabe al secondo |
| Misure di correttezza | Da 1 e mezzo punto (pause, autocorrezioni, ecc.) | Solo 1 punto. Non vengono calcolate le pause e le autocorrezioni |
| Tempo massimo di lettura | 4 minuti | 2 minuti |
| Campione | Non delimitato e distribuito in tutto il territorio nazionale | Solo normolettori di aree più circoscritte |
| Modalità di somministrazione | Lettura di un solo brano, come nelle somministrazioni standard | Lettura di molti brani, ma ciascuno per una sola parte |
| Distribuzione dei punteggi di rapidità | Asimmetrica per i punteggi più elevati | Normale |
| Criteri di valutazione per la rapidità | Sia basati sulla distribuzione dei punteggi, sia Criteriali (fasce di prestazione) | Distanze standardizzate dalla media (punti z) |
| Criteri di valutazione per la correttezza | Sia basati sulla distribuzione dei punteggi, sia Criteriali (fasce di prestazione) | Criteriali (fasce di prestazione) |

Dal confronto presentato nella Tabella 1, dovrebbe risultare evidente a) che le norme sono state predisposte per obiettivi diversi e b) che le norme ed i criteri di valutazione sono diversi. Di conseguenza, non dovrebbero esserci, in linea di principio, difficoltà o incertezze nella scelta.

Tuttavia, nei fatti, abbiamo ravvisato in molti operatori delle incertezze, perché da un lato ritenevano preferibili le norme classiche, dall'altro trovavano utile il riferimento ai nuovi valori perché più recenti e perché, grazie all'esclusione dei casi atipici, erano più discriminativi e quindi evitavano molti 'falsi negativi' (soprattutto nella popolazione più giovane). Dover fare riferimento a

due diversi valori ci sembra tuttavia improponibile e fonte di confusione. Invitiamo quindi l'utente delle prove, che voglia toccare con mano la questione, a confrontare i valori proposti, ma poi a fare riferimento ai valori di sintesi che più sotto vengono riportati.

Per facilitare il confronto con i dati normativi, qualora ci si trovi a dover valutare la rapidità di lettura di un bambino/ragazzo (che come abbiamo suggerito prima, è bene che venga misurata attraverso l'indice sill/sec), si è pertanto ritenuto opportuno un confronto tra le norme raccolte da Cornoldi, Colpo (1995, 1998) e quelle raccolte da Tressoldi (2008), con l'obiettivo di arrivare a delle norme condivise.

Qualora, invece, ci si trovi a dover valutare la correttezza in lettura, un confronto tra i due precedenti campioni normativi non risulta possibile in quanto la modalità di valutazione degli errori è differente. Si consiglia quindi, se la modalità di somministrazione della prova è standard, di usare le norme classiche e di usare i nuovi riferimenti solo in casi particolari che corrispondono alle caratteristiche della somministrazione effettuata da Tressoldi.

Per quanto riguarda invece il parametro della rapidità (indice sill/sec), sono state confrontate le norme di Cornoldi e Colpo (1995, 1998) (ove i punteggi di tutti i bambini sono stati ricalcolati in termini di sill/sec) con quelle di Tressoldi (2008) relative alle prove intermedie (da proporre a metà anno scolastico). Questo ci ha permesso di ottenere delle misure uniche per tali brani. Anche per le restanti prove (ingresso e finale), l'indice di Rapidità (sec/sill) utilizzato nei dati normativi raccolti dai Cornoldi, Colpo (1995, 1998) è stato convertito in sill/sec.

Per fare questo è stata seguita tale metodologia: in un primo momento sono state normalizzate le distribuzioni dei dati raccolti da Cornoldi e Colpo (1995, 1998) eliminando i valori cosiddetti "outliers" che le rendevano particolarmente asimmetriche (alti valori di skewness). Quando si sono raggiunti accettabili valori di skewness (<1), si è poi passati a calcolare l'indice sill/sec per le varie prove. Infine sono state confrontate le norme raccolte da Tressoldi (2008) e quelle raccolte da Cornoldi, Colpo (1995, 1998) ricalcolate come spiegato sopra. La tabella 2 riporta il confronto fra le prove in comune, cioè quelle prove somministrate a metà anno scolastico.

Tabella 2: Misure di rapidità e correttezza dei brani comuni alle norme Cornoldi, Colpo e Tressoldi

| CLASSE | Cornoldi e Colpo | | | | | | Tressoldi | | | |
|---------------------------------|------------------|------|---|------|------|------|-----------|------|---|------|
| | N | M | INTERVALLO DI FIDUCIA per la media al 95% | DS | 5° | 15° | N | M | INTERVALLO DI FIDUCIA per la media al 95% | DS |
| <i>II elementare Intermedia</i> | 316 | 1.73 | 1.67-1.79 | 0.56 | 0.95 | 1.18 | 94 | 2,41 | 2,29-2,53 | 0,56 |

| | | | | | | | | | | |
|--|-----|------|-----------|------|------|------|-----|------|-----------|------|
| <i>“L’uomo che non riusciva...”</i> | | | | | | | | | | |
| <i>III elementare Intermedia “L’idea più semplice”</i> | 245 | 2.99 | 2.84-3.14 | 1.19 | 1.54 | 1.82 | 108 | 2,98 | 2,83-3,13 | 0,79 |
| <i>IV elementare Finale “Un occhio, due occhi”</i> | 252 | 3.69 | 3.54-3.85 | 1.23 | 1.82 | 2.22 | 130 | 3,87 | 3,7-4,04 | 0,96 |
| <i>V elementare finale “Case e palazzi”</i> | 475 | 3.69 | 3.59-3.8 | 1.12 | 2.22 | 2.86 | 130 | 3.60 | 3,44-3,76 | 0.93 |
| <i>I media Finale “Nel campo di sterminio”</i> | 284 | 4.34 | 4.25-4.43 | 0.75 | 3.03 | 3.61 | 167 | 4,05 | 3,88-4,22 | 1,07 |
| <i>II media Finale “L’anello di re Salomone”</i> | 284 | 5.23 | 5.10-5.37 | 1.17 | 3.12 | 3.85 | 157 | 4,65 | 4,47-4,83 | 1,14 |
| <i>III media Finale “Il disastro ecologico”</i> | 398 | 5.34 | 5.24-5.45 | 1.06 | 3.57 | 4 | 122 | 4,90 | 4,73-5,07 | 0,95 |

Come si può vedere in Tab. 2 c’è una sostanziale concordanza fra gli indici di riferimento classici e quelli recenti, ma ci sono alcune differenze che andavano risolte. Pertanto, per le prove intermedie sono state confrontate le statistiche descrittive tra le due norme e ne è stata ricavata una comune, mentre invece per gli altri brani (ingresso e finale) è stato inserito l’indice sill/sec, calcolato attraverso la procedura illustrata precedentemente.

Questo è stato fatto per fasi. La prima fase è stata rappresentata, per le prove comuni, da un ricalcolo degli indici aggiungendo al campione originario quello nuovo (che, ovviamente, pesava meno essendo meno numeroso). In una seconda fase, osservando le linee d’apprendimento e le prestazioni tipiche dei bambini, si sono operati dei piccoli aggiustamenti, relativi alla velocità di lettura in classe V elementare e in I media, che hanno reso i valori più chiari e coerenti, e alla eliminazione di alcuni outlier che hanno portato a piccoli cambiamenti della deviazione standard.

A questo punto siamo pervenuti a delle nuove norme unificate che riguardano tanto le prove che si basavano sulle due tarature, tanto tutte le altre prove (Tab. 3). Agli indici rappresentati dal quinto e dal quindicesimo percentile, abbiamo comunque aggiunto anche l'indice largamente usato e che è costituito dalle due deviazioni standard negative, e l'indice relativo al 75° percentile che consente anche di identificare la fascia dell'ottimalità, che –per convenzione-abbiamo deciso di far partire in modo costante da tale percentile. Poiché la tabella 3 offre una utile e aggiornata sintesi dei valori di riferimento per le Prove MT ed è ragionevole pensare che chi usa le prove se ne serva come base, vogliamo evitare all'utilizzatore il fastidioso compito di dover scartabellare due tabelle e riportiamo anche, per comodità, i classici valori di riferimento proposti per la Correttezza che –ricordiamo- si basano sulla richiesta standard di lettura dell'intero brano (o di parte per una durata di 4 minuti) e sull'attribuzione di 1 o mezzo punto d'errore (tenendo conto della proporzione di brano letto, qualora il bambino non sia giunto alla fine).

Tabella 3: Nuove (2009) misure di rapidità e norme classiche per la correttezza di lettura dei brani, corrispondenti alle fasce di prestazione ottimale (75° percentile) scarsa (15° percentile ovvero RA=richiesta di attenzione) o di severa problematica riferita alla distribuzione ordinale (5° percentile, ovvero RII=richiesta di intervento immediato) e alla distanza dalla media (2 deviazioni standard sotto la media,), per tutte le prove MT

| CLASS E | BRANO | RAPIDITA' SILL/SEC | | | | RAPIDITA' SILL/SEC | | | | | | CORRETTEZZA | | | |
|--------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------------------|
| | | Richiest a intervento immediato | Richiest a attenzione | Prestazio ne sufficiente | Criterio pienamente raggiunto | M | DS | -2 DS | 75° | 15° | 5° | Criterio pienamente raggiunto | Prestazio ne sufficiente | Richiest a attenzione | Richiest a intervento immediato |
| I elementare Intermedia | “La storia di Babbo Natale” | <0.4 | Tra 0.43 e 0.4 | Tra 1.3 e 0.44 | > 1.3 | 1.1 2 | 0.7 9 | | 1.3 | 0.4 3 | 0.4 | 0 e 1 | 2 e 3 | 4 e 5 | 6 e oltre |
| I elementare Finale | “Il brucio e i gerani” | < 0.57 | Tra 0.74 e 0.57 | Tra 1.54 e 0.75 | > 1.54 | 1.4 | 0.8 6 | | 1.5 4 | 0.7 4 | 0.5 7 | 0 e 1 | Da 2 a 6 | Da 7 a 11 | 12 e oltre |
| II elementare Ingresso | “Alì salva la luna” | <0.7 | Tra 0.87 e 0.7 | Tra 1.82 e 0.88 | > 1.82 | 1.4 3 | 0.7 | | 1.8 2 | 0.8 7 | 0.7 | Fino a 4 | Da 5 a 13 | Da 14 a 20 | 21 e oltre |
| II elementare Intermedia | “L'uomo che non riusciva ...” | <0.95 | Tra 1.18 e 0.95 | Tra 2.22 e 1.19 | > 2.22 | 1.8 9 | 0.7 | | 2.2 2 | 1.1 8 | 0.9 5 | 0 e 1 | Da 2 a 5 | Da 6 a 10 | 11 e oltre |
| II elementare Finale | “Topi campanari” | <1.33 | Tra 1.54 e 1.33 | Tra 2.86 e 1.55 | > 2.86 | 2.4 8 | 0.9 | 0.6 8 | 2.8 6 | 1.5 4 | 1.3 3 | Fino a 3 | Da 4 a 8 | Da 9 a 15 | 16 e oltre |
| III elementare Ingresso | “Tra il dire ed il fare” | < 1.18 | Tra 1.54 e 1.18 | Tra 3.3 e 1.55 | > 3.3 | 2.9 | 1.1 | 0.7 0 | 3.3 | 1.5 4 | 1.1 8 | 0 e 1 | Da 2 a 6 | Da 7 a 12 | 13 e oltre |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------------------|-------|-----------------------|--------------------|--------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|---------------|---------------|
| III element are Interme dia | “L’idea più semplice ” | <1.54 | Tra 1.82 e 1.54 | Tra 3.5 e 1.83 | > 3.5 | 2.9 9 | 1.1 | 0.7 9 | 3.5 | 1.8 2 | 1.5 4 | Fino a 3 | Da 4 a 9 | Da 10 a 15 | 16 e oltre |
| III element are Finale | “La botta vuota e la botte...” | <1.82 | Tra 2.22 e 1.82 | Tra 3.7 e 2.23 | > 3.7 | 3.3 5 | 1.1 | 1.1 5 | 3.7 | 2.2 2 | 1.8 2 | Fino a 2 | Da 3 a 8 | Da 9 a 13 | 14 e oltre |
| IV element are Ingresso | “L’indovi na che non...” | <1.54 | Tra 1.82 e 1.54 | Tra 3.6 e 1.83 | > 3.6 | 3.0 8 | 1.1 | 0.8 8 | 3.6 | 1.8 2 | 1.5 4 | Fino a 2 | Da 3 a 6 | Da 7 a 11 | 12 e oltre |
| IV element are Finale | “Un occhio, due occhi” | <1.82 | Tra 2.22 e 1.82 | Tra 4 e 2.23 | > 4 | 3.6 9 | 1.2 3 | 1.2 3 | 4 | 2.2 2 | 1.8 2 | Fino a 2 | Da 3 a 7 | Da 8 a 12 | 13 e oltre |
| V element are Ingresso | “Vecchi proverbi” | <2.18 | Tra 2.60 e 2.18 | Tra 4 e 2.61 | > 4 | 3.7 7 | 1.2 5 | 1.2 7 | 4 | 2.6 0 | 2.1 8 | Fino a 3 | Da 4 a 10 | Da 11 a 17 | 18 e oltre |
| V element are finale | “Case e palazzi” | <2.22 | Tra 2.86 e 2.22 | Tra 4.2 e 2.86 | > 4.2 | 3.6 9 | 1.1 2 | 1.4 5 | 4.2 | 2.8 6 | 2.2 2 | Fino a 1 | Da 2 a 7 | Da 8 a 12 | 13 e oltre |
| I media Ingresso | “Sogni a Hiroshim a” | <2.5 | Tra 2.94 e 2.5 | Tra 4.54 e 2.94 | > 4.54 | 3.9 8 | 0.9 | 2.1 8 | 4.5 4 | 2.9 4 | 2.5 | Da 0 a 3 | Da 4 a 10 | Da 11 a 18 | 19 e oltre |
| I media Finale | “Nel campo di sterminio ” | <3.03 | Tra 3.61 e 3.03 | Tra 4.76 e 3.62 | > 4.76 | 4.3 4 | 1 | 2.3 4 | 4.7 6 | 3.6 1 | 3.0 3 | Da 0 a 3 | Da 4 a 8 | Da 9 a 12 | 13 e oltre |
| II media Ingresso | “Immigra ti dal terzo mondo” | <3.03 | Tra 3.60 e 3.03 | Tra 5.55 e 3.61 | > 5.55 | 4.5 6 | 1.0 1 | 2.5 4 | 5.5 5 | 3.6 0 | 3.0 3 | Fino a 4 | Da 5 a 10 | Da 11 a 16 | 17 e oltre |
| II media Finale | “L’anello di re Salomone ” | <3.12 | Tra 3.85 e 3.12 | Tra 5.88 e 3.86 | > 5.88 | 5.0 2 | 1.1 7 | 2.6 8 | 5.8 8 | 3.8 5 | 3.1 2 | Da 0 a 3 | Da 4 a 8 | Da 9 a 12 | 13 e oltre |
| III media Ingresso | “Città da salvare” | <3.70 | Tra 4.76 e 4.17 | Tra 5.55 e 4.77 | > 5.55 | 5.3 8 | 0.9 7 | 3.4 4 | 5.5 5 | 4.7 6 | 3.7 0 | Da 0 a 2 | Da 3 a 6 | Da 7 a 9 | 10 e oltre |
| III media Finale | “Il disastro ecologico ” | <3.57 | Tra 4.5 e 3.57 | Tra 6.25 e 4.51 | > 6.25 | 5.3 4 | 1.0 6 | 3.2 2 | 6.2 5 | 4.5 | 3.5 7 | Da 0 a 4 | Da 5 a 8 | Da 9 a 13 | 14 e oltre |

[Con questa breve nota confidiamo di aver portato un po’ di chiarezza sulle norme attualmente disponibili in Italia per valutare l’efficienza della lettura di brani al fine di evitare che l’abbondanza \(di norme\) crei confusione.](#)

BIBLIOGRAFIA

[Cornoldi, C., Colpo, G. \(1981\). La Verifica dell'apprendimento della lettura. Edizioni OS, Firenze.](#)

[Cornoldi, C., gruppo MT \(1994\). Prevenzione e trattamento delle difficoltà di lettura e scrittura.](#)

Edizioni OS, Firenze.

Cornoldi,C., Colpo,G. (1995). Nuove prove di lettura MT per la scuola media inferiore. Edizioni OS, Firenze.

Cornoldi,C., Colpo,G. (1998). Prove di Lettura MT per la Scuola Elementare-2. Edizioni OS, Firenze.

Cornoldi, C., Soresi, S. (1980). La diagnosi psicologica nelle difficoltà di apprendimento. ERIP, Pordenone.

Lorusso M.L., Toraldo A. e Cattaneo C. (2006), Parametri «tempo» e «velocità» per la misurazione della rapidità di lettura, *Dislessia*, 3, 3, 263-282.

Sokal, R.R. e Rohlf, F.J. (1995). Biometry. New York: Freeman.

Sartori, G., Job. R. e Tressoldi, P.E. (2007). DDE-2. Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva. O.S., Firenze

Soliani, L. (2007). Manuale di Statistica. E-book. SixSigma In Team.

Tressoldi, P.E. (2008). I brani della batteria MT si possono leggere tutti con la stessa rapidità? Norme trasversali dalla seconda elementare alla terza media. *Dislessia*, 5,3,339-345.

Tressoldi, P.E. e Vio, c. (2008). È proprio così difficile distinguere difficoltà da disturbo di apprendimento?,*Dislessia*, 5, 2, 139-147.

RIASSUNTO

Con questa breve nota confidiamo di portare un pò di chiarezza sulle norme attualmente disponibili in Italia per valutare l'efficienza della lettura di brani al fine di evitare che l'abbondanza (di norme) crei confusione.

In particolare si è cercato di chiarire questi nove punti di potenziale confusione:

- 1- l'uso di termini diversi per descrivere la stessa cosa;
- 2- l'uso dell'indice tempo/sillaba rispetto a sillabe/tempo;
- 3- l'analisi longitudinale o trasversale, dell'aumento della rapidità di lettura;
- 4- la scelta del quinto percentile piuttosto che delle due deviazioni standard sotto la media;
- 5- [la divisione per fasce proposta da Cornoldi e al. \(1981\) già nella prima edizione delle prove MT;](#)
- 6- [la scelta di includere o escludere gli outlier;](#)
- 7- [la diagnosi di 'dislessia' o 'disturbo specifico della lettura';](#)
- 8- [la valutazione della correttezza di lettura;](#)
- 9- [la presenza di più valori normativi.](#)

[Parole chiave: valutazione della lettura; dislessia; correttezza e velocità di lettura](#)

[ABSTRACT](#)

[The aim of this paper is to clarify the use of normative data regarding the assessment of Italian children's abilities in decoding texts.](#)

[In particular we tried to clarify the following nine points:](#)

- [the use of different terms to describe similar concepts;](#)
- [the use of time/syllable vs syllable/time indices;](#)
- [the transversal vs longitudinal increase in reading speed;](#)
- [the choice of the fifth percentile instead of the two standard deviations below the mean;](#)
- [the performance categories proposed by Cornoldi et al. \(1981\) in the first edition of MT battery;](#)
- [the choice to include or to exclude outliers;](#)
- [the diagnosis of dyslexia or specific reading disability;](#)
- [the assessment of reading accuracy;](#)
- [the availability of different normative data.](#)

[Key words: reading assessment; dyslexia; reading accuracy and fluency.](#)

-