

La valutazione del linguaggio e degli apprendimenti scolastici nei bambini bilingui
Dott.ssa Beatrice Bassi - beatrice.bassi@hotmail.it

Nelle scuole italiane è sempre più frequente incontrare bambini e bambine esposti a due o più lingue. Si ipotizza che almeno un individuo su due si trovi oggi a crescere in un ambiente linguisticamente non monolingue. Le condizioni di contatto linguistico possono essere diverse; le lingue possono essere acquisite entrambe simultaneamente oppure in modo sequenziale (Contento, 2010).¹

La letteratura internazionale è concorde nell'asserire che la condizione di bilinguismo non costituisce di per sé un fattore di rischio per lo sviluppo di disturbi di linguaggio e dell'apprendimento. Tuttavia, in presenza di bambini bilingui, deve essere rivolta una particolare attenzione a quei bambini che mostrano difficoltà e ritardi nell'acquisire una seconda lingua e negli apprendimenti scolastici. È sempre necessaria molta attenzione per poter comprendere se le difficoltà rilevate dipendano dalla presenza di un disturbo del linguaggio, da un problema di apprendimento oppure da una fase di adattamento al nuovo contesto culturale e linguistico che il bambino si trova ad affrontare, con la necessità di disporre di più tempo per raggiungere gli obiettivi dei pari monolingui (Bonifacci, 2018).²

Il seguente lavoro ha l'obiettivo di raccogliere gli studi più recenti sul tema del bilinguismo, affinché possano essere una guida per il lavoro clinico e per nuove progettualità all'interno del sistema scolastico.

¹ Contento, S. (2010) (a cura di), Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi. Roma: Carocci.

² Bonifacci, P. (2018) (a cura di), I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali. Roma: Carocci.



La valutazione del linguaggio e degli apprendimenti scolastici nei bambini bilingui

TESI A CURA DI: DOTT.SSA BEATRICE BASSI

RELATORE: PROF. GIACOMO STELLA

MASTER UNIVERSITARIO DI II LIVELLO IN
VALUTAZIONE E TRATTAMENTO NEUROPSICOLOGICO DEI DISTURBI SPECIFICI DI
APPRENDIMENTO
ANNO ACCADEMICO 2017-2018

DEFINIZIONI E TIPOLOGIE DI BILINGUISMO

Grosjean (1992): *those people who need and use two (or more) languages in their everyday lives.*

Differenza tra L1 e L2

Alcune dimensioni per definire la tipologie di bilinguismo (Bonifacci, 2018):

1. Età di prima esposizione (EPE): simultaneo/sequenziale (consecutivo); precoce/tardivo
 2. Contesto di apprendimento: familiare/scolastico
 3. Livello di competenza: bilanciato/dominante
 4. Lingue nei contesti sociali: additivo/sottrattivo
-

ALCUNI DATI DAL MIUR



Report (MIUR, 2018) su *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, relativo all'anno scolastico 2016/2017



alunni con cittadinanza non italiana 9,4% della popolazione scolastica (826.000)



Più di 200 paesi di provenienza



Paesi più rappresentati: Romania, Albania, Marocco, Cina, Filippine, India, Moldavia, Ucraina, Pakistan, Tunisia



Emilia Romagna 16%; Toscana 13,1%



Provincia di Prato 24,5%



Report 31/12/2018: Cina, Albania, Romania, Pakistan, Marocco (statistica.comune.prato.it)

SVILUPPO LINGUISTICO NEL BILINGUISMO SIMULTANEO

- ✓ Sensibilità ai due codici linguistici fin dalla nascita: evidenze su sistemi lessicali distinti e sistemi linguistici autonomi per la grammatica.
- ✓ Tappe evolutive fondamentali comuni ai monolingue.
- ✓ Il bilinguismo non costituisce un fattore di rischio per lo sviluppo dei disturbi del linguaggio.

lallazione	13 mesi	tra 18 e 24 mesi	3 anni	tra 3 e 4 anni
riproduzione dei fonemi in entrambe le lingue	Prime parole	Fraasi composte da più parole	Discorso telegrafico: poche parole senza elementi grammaticali	frasi più complesse e regole morfologiche e sintattiche

SVILUPPO LINGUISTICO NEL BILINGUISMO SEQUENZIALE

Secondo Tabors e Snow (1994) i bilingui precoci consecutivi seguono una traiettoria di sviluppo caratterizzata da quattro fasi che si susseguono, ma non si escludono mutuamente, quindi sono possibili retrocessioni seguite da nuovi passi in avanti (Espinosa, 2010).

Stadio 1: uso della L1 nel nuovo contesto

Stadio 2: periodo silente, momento importante di apprendimento linguistico.

Stadio 3: linguaggio telegrafico e formulaico

Stadio 4: i bambini riescono ad andare oltre le formule e a produrre quindi le frasi.

PECULIARITÀ DELLO SVILUPPO LINGUISTICO BILINGUE

Transfer linguistico/Interlingua

- **Errori di transfer:** il trasferimento di conoscenze linguistiche dalla L1 alla L2.
- **Errori evolutivi:** es. omissione di un morfema, di un articolo

BICS (basic interpersonal communication skills): circa 2 anni di esposizione alla L2

CALP (cognitive academic language proficiency): tra i 5 e i 7 anni di esposizione alla L2

Code switching e code mixing

- **Code switching:** es. si risponde in una lingua diversa da quella usata nell'input di interazione;
- **Code mixing:** singoli elementi di una lingua nell'altra

Ampiezza del lessico:

- parole singole
- equivalenti di traduzione (90% negli adulti simultanei)
- lessico concettuale

ALCUNE VARIABILI MODULATRICI DELLO SVILUPPO LINGUISTICO BILINGUE

Età di prima esposizione

Motivazione, fattori emotivi

Tempo e qualità di esposizione a entrambe le lingue

Bilinguismo additivo o sottrattivo

Lingua parlata in famiglia

Status socio-economico dei genitori (SES)

CARATTERISTICHE DEL DSL NEI BAMBINI BILINGUI



In ciascuna lingua, le stesse caratteristiche di un bambino di pari età monolingue con DSL.

Considerare Interlingua ed evoluzione nel tempo.



Indicatori di rischio e fattori di esclusione: gli stessi dei monolingui.

Attenzione alla familiarità.



Markers clinici:
- Uso del clitico
- Ripetizione di non parole
Dati contrastanti.



Abilità narrative: maggiormente alterato il livello narrativo macro-strutturale.



Compiti di elaborazione non linguistica: MDL, velocità di elaborazione, ecc.

INDICAZIONI PER LA VALUTAZIONE DEL DSL



In tutte le linee guida attualmente esistenti sui percorsi diagnostici per DSL e DSA bilingui (ASHA, 2004, 2014; RCSLT, 2007; IALP, 2011; SPA, 2012) la pratica maggiormente raccomandata è quella di effettuare una anamnesi linguistica e, successivamente, una valutazione di tutte le lingue parlate dal bambino.

- ✓ **Valutazione diretta:** spesso tale pratica non è applicabile.
- ✓ **Valutazione indiretta:** rappresenta una risorsa efficace ed affidabile (Paradis, Emmerzael, & Sorenson Duncan, 2010). Essa può essere eseguita mediante la somministrazione di interviste strutturate o semistrutturate alla famiglia o ai care-givers del bambino.

ALCUNI STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE DEL LINGUAGGIO

- BaBIL – Prove per la valutazione delle competenze verbali e non verbali in bambini bilingui (Contento, Bellocchi, & Bonifacci, 2013): 6-8 anni, bilingui sequenziali, Questionario QUBIL
- ALDeQ – Alberta Language Development Questionnaire (Paradis, Emmerzael, & Sorenson Duncan, 2010)
 - Versione italiana ALDeQ-IT (Bonifacci & et al., 2016): 4-7 anni, bilingui sequenziali
- LAPSyD - Lyon-Albuquerque Phonological System Database (www.lapsyd.ddl.cnrs.fr/lapsyd/)
- BiLEC – Bilingual Language Experience Calculator (Unsworth, 2013)
- La Biografia linguistica (Onofrio, Rinaldi, & Pettenati, 2012)
- MB-CDI - McaArthur-Bates Communicative Development Inventories (Dale & Penforld, 2011)
 - Versione italiana: PVB - Primo vocabolario del bambino:
 1. Gesti e parole (Caselli, Casadio, Bates, & Fenson, 1995): 8-18 mesi
 2. Parole e frasi (Caselli, Bello, Rinaldi, Stefanini, & Pasqualetti, 2007): 18-36 mesi

GLI APPRENDIMENTI SCOLASTICI NEI BAMBINI BILINGUI

LE CARATTERISTICHE DELLE LINGUE

Le caratteristiche delle lingue hanno ripercussioni sulla facilità/difficoltà con cui vengono apprese la lettura e la scrittura (Seymour, Aro, & Erskine, 2003).

È possibile distinguere tre tipi fondamentali di ortografia:

- 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.

Nello studio del bilinguismo 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** (Scortichini, Stella, Morlini, Zanzurino, & Scorza, 2012).

L'APPRENDIMENTO DELLA LETTO-SCRITTURA



- ✓ I bambini bilingui di lingua minoritaria raggiungono capacità adeguate di decodifica di parole e non parole in lingua inglese L2 durante i primi due anni di scolarizzazione. Tali risultati sono stati messi in evidenza anche nel caso di altre lingue, come l'italiano (Bellocchi, Bonifacci, & Burani, 2016).
- ✓ Studi del 2012 e del 2014: confronto tra le prestazioni di un gruppo di bambini bilingui scolarizzati completamente nelle scuole italiane (L1 in famiglia), e quelle di un gruppo di bambini nati in Italia e figli di genitori italiani. I due gruppi differivano tra di loro soprattutto nelle prove linguistiche e relative alla letto-scrittura di tipo lessicale. In conseguenza a ciò, gli autori suggeriscono di fare più affidamento su prove che valutano la via fonologica sia in lettura che in scrittura (Scortichini, Stella, Morlin, Zanzurino e Scorza, 2012; Scortichini, Stella, Fulgeri, Zanzurino, e Scorza, 2014).

LA COMPRENSIONE DEL TESTO

- La comprensione del testo è una delle aree di maggiore fragilità nello sviluppo degli apprendimenti nei bilingui.
- La comprensione del testo del problema.
- Studi condotti su lingue trasparenti hanno mostrato che il predittore più significativo in bilingui minoritari e in monolingui fin dall'inizio della scuola primaria, è la comprensione orale (Bellocchi, Tobia, & Bonifacci, 2017; Tobia & Bonifacci, 2015)
- Nei bambini esposti ad una L2, le difficoltà di comprensione del testo possono essere imputabili primariamente ad aspetti lessicali e di comprensione morfosintattica, ma anche alla forte connotazione culturale dei testi scolastici, che possono essere di difficile interpretazione da parte di quei bambini che vengono da diversi background culturali.
- Il processo può richiedere quindi più tempo: CALP

L'APPRENDIMENTO DELLE ABILITÀ NUMERICHE

Se da un lato le ricerche hanno dimostrato come l'essere umano possieda già in fasi precocissime una competenza numerica preverbale innata e indipendente dalla manipolazione linguistico-simbolica (Dehaene, 1997; Wynn, 1992) dall'altro lato vi sono chiare evidenze circa il ruolo che le abilità linguistiche giocano nello sviluppo di alcuni aspetti relativi alle abilità numeriche e di calcolo (Colomé, Laka, & Sebastián-Gallés, 2010; Purpura & Ganley, 2014).

Nel **conteggio**, si potrebbe comunque osservare qualche discrepanza a livello della componente verbale nei bilingui tardivi che hanno già automatizzato la sequenza numerica nella loro lingua madre e che devono apprendere in italiano L2. La stessa cosa vale per l'abilità di transcodifica numerica: **lettura di numeri, riconoscimento e scrittura di numeri sotto dettatura** (Bonifacci, Tobia, Bernabini, & Marzocchi, 2016).

Sembra, quindi, che l'acquisizione delle abilità numeriche non comporti particolari problemi per i bambini che vengono direttamente scolarizzati in italiano L2, a differenza invece di coloro che sono già stati in parte scolarizzati nella loro lingua madre.

INDICAZIONI PER LA VALUTAZIONE LA STORIA LINGUISTICA

Come indicato dalla prima Consensus Conference (2007): processo valutativo non semplice, elevata probabilità di errore dovuta a possibili falsi positivi e falsi negativi.

PARCC, 2011: “(..) 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 (es. fratelli, sorelle) della famiglia; periodo di prima esposizione sistematica alla lingua italiana; differenze nel sistema fonetico della lingua madre rispetto alla lingua italiana”.

Ma anche: ritardo significativo rispetto ai coetanei bilingui con esperienze simili; limitata risposta a un intervento didattico mirato; impatto della migrazione sul nucleo familiare e sul bambino; progetto migratorio del nucleo familiare; fattori sociolinguistici come lo status sociale delle lingue parlate in famiglia; organizzazione del sistema educativo nel Paese di provenienza (De Rosa, 2012).

INDICAZIONI PER LA VALUTAZIONE DECODIFICA DELLA LETTURA

La lettura di non parole può essere considerata un valido strumento per valutare tale competenza nei bambini che apprendono una lingua seconda ad ortografia trasparente e nella quale non sia ancora stata acquisita una completa padronanza.

Un altro indice di rischio è rappresentato da uno scarto ampio tra la comprensione nell'ascolto e la comprensione nella lettura se, infatti, il bambino ha una prestazione migliore nell'ascolto, rispetto alla comprensione scritta, ciò indicherebbe una difficoltà nell'accesso all'informazione scritta, e non un'influenza dell'apprendimento della seconda lingua (Geva, 2000).

UNO STRUMENTO DI VALUTAZIONE DINAMICA DELLA DECODIFICA DELLA LETTURA

CIDT - Copenhagen International Dyslexia Test (Daugaart, Elbro, & Gellert, 2010) è un test dinamico di lettura, che valuta l'acquisizione di un codice di corrispondenza fra simboli grafici sconosciuti e fonemi.



De Dominicis e Ghidoni (2018) hanno condotto uno studio pilota per verificare la validità del CIDT su un campione di bambini monolingue e bilingue italiano con diagnosi di dislessia e normolettori. Le prestazioni ottenute con il CIDT risultano indipendenti dalla condizione di bilinguismo e invece nettamente correlate alla diagnosi di disturbo di lettura, e permettono di estendere la sua utilità anche all'età evolutiva (De Dominicis & Ghidoni, 2018).

COMPETENZA ORTOGRAFICA

Spesso la scrittura presenta errori ortografici di tipo fonologico, non fonologico e fonetico, determinati da interferenze e conflitti dovuti principalmente alle caratteristiche fonetico-fonologiche e strutturali del sistema linguistico di origine (De Rosa, 2012).

Potrebbe quindi essere utile utilizzare un **approccio di valutazione dinamico** basato sull'osservazione della risposta ad interventi mirati alle specifiche difficoltà osservate (Bellocchi e Genesee, 2012).

Bambini arabi	Scambi tra le vocali (e--> i; o--> u) poiché nella lingua araba esistono solo tre vocali; sostituzioni p/b, f/v, s/z poiché in arabo tali suoni non esistono; difficoltà nell'uso delle maiuscole. Bambini già scolarizzati in L1: possono presentare problemi di orientamento spaziale o non usare le maiuscole.
Bambini albanesi	Uso scorretto di l e r; difficoltà con le doppie. Bambini già scolarizzati in L1: alcuni fonemi possono essere scritti con tipologie ortografiche diverse dall'italiano.
Bambini ispanofoni	Scambi tra s/z, b/v, ts/dz. Bambini già scolarizzati in L1: alcuni trigrammi ortografici possono essere rappresentati con altri grafemi.
Bambini ghanesi o nigeriani	Difficoltà con l e r (spesso vengono invertiti); scambi tra a/e.
Bambini cinesi	Difficoltà nella scrittura e lettura di l e r; con le doppie; scambi tra p/b, t/d. Bambini già scolarizzati in L1: difficoltà nel separare le parole e nell'uso delle maiuscole.
Bambini russi o ucraini	Scambi tra l/gl, n/gn; difficoltà nella pronuncia e nella scrittura di qu-->kv.
Bambini indiani e pakistani	Scambi tra u/v, b/v, t/d, z/dz.

Tabella 1 Caratteristiche della L1 e possibili errori in L2

IL RESPONSE TO INTERVENTION MODEL (RtI)

- ✓ Diffuso negli Stati Uniti d'America, sta trovando ampio sostegno (Barth & et al., 2008; Fuchs & et al., 2003; Vaughn & Fuchs, 2003).
- ✓ Approccio di valutazione dinamico.
- ✓ Monitoraggio costante dello sviluppo delle abilità dell'alunno attraverso la somministrazione periodica di test in seguito alla proposta di livelli successivi di intervento, progressivamente più intensi e individualizzati.
- ✓ Attuato direttamente all'interno delle scuole, in collaborazione con specialisti.
- ✓ Indicativi sono la resistenza al trattamento, la persistenza delle difficoltà o comunque una limitata risposta ad una stimolazione specifica.

CONCLUSIONI

