

Uno strumento per comprendere le difficoltà di apprendimento degli alunni stranieri

Elvira Graziano
Università della Calabria, Italia

Luciano Romito
Università della Calabria, Italia

Abstract The growing presence of students from migrant cultural backgrounds in Italian schools has changed classrooms, giving them a multicultural and intercultural aspect. This could mean a challenge for the concept of inclusion in educational contexts. This situation, very heterogeneous due to the various native places of foreign students, is often associated with the presence of learning difficulties. Recognising a possible learning disorder (Law no. 170/2010) in students from migrant cultural backgrounds is made more difficult by the lack of specific screening measures. This paper aims to present a preliminary report of a tool tested on a sample of Italian and foreign primary school children in order to evaluate their reading ability, regardless of the language they have as mother tongue. The tool is conceived as a preliminary screening in schools to understand if the difficulties of the students are related to the low L2 language proficiency or if they are the manifestation of other problems to be investigated through medical-diagnostic tests.

Keywords Dyslexia. Learning disorders. Phonology. Experimental phonetics. Italian L2.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La situazione in Calabria. – 3 Materiali e metodi. – 4 Risultati. – 5 Conclusioni.

1 Introduzione

L'aumento della popolazione scolastica di origine straniera ha contribuito a rendere le classi italiane più *multi* e *interculturali*, stimolando sempre nuove riflessioni sul modo di approcciarsi alla didattica.

Ciò rappresenta una sfida per il concetto stesso di inclusività negli ambienti educativi. Gli studenti stranieri, infatti, si trovano nella doppia difficoltà di apprendere la lingua della comunicazione quotidiana e le (micro) lingue del curriculum scolastico (Cummins 1992, 17): ciò può causare ritardi o insuccessi scolastici in tali studenti rispetto ai compagni italiani. Di conseguenza, la situazione, molto eterogenea per la loro diversa provenienza, si associa spesso alla presenza di eventuali problemi nell'apprendimento. Il riconoscimento di un eventuale disturbo specifico (L. n. 170/2010) in questi soggetti è reso ancora più difficile dalla mancanza di appositi protocolli diagnostici (Daloiso 2012; Martin 2013; Peer, Reid 2013).

Nello specifico, uno dei maggiori problemi che si presentano nelle classi multilingue e multiculturali è proprio quello di comprendere se gli effettivi ritardi dipendono da una normale lentezza nel processo di acquisizione di una lingua seconda/lingua straniera¹ oppure se sono spia di un possibile caso di disturbo di apprendimento. Tuttavia, si tende a farli rientrare nella scarsa conoscenza della L2/LS (Landon et al. 2000): ciò determina la possibilità di falsi positivi o, al contrario, di falsi negativi. Studi recenti hanno affrontato la questione della valutazione dei DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) in ambito multilingue (Celentin, Daloiso 2017), offrendo preziosi contributi riguardo ai possibili indicatori di disturbo nei soggetti bi-/plurilingui (Elbro et al. 2012; Abu Rabia, Siegel 2002; Siegel 2016). Si è cercato, da una parte, di costruire modelli di valutazione *culture-fair* e che si basano su indicatori linguistici (Everatt et al. 2013), e dall'altra sottolineando l'importanza di test diagnostici culturalmente appropriati (Usmani 2000).

Questo studio, presentando i primi risultati di una ricerca più ampia, dal punto di vista linguistico, si inserisce proprio in questa cornice con l'obiettivo di verificare la validità di uno strumento pratico e di semplice utilizzo per gli insegnanti, che aiuti a comprendere se le difficoltà riscontrate dagli studenti stranieri sono linguistiche e, quindi, legate alla scarsa conoscenza della L2, oppure se le stesse possono essere spia di problemi di altra natura da segnalare alle famiglie e approfondire attraverso un iter diagnostico.

2 La situazione in Calabria

Secondo le statistiche ufficiali del MIUR, nell'a.s. 2017/18, la percentuale degli alunni stranieri inseriti nel sistema scolastico italiano si attesta sul 9,7%. In Calabria, gli studenti con cittadinanza non italiana rappresentano il 4,3% in rapporto al totale regionale [fig. 1].

¹ Da questo momento in poi si useranno le sigle L2/LS per lingua seconda e lingua straniera.

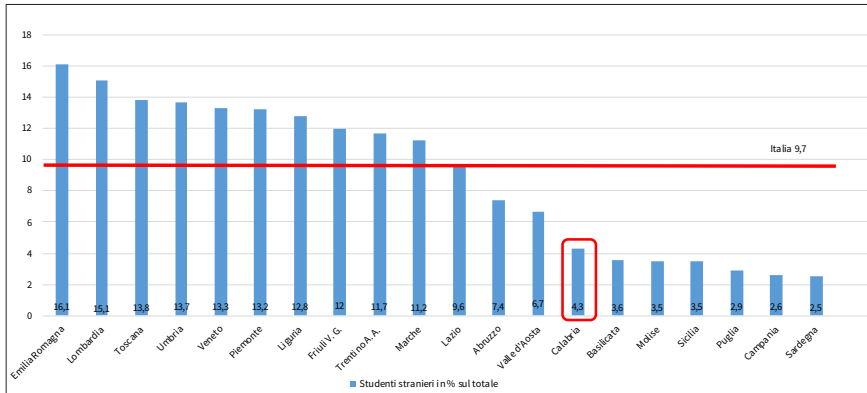


Figura 1 Studenti con cittadinanza non italiana in rapporto al totale degli studenti per regione (a.s. 2017/18, MIUR)

Nello stesso anno, solo lo 0,8% della popolazione scolastica calabrese risulta in possesso di una diagnosi di DSA (L. nr. 170/2010), sensibilmente al di sotto della media nazionale (3,2%), mentre il 3,1% degli alunni è in possesso di una certificazione di disabilità.²

Tuttavia, dai dati ministeriali non si evince se tra gli studenti con certificazione siano presenti anche studenti stranieri. Pertanto, è stata condotta una ricerca in tutte le scuole calabresi finalizzata alla corretta anagrafe degli studenti (sia italiani sia stranieri) con DSA, con disabilità e con BES.³ I risultati della ricerca [fig. 2] rivelano che in Calabria:

1. l'1,16% della popolazione scolastica di origine italiana e lo 0,61% di quella straniera sono riconosciute come DSA (L. nr. 170/2010), percentuale ancora significativamente minore rispetto alla media nazionale;
2. il 3,31% degli studenti di origine italiana e il 3,82% degli studenti stranieri possiedono una certificazione in quanto disabili (L. nr. 104/92), in linea con i dati nazionali;
3. il 4,09% degli studenti di origine italiana e il 14,66% degli studenti stranieri sono inseriti nella categoria dei BES (C.M. nr. 8 del 06/03/2013) per svantaggio linguistico, sociale e familiare.

² I dati sono disponibili al seguente link t.ly/JD90.

³ Il questionario, creato per individuare la presenza di alunni italiani e stranieri con o senza DSA in Calabria, ha permesso di conoscere anche il numero di studenti con altri BES e disabilità. Esso è stato inviato a tutti gli istituti scolastici diffusi sul territorio regionale con la collaborazione dell'USR. I dati consegnati dalle varie scuole sono stati analizzati quantitativamente.

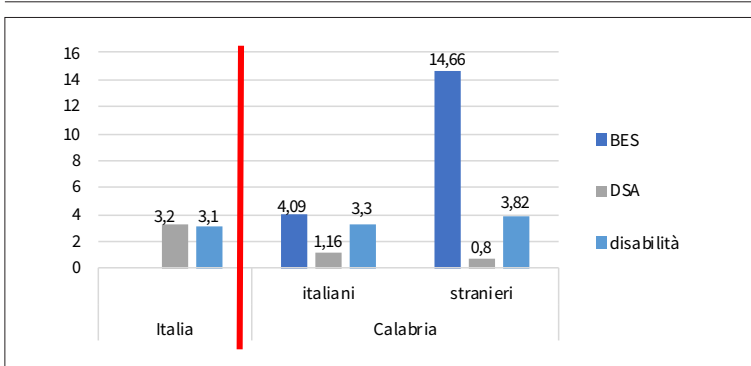


Figura 2 Percentuali alunni con disturbi di apprendimento in Calabria (a.s. 2018/19)

Sebbene ci si aspettasse una percentuale maggiore degli studenti stranieri nella categoria dei BES proprio perché è prevista l'area dello svantaggio linguistico, si evidenzia una sproporzione nel rapporto tra studenti con BES e con DSA tra italiani e stranieri: nel caso dei primi, il rapporto tra BES e DSA è di 3:1, mentre nel secondo, il rapporto è di 24:1. Un simile scenario conferma le ipotesi secondo le quali la maggior parte degli studenti stranieri con difficoltà, almeno in Calabria, confluiscono nei BES di III tipo, dando per scontato che si tratti di scarsa *proficiency* in lingua italiana L2.

Per tale ragione, da linguisti e senza la pretesa di sostituirsi agli esperti di ambito medico, si è proposto uno strumento che possa aiutare gli insegnanti a comprendere se le difficoltà sono sicuramente linguistiche o se possono essere definite indici di problemi di altra natura da indagare nelle opportune sedi per iter diagnostici specifici.

3 Materiali e metodi

Per realizzare lo strumento che aiuti gli insegnanti è stata creata una lista di *parole* e *non parole* contenenti i fonemi occlusivi (/p; b; t; d; k; g/) in quanto il modo occlusivo è l'unico modo di articolazione presente in tutte le lingue naturali (Ladefoged, Maddison 1996, 47; Jakobson [1966] 2002, 50) ed, inoltre, nessuna lingua presenta solo fonemi occlusivi della serie sonora senza includerne almeno uno della serie sorda (Hyman 1981, 37). Jakobson (1971, 11-30, 46-58), inoltre, ha riscontrato una correlazione tra la sequenza di acquisizione dei suoni da parte dei bambini e gli universali implicazionali degli inventari fonologici, osservando che in tutte le lingue i bambini tendono ad imparare i fonemi secondo un ordine fisso. Nel nostro caso specifico, prima si apprendono le occlusive sorde e solo in seguito quelle sonore. Di conseguenza, l'articolazione di questi fonemi deve

essere stata interiorizzata da tutti gli studenti, a prescindere dalla loro lingua materna.

Tuttavia, si è consapevoli che il massimo dell'astrazione e della generalizzazione non è praticabile, poiché le lingue si differenziano non solo genealogicamente ma anche e soprattutto tipologicamente. Pertanto, ad esempio, in alcune delle lingue considerate per il presente studio,⁴ manca l'opposizione sordo-sonoro all'interno di uno stesso modo e luogo di articolazione come nel caso, ad esempio, dell'arabo moderno standard e del cinese mandarino standard.⁵ In queste lingue, l'opposizione sordo-sonoro rispetto alle occlusive non si realizza nei seguenti casi: in arabo moderno standard, per il luogo di articolazione bilabiale, manca il fonema sordo (/p/) mentre in cinese mandarino standard sono assenti tutti i fonemi della serie sonora (bilabiale /b/, dentale /d/ e velare /g/). Per tale ragione è stato necessario differenziare tre gruppi linguistici sulla base del tipo di errore che si potrebbe incontrare⁶ e conseguentemente costruire tre differenti griglie di correzione in base alla provenienza del parlante.

I fonemi indagati sono stati inseriti in parole bisillabiche e trisillabiche parossitone: rispettivamente in posizione iniziale e centrale. Pertanto, in entrambi i contesti scelti, le serie dei suoni occlusivi sono presentati in sillaba accentata. La struttura sillabica scelta è il tipo CV. Infatti,

una sillaba formata da consonante + vocale rappresenta il tipo sillabico più primitivo e storicamente senza dubbio il più antico tra tutti, l'unico che sia comune a tutte le lingue. Inoltre, il tipo occlusiva + vocale costituisce la sillaba più semplice possibile: chiusura estrema + apertura estrema. (Malmberg 1975, 181)

Anche Jakobson sostiene che

la sequenza consonante + vocale risulta essere la sequenza ottimale ed è perciò la sola varietà universale del sistema sillabico. (Jakobson 1971, 185)

4 Le lingue considerate ai fini della ricerca sono quelle maggiormente diffuse in Italia in base alla provenienza degli studenti stranieri secondo i dati elaborati dal MIUR (relativi all'a.s. 2017/18): rumeno (18,7%), albanese (13,5%), arabo (12,2%), cinese (6,3%), ucraino (2,3%) (MIUR 2018).

5 Si precisa che, sebbene molti apprendenti sinofoni e arabofoni non parlano le varietà standard di arabo e cinese, nei rispettivi inventari fonologici sono presenti i suoni occlusivi (sordi, sonori o entrambi) oggetto di questo studio.

6 La suddivisione è stata fatta tenendo in considerazione la classificazione genealogica delle lingue. Pertanto, al primo gruppo appartengono quelle che rientrano nella grande famiglia dell'indoeuropeo (italiano, rumeno, albanese e lingue slave), al secondo quelle afroasiatiche (arabo moderno standard) e nel terzo rientrano le lingue della famiglia sinotibetana (cinese mandarino).

La struttura sillabica CV è anche il tipo più frequente e quindi il meno marcato del linguaggio umano (Nespor 1993, 157; Hyman 1981, 217). Si è optato, poi, per l'esclusione della sillaba finale in quanto è stata dimostrata la tendenza dei suoni a cadere o ad indebolirsi in posizione finale. A ciò si aggiunge che nei fonemi in sillaba accentata è minimizzato il fenomeno della *coarticolazione* (Magno Caldognetto 1980).

Al fine di verificare la correttezza delle ipotesi e quindi l'utilità e la funzionalità dello strumento creato, si è proceduto ad un'indagine sperimentale con misurazioni acustiche su un campione composto da 12 studenti italiani e stranieri⁷ di età compresa tra 9 e 10 anni senza problemi di apprendimento, frequentanti le classi IV e V scuola primaria (prov. di Cosenza). Ogni studente ha letto 130 stimoli randomizzati così divisi:

- 60 parole (30 bisillabiche e 30 trisillabiche; ad es. **capo~regalo**);⁸
- 60 non parole (ottenute anagrammando le parole ma rispettando i contesti in cui sono stati inseriti i suoni occlusivi; ad es. **tepo~mudesa**);
- 5 coppie minime (ad es. **pela~bela**).

Ogni registrazione è stata analizzata tramite il software *Praat versione 6.0.20*,⁹ creando un *Textgrid* comprendente 6 diversi *tiers*. Ad ogni tier è stata data un'etichetta diversa [fig. 3]:

- Parola: indica lo stimolo letto dagli studenti;
- Fonema: indica il fonema da analizzare;
- Accuratezza: indica se il fonema in questione è prodotto in modo corretto o errato;
- Silabe: indica il numero delle sillabe di cui la parola in questione è composta;
- Tempo: indica il tempo impiegato dall'informante per pronunciare la parola proposta;
- Altri errori: nel caso di fonema pronunciato correttamente, indica altri eventuali errori nella lettura come la sostituzione o lo scambio di fonemi ritenuti simili o l'inversione di sillabe.

⁷ Gli studenti stranieri presenti nel campione di questo studio sono stati selezionati attraverso la somministrazione di un questionario sociolinguistico, compilato dagli insegnanti, contenente domande relative al periodo di permanenza in Italia, il background (socio)linguistico-culturale e le eventuali difficoltà nell'apprendimento manifestate dallo studente. La scelta è ricaduta sugli studenti di recente immigrazione che, di conseguenza, hanno ancora poca competenza in italiano L2.

⁸ La scelta delle parole è stata effettuata dopo aver eseguito un test pilota, volto a valutare in particolare la chiarezza nell'esposizione e l'accessibilità delle prove da somministrare rispetto al range d'età e alla competenza in L2 dei partecipanti che avrebbero preso parte allo studio in questione.

⁹ Elaborato da Paul Boersma and David Weenink, *Praat* è un software open source usato in ambito linguistico per le analisi acustiche di segnali vocali e scaricabile dal sito <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

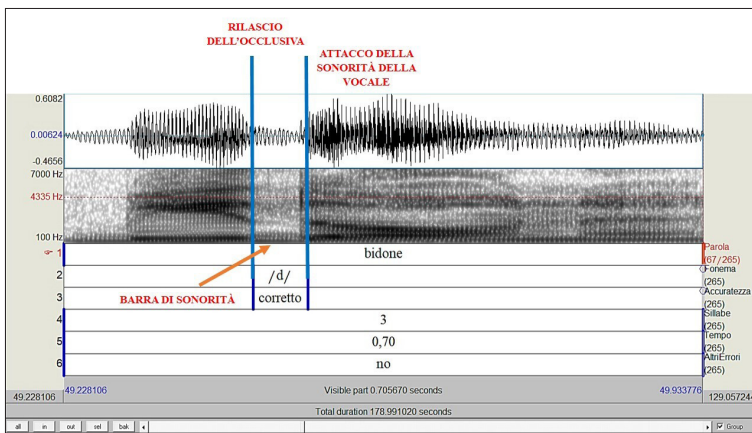


Figura 3 Interfaccia grafica dell'etichettatura su Praat

Rispetto alla velocità di lettura, si è calcolato il rapporto tra il numero di sillabe di cui si compone lo stimolo da pronunciare e il tempo impiegato per farlo ($Vel. di lettura = n. sillabetempo$).

In merito all'accuratezza, invece, i dati ottenuti dal nostro campione hanno permesso di ricavare una griglia di riferimento sulla base della media riportata. Si decide, pertanto, di considerare come 'sufficiente' le prestazioni con un massimo di 6 risposte errate,¹⁰ come 'richiesta di attenzione' tutti i punteggi compresi tra 7 e 12 risposte errate. Si considerano 'a rischio' tutti i punteggi superiori a 12 risposte errate [tab. 1].

Tabella 1 Scala di giudizio di riferimento per valutare l'abilità di lettura

Numero di errori	Scala di giudizio
da 0 a 6 errori	suiciente
da 7 a 12	richiesta di attenzione
+ di 12	a rischio

¹⁰ Il calcolo delle risposte errate inizialmente ha tenuto conto della distinzione tra lettura di parole e non parole. Successivamente, poiché il maggior numero di errori ha riguardato le non parole si è deciso di considerarli come un'unica variabile.

4 Risultati

Dal confronto tra il gruppo degli studenti italiani e quello degli studenti stranieri senza difficoltà di apprendimento (indicati rispettivamente con ITAL1 e ITAL2) emerge che non ci sono differenze significative nei dati ottenuti: le medie e le relative dev. stand. sono risultate essere molto simili, come si può osservare in tabella 2.

Tabella 2 Statistiche descrittive riassuntive dei gruppi confrontati (ITAL1 e ITAL2)

	TEST DI LETTURA	
	ITAL1	ITAL2
N. studenti	6	6
N. occorrenze	130	130
μ_risposte errate	6 \pm 0,89	5,15 \pm 1,20
μ_velocità di lettura	4,37 sill/sec (\pm 0,24)	3,95 sill/sec (\pm 0,38)

Sulla velocità di lettura il gruppo ITAL1 ottiene $\mu=4,37$ sill/sec con dev.stand.= $\pm 0,24$ ¹¹ e mentre il gruppo ITAL2 raggiunge $\mu=3,95$ sill/sec con dev.stand.= $\pm 0,38$; sul numero degli errori il gruppo ITAL1 presenta $\mu=6$ con dev.stand.= $\pm 0,89$ mentre il gruppo ITAL2 $\mu=5,15$ con dev.stand.= $\pm 1,20$.

Entrambi i gruppi hanno raggiunto punteggi racchiusi nella fascia del sufficiente. Dalle prime analisi se ne può dedurre che, aver identificato dei parametri linguistici, dal punto di vista articolatorio, può supportare una valutazione relativa all'acquisizione della L2 da parte degli studenti stranieri.¹² I risultati ottenuti dal gruppo degli studenti con italiano L2 risultano simili a quelli realizzati dal gruppo di controllo italofono: ciò è indice che lo strumento creato, non risultando sensibile alla competenza in L2 da parte degli studenti stranieri, può essere utilizzato a prescindere dalla L1 dell'apprendente.

Tali risultati sono supportati anche dalle analisi di tipo statistico¹³ [fig. 4]. Infatti, nel confronto tra i gruppi ITAL1 e ITAL2, il test

¹¹ I dati relativi alla velocità di lettura degli studenti con italiano L1 sono stati confrontati inizialmente, tenendo conto della differenza tra lettura di parole e non parole, con i valori soglia presenti nelle prove DDE-2 per la scuola primaria in riferimento alle classi IV e V scuola primaria (Sartori, Job, Tressoldi 2007), dimostrando che il campione testato ha ottenuto risultati in linea con quelli della popolazione italoфона senza dislessia. Successivamente, come nel caso dell'accuratezza di lettura, poiché le differenze tra velocità di lettura parole e non parole si sono rivelate minime, si è deciso di considerarle come unica variabile.

¹² Si confermano così anche le conclusioni a cui sono giunti Elbro et al. 2012.

¹³ Si precisa che, vista l'esiguità del campione studiato, le analisi di tipo statistico possono offrire un'indicazione generale da approfondire nel proseguimento del lavoro ampliandone la numerosità per verificarne l'attendibilità e la validità.

Test per campioni indipendenti										
Test di Levene per l'eguaglianza delle varianze		Test per l'eguaglianza delle medie						Intervallo di confidenza della differenza di 95%		
	F	Sign.	t	gl	Sign. (a due code)	Differenza della media	Differenza errore standard	Inferiore	Superiore	
Vel_Lett	Varianze uguali presunte	,754	,406	1,993	10	,074	,37333	,18730	-,04400	,79067
	Varianze uguali non presunte			1,993	8,500	,079	,37333	,18730	-,05421	,80087
N_Errori	Varianze uguali presunte	1,072	,325	1,387	10	,196	,85000	,61305	-,51579	2,21597
	Varianze uguali non presunte			1,387	9,222	,198	,85000	,61305	-,53175	2,23175

Figura 4 Risultato del test per campioni indipendenti (ITAL1 e ITAL2)

di Levene non risulta significativo né rispetto alla *velocità di lettura* ($p=.406$, $p>.05$) né rispetto al *numero degli errori* ($p=.325$, $p>.05$). Dal *test-t* per campioni indipendenti, si rileva che il fattore *Lingua materna* non produce effetti significativi sulle prestazioni degli studenti né rispetto alla velocità di lettura ($t_{(10)}=1,993$, $p>.05$) né rispetto al numero degli errori ($t_{(10)}=1,387$, $p>.05$).

5 Conclusioni

Questo studio ha inteso presentare i primi risultati di un progetto più ampio, il cui scopo è quello di creare uno strumento pratico, di semplice utilizzo per gli insegnanti e che sia utile per comprendere se il tipo di difficoltà manifestate dagli studenti stranieri sono da attribuirsi a normale lentezza nel processo dell'acquisizione dell'italiano L2 o se, invece, possono essere spia di problemi di altra natura da indagare in ambito medico-diagnostico. Per fare ciò è stato necessario testare in primis lo strumento su un campione composto da studenti sia italiani sia stranieri che non hanno manifestato problemi di apprendimento in modo da verificare la sua validità a prescindere dalla lingua materna (L1) del soggetto a cui viene somministrato. Sfruttare, infatti, la presenza di un background linguistico comune e, in particolare, porre il focus sui fonemi occlusivi, l'unico modo di articolazione presente in tutte le lingue naturali (Ladefoged, Maddison 1996; Jakobson [1966] 2002), suggerisce la

possibilità di disambiguare i problemi di apprendimento negli studenti con italiano L2.

Nel caso oggetto di analisi, lo strumento realizzato, confermando i risultati di Elbro et al. (2012), dimostra di non essere sensibile alla competenza in L2 del parlante: le prestazioni degli studenti (sia italiani sia stranieri) raggiungono risultati piuttosto simili. Di conseguenza, esso potrebbe essere utilizzato dagli insegnanti a prescindere dalla L1 degli studenti.

Per confermare i risultati sarà necessario aumentare il numero dei casi oggetto di indagine, ampliando anche l'età del campione di riferimento alla scuola secondaria di primo grado e confrontare ulteriormente tali dati con altri due gruppi, formati da studenti italiani e stranieri in possesso di certificazione DSA. Ciò permetterà di capire se la variabile *Lingua materna* continua a non influenzare significativamente le prestazioni degli studenti anche in presenza di un (eventuale) disturbo di apprendimento che, al contrario, può condizionare le stesse, dimostrando quindi la validità dello strumento che si svincola dalle lingue.