Italiano L2:
crescere nel bilinguismo

Logopedista Dott.ssa Tiziana Begnardi
Reggio Emilia 03-08/05/2018

Sostegno della **resilienza** dei bambini:

Valorizzare le competenze dei genitori, collegare le culture, le lingue, differenza come ricchezza, sostenere l'arricchimento linguistico come aggiunta di conoscenza e non in antagonismo alla lingua materna, valorizzare le conoscenze, tenere insieme i mondi e favorire il passaggio da uno all'altro.

2

PROGRAMMA

1. Le dimensioni del linguaggio
2. Alcuni dati dal MIUR
3. Esiste una definizione di bilinguismo?
4. Diverse traiettorie di sviluppo linguistico
5. Il vantaggio bilingue
6. Linguaggio comune e linguaggio accademico
7. L'ipotesi del periodo critico
8. Peculiarità dello sviluppo linguistico bilingue
9. Bilinguismo e socializzazione
10. Potenziare le componenti linguistiche nella scuola dell'infanzia
11. Insegnare nel bilinguismo
12. Bilinguismo e DSL
13. Apprendimenti scolastici e bilinguismo
14. Tipologia linguistica
15. Riferimenti utili
16. Bibliografia

3

Le dimensioni del linguaggio

4

Fonetica e fonologia

- Il b/o apprende la L1 dai genitori, che possono trasmettere la corretta pronuncia con l'attivazione delle normali correzioni
- Importante la stimolazione linguistica prosodica nel primo anno di vita, dove il b/o presta attenzione al tono e alla modulazione del parlato
- L'attenzione imitativa richiede la percezione visiva del movimento articolatorio, la consapevolezza uditiva e propriocettiva…

5

- …nei bambini esposti all'italiano con l'ingresso alla scuola dell'infanzia questa possibilità non viene offerta: il b/o deve apprendere la corretta articolazione soprattutto attraverso l'ascolto, con un'attivazione visiva parziale e un rimando correttivo ambientale quasi nullo
- Si predilige un approccio di tipo ecologico, legato all'ambiente in cui il b/o impara l'italiano (a scuola) con la correzione degli insegnanti

6

Lessico e semantica

- La L1 viene appresa in famiglia e spesso la povertà di etichette lessicali e agganci semantici dipendono da una povertà di esperienze
- La L2 dovrebbe essere più ricca dal punto di vista lessicale, grazie al lessico scolastico
- La potenziale opportunità di apprendimento lessicale deriva dall'esposizione ambientale
- Se potessimo sommare il lessico posseduto dal bambino in tutte le lingue, non parleremmo di svantaggio!

7

Morfo-sintassi

- La sintassi non è appresa facilmente solo con l'ascolto come il lessico
- Nell'inserimento scolastico (dove le interazioni ricorrono tra l'insegnante e il gruppo) il b/o può godere di buoni modelli sintattici, ma risulta carente l'interazione diretta con l'adulto e il rimando correttivo
- Vale anche per gli adulti: possono avere un lessico sufficiente, ma sintassi sconnessa
- La sintassi dipende molto dalla lingua d'origine e dalla traduzione mentale L1-L2

8

Pragmatica

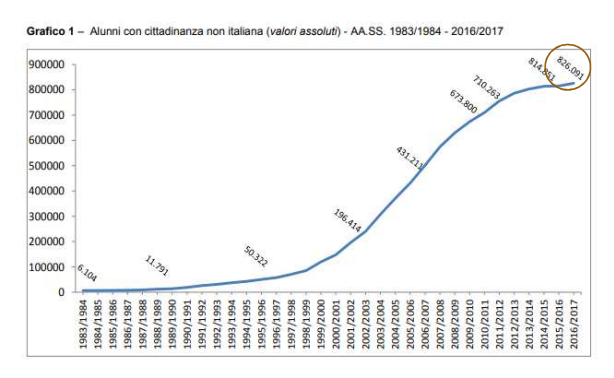
- Il contesto culturale gioca un ruolo importante
- Uso del TU amicale

9

Alcuni dati del MIUR

10

«Gli alunni con cittadinanza non italiana»
A.S. 2016/2017 www.miur.gov.it
marzo 2018



11

Tra i 3 e i 5 anni i bambini con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole rappresentano il 77% dei bambini con cittadinanza non italiana residenti in Italia, mentre il dato raggiunge il 96% per i bambini italiani. Le differenze di genere mostrano che sono più i bambini che le bambine a frequentare la scuola dell'Infanzia (78,9% contro 76,5%), circostanza che mette in luce, con ogni probabilità, anche motivazioni culturali e familiari che svantaggiano le bambine rispetto ai bambini. E' del tutto evidente che il presupposto per un'effettiva inclusione dei bambini e degli studenti con cittadinanza non italiana a scuola come nella società, sia proprio quello di favorire al massimo la frequenza delle scuole dell'infanzia, non fosse altro perché è un' occasione unica per imparare dai coetanei la lingua italiana prima ancora di accedere alle scuole primarie. Molte difficoltà e ritardi scolastici nascono da questa occasione mancata.

12

La Lombardia è la regione con il più alto numero di studenti con cittadinanza non italiana, l'Emilia Romagna quella con la percentuale più elevata

Il dato nazionale del 9,4% di alunni con cittadinanza non italiana sul totale sintetizza in realtà un'ampia variabilità territoriale.

La regione in cui gli studenti con cittadinanza non italiana più incidono nel contesto scolastico locale è l'Emilia Romagna dove quasi il 16 per cento degli studenti non ha la cittadinanza italiana. In pratica per ogni 5 studenti italiani uno è straniero. Segue la Lombardia con il 14,7%, al terzo e al quarto posto si collocano l'Umbria (13,8%) e la Toscana (13,1%), seguite dal Veneto e Piemonte (13,0%) e dalla Liguria (12,3%).

13

Dieci nazionalità per il 70% degli studenti con cittadinanza non italiana

Complessivamente si contano tra gli studenti con cittadinanza non italiana oltre 200 nazionalità. La grande maggioranza tuttavia proviene da un gruppo ristretto di paesi. Nell'A.S. 2016/2017 circa 560mila studenti, quasi il 70% del totale, hanno cittadinanza riconducibile a 10 Paesi Alcuni di questi, come la Romania, l'Albania, il Marocco sono aree di emigrazione ormai storica verso l'Italia.

Negli anni dal 2006/2007 al 2016/2017 si è rafforzata la presenza degli studenti di nazionalità Romena, passati dal 13,7% al 19,2% (+ 5,5 punti percentuali) parallelamente a una diminuzione della quota di studenti albanesi (da 15,6% a 13,6%) e marocchini (da 13,6% a 12,4%) che comunque rimangono tra le comunità più rappresentate. Nello stesso periodo sono aumentati anche gli studenti di origine Moldava e Ucraina che nel 2016/2017 raggiungono rispettivamente 25.000 e 20.000 unità, rientrando così nel gruppo delle comunità più rappresentate. Le variazioni rispetto al precedente A.S. 2015/2016 evidenziano che l'Egitto, con quasi 20 mila studenti, è entrato a far parte del gruppo dei 10 paesi più rappresentati subentrando al decimo posto in precedenza occupato dalla Tunisia.

14

Stato estero di cittadinanza	Alunni	%
Romania	158.428	19,178
Albania	112.171	13,579
Marocco	102.121	12,362
Cina Repubblica Popolare	49.514	5,994
Filippine	26.962	3,264
India	25.851	3,129
Moldavia	25.308	3,064
Ucraina	19.956	2,416
Pakistan	19.934	2,413
Egitto	19.925	2,412
Tunisia	18.613	2,253

15

Tavola 18 – Comuni con maggiore presenza di alunni con cittadinanza non italiana per i primi Paesi di provenienza (*valori assoluti e percentuali*) – A.S. 2016/2017 (*)

Regioni	Comuni	alunni con cittad. non italiana		Paesi di provenienza										
				Romania	Albania	Marocco	Cina	Filippine	India	Moldavia	Ucraina	Pakistan	Egitto	Altri Paesi
		in valore assoluto	*per 100 alunni in totale*	*per 100 alunni con cittadinanza non italiana*										
E. Romagna	Bologna	10.042	18,7	12,9	5,6	10,8	7,7	9,4	1,5	7,6	2,9	7,1	1,2	33,2
	Modena	6.763	17,3	8,5	10,3	14,7	4,2	11,1	1,4	6,4	3,2	1,2	0,4	38,6
	Reggio nell'Emilia	5.582	17,7	6,3	16,5	12,9	9,9	1,0	3,1	6,0	3,7	1,9	2,3	36,5
	Parma	5.304	16,7	8,1	12,9	5,8	2,5	8,9	2,9	17,0	2,0	0,9	0,5	36,3
	Piacenza	4.202	21,9	8,2	19,0	12,5	2,7	1,1	1,6	1,9	2,5	0,2	5,1	45,2
	Rimini	3.517	14,7	9,9	22,8	5,1	7,9	0,7	0,2	4,9	7,2	0,1	0,3	41,0
	Ravenna	2.815	13,2	17,6	23,6	5,8	2,8	0,7	1,1	3,5	2,8	0,7	0,8	40,6
	Forlì	2.698	14,8	17,0	17,7	12,5	13,3	0,4	0,6	1,9	2,6	0,8	0,4	33,0
	Ferrara	2.484	12,3	14,9	10,9	12,3	7,2	2,3	0,5	11,5	8,1	4,7	0,2	27,5
	Carpi	2.017	17,5	7,0	4,2	11,6	11,4	0,2	5,6	6,0	2,4	27,6	0,0	23,8
	Cesena	1.885	10,7	12,6	18,6	13,4	3,6	-	0,8	2,1	2,5	0,2	0,2	46,0
	Imola	1.540	12,7	21,1	17,7	26,3	2,6	0,2	0,6	3,4	1,9	3,2	0,8	22,0
	Faenza	1.403	13,6	12,8	28,0	15,3	4,6	0,8	0,4	12,0	2,1	0,9	0,3	23,0
	Sassuolo	1.390	16,1	5,3	16,8	40,3	3,7	2,9	0,6	2,2	1,4	1,0	0,5	25,5
	Vignola	1.136	19,7	5,7	24,6	24,4	3,4	1,4	1,8	1,8	1,5	0,7	-	34,6
	Cento	1.013	14,7	9,5	11,2	30,8	9,1	-	0,5	3,1	1,4	17,0	0,1	17,5

Reggio Emilia: 5582 alunni con cittadinanza non italiana,
pari al 17.7% della popolazione

16

«La lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali.»

Tullio De Mauro, linguista

17

«…***lingua seconda*** è in genere definita una lingua che viene imparata dopo la lingua materna, nel Paese nel quale essa viene usata per la comunicazione, lingua che può essere appresa dentro e/o fuori da un ambiente formale di apprendimento a differenza della ***lingua straniera***, che viene imparata per lo più a scuola o comunque in un contesto di studio inserito in un ambiente nel quale essa non viene usata nella vita quotidiana, e che spesso serve come lingua franca per la comunicazione tra persone di diversa madrelingua.»

Luise (2006)

18

L'***educazione linguistica***, secondo Balboni (2011), è quel processo in cui una persona, dopo aver acquisito spontaneamente la sua lingua materna nella sua dimensione orale, entra in un sistema formativo in cui ne inizia l'approfondimento, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica, e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento.

19

«…una persona, dopo aver acquisito spontaneamente la sua lingua materna nella sua dimensione orale…»

La casistica degli allievi non italofoni nella scuola è estremamente variegata; risulta difficile stabilire quale sia la lingua materna, il grado di spontaneità con cui sia stata appresa e il grado di competenza raggiunto.

Primo problema: valutare i prerequisiti linguistici

20

«entra in un sistema formativo in cui ne inizia l'approfondimento, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica»

Per gli alunni non italofoni l'ingresso nella scuola italiana può avvenire in momenti molto diversi:

- dopo aver frequentato la scuola dell'infanzia
- in classe I° senza aver frequentato la scuola dell'infanzia
- in una classe qualsiasi, a causa del progetto migratorio dei genitori/adozione

21

Esiste una definizione univoca di bilinguismo?

22

- Bambini che utilizzano due o più lingue nella loro vita quotidiana possono essere definiti bilingui (Grosjean, 1992)
- Spesso questi bambini parlano a casa una lingua minoritaria, e vengono esposti a scuola all'italiano come L2
- La L1 è definita *minoritaria* in quanto parlata dai membri di una comunità etnolinguistica minoritaria rispetto all'ambiente
- E' dunque un valore comparativo, non assoluto

23

Si può analizzare il fenomeno del bilinguismo in base a:

1. Età di acquisizione: si riferisce al momento in cui il b/o viene esposto in modo *intensivo e continuativo* ai due codici linguistici
2. Livello di competenza
3. Elaborazione linguistica e cognitiva
4. Contesto di apprendimento
   - Attrizione linguistica

24

1. Età di acquisizione:

- **Bilinguismo simultaneo*:*** l'acquisizione dei due idiomi avviene nello stesso tempo fin dalla nascita
- **Bilinguismo consecutivo*:*** il b/o prima sviluppa e consolida le competenze linguistiche di base nella L1 e solo in seguito viene esposto alla L2

25

- **Bilinguismo precoce**: l'età della prima esposizione alla L2 è precedente ai 3-4 anni
- **Bilinguismo tardivo*:*** la L2 è acquisita dopo la prima infanzia. Dopo questo periodo definito 'critico' per l'acquisizione del linguaggio, vi sono differenze significative nell'apprendimento

26

I **bilingui consecutivi** possono diventare **buoni comunicatori** anche dopo **pochi mesi** di esposizione alla L2.

MA questo non significa che: - l'accuratezza grammaticale - l'ampiezza del vocabolario - la pronuncia siano **EQUIPARABILI** a quella dei PARI **PARLANTI NATIVI**.

27

- Le competenze dei monolingui sono raggiunte da chi parla una seconda lingua solo nel caso in cui la sua acquisizione avvenga prima del **settimo** anno di vita. Questo perché sembra che si attivino aree corticali diverse.
- Concordanti con queste osservazioni sono i dati ottenuti dal confronto di aspetti legati alle competenze linguistiche di un bilingue tardivo e di uno precoce: il tardivo padroneggia meno la traduzione, la comprensione e la produzione della L2.

28

2 . Livello di fluenza e competenza:

Spesso i due sistemi linguistici, anche in bilingui simultanei, non si sviluppano in perfetta sincronia; si distinguono pertanto:

- Bilinguismo bilanciato: nei casi in cui, soprattutto grazie al mantenimento delle reti sociali e dei contatti anche con la comunità d'origine, vi è uno stesso livello di fluenza e competenza nelle due lingue. Si indicano con questo termine livelli ugualmente alti o bassi di competenza in entrambe le lingue.
- Bilinguismo dominante: in tutti quei casi in cui vi è una maggiore competenza e fluenza in una delle due lingue

29

Importante è il ruolo delle **reti sociali** e dei **modelli linguistici** forniti al bambino. Solo se egli manterrà contatti con la **comunità di origine**, se conserverà attive per gli stessi usi le lingue a contatto, si parlerà di bilinguismo bilanciato.

La dominanza può essere determinata dalla maggiore o minore quantità di **input** provenienti dall'ambiente per le differenti lingue. Tuttavia, risulta difficile stabilire una corrispondenza diretta e univoca tra le due variabili.

Un altro fattore considerevole che influisce sulla dominanza, come precedentemente visto, è lo **status sociale** (minoritario vs maggioritario) dei due idiomi.

30

3. Elaborazione linguistica e cognitiva:

Questa dimensione si riferisce al rapporto tra le lingue conosciute a livello di elaborazione cognitiva e linguistica:

Es. in un b/o bilingue consecutivo che parla L1 in famiglia e viene esposto alle L2 verso i 4-5 anni d'età in ambito scolastico, inizialmente si osserverà un *bilinguismo* di tipo *subordinato*. Il lessico in L2 dovrà passare dal lessico in L1 per accedere al sistema dei significati.

In seguito l'accesso dovrà avvenire per via diretta dalla L2, in un *bilinguismo* di tipo *coordinato*.

31

4. Contesto sociale di apprendimento:

- Bilinguismo additivo: quando la comunità attribuisce valore positivo ad entrambe le lingue, lo sviluppo delle due lingue e culture è complementare, e viene perciò mantenuta e valorizzata anche la lingua madre
- Bilinguismo sottrattivo: nella situazione in cui invece nell'ambiente socioculturale in cui vive il bambino vi è una svalutazione della sua lingua madre, l'apprendimento della seconda lingua, più 'prestigiosa' in quel contesto, porta alla graduale perdita della L1 (attrizione/erosione linguistica)

32

- I bambini di lingua minoritaria che apprendono una L2 maggioritaria si trovano spesso in contesti di bilinguismo sottrattivo.
- I bambini esposti a situazioni di bilinguismo sottrattivo **non godono dei vantaggi cognitivi** conferiti dall'apprendimento di più lingue e la loro competenza bilingue finale sarà scarsa
- Un contesto sottrattivo crea le condizioni perchè le due lingue non si sviluppino armonicamente, con effetti negativi sullo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino.

33

Attrizione linguistica

L'attrizione linguistica è un fenomeno molto frequente nei bilingui consecutivi con L1 minoritaria; in misura minore è presente anche nei bilingui simultanei. L'attrizione linguistica si riferisce ad uno stato di graduale declino della L1 che può portare a situazioni di perdita parziale o totale della stessa.

Prevalentemente l'erosione linguistica si manifesta nella componente espressiva del linguaggio.

34

La progressiva perdita della L1 e la conseguente dominanza della L2 sono influenzate da vari fattori:

- età di prima esposizione alla L2
- utilizzo della L1 (quantità e qualità)
- livello di istruzione in L1
- attitudine linguistica

35

…quindi il bilinguismo è un fenomeno:

- Dinamico, perché cambia nel tempo
- Relativo, perché ci possono essere livelli di competenza diversi nelle due lingue in funzione dei contesti e degli usi
- Dimensionale, perché più dimensioni concorrono alla sua definizione
- Determinato dal livello di competenza linguistica e soprattutto da fattori sociali e culturali

36

Diverse traiettorie di sviluppo linguistico

37

Bilinguismo simultaneo

Monolingui e bilingui seguono le stesse tappe evolutive fondamentali:

- Lallazione, che per i bilingui avviene riproducendo fonemi riconducibili ad entrambe le lingue
- Prime parole intorno ai 12 mesi
- Olofrase
- Frase di più parole tra i 18 e 24 mesi
- Linguaggio telegrafico a 3 anni
- Tra 3 e 4 anni uso di regole morfosintattiche
- Tra 4 e 5 anni comparsa di enunciati complessi

38

Queste fasi per i bilingui simultanei avvengono già attraverso l'uso del doppio codice linguistico:

fin dalla nascita sono «sensibili» ai due codici linguistici e possiedono sistemi lessicali distinti (equivalenti di traduzione).

Esistono sistemi linguistici autonomi anche per la grammatica, evidente nel *code mixing*.

Le tappe di sviluppo sono da considerarsi parallele.

Il bilinguismo non costituisce un fattore di rischio per lo sviluppo del linguaggio.

39

Bilinguismo consecutivo

- Seguono uno sviluppo prevalentemente monolingue nella L1 per poi essere esposti verso i 3-4 anni alla L2, con l'inizio della frequenza della scuola dell'infanzia e l'aumento delle occasioni di socializzazione
- Questo tipo di apprendimento è molto sensibile alle caratteristiche del b/o e al contesto d'apprendimento del nuovo codice

40

I bilingui precoci consecutivi seguono una traiettoria di sviluppo individuata da Tabors (1997) in 4 fasi:

1. Nel nuovo ambiente di parlanti L2, i b/i continuano ad usare la loro L1
2. Fase non verbale – **periodo silente**, il b/o usa la comunicazione non verbale
3. Linguaggio telegrafico e formulaico, il b/o usa la nuova lingua con frasi semplici e «formule»
4. Linguaggio produttivo: il b/o usa le frasi, le cui strutture grammaticali crescono di difficoltà col tempo

41

Gli errori sono molto comuni, e possono essere dovuti al trasferimento di regole e strutture dalla L1 (ad es. in ita: *io non sono un insegnante*, in cinese: *io no essere insegnante*).

Le competenze fonologiche della L2 raggiungono livelli simili a quelli dei pari monolingui in circa 2 anni, le competenze morfosintattiche dai 3 ai 5 anni e quelle accademiche possono richiedere fino a 7 anni di esposizione.

42

Il vantaggio bilingue

43

Esiste un apparente paradosso tra l'elevato numero di segnalazioni per problematiche scolastiche in bambini con L1 minoritaria e l'elevata spinta a favorire l'educazione bilingue, motivata da anni di ricerca sul *vantaggio bilingue…*

44

- I primi studi sul vantaggio bilingue furono eseguiti negli anni '60, quando si pensava che i bilingui presentassero uno svantaggio cognitivo
- I ricercatori osservarono che i bilingui mostravano punteggi superiori nei compiti che richiedevano una riorganizzazione mentale: presentavano una maggior **flessibilità cognitiva**

45

Nella lunga serie di studi successivi, si osservò che i bilingui hanno migliori:

- abilità e flessibilità nell'utilizzo di regole diverse
- problem solving
- creatività

46

Nel 1998, Green propose un vero e proprio modello cognitivo, quello dell'***Ipotesi inibitoria***:

l'esposizione a due codici linguistici permette di sviluppare e potenziare le funzioni esecutive (funzioni cognitive generali attive in compiti di tipo verbale e non verbale) ben prima dello sviluppo delle competenze linguistiche, perché la contemporanea gestione di due codici sviluppa le abilità di controllo cognitivo, inibizione e anticipazione.

47

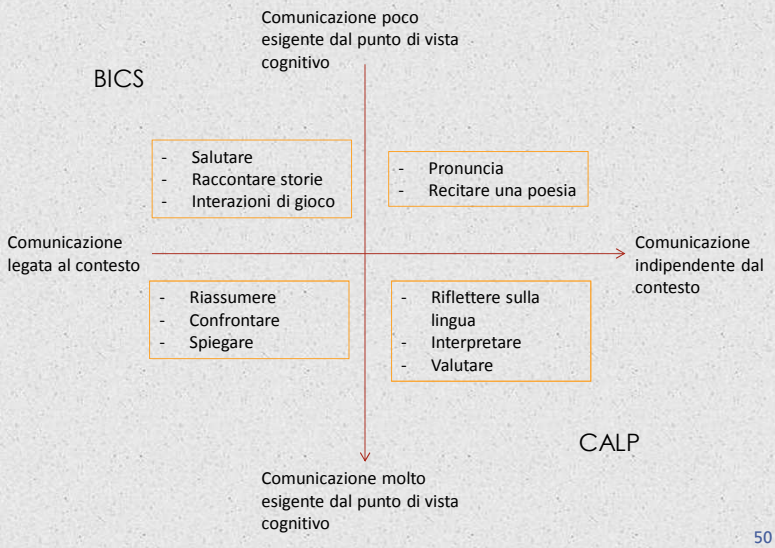
Linguaggio comune e linguaggio accademico

48

Si distinguono due traiettorie di apprendimento della L2:

- Per le comunicazioni di base nella quotidianità (**BICS**, basic interpersonal comunication skills)
- Per lo studio dei contenuti disciplinari (**CALP**, cognitive academic language proficiency)

49



50

Le **BICS** sono quelle competenze necessarie per le interazioni sociali che avvengono in un contesto significativo in cui il linguaggio è relativamente **semplice da apprendere** e non esigente dal punto di vista cognitivo.
Nelle **interazioni informali**, infatti, si può contare sul valore comunicativo del linguaggio non verbale e sui feedback dell'interlocutore, nonché sul contesto condiviso.

E' il «linguaggio da cortile» che permette ai b/i di **fare amicizia e mantenere il contatto sociale**.

51

Le **CALP** sono necessarie quando la comunicazione avviene in un «contesto ridotto» e il linguaggio è cognitivamente esigente, come quando **si presentano idee o concetti astratti**, si **formulano ipotesi**, si fanno **inferenze**, **generalizzazioni**, **classificazioni e valutazioni**.

52

Questa distinzione è da tenere in considerazione quando si osserva l'apprendimento di bambini bilingui consecutivi.

La competenza conversazionale (BICS) si acquisisce **entro i 2 anni** di esposizione alla L2, mentre lo sviluppo delle CALP richiederebbe un tempo compreso tra **5 e 7 anni**.

53

Non è possibile prendere come riferimento la fluidità e la facilità di conversazione in L2 come segno del superamento di ogni difficoltà nella seconda lingua (Cummins, 2008).

Si rischia si far intraprendere al b/o percorsi di educazione speciale, richieste di diagnosi di DSL o DSA o ancora il b/o potrebbe subire gli effetti delle *basse aspettative* degli insegnanti.

54

L'ipotesi del periodo critico

55

L'acquisizione consecutiva di una lingua può avvenire in qualsiasi fascia d'età, dall'infanzia all'età adulta.

Lennenberg (1967) identifica la pubertà come il «periodo critico» oltre il quale non sarebbe più possibile acquisire una competenza linguistica pari a quella di un monolingue…

56

In realtà, in base alla letteratura più recente, è difficile definire un periodo critico delimitato.

Il linguaggio è una funzione complessa e costituita da più componenti, è dunque possibile che esistano diversi periodi sensibili in funzione delle diverse aree di competenza linguistica.

57

Inoltre, sono diversi i FATTORI che possono spiegare le differenze individuali nell'acquisizione della L2:

- INTERNI: età di acquisizione della L2, tempo di esposizione alle lingue, le abilità cognitive generali del b/o (memoria di lavoro verbale, attenzione, motivazione…)
- ESTERNI: tempo e qualità dell'esposizione alle lingue a casa e a scuola, lo status di lingua maggioritaria o minoritaria nella società in cui interagisce il bambino, la presenza di fratelli e/o sorelle più grandi già parlanti la L2, lo **SES** dei genitori

58

Lo sviluppo linguistico di b/i provenienti da famiglie con basso SES avviene **più lentamente**, probabilmente per lo stile di interazione madre-bambino.

Le madri con alto SES si rivolgono al proprio figlio con **frasi** sintatticamente più complesse e un **vocabolario** più ricco.

Gli effetti dello svantaggio socio-economico non sono da considerare insuperabili, ma possono essere modulati attraverso adeguate **politiche sociali ed educative.**

59

Peculiarità dello sviluppo linguistico bilingue

60

Quando si hanno a disposizione più codici per portare a termine i nostri obiettivi comunicativi, it's facile that vengano usati both all'interno of the same discorso.

Code Switching: si cambia lingua nelle frasi di un discorso o si risponde in una lingua diversa da quella usata per la domanda

Code Mixing: quando si inseriscono singoli elementi (fonologici, lessicali o morfosintattici) di una lingua nell'altra.

61

Tangerino!

(tangerine + mandarino)

62

Nel tentativo di apprendere la L2, il b/o formula ipotesi che possono determinare la comparsa di «errori», che sono in realtà **regole transitorie** di cui il b/o si serve per portare avanti le proprie abilità espressive e ricettive.

63

Si crea così un'**INTERLINGUA**, variabile da soggetto a soggetto, che descrive il **ruolo attivo** di chi apprende.

All'interno di questo fenomeno, gli errori non vengono considerati come deviazioni dalla norma, ma INDICATORI DI REGOLARITA' di un soggetto che cerca di soddisfare le proprie esigenze comunicative.

64

Nell'interlingua si osservano:

errori evolutivi

- omissioni (ometto un elemento obbligatorio «tu venuto»)
- dislocamenti o di commissione (utilizzo in modo scorretto un morfema «la mia sorella», «io era»)

errori di transfer

trasferisco le caratteristiche della L1 nella L2 «io mangiato no».

Non è un segno di disturbo, ma di apprendimento e competenza: se si lavora sulle strutture mancanti, il b/o manifesta dei miglioramenti

65

arabo

- Arabo classico: lingua Fusha, deriva dal Corano
- Lingua Darija è dialettale, locale, tramandata oralmente
- Disorientamento spaziale
- Le parole si formano a partire da una radice, il più delle volte costituita da 3 consonanti:

  ktb (scrivere)

  kitab libro

  katib scrittore

  maktaba biblioteca

66

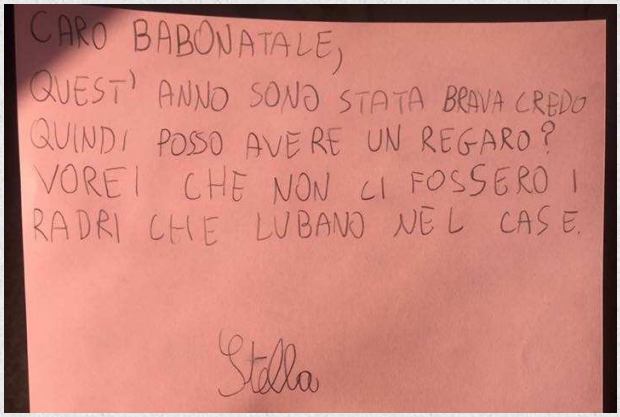
- Esiste solo l'articolo determinativo *al-* per tutti i generi e numeri
- Ci sono 28 grafemi che si scrivono in 4 modi diversi a seconda che si trovino isolate, all'inizio, in mezzo o alla fine della parola
- Le vocali sono 3: a, i, u. Possono essere lunghe o brevi, nel qual caso non vengono scritte
- Ogni fonema corrisponde ad un grafema, non ci sono trigrammi
- C'è un solo allografo e la punteggiatura non viene usata di frequente

67

cinese

- La scrittura ufficiale è unica, mentre la lingua parlata varia secondo la località geografica
- A scuola inizialmente si impara il Pinyin, che è la trascrizione ufficiale dei caratteri cinesi in 26 lettere latine
- È una lingua non alfabetica
- È una lingua isolante, cioè:
  - Non marca morfologicamente numero e genere
  - Non ci sono singolare e plurale
  - Non ci sono declinazioni
  - L'unità lessicale è invariabile

68



69

- Ciascun carattere – ideogramma – rappresenta una sillaba e ogni sillaba una sola unità semantica
- I caratteri cinesi sono una serie di tratti, da 1 a 30, in cui è importante il verso
- Ci sono 4 toni
- La frase scritta e orale è composta da una macrostruttura che comprende all'inizio il tema e il commento
- Mancano i connettivi e gli avverbi di negazione sono collocati subito dopo il verbo

70

hindi e urdu

- L'hindi deriva dal sanscrito, ed è parlato in India, l'urdu in Pakistan
- A livello parlato, sono molto mescolati
- L'hindi ha un alfabeto sillabico che si chiama *devanagari* (la scrittura degli dei), dove la corrispondenza grafema-fonema è quasi perfetta
- Ha 11 vocali intere, 11 brevi, 35 consonanti più i segni per i gruppi consonantici e la nasalizzazione

71

- L'urdu si scrive da destra a sinistra con l'alfabeto arabo-persiano modificato per poter riprodurre i suoni che non esistono in quelle lingue
- L'alfabeto ha 35 consonanti di cui 3, A,I e U sono usate come vocali
- Non esiste il verbo avere: «mio un fratello è»
- In hindi il verbo va alla fine della frase
- Aggettivo e possessivo vanno prima del nome
- In urdu non esistono le maiuscole

72

Bilinguismo e socializzazione

73

- La cultura e il linguaggio sono interconnessi nell'educazione dei bambini
- I bambini che parlano più lingue hanno un doppio compito di apprendimento:
  - Imparare le lingue di per se stesse;
  - Imparare ad usare ciascuna in modo **culturalmente appropriato**

74

Il linguaggio gioca un ruolo fondamentale nell'esperienza di socializzazione

I bambini socializzano all'interno della cultura attraverso il linguaggio

Apprendono ad utilizzare il linguaggio secondo regole culturalmente date

75

In alcune culture, compresa la nostra, i bambini fin dalla nascita sono considerati veri e propri **partner conversazionali**.

Il pianto è considerato un turno conversazionale, al quale la mamma risponde ad esempio:

«oh tesoro cosa c'è....?? hai fame?»

76

Le prime parole sono attese *attribuendo significati* anche per approssimazione, e si etichettano gli oggetti chiedendone poi la denominazione al b/o

In altre culture atteggiamenti come questi sono considerati nocivi o singolari

Le necessità dei bambini sono *soddisfatte in silenzio* senza richieste di mostrare, etichettare, discutere

77

I b/i imparano molte abilità semplicemente guardando i comportamenti dei membri competenti nella loro cultura, per **imitazione**

In molte culture i bambini **non si aspettano** di parlare con gli adulti o di poterli interrompere mentre conversano

78

Anche l'emergere delle strutture morfosintattiche non è un dato naturale, ma fortemente influenzato dal ruolo attribuito al bambino dal contesto in cui vive

Quindi le descrizioni di sviluppo psicolinguistico dei nostri manuali sono in un certo senso «studi etnografici»

79

Potenziare le componenti linguistiche nella scuola dell'infanzia

80

Esistono alcune abilità fondamentali nel periodo prescolare che risultano essere predittive delle successive acquisizioni scolastiche:

- Consapevolezza fonologica, cioè la capacità di rilevare e manipolare i suoni all'interno di una parola
- Riconoscimento di lettere
- Abilità linguistiche orali, vocabolario e morfosintassi

81

La lettura condivisa di storie e l'insegnamento diretto del lessico sono molto efficaci nell'aumentare le abilità linguistiche generali.

Le attività in piccolo gruppo permettono ai b/i bilingui di avere uno spazio privilegiato.

Giochi metafonologici

Riconoscimento di lettere e del nome

⇓

Evoluzione positiva, miglioramenti persistenti

82

Inoltre:

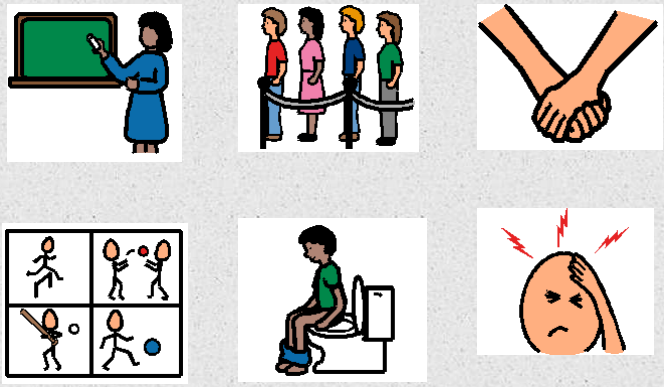
Valorizzare la **lingua della famiglia** è importante non solo per migliorare le competenze linguistiche generali, ma anche per aiutare i bambini a mantenere la comunicazione con le loro famiglie → conversazioni famigliari, relazioni nel contesto domestico

83

In presenza di disturbi della comprensione, l'uso della simbologia grafica può rappresentare una fonte di supporto e sostegno.

I simboli, nati nell'ambito della **CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa)** allo scopo primario di permettere la comunicazione in forme alternative al linguaggio verbale-orale, sono utilizzati anche per visualizzare il linguaggio scritto.

84



85

Insegnare nel bilinguismo

86

- Il rapporto tra lingua madre e L2 in termini di sviluppo è uno dei punti focali degli studi sul bilinguismo e delle implicazioni in termini di successo scolastico
- (Fattori psicologici)

87

Caratteristiche dell'italiano

- È una lingua trasparente
- È alfabetica, con progressione da sinistra a destra (problemi per arabofoni, cinesi e giapponesi)
- Il maiuscolo ha scopo distintivo: individua i nomi propri e l'inizio della frase (tedesco → sostantivi, arabo → non esiste)

88

La metodologia

- A scuola l'insegnamento dell'italiano agli stranieri è spesso delegato all'insegnante di lingua italiana e materie letterarie
- In base alla legge 107/2015 «*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*», si riconosce la specificità di tale insegnamento che necessita di *competenze glottodidattiche* peculiari

89

Una volta soddisfatta l'emergenza linguistica di contatto, è necessario agevolare lo studente verso le competenze linguistiche utili per affrontare lo studio in L2, come sottolineato dalle ***Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri:***

«E' inoltre probabile che, nonostante i tanti inserimenti in classi inferiori all'età prevista e i tanti percorsi resi più lunghi dalle ripetenze, gli studenti stranieri non vengano ancora adeguatamente sostenuti nell'apprendimento dell'italiano «per lo studio», e quindi accumulino svantaggi anche in altre discipline, con difficoltà destinate ad acuirsi progressivamente. Contenere i ritardi e sviluppare l'efficacia dell'insegnamento linguistico sono, con tutta evidenza, fortemente connessi.» (MIUR, 2014)

90

L'acquisizione linguistica e l'educazione alla socializzazione del b/o sono condizionati da una serie di fattori:

- **Interni**
- **Esterni**

Varietà, mutevolezza, transitorietà

91

Fattori interni

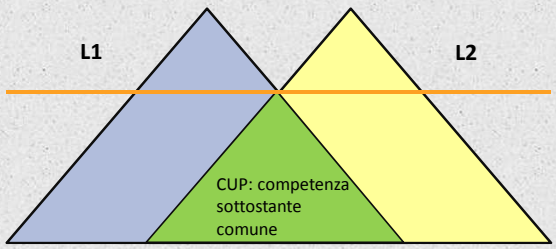
- Età in cui ha inizio il processo, per prevedere il livello di competenza a cui il soggetto può aspirare e la velocità di apprendimento
- Durata dell'esperienza bilingue
- Livello di competenza linguistica e comunicativa nelle lingue
- Numero di lingue
- Il momento in cui si colloca l'esposizione alla L2:

  «**IPOTESI DELL'INTERDIPENDENZA**» di Cummins (1981, 2001, 2010) secondo cui affinché sia possibile promuovere il raggiungimento di un alto livello di competenza nella L2, il b/o deve aver prima raggiunto un **determinato livello di istruzione** in L1, così da poter trasferire questa competenza dalla L1 alla L2

92

Rappresentazione grafica del modello dell'iceberg relativo **all'ipotesi dell'interdipendenza** di Cummins (1979)

Ciò che è superficialmente manifesto: suoni, parole, sintassi, sistema di scrittura utilizzato…



Competenze cognitive e linguistiche comuni

Le lingue acquisite sono governate da un unico sistema operativo centrale, costituito dalle competenze metalinguistiche e metacognitive universali per tutte le lingue.
Il trasferimento delle conoscenze, e dunque lo sviluppo della CUP si realizzano se vi sono adeguate esposizione e motivazione.

93

Fattori esterni

- Ambiente linguistico
- Interlocutori
- Luoghi in cui si praticano le lingue
- Tipo di attività sociali e comunicative
- Prestigio che il gruppo sociale attribuisce alle lingue

94

In tal senso, per lavorare sull'ambiente dell'apprendimento in un contesto di L2 risulta fondamentale porsi come obiettivi:

- L'incremento del livello di **motivazione allo studio** e il miglioramento dell'atteggiamento nei confronti della scuola;
- Lo sviluppo consapevole del **metodo di studio**;
- Il potenziamento della **comprensione profonda del testo**, che va sostenuta attraverso le **abilità strumentali** e il **lessico**
- L'aumento delle possibilità di sperimentarsi in lingua italiana, sia in contesti protetti, che scolastici, che **extrascolastici**

95

L'accoglienza

È necessario svolgere un'indagine conoscitiva sul repertorio linguistico del bambino

- È stato istruito il L1?
- Come parla la L1?
- Quando ha cominciato a parlare?
- …

(intervista migratoria)

96

La competenza linguistica

Non porsi l'obiettivo che la competenza linguistica in L2 diventi come quella del nativo!

Il lessico sarà meno vasto, l'accesso lessicale più difficile…

Ma i b/i bilingui sono in possesso di abilità superiori in altri compiti, come il problem solving, l'analisi metalinguistica, la capacità di usare le loro risorse linguistiche correttamente in base al contesto.

97

Il processo di acquisizione

Segue un ordine naturale che è bene conoscere e, se possibile, assecondare.

Esso prevede un *periodo di silenzio*, in cui però la mente del bambino sta formulando le prime ipotesi sul funzionamento della lingua italiana.

In questa fase è bene esporre il bambino a un ambiente linguistico in cui sia spettatore e si senta coinvolto, senza forzature.

98

Prevedere attività dove vengano rappresentati i **primi e fondamentali bisogni comunicativi**, corrispondenti all'età e alle tipiche situazioni della vita quotidiana.

Drammatizzazioni, giochi di ruolo, dialoghi tratti da storie semplici, video e altri materiali per la lingua orale potrebbero essere molto utili.

99

A questo, deve seguire un periodo di educazione linguistica finalizzata al sostegno e allo sviluppo della produzione orale in L2, o della sua *interlingua:*

«…un sistema linguistico separato di cui siamo obbligati ad ipotizzare l'esistenza, basato sull'osservazione dei risultati ottenuti dal discente quando tenta di produrre una norma nella lingua d'arrivo. Chiameremo questo sistema linguistico interlingua.»

(in Corder, 1981)

100

Prima viene l'orale

E' bene dare precedenza alla **lingua orale** su quella scritta.

Chi apprende dev'essere esposto e immerso in un ambiente linguistico in cui la L2 sia utilizzata in interazioni significative e autentiche.

101

Usage e use

Il modo in cui la lingua è usata in classe per svolgere esercizi (usage) è diverso da quello usato fuori dalla classe per esigenze comunicative in interazioni spontanee (use).

Impegnati in compiti e contesti d'uso diverso, gli apprendenti generano errori di tipo diverso.

102

Le literacy practices

La *comprensione orale* e l'*ampiezza del vocabolario* nella lingua di studio sono fattori predittivi dello sviluppo dell'abilità di lettura nei bambini.

Come potenziarle?

I ricercatori hanno rivolto la propria attenzione verso pratiche **già in atto**:

103

- Accesso a materiale scritto di diverso tipo
- Esempi di adulti che leggono per piacere
- Riferimenti a testi scritti nella vita quotidiana (lettura per scopi religiosi, del menù del ristorante, di comunicazioni varie…)
- Coinvolgimento dei bambini nelle registrazioni di spese, compilazione di fatture…

104

In classe, è bene potenziare l'esposizione alla lettura ad alta voce di **libri di narrativa**.

Lettura dialogica, alternata

Rispondere a domande, **recitare** battute nei dialoghi, **completare** parti lasciate in sospeso al fine di esercitare la capacità di previsione e di **comprensione del testo**. Magari facilitando il compito con l'uso di semplici testi in rima o mostrando le **immagini** delle parole mancanti.

Motivare alla lettura, anche tramite la condivisione della lettura tra **pari**.

105

Bilinguismo e DSL

106

Il DSL è una condizione clinica di natura evolutiva biologicamente determinata, caratterizzata da significative limitazioni dei domini linguistici (fonetico-fonologico, lessicale-semantico, morfo-sintattico o pragmatico), non direttamente attribuibili ad alterazioni neurologiche o ad anomalie dell'eloquio, a compromissioni sensoriali, a ritardo mentale o a svantaggio socio-economico.

Leonard, 2014

107

- **L'essere bilingue non è una condizione che ostacoli o rallenti lo sviluppo del linguaggio**
- Anche chi presenta un ritardo o un disturbo di linguaggio può diventare bilingue, manifestando le difficoltà linguistiche in tutte le lingue parlate con lo stesso grado di severità

108

In che modo si manifestano le difficoltà linguistiche in presenza di bilinguismo e DSL?

- Nei bilingui simultanei, i b/i con ritardo o disturbo di linguaggio presentano in ciascuna lingua le stesse difficoltà e caratteristiche → identificazione del DSL più semplice
- Il code-mixing e il code-switching rimangono invariati anche nel caso in cui un bambino presenti DSL

109

- Nei bilingui consecutivi, durante il periodo dell'*interlingua* (espressione dell'apprendimento attivo della L2) la produzione linguistica presenta molte **analogie** con quella dei b/i monolingui con DSL, soprattutto rispetto alla morfosintassi

⇓

Nel bilinguismo sequenziale è maggiore il rischio di diagnosticare come DSL il linguaggio di un b/o che sta apprendendo tipicamente una seconda lingua (*falsi positivi*), ma allo stesso modo può accadere che un rallentamento nello sviluppo del linguaggio sia attribuito alla non sufficiente esposizione alla L2 (*falsi negativi*)

110

- Nel tempo, le alterazioni tipiche dell'interlingua si riducono
- I b/i con DSL che apprendono una L2 hanno grosse **difficoltà nel mantenere la L1**, soprattutto se minoritaria
- La variabilità nei **tempi e nei modi** di acquisizione del linguaggio e l'eterogeneità tipica del bilinguismo sequenziale, non consentono di individuare patterns uniformi nello sviluppo tipico e atipico
- La presenza di DSL nei monolingue e nel bilingue porta alterazioni nella **struttura narrativa** dal punto di vista qualitativo e quantitativo

111

IL FATTORE «TEMPO DI ESPOSIZIONE»

Occorrono tra i **2 e i 7 anni circa** di esposizione significativa alla L2 affinché un b/o bilingue riesca a raggiungere competenze linguistiche simili ai coetanei monolingui, soprattutto per quanto riguarda le **competenze linguistiche più complesse e il linguaggio accademico**.

112

Apprendimenti scolastici e bilinguismo

113

QUESITO A3

Qual è il ruolo da attribuirsi ad anomalie nei percorsi scolastici e/o a situazioni socioculturali particolari con soggetti immigrati, adottati, o appartenenti a minoranze etniche o linguistiche, ai fini dell'applicazione dei criteri di esclusione?

A. Il quesito riguarda una popolazione molto variabile e le difficoltà di apprendimento che spesso questi soggetti incontrano coinvolgono un insieme di fattori di cui quelli cognitivi sono solo una parte. Ad oggi non si evidenzia la possibilità d'indicare un unico metodo per valutare ed intervenire nel singolo caso, anche se sono sempre più presenti studi che indicano una possibile connotazione culturale-linguistica.

B. Al fine di discriminare situazioni di disturbo specifico e situazioni causate da differenze linguistiche e culturali, devono essere considerati i seguenti fattori: lingua madre, altre lingue conosciute/parlate dal bambino; nazione di provenienza e livello culturale della famiglia, tempo di residenza in Italia dei genitori e del bambino; lingua parlata abitualmente in famiglia; durata della frequenza della scuola; sistema di scrittura inizialmente appreso; presenza di difficoltà fonologiche nella lingua madre; familiarità per difficoltà di linguaggio orale o scritto; confronto delle competenze con altri membri (es. fratelli, sorelle) della famiglia; periodo di prima esposizione sistematica alla lingua italiana; differenze nel sistema fonetico della lingua madre rispetto alla lingua italiana.

C. Per la disortografia, prevedere inoltre valutazione delle abilità lessicali e analisi degli errori in fonologici e nonfonologici, essendo gli errori di tipo aspecifico più facilmente riconducibili a fattori legati a svantaggio socioculturale, insufficiente esposizione alla lingua italiana, insufficiente studio e apprendimento delle regole ortografiche. In questi casi, è tuttavia consigliabile attivare interventi individualizzati di recupero delle competenze in ambito scolastico.

DSA documento d'intesa - PARCC Bologna, 01/02/2011

114

Una difficoltà nella **dimensione fonologica** del linguaggio può rendere molto faticoso l'accesso al codice scritto.

Nel contesto classe può essere attuata una *sensibilizzazione fonologica*, che promuova la familiarizzazione dell'alunno con la struttura sonora della L2.

Gli interventi possono essere di due tipi:

- Informali
- Formali

115

Interventi informali

Si programmano una serie di attività in cui vi siano molteplici **occasioni** per sentire e riprodurre i suoni della lingua.

Conte e filastrocche

Storytelling

116

Interventi formali

Si programmano interventi didattici specifici per promuovere lo sviluppo di abilità fonologiche e metafonologiche

Questo tipo di sensibilizzazione fonologica dovrebbe fondarsi su un'impostazione:

- Ludica
- Narrativa
- Esplicita
- Multisensoriale

117

La lettura

In generale, i più significativi predittori linguistici dell'apprendimento della lettura risultano essere:

- La **consapevolezza fonologica** (ovvero la capacità di riflettere e operare sulla struttura fonologica del linguaggio)
- La conoscenza della relazione **fonema-grafema**
- La RAN, **denominazione rapida e automatizzata**

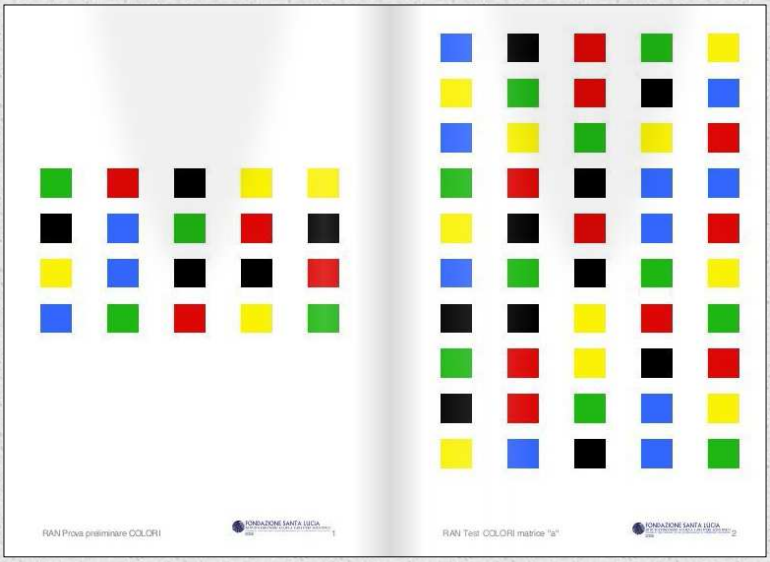
- Oltre alle componenti **visive e visuo-attentive**

118

Il **RAN** è un compito molto complesso dal punto di vista cognitivo e richiede la coordinazione di un elevato numero di abilità, di tipo **attentivo**, **visivo e articolatorio**, coinvolgendo inoltre **l'accesso lessicale**, una generale capacità di **automatizzare** e una **velocità di elaborazione**.

→ www.hsantalucia.it

119



Nei bilingui, al fine di sviluppare efficaci strategie di decodifica nelle prime fasi di sviluppo della lettura, un bambino deve poter accedere ad una **rappresentazione fonologica** del linguaggio orale.

In assenza di scolarizzazione, o prima di accedervi, la **concettualizzazione della lingua scritta** e i **comportamenti alfabetizzati** costituiscono prerequisiti importanti.

121

Nei bilingui, le **RAN e il vocabolario** in italiano-L2 predicono la ***velocità*** di lettura.

L'***accuratezza*** è predetta dalla capacità di **ripetizione di non-parole** in italiano-L2

122

La comprensione del testo scritto

Recenti studi hanno dimostrato che il predittore più significativo è la **comprensione orale**, sia nei monolingui che nei bilingui:

La comprensione orale a 3-4 anni è un predittore importante della successiva capacità di comprendere un testo a 8 anni

123

La comprensione del testo è un processo complesso, che richiede più competenze:

1. L'analisi lessicale e sintattica
2. La costruzione di micro e macro strutture di significato
3. L'integrazione della rappresentazione del testo con le conoscenze precedenti

124

Sulla base di questa riflessione possiamo imputare le difficoltà di comprensione del testo nei bilingui ad aspetti:

- Lessicali
- Di comprensione morfo-sintattica
- Legati alla forte connotazione culturale dei testi scolastici

125

Ciò nonostante, anche i bilingui possono raggiungere livelli di comprensione del testo simili a quelli dei monolingui, ma questa conquista può richiedere più tempo (fino a **5-7** anni), essendo collocabile all'interno delle CALP.

126

E' utile e auspicabile:

- Pianificare un lavoro di potenziamento dei prerequisiti, cioè lessico e morfo-sintassi
- Strutturare schemi utili per interpretare le informazioni contenute nel testo
- Adottare modalità di valutazione centrate non sulla componente lessicale ma sul senso globale del racconto

127

La competenza ortografica

- Risente fortemente dell'influenza del sistema linguistico d'origine
- Spesso gli alunni che stanno apprendendo l'italiano come L2 e i b/i con sospetto o conclamato DSA **compiono gli stessi errori**

Risulta pertanto difficile discriminare se rappresentino una variabile tipica o atipica dell'apprendimento

128

Sulla base di queste considerazioni, risulta utile un approccio di valutazione di tipo **dinamico**, basato sulla risposta ad interventi mirati alle specifiche difficoltà osservate.

Ritardi/difficoltà di apprendimento e **DSA** presentano caratteristiche distintive osservabili nel tempo:

- Resistenza al trattamento
- Persistenza delle difficoltà
- Limitata risposta a stimolazioni specifiche

A fronte di **capacità intellettive nella norma** e **adeguate opportunità di apprendimento**.

129

Il b/o verrà poi inviato allo specialista solo se **resistente agli interventi mirati** già proposti in ambito scolastico, evitando così di sottoporre ad inutili valutazioni diagnostiche specialistiche troppo PRECOCI bambini appena arrivati o in fase di adattamento al nuovo contesto.

130

L'età di esposizione alla L2 costituisce una variabile fondamentale per l'interpretazione delle competenze di apprendimento dei b/i bilingui.

- Per la valutazione delle competenze di lettura il bambino dovrà essere esposto alla L2 in maniera adeguata e continuativa da almeno 2 anni
- Per altre competenze accademiche più complesse, quali la scrittura e la comprensione del testo, saranno necessari dai 3 ai 7 anni per un pieno consolidamento

131

Il diffuso e persistente livello di difficoltà scolastiche può ripercuotersi negativamente sull'assetto emotivo-motivazionale dell'alunno, accentuando vissuti di bassa autostima e atteggiamenti di scarsa attivazione, demotivazione o rifiuto nei confronti della scuola e dell'apprendimento.

132

Credere che la diversità linguistica e culturale determinino inevitabilmente difficoltà di apprendimento è piuttosto riduttivo.

I fattori generali in grado di influenzare i risultati scolastici possono riguardare:

- L'apprendente: motivazione, autostima
- Il contesto sociale e famigliare: attese, valori, atteggiamenti verso l'apprendimento, coesione e sostegno famigliare
- L'ambiente scolastico: attese e motivazione degli insegnanti, stili di insegnamento, relazioni tra pari

133

In senso specifico,

- Il numero di anni di permanenza in Italia e di frequenza della scuola
- La lingua utilizzata per la comunicazione con i famigliari
- L'ampiezza del vocabolario
- Il livello di intelligenza non verbale
- Lo status socio-economico (gli effetti negativi di un basso SES possono essere contrastati dall'età di prima esposizione alla L2)
- I livelli di competenza in L1 e L2
- Una già avviata alfabetizzazione in L1
- Le caratteristiche strutturali del sistema linguistico d'origine
- …

134

La matematica

- Le abilità matematiche non richiedono solo competenze cognitive non verbali, ma interagiscono e condividono alcuni aspetti col sistema linguistico.
- I bilingui presentano prestazioni peggiori rispetto ai monolingui nelle prove caratterizzate da una componente verbale:

135

- Conoscenza semantica delle cifre, come riconoscimento e lettura di numeri, associazione numero-quantità
- Processi lessicali, come recupero dell'etichetta lessicale relativa al nome del numero e applicazione della corrispondenza grafema-fonema sulle cifre arabiche

Non sono invece emerse differenze nel conteggio e nel confronto di quantità in formato analogico.

136

Un deficit nel processamento fonologico può ridurre la capacità della memoria di lavoro determinando di conseguenza difficoltà nell'immagazzinamento e nel recupero dei *fatti aritmetici.*

La conoscenza delle lettere risulta predittiva delle successive abilità numeriche sia nei bilingui che nei monolingui.

137

Il **calcolo esatto** è un'abilità acquisita attraverso l'istruzione e richiede il supporto di diversi processi cognitivi linguistici:

- Tenere in memoria fonologica i termini dell'operazione
- Mantenere attivi in memoria i risultati intermedi
- Recuperare dalla MLT i risultati dei fatti numerici, che vengono immagazzinati in formato verbale.

138

I **problemi aritmetici** sono un compito arduo:

implicano come componente cognitiva sovraordinata la comprensione delle informazioni presenti nel testo e delle relazioni quantitative.

Una scarsa conoscenza del lessico matematico impedisce di comprendere i *quantificatori logici*, e la parziale comprensione delle nozioni insegnate non permette di crearsi un'immagine mentale del problema.

→Semplificare i contenuti

→Immagini di supporto

139

Tipologia linguistica

140

- Lingue isolanti
- Lingue agglutinanti
- Lingue flessive
- Lingue polisintetiche

141

- Una **lingua isolante** è una lingua quasi totalmente priva di morfologia: i suoi termini sono quasi totalmente privi di declinazioni e flessioni
- Nelle lingue isolanti le parole non sono scomponibili in unità morfologiche più piccole; queste lingue non si esprimono tramite modificazione delle parole, bensì attraverso la posizione che esse occupano all'interno della frase
- Una diffusa lingua isolante è il **cinese**

142

- Nelle **lingue agglutinanti** le parole (allo stato iniziale) sono costituite dalla sola radice, a cui vengono poi aggiunti prefissi o suffissi per esprimere categorie grammaticali diverse (ad esempio genere e numero) e i morfemi sono espressi da affissi, che non vengono mai fusi con altri, e non cambiano forma in base alla presenza di altri.

Un esempio di lingua fortemente agglutinante è il finlandese:
kirja = libro
kirja*ni* = il mio libro
kirja*ssa* = nel libro
kirja*ssani* = nel mio libro
kirja*ssanikin* = anche nel mio libro

143

Le lingue agglutinanti tendono a essere molto regolari e ad avere un alto numero di affissi per parola. Ad esempio il giapponese possiede solo due verbi significativamente irregolari e il turco solo uno.

Esempi di lingue agglutinanti sono:
- le lingue uraliche
- il giapponese
- il coreano
- l'esperanto
- lo swaili

144

- Una **lingua flessiva** si caratterizza nel poter esprimere più relazioni grammaticali mediante un solo morfema. L'italiano, come la maggior parte delle lingue indoeuropee, appartiene a questo tipo morfologico.
  Esempio: *gatt**e***: la "e" è un suffisso che indica sia il genere che il numero dell'entità a cui si riferisce.
  - Le lingue flessive possono anche operare la "flessione interna", cioè indicare le diverse categorie grammaticali variando la vocale della radice della parola (quindi in posizione interna, e non finale della parola).
    Esempio: *f**a**re - f**e**ci, dr**I**nk - dr**A**nk*

Il tipo linguistico delle lingue flessive si divide in due sottocategorie:

- **analitico**: può anche usare più parole per definire una relazione grammaticale (come nei tempi passati dei verbi italiani: "ho ascoltato").
- **sintetico**: concentra le relazioni grammaticali in una sola parola.

145

- Una **lingua polisintetica** è una lingua che ha una struttura della parola molto complessa, formata da più morfemi attaccati assieme come le *lingue agglutinanti*, ma a differenza di queste, in cui normalmente vi è in una parola una sola radice lessicale, presentano la peculiarità che in una stessa parola possono comparire due o anche più radici lessicali.
- Le parole di queste lingue tendono dunque a corrispondere spesso a ciò che nelle altre lingue sarebbero delle frasi intere: le lingue polisintetiche sono all'opposto delle lingue isolanti
- Un esempio sono le lingue apache.

146

SCHEDA MIGRATORIA

Nome del minore_____data_____

TEMPISTICA DELLA MIGRAZIONE

- Da quanto tempo sono in Italia i genitori? Sono arrivati insieme?
- Il bimbo è nato in Italia? Da quanto tempo è qui?
- Ha dei fratelli? Sono nati qui?
- Il b/o e i fratelli sono arrivati in Italia insieme o scaglionati nel tempo?
- Hanno altri figli nel loro Paese d'origine? Da chi sono seguiti? Verranno in Italia?
- Il b/o torna al paese d'origine della famiglia durante l'anno? Per quanto tempo?

MOTIVI E PROGETTO MIGRATORIO

- Quali sono i motivi che li hanno spinti a cambiare Paese?
- Il loro progetto prevede un rientro al Paese d'origine?

SCOLARITA'

- Il b/o ha frequentato la scuola materna? Qual è la scolarità in Italia del b/o/in alternativa chi lo accudiva a casa?
- Chi lo aiuta nello svolgimento dei compiti?

147

RAPPORTI CON L'ITALIANO E L1

- Qual è la modalità di interazione dei genitori col b/o? (leggono storie insieme, guardano libricini, giocano insieme al b/o..)
- Hanno l'abitudine di guardare la televisione in lingua italiana col b/o? E in L1?
- Qual è il lavoro dei genitori?
- In che modo sono inseriti nella comunità italiana e in quella L2?
- Qual è la loro competenza in italiano?
- I genitori stanno frequentando corsi per apprendere al meglio l'italiano?
- Quante lingue si parlano in casa? Che lingua usano i genitori tra di loro? E col b/o?
- Stanno insegnando al b/o L1? Se sì in forma scritta e/o orale?
- Il b/o comprende e parla correttamente L1? Rispetto all'italiano quale lingua
- capisce e parla meglio? (Riportare eventuale descrizione delle distorsioni)
- I genitori e/o altri fratelli del b/o hanno avuto difficoltà nell'acquisizione di L1 da piccoli?
- Il b/o frequenta corsi pomeridiani (es. musica, sport, doposcuola..) e/o campi estivi?
- Come si articola il pomeriggio del b/o? Chi lo accudisce? Gioca da solo/coi fratelli/con amici di scuola/con altri connazionali?
- La loro abitazione si trova decentrata rispetto alla città?

148

Riferimenti utili

«*Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua: un percorso di formazione*» a cura di G. Pallotti e Associazione AIPI (Associazione interculturale polo interetnico di Bologna)

http://interlingua.comune.re.it

149

150

Languages in/for Education
Langues dans/pour l'Education
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

GUIDA PER LO SVILUPPO E L'ATTUAZIONE DI CURRICOLI PER UNA EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE

Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier e Johanna Panthier (Language Policy Division)

151

Raccomandazioni cliniche sui DSA

Risposte a quesiti

Documento d'intesa

Elaborato da parte del Panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference DSA (2007) in risposta a quesiti sui disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento

Bologna, 01/02/2011 – www.lineeguidadsa.it

152

Bibliografia

- **I bambini bilingui**, a cura di Paola Bonifacci (2018) Carocci editore
- **Crescere nel bilinguismo**, a cura di Silvana Contento (2010) Carocci editore
- **I bisogni linguistici specifici**, a cura di Michele Daloisio (2016) edizioni Erickson
- **Lingue straniere e disturbi specifici d'apprendimento**, Michele Daloiso (2014) Loescher editore
- **Terapia transculturale per le famiglie migr**anti, a cura di Maria Luisa Cattaneo e Sabina dal Verme (2009) Franco Angeli editore
- Atti del convegno «**Valutazione del linguaggio e prerequisiti alla letto-scrittura nel bambino bilingue e con limitata esposizione alla lingua italiana**» tenuto da Graziella Tarter a Reggio Emilia 20-21/4/2011
- Atti del convegno «**Valutazione e presa in carico del paziente bilingue**» tenuto da Rita Mari, Marina Porrelli a Reggio Emilia 6-7/4/2017
- www.hsantalucia.it
- **Culture migr**anti, a cura di Laura Cerrocchi e Annamaria Contini (2011) edizioni Erickson
- Tesi di Laurea in Logopedia di Cristina Orlandini, A.A. 2015/2016 «**Ricerca sull'utilizzo delle simbologie grafiche a supporto della comprensione linguistica.** La comprensione del testo scritto e orale: descrizione del modello di ricerca e confronto dei risultati.»
- **Protocollo per l'osservazione di bambini bilingui con problemi d'apprendimento**, a cura di Caterina Sonzogni e Elena Ferrari (2003) SSN Emilia Romagna AUSL RE e Fondazione Manodori