

s t r u m e n t i

a p p l i c a t i v i

VCLA-Frasi – Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte

Un test linguistico per la scuola secondaria

Itala Riccardi Ripamonti, Barbara Cividati, Valentina Russo, Alberto Zerbini e Katia Federico

Sommario

Il test VCLA-Frasi valuta quelle competenze linguistiche necessarie per affrontare le richieste della scuola secondaria, che possiamo definire alte. L'accresciuto numero di studenti, degli ultimi anni di scuola secondaria, segnalati alla clinica per difficoltà di apprendimento e che manifestano difficoltà nell'esposizione/comprendimento del testo ha determinato l'esigenza di disporre di test che andassero a valutare difficoltà linguistiche che si evidenziano solo con l'aumentare delle richieste della scuola. È stato questo l'input che ha indotto gli autori del presente contributo a redigere e standardizzare un test di linguaggio che ha l'obiettivo di evidenziare eventuali limiti nelle competenze linguistiche e, in particolare, nell'integrazione delle stesse con le competenze logico-verbali. Il test è stato somministrato a 237 soggetti normolettori della scuola secondaria di primo grado e a 182 studenti della scuola secondaria di secondo grado (primo e secondo anno). Questi dati sono stati confrontati con quelli ottenuti somministrando il test a un gruppo di 98 dislessici della scuola secondaria di primo grado e 22 della scuola secondaria di secondo grado (primo e secondo anno). Dall'analisi statistica è emersa una differenza significativa tra il gruppo di controllo e quello clinico, evidenziando competenze linguistiche carenti tra i dislessici testati. Le informazioni raccolte danno un valore aggiunto nel diagnosticare e nell'indirizzare la riabilitazione e il lavoro scolastico nei ragazzi con DSA della scuola secondaria, come si evince dai casi che verranno presentati.

Parole chiave

DSL (Disturbo Specifico del Linguaggio), DSA (Disturbo Specifico di Apprendimento), competenze linguistiche alte.

VCLA-PHRASES – ASSESSMENT OF HIGHER LANGUAGE COMPETENCIES. A LANGUAGE TEST FOR SECONDARY SCHOOL**Abstract**

The number of students (in their last years of primary/early secondary school) reporting to the clinic for learning disabilities is constantly increasing. Specifically, students manifest difficulties in speaking about/understanding a text, which become evident only with the increase of requests by the school. This was what induced the AA to draw up and standardise a test, which could identify limitations in language skills, which in turn can be reasonably attributed to an innate predisposition towards languages (linguistic sensitivity). The test was administered to 313 students of primary school (from years 3 to 5) and secondary school (years 1 and 2) and then to a population of students with SLD (131) belonging to the same school year. The results showed that the performance of the SLD group was considerably lower than that of the control group. The difficulties that came out are concentrated in specific areas (pronouns, adversative conjunctions, prepositions, verb forms); all very useful information to start targeted treatment.

Keywords

SLI (Specific Language Impairment), SLD (Specific Learning Disorder), higher language competencies.

Introduzione

I test VCLA-Parole e VCLA-Frasi (Valutazione Competenze Linguistiche Alte) sono nati dall'idea di elaborare delle prove che andassero a evidenziare eventuali difficoltà linguistiche «alte», a livello espressivo e/o di comprensione del testo, in studenti di fine primaria e di scuola secondaria di primo e secondo grado. Questa idea si è andata concretizzando negli anni attraverso l'esperienza clinica e riabilitativa, che ha condotto alla nostra osservazione ragazzi con difficoltà di apprendimento e/o di comprensione del testo che mostravano evidenti difficoltà linguistiche, non quantificabili con i test in uso; quanto meno soggetti che presentavano un utilizzo povero della lingua sia a livello di lessico che di strutture. Ciò si rilevava nell'ambito dell'oralità, ma anche del linguaggio scritto, sia in studenti mai segnalati per difficoltà di linguaggio, sia in soggetti trattati per un DSL, che risultava compensato sulla base delle valutazioni testali eseguite.



In effetti, mancano strumenti specifici per la rilevazione di difficoltà linguistiche a livello alto, che spesso si riscontrano negli studenti delle ultime classi della primaria o, addirittura, della scuola secondaria. Ciò rende difficoltosa una diagnosi differenziale e, di conseguenza, un intervento mirato. I test VCLA-Parole e VCLA-Frasi hanno l'obiettivo di cominciare a coprire questa lacuna.

Diversi studi recenti indicano la presenza di difficoltà linguistiche (non necessariamente e non esclusivamente fonologiche) in molti dislessici (Byrne, 1981; Stein, Cairns e Zurif, 1984; Joannis et al., 2000; Waltzman e Cairns, 2000; Rispens, Roeleven e Koster, 2004; Riccardi Ripamonti et al., 2008; Donato, Stella e Guzzo, 2010). Inoltre, recenti lavori (Oakhill, 2011; Tosatto e Vio, 2011) stanno evidenziando, accanto al profilo della dislessia, intesa come disturbo specifico della decodifica, anche l'accezione di disturbi della comprensione del testo scritto, indipendenti sia dalle difficoltà di comprensione da ascolto che dagli stessi disturbi di lettura.

La nostra esperienza conferma l'ipotesi di Bishop e Snowling (2004), secondo la quale alla base del disturbo di comprensione ci siano difficoltà linguistiche — talvolta mai segnalate o, comunque, non completamente superate — che emergono con evidenza solo davanti a richieste elevate, come quelle che gli studenti incontrano nella scuola secondaria, e non solo nella comprensione dei testi scritti, ma anche nell'elaborazione degli stessi e nell'espressione orale (il che non esclude difficoltà negli altri ambiti coinvolti nella comprensione del testo, quali: memoria, attenzione, capacità inferenziale, di integrazione ecc.). Queste difficoltà sono spesso presenti anche in studenti dislessici su base linguistica e si manifestano nel rallentamento, alla scuola secondaria, nella lettura del Brano rispetto alle liste di Parole e Non Parole (Riccardi Ripamonti et al., 2008; 2016). Le ragioni per le quali questi soggetti arrivano, di solito, alla valutazione clinica in età avanzata si possono ricondurre al fatto che, fino al termine del primo ciclo della scuola primaria, né la famiglia né la scuola, solitamente, si preoccupano di segnalare bambini che si esprimono con un lessico limitato e/o con strutture morfosintattiche povere o carenti mentre, più facilmente, richiedono una valutazione per coloro che presentano un deficit fonetico-fonologico, o difficoltà di lettura. In effetti, molti ragazzi — giunti dopo i nove anni alla nostra osservazione per difficoltà di apprendimento — ai test linguistici tradizionali non hanno evidenziato particolari carenze, pur manifestando evidenti difficoltà di espressione e comprensione a livello di testo scritto e di oralità. Gli stessi studenti, invece, hanno presentato cadute significative ai test VCLA (Parole-Frasi) e al quoziente verbale del test WISC-III. Sarebbero, appunto, soggetti che dispongono di dotazioni linguistiche non brillanti (scarsa sensibilità linguistica)¹ per i quali le stimolazioni ambientali e gli insegnamenti scolastici non sono sufficienti a permettere loro di raggiungere competenze e abilità adeguate a sostenere le richieste della scuola secondaria. Ciò determina spesso una ricaduta negativa

¹ Per «sensibilità linguistica» intendiamo quella competenza del parlante la lingua madre che gli consente di utilizzare — senza bisogno di conoscerle consapevolmente — le regole morfosintattiche della lingua (come avviene per un bambino ancor prima della scolarizzazione). Pinker (1994) chiama «istinto del linguaggio» quella che viene da noi definita «sensibilità linguistica». Lo stesso concetto viene ripreso da Denes (2009, p. 11).

sulla fluidità di lettura e sulla comprensione del testo, che potranno palesarsi magari solo nell'affrontare i testi di questo ordine di scuola.

Lo stesso può avvenire per quei DSL trattati, che mostrano un recupero «illusorio»,² nel senso che le competenze e abilità raggiunte, che risultano adeguate ai test specifici, permettono loro di affrontare i primi anni di scolarizzazione, ma non sono sufficienti a sostenerli quando le richieste si fanno più alte.

Gli strumenti attualmente disponibili per la lingua italiana³ sono strutturati per indagare alcuni settori funzionali del linguaggio, spesso distinti, per cui, per una valutazione completa, è necessario somministrare molti test differenti e non tutti, comunque, forniscono valori normativi adeguati per i ragazzi più grandi. Inoltre, l'aspetto espressivo è scarsamente indagato, così come mancano prove che vadano ad analizzare la capacità di integrazione delle competenze linguistiche che, spesso, è invece alla base delle richieste «alte» fatte ai ragazzi nella scuola secondaria per la comprensione dei testi.

L'ipotesi che via via ha preso consistenza è stata dunque che alcuni soggetti presentino una debolezza, nelle predisposizioni innate, che non sostiene le esigenze di un linguaggio alto, necessario per far fronte alle richieste scolastiche, soprattutto a livello di scuola secondaria. Diverse osservazioni e constatazioni hanno alimentato questa ipotesi, confortata anche da alcuni studi che denunciano un rallentamento nella lettura del brano nel progredire della scuola secondaria (Riccardi Ripamonti et al., 2008; Donato, Stella e Guzzo, 2010) e successivamente confermata con la somministrazione dei Test VCLA e dal confronto dei risultati ottenuti ai medesimi tra una popolazione di normolettori e una di DSA.⁴

Da tutte queste considerazioni è nata l'esigenza di mettere a punto un test che coprisse quest'area: il VCLA (*Valutazioni Competenze Linguistiche Alte*), articolato in due differenti prove: VCLA-Parole e VCLA-Frasi.

VCLA-Parole (2014). Il VCLA-Parole indaga, in soggetti dagli 8 ai 12 anni, aspetti dell'intelligenza verbale, della struttura espressiva e della morfosintassi — pre-requisiti all'uso del linguaggio, nei contesti della scuola secondaria — ed è composto da una serie di item verbali suddivisi in tre macro-aree, ognuna delle quali comprende diversi sub-test.

² Lo studio di Stothard e al (1998) sembra confermare e avvalorare l'ipotesi del cosiddetto «recupero illusorio» avanzata da Scaborough e Dobrich (1990), secondo la quale i bambini DSL raggiungono i normali in quanto questi ultimi, dopo i 4-5 anni di vita, attraversano una fase di *plateau*; ma poi, quando intorno agli 8 anni il linguaggio riprende a evolvere rapidamente (anche grazie alla letto-scrittura), tornerebbe a manifestarsi un ritmo di sviluppo alterato nel bambino DSL. Anche secondo un recente studio italiano (Gasperini et al., 2009) tale miglioramento sarebbe solo momentaneo; infatti le prestazioni di tali soggetti, in età adolescenziale, mostrano frequentemente la presenza di difficoltà nella lingua scritta.

³ Per l'area lessicale: *Peabody* (3,9-11,6 anni), un test di lessico ricettivo; *Naming* (Brizzolara) (4,6-11 anni), che valuta il lessico in uscita. Per l'area morfo-sintattica (comprensione): TROG (5-12 anni), che consente una valutazione di tipo quantitativo; TROG-2 (dai 4 anni in su), un test sul linguaggio recettivo per gli aspetti metalinguistici e pragmatici del linguaggio; PVCMM (Rustioni) (8-11 anni), prove di valutazione della comprensione metalinguistica; APL Medea (5-14 anni), che fornisce una valutazione quantitativa delle competenze pragmatiche nella comprensione e nell'uso del linguaggio verbale; PCR (Luigia Camaioni et al.) (dalla 1ª alla 5ª classe sc. primaria), che misura, contemporaneamente, la capacità del bambino di produrre e comprendere messaggi completamente informativi, siano essi adeguati o inadeguati.

⁴ In questo contesto, con DSA ci si riferisce ai soggetti dislessici.



1. *Area logico-verbale* (6 sub-test): dà indicazioni sulle capacità di integrare le componenti del linguaggio (innate e/o acquisite) con le competenze logiche e cognitive (intelligenza verbale).
2. *Struttura espressiva* (4 sub-test): valuta le capacità di riconoscere ed esprimere le relazioni causali e temporali, di utilizzare correttamente le preposizioni e i connettivi. Queste ultime competenze risultano particolarmente legate al livello di sensibilità linguistica, infatti risposte del tipo: «appoggiarsi sull'albero», «partire alla stazione», oppure: «Siccome piova non prendo l'ombrello», denotano proprio una mancanza in questo ambito.
3. *Morfologia* (3 sub-test): fornisce indicazioni utili per quanto riguarda le difficoltà nell'utilizzo dei pronomi e dei verbi (persone, tempi, forma).

VCLA-Frasi (2015). Nell'ambito delle competenze linguistiche alte, questo test va ad aggiungersi al VCLA-Parole. VCLA-Frasi si rivolge alla popolazione degli studenti della scuola secondaria (dalla I di primo grado alla II di secondo grado: 11-16 anni) e valuta la capacità — fondamentale per affrontare le richieste di questa fascia scolastica — di integrare i pre-requisiti linguistici con le competenze logico-verbali.

I test VCLA (Parole-Frasi) risultano particolarmente sensibili per rilevare difficoltà linguistiche a livello alto che emergono, o riemergono, con maggior frequenza nei dislessici della scuola secondaria e che i test in uso non evidenziano.

Cenni teorici: lo sviluppo linguistico nei DSA

I sospetti DSA costituiscono il gruppo più numeroso di soggetti, di età superiore ai 7-8 anni, che giunge alla valutazione clinica. Solo negli ultimi anni arrivano all'osservazione dei clinici studenti che presentano un disturbo nella comprensione del testo scritto. Pertanto, la gran parte degli studi presenti in letteratura non si focalizza sulle difficoltà linguistiche, ma su quelle specifiche di apprendimento. I test VCLA-Frasi e VCLA-Parole offrono la possibilità di individuare e specificare le eventuali difficoltà di linguaggio in entrambi questi gruppi.

I lavori trovati in letteratura, per lo più di autori anglosassoni, prendono in considerazione un campione di lingua inglese, il che va tenuto presente in quanto non sempre è possibile generalizzare le conclusioni, viste le importanti differenze fonologiche e grammaticali con l'italiano.

Uno studio di Scarborough (1990) su bambini a rischio di dislessia ha rilevato che il 65% dei soggetti nel suo campione poteva essere classificato dislessico all'età di 8 anni. Un'analisi retrospettiva delle loro abilità linguistiche nei primi anni di vita ha rivelato che avevano avuto maggiori difficoltà linguistiche rispetto ai loro compagni del gruppo di controllo. Queste difficoltà sono cambiate con il tempo: all'età di 30 mesi, i bambini dislessici possedevano una gamma di item lessicali simile al gruppo di confronto, ma dimostravano di avere un numero ristretto di strategie sintattiche e commettevano più errori nella produzione del parlato. Comunque, all'età di 36 e 42 mesi, le loro proprietà di vocabolario erano meno

svilupate di quelle del gruppo di controllo e le difficoltà sintattiche persistevano. All'età di 60 mesi i bambini dislessici mostravano mancanze nella consapevolezza fonologica, ma le loro difficoltà sintattiche non erano più visibili. Secondo Scarborough, il risultato più importante del suo studio conduce a pensare che l'abilità fonologica non sia in grado di spiegare la variazione significativa nelle performance dei dislessici, ma che sia piuttosto l'abilità sintattica l'unico indicatore della difficoltà di lettura.

In un altro studio, Gallagher, Frith e Snowling (2000) hanno esaminato 63 bambini a rischio di dislessia con un'età media di 45,68 mesi, rilevando che almeno la metà di essi aveva difficoltà nei primi passi di sviluppo dell'abilità di lettura. Inoltre, analisi retrospettive sul loro sviluppo linguistico suggerivano un leggero ritardo in tutti gli aspetti del linguaggio parlato. Compatibilmente con i risultati di Scarborough (1990), ossia che l'abilità sintattica prescolare è un indicatore significativo della capacità di lettura a 8 anni, il fattore linguistico (lunghezza della frase come misura di competenza sintattica) nello studio di Gallagher e colleghi spiega la variazione nello sviluppo dell'abilità di lettura. Inoltre, Gallagher, Frith e Snowling hanno trovato che i bambini a rischio riconoscevano meno lettere rispetto ai bambini controllo all'età di 45 mesi. Così non è ancora chiaro se la responsabilità dell'insuccesso nella lettura sia dovuta a un aspetto specifico dell'abilità di linguaggio (come ad esempio l'elaborazione fonologica) o a un più generale ritardo del linguaggio.

Un altro studio interessante, condotto da van Alphen e colleghi (2004) presso l'Università di Utrecht, mostra come la performance dei bambini a rischio di dislessia sia peggiore rispetto a quella del gruppo di controllo di pari età in compiti che richiedono la percezione e la produzione della morfologia grammaticale, la percezione categoriale dei suoni del parlato, l'elaborazione fonologica, il riconoscimento di errori di pronuncia e il riconoscimento delle rime. I comportamenti linguistici dei bambini a rischio di dislessia portano alla conclusione che la dislessia sia un disturbo specificamente linguistico che, probabilmente, ha dei precursori nello sviluppo del linguaggio, anche in domini diversi da quelli tradizionalmente considerati centrali nell'acquisizione dell'abilità di lettura. Lo scopo del progetto era tracciare lo sviluppo del linguaggio nei bambini a rischio di dislessia e compararlo con quello di un gruppo di controllo. I risultati indicano chiaramente che i bambini a rischio mostrano un ritardo sistematico e consistente nello sviluppo del linguaggio: all'età di 19 mesi non riescono a discriminare tra frasi grammaticali e non grammaticali e le loro difficoltà persistono almeno nei sei mesi successivi. All'età di 4 anni, la loro percezione categoriale delle consonanti occlusive è meno precisa rispetto al gruppo di controllo, mentre all'età di 4,6 hanno una performance peggiore nella ripetizione di non parole. All'età di 5 anni mostrano un evidente ritardo nella consapevolezza fonologica e commettono più errori nell'identificazione di errori fonemici nella pronuncia. Questi dati confermano che i bambini a rischio di dislessia hanno difficoltà nell'elaborazione, nella rappresentazione dei suoni del parlato e nella manipolazione delle forme fonologiche e sono compatibili con l'ipotesi che considera la dislessia un disturbo linguistico con basi genetiche.

Rispens, Roeleven e Koster (2004) hanno riscontrato come bambini a rischio di dislessia, o con dislessia conclamata, siano meno sensibili, rispetto ai normolettori, all'accordo



soggetto-verbo. In particolare è stata riscontrata una minore abilità, rispetto al gruppo di controllo, nel discriminare frasi agrammaticali e frasi contenenti violazioni di accordo; inoltre, essi raggiungevano un punteggio significativamente più basso nella consapevolezza fonologica e nella conoscenza spontanea delle lettere.

Gli stessi bambini sono stati testati un anno dopo l'avviamento alla letto-scrittura ed è parso chiaro come gli alunni, con uno sviluppo deficitario della capacità di lettura, si differenziassero in modo significativo dal gruppo di controllo rispetto alla sensibilità alla concordanza soggetto-verbo.

Un altro studio di Rispens e Been del 2007 ha confermato che i dislessici incontrano più difficoltà, rispetto ai normolettori, nei compiti di accordo a livello morfologico e nel giudizio tra frasi sgrammaticate e non. Sulla base dei risultati emersi da quest'ultimo studio, rivolto anche ai DSL, gli autori ritengono che i DSA possano essere considerati una sottocategoria dei DSL, in quanto evidenziano problemi linguistici che gli autori definiscono di «sensibilità linguistica».

Altri studi (Byrne, 1981; Stein, Cairns e Zurif, 1984; Joanisse et al., 2000; Waltzman e Cairns, 2000; Rispens, Roeleven e Koster, 2004; Cain e Nash, 2011), inoltre, hanno indagato le competenze sintattiche nei bambini più grandi, con dislessia conclamata. I risultati mostrano come effettivamente la competenza sintattica sia danneggiata nei DSA.

Negli anni Ottanta diversi studi (Byrne, 1981; Stein, Cairns e Zurif, 1984) si sono occupati della comprensione delle frasi relative da parte dei bambini dislessici, dimostrando come essi evidenzino maggiori difficoltà nel capire, ripetere e produrre frasi relative rispetto ai normolettori.

In particolare, Byrne (1981) ha ipotizzato che questo fosse il risultato di uno sviluppo sintattico ritardato, mentre per Mann, Shankweiler e Smith (1984) sarebbe dovuto al ruolo centrale della memoria di lavoro nella comprensione delle stesse.

Stein, Cairns e Zurif (1984) hanno riscontrato, inoltre, che i bambini dislessici commettevano molti più errori nell'interpretazione di frasi passive rispetto al gruppo di controllo, nel senso che attribuivano il ruolo di agente al soggetto grammaticale della costruzione passiva (in altre parole, interpretavano «Mary was kicked by John» come «Mary kicked John»).

Lo studio di Waltzman e Cairns (2000) ha messo in evidenza che i dislessici facevano errori nell'interpretazione dei pronomi in frasi come «Pig is drying her», suggerendo delle difficoltà con i principi del legamento.

Joanisse e colleghi (2000) hanno confrontato le abilità di percezione del parlato e le abilità fonologiche e morfologiche di bambini dislessici di 8 anni con quelle di coetanei normolettori e hanno riscontrato difficoltà con la flessione dei verbi al passato.

Queste ricerche rilevano l'esistenza di un ritardo nell'acquisizione delle strutture sintattiche e della morfologia flessiva, sia nei bambini a rischio che nei dislessici, in relazione ai normolettori. I dati mettono in rilievo una questione cruciale, ossia quale possa essere la connessione tra deficit fonologico e deficit sintattico.

Rispens, Roeleven e Koster (2004) hanno formulato tre ipotesi, indagate poi attraverso due studi, per cercare di spiegare come questi deficit di tipo sintattico possano essere messi in relazione con la dislessia.

La prima ipotesi sostiene che le differenze nelle abilità sintattiche tra i bambini dislessici e quelli del controllo siano da attribuire alla differenza nell'esperienza di lettura tra due gruppi. Spesso i bambini dislessici sono meno esposti alla lettura rispetto ai loro pari normolettori e hanno, di conseguenza, meno accesso a forme di scrittura di alto livello. Tale ipotesi è stata indagata comparando la performance di bambini dislessici con quella di normolettori di pari età e di soggetti più piccoli, ma con la stessa età di lettura, su un esercizio di giudizio di grammaticalità. I risultati mostrano che i DSA hanno una performance peggiore non solo rispetto ai loro compagni di pari età, ma anche rispetto ai bambini più giovani, escludendo così la possibilità che l'esperienza di lettura sia un fattore chiave nel determinare la performance sintattica dei dislessici.

La seconda ipotesi è che il deficit sintattico della dislessia si origini dalla stessa causa del problema di lettura: una difficoltà (di elaborazione) fonologica. È stato suggerito che una capacità limitata della memoria di lavoro verbale interferisca con l'elaborazione sintattica, per cui il trasferimento di input linguistici nel, e dal, processore fonologico verso l'analizzatore sintattico risulta ostacolato. Inoltre, problemi fonologici segmentali possono avere un impatto sulle abilità morfo-sintattiche: in tal caso la formazione della forma flessa di un verbo (combinare la radice del verbo con l'accordo di tempo e persona) può dipendere, in un certo qual modo, dall'applicazione di regole fonologiche.

Per ultimo (terza ipotesi), si ritiene che i deficit sintattici potrebbero non essere necessariamente correlati al deficit fonologico osservato nella dislessia, ma che nei bambini dislessici lo sviluppo del sistema sintattico sia ritardato. Alcuni studiosi ritengono che questo ritardo nello sviluppo linguistico sia parzialmente responsabile dei problemi di lettura. In questo scenario i bambini con insufficienti abilità linguistiche potrebbero essere svantaggiati dalle loro scarse competenze sintattiche e semantiche quando codificano le parole.

Tali ipotesi sono state indagate attraverso il loro studio che ha mostrato come, nei gruppi sia di dislessici che di normolettori, le performance nelle abilità fonologiche — che includono la conoscenza delle lettere, la consapevolezza fonologica e la memoria di lavoro verbale — siano collegate in modo significativo con la concordanza soggetto-verbo. Un'analisi dei risultati comparati con quelli di un gruppo di bambini con DSL mostra che la consapevolezza fonologica e la ripetizione di non parole (che riflette la memoria di lavoro verbale) predicono la variazione nella sensibilità alla concordanza soggetto-verbo. Questo risultato si combina con l'ipotesi che la consapevolezza fonologica e la memoria di lavoro verbale siano abilità collegate alla performance morfosintattica e, nel caso specifico, alla concordanza soggetto-verbo, quindi suggerisce che la difficoltà con la concordanza abbia origine da un deficit in queste due abilità (consapevolezza fonologica e memoria di lavoro verbale), piuttosto che da un danno o da un ritardo del sistema sintattico.

Descrizione del test VCLA-Frasi

Il test è stato realizzato allo scopo di valutare le competenze linguistiche — in particolare relative alla comprensione e all'utilizzo delle strutture morfosintattiche — integrate con



quelle logico-verbali, ed è il naturale completamento del test VCLA-Parole, che permette di evidenziare le cadute nelle singole aree della morfo-sintassi. Entrambe le prove segnalano una carenza a livello di sensibilità linguistica. Infatti dai nostri studi, e dall'esperienza clinica, ha preso corpo l'ipotesi che il manifestarsi di queste difficoltà, a livello di scuole secondarie, possa essere riconducibile a una scarsa dotazione linguistica, non sufficiente per affrontare richieste scolastiche che prevedono, oltre a un utilizzo disinvolto e adeguato delle strutture morfosintattiche, anche la loro integrazione con le competenze cognitive e logiche.

La struttura che è sembrata più consona per la costruzione della prova VCLA-Frasi è stata quella del test CPM – Matrici di Raven, che va a misurare l'intelligenza non verbale, attraverso il completamento di una serie di figure. Nel predisporre il test si è fatto riferimento ad alcuni parametri, propri della struttura delle prove Raven (ad esempio: chiusura/completamento, inferenze, cogliere sfondo/significato generale, discriminazione tra dati rilevanti e non, sequenzialità, relazioni, ecc.). La modalità di presentazione non richiede troppe spiegazioni ed è, quindi, sembrata idonea per valutare il livello delle predisposizioni linguistiche e la capacità di integrarle rapidamente con le competenze cognitive e logiche più complesse (già indagate a livello più specifico con VCLA-Parole).

VCLA-Frasi va a valutare competenze — che solitamente vengono acquisite in modo spontaneo, solo attraverso l'esposizione agli stimoli ambientali (familiari e scolastici) e alla lettura — e le individua rilevando la capacità del soggetto di completare un gruppo di frasi, o un periodo, rispettandone l'uniformità e/o cogliendone la relazione, in osservanza delle regole morfosintattiche alla base della struttura frasale e della coerenza semantica. Richiede, pertanto, l'integrazione tra capacità linguistiche (innate e apprese) e cognitive.

In quest'ottica, il test è stato suddiviso in due aree distinguibili per la struttura degli item:

- area A: completamento di una singola frase o di un periodo
- area B: relazione tra due/quattro frasi.

Area A

Quest'area, composta da 11 item, valuta la capacità di completare il periodo cogliendone l'uniformità e rispettando sia la coesione grammaticale sia la coerenza semantica (si veda per esempio l'item di prova riportato nella figura 1).

La maestra fa l'appello, interroga i bambini,, corregge i compiti, dà i voti.

- 1) pulisce i banchi
- 2) ascolterà la lezione
- 3) spiega la lezione**
- 4) si pettina

Fig. 1 Esempio di Item di prova (Test VCLA-Frasi).



Compito dell'esaminato è individuare l'opzione corretta tra le quattro proposte nel minor tempo possibile. Una volta scelta quella ritenuta giusta, l'esaminatore rilegge il periodo così come è stato completato dando all'esaminato la possibilità di confermare o meno la scelta fatta.

Area B

Quest'area, anch'essa composta da 11 item, valuta la capacità di cogliere le relazioni esistenti tra alcune frasi target, inserendone un'altra a scelta, che rispetti sia la coesione grammaticale, sia la coerenza semantica, presentate in forma discorsiva (figura 2) o con una modalità strutturata in tabella (figura 3).

In particolare si indaga la capacità di individuare l'uniformità della struttura linguistica, le relazioni di opposizione, di causalità e temporalità, di inversione agente/agito, tenendo conto dei tempi verbali.

La maestra sgrida il bambino che ha fatto cadere Marco.
Il vigile multa i pedoni

- 1) perché non hanno attraversato con il semaforo rosso
- 2) che hanno attraversato con il semaforo rosso**
- 3) se non pagano la multa
- 4) che attraversa con il semaforo rosso

Fig. 2 Esempio di Item B3 (Test VCLA-Frasi).

Il gattino, che ha comperato il papà, è maschio o femmina?	Il gattino, che ha comperato il papà, è cucciolo o adulto?
Il gattino, che ha comperato il papà, è grigio e nero

- 1) Il gattino, che ha comperato il papà, è affettuoso o giocherellone?
- 2) Il gattino, che ha comperato il papà, è affettuoso e giocherellone**
- 3) Il gattino, che ha comperato il papà, è vivace e calmo
- 4) Il gattino, che ha comperato il papà, è calmo e quieto

Fig. 3 Esempio di Item B9 (Test VCLA-Frasi).



In quest'area, l'esaminato dovrà cogliere la relazione che lega tra di loro le frasi e, come per l'area A, scegliere l'opzione corretta tra le quattro presentate. Anche in questo caso, la risposta dovrà essere fornita nel minor tempo possibile e alla fine si darà l'opportunità di riascoltare le frasi per confermare o modificare la scelta.

Per tutti gli item proposti, esclusi quelli di prova, si attribuisce il punteggio, segnandolo nell'apposita griglia, tenendo conto del tempo di risposta previsto per ogni item (5, 8 oppure 15 secondi, in base alla difficoltà dello stesso). Se la risposta, pur essendo corretta, ha superato il tempo previsto, viene attribuito punteggio zero.

Nel caso in cui, invece, il soggetto risponde entro i tempi massimi suggeriti, a ciascun item potranno essere assegnati:

- 1 punto, nel caso di risposta corretta poi confermata
- 0,5 punti, se la risposta è inizialmente sbagliata, ma viene successivamente corretta con quella giusta
- 0 punti, in caso di risposta scorretta e non modificata.

Nell'analisi qualitativa, tuttavia, si tiene comunque conto del fatto che il ragazzo sopperisce alla carenza di sensibilità linguistica con il ragionamento (infatti i tempi lunghi sono indice di una risposta non intuitiva, ma recuperata sulla base delle conoscenze e strategie acquisite).

Campione

Il test è stato somministrato a un gruppo di 237 soggetti normolettori e a un gruppo di 98 DSA (età media 11,6; ds 0,5; 129 maschi e 108 femmine), entrambi frequentanti la scuola secondaria di primo grado (età media 11,9 ds 0,89), nonché a un numero di 182 studenti della scuola secondaria di secondo grado (primo e secondo anno ITIS e Liceo Scientifico; età media 14,4; ds 0,5; 79 femmine e 103 maschi) e 22 DSA di pari età (età media 14,2; ds 0,8). Nelle tabelle 1 e 2 è possibile osservare la numerosità del campione per classe nella scuola secondaria di primo grado (SSPG) e in quella di secondo grado (SSSG).

TABELLA 1
Numerosità del campione per classe (Scuola secondaria di primo grado)

	Campione normativo	Campione clinico (DSA)
Prima SSPG	69	43
Seconda SSPG	73	34
Terza SSPG	95	21

TABELLA 2

Numerosità del campione per classe (Scuola secondaria di secondo grado)

	Campione normativo	Campione clinico (DSA)
Prima SSSG	98	17
Seconda SSSG	84	5

Risultati dell'analisi psicometrica

Confronto tra gruppo di controllo e campione clinico

Poiché stiamo valutando più gruppi, ovvero più livelli della variabile indipendente, abbiamo utilizzato un disegno di analisi della varianza a una via (ANOVA), per valutare le eventuali differenze significative tra i punteggi ottenuti dal campione normativo e quello dei DSA.

Area A

Dal grafico in figura 4 si osserva come i soggetti DSA abbiano punteggi significativamente inferiori rispetto ai normolettori ($F_{(1,333)} = 103,740; p < .001$). Si nota, inoltre, un crescendo dei punteggi del campione di controllo durante l'iter scolastico, dalla prima alla terza classe di Scuola Secondaria di primo grado, mentre il gruppo clinico non mostra tale trend, poiché i punteggi risultano pressoché uguali.

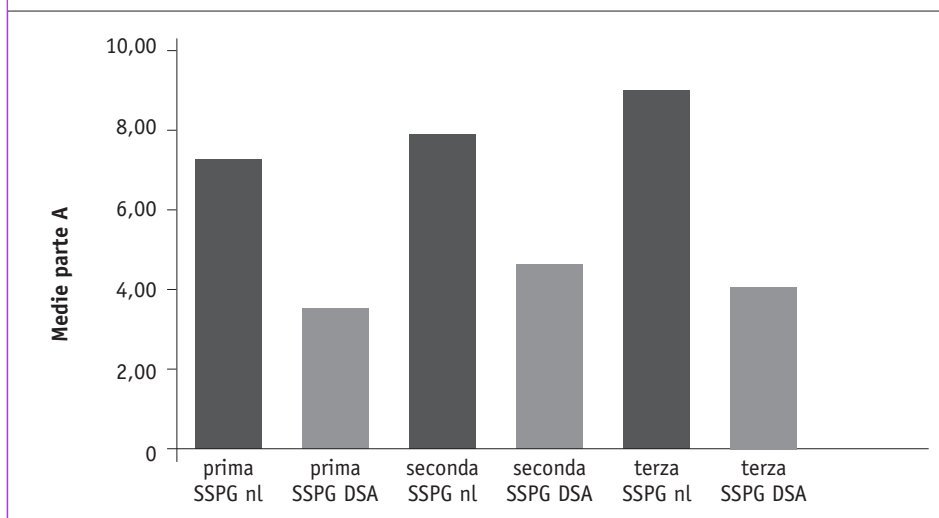


Fig. 4 Scuola secondaria di primo grado: confronto tra normolettori (nl) e DSA suddivisi per classe (Area A).



In tabella 3 vengono riportati i risultati relativi ai confronti multipli effettuati (LSD). Vengono evidenziati in corsivo i risultati significativi emersi dal confronto fra i punteggi ottenuti nei diversi sottogruppi considerati.

TABELLA 3

Area A. Confronti multipli effettuati considerando le tre classi frequentate (prima secondaria di primo grado, seconda secondaria di primo grado e terza secondaria di primo grado) e i due gruppi (DSA e normolettori)

Confronti Multipli LSD						
(I) Classe SSPG DSA	(J) Classe	Differenza fra medie (I-J)	Errore standard	Sig.	Intervallo di confidenza al 95%	
					Limite inferiore	Limite superiore
Prima DSA	Prima nl	-3,8168	.34027	.000	-4,4862	-3,1474
	Seconda nl	-4,5675	.33672	.000	-5,2299	-3,9051
	Terza nl	-5,6376	.32217	.000	-6,2714	-5,0038
	Seconda DSA	-.6870	.40110	.088	-1,4760	.1021
	Terza DSA	.0238	.46467	.959	-.8903	.9379
Seconda DSA	Prima nl	-3,1298	.36430	.000	-3,8465	-2,4131
	Seconda nl	-3,8805	.36099	.000	-4,5907	-3,1704
	Terza nl	-4,9506	.34746	.000	-5,6341	-4,2671
	Prima DSA	.6870	.40110	.088	-.1021	1,4760
	Terza DSA	.7108	.48255	.142	-.2385	1,6601
Terza DSA	Prima nl	-3,8406	.43331	.000	-4,6930	-2,9882
	Seconda nl	-4,5913	.43053	.000	-5,4383	-3,7444
	Terza nl	-5,6614	.41924	.000	-6,4861	-4,8367
	Prima DSA	-.0238	.46467	.959	-.9379	.8903
	Seconda DSA	-.7108	.48255	.142	-1,6601	.2385

Area B

Dal grafico in figura 5 emerge un andamento crescente nei normolettori, dal passaggio dalla prima alla terza, mentre i punteggi dei DSA sono uguali fra loro ($F_{(1,334)} = 74,747; p < .001$).

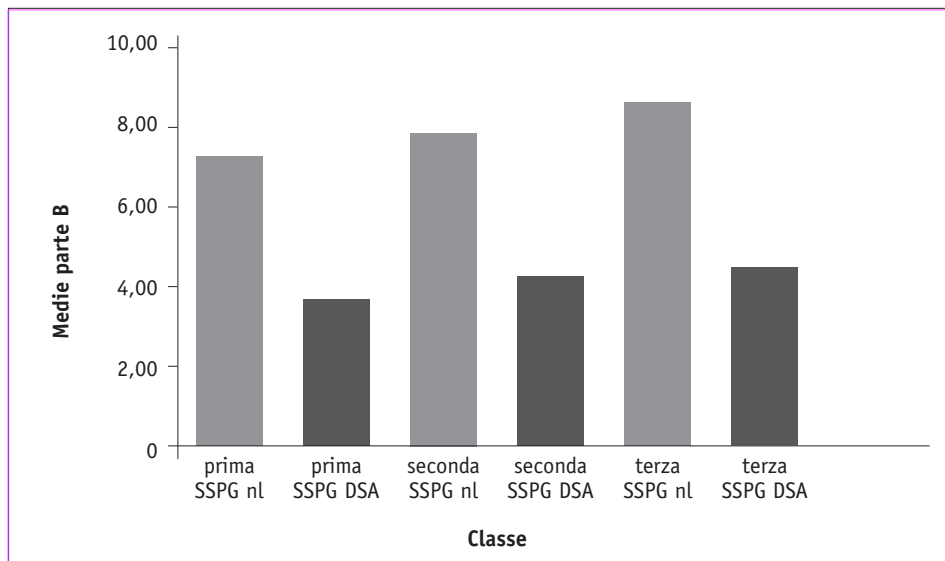


Fig. 5 Scuola secondaria di primo grado: confronto tra normolettori (nl) e DSA suddivisi per classe (Area B).

In tabella 4 vengono riportati i risultati relativi ai confronti multipli effettuati (LSD). Vengono evidenziati in corsivo i risultati significativi emersi dal confronto fra i punteggi ottenuti nei diversi sottogruppi considerati.

TABELLA 4

Area B. Confronti multipli effettuati considerando le tre classi frequentate (prima secondaria di primo grado, seconda secondaria di primo grado e terza secondaria di primo grado) e i due gruppi (DSA e normolettori)

Confronti multipli LSD						
(I) Classe SSPG DSA	(J) Classe	Differenza fra medie (I-J)	Errore standard	Sig.	Intervallo di confidenza al 95%	
					Limite inferiore	Limite superiore
Prima DSA	Prima nl	-3,5863	.34775	.000	-4,2704	-2,9022
	Seconda nl	-4,1510	.34407	.000	-4,8279	-3,4741
	Terza nl	-4,9253	.32897	.000	-5,5725	-4,2782
	Seconda DSA	-5174	.41076	.209	-1,3255	.2906
	Terza DSA	-4817	.47650	.313	-1,4191	.4556

Seconda DSA	Prima nl	-3,0688	.37503	.000	-3,8066	-2,3311
	Seconda nl	-3,6336	.37163	.000	-4,3646	-2,9025
	Terza nl	-4,4079	.35769	.000	-5,1115	-3,7042
	Prima DSA	.5174	.41076	.209	-.2906	1,3255
	Terza DSA	.0357	.49676	.943	-.9415	1,0129
Terza DSA	Prima nl	-3,1046	.44607	.000	-3,9821	-2,2270
	Seconda nl	-3,6693	.44321	.000	-4,5412	-2,7974
	Terza nl	-4,4436	.43159	.000	-5,2926	-3,5946
	Prima DSA	.4817	.47650	.313	-.4556	1,4191
	Seconda DSA	-.0357	.49676	.943	-1,0129	.9415

Totale (Area A + Area B)

Osservando il grafico in figura 6 possiamo fare le stesse considerazioni delle precedenti due variabili, ovvero un crescere dei punteggi nei normolettori al passaggio dalla prima alla terza classe, non evidenziabile invece nei DSA ($F_{(1,333)} = 102,741; p < .001$).

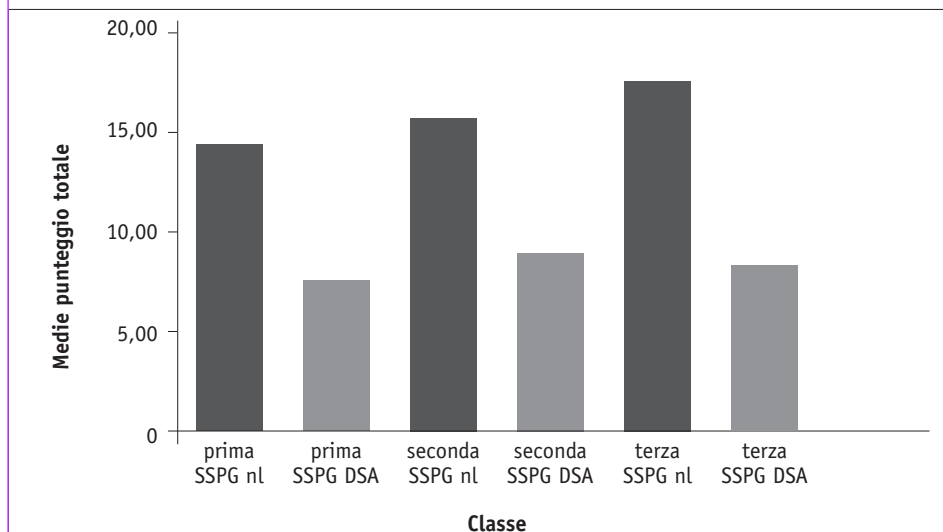


Fig. 6 Scuola secondaria di primo grado: confronto tra normolettori (nl) e DSA suddivisi per classe (Totale).

In tutte e tre le aree considerate si rileva una differenza significativa tra la distribuzione dei punteggi medi dei normolettori rispetto ai DSA.



In tabella 5 vengono riportati i risultati relativi ai confronti multipli effettuati (LSD). Vengono evidenziati in corsivo i risultati significativi emersi dal confronto fra i punteggi ottenuti nei diversi sottogruppi considerati.

TABELLA 5

Area A+B. Confronti multipli effettuati considerando le tre classi frequentate (prima secondaria di primo grado, seconda secondaria di primo grado e terza secondaria di primo grado) e i due gruppi (DSA e normolettori)

Confronti multipli LSD						
(I) Classe SSPG DSA	(J) Classe	Differenza fra medie (I-J)	Errore standard	Sig.	Intervallo di confidenza al 95%	
					Limite inferiore	Limite superiore
Prima DSA	Prima nl	-6,6832	.60097	.000	-7,8655	-5,5010
	Seconda nl	-7,9987	.59471	.000	-9,1686	-6,8288
	Terza nl	-9,8431	.56900	.000	-10,9625	-8,7238
	Seconda DSA	-.9846	.70841	.166	-2,3782	.4090
	Terza DSA	-.0238	.82068	.977	-1,6383	1,5907
Seconda DSA	Prima nl	-5,6986	.64342	.000	-6,9644	-4,4329
	Seconda nl	-7,0141	.63757	.000	-8,2683	-5,7599
	Terza nl	-8,8585	.61367	.000	-10,0657	-7,6513
	Prima DSA	.9846	.70841	.166	-.4090	2,3782
	Terza DSA	.9608	.85226	.260	-.7158	2,6374
Terza DSA	Prima nl	-6,6594	.76529	.000	-8,1649	-5,1539
	Seconda nl	-7,9749	.76038	.000	-9,4707	-6,4790
	Terza nl	-9,8193	.74045	.000	-11,2759	-8,3627
	Prima DSA	.0238	.82068	.977	-1,5907	1,6383
	Seconda DSA	-.9608	.85226	.260	-2,6374	.7158

Gruppo Scuola Secondaria di Secondo Grado

Come per le classi secondarie di primo grado, anche qui, la prima procedura statistica effettuata riguarda lo studio della distribuzione dei punteggi ottenuti dai normolettori, al fine di verificare l'assimilabilità a una curva gaussiana.

I grafici nelle figure 7, 8 e 9 evidenziano una differenza significativa a favore del campione normativo delle classi di SSSG, sia per l'Area A ($F_{(7,406)} = 98,578; p < .001$) che per la B ($F_{(7,406)} = 64,452; p < .001$) che per il punteggio totale ($F_{(7,406)} = 145,662; p < .001$)

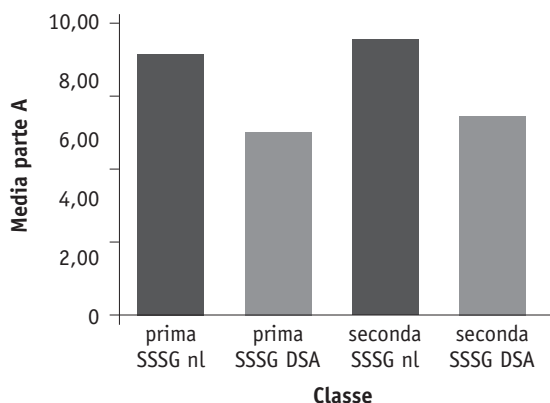


Fig. 7 Scuola secondaria di secondo grado: confronto tra normolettori (nl) e DSA per classe (Area A).

In tabella 6 vengono riportati i risultati relativi ai confronti multipli effettuati (LSD). Vengono evidenziati in corsivo i risultati significativi emersi dal confronto fra i punteggi ottenuti nei diversi sottogruppi considerati.

TABELLA 6

Area A. Confronti multipli effettuati considerando i gradi scolastici e le classi frequentate (prima secondaria di primo grado, seconda secondaria di primo grado, terza secondaria di primo grado, prima secondaria di secondo grado e seconda secondaria di secondo grado) e i due gruppi (DSA e normolettori)

Confronti multipli LSD						
(I) Classe	(J) Classe	Differenza fra medie (I-J)	Errore standard	Sig.	Intervallo di confidenza al 95%	
					Limite inferiore	Limite superiore
Prima SSSG	Prima SSPG nl	1,7261	.32032	.000	.7187	2,7335
	Seconda SSPG nl	.9753	.31683	.062	-.0211	1,9718
	Terza SSPG nl	-.0947	.30252	1.00	-1,0461	.8567
	Prima SSPG DSA	5,5429	.35866	.000	4,4149	6,6708
	Seconda SSPG DSA	4,8559	.37986	.000	3,6612	6,0505
	Terza SSPG DSA	5,5667	.44179	.000	4,1773	6,9561
	Seconda SSSG nl	-8500	.40238	.988	-2,1154	.4154



Seconda SSSG	Prima SSPG nl	2,5761	.37458	.000	1,3981	3,7541
	Seconda SSPG nl	1,8253	.37160	.000	.6567	2,9940
	Terza SSPG nl	.7553	.35948	1.00	-.3753	1,8858
	Prima SSPG DSA	6,3929	.40785	.000	5,1102	7,6755
	Seconda SSPG DSA	5,7059	.42661	.000	4,3642	7,0476
	Terza SSPG DSA	6,4167	.48258	.000	4,8990	7,9343
	Prima SSSG nl	.8500	.40238	.988	-.4154	2,1154

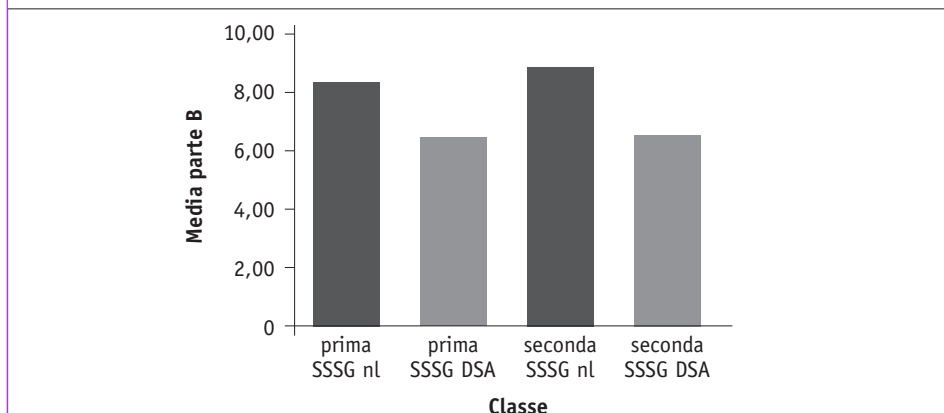


Fig. 8 Scuola secondaria di secondo grado: confronto tra normolettori (nl) e DSA suddivisi per classe (Area B).

In tabella 7 vengono riportati i risultati relativi ai confronti multipli effettuati (LSD). Vengono evidenziati in corsivo i risultati significativi emersi dal confronto fra i punteggi ottenuti nei diversi sottogruppi considerati.

TABELLA 7

Area B. Confronti multipli effettuati considerando le tre classi frequentate (prima secondaria di primo grado, seconda secondaria di primo grado, terza secondaria di primo grado, prima secondaria di secondo grado e seconda secondaria di secondo grado) e i due gruppi (DSA e normolettori)

Confronti multipli LSD						
(I) Classe	(J) Classe	Differenza fra medie (I-J)	Errore standard	Sig.	Intervallo di confidenza al 95%	
					Limite inferiore	Limite superiore
Prima SSSG	Prima SSPG nl	.9478	.33360	.005	.2920	1,6036
	Seconda SSPG nl	.3831	.32997	.246	-.2656	1,0318



	Terza SSPG nl	-.3912	.31506	.215	-1,0106	.2282
	Prima SSPG DSA	4,5341	.37128	.000	3,8042	5,2640
	Seconda SSPG DSA	4,0167	.39561	.000	3,2389	4,7944
	Terza SSPG DSA	4,0524	.46010	.000	3,1479	4,9569
	Seconda SSSG nl	-.5369	.41906	.201	-1,3607	.2869
Seconda SSSG	Prima SSPG nl	1,4847	.39010	.000	.7178	2,2516
	Seconda SSPG nl	.9200	.38701	.018	.1592	1,6808
	Terza SSPG nl	.1457	.37438	.697	-.5903	.8817
	Prima SSPG DSA	5,0710	.42278	.000	4,2399	5,9022
	Seconda SSPG DSA	4,5536	.44430	.000	3,6801	5,4270
	Terza SSPG DSA	4,5893	.50258	.000	3,6013	5,5773
	Prima SSSG nl	.5369	.41906	.201	-.2869	1,3607

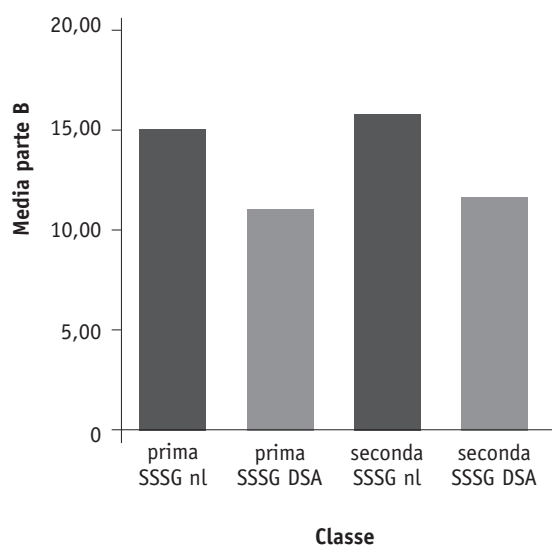


Fig. 9 Scuola secondaria di secondo grado: confronto tra normolettori (nl) e DSA suddivisi per classe (Totale A+B).

In tabella 8 vengono riportati i risultati relativi ai confronti multipli effettuati (LSD). Vengono evidenziati in corsivo i risultati significativi emersi dal confronto fra i punteggi ottenuti nei diversi sottogruppi considerati.

TABELLA 8

Area A+B. Confronti multipli effettuati considerando le tre classi frequentate (prima secondaria di primo grado, seconda secondaria di primo grado, terza secondaria di primo grado, prima secondaria di secondo grado e seconda secondaria di secondo grado) e i due gruppi (DSA e normolettori)

Confronti multipli LSD						
(I) Classe	(J) Classe	Differenza fra medie (I-J)	Errore standard	Sig.	Intervallo di confidenza al 95%	
					Limite inferiore	Limite superiore
Prima SSSG	Prima SSPG nl	4,0608	.56359	.000	2,9528	5,1688
	Seconda SSPG nl	2,7454	.55912	.000	1,6462	3,8445
	Terza SSPG nl	.9009	.54087	.097	-.1624	1,9643
	Prima SSPG DSA	11,4226	.61366	.000	10,2162	12,6290
	Seconda SSPG DSA	10,2595	.64189	.000	8,9975	11,5214
	Terza SSPG DSA	11,0060	.72610	.000	9,5785	12,4334
	Seconda SSSG nl	1,3869	.60543	.022	.1967	2,5771
Seconda SSSG	Prima SSPG nl	2,6739	.48195	.000	1,7264	3,6214
	Seconda SSPG nl	1,3584	.47671	.005	.4213	2,2956
	Terza SSPG nl	-.4860	.45518	.286	-1,3808	.4089
	Prima SSPG DSA	10,0357	.53965	.000	8,9748	11,0966
	Seconda SSPG DSA	8,8725	.57155	.000	7,7489	9,9962
	Terza SSPG DSA	9,6190	.66472	.000	8,3123	10,9258
	Prima SSSG nl	-1,3869	.60543	.022	-2,5771	-.1967

Nei grafici delle figure 10, 11 e 12 viene evidenziata e confrontata l'evoluzione nel tempo dei risultati dei due gruppi. Nei gruppi del campione normativo, i punteggi della terza classe della SSPG non differiscono da quelli della prima classe di SSSG in tutte le Aree. Nelle due classi delle secondarie di secondo grado vi è differenza tra i punteggi medi nell'Area B e nel Totale, ma non nell'Area A.

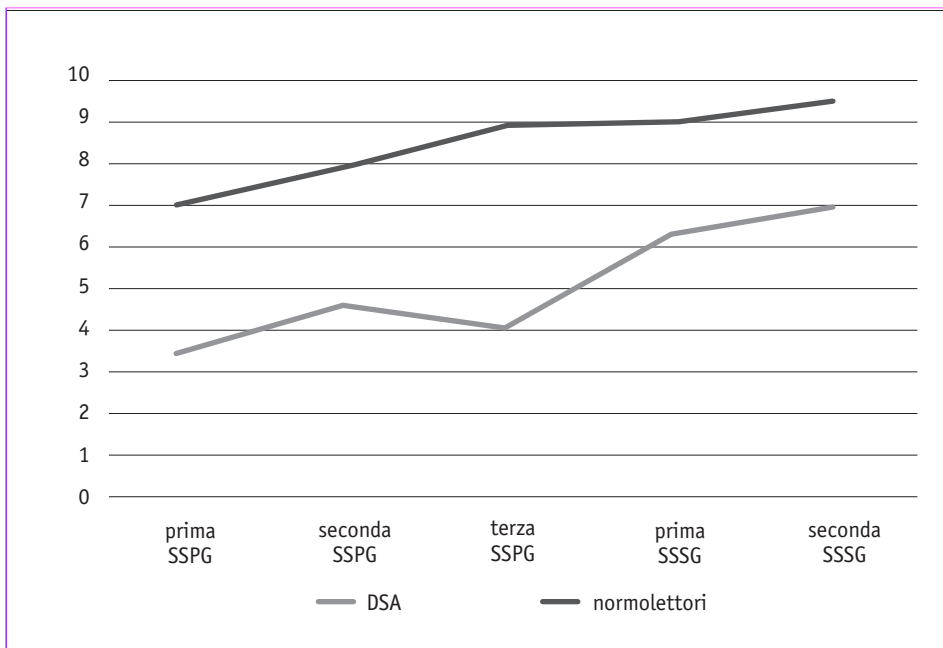


Fig. 10 Area A: confronto punteggi DSA e normolettori.

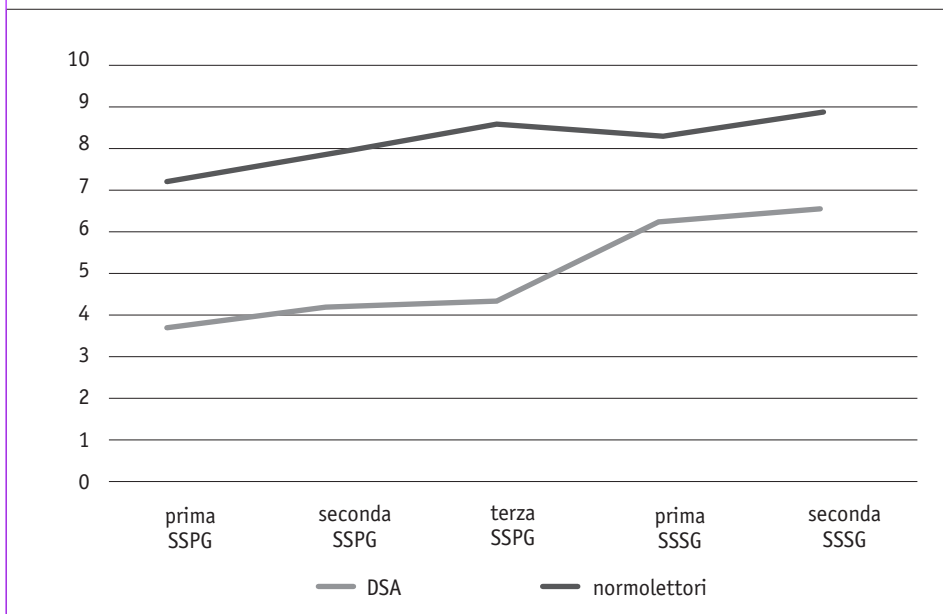


Fig. 11 Area B: confronto punteggi DSA e normolettori.

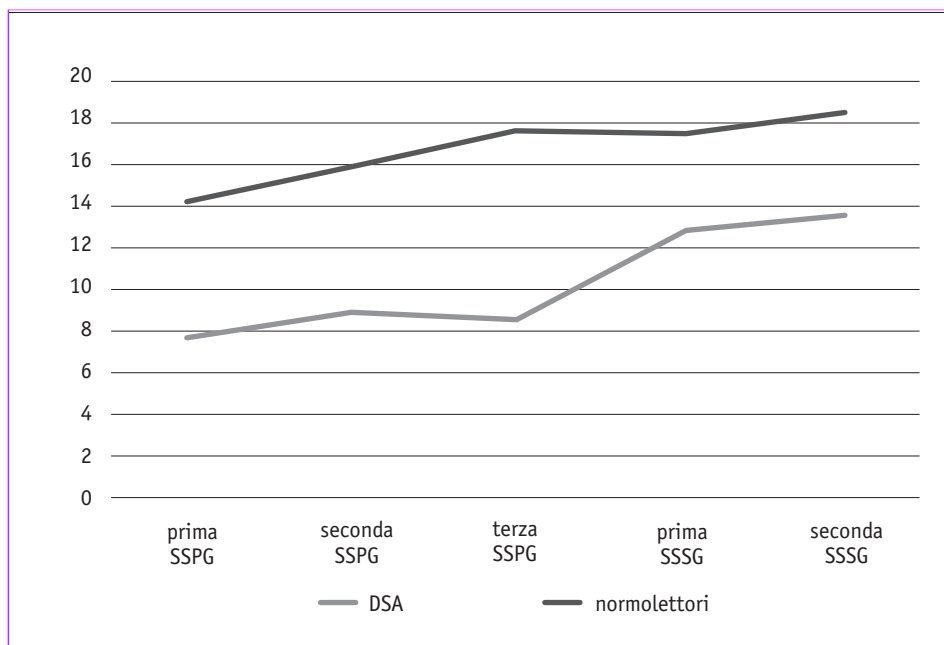


Fig. 12 Totale A+B: confronto punteggi DSA e normolettori.

Casi esemplificativi

Presentiamo di seguito due casi: il primo si riferisce all'efficacia del test a livello diagnostico, il secondo ne dimostra l'utilità al fine di stendere un eventuale progetto riabilitativo e per impostare in modo personalizzato l'intervento didattico (PDP).

Caso 1

L.M., maschio, arrivato all'età di 8 anni, fine 2a primaria. Dall'anamnesi emergevano difficoltà scolastiche generalizzate sia nella lettura che nella scrittura. Dalla prima diagnosi risultava un Disturbo Specifico dell'Apprendimento — caratterizzato da Dislessia, Disortografia e Disgrafia — su base fonologica e visuo-percettiva con comprensione del testo (Brano MT) sufficiente. Il primo test cognitivo WISC-III mostrava un punteggio omogeneo con QIT 102 QIV 99 e QIP 104. Dai test linguistici emergevano cadute dal punto di vista fonologico e meta-fonologico (CMF e Programmazione Fonologica). Invece, il lessico in entrata e in uscita (*Peabody* e *Naming* di Brizzolara) era pienamente adeguato e la comprensione morfo-sintattica (TCGB) nei limiti della norma (10°-25°). Gli unici test che evidenziavano una caduta significativa a livello di morfosintassi erano il VCLA-Parole (all'epoca in fase di standardizzazione), con una caduta nell'area morfologica (-4,4 ds)



e la prova Brano/Non Brano⁵ che, presentando punteggi sovrapponibili alle due prove, evidenziava il mancato utilizzo delle competenze linguistiche.

Il bambino è stato inserito in terapia per la letto-scrittura e per il linguaggio e, in seguito, per gli aspetti visuo-percettivi.

Al termine della 5a primaria è stato dimesso da tutti i trattamenti, avendo raggiunto una buona compensazione globale. Rimanevano cadute ai test solo a livello grafico e ortografico.

A metà della terza classe di scuola secondaria di primo grado, è stato riaccompagnato per un controllo finalizzato al rinnovo della certificazione. La situazione scolastica descritta evidenzia: utilizzo degli strumenti informatici per la scrittura; difficoltà nello studio autonomo, compensata tramite mappe costruite dagli insegnanti; buon rendimento globale.

Il nuovo profilo riconferma la precedente diagnosi di Disturbo Specifico di Letto-Scrittura; inoltre emerge una grave difficoltà di comprensione del testo; nonostante questo, il retest delle prove linguistiche (*Peabody*, TROG-2) non ha mostrato cadute specifiche. La WISC-III riproposta mostra punteggi adeguati, ma significativamente discrepanti tra area verbale e di performance: QIT 108 QIV 96 QIP 118. Si evidenziano difficoltà espressive compensate dalle buone doti cognitive.

Alla luce di quanto emerso dai dati aggiornati non sarebbe possibile diagnosticare la difficoltà di linguaggio, che attualmente risulta la più penalizzante per il ragazzo e che ha forti ricadute sulla comprensione del testo. È stato somministrato, pertanto, il test VCLA-Frasi, dal quale è emerso un profilo gravemente deficitario (-3,1 ds). A questo punto è stato possibile stendere una diagnosi e un piano didattico per la scuola secondaria di secondo grado che tenesse conto del Disturbo Specifico di Linguaggio ancora attivo.

Caso 2

El.T., femmina, arrivata all'età di 11 anni e 10 mesi, classe 1a scuola secondaria di primo grado.

All'epoca della 2a primaria aveva ricevuto, presso la UONPIA di zona, una diagnosi di Disturbo di Linguaggio Espressivo/Ricettivo e Difficoltà in ambito numerico, ma non era stato suggerito alcun trattamento specifico. Veniva, invece, proposto l'affiancamento da parte di una figura che la supportasse nei compiti. In effetti, questo provvedimento è stato sufficiente per accompagnare El. fino al termine della scuola primaria. Con l'inizio della secondaria, sono riemerse soprattutto le difficoltà nello studio e nella comprensione del testo.

Dalla nostra valutazione è emerso il seguente quadro diagnostico:

- Dislessia Evolutiva Lieve, con ricadute sulla rapidità di lettura, in particolare nel brano e nelle parole, dove gli aspetti lessicali e linguistici sono importanti.

⁵ Brano/Non Brano (2009): prova che aiuta a indagare la presenza di difficoltà linguistiche e/o visuo-percettive confrontando velocità e correttezza di lettura tra un brano e non brano. Per «non brano» si intende un testo in cui tutte le parole sono mischiate e, quindi, vengono a mancare gli aiuti semantici, morfosintattici e di conoscenze contestuali, vale a dire l'aiuto di una più generica sensibilità linguistica, che permette di velocizzare la lettura, rispetto al brano.

- Grave Difficoltà di Comprensione del Testo, legata al Disturbo di Linguaggio Espressivo/Ricettivo.
- Difficoltà nel calcolo mentale.

Il test cognitivo WISC-III mostra un punteggio omogeneo con QIT 105 QIV 104 e QIP 104, con cadute soprattutto nei compiti di memoria di lavoro. Durante la prova si osservano difficoltà nella qualità espressiva, che non penalizzano, però, El. nel punteggio finale. Dai test linguistici emergono punteggi adeguati nel *Naming* di Brizzolaro e nel *Peabody* e un punteggio nei limiti della norma nel TROG-2 (25°).

Il test VCLA-Parole evidenzia cadute soprattutto nell'area logico-verbale, mentre la struttura espressiva e l'area morfologica sono sufficienti.

VCLA-Frasi mostra un punteggio totale a -2 ds. Prevalentemente le cadute si riscontrano nell'Area B, dove vengono richieste una flessibilità linguistica più alta e una maggiore integrazione rispetto all'Area A.

Questo dato, che emerge dalla somministrazione del VCLA-Frasi, è particolarmente significativo in quanto i test classici non hanno evidenziato difficoltà alle singole competenze linguistiche (lessico in entrata e in uscita, comprensione morfosintattica). Queste prove, in effetti, richiedono poca integrazione. Ad esempio, il test TROG-2, fornendo delle immagini costruite tra le quali scegliere, bypassa un processo (di ricostruzione mentale) che normalmente nella comprensione morfosintattica, sia orale che scritta, il soggetto deve costruire autonomamente e integrare con le altre competenze. In questo caso, il punteggio non brillante ottenuto faceva intravedere delle difficoltà, ma non al punto da permettere una diagnosi. Il test VCLA-Frasi e la caduta nell'area logico-verbale del VCLA-Parole hanno fatto emergere la difficoltà di integrazione di El., implicata nei compiti di comprensione del testo e nell'utilizzo alto della lingua, necessario nella scuola secondaria.

Questo tipo di valutazione ha permesso di stendere una diagnosi di DSL descrittiva che consente di dare indicazioni specifiche sul tipo di cadute e di supporti didattici necessari alla ragazza. Inoltre, è stato fondamentale per impostare un progetto riabilitativo mirato alle competenze carenti, cioè sul linguaggio alto (inferenze, generalizzazione, relazioni logico-verbali astratte, rappresentazione, pianificazione, consapevolezza delle strutture morfosintattiche della lingua e del linguaggio scritto, organizzazione dei modelli mentali) che ha avuto ottime ricadute sugli apprendimenti.

La possibilità di focalizzare l'intervento su ambiti specifici è molto importante alla scuola secondaria per evitare un sovraccarico di lavoro ulteriore a quello didattico.

Discussione e conclusioni

Prima di discutere i dati forniti dal test, e di trarne le conclusioni, è utile ricordare che la valutazione delle competenze linguistiche alte è fornita dai due test VCLA-Parole e VCLA-Frasi, che hanno strutture diverse, in quanto si focalizzano su due livelli linguistici differenti: il primo rileva le difficoltà specifiche in ambito logico-verbale, morfologico ed espressivo, ritenuti prerequisiti fondamentali per la



successiva integrazione, necessaria all'adeguato sviluppo del linguaggio alto, che viene valutata con il secondo.

Pertanto, è opportuno somministrare VCLA-Parole anche ai soggetti superiori ai dodici anni (saturato a quell'età nel campione normativo), in quanto, oltre a dare indicazioni a livello didattico e riabilitativo, il test va a segnalare la specificità e la profondità della difficoltà. I due test, pur valutando entrambi le abilità e le competenze linguistiche alte, danno, quindi, informazioni diverse e permettono di elaborare un quadro articolato delle eventuali carenze.

La somministrazione del test VCLA-Frasi a una popolazione così vasta (419 soggetti) ha fatto emergere il dato — già evidenziato durante la standardizzazione di VCLA-Parole — di un livello linguistico meno evoluto di quanto ci si potrebbe aspettare in questa fascia d'età. La somministrazione di VCLA-Frasi non solo ha confermato quanto sopra, ma ha evidenziato anche una difficoltà piuttosto diffusa di integrazione logico-verbale. Questa è una testimonianza del progressivo abbassamento del livello linguistico nella popolazione, dato condiviso con diversi docenti — dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado — nonché segnalato in letteratura (Camilleri e De Mauro, 2013).

Un'importante riflessione riguarda la variabile tempo, che è stata fondamentale per discriminare i DSA dai normolettori. In effetti, se non venisse considerata, un elevato numero di DSA sarebbe comparabile al livello dei normolettori per la correttezza delle risposte; ciò testimonia la mancanza di automatismo (debole sensibilità linguistica e scarsa capacità di integrazione), compensata a livello cognitivo, ma con un dispendio di tempo e di energia, che non sempre sono disponibili nelle situazioni di vita (soprattutto scolastica e lavorativa).

Le rilevazioni statistiche suggeriscono ulteriori considerazioni: riguardo al campione normativo si osserva una regolare evoluzione nei tre anni di SSPG, uno stabilizzarsi nel primo anno di SSSG e un ulteriore incremento nella classe successiva (vedi figure 10, 11, 12). È interessante rilevare che l'evoluzione prosegue anche nella SSSG, il che testimonia che la capacità di integrazione è in continuo incremento, quanto meno fino alla seconda classe. Questo dato è significativo se confrontato con quanto emerso dal test VCLA-Parole, che risultava saturo in prima classe di SSPG. Ciò testimonia che le competenze morfosintattiche, che il test indaga, rappresentano delle singole componenti che possiamo considerare prerequisiti al linguaggio alto. Sono quindi competenze necessarie, ma non sufficienti, per affrontare le richieste dei testi più complessi, come quelli della scuola secondaria, che richiedono un continuo potenziamento della capacità di integrazione che dovrebbe spontaneamente evolvere nel tempo.

I grafici e le tabelle che riguardano il gruppo clinico (DSA) mostrano un livello significativamente inferiore al campione normativo e un'assenza di evoluzione nel tempo (vedi figure 10, 11, 12). Questo testimonierebbe che le predisposizioni su cui possono contare non sono sufficienti a permettere un'evoluzione adeguata delle competenze in seguito agli apprendimenti e alle stimolazioni della scuola, quanto meno non sotto l'aspetto della velocità di integrazione. Questo comporta gravi ricadute a livello di studio e di capacità di espressione orale e scritta nella scuola secondaria, con conseguenze sull'autostima e sulla possibilità di proseguire con successo il proprio percorso di studi.

Un dato interessante è emerso dividendo il campione della SSSG tra studenti dei Licei e studenti degli Istituti Tecnici, in quanto è risultata una differenza significativa a favore dei Licei. Questo potrebbe essere spiegato da una naturale tendenza a rivolgersi a un indirizzo di studi che richiede un maggior impegno linguistico da parte di soggetti ben dotati in questo ambito, mentre individui con una predisposizione linguistica meno valida si instradano, preferibilmente, verso percorsi di studio più tecnici. Un altro fattore che ipotizziamo possa giustificare il gap tra i due gruppi è la maggior esposizione al linguaggio scritto per gli studenti del Liceo. Il sensibile miglioramento dei risultati tra i ragazzi di classe prima e seconda di questo indirizzo parrebbe confermare tale ipotesi, in quanto questa evoluzione non si evidenzia nell'Istituto Tecnico.

Facciamo ora alcune considerazioni sui criteri di valutazione.

Nei test sono stati inseriti come criteri di valutazione sia i percentili che le deviazioni standard. Dalle nostre valutazioni è risultato che tutti e due i parametri sono validi e correlano; pertanto, clinicamente si consiglia di utilizzarli entrambi: i percentili danno un'indicazione immediata e leggermente più sensibile nelle fasce medie; le deviazioni standard permettono una valutazione più analitica. Ad esempio, le deviazioni standard danno la possibilità di quantificare la gravità dei punteggi inferiori al 5° percentile: -2 ds e -6 ds andrebbero entrambi nello stesso parametro < 5°, pur essendo evidentemente due livelli di gravità diversi.

Il lungo percorso di standardizzazione dei due test (VCLA-Parole e VCLA-Frasi) ci ha permesso di realizzare delle prove di riferimento per valutare il linguaggio nelle fasce di età più alte, ed è sulla base delle stesse che abbiamo potuto diagnosticare la presenza di un DSL in soggetti con DSA.

I risultati evidenziati suggeriscono, sicuramente, di investire in future ricerche che vadano ad approfondire quest'ambito, fino ad oggi poco studiato.

Autori

ITALA RICCARDI RIPAMONTI

Centro Ripamonti – O.N.L.U.S. Società Cooperativa Sociale Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito, del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento.

BARBARA CIVIDATI

Centro Ripamonti – O.N.L.U.S. Società Cooperativa Sociale Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito, del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento.

VALENTINA RUSSO

Centro Ripamonti – O.N.L.U.S. Società Cooperativa Sociale Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito, del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento.

ALBERTO ZERBINI

Centro Ripamonti – O.N.L.U.S. Società Cooperativa Sociale Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito, del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento.

KATIA FEDERICO

Centro Ripamonti – O.N.L.U.S. Società Cooperativa Sociale Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito, del linguaggio, del comportamento e dell'apprendimento.



Bibliografia

- Bishop D.V.M. (2009), *TROG 1 e 2 Test for Reception of Grammar – Version 2*, Firenze, Giunti O.S.
- Bishop D.V.M. e Snowling M.J. (2004), *Developmental dyslexia and specific language impairment: the same or different?*, «Psychological Bulletin», vol. 130, pp. 858-886.
- Byrne B. (1981), *Deficient syntactic control in poor readers: Is a weak phonetic memory code responsible?*, «Applied Psycholinguistics», vol. 2, pp. 201-212.
- Camaioni L. (2001), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, il Mulino.
- Camaioni L., Ercolani A.P. e Lloyd P. (1995), *Prova di Comunicazione Referenziale (PCR)*, Firenze, Giunti O.S.
- Camilleri A. e De Mauro T. (2013), *La lingua batte dove il dente duole*, Roma-Bari, Laterza.
- Cornoldi C. e Colpo G. (1995), *Le Nuove Prove di Lettura MT*, Firenze, Giunti O.S.
- Cossu G. e Marshall J.C. (1990), *Are cognitive skills a prerequisite for learning to read and write?*, «Cognitive Neuropsychology», n. 7, pp. 21-40.
- De Beni R. et al. (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo, volumi 1-2-3-4*, Trento, Erickson.
- Denes G. (2009), *Parlare con la testa. Le basi neurologiche e la struttura del linguaggio*, Bologna, Zanichelli.
- Donato T., Stella G. e Guzzo F. (2010), *Il ruolo dei fattori linguistici nella comprensione del testo dei dislessici: un confronto tra gruppi*, presentato al Congresso AIRIPA.
- Dunn L. e Dunn L.M. (2000), *Peabody. Test Di Vocabolario Recettivo – PPVT-R Peabody Picture Vocabulary Test – Revised*, adattamento italiano e standardizzazione a cura di G. Stella, C. Pizzioli e P.E. Tressoldi, Torino, Omega.
- Gallagher A., Frith U. e Snowling M.J. (2000), *Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 41, pp. 203-213.
- Gasperini F., Brizzolara D., Casalini C., Cristofani P. e Chilosi A.M. (2009), *Disturbo Specifico del linguaggio e apprendimento della lingua scritta: uno studio di follow up in adolescenza*, «Dislessia», n. 1.
- Istituto Superiore di Sanità (2007), *Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica*, Consensus Conference, Milano.
- Joanisse M.F. et al. (2000), *Language deficits in dyslexic children: speech perception, phonology, and morphology*, «Journal of Experimental Child Psychology», vol. 77, pp. 30-60.
- Lorusso M.L. (2009), *APL Medea. Abilità Pragmatiche nel Linguaggio Medea*, Firenze, Giunti O.S.
- Mann V.A., Shankweiler D.P. e Smith S.T. (1984), *The association between comprehension of spoken sentences and early ability: the role of phonetic representation*, «Journal of Child Language», vol. 11, pp. 627-643.
- Oakhill J. (2011), *Children's difficulties in text comprehension: from research to practice*, relazione magistrale AIRIPA 2011, Pisa, 21-22 ottobre.
- Pinker S. (1994), *L'Istinto del linguaggio*, Milano, Mondadori.
- Raven J.C. (1969), *Progressive Matrici: Serie I e II, Manuale*, Firenze, Giunti O.S.
- Riccardi Ripamonti I. (2002), *Le difficoltà di letto-scrittura, primo volume*, Trento, Erickson.
- Riccardi Ripamonti I. (2011), *Corso sulla comprensione del testo*, aprile, Cusano Milanino.
- Riccardi Ripamonti I. et al. (2009), *Branò/Non Branò, ipotesi di strumento diagnostico*, «Dislessia», vol. 6, n. 3, pp. 421-439. (La prova è scaricabile dal sito: www.centroripamonti.com).
- Riccardi Ripamonti I., Annunziata E., Cividati B. e Russo V. (2016), *Migliorare la rapidità e la fluidità di lettura in ragazzi dislessici – Il trattamento Fonologico-Lessicale integrato da un percorso di potenziamento del linguaggio alto: verifica di efficacia*, «Dislessia», vol. 13, n. 1.

- Riccardi Ripamonti I., Cividati B. e Russo V. (2007), *Evoluzione delle modalità di lettura nel primo anno della scuola primaria e metodi di insegnamento*, «Dislessia», vol. 4, n. 1, pp. 163-178.
- Riccardi Ripamonti I., Cividati B., Russo V., Zerbini A. e Rossoni I. (2014), *Test VCLA-PAROLE. Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte. Prove per l'individuazione delle abilità logico-verbali, espressive e morfologiche*, Trento, Erickson.
- Riccardi Ripamonti I., Russo V., Cividati B. e Truzoli R. (2007a), *Analisi comparata dei rapporti tra trascodifica e rapidità di lettura al brano in alunni di prima di scuola primaria e in bambini con difficoltà di lettura*, comunicazione presentata al XVI Congresso Nazionale AIRIPA, Belluno, 19-20 ottobre.
- Riccardi Ripamonti I., Russo V., Cividati B. e Truzoli R. (2007b), *Evoluzione del rapporto nella rapidità di lettura fra Brano, Parole e Non Parole all'inizio della scuola primaria*, «Dislessia», vol. 4, n. 2, pp. 163-178.
- Riccardi Ripamonti I., Russo V., Cividati B. e Truzoli R. (2008), *Valutazione dell'efficacia del trattamento Fonologico Lessicale per le difficoltà di letto-scrittura: follow-up a 6, 18 e 30 mesi*, «Dislessia», vol. 5, pp. 149-166.
- Riccardi Ripamonti I., Russo V., Cividati B., Zerbini A., Federico K. e Rossoni I. (2015), *Test VCLA-FRASI. Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte. Prove per la valutazione della flessibilità e della capacità di integrazione tra le competenze linguistiche e cognitive*, Trento, Erickson.
- Rispens J.E. e Been P.H. (2007), *Subject-verb agreement and phonological processing in developmental dyslexia and SLI: A closer look*, «International Journal of Language and Communication Disorders», vol. 42, pp. 293-305.
- Rispens J.E., Roeleven S. e Koster C. (2004), *Sensitivity to subject-verb agreement in spoken language in children with developmental dyslexia*, «Journal of Neurolinguistics», vol. 17, pp. 333-347.
- Rustioni D., Lancaster M. e Nisoli F. (2010), *Prove di Valutazione della Comprensione Metalinguistica (PVCM)*, Firenze, Giunti O.S.
- Sartori G., Job R. e Tressoldi P.E. (1995), *Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva (liste 2 e 3)*, Firenze, Giunti O.S.
- Scarborough H.S. (1990), *Very early language deficits in dyslexic children*, «Child Development», vol. 61, n. 6, pp. 1728-1743.
- Scarborough H.S. e Dobrich W. (1990), *Development of Children with Early Language Delay*, «Journal of Speech, Language, and Hearing Research», vol. 33, pp. 70-83.
- Snowling M.J. (2001), *From language to reading to dyslexia*, «Dyslexia», vol. 7, pp. 37-46.
- Stein J., Cairns H.S. e Zurif E. (1984), *Sentence comprehension limitations related to syntactic deficits in reading disable children*, «Applied Psycholinguistics», vol. 5, pp. 305-321.
- Stella G., Savelli E., Scorza M. e Morlini I. (2010), *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria – Conclusioni*. In S. Vicari e M.C. Caselli (a cura di), *Neuropsicologia dello sviluppo*, Bologna, il Mulino.
- Stothard S.E., Snowling M.J., Bishop D.V., Chipchase B.B. e Kaplan C.A. (1998), *Language-impaired preschoolers: a follow-up into adolescence*, «Journal of Speech, Language and Hearing Research», vol. 41, pp. 407-418.
- Tosatto C. e Vio C. (2011), *Il disturbo della comprensione del testo in bambini dislessici*, comunicazione AIRIPA, Pisa, 21-22 ottobre.
- van Alphen P., de Bree E., Gerrits E., de Jong J., Wilsenach C. e Wijnen F. (2004), *Early language development in children with a genetic risk of dyslexia*, «Dyslexia», vol. 10, pp. 265-288.
- Waltzman D. e Cairns H. (2000), *Grammatical Knowledge of third grade good and poor readers*, «Applied Psycholinguistics», vol. 21, pp. 263-284.

Autore per corrispondenza

Itala Riccardi Ripamonti
Centro Ripamonti – ONLUS Società Cooperativa Sociale
Diagnosi e Terapie dei disturbi dell'udito, del linguaggio,
del comportamento e dell'apprendimento
Via Carlo Sormani, 44
20095 Cusano Milanino (MI)
E-mail: italaripamonti@centroripamonti.com



Riccardi Ripamonti I., Cividati B., Russo V., Zerbini A. e Federico K. (2017), *VCLA-Frasi – Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte. Un test linguistico per la scuola secondaria*, «Dislessia», vol. 14, n. 1, pp. 97-125, doi: 10.14605/DIS1411706