

Il potenziamento della comprensione del testo

Barbara Carretti, Rossana De Beni
(Università degli Studi di Padova)

Comprendere un testo significa costruire una rappresentazione coerente del significato del testo, chiamata "modello mentale" (Johnson-Laird, 1983) o "modello situazionale" (Kintsch, 1998). Gli studi della psicologia cognitiva hanno dimostrato che differenti

processi, di natura sia cognitiva, sia metacognitiva che motivazionale, sono coinvolti nella costruzione di questa rappresentazione. Questo implica che difficoltà nella comprensione possono dipendere da fattori differenti.

- Un fallimento nella comprensione può essere dovuto alla mancanza di conoscenze prece-

endenti relative al testo. Pensate di dover leggere un saggio di medicina interna: probabilmente il livello di comprensione sarebbe inferiore rispetto alla situazione in cui vi venisse chiesto di leggere un testo di didattica.

La comprensione del testo è un'abilità trasversale agli apprendimenti. È quindi importante individuare procedure efficaci per potenziarla.

Nel presente articolo sono esaminate alcune raccomandazioni per il potenziamento della comprensione

- Un problema nella comprensione può essere dovuto a non adeguate competenze linguistiche. Immaginate di dover leggere per comprendere un testo in una lingua in cui non siete molto fluenti: il fatto di conoscere il significato di poche parole potrebbe ostacolare la creazione di

una rappresentazione coerente del testo o, nella peggiore delle ipotesi, crearne una non corretta.

- Non avere una lettura fluente, quindi avere difficoltà a decifrare le parole, può portare a difficoltà nella comprensione del testo: pensate al bambino che impara a leggere, la sua iniziale let-

tura stentata non lascia risorse disponibili per capire ciò che legge.

L'automatizzazione del processo di lettura strumentale porta generalmente i bambini ad avere la possibilità di concentrarsi sul significato. È importante notare che in una lingua a ortografia trasparente come l'italiano anche bambini che hanno difficoltà nella lettura strumentale possono essere in grado di comprendere un testo autonomamente, soprattutto se gli si lascia la possibilità di leggerlo in modo silente.

COMPRESIONE DEL TESTO E PROBLEMI DI COMPRESIONE

Ci sono tuttavia casi di bambini che anche non avendo problemi nelle componenti finora prese in considerazione (conoscenze precedenti, vocabolario e lettura strumentale) hanno problemi nella comprensione. Questi bambini, chiamati nella letteratura internazionale *poor comprehenders* (espressione tradotta in italiano come "cattivi lettori"), generalmente presentano problemi nella capacità di fare inferenze (ad

esempio, lessicali, semantiche e connettive; Cain e Oakhill, 1999); non sono in grado di individuare nel testo le informazioni rilevanti rispetto a quelle non rilevanti (Gernsbacher, Varner e Faust, 1990); non utilizzano strategie adeguate di compren-

I "cattivi lettori" presentano difficoltà nell'individuare nel testo le inferenze e le informazioni rilevanti

sione (ad esempio, in caso di mancata comprensione non rileggono il testo; Cataldo e Cornoldi, 1998); non sono in grado di utilizzare indici presenti nel testo per fare previsioni sulla tipologia testuale e sul suo significato. Alcuni studi hanno inoltre suggerito che i cattivi lettori hanno una minore capacità di memoria di lavoro (si veda ad esempio la meta-analisi di Carretti,

Borella, Cornoldi e De Beni, 2009); dal punto di vista operativo questo significa che mentre leggono hanno meno risorse per integrare fra

Data la variabilità nei profili di difficoltà dei "cattivi lettori" occorre un'attenta valutazione delle diverse componenti della comprensione

loro le informazioni presenti nel testo e queste ultime con quelle che già posseggono. Questo li porta a includere nel modello mentale anche informazioni che non sono rilevanti per comprendere il significato del testo. È da notare che i profili di difficoltà dei cattivi lettori

sono molto variabili (si veda Cornoldi, De Beni e Pazzaglia, 1996). L'eterogeneità nella natura dei problemi di comprensione del testo implica che in fase di valutazione debbano essere indagate le differenti componenti della comprensione e di conseguenza in fase di trattamento debbano essere progettati dei percorsi ad hoc che permettano un lavoro mirato sul problema specifico emerso.

IL POTENZIAMENTO DELLA COMPRESIONE DEL TESTO

Ma come migliorare la comprensione del testo? Gli studi che hanno affrontato questo problema nella popolazione di studenti con disturbo di comprensione hanno dimostrato che è possibile migliorare il loro livello di prestazione proponendo trattamenti centrati sui seguenti aspetti:

- 1.** il potenziamento dell'abilità di fare inferenze nel testo;
- 2.** l'insegnamento di strategie di comprensione, favorendo quindi un approccio metacognitivo al compito;
- 3.** l'incremento delle competenze legate al linguaggio orale.

Inoltre studi ormai classici hanno evidenziato che i percorsi di potenziamento della com-

preensione sono più efficaci se inseriti in un contesto di apprendimento reciproco.

Recentemente un panel di esperti nominati dall'Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, ha revisionato gli studi focalizzati sul potenziamento della comprensione per studenti dalla scuola materna alla terza primaria (Shanahan, Callison, Carriere, Duke, Pearson, Schatschneider e Torgesen, 2010). L'obiettivo è stato quello di fornire delle raccomandazioni per la progettazione di training di comprensione esaminando il grado di evidenza dei risultati presenti in letteratura. Il grado di evidenza è stato valutato prendendo in considerazione la qualità metodologica di ogni singolo studio: maggiore è il rigore delle procedure

Le attività che prevedono l'insegnamento di strategie di comprensione sono le più efficaci per il suo potenziamento

adottate (assegnazione dei partecipanti, uso di prove con buone caratteristiche psicometriche, ecc.), maggiore è l'affidabilità dei risultati. Un'analisi di questo genere ha permesso di evidenziare quale sia la procedura più adatta per migliorare il livello di comprensione. Dalla

revisione degli studi, il panel di esperti è arrivato a concludere che le attività che prevedono l'insegnamento di strategie di comprensione sono le più efficaci per promuovere la comprensione del testo. Le strategie di comprensione incluse in questi studi sono di varia natura (si veda la tabella 1 per una breve descrizione e alcune esemplificazioni).

Gli autori fanno notare che generalmente le strategie sono state utilizzate in combinazione, quindi con percorsi che prevedevano un insegnamento strategico multiplo. Le raccomandazioni del panel di esperti suggeriscono inoltre che:

1. durante i percorsi di potenziamento è utile fornire testi di generi diversi e rendere consapevoli gli studenti delle differenze esistenti fra di essi;
2. durante il lavoro sul testo è importante valorizzare la discussione, che però deve essere guidata da obiettivi specifici, come ad esempio quelli legati all'insegnamento di una strategia;
3. un buon programma di potenziamento deve includere testi adatti al livello di scolarità e agli interessi degli alunni, per evitare che i bambini sperimentino situazioni troppo semplici o troppo difficili;
4. la scelta di materiale appropriato fa sì che gli studenti lavorino in un contesto stimolante e motivante.

IL PROGETTO "NUOVA GUIDA ALLA COMPRESIONE"

Nel panorama italiano esistono vari programmi per il potenziamento della comprensione (si veda per una sintesi Carretti, Cornoldi e De Beni, 2007); come per altri apprendimenti, sono previste attività carta-e-matita ma alcuni programmi propongono anche attività ed esercizi da svolgere al computer che spesso dal punto di vista motivazionale sono più accattivanti per gli studenti. Alcuni di questi percorsi sono focalizzati su componenti specifiche della comprensione, altri invece prevedono il lavoro su più componenti. Per la progettazione all'interno della scuola di un percorso di potenziamento può risultare utile il progetto *Nuova Guida alla Comprensione* che propone sia prove per la valutazione iniziale di dieci componenti implicite nella comprensione del testo (De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti, 2003) sia attività per il loro potenziamento. Le attività per il potenziamento sono distinte per fasce scolari (volume 2: primi due anni della scuola primaria; volume 3: 3^a elementare-2^a media; volume 4: 2^a media-1^a superiore). Le aree di trattamento sono or-

TAB. 1 LE STRATEGIE PER LA COMPrensIONE (adattato da Shanahan et al., 2010)

Strategia	Descrizione	Esempio di attività
Attivare conoscenze pregresse/ fare previsioni	Gli studenti pensano a quello che già conoscono basandosi su indizi provenienti dal testo (ad esempio il titolo) e predicono il contenuto del testo che poi leggeranno.	Utilizzando l'idea principale del testo chiedere allo studente di fare dei collegamenti con la sua esperienza. A metà della storia chiedere allo studente di fare previsioni su come andrà a finire la storia.
Farsi domande	Gli studenti si cimentano a rispondere a domande sugli elementi principali durante la lettura, interrogandosi ad esempio su dove e perché avviene la vicenda.	Durante la lettura fornire agli studenti delle carte dove sono riportate le domande. Dividere gli studenti in piccoli gruppi e chiedere di rispondere a queste domande.
Visualizzare	Gli studenti creano un'immagine mentale di quello che hanno letto. Spiegare che la creazione di un'immagine aiuta il ricordo.	Far esercitare gli studenti nella visualizzazione utilizzando dapprima materiale pittorico. Leggere una frase e chiedere agli studenti di immaginarla. Fare lo stesso con un piccolo brano e poi discutere.
Monitorare, chiarire e ritornare a capire	Gli studenti riflettono sul livello di comprensione raggiunto, se hanno capito o meno un testo, se hanno utilizzato strategie che aiutano la comprensione.	Collegare ogni strategia ai cartelli stradali (ad esempio: STOP – ferma la lettura e prova a dire con parole tue quello che hai letto; Inversione di marcia – rileggi parte del testo) (si veda per altre proposte De Beni e Pazzaglia, 1991). Far lavorare in coppia gli studenti sulle strategie.
Fare inferenze	Gli studenti generano per capire il testo informazioni importanti, che mancano o non sono esplicite nel testo.	Insegnare agli studenti a cercare le parole chiave che permettono di comprendere il testo, evidenziando come usarle per fare inferenze. Ad esempio, se in un testo si trovano parole come "pagliaccio" o "acrobata", la vicenda potrebbe svolgersi in un circo. Identificare le parole chiave e discutere su cosa gli studenti potrebbero imparare dal testo in base a queste parole.
Fare riassunti/ raccontare di nuovo	Gli studenti descrivono brevemente, oralmente o per iscritto, le idee principali.	Chiedere di raccontare il testo a un compagno o all'insegnante. Se lo studente ha problemi aiutarlo con domande del tipo: "Cosa succede poi?", ecc.

ganizzate secondo la tassonomia proposta per le prove criteriali (De Beni et al., 2003), quindi prevedendo delle attività specifiche sia su alcune abilità cognitive (come ad esempio fare inferenze, individuare personaggi, luoghi e tempi

in una storia) sia su aspetti metacognitivi legati alla comprensione (come ad esempio conoscenza e utilizzo flessibile di strategie di comprensione). In entrambi i tipi di attività, lo studente è spinto a riflettere e ad esercitarsi sulle

SCHEDA 1 LE AREE DI “NUOVA GUIDA ALLA COMPrensIONE DEL TESTO”

Area PERSONAGGI, LUOGHI, TEMPI E FATTI

Ha l'obiettivo di potenziare la capacità di individuare all'interno dei brani quali sono i personaggi, in quali luoghi si svolgono le vicende, quanto durano le vicende narrate, quali sono i fatti principali.

Area FATTI E SEQUENZA

Ha l'obiettivo di migliorare l'abilità di individuare, all'interno di un brano, gli eventi principali e di seguire il loro ordine logico e cronologico, le azioni dei personaggi, le loro risposte interne, gli eventi esterni e le descrizioni.

Area STRUTTURA SINTATTICA

Ha l'obiettivo di incrementare la capacità di comprensione del testo in relazione agli elementi sintattici che la compongono.

Area COLLEGAMENTI

Ha l'obiettivo di potenziare la capacità di creare collegamenti tra i diversi periodi di un brano e presuppone la capacità di “navigazione intratestuale” che permette di ricercare velocemente solo le informazioni realmente rilevanti ai fini della comprensione, collegarle fra loro secondo indici semantici e logici e creare una struttura coerente di significato.

Area INFERENZE LESSICALI E SEMANTICHE

In questa area viene potenziata la capacità dei ragazzi di fare inferenze lessicali e semantiche. Le inferenze sono quei ragionamenti che portano ad acquisire informazioni che non sono esplicitamente fornite dal testo ma che possono essere “inferite” attraverso un'interazione tra le conoscenze precedenti del lettore e quelle contenute nel testo.

Area SENSIBILITÀ AL TESTO

L'area ha lo scopo di potenziare la capacità del lettore di intuire le caratteristiche del testo che ha di fronte. Nello specifico, la sensibilità al testo comprende le seguenti capacità: valutare le difficoltà degli aspetti grammaticali, sintattici e semantici del testo; individuare le informazioni rilevanti e distinguere i contenuti essenziali da quelli irrilevanti; riconoscere la struttura del testo.

Area GERARCHIA DEL TESTO

Le attività incluse puntano a incrementare la capacità di attribuire la giusta rilevanza alle informazioni contenute nel testo, individuando gli elementi essenziali per giungere all'idea centrale e assegnandogli un ordine di importanza.

Area MODELLI MENTALI

Nell'area viene potenziata la capacità di costruire dei modelli mentali, vale a dire la capacità del lettore di astrarre dal testo le informazioni più rilevanti e di integrarle con le proprie conoscenze pervenendo a una rappresentazione ricca e coerente.

Area FLESSIBILITÀ

Si riferisce alla capacità di modificare l'approccio al testo in rapporto a scopi e consegne diverse e al saper ricercare, in un brano, particolari di cui si ha bisogno, promuovendo quindi un atteggiamento attivo nei confronti del testo scritto da parte del lettore.

Area ERRORI E INCONGRUENZE

Ha l'obiettivo di potenziare la capacità del lettore di monitorare il livello di comprensione. Molto spesso lettori con difficoltà nella comprensione non colgono incongruenze presenti nel testo.

operazioni da svolgere per portare a termine il compito. Ogni area di trattamento si compone di 15 schede articolate in sotto-obiettivi e graduate per difficoltà. Questo permette all'insegnante o all'operatore di progettare un percorso adatto sia per contenuto che per complessità. Nella scheda 1 è inserita una breve descrizione delle competenze che ogni area intende promuovere.

Scorrendo i contenuti di *Nuova Guida alla Comprensione* risulta chiaro che il programma fornisce un'ampia serie di materiali per il potenziamento della comprensione; è importante tuttavia sottolineare che nel progettare un percorso di intervento risulta più utile effettuare una selezione del materiale in base allo specifico obiettivo che si vuole raggiungere e alle caratteristiche del gruppo classe o del bambino con cui si lavora. La fase di scelta delle aree su cui lavorare può essere fatta sulla base di obiettivi didattici stabiliti dall'insegnante o attraverso l'analisi della prestazione nelle prove criteriali incluse nel progetto di *Nuova Guida alla*

Comprensione (vol. 1); in quest'ultimo caso sarà opportuno lavorare sulle aree in cui i bambini mostrano delle abilità al di sotto di quanto atteso per la classe, che quindi ricadono nella fascia de-

Per dimostrare l'efficacia di un intervento di potenziamento occorrono prove di valutazione iniziali e finali

nominata "abilità da sostenere".

A tale proposito, non va dimenticato che l'efficacia di un intervento si basa sulla possibilità di dimostrare l'incremento delle prestazioni da parte della classe o del bambino che ha seguito il percorso di potenziamento; è importante quindi che ogni intervento sia preceduto da una fase di valutazione iniziale, in cui viene valutato il livello di partenza, e si concluda con una fase di valutazione finale, che permette

di documentare il cambiamento ottenuto. Come precedentemente accennato, nel caso di *Nuova Guida alla Comprensione* possono essere utilizzate le prove criteriali specifiche per l'area o le aree su cui si lavorerà, a cui può essere aggiunta una prova tratta dalla batteria MT (Cornoldi e Colpo, 1995; 1998) per valutare la generalizzazione in prove in cui la classe o il bambino non si sono direttamente esercitati.

L'efficacia del progetto di *Nuova Guida alla Comprensione* è stata valutata sia in attività di-

Le attività proposte si sono dimostrate efficaci sia sul singolo bambino che sull'intero gruppo classe

rette al gruppo classe (Meneghetti, Carretti, Abusamra, De Beni e Cornoldi, 2009) che a un singolo bambino (Carnini, 2011). In entrambi questi lavori, così come suggerito, il percorso di trattamento ha visto una selezione

del materiale incluso in *Nuova Guida alla Comprensione*; in particolare nello studio di Meneghetti e colleghi il trattamento, destinato a bambini delle classi terza, quarta e quinta primaria, si è focalizzato sull'area Personaggi, Luoghi e Tempi e ha portato a un miglioramento non solo nell'abilità direttamente potenziata, ma anche in una prova di comprensione MT, che richiede competenze che vanno oltre la capacità di individuare i personaggi, i luoghi e i tempi in una storia.

Un altro aspetto che ci sembra importante sottolineare riguarda l'uso delle schede incluse in *Nuova Guida alla Comprensione*. Ogni scheda contiene non solo esercizi, ma anche degli spunti per la riflessione sul tipo di attività da svolgere e per un confronto con gli altri studenti. L'impostazione della scheda non deve però trarre in inganno: per un buon utilizzo del materiale è indispensabile che l'adulto (insegnante o operatore) guidi lo svolgimento delle attività sia

SCHEDA 2 UNA ESEMPLIFICAZIONE PRATICA DEL LAVORO SULLE INFERENZE

1. Prima di iniziare la sessione di potenziamento distribuire ad ogni studente una copia dell'attività su cui si lavorerà. Le attività possono essere svolte prevedendo che gli studenti lavorino singolarmente o in piccoli gruppi. Il lavoro in piccoli gruppi solitamente favorisce il confronto fra studenti e quindi, se adeguatamente guidato, favorisce una riflessione metacognitiva.
2. Introdurre il tema dell'incontro, che in questa esemplificazione riguarda la capacità di fare inferenze. Ad esempio, l'insegnante potrebbe dire: «A volte capita che le persone non finiscano le frasi oppure non dicano tutto quello che vogliono dire. Quando si legge o si ascolta bisogna allora indovinare il significato di quello che manca. Ad esempio, se vi dicessi: "La mamma spesso dice che prima di andare a letto ci si lava i ...", cosa manca? Come completereste la frase? Oggi ci alleneremo a prevedere cosa manca». È importante che i bambini capiscano cosa viene chiesto loro di fare.
3. Proporre un'attività concreta, ad esempio far completare una filastrocca scegliendo le rime tra una serie di parole date.
4. Far completare una terza scheda ai bambini chiedendo di scrivere la parola che manca.
5. A questo punto è utile suggerire una riflessione metacognitiva sulla prima attività. Ad esempio, l'insegnante potrebbe invitare i bambini a riflettere sul criterio che ha permesso di indovinare le parole: un possibile criterio potrebbe essere la rima, ma questo criterio non sempre dà senso alla frase. Il criterio più adeguato è quello di basarsi sul significato.
6. Invitare quindi i bambini a svolgere in modo autonomo una seconda attività che ha caratteristiche simili alla prima svolta insieme.
7. Dopo di ciò è importante revisionare l'attività svolta, promuovendo una riflessione metacognitiva. La fase di revisione, se l'attività è svolta in piccoli gruppi, potrebbe prevedere che un bambino per ogni gruppo fornisca la soluzione per ogni frase. Nella riflessione metacognitiva, l'insegnante potrebbe ribadire l'importanza di basarsi sul significato, in quanto questo permette di scegliere la parola che dà senso non solo alla singola frase ma all'intera filastrocca.
8. Concludere la sessione riepilogando quanto è stato fatto. Se previsto, si assegnano delle attività da svolgere a casa oppure potrebbe essere utile prevedere un momento dedicato a promuovere il piacere della lettura attraverso la lettura a puntate di un libro.

introducendo il lavoro che gli alunni dovranno portare a termine che stimolando la discussione finale su quanto è stato fatto. La scheda 2 riporta un'esemplificazione di come potrebbe essere introdotto il lavoro sulle inferenze.

In conclusione, la letteratura sulla comprensione del testo mostra che è possibile progettare percorsi di potenziamento efficaci e che questi possono essere inseriti anche all'interno dell'attività scolastica con risultati positivi.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Sono presentati numerosi articoli internazionali recenti sull'argomento. Inoltre sono da segnalare le *Prove di lettura MT* per la scuola elementare e la scuola media inferiore.

- **Cain K., Oakhill J.V. (1999)**, «Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children», *Reading and Writing*, 11 (5-6), 489-503.
- **Carnini S. (2011)**, *Il trattamento della comprensione del testo: Analisi di un caso singolo*, Tesi del master in Psicopatologia dell'apprendimento, Università degli Studi di Padova.

- **Carretti B., Borella E., Cornoldi C., De Beni R. (2009)**, «Role of working memory in explaining poor comprehenders performance: A meta-analysis», *Learning and Individual Differences*, 19, 246-251.
- **Carretti B., Cornoldi C., De Beni R. (2007)**, «Il disturbo di comprensione del testo». In C. Cornoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna, pp. 143-162.
- **Cataldo M.G., Cornoldi C. (1998)**, «Self-monitoring in poor and good reading comprehenders and their use of strategy», *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 155-165.
- **Cornoldi C., Colpo G. (1995)**, *Nuove Prove MT per la scuola media inferiore*, O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.
- **Cornoldi C., Colpo G. (1998)**, *Prove di lettura MT per la scuola elementare 2*, O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.
- **Cornoldi C., De Beni R., Pazzaglia F. (1996)**, «Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases». In C. Cornoldi, J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 113-136.
- **De Beni R., Cornoldi C., Caponi B., Gasparetto R. (2004)**, *Nuova Guida alla Comprensione: Volume 2*, Erickson, Trento.
- **De Beni R., Cornoldi C., Carretti B., Meneghetti C. (2003)**, *Nuova guida alla comprensione del testo: Volume 1*, Erickson, Trento.
- **De Beni R., Pazzaglia F. (1991)**, *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo*, Erickson, Trento.
- **De Beni R., Vocetti C., Cornoldi C., Gruppo MT (2003a)**, *Nuova guida alla comprensione del testo: Volume 3*, Erickson, Trento.
- **De Beni R., Vocetti C., Cornoldi C., Gruppo MT (2003b)**, *Nuova guida alla comprensione del testo: Volume 4*, Erickson, Trento.
- **Gernsbacher M.A., Varner K.R., Faust M.E. (1990)**, «Investigating differences in general comprehension skill», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 430-445.
- **Johnson-Laird P.N. (1983)**, *Mental models*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Modelli mentali: verso una scienza cognitiva del linguaggio, dell'inferenza e della coscienza*, Il Mulino, Bologna, 1988).
- **Kintsch W. (1998)**, *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, New York.
- **Meneghetti C., Carretti B., Abusamra V., De Beni R., Cornoldi C. (2009)**, «El mejoramiento de la comprensión del texto desde una perspectiva componencial: el caso de la capacidad de individualizar personajes, lugar y tiempo», *Ciencias Psicológicas*, 3, 53-44.
- **Shanahan T., Callison K., Carriere C., Duke N.K., Pearson P.D., Schatschneider C., Torgesen J. (2010)**, *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*, National Center for Education, Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, in: www.whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.

PER APPROFONDIRE

PVCL. Prove di Valutazione della Comprensione Linguistica di Daniela Rustioni Metz Lancaster e Associazione "La nostra famiglia" Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze (2007)

Queste prove costituiscono uno strumento indispensabile per insegnanti e operatori che si occupano dell'apprendimento linguistico in bambini dai 3 agli 8 anni: lo strumento fornisce nuove conoscenze nell'ambito dello sviluppo del linguaggio verbale, consentendo di determinare in modo accurato le capacità di comprensione di strutture linguistiche semplici e complesse. Gli obiettivi sono quelli di ottenere un livello di comprensione verbale del soggetto in esame, di identificare il tipo di strategia utilizzata nella risoluzione del compito, di fornire dati normativi sull'evoluzione processuale del linguaggio, di ottenere una valutazione diagnostica attendibile e di estrarre dai risultati le necessarie indicazioni operative.

