

# Il potenziamento della lingua scritta in bambini stranieri: una ricerca

## An educational training for the written language acquisition in the foreign children: a research

Francesca Nardò / Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano / 1francesca\_nardo@tiscali.it

This work shows the application of an educational training, inspired to the training “Let’s understand each other- from the sign- to the written Italian language” (“Capiamoci- dalla lingua dei segni italiana alla lingua italiana scritta”) by Baldi, Giorgetti e Pelizzari (2008), and it addresses who teach or work within the educational area. It is aimed at improving linguistic ability and involved a sample of foreign children ( N = 21), who were recently introduced into the Primary Italian school and put into a course of basic linguistic literacy. First of all, the research reports data from a screening on the level of the learning ability and of cognitive functioning. This allows to obtain some information about the child’s abilities and it permits to have a clearer picture of the initial situation, in order to intervene on his difficulties in a more specific and productive way. The sample has been divided into two subgroups ( Group 1: experimental; Group 2: control) and only the experimental group has been presented with the training related to the linguistic improvement of the written language. The two subgroups have been given didactical tests to evaluate some basic abilities for the acquisition of a second language. The results of the pre and post training underline the efficacy of the training in relation to the listening, written and reading tests.

**Keywords:** linguistic training, cognitive appraisal, foreign students, L2, socio-cultural disadvantages.

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

III. Esiti di ricerca 91

## 1. Gli obiettivi della ricerca

La scuola primaria italiana si trova sempre più spesso impegnata a seguire bambini non italo-foni che nel loro percorso migratorio hanno iniziato a costruire il loro sistema linguistico e le loro abilità cognitive in lingua madre. Per questi giovani alunni, il mantenimento della lingua madre è assicurato solo all'interno dell'ambiente familiare o della comunità d'appartenenza e spesso solo in forma orale.

Gli studi più recenti della linguistica acquisizionale evidenziano come il rapporto tra L1 e le altre lingue non debba essere considerato come la coesistenza di due sistemi linguistici separati. Le due lingue costituiscono, invece, un sistema di abilità comuni. Di Lucca e Masiero (2005) utilizzano la metafora di un iceberg: «le competenze di un plurilingue assomigliano a un iceberg: in superficie, si notano due blocchi separati, la L1 e la L2; eppure, sott'acqua, si vede che si tratta di un blocco unico, costituito da tutte le competenze e abilità comuni, che vengono facilmente trasferite da una lingua all'altra (ad esempio, la capacità di riassumere, raccontare, risolvere problemi, classificare, astrarre). Quindi se un apprendente ha già interiorizzato tali strategie linguistico-cognitive in lingua materna, queste sono trasferibili anche in L2».

Ne consegue che interrompere bruscamente l'apprendimento della lingua materna può comportare difficoltà maggiori nello sviluppo cognitivo dell'individuo-studente, difficoltà che si ripercuoteranno anche sull'acquisizione della seconda lingua. E' in base a tali considerazioni che il linguista canadese Jim Cummins (1984) promuove l'istruzione bilingue, basandosi anche su numerose ricerche condotte nell'ambito delle neuroscienze cognitive, che dimostrano come questo modello dia esiti scolastici superiori sia nella L1 che nella L2. Secondo questa prospettiva un soggetto che ha acquisito più lingue durante la prima e la seconda infanzia, ossia entro i primi sette/otto anni di vita, ha un accesso tendenzialmente diretto ai sub-sistemi neuro-funzionali che processano le lingue acquisite (Spivey, Marian, 1999; Schulpen et al., 2003). Ciò significa che l'input di tutte le lingue padroneggiate viene percepito, analizzato e processato direttamente da sub-sistemi specifici per ciascuna di esse, senza incorrere in fenomeni di traduzione.

Alcuni recenti esperimenti nel campo delle neuroscienze cognitive applicate all'acquisizione linguistica hanno tuttavia messo in luce la possibilità che nei soggetti che apprendono una seconda lingua allo scadere dei periodi critici si verifichino mutamenti neurobiologici importanti determinati dalla prolungata attivazione dei sub-sistemi neurali specifici per la seconda lingua.

Secondo queste ricerche sono possibili fenomeni di "convergenza" tra le aree che processano la lingua materna e quelle che elaborano la seconda lingua (Gulberg, Indefrey, 2006). In altre parole, inizialmente le aree cerebrali deputate all'elaborazione del codice in via di apprendimento sarebbero diverse da quelle che processano la lingua materna. In un secondo momento, grazie ad alcuni fattori quali la frequenza d'uso e la motivazione connessa all'apprendimento, può accadere che le aree specifiche per la seconda lingua convergano verso quelle della lingua materna. È ipotizzabile pertanto che anche in età adulta, in corrispondenza ai fenomeni di convergenza, sia possibile pervenire ad un accesso diretto ai subsistemi neuro-funzionali che processano tutte le lingue acquisite. Attualmente la maggior parte degli studiosi del settore sembra convenire sul-

l'esistenza di un sistema lessicale-concettuale tripartito, che comprenderebbe due magazzini distinti per il lessico rispettivamente della prima e della seconda lingua, ed un sistema concettuale unico per entrambi i codici (Brauer, in Healy, Bourne, 1998; Pavlenko, in Fabbro, 2002; Abel, 2003). I magazzini lessicali sarebbero inoltre connessi direttamente al sistema concettuale, rappresentato bilateralmente nel cervello. Il quadro neurobiologico descritto consente di formulare alcune linee guida generali per l'insegnamento della lingua materna, seconda e straniera. Condizione imprescindibile alla realizzabilità delle riflessioni proposte è il coinvolgimento emotivo dell'allievo.

I progressi nell'acquisizione di una L2 sono legati a variabili soggettive e oggettive. Secondo la teoria della valutazione emotiva dell'input definita *Stimulus Appraisal Theory* (Schumann, 1999; 2004), l'allievo giudica l'input rapportandolo sempre ai propri desideri e bisogni. Non sempre questi ultimi, però, coincidono con gli obiettivi e i contenuti che l'insegnante seleziona per l'attività didattica; si può creare cioè un divario tra bisogni oggettivi (carenze linguistiche, necessità di rafforzamento di alcune abilità, difficoltà nel metodo di studio, ecc.) che l'insegnante individua nelle prime fasi di avvio di un corso, e bisogni soggettivi, legati invece sia agli interessi degli alunni sia alla loro percezione circa le proprie competenze linguistiche e non.

Queste considerazioni mettono in evidenza l'importanza di una valutazione delle competenze in grado di attestare, in diverse fasi dell'anno scolastico, i livelli di apprendimento raggiunti dalla classe nel suo complesso e dai suoi singoli componenti.

In questa sezione del lavoro ci si propone di illustrare i risultati di una ricerca-intervento, condotta su un gruppo di ventuno allievi stranieri frequentanti la scuola primaria dell'Istituto Comprensivo "A. Moro" di Corbetta. La particolarità di questo istituto consiste nella sua collocazione nell'ambito di un territorio caratterizzato da rilevanti flussi migratori di stranieri, attratti dalle possibilità di impiego nell'area metropolitana milanese e dai minori costi degli alloggi. L'Istituto "A. Moro", costituito da scuole statali dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, contava nel 2010 una popolazione scolastica straniera pari al 15% (66 su 1374 alunni). In sensibile aumento, inoltre, è il numero degli alunni stranieri di recente e recentissima immigrazione, provenienti da Paesi europei ed extraeuropei.

Nella scuola primaria, il numero degli iscritti stranieri era ancora più consistente, dal momento che essi raggiungevano il 22,9% delle presenze complessive (19 su 83). Questa rilevante presenza straniera è caratterizzata, dal punto di vista sociale, da una provenienza familiare e da motivazioni di insediamento molto diverse. Accanto ai figli di lavoratori stranieri del settore secondario e terziario, vi sono alunni che provengono dai sei campi Rom ubicati nel territorio di Corbetta e alunni cosiddetti "itineranti", vale a dire bambini figli di giostrai che per tempi anche lunghi stazionano nel comune in occasione di determinate festività.

Questa presenza di un'ampia popolazione di bambini stranieri ha favorito il progressivo perfezionamento, nel contesto dell'Istituto di Corbetta, di un approccio accogliente e interculturale fondato su prassi didattiche dirette a favorire un'integrazione naturale, pur nel riconoscimento e nella valorizzazione delle rispettive culture di provenienza. L'obiettivo pedagogico dell'Istituto, infatti, è quello di promuovere atteggiamenti di rispetto, tolleranza, fiducia e accettazione dell'altro.

La ricerca ha inteso valutare l'efficacia di un training didattico, valutando i di po-

tenziamento linguistico sia in forma collettiva che individuale. Questa verifica appare necessaria per rimodulare i contenuti dell'insegnamento e gli interventi di sostegno personali, allo scopo di rinforzare le abilità ricettive e produttive del discente.

L'interesse per questo specifico ambito di ricerca va messo in relazione con la mia attività di insegnante e con le esigenze, più volte avvertite, di disporre di uno strumento di verifica agile e attendibile. Se infatti la valutazione delle dinamiche emotive e motivazionali dell'input (la cui attivazione positiva rappresenta un prerequisito dell'apprendimento) è affidata alla sensibilità dell'insegnante, la verifica delle competenze linguistiche concretamente acquisite deve essere affidata a uno strumento empirico di valutazione. In particolare è stata effettuata una prova collettiva, da tutta la classe, per evitare le condizioni di stress prolungato che sono legate, ad esempio, a un'interrogazione di fronte all'intera classe, un'attività che potrebbe minare l'autostima e il senso di sicurezza dell'allievo.

## 2. Metodo

Hanno preso parte alla ricerca-intervento ventuno alunni non italofoeni frequentanti la scuola primaria dell'Istituto Comprensivo Statale "A. Moro" di Corbetta. Si tratta di alunni di recentissima immissione nella scuola italiana e che hanno partecipato, al momento della ricerca, ad un corso di prima alfabetizzazione linguistica presso la stessa scuola primaria, corso da me seguito in qualità di insegnante facilitatrice dell'insegnamento dell'Italiano come seconda lingua. Tale profilo è previsto dal MIUR che predispone ogni anno scolastico dei progetti volti a favorire l'integrazione di alunni stranieri e nomadi nei diversi ordini e gradi scolastici.

Ai fini della ricerca, sono stati individuati due sottogruppi: un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo. L'assegnazione dei bambini a uno dei due gruppi è avvenuta in maniera randomizzata.

Il gruppo sperimentale è composto di 10 bambini (5 maschi e 5 femmine), aventi un'età media in mesi pari a 104,8 (d.s. = 19,36). Il gruppo di controllo è composto di 11 bambini (7 maschi e 4 femmine), con età media in mesi pari a 109 (d.s. = 24,97).

	Gr. sperimentale	Gr. controllo
1°	3	2
2°	2	3
3°	2	1
4°	0	1
5°	3	4
Totale	10	11

Tab. 1: Distribuzione dei partecipanti in relazione alla classe frequentata

La distribuzione per classe dei due gruppi di alunni risulta sostanzialmente equilibrata dal punto di vista dell'entità delle presenze per ciascuna classe frequentata. (tab.1).

### 3. Gli strumenti utilizzati

La verifica delle competenze linguistiche del campione è stata condotta mediante l'utilizzo di una pluralità di strumenti di valutazione.

Il passo preliminare è consistito nella somministrazione, durante la fase di pre- e post- test, agli alunni di alcune prove di ingresso di italiano L2, elaborate dal Comune di Padova nell'ambito del progetto di Integrazione scolastica degli alunni stranieri. Il kit si configura come un vero e proprio test linguistico e ha uno scopo esclusivamente diagnostico. Questa prima fase di verifica, però, non ha avuto lo scopo di valutare il livello di competenza linguistico-comunicativa degli allievi, ma solo di fornire informazioni generali per introdurre le altre prove e per formulare eventuali interventi di sostegno linguistico personalizzato.

In particolare, le prove di ingresso sono state ideate per valutare la competenza linguistica di allievi di lingua madre e cultura diversa e con un diverso livello di scolarizzazione. Il kit di prove comprende le Prove d'ingresso per le classi 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> della scuola primaria e le Prove d'ingresso per le classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> della scuola primaria.

Le prove sono articolate sulla base delle quattro abilità di base e si suddividono in prove: di ascolto, di produzione orale, di lettura, di produzione scritta. Il pacchetto di prove comprende prove di tipo strutturato, semi-strutturato o non strutturato, con l'uso molto frequente di immagini per aiutare gli alunni a non bloccarsi in partenza davanti a un codice linguistico poco noto e per limitare al minimo il ricorso alla lingua scritta quando non è questa ad essere oggetto di verifica. La progettazione di ciascuna prova ha tenuto presenti una serie di parametri come i livelli di accessibilità da parte degli alunni e quelli di economicità di somministrazione e valutazione da parte degli insegnanti.

Va rilevato come queste prove presentino il vantaggio di essere illustrate con particolare rigore e semplicità. L'attenzione nella stesura delle indicazioni è giustificata dal fatto che la variabile dell'arbitrarietà di somministrazione deve incidere il meno possibile sui risultati. Nelle avvertenze generali vengono date indicazioni precise sul modo in cui è opportuno condurre la prova, mentre nelle indicazioni per le singole prove sono fornite istruzioni minuziose sulle consegne da dare.

Come si è detto, il materiale è congegnato in modo tale da presentare una serie di figure di facile individuazione. Il kit utilizza prove di ascolto e di associazione visiva, in esercizi di accoppiamento tra parole e immagine, in esercizi di completamento di parole di uso corrente e di redazione di frasi associate ad immagini.

Tutte le prove devono essere svolte individualmente. Il primo item è considerato di prova e non viene valutato, anche se esso deve fare in modo che l'allievo capisca bene quello che deve fare. L'assegnazione e l'elaborazione dei punteggi consente di individuare tre livelli di competenza: buona, sufficiente e insufficiente.

Ad esempio, la prova di apertura, denominata "Ascolto" prevede che l'alunno indichi l'immagine dopo averne ascoltato il suono.

La prova di produzione orale prevede che l'alunno ripeta la frase, risponda alle domande e guardi l'immagine descrivendo che cosa vede.

La prova di lettura consiste nell'unire la parola scritta alla sua immagine.

Successivamente si è proceduto all'applicazione di una batteria di prove di competenza linguistica sul campione di ventuno alunni. Gli strumenti utilizzati sono costituiti nei test PRCR-2 (Cornoldi, Miato, Poli e Molin, 2009) e CPM, Matrici Colorate di Raven (John Carlyle Raven, 1938; 1965)

Le prove PRCR-2 costituiscono una versione aggiornata e standardizzata delle prove PRCR ideate e presentate da Cornoldi, Miato, Molin e Poli nel quadro di un programma per la promozione delle abilità di lettura e scrittura. Le prove sono state ideate per l'esame degli alunni della scuola materna e dei primi due anni della scuola primaria e per la diagnosi di casi con difficoltà di apprendimento fino alla quinta classe. Per acquisire una migliore conoscenza delle capacità di lettura-scrittura del bambino e permettere un intervento di supporto, gli autori hanno previsto una batteria di prove-criterio che esamina, in maniera molto semplice e rapida, il livello di possesso di abilità cognitive generali e prerequisiti specifici, che sono alla base dell'apprendimento della lettura e della scrittura.

I "prerequisiti" sono abilità cognitive che si riferiscono ad una specifica area di competenze che il soggetto deve possedere perchè l'apprendimento si compia con successo. Il test si propone di misurare due tipologie di abilità:

- a) i "prerequisiti generali" (o di base) all'apprendimento della lettura e della scrittura;
- b) i "prerequisiti specifici", vale a dire quelle componenti delle abilità generali di base che sono legate in particolar modo alla lettura e alla scrittura:

Il test si articola, quindi, nelle sei aree che indagano i prerequisiti coinvolti nell'apprendimento della lettura e della scrittura, quali:

- la capacità di analisi visiva degli stimoli;
- la capacità di seguire l'orientamento del testo da sinistra a destra;
- la capacità di discriminare i suoni che costituiscono la parola e di mantenerli in memoria il tempo necessario per leggerli o scriverli;
- la capacità di creare un'integrazione fra gli stimoli visivi e uditivi;
- la capacità di costruire quello che viene chiamato lessico mentale, che permette al lettore di riconoscere le parole nella loro interezza.

La batteria di prove incluse nelle sei aree può essere somministrata anche dall'insegnante privo di una particolare competenza. Una parte delle prove deve essere proposta individualmente, un'altra parte può essere somministrata collettivamente.

La registrazione delle risposte errate permette di individuare il tipo di errore più frequente. La prova ha, quindi, una funzione diagnostica, in quanto suggerisce specifici ambiti di intervento didattico per ridurre la frequenza di errori. Come detto sopra l'acquisizione di una seconda lingua porta infatti alla creazione di un sistema modulare complesso in cui le due competenze sono accostate e L1 tende a veicolare suggerimenti lessicali e morfosintattici che possono determinare errori e difficoltà di comprensione.

Le prove PRCR-2 utilizzate nella ricerca sono state:

- l'AV3 (riconoscimento di lettere);
- l'SD1 (denominazione di oggetti);
- l'SD3 (riconoscimento di due lettere);
- l'SD4 (ricerca di sequenza di lettere);
- il DUR 1 (ripetizione di parole senza senso);
- il DUR 2 (analisi e segmentazione fonetica);

- il MUSFU 1b (span di sillabe);
- l'IVU 2 /GV1 (lettura di parole non parole).

Al campione di ventuno alunni sono state proposte le matrici colorate di Raven. Le matrici sono costituite da tre serie di matrici o figure, per complessivi 36 item, che richiedono la soluzione di problemi visuo-spaziali attraverso processi di pensiero percettivo-analogico e logico-astratto.

Più in particolare, in ogni scheda viene richiesto di completare una serie di figure con quella mancante scegliendo tra diverse alternative per completare in modo appropriato il modello presentato. Esse permettono, quindi, di valutare la capacità di individuare un'organizzazione sistematica in configurazioni grafiche complesse. Ogni gruppo di item diventa sempre più difficile, richiedendo una sempre più elevata capacità di analisi, codifica, interpretazione e comprensione degli item.

Le figure modello comprendono dei motivi grafici che si modificano da sinistra a destra secondo una certa logica, e dall'alto verso il basso secondo un'altra. L'alunno deve comprendere queste logiche e applicarle per arrivare alla soluzione. I test richiedono quindi di analizzare, costruire ed integrare fra loro una serie di concetti. Poiché i risultati dipendono, in misura minore di quanto non avvenga per altri reattivi, dal fattore educativo, le matrici di Raven sono uno strumento utile per valutare l'efficienza intellettuale anche in casi di difficoltà linguistica. Attraverso questa prova è possibile comprendere la maturazione intellettuale dell'alunno rispetto a cinque livelli progressivi di elaborazione:

- I livello: capire il concetto di uguaglianza o differenza (discriminazione di forme uguali o diverse);
- II livello: saper cogliere l'orientamento delle configurazioni;
- III livello: saper cogliere analogie dei cambiamenti;
- IV livello: capacità di analizzare il tutto nelle singole parti costituenti;
- V livello: percezione figure astratte (sia come forme prese singolarmente sia come parti di un tutto).

Infine è stata condotta una verifica mediante post-test, orientata a monitorare il miglioramento e l'efficacia dell'insegnamento in atto. Per questa verifica conclusiva si sono utilizzati gli stessi test impiegati nella fase introduttiva della ricerca, vale a dire i test di ingresso mediante esercizi di associazione tra immagini e produzione scritta.

La prova, nelle sue diverse articolazioni, ha avuto la durata di 60 minuti. Le registrazioni delle consegne delle prove sono state proposte al bambino insieme agli item di esempio. Una volta verificata la comprensione delle consegne si è proceduto con la prova vera e propria.

Gli strumenti utilizzati e somministrati nella fase di pre e post test sono stati i medesimi, ovvero le prove contenute nel kit elaborato dal comune di Padova nell'ambito del Progetto di integrazione scolastica degli alunni stranieri. (Debetto, Peccianti, 2008).

## 4. Descrizione del training

Durante il trattamento è stato utilizzato il programma didattico interattivo intitolato *“Tutti per uno, una lingua per tutti”*, ispirato al software *“Capiamoci”* realizzato da Pier Luigi Baldi, Marisa Giorgetti, e Moira Pelizzari (2008). Il software

si pone la finalità di accompagnare i bambini affetti da sordità all'uso scritto della lingua italiana con gradualità, utilizzando la Lingua dei Segni Italiana (LIS) come "ponte" per l'apprendimento.

La scelta di utilizzare i medesimi principi audio-visivi nell'ambito di un potenziamento linguistico per alunni stranieri di recentissima immissione nella scuola italiana deriva dall'esigenza di fornire le strumentalità di base ai discenti in maniera strutturata che non può prescindere, almeno in una prima fase di alfabetizzazione linguistica, dall'adozione di un metodo orale che riconosca molta importanza all'allenamento acustico e all'abbinamento della parola all'oggetto che essa indica, attraverso l'associazione del termine e la relativa immagine. I bambini stranieri di recentissima immissione nella scuola italiana sono paragonabili, almeno in una prima fase di alfabetizzazione linguistica, ai bambini sordi. Senza un linguaggio adeguato alle necessità del bambino sordo, così come al bambino non italofono, sono negati i rapporti con gli altri e di conseguenza possono essere compromessi lo sviluppo cognitivo e la formazione personale del bambino stesso (Caselli et al., 1994). Le agenzie educative quali la famiglia, la scuola e le strutture extrascolastiche che si trovano a dover affrontare l'educazione di un bambino sordo o non italofono spesso non sono preparate ad una comunicazione che non sia strettamente verbale. Poiché nella nostra cultura i bambini entrano precocemente in contatto con la scrittura, gli alunni si trovano a misurarsi assai spesso con problemi di comunicazione anche nel linguaggio scritto: lo scrivere è un'attività complessa, che richiede l'integrazione di competenze cognitive generali (percezione, memoria, ecc.), oltre che una pratica sociale.

Il training è stato condotto nel laboratorio linguistico dell'Istituto ed ha coinvolto il gruppo sperimentale del campione iniziale (N = 21), mentre il gruppo di controllo seguiva la programmazione didattica della classe in cui era inserito. Per il trattamento linguistico sono stati utilizzati gli elementi di base (articoli, nomi e verbi di frequenza d'uso di immaginabilità elevate) ed alcune strutture morfosintattiche, ampliando in tal modo il lessico di ciascun discente. La scelta dei contenuti deriva anche dall'impostazione ludica; i discenti sono stati sottoposti al trattamento in modalità collettiva, con l'ausilio di un video proiettore e di una lavagna interattiva multimediale. I discenti erano stimolati nella visualizzazione dell'immagine e della relativa associazione del simbolo grafico e fonetico (immagine-parola). Ciò rispecchia due distinte fasi del processo di apprendimento:

- fase di addestramento, in cui il discente è esposto per i nomi e per i verbi all'associazione tra l'immagine figurativa, la corrispondente parola scritta e corrispondente stimolo fonemico acustico. Tutti i nomi e i verbi sono scritti in stampato maiuscolo.
- fase di attivazione, che coincide con il momento di auto-apprendimento del discente in cui si richiede a ciascuno di mettere alla prova quanto appreso, attraverso l'utilizzo dell'area-gioco del programma per verificare le conoscenze acquisite.

Il programma è articolato in quattro Unità didattiche tematiche che offrono la possibilità al singolo di acquisire, in primis, una varietà lessicale relativa ai vari contesti di vita del discente e di consolidare poi le abilità di base per l'acquisizione di una lingua straniera.

## 5. Risultati

Tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo non si evidenziano differenze significative per quanto riguarda le prove di screening PRCR2 e CPM, come riportato nella tabella seguente. Infatti, tutti i Test di Student con 19 gradi di libertà mostrano un *p value* maggiore del valore soglia di 0,05.

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		t (df = 19)	p
	Media	Deviazione std.	Media	Deviazione std.		
AV3 (n. err.) (riconoscimento di lettere)	2,70	1,636	1,55	1,293	1,803	,087
SD1 (n.err.) (denominazione di oggetti)	9,30	5,376	6,91	3,477	1,222	,237
SD1 (t in sec.)	182,40	111,511	126,82	82,526	1,307	,207
SD3 (t.lin secondi) (riconoscim. di due lettere)	208,10	68,514	177,27	55,547	1,137	,269
SD3 (n.Err.)	6,60	2,271	5,91	2,166	,714	,484
SD4 (t in sec.) (ricerca di sequenza di lettere)	291,70	131,773	218,00	77,931	1,578	,131
SD4 (n.err.)	4,10	2,885	3,64	1,690	,455	,654
DUR1 (n.err) (ripetizione di parole senza senso)	7,60	2,459	6,18	2,714	1,250	,226
DUR 2 (n.err) (analisi e segmentazione fonetica)	6,20	1,687	5,36	1,567	1,178	,253
SPAN (sillabe)	4,10	1,101	5,27	1,737	-1,825	,084
errori GV1	6,10	1,449	5,27	1,618	1,229	,234
errori IVU 2	,00	,000	,00	,000	,000	1,00
TotCPM	21,40	7,792	24,45	9,278	-0,81	,427

Tab. 2: PRCR2 e CPM: Medie e variabilità dei punteggi riportati dai due gruppi e significatività delle differenze

Si presentano i risultati delle prove riferite alla somministrazione delle fasi pre- (T1) e post- training (T2), in cui si è ottenuta la significatività dell'interazione tempo (T1 vs T2) x Gruppo (Sperimentale vs Controllo), applicando un'ANOVA mista, con un fattore ripetuto (Tempo) e uno indipendente (Gruppo).

### Prova A1: ASCOLTA E SCEGLI L'IMMAGINE GIUSTA

Emerge un'interazione significativa tempo \* gruppo ( $F_{1,19} = 6,57$ ,  $p = 0,019$ ) per cui mentre il gruppo sperimentale riduce gli errori, il gruppo di controllo li aumenta (Fig. 1). Non ci sono altri fattori significativi.

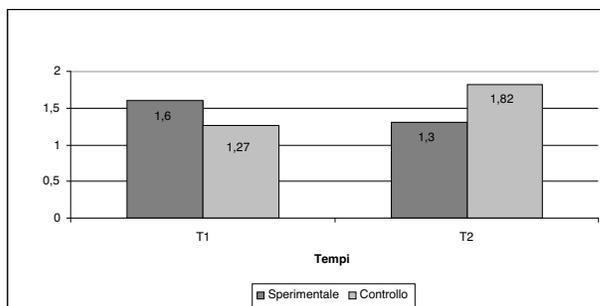
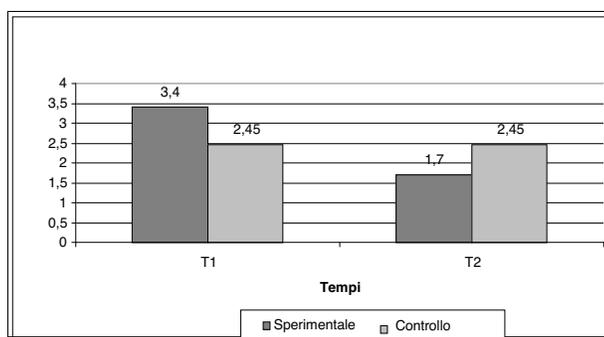


Fig. 1: Prova A1 Interazione\*Gruppo:media degli errori

Questa prova di ascolto richiedeva una capacità di percepire con precisione l'emissione fonetica nelle sue corrette articolazioni, mettendo in atto un'associazione con la figura riprodotta. L'esito di questa prova dipende dal livello di concentrazione degli alunni, oltre che dalle loro capacità di memorizzazione dei fonemi.

### **Prova B3: GUARDA LE IMMAGINI E DESCRIVI COSA VEDI**

Per quanto riguarda il punteggio di errore alla prova B3, emerge un'interazione significativa tempo \* gruppo ( $F_{1,19} = 13.01$ ,  $p = 0,002$ ) (Fig.2), per cui mentre il gruppo sperimentale dimezza il numero di errori, il gruppo di controllo rimane sostanzialmente stabile. La significatività del fattore tempo ( $F_{1,19} = 13.01$ ,  $p = 0,002$ ) è da attribuirsi quindi soltanto all'apporto del gruppo sperimentale.



**Fig. 2: Prova B3 Interazione\*Gruppo: media degli errori**

In questo caso l'allievo era chiamato ad osservare una scena scolastica animata e a "dare un nome" ai soggetti e agli oggetti visualizzati. Se le prove precedenti richiedevano sostanzialmente l'attivazione della memoria sensoriale, qui era in gioco la memoria di lavoro, in quanto si richiedeva di nominare persone ed oggetti. Il gruppo sperimentale, ha dimostrato di sapere capitalizzare meglio questo tipo di memoria funzionale.

### **Prova C1: UNISCI PAROLE E IMMAGINE GIUSTA**

Per quanto riguarda il punteggio di errore alla prova C1, emerge un'interazione significativa tempo \* gruppo ( $F_{1,19} = 5,02$ ,  $p = 0,037$ ) (Fig.3) per cui mentre il gruppo sperimentale migliora la propria prestazione, il gruppo di controllo aumenta il numero di errori. Non ci sono altri fattori significativi.

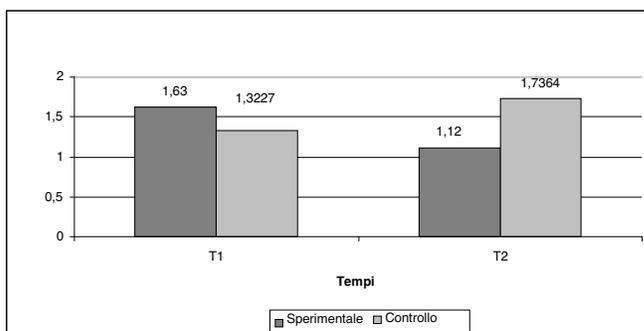


Fig. 3: Prova C1 Interazione\*Gruppo:media degli errori

Trattandosi di una prova che richiedeva di associare una parola a una figura, il gruppo sperimentale ha conseguito un risultato migliore nell'utilizzazione di questo tipo di memoria associativa. In particolare, questa capacità di abbinamento risulta utile quale primo livello di un'associazione che progressivamente assume un grado sempre maggiore di astrazione.

### Prova C3: UNISCI PAROLE E IMMAGINE GIUSTA

Per quanto riguarda il punteggio di errore alla prova C3, emerge un'interazione significativa tempo \* gruppo ( $F_{1,19} = 6,46, p = 0,02$ ) (Fig.4) per cui mentre il gruppo sperimentale migliora la propria prestazione, il gruppo di controllo aumenta il numero di errori. Non ci sono altri fattori significativi.

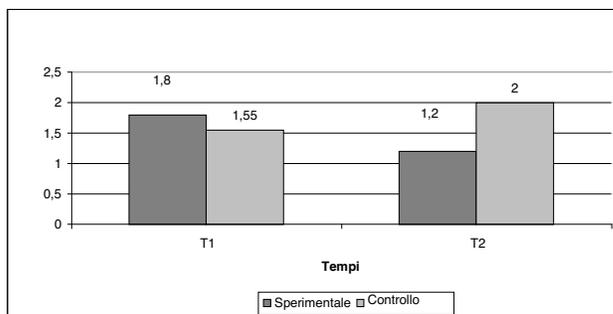


Fig. 4: Prova C3 Interazione\*Gruppo: media degli errori

Il gruppo sperimentale è caratterizzato da una migliore prestazione associativa anche nella prova che richiedeva di abbinare una figura ad una frase. In questo caso il risultato è tanto più significativo in quanto la frase, per quanto semplice, illustrava un'azione in atto ("il papà guida la macchina"), richiedendo quindi una competenza linguistica maggiormente articolata.

### Prova C4: LEGGI IL TESTO E SCEGLI L'IMMAGINE GIUSTA

Per quanto riguarda il punteggio di errore alla prova C4, emerge un'interazione significativa tempo \* gruppo ( $F_{1,19} = 9,95$ ,  $p = 0,005$ ) per cui, mentre il gruppo sperimentale migliora la propria prestazione, il gruppo di controllo aumenta il numero di errori. Non ci sono altri fattori significativi.

I dati della prova confermano il miglioramento del gruppo sperimentale anche in relazione a richieste di abbinamento testo-figura maggiormente complesse dal punto di vista dell'articolazione linguistica ("il gatto di Luca gioca con il cane").

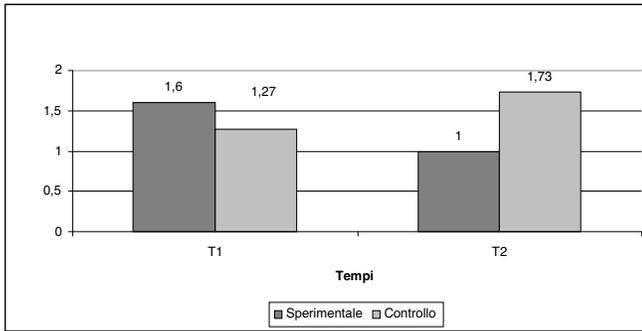


Fig. 5: Prova C4 Interazione\*Gruppo: media degli errori

### Prova D2: SCRIVI LA PAROLA GIUSTA SOTTO OGNI IMMAGINE

Questa prova è consistita in un semplice esercizio di attribuzione di un nome, attraverso un processo mnemonico di individuazione visiva di un oggetto. Per quanto riguarda il punteggio di errore alla prova D2, emerge un'interazione significativa tempo \* gruppo ( $F_{1,19} = 18,59$ ,  $p < .001$ ) (Fig.6), per cui mentre il gruppo sperimentale annulla quasi il numero di errori, il gruppo di controllo ha un leggero peggioramento. La significatività del fattore tempo ( $F_{1,19} = 14,80$ ,  $p = 0,001$ ) è da attribuirsi quindi soltanto all'apporto del gruppo sperimentale.

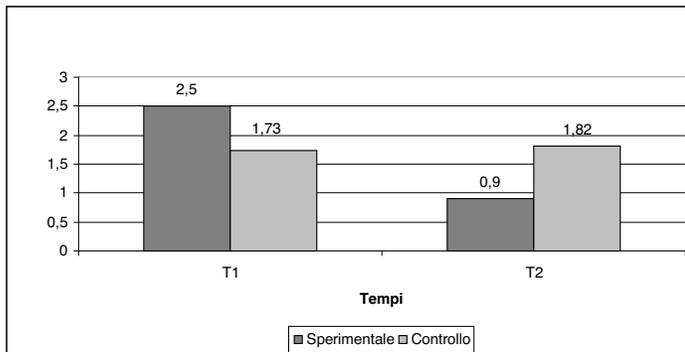


Fig. 6: Prova D2 Interazione\*Gruppo: media degli errori

### Prova D3: SCRIVI E COMPLETA LE FRASI

Per quanto riguarda il punteggio di errore alla prova D3, emerge un'interazione significativa tempo \* gruppo ( $F_{1,19} = 17,20, p = .001$ ) (Fig.7), per cui mentre il gruppo sperimentale riduce notevolmente il numero di errori, il gruppo di controllo ha un leggero peggioramento. La significatività del fattore tempo ( $F_{1,19} = 4,92, p = 0,039$ ) è da attribuirsi quindi soltanto all'apporto del gruppo sperimentale.

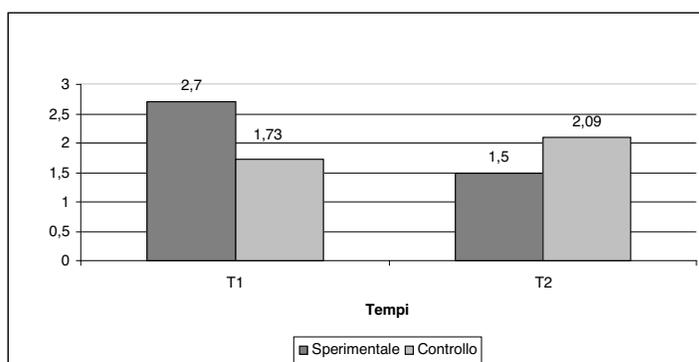


Fig. 7: Prova D3 Interazione\*Gruppo: media degli errori

Il gruppo sperimentale ha dimostrato anche in questa prova, più complessa delle precedenti, una capacità di completare nominalmente e di articolare sintatticamente la frase.

### Prova D4: GUARDA LE IMMAGINI E SCRIVI UNA FRASE

Per quanto riguarda il punteggio di errore alla prova D4, emerge un'interazione significativa tempo \* gruppo ( $F_{1,19} = 15,29, p = .001$ ), per cui mentre il gruppo sperimentale riduce notevolmente il numero di errori, il gruppo di controllo ha un leggero peggioramento (Fig.8). Non ci sono altri fattori significativi.

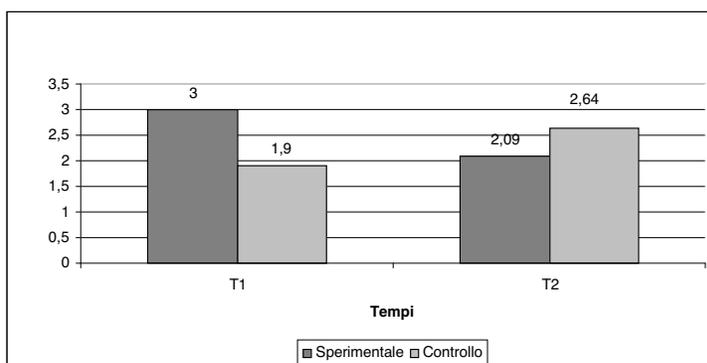


Fig. 8: Prova D4 Interazione\*Gruppo: media degli errori

L'ultima prova ha richiesto, da parte degli alunni, lo sforzo elaborativo più complesso, con esiti del tutto analoghi a quelli riscontrati in precedenza. Il gruppo sperimentale è caratterizzato da valori che attestano un significativo miglioramento nella capacità di elaborazione linguistica.

### **Totale**

In conclusione, è stato calcolato l'errore medio totale, sia della fase pre e post training, tenendo in considerazione tutte le prove somministrate. Si evince che l'interazione tempo\*gruppo è significativa (Fig.9) ( $F_{1,19} = 24,595$ ,  $p < 0,001$ ), pertanto l'effetto del tempo, seppur significativo per un ( $F_{1,19} = 4,44$ ,  $p = 0,049$ ), dipende crucialmente dal campione considerato.

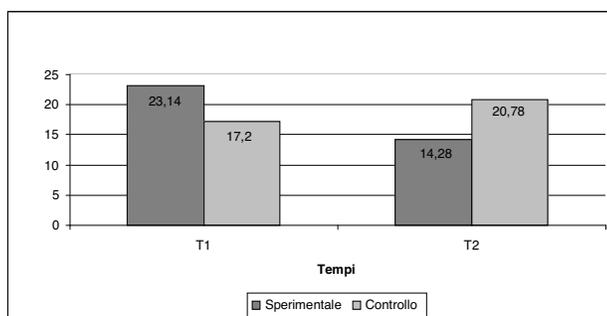


Fig. 9: Totale dei punteggi Interazione\*Gruppo: media degli errori

## **7. Conclusioni**

Dai risultati ottenuti si possono ricavare rilevanti implicazioni educative. Gli obiettivi didattici contenuti nel programma di potenziamento linguistico proposto al gruppo sperimentale costituisce un percorso possibile di apprendimento/insegnamento del meccanismo della letto-scrittura dell'Italiano come seconda lingua. Lo sviluppo di una competenza lessicale di base costituisce un prerequisito essenziale per la realizzazione del percorso proposto. E' necessario partire dai sostantivi e dai verbi conosciuti utilizzati nel linguaggio quotidiano, per poter passare ad una fase successiva di analisi e di apprendimento della lingua.

Le attività didattiche presentate durante il trattamento si propongono di rinforzare e stimolare le abilità strumentali delle competenze linguistiche di un gruppo di alunni stranieri di recentissima immissione nella scuola primaria italiana. In particolare la ricerca ha inteso valutare l'efficacia di un training di potenziamento linguistico, valutando le abilità di base dell'apprendimento di una lingua come L2 pre e post trattamento.

Alla luce dei risultati ottenuti dalla somministrazione delle prove PRCR-2 e CPM possiamo concludere che il campione oggetto d'indagine non presenta difficoltà cognitive e scolastiche generalizzate. Ai fini valutativi, questo dato è molto importante per un duplice ordine di fattori:

- per mettere in discussione l’idea che i bambini stranieri presentino difficoltà nelle abilità generali e cognitive per eventuali carenze educative precedenti all’inserimento scolastico.
- per suddividere il campione (N = 21) in due sottogruppi (gruppo sperimentale e di controllo) equivalenti.

Le prove del pre- e post- training prevedevano la somministrazione, sia nella prima fase che nella fase di post-training di alcune schede per valutare le difficoltà di apprendimento di una LS riferite alle due macro-abilità di un parlante: ricettive e produttive. Le prove presentate limitavano il peso della variabile linguistica, essendo composte di item verbali e prevedendo consegne intuitive e ricche di esempi.

I risultati del pre-test evidenziano che gli alunni stranieri mostrano maggiori difficoltà nelle prove di lettura di parole e conseguentemente anche nella comprensione del testo rispetto ai coetanei italofofoni. Questo dato riflette anche un’ampia variabilità individuale, in quanto occorre distinguere tra stranieri immigrati con scolarizzazione nel Paese di origine che presentano una maggiore influenza della lingua madre e difficoltà di adattamento al nuovo sistema educativo, e immigrati prima dell’inizio della scolarizzazione nel Paese di origine che invece presentano una minore influenza della lingua madre e maggiore facilità di integrazione nel gruppo classe.

Globalmente il potenziamento linguistico proposto e a cui è stato sottoposto il campione sperimentale ha determinato risultati positivi nelle diverse aree di apprendimento di una lingua come L2. Ciò è dovuto al fatto che le sedute del training hanno seguito il medesimo percorso di apprendimento di una L2, ovvero promuovere in una prima fase di inserimento del discente le abilità ricettive, per poi gradualmente accompagnarlo ad “utilizzare” la lingua nel senso scolastico, ovvero per la comprensione dei testi e per lo studio delle discipline.

Per sviluppare una comprensione profonda del testo bisogna sviluppare progetti mirati che devono prevedere una *full immersion* linguistica, una stimolazione motivazionale e attività specifiche.

Questa ricerca presenta il limite della scarsa numerosità e rappresentatività del campione. Non si tratta quindi di dati generalizzabili, ma piuttosto di un tentativo di «fotografare» la situazione scolastica di alcuni bambini stranieri. Un altro limite riguarda la mancanza di dati su alcuni aspetti, ad esempio quelli motivazionali, fondamentali sia nell’apprendimento scolastico in generale, sia nella situazione degli alunni stranieri.

I dati emersi da questa ricerca sono certamente preliminari, ma forniscono comunque un’esemplificazione di una proposta per la raccolta di informazioni su un argomento molto vasto e poco conosciuto, contribuendo alla strutturazione di percorsi linguistici definiti in grado di prevenire le eventuali difficoltà che possono ostacolare sia l’apprendimento della nuova lingua, sia l’acquisizione degli apprendimenti scolastici nei bambini stranieri.

## Riferimenti bibliografici

- Baldi P.L., Giorgetti M., Pelizzari M. (2008). *Capiamoci. Dalla "Lingua dei segni italiana" alla lingua scritta* (saggio e CD-Rom). Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.
- Berry J.W., Dasen P.R. e Saraswathi T.S. (1997). *Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes and human development. Vol. 2*. Boston: Allyn and Bacon.
- Caritas-Migrantes (2004). *Immigrazione, dossier statistico 2004*. XIV rapporto, IDOS centro studi e ricerche.
- Ceci S.J. (1994). Schooling. In R.J. Sternberg (ed.), *Encyclopedia of human intelligence* (Vol. 2, pp. 960-964). New York: Macmillan.
- Cole M. (1992). Context, modularity and the cultural constitution of development. In L.T. Winegar, J. Valsiner (eds.), *Children's development within social context* (Vol. 2, pp. 5-31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cole M., Gay J., Glick J. Sharp D. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.
- Cornoldi C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi C., Cazzola C. (2003). *AC-MT 11-14 Test di valutazione delle abilità di calcolo e problem solving dagli 11 ai 14 anni*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C., Friso G., Giordano L., Molin A., Poli S., Rigoni F. e Tressoldi P.E. (1997). *Abilità visuo-spaziali*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C., Lucangeli D., Bellina M. (2002). *AC-MT Test di valutazione delle abilità di calcolo*. Trento: Erickson.
- COSPE (1996). *Cooperazione per lo Sviluppo dei Paesi Emergenti*. From: <http://www.cospe.it/>
- Cummins J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins J. (1989). A theoretical framework for bilingual special education. *Exceptional Children*, 56, 111-119.
- Daloiso M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Demetrio D., Favaro G. (1997). *Bambini stranieri a scuola: accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dunn M.L., Dunn M.L. (2000). *Peabody – Test di vocabolario recettivo (PPVT Peabody Picture Vocabulary Test – R)*, adattamento e standardizzazione italiani a cura di G. Stella, C. Pizzoli e P.E. Tressoldi. Torino: Omega.
- Ferguson G.A. (1956). On transfer and abilities of man. *Canadian Journal of Psychology*, 70.
- Folgheraiter K., Tressoldi P.E. (2003). Apprendimento scolastico degli alunni stranieri: Quali fattori lo favoriscono? *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 3, 365-387.
- Green J.A. (1992). Testing whether correlation matrices are different from each other. *Developmental Psychology*, 28, 215-224.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2004). *Alunni con cittadinanza non italiana – Scuole statali e non statali: anno scolastico 2003/2004*. From: [http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/immigrazione\\_scuole\\_indagine/](http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/immigrazione_scuole_indagine/)
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2005). *Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana, anno scolastico 2003/2004*. From: [http://www.edscuola.it/archivio/statistiche/esiti\\_04.pgl](http://www.edscuola.it/archivio/statistiche/esiti_04.pgl)
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Moli A., Poli S., Friso G. (2011). *Migliorare le abilità di lettura in 15 Unità*. Trento: Erickson.
- Moro M.R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Paris: Dunod.
- Murineddu M., Duca V., Cornoldi C. (2006). Difficoltà di apprendimento negli alunni stranieri. *Difficoltà di Apprendimento*, 12, 1, 49-70.
- Rustioni D. (1997). *Prove di valutazione della comprensione linguistica*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Sartori G., Job R., Tressoldi P.E. (1995). *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Tressoldi P.E., Vio C. (1996). *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.