

CLUB

Working Papers in Linguistics

A cura di Cristiana Cervini e Gloria Gagliardi

Volume 7, 2023



CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

CLUB

Working Papers in Linguistics

A cura di Cristiana Cervini e Gloria Gagliardi

Volume 7, 2023

CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Collana
CLUB WORKING PAPERS IN LINGUISTICS
(CLUB-WPL)

Comitato di Direzione

Cristiana De Santis
Nicola Grandi
Francesca Masini
Fabio Tamburini

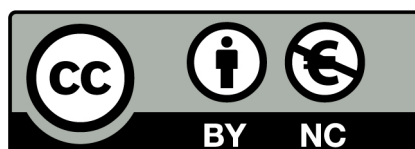
Comitato Scientifico

Marianna Bolognesi
Claudia Borghetti
Gloria Gagliardi
Chiara Gianollo
Elisabetta Magni
Yahis Martari
Caterina Mauri
Marco Mazzoleni
Emanuele Miola
Rosa Pugliese
Mario Vayra
Matteo Viale

Il CLUB – Circolo Linguistico dell'Università di Bologna nasce nel 2015 con l'obiettivo di riunire coloro che, all'interno dell'Alma Mater, svolgono attività di ricerca in ambito linguistico.

Il CLUB organizza ogni anno un ciclo di seminari e pubblica una selezione degli interventi nella collana CLUB WORKING PAPERS IN LINGUISTICS.

I volumi, sottoposti a una procedura di peer-review, sono pubblicati online sulla piattaforma AMS Acta dell'Università di Bologna e sono liberamente accessibili.



CC BY-NC

CLUB Working Papers in Linguistics, Volume 7, 2023
ISBN: 9788854971264
ISSN: 2612-7008
DOI: 10.6092/unibo/amsacta/7465

CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
<http://corpora.ficlit.unibo.it/CLUB>

CLUB Working Papers in Linguistics

Volume 7

a cura di *Cristiana Cervini e Gloria Gagliardi*

Indice

| | |
|--|-----|
| Presentazione <i>Cristiana Cervini e Gloria Gagliardi</i> | 5 |
| A proposal for the analysis of engagement in the L3 English classroom: The development of metapragmatic knowledge <i>Ignacio Martínez Buffa</i> | 9 |
| Struttura Informativa e attenzione: effetti pragmatici, aspetti cognitivi e dati sperimentali <i>Edoardo Lombardi Vallauri e Viviana Masia</i> | 31 |
| Appunti per una semiotica delle lingue segnate e parlate <i>Chiara Bonsignori e Virginia Volterra</i> | 61 |
| La marcatezza lessicale nella ricostruzione del vocabolario di epoca storica <i>Cosimo Burgassi e Elisa Guadagnini</i> | 77 |
| The alternation between “raising” and impersonal constructions with <i>sembrare</i> : a usage-based approach <i>Flavio Pisciotta</i> | 95 |
| Gli italiani comprendono l'italiano? Considerazioni su alcuni lavori dedicati alla sinetica dagli anni '70 ad oggi <i>Emanuele Miola</i> | 123 |
| Traduzione, comprensione e disallineamenti enciclopedici <i>Marco Mazzoleni</i> | 135 |

I concetti di *mutua intellegibilità* e di *distanza strutturale* nella questione
lingua/dialetto: Il punto di vista tipologico/descrittivo 145

Simone Mattiola

Sviluppo della competenza narrativa scritta e abilità di comprensione del
testo: risultati del monitoraggio quadriennale in un campione di bambini
della scuola primaria 163

*Gloria Gagliardi, Olivia Costantini, Laura Barbagli, Arianna Biagioni e
Cecilia Meriggi*

Comprendere la lingua dei segni: traduzione e interpretazione bilingue e
bimodale 189

Pietro Celo

Sviluppo della competenza narrativa scritta e abilità di comprensione del testo: risultati del monitoraggio quadriennale di un campione di bambini della scuola primaria

Gloria Gagliardi

Università di Bologna

gloria.gagliardi@unibo.it

Olivia Costantini

Associazione Trisomia 21 APS

oliviaco@live.it

Laura Barbagli

Centro Arké – Prato

barbagli.laura@gmail.com

Arianna Biagioni

Centro Clinico Igea – Barga (LU)

logopedista.abiagioni@gmail.com

Cecilia Meriggi

AUSL Toscana Centro

cecilia.meriggi@uslcentro.toscana.it

Abstract

Negli ultimi anni si è registrato un aumento rilevante delle richieste di valutazione e presa in carico, presso gli ambulatori territoriali del Servizio Sanitario Nazionale, di bambine/i e adolescenti con sospetto Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), un'atipia del neurosviluppo che si caratterizza per la presenza di persistenti difficoltà nell'acquisizione delle competenze scolastiche (i.e., lettura, scrittura e/o calcolo) in un contesto di funzionamento intellettivo generale nella norma. Una diagnosi precoce e accurata del disturbo è indispensabile per l'attuazione tempestiva di un intervento terapeutico mirato alla riduzione delle difficoltà accademiche: in tale contesto, la scuola gioca un ruolo cardine nell'osservazione e nella segnalazione dei casi meritevoli di approfondimento diagnostico.

Il contributo illustra uno studio, condotto a partire dall'anno scolastico 2016/17 presso l'Istituto Comprensivo n.3 di Sesto Fiorentino (FI), volto a predisporre e testare un modello di prevenzione dei DSA e di monitoraggio delle competenze di letto-scrittura nel corso della scuola primaria. In particolare, nell'articolo vengono presentati i risultati dell'osservazione degli apprendimenti al termine della 2^a primaria e del monitoraggio quadriennale delle abilità di comprensione del testo e scrittura narrativa nella prima età scolare, dalla 2^a alla 5^a classe.

Gloria Gagliardi, Olivia Costantini, Laura Barbagli, Arianna Biagioni e Cecilia Meriggi.

Sviluppo della competenza narrativa scritta e abilità di comprensione del testo.

CLUB Working Papers in Linguistics 7, 2023, pp. 163-187

1. Introduzione

Negli ultimi anni sono aumentate le richieste presso i Servizi Sanitari per situazioni di difficoltà di apprendimento in ambito scolastico che coinvolgono, in comorbidità o meno, le abilità di lettura, scrittura e calcolo. In ambito clinico si fa riferimento a tali condizioni con l'etichetta nosologica *Disturbo Specifico dell'Apprendimento* – DSA: si tratta solitamente di quadri sintomatologici in cui vengono riscontrate difficoltà in una o più aree dell'apprendimento in un contesto di normodotazione intellettiva, in assenza di disturbi preesistenti di tipo neuromotorio, sensoriale o della sfera emotiva, e a fronte di adeguate opportunità di apprendimento.

Sia sul piano della ricerca di base, sia sul piano dell'attività clinica, i DSA sono stati oggetto di un crescente interesse negli ultimi decenni (Cornoldi 2007): una diagnosi accurata e tempestiva del disturbo consente infatti di attuare un intervento sistematico mirato alla riduzione delle difficoltà, evitando (o quanto meno limitando) sequele negative a livello psicologico-relazionale. Numerosi interventi legislativi hanno inoltre sottolineato la necessità di assicurare l'individuazione dei casi a rischio già in età prescolare, a partire dalla scuola dell'infanzia, di garantire la diagnosi precoce del disturbo a partire dalla scuola primaria e di sensibilizzare e formare adeguatamente insegnanti, educatori, operatori socio-sanitari e genitori sul tema.

In tale contesto, il presente studio si propone di predisporre e testare, a partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia, un modello di prevenzione dei Disturbi dell'Apprendimento e di monitoraggio delle competenze di letto-scrittura nel corso dell'intero ciclo della scuola primaria. In particolare, nell'articolo verranno presentati i risultati dell'osservazione degli apprendimenti al termine della 2^a primaria e del monitoraggio longitudinale quadriennale delle abilità di comprensione del testo e scrittura narrativa nella prima età scolare, dalla 2^a alla 5^a classe della primaria, condotti a partire dall'anno scolastico 2016/17 presso la Scuola "Padre Ernesto Balducci" di Sesto Fiorentino.

Il contributo è strutturato come segue. Il §1.1 è dedicato alla definizione delle competenze linguistiche oggetto dell'indagine sperimentale, ovvero la narrazione (§1.1.1) e la comprensione del testo (§1.1.2), nonché alla disamina delle loro reciproche interazioni (§1.1.3). Nel §1.2 viene presentato il Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA): vengono illustrate le caratteristiche cliniche e i criteri di diagnosi del disturbo, ponendo un particolare focus sul cosiddetto "disturbo di comprensione del testo". Nel §2 viene illustrato il progetto di ricerca e descritti, nell'ordine, il rationale (§2.1), le modalità di reclutamento del campione e la *timeline* della raccolta dati (§2.2), gli strumenti psicometrici somministrati e le variabili indagate (§2.3). Il §3 espone i risultati dello studio. Infine, in una breve conclusione (§4) vengono riassunti i risultati ottenuti e indicate alcune possibilità di sviluppo futuro.

1.1 Narrazione e comprensione del testo: ontogenesi e architettura cognitiva

1.1.1 La narrazione

La competenza narrativa rappresenta una delle abilità cognitive peculiari dell'*Homo Sapiens*: citando Jerome Bruner (2002: 97), «il talento narrativo contraddistingue il

genere umano tanto quanto la posizione eretta o il pollice opponibile». Il racconto, infatti, riveste un ruolo centrale nella vita degli individui non soltanto nei suoi aspetti cognitivi, ma anche per le sue valenze emotive e sociali: «le storie che ciascuno di noi racconta, si racconta e si fa raccontare rappresentano uno dei vettori essenziali dello sviluppo intellettuale in ontogenesi, in particolare dell'acquisizione e del consolidamento del pensiero logico e del ragionamento verbale, ma sono anche lo strumento mediante il quale l'individuo costruisce e ricostruisce continuamente il Sé, plasmando le proprie credenze, speranze e aspettative, definendosi come soggettività dotata di intenzionalità, ricostruendo e attribuendo un senso agli accadimenti della propria vita» (Gagliardi 2021: 119-120). Al contempo, il discorso narrativo costituisce uno dei pilastri su cui si costruiscono le interazioni interpersonali, poiché consentono, in quanto forma e pratica sociale, di condividere e negoziare significati personali e collettivi (Rosen 1985; Bruner 1991, 1992, 2002; Smorti 2007; Gottschall 2018).

La narrazione orale, che fa la sua comparsa fin dalle primissime fasi dell'ontogenesi del linguaggio, indicativamente a partire dal secondo anno di vita del bambino, costituisce ovviamente il prerequisito indispensabile per la maturazione della narrazione scritta (Babayigit & Stainthorp 2011; Dockrell & Connelly 2009; Pinto et al. 2015) e un suo eccellente predittore (Pinto *et al.* 2016). Un ruolo cardine nel consolidamento di quest'ultima è però giocato anche dalla maturazione della competenza ortografica e dei meccanismi di conversione grafema-fonema: la loro progressiva automatizzazione evita infatti la saturazione ed il sovraccarico delle risorse attentive e mnesiche, permettendo a chi scrive di concentrarsi sui processi di generazione del testo (Babayigit & Stainthorp 2011; Puranik & Alotaiba 2012).

Più in generale, citando Cornoldi e collaboratori (2010: 271; figura 1), la capacità di produzione di un testo scritto può essere considerata il prodotto di diversi fattori di ordine generale (es. abilità verbali micro- e macro- linguistiche, memoria di lavoro, rievocazione e integrazione di conoscenze enciclopediche pregresse conservate nella memoria a lungo termine, metacognizione) che interagiscono in maniera complessa con tre processi cognitivi specifici della scrittura: i) processi basilari di natura neuropsicologica (es. generazione di idee e pianificazione), ii) trascrizione (la vera e propria fase di scrittura, ovvero il processo con cui si traspongono in forma scritta le idee precedentemente formulate), e iii) revisione, durante e dopo la scrittura. Quest'ultima include sia il controllo degli aspetti formali del testo (es. assenza di errori morfosintattici, di punteggiatura e di ortografia), sia la valutazione degli aspetti pragmatico-testuali (cioè coerenza e coesione dei contenuti).

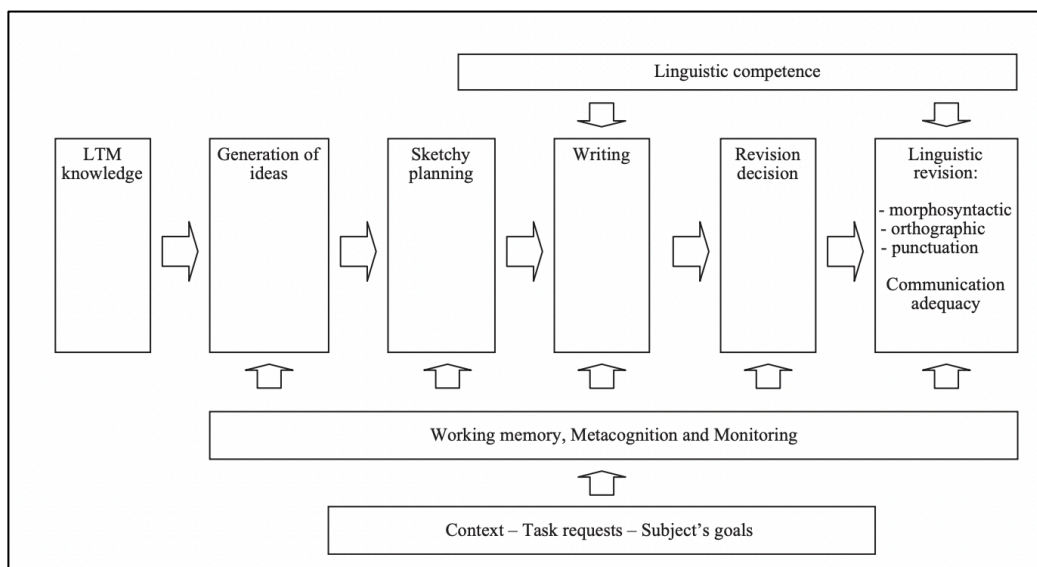


Figura 1. Principali variabili che influiscono sul successo della produzione di testi scritti (immagina tratta da Cornoldi et al. 2010).

È importante sottolineare come, nel complesso, tale processo richieda uno sforzo elaborativo considerevole: le parole adeguate al contesto devono essere selezionate paradigmaticamente e poi combinate sul piano sintagmatico, garantendo al contempo chiarezza dei contenuti veicolati e fluidità/ritmo del testo. Nel bambino la maggior parte delle risorse cognitive vengono investite nella produzione della struttura frasale: ciò può determinare un'interferenza nella pianificazione o nella revisione di quanto scritto, dal momento che le idee temporaneamente immagazzinate nella memoria di lavoro possono essere perse (Graham 2006).

1.1.2 La comprensione del testo

La comprensione del testo può essere definita come la capacità di costruire una rappresentazione coerente del significato del testo (Kintsch 1998).

Si tratta, al pari della narrazione, di un'attività cognitiva estremamente complessa (Levorato 1988): è infatti un processo di costruzione attivo, che richiede il possesso e la coordinazione di capacità linguistiche relative a differenti livelli di elaborazione (i.e., fonemico, lessicale, frasale e, in ultimo, testuale) in cui giocano un ruolo fondamentale meccanismi cognitivi di alto livello indispensabili all'integrazione delle informazioni. Indipendentemente dal fatto che il testo venga letto oppure ascoltato dal soggetto, una particolare rilevanza è rivestita dai sistemi di memoria (in particolare a breve termine), dall'attenzione e dalle funzioni esecutive: per comprendere il contenuto di un testo è infatti fondamentale, dopo aver decodificato il significato di ciascun elemento lessicale, inibire le informazioni non rilevanti, cogliere i significati non esplicitamente asseriti disambiguando gli impliciti, integrare le nuove informazioni con le conoscenze già presenti nella memoria a lungo termine attribuendogli un senso, ed infine rintracciare una coerenza a livello locale (integrando frasi successive) e globale (ricomponendo le frasi in un'immagine unitaria).

È stato ipotizzato che i processi soggiacenti alla comprensione dei testi scritti e orali

siano ampiamente coincidenti. Il paradigma teorico che più efficacemente ha esplorato questa possibilità è il *Simple View of Reading* (Gough et al. 1996, Gough & Tunmer 1986, Hoover & Gough 1990): tale modello assume che la capacità di comprensione del linguaggio orale, acquisita in età prescolare, venga successivamente trasferita alla comprensione del linguaggio scritto, reso possibile dall'apprendimento dell'abilità di decodifica delle stringhe grafemiche. Tale predizione viene formalizzata mediante la seguente formula:

$$r = d \times c$$

In altri termini, la comprensione del testo scritto (r) dipenderebbe da due componenti: l'efficacia dei processi di decodifica in lettura (d) e la comprensione del linguaggio orale (c). La moltiplicazione tra i due membri fa sì che, per avere comprensione del testo scritto, entrambe debbano essere diversi da 0: in termini qualitativi, entrambe rappresentano prerequisiti necessari ma non sufficienti (Florit et al. 2008). Numerose evidenze suggeriscono che il peso relativo delle due componenti varia longitudinalmente: il ruolo della decodifica, centrale nelle fasi iniziali dell'apprendimento della lettura, progressivamente si riduce. Tuttavia, nelle lingue con ortografia trasparente come l'italiano, c costituisce il predittore più affidabile (Carretti & Zamperlin 2010, Florit & Cain 2011).

La comprensione del testo costituisce senza dubbio un'abilità fondamentale per il successo scolastico e lo sviluppo dell'autonomia nello studio: risulta però fonte di forte criticità per gli studenti. Ne sono una dimostrazione i dati ottenuti dalla rilevazione PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2018 dell'OCSE - *Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico*, specificamente dedicata alla valutazione della competenza in lettura (*reading literacy*), ovvero della «capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società» (INVALSI, 2018, p. 32). A livello medio OCSE, circa il 23% degli studenti non raggiunge il livello minimo di competenza in lettura, ovvero il cosiddetto “livello 2”, la soglia al di sotto della quale si ha difficoltà a confrontarsi con materiale con cui non si ha familiarità, oppure che sia caratterizzato da una certa lunghezza/complessità.

1.1.3 Produzione e comprensione del testo: interrelazioni

Sebbene non siano di norma incluse nei modelli teorici dello sviluppo della scrittura, numerose ricerche hanno dimostrato che le abilità in comprensione hanno un forte legame con la composizione del testo scritto e, più specificatamente, con la narrazione scritta (Abbott et al. 2010; Ahmed et al. 2014; Kim et al. 2013a).

In particolare, è stato osservato che i bambini con scarse abilità di comprensione producono con più difficoltà narrazioni orali sufficientemente informative, dotate di una struttura degli eventi adeguata e pragmaticamente coerenti e coese: la causa sembrerebbe rintracciabile nella loro difficoltà di generare una rappresentazione degli eventi strutturalmente integrata (§ 1.1.2). Dal momento che la produzione scritta attinge a risorse simili a quelle necessarie per la produzione narrativa orale, è assai frequente che i bambini con scarsa comprensione presentino altresì deficit nella narrazione scritta (Cain, 2003; Cain & Oakhill, 1996). Entrambe le competenze, comprensione e produzione del testo scritto, saranno oggetto di analisi longitudinale nel presente studio.

1.2 Il Disturbo Specifico di Apprendimento

1.2.1 Il Disturbo Specifico di Apprendimento: definizione e criteri di diagnosi

L'etichetta nosologica *Disturbo Specifico dell'Apprendimento* (DSA) individua un gruppo eterogeneo di quadri sintomatologici nei quali si riscontri una difficoltà in una o più aree dell'apprendimento (letto-scrittura e/o calcolo) in soggetti che presentino una normodotazione intellettiva, abbiano raggiunto un livello adeguato di conoscenza della lingua di insegnamento nonché usufruito di una adeguata opportunità di apprendimento e non manifestino disturbi preesistenti di tipo neuromotorio, sensoriale, della sfera emotiva o psicologica. Sotto il profilo clinico tali disturbi si manifestano in età scolare come atipie dello sviluppo: in altri termini, l'acquisizione delle abilità di lettura (i.e., dislessia, ovvero disordine nella decodifica e nella comprensione del testo), scrittura (i.e., disortografia e disgrafia, cioè difficoltà rispettivamente nella codifica ortografica e nell'espressione scritta) e/o calcolo (i.e., discalculia) si discosta dall'andamento fisiologico atteso per età.

Si stima che i casi di DSA abbiano una prevalenza nella popolazione generale variabile tra il 5% e il 15% (APA 2013),¹ costituendo così un'importante porzione dell'utenza che giunge in valutazione presso i servizi sanitari specialistici.

In accordo con il *DSM-5 - Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (APA 2013), il quadro può presentarsi con severità variabile. Un DSA si definisce "grave" quando il disturbo ha ricadute evidenti sull'apprendimento che interessano diverse discipline scolastiche: ciò fa sì che il soggetto, senza attività continuative ed intensive di insegnamento specifico e individualizzato per la maggior parte degli anni scolastici, risulti in forte difficoltà a raggiungere un livello sufficiente negli apprendimenti; talvolta, nonostante l'uso di adattamenti e misure compensative, può non essere in grado di portare a termine efficientemente in autonomia le proprie attività. Il quadro si definisce invece "moderato" quando il disturbo di apprendimento comporta marcate difficoltà che coinvolgono una o due ambiti scolastici, tali che l'individuo, se non coinvolto in momenti di insegnamento specializzato ed intensivo, difficilmente può sviluppare le competenze richieste; per completare le attività con precisione ed efficienza si rendono spesso necessari facilitazioni e servizi di sostegno, almeno in una parte della giornata a scuola, a casa o sul posto di lavoro. Si definisce infine "lieve" un disturbo che causa difficoltà di apprendimento in massimo una/due discipline, ma di gravità sufficientemente leggera che il soggetto possa adeguatamente compensarle in maniera autonoma, se provvisto dei necessari supporti durante la frequenza scolastica.

I DSA hanno carattere di cronicità: sono infatti in grado di dare luogo a compromissioni permanenti di tutte quelle attività che dipendono dalle abilità coinvolte, incluse le prestazioni scolastiche e lavorative. La loro espressione può però variare nel tempo in relazione alle sollecitazioni del contesto socio-culturale in cui l'individuo è inserito, alla sua età (con le corrispettive richieste ambientali) e alla gravità della compromissione della funzione colpita. Tuttavia, se il disturbo viene individuato e preso in carico precocemente, si assiste di norma ad un'evoluzione migliore del quadro: l'alunno, infatti, posto nelle condizioni di attenuare o compensare il disturbo (con *training* mirati, strategie *ad hoc* e stile di apprendimento specifico), può raggiungere gli obiettivi

¹ L'incidenza epidemiologica stimata nella popolazione italiana di età evolutiva oscilla tra il 4 e 6% (Istituto Superiore di Sanità 2011).

didattici e formativi previsti dalla classe frequentata. La difficoltà specifica non viene dunque annullata, ma può essere controllata e aggirata. Viceversa, nel caso in cui il disturbo non venga diagnosticato tempestivamente, si stima un'alta incidenza di sequele negative che possono avere effetti a lungo termine sulla qualità della vita del soggetto, come ad esempio il rischio di abbandono precoce del sistema di istruzione, oppure una più grave compromissione dello sviluppo psico-sociale.

Per questo motivo, lo Stato e le regioni sono intervenuti attraverso un serie di provvedimenti legislativi volti a garantire il diritto all'istruzione e a regolamentare le procedure di individuazione, diagnosi e presa in carico dei casi a rischio. Tali normative hanno chiarito, inoltre, gli specifici ruoli che la scuola, la famiglia e i servizi sanitari devono assumere al fine di integrare le competenze di ciascuno e creare una rete di collaborazione positiva. Come noto, la prima legge italiana sui Disturbi specifici dell'Apprendimento è la n.170 - *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, varata nell'ottobre del 2010, che regola e garantisce un'adeguata gestione degli interventi da operare, sia in ambito sanitario che scolastico, al fine di tutelare il diritto allo studio. Nella legge 170/2010 forte responsabilità nella gestione dei bambini con DSA è attribuita alla scuola. In particolare si fa appello alle competenze pedagogiche dei docenti curricolari per garantire il successo scolastico degli alunni: tutto il corpo docenti è considerato corresponsabile del progetto formativo, e pertanto è tenuto ad acquisire strumenti di conoscenza e competenza in materia per poter costruire proposte didattiche adeguate anche per gli studenti con DSA.

Nel 2011 è stato poi elaborato il documento d'intesa *Raccomandazioni cliniche sui DSA* da parte del Panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference DSA (PARCC 2011) e pubblicate, alla luce delle evidenze scientifiche più aggiornate, le *Linee guida del Ministero dell'Istruzione per il diritto allo studio degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento*. Queste ultime prevedono la stesura di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) per garantire un intervento didattico individualizzato e il corretto utilizzo degli strumenti compensativi e dispensativi previsti.

Infine, in linea con la crescente rilevanza rivestita dall'adozione di un approccio preventivo ai DSA, nell'aprile del 2013 sono state pubblicate le *Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA* (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Ministero della Salute - Decreto Interministeriale n. 297 del 17 aprile 2013), che sottolineano il ruolo cruciale della stimolazione dei prerequisiti degli apprendimenti nel corso della scuola dell'infanzia e l'importanza del riconoscimento delle prime difficoltà ad opera dei docenti già in epoca pre-scolare. Tali indicazioni sono state recentemente ribadite dalle nuove *Linee guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, pubblicate nel giugno 2021 dall'Istituto Superiore di Sanità.

1.2.2 Il disturbo di comprensione del testo

Nel DSM-5, tra le aree di compromissione associate ai disturbi di lettura (315.00 – F81.0), è annoverata la comprensione del testo scritto. Parte della popolazione con DSA manifesta infatti una difficoltà di lettura che non riguarda la decodifica del testo (ovvero l'elaborazione e la conversione in fonemi delle stringhe grafemiche), ma l'abilità di coglierne efficacemente il significato. Tali soggetti vengono definiti *letteratura poor comprehender* (Cain & Oakhill 2007), in italiano *cattivi lettori* (Carretti et al. 2007,

Bonifacci & Tobia 2016), e mostrano basse competenze linguistiche di natura sintattica, semantico-lessicale e pragmatica, a fronte di abilità fonologiche (e metafonologiche) in linea con i coetanei (Bishop & Snowling 2004; figura 2). Ovviamente, al pari degli altri DSA, i problemi di comprensione non sono in alcun modo imputabili ad una disabilità intellettiva.

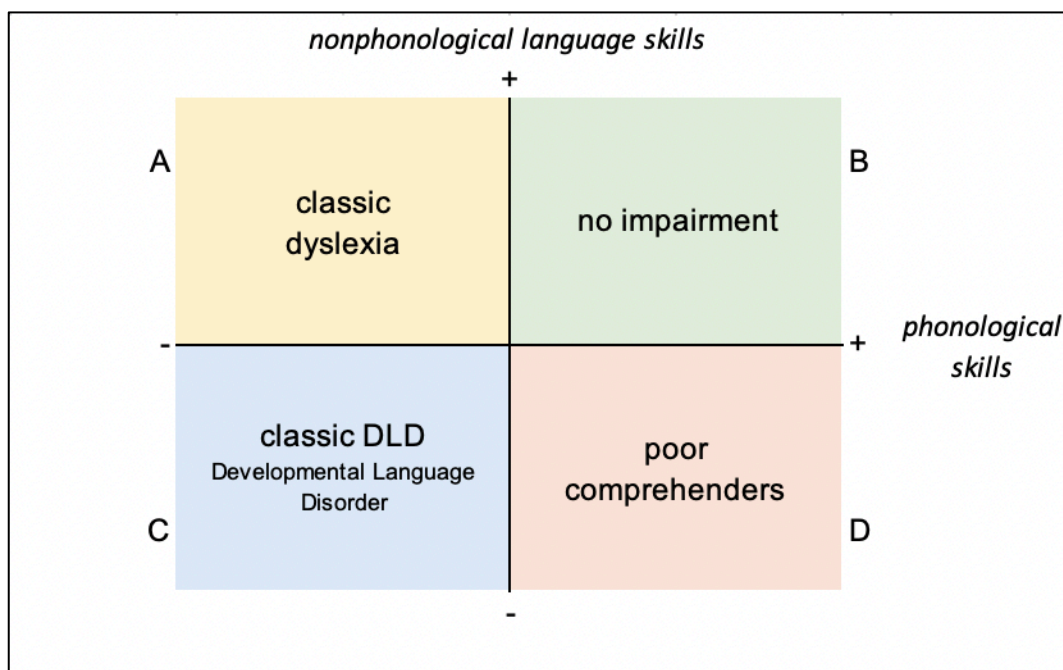


Figura 2. Abilità linguistiche nei disturbi del neurosviluppo (immagine adattata da Bishop & Snowling 2004).

I profili dei *poor comprehender* sono estremamente eterogenei (Cornoldi et al. 1996, Nation et al. 2004): in alcuni le maggiori cadute si situano a livello delle competenze semantico-lessicali e pragmatiche, ed in particolare nella capacità di integrare i contenuti nuovi alle conoscenze pregresse, cogliere gli indizi proposti dal testo e compiere inferenze; in altri le difficoltà di comprensione sembrano riconducibili ad una scarsa efficienza della memoria di lavoro (soprattutto verbale), della memoria a breve termine e del controllo metacognitivo. In generale, nei cattivi lettori risulta deficitaria la capacità di crearsi una rappresentazione coerente del testo individuando le informazioni rilevanti (ed escludendo quelle irrilevanti).

La maggiore criticità che interessa questo gruppo di individui è la difficoltà con cui giungono ad avere una diagnosi: non mostrando lentezza nella lettura, infatti, in ambito scolastico di frequente non vengono segnalati dagli insegnanti come a rischio di un disturbo, e quindi non ricevono un trattamento (ri)abilitativo adeguato. Ciò ha ovviamente un forte impatto negativo sugli apprendimenti.

2. Presentazione dello studio

In linea con quanto previsto dalle Linee Guida e dalla legislazione vigente, il progetto di ricerca si proponeva di predisporre e testare, a partire dall'ultimo anno della scuola

dell'infanzia, un modello di prevenzione dei Disturbi dell'Apprendimento e di monitoraggio delle competenze di letto-scrittura nel corso dell'intero ciclo della scuola primaria.

Lo studio è stato avviato nel 2016 e si è articolato nelle seguenti fasi:

1. A.S. 2015/16: potenziamento dei prerequisiti di lettura e scrittura (i.e., abilità linguistiche e metafonologiche) nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia (aprile - giugno 2016).
2. A.S. 2016/17- 2017/18: laboratori per la prevenzione delle difficoltà di scrittura (maggio-settembre 2017, 1^a primaria) e di lettura (gennaio-marzo 2018, 2^a primaria).
3. A.S. 2017/18: osservazione dei livelli degli apprendimenti ed individuazione dei casi a rischio, per cui attivare il percorso di approfondimento diagnostico (maggio 2018, termine 2^a primaria).
4. A.S. 2018/19 - 2020/21: *follow-up* e monitoraggio longitudinale.

Sotto il profilo operativo, la maggior parte dei bambini del campione della fase 1, reclutato presso la Scuola dell'Infanzia del Terzo Circolo Didattico di Sesto Fiorentino, è stato seguito nel suo ingresso alla scuola primaria; il progetto è quindi stato allargato a tutte le classi prime della Scuola "Padre Ernesto Balducci" di Sesto Fiorentino a partire dall'anno scolastico 2016/17.

2.1 Razionale dello studio

In questa sede presenteremo i risultati dell'osservazione degli apprendimenti al termine della 2^a primaria (fase 3) e del monitoraggio longitudinale quadriennale delle abilità di comprensione del testo e scrittura narrativa nella prima età scolare, dalla 2^a alla 5^a classe della scuola primaria (fase 4).

La raccolta dati, resa possibile dai progetti di tesi di laurea triennale in logopedia di Laura Barbagli (2018), Arianna Baglioni (2019) e Olivia Costantini (2021), ha coinvolto tra il 2017 e il 2021 quattro sezioni della scuola primaria "Padre Ernesto Balducci" del Terzo Circolo di Sesto Fiorentino (FI). Nello specifico, lo studio si poneva i seguenti obiettivi:

1. Condurre un'osservazione strutturata degli apprendimenti della letto-scrittura al termine del primo ciclo della scuola (ovvero al termine della 2^a primaria) al fine di individuare i "veri" casi a rischio di Disturbo Specifico di Apprendimento, per i quali attivare il percorso diagnostico presso le strutture ambulatoriali della AUSL Toscana Centro,
2. Operare un confronto tra i casi individuati e le segnalazioni frutto del protocollo scolastico.
3. Condurre un'osservazione longitudinale delle abilità di comprensione e produzione di un testo narrativo scritto nel corso dell'intera scuola primaria, per ricostruirne le traiettorie evolutive.
4. Valutare eventuali correlazioni tra le suddette competenze e le caratteristiche demografiche del campione (es. genere e bilinguismo), confrontando i dati con le performance attese sulla base dai dati normativi al termine della scuola primaria.

2.2 Campione e timeline del progetto

Sono state coinvolte nello studio quattro sezioni (A, B, C e D): l'osservazione ha coinvolto, in totale, 89 bambini (44 M, 45 F),² di cui 64 con esposizione linguistica monolingue e 25 multilingue (figura 3).

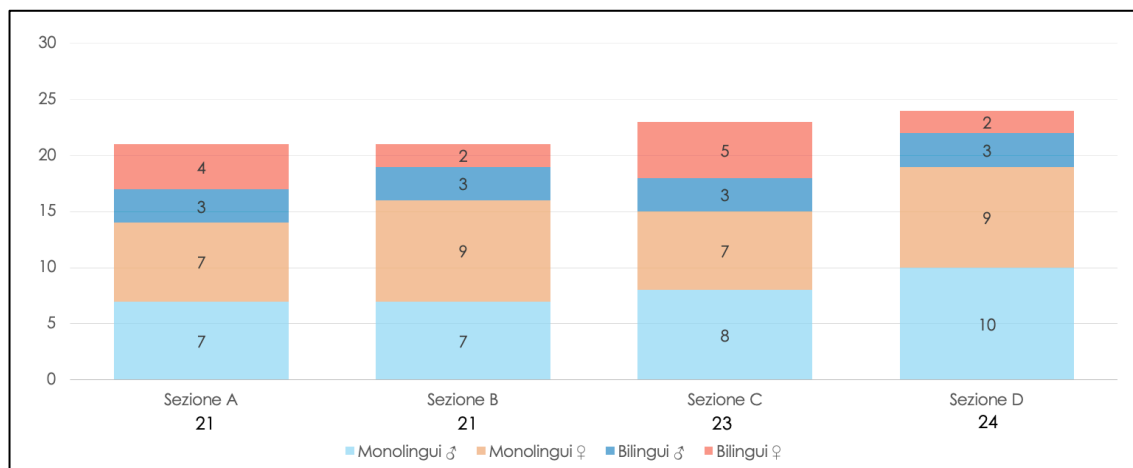


Figura 3. Composizione del campione.

I bambini sono stati coinvolti in quattro rilevazioni successive (figura 4):

- T0: maggio 2018 (i.e., al termine della 2^a classe della scuola primaria);
- T1: ottobre 2018 (i.e., all'inizio della 3^a classe);
- T2: giugno 2018 (i.e., al termine della 3^a classe);
- T3: maggio 2021 (i.e., al termine della 5^a classe).

Purtroppo, come si può notare dalla distribuzione temporale delle rilevazioni, la pandemia SARS-CoV-2 ha imposto uno stop forzato alla ricerca di circa 2 anni.

Si noti che a T0 e T1 il numero di bambini coinvolti era di 73. Come naturale, nel corso degli anni, alcuni bambini sono stati integrati nelle classi interessate dallo studio oppure le hanno lasciate (es. per trasferimento del nucleo familiare). Per far fronte, sotto il profilo metodologico, al naturale *drop-out* indicheremo, di volta in volta, la numerosità del campione su cui è stata condotta l'osservazione (nelle tabelle: N).

2

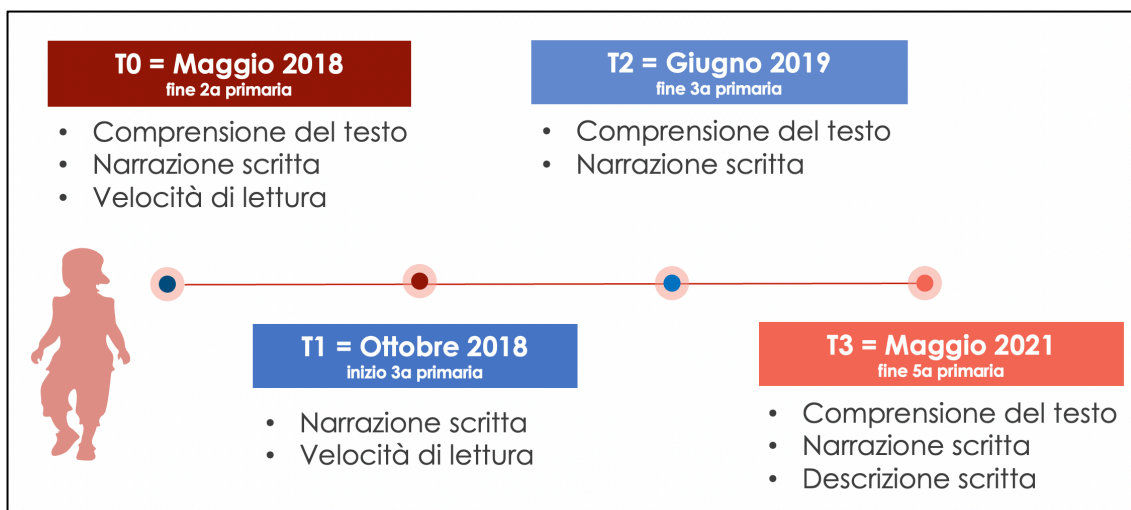


Figura 4. *Timeline* del progetto.

2.3 Materiali e metodi

2.3.1 Prove somministrate

Agli studenti sono state somministrate prove standardizzate di dettato di brano e non parole, lettura, comprensione del testo, narrazione e descrizione scritta. In particolare:

- Dettato di brano [T0]: sono stati proposti 2 testi appartenenti alla categoria “verifica finale per la classe seconda” de *Il libro dei dettati - Materiali Erickson* (Tarter & Tait 2013): *La nave pirata* e *Capricci*.
La prova consente di valutare la competenza ortografica dell’alunno e distinguendo gli errori in “fonologici” (i.e., in cui non è rispettato il corretto rapporto tra fonema e grafema), “non fonologici” (i.e., che violano le regole ortografiche, come ad esempio fusioni o separazioni illegali), ed “errori riguardanti accenti e doppie”.
- Dettato di non-parole [T0]: *DDO-2: Test per la Diagnosi dei Disturbi Ortografici in età evolutiva* (Angelelli et al. 2016).
La batteria permette di valutare le capacità di scrittura in bambini della scuola primaria e secondaria di primo grado; le prove si basano sul modello teorico di scrittura a due vie (Coltheart 1987; Coltheart et al. 1993). Nel caso in oggetto, è stato somministrato esclusivamente il sub-test di scrittura di non parole, che consiste nel dettato di 25 stimoli a trascrizione regolare di varia lunghezza e complessità fonetico-fonologica, per valutare in maniera selettiva il funzionamento dei meccanismi di transcodifica sublessicale. La prova è stata proposta collettivamente alla classe.
- Lettura di brano [T0-T1]: *MT-2: Prove di lettura per la scuola elementare* (Cornoldi & Colpo 1995).
Le prove valutano la velocità e la correttezza di lettura; il bambino viene invitato a leggere un brano cercando di impiegare il minor tempo possibile e senza commettere errori. La somministrazione avviene singolarmente, all’esterno del contesto classe, in rapporto 1:1 con l’esaminatore.

- Comprensione del testo scritto [T0, T2, T3]: *MT-2: Prove di lettura per la scuola elementare* (Cornoldi & Colpo 1995).
La prova si compone di un brano seguito da domande a risposta multipla, senza limiti di tempo. Il test è stato somministrato in modalità collettiva, differenziando in base all'età anagrafica al tempo della rilevazione: a T0 *Il nanetto che voleva la pera*, a T2 *Il mercante derubato*, a T3 *Dov'è più azzurro il fiume* e *La caverna degli antenati*.
- Narrazione scritta [T0-T1-T2-T3]: *BVSCO-2 - Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica* (Tressoldi et al. 2013).
La batteria contiene prove utili per la valutazione di tre aspetti della scrittura: il grafismo, la capacità di produzione di un testo scritto (sia sotto dettatura che autonomamente) e la competenza ortografica. Si è scelto di somministrare un compito di narrazione, che richiede al soggetto di comporre un testo originale in autonomia, perché permette di valutare le capacità di scrittura spontanea. Il *task* è viene somministrato presentando una sequenza di vignette che formano una storia semplice: il soggetto deve comporre, a partire da questo input visivo, un testo di tipo narrativo. La prova è stata somministrata collettivamente in ogni classe proiettando l'immagine con la LIM (lavagna interattiva multimediale).
La correzione della prova prevede una componente quantitativa (i.e., numero totale di parole prodotte e percentuale di errore associata) ed una qualitativa (i.e., valutazione soggettiva che riguarda il testo scritto nel suo complesso, prendendo in considerazione ampiezza, ricchezza, completezza e capacità di interpretazione del contenuto). Poiché la sequenza di immagini per la prova di narrazione prevista dal secondo quadrimestre della classe terza fino alla quinta primaria è stata somministrata al tempo T2, si è deciso, per evitare l'effetto apprendimento, di somministrare la sequenza corrispondente alla scuola secondaria di primo grado.
- Descrizione scritta [T3]: *BVSCO-2 - Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica* (Tressoldi et al. 2013).
Dato uno stimolo figurato, il bambino è chiamato a descrivere quanto rappresentato con un limite di tempo di 10 minuti. Come nel caso della prova di narrazione, la prova è stata somministrata collettivamente alla classe, e valutata in ottica quali-/quantitativa.

Per aumentare il coinvolgimento degli alunni le attività sono state inizialmente presentate in forma di racconto (T0 e T1): la storia proposta ha come protagonisti due gnomi, lo gnomo Scrittore e lo gnomo Lettore, che hanno intrapreso un lungo viaggio per riuscire a trovare dei bambini disposti ad aiutarli a far tornare i colori e la pace nel Bosco Verde, superando le prove disposte lungo il percorso (figura 5).



Figura 5. Il cartellone raffigurante lo gnomo Lettore e lo gnomo Scrittore presentato ai bambini durante gli incontri.

2.3.1 Variabili indagate

2.3.1.1 T0: Osservazione dei livelli raggiunti negli apprendimenti ed individuazione dei casi a rischio

Come anticipato nel § 2.1, *in primis* è stata effettuata un'osservazione del livello raggiunto nell'apprendimento della letto-scrittura da ogni bambino del campione al termine del secondo anno della scuola primaria, con lo scopo di individuare i veri casi "a rischio", resistenti ai laboratori di potenziamento effettuati nel primo biennio, per i quali procedere alla comunicazione ai familiari della necessità di iniziare un percorso diagnostico di valutazione per sospetto DSA.³

Per le abilità di scrittura sono stati utilizzati i seguenti criteri:

- Scrittura: presenza di almeno due prestazioni deficitarie tra le prove di dettato di non parole (DDO-2, parametro "correttezza", individuato anche come criterio di gravità), dettato di brano (Libro dei dettati Erickson, parametro "correttezza totale") e narrazione (BVSCO-2, parametro "percentuale di errori commessi").
- Lettura: presenza di almeno un parametro deficitario tra rapidità e correttezza e/o una prestazione in fascia di richiesta di intervento immediato (RII) per la prova di comprensione del testo delle prove MT-2.

In caso di esposizione linguistica multilingue, sono stati segnalati soltanto i bilingui simultanei precoci, ovvero quei bambini che sono stati esposti adeguatamente, fin dalla nascita, a due o più lingue e che quindi hanno la tendenza ad acquisirle in parallelo.

2.3.1.2 T0: Osservazione strutturata e "segnalazioni scolastiche"

Contestualmente, sono stati confrontati i risultati ottenuti dall'osservazione strutturata descritta nel § 3.1. con le segnalazioni frutto del protocollo scolastico, al fine di verificare

³ La diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (ed in particolare di dislessia e disortografia), infatti, non può essere posta prima del termine del secondo anno del primo ciclo di istruzione (cfr. Consensus Conference "Disturbi specifici dell'apprendimento". AID 2007; Istituto Superiore di Sanità e Ministero della Salute, 2011).

l'omogeneità dei campioni di bambini individuati con le due diverse procedure. In ottica di prevenzione, scopo primario di questo progetto, è infatti di primaria importanza individuare gli alunni in difficoltà nella maniera più efficace possibile, limitando, per quanto possibile, eventuali esperienze frustranti che potrebbero determinare un abbassamento dei livelli di autostima ed innescare meccanismi di reazione negativi (Magg & Reid 2006).

Al momento della nostra indagine, la Scuola Primaria "Padre Ernesto Balducci", in linea con il protocollo stabilito dall'Ufficio Scolastico della Regione Toscana nel 2004, organizzava per le classi seconde nel mese di gennaio un'osservazione strutturata del livello degli apprendimenti raggiunti da ogni bambino mediante la somministrazione collettiva in classe di due prove. La prima consisteva in un dettato a tempo di parole: 26 stimoli tratti dalla batteria DDE-2 (Sartori et al. 2011) presentati a distanza di 8 secondi l'uno dall'altro. La seconda richiedeva la compilazione di una scheda sulla quale erano scritte, nella colonna di sinistra, 16 non parole in stampato maiuscolo; all'alunno era richiesto il riconoscimento di quello corrispondente in stampato minuscolo scegliendo tra quattro opzioni poste sulla stessa riga, in un tempo di esecuzione totale di 90 secondi. Tale metodologia di *screening* dimostra, ad un'analisi attenta, alcune criticità. In primo luogo, gli stimoli selezionati nella prova di dettato appartengono alla batteria utilizzata nei presidi sanitari per la valutazione dei casi di sospetto DSA: somministrandola in classe si rischia di falsare il risultato della successiva valutazione clinica, a causa dell'effetto apprendimento. È inoltre necessario sottolineare come la seconda prova non richieda necessariamente l'impiego dell'abilità di lettura: il compito si basa infatti su una semplice analisi visiva degli stimoli, e valuta questa capacità insieme all'abilità di conversione dei grafemi da stampato maiuscolo a minuscolo. In effetti, il protocollo adottato non contiene nessuna prova che valuti in maniera specifica le abilità di lettura, ma soprattutto non considera il parametro più importante e predittivo per le competenze di decodifica, ovvero il valore della velocità in sillabe al secondo.

2.3.1.3 La situazione in 5^a primaria

Il livello generale degli apprendimenti è stato rivalutato al termine della 5^a primaria, ponendo particolare attenzione alla possibile associazione tra le abilità in comprensione (MT-2), narrazione e descrizione scritta (BVSCO-2) e le caratteristiche demografiche del campione, in particolare con il genere e l'apprendimento linguistico mono- o multilingue del bambino. I risultati raccolti nelle quattro classi sono stati inoltre confrontati con le performance attese al termine della scuola primaria, sulla base dei dati normativi delle prove somministrate.

Sui dati è stata condotta un'analisi statistica di natura sia descrittiva che inferenziale: nello specifico, oltre a calcolare gli indici di tendenza centrale e dispersione (i.e., media/mediana e deviazione standard) riferiti all'intero campione e alle singole sezioni, sono stati valutati:

1. le differenze riferite a genere ed esposizione linguistica, indagate con il test di Wilcoxon-Mann-Whitney;
2. il confronto tra punteggi conseguiti dai bambini a T3 e i dati normativi delle prove, applicando il test dei segni di Wilcoxon per un campione.

In ciascuna di queste analisi, il livello di significatività statistica (α) è stato fissato a 0.05.

2.3.1.4 Osservazione longitudinale

Dal punto di vista longitudinale, l'analisi ha incluso i seguenti aspetti:

1. è stata indagata la presenza di una relazione tra la velocità di lettura in 2^a (T0) e 3^a primaria (T1), e l'abilità di comprensione a T0, T2 e T3, valutate entrambe mediante le prove MT-2. L'ipotesi da sottoporre a verifica è che una maggiore velocità di lettura permetta un migliore accesso al testo scritto;
2. è stata verificata la presenza di una eventuale correlazione tra le abilità di comprensione e di produzione di un testo narrativo scritto (valutate rispettivamente mediante le prove MT-2 e la batteria BVSCO-2, § 2.3.1) nel corso dell'intera scuola primaria, così da ricostruirne le traiettorie di maturazione. Le rilevazioni sono state eseguita a T0, T2 e T3. In ragione della non verificata *inter-rater reliability* tra le terapisti che hanno proposto le prove, per T0 e T2 sono stati considerati soltanto i parametri quantitativi (i.e., numero di parole e % di errore), mentre per l'ultima rilevazione (T3) sono stati considerati tutti gli indici disponibili (inclusi quelli qualitativi: impressione globale, aderenza alle consegne, struttura del testo, vocabolario, morfosintassi, punteggiatura).
3. è stata valutata la presenza di una eventuale correlazione tra le abilità di comprensione e di produzione di un testo descrittivo scritto (valutate rispettivamente mediante le prove MT-2 e la batteria BVSCO-2, § 2.3.1) a T3.

La presenza di una correlazione è stata verificata mediante il coefficiente di correlazione rho (ρ) per ranghi di Spearman, indice non parametrico della co-variazione tra variabili, fissando il livello di significatività α a 0.05.

3. Risultati

3.1 T0: Osservazione dei livelli raggiunti negli apprendimenti ed individuazione dei casi a rischio

Applicando la metodologia descritta nel § 2.3.1.1 sono stati individuati 13 bambini il cui livello di apprendimento della letto-scrittura registrava prestazioni deficitarie tali da comportare una segnalazione alle famiglie.

Ai genitori, durante il colloquio organizzato dalla dirigente scolastica per comunicare i risultati, è stata offerta la possibilità di effettuare una valutazione ad opera di un'equipe multidisciplinare all'interno del *percorso diagnostico per DSA* previsto dalla normativa delle Regione Toscana, presso gli ambulatori dell'AUSL Toscana Centro oppure in strutture accreditate (in base alle preferenze della famiglia).

Tre famiglie hanno rifiutato il percorso di valutazione. Tutti i bambini che, al contrario, hanno deciso di intraprenderlo, hanno successivamente ricevuto una diagnosi, a conferma delle difficoltà negli apprendimenti rilevate con il protocollo di osservazione proposto.

3.2 T0: Osservazione strutturata e “segnalazioni scolastiche”

Confrontando le segnalazioni ottenute adottando il protocollo scolastico e l’osservazione strutturata proposta nel progetto si riscontrano notevoli differenze nel campione di bambini considerati a rischio: i risultati non si discostano molto tra loro in ottica quantitativa, quanto piuttosto in ottica qualitativa.

La scuola ha infatti individuato 14 allievi (a fronte dei 13 per i quali è stata suggerita l’attivazione di un percorso diagnostico per sospetto DSA, § 2.3.1.1). Tuttavia, 8 di loro sono dei “falsi positivi”: 4 sono infatti bilingui, ed appare perciò precoce effettuare un approfondimento diagnostico date le tempistiche di apprendimento tipicamente dilatate rispetto ai coetanei monolingui; i restanti 4 mostrano invece una caduta selettiva nella seconda prova del protocollo scolastico, ma non in quella di scrittura di parole. Tale risultato è prodotto non tanto da errori quanto piuttosto dall’omissione di alcune risposte, giustificabile sia dal fattore tempo (poiché per lo svolgimento della prova erano concessi solamente 90 secondi) sia da un certo grado di labilità attentiva dei soggetti, riferita anche dagli insegnanti.

Al contempo, il protocollo di osservazione scolastica omette la segnalazione di 7 alunni (“falsi negativi”), che invece rientrano nel campione a rischio individuato da questa ricerca. In protocollo scolastico si dimostra quindi poco sensibile.

3.3 Risultati in 5° primaria

Come anticipato in 2.3.1.3, è stato poi valutato il livello generale degli apprendimenti al termine della 5a primaria: in particolare sono state verificate le possibili associazioni tra le abilità in comprensione (MT-2), narrazione e descrizione scritta (BVSCO-2) e le caratteristiche demografiche del campione, ovvero genere ed esposizione linguistica (mono- o multilingue) del bambino.

Come si evince dalla tabella 1, le femmine hanno ottenuto, in generale, performance migliori dei coetanei di sesso maschile, sia nella prova di descrizione che in quella di narrazione. Parimenti, nel campione di bambini monolingui si sono registrate prestazioni mediamente più alte rispetto ai bilingui, anche nella prova di comprensione (tabella 2).

| Risultati in 5ª primaria – Sesso (M-F) | | | |
|---|----|----------|-----------------|
| Indice | N | p-value | significatività |
| BVSCO-2, Descrizione, % errori | 68 | < 0.001 | *** |
| BVSCO-2, Descrizione, n. parole | 68 | < 0.0001 | **** |
| BVSCO-2, Descrizione, n. frasi | 68 | < 0.01 | ** |
| BVSCO-2, Descrizione, % subordinate | 68 | > 0.05 | / |
| BVSCO-2, Descrizione, % aggettivi | 68 | > 0.05 | / |
| BVSCO-2, Descrizione, ripetizioni | 68 | > 0.05 | / |
| BVSCO-2, Narrazione, impressione globale | 66 | < 0.0001 | **** |
| BVSCO-2, Narrazione, aderenza alle consegne | 66 | < 0.05 | * |
| BVSCO-2, Narrazione, struttura del testo | 66 | < 0.0001 | **** |
| BVSCO-2, Narrazione, vocabolario | 66 | < 0.0001 | **** |
| BVSCO-2, Narrazione, morfosintassi | 66 | < 0.01 | ** |
| BVSCO-2, Narrazione, punteggiatura | 66 | < 0.05 | * |
| MT-2, comprensione | 72 | > 0.05 | / |

Tabella 1. Risultati alle prove di descrizione, narrazione e comprensione in relazione al genere dei partecipanti.

| Risultati in 5^a primaria – Esposizione linguistica (mono-/multilingue) | | | |
|--|----------|----------------|------------------------|
| Indice | N | p-value | significatività |
| BVSCO-2, Descrizione, % errori | 68 | < 0.01 | ** |
| BVSCO-2, Descrizione, n. parole | 68 | < 0.05 | * |
| BVSCO-2, Descrizione, n. frasi | 68 | < 0.05 | * |
| BVSCO-2, Descrizione, % subordinate | 68 | > 0.05 | / |
| BVSCO-2, Descrizione, % aggettivi | 68 | > 0.05 | / |
| BVSCO-2, Descrizione, ripetizioni | 68 | > 0.05 | / |
| BVSCO-2, Narrazione, impressione globale | 66 | < 0.001 | *** |
| BVSCO-2, Narrazione, aderenza alle consegne | 66 | < 0.01 | ** |
| BVSCO-2, Narrazione, struttura del testo | 66 | < 0.01 | ** |
| BVSCO-2, Narrazione, vocabolario | 66 | < 0.01 | ** |
| BVSCO-2, Narrazione, morfosintassi | 66 | < 0.0001 | **** |
| BVSCO-2, Narrazione, punteggiatura | 66 | < 0.01 | ** |
| MT-2, comprensione | 72 | < 0.01 | ** |

Tabella 2. Risultati alle prove di descrizione, narrazione e comprensione in relazione all'esposizione linguistica dei partecipanti.

I dati sono in linea con la letteratura scientifica: numerosi studi sostengono infatti che durante la scuola primaria le ragazze tendono a superare i ragazzi in termini di qualità della scrittura (Berninger & Fuller 1992, Peterson 2006). Per quanto riguarda il bilinguismo, si ritiene che le differenze osservate non debbano essere imputate all'esposizione linguistica, quanto piuttosto al basso *status* socioeconomico dei partecipanti (che caratterizza, in generale, l'utenza del presidio selezionato). Tuttavia tale supposizione non è verificabile, data l'impossibilità di somministrare questionari mirati alle famiglie coinvolte nello studio.

I punteggi ottenuti dalle quattro classi nelle prove di comprensione del testo (MT-2) e la media delle parole prodotte nella prova di descrizione scritta (BVSCO-2) sono state poi confrontate coi punteggi normativi di riferimento.

| T3, comprensione del testo (MT-2) | | | | |
|--|----------|------------------------|----------------|------------------------|
| punteggio normativo = 16.1 | | | | |
| Classe | N | Punteggio medio | p-value | significatività |
| A | 16 | 12.75 | < 0.05 | * |
| B | 17 | 14.29 | > 0.05 | / |
| C | 20 | 11.2 | < 0.01 | ** |
| D | 21 | 14.14 | > 0.05 | / |
| Totale | 74 | 13.095 | < 0.0001 | **** |

Tabella 3. Comprensione del testo scritto, prova MT-2 (T3).

| T3, descrizione scritta (BVSCO-2) | | | | |
|--|----------|------------------------|----------------|------------------------|
| punteggio normativo = 81.97 | | | | |
| Classe | N | Parole prodotte | p-value | significatività |
| A | 15 | 164.2 | < 0.01 | ** |
| B | 17 | 219.53 | < 0.001 | *** |
| C | 14 | 109.14 | < 0.05 | * |
| D | 21 | 131.48 | < 0.01 | ** |
| Totale | 67 | 156.09 | < 0.0001 | **** |

Tabella 4. Produzione del testo descrittivo, prova BVSCO-2 (T3).

Come si può dedurre dalle tabelle 3 e 4, le prestazioni medie nella prova di comprensione del testo scritto risultano significativamente inferiori rispetto alle attese; al contrario, nella produzione del testo descrittivo si collocano ampiamente sopra i punteggi previsti dai dati normativi.

3.4 Osservazione longitudinale

In tabella 5 e 6 sono sintetizzati, rispettivamente, i risultati delle correlazioni tra velocità di lettura a T0 e T1 e comprensione del testo a T0, T2 e T3, valutate mediante le prove MT-2.

| Prove MT: Velocità di lettura T0 / comprensione | | | | |
|--|----------|----------------|------------------------|----------|
| T | N | p-value | significatività | q |
| T0 | 70 | < 0.001 | *** | 0.43 |
| T2 | 65 | < 0.0001 | **** | 0.51 |
| T3 | 56 | < 0.0001 | **** | 0.53 |

Tabella 5. Risultati della correlazione tra velocità di lettura (T0) e comprensione del testo (T0, T2, T3).

| Prove MT: Velocità di lettura T1 / comprensione | | | | |
|--|----------|----------------|------------------------|----------|
| T | N | p-value | significatività | q |
| T2 | 65 | < 0.0001 | **** | 0.52 |
| T3 | 56 | < 0.0001 | **** | 0.57 |

Tabella 6. Risultati della correlazione tra velocità di lettura (T1) e comprensione del testo (T2, T3).

I dati evidenziano una moderata correlazione tra le variabili indagate. La velocità di lettura rilevata al termine della 2^a e all'inizio della 3^a primaria sembrerebbe dunque un buon predittore delle abilità di accesso al testo scritto a medio termine, negli anni successivi del percorso scolastico. Tale riscontro è in linea con la letteratura sull'argomento. Studi scientifici precedenti hanno infatti suggerito che la fluidità nella lettura giochi un ruolo rilevante nella comprensione del testo (Hudson *et al.* 2012; Jenkins *et al.* 2003; Kim *et al.*, 2011, 2013b, 2014, 2015): leggere con precisione e velocità consentirebbe infatti di utilizzare alcune risorse cognitive (es. memoria di lavoro e attenzione) nella costruzione di significati di ordine superiore (Kim *et al.* 2015, LaBerge & Samuels 1974; Samuels 2006).

Nelle tabelle 7, 8 e 9 vengono illustrati i risultati delle correlazioni tra l'abilità di comprensione del testo (valutata mediante le prove MT-2) e la competenza narrativa scritta (quantificata attraverso la somministrazione della batteria BVSCO-2) a T0, T2 e T3.

| T0: Comprensione del testo (prove MT) e narrazione scritta (BVSCO-2) | | | | |
|---|----------|----------------|------------------------|----------|
| Indici BVSCO-2 | N | p-value | significatività | ρ |
| % errori | 73 | < 0.0001 | **** | 0.47 |
| numero parole | 73 | > 0.05 | / | 0.23 |

Tabella 7. Risultati della correlazione tra comprensione del testo e abilità di narrazione scritta (T0).

| T2: Comprensione del testo (prove MT) e narrazione scritta (BVSCO-2) | | | | |
|---|----------|----------------|------------------------|----------|
| Indici BVSCO-2 | N | p-value | significatività | ρ |
| % errori | 72 | < 0.0001 | **** | 0.45 |
| numero parole | 72 | > 0.5 | / | 0.16 |

Tabella 8. Risultati della correlazione tra comprensione del testo e abilità di narrazione scritta (T2).

| T3: Comprensione del testo (prove MT) e narrazione scritta (BVSCO-2) | | | | |
|---|----------|----------------|------------------------|----------|
| Indici BVSCO-2 | N | p-value | significatività | ρ |
| % errori | 61 | < 0.0001 | **** | -0.57 |
| numero parole | 61 | < 0.001 | *** | 0.47 |
| impressione globale | 61 | < 0.0001 | **** | 0.57 |
| aderenza alle consegne | 61 | < 0.05 | * | 0.27 |
| struttura del testo | 61 | < 0.0001 | **** | 0.52 |
| vocabolario | 61 | < 0.0001 | **** | 0.58 |
| morfosintassi | 61 | < 0.0001 | **** | 0.58 |
| punteggiatura | 61 | < 0.0001 | **** | 0.56 |

Tabella 9. Risultati della correlazione tra comprensione del testo e abilità di narrazione scritta (T3).

Infine, in tabella 10 vengono presentati i risultati delle correlazioni tra comprensione del testo (i.e., MT-2) e abilità di produrre descrizioni scritte (i.e., BVSCO-2) a T3.

| T3: Comprensione del testo (prove MT) e descrizione scritta (BVSCO-2) | | | | |
|--|----------|----------------|------------------------|----------|
| BVSCO-2 | N | p-value | significatività | ρ |
| % errori | 61 | < 0.0001 | **** | 0.57 |
| numero parole | 61 | < 0.001 | *** | 0.27 |
| % subordinate | 61 | > 0.05 | / | 0.08 |

Tabella 10. Risultati della correlazione tra comprensione del testo e abilità di descrizione scritta (T3).

Le due componenti, comprensione e produzione del testo narrativo e descrittivo, si dimostrano dunque longitudinalmente fortemente correlate. Nel caso della narrazione scritta a risultare significativa non è tanto la produttività (intesa come quantità di parole che compongono il testo), quanto piuttosto la qualità, misurata nei termini di percentuale di errori commessi e valutata “soggettivamente” dal terapeuta (cfr. indici di impressione globale, aderenza alle consegne, struttura del testo, vocabolario, morfosintassi, punteggiatura).

4. Note conclusive

In questo contributo sono state presentati i risultati dell'osservazione degli apprendimenti al termine della 2^a primaria e del monitoraggio longitudinale quadriennale delle abilità di comprensione del testo e scrittura narrativa nella prima età scolare, dalla 2^a alla 5^a classe della scuola primaria, condotti su quattro sezioni (89 bambini, di cui 44 M, 45 F) della Scuola "Padre Ernesto Balducci" di Sesto Fiorentino a partire dall'anno scolastico 2016/17.

In relazione alle metodologie di *screening* adottate dalla scuola, data la scarsa accuratezza del modello proposto dall'Ufficio Scolastico della Regione Toscana, i risultati hanno suggerito la necessità di validare una nuova metodologia per l'individuazione precoce dei soggetti con DSA; a partire dall'anno scolastico 2022/23, grazie ad un progetto parallelo della AUSL, è stata avviata la costruzione di un nuovo protocollo da applicare in contesto scolastico.

La valutazione degli apprendimenti (i.e., abilità di comprensione e competenze nella produzione di testi narrativi e descrittivi scritti) in 5^a primaria si è dimostrata in linea con i dati di letteratura: è stato infatti registrato un vantaggio delle femmine sui coetanei di sesso maschile e dei monolingui sui bilingui (probabilmente imputabile al basso *status* socioeconomico dei partecipanti). Se confrontate con i dati normativi di riferimento, le prestazioni medie nella prova di comprensione del testo scritto si dimostrano significativamente inferiori rispetto alle attese⁴ viceversa, i punteggi conseguiti nella produzione del testo descrittivo (in particolare il numero di parole) si collocano ampiamente al di sopra della norma.

L'osservazione longitudinale ha dimostrato la presenza di una moderata correlazione tra l'abilità di lettura in 2^a e 3^a primaria e le competenze in comprensione nelle successive rilevazioni, confermando il ruolo giocato dalla fluidità nella lettura nell'accesso al testo. Tra le possibili linee di ricerca da indagare in futuro, particolarmente promettente appare dunque la verifica dell'affidabilità di questi parametri come possibili indici prognostici.

Infine è stata verificata la presenza di una forte correlazione tra comprensione e produzione del testo, sia narrativo che descrittivo. Da un punto di vista clinico-terapeutico sembra dunque meritevole di ulteriore approfondimento l'effettiva efficacia di attività mirate al potenziamento delle competenze recettive sugli aspetti qualitativi dell'espressione scritta.

Tutte le attività svolte nell'ambito del progetto hanno avuto come obiettivo la costruzione di una solida rete di collaborazione tra scuola, famiglia e servizi sanitari; una collaborazione che, rispettando la specificità dei ruoli di ciascuno e cercando di integrare le rispettive competenze, fosse in grado di assicurare un corretto e tempestivo intervento. Ogni azione è stata rivolta a favorire il buon esito del percorso formativo di ogni alunno e prevenire le difficoltà causate dell'insuccesso scolastico.

Con il corpo docenti c'è stato un continuo scambio (e arricchimento reciproco): in particolare, è stata posta grande enfasi al ruolo chiave che ogni insegnante è tenuto ad assumere sia nell'individuazione precoce degli alunni in difficoltà, che nell'attuazione di metodologie di individualizzazione e personalizzazione della didattica (Legge 170/2010). Crediamo infatti che studi di tale natura debbano mirare a migliorare la qualità dell'azione didattica, rendendola il più possibile inclusiva, garantendo pari opportunità formative e

⁴ A questo proposito è facilmente ipotizzabile un effetto della pandemia sugli apprendimenti (soprattutto nell'anno scolastico 2020/21): tuttavia, dato il *design* dello studio, tale supposizione non è verificabile né falsificabile dal punto di vista statistico.

risposte specifiche e tempestive ai bisogni differenziati di ciascuno studente, rispettando le diversità nei tempi e nelle modalità di apprendimento.

Authorship e ringraziamenti

Ai fini accademici, si precisa che GG si è occupata della redazione dell'articolo e dell'analisi statistica longitudinale; AB della raccolta dati a T2; LB della raccolta dati a T0 e T1; OC della raccolta dati a T3; CM ha ideato, coordinato e supervisionato il progetto di ricerca.

Le autrici sono grate alla prof. Rita Carraresi, dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo n.3 di Sesto Fiorentino, che ha permesso l'attuazione del progetto, alla dott. Laura Rosiello, dirigente SOS Attività Riabilitazione funzionale del Dipartimento Professioni Tecnico-Sanitarie dell'USL Toscana Centro, che in ottica proattiva ha agevolato la partecipazione delle logopediste del presidio di Sesto Fiorentino alle diverse fasi della ricerca, e a tutte le insegnanti che nel corso degli anni hanno collaborato alle attività proposte. Ringraziano inoltre il gruppo *Statistics Clinic* del Dipartimento di Scienze Statistiche dell'Università di Bologna per la consulenza fornita durante l'analisi dei dati.

Bibliografia

- Abbott, Robert D. & Berninger, Virginia W. & Fayol, Michel. 2010. Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology* 102(2). 281–298.
- Ahmed, Yusra & Wagner, Richard K. & Lopez, D. Danielle. 2014. Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology* 106(2). 419–434.
- Associazione Italiana Dislessia - AID. 2007. *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference.*
- American Psychiatric Association – APA. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition (DSM - 5).* Washington DC-London: American Psychiatric Publishing.
- Angelelli, Paola & Marinelli, Claudia Valeria & Iaia, Marika & Notarnicola, Alessandra & Costabile, Daniela & Judica, Anna & Zoccolotti, Pierluigi & Luzzatti, Claudio. 2016. *DDO-2 - Test per la Diagnosi dei Disturbi Ortografici in età evolutiva.* Trento: Erickson.
- Babayigit, Selma & Stainthorp, Rhona. 2011. Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology* 103(1). 169–189.
- Barbagli Laura. 2018. *Lo sviluppo degli apprendimenti della letto-scrittura Conclusione e verifica del percorso di monitoraggio e potenziamento dalla Scuola dell'Infanzia al primo biennio della Primaria.* Firenze: Università di Firenze (Tesi di laurea triennale in Logopedia).

- Berninger, Virginia W. & Fuller, Frances. 1992. Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology* 30(4). 363–382.
- Biagioni, Arianna. 2019. *Lo sviluppo della competenza narrativa scritta in L1 – L2: confronto e monitoraggio triennale in un campione di bambini della scuola primaria*. Firenze: Università di Firenze (Tesi di laurea triennale in Logopedia).
- Bishop, Dorothy V.M. & Snowling, Margaret J. 2004. Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin* 130(6). 858–886.
- Bonifacci, Paola & Tobia, Valentina 2016. Crossing barriers: Profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children. *Learning and Individual Differences* 47. 17–26.
- Bruner, Jerome Seymour (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18. 1–21.
- Bruner, Jerome Seymour (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, Jerome Seymour (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita* Roma–Bari: Laterza.
- Cain, Kate. 2003. Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children’s fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology* 21(3). 335–351.
- Cain, Kate & Oakhill, Jane. 1996. The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology* 14(2). 187–201.
- Cain, Kate & Oakhill, Jane (eds). 2007. *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: The Guildford Press.
- Carretti, Barbara & Cornoldi, Cesare & De Beni, Rossana. 2007. Il disturbo di comprensione del testo. In Cornoldi, Cesare (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, 143–162. Bologna: Il Mulino.
- Carretti, Barbara & Zamperlin, Claudia (2010). La relazione fra lettura strumentale, comprensione da ascolto e comprensione del testo in studenti italiani. *Ricerche di Psicologia* 3. 361–373.
- Coltheart, Max. 1987. Functional architecture of the language-processing system. In Coltheart, Max & Sartori, Giuseppe & Job, Remo (eds.), *The cognitive neuropsychology of language*, 1–25. Lawrence Erlbaum Associates.
- Coltheart, Max & Curtis, Brent & Atkins, Paul & Haller, Michael 1993. Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review* 100(4). 589–608.
- Cornoldi, Cesare & Del Prete, Francesco & Gallani, Anna & Sella, Francesco & Re, Anna Maria. 2010. Components affecting expressive writing in typical and disabled writers. In Scruggs, Thomas E. & Mastropieri, Margo A. (eds). *Literacy and Learning. Advances in Learning and behavioral Disabilities*, 269–286. Emerald, Bynghley.
- Costantini, Olivia. 2021. *Lo sviluppo delle competenze di scrittura narrativa e descrittiva: confronto e monitoraggio quadriennale in un campione di bambini della scuola primaria*. Firenze: Università di Firenze (Tesi di laurea triennale in Logopedia).

- Cornoldi, Cesare & Colpo, Giovanni. 1995. *MT-2: prove di lettura per la scuola elementare (seconda Edizione)*. Firenze: Giunti O.S.
- Dockrell, Julie E. & Connelly, Vincent. 2009. The impact of oral language skills on the production of written text. *Teaching and Learning Writing* 6. 45–62.
- Florit, Elena & Cain, Kate. 2011. The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review* 23. 553–576.
- Florit, Elena & Levorato, Maria Chiara & Roch, Maja. 2008. Verba volant, scripta manent. Cambiamenti evolutivi nella comprensione del testo scritto e orale. *Giornale italiano di psicologia* XXXV(3). 639–660.
- Gagliardi, Gloria (2021). La costruzione di racconti orali autobiografici negli adulti normotipo: un’analisi esplorativa basata sul corpus CHISONO. In Baggio, Serenella (a cura di), *Chi siamo, come parliamo. Inchiesta linguistica nel dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento*, 119–154. Trento: Università degli Studi di Trento.
- Gottschall, Jonathan. 2018. *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gough, Philip B. & Tunmer, William E. 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7(1). 6–10.
- Gough, Philip B. & Hoover, Wesley A. & Peterson, Cynthia L. 1996. Some observations on a simple view of reading. In Cornoldi, Cesare & Oakhill, Jane V. (eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and interventions*, 1–13. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Graham, Steve 2006. Writing. In Alexander, Patricia A. & Winne, Philip H. (eds.), *Handbook of educational psychology*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Hoover, Wesley A. & Gough, Philip B. 1990. The simple view of reading. *Reading and Writing* 2(2). 127–160.
- Hudson, Roxanne F. & Torgesen, Joseph K. & Lane, Holly B. & Turner, Stephen J. 2012. Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 25. 483–507.
- INVALSI. 2018. OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze.
- Istituto Superiore di Sanità e Ministero della Salute. 2011. *Consensus Conference "Disturbi specifici dell'apprendimento"*.
- Jenkins, Joseph R. & Fuchs, Lynn S. & van den Broek, Paul & Espin, Christine & Deno, Stanley L. 2003. Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology* 95(4). 719–729.
- Kim, Young-Suk & Otaiba, Stephanie Al & Sidler, Jessica Folsom & Gruelich, Luana. 2013. Language, literacy, attentional behaviors, and instructional quality predictors of written composition for first graders. *Early Childhood Research Quarterly* 28(3). 461–469.
- Kim, Young-Suk & Otaiba, Stephanie Al & Wanzek, Jeanne 2015. Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences* 37. 27–37.
- Kim, Young-Suk & Park, Chea Hyeong & Wagner, Richard K. 2014. Is oral/text reading fluency a “bridge” to reading comprehension? *Reading and Writing* 27(1). 79–99.
- Kim, Young-Suk & Petscher, Yaacov & Foorman, Barbara. 2013b. The unique relation of silent reading fluency to end-of-year reading comprehension: Understanding

- individual differences at the student, classroom, school, and district levels. *Reading and Writing* 28(1). 131–150.
- Kim, Young-Suk & Wagner, Richard K. & Foster, Elizabeth. 2011. Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading* 15(4). 338–362.
- Kintsch, Walter 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LaBerge, David & Samuels, S. Jay, 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6(2). 293–323.
- Levorato, Maria Chiara 1988. *Racconti, storie e narrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Levorato, Maria Chiara & Nesi Barbara 2001. Imparare a comprendere e produrre testi. In Camaioni, Luigia (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Magg, John W. & Reid Robert. 2006. Depression among students with learning disabilities: assessing the risk. *Journal of learning disabilities* 39(1). 3–10.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Dipartimento per l'Istruzione. Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione. 2011. Linee guida del Ministero dell'Istruzione per il diritto allo studio degli alunni con DSA. (https://miur.gov.it/web/guest/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/188260) (Consultato il 14.02.223.)
- Nation, Kate & Clarke, Paula & Marshall, Catherine M. & Durand, Marianne 2004. Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech Language & Hearing Research* 47. 199-211
- PARCC. 2011. *Documento d'intesa. Raccomandazioni cliniche sui DSA*. (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/198444/Raccomandazioni+cliniche+sui+DSA/9e6cb7ee-8046-4aa7-be3c-ef252a87bccd?version=1.0>) (Consultato il 14.02.223.)
- Peterson, Shelley. 2006. Influence of gender on writing development. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 311–323. New York: Guilford Press.
- Pinto, Giuliana & Tarchi, Christian & Bigozzi, Lucia. 2015. The relationship between oral and written narratives: A three-year longitudinal study of narrative cohesion, coherence, and structure. *British Journal of Educational Psychology* 85(4). 551–569.
- Pinto, Giuliana & Tarchi, Christian & Bigozzi, Lucia. 2016. Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly* 36. 1–10.
- Puranik, Cynthia S. & Alotaiba, Stephanie. 2012. Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and Writing* 25. 1523–1546.
- Rosen, Harold. 1985. *Stories and Meanings*. Sheffield: NATE Publications.
- Samuels, S. Jay. 2006. Toward a model of reading fluency. In Samuels, S. Jay & Farstrup Alan E. (eds.), *What research has to say about fluency instruction*, 24–46. Newark (DE): International Reading Association.
- Sartori, Giuseppe & Job, Remo & Tressoldi Patrizio E. 2011. *DDE-2: Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*. Firenze: Giunti OS.

- Smorti, Andrea. 2007. *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
- Tarter, Graziella & Tait Monia. 2013. *Il libro dei dettati. Esercitare e verificare le abilità ortografiche, fonetiche e fonologiche*. Trento: Erickson.
- Tressoldi, Patrizio E. & Cornoldi, Cesare & Re, Anna Maria. 2013. *BVSCO- 2. Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica* (Seconda edizione). Firenze: Giunti O.S.
- Van Den Broek, Paul. 1994. Comprehension and memory of narrative texts: Inference and coherence. In Gernsbacher, M.A. (ed.), *Handbook of psycholinguistics*, 539-588. San Diego (CA): Academic Press.

CLUB Working Papers in Linguistics

A cura di Cristiana Cervini e Gloria Gagliardi

Volume 7, 2023

ISBN: 9788854971264

Contributi di

Laura Barbagli

Arianna Biagioni

Chiara Bonsignori

Cosimo Burgassi

Pietro Celso

Olivia Costantini

Gloria Gagliardi

Elisa Guadagnini

Edoardo Lombardi Vallauri

Ignacio Martínez Buffa

Viviana Masia

Simone Mattioli

Marco Mazzoleni

Emanuele Miola

Cecilia Meriggi

Flavio Pisciotta

Virginia Volterra

CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA