

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13201

Indici di bilinguismo e abilità di scrittura e lettura in italiano. Un'indagine nelle scuole primarie trentine

Bilingualism indexes and Italian reading and writing skills. An investigation in Trentino's primary schools

Patrizia Cordin¹
Maria Vender²
Simone Viridia^{3,4}

Sintesi

Il contributo presenta in una prima parte i risultati di un questionario sul plurilinguismo di bambini con famiglia immigrata, distribuito negli anni 2017-18 nelle prime due classi della scuola primaria di tutta la provincia di Trento a circa 2000 famiglie. Nella seconda parte alcuni dei dati così ottenuti sono messi in relazione con i risultati di prove di scrittura e lettura (dettato e test di ripetizione di non parole) svolti tra il 2018 e il 2019 dagli stessi bambini. Si discutono, in particolare, le relazioni tra gli esiti delle prove di letto-scrittura e lo status migratorio (I o II generazione), il Paese di provenienza, la competenza nella lingua d'origine, l'esposizione all'italiano in famiglia.

Parole chiave: Indici di bilinguismo; Scuole primarie; Background migratorio; Mantenimento della lingua nativa; Letto-scrittura in italiano.

Abstract

In the first part of this article, we present the results of a questionnaire on multilingualism in children from migrant families, distributed to about 2000 families with children attending the first two years of primary school throughout the province of Trento in the 2017-18 period. In the second part, we relate some of the data obtained to the results of reading and writing tests (dictation and non-word repetition tests) taken between 2018 and 2019 by these children. In particular, we discuss the relationship between the results of reading and writing tests and migratory status (1st or 2nd generation), country of origin, skills in the language of origin, exposure to Italian in the family.

Keywords: Bilingualism indexes; Primary schools; Migratory background; Native language maintenance; Reading and writing in Italian.

1. Dipartimento di Lettere e Filosofia, Università di Trento, patrizia.cordin@unitn.it

2. Dipartimento di Culture e Civiltà, Università di Verona, maria.vender@univr.it

3. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), simone.virdia@iprase.tn.it

4. La ricerca è stata impostata, condotta e discussa in ogni sua fase da tutti gli autori. Per la stesura finale Patrizia Cordin ha scritto l'introduzione e il § 2, Maria Vender il § 3 e le conclusioni, Simone Viridia il § 4 e l'appendice.

1. Introduzione

La presenza di scolari con famiglia proveniente da altri Paesi ha introdotto nelle scuole di tutta Italia una grande diversità linguistica⁵. Conoscere tale diversità, come si articola e si manifesta nei bambini che ne sono portatori, è un passo necessario per valutarne gli effetti sullo sviluppo delle abilità scolastiche e cognitive degli alunni.

Un chiaro invito a indagare i patrimoni linguistici degli studenti plurilingui come stimolo per un loro sviluppo si trova espresso nelle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. Scritte quasi cinquant'anni fa in un diverso contesto di plurilinguismo (dialetto-italiano), le tesi valgono ancora come proposta operativa che evidenzia in maniera chiara la necessità di conoscere e promuovere le pratiche e le competenze linguistiche di allievi e allieve:

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualmente (Loiero, Lugarini, 2019, Tesi VIII, principio 3, p. 47).

Con l'obiettivo di conoscere il retroterra linguistico per promuovere pratiche e competenze è stato elaborato il *Questionario sugli usi linguistici dei bambini plurilingui*. La sua somministrazione a più di duemila famiglie di scolari di prima e seconda classe della scuola primaria nella provincia di Trento ha permesso di svolgere un'indagine sistematica sulle pratiche linguistiche dei bambini con famiglia immigrata.

2. Il questionario sugli usi linguistici dei bambini plurilingui

La ricerca che presentiamo si basa sui dati raccolti grazie alla somministrazione di un questionario a oltre duemila famiglie di bambini che negli anni 2017-18 frequentavano la prima o la seconda classe di scuola primaria nella provincia di Trento⁶. Il *Questionario sugli usi linguistici dei bambini plurilingui* è stato consegnato a tutte le famiglie nelle quali almeno un genitore era di origini non italiane⁷.

Per facilitarne la compilazione, il questionario è stato tradotto nelle sette lingue più parlate dagli immigrati in Trentino (rumeno, albanese, arabo, urdu, ucraino, serbo, cinese mandarino) e in tre lingue usate per l'istruzione nel continente africano e in quello asiatico (inglese, francese

5. Nell'anno scolastico 2018-19 gli alunni senza cittadinanza italiana nelle scuole italiane rappresentavano circa il 10% del totale; nel Trentino la percentuale era del 11,9% (cfr. <https://www.invalsiopen.it/alunni-stranieri-in-italia-dati-ministero-istruzione/>).

6. Il questionario ha coinvolto un campione di 2050 famiglie corrispondente alla totalità di scolari/e con famiglia immigrata di prima e seconda primaria. Poiché il tasso di risposta è stato del 71%, il campione finale comprende 1455 famiglie. L'inchiesta è stata promossa e finanziata dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE), nell'ambito del progetto *Le nuove frontiere del diritto allo studio. Rimuovere le difficoltà di apprendimento, favorire una scuola inclusiva, e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro*, cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del Programma Operativo 2014-2020 della Provincia Autonoma di Trento.

7. Il numero di coppie miste corrisponde a circa un quarto del totale (24%).

e spagnolo)⁸.

Il questionario - sviluppato sul modello proposto da Unsworth *et al.* (2012) e adattato all'italiano da Vender, Garraffa, Sorace, & Guasti (2016) - è stato elaborato allo scopo di indagare le pratiche linguistiche nelle famiglie bilingui in modo da ottenere un quadro preciso della reale esposizione alle lingue dei bambini, considerando i diversi elementi coinvolti nella formazione della competenza multilingue: il contesto sociolinguistico familiare, l'età di prima esposizione alla seconda lingua, l'attuale quantità e qualità dell'esposizione, la durata dell'esposizione, la qualità degli input ricevuti in italiano e nella lingua d'origine determinata dalla varietà delle fonti e dei registri linguistici (cfr. Arici *et al.*, 2020, per una presentazione più completa dello strumento)⁹. Solo conoscendo questi dati è possibile calcolare, accanto all'indice tradizionale di bilinguismo¹⁰, anche un indice che sia una misura affidabile dell'esposizione del bambino a ciascuna lingua (indice cumulativo), basato sulle diverse esperienze linguistiche che il bilingue ha (esposizione attuale) e che ha avuto nel corso della sua vita, e che hanno contribuito allo sviluppo della sua competenza linguistica (Unsworth *et al.*, 2012).

Per raccogliere tutte le informazioni necessarie, il questionario è stato articolato in nove sezioni. Nella prima vengono chieste

semplici informazioni biografiche riguardanti il bambino; nella seconda si chiede ai genitori di indicare le lingue alle quali il loro bambino è stato regolarmente esposto (compreso l'italiano), di specificare come il bambino è entrato in contatto per la prima volta con queste lingue e di valutare la sua abilità nelle quattro modalità (ascoltare, parlare, leggere e scrivere). Per avere un quadro preciso dell'ambiente linguistico in cui vive il bambino, sono poi raccolte informazioni sulle lingue parlate da genitori, fratelli e sorelle, altri parenti e persone che hanno contatti regolari con il bambino (sezioni 3 e 4), così come sulle lingue che il bambino usa con loro (sezione 5). Si domanda quindi ai genitori di indicare con quale frequenza (sempre, quasi sempre, metà e metà, quasi mai, mai) hanno utilizzato la/e lingua/e della famiglia per comunicare con il bambino e con quale frequenza il bambino ha usato queste lingue. Per calcolare la reale esposizione alle due lingue del bambino, sono richieste anche informazioni sulla tipica routine quotidiana, compreso il numero di ore trascorse con ciascun membro della famiglia (distinguendo tra giorni feriali, fine settimana e vacanze estive), il numero di ore trascorse a scuola e nelle attività extrascolastiche, e la lingua utilizzata (sezione 6). Altre informazioni sono chieste sulle lingue usate dal bambino in contesto scolastico per interagire con insegnanti e compagni (sezione 7), sulla quantità

8. A causa della distanza tra le varietà parlate nelle famiglie e le lingue standard della traduzione, la maggior parte dei genitori ha preferito compilare il questionario in italiano. La scelta sembra indicare una conoscenza migliore da parte dei genitori delle lingue native orali, e contraddice le risposte rispetto alla domanda del questionario riguardante il loro livello di competenza nella lettura e nella scrittura nella lingua d'origine, dove oltre il 90% degli informatori dichiara di saper leggere e scrivere bene.

9. La grande mole di dati raccolti nell'indagine trentina consente un confronto con studi condotti in altre regioni - su campioni quantitativamente più ridotti - per analizzare vari aspetti del multilinguismo in ambito migratorio. Ricordiamo in particolare le indagini condotte nelle aree di Torino e Pavia (Chini, 2004; Chini, 2009; Chini, Andorno, 2018), Verona (Massariello, 2004), Siena (Vedovelli, Villarini, 2001; Bagna, Barni, Siebetscheu, 2004), Palermo (D'Agostino, 2004).

10. L'indice tradizionale è una misura semplice, calcolata sottraendo l'età della prima esposizione alla lingua del bambino dalla sua età anagrafica.

di tempo trascorso con gli amici, e in attività come la lettura di libri e l'utilizzo di strumenti tecnologici (computer, smartphone, tablet e televisore), e sono accompagnate sempre dalla specificazione della lingua utilizzata (sezione 8). Infine, per calcolare la durata dell'esposizione a ciascuna lingua sono proposte domande sulla frequenza dei bambini all'asilo nido, alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, sia in Italia che all'estero, e la specificazione della lingua utilizzata (sezione 9).

I dati raccolti evidenziano un quadro di grande varietà multilingue (si veda Arici *et al.* 2020 per la presentazione e discussione dei risultati). Le lingue dichiarate dalle famiglie sono più di cento: quelle maggiormente attestate rispecchiano la numerosità dei gruppi nazionali di immigrati residenti nella provincia di Trento: l'albanese (271) è seguito dal rumeno (259), dall'arabo (248), dallo spagnolo (110), dall'urdu (67), dal portoghese (44), dal russo (37), dall'inglese (33), dal tedesco (31), dal macedone (30), dal serbo (26), dal cinese (25).

Un altro dato rilevante è il numero di studenti nati in Italia, che corrisponde a un 84% del totale e conferma l'aumento progressivo delle seconde generazioni.

Per quanto riguarda le competenze linguistiche, il giudizio dei genitori in merito alla conoscenza della lingua d'origine e dell'italiano del proprio figlio - espresso secondo una delle cinque opzioni di scelta (per niente, poco, abbastanza bene, perfettamente) - mostra una netta disparità fra le due lingue. In tutte e quattro le modalità in cui si declina la competenza linguistica (parlare, ascoltare, leggere, scrivere) i genitori valutano la com-

petenza in italiano del proprio figlio molto più solida rispetto a quella nella lingua di famiglia. Infatti, solo nel 62% dei casi affermano che il bambino capisce la lingua d'origine molto bene (30%) o bene (32%), mentre per l'italiano in oltre il 90% dei questionari vengono dichiarate ottime (65%) o buone (27%) capacità di comprensione. A livello di produzione la distanza fra lingua della famiglia e italiano è ancora più netta: risulta infatti che solo il 50% dei bambini sa parlare molto bene (22%) o bene (28%) nella lingua di famiglia, mentre il 90% dei bambini sa parlare molto bene (58%) o bene (32%) in italiano. Nella lettura e nella scrittura i dati evidenziano una chiara tendenza a trascurare l'alfabetizzazione nella lingua della famiglia: secondo i genitori solo il 17% dei bambini sa leggere molto bene (5%) o bene (12%) in questa lingua, mentre la maggior parte dei bambini sa leggere molto bene (41%) o bene (39%) in italiano. La forbice si allarga nella scrittura, perché i genitori dichiarano che solo una piccola parte dei bambini sa scrivere molto bene (3%) o bene (9%) nella lingua d'origine, mentre per la maggior parte affermano che il figlio sa scrivere molto bene (37%) o bene (39%) in italiano. In considerazione dell'età dei bambini e del fatto che il loro percorso scolastico è ancora agli inizi è evidente la disparità fra le due lingue e il fatto che la maggior parte dei bambini viene alfabetizzata per la prima volta in italiano. La lingua della famiglia viene quindi relegata principalmente alla dimensione dell'oralità.

Per quanto concerne le pratiche d'uso delle lingue in famiglia, si rileva che più del 50% delle madri usa sempre (35%) o quasi sempre (22%) la lingua della famiglia con il

figlio, mentre i padri presentano un dato leggermente superiore (sempre 46% e quasi sempre 19%). Marcate differenze si riscontrano invece fra prima e seconda generazione: le madri e i padri con i figli nati prima dell'arrivo in Italia usano solo la lingua d'origine rispettivamente nel 50% e nel 51% dei casi. Soltanto un terzo dei figli, invece, usa sempre o quasi sempre la lingua d'origine per parlare con la madre e il padre. La maggior parte tende a utilizzare in maniera bilanciata le due lingue con i genitori, ma è abbastanza alto anche il numero di bambini - soprattutto nella seconda generazione - che non utilizza mai o quasi mai la lingua della famiglia per parlare con i genitori (rispettivamente 16% e 20% con la madre e 21% e 28% con il padre). Negli scambi conversazionali fra i bambini e i loro fratelli si evidenzia la tendenza dei bambini di prima e seconda classe primaria a non utilizzare mai (28%) o quasi mai (20%) la lingua della famiglia. La percentuale dei bambini che non usano mai la lingua di famiglia per parlare con i fratelli cresce dal 17% al 29% nel passaggio fra prima e seconda generazione. Il dato relativo a un uso più alto della lingua d'origine da parte dei fratelli rispetto ai bambini che costituiscono il *focus* dell'indagine può essere forse collegato alla loro età maggiore, quindi da una loro esposizione più tarda all'italiano, che spiegherebbe la tendenza a utilizzarlo meno nel contesto familiare.

Il calcolo dell'esposizione attuale all'italiano rivela che, in media, i bambini con famiglia immigrata in un anno sono esposti a questa lingua per il 69% del loro tempo. Durante i mesi di scuola la percentuale di esposizio-

ne all'italiano sale al 76%, mentre nel periodo non-scolastico l'esposizione media è del 57%. Il dato riferito al periodo non-scolastico tiene conto principalmente del tempo trascorso con i familiari. Nei bambini di seconda generazione l'esposizione all'italiano è maggiore rispetto a quella della prima generazione. Tale aumento si spiega con la perdita di utilizzo della lingua d'origine da parte dei genitori, e ancor più da parte dei figli.

Infine, la grande maggioranza dei genitori (80%) riferisce che i propri figli sono stati esposti all'italiano sin dalla nascita. Per questi bambini l'indice tradizionale corrisponde all'età anagrafica. Rispetto a tale indice il calcolo esatto dell'esposizione nel tempo alle due lingue (indice cumulativo) evidenzia la differenza molto rilevante di quasi il 40%: bambini di sette anni, nati in Italia ed esposti all'italiano dalla nascita, hanno 7 anni di esposizione all'italiano secondo l'indice tradizionale, ma un valore medio di 4,22 anni di esposizione secondo l'indice cumulativo.

3. Vantaggi e svantaggi del bilinguismo: la competenza nella letto-scrittura

I dati raccolti tramite il questionario descritto nella sezione precedente rivelano un quadro di grande varietà linguistica, confermando l'estesa presenza di situazioni di bilinguismo molto eterogenee fra loro all'interno del panorama scolastico trentino. Com'è noto, il bilinguismo di per sé rappresenta una notevole occasione di arricchimento per il singolo individuo e per la collettività in generale:

conoscere più lingue apporta, infatti, importanti benefici non solo sul piano sociale, culturale e professionale, garantendo l'accesso a mondi e culture diverse, maggiore apertura mentale ed opportunità sociali e professionali, ma anche su quello cognitivo e linguistico. Numerosi studi hanno infatti evidenziato che la pratica di utilizzo regolare di due o più lingue permette non solo di sviluppare una maggiore sensibilità linguistica e quindi una predisposizione all'acquisizione di ulteriori lingue straniere, ma anche una migliore flessibilità cognitiva e attenzione selettiva, oltre a fornire una protezione contro l'invecchiamento cerebrale precoce e un rallentamento dell'insorgenza di sintomi legati a forme di demenza senile come l'Alzheimer (Garraffa *et al.*, 2020).

Oltre a questi indubbi benefici, il bilinguismo è però anche caratterizzato da potenziali svantaggi, soprattutto a carico della competenza linguistica dell'individuo nelle due o più lingue conosciute (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). In particolare, il bilingue presenta tipicamente un lessico inferiore al monolingue in ciascuna delle lingue conosciute, anche se è opportuno sottolineare che nei bilingui testati nella lingua di istruzione le differenze si riscontrano soprattutto nel lessico legato alla sfera domestica, più che a quella scolastica (Bialystok *et al.*, 2010). Anche nella competenza grammaticale, a livello di comprensione e produzione di strutture morfosintattiche complesse, i bilingui possono avere difficoltà, soprattutto se la lingua testata è ancora in via di sviluppo (Vender *et al.*, 2016).

Nella valutazione della competenza linguistica dei bilingui, è opportuno anche di-

stinguere fra l'abilità di comunicare a livello colloquiale, che viene raggiunta dopo circa 1-3 anni di esposizione, e quella di sviluppare competenze più elevate legate alla lingua dello studio, che richiede circa 5-7 anni di esposizione (Cummins, 2008). Ignorare questa differenza, e limitarsi a osservare che un bambino bilingue ha una buona competenza nell'interazione orale, può rendere difficile valutare il percorso di apprendimento dell'allunno a scuola. Un altro ambito nel quale i bilingui possono avere difficoltà, specialmente se hanno un background migratorio e vivono in condizioni di svantaggio socio-economico e culturale, è quello scolastico.

Gli studenti con cittadinanza non italiana, infatti, tendono ad avere prestazioni scolastiche inferiori rispetto ai compagni, punteggi più bassi nelle prove INVALSI, votazioni inferiori nella scuola secondaria di primo grado e un tasso di ritardo scolastico elevato, pari al 30,1% contro il 9,1% degli studenti italiani (Notiziario Miur, a.a. 2018-2019). Difficoltà possono emergere anche nelle prime fasi del percorso scolastico, in particolare nell'alfabetizzazione. I bambini bilingui possono infatti attraversare una situazione di iniziale svantaggio rispetto ai coetanei monolingui nell'acquisizione sia della lettura che, in misura ancora maggiore, della scrittura. Entrambi i processi richiedono infatti una buona competenza fonologica, per l'interiorizzazione delle regole di conversione grafema-fonema che caratterizzano il sistema ortografico di riferimento, ma anche una buona competenza linguistica, soprattutto a livello di lessico e competenza grammaticale, abilità che possono essere di notevole aiuto per il riconosci-

mento di parole familiari e per i meccanismi anticipatori che vengono tipicamente messi in atto nella lettura per prevedere il contenuto del testo (Beech & Keys, 1997). Ciò considerato, non è quindi insolito che i bilingui rivelino difficoltà nelle prime fasi di alfabetizzazione, soprattutto se la loro competenza linguistica nella lingua *target* non è ancora matura (August & Shanahan, 2006). Tali difficoltà nella decodifica, tuttavia, sono generalmente solo transitorie, e si risolvono spontaneamente dopo i primi anni d'istruzione.

Diversi studi mostrano che anche nelle scuole italiane i bambini con background migratorio possono avere simili difficoltà nella lettura. È importante sottolineare, tuttavia, che queste difficoltà riguardano soprattutto il parametro dell'accuratezza, mentre non vengono riscontrate differenze fra monolingui e bilingui nella rapidità della lettura, ed emergono solo in corrispondenza di parole esistenti. Nella lettura di non parole (ovvero parole pronunciabili secondo il sistema fonotattico dell'italiano, ma prive di significato) non si registrano invece differenze fra i due gruppi di scolari (Bellocchi *et al.*, 2017; Bellocchi *et al.*, 2016; Bonifacci & Tobia, 2016; Murineddu *et al.*, 2006). Questa asimmetria può essere spiegata facendo riferimento alla competenza linguistica dei bilingui e al loro lessico meno ricco, che impedisce loro di trarre vantaggio dalla familiarità e dalla conoscenza del significato di varie parole, mentre in un compito di lettura di non parole i bilingui non sono penalizzati da una conoscenza lessicale inferiore rispetto a quella dei monolingui.

Per quanto riguarda la scrittura, il divario fra monolingui e bilingui sembra essere an-

cora più marcato: è stato riportato che il 50% dei bambini bilingui, infatti, si trova nella fascia a rischio (con una prestazione inferiore a 1,5 DS sotto la media per età di riferimento) nella scrittura di parole, e il 30% nella scrittura di non parole (Affranti *et al.*, 2020; Bellocchi *et al.*, 2017; Scortichini *et al.*, 2014). Tali difficoltà permangono anche indipendentemente dallo status socio-economico dei partecipanti, ad indicare che un possibile svantaggio in questo ambito non può essere considerato l'unica spiegazione del divario fra monolingui e bilingui (Bonifacci *et al.*, 2020).

Oltre al livello di competenza nella lingua dell'istruzione, altri fattori che possono incidere significativamente sull'acquisizione della letto-scrittura sono l'età di prima esposizione alla lingua (i bilingui precoci, esposti prima dei 3 anni, hanno generalmente prestazioni migliori nella lettura, Kovelman *et al.*, 2008) e la competenza nella lingua d'origine, anche a livello di alfabetizzazione. Essere alfabetizzati anche nella lingua d'origine, infatti, può costituire un vantaggio per il bilingue, soprattutto se le due lingue condividono lo stesso sistema di scrittura (ad es. scrittura alfabetica) (Bialystok *et al.*, 2005).

Come osservato nel paragrafo precedente, i risultati di numerose indagini condotte in varie zone d'Italia (Arici *et al.*, 2020; Chini & Andorno, 2018; Valentini, 2005) rivelano che la lingua d'origine è generalmente relegata a lingua dell'oralità e a un contesto colloquiale, con scarsa attenzione alla componente di alfabetizzazione, e viene spesso sostituita dall'italiano anche per le conversazioni familiari, diventando una *heritage language*, che non viene quindi sviluppata in tutte le sue

componenti (Kupisch & Rothman, 2018).

Conoscere la storia linguistica dei biligni costituisce quindi un importante primo passo per la comprensione di questi temi e per lo sviluppo di possibili strategie che possano supportare i bambini nel loro percorso scolastico. L'obiettivo dello studio che presentiamo in questo articolo è proprio quello di indagare la presenza di correlazioni fra le competenze nella letto-scrittura in italiano dei bambini bilingui e la loro conoscenza ed esposizione linguistica, sia della lingua d'origine, che dell'italiano.

4. Analisi delle abilità di letto-scrittura e della loro relazione con l'esposizione linguistica

I dati relativi all'indagine sugli usi linguistici degli studenti immigrati in provincia di Trento, presentati in Arici *et al.* (2020) e discussi sopra, sono stati incrociati con i dati sulle abilità di letto-scrittura raccolti tramite la Piattaforma GiADA (Gestione Interattiva delle Abilità di Apprendimento). Dall'anno scolastico 2013-14, infatti, in tutte le scuole primarie del Trentino viene realizzata una rilevazione standardizzata e precoce dei livelli di apprendimento attraverso tale Piattaforma, allo scopo di supportare il sistema scolastico nell'osservazione e nel riconoscimento di eventuali difficoltà di apprendimento e, soprattutto, nell'interpretazione dei dati per collocarli nella giusta prospettiva di

intervento e accompagnamento (recupero e potenziamento).

4.1. Prove di scrittura e lettura nella scuola primaria: la rilevazione GiADA

La Piattaforma GiADA è stata progettata per rispondere alle specifiche esigenze della legge 170/2010 sui disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e, in particolare, per supportare la scuola nel realizzare iniziative mirate all'identificazione precoce e all'individuazione degli indici di rischio delle difficoltà di apprendimento. Da un punto di vista scientifico e metodologico, la Piattaforma si avvale del lavoro di ricerca inter-disciplinare portato avanti dal Centro Studi Erickson con l'Università di Padova e l'Università di Modena e Reggio¹¹.

Per l'incrocio tra i dati sugli usi linguistici e i dati GiADA sono state considerate le prove di letto-scrittura somministrate nell'anno scolastico 2017-18 e 2018-19 in classe seconda: il «Dettato delle 28 Parole» e il TRPS (acronimo di «Test di Riconoscimento di Parole Senza Significato»).

Il «Dettato delle 28 Parole» è una prova carta-matita che indaga il consolidamento della fase alfabetica e l'acquisizione della fase ortografica della scrittura. Nella fase alfabetica il bambino comincia a usare le associazioni tra fonemi e grafemi, iniziando a scrivere parole ricodificando i fonemi nelle lettere corrispondenti, mentre nella fase ortografica inizia a usare le associazioni tra fonemi e di-

11. La piattaforma multimediale GiADA è stata sottoposta a un lungo e articolato processo di sperimentazione (progetto di ricerca eValue) che ha coinvolto circa 1200 alunni dal 1° al 5° anno della scuola primaria con la costante supervisione scientifica del prof. Cesare Cornoldi (Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova) e del prof. Giacomo Stella (Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Modena e Reggio).

grammi e trigrammi ricodificando i fonemi nei digrammi e trigrammi corrispondenti. Le 28 parole di cui è composta la prova sono a differente complessità fonotattica: 4 bisillabe piane, 4 bisillabe con un cluster consonantico, 4 trisillabe piane, 2 trisillabe con un cluster consonantico, 2 bi- o trisillabe con un cluster consonantico a tre lettere, 6 digrammi, 2 geminate, 2 con accento, 2 ambigue. La prova permette di ottenere, per ciascun alunno, un unico punteggio di correttezza dato dalla somma delle parole trascritte correttamente (quindi il punteggio di correttezza sarà sempre compreso tra 0 e 28 parole corrette, con punteggio di correttezza minimo di 0 e punteggio di correttezza massimo di 28).

Il TRPS è una prova carta-matita che ha l'obiettivo di valutare l'acquisizione della fase ortografica della lettura. Il bambino comincia a usare le associazioni tra digrammi e trigrammi e fonemi, iniziando a leggere parole nuove e ricodificando i singoli digrammi e trigrammi nei fonemi corrispondenti. Il TRPS prevede la decodifica di una parola *target* senza significato e il suo riconoscimento tra quattro alternative, di cui una sola è identica alla parola *target* mentre le altre presentano con questa solo delle somiglianze visive e fonologiche: il carattere allografico della parola *target* differisce da quello usato per gli stimoli con cui dovrà essere confrontata per il riconoscimento. Nello specifico lo stimolo *target* viene scritto in stampatello maiuscolo, mentre le non-parole inventate di confronto vengono scritte in stampatello minuscolo. Al bambino viene quindi richiesta una competenza fonologica, sulla base della quale, a prescindere dal formato in cui le lettere vengono presentate, ri-

esca ad esprimere un giudizio di uguaglianza basato solo sulla corrispondenza fonetica. La prova è composta da 16 non-parole a struttura alfabetica e ortografica di differente lunghezza grafemica (tra 6 e 8 grafemi) e medesima complessità fonotattica (trisillabe). Essa permette di ottenere, per ciascun alunno, un unico punteggio di correttezza dato dalla somma delle risposte corrette fornite (quindi il punteggio di correttezza sarà sempre compreso tra 0 e 16 risposte corrette, con punteggio di correttezza minimo di 0 e punteggio di correttezza massimo di 16).

Pur nella consapevolezza che la Piattaforma GiADA non è stata a suo tempo costruita pensando alla presenza a scuola di alunni con madrelingua diversa dall'italiano, è sembrato interessante incrociare i dati ricavati dalla ricerca sugli usi linguistici con i dati GiADA nell'ambito della letto-scrittura, per verificare l'esistenza o meno di eventuali correlazioni.

4.2. Costruzione dell'indice di esposizione linguistica

Riprendendo i risultati esposti in § 2 sulla conoscenza della lingua della famiglia e sull'esposizione all'italiano dei bambini immigrati in provincia di Trento, in questo paragrafo si vuole approfondire in quale misura queste caratteristiche correlano con l'abilità di scrittura (Dettato di 28 parole) e lettura (TRPS) in italiano. In altre parole, si intende verificare se una maggiore conoscenza della lingua della famiglia e una maggiore esposizione all'italiano portino vantaggi (o svantaggi) nelle due

abilità discusse sopra.

Come già osservato, l'indice di esposizione all'italiano utilizzato in questo articolo si ispira ai lavori di Unsworth (2012) e Vender *et al.* (2016). Le informazioni raccolte nel questionario sono state elaborate per fornire un'indicazione il più possibile verosimile dell'effettiva quantità di esposizione all'italiano in ambito domestico con genitori, fratelli e sorelle e altri familiari. Nello specifico, il questionario ricostruisce l'organizzazione di una settimana tipica dividendo l'anno in due periodi - periodo scolastico e periodo non scolastico - e la settimana in tre parti - infra-settimanale, sabato e domenica. Per ognuna delle tre parti della settimana tipica e per i due periodi dell'anno sono state raccolte informazioni riguardo al tempo che diversi componenti della famiglia trascorrono con il/la bambino/a in ogni fascia oraria, alla lingua parlata dai vari componenti del nucleo familiare con il/la bambino/a e alla lingua parlata da quest'ultimo/a con i familiari. Queste informazioni ci permettono di ottenere una misura piuttosto dettagliata delle ore totali settimanali che ogni componente della famiglia trascorre con il/la bambino/a pesate per l'utilizzo dell'italiano. L'indice finale misura la percentuale del tempo annuo (di veglia) in cui il/la bambino/a è esposto all'italiano (per avere una descrizione della procedura utilizzata cfr. Arici *et al.*, 2020). Rispetto alla versione proposta da Unsworth (2012) e a quella proposta da Arici *et al.* (2020), nel presente paragrafo ci concentriamo sull'esposizione all'italiano nel contesto familiare, escludendo quindi il contesto scolastico. Nel nostro

campione la variabilità nell'utilizzo dell'italiano a scuola è quasi nulla e l'italiano risulta essere l'unica lingua utilizzata. L'indice varia da 0 a 100, dove 0 indica un'esposizione all'italiano nulla, mentre 100 indica un contesto dove il/la bambino/a è esclusivamente esposto all'italiano.

La conoscenza del/la bambino/a della lingua della famiglia è stata misurata conteggiando le risposte date dai genitori su quanto il/la figlio/a sapesse capire, parlare, leggere e scrivere nella lingua dei genitori¹².

4.3. Correlazioni evidenziate tra i dati del questionario e le prove GIADA

Questo paragrafo è organizzato in quattro parti: in § 4.3.1. si riportano i risultati ottenuti da scolari italiani, scolari di prima generazione e scolari di seconda generazione, in modo da poter stimare per le due prove il differenziale medio tra i tre gruppi; in § 4.3.2. si descrivono i risultati ottenuti dagli scolari delle principali nazionalità presenti nel territorio provinciale; in § 4.3.3. si focalizza l'associazione tra conoscenza della lingua d'origine e abilità nei test di letto-scrittura in italiano; infine, in § 4.3.4. si approfondisce l'associazione tra esposizione all'italiano nel contesto familiare e i risultati ottenuti nelle due prove.

Per entrambe le prove, dettato e riconoscimento di parole senza significato, si riportano i risultati relativi al punteggio medio e alla probabilità di essere nella fascia a

12. L'indice finale ha un alfa di Cronbach di 0,86 che indica una forte coerenza interna dei quattro indicatori sulla conoscenza del/la bambino/a della lingua della famiglia.

rischio. Nello specifico, nella fascia a rischio sono compresi studenti che hanno ottenuto un punteggio basso, tra lo 0 e il 15 % della popolazione scolastica.

4.3.1. Status migratorio e risultati nelle prove di dettato e nei TRPS

Si osserva una differenza tra i risultati delle due prove ottenuti dagli scolari di origine italiana e dagli scolari di prima e di seconda generazione (Fig. 1). Per il dettato di 28 parole si osservano differenze medie statisticamente significative: gli scolari di origine italiana scrivono 24,5 parole correttamente,

mentre gli scolari di seconda generazione ne scrivono 23,8 e gli scolari di prima generazione ne scrivono 22,8. Nella stessa direzione vanno anche i risultati relativi alla probabilità di essere nella fascia a rischio: la probabilità è di 7 punti percentuali superiore per gli scolari di seconda generazione rispetto ai coetanei di origine italiana, mentre tra questi ultimi e gli scolari di prima generazione la differenza è di circa 18 punti percentuali.

I risultati sono molto differenti per la prova di riconoscimento di parole senza significato. Per questa prova non si osservano differenze statisticamente significative tra i tre gruppi. Mentre gli scolari di origine italiana e i loro co-

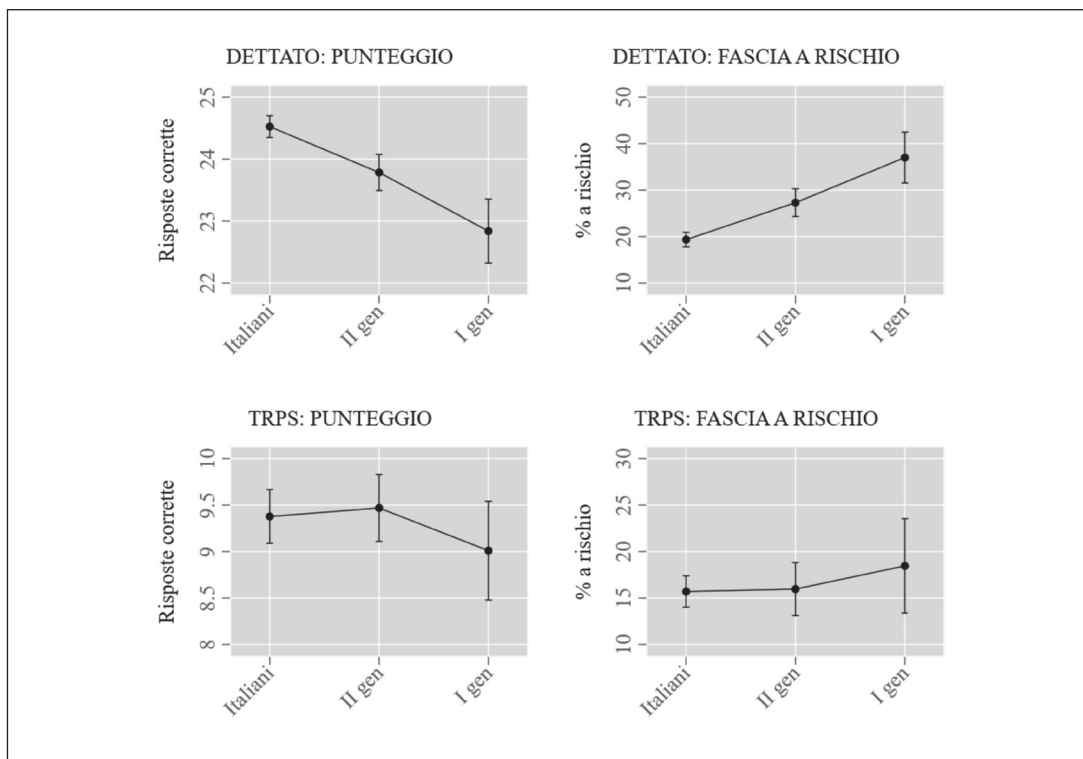


Fig. 1 - Risultati nella prova di dettato e TRPS (punteggio medio e percentuale nella fascia a rischio) di studenti di origine italiana e di studenti di I e II generazione¹³.

13. Modelli al netto di genere, indicatore socio-economico familiare, coorte di studenti.

etanei di seconda generazione raggiungono in media lo stesso punteggio, rispettivamente 9,4 e 9,5 punti, gli studenti di prima generazione raggiungono un punteggio leggermente inferiore (9 punti). Nella fascia a rischio ci sono 15,7 per cento di studenti di origine italiana, 16 per cento di studenti di seconda generazione e 18,5 per cento di studenti di prima generazione.

Si osservano perciò risultati differenti per le due abilità indagate: per l'abilità di scrittura gli alunni di origine non italiana ottengono punteggi più bassi rispetto ai coetanei di origine italiana e la loro presenza nella fascia che richiede attenzione è largamente supe-

riore rispetto a quella degli studenti di origine italiana; per le abilità di lettura, più precisamente per il riconoscimento di parole senza significato, le differenze tra i tre gruppi sono minime e non significative.

4.3.2. Paesi di provenienza e risultati delle prove di dettato e nei TRPS

La Fig. 2 riporta i punteggi medi degli scolari provenienti dalle principali nazionalità presenti in provincia di Trento (Romania, Albania, Macedonia, Marocco, Pakistan), più un gruppo misto che raccoglie tutti gli altri

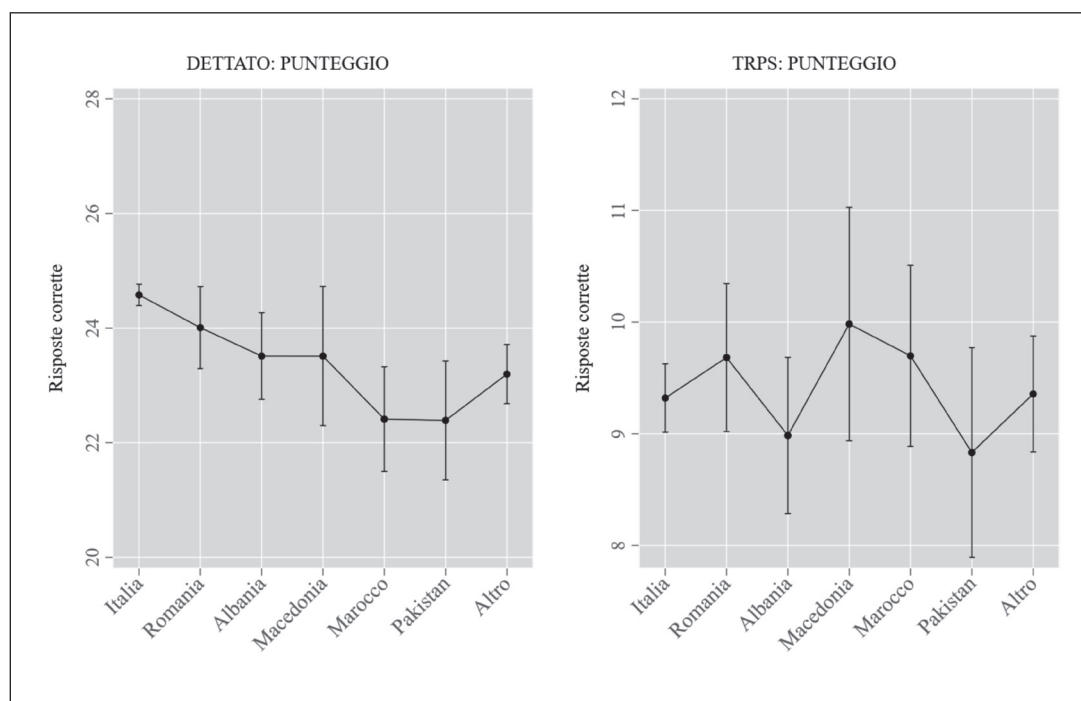


Fig. 2 - Risultati nella prova di dettato e TRPS (punteggio medio e percentuale nella fascia a rischio) di studenti provenienti da diversi Paesi¹⁴.

14. Modelli al netto di genere, indicatore socio-economico familiare, coorte di studenti.

Paesi di provenienza. In generale, per tutti i principali Paesi di provenienza si osservano punteggi medi di dettato più bassi rispetto a quelli ottenuti dagli scolari di origine italiana. Si osserva, però, anche una certa eterogeneità nel punteggio ottenuto tra scolari di diverse nazionalità. Nello specifico, gli alunni di origine romena hanno un punteggio molto vicino a quello degli alunni di origine italiana e la differenza tra questi due gruppi non è significativa. Scolari macedoni e albanesi raggiungono in media un punto in meno rispetto ai coetanei di origine italiana, mentre scolari marocchini e pakistani ottengono un punteggio inferiore di oltre due punti rispetto a quello ottenuto dai coetanei italiani.

In linea con quanto riportato nella sezione precedente, i risultati nella prova di riconoscimento di parole senza significato sono diversi e non evidenziano differenze rilevanti tra punteggi degli scolari italiani e punteggi degli scolari di altre nazionalità. Per gli scolari di alcune nazionalità -romeni, macedoni e marocchini - si osservano anzi punteggi medi superiori rispetto a quelli ottenuti dai coetanei di nazionalità italiana.

Considerando che si tratta di un test di riconoscimento di non parole, in cui non entrano in gioco fattori di tipo lessicale, la diversità - sebbene minima - degli esiti in quest'ultima prova non può essere spiegata per la vicinanza linguistica tra la lingua d'origine e l'italiano. In tal caso, infatti, solo il gruppo di bilingui romeni presenterebbe punteggi alti. Entrano evidentemente in gioco ragioni legate alle dinamiche linguistiche interne ai diversi gruppi d'immigrazione, che dovranno essere analizzate in una futura ricerca. Anche la

correlazione tra i risultati del TRPS e l'indice cumulativo di bilinguismo può essere indicata solo parzialmente, perché il calcolo di tale indice distinto per gruppi di famiglie immigrate sulla base della provenienza è disponibile solo per le famiglie dei bambini di sette anni provenienti da Paesi arabofoni. Per questo gruppo l'indice cumulativo risulta pari a 4,35 anni, mentre l'indice tradizionale è di 6,28 anni (cfr. Bott, 2019-20). Con i dati disponibili possiamo comunque affermare che un indice cumulativo di questa misura (compreso tra 4 e 4,5) consente pienamente il raggiungimento di un punteggio pari o superiore a quello ottenuto da scolari monolingui nei compiti di ripetizione di non parole.

4.3.3. Conoscenza della lingua d'origine e risultati nelle prove di dettato e nei TRPS

L'associazione tra la conoscenza della lingua della famiglia da parte del bambino e l'abilità nelle due prove in italiano è illustrata nella Fig 3. Questi dati si riferiscono ai soli scolari di origine non italiana, per i quali sono state raccolte le informazioni sugli usi linguistici nel contesto familiare.

Per quanto riguarda la prova di dettato, una migliore competenza del/la bambino/a nella lingua della famiglia aumenta leggermente la *performance* nella scrittura. Più precisamente, per un aumento di una deviazione standard della conoscenza dell'italiano il punteggio di dettato aumenta di circa un quarto di punto. Analogamente, una maggiore conoscenza dell'italiano diminuisce leggermente il rischio di essere nella fascia che

richiede attenzione¹⁵.

Diverso è il risultato per la prova di riconoscimento di parole senza significato. Non si osserva alcuna correlazione tra la conoscenza dell'italiano del/la bambino/a e il punteggio ottenuto nella lettura o la probabilità di essere nella fascia a rischio.

4.3.4. Esposizione all'italiano in famiglia e risultati nelle prove di dettato e nei TRPS

In quest'ultima parte riportiamo l'associazione tra l'indice di esposizione all'italiano nel contesto familiare e le due abilità discusse sopra. Anche per quest'associazione i risultati si riferiscono ai soli scolari di origine non italiana

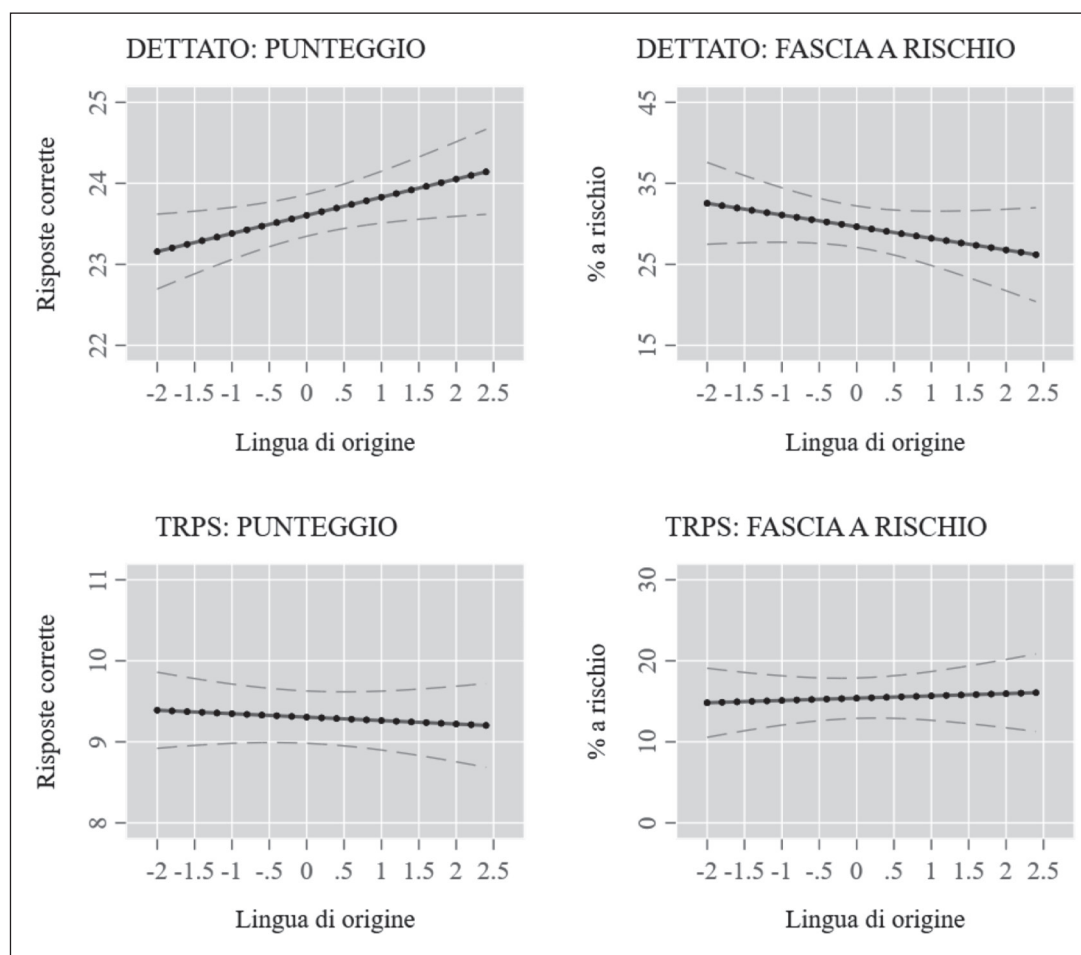


Fig. 3 - Associazione tra conoscenza della lingua di famiglia del/la bambino/a e risultati nella prova di dettato e TRPS (punteggio medio e percentuale nella fascia a rischio)¹⁶.

15. Quest'ultima relazione non è statisticamente significativa.

16. I modelli sono riportati al netto di genere, indicatore socio-economico familiare, status migratorio, macro-area di origine, coorte di studenti.

per i quali abbiamo i dati sugli usi linguistici.

Per il dettato si osserva un aumento significativo del punteggio all'aumentare dell'esposizione all'italiano fino a circa il 60-70 per cento di utilizzo; oltre questa soglia il valore marginale di un maggiore utilizzo dell'italiano in famiglia non corrisponde a un punteggio più alto, né si osserva uno svantaggio. Più precisamente, per ogni punto percentuale in più di esposizione all'italiano, il punteggio nel dettato aumenta di 0,034 punti. La differenza tra un contesto dove il/la bambino/a è *esclusivamente esposto all'italiano* e un con-

testo familiare dove l'esposizione alla lingua d'origine è di circa il 60 per cento porta nella prova di dettato poco più di un punto di vantaggio. Si osserva una relazione non lineare anche per la relazione tra esposizione alla lingua d'origine e rischio di essere nella fascia che richiede attenzione¹⁷. Il rischio diminuisce leggermente fino a circa il 60 per cento di esposizione; oltre questa percentuale non si osserva un'ulteriore diminuzione del rischio.

Per la prova di riconoscimento di parole senza significato l'associazione è più debole. In linea con quanto osservato per la prova di

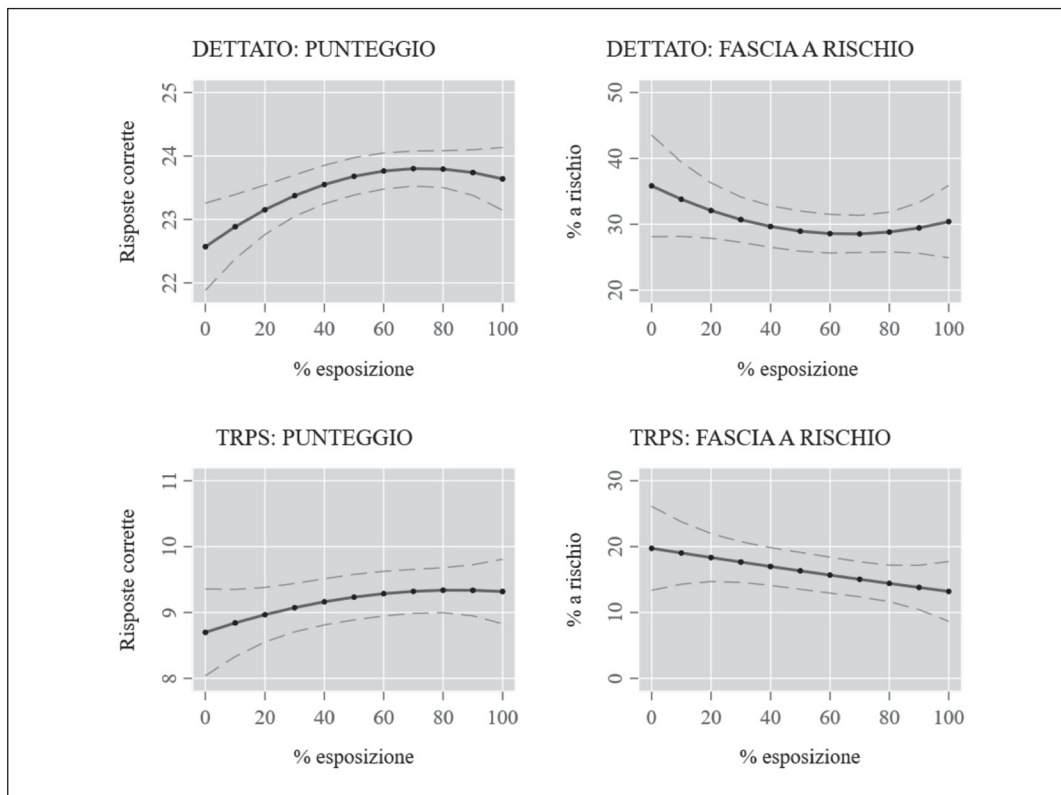


Fig. 4 - Associazione tra esposizione all'italiano nel contesto familiare e risultati nella prova di dettato e TRPS (punteggio medio e percentuale nella fascia a rischio)¹⁸.

17. Questa relazione non è statisticamente significativa.

18. I modelli sono al netto di genere, indicatore socio-economico familiare, status migratorio, macro-area di origine, coorte di studenti.

dettato, si osserva un leggero miglioramento fino al 60 per cento di esposizione. Il miglioramento marginale nel punteggio rimane molto limitato. Tra un contesto familiare dove il bambino non è esposto all'italiano e un contesto dove è esposto al 60 per cento, il guadagno nella prova è di poco meno di un punto. Per quanto riguarda il rischio di essere nella fascia che richiede attenzione, si osserva una relazione lineare: all'aumentare dell'esposizione il rischio diminuisce.

Questi dati sembrano suggerire che, oltre una certa soglia, un uso familiare alto dell'italiano non riesca a migliorare l'accuratezza dell'apprendimento e quindi abbiano scarsa ricaduta sugli esiti scolastici.

5. Conclusioni

La crescente presenza di alunni con cittadinanza non italiana costituisce una sfida alla quale il sistema scolastico è chiamato a far fronte con un bagaglio di nuovi metodi, conoscenze ed esperienze. Uno degli aspetti più delicati è quello della valutazione del livello di acquisizione degli apprendimenti scolastici. Come riportato nel § 3, specialmente all'inizio del percorso scolastico i bambini bilingui possono infatti avere difficoltà sia nella lettura, soprattutto nell'accuratezza di decodifica di parole esistenti, sia nella scrittura. A causa della mancanza di test standardizzati per i bilingui, è dunque possibile che i bambini con cittadinanza non italiana siano penalizzati e ricadano nelle fasce a rischio. Ciò, oltre a determinare un sovraccollamento dei servizi sanitari (*Scortichini et al., 2014*), può rendere particolarmente problematica l'identificazio-

ne di eventuali disturbi dell'apprendimento nei bilingui, dando origine a fenomeni di sovradiagnosi, quando viene riconosciuto un disturbo specifico a un bambino le cui difficoltà sono piuttosto ascrivibili ad altri fattori, come una competenza linguistica non pienamente sviluppata, e di sottodiagnosi, quando al contrario non si riconosce un disturbo in un bambino che invece ne soffre e le sue difficoltà vengono attribuite esclusivamente all'essere bilingue.

I risultati della ricerca che abbiamo presentato in quest'articolo forniscono alcuni importanti contributi e spunti di riflessione sia per quanto riguarda le abilità di letto-scrittura dei bambini coinvolti, sia rispetto all'influenza dell'esposizione e della conoscenza delle due lingue su queste variabili. I risultati emersi analizzando la prestazione dei 1455 bambini bilingui nei test GiADA relativi alla decodifica (TPRS) e alla scrittura (dettato di 28 parole) confermano il quadro di fragilità dei bambini con cittadinanza non italiana nella scrittura, ma non nella lettura di non parole. In linea con i risultati degli studi discussi sopra, i bambini bilingui mostrano una maggiore difficoltà nel dettato di parole rispetto ai coetanei monolingui: i bambini di prima generazione, in particolare, hanno il 18% di probabilità in più rispetto ai monolingui di collocarsi nella fascia a rischio, mentre tale percentuale scende al 7%, rimanendo comunque elevata, per gli alunni di seconda generazione, senza differenze significative fra i vari gruppi linguistici considerati. Per quanto riguarda la lettura, invece, non sono state riscontrate differenze tra monolingui e bilingui nella prova di riconoscimento di non parole considerata in questo

studio. Anche questo risultato è in linea con quanto riportato nella letteratura, e conferma che i bambini bilingui hanno una prestazione del tutto simile a quella dei monolingui quando viene richiesto loro di leggere stimoli non esistenti, ovvero quando si indaga esclusivamente il processo di decodifica, senza alcuna interferenza di aspetti di natura lessicale e conseguente penalizzazione per i bilingui a causa di una minore ricchezza lessicale.

Tali risultati suggeriscono quindi, così come riportato da altri studi, di fare maggiore affidamento sulla lettura di non parole per la valutazione delle abilità di decodifica dei bilingui, e di procedere con cautela nella valutazione delle abilità di scrittura, che possono essere particolarmente problematiche per i bambini con famiglia immigrata, indipendentemente dalla lingua di origine parlata e dal suo grado di somiglianza con l'italiano. Un'importante indicazione per insegnanti ed educatori è inoltre quella di proporre attività mirate soprattutto allo sviluppo della competenza lessicale e grammaticale del bambino (si veda Bigozzi & Biggeri, 2000, ad esempio, per uno studio sull'efficacia di un trattamento lessicale per lo sviluppo della competenza ortografica).

Per quanto riguarda la quantità di esposizione alle due lingue, i dati indicano che una migliore competenza linguistica nella lingua d'origine è significativamente correlata a una migliore prestazione nel dettato di parole e a un minor rischio di collocarsi nella fascia di attenzione. Ciò conferma il ruolo importante, discusso sopra, che la competenza nella prima lingua riveste anche per lo sviluppo della seconda: uno sviluppo armonico dell'italiano

è infatti possibile solo quando la competenza linguistica nella lingua di famiglia è solida, in tutte le sue componenti, comprese quelle di alfabetizzazione, garantendo quindi al bambino di godere dei vantaggi legati al bilinguismo (Cummins, 2000).

L'analisi correlazionale conferma anche l'importanza dell'esposizione alla seconda lingua per lo sviluppo della letto-scrittura: una maggiore esposizione all'italiano può infatti garantire un migliore sviluppo della competenza lessicale e grammaticale, che sono fondamentali per l'apprendimento della letto-scrittura. È tuttavia interessante notare che tale beneficio si registra solo fino al raggiungimento della soglia del 60-70% di esposizione: al superamento di questa soglia, infatti, si cessa di osservare vantaggi per la letto-scrittura. Ciò può essere dovuto anche alla scarsa qualità della lingua italiana utilizzata in famiglia che, essendo parlata da persone non native, tende ad essere poco ricca in termini sia di scelte lessicali che di costruzioni grammaticali, talvolta scorretta, e spesso limitata a un registro molto colloquiale. Questo dato fornisce pertanto un'importante indicazione per le famiglie: aumentare eccessivamente l'esposizione e l'utilizzo dell'italiano anche a casa, a scapito della lingua di famiglia, non solo non apporta nessun vantaggio per il percorso scolastico, ma al contrario può impedire al bambino di sviluppare la propria competenza linguistica in entrambe le lingue in modo armonico, godendo così appieno di tutti i benefici dell'essere bilingue.

Riassumendo, i risultati di questa ricerca evidenziano l'importanza di salvaguardare la lingua di famiglia, che deve essere mantenuta

e supportata in tutte le sue forme, senza dimenticare la componente dell'alfabetizzazione. Il mondo della scuola è quindi chiamato a un ruolo sempre più cruciale, non solo per mettere in atto strategie volte a migliorare la competenza in italiano dei bambini e in parti-

colare ad arricchire il loro lessico, ma anche per garantire la diffusione di informazioni corrette alle famiglie, in vista di una maggiore accoglienza e valorizzazione di tutte le lingue e del bilinguismo in tutte le sue componenti.

Bibliografia

- Affranti, A., Tobia, V., & Bonifacci, P.** (2020). L'acquisizione delle competenze ortografiche in bambini bilingui con italiano L2. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, (3/2020). <https://doi.org/10.1449/98295>
- Arici, M., Cordin, P., Masiero, G., Vender, M., & Virdia, S.** (2020). Che lingue conosci, ascolti, parli? Una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui, *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 307-329.
- August, D., & Shanahan, T.** (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Bagna, C., Barni, M., & Siebetchu, R.** (2004). *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*, Perugia: Guerra.
- Beech, J. R., & Keys, A.** (1997). Reading, vocabulary and language preference in 7- to 8-year-old bilingual Asian children. *British Journal of Educational Psychology*, 67(4), 405-414. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01254.x>
- Bellocchi, S., Bonifacci, P., & Burani, C.** (2016). Lexicality, frequency and stress assignment in bilingual children reading Italian as a second language, *Bilingualism: Language and Cognition*, 19, pp. 89-105.
- Bellocchi, S., Tobia, V., & Bonifacci, P.** (2017). Predictors of reading and comprehension abilities in bilingual and monolingual children: A longitudinal study on a transparent language. *Reading and Writing*, 30(6), 1311-1334. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9725-5>
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E.** (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0901_4
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S.** (2010). Receptive Vocabulary Differences in Monolingual and Bilingual Children, *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, pp. 525-31.
- Bigozzi, L., & Biggeri, A.** (2000). Influenza dello sviluppo lessicale sulla correttezza ortografica: Effetti di un trattamento su alunni di terza e quarta elementare. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, (1/2000), 65-96. <https://doi.org/10.1449/585>
- Bonifacci, P., Lombardo, G., Pedrinazzi, J., Terracina, F., & Palladino, P.** (2020). Literacy Skills in Bilinguals and Monolinguals with Different SES. *Reading & Writing Quarterly*, 36(3), 243-259. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1635057>
-

- Bonifacci, P., & Tobia, V.** (2016). Crossing barriers: Profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children. *Learning and Individual Differences*, 47, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.013>
- Bombi, R., & Fusco, F.** (eds.) (2004). *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Udine: Forum.
- Bott, G.** (2019-20). *Le lingue di/le bambini/e arabofoni/e nel "Questionario sugli usi linguistici dei/le bambini/e plurilingui nella provincia di Trento"*, tesi magistrale, Università degli studi di Trento.
- Chini, M.** (ed.) (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano: FrancoAngeli.
- Chini, M.** (2009). Scelte di lingua e atteggiamenti di immigrati a Pavia e Torino: l'incidenza della variabile del genere in famiglie di minori stranieri, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 381, pp. 107–133.
- Chini, M., & Andorno, C.** (2018). *Repertori e usi linguistici dell'immigrazione*, Milano: FrancoAngeli.
- D'Agostino, M.** (2004). *Immigrati a Palermo. Contatti e/o conflitti linguistici e immagini urbane*, in R. Bombi, F. Fusco (eds.), pp. 191–211.
- Cummins, J.** (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon [England] ; Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. V. Street & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 2: Literacy* (pp. 71–83). New York: Springer.
- De Houwer, A.** (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes, in G. Extra e L. Verhoeven (eds.), *Bilingualism and migration*, pp. 75–95, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Garraffa, M., Sorace, A., & Vender, M.** (2020). *Il cervello bilingue*, Roma: Carocci.
- Kovelman, I., Baker, S. A., & Petitto, L. A.** (2008). Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 203–223. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003386>
- Kupisch, T., & Rothman, J.** (2018). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 564–582. <https://doi.org/10.1177/1367006916654355>
- Massariello, G.** (2004). *Le 'nuove minoranze' a Verona. Un osservatorio sugli studenti immigrati*, in R. Bombi, F. Fusco (eds.), pp. 353–376.
- Meisel, J. M.** (2007). The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language?, *Applied Psycholinguistics*, 28, pp. 495–514.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A.** (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409–433. <https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Mioni, A.** (1998). Gli immigrati in Italia. Considerazioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali, in G. Bernini, P. Cuzzolin, P. Molinelli (eds.), *Ars linguistica. Studi offerti da colleghi e allievi a Paolo Ramat*, pp. 377–409, Roma: Bulzoni.
- MIUR** (2020). Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2018/2019, Notiziario di Maggio.
- Murineddu, M., Duca, V., & Cornoldi, C.** (2006). *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri*. (1), 22.

- Paradis, J.** (2005). Grammatical morphology in children learning English as a Second Language: Implications of similarities with Specific Language Impairment, *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 36, pp. 172-187.
- Pozzi, S.** (2014). Trasmissione della lingua integrazione e identità nelle famiglie immigrate, in M.V. Calvi, I. Bajini, M. Bonomi (eds.), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, pp. 37-50, LED-edizioni universitarie; https://www.ledonline.it/LCM/allegati/700-0-Lingue-Migranti_Pozzi.pdf
- Scortichini, F., Stella, G., Fulgeri, G. M., Zanzurino, G., & Scorza, M.** (2014). Il bambino bilingue con difficoltà di apprendimento della letto-scrittura: È sempre corretto parlare di DSA? In A. Cardinaletti, F. Santulli, E. Genovese, G. Guaraldi, & E. Ghidoni (Eds.), *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, clinici e normativi* (Edizioni Centro Studi Erickson, pp. 99–119). Trento.
- Sorace, A.** (2011). Cognitive advantages of bilingualism: is there a ‘bilingual paradox’?, in P. Valore (ed.), *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*, pp. 335-358, Pisa: Edistudio.
- Unsworth, S.** (2011). *Utrecht bilingual language exposure calculator*, unpublished manuscript, available from author upon request.
- Unsworth, S.** (2016). *Quantity and quality of language input in bilingual language development*, in E. Nicoladis and S. Montanari (eds.), *Lifespan perspectives on bilingualism*, pp.136-196, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Unsworth, S., Hulk, A., & Marinis, T.** (2011). Internal and external factors in child second language acquisition, *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3.
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., & Tsimpli, I.** (2012). The Role of age of Onset and Input in Early Child Bilingualism in Greek and Dutch, *Applied Psycholinguistics*, 33, pp. 1–41.
- Valentini, A.** (2005). Lingue e interlingue dell’immigrazione in Italia, *Linguistica e Filologia*, 21, pp. 185-208.
- Vedovelli, M., & Villarini, A.** (2001). *Le lingue straniere immigrate in Italia*, in Caritas, *Immigrazione. Dossier Statistico. XI Rapporto sull’immigrazione*, pp. 222-229, Roma: Anterem.
- Vender, M., Garraffa, M., Sorace, A., & Guasti, M. T.** (2016). How Early L2 Children Perform on Italian Clinical Markers of SLI: A Study of Clitic Production and Nonword Repetition, *Clinical Linguistics / Phonetics*, 30, pp. 150–169.
- Schmidt-Catran, A. W., & Fairbrother, M.** (2016). The random effects in multilevel models: Getting them wrong and getting them right. *European Sociological Review*, 32(1), 23-38.

Appendice. La strategia analitica adottata

Data la natura gerarchica dei dati, si sono adottati modelli multilivello a tre livelli, specificati come segue: studenti nidificati (*nested*) all'interno del livello classe e classi nidificate all'interno del livello scuola. Questi modelli tengono conto correttamente della struttura dei dati riducendo il rischio di sottostimare gli errori standard delle covariate inserite nel modello (Schmidt-Catran and Fairbrother, 2015).

Come osservato sopra, in quest'articolo siamo principalmente interessati a stimare due associazioni: la prima è tra la conoscenza del/la bambino/a della lingua della famiglia e le sue abilità di scrittura e lettura; la seconda tra l'esposizione all'italiano nel contesto familiare del/la bambino/a e le sue abilità di scrittura e lettura. La prima associazione viene stimata attraverso una relazione lineare; la seconda associazione, invece, viene stimata attraverso la trasformazione quadratica dell'indice di esposizione all'italiano. Questo ci permette di verificare la non linearità dell'associazione tra esposizione all'italiano nel contesto familiare e le variabili risultato. Come controllo dell'effettiva non linearità dell'associazione riportiamo qui in appendice i risultati della regressione segmentale (*segmented linear regression*) che consente di stimare più relazioni lineari per diversi intervalli dell'indice di esposizione. Nello specifico vengono stimate quattro relazioni lineari a intervalli di 25 (0-25 %, 25-50 %, 50-75 %, 75-100 %). I risultati sono confermati anche utilizzando la regressione segmentale: si osserva una relazione positiva tra esposizione all'italiano nel contesto familiare e dettato fino al 50 per cento di esposizione all'italiano. Tra il 50 e il 75 per cento di esposizione la relazione diminuisce leggermente, rimanendo però positiva. Infine, tra il 75 e il 100 per cento si osserva una relazione leggermente negativa. Per la prova di riconoscimento di parole senza significato, rispetto alla relazione quadratica, si osservano relazioni lineari differenti a seconda dell'intervallo. In media i risultati mostrano un'assenza di correlazione tra esposizione all'italiano nel contesto familiare e i risultati nella prova TRPS (vedi Fig. A1).

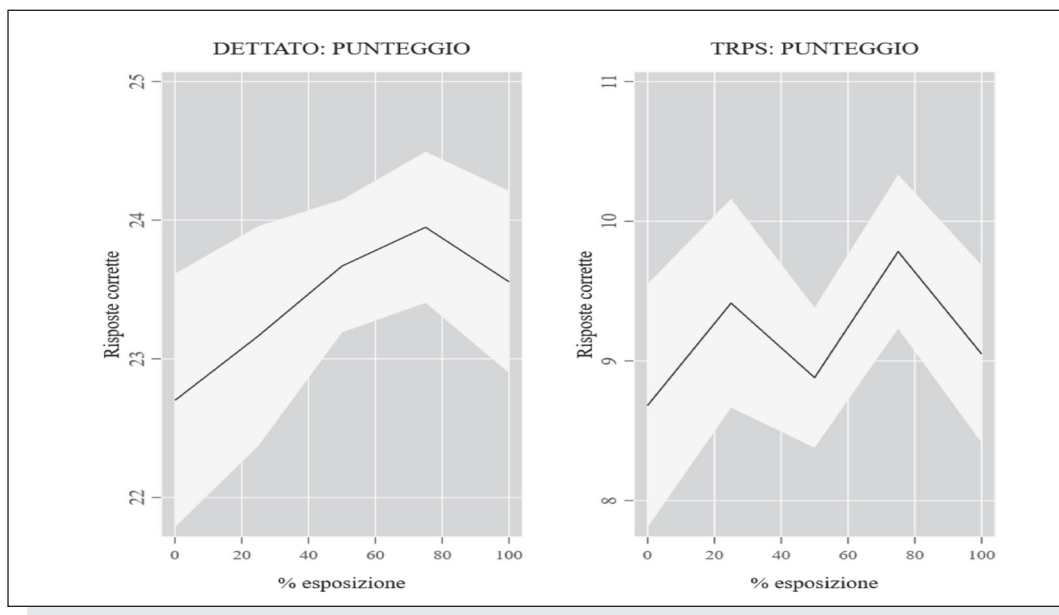


Fig. A1 - Associazione tra esposizione all'italiano nel contesto familiare e risultati nella prova di dettato e TRPS (punteggio medio e percentuale nella fascia a rischio). Risultati utilizzando il metodo della regressione segmentale.

A seconda del modello si includono i seguenti controlli: genere, macro-area geografica di origine, status migratorio, status socioeconomico familiare (ICEF) e una dummy per la coorte di studenti (prima e seconda primaria). La variabile macro-area geografica distingue tra otto macro-aree di provenienza: Asia centrale-meridionale-occidentale; Asia orientale-sudorientale; Europa; Paesi balcanici non europei; Africa del nord; Africa subsahariana; America latina; Altro. La variabile status migratorio distingue tra I generazione, quindi studenti nati all'estero, e II generazione, quindi studenti nati in Italia da genitori nati all'estero. L'indicatore ICEF è una misura della condizione economica familiare (il corrispettivo provinciale dell'indicatore ISEE utilizzato a livello nazionale). Queste sono informazioni recuperate dall'anagrafica degli studenti. Ogni modello riporta le variabili di controllo utilizzate. La Tab. A1 riporta le statistiche descrittive per le variabili descritte sopra.

Variabili	Media (DS)	N
Test GiADA		
Dettato (punteggio)	24,4 (3,8)	9912
Dettato (soglia)		
- Sopra	79.6	7890
- Sotto	20.4	2022
TRPS (punteggio)	9,7 (3,8)	9658
TRPS (soglia)		
- Sopra	84.3	8149
- Sotto	15.7	1509
Variabili indipendenti		
Conoscenza L1 (standardizzata) ¹	0 (1)	1249
Esposizione familiare all'L2 ²	58,8 (25,7)	1333
Genere		
- Femmina	48,8	4833
- Maschio	51,2	5079
Status migratorio		
- Italiani	87,3	8732
- II generazione	10,3	969
- I generazione	2,4	211

Paese di origine ³		
- Italia	87,2	4312
- Romaniaa	2,2	105
- Albania	2,0	96
- Macedonia	0,8	35
- Marocco	1,4	63
- Pakistan	1,3	50
- Altro	5,1	225
Macro-area geografica di origine		
- Italia	87,3	8732
- Asia centrale, occidentale, meridionale	2,0	178
- Asia orientale, sud-orientale	0,4	37
- Europa	2,8	271
- Balcani (non EU)	3,7	357
- Africa settentrionale	2,2	199
- Africa sub-Sahariana	1,3	108
- America latina	0,3	30
SES		
- Quartile 4 (basso)	18,4	1979
- Quartile 3	18,4	1967
- Quartile 2	18,4	1973
- Quartile 1 (alto)	18,4	1970
- Non riportato	26,3	2824
Coorte		
- Prima primaria	48,9	4893
- Seconda primaria	51,1	5019
<p>1&2: i valori si riferiscono al solo campione dell'indagine sugli usi linguistici familiari. 3: l'informazione sul Paese di origine c'è solo per la coorte di prima primaria.</p>		

Tab. A1 - *Statistiche descrittive.*