

DISLESSIA

Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa

Direzione: Giacomo Stella e Enrico Savelli

Volume 9
numero 3
ottobre 2012

La rivista esce tre volte l'anno.

L'abbonamento si effettua versando € 32,50 (per abbonamenti individuali) o € 43,50 (per Enti, Scuole, Istituzioni) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, Via del Pioppo 24 - 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto.

Numeri singoli € 15,50. Le annate arretrate della rivista sono disponibili su CD-ROM (€ 20,00) e possono essere richieste solo al Centro Studi Erickson.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 ottobre, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repubblica dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690
Fax 0461 950698
info@erickson.it

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1199 del 21/11/2003.

ISSN: 1724-9767

Dir. resp. Marika Giovannini

Direzione scientifica

Giacomo Stella

giacstella@libero.it

(Università di Modena e Reggio Emilia; Università di Urbino)

Enrico Savelli

enrico.savelli@yahoo.it

(Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile - U.O.N.P.I., AUSL di Rimini)

Manoscritti, proposte di articoli,

libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione scientifica della rivista.

rivista.

Maristella Craighero

(Vicepresidente Consiglio Direttivo AID)

Luisa Lopez

(Socia AID, Università di Roma Tor Vergata)

Mario Marchiori

(Socia AID, ASL Bassano, Vicenza)

Marilena Meloni

(Socia AID)

Concetta Pacifico

(Dirigente scolastico)

Roberta Penge

(Università La Sapienza, Roma)

Enrico Profumo

(Membro Comitato Tecnico AID)

Svano Pulga

(Scuola secondaria di primo grado «Panzini», Rimini)

Itala Riccardi Ripamonti

(Centro Ripamonti, Cusano Milanino)

Claudio Turello

(Membro Consiglio Direttivo AID)

Stefano Vicari

(Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma)

Giacomo Stella

Comitato scientifico

Francesco Benso

(Università di Genova)

Andrea Biancardi

(Centro regionale per le disabilità cognitive e del linguaggio, ASL Città di Bologna)

Giovanni Bilancia

(Direttore della Scuola di specializzazione di Neuropsicologia dello Sviluppo, Parma)

INDICE

Vol. 9, n. 3, ottobre 2012

p. 293

Editoriale

Enrico Savelli e Giacomo Stella

orientamenti della ricerca

p. 297

La valutazione dell'apprendimento della letto-scrittura nei bambini bilingui

Chiara De Rosa

p. 319

La diagnosi di Dislessia e Disortografia Evolutiva nei bambini bilingui (L2)

Francesca Scottichini, Giacomo Stella, Isabella Morini,

F.g. Giuseppe Zanzunno e Maristella Scorza

p. 341

Valore predittivo dei potenziali evocati visivi e uditivi analizzati con la metodica wavelet in soggetti normali e in dislessici

Gioacchino Aiello, Silvia Merati e Giulia Toti

strumenti applicativi

p. 363

L'utilità di una prova di copia per individuare problemi di disortografia

Mariangela Candela, Anna Maria Re e Cesare Cornoldi

esperienze

p. 375

Nuove tecnologie e DSA: Informazione e Orientamento Sara Spreafico

p. 389

Un percorso di lavoro al fianco dei referenti DSA delle scuole secondarie di primo grado della provincia di Rimini Stefania Ronci

rubriche

p. 403

Rassegna internazionale: notizie dall'estero a cura di Pamela Krilekval

p. 407

Eventi e notizie dall'Italia a cura di Stefano Calzolari

La diagnosi di Dislessia e Disortografia Evolutiva nei bambini bilingui (L2)

Evidenze sul ruolo del lessico

Francesca Scottichini, Giacomo Stella, Isabella Morlini,
F.G. Giuseppe Zanzurino e Maristella Scorza

La ricerca presentata pone dei quesiti in merito agli strumenti e ai criteri diagnostici utilizzati per la diagnosi di DSA nei bambini bilingui, riflettendo sulle modalità più utili per discernere le questioni educative (ad esempio, presenza di bambini con una limitata conoscenza della lingua italiana) da quelle di effettivo disturbo, per non correre il rischio di applicare etichette neuropatologiche a situazioni che, invece, patologiche non sono. I risultati della ricerca evidenziano che i bambini bilingui possono essere penalizzati se vengono valutati attraverso prove di tipo lessicale tarate su un campione italiano ma, nello stesso tempo, sembrano offrire anche una via alternativa per far diminuire il rischio di diagnosticare falsi positivi.

Parole chiave: bilinguismo, diagnosi, falsi positivi, lessico passivo, letto-scrittura.

THE DIAGNOSIS OF DYSLLEXIA AND DYSORTHOGRAPHY IN BILINGUAL CHILDREN (L2).

EVIDENCE ON THE ROLE OF THE LEXICON

Abstract

This research questions the instruments and diagnostic criteria used for diagnosis of SLD in bilingual children reflecting about the better way to discern educational issues (for example children who have a limited knowledge of Italian) from those of a real disorder. The aim is to minimize the possibility of applying labels to neuropathological situations that are not pathological. The results of this research show that bilingual children may be disadvantaged when assessed through lexical tests calibrated on Italian samples. At the same time, data seem

to offer an alternative way to decrease the risk of false positive diagnosis in bilingual children.

Keywords: bilingualism, diagnosis, false positive, passive vocabulary, reading and writing.

Introduzione

La ricerca nasce da considerazioni di tipo clinico provocate dal progressivo cambiamento di utenza relativo ai servizi pubblici di Neuropsichiatria Infantile e Psicologia Clinica. Gran parte dei bambini che oggi afferiscono a tali strutture sono bambini bi-plurilingui con difficoltà di apprendimento scolastico. Essi vengono generalmente inviati per difficoltà relative alla lettura (lentezza, inaccuratezza, difficoltà di comprensione del testo), alla scrittura (numerosi errori ortografici e incapacità di produrre testi adeguati al livello di scolarità raggiunto) e al calcolo (non automatizzazione dei fatti aritmetici, lentezza nel calcolo mentale, difficoltà di comprensione dei problemi).

Molti di essi, secondo quanto riportato dalle raccolte anamnestiche dei genitori, non sono autonomi né nelle attività scolastiche né nei compiti a casa. Viene segnalata spesso anche l'incapacità dei genitori nel seguirli a casa derivante dalla scarsa conoscenza della lingua italiana. La situazione descritta è presente non solo in bambini recentemente immigrati in Italia ma anche in quelli di prima e seconda generazione.

Poiché purtroppo nel nostro Paese non ci sono delle chiare linee guida per porre diagnosi di DSA nei bambini bi-plurilingue, questa rimane prevalentemente una decisione clinica del professionista che ha in carico il bambino (neuropsichiatra o psicologo). Considerando che gli strumenti compensativi e dispensativi vengono concessi a scuola, nella maggior parte dei casi, solo se il bambino ha una diagnosi di DSA (secondo la legge 170 dell'ottobre 2010), se la prestazione del bambino alle prove standard lo permette, si può parlare di Disturbo Specifico di Apprendimento e dunque avvalersi delle misure previste.

Ma è giusto diagnosticare bambini bi o plurilingui con prove tarate sul campione italiano? Il fatto di conoscere più di una lingua e, soprattutto, il fatto di non avere l'italiano come lingua madre può avere delle ripercussioni sul numero di errori o sulla velocità in alcune abilità strumentali? Cosa succederebbe se i bambini bi-plurilingue segnalati potessero frequentare dei laboratori di lingua italiana? Migliorerebbero? Siamo veramente sicuri che, quando un bambino plurilingue ha una prestazione al di sotto della soglia delle 2 d.s., questa possa essere ritenuta espressiva di un disturbo di apprendimento?

Dalla ricerca condotta presso il Servizio di Neuropsichiatria Infanzia e Adolescenza del territorio di Reggio Emilia su di un campione di 28 bambini bilingui emerge che quasi tutti i bambini esaminati hanno una prestazione deficitaria solo alle prove lessicali (via di lettura che più risente della conoscenza della lingua). Al contrario, il gruppo di controllo, costituito da altrettanti soggetti DSA monolingui, mostra un profilo di lettura significativamente diverso.

La ricerca presentata pone dei quesiti in merito agli strumenti e ai criteri diagnostici utilizzati per la diagnosi nei bambini bilingui, riflettendo su percorsi utili per discernere le questioni educative (bambini con ristretta conoscenza della lingua italiana) da quelle di effettivo disturbo, per non correre il rischio di applicare etichette neuropatologiche a situazioni che, invece, patologiche non sono e che anzi trarrebbero notevole vantaggio da interventi educativi piuttosto che logopedico-rieducativi.

Il sovrastimare il numero dei DSA nei bambini stranieri in termini di falsi positivi porta a una condizione non solo di grave errore clinico ma anche di sovraffollamento dei servizi (come, ad esempio, gli ambulatori di terapia logopedica), che potrebbero non avere risorse da dedicare ai soggetti che effettivamente ne hanno bisogno.

Considerazioni iniziali

A oggi le linee guida per la diagnosi di DSA nei soggetti bi-plurilingue sono poco chiare in termini operativi. La Consensus Conference del 2007 in materia di DSA tratta la questione in modo molto generale, come evidenziato di seguito:

Particolare cautela [nella diagnosi] andrà posta in presenza di situazioni etnico-culturali particolari, derivanti da immigrazione o adozione, nel senso di considerare attentamente il rischio sia dei falsi positivi (soggetti a cui viene diagnosticato un DSA meglio spiegabile con la condizione etnico-culturale), sia dei falsi negativi (soggetti ai quali, in virtù della loro condizione etnico-culturale, non viene diagnosticato un DSA).

La situazione non subisce particolari modifiche nel documento d'intesa PARCC del 2011 in cui viene esplicitato:

A oggi non si evidenzia la possibilità di indicare un unico metodo per valutare e intervenire nel singolo caso, anche se sono sempre più presenti studi che indicano una possibile connotazione culturale-linguistica. Al fine di discriminare situazioni di disturbo specifico e situazioni causate da differenze linguistiche e culturali, devono essere considerati i seguenti fattori: lingua madre, altre lingue conosciute/parlate dal bambino, nazione di provenienza e livello culturale della famiglia; tempo di residenza in Italia dei genitori e del bambino; lingua parlata abitualmente in famiglia; durata della frequenza della scuola; sistema di scrittura inizialmente appreso; presenza di difficoltà fonologiche nella lingua madre; familiarità per difficoltà di linguaggio orale o scritto; confronto delle competenze con altri membri (ad esempio, fratelli, sorelle) della famiglia; periodo di prima esposizione sistemica alla lingua italiana; differenze nel sistema fonetico della lingua madre rispetto alla lingua italiana.

Nonostante ci sia un invito a porre particolare attenzione a queste condizioni, non vi sono indicazioni operative o strumenti da utilizzare nel caso in cui il soggetto sia straniero e parli più di una lingua. Ne deriva che, per i bambini stranieri, valgono le stesse indicazioni per la diagnosi dei soggetti monolingue. In particolare:

La compromissione dell'abilità specifica (lettura, scrittura o calcolo) deve essere significativa, che operazionalizzato significa inferiore a -2 ds dai valori normativi attesi per l'età o la classe frequentata qualora essa non coincida con l'età del bambino; il livello intellettuale

deve essere nei limiti di norma, che in termini operativi significa un QI non inferiore a -1 ds (equivalente a un valore di 85) rispetto ai valori medi attesi per l'età.

Più specificamente, per la diagnosi di Disturbo Specifico di Lettura si suggerisce di somministrare prove standardizzate di lettura a più livelli (lettere, parole, non-parole, brano) e di valutare congiuntamente i due parametri di rapidità/accuratezza nella performance. Resta per ora non specificato a quante delle prove di lettura somministrate (parole, non-parole, brano) i criteri sopra menzionati si devono applicare per poter porre la diagnosi, ed eventualmente a quali età, visto che ognuna delle tre prove misura processi parzialmente diversi.

Al momento attuale non è possibile arrivare a stabilire una gerarchia tra le singole prove rispetto alla loro affidabilità diagnostica. Tenendo conto che le prestazioni possono cambiare significativamente con l'età del soggetto e in relazione al tipo di intervento attuato, è possibile ipotizzare che, a età diverse, prove differenti si dimostrino più sensibili nella rilevazione del disturbo. Per il momento viene proposto che, in caso di prestazione inferiore al 5° percentile o alle 2 deviazioni standard a una sola prova, sia il giudizio clinico di ciascuno specialista a determinare la decisione di formulare o meno la diagnosi di DSA.

Riguardo all'età minima in cui è possibile effettuare la diagnosi, essa teoricamente dovrebbe coincidere con il completamento del secondo anno della scuola primaria, dal momento che questa età coincide con il completamento del ciclo dell'istruzione formale del codice scritto. Entro questa età, inoltre, l'elevata variabilità inter-individuale nei tempi di acquisizione non consente un'applicazione dei valori normativi di riferimento che abbia le stesse caratteristiche di attendibilità riscontrate a età superiori.

Per quanto riguarda la diagnosi di Disturbo della Scrittura (Disortografia), è condiviso il parametro di valutazione della correttezza, costituito dal numero di errori e dalla relativa distribuzione in percentili (al di sotto del 5° centile).

Ricerche recenti sullo sviluppo linguistico e relativo agli apprendimenti in bambini L2

Lo sviluppo del linguaggio (mono, bi o plurilingue) è un processo attraverso il quale il bambino riconosce il modo in cui, attraverso forme linguistiche, si può esprimere la comprensione e riferire esperienze riguardo e verso il mondo circostante. La forma linguistica è il mezzo attraverso il quale il pensiero formula ipotesi, concetti e idee; è lo strumento principale per apprendere e per esprimere apprendimento. Il processo di alfabetizzazione permette di appropriarsi dei contenuti dei testi scritti, che hanno il potere di rendere permanenti esperienze e conoscenze, favorendone la possibilità di condivisione.

Per *apprendimento plurilinguistico* si intende l'acquisizione di una serie di competenze relative alla comunicazione in lingue diverse in merito a più aspetti (personale, occupazionale, lavorativo, ecc.).

Imparare più lingue significa fare propri molteplici sistemi di ancoraggio significante/significato riconoscendone implicitamente l'assoluta arbitrarietà. Questo permette secondariamente di effettuare riflessioni metalinguistiche e metafonologiche.

Come ben esplicitato nell'articolo di Cornoldi et al. (2010), il termine «bambini stranieri in Italia» rappresenta un insieme di situazioni molto variabili. Folgherater e Tressoldi (2003) hanno individuato delle variabili che possono avere un peso nello sviluppo delle abilità scolastiche. Esse possono essere riassunte in termini di:

- variabili linguistiche (ad esempio, lingua parlata in famiglia);
- variabili scolastiche (anni di scolarizzazione in Italia);
- variabili sociali (anni di permanenza in Italia);
- età cronologica;
- intelligenza non verbale.

Tale ricerca rappresenta un tentativo di studio approfondito della variabile linguistica e dei suoi effetti sullo sviluppo delle abilità scolastiche relative alla letto-scrittura nei bambini bilingui. Attraverso un'attenta selezione del campione si è tentato di ridurre al minimo il peso delle altre variabili citate nello studio sopra menzionato; in particolare i bambini scelti per il gruppo di controllo sono tutti scolarizzati in Italia, la lingua parlata in famiglia è prevalentemente quella di origine (non l'italiano), i soggetti sono appaiati al gruppo di controllo per età cronologica e livello intellettuale non verbale.

Nella ricerca condotta da Cornoldi et al. (2010) si rileva che i bambini stranieri hanno prestazioni inferiori rispetto a quelli italiani solo nelle prove di lettura e quindi negli aspetti linguistici, mentre non sono state trovate differenze tra i due gruppi in aspetti visuo-spaziali e matematici. Ci si chiede se le osservazioni fatte valgano anche per il nostro gruppo composto da bambini nati nel nostro Paese e/o scolarizzati qui. I bambini inseriti nello studio sono a tutti gli effetti italiani: hanno cittadinanza italiana o doppia cittadinanza.

A livello internazionale sono stati condotti numerosi studi sul rapporto tra dislessia evolutiva e bilinguismo. In particolare Tomlinson (1980) e Mabey (1981) hanno comparato le prestazioni nella lettura tra bilingui asiatici (inglese-giapponese) e inglesi monolingui, trovando differenze in termini di maggiore efficienza dei monolingui rispetto ad alcuni processi coinvolti nella lettura.

In effetti, secondo Beech e Keys (1997) imparare a leggere nella seconda lingua rende il processo di acquisizione più complesso. I bambini hanno bisogno di sviluppare un esteso vocabolario, capire le strutture morfo-sintattiche ed elaborare complesse strategie di interpretazione (anche attraverso l'uso di conoscenze pregresse e inferenze) per essere competenti in tutti i processi di lettura.

Durkin (2000) sostiene che, nella ricerca sulla dislessia evolutiva nei bambini monolingui, sono state trattate aree spesso non considerate nello studio dei disturbi specifici dell'apprendimento nei bilingui. Una delle aree meno studiate è, secondo l'autrice, quella relativa agli aspetti fonologici.

Facendo riferimento all'esperienza con gli utenti del Servizio di Neuropsichiatria Infanzia e Adolescenza di Reggio Emilia, anche gli aspetti relativi al lessico (sia in produzione che in ricezione) meriterebbero ulteriori approfondimenti. Nello studio del bilinguismo o plurilinguismo è importante tenere in considerazione alcune caratteristiche distintive delle lingue. In particolare la trasparenza/opacità delle lingue (scrivere come si pronuncia o meno), la consistenza dei grafemi (possibilità o meno che un grafema indichi

solo un fonema), la granularità (la lingua scritta è rappresentata dalle sillabe/dai fonemi che la compongono) e la regolarità della sintassi.

L'ortografia delle lingue viene definita come il corretto modo di scrivere una lingua parlata. Attualmente esistono tre tipi di ortografie in uso:

- tipo *logografico*, in cui ogni stimolo corrisponde sia al suono che al significato della parola;
- tipo *sillabico*, in cui ogni rappresentazione grafica corrisponde alla sillaba;
- tipo *alfabetico*, dove a ogni segno o gruppo di segni corrisponde un suono.

Un fattore altrettanto importante è costituito dall'opacità dell'ortografia. In un'ortografia trasparente i fonemi delle parole sono rappresentati in modo diretto, inequivocabile e soprattutto stabile (ad esempio italiano e serbo). Viceversa in un'ortografia opaca una stessa lettera può rappresentare differenti fonemi a seconda dei contesti (grafemi che vengono prima o dopo nel formare una parola) e differenti lettere possono rappresentare lo stesso fonema cosicché il sistema viene a mancare di coerenza interna (ad esempio, francese e inglese).

Anche la struttura della sillaba contribuisce a definire l'ortografia. Oltre alle lingue trasparenti, anche nelle opache esistono delle parole regolari che possono essere lette con la conversione grafema-fonema, ma in esse sono molte di più le parole irregolari che richiedono un ricorso alla procedura di tipo diretto (lessicale di riconoscimento globale). Nella tabella 1 viene presentato uno schema riassuntivo di alcune lingue nel rapporto struttura sillaba/opacità (Vio e Tosso, 2007).

TABELLA 1

Rapporto struttura sillaba/opacità in alcune lingue

| Lingua | Rapporto struttura sillaba/opacità in alcune lingue | | | |
|-------------------|---|---------------------------|------------|----------|
| | Trasparente | | Opaca | |
| Sillaba semplice | Finlandese | Greco, Italiano, Spagnolo | Portoghese | Francese |
| Sillaba complessa | Tedesco, Islandese | Norvegese, Danese | Inglese | |

L'italiano è una lingua trasparente in quanto presenta poche variazioni tra il codice verbale e il codice scritto; è una lingua consistente, in quanto ha un buon grado di accostamento tra fonemi e grafemi (un segno quasi per ogni suono) e ha granularità fine, visto che si rappresentano i fonemi delle parole. Essa è inoltre regolare dal punto di vista sintattico in quanto la sua morfologia è estremamente stabile e prevedibile.

Le caratteristiche della lingua hanno ripercussioni sulla facilità/difficoltà con cui vengono apprese la lettura e la scrittura. Nel primo anno della scuola primaria, i bambini che parlano lingue trasparenti riescono a leggere quasi tutte le parole e le non parole (nella seconda parte dell'anno scolastico). I bambini alle prese con lingue opache hanno

prestazioni decisamente inferiori e le differenze tra coloro che parlano lingue trasparenti si riducono solo verso i dieci anni.

A questo punto è utile inserire alcuni cenni relativi allo sviluppo metafonologico, cioè alla capacità di riflettere sul linguaggio e di considerare la forma e i contenuti sonori delle parole a prescindere dal significato che essi veicolano. Avere buone competenze metafonologiche in una lingua significa saper individuare i singoli suoni delle parole anche quando sono coarticolati e intervenire su questi per comprendere, anticipare o modificare le parole. Esempi di compiti che coinvolgono tali abilità nella nostra lingua possono essere segmentazione fonemica, fusione fonemica ed elisioni di fonemi iniziali o finali.

In tutte le lingue la conoscenza sillabica è già presente prima dell'ingresso alla scuola primaria. Essa emerge verso i 4 anni senza bisogno di un insegnamento formale almeno nelle prime fasi. Lo sviluppo spontaneo si ferma, però, all'analisi/sintesi sillabica perché è l'unità minima del linguaggio parlato con salienza percettiva (riconoscibilità). Il fonema, definito come unità con invarianza acustica e frutto di una convenzione legata al processo di scrittura, emerge successivamente come presenza manipolabile dal bambino (apprendimento formale).

Nella lingua italiana l'apprendimento dell'ortografia segue un ordine gerarchico: il bambino diventa prima consapevole della segmentazione fonologica e della trascrizione dei fonemi che si rappresentano con una lettera, e solo successivamente dell'ortografia delle regole più complesse. Una terza forma ortografica, di tipo fonetico, si colloca in posizione intermedia (doppie e accenti).

Molti bambini stranieri o bilingui, nella L2 italiano, tendono a compiere errori soprattutto nelle parole e meno nelle non parole, indicando un'automatizzazione della corretta conversione grafema-fonema ma una difficoltà nel tenere in considerazione gli aspetti semantico-lessicali, grammaticali e convenzionali.

Muljani, Koda e Moates (1998) in una loro ricerca si sono chiesti se le differenze nella prima lingua (L1) hanno o meno ripercussioni sul riconoscimento di parole durante la lettura in L2. I partecipanti al loro studio erano adulti la cui L1 era cinese, indonesiano o inglese. Gli autori conclusero che le parole ad alta frequenza erano processate più velocemente rispetto a quelle a bassa frequenza indipendentemente dalla L1. A ogni modo gli indonesiani (L1), che parlano una lingua molto simile all'inglese da un punto di vista ortografico, avevano una prestazione migliore nella lettura di testi inglesi rispetto ai soggetti di L1 cinese. Questi ultimi, infatti, erano abituati a processare i caratteri in modo «logografico» e tale modalità non è sempre applicabile alla lettura di L2 proprio perché la struttura ortografica è molto diversa.

L'ipotesi principale a cui gli autori giungono è sostanzialmente che la rete associativa tra le lettere facilita la lettura nella L2 quando L1 e L2 hanno lo stesso sistema ortografico. La connessione tra prima e seconda lingua fu evidenziata dagli autori anche nella risposta a compiti di spelling cui vennero sottoposti gli stessi partecipanti.

Negli ultimi anni ha preso sempre più piede l'ipotesi che la struttura linguistica della prima lingua influenzi in maniera significativa l'apprendimento della seconda (più c'è somiglianza e più il linguaggio e gli apprendimenti della letto-scrittura avvengono in maniera veloce). Dagli studi in lingua inglese è emerso che, nel momento in cui esiste

una profonda diversità nella struttura delle due lingue (L1-2), occorre un insegnamento linguistico speciale in cui vi sia una parte dedicata alla sinonizzazione uditiva, allo sviluppo delle strategie visive e all'esplicitazione delle regole strutturali della nuova lingua basandosi su quella originaria.

Gli studiosi del London Borough of Tower Hamlets sulla base degli esiti delle loro ricerche sul bilinguismo suggeriscono di lavorare, nei bambini con difficoltà linguistiche, anche sul lessico oltreiché sulla consapevolezza fonologica relativa alla L2.

Tra la metà e la fine dello scorso secolo alcuni ricercatori (Carroll, 1981; Pimslour, Stockwell e Comrey, 1962) hanno condotto numerose ricerche al fine di identificare quali abilità potessero risultare predittive di un buon apprendimento della lingua straniera. Utilizzando batterie di test specifici (*Modern Language Aptitude Test/MLAT*, Carroll e Sapon, 2002), proposte prima e dopo il training di acquisizione della seconda lingua, gli autori, tra le altre cose, hanno concluso che chi possiede scarsa sensibilità grammaticale e difficoltà nella codifica fonologica incontrerà più difficoltà nell'acquisizione della lingua straniera. Verosimilmente tali soggetti ritarderanno lo sviluppo della via diretta di letto-scrittura proprio a causa di tali fragilità.

Alcuni autori (vedi, ad esempio, Sparks, Philips e Ganschow, 1996, e Javorsky, 1992) hanno iniziato a parlare di *Foreign Language Learning Difficulty/LLLD* o *Disturbo di Apprendimento della Lingua Straniera/DALS*, definendolo con criteri simili a quelli del disturbo di apprendimento (discrepanza tra deficit di apprendimento della lingua straniera e livello cognitivo generale). Sparks (1995) osserva che spesso le problematiche relative all'apprendimento della lingua straniera sono associate a pregresse difficoltà nell'apprendimento della lingua madre, cioè nell'imparare a leggere, scrivere e a esprimersi.

Già Dinklage nel 1971 descrisse alcuni casi di studenti dell'Università Americana di Harvard che, pur avendo buoni risultati scolastici in generale, fallivano nel raggiungere il livello di padronanza richiesto nell'apprendimento della lingua straniera (per gli studi italiani in materia vedi Cornoldi, 1999; Palladino, 2003). A un esame più attento questi studenti rivelavano storie di difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura dovute a specifiche difficoltà nella memorizzazione della corrispondenza fonema-grafema, della discriminazione fonetica e sillabica e della padronanza degli aspetti semantico-lessicali.

Il bilinguismo in Italia

La Commissione Europea pubblica nel 1995 il libro bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, nel quale il plurilinguismo viene indicato come «elemento di identità», «caratteristica della cittadinanza europea», «condizione essenziale per appartenere alla società conoscitiva». La Comunità Europea intende l'apprendimento plurilinguistico come l'acquisizione di una serie di competenze relative alla comunicazione in lingue diverse su diversi piani come, ad esempio, quello intellettuale, sociale, personale, occupazionale, scientifico e tecnologico.

Il bilinguismo è una realtà diffusa in numerose zone d'Italia (zone di confine ma anche territori soggetti a immigrazione) e in effetti esistono leggi di tutela che comprendono

la scolarità bilingue. In tali zone (ad esempio, Trentino Alto Adige, Venezia Giulia, Valle d'Aosta) il bilinguismo non è una conquista territoriale ma una realtà sociale, condivisa da buona parte della popolazione, sancita da regole locali e nazionali. In queste situazioni non è bilingue solo il soggetto, ma anche il territorio e la società (giornali, insegne, ecc.). In tal senso la scuola si conforma a tale realtà attraverso un insegnamento formale delle due lingue presenti nel territorio.

Vi sono, però, delle profonde differenze tra il bilinguismo inteso come valore o come realtà sociale e quello delle situazioni di immigrazione in cui il bilinguismo è visto come ostacolo (la società ospitante si preoccupa di integrare i minori attraverso la scuola tralasciando di dare spazio alla lingua di appartenenza). L'apprendimento della lingua della nazione ospitante è il primo e più importante fattore di adattamento poiché permette non solo di ricreare una rete di rapporti persi con l'emigrazione ma anche di raggiungere risorse necessarie per l'integrazione (informazioni e accesso ai servizi).

Il bilinguismo è l'incontro di due lingue diverse in una stessa persona. Esso si presenta sicuramente come un fenomeno con aspetti molto variabili per tipi di lingue in oggetto, per momenti temporali e situazionali dell'apprendimento e per le diversità di utilizzo. Sulla base delle considerazioni fatte si possono ritrovare tre situazioni principali:

- *bilinguismo sottrattivo*: caso in cui vi è un'amnesia o rimozione o negazione del proprio codice familiare tale per cui si dimentica la lingua madre e si utilizza solo la L2;
- *semilinguismo*: situazione in cui vi è una bassa competenza sia nella L1 che nella L2;
- *bilinguismo aggiuntivo*: si parla del caso in cui la competenza nella L2 si aggiunge a quella nella L1.

Il processo di acquisizione della L2 dura anni e può continuare per tutta la vita. Per gli studenti stranieri sono necessari almeno 2 anni per sviluppare una competenza fluente nella lingua informale e sociale, mentre è necessario un periodo più lungo (dai 5 ai 7 anni) per acquisire una competenza nella lingua tale da consentire lo studio delle materie scolastiche. Il modo in cui i bambini imparano la L2 segue una serie di strategie diffuse e universali di apprendimento come la semplificazione, la sovrageralizzazione delle regole e la riduzione della complessità.

Per chiarire il quadro di un bambino bilingue che manifesta problemi scolastici bisognerebbe quindi raccogliere informazioni sufficienti rispetto a:

- dati anagrafici e anamnestici (luogo di nascita, provenienza del nucleo familiare, sviluppo del bambino, in particolare del linguaggio e socializzazione);
- predisposizione individuale a imparare una nuova lingua (Carroll e Briscoe, 1996, parlano di *intermediate* o *advanced* secondo l'American Council for Teaching Foreign Language);
- età del bambino al suo arrivo in Italia o eventuali altri percorsi migratori;
- lingua utilizzata a casa e sue caratteristiche rispetto all'italiano;
- scolarizzazione (assente, presente nel Paese di origine, presente solo in Italia);
- capacità linguistiche nella L1 (difficoltà fonologiche, morfo-sintattiche, ecc.);
- qualità della storia scolastica;
- motivazione all'apprendimento della L2;

- alfabetizzazione dei genitori;
- aspettative della famiglia rispetto alla scolarizzazione;
- giornata tipo, attività di socializzazione ed extrascolastiche.

I bambini bilingui possono imparare a parlare un po' in ritardo e possono sviluppare una lieve difficoltà di accesso al lessico. Tali situazioni possono trovare spiegazione o nell'ansia di scegliere i termini corretti o nei più lunghi tempi di latenza dovuti alla necessità di scegliere tra etichette diverse per lo stesso target (compito decisionale), o ancora al fatto che comunque l'esposizione a ciascuna lingua nel bilingue è ridotta rispetto al monolingue.

Anche tempi di articolazione diversa tra le lingue possono rallentare il flusso linguistico (Ferrari e Sonzogni, 2003). Oltre a queste motivazioni è verosimile pensare che tali comportamenti linguistici possano essere dovuti anche a delle fragilità linguistiche costituzionali di tipo neurobiologico che ostacolano lo sviluppo del linguaggio (Disturbo Specifico di Linguaggio). Tale condizione, infatti, presente nel 5-6% circa della popolazione pre-scolare e nel 2% circa di quella scolastica, purtroppo comprende anche una parte di coloro che parlano più lingue.

La ricerca

Il campione

Il campione sperimentale (gruppo A) è costituito da 28 bambini bilingui di età compresa tra i 9 e i 13 anni (10 femmine e 18 maschi) giunti a consultazione presso il servizio di Neuropsichiatria Infanzia e Adolescenza per difficoltà di apprendimento scolastico. Tutti i bambini, ad eccezione di 5 nati in territori diversi dall'Italia, sono nati nel nostro Paese. Sono stati inseriti nella ricerca solo bambini completamente scolarizzati nelle nostre scuole (sono stati esclusi i soggetti esposti all'apprendimento formale della letto-scrittura di un'altra lingua).

Un'altra caratteristica che accomuna i bambini in esame è la massiccia esposizione alla prima lingua (L1), quella di provenienza dei genitori. Dalle raccolte anamnestiche è possibile rilevare che, in tutte le famiglie in questione, l'italiano o non viene parlato in casa o viene parlato solo con uno dei due genitori. I soggetti sono dunque esposti all'italiano principalmente a scuola e nei luoghi dedicati allo svolgimento di attività ricreative o sportive. Il campione di controllo (gruppo B) è costituito da 28 bambini con diagnosi di Dislessia e/o Disortografia Evolutiva, nati in Italia e da genitori entrambi italiani.

Tutti i bambini del campione, sia sperimentale che di controllo, hanno una diagnosi di Dislessia e Disortografia Evolutiva secondo i criteri della Consensus Conference del 2007 e PARCC 2011 sui disturbi specifici dell'apprendimento. I dati neuropsicologici circa il campione di controllo sono stati raccolti sia presso il servizio territoriale sopra menzionato sia presso il Centro SOS Dislessia di Modena. Essi sono stati appaiati al gruppo sperimentale per età e livello di gravità del disturbo.

Le prove

La diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento è stata formulata seguendo il criterio della discrepanza tra capacità di lettura e/o scrittura (< 2 d.s.) e misure psicometriche relative al livello cognitivo (QI > 85). Inoltre, nella selezione del campione si è tenuto in considerazione il fatto che i bambini non avessero né danni neurologici o sensoriali, né deficit motori. Ogni bambino è stato dunque valutato da un punto di vista cognitivo, linguistico (recettivo ed espressivo nelle componenti sintattica e semantica) e relativo agli apprendimenti della letto-scrittura.

I soggetti scelti sono stati esaminati negli aspetti relativi al livello cognitivo utilizzando la *Matrix Progressive di Raven* (Raven, 1984), o la *WISC-III* (Wechsler, 2008) oppure la scala *Leiter-R* (Roid e Miller, 2002). Per quanto riguarda il linguaggio sono state utilizzate le seguenti prove: *Peabody Picture Vocabulary Test* (Stella, Pizzoli e Tressoldi, 2000) per valutare il lessico recettivo, *Token Test* o *Test dei Gettoni* (De Renzi e Vignolo, 1962) per la valutazione della comprensione sintattico-grammaticale degli enunciati e *Boston Naming Test* (Kaplan, Goodglass e Weintraub, 1983) per valutare l'aspetto relativo all'accesso lessicale.

Per quanto riguarda le prove di letto-scrittura sono state utilizzate le prove *MT* (Cornoldi e Colpo, 1998) per la decodifica del testo e la *Batteria per la Dislessia e Disortografia Evolutiva* (Sartori, Job e Tressoldi, 2007) per la lettura di parole (Prova 2) e non parole (Prova 3). La stessa batteria è stata utilizzata per la valutazione della competenza ortografica nella scrittura. In particolare sono state somministrate le Prove 6 e 7.

La lettura di parole e non parole è stata valutata secondo i parametri di tempo (secondi totali impiegati per leggere tutte le liste) e accuratezza (numero totale di errori commessi). Per il test della batteria MT è stato considerato il parametro di rapidità (espresso in sillabe/secondo) e accuratezza (numero di errori totali).

Analisi dei risultati

Le medie dei dati espressi in punti Z nei due gruppi, sperimentale e di controllo, sono riportate nelle tabelle 2 e 3. Analizzandole si può notare quanto la compromissione della lettura nel gruppo A interessi in modo quasi esclusivo le prove di tipo lessicale, come la lettura di parole e di brano. Al contrario, la prestazione alla lettura di non parole, sia per la variabile tempo che per l'accuratezza, appare maggiormente omogenea nei due gruppi.

La tabella 2 e il grafico rappresentato nella figura 1 evidenziano le prestazioni di lettura del gruppo sperimentale A.

TABELLA 2

| Medie sugli scostamenti standardizzati ottenute nel gruppo A | | | | | | |
|--|--------------|---------------|------------------|-------------------|----------------|--------------|
| Gruppo A | Parole tempo | Parole errori | Non parole tempo | Non parole errori | Brano velocità | Brano errori |
| punti Z | -2,92 | -4,99 | -1,96 | -2,64 | -1,75 | -1,71 |

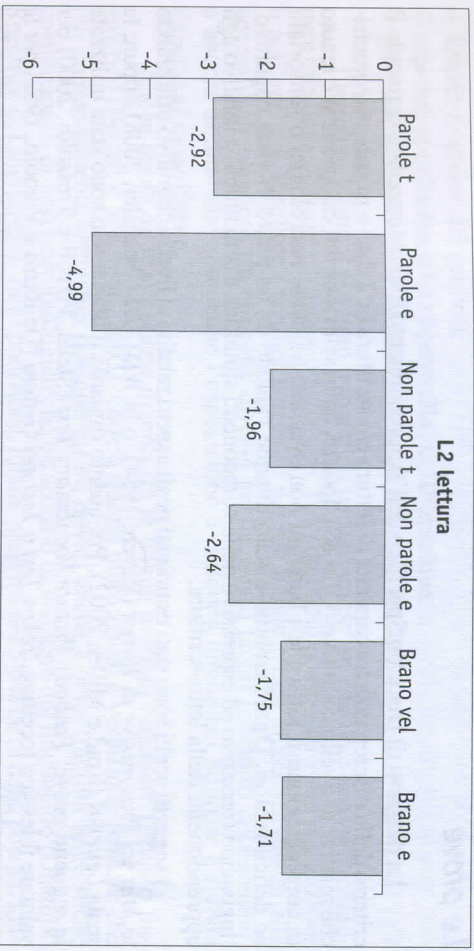


Fig. 1 Medie sugli scostamenti standardizzati ottenute nel gruppo A.

La tabella 3 e il relativo grafico (figura 2) rappresentano i dati relativi alla lettura riguardanti il gruppo di controllo monolingue (Gruppo B).

TABELLA 3
Medie sugli scostamenti standardizzati ottenute nel gruppo B

| Gruppo B lettura | Parole tempo | Parole errori | Non parole tempo | Non parole errori | Brano velocità | Brano errori |
|------------------|--------------|---------------|------------------|-------------------|----------------|--------------|
| punti Z | -3,91 | -2,63 | -2,9 | -2,8 | -1,54 | -1,18 |

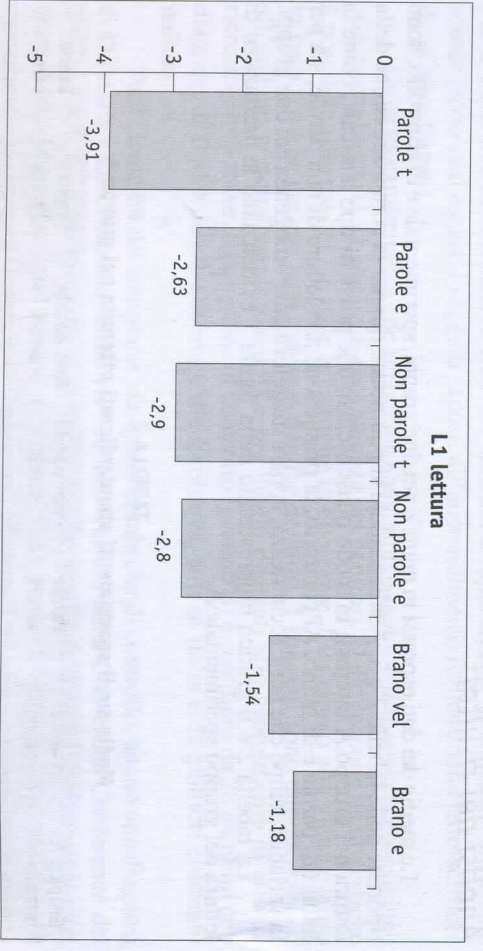


Fig. 2 Medie sugli scostamenti standardizzati ottenute nel gruppo B.

Anche le medie relative alle prove di scrittura evidenziano differenze tra i campioni: la figura 3 e la figura 4, con le relative tabelle 4 e 5, mostrano le prestazioni dei due gruppi espresse in punti Z.

TABELLA 4
Medie sugli scostamenti standardizzati ottenute nel gruppo A

| Gruppo A scrittura: punti Z | Parole errori | Non parole errori |
|-----------------------------|---------------|-------------------|
| | -7,15 | -1,83 |

TABELLA 5
Medie sugli scostamenti standardizzati ottenute nel gruppo B

| Gruppo B scrittura: punti Z | Parole errori | Non parole errori |
|-----------------------------|---------------|-------------------|
| | -3,98 | -2,76 |

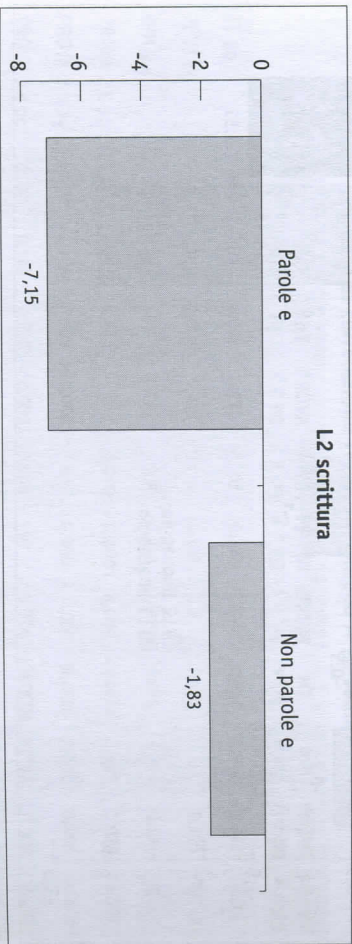


Fig. 3 Medie sugli scostamenti standardizzati ottenute nel gruppo A.

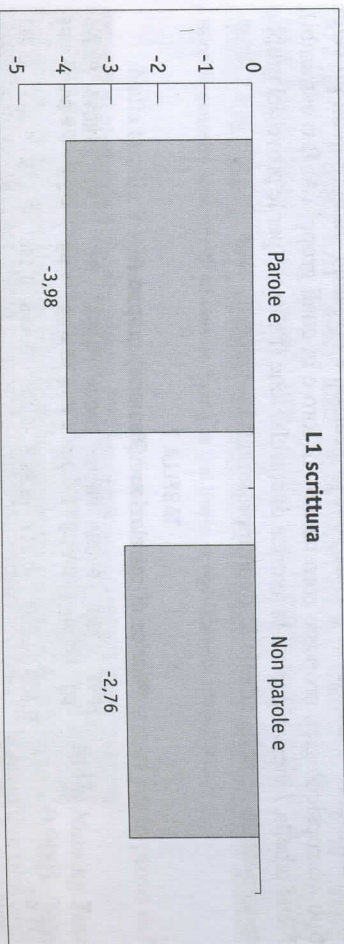


Fig. 4 Medie sugli scostamenti standardizzati ottenute nel gruppo B.

Anche per quanto riguarda le prestazioni dei due gruppi alle prove di linguaggio, le differenze, in termini di punti Z, sono evidenti. In tutte le prove somministrate, sia di tipo espressivo lessicale (*Boston Naming Test*) che recettivo lessicale e morfo-sintattico (*Peabody Picture Vocabulary Test* e *Token Test*) le prestazioni dei due gruppi si discostano. La figura 5 e la tabella 6 illustrano l'andamento in questione.

TABELLA 6

| | Token Test | Peabody PVT | Boston Naming Test |
|------------------------------|------------|-------------|--------------------|
| Gruppo A linguaggio: punti Z | -0,7 | -1 | -3,01 |
| Gruppo B linguaggio: punti Z | -0,5 | 0 | -1,51 |

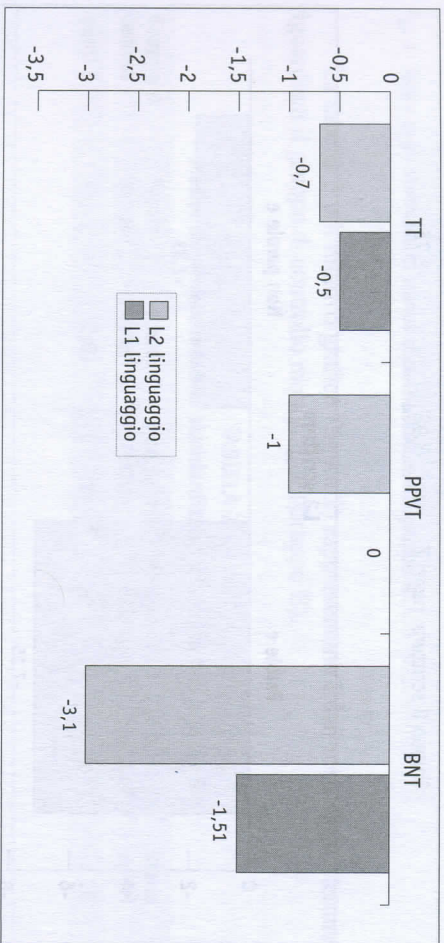


Fig. 5 Medie sugli scostamenti standardizzati ottenute nei gruppi A e B alle prove di linguaggio.

Attraverso le matrici di correlazione di Pearson è possibile stabilire quali prove di tipo neuropsicologico proposte correlano tra di loro e in quali gruppi (A, B o entrambi). Nella tabella 7 viene riportata la matrice di correlazione (Pearson) per le prove del gruppo sperimentale A; nella tabella 8 sono rappresentati i p-value.

TABELLA 7

| Matrice di correlazione (Pearson) gruppo A | | | | | | | | | | |
|--|---------|--------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------|---------|--------------|--------------|
| TT pg | PPVT pg | BNT pg | PROVA 2 t pg | PROVA 2 e pg | PROVA 3 t pg | PROVA 3 e pg | MT v pg | MT e pg | PROVA 6 e pg | PROVA 7 e pg |
| 1 | 0,459 | 0,350 | -0,267 | -0,309 | -0,206 | -0,436 | 0,196 | -0,173 | 0,003 | -0,247 |
| PPVT pg | 1 | 0,608 | -0,373 | -0,257 | -0,310 | -0,240 | 0,264 | -0,068 | -0,099 | -0,386 |

| TT pg | PPVT pg | BNT pg | PROVA 2 t pg | PROVA 2 e pg | PROVA 3 t pg | PROVA 3 e pg | MT v pg | MT e pg | PROVA 6 e pg | PROVA 7 e pg |
|--------------|---------|--------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------|---------|--------------|--------------|
| 0,350 | 0,608 | 1 | -0,266 | -0,023 | -0,212 | 0,044 | 0,342 | 0,205 | -0,095 | -0,22 |
| PROVA 2 t pg | -0,267 | -0,373 | 1 | 0,752 | 0,947 | 0,619 | -0,809 | 0,565 | 0,414 | 0,51 |
| PROVA 2 e pg | -0,309 | -0,257 | -0,023 | 1 | 0,667 | 0,797 | -0,641 | 0,577 | 0,614 | 0,75 |
| PROVA 3 t pg | -0,206 | -0,310 | -0,212 | 0,947 | 1 | 0,529 | -0,724 | 0,584 | 0,328 | 0,41 |
| PROVA 3 e pg | -0,436 | -0,240 | 0,044 | 0,619 | 0,797 | 1 | -0,478 | 0,567 | 0,411 | 0,42 |
| MT v pg | 0,196 | 0,264 | 0,342 | -0,809 | -0,641 | -0,724 | 1 | -0,564 | -0,486 | -0,45 |
| MT e pg | -0,173 | -0,068 | 0,205 | 0,565 | 0,577 | 0,584 | -0,564 | 1 | 0,412 | 0,31 |
| PROVA 6 e pg | 0,003 | -0,099 | -0,095 | 0,414 | 0,614 | 0,328 | 0,411 | -0,486 | 1 | 0,35 |
| PROVA 7 e pg | -0,247 | -0,386 | -0,226 | 0,520 | 0,705 | 0,428 | 0,424 | -0,450 | 0,330 | 1 |

I valori in grassetto sono significativamente diversi da 0 al livello di significatività alfa = 0,05.

TABELLA 8

| Matrice di correlazione (Pearson) gruppo A (p-value) | | | | | | | | | | |
|--|---------|--------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------|----------|--------------|--------------|
| TT pg | PPVT pg | BNT pg | PROVA 2 t pg | PROVA 2 e pg | PROVA 3 t pg | PROVA 3 e pg | MT v pg | MT e pg | PROVA 6 e pg | PROVA 7 e pg |
| 0 | 0,014 | 0,068 | 0,170 | 0,109 | 0,293 | 0,020 | 0,317 | 0,378 | 0,987 | 0,25 |
| PPVT pg | 0,014 | 0 | 0,001 | 0,051 | 0,186 | 0,109 | 0,174 | 0,731 | 0,616 | 0,02 |
| BNT pg | 0,068 | 0,001 | 0 | 0,171 | 0,909 | 0,280 | 0,825 | 0,075 | 0,296 | 0,37 |
| PROVA 2 t pg | 0,170 | 0,051 | 0,171 | 0 | < 0,0001 | < 0,0001 | 0,000 | < 0,0001 | 0,029 | 0,02 |
| PROVA 2 e pg | 0,109 | 0,186 | 0,909 | < 0,0001 | 0 | 0,000 | < 0,0001 | 0,000 | 0,001 | 0,001 |
| PROVA 3 t pg | 0,293 | 0,109 | 0,280 | < 0,0001 | 0,000 | 0 | 0,004 | < 0,0001 | 0,001 | 0,088 |
| PROVA 3 e pg | 0,020 | 0,219 | 0,825 | 0,000 | < 0,0001 | 0,004 | 0 | 0,010 | 0,002 | 0,030 |
| MT v pg | 0,317 | 0,174 | 0,075 | < 0,0001 | 0,000 | < 0,0001 | 0,010 | 0 | 0,002 | 0,009 |
| MT e pg | 0,378 | 0,731 | 0,296 | 0,002 | 0,001 | 0,001 | 0,002 | 0,002 | 0 | 0,029 |
| PROVA 6 e pg | 0,987 | 0,616 | 0,631 | 0,029 | 0,001 | 0,088 | 0,030 | 0,009 | 0,029 | 0 |
| PROVA 7 e pg | 0,205 | 0,042 | 0,247 | 0,005 | < 0,0001 | 0,023 | 0,025 | 0,016 | 0,086 | < 0,0001 |

I valori in grassetto sono significativamente diversi da 0 al livello di significatività alfa = 0,05.

Nella tabella 9 viene riportata la matrice di correlazione (Pearson) per le prove del gruppo di controllo B; nella tabella 10 sono rappresentati i p-value.

La correlazione tra le prove linguistiche lessicali relative al *Boston Naming Test* e al *Peabody Picture Vocabulary Test*, in entrambi i gruppi, è inferiore a 0,0001. Tale valore sembra indicare che la comprensione e la produzione lessicale sono due processi correlati.

TABELLA 9
Matrice di correlazione (Pearson) gruppo B

| | TT pg | PPVT pg | BNT pg | PROVA 2 t pg | PROVA 2 e pg | PROVA 3 t pg | PROVA 3 e pg | MT v pg | MT e pg | PROVA 6 e pg | PROVA 7 e pg |
|--------------|--------|---------|--------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------|---------|--------------|--------------|
| TT pg | 1 | 0,684 | 0,581 | 0,033 | -0,135 | 0,065 | -0,122 | 0,155 | 0,445 | -0,092 | -0,056 |
| PPVT pg | 0,684 | 1 | 0,877 | -0,047 | 0,039 | 0,004 | 0,065 | 0,344 | 0,473 | 0,028 | 0,082 |
| BNT pg | 0,581 | 0,877 | 1 | -0,065 | -0,092 | 0,029 | 0,182 | 0,344 | 0,391 | -0,098 | -0,028 |
| PROVA 2 t pg | 0,033 | -0,047 | -0,065 | 1 | 0,351 | 0,947 | 0,333 | -0,613 | 0,382 | 0,244 | 0,244 |
| PROVA 2 e pg | -0,135 | 0,039 | -0,092 | 0,351 | 1 | 0,310 | 0,604 | -0,562 | 0,244 | 0,823 | 0,642 |
| PROVA 3 t pg | 0,065 | 0,004 | 0,029 | 0,947 | 0,310 | 1 | 0,325 | -0,627 | -0,016 | 0,398 | 0,199 |
| PROVA 3 e pg | -0,122 | 0,065 | 0,182 | 0,333 | 0,604 | 0,325 | 1 | -0,403 | 0,186 | 0,445 | 0,456 |
| MT v pg | 0,155 | 0,344 | 0,344 | -0,613 | -0,562 | -0,627 | -0,403 | 1 | 0,079 | -0,615 | -0,287 |
| MT e pg | 0,445 | 0,473 | 0,391 | -0,012 | 0,244 | -0,016 | 0,186 | 0,079 | 1 | 0,265 | 0,333 |
| PROVA 6 e pg | -0,092 | 0,028 | -0,098 | 0,382 | 0,823 | 0,398 | 0,445 | -0,615 | 0,265 | 1 | 0,677 |
| PROVA 7 e pg | -0,056 | 0,082 | -0,028 | 0,244 | 0,642 | 0,199 | 0,456 | -0,287 | 0,333 | 0,677 | 1 |

I valori in grassetto sono significativamente diversi da 0 al livello di significatività alfa = 0,05.

TABELLA 10
Matrice di correlazione (Pearson) gruppo B (p-value)

| | TT pg | PPVT pg | BNT pg | PROVA 2 t pg | PROVA 2 e pg | PROVA 3 t pg | PROVA 3 e pg | MT v pg | MT e pg | PROVA 6 e pg | PROVA 7 e pg |
|--------------|----------|----------|----------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------|---------|--------------|--------------|
| TT pg | 0 | < 0,0001 | 0,001 | 0,866 | 0,492 | 0,741 | 0,537 | 0,430 | 0,018 | 0,640 | 0,779 |
| PPVT pg | < 0,0001 | 0 | < 0,0001 | 0,814 | 0,846 | 0,982 | 0,742 | 0,073 | 0,011 | 0,889 | 0,679 |
| BNT pg | 0,001 | < 0,0001 | 0 | 0,742 | 0,641 | 0,885 | 0,355 | 0,073 | 0,040 | 0,621 | 0,888 |
| PROVA 2 t pg | 0,866 | 0,814 | 0,742 | 0 | 0,067 | < 0,0001 | 0,083 | 0,001 | 0,953 | 0,045 | 0,210 |
| PROVA 2 e pg | 0,492 | 0,846 | 0,641 | 0,067 | 0 | 0,108 | 0,001 | 0,002 | 0,211 | < 0,0001 | 0,000 |
| PROVA 3 t pg | 0,741 | 0,982 | 0,885 | < 0,0001 | 0,108 | 0 | 0,092 | 0,000 | 0,934 | 0,036 | 0,311 |
| PROVA 3 e pg | 0,537 | 0,742 | 0,355 | 0,083 | 0,001 | 0,092 | 0 | 0,033 | 0,344 | 0,018 | 0,015 |
| MT v pg | 0,430 | 0,073 | 0,073 | 0,001 | 0,002 | 0,000 | 0,033 | 0 | 0,691 | 0,000 | 0,139 |
| MT e pg | 0,018 | 0,011 | 0,040 | 0,953 | 0,211 | 0,934 | 0,344 | 0,691 | 0 | 0,173 | 0,084 |
| PROVA 6 e pg | 0,640 | 0,889 | 0,621 | 0,045 | < 0,0001 | 0,036 | 0,018 | 0,000 | 0,173 | 0 | < 0,0001 |
| PROVA 7 e pg | 0,779 | 0,679 | 0,888 | 0,210 | 0,000 | 0,311 | 0,015 | 0,139 | 0,084 | < 0,0001 | 0 |

I valori in grassetto sono significativamente diversi da 0 al livello di significatività alfa = 0,05.

Nel gruppo A (bilingui) tutte le prove di scrittura e di lettura appaiono correlate tra loro, mentre nel gruppo B si evidenziano correlazioni abbastanza elevate tra le prove di linguaggio lessicali (BNT e PPVT) e numero degli errori alla prova MT. In altre parole

la competenza lessicale sembra avere delle ripercussioni sul numero degli errori prodotti in una prova di lettura ecologica e contestualizzata com'è quella della lettura del testo. Verosimilmente, coloro i quali hanno una competenza lessicale nella norma incorrono meno nel rischio di commettere anticipazioni lessicali scorrette nella lettura (errori). Tale ipotesi dovrebbe essere approfondita mediante ulteriori studi.

La prova di scrittura di parole singole (Prova 6) appare maggiormente correlata alla prestazione relativa alle prove di lettura di natura lessicale. Anche in tal caso risulta evidente il ruolo del lessico in entrambe le prove.

Attraverso il calcolo della differenza tra le medie nelle prestazioni ai test dei due campioni (gruppi A e B) è possibile effettuare alcune considerazioni (tabella 11).

TABELLA 11
Differenza fra le medie relative alle prestazioni rilevate nei gruppi A e B

| | TT pg | PPVT pg | BNT pg | PROVA 2 t pg | PROVA 2 e pg | PROVA 3 t pg | PROVA 3 e pg | MT v pg | MT e pg | PROVA 6 e pg | PROVA 7 e pg |
|----------------------|-------|---------|--------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------|---------|--------------|--------------|
| Medie Gruppo A | 31,79 | 108,11 | 25,11 | 227,46 | 21,29 | 129,86 | 16,66 | 1,96 | 19,13 | 14,93 | 9,36 |
| Medie Gruppo B | 33,04 | 118,22 | 33,61 | 241,96 | 12,50 | 139,50 | 16,07 | 2,17 | 12,93 | 7,75 | 9,04 |
| Differenza fra medie | 1,25 | 10,12 | 8,50 | 14,50 | -8,79 | 9,64 | -0,59 | 0,21 | -6,20 | -7,18 | -0,32 |

Per la maggior parte delle prove di tipo lessicale, le medie campionarie sono differenti: in particolare la differenza nelle prestazioni tra i due gruppi sembra intensificarsi nelle prove PPVT, BNT, Prova 2 (entrambi i parametri), Prova MT accuratezza e Prova 6 prova di letto-scrittura di non parole (Prove 3 e 7). Anche in termini di velocità, alla sola prova di lettura del testo (Branco MT), non si registrano differenze fra le medie dei gruppi di mono e bilingui.

Sebbene il test non sia particolarmente affidabile a causa del fatto che le variabili studiate non sono normali e la numerosità campionaria è limitata, è interessante veder quali siano i risultati del test T per i due campioni appaiati (test bilaterale). Seppur con i dovute cautele, i risultati indicano che i due campioni potrebbero essere significativamente differenti in quanto la differenza tra le medie è diversa da 0. Nello specifico, essi appaiono differenti per le prestazioni dei soggetti studiati, alle prove PPVT, BNT, Prova 2 e M (parametro accuratezza) nonché alla prova 6 di scrittura.

Essi non si differenziano, invece, per le prestazioni dei soggetti alla Prova 3 di lettura di non parole (sia per il parametro accuratezza sia per quello velocità) né per la scrittura delle stesse. Anche in termini di velocità, alle prove di lettura proposte non si registrano differenze tra i gruppi di mono e plurilingui. Sembra dunque che i campioni siano statisticamente differenti per quanto riguarda le prove relative alla letto-scrittura di tip lessicale e, in particolare, per l'aspetto relativo all'accuratezza.

Conclusioni e considerazioni finali

Sulla base dei risultati ottenuti si può osservare che i campioni in questione differiscono tra di loro soprattutto nelle prove linguistiche e relative alla letto-scrittura di tipo lessicale. Questo dato induce a pensare che, nel gruppo dei bilingui, nonostante la completa scolarizzazione in Italia, la via lessicale di lettura e scrittura si sviluppi più tardi proprio a causa dello scarso vocabolario (verosimile conseguenza del fatto che conoscono più lingue).

È pensabile dunque, per l'effettuazione della diagnosi di DSA nei bilingui, fare più affidamento su prove che valutano la via fonologica sia in lettura che in scrittura visto che, per quanto riguarda tali test, i campioni non differiscono significativamente (Prove 3 e 6, *Batteria per la diagnosi della dislessia e disortografia in età evolutiva*, Sartori, Job Tressoldi, 2007). Una strada altrettanto percorribile potrebbe essere quella di fare affidamento sul parametro velocità di lettura del testo. Anche in questo caso, i campioni non differiscono tra di loro.

Più in generale, secondo gli autori, i risultati mostrano che i bambini bilingui possono essere penalizzati da una prova lessicale standardizzata su un campione italiano. Queste osservazioni consentono anche di riconsiderare i falsi positivi nell'ambito delle valutazioni diagnostiche dei DSL e DSA, ossia dei bambini bilingui che non hanno alcun disturbo di tipo neurobiologico ma che non sono stati esposti adeguatamente alla lingua e agli apprendimenti scolastici. Ne deriva un utilizzo più attento dei servizi di logopedia per le situazioni segnalate.

Sarebbe necessario un lavoro a monte dell'inizio, su insegnanti e personale docente, in modo da impostare una corretta didattica della lingua che tenga conto dell'importanza del lessico nell'apprendimento e che parta da caratteristiche strutturali della lingua d'origine di ognuno. Introdurre nella scuola conoscenze multiculturali e competenze neuropsicologiche sembra essere un'opzione funzionale alla comprensione delle difficoltà scolastiche dei bambini bi o plurilingue e l'unico modo per dirimere con sufficiente sicurezza i casi di disturbo da quelli di ritardo causato, invece, da un'esposizione non adeguata della lingua o da un intervento didattico non sufficientemente esplicito ed esauriente (Ferrari e Sonzogni, 2003).

FRANCESCA SCORTICINI, psicologa, Università degli studi di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane.

ISABELLA MORLINI, Dipartimento di Economia, Università degli studi di Modena e Reggio Emilia.

MARISTELLA SCORZA E GIUSEPPE G.F. ZANZURINO, psicologi, Ph.D Università degli studi di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane.

Bibliografia

American Psychiatric Association/APA (1994), *DSM-IV/Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fourth Edition, Washington DC, APA, trad. it. *DSM IV/Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Masson, 1996.

- Arab-Moghaddam N. e Senechal M. (2001) *Phonographic and phonological processing skills reading and spelling in Persian/English bilinguals*, «International Journal of Behavioral velopment», vol. 25, pp. 140-147.
- Associazione per le Ricerche Neuropsicologiche (1985), *Test dei gettoni*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- August D. e Shanahan T. (2006), *Developing literacy in second-language learners. Executive summary of the report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Beech J.R. e Keys A. (1997), *Reading, vocabulary and language preference in 7 to 8 year bilingual Asian children*, «British Journal Educational Psychology», vol. 67, pp. 405-418.
- Carroll J. (1981), *Twenty-five years of research on foreign language aptitude*. In K.C. Diller (a cura di), *Individual differences and universal language learning aptitude*, Rowley, MA, New House, pp. 83-118.
- Carroll J. e Briscoe E. (1996), *Appointing effort in a probabilistic LR parsing system: thorough evaluation in proceedings of the SIG-DAT Conference on empirical methods in natural language processing*, pp. 92-100.
- Carroll J. e Sapon S. (2002), *Modern Language Test Manual 2002 Edition*, Bethesda, MD, Second Language Testing.
- Commissione delle Comunità Europee (1995) *Pro bianco su Istruzione e Formazione «Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva»* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUri.do?uri=COM:1995:OSS90:FIN:IT:PDF>.
- Consensus Conference (2010), *Sistema Nazionale Linee Guida*, Roma, Istituto Superiore di Sanità.
- Consensus Conference (2011), *Consensus conference. I disturbi Specifici di apprendimento*, Roma, Istituto Superiore di Sanità.
- Contento S. (2010), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci.
- Cornoldi C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi C. e Colpo M. (1998), *Prove di lettura MT per la scuola elementare-2*, Firenze, OS.
- Cornoldi C., Tressoldi P.E. e Perini M. (2010) *Valutare la rapidità e la correttezza della lettura: Nuove norme e alcune indicazioni per l'uso delle prove MT*, «Dislessia», vol. 1, pp. 89-100.
- De Renzi E. e Vignolo L.A. (1962), *The Token test: A sensitive test to detect receptive disturbance in aphasics*, «Brain», vol. 85, pp. 665-674.
- Dinklage K.T. (1971), *Inability to learn a foreign language*. In G. Blainne e C. McArthur (a cura di), *Emotional problems of the student*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- Dinklage K.T. (1987), *The learning disabled college student*, Unpublished paper.
- Durkin C. (2000), *Dyslexia and bilingual children: Does recent research assist identification?* «Dyslexia», vol. 6, pp. 248-267.
- Ferrari E. e Sonzogni C. (2003), *Protocollo per l'osservazione dei bambini bilingui con problemi di apprendimento*. Dispensa a cura del Servizio Sanitario Regionale Emilia Romagna, AUSL Folgheraite K. e Tressoldi P.E. (2003), *Apprendimento scolastico degli alunni stranieri: I fattori lo favoriscono?*, «Psicologia dell'Educazione e della Formazione», vol. 3, pp. 132.
- Guilford A.M. e Nawojczyk D.C. (1988), *Standardization of the Boston Naming Test at the dergarten and Elementary School Levels*, Lang Speech Hear Serv Sci, vol. 19, pp. 395-405.
- Harrison G.L. e Kroll L. (2007), *Relationship between L1 and L2 word-level reading and phonological processing in adults learning English as a second language*, «Journal of Research in Reading», vol. 30, n. 4, pp. 379-393.

- Huang H.S. e Zhang H.R. (1997), *An analysis of phonemic awareness, word awareness and tone awareness among dyslexia children*, «Bulletin of Special Education and Rehabilitation», vol. 5, pp. 125-138.
- Hu C.F. e Catts H.W. (1998), *The role of phonological processing in early reading ability: What can we learn from Chinese*, «Scientific Studies in Reading», vol. 2, pp. 55-79.
- Javorsky J., Sparks R. e Ganschow L. (1992), *Perceptions of college students with and without specific learning disabilities about foreign language courses*, «Learning Disabilities Research and Practice», vol. 7, pp. 31-44.
- Kaplan E.F., Goodglass H. e Weintraub S. (1983), *Boston Naming Test/BNT*, Philadelphia, Lea & Febiger.
- Koda K. (1992), *The effects of lower-level processing skills on foreign language reading performance: Implications for instruction*, «Modern Language Journal», vol. 76, pp. 502-512.
- Krashen S. (1982), *Second language acquisition and second language learning*, New York, Pergamon Press.
- Leong C.K., Cheng P.W. e Mulcahy R. (1987), *Automatic processing of morphemic orthography by mature readers*, «Language and Speech», vol. 30, pp. 181-196.
- Leong C.K. e Tamaoka K. (1998), *Cognitive processing of Chinese characters, words, sentences, and Japanese kanji and kana: An introduction*, «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», vol. 10, pp. 155-164.
- Lesaux N.K. e Siegel L.S. (2003), *The development of reading in children who speak English as a second language*, «Developmental Psychology», vol. 39, n. 6, pp. 1005-1019.
- Lesaux N.K., Rufina Pearson M. e Siegel L.S. (2006), *The effects of timed and untimed testing conditions on the reading comprehension performance of adults with reading disabilities*, «Reading and Writing», vol. 19, pp. 21-48.
- Lescano A.A. (1995), *The remedial English project*, «English Teaching Forum», vol. 33, pp. 40-41.
- Levin M.D. (1987), *Developmental variation and learning disorders*, Cambridge, MA, Educators Publishing Service.
- Limbos L.M. e Geva E. (2001), *Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 34, pp. 136-151.
- Lipka O., Siegel L.S. e Vukovic R. (2006), *The literacy skills of English language learners in Canada*, «Learning Disabilities Research and Practice», vol. 20, pp. 39-49.
- London Borough of Tower Hamlets, Research and Performance Development Team Children, School and Families Directorate London, www.towerhamlets.gov.uk.
- Long M.H. (1983), *Does second language instruction make a difference? A review of the research*, «TESOL Quarterly», vol. 17, pp. 359-382.
- Mabey C. (1981), *Black British literacy*, «Educational Research», vol. 23, pp. 83-95.
- McBride-Chang C. e Ho C.S.H. (2000), *Developmental issues in Chinese children's character acquisition*, «Journal of Educational Psychology», vol. 92, pp. 50-55.
- Muljani D., Koda K. e Moates D.R. (1998), *The development of word recognition in a second language*, «Applied Psycholinguistics Journal», vol. 19, pp. 99-113.
- Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS (1992), *ICD 10-Decima Revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*, Milano, Masson.
- PARCC DSA (2011), *Documento d'intesa*, www.ineequidada.it.
- Palladino P. (2003), *Le difficoltà di apprendimento della lingua straniera: Una rassegna delle ricerche sulla natura del problema in prospettiva diagnostica e di intervento*, «Psicologia dello sviluppo», vol. VII, n. 2.
- Palladino P. e Cornoldi C. (2001), *Working memory performance of Italian students with foreign language learning difficulties*, «Learning and Individual Differences», vol. 14, n. 3, pp. 137-141.
- Pinsleur P., Stockwell, R.P. e Comrey A.L. (1962), *Foreign language learning ability*, «Journal Educational Psychology», vol. 53, pp. 66-82.
- Raven J.C. (1984), *CPM/Coloured Progressive Matrices*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Riva D., Nichelli F. e Devoti M. (2000), *Una batteria di valutazione del linguaggio orale nei bambini: Normative italiane e considerazioni cliniche*, «Giornale di Neuropsichiatria dell'Evoluzione», vol. 20, pp. 37-50.
- Roid G.H. e Miller L.J. (2002), *Letter International Performance Scale-Revised/Letter-R*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Sartori G., Job R. e Tressoldi P.E. (2007), *DDE-2. Batteria per la valutazione della dislessia e sortografia evolutiva-2*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Simon C.S. (1984), *Functional-pragmatic evaluation of communication skills in schoolage children*, «Language, Speech, and Hearing Services in Schools», vol. 15, pp. 83-97.
- Simon C.S. (1986), *Evaluating communicative competence: A functional-pragmatic procedure*, Tucson, AZ, Communication Skill Builders, Inc.
- Sparks R.L. (1995), *Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning*, «Annals of Dyslexia», vol. 45, pp. 187-214.
- Sparks R. e Ganschow L. (1991), *Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences?*, «Modern Language Journal», vol. 75, pp. 3-16.
- Sparks R., Ganschow L. e Pohlman J. (1989), *Linguistic coding deficits in foreign language learners*, «Annals of Dyslexia», vol. 39, pp. 179-197.
- Sparks R., Phillips L. e Ganschow L. (1996), *Students classified as learning disabled and the college foreign language requirement: A case study of one university*. In J. Liskin-Gasparro (a cura di), *Patterns and policies: The changing demographics of foreign language instruction*, New York, Heinle & Heinle.
- Sparks R.L., Ganschow L., Kenneweg S. e Miller K. (1991), *Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language*, «Annals of Dyslexia», vol. 41, pp. 96-118.
- Sparks R.L., Artzer M., Ganschow L., Patton J., Stebenhar D. e Plageman M. (1997), *Predictors of foreign language proficiency*, «Journal of Educational Psychology», vol. 89, pp. 549-566.
- Stella G., Pizzoli C. e Tressoldi P.E. (a cura di) (2000), *Peabody Picture Vocabulary Test*, Torino, Omega.
- Tomlinson S. (1980), *The educational performance of ethnic minority children*. In A. James e Joffeate (a cura di), *The school in the multiracial society*, London, Harper & Row, Oxford, Heinle & Heinle.
- Tressoldi P.E. e Vio C. (1996), *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento, Ericka.
- Vio C. e Toso C. (2007), *Dislessia Evolutiva. Dall'identificazione del disturbo all'intervento*, Roma, Carocci.
- Wechsler D. (2008), *Wechsler Intelligence Scale for Children/WISC-III*, Firenze, Organizzazioni Speciali.