



UNIVERSITÀ POLITECNICA DELLE MARCHE
FACOLTÀ DI MEDICINA E CHIRURGIA

Corso di Laurea in Logopedia

**Valutazione delle competenze narrative
nei bambini Normotipici e DL/DPL in età
prescolare attraverso la somministrazione
della prova “Il Corvo e la Volpe”**

Relatore:

Dott.ssa Giovanna Diotallevi

Tesi di Laurea di:

Sara Pioppi

Correlatore:

Dott.ssa Lorella Fughetta

A.A. 2019/2020

Indice

Introduzione.....	3
-------------------	---

PARTE PRIMA

LE ABILITÀ LINGUISTICHE NEI BAMBINI A SVILUPPO TIPICO

1.1. Linguaggio e comunicazione.....	6
1.2. Analisi microlinguistica e macrolinguistica.....	7
1.3. Lo sviluppo del linguaggio.....	8
1.3.1. I primi suoni.....	9
1.3.2. Il babbling.....	9
1.3.3. I gesti.....	10
1.3.4. Relazione tra gesti e parole.....	11
1.3.5. Lo sviluppo lessicale.....	12
1.3.6. Lo sviluppo morfosintattico.....	13
1.4. La narrazione.....	15
1.4.1. La comprensione del testo.....	16
1.4.2. La rievocazione del testo.....	18
1.4.3. La produzione narrativa.....	18
1.4.4. Caratteristiche di un buon racconto.....	19
1.5. La valutazione dell'abilità narrativa.....	20

PARTE SECONDA
I DISTURBI LINGUISTICI

2.1. Classificazione dei disturbi linguistici secondo il DSM-5.....	23
2.2. Il Disturbo Primario del Linguaggio.....	24
2.3. Risvolti clinici e sociali dei DL/DPL.....	27
2.4. Indicatori precoci associati al DL/DPL.....	29

PARTE TERZA
LO STUDIO

3.1. Caratteristiche del campione.....	32
3.2. Le prove.....	33
3.3. Matrici Progressive Colorate di Raven.....	33
3.4. Prova di Ripetizione di Non Parole.....	36
3.5. Il Corvo e la Volpe.....	38
3.5.1. Procedure per la somministrazione.....	42
3.5.2. Procedure per la correzione.....	45
3.5.3. Analisi statistica dei risultati.....	48
3.5.4. Attendibilità del test.....	63
3.6. Questionario sulla lettura condivisa.....	65
3.7. Risultati bambini Normotipici e DL/DPL a confronto.....	68

PARTE QUARTA
CONCLUSIONI

APPENDICE: Tabelle di conversione dei punteggi grezzi in percentili.....	75
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	79
RINGRAZIAMENTI.....	89

Introduzione

Sin dai primi anni di vita il bambino si trova immerso in un mondo di storie: le favole lette o raccontate dagli adulti, i cartoni animati, i film, i fumetti, gli avvenimenti di vita quotidiana ricordati e rielaborati attraverso il linguaggio verbale.

Le storie rappresentano degli strumenti insostituibili per promuovere «lo sviluppo linguistico e per la conoscenza del mondo» (Levorato, 1988).

Lo psicologo Bruner sottolinea l'importanza della narrazione anche ai fini di scambio sociale di conoscenze culturali ed emozioni (Bruner, 1992).

Lo sviluppo di un'adeguata capacità narrativa rappresenta una tappa evolutiva fondamentale ai fini dell'organizzazione del pensiero logico e del ragionamento verbale. La competenza narrativa è una funzione che si affina nel corso degli anni per emergere in maniera più delineata a partire dai 5-6 anni di età. In realtà, la comprensione e riproduzione di un rudimentale schema delle storie compare già ai 4 anni, ma solo negli anni successivi il consolidamento delle competenze cognitive e linguistiche consente una reale comprensione delle relazioni che legano gli eventi della storia e la loro esplicitazione linguistica.

Il presente progetto di tesi è nato con l'idea di continuare delle ricerche iniziate nel 2017 con lo scopo di raccogliere i dati e le evidenze sufficienti per elaborare uno strumento affidabile in grado di valutare con accuratezza le abilità narrative nei bambini di età prescolare.

Purtroppo però, data la difficile situazione degli ultimi mesi, nonostante i vari tentativi, quest'anno non è stato possibile contribuire in modo numericamente decisivo all'indagine. Tuttavia, abbiamo deciso di avvalorare le precedenti ricerche proponendo la prova a soggetti con Disturbo del Linguaggio - DL (o Disturbo Primario del Linguaggio - DPL); abbiamo analizzato i loro risultati e li

abbiamo confrontati con quelli ottenuti dai bambini Normotipici valutati negli anni precedenti.

Tra l'altro, dagli studi condotti fino ad oggi si evince che in soggetti con un pregresso DL/DPL possono permanere delle difficoltà linguistico-narrative con ripercussioni negative in ambito scolastico-lavorativo e socio-relazionale; come ad esempio: difetti linguistici in compiti espositivi e narrativi, segnalati da maggior uso di frasi corte e scarso di subordinate (Nippold et al. 2009), oppure la necessità di un tempo maggiore per la formulazione della frase e la presenza di frequenti interruzioni e ripetizioni, nonostante la padronanza sintattica conforme alla norma (Miller et al. 2009).

Alla luce di quanto affermato, risulta chiara l'importanza di riconoscere eventuali difficoltà nelle abilità narrative, in modo tale da poter garantire un adeguato e tempestivo intervento, possibilmente prima che inizi la scuola elementare, così da evitare ulteriori sequele (per esempio problematiche negli apprendimenti) e frustrazione. La prova proposta in questa tesi ha proprio tale finalità.

L'elaborato è così articolato: dopo una prima ed una seconda parte teoriche in cui sono messi a confronto rispettivamente lo sviluppo linguistico tipico ed atipico, con particolare attenzione alle capacità narrative, vi è una terza parte in cui viene esposto lo studio e viene presentata l'analisi statistica dei dati raccolti.

Buona lettura.

PARTE PRIMA

LE ABILITÀ LINGUISTICHE NEI BAMBINI A SVILUPPO TIPICO

1.1. Linguaggio e comunicazione

Il linguaggio può essere definito come un prezioso strumento che ci permette di comunicare ed interagire con gli altri, di condividere le nostre idee ed opinioni, di dar voce ai nostri sentimenti e alla nostra immaginazione. In altre parole, il linguaggio rappresenta una tra le più importanti e solide fondamenta della nostra identità personale, familiare, sociale e culturale.

Comunicare (dal latino *communico* = mettere in comune, far partecipe) significa mettere in atto un complesso processo interazionale, di scambio di informazioni, all'interno del quale un ruolo centrale è svolto dalla competenza linguistica, ovvero l'insieme di conoscenze che permettono di usare al meglio un codice estremamente articolato come quello linguistico (Marini, 2008).

Sulla base di quest'ultima affermazione, vorrei proporre in quest'elaborato la modalità di analisi del linguaggio, suggerita da alcuni autori (Glosser, Deser 1990; Marini 2008, et al.), che si articola su due livelli: uno microlinguistico (o intra-sentenziale) ed uno macrolinguistico (o inter-senziali).

1.2. Analisi microlinguistica e macrolinguistica

La *dimensione microlinguistica* valuta l'organizzazione di sequenze fonologiche o grafemiche in stringhe morfologiche e parole (elaborazione lessicale), e come queste vengano inserite in una sequenza grammaticalmente corretta (elaborazione sintattica). La *dimensione macrolinguistica*, invece, si concentra sulla capacità di selezionare parole e frasi contestualmente appropriate (elaborazione pragmatica), e su come le frasi siano collegate per mezzo di elementi coerenti e coesi al fine di integrare le caratteristiche sia linguistiche che concettuali di un discorso o di un testo scritto e comprenderne il tema principale (capacità di elaborazione del discorso) (Kintsch, 1994).

Modelli recenti (Indefrey, Levelt 2004; Indefrey 2011) suggeriscono che la produzione linguistica sia il risultato di una successione di più fasi: la prima fase è quella di progettazione concettuale prelinguistica del messaggio che si vuole esprimere, in cui il parlante recupera tutti i dati disponibili dalla memoria dichiarativa a lungo termine per formulare un modello mentale coerente con il contesto; segue una fase linguistica, in cui il messaggio preverbale viene convertito in un piano mentale del discorso mediante una fase preliminare di selezione lessicale seguita da una di accesso lessicale; il processo di selezione lessicale avviene attraverso un meccanismo di attivazione/inibizione, al termine del quale la parola target viene attivata ed è possibile accedere alle sue caratteristiche semantiche, morfosintattiche e morfologiche e quindi alla sua forma fonologica. L'ultima fase, infine, è quella di articolazione in cui avviene effettivamente la produzione.

1.3. Lo sviluppo del linguaggio

La competenza linguistica viene acquisita lentamente ed in maniera apparentemente semplice (Stromswold 2000): i bambini, infatti, acquisiscono la lingua cui sono esposti durante i primi anni di vita (Guasti 2002; Kuhl 2010).

È interessante notare che lo sviluppo tipico della competenza linguistica è correlato ad un massiccio aumento del volume del cervello nella prima infanzia (Sakai 2005).

Nel complesso, i dati disponibili in letteratura suggeriscono che le capacità articolatorie, nonché la competenza morfologica e grammaticale, raggiungono un livello accettabile di sviluppo intorno ai 5 anni di età (Saaristo-Helin et al. 2011; Kirjavainen et al. 2009; Hoff 2009; Conti-Ramsden, Durkin 2012). Tuttavia, non tutte le abilità linguistiche maturano allo stesso ritmo. In effetti, diversi studi indicano che le capacità macrolinguistiche (come le abilità pragmatiche e narrative) necessitano di più tempo per raggiungere livelli di sviluppo adeguati. Ad esempio, prove coerenti suggeriscono che solo intorno all'età di 6-8 anni i bambini riescano a comprendere appieno il significato di espressioni non letterali (come per esempio sarcasmo, proverbi, metafore, ironia, modi di dire, richieste indirette) a causa del simultaneo sviluppo della capacità di usare il contesto per disambiguare il significato di queste locuzioni (Mitchell, Russell 1989; Mitchell et al. 1999). Inoltre, a partire dai 4 anni, con la progressiva maturazione della corteccia prefrontale, si assiste ad un generale potenziamento delle capacità esecutive (Ordaz et al. 2013) e, di conseguenza, ad un progressivo miglioramento delle abilità narrative.

In questo periodo, infatti, i bambini sperimentano il passaggio da una grammatica intra-sentenziale, incentrata sui significati delle singole frasi, ad una inter-sentenziale, basata, invece, sul significato complessivo del discorso. Ciò consente loro di collegare i vari enunciati in modo complesso al fine di produrre narrazioni elaborate sia dal punto di vista dei contenuti, sia da un punto di vista sintattico e

grammaticale (ad esempio, Karmiloff-Smith 1979; Griffin et al. 2004). Infine, dall'età di 5 anni sono in grado di sequenziare gli eventi cronologicamente (Foster 1986).

In definitiva, alla luce di quanto sopra esposto, si può affermare che la produzione del discorso narrativo è, senza dubbio, uno degli aspetti linguistici più complessi che i bambini imparano a padroneggiare.

Di seguito le tappe salienti che caratterizzano lo sviluppo del linguaggio.

1.3.1. I primi suoni

Appena nato il lattante comunica prevalentemente attraverso il pianto, che può avere diversi significati, tra cui fame, dolore, irritazione, o semplicemente ricerca di attenzione.

Tra 2 e 6 mesi d'età compaiono e si stabilizzano i suoni vocalici che il bambino esercita attraverso delle "proto-conversazioni", cioè inserendo dei vocalizzi tra i turni verbali dell'adulto che gli parla, come per rispondergli.

1.3.2. Il babbling

Verso i 6-7 mesi compare il cosiddetto babbling canonico, ovvero la ripetizione in sequenza di una stessa sillaba; a partire dai 9 mesi il babbling diventa variato, cioè formato da una successione di sillabe con consonanti differenti.

Il babbling (o lallazione) costituisce una fase fondamentale per lo sviluppo linguistico: esso rappresenta un vero e proprio allenamento motorio attraverso cui il bambino comincia a padroneggiare in maniera via via più consapevole il suo apparato fonatorio; tra l'altro è interessante sottolineare che le sequenze fonetiche utilizzate nella lallazione sono le stesse delle prime parole.

L'inizio ritardato della lallazione può essere predittivo di aprassia, disartria, disordini fonologici e in generale disordini del linguaggio.

Fenson e colleghi hanno rilevato che il bambino con una lallazione canonica ritardata può essere in ritardo nella capacità di parlare ma non in quella di comprendere parole isolate.

1.3.3. I gesti

Negli ultimi mesi del primo anno di vita, prima ancora di parlare, il bambino esprime alcune intenzioni comunicative attraverso comportamenti non verbali, quali: il mostrare, le richieste ritualizzate, il dare, l'indicare. A tal proposito, alcuni ricercatori hanno dimostrato che l'indicare a scopo comunicativo risulta particolarmente predittivo del successivo sviluppo linguistico.

Bates e colleghi hanno evidenziato tre caratteristiche dei gesti comunicativi: a) sono usati con un'intenzione comunicativa; b) sono convenzionali; c) si riferiscono a un oggetto o evento esterno.

Si nota una progressione nello sviluppo dei diversi tipi di azioni/gesti in relazione alla loro complessità cognitiva-motoria.

I primi ad essere padroneggiati sono i gesti deittici, i quali, accompagnati dallo sguardo al destinatario del gesto, vengono utilizzati sia per chiedere l'intervento o l'aiuto dell'adulto (richiesta) sia per attirare l'attenzione e condividere con lui l'interesse per un evento esterno (dichiarazione). In particolare, l'intenzione dichiarativa sottende capacità socio-cognitive più evolute rispetto all'intenzione richiestiva e per questo motivo costituisce una tappa importante dello sviluppo comunicativo. Il ritardo di comparsa di tale gesto può essere considerato un indice di rischio per lo sviluppo comunicativo e linguistico.

A partire dagli 11-12 mesi compaiono i gesti rappresentativi o simbolici, i quali non soltanto esprimono un'intenzione comunicativa, ma si riferiscono anche ad un referente specifico, per cui il loro significato non varia in base al contesto.

Tali gesti nascono spesso all'interno di routine sociali o di giochi con l'adulto e vengono appresi per imitazione. In seguito, grazie allo sviluppo delle capacità di simbolizzazione e decontestualizzazione, il loro significato viene generalizzato,

ed essi vengono utilizzati sempre più per scopi comunicativi piuttosto che come schemi di azione o di gioco simbolico.

La modalità gestuale nello sviluppo cognitivo-linguistico sembra avere la funzione di aiutare il bambino a comunicare idee e concetti che non è ancora in grado di esprimere verbalmente, accompagnando gli enunciati vocali allo scopo di rinforzarne e completarne il significato. L'adulto, quindi, nel ruolo di scaffolder (di sostegno e facilitatore), interpreta il gesto del bambino e lo verbalizza.

1.3.4. Relazione tra gesti e parole

Nello stesso periodo in cui il bambino usa i gesti referenziali compaiono anche le prime parole, le quali, al pari dei gesti, sono inizialmente molto legate a situazioni specifiche e al contesto.

In un primo momento si assiste alla combinazione cross-modale di gesto e parola, successivamente quando il linguaggio verbale comincia a consolidarsi ed il vocabolario raggiunge le 50 parole, l'uso dei gesti rappresentativi diminuisce fin quasi a scomparire. Questo andamento ci porta a concludere che tale tipologia di gesti costituisca parte integrante del primo sviluppo linguistico, consentendo al bambino di comunicare utilizzando come veicoli simbolici schemi gestuali ben esercitati piuttosto che sequenze vocaliche ancora incerte.

Alcune ricerche hanno evidenziato l'importanza della combinazione cross-modale di gesto e parola, indicandola come fase imprescindibile per lo sviluppo della capacità di combinare due o più parole.

A 16 mesi il numero di gesti e di parole prodotti è circa lo stesso. Dopo questa età l'uso di gesti referenziali decresce mentre il numero di parole continua a crescere, così che le due modalità comunicative, dopo uno sviluppo parallelo, si differenziano e la modalità vocale prevale su quella gestuale.

1.3.5. Lo sviluppo lessicale

Tra gli 11 e i 13 mesi compaiono le cosiddette “proto-parole”, ovvero delle produzioni che pur avendo una forma fonetica idiosincratICA assumono un significato specifico quando vengono utilizzate consistentemente in determinati contesti, e le parole onomatopeiche. Progressivamente, grazie ai processi di decontestualizzazione e generalizzazione, il bambino impara a pronunciare parole standard, per lo più riferite a persone ed oggetti familiari o a routine sociali.

Questo fenomeno di progressiva decontestualizzazione lo si ritrova anche nella comprensione del linguaggio: intorno agli 8-10 mesi il bambino comprende semplici frasi soltanto in contesti specifici e all'interno di routine in cui esegue l'azione richiesta dall'adulto; dopo di che la comprensione aumenta rapidamente e rimane sempre più avanzata rispetto alla produzione.

Lo sviluppo del lessico è collegato ad abilità cognitive più generali e dipende dall'acquisizione di capacità come la decontestualizzazione e la scoperta di nuove relazioni semantiche. È dimostrato che il numero di parole comprese a 12 mesi predice l'ampiezza del lessico in produzione a 2 anni. (Sansavini et al. 2010). Le competenze dei periodi precedenti, infatti, mettono le basi per lo sviluppo di quelle successive e sono legate lungo un continuum: è vero che alcuni indicatori possono predire il successivo sviluppo di un comportamento ma, in che misura, dipende dal contesto socioculturale.

Nello sviluppo lessicale si distinguono due fasi durante il secondo anno di vita.

Nella fase iniziale l'ampiezza del vocabolario aumenta gradualmente, finché raggiunta una soglia minima di 50-100 parole, tra i 18 e i 24 mesi, il lessico tende ad incrementarsi rapidamente, tanto che si parla di “esplosione del vocabolario”.

Edwards e colleghi (2011) sostengono che la velocità di espansione del vocabolario può essere predetta in base al livello di consapevolezza fonologica, dalla ripetizione di sequenze fonotattiche a bassa frequenza e dalla capacità di categorizzazione.

È interessante sottolineare che quando il vocabolario supera le 100 parole la sua composizione si modifica: aumenta in proporzione il numero di verbi, aggettivi e parole con funzione grammaticale. La comparsa di questi nuovi elementi facilita il passaggio dalla produzione di singole parole alla combinatoria.

L'interazione fra linguaggio e processi cognitivi ed i rapporti di continuità fra le diverse componenti del linguaggio sono stati evidenziati dagli studi sulla acquisizione del vocabolario. In particolare dagli studi di Belacchi e Benelli (2007) è emerso che: a) lo sviluppo del lessico è collegato alla capacità di categorizzare la realtà e di costruire e rappresentare i significati; b) l'emergere della capacità combinatoriale è più correlata all'ampiezza del vocabolario che non all'età anche nelle patologie in cui è riportata una marcata asincronia fra abilità lessicali e grammaticali (per esempio Sindrome di Down o sordità);

1.3.6. Lo sviluppo morfosintattico

I bambini cominciano a combinare due o tre parole, all'incirca a 20 mesi, cioè quando il loro vocabolario complessivo supera le 50 parole.

Parisi ed Antinucci (1973) hanno individuato due stadi di sviluppo: nel primo i bambini producono espressioni di due o più parole che contengono la struttura nucleare della frase, cioè un predicato verbale con i suoi argomenti e l'intenzione con cui si pronuncia la frase; nel secondo stadio la struttura nucleare minima si amplia così da includere strutture facoltative, come gli avverbi, che modificano il significato del verbo, e le frasi inserite, che completano il verbo della principale.

In particolar modo: tra i 24-30 mesi i bambini producono nomi e verbi; a 30 mesi ripetono articoli, preposizioni e copula; a 36 mesi apprendono i pronomi clitici (lo, la, le, gli) e sono in grado di accordare il soggetto con il verbo, l'articolo con il nome e il nome con l'aggettivo; infine a 48 mesi compaiono i funtori e viene prodotta in modo sistematico gran parte delle particelle grammaticali (preposizioni e pronomi) e della morfologia verbale e nominale.

Per valutare la progressiva crescita della complessità morfosintattica nelle produzioni infantili si utilizza la Lunghezza Media dell'Enunciato (LME), ovvero il rapporto tra il numero di parole totali ed il numero di enunciati. Questi ultimi possono essere individuati seguendo uno dei seguenti criteri:

- criterio *acustico*, secondo il quale un enunciato corrisponde ad un'emissione sonora tra pause percepibili della durata di almeno 2 secondi;
- criterio *semantico*, in base al quale un enunciato è un blocco concettuale omogeneo, ovvero una riformulazione del concetto;
- criterio *grammaticale*, secondo cui se una frase è costituita da una principale seguita da una serie di secondarie grammaticalmente ben formate, l'enunciato seppur lungo, si considera unico;
- criterio *fonologico*, in base al quale si conteggia la fine di un enunciato ogni volta che una parola viene iniziata ma non completata (falsa partenza).

Per quanto riguarda la comprensione morfosintattica, le locative sono tra le prime frasi ad essere comprese (fatta eccezione per “davanti/dietro”, “tra”, e “da-a”, apprese tra i 5-6 anni), così come le frasi attive e dative, purché si mantenga un chiaro rapporto tra referenti animati/inanimati e tra probabilità/improbabilità dell'evento, decodificati soltanto dopo i 6 anni. A partire dai 3 anni è stabilizzata la comprensione delle congiunzioni “e” ed “o”, nonché del connettivo causale “perché”. Successivamente, dai 4 anni, cominciano ad essere comprese le proposizioni negative (introdotte dal “non”), le riflessive (con “mi” o “si”), le relative (introdotte da “che”) e le temporali (introdotte da “mentre”). Dopo i 5 anni si comincia a capire il significato dell'ecceztuativo “tranne”, delle riflessive reciproche, delle avversative (introdotte da “ma”). La comprensione delle passive rimane piuttosto ostica, almeno fino ai 6 anni, a causa del fatto che i bambini utilizzano la regola dell'ordine delle parole per orientarsi nel significato dell'enunciato. Dai 7 anni, risulta chiaro il significato delle avversative (introdotte da “invece”), e tra gli 8 e i 10 anni di età, la comprensione morfosintattica raggiunge un livello pari a quello degli adulti.

1.4. La narrazione

La narrazione costituisce uno dei più importanti strumenti attraverso cui il bambino può esercitare la padronanza del linguaggio, sviluppare la conoscenza del mondo e instaurare relazioni.

Riuscire ad esporre un racconto verbale consente di modificare il ricordo di un evento vissuto, rendendolo coerente e accessibile, integrandolo fra passato e presente. La narrazione, infatti, oltre a consentire di comunicare agli altri le proprie esperienze personali, è essenziale per dare una logica agli avvenimenti e alle relazioni.

In generale distinguiamo due tipologie narrative: la grammatica delle storie (nuclei fissi con evento iniziale, sviluppo con antagonista, protagonista ed evento avverso, e conclusione), e gli script narrativi (esperienze di vita fissate nella memoria del bambino grazie al ripasso e all'interpretazione verbale dell'azione da parte del genitore).

La capacità narrativa non è soltanto indicatore di un elevato grado di competenza linguistica e cognitiva, indispensabile per comprendere i nessi di causa-effetto e per strutturare in modo sensato il racconto di un avvenimento o di un fatto, ma rappresenta anche un elemento imprescindibile per una normale vita scolastica e sociale.

Si tratta di un'abilità evolutiva che cresce e si affina nel corso degli anni. Benché, infatti, i bambini comincino a raccontare brevi storie di esperienze personali già a 20 mesi, le loro abilità di narratori si sviluppano in maniera specifica nel periodo prescolare e scolare (Baumgartner e Devescovi 2001). Proprio per questa ragione alcuni autori (Botting 2002, Boudreau 2008) ritengono che l'analisi della capacità narrativa rappresenti uno dei modi più interessanti e contestualmente validi per misurare le competenze comunicative, sia nelle popolazioni pediatriche sane, sia in quelle patologiche.

Molti autori (Anderson, Reese et al.) ipotizzano che l'acquisizione di buone abilità narrative in età prescolare sia indispensabile per il corretto sviluppo delle abilità di lettura e scrittura. Tali ipotesi sembrano essere state confermate dallo studio di Miller et al. che ha evidenziato come le abilità narrative di retelling rappresentino il miglior predittore delle capacità di comprensione della lettura. Le alterazioni delle capacità narrative possono avere genesi diversa ma i disturbi linguistici, a causa della loro frequenza, sembrano svolgere un ruolo preminente. Se in passato si pensava che tali problemi tendessero a risolversi spontaneamente con il passare del tempo, attualmente si ritiene che la presenza di un DL/DPL possa determinare un deficit delle capacità narrative che persiste nonostante l'eventuale acquisizione di sufficienti abilità linguistiche.

1.4.1. La comprensione del testo

La comprensione di un testo implica l'utilizzo di diverse funzioni, non solo quelle linguistiche. Essa, infatti, non consiste nella semplice sommatoria della comprensione lessicale (le parole contenute nel testo) e della comprensione delle singole strutture morfosintattiche (il tipo di frasi contenute nel testo).

Comprendere un testo narrativo è un processo più complesso che implica l'esercizio di un insieme di funzioni in gran parte afferente alle funzioni esecutive-frontali del nostro sistema cognitivo, quali: la capacità di inibire le informazioni non rilevanti mantenendo in memoria solo quelle importanti; la capacità di cogliere non solo le informazioni testuali (ovvero esplicitamente dichiarate nel testo), ma anche e soprattutto quelle inferenziali (implicite, dedotte dal contesto); la capacità di integrare le informazioni del testo con le conoscenze pregresse sull'argomento ricavate direttamente dalle proprie esperienze; la capacità di integrare tutte le informazioni (pregresse, testuali ed inferenziali) in una rappresentazione mentale coerente.

Il ruolo della memoria non si esaurirebbe, quindi, nel ritenere le informazioni, ma nel mantenerle attive per il tempo necessario ad elaborarle. Le conoscenze

pregresse avrebbero un ruolo di «attivatore» del sistema cognitivo favorendo l'elaborazione delle informazioni che seguono. È esperienza comune a tutti che la comprensione di un testo sia migliore quanto più si possiedono conoscenze relative all'argomento trattato: anche sperimentalmente è stato provato che, quanto più il bambino ha familiarità con i contenuti del testo, tanto più la comprensione migliora. In particolare, il modello situazionale proposto da Kintsch e van Dijk (1978) nell'ambito della psicologia cognitiva, sottolinea l'importanza e l'influenza delle conoscenze enciclopediche nella costruzione dei significati insiti nel testo.

Risulta quindi evidente il ruolo cruciale svolto dalle informazioni inferenziali: attraverso di esse vengono prodotte nuove informazioni, che sono necessarie alla corretta comprensione ed elaborazione di ciò che viene letto o ascoltato.

In letteratura sono stati descritti sostanzialmente due tipi di inferenze: quelle connettive e quelle elaborative. Le prime, dette anche inferenze causali, sono solitamente facilmente desumibili dal testo e si basano sul nesso causa/effetto: esse consentono di cogliere le relazioni tra gli eventi ed il perché delle azioni. Le seconde, invece, chiamate anche inferenze astratte, aggiungono informazioni e significati rispetto a quelli esplicitamente dichiarati, per cui richiedono un impegno cognitivo maggiore, risultando chiaramente più complesse.

Le inferenze permettono di costruire una rappresentazione del significato del testo coerente sia a livello locale che a livello globale. La coerenza locale mette in relazione un elemento linguistico successivo con elementi presenti nelle frasi precedenti: pertanto è strettamente collegata alle conoscenze grammaticali e sintattiche. La coerenza globale, invece, mette in relazione ogni informazione con l'intero testo e con le informazioni pregresse, pertanto richiede capacità inferenziali più complesse.

In altre parole, la comprensione del testo stimola l'interazione tra vecchie e nuove conoscenze, andando ad arricchire ed ampliare il proprio bagaglio culturale.

1.4.2. La rievocazione del testo

La comprensione del testo rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente ai fini di una corretta rievocazione del racconto.

Bambini che mostrano una cattiva comprensione del testo, in genere, presentano una rievocazione povera di contenuti ed espressa prevalentemente attraverso strutture morfosintattiche semplici (soprattutto frasi soggetto-verbo-complemento e frasi fra loro coordinate del tipo "...e poi...e poi..."). In questi bambini, laddove la produzione sia più ampia, essa è spesso non adeguata in termini di contenuti e spesso limitata soprattutto alle informazioni testuali, dimostrando una scarsa abilità inferenziale.

Ci sono anche bambini che, a fronte di una buona comprensione del testo, non riescono a rievocarlo in una struttura narrativa soddisfacente (essi andrebbero valutati più approfonditamente nelle loro abilità linguistiche in modo da escludere la presenza di un eventuale DL/DPL).

1.4.3. La produzione narrativa

Per quanto riguarda la produzione narrativa, invece, raccontare una storia implica la capacità di esprimere oralmente unità di testo estese ed elaborate, di distaccarsi dal contesto, di utilizzare una serie di meccanismi che consentono di costruire un discorso coerente e di collocare gli eventi nella giusta dimensione temporale e causale. A partire dagli anni Settanta l'interesse di molti studiosi si è rivolto a identificare un'organizzazione comune alle storie, partendo dal presupposto che esista una struttura mentale implicita denominata «schema delle storie» che è spontaneamente «costruita attraverso ripetute esposizioni alle storie» (Levorato, 2000). Nello specifico, dagli studi di Levi et al. (1982) è emerso che: a 3 anni i bambini sono in grado di rievocare informazioni ed esperienze quotidiane e nel raccontarle fanno delle "catene", cioè denominano delle parti senza una vera e propria connessione logica e cronologica; a partire dai 4 anni compaiono i primi

esempi di narrazioni fantastiche e di storie descrittive: gli eventi sono collegati temporalmente, vengono presentati i personaggi, ma manca l'inserimento dell'evento problematico che preceda il lieto fine; a 5 anni le storie si arricchiscono di elementi strutturali e di situazioni problematiche, che il protagonista risolve attuando delle strategie; infine tra i 6 e gli 8 anni il bambino struttura e fortifica un sistema logico linguistico ed un sistema narrativo: impara a riflettere sul linguaggio, coglie ed esprime nessi temporali, causali, intenzionali, inferenziali.

La produzione di una narrazione evoluta, quindi, prevede specifiche competenze linguistiche, cognitive e delle buone abilità sociali (Norbury e Bishop 2003). Linguisticamente il narratore deve essere in grado di codificare le informazioni sui personaggi e sugli eventi della storia e di correlarli secondo una logica temporale. Cognitivamente il narratore deve riuscire a comprendere gli elementi centrali, le azioni, le relazioni logiche tra gli eventi e il tema della vicenda narrata.

1.4.4. Caratteristiche di un buon racconto

Per essere completo, un racconto deve: a) avere una struttura, ovvero una trama costituita da una successione di eventi e di azioni svolte dai personaggi; b) deve essere coerente, cioè la trama deve essere mantenuta priva di contraddizioni interne; c) deve essere coeso, nel senso che ci deve essere una certa continuità tra un enunciato ed il successivo, per garantire un generale buon livello di integrazione del testo.

Questi elementi vengono acquisiti e perfezionati durante l'infanzia, ed in particolare, dai 4 anni la narrazione comincia ad essere sempre più coesa e coerente, finché a partire dai 5 anni la struttura passa dalla semplice "cronaca" alla vera e propria "storia".

1.5. La valutazione dell'abilità narrativa

Per quanto le alterazioni delle abilità narrative possano avere delle conseguenze cliniche importanti, sono disponibili solo pochi strumenti di comprovata affidabilità e validità in grado di aiutare il clinico nel processo diagnostico.

In linea generale la valutazione della produzione narrativa viene effettuata mediante la somministrazione di uno specifico compito narrativo che può essere di generazione o di retelling. Se da una parte la prima modalità appare più complessa, visto che la storia deve essere prodotta dal bambino stesso in assenza di stimolazioni esterne, dall'altra ha il vantaggio di dare indicazioni sulla naturale forma del discorso e appare più rappresentativa della comunicazione spontanea.

Le prove di retelling, invece, sono meno complesse e proprio per questa ragione vengono normalmente utilizzate nella valutazione dei bambini di età prescolare.

Quale che sia il compito proposto, la valutazione della produzione di un testo orale si articola su due livelli: il micro-livello, che si focalizza sulla diversità delle parole utilizzate e sulla frequenza e complessità delle frasi, ed il macro-livello, che valuta, invece, il modo in cui il bambino organizza grammaticalmente gli elementi della narrazione e, nel caso delle prove di retelling, anche il numero di informazioni che vengono inserite nel racconto.

Nello specifico, è possibile utilizzare la Storia del Nido, ovvero una prova per la valutazione multilivello dell'eloquio narrativo presente nella BVL 4-12, oppure il Bus Story Test (Renfrew 1997, ultima edizione italiana 2014) per bambini dai 3 agli 8 anni. In entrambi i casi, si propone al bambino una serie di vignette in sequenza; tuttavia, la prima è una prova di generazione, mentre la seconda di retelling.

Attualmente non è contemplato nessuno strumento testistico per la valutazione inerente alla narrazione spontanea.

Per quanto riguarda, invece, la valutazione dell'abilità di comprensione narrativa, uno strumento utile è rappresentato dal TOR (Test di Comprensione Orale), che permette di valutare in maniera efficace la capacità di comprendere testi narrativi in bambini dai 3 agli 8 anni.

Un dato interessante è emerso dagli studi di Marini, Lo Russo ed altri (2006) secondo i quali il fatto che le tradizionali batterie di test linguistici non riescano a far emergere i selettivi deficit nella produzione verbale registrati nell'analisi narrativa, suggerisce la possibilità che essi, pur importantissimi per effettuare una valutazione generale delle competenze linguistiche del soggetto, non siano tuttavia sufficientemente sensibili da identificare le caratteristiche linguistiche dei bambini in condizioni più vicine alle normali interazioni comunicative (come ad esempio il racconto spontaneo di una storia). Infatti, nei compiti di narrazione i bambini tendono non solo ad essere comunicatori più fluidi ed abili, ma anche a mettere in gioco un maggior numero di conoscenze e risorse tratte dalla loro esperienza.

PARTE SECONDA
I DISTURBI LINGUISTICI

2.1. Classificazione dei disturbi linguistici secondo il DSM-5

Nel DSM-5 (Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, V edizione, APA 2013), nell'ambito dei Disturbi del Neurosviluppo, è stata individuata una categoria diagnostica molto ampia, denominata Disturbi della Comunicazione, all'interno della quale è stato incluso il Disturbo del Linguaggio (o DPL). Nello specifico, all'interno della categoria diagnostica dei Disturbi della Comunicazione si distinguono:

- *Disturbo del Linguaggio*: persistente difficoltà nell'acquisizione e nell'uso di diverse modalità di linguaggio (parlato, scritto, gestuale o di altro tipo) dovuta a deficit di comprensione e/o produzione e caratterizzata da un lessico ridotto, una limitata strutturazione delle frasi (capacità di costruire frasi basandosi su regole sintattiche e morfologiche) e una compromissione delle capacità discorsive (capacità di connettere parole e frasi per descrivere un argomento o una sequenza di eventi per sostenere una conversazione);
- *Disturbo Fonetico-Fonologico*: persistente difficoltà nella produzione di suoni linguistici che interferisce con l'intelligibilità dell'eloquio o impedisce la comunicazione verbale;
- *Disturbo della Fluenza con esordio nell'infanzia (Balbuzie)*: alterazioni della normale fluenza e della prosodia dell'eloquio che risultano essere inappropriate per l'età e per le abilità linguistiche;
- *Disturbo della Comunicazione Sociale (Pragmatica)*: persistenti difficoltà nell'uso sociale della comunicazione verbale e non verbale che si manifestano attraverso deficit nell'uso della comunicazione per scopi sociali, compromissione della capacità di modificare la comunicazione per renderla adeguata al contesto e/o a chi ascolta, difficoltà nel seguire le regole della conversazione (come ad esempio il rispetto dei turni), difficoltà nel compiere le inferenze necessarie per risalire ad informazioni non esplicitate chiaramente o nel riconoscere significati ambigui.

Nel presente elaborato, faremo riferimento al disturbo che nel Manuale viene indicato con la denominazione di Disturbo del Linguaggio (ovvero il Disturbo Primario del Linguaggio).

2.2. Il Disturbo Primario del Linguaggio

Non tutti i bambini seguono necessariamente le tappe precedentemente delineate: alcuni presentano ritardo nello sviluppo linguistico, altri uno sviluppo non solo ritardato ma anche deviante. Negli anni '80 del secolo scorso, nella letteratura internazionale hanno fatto la loro comparsa alcune ricerche sui disturbi del linguaggio in età evolutiva. È stata adottata la denominazione Specific Language Impairment (SLI) per far riferimento ad una condizione persistente di ritardo o di atipicità nell'acquisizione delle abilità linguistiche, la cui eziologia non è nota (Bishop ed Edmundson 1987; Leonard et al., 1982; Leonard et al., 1987).

Il Disturbo Specifico del Linguaggio (traduzione italiana di SLI) è stato definito come un Disturbo del Neurosviluppo che include un insieme di quadri clinici variegati, caratterizzati da un ritardo o disordine in uno o più ambiti dello sviluppo linguistico, in assenza di deficit cognitivi, sensoriali, motori, affettivi e di importanti carenze socio-ambientali (DSM-5, APA 2013; Chilosi et al., 2017; Laws e Bishop, 2003).

Nel corso degli ultimi anni l'idea che i disturbi linguistici siano veramente "specifici" è stata messa fortemente in discussione (Rudolph 2017), arrivando a formulare nuovi modi per far riferimento a questi quadri patologici che, secondo alcuni autori, dovrebbero essere definiti Disturbi Primari di Linguaggio (Reilly et al., 2014) o, più semplicemente, Disturbi di Linguaggio (APA, 2013). In effetti, fermo restando l'assunto che il disturbo prevalente deve essere di natura linguistica, numerose evidenze sperimentali suggeriscono che, in questi bambini, al disturbo linguistico si associno frequentemente difficoltà cognitive di varia natura, che si manifestano in modo diverso nelle diverse fasi evolutive, quali, ad

esempio, nella gestione della memoria procedurale (Lum et al., 2012), nel controllo motorio (Finlay e McPhillips, 2013), nella memoria di lavoro fonologica (Duinmeijer et al., 2012) e nelle funzioni esecutive (Marini, 2017).

In linea con queste considerazioni, nell'ultima Consensus Conference del 2019 sui Disturbi di Linguaggio è stato proposto di utilizzare la dicitura di Disturbo Primario di Linguaggio (DPL) per riferirsi al quadro diagnostico che nel DSM-5 è indicato come "Disturbo del Linguaggio". Effettivamente, tale etichetta da un lato rende conto della aspecificità del disturbo, dall'altro mantiene l'idea secondo cui la difficoltà principale è di natura linguistica. Tuttavia, tale definizione non ha ancora ricevuto un consenso unanime nella comunità clinica e scientifica internazionale: alcuni autori propongono di far riferimento a questi disturbi con l'etichetta diagnostica di Disturbo di Linguaggio e altri con "Developmental Language Disorders" (DLD) che, se tradotto in italiano in "Disturbo dello Sviluppo del Linguaggio", avrebbe il vantaggio di non modificare l'acronimo ormai d'uso comune di DSL e di evidenziare che si tratta di un disturbo di natura evolutiva che si manifesta nel corso del processo di acquisizione del linguaggio, spesso modificandosi nel tempo.

Comunque sia, al di là della dicitura, è assodato che i disturbi linguistici e della comunicazione costituiscono il disordine dello sviluppo più frequente in età evolutiva (Rapin, 2006), anche se non costituiscono una categoria diagnostica che si riferisce a una condizione omogenea (Laws e Bishop, 2003). In effetti, i disturbi osservabili possono in alcuni casi limitarsi alla produzione, e nei casi più gravi estendersi alla comprensione del linguaggio; inoltre, possono interessare aspetti diversi della elaborazione del linguaggio, quali: a) la forma del linguaggio (elaborazione fonetica, fonologica, morfologica, morfosintattica e sintattica); b) il suo contenuto (elaborazione semantico-lessicale e frasale); c) il suo uso (elaborazione pragmatica e discorsiva) (Roch et al. 2017).

È stato evidenziato come circa l'11-13% di bambini di età compresa tra i 18 e i 36 mesi (Marini et al. 2018) presenti un ritardo nella comparsa del linguaggio

espressivo che, nei casi più gravi, può essere osservato anche nel dominio recettivo (Leonard 2009), in assenza di sordità, ritardo mentale, lesioni cerebrali e disturbi cognitivi. Questi bambini sono stati denominati nella letteratura scientifica *late talkers* (parlatori tardivi) (Chilosi et al. 2019). La prognosi è generalmente buona in quanto nel 70% dei casi il linguaggio espressivo migliora in modo significativo entro i 3 anni, con lo sviluppo di abilità linguistiche che in seguito saranno in linea con le performances attese nello sviluppo tipico (Chilosi et al. 2019), anche se potranno persistere alcune lievi difficoltà nelle interazioni comunicative quotidiane (Rescorla 2009). I bambini che recuperano sono stati definiti *late bloomers* (ovvero bambini il cui linguaggio sboccia in ritardo).

Si può concludere che l'essere un parlatore tardivo non comporta necessariamente un'evoluzione negativa; la letteratura suggerisce che l'esito può essere più probabilmente favorevole qualora la capacità di comprensione linguistica sia preservata e non ci sia stata in famiglia una storia di problematiche di linguaggio e di lettura (Snowling et al., 2016).

Dunque, se molti parlatori tardivi raggiungono il livello di sviluppo linguistico dei loro pari, nel 5-7% della popolazione il disturbo persiste dopo i 3 anni e, in questi casi, è raro che prima dell'età scolare si verifichi un recupero spontaneo delle abilità linguistiche attese per l'età cronologica: in questi casi si parla di Disturbo Primario del Linguaggio (Wallace et al., 2015).

2.3. Risvolti clinici e sociali dei DL/DPL

Le difficoltà linguistiche del bambino con DL/DPL comportano in numerosi casi delle conseguenze evidenti durante la scuola dell'infanzia e i primi anni della scuola primaria. All'interno di questa popolazione, in una percentuale stimabile tra il 40 e il 50% dei casi, la compromissione linguistica porta a sequele neuropsicologiche negative, in particolare nel momento del cambiamento di espressività dal linguaggio orale al linguaggio scritto, ovvero nei primi due anni di scuola primaria. È stato dimostrato che il DL/DPL si associa ad un elevato rischio di problemi di apprendimento scolastico (Durkin et al. 2013), stimati cinque volte più elevati che nella popolazione normale (Catts et al. 2002), comportamentali e psichiatrici (Conti-Ramsden et al. 2013) e di adattamento emotivo e sociale (St Clair et al., 2011). Inoltre, vi sono evidenze che queste problematiche persistano in età adulta e nell'intero ciclo di vita della persona, con effetti anche sulle opportunità lavorative (Law et al. 2009).

Da questo quadro emerge la rilevanza del DL/DPL sia per la frequenza con cui si manifesta in età evolutiva, sia per l'impatto negativo sul successivo sviluppo di competenze del bambino. Ne discende l'importanza di identificare tempestivamente i bambini che hanno questo Disturbo del Neurosviluppo e di intervenire tempestivamente non solo per ridurre il rischio di sequele successive, ma anche per garantire a questi bambini la possibilità di comunicare e relazionarsi in modo adeguato con gli altri.

La diffusione di questi problemi e l'impatto negativo sullo sviluppo del bambino suggeriscono che è importante identificare precocemente i bambini a rischio di ritardo nello sviluppo del linguaggio o di problematiche ad esso connesse, con il potenziale vantaggio di promuovere interventi in una fascia d'età in cui si hanno maggiori possibilità di ottenere un significativo miglioramento (CADTH, 2013). È quindi rilevante sia conoscere i fattori di rischio per l'emergere di disturbi di linguaggio sia avere a disposizione indicatori in grado di identificare

precocemente condizioni di rischio. Dalla letteratura emergono come possibili fattori di rischio: una storia familiare di disturbi o ritardi nel linguaggio, un basso livello di scolarità e socio-economico dei genitori, il genere maschile e problemi pre/perinatali (ad esempio, parto prematuro, basso peso alla nascita, ecc.). Tuttavia, risulta non chiaro il possibile ruolo di tali fattori di rischio nello screening. Ne deriva quindi la necessità di indagare ulteriormente la possibile esistenza di indicatori di rischio per lo sviluppo di un DL/DPL, attraverso modelli multifattoriali che considerino allo stesso tempo fattori e indicatori di rischio attraverso variabili standardizzate, con misurazioni ripetute nel tempo (Nelson et al., 2006; Sansavini et al., 2010).

Queste considerazioni fanno comprendere la necessità di disporre di strumenti per la valutazione del linguaggio in grado di intercettare precocemente eventuali disturbi dello sviluppo linguistico, di promuovere interventi tempestivi e, di conseguenza, di migliorare la prognosi.

Riguardo al DL/DPL c'è consenso su quali siano i criteri di esclusione (ritardo mentale, disturbo dello spettro autistico, disabilità neuromotoria, persistente perdita di udito). Manca invece un accordo sui criteri di inclusione poiché autori diversi hanno proposto criteri diversi, quali per esempio: la discrepanza tra QI verbale e non verbale, il collocarsi nei test linguistici al di sotto di un certo valore soglia, la discrepanza tra età cronologica ed età linguistica (Aram, Morris, e Hall, 1993; Bishop, 1994; Cole et al., 1995; Lahey, 1990; Tallal et al., 1988; Whitehurst e Fischel, 1994). Concludendo, in un quadro caratterizzato da tale incertezza, è chiaro che a volte le informazioni risultino contraddittorie.

2.4. Indicatori precoci associati al DL/DPL

Il ritardo espressivo del linguaggio costituisce una delle più frequenti cause di consultazione dei servizi di valutazione del neurosviluppo; in effetti, lo sviluppo linguistico rappresenta un utile indicatore dello sviluppo complessivo del bambino e delle sue abilità cognitive (Schuster et al., 2000).

Tenendo conto dell'eterogeneità fenotipica delle difficoltà di linguaggio e della frequente necessità di effettuare una diagnosi differenziale con altri Disturbi del Neurosviluppo, l'accuratezza diagnostica in bambini di età prescolare con DL/DPL appare oggi come una sfida e una necessità fondamentale sia per i clinici che per i ricercatori (Shahmahmood et al., 2016).

Il percorso che conduce alla diagnosi di DL/DPL si articola solitamente in tre fasi: una fase di screening, in cui vengono identificati bambini a rischio di sviluppare deficit persistente di comunicazione; una successiva fase di valutazione della tipologia e del livello del deficit e, infine, quella necessaria alla pianificazione del trattamento. La prima è forse la fase più importante di tutte, poiché permette di individuare precocemente soggetti a rischio, e di conseguenza intervenire prontamente qualora ve ne fosse bisogno.

Tipicamente una quota molto consistente di bambini che si rivolgono ai servizi hanno meno di 3 anni e presentano una ridotta dimensione del vocabolario espressivo in assenza di condizioni concomitanti (late talkers); la maggior parte di questi hanno una prognosi buona (late bloomers); l'individuazione dei fattori predittivi di persistenza permette sia di distinguere tra late bloomers e parlatori tardivi a rischio di evolvere in DL/DPL, sia di differenziare il counselling, l'intensità del follow up, i tempi e il tipo degli interventi.

In letteratura sono stati riportati diversi fattori associati al DL/DPL, tra cui: la storia familiare, la dimensione del vocabolario espressivo, il ritardo precoce ricettivo, il genere maschile, il livello socio-economico, la scolarità dei genitori, la scarsa comunicazione nel contesto familiare, problemi perinatali.

Tuttavia, alcuni recenti studi hanno evidenziato che in bambini con età inferiore a 30 mesi, la dimensione del vocabolario espressivo, il linguaggio ricettivo, lo status socio-economico basso sono predittori di sviluppo di DL/DPL persistente. Riguardo alla storia familiare sono necessari ulteriori studi sul tipo specifico di disordine e di ritardo per verificarne la loro capacità predittiva (Hadley 2016, Fisher 2017).

PARTE TERZA

LO STUDIO

3.1. Caratteristiche del campione

Dato il complicato periodo e le restrizioni dovute al Covid-19, è stato possibile esaminare soltanto 5 bambini con DL/DPL, di età compresa tra i 5,0 anni ed i 6,0 anni, di cui 3 femmine e 2 maschi (Grafici 3.1.a. - 3.1.b.).

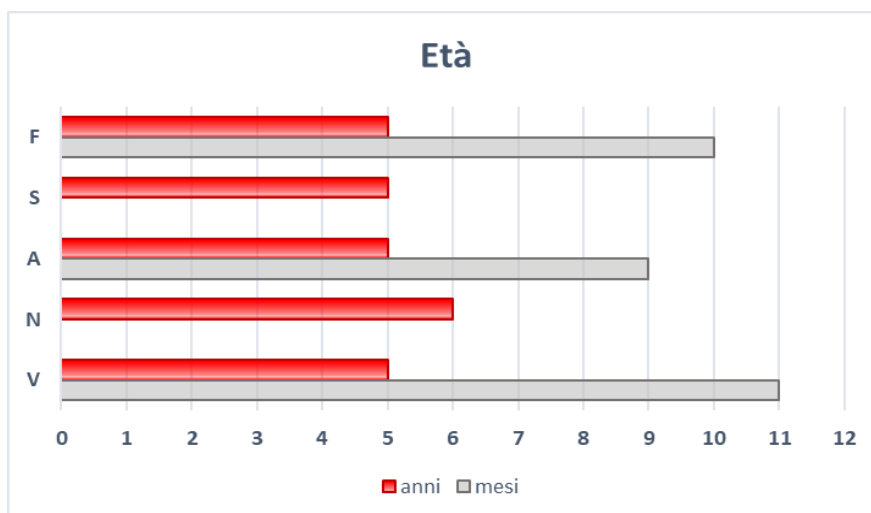


Grafico 3.1.a. Distribuzione della variabile età

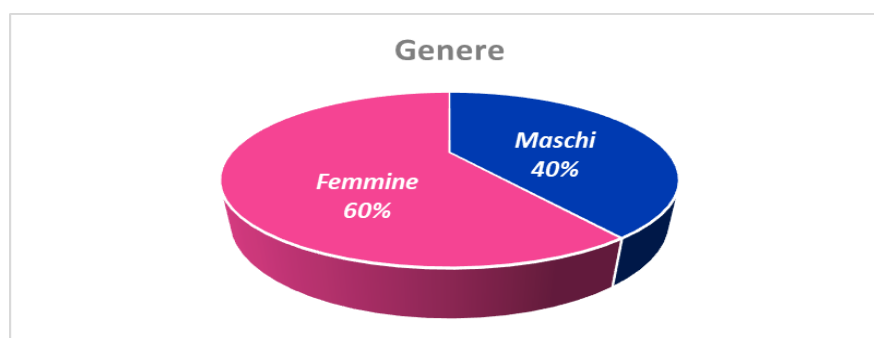


Grafico 3.1.b. Distribuzione della variabile genere

I risultati ottenuti in ciascuna prova dal gruppo di bambini con Disturbo Linguistico, indicati con la sigla "DL/DPL", sono stati confrontati (Tabella 3.1.) con quelli ottenuti dal gruppo di bambini a sviluppo tipico valutati l'anno scorso, che saranno indicati con "Controlli" o "Gruppo di Controllo".

	<i>DL/DPL (n=5)</i>	<i>Controlli (n=86)</i>
Età	5.8 (0.04) - range: 5-6	5.9 (0.02) - range: 5-6
Scolarità	range: 3° anno Scuola dell'Infanzia	range: 3° anno Scuola dell'Infanzia

Tabella 3.1. Medie, Deviazioni Standard e Range relativi all'età e alla scolarità dei bambini

3.2. Le prove

Gli strumenti di valutazione utilizzati, somministrati individualmente a ciascun bambino, sono i seguenti: le Matrici Progressive Colorate di Raven, una prova di ripetizione di non parole, ed infine il test sperimentale del Corvo e la Volpe. Inoltre è stato consegnato ai familiari dei bimbi un questionario circa la quantità di tempo dedicata alla lettura condivisa di libri.

3.3. Matrici Progressive Colorate di Raven

Elaborate da Raven negli anni '50 del secolo scorso, le Coloured Progressive Matrices costituiscono uno degli strumenti più utilizzati per la misurazione del livello di sviluppo cognitivo in bambini di età compresa tra i 3 e gli 11 anni.

Si tratta di un test non verbale (e per questo molto adatto anche a soggetti con difficoltà linguistiche) costituito da 36 matrici colorate raggruppate in 3 Serie (A, A_B, B - Figura 3.3.1.) da 12 figure ciascuna e di difficoltà crescente.

Il compito consiste nell'individuare, fra le 6 alternative proposte, quella che meglio completa la matrice visuo-spaziale mancante di una parte; la corretta soluzione delle diverse prove richiede competenze diverse, progressivamente più complesse, fra cui attenzione selettiva e sostenuta, discriminazione percettiva, capacità di cogliere le analogie, alternanza dello schema e delle regole logiche da applicare per rispondere correttamente. Negli items più complessi il soggetto è impegnato ad esaminare le serie sia in senso orizzontale che verticale, cercando di dedurre il principio che caratterizza la sequenza.

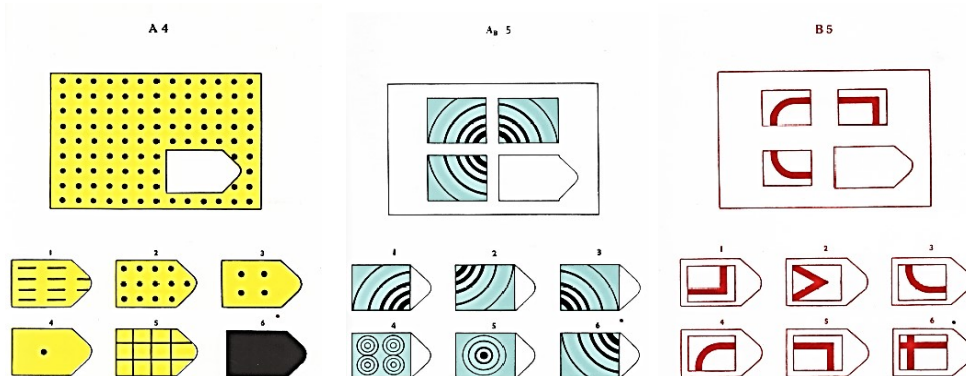


Figura 3.3.a. Esempi di items tratti dalle tre Serie (A, A_B, B)

Dopo aver posto di fronte al bambino il quaderno con gli stimoli, gli è stata indicata la prima figura, dicendo: «Guarda bene qui... c'è un disegno cui manca un pezzettino. Ogni pezzetto (indicando le 6 alternative sottostanti) ha la forma esatta per riempire lo spazio vuoto, ma non tutti hanno il disegno giusto, quindi bisogna fare molta attenzione. Ti va di aiutarmi a trovare il pezzetto che manca?»

I dati emersi dalla prova sono i seguenti: il Grafico 3.3.a. mostra i punteggi totali ottenuti dai bambini; il punteggio più alto è di 28 risposte corrette su 36, mentre quello più basso di 13 su 36; il campione ha quindi una media di 21.2 risposte esatte, con una deviazione standard pari a 5.4.

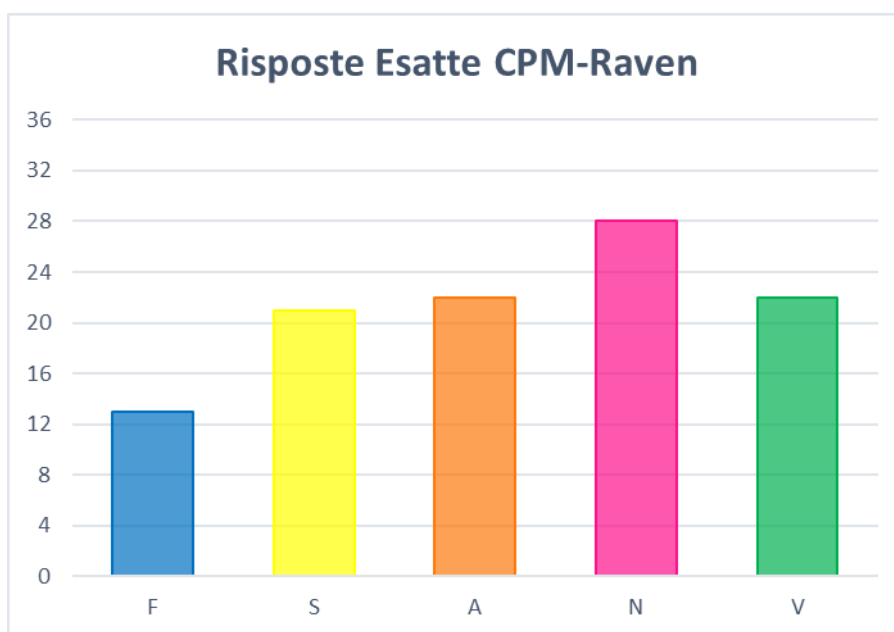


Grafico 3.3.a. Distribuzione dei punteggi ottenuti nelle PCM di Raven. *Legenda:* l'asse delle ascisse riporta i soggetti esaminati; nell'asse delle ordinate è, invece, indicato il punteggio massimo ottenibile nelle Matrici di Raven.

Inoltre, dai punteggi grezzi ottenuti è stato possibile calcolare il rango percentile e ricavare così la Classe Q.I. e la Categoria di Prestazione, come mostrato nel Grafico 3.3.b. a pagina seguente.

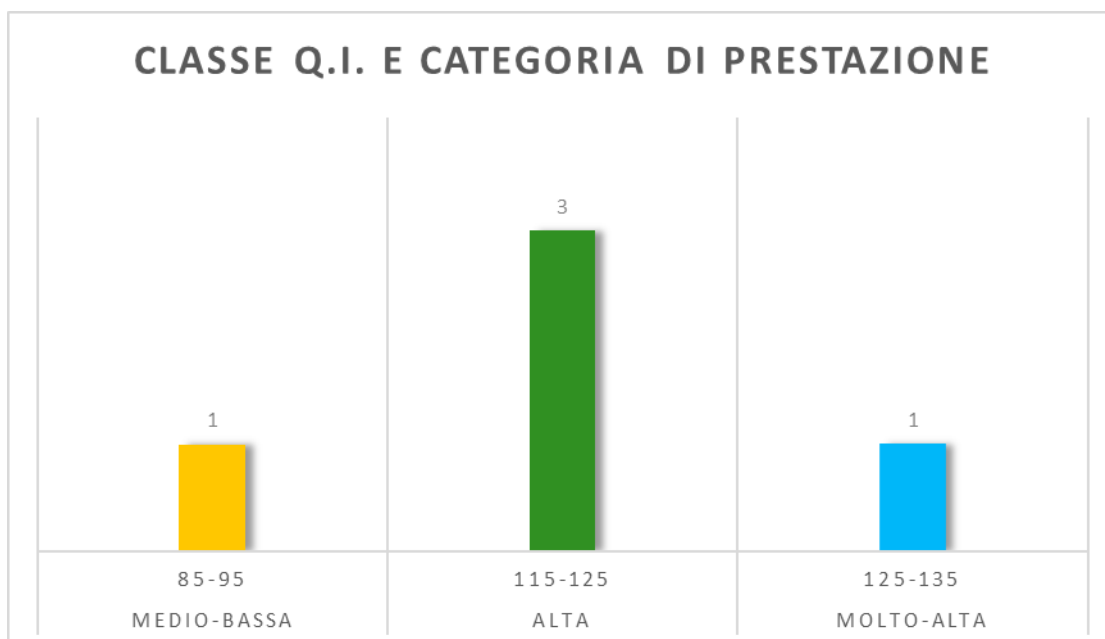


Grafico 3.3.b. Distribuzione della Classe Q.I. e della Categoria di Prestazione

Se ne deduce che su 5 bambini esaminati, il 60% si colloca nella fascia prestazionale “alta”, un 20% nella categoria “medio bassa” ed infine, un altro 20% è distribuito nella fascia “molto alta”.

In riferimento ai dati normativi riportati nel Manuale del test e ricavati dallo studio sulla popolazione italiana, possiamo dire che il presente campione DL/DPL ottiene una media di risposte corrette (pari a 21,2) leggermente superiore rispetto a quella attesa per l’età (pari a 16,6).

Tuttavia è bene tener presente che, data purtroppo l’esiguità numerica del campione DL/DPL esaminato, questi risultati non sono significativamente rappresentativi della popolazione DL/DPL, per cui sarebbe bene approfondire l’ambito con ulteriori ricerche.

3.4. Prova di Ripetizione di Non Parole

La ripetizione di non parole fornisce un indice dell'abilità di "manipolazione" fonologica e rappresenta una tappa importante nello sviluppo della consapevolezza fonologica, tanto da essere considerata da vari autori una prova fondamentale per l'analisi dei requisiti per la letto-scrittura.

La prova, tratta dalla Batteria per la Valutazione Neuropsicologica dedicata a bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni (BVN 5-11), richiede competenze di discriminazione fonetica e memoria immediata di fonemi per parole non dotate di significato e a difficoltà crescente (Manuale BVN 5-11, 2005).

In questo studio, tale prova è stata inserita con lo scopo di valutare le capacità mnestiche a breve termine e quanto queste abbiano influenzato la performance del campione DL/DPL nella prova di retelling del "Corvo e la Volpe" (come vedremo nei paragrafi successivi).

Il compito consiste nel far ripetere al soggetto una lista di 15 non parole, attribuendo 1 punto per ciascuna non parola ripetuta correttamente alla prima presentazione; è possibile proporre l'item una seconda volta, ed in questo caso si attribuiscono: 0.5 punti se la ripetizione è corretta, oppure 0 punti in caso di ripetizione errata.

I risultati ricavati dalla prova sono stati organizzati nel Grafico 3.4.a. sottostante:

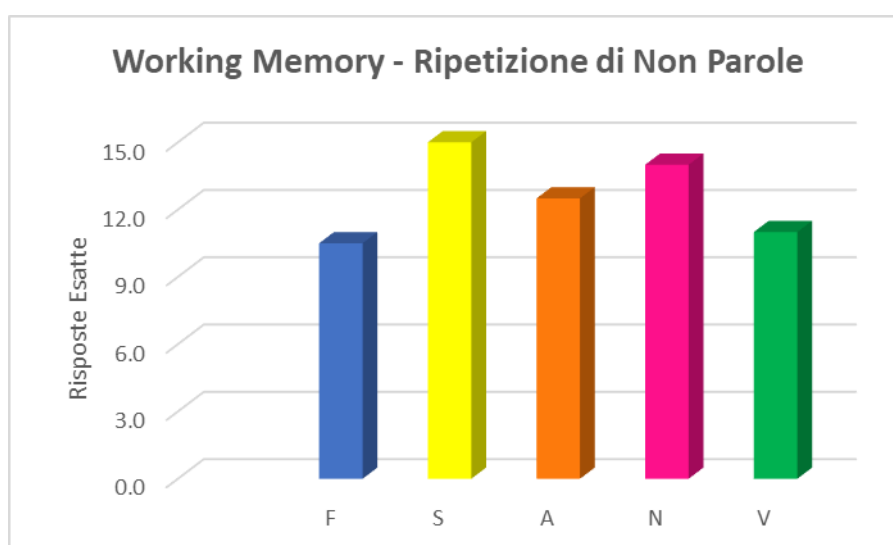


Grafico 3.4.a. Numero di non parole ripetute correttamente dai soggetti

Il campione DL/DPL ha ottenuto in questa prova un punteggio medio pari a 12.6, con una deviazione standard di 1.9.

Dal confronto con i dati raccolti lo scorso anno (Donnanno 2019) è emerso che i bambini Normotipici ottengono un punteggio medio leggermente superiore a quello dei DL/DPL, pari a 13.3. Ciò coincide con quanto riporta la letteratura (come già accennato nel paragrafo 2.2. *Il Disturbo Primario del Linguaggio*) secondo cui molto spesso ai disturbi di linguaggio si associano difficoltà cognitive di varia natura, tra cui quelle nella memoria di lavoro fonologica (Duinmeijer et al., 2012).

3.5. Il Corvo e la Volpe

Passiamo ora alla descrizione della prova alla cui eventuale validazione il presente studio vorrebbe contribuire.

Come accennato precedentemente, viste l'importanza di un riconoscimento precoce delle difficoltà narrative e la carenza di strumenti utili allo scopo, la prova del Corvo e la Volpe è nata con l'obiettivo di valutare la produzione e la comprensione narrativa in bambini di età compresa tra 5 e 6 anni.

Di seguito il Protocollo di Valutazione:

Prova di Valutazione della Comprensione e della Produzione Narrativa **“Il Corvo e la Volpe”**

Nome..... Cognome.....

Età: Anni..... Mesi.....

Frequentante.....

Prova di Comprensione del testo orale

L'esaminatore mostra il disegno raffigurante la favola al bambino e dice: *“Ora ti racconterò una storia intitolata “Il Corvo e la Volpe”; stai ben attento perché poi dovrai aiutarmi a rispondere ad alcune domande per capire meglio questa favola; prima di tutto vediamo chi sono i protagonisti di questa storia”*.

L'esaminatore chiede al bambino di riconoscere il corvo, la volpe e il formaggio.

1. Prova Preliminare di Riconoscimento

Corvo Sì No

Volpe Sì No

Formaggio Sì No

Totale: ___ / 3

2. La storia: “Il Corvo e la Volpe”

Un corvo se ne stava appollaiato su un ramo di un albero/ e teneva nel becco un pezzo di formaggio./ Passò lì sotto una volpe che vedendo il corvo col formaggio nel becco disse/ “Come sei bello! Come sono belle le tue piume! Se tu sapessi cantare bene/ saresti davvero il re degli uccelli!”./ Tutte quelle lodi fecero girare la testa al corvo/ che aprì il becco per cantare/ ma il formaggio cadde in terra,/ la volpe lo afferrò e fuggì via.

- 1- Cosa aveva il corvo nel becco? (T)
- 2- Dov'era il corvo? (T).....
- 3- Chi passò sotto l'albero? (T).....
- 4- Cosa disse la volpe al corvo? (Cosa gli dice di fare?) (T).....
.....
- 5- Perché la volpe fece tanti complimenti al corvo? (IA).....
.....
- 6- Cosa voleva la volpe dal corvo? (IC).....
- 7- Perché il corvo aprì il becco? (T).....
- 8- Perché il corvo si convinse a cantare? (Perché obbedisce alla volpe?) (IA)
.....
- 9- Chi mangiò il formaggio alla fine della storia? (IC).....
- 10- Come ha fatto la volpe a prendere il formaggio? (T).....
.....

Calcolo Punteggio Totale:

Domande Testuali (T): ___ /6

Domande Inferenziali Causali (IC): ___ /2

Domande Inferenziali Astratte (IA): ___ /2

Comprensione totale (T*1)+(IC*1,5)+(IA*2): ___ /13

Prova di Produzione orale del testo

L'esaminatore mostra 4 disegni raffiguranti in sequenza i momenti salienti della favola, il primo dei quali risulta scoperto, mentre gli altri tre sono capovolti, e dice: *"Ora prova tu a raccontarmi la stessa storia usando queste immagini, Partiamo a raccontare dal primo disegno e quando avrai finito potrai girare anche il secondo, poi il terzo e poi l'ultimo"*.

L'esaminatore non interviene fornendo suggerimenti al bambino.

Trascrizione della produzione orale del bambino e rilevamento sottounità:

1° immagine

- 1° sottounità
- 2° sottounità

2°immagine

- 3° sottounità
- 4° sottounità
- 5° sottounità
- 6° sottounità

3° immagine

- 7° sottounità
- 8° sottounità
- 9° sottounità

4° immagine

10° sottounità

Analisi della produzione:

N° sottounità: __/10

N° parole: ____

N° enunciati: ____

LME: ____

Livello di competenza narrativa:

- | | | |
|---------------------------|---|---|
| Mucchi | } | <input type="checkbox"/> Ripetizioni di frasi non correlate temporalmente |
| | | <input type="checkbox"/> Deittici |
| Sequenze | } | <input type="checkbox"/> Nessi temporali |
| | | <input type="checkbox"/> Consecutive temporali |
| Narrazione primitiva | } | <input type="checkbox"/> Frasi subordinate |
| | | <input type="checkbox"/> Pronomi |
| Narrazione vera e propria | } | <input type="checkbox"/> Connettivi |
| | | <input type="checkbox"/> Discorso diretto |

Eventuali osservazioni qualitative:

3.5.1. Procedure per la somministrazione

La somministrazione del test necessita di un ambiente tranquillo e protetto che permetta al bambino di essere il più possibile a suo agio e di concentrarsi solo ed esclusivamente sulla prova.

Per motivare i bimbi a collaborare è stato spiegato loro che avrebbero dovuto aiutare l'esaminatore a capire meglio la storia, prima rispondendo ad alcune domande, e successivamente cercando di raccontare a parole loro la favola ascoltata. Una volta conclusa la prova, è stato proposto a ciascuno di scegliere un gioco da fare insieme, per ringraziarli della collaborazione e per gratificarli dei compiti svolti.

Per la Prova di Comprensione è stata presentata al bambino un'immagine (Figura 3.5.1.a.) raffigurante lo scenario ed i protagonisti della favola di Fedro intitolata, appunto, "Il Corvo e la Volpe".



Figura 3.5.1.a. Immagine raffigurante lo scenario ed i protagonisti della favola "Il Corvo e la Volpe"

La prima richiesta (vedi sezione *Prova Preliminare di Riconoscimento* del protocollo) è quella di riconoscere i soggetti rappresentati nel disegno (la volpe, il corvo ed il pezzo di formaggio); le risposte vengono trascritte nel protocollo di valutazione. In questo modo l'esaminatore si assicura che le eventuali difficoltà che verranno riscontrate nella comprensione del testo orale non siano dovute alla non padronanza dei vocaboli presenti nel racconto.

La seconda richiesta (vedi sezione *La storia: "Il Corvo e la Volpe"* del protocollo) consiste nella vera e propria prova di comprensione del testo orale, che viene introdotta affermando: "Ora ti racconterò una storia intitolata "Il Corvo e la Volpe"; stai ben attento perché poi dovrai aiutarmi a rispondere ad alcune domande per capire meglio questa favola".

L'esaminatore inizia, dunque, con il racconto della storia, cercando di catturare l'attenzione e la curiosità del bambino. A tal scopo si è tentato di regolare l'input vocale, tarandolo sulle capacità dei bambini, per cui: la velocità dell'eloquio era leggermente rallentata, mantenendo tuttavia la fluenza del parlato connesso e sono state utilizzate pause d'enfasi, collocate prima di alcune parole chiave da evidenziare.

Si propongono, quindi, al bambino le 10 domande e la risposta data viene trascritta nel protocollo di valutazione.

Una notazione importante va fatta rispetto alle domande numero 4 e numero 8. Esse, infatti, prevedono (cfr. protocollo di valutazione) una riformulazione facilitante del quesito, da utilizzare qualora il bambino non riuscisse a rispondere al primo tentativo o mostrasse un'aria interrogativa lasciando intendere di non aver compreso la domanda.

La Prova di Produzione narrativa segue quella di comprensione. Senza rileggere il racconto, si procede posizionando in sequenza cronologica le quattro vignette (Figura 3.5.1.b.) rappresentati i momenti salienti della storia: la prima è visibile, mentre le altre sono capovolte ed il bambino potrà girarle man mano che racconta la storia.

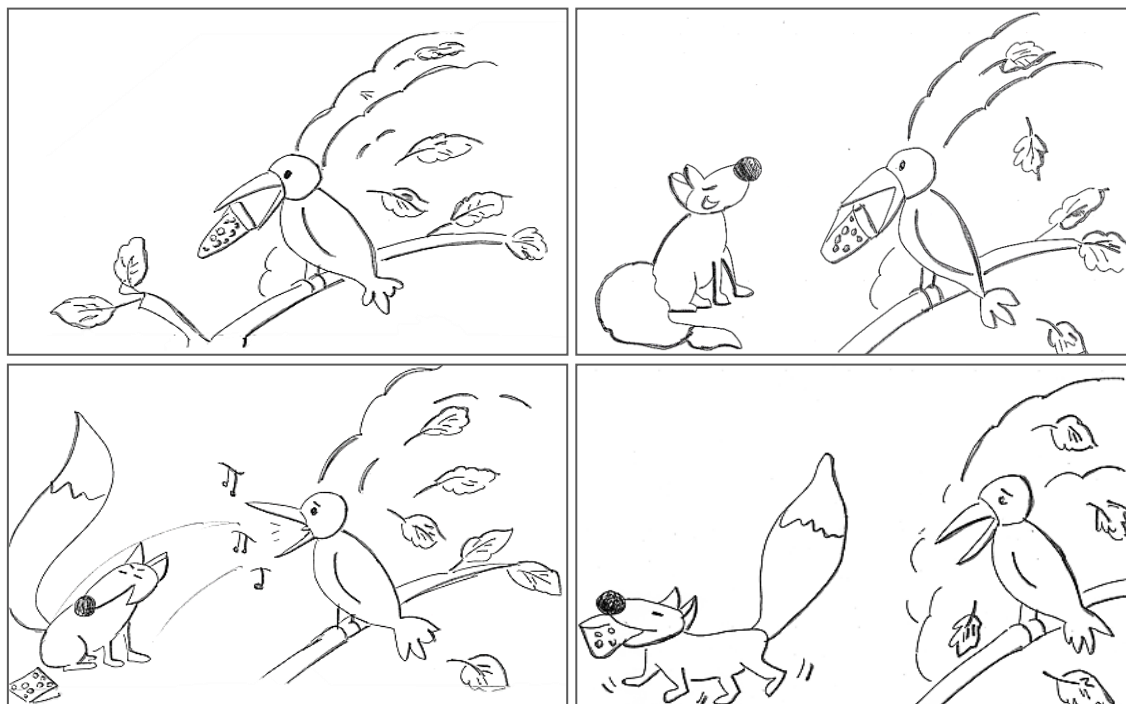


Figura 3.5.1.b. Le quattro vignette in sequenza utilizzate per la Prova di Produzione

Durante la produzione del bambino l'esaminatore trascrive nel protocollo quello che viene raccontato per ogni disegno.

È di fondamentale importanza che l'esaminatore non intervenga in alcun modo in questa fase, se non per sollecitare il racconto, ripetendo l'ultima frase pronunciata dal bambino, o stimolandolo a proseguire attraverso domande del tipo "E poi?" / "Cosa succede dopo?".

3.5.2. Procedure per la correzione

Per quanto riguarda la Prova Preliminare di Riconoscimento, l'assegnazione del punteggio è data dalla semplice somma delle risposte positive relativamente ai 3 elementi riconosciuti.

Per la correzione della Prova di Comprensione, dal momento che si tratta di domande aperte suscettibili di un'ampia varietà di risposte plausibili, è necessario tenere in considerazione le seguenti indicazioni per l'attribuzione del punteggio:

Domanda 1: si assegna 1 punto alla risposta “il formaggio” o all'indicazione del formaggio nell'immagine. A qualsiasi altro tipo di risposta o a nessuna risposta vengono assegnati 0 punti.

Domanda 2: si attribuisce 1 punto alle risposte “su un ramo” o “su un albero”. A qualsiasi altro tipo di risposta o a nessuna risposta vengono assegnati 0 punti.

Domanda 3: si assegna 1 punto sia alla risposta “la volpe” che all'indicazione della volpe nel disegno. A qualsiasi altro tipo di risposta o a nessuna risposta vengono assegnati 0 punti.

Domanda 4: merita l'attribuzione di 1 punto una risposta completa che riporta sia i complimenti che fa la volpe al corvo (“come sei bello” o “come sono belle le tue piume” o entrambe), sia la richiesta di cantare (quindi anche “canta”) per diventare il re degli uccelli. Ad una risposta parziale, che contiene una sola delle due espressioni citate, viene assegnato un punteggio pari a 0,5. A qualsiasi altro tipo di risposta o a nessuna risposta vengono assegnati 0 punti.

Domanda 5: si assegna 1 punto alle risposte “perché voleva il formaggio” e “perché voleva farlo cantare per prendere il formaggio”. A qualsiasi altro tipo di risposta o a nessuna risposta vengono assegnati 0 punti.

Domanda 6: si attribuisce 1 punto alla risposta “il formaggio”. A qualsiasi altro tipo di risposta o a nessuna risposta vengono assegnati 0 punti.

Domanda 7: si attribuisce 1 punto alla risposta “per cantare”. A qualsiasi altro tipo di risposta o a nessuna risposta vengono assegnati 0 punti.

Domanda 8: meritano l’attribuzione di 1 punto le risposte “perché il corvo è vanitoso” o comunque risposte che esprimono tale concetto (ad esempio “perché vuole fare il bello”). Viene assegnato, invece, un punteggio di 0,5 alla risposta “perché vuole diventare il re degli uccelli” o “perché la volpe gli ha detto che sarebbe diventato il re”. A qualsiasi altro tipo di risposta o a nessuna risposta si assegnano 0 punti.

Domanda 9: è da considerarsi corretta, meritando l’assegnazione di 1 punto, la risposta “la volpe”. A qualsiasi altro tipo di risposta o a nessuna risposta vengono assegnati 0 punti.

Domanda 10: si assegna 1 punto alla risposta “ha fatto cantare il corvo e ha fatto cadere il formaggio in terra” o qualsiasi altra risposta che contenga il concetto del far in modo di far cadere il formaggio dal becco del corvo. A qualsiasi altro tipo di risposta o a nessuna risposta vengono assegnati 0 punti.

Di questi 10 quesiti, 6 sono di tipo *Testuale* (Domande T: 1,2,3,4,7 e 10), 2 di tipo *Inferenziale Causale* (Domande IC: 6 e 9) e 2 di tipo *Inferenziale Astratto* (Domande IA: 5 e 8).

Quindi sommando i punti ottenuti in ciascuna categoria si ricavano 3 diversi *punteggi parziali*.

Applicando la seguente formula $(T*1)+(IC*1,5)+(IA*2)$: __ /13 (cfr. protocollo di valutazione) è possibile ottenere il *punteggio totale* della Prova di Comprensione, dato dalla somma di 3 punteggi parziali ponderati, ricavati a loro volta dal prodotto tra i punteggi parziali per ogni categoria di quesito ed un coefficiente di ponderazione. In particolare, alle domande Testuali, essendo per definizione le più semplici, viene assegnato un peso pari a 1, alle Inferenziali Causali, più complesse, un peso di 1,5, mentre alle Inferenziali Astratte, richiedenti un impegno cognitivo maggiore, un peso pari a 2.

Il punteggio massimo ottenibile nella Prova di Comprensione è uguale a 13.

Per quanto riguarda la Prova di Produzione, la procedura di correzione consiste nei seguenti passaggi:

- Contrassegnare le caselle relative alle sottounità riportate dal bambino (contrassegnate nel testo con “/”, cfr. protocollo di valutazione), assegnando 1 punto a ciascuna, e calcolando il numero totale di sottounità rievocate. Sono considerati validi tutti i casi in cui, anche utilizzando parole diverse da quelle dell’esaminatore, il bambino esprime il concetto contenuto nella unità considerata.
- Contare il numero totale di parole prodotte.
- Contare il numero totale di enunciati prodotti; il parametro di suddivisione degli enunciati maggiormente consigliato è quello acustico, secondo il quale un enunciato corrisponde ad un’emissione sonora tra pause percepibili della durata di almeno 2 secondi.
- Calcolare la Lunghezza Media dell’Enunciato (LME), data dal rapporto tra il numero totale di parole prodotte ed il numero totale di enunciati prodotti.

- Determinare il Livello di Competenza Narrativa in base alla tipologia di frasi maggiormente utilizzate e alla presenza di elementi in grado di definire la coesione della produzione, quali: discorso diretto, deittici, connettivi, nessi temporali e pronomi.

Per una maggior completezza dei risultati, si è provveduto a sottoporre la Prova di Produzione orale una seconda volta ai bambini, leggendo di nuovo la favola e chiedendo loro di raccontarla un'ultima volta. In questo modo è stato possibile cogliere ed evidenziare interessanti differenze tra il primo ed il secondo compito di produzione, nonché l'influenza della Memoria a Breve Termine sulla capacità di rievocazione del testo.

3.5.3. Analisi statistica dei risultati

Nella Prova Preliminare di Riconoscimento il 100% del campione DL/DPL ha riconosciuto sia il corvo, sia la volpe, sia il formaggio (Grafico 3.5.3.a.).

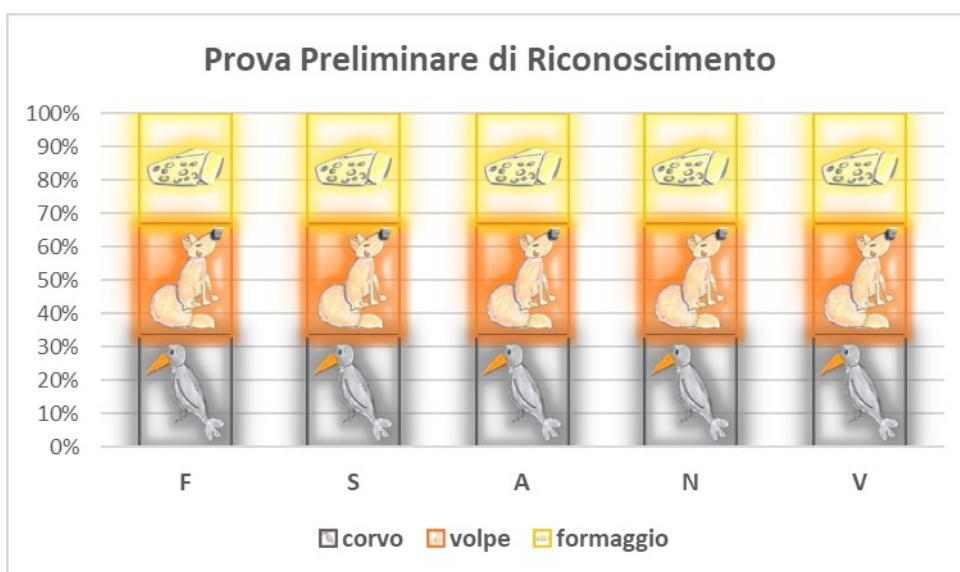


Grafico 3.5.3.a. Distribuzione percentuale degli elementi riconosciuti da ciascun bambino

Da ciò si deduce che l'intero campione DL/DPL preso in esame ha decodificato correttamente le informazioni iconiche suggerite dall'immagine (Figura 3.5.1.a.), mostrando di possedere una buona rappresentazione mentale del significato dei vocaboli "corvo", "volpe" e "formaggio".

Dalla **Prova di Comprensione** emerge il seguente quadro (Grafico: 3.5.3.b.):

Per quanto riguarda le Domande Testuali, il punteggio massimo ottenibile è 6.

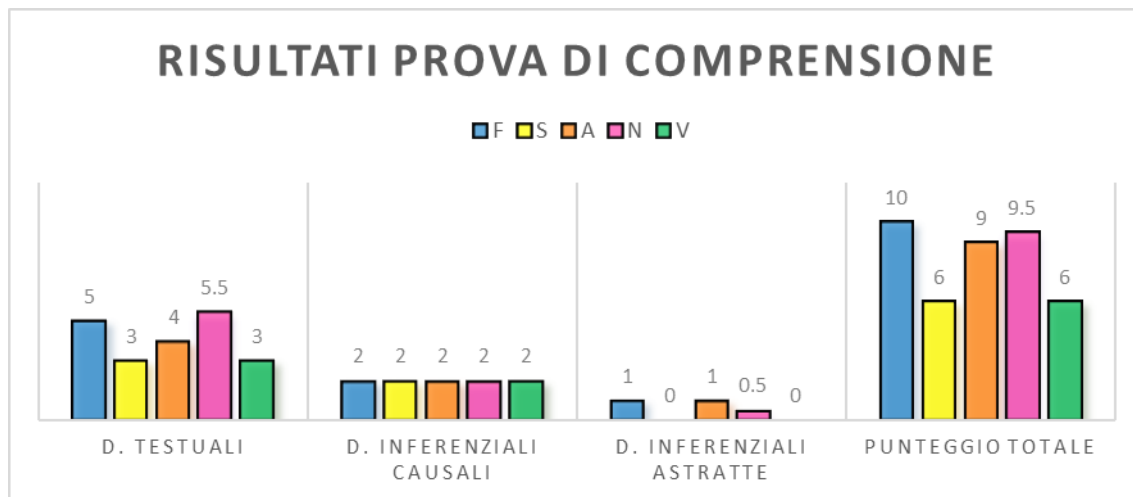


Grafico: 3.5.3.b. Distribuzione dei Punteggi Parziali per ciascuna categoria di domande e del Punteggio Totale ottenuto nella Prova di Comprensione

Il campione DL/DPL ha ottenuto in media un punteggio pari a 4.1 in questa categoria, con una deviazione standard uguale ad 1.14. Questi dati ci consentono di affermare che nessun bambino preso in esame si colloca al di sotto del limite inferiore di normalità, pari a 1.8 (valore ricavato sottraendo 2ds alla media). Inoltre, dal momento che la deviazione standard indica la distanza del campione rispetto ad un indice di posizione (rappresentato in questo caso dalla media aritmetica), si può dichiarare che i bambini hanno ottenuto punteggi in linea con i valori attesi.

Nelle Domande Inferenziali il punteggio massimo ottenibile è 2. Però, come evidenziato dal grafico soprastante, a differenza delle Causali cui il 100% del campione ha risposto correttamente guadagnando il punteggio massimo, nelle Astratte sono emerse maggiori difficoltà. Per quest'ultima tipologia di domande, infatti, il punteggio medio è di 0.5, con una deviazione standard pari a 0.5.

Il punteggio totale massimo ottenibile è, invece, pari a 13; esso si ricava da una formula (cfr. paragrafo 3.5.2. *Procedure per la correzione*) che permette di trasformare i punteggi grezzi ottenuti in ogni categoria di domande in punteggi

ponderati, applicando per ciascuna un coefficiente di ponderazione direttamente proporzionale alla difficoltà della tipologia di quesito. In particolare, nel caso delle Domande Testuali, essendo per definizione le più semplici, si applica un coefficiente pari ad 1; mentre per le Domande Inferenziali, che hanno richiesto uno sforzo cognitivo maggiore, i coefficienti applicati sono stati rispettivamente: 1,5 per quelle Causali e 2 per quelle Astratte, ancor più complesse.

Il punteggio totale medio ottenuto è pari a 8.1, con una deviazione standard di 1.9: il 60% dei bambini ha conseguito un punteggio superiore alla media, mentre il restante 40% pur avendo realizzato un punteggio inferiore alla media, si colloca comunque al di sopra del limite inferiore di normalità, pari a 4.3 (valore medio meno 2ds).

Alla luce dei dati appena analizzati, è doveroso fare una considerazione: nonostante il campione esaminato sia numericamente ristretto, si sono ottenute deviazioni standard piuttosto modeste che conferiscono significatività ai risultati ottenuti.

Vediamo ora nel dettaglio l'analisi delle varie Domande.

	<i>Risposta Corretta</i> (1 punto)	<i>Risposta Incompleta</i> (0.5 punti)	<i>Risposta Sbagliata o Nessuna Risposta</i> (0 punti)
<i>Domanda 1</i>	5	0	0
<i>Domanda 2</i>	5	0	0
<i>Domanda 3</i>	5	0	0
<i>Domanda 4</i>	1	1	3
<i>Domanda 5</i>	2	0	3
<i>Domanda 6</i>	5	0	0
<i>Domanda 7</i>	2	0	3
<i>Domanda 8</i>	0	1	4
<i>Domanda 9</i>	5	0	0
<i>Domanda 10</i>	2	0	3

Tabella 3.5.3.a. Distribuzione del campione di bambini DL/DPL per ciascuna domanda della Prova di Comprensione. *Legenda:* in blu Domande Testuali, in giallo Inferenziali Astratte, in rosa Inferenziali Causali

La Tabella 3.5.3.a. mostra il numero di bambini che, per ciascun quesito, ha fornito una risposta corretta (guadagnando 1 punto), incompleta o parziale (conquistando 0.5 punti), oppure non rispondendo o dando una risposta sbagliata (ricavando 0 punti). Per rendere più agevole l'analisi dei dati, si è deciso, innanzi tutto, di evidenziare le tre categorie di domande con colori diversi (cfr. Legenda Tabella 3.5.3.a.), dopo di che si è ricavato un grafico a colonne raggruppate (Grafico 3.5.3.c.) che mostra il quadro in modo ancor più chiaro ed esplicativo.

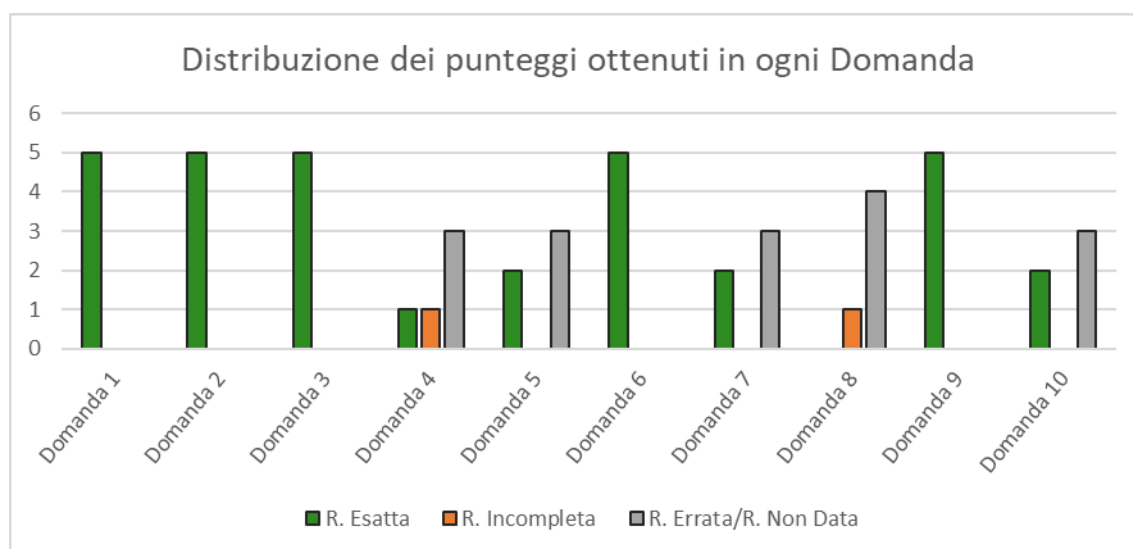


Grafico 3.5.3.c. Distribuzione dei punteggi ottenuti in ogni Domanda: le colonne mostrano il numero di bambini DL/DPL che ha risposto in modo corretto (in verde), incompleto (in arancione), e che non ha risposto o ha risposto in maniera errata alle 10 Domande proposte

Organizzando i risultati in questo modo, è stato possibile individuare i quesiti in cui i bambini hanno trovato più difficoltà, ed è emerso che: la tipologia Testuale si è confermata essere la più semplice, come precedentemente accennato, ed in particolare il 100% del campione ha risposto correttamente alle Domande 1, 2 e 3; questi risultati, inoltre, risultano perfettamente in linea con quelli ottenuti dal campione dei Normotipici esaminato due anni fa (Tonelli, 2019).

Per quanto riguarda la Domanda Testuale 4 (“Cosa disse la volpe al corvo?”), va sottolineato che, avendo visto i bambini titubanti, si è scelto di utilizzare la facilitazione (“Cosa gli dice di fare?”) per agevolarli, ma soltanto il 20% di loro ha risposto correttamente, il 60% dei soggetti non ha risposto ed il restante 20% ha fornito la risposta incompleta “cantare”. Sulla base di quanto appena affermato, si può concludere che la facilitazione non si è rivelata particolarmente efficace per il campione DL/DPL.

Infine, nelle rimanenti Domande Testuali 7 (“Perché il corvo aprì il becco?”) e 10 (“Come ha fatto la volpe a prendere il formaggio?”), il 40% dei bambini ha risposto in maniera esatta, mentre il 60% in modo errato, fornendo risposte non direttamente attinte dal testo, quanto più dalle proprie conoscenze; effettivamente le informazioni necessarie per rispondere correttamente ai due quesiti sono contenute nell’ultimo enunciato della favola, per cui questo dato potrebbe essere dovuto ad una diminuita attenzione all’ascolto della storia.

Relativamente alle Domande di tipo Inferenziale si può affermare che i risultati sono in linea con quanto riportato in letteratura (cfr. paragrafo 1.4.1. *La comprensione del testo*): il 100% del campione DL/DPL ha fornito la risposta giusta in entrambe le Domande Inferenziali Causali 6 e 9, mentre maggiori difficoltà si sono riscontrate nelle Inferenziali Astratte. In particolar modo, alla Domanda 5 (“Perché la volpe fece tanti complimenti al corvo?”) solo il 40% dei soggetti ha dato la risposta esatta; al contrario, invece, nessuno ha risposto in maniera corretta e completa alla Domanda 9 (“Perché il corvo si convinse a

cantare?”), nonostante tutti abbiano usufruito della facilitazione (“Perché obbedisce alla volpe?”); ciò suggerisce che, come già visto in precedenza nel caso della Domanda Testuale 4, anche in questo caso la facilitazione non si è rivelata di fondamentale aiuto per i bambini.

In conclusione, alla luce di quanto appena illustrato, è possibile affermare che i presenti dati non solo sono in linea con la letteratura, ma rispecchiano anche i risultati evidenziati nelle tesi degli anni precedenti (in particolare Tonelli 2018).

Passiamo ora all'analisi dei dati emersi dalla **Prova di Produzione**; per una maggiore chiarezza descrittiva degli stessi, verranno messi a confronto i risultati ottenuti in *Fase 1* (prima richiesta di produzione subito dopo la Prova di Comprensione) con quelli raccolti in *Fase 2* (secondo compito di produzione dopo aver riascoltato la favola).

Innanzitutto, relativamente al numero di Sottounità riportate, emerge il seguente quadro rappresentato dal Grafico 3.5.3.d. sottostante:

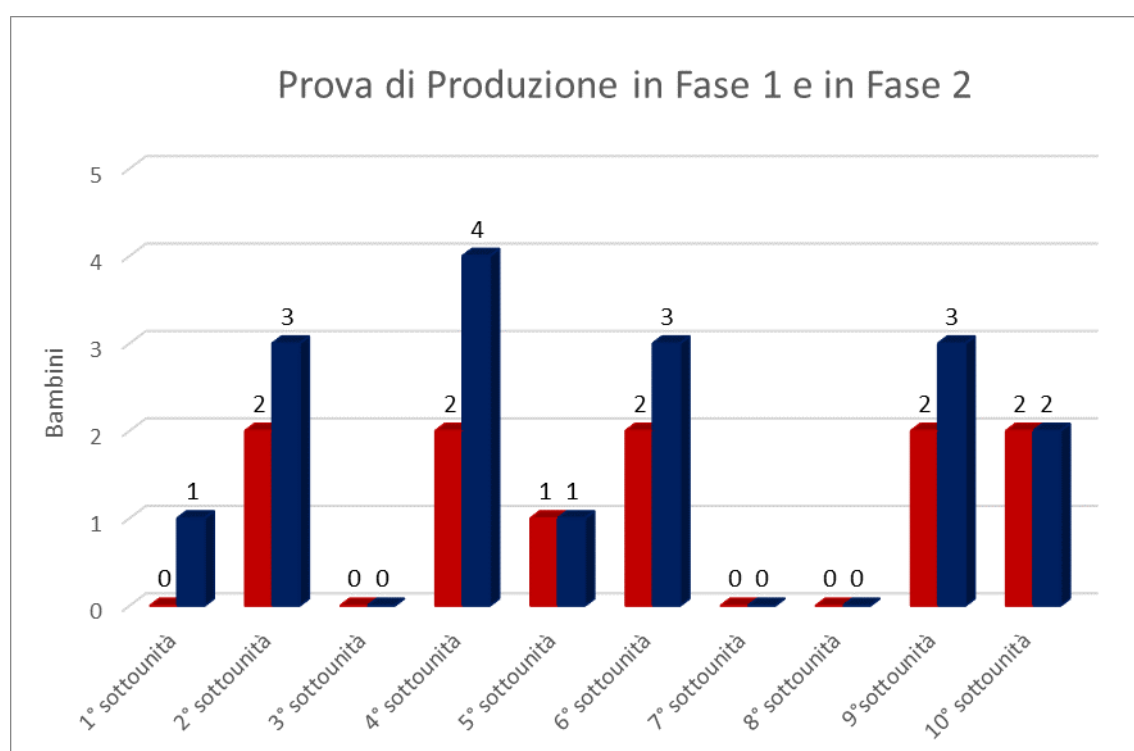


Grafico 3.5.3.d. Numero dei bambini che ha riportato ciascuna sottounità. *Legenda:* in rosso Fase 1 e in blu Fase 2.

Quindi, risulta chiaro, anche a colpo d'occhio, che il numero di bambini in grado di rievocare ciascuna sottounità è, in generale, aumentato in Fase 2.

In effetti, bisogna ricordare che, mentre nella Fase 1 si richiede al soggetto di raccontare la favola dopo aver completato la Prova di Comprensione, nella Fase 2 la produzione segue direttamente la riletura del racconto da parte dell'esaminatore.

Tuttavia, sia in Fase 1 che in Fase 2, il 100% del campione non è riuscito a rievocare né la Sottounità 3 (“Passò lì sotto una volpe che vedendo il corvo col formaggio nel becco disse”), né la Sottounità 7 (“Tutte quelle lodi fecero girare la testa al corvo”), né la Sottounità 8 (“che aprì il becco per cantare”), le quali evidentemente si sono rivelate le più complesse. Inoltre, è interessante notare che due di queste (Sottounità 3 e 7) sono anche le più lunghe presenti nel testo: tale dato costituisce un’ulteriore conferma del ruolo cruciale svolto dalla memoria a breve termine nella rievocazione del testo orale.

Nessun bambino, è riuscito a riportare tutte e 10 le Sottounità, né durante la prima fase, né durante la seconda. Il numero di Sottounità totali riportate in media in Fase 1 è pari a 2.2 con una deviazione standard di 2; in Fase 2 invece, il campione rievoca in media 3.4 Sottounità con una deviazione standard pari a 2.4. Questi dati ci conducono fondamentalmente a due conclusioni: la prima è che il riascolto della storia ha senza dubbio aiutato il campione DL/DPL ad essere più dettagliato e ricco nella produzione; la seconda, invece, è che, molto probabilmente, a questa differenza ha contribuito in maniera decisiva la memoria a breve termine, chiaramente più efficiente in Fase 2 grazie al riascolto del brano.

Da una più approfondita analisi della produzione orale in Fase 1 (Grafico 3.5.3.e. a pagina seguente), è emerso quanto segue: il numero minimo di Parole utilizzate è 24, mentre il numero massimo è 89, con una media pari a 46.8 ed una deviazione standard pari a 25.07; il numero minimo di Enunciati prodotti risulta essere 4, mentre il numero massimo corrisponde a 15, con una media pari a 8.4 ed una deviazione standard uguale a 4.1; infine, la LME minima è 4.6, mentre la massima è 6.6, con una media pari a 5.6 ed una deviazione standard di 0.87.

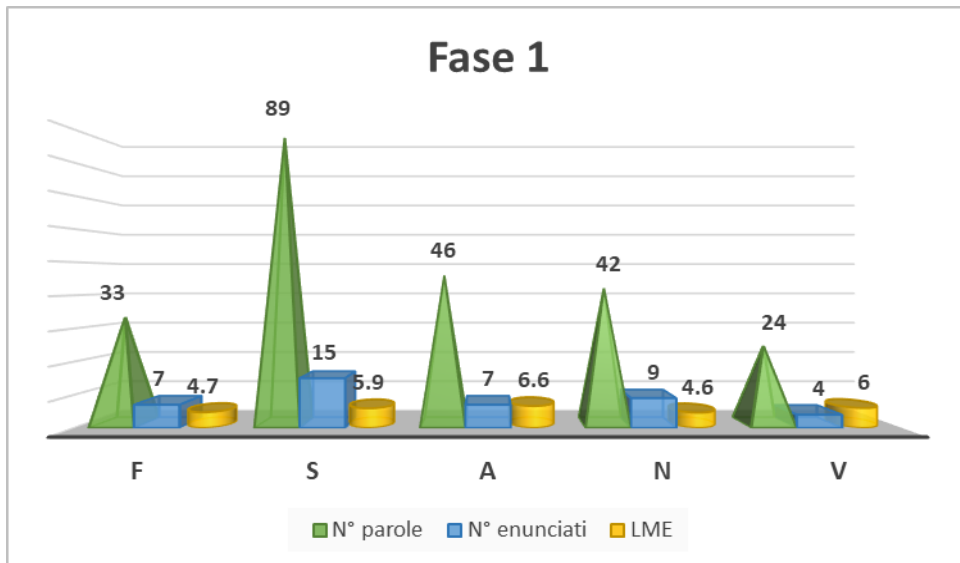


Grafico 3.5.3.e. Produzione orale in Fase 1 del campione DL/DPL. *Legenda:* numero di Parole (piramidi in verde), numero di Enunciati (parallelepipedi in blu), LME (cilindri in giallo)

Approfondendo, invece, l'analisi della produzione orale in Fase 2 (Grafico 3.5.3.f.), è emerso che: il numero minimo di Parole utilizzate è 21, mentre il numero massimo è 71, con una media pari a 51.2 ed una deviazione standard pari a 22.5; il numero minimo di Enunciati prodotti risulta essere sempre 4, mentre il numero massimo corrisponde a 14, con una media pari a 9.6 ed una deviazione standard uguale a 3.6; infine, la LME minima è di nuovo 4.6, mentre la massima è 6.5, con una media pari a 5.3 ed una deviazione standard di 0.8.

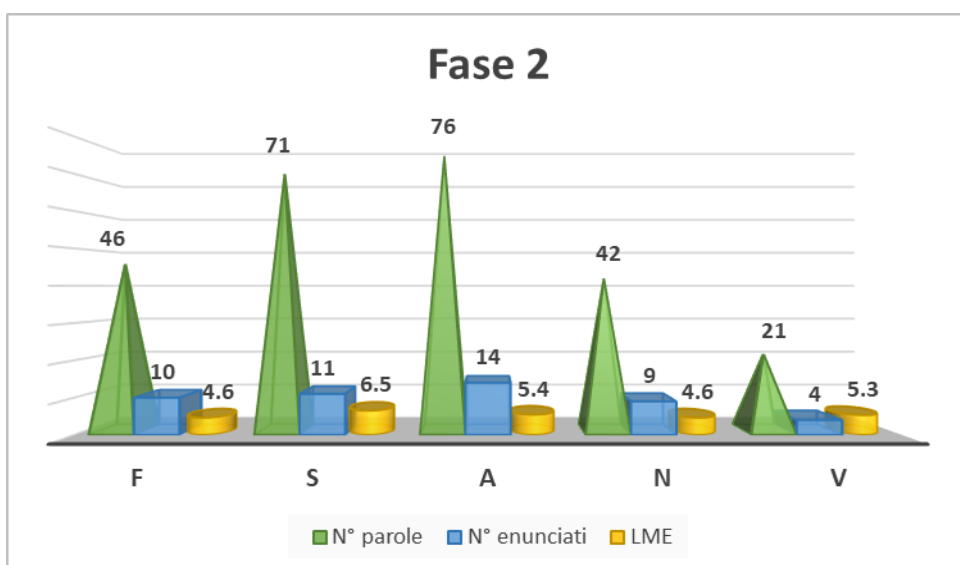


Grafico 3.5.3.f. Produzione orale in Fase 2 del campione DL/DPL. *Legenda:* numero di Parole (piramidi in verde), numero di Enunciati (parallelepipedi in blu), LME (cilindri in giallo)

Alla luce di quanto appena esposto, si può concludere che nel passaggio dalla Fase 1 alla Fase 2 si assiste ad un generale aumento dei valori medi della produttività del campione DL/DPL. L'unico parametro che non coincide con quest'affermazione è la Lunghezza Media dell'Enunciato che passa da un valore medio pari a 5.6 in Fase 1 a 5.3 in Fase 2. Seppur la diminuzione sia molto lieve, questo dato merita comunque un particolare riguardo poiché mette in evidenza le difficoltà linguistiche caratteristiche di questi bambini. Infatti, mentre per i soggetti Normotipici presi in esame lo scorso anno (Donnanno 2019) si registra in Fase 2 un aumento anche della LME, nei soggetti con DL/DPL valutati quest'anno tale risultato non viene confermato, dimostrando un utilizzo di enunciati in generale meno complessi da parte del campione DL/DPL.

Data la specificità del campione oggetto del presente studio, si è ritenuto più opportuno e significativo valutare il Livello di Competenza Narrativa complessivo (Grafico 3.5.3.g.), piuttosto che distinguerne l'analisi nelle due Fasi.

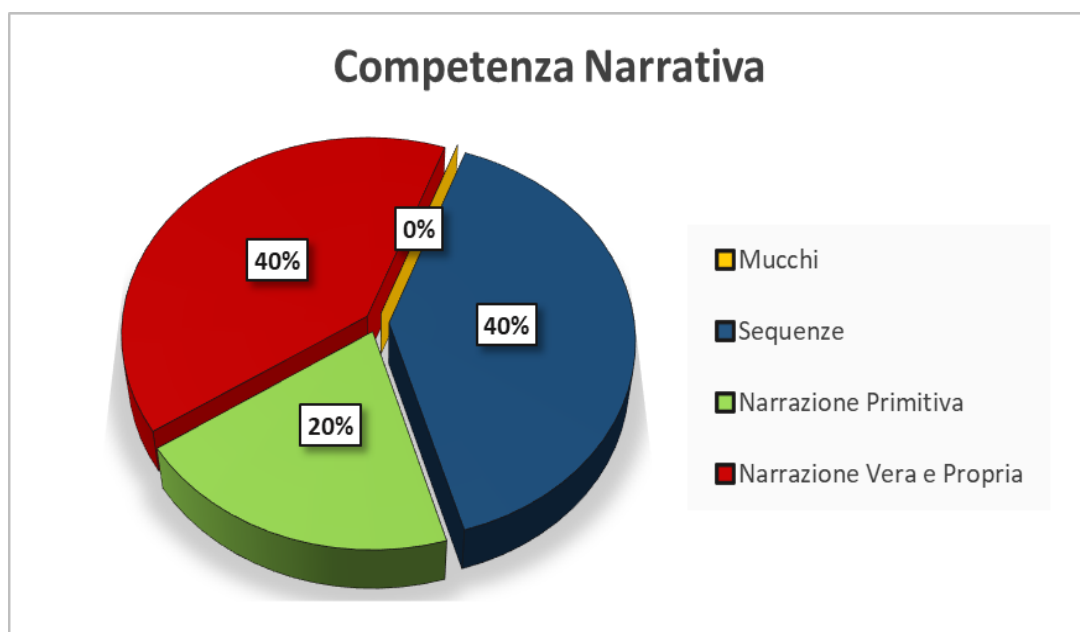


Grafico 3.5.3.g. Livello di Competenza Narrativa complessivo (Fase 1 + Fase 2) del campione DL/DPL

Un 40% dei bambini DL/DPL predilige l'uso di nessi e consecutive temporali, collocandosi a livello delle Sequenze. Il 20% utilizza maggiormente nella propria produzione frasi subordinate e pronomi, rientrando nella categoria della Narrazione Primitiva. Infine, il restante 40% si colloca nella Narrazione Vera e Propria, padroneggiando sia i connettivi che il discorso diretto.

Come ultima analisi si è cercato di studiare le possibili **Correlazioni** tra alcuni dei **Parametri** presi in considerazione.

In modo specifico, sono stati confrontati i risultati che il campione DL/DPL ha ottenuto nelle Matrici di Raven con quelli della Prova di Comprensione de “Il Corvo e la Volpe” (Grafico 3.5.3.h.).

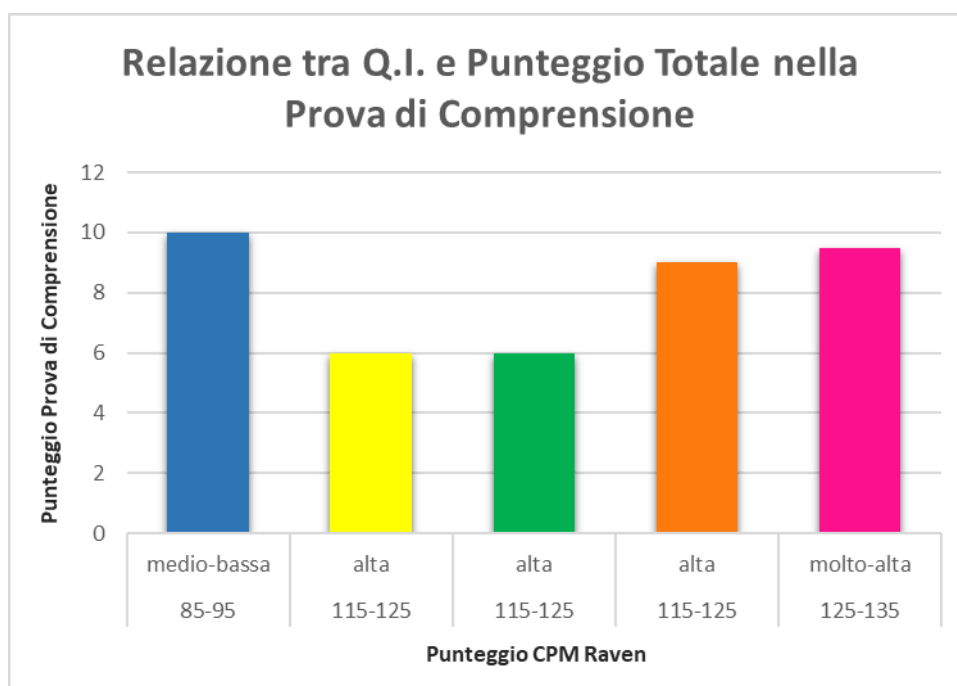


Grafico 3.5.3.h. Relazione tra il punteggio Q.I. emerso dalle CPM di Raven ed il punteggio totale ottenuto dal campione DL/DPL nella Prova di Comprensione.
Legenda: i diversi colori indicano i soggetti del campione

Dal grafico si osserva che ad un maggior valore della Classe Q.I. e ad una Categoria di Prestazione più alta, si registra nell’80% dei casi un aumento del punteggio totale nella Prova di Comprensione. Il restante 20% che si discosta dalla linea generale corrisponde ad un soggetto che conosceva già la favola, per cui è probabile che abbia riscontrato meno difficoltà rispetto agli altri nel rispondere alle domande proprio per questo motivo.

Successivamente, si è cercato di dimostrare la relazione ipotizzata nei paragrafi precedenti tra la produzione orale dei bambini DL/DPL e la capacità mnestica a breve termine. A tal scopo sono stati confrontati il numero medio di Sottunità

riportate da ciascun soggetto in Fase 1 e 2 (calcolato come media aritmetica delle medie delle unità riportate rispettivamente in ogni fase) ed il punteggio ottenuto nella Prova di Ripetizione di Non Parole (Grafico 3.5.3.i. sottostante).

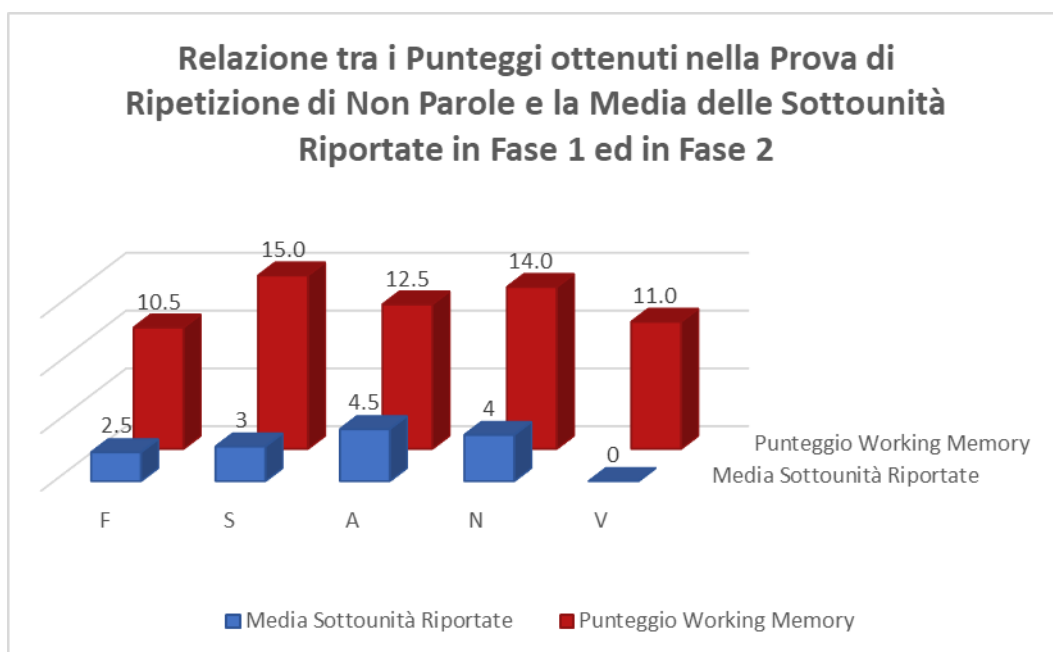


Grafico 3.5.3.i. Relazione tra i risultati della Prova di Produzione (Sottounità) ed i punteggi ottenuti nella Prova di Ripetizione di Non Parole per ciascun elemento del campione DL/DPL

Si evince che ad un punteggio superiore a 12/15 nella Ripetizione di Non Parole corrispondono i più alti valori medi delle Sottounità rievocate.

Un altro interessante confronto è stato quello tra i punteggi totali ottenuti nella Prova di Comprensione, le Sottounità rievocate nella Prova di Produzione, ed il Livello di Competenza Narrativa cui si è collocato il campione DL/DPL (Grafico 3.5.3.j. a pagina seguente). Anche in questo caso, i dati relativi alla produzione coincidono con le medie generali del numero di unità riportate in Fase 1 ed in Fase 2.

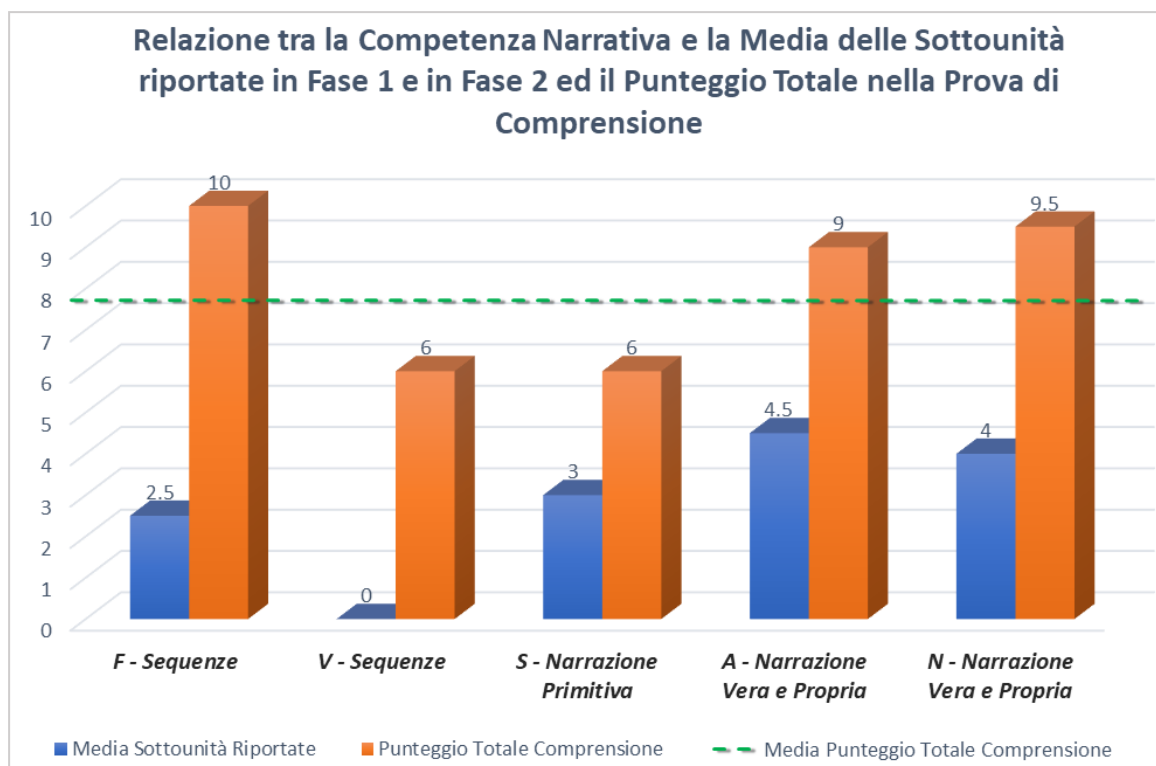


Grafico 3.5.3.j. Relazione tra la Competenza Narrativa ed i risultati della Prova di Produzione (Sottounità) e della Prova di Comprensione per ciascun elemento del campione DL/DPL

Emerge, quindi, che la maggior parte dei bambini che raggiunge un punteggio superiore alla media (8.1) nella Prova di Comprensione, riporta in media un numero di Sottounità maggiore, collocandosi, per di più, nel Livello di Competenza Narrativa più alto, ovvero quello della “Narrazione Vera e Propria”. Il 40% del campione DL/DPL, che ha ottenuto in Comprensione un punteggio totale pari a 6 (quindi al di sotto della media ma comunque nel limite inferiore della norma), rievoca nel complesso un numero limitato di Sottounità. Di questi, mentre S., padroneggiando pronomi ed utilizzando proposizioni subordinate, dimostra un Livello di Competenza Narrativa pari a “Narrazione Primitiva”, la produzione di V., caratterizzata soprattutto da nessi temporali e da strutture frasali semplici, ha fatto sì che egli rientrasse nel Livello “Sequenze”.

Infine, anche in questo caso, F. rappresenta l’eccezione che conferma la regola: nonostante l’ottimo risultato in Comprensione, il bambino produce un numero ristretto di Sottounità, pari in media a 2.5, dimostrando una Competenza

Narrativa a livello “Sequenze”, caratterizzata, cioè, da proposizioni semplici, per lo più di tipo consecutivo-temporale introdotte da “Poi...” e “Dopo...”.

I presenti risultati confermerebbero, quindi, i dati riportati in letteratura, secondo cui bambini che mostrano una scarsa comprensione del testo, presentano in genere una rievocazione povera di contenuti ed espressa prevalentemente attraverso strutture morfosintattiche semplici.

Tuttavia, il caso di F. dimostra che, come descritto in letteratura (cfr. paragrafo 1.4.2. *La rievocazione del testo*) la comprensione del testo rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente ai fini di una corretta rievocazione della storia, soprattutto se il soggetto presenta difficoltà linguistiche come in questo caso.

In fin dei conti, sulla base dei risultati appena analizzati e delle considerazioni fatte, si può affermare che, in generale, le abilità di Comprensione e Produzione Narrativa sono tra loro correlate, per cui a fronte di una buona prestazione nella Prova di Comprensione è plausibile aspettarsi un altrettanto buon punteggio nella Prova di Produzione (sia in termini di Sottounità riportate sia in termini di Competenza Narrativa).

3.5.4. Attendibilità del test

L'attendibilità è una delle principali qualità psicometriche auspicabili in un test. Tale caratteristica è stata definita da alcuni autori (Pedrabissi et al. 1999) come la coerenza fra i punteggi rilevati da una prova in due momenti successivi. In altre parole, un test è tanto più attendibile quanto più fornisce misure accurate ed immuni da errori casuali, cioè indipendenti sia dalle variazioni accidentali delle condizioni dei soggetti testati e del setting di somministrazione, sia da fattori che possono costituire fonti di errore nella misurazione.

Secondo la teoria classica del test, qualunque misurazione è costituita da una componente vera (dovuta alla variabile misurata) e da una componente di errore (dovuta ad errori casuali e sistematici).

Nel caso del presente studio, si è scelto di valutare le qualità psicometriche del test "Il Corvo e la Volpe" utilizzando l'*alpha di Cronbach*, ovvero un indicatore statistico che permette di analizzare il grado di attendibilità del test, dal punto di vista della coerenza interna (od omogeneità). Nello specifico, questa caratteristica si riferisce al grado in cui tutte le parti dello strumento (Prova di Comprensione e Prova di Produzione) misurano allo stesso modo le variabili prese in esame (abilità narrative).

L'*alpha di Cronbach* si ottiene applicando la seguente formula:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

dove:

- k è il numero totale di item, quindi pari a 10 sia nella Prova di Comprensione (10 Domande), sia nella Prova di Produzione (10 Sottounità);
- $\sigma_{Y_i}^2$ è la varianza dell'item i Domande (o Sottounità) per ciascun soggetto;
- σ_X^2 è la varianza del punteggio totale per ciascuna Domanda (o Sottounità).

Un coefficiente α uguale o superiore a 0.70 indica una discreta omogeneità e quindi una buona attendibilità.

Applicando la formula alla 10 Domande della Prova di Comprensione, si ottiene un coefficiente α di 0.55, ovvero un grado di coerenza interna problematico.

Per quanto riguarda, invece, la Prova di Produzione, l'*alpha di Cronbach* è stato studiato distintamente in Fase 1 ed in Fase 2, ed è emerso il seguente quadro: in Fase 1 si registra un coefficiente α appena sufficiente pari a 0.66, mentre in Fase 2 tale parametro assume il valore discreto di 0.76.

In conclusione, i risultati evidenziati suggeriscono una maggiore attendibilità della Prova di Produzione, rispetto a quella di Comprensione.

Tuttavia, data l'esiguità e la specificità del campione esaminato, tali dati sono da considerarsi soltanto indicativi e non esaustivi. Sarebbe auspicabile, quindi, una prosecuzione del presente studio sulla popolazione DL/DPL, in modo tale da verificare la validità dei valori ottenuti.

3.6. Questionario sulla lettura condivisa

Sono numerose le recenti ricerche che, riprendendo i lavori pionieristici di Bruner e Ninio sulla lettura condivisa di libri con figure, descrivono questa situazione interattiva come un momento evolutivo importante, in cui il genitore può comunicare e trasmettere al proprio figlio conoscenze, sia sulle cose, sia sul modo in cui queste avvengono, contribuendo al suo sviluppo cognitivo e linguistico.

Il contatto con il materiale narrativo e con i libri di storie rappresenta un'esperienza sempre più precoce per i bambini che vivono in società alfabetizzate. Fin dai primi anni di vita essi si trovano immersi in un mondo di narrazioni: non solo libri di figure, favole e storie, ma anche fumetti, film, cartoni animati e quelle rielaborazioni di fatti quotidiani ed eventi autobiografici che gli adulti presentano loro sotto forma di racconto.

D'altra parte il leggere insieme libri o il raccontare storie sono modalità di interazione con i bambini assai ricche di potenzialità. Gli scambi comunicativi presenti nella narrazione e la notevole circolazione di informazioni che caratterizzano quest'attività incentrata sul materiale scritto, sono oggi riconosciuti fondamentali ai fini dello sviluppo linguistico e delle abilità di letto-scrittura. L'esposizione precoce e intensa dei bambini alle storie, infatti, sembra connettersi positivamente sia con lo sviluppo emotivo e cognitivo, che con le successive acquisizioni di lettura e scrittura.

Da un interessante studio (Rollo 2015) sull'importanza della lettura condivisa di storie per lo sviluppo del bambino, si apprende che durante questo scambio interattivo l'adulto svolge un ruolo fondamentale. In particolare si sottolinea che: certi stili comunicativi materni sono più idonei a sviluppare il linguaggio del bambino rispetto ad altri. Nello specifico, il rivolgersi direttamente al bambino durante la comunicazione, il sollecitarlo a intervenire e la maggiore frequenza con cui si utilizzano tali modalità, sono positivamente correlate con lo sviluppo

sia della grammatica che del vocabolario. Inoltre, si afferma che bambini esposti a produzioni dell'adulto ridondanti ed estese sono più avvantaggiati per quanto concerne lo sviluppo sintattico.

Durante la lettura condivisa del libro, il bambino non è uno spettatore estraneo che subisce passivamente ciò che gli accade intorno, ma è, invece, il principale attore dell'interazione. In aggiunta, in quanto attività di attenzione condivisa, i ricercatori hanno descritto la lettura condivisa di un libro come un'attività che facilita la capacità del bambino di rimanere attento; il che comporta delle implicazioni per lo sviluppo del linguaggio.

Concludo questa premessa teorica riportando le parole di Gianni Rodari, il quale, interrogato sul perché si raccontino fiabe ai bambini, risponde: «Perché rappresentano uno dei più bei giochi che bambini e adulti possano fare insieme. Un gioco che non ha bisogno di oggetti o di spazi particolari per essere svolto. Si sta seduti. Si gioca con le parole, con la mente, con le immagini, con i sentimenti».

Alla luce di quanto sopra esposto, abbiamo ritenuto interessante proporre ai genitori dei bambini con difficoltà linguistiche, presi in esame nel presente studio, un questionario circa la quantità di tempo dedicato alla lettura condivisa ed interattiva dei libri.

I questionari sono stati compilati per la maggior parte dalle madri, uno da un padre ed uno da una nonna. Tutti hanno dichiarato di trascorrere del tempo a leggere delle storie con i loro figli/nipoti. Con dati ricavati è stato possibile costruire il Grafico 3.6. a pagina seguente.

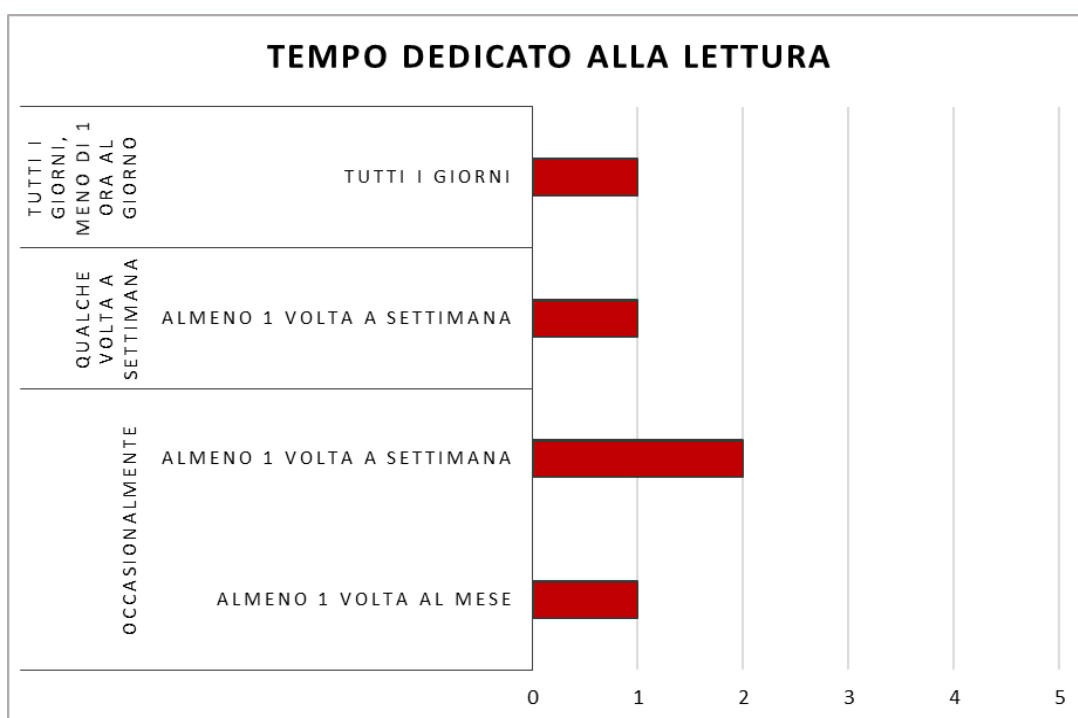


Grafico 3.6. Rappresentazione grafica dei dati emersi dai questionari sul tempo dedicato alla

Dal grafico si evince che il dato che si presenta con maggior frequenza è “occasionalmente, almeno 1 volta a settimana”: ciò significa che il 40% degli adulti in questione non dedica molto tempo alla lettura condivisa di un libro con il proprio figlio/nipote. Per quanto riguarda il restante 60%, si osserva una distribuzione uniforme delle frequenze “occasionalmente, almeno 1 volta al mese”, “qualche volta a settimana, almeno 1 volta a settimana” e “tutti i giorni, meno di 1 ora al giorno”. Infine il 100% dei familiari dei bambini esaminati è concorde nel prediligere la lettura di libri con figure e testo.

Confrontando i risultati emersi dal questionario con quelli ottenuti dal campione DL/DPL nella Prova “Il Corvo e la Volpe”, si evidenzia una certa correlazione tra le abilità narrative e la frequenza di esposizione alla lettura condivisa di libri con l’adulto. Infatti, i soggetti che ottengono punteggi migliori nelle Prove di Comprensione e Produzione Narrativa sono gli stessi che trascorrono più tempo a leggere libri con i loro genitori/nonni. Al contrario, coloro che trascorrono meno tempo a leggere libri in modo interattivo con l’adulto, ottengono performance peggiori nella Prova “Il Corvo e la Volpe”.

3.7. Risultati bambini Normotipici e DL/DPL a confronto

Date la specificità e la particolarità del campione preso in esame quest'anno, seppur numericamente esiguo, si è ritenuto interessante confrontarlo con il campione di bambini Normotipici valutati lo scorso anno con gli stessi criteri e le stesse prove. In questo modo è stato possibile rilevare alcune sostanziali differenze, a mio parere, degne di nota.

Per rendere l'analisi più chiara ed agevole, i dati raccolti sono stati inseriti in tabelle riassuntive, nelle quali il campione esaminato lo scorso anno (Donnanno 2019) è stato indicato con "Controlli", mentre il campione considerato quest'anno è stato indicato con "DL/DPL". La scelta di queste etichette è stata fatta sulla base dei criteri di inclusione ed esclusione utilizzati nella costruzione del campione. Quest'anno sono stati inclusi nello studio bambini con Disturbo del Linguaggio (DL/DPL) con età compresa tra i 5 e i 6 anni. Lo scorso anno, invece, sono stati esclusi dallo studio soggetti bilingui, soggetti affetti da Disabilità Intellettiva e/o Disturbo di Linguaggio, e soggetti che stavano effettuando terapia logopedica; tuttavia, la fascia d'età considerata è stata sempre quella prescolare (5,0 - 6,0 anni).

La Tabella 3.1. sottostante (ripresa dal paragrafo 3.1. *Caratteristiche del campione*) riporta in maniera sintetica le principali caratteristiche dei due campioni che andremo a confrontare.

	<i>DL/DPL (n=5)</i>	<i>Controlli (n=86)</i>
Età	5.8 (0.04) - range: 5-6	5.9 (0.02) - range: 5-6
Scolarità	range: 3° anno Scuola dell'Infanzia	range: 3° anno Scuola dell'Infanzia

Tabella 3.1. Medie, Deviazioni Standard e Range relativi all'età e alla scolarità dei bambini

Dall'analisi dei punteggi ottenuti nel test "Il Corvo e la Volpe", emerge quanto segue.

Nella Prova di Comprensione i bambini valutati l'anno scorso hanno raggiunto risultati peggiori rispetto a quelli valutati quest'anno. Infatti, i soggetti Normotipici hanno ottenuto in media un punteggio totale pari a 7.7, mentre i bambini DL/DPL un punteggio totale medio di 8.1. Nello specifico, la Tabella 3.7.a. riporta i punteggi ottenuti in media dai campioni in ciascuna delle categorie di Domande.

<i>Categoria</i>	<i>DL/DPL</i>	<i>Controlli</i>
Domande Testuali	4.1 (1.14)	4.2 (1)
Domande Inferenziali Causali	2 (0)	1.7 (0.6)
Domande Inferenziali Astratte	0.5 (0.5)	0.5 (0.6)

Tabella 3.7.a. Medie e Deviazioni Standard relative alla comprensione narrativa dei due gruppi di bambini misurata mediante la storia "Il Corvo e la Volpe"

Per quanto riguarda la Prova di Produzione, analizzata suddividendo le Fasi 1 e 2, è emerso, invece, il quadro seguente:

<i>Produttività</i>	<i>DL/DPL</i>	<i>Controlli</i>
<i>Sottounità</i>	2.2 (2)	2.2 (1.45)
<i>Parole</i>	46.8 (25.07)	30 (12.95)
<i>Enunciati</i>	8.4 (4.1)	4.8 (1)
<i>LME</i>	5.6 (0.87)	6.3 (2.85)

Tabella 3.7.b. Medie e Deviazioni Standard relative alla produzione narrativa dei due gruppi di bambini misurata mediante la storia "Il Corvo e la Volpe" - *Fase 1*

<i>Produttività</i>	<i>DL/DPL</i>	<i>Controlli</i>
<i>Sottounità</i>	3.4 (2.4)	3 (1.7)
<i>Parole</i>	51.2 (22.5)	32.5 (11.7)
<i>Enunciati</i>	9.6 (3.6)	4 (0.4)
<i>LME</i>	5.3 (0.8)	8 (2.86)

Tabella 3.7.c. Medie e Deviazioni Standard relative alla produzione narrativa dei due gruppi di bambini misurata mediante la storia "Il Corvo e la Volpe" - *Fase 2*

Dalle Tabelle 3.7.b. e 3.7.c. si evince che in Fase 1 i bambini DL/DPL hanno riportato in media lo stesso numero di Sottounità dei Controlli, pari a 2.2. Diversamente, in Fase 2 il campione dei Normotipici ha avuto una performance apparentemente peggiore, rievocando in media 3 unità a dispetto delle 3.4. prodotte dal campione DL/DPL.

Un dato molto interessante si rileva, infine, dal confronto tra le Lunghezze Medie dell'Enunciato: sia in Fase 1 che in Fase 2, i Controlli hanno prodotto in media enunciati più lunghi e di certo più complessi. Infatti, nonostante i bambini DL/DPL abbiano prodotto in media più Parole e più Enunciati, la loro LME risulta in media comunque inferiore a quella dei Normotipici, evidenziando un maggiore utilizzo di frasi brevi e sintatticamente semplici.

Tuttavia, è bene tener presente che in entrambe le Fasi, sia per l'uno che per l'altro parametro analizzato, sono state registrate deviazioni standard particolarmente differenti: l'anno scorso si è registrata una deviazione standard inferiore nelle Sottounità, e superiore nella LME, rispetto a quelle di quest'anno. Ciò indica che, in generale, i dati raccolti lo scorso anno circa le Sottounità riportate, si avvicinano di più alla media aritmetica, dimostrando una maggiore significatività rispetto ai dati rilevati quest'anno. Al contrario, per quanto riguarda la LME, sono probabilmente più indicativi i dati raccolti quest'anno rispetto a quelli dell'anno scorso.

Concludendo il confronto tra i due campioni, riporto sintetizzati nella Tabella 3.7.d. i risultati delle varie Prove:

<i>Prova</i>	<i>DL/DPL</i>	<i>Controlli</i>
Matrici di Raven (CPM)	21.2 (5.4)	16.7 (4)
Ripetizione di Non Parole	12.6 (1.9)	13.3 (3)
Il Corvo e la Volpe (Comprensione)	8.1 (1.9)	7.7 (2.2)
Il Corvo e la Volpe (Produzione - LME*)	5.4 (0.8)	7.2 (2.9)

Tabella 3.7.d. Medie e Deviazioni Standard relative alla performance dei due gruppi di bambini

* valori ottenuti calcolando la Media (e Deviazione Standard) tra la Medie delle LME in Fase 1 e in Fase 2

Un ultimo dato degno di nota è quello relativo ai risultati della Prova di Ripetizione di Non Parole, in cui il campione DL/DPL ottiene un punteggio medio inferiore rispetto ai Normotipici. Come più volte accennato in precedenza, questa differenza rispecchia appieno le caratteristiche dei bambini esaminati quest'anno: spesso, infatti, il DL/DPL si associa a difficoltà nelle funzioni esecutive, ed in particolare a livello della memoria di lavoro fonologica (Duinmeijer et al., 2012).

PARTE QUARTA
CONCLUSIONI

La narrazione è un'abilità multidimensionale piuttosto complessa che richiede competenze cognitive, linguistiche e socio-pragmatiche.

In particolare, nel presente elaborato ci si è concentrati sullo studio delle capacità di produzione e comprensione del testo orale in bambini di età compresa tra i 5 e i 6 anni con DL/DPL. Tali abilità sono state valutate attraverso la Prova sperimentale “Il Corvo e la Volpe”.

Innanzitutto, una prima considerazione da fare riguarda lo strumento di valutazione utilizzato: la proposta di una favola breve, raccontata presentando al soggetto un disegno colorato e semplice che chiarifica quali saranno lo scenario ed i protagonisti della storia, è stata particolarmente gradita dai bimbi. Inoltre, il proporre le prove (sia di comprensione che di retelling) come richieste d'aiuto all'esaminatore si è rivelato essere molto apprezzato ed accattivante per sollecitare la collaborazione del bambino.

In merito ai risultati, invece, va fatta una premessa: come ribadito più volte, quest'anno a causa di varie complicazioni dovute alla situazione pandemica, è stato possibile esaminare un campione numericamente inferiore rispetto a quelli degli anni precedenti. Per cui non è stato possibile, né si è ritenuto significativo, indagare eventuali differenze nei punteggi in base alla fascia d'età (5,0-5,5 e 5,6-6,0 anni), o in base al genere (maschi-femmine), come invece è stato fatto negli studi del 2018 (Tonelli, Presepi) e del 2019 (Donnanno).

Nonostante ciò, dallo studio sono emersi risultati molto interessanti che non solo ricalcano quanto riportato in letteratura, ma confermano anche la validità del test “Il Corvo e la Volpe” come strumento di valutazione attendibile per l'abilità narrativa.

Nello specifico si è potuto osservare che nella Prova di Comprensione i bambini con DL/DPL hanno riscontrato, così come i loro coetanei Normotipici, difficoltà nelle Domande Inferenziali Astratte, che la letteratura conferma essere le più complesse. Inoltre, grazie al confronto con le Matrici di Raven, è stato possibile evidenziare la relazione di diretta proporzionalità tra la capacità di comprensione del testo ed il livello cognitivo.

Relativamente alla Prova di Produzione, i soggetti con DL/DPL hanno mostrato una Lunghezza Media dell'Enunciato ridotta rispetto a quella dei campioni esaminati gli scorsi anni. Tale risultato conferma pienamente quanto evidenziato dalla letteratura, ovvero che soggetti con difficoltà linguistiche tendono a produrre enunciati brevi e a prediligere l'utilizzo di strutture frastiche molto semplici (solitamente del tipo soggetto-verbo-oggetto).

Inoltre, essendo quella di produzione nello specifico una prova di retelling, è stato possibile evidenziare il ruolo cruciale svolto dalla memoria di lavoro. Infatti, confrontando la Prova di Produzione con quella di Ripetizione di Non Parole, si è visto che punteggi più alti nella prima prova sono corrisposti ad un maggior numero di non parole ripetute correttamente.

Infine, si è rilevato che un buon Livello di Competenza Narrativa si associa, nella maggior parte dei casi, a delle buone capacità sia di comprensione sia di produzione del testo orale.

In conclusione, dal momento che i risultati emersi nel presente studio corrispondono fondamentalmente alle evidenze riportate in letteratura, si può affermare che la Prova "Il Corvo e la Volpe" rappresenta un valido strumento per la valutazione delle abilità narrative in bambini di età prescolare con DL/DPL.

Tuttavia, ribadendo l'esiguità numerica del campione preso in esame, è auspicabile che tali dati vengano confermati con ulteriori ricerche.

APPENDICE
TABELLE DI CONVERSIONE DEI PUNTEGGI GREZZI
IN PERCENTILI

TABELLA A-1

Tabella di conversione dei punteggi grezzi ottenuti nella Prova di
Comprensione in percentili

<i>Percentili</i>	<i>Punteggio Grezzo Domande Testuali</i>	<i>Punteggio Grezzo Domande Inferenziali Causali</i>	<i>Punteggio Grezzo Domande Inferenziali Astratte</i>	<i>Punteggio Grezzo Comprensione Totale</i>
Percentile 30%	3.0	2.0	0.0	6.0
Percentile 35%	3.1	2.0	0.05	6.3
Percentile 40%	3.4	2.0	0.2	7.1
Percentile 45%	3.7	2.0	0.35	8.1
Percentile 50%	4.0	2.0	0.5	9.0
Percentile 55%	4.3	2.0	0.6	9.2
Percentile 60%	4.6	2.0	0.8	9.3
Percentile 65%	4.9	2.0	0.9	9.5
Percentile 70%	5.1	2.0	1.0	9.6
Percentile 75%	5.3	2.0	1.0	9.8
Percentile 80%	5.4	2.0	1.0	10.0
Percentile 100%	5.5	2.0	1.0	10.0

TABELLA A-2

Tabella di conversione dei punteggi grezzi ottenuti nella Prova di
Produzione - Fase 1 in percentili

<i>Percentili</i>	<i>Sottounità</i>	<i>Parole</i>	<i>Enunciati</i>	<i>LME</i>
Percentile 15%	0.0	24.0	4.0	4.6
Percentile 20%	0.0	25.8	4.6	4.6
Percentile 25%	0.0	28.5	5.5	4.7
Percentile 30%	0.0	31.2	6.4	4.7
Percentile 35%	0.3	33.9	7.0	4.8
Percentile 40%	1.2	36.6	7.0	5.2
Percentile 45%	2.1	39.3	7.0	5.6
Percentile 50%	3.0	42.0	7.0	5.9
Percentile 55%	3.3	43.2	7.6	5.9
Percentile 60%	3.6	44.4	8.2	6.0
Percentile 65%	3.9	45.6	8.8	6.0
Percentile 70%	4.0	54.6	10.2	6.1
Percentile 75%	4.0	67.5	12.0	6.3
Percentile 80%	4.0	80.4	13.8	6.5
Percentile 100%	4.0	89.0	15.0	6.6

TABELLA A-3

Tabella di conversione dei punteggi grezzi ottenuti nella Prova di
Produzione - Fase 2 in percentili

<i>Percentili</i>	<i>Sottounità</i>	<i>Parole</i>	<i>Enunciati</i>	<i>LME</i>
Percentile 15%	0.0	21.0	4.0	4.6
Percentile 20%	0.4	25.2	5.0	4.6
Percentile 25%	1.0	31.5	6.5	4.6
Percentile 30%	1.6	37.8	8.0	4.6
Percentile 35%	2.2	42.4	9.1	4.7
Percentile 40%	2.8	43.6	9.4	4.9
Percentile 45%	3.4	44.8	9.7	5.1
Percentile 50%	4.0	46.0	10.0	5.3
Percentile 55%	4.3	53.5	10.3	5.3
Percentile 60%	4.6	61.0	10.6	5.4
Percentile 65%	4.9	68.5	10.9	5.4
Percentile 70%	5.2	72.0	11.6	5.6
Percentile 75%	5.5	73.5	12.5	6.0
Percentile 80%	5.8	75.0	13.4	6.2
Percentile 100%	6.0	76.0	14.0	6.5

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Anderson J., Anderson A., Lynch J., Shapiro J. (2003), *Storybook reading in a multicultural society: Critical perspectives*. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates

APA, American Psychiatric Association (2013), *DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition*, American Psychiatric Association, Arlington, VA; trad. it. *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Raffaello Cortina, Milano, 2014

Baumgartner E., Devescovi A. (2001), *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*, Trento: Erickson

Belacchi C., Benelli B. (2007), *Il significato delle parole - La competenza definitoria nello sviluppo tipico e atipico*, Bologna: Il Mulino

Belacchi C., Scalisi T.G., Cannoni E., Cornoldi C. (2008), *CPM - Coloured Progressive Matrices, Manuale Standardizzazione Italiana, Terza Edizione*, Giunti O.S.

Bishop D., Edmunson A. (1987), *Specific Language Impairment as a maturational lag: Evidence from longitudinal data on language and motor development*, in «Developmental Medicine and Child Neurology»

Bisiacchi P.S., Cendron M., Gugliotta M., Tressoldi P.E., Vio C. (2005), *BVN 5-11 - Batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva, Manuale*, Trento: Erickson

Botting N. (2002), *Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments*, in «Child Language Teaching and Therapy»

Boudreau D. (2008), *Narrative abilities, advances in research and implications for clinical practice*, in «Topics in Language Disorders»

Bruner J. (1992), *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale*, Torino: Bollati Boringhieri

CADTH (2013), *Screening tools compared to parental concern for identifying speech and language delays in preschool children: A review of the diagnostic accuracy*

Camaioni L., Di Blasio P. (2007), *Psicologia dello sviluppo*, Bologna: Il Mulino

Catts H.W., Fey M.E., Tomblin J.B., Zhang X. (2002), *A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments*, in «Journal of Speech Language and Hearing Research»

Chilosi A., Pfanner L., Casalini C., Cipriani P. (2017), *I bambini con disturbo specifico di linguaggio*, in «Neuropsicologia dell'età evolutiva» a cura di Vicari S. e Caselli M.C., Bologna: Il Mulino

Chilosi A., Pfanner L., Pecini C., Salvadorini R., Casalini C., Brizzolara, Cipriani P. (2019), *Which linguistic measures distinguish transient from persistent language problems in Late Talkers from 2 to 4 years? A study on Italian speaking children*, in «Research in Developmental Disabilities»

Consensus Conference sul Disturbo Primario del Linguaggio (2019), a cura di CLASTA e FLI

Conti-Ramsden G., Durkin K. (2012), *Language development and assessment in the preschool period*, in «Neuropsychological Review»

Conti-Ramsden, G., Mok, P. L., Pickles, A., Durkin, K. (2013), *Adolescents with a history of Specific Language Impairment (SLI): Strengths and difficulties in*

social, emotional and behavioral functioning, in «Research in Developmental Disabilities»

Donnanno E. (2019), *Valutazione delle competenze narrative nei bambini in età prescolare attraverso la somministrazione della prova del Corvo e la Volpe*, Tesi di laurea in Logopedia, Ancona: Università Politecnica delle Marche

Duinmeijer I., De Jong J., Scheper A. (2012), *Narrative abilities, memory and attention in children with a Specific Language Impairment*, in «International Journal of Language and Communication Disorders»

Durkin K., Mok P. L. H., Conti-Ramsden G. (2013), *Severity of Specific Language Impairment predicts delayed development in number skills*, in «Frontiers in Psychology»

Edwards J., Munson B., Beckman M.E., (2011) *Lexicon-phonology relationships and dynamics of early language development - a commentary on Stoel-Gammon's "Relationships between lexical and phonological development in young children"*, in «Journal of Child Language»

Finlay J., McPhillips M. (2013), *Comorbid motor deficits in a clinical sample of children with Specific Language Impairment*, in «Research in Developmental Disabilities»

Fisher E.L. (2017), *A systematic review and meta-analysis of predictors of expressive-language outcomes among late talkers*, in «Journal of Speech Language and Hearing Research»

Foster S. (1986), *Learning discourse topic management in the preschool years*, in «Journal of Child Language»

- Glosser G., Deser T. (1990), *Patterns of discourse production among neurological patients with fluent language disorders*, in «Brain and Language»
- Griffin T.M., Hemphill L., Camp L., Wolf, D.P. (2004), *Oral discourse in the preschool years and later literacy skills*, in «First Language»
- Guasti M.T. (2002), *Language Acquisition: The Growth of Grammar*, Cambridge
- Hadley P.A., Rispoli M., Hsu N. (2016), *Toddlers' Verb Lexicon Diversity and Grammatical Outcomes*, in «Language Speech and Hearing Services in Schools»
- Hoff E. (2009), *Language development*, Belmont, Wadsworth/Cengage Learning
- Humphries T., Oram Cardy J., Worling D., Peets K. (2004), *Narrative comprehension and retelling abilities of children with nonverbal learning disabilities*, in «Brain and Cognition»
- Indefrey P. (2011), *The spatial and temporal signatures of word production components: A critical update*, in «Frontiers in Psychology»
- Indefrey P., Levelt W.J. (2004), *The spatial and temporal signatures of word production components*, in «Cognition»
- Karmiloff-Smith A. (1979), *A functional approach to child language*, Cambridge (UK), Cambridge University Press
- Kintsch W., van Dijk T. A. (1978), *Toward a model text comprehension and production*, in «Psychological Review»
- Kintsch W. (1994), *Text comprehension, memory, and learning*, in «American Psychologist»

Kirjavainen M., Theakston A., Lieven E., Tomasello M. (2009), *I want hold Postman Pat': an investigation into the acquisition of infinitival marker 'to'*, in «First Language»

Kuhl P.K. (2010), *Brain mechanisms in early language acquisition*, in «Neuron»

Laws G., Bishop D. (2003), *A comparison of language abilities in adolescents with Down Syndrome and children with Specific Language Impairment*, in «Journal of Speech, Language, and Hearing Research»

Law J., Rush R., Schoon I., Parsons S. (2009), *Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: Literacy, mental health, and employment outcomes*, in «Journal of Speech, Language and Hearing Research»

Leonard L.B., Schwartz R.G., Chapman K., Rowan L.E., Prelock P.A., Terrell B., Weiss A.L., Messick C. (1982), *Early lexical acquisition in children with Specific Language Impairment*, in «Journal of Speech, Language and Hearing Research»

Leonard L.B., Sabbadini L., Volterra V. (1987), *Specific language impairment in children: A cross-linguistic study*, in «Brain and Language»

Leonard L.B. (2009), *Is expressive language disorder an accurate diagnostic category?*, in «American Journal of Language Pathology»

Levorato M.C. (1988), *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino

Levorato M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna: Il Mulino.

Losh M., Capps L. (2003), *Narrative ability of high-functioning children with autism or Asperger's syndrome*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders»

Lum J. A., Conti-Ramsden G., Page G., Ullman D. (2012), *Working, declarative and procedural memory in Specific Language Impairment*, in «Cortex»

Marini A., Lo Russo M.L., D'Angelo M.G., Civati F., Turconi A.C., Bresolin N., Fabbro F. (2006), *Valutazione delle competenze narrative e linguistiche in pazienti con distrofia muscolare di Duchenne*, XXIII Congresso Nazionale Società Italiana di Neuropsichiatria Infantile (SINPIA)

Marini A. (2008), *Manuale di neurolinguistica*. Roma: Carocci

Marini A. (2014), *The development of narrative language in Italian-speaking school-aged children*, in «Reti, saperi, linguaggi, Italian Journal of Cognitive Sciences»

Marini A., Marotta L., Bulgheroni S., Fabbro F. (2015), *BVL 4-12, Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni, Manuale*, Giunti O.S.

Marini A. (2017), *Introduzione: Le funzioni esecutive nei Disturbi (Primari) del Linguaggio*, in «Funzioni esecutive nei Disturbi di Linguaggio» a cura di Marotta L., Mariani E., Pieretti M., Trento: Erickson

Marini A. (2018), *Manuale di neurolinguistica*, Roma: Carocci

Miller J.F., Heilmann J., Nockerts A., Iglesias A., Fabiano L., Francis, D.J. (2006), *Oral Language and Reading in Bilingual Children*, in «Learning Disabilities Research and Practice»

Miller C.A., Leonard L.B., Finneran D.A. (2009), *Speech disruptions in the sentence formulation of school-age children with specific language impairment*, in «International Journal of Language and Communication Disorders»

Mitchell P., Robinson E.J., Thompson D.E. (1999), *Children's understanding that utterances emanate from minds: using speaker belief to aid interpretation*, in «Cognition»

Mitchell P., Russell J. (1989), *Young children's understanding of the say-mean distinction in referential speech*, in «Journal of Experimental Child Psychology»

Nelson H.D., Nygren P., Walker M., Panoscha, R. (2006), *Screening for speech and language delay in preschool children: Systematic evidence review for the us preventive services task force*, in «Pediatrics»

Nippold M.A., Mansfield T.C., Billow J., Tomblin J.B. (2009), *Syntactic development in adolescents with a history of Language Impairments: A follow-up investigation*, in «American Journal of Speech-Language Pathology»

Norbury C.F., Bishop D. (2003), *Narrative skills of children with communication impairments*, in «International Journal of Language and Communication Disorders»

Ordaz S.J., Foran W., Velanova K., Luna B. (2013), *Longitudinal growth curves of brain function underlying inhibitory control through adolescence*, in «Journal of Neuroscience»

Parisi D., Antinucci F. (1973), *Elementi di grammatica*, Torino: Bollati Boringhieri

Pankratz M.E., Plante E., Vance R., Insalaco, D.M. (2007), *The diagnostic and predictive validity of The Renfrew Bus Story*, in «Language, Speech and Hearing Services in Schools»

Paul R., Hernandez R., Taylor L., Johnson K. (1996), *Narrative development in late talkers: Early school age*, in «Journal of Speech and Hearing Research»

Pedrabissi L., Dazzi C. (1999), *Fondamenti ed esercitazioni di statistica applicata ai test*, Bologna: Pàtron

Rapin I. (2006), *Language heterogeneity and regression in the autism spectrum disorders - Overlaps with other childhood language regression syndromes*, in «Clinical Neuroscience Research»

Reese E., Suggate S., Long J., Schaughency E. (2010), *Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction*, in «Reading and Writing»

Reilly J., Losh M., Bellugi U., Wulfeck B. (2004), "Frog where are you?" *Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome*, in «Brain and Language»

Reilly S., Tomblin B., Law J., Mc Kean C., Mensah F.K., Morgan A., Goldfeld S., Nicholson J.M., Wake M. (2014), *Specific Language Impairment: a convenient label for whom?*, in «International Journal of Language and Communication Disorders»

Rescorla L. (2009), *Age 17 language and reading outcomes in late-talking toddlers: support for a dimensional perspective on language delay*, in «Journal of Speech, Language, and Hearing Research»

Roch M., Florit E., Levorato M.C. (2017), *La produzione narrativa in bambini con disturbo di linguaggio di età prescolare [Narrative production in preschool children with language impairment]*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva»

Rollo D. (2015), *La narrazione nello sviluppo del bambino*, in «Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia»

Rudolph, J. M. (2017), *Case history risk factors for Specific Language Impairment: A systematic review and meta-analysis*, in «American Journal of Speech-Language Pathology»

Saaristo-Helin K., Kunnari S., Savinainen-Makkonen T. (2011), *Phonological development in children learning Finnish: a review*, in «First Language»

Sakai K.L. (2005), *Language acquisition and brain development*, in «Science»

Sansavini A., Bello, A., Guarini, A., Savini, S., Stefanini, S., Caselli, M. C. (2010), *Early development of gestures, object-related-actions, word comprehension and word production and their relationships in Italian infants: a longitudinal study*, in «Gesture»

Sansavini A., Guarini A., Justice L. M., Savini S., Broccoli S., Alessandrini R., Faldella G. (2010), *Does preterm birth increase a child's risk for language impairment?*, in «Early Human Development»

Schuster M.A. (2000). *Developmental screening*. In «Quality of care for children and adolescents: a review of selected clinical conditions and quality indicators», by McGlynn E.A. (ed.), Santa Monica (CA): Rand

Shahmahmood T.M., Jalaie S., Soleymani Z., Haresabadi F., Nemati P. (2016), *A systematic review on diagnostic procedures for Specific Language Impairment: the sensitivity and specificity issues*, in «Journal of Research in Medical Sciences»

Snowling M. J., Duff F.J., Nash H.M., Hulme C. (2016), *Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry»

St Clair M., Pickles A., Durkin K., Conti-Ramsden G. (2011), *A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of Specific Language Impairment (SLI)*, in «Journal of Communication Disorders»

Stromswold K. (2000), *The cognitive neuroscience of language acquisition*, in M.S. Gazzaniga (Ed.) «The new cognitive neurosciences», Cambridge

Tonelli I. (2018), *La comprensione narrativa in età prescolare attraverso la storia del Corvo e la Volpe*, Tesi di laurea in Logopedia, Ancona: Università Politecnica delle Marche

Wallace I.F., Berkman N.D., Watson L.R., Coyne-Beasley T., Wood C.T., Cullen K., Lohr K.N. (2015), *Screening for speech and language delay in children 5 years old and younger: A systematic review*, in «Pediatrics»

RINGRAZIAMENTI

Arrivata alla fine di questi tre anni, vorrei dedicare qualche riga a coloro senza i quali questo percorso non sarebbe stato lo stesso.

Grazie alla mia Relatrice Dott.ssa Logopedista Giovanna Diotallevi, per me fonte d'ispirazione, che mi ha supportato e sopportato durante la fase sperimentale e di stesura del presente elaborato.

Grazie alla mia Correlatrice Dott.ssa Logopedista Lorella Fughetta, guida di tirocinio e modello di riferimento fondamentale per la mia formazione, perché senza la sua disponibilità, professionalità e pazienza, questo studio non avrebbe potuto svolgersi.

Grazie alle mie compagne di corso e future colleghe, Maria e Martina: con loro questi tre anni, che sembravano inizialmente molto lunghi, sono volati.

Grazie ad Alessandro, mio più grande fan e sostenitore, che è stato sempre al mio fianco in questo denso percorso universitario.

Infine, ma non per importanza, grazie ai miei genitori sempre pronti a sostenermi e a confortarmi nei momenti più faticosi.