



# Il bambino bilingue nella scuola primaria

*Analogie e differenze su come apprendono la letto-scrittura i bambini mono e bilingui*

A cura della Dott. ssa Rita Mari,  
Logopedista  
**MO 23**

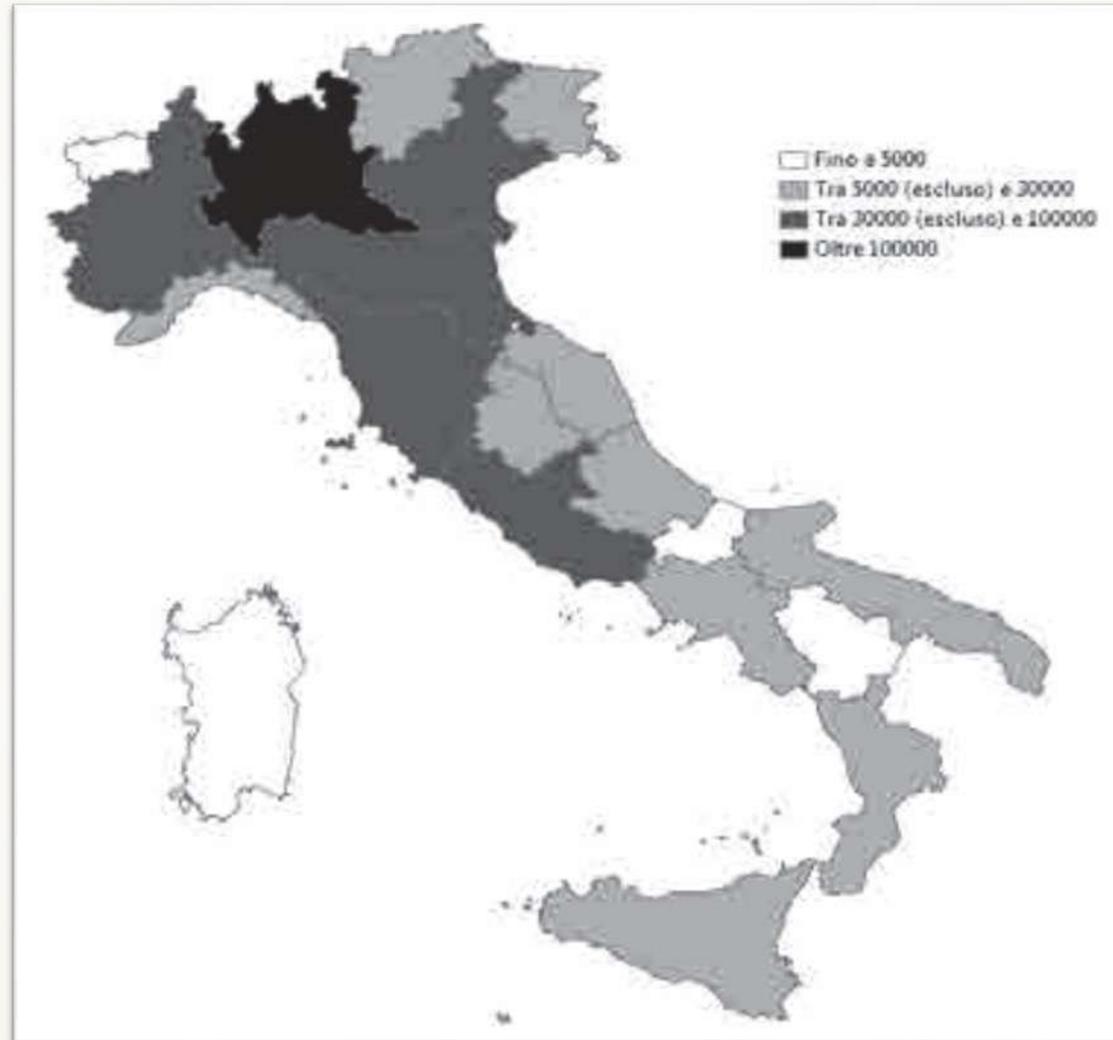
# In Italia

## STUDENTI STRANIERI NEL SISTEMA SCOLASTICO- MIUR 2019/20

Nell'anno scolastico **2019/20** sono risultati iscritti nelle scuole del nostro paese 877mila ragazzi e ragazze di nazionalità straniera, circa il 10% della popolazione scolastica.

- **313.000 i bambini con cittadinanza non italiana frequentano le *elementari*** in Italia e rappresentano l'**11,5%** del totale degli alunni di questo ordine di scuola
- **Alle *scuole medie*** ne troviamo **180.000**, cioè l'**11,5%** degli **studenti delle secondarie di primo grado**,
- Passando **alle *superiori***, gli studenti stranieri sono circa **199.000 (7,4%)**. **Rispetto a 10 anni fa**, gli studenti stranieri negli **Istituti secondari di II grado** sono **creciuti del 39%**

- o **L'Emilia Romagna , la Toscana , il Piemonte,il Lazio** rientrano fra le regioni a più alta incidenza di bambini stranieri superate solo dalla Lombardia



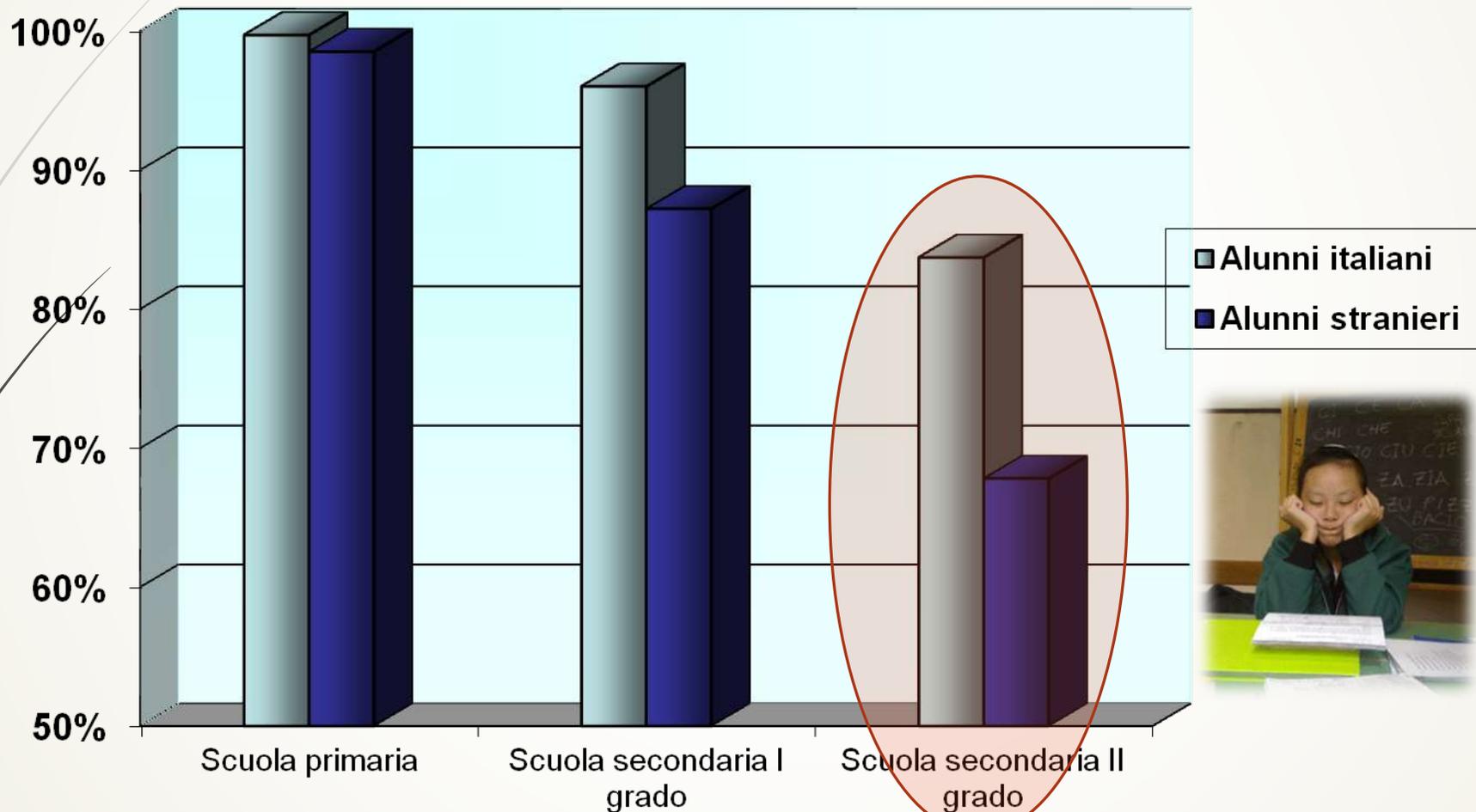
# Profilo degli alunni stranieri figli di migranti

Rapporto MIUR (2017): diminuzione dei ritardi e delle ripetenze dei bilingui , ma con l'avanzare della scolarità la differenza tra monolingui e bambini con L1 diversa dall'italiano cresce .Le maggiori criticità si manifestano nella Scuola Secondaria di II grado.

(Ritardo, abbandono degli studi, scelta di percorsi scolastici di livello più basso)



# Bilinguismo e apprendimento scolastico



Tassi di promozione degli alunni per ordine di scuola



# **IL QUADRO LEGISLATIVO DI RIFERIMENTO PER I BAMBINI BILINGUI :**

- **DOCUMENTI NORMATIVI (LEGGE, CIRCOLARE, DECRETI, ..)**



# Documenti recepiti dalle istituzioni scolastiche per l'apprendimento della L2

- Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri MIUR, Roma, **24/2006**
- Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana, MIUR, Roma, **2/2010**
- Circolare n.8 ,Prot.561, del **6 marzo 2013** (MIUR)  
in cui si riconosce , che i bambini bilingui necessitano di *“strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che di strumenti compensativi e misure dispensative”*



# NORMATIVA

- La legge 8 ottobre 2010, n°170 ,in merito alle «Nuove normative in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico»,  
come
- Le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, Miur, Roma, 12 Luglio 2011,  
non presentano indicazioni specifiche per quanto riguarda la diagnosi e il trattamento dei DSA nei bilingui.



# NORMATIVA

Il 20 gennaio 2022, a 10 anni di distanza dal precedente documento di consenso, **l'Istituto Superiore di Sanità (ISS) ha pubblicato la nuova Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).**

Nel documento sono state prodotte **raccomandazioni per la valutazione e la diagnosi di DSA negli studenti bilingui**, che secondo i dati del MIUR sono una percentuale importante dell'attuale popolazione scolastica e per i quali i clinici non avevano precisi criteri di riferimento

# Il plurilinguismo nella scuola

## *Imparare a leggere*

L'apprendimento della lettura è uno straordinario esempio della capacità del cervello umano di riorganizzarsi per apprendere una nuova funzione intellettuale (teoria evuzionistica, *Dehaene*).

Il nostro cervello è un esempio di *architettura aperta*, sembra che noi veniamo al mondo programmati per modificare ciò che abbiamo ricevuto dalla natura e poter andare oltre.



# Il plurilinguismo nella scuola

## *Imparare a leggere*

I primi due anni della Scuola Primaria impegnano il bambino ad apprendere la lettura in modo da consentirgli negli anni successivi *di apprendere dalla lettura.*



# Il plurilinguismo nella scuola

## *Imparare a leggere – il modello evolutivo*

Uta Frith partendo da studi effettuati su bambini inglesi ha proposto un modello per spiegare come si sviluppa l'abilità di lettura individuando 4 stadi:

1. *Stadio logografico;*
2. *Stadio alfabetico;*
3. *Stadio ortografico;*
4. *Stadio lessicale.*



# Il plurilinguismo nella scuola

## *Imparare a leggere*

I modelli evolutivi sono fondamentali per comprendere come apprendono i bambini e sono stati un apporto fondamentale per superare i limiti interpretativi dei modelli a due vie ricavati dalla neuropsicologia adulta.



# Il plurilinguismo nella scuola

*Imparare a leggere – modello a due vie di Coltheart*

## 1. Via fonologica:

Funziona attraverso la scomposizione dello stimolo scritto nei singoli fonemi che lo costituiscono, la conversione dei grafemi in fonemi attraverso le regole della conversione grafema/fonema e successivamente con l'assemblaggio dei fonemi secondo un meccanismo sequenziale che consente di ottenere un codice fonologico per individuare il significato della parola nel lessico (quando i bambini iniziano a leggere utilizzano questa via indiretta, gli adulti la utilizzano per esempio per leggere le non parole).



# Il plurilinguismo nella scuola

*Imparare a leggere – modello a due vie di Coltheart*

## 2. Via lessicale:

La via lessicale è detta anche via visiva diretta, mediante la quale la parola scritta passa direttamente dalla rappresentazione grafica alla rappresentazione del significato e della sua pronuncia finale.



# Il plurilinguismo nella scuola

## *Imparare a leggere – capacità di decodifica*

L'automatizzazione è un punto di arrivo, quando il bambino la raggiunge sarà in grado di sostenere una attività in modo:

- rapido e preciso;
- senza una programmazione consapevole.

La progressione della velocità di lettura può essere considerata funzione diretta del tipo di stimolo, della sua frequenza di presentazione e delle modalità con cui viene presentato, delle caratteristiche neuropsicologiche e linguistiche di chi apprende (es. *Lessico povero/ricco*).



# Il plurilinguismo nella scuola

## *Imparare a leggere – capacità di decodifica*

- Cruciale per gli apprendimenti scolastici legati alla **lettura** sono:
  - ❑ La decodifica del testo;
  - ❑ La comprensione del testo;

Entrambe queste competenze sono legate a:

- ❖ Le caratteristiche linguistiche e cognitive del bambino;
- ❖ Fattori contestuali (SES, Home literacy).



# Il plurilinguismo nella scuola

## *Imparare a leggere in una seconda lingua – capacità di decodifica*

- I bambini monolingui italiani a fine prima usano correttamente la via fonologica (**accuratezza**), a fine seconda leggono in modo fluido utilizzando la via lessicale (**velocità**), Fanari, Scalisi, e Orsolini, 2013. **modello a due vie**.
- Nelle lingue trasparenti a ortografia superficiale l'abilità di decodifica si sviluppa in modo diverso rispetto a lingue opache ad ortografia profonda e irregolare come l'inglese (Bellocchi, Baraldi, Bonifacci 2018), dove i bambini impiegano più tempo poiché devono utilizzare la via lessicale nelle parole in cui grafemi diversi rappresentano lo stesso suono o lo stesso grafema rappresenta fonemi diversi.



# Il plurilinguismo nella scuola

## *Imparare a leggere in una seconda lingua – capacità di decodifica*

- La maggior parte degli studi sull'apprendimento della lettura in una seconda lingua, che sono stati realizzati in Canada, negli Stati Uniti e nel Regno Unito, evidenziano che bilingui di lingua minoritaria, con L2 inglese, dopo due anni di scolarizzazione, raggiungono nel processo di **decodifica** analoghe capacità rispetto ai monolingui coetanei;
- Anche studi su lingue trasparenti ad ortografia superficiale (olandese, italiano, spagnolo) hanno mostrato come apprendere a leggere in una seconda lingua per i **bilingue precoci** offra delle performance non molto diverse dai monolingui (Bellocchi e coll.2016, Droop, Verhoeven 2003).



# Il plurilinguismo nella scuola

## Imparare a leggere in una seconda lingua – capacità di decodifica

- *Bilingui precoci di lingua minoritaria* raggiungono le stesse performance di lettura dei compagni monolingui durante i primi 2 anni di scolarizzazione (August, Shanahan, 2006; Bellocchi et al., 2016);
- *Bilingui tardivi* commettono più errori nel decodificare parole irregolari poco frequenti (es. bibita), probabilmente non rappresentate nel loro lessico;
- *Bilingui precoci e tardivi* evidenziano migliori performance rispetto ai coetanei monolingui con DSA, e simili ai loro coetanei monolingui nell'accuratezza e velocità di lettura delle pseudoparole (Bonifacci, Tobia, 2016);
- Differenza significativa fra bilingui e monolingui nella velocità di lettura di parole a bassa frequenza e brani → limiti nei processi di accesso lessicale (Bonifacci, Tobia, 2016).



# Il plurilinguismo nella scuola

## *Imparare a leggere in una seconda lingua – capacità di decodifica*

Queste differenze sono confermate anche da evidenze internazionali (Crosson e Lesaux, 2010 e Geva e Farnia, 2012) e sono state imputate alla ridotta ampiezza lessicale in L2 (Bialystok, Luk, Peets e Yang, 2010), che non consente un buon utilizzo di strategie lessicali, rendendo abbastanza frequentemente i bilingui più accurati ma più lenti, rispetto ai monolingui.



# Il plurilinguismo nella scuola

*Imparare a leggere in una seconda lingua –  
capacità di decodifica*

- Monolingui e bilingui mostrano analoghe competenze in compiti di lettura di *non parole* che coinvolgono maggiormente la via fonologica (Marineddu, Cornoldi, 2006).



# Il plurilinguismo nella scuola

## *Imparare a leggere in una seconda lingua – capacità di decodifica*

### **Predittori dello sviluppo nell'abilità di lettura nei monolingui (code-related skill)**

- Consapevolezza fonologica;
- Conoscenza della relazione suono-lettera;
- Conoscenza del codice scritto (forma delle lettere, direzionalità..)
- Velocità di denominazione e automatizzazione di stimoli visivi (RAN);
- Lessico;
- Memoria fonologica;
- Oltre agli studi che sottolineano l'importanza delle componenti linguistiche, vanno ricordate anche recenti ricerche che evidenziano il ruolo delle componenti cognitive visive e visuo-attentive (Bellocchi et al.,2013, 2017, Franceschini et al.,2012).



# Il plurilinguismo nella scuola

## *Imparare a leggere in una seconda lingua – capacità di decodifica*

### **Predittori dello sviluppo nell'abilità di lettura nei bilingui (code-related skill)**

- Consapevolezza fonologica, importante nel predire la capacità di lettura anche nei bilingue (Erdos et al., 2010; Haigh et al., 2011);
- Conoscenza della relazione suono-lettera (Erdos et al., 2010), anche acquisita spontaneamente prima di un insegnamento esplicito in L1 – teorie spontanee;
- la velocità di lettura in L2 trova dei precursori nella velocità di denominazione rapida e nel lessico in L2 (Bellocchi, Tobia, Bonifacci 2017);
- L'accuratezza di lettura è predetta in italiano dalla ripetizione di pseudoparole in Italiano L2 (Memoria fonologica).



# Il plurilinguismo nella scuola

*Imparare a leggere in una seconda lingua –  
capacità di decodifica*

**Una debolezza nella consapevolezza fonologica** è da considerarsi un fattore di rischio anche per i bambini bilingui che non hanno raggiunto il livello alto di competenza linguistica (in presenza di una scolarizzazione adeguata all'età).



# Il plurilinguismo nella scuola

## Apprendere la lettura

Nell'apprendimento della lettura si evidenziano due fasi:

- la prima fase, in cui vengono apprese e consolidate le abilità di decodifica;
- una seconda fase in cui l'aver appreso questa abilità di base permette di comprendere il significato dei testi scritti, condizione fondamentale per garantire un buon successo scolastico.



# Il plurilinguismo nella scuola

## Apprendere la lettura

Quanto abbiamo affermato per la decodifica del testo scritto è valido anche per la **comprensione del testo?**



# Il plurilinguismo nella scuola

## Imparare a leggere: la comprensione del testo scritto

L'apprendimento scolastico non è un fenomeno unitario: l'acquisizione delle abilità di letto-scrittura sono maggiormente correlate con l'istruzione rispetto ai processi di comprensione.



# Il plurilinguismo nella scuola

## Imparare a leggere: la comprensione del testo scritto

**Comprendere** significa costruirsi una rappresentazione mentale del contenuto del testo a partire dall'integrazione di informazioni che il lettore già possiede con informazioni contenute nel brano, attraverso un procedimento di costruzione ed integrazione delle conoscenze precedenti. (*E. Piemontese*)



# Il plurilinguismo nella scuola

## Imparare a leggere: la comprensione del testo scritto

La comprensione del testo scritto è correlata

- all'abilità di decodifica del testo scritto
- alla capacità di comprensione del testo orale.

Se una delle due o entrambe presentano delle limitazioni, la comprensione del testo scritto può risultare compromessa.

**Modello Simple View of Reading** (SVR; Hoover e Gough 1990).



# Il plurilinguismo nella scuola

**“The simple view of reading”**  
(Hoover & Gough, 1990)

**Comprensione del testo  
scritto**

**Decodifica**

**Comprensione testo orale**



# Il plurilinguismo nella scuola

## Imparare a leggere: chi può avere difficoltà nella comprensione del testo scritto?

- I bambini bilingui nella fase di perfezionamento dell' acquisizione della L2;
- I dislessici in presenza di una decodifica diretta del testo a seconda della tipologia di quest'ultimo e del livello di gravità del disturbo;
- I cattivi comprenditori;
- Tutti coloro che per cause diverse hanno difficoltà di comprensione linguistica e non hanno acquisito la capacità di decodificare un testo scritto (es. disabilità cognitive medio-gravi, gravi disturbi primari di linguaggio recettivo/espressivo..);



# Il plurilinguismo nella scuola

## La comprensione del testo scritto

➤ I due processi (decodifica e comprensione) sono guidati da componenti diverse. Un esempio è costituito dai “cattivi comprenditori” e dal fatto che nelle prime classi della scuola primaria, anche in presenza di una decodifica lenta e poco corretta, la comprensione è spesso preservata.



# Comprensione del testo scritto

## Modello multicomponente della comprensione del testo (Cain & Oakhill, 2007, 2006, 2003)

- **Abilità linguistiche di basso livello** (*vocabolario recettivo, conoscenza morfosintattica*);
- **Abilità cognitive di alto livello** (*abilità inferenziali, schemi di storie, uso delle conoscenze sul mondo, abilità metacognitive*);
- **Risorse** (*memoria verbale a breve termine e di lavoro, attenzione*).



# Comprensione del testo scritto

## Modello multicomponente della comprensione del testo (Cain & Oakhill, 2007, 2006, 2003)

### Abilità linguistiche di basso livello

- *vocabolario recettivo ed espressivo: esiste un rapporto di circolarità tra il lessico e la comprensione del testo;*
- *conoscenza morfosintattica: la comprensione del testo è correlata prevalentemente alla capacità di comprendere l'uso dei pronomi e delle congiunzioni, elementi morfologici che aiutano a costruire la coerenza testuale e un'adeguata rappresentazione semantica.*



# Comprensione del testo scritto

## Modello multicomponente della comprensione del testo (Cain & Oakhill, 2007, 2006, 2003)

### Abilità cognitive di alto livello

- *Abilità inferenziali: inferenze di connessione ed integrazione;*
- *Schemi di storie;*
- *Uso delle conoscenze sul mondo;*
- *Conoscenze metacognitive;*



# Comprensione del testo scritto

## Modello multicomponente della comprensione del testo (Cain & Oakhill, 2007, 2006, 2003)

### Abilità cognitive di alto livello

- **Abilità inferenziali:** la comprensione del testo va oltre l'informazione esplicita, chi comprende bene un testo attiva adeguati processi inferenziali.
- **Inferenze di connessione:** identificano le relazioni tra le parti del testo (coerenza testuale).
- **Inferenze di integrazione:** attivano le conoscenze pregresse.

**Tra comprensione del testo e capacità inferenziali esiste un rapporto di circolarità.**



# Comprensione del testo scritto

## Modello multicomponente della comprensione del testo (Cain & Oakhill, 2007, 2006, 2003)

### Abilità cognitive di alto livello

- **Schemi delle storie:** è una conoscenza su come si sviluppa un racconto, è astratta e predittiva.

*I bambini ricordano meglio Ambiente, Evento iniziale e Conseguenze riferiti ad azioni ed eventi concreti.*

*Lo schema delle storie è flessibile ed evolve con l'età.*

*Con la scolarizzazione e l'esperienza di testi di genere diverso la sensibilità aumenta ed aiuta ad individuare testi argomentativi, scientifici, descrittivi.*



# Comprensione del testo scritto

## Modello multicomponente della comprensione del testo (Cain & Oakhill, 2007, 2006, 2003)

### Abilità cognitive di alto livello

- **Conoscenze metacognitive** : la capacità di monitorare il processo di comprensione si sviluppa durante la frequenza alla scuola elementare, inizialmente la comprensione si basa prevalentemente su conoscenze linguistiche.  
Successivamente si sviluppano la capacità inferenziale ed il controllo metacognitivo, che in caso di interruzione del processo di comprensione permette di attivare strategie per riattivare il processo.



# Comprensione del testo scritto

## Modello della comprensione del testo (Kintsch e Rawson, 2005)

- **Livello superficiale** (*analisi lessicale e sintattica*);
- **Livello testuale** (*estrazione del significato dall'insieme di proposizioni*);
- **Livello situazionale** (*integrazione delle conoscenze precedenti, anche non incluse nel testo con le informazioni ricavate dalla lettura*);

**Quest'ultimo livello è fondamentale per garantire un'efficace comprensione del testo ed è legato alla possibilità di evocare i giusti processi inferenziali.**



# Comprensione del testo scritto

## Cosa determina la leggibilità e la comprensibilità di un testo

### ➤ **Leggibilità:**

- 1) Decifrabile;
- 2) Stile del testo;

Ovvero caratteristiche linguistiche relative alla sintassi ed al lessico.

- ### ➤ **Comprensibilità:** è legata all'organizzazione logico-concettuale del testo.



# Comprensione del testo scritto

## Nei bambini con L2 minoritaria

La comprensione del testo scritto rappresenta un'area di particolare fragilità per i bambini bilingui (Spencer e Wagner, 2017).



# Comprensione del testo scritto

## Nei bambini con L2 minoritaria

Il lettore deve essere in grado di leggere le parole, ma per apprendere *dalla* lettura entrano in gioco altre variabili come:

- La **comprensione testo orale in L2**: studi condotti su lingue trasparenti come l'italiano hanno mostrato che è il predittore più significativo in monolingui e bilingui minoritari (Bellocchi et al., 2017, Bonifacci, Tobia, 2017).

***E' stata evidenziata una differenza significativa tra bilingui precoci (età di prima esposizione 4 anni) e bilingui tardivi (età di prima esposizione dopo i 4 anni).***



# Comprensione del testo scritto

## Nei bambini con L2 minoritaria

- La **conoscenza grammaticale** della L2;
- La **competenza lessicale** in L2;
- La **conoscenza dello schema delle storie**;
- Molto importante il ruolo della Scuola dell'Infanzia nel sostenere queste abilità attraverso strategie come **la lettura dialogica, l'utilizzo di libri modificati, l'organizzazione di spazi accoglienti e resi accessibili attraverso un'etichettatura organizzativa e denominativa (ambienti communication friendly)**;



# Comprensione del testo scritto

## Nei bambini con L2 minoritaria

I bambini bilingui sono impegnati per un tempo abbastanza lungo nella **costruzione della competenza in L2**, in particolare competenze legate al lessico, alla morfosintassi e alla costruzione del discorso che sostengono il linguaggio accademico. Cummins (1979) descrive un insieme di competenze linguistiche complesse (Cognitive Academic Language Proficiency) fondamentali per gli apprendimenti scolastici, che richiede tempi più lunghi di esposizione alla L2 (anche 5-7 anni) per essere padroneggiata a livelli analoghi a quelli dei monolingui.

L'incompleta acquisizione della L2 rappresenta *un fattore di esclusione* nell'individuazione del disturbo di lettura.



# Comprensione del testo scritto

## Nei bambini con L2 minoritaria

### ➤ Fattori non linguistici:

- Motivazione;
- Conoscenze di base;
- Status socio-economico;
- Forte connotazione culturale dei testi scolastici;

I bilingui possono raggiungere una buona comprensione del testo ma occorrono tempi sufficienti di esposizione alle L2.

(usi cognitivi del linguaggio, CALP, *Cummins 1979*).



# Comprensione del testo scritto

## Nei bambini con L2 minoritaria

### ➤ Fattori non linguistici:

- Status socio-economico è costituito dal livello di istruzione dei genitori e dal tipo di lavoro e relativo prestigio sociale (poco modificabile).
- Home literacy: è determinata dal rapporto che il bambino ha con adulti familiari rispetto alle abitudini di lettura, in sintesi sono le esperienze di **prealfabetizzazione** che avvengono in ambito familiare.



# Comprensione del testo scritto

## Nei bambini con L2 minoritaria

### ➤ Fattori non linguistici:

Home literacy: comprende **esperienze informali** (lettura condivisa migliora la **comprensione del testo** orale e scritto, sostiene lessico, morfosintassi, schema delle storie).

**Esperienze formali** in cui l'attenzione è focalizzata sul codice scritto di per sé (forma e nome delle lettere, nome del bambino). Le esperienze formali influenzano maggiormente la capacità di **decodifica** del testo.

Le esperienze di prealfabetizzazione in famiglia possono essere influenzate e modificate attraverso il rapporto con le insegnanti.



# Comprensione del testo scritto

## Nei bambini con L2 minoritaria Background socio-culturale

**E' ampiamente dimostrato come l'abilità di lettura, sia di parole, di frasi o di un testo più lungo, viene influenzata dalla conoscenza del contesto socioculturale.**

I materiali scolastici riflettono la cultura del nostro Paese ed i loro contenuti risultano relativamente semplici da contestualizzare per i bambini italiani.

Questa operazione può risultare meno facile per i bambini che provengono da Paesi esteri, perché le loro esperienze di vita possono essere molto diverse.

Tale differenza è stata evocata per spiegare in parte l'insuccesso di molti bambini L2 nei test di lettura standardizzati.



# In sintesi

Variabili che influenzano la comprensione del testo:

- **Le caratteristiche del testo** (tipo di testo, formato);
- **I fattori contestuali** come:
  - l'esposizione alla L2;
  - accesso al linguaggio scritto attraverso i libri per bambini ( lettura condivisa, conoscenza delle lettere in fase prescolare);
  - lo status della lingua di origine;
  - lo status socioeconomico della famiglia-home literacy;
- **Fattori individuali:**
  - Sviluppo linguistico;
  - Caratteristiche cognitive.



# In sintesi

La **comprensione del testo** rappresenta un'area di fragilità nei bilingui minoritari soprattutto se esposti tardivamente alla L2 o se in età prescolare non hanno avuto la possibilità di potenziare le capacità di comprensione orale in L2.

Nel tempo:

- l'incremento del lessico;
- l'acquisizione di regole morfosintattiche;
- le esperienze codificate in schemi di conoscenza;

possono far sì che anche bambini bilingui di lingua minoritaria raggiungano adeguati livelli di comprensione del testo attraverso l'attivazione dei processi inferenziali corretti e potendo disporre di parole ad alta e bassa frequenza, sinonimi e contrari, che, per esempio, consentano la comprensione delle anafore. (Lesaux, Lipka, Siegel, 2006).





**COME OMPARANO A SCRIVERE**

**MONOLINGUI E BILINGUI:**

**ANALOGIE E DIFFERENZE**



## *Imparare a scrivere*

La scrittura è un'abilità che coinvolge molte competenze.

È legata a:

- aspetti linguistico-fonologici  
( controllo fono articolatorio, lessico, sviluppo grammaticale)
- capacità di produrre gesti grafici convenzionali corretti
- processi di tipo ideativo

In generale può essere definita come la rappresentazione grafica della lingua parlata

# *Imparare a scrivere*

## ***Saper scrivere significa conoscere:***

- Quanti elementi ci sono in una parola
- Quali sono gli elementi della parola
- Come questi elementi sono disposti
- Come questi elementi sono rappresentati

## ***Imparare a scrivere***

Nella fase iniziale di apprendimento della scrittura il bambino deve contare su un buon funzionamento della memoria a breve termine nella componente memoria di lavoro fonologica, perché deve ritenere le parole il tempo necessario per segmentarle e ricercare la corrispondenza fonema/grafema per poi trascriverle.

### ***via indiretta-fonologica***

Solo quando sarà uno scrittore più esperto il bambino potrà usare la via diretta lessicale andando a pescare le parole codificate in modo stabile nel magazzino del lessico visivo-ortografizzato

### ***via diretta lessicale***

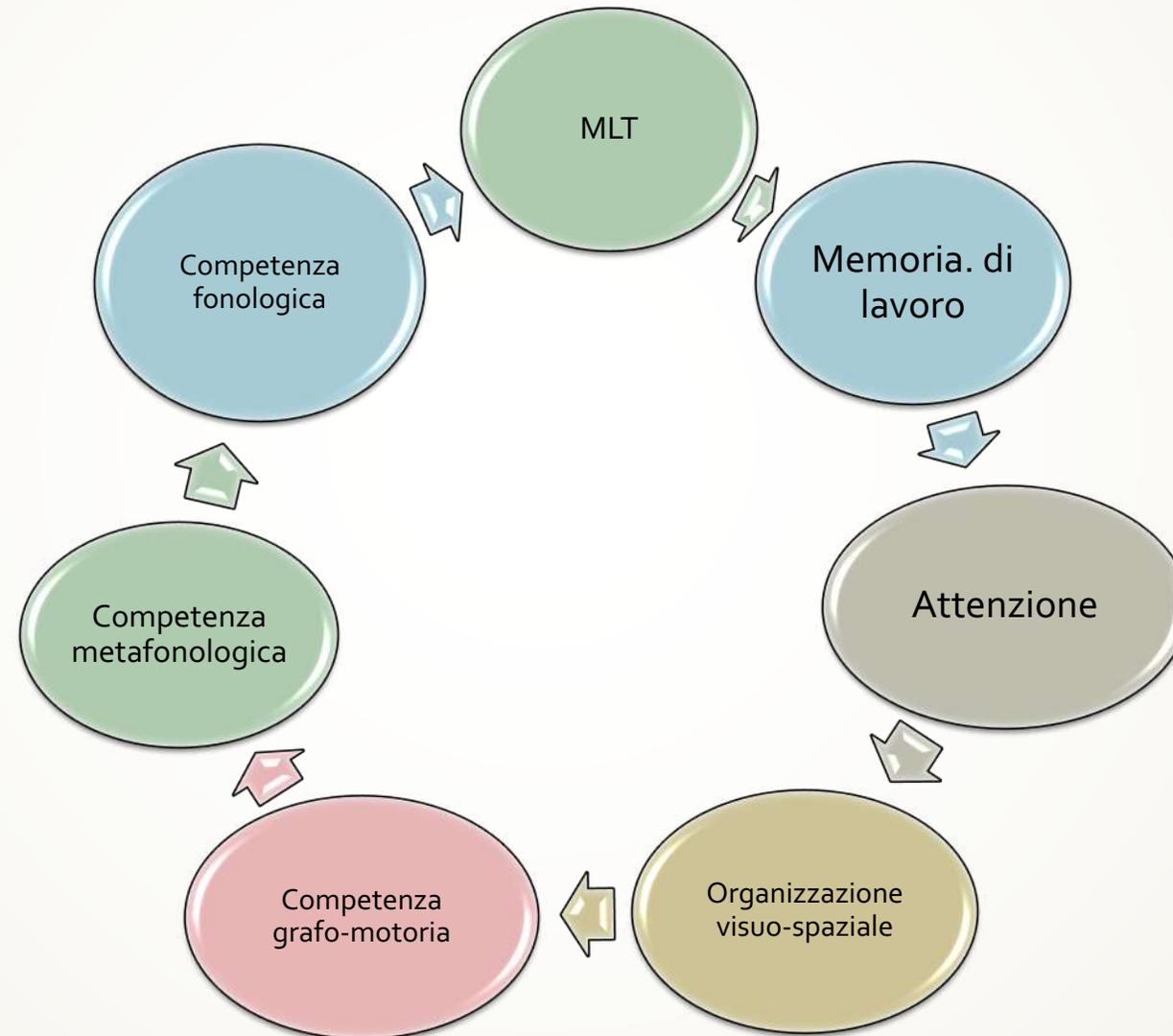


## *Imparare a scrivere*

### ***Modello multicomponenziale della letto-scrittura***

Il ruolo attribuito alle competenze fonologiche e metafonologiche, agli aspetti visuo-percettivi e alle funzioni esecutive (memoria e attenzione) ci orienta sempre più verso un'ipotesi multicomponenziale

# Imparare a scrivere: Modello multicomponentenziale della scrittura



## Imparare a scrivere

Saper scrivere significa aver acquisito:

- Competenza operativa di tipo **visuo-percettiva** (ricognizione dei caratteri formali delle lettere)
- Competenza **prassica** (capacità di riproduzione delle lettere)
- Competenza **associativa** (costruzione di legami convenzionali tra segno e suono)



## *Imparare a scrivere: la metafonologia*

I bambini fino all'età di circa 4 anni rivolgono il loro interesse primario **ai significati** trasmessi dalle parole, ma per leggere e scrivere occorre porre attenzione alle **componenti sonore** del linguaggio (rime, elisioni, giochi di segmentazione).

Occorre cioè **sviluppare competenze metalinguistiche** più propriamente competenze *metafonologiche*

## Imparare a scrivere: la metafonologia

**Consapevolezza fonologica globale** –ultimo anno scuola dell'infanzia

- Riconoscimento e produzione di rime (5anni)
- Segmentazione in sillabe di parole (4 anni)
- Fusione sillabica(4anni)
- Riconoscimento in parole diverse di sillaba iniziale uguale (5anni)
- Elisione di sillaba iniziale (5anni)

## **Imparare a scrivere: la metafonologia**

**Consapevolezza fonologica analitica-** *primo anno della scuola primaria*

- Produzione di parole che iniziano con un determinato fonema.
- Segmentazione o analisi fonemica (legata al processo di scrittura)
- Fusione fonemica (legata al processo di lettura)
- Elisione di consonante iniziale



## *Imparare a scrivere: la memoria di lavoro*

I processi di lettura e di scrittura sono assicurati dalla memoria di lavoro (**working memory**) cioè da quel sistema della memoria a breve termine che permette il mantenimento e il processamento delle informazioni in forma temporanea (Baddeley, 1986)

## *Imparare a scrivere: la memoria di lavoro*

- Il materiale fonologico può permanere nel **loop articolatorio** per 2 secondi, poi decade, è possibile mantenere la traccia attraverso il ripasso sub-vocale.
- Nelle prime fasi di acquisizione della letto scrittura, quando i processi di ricodifica del materiale visivo in forma fonologica sono ancora lenti, il ruolo della memoria di lavoro è davvero determinante.
- Molti studi individuano precisi legami tra il funzionamento deficitario della memoria a breve termine e i disturbi di letto scrittura (DSA).

***Nella scrittura l'impegno della memoria di lavoro è maggiore che nella lettura***



## *Imparare a scrivere: il gesto grafico*

Distinzione tra :

- ❑ la componente motoria legata al gesto grafico- **grafia**
- ❑ La correttezza della trascrizione fonema-grafema- **ortografia**
- ❑ L'ideazione del testo- **produzione testo scritto**

## *Imparare a scrivere: il gesto grafico*

L'automatizzazione del gesto grafico e l'acquisizione delle regole ortografiche , che avvengono in seguito ad un percorso di istruzione formale nelle prime classi della scuola primaria, permettono successivamente al bambino di disporre di risorse cognitive (**attenzione, memoria**) per tradurre le proprie idee in testo scritto.

## Imparare a scrivere: il gesto grafico

In questi ultimi anni è sempre più frequente osservare un aumento dei bambini che presentano difficoltà grafo-motorie nella scrittura, isolate o associate a scarse competenze ortografiche e/o di composizione del testo scritto.

La domanda che spesso le insegnanti si pongono è se la prestazione del bambino sia da iscrivere ad una cattiva qualità della scrittura o ad un vero e proprio disturbo evolutivo, dubbio che può essere chiarito grazie all'aiuto degli specialisti.

- Una ricerca condotta nel 2012 da Zauli Sajani su 2.200 bambini di classe 5<sup>a</sup> della scuola primaria, **età in cui l'alunno dovrebbe aver consolidato un buon sviluppo grafo-motorio**, ha evidenziato che circa il 20% degli alunni presentava difficoltà esecutive nell'atto grafico, a fronte della percentuale di bambini con disturbo della scrittura (disgrafia) riconosciuta circa nel 4% della popolazione scolastica, (Cornoldi, 1989). Dal confronto di questi dati si evince che molti tra i bambini che hanno una cattiva qualità della scrittura non sono **francamente** disgrafici.

La disgrafia si presenta spesso in associazione con altri Disturbi specifici di apprendimento come dislessia, disortografia e discalculia oppure con altri disturbi evolutivi come l'ADHD o il disturbo della coordinazione motoria.

# Imparare a scrivere: il gesto grafico

Saper scrivere significa:

- Avere la capacità di distinguere forme visive differenti-**discriminazione visiva**
- Avere **competenze visuo-spaziali** tali da orientare il gesto grafico nel foglio, le dimensioni e proporzioni e i rapporti spaziali tra lettere e parole nel foglio.
- Saper **pianificare** e **controllare** il gesto motorio (**fluidità e correttezza-automatizzazione**)

Non esiste a tutt'oggi un **modello evolutivo** relativo agli aspetti grafo-motori interessati alla scrittura che definisca tappe dello sviluppo tipico in età prescolare e scolare (Borean et.al.,2012)

# Imparare a scrivere: il gesto grafico

## **Riflessioni**

Negli ultimi anni si è affermata la tendenza a proporre ai bambini della Scuola dell'infanzia e della classe prima della scuola Primaria il **carattere stampato maiuscolo**, che per le sue caratteristiche risulta essere più semplice da percepire e realizzare graficamente. Tale scelta è opportunamente giustificata dalla necessità di non complicare eccessivamente il processo di alfabetizzazione.

Al termine della classe prima, talvolta della seconda, arriva comunque il passaggio al corsivo ed è qui che per alcuni bambini compaiono difficoltà a comporre la scrittura, con una resa grafica scarsamente leggibile e ridotta fluency nella trascrizione allografica.

Le caratteristiche del corsivo sono diverse e più complesse rispetto allo stampato maiuscolo, sia perché sono presenti i legami tra i grafemi, sia per i tratti distintivi dei singoli grafemi.

# Imparare a scrivere: il gesto grafico

## Riflessioni:

Cosa può fare la scuola dell'infanzia?

La scuola dell'Infanzia può ricoprire un ruolo importante nel promuovere lo sviluppo di prerequisiti di tipo visuo-percettivo e grafo-motorio e nell'introdurre una più consistente e strutturata educazione al gesto grafico, questo per due ordini di motivazioni differenti:

- i rapidi cambiamenti socioculturali degli ultimi anni hanno investito anche l'organizzazione familiare, diminuendo le opportunità dei bambini di sperimentare attraverso la partecipazione alle routines quotidiane, i movimenti fini della mano guidati dall'occhio, come accadeva per esempio quando si chiedeva al bambino di sgranare i piselli, spolverare la tavola, annaffiare i fiori o allacciarsi le scarpe. Anche il modo di giocare dei bambini è cambiato a favore dell'uso di strumenti elettronici che non favoriscono l'attività fisica, la motricità fine, l'attenzione ed il controllo. La scuola può contribuire a sopperire a questa diminuzione di possibilità offrendo l'opportunità ai bambini di impegnarsi in attività che richiedono di eseguire e coordinare i movimenti fini;
- è importante favorire precocemente l'acquisizione di un buon livello di gestione del gesto grafico poiché, una volta che si siano create abitudini di scrittura poco funzionali, è difficile ed impegnativo far riacquisire al bambino un corretto gesto grafico essendo necessario destrutturare l'errore oltre che impostare routine motorie adeguate.

# Imparare a scrivere: il gesto grafico

## ***Cosa si può fare alla scuola primaria?***

In continuità con la scuola dell'Infanzia, la scuola primaria può svolgere un ruolo di primo piano nell'acquisizione del gesto grafico corretto. Anche se l'apprendimento del corsivo è opportuno che venga rimandato almeno fino all'inizio del secondo anno, l'apprendimento di routine motorie corrette già a partire dalla classe I<sup>a</sup> favorirà la successiva capacità di gestire la scrittura in corsivo.

Particolare attenzione andrà rivolta al contesto di apprendimento della scrittura. Con contesto intendiamo gli strumenti di scrittura, lo spazio grafico scelto per insegnare a scrivere, l'ambiente fisico e tutto ciò che concerne la postura.

## Imparare a scrivere: il gesto grafico

**La grafia** : allenare il gesto grafico non è solo un problema estetico

- La scrittura è una competenza trasversale a tutte le materie scolastiche
- Difficoltà nelle componenti motorie della scrittura non compromettono soltanto la velocità ma possono influenzare la quantità e la correttezza del testo (l'aumento di richieste di risorse mnemoniche ed attentive diminuiscono il controllo ortografico ed influenzano negativamente il processo di ideazione)

## *Imparare a scrivere: il gesto grafico*

- Una grafia scarsamente leggibile può interferire con la rilettura e l'autocorrezione e può influenzare la valutazione dell'adulto
- Il bambino può maturare uno stile di pensiero: minore impegno / rinuncia / evitamento



## *Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura*

Come fa un bambino ad imparare a parlare?

Il bambino impara a parlare comprendendo e producendo il linguaggio in situazioni comunicative reali, significative e funzionali. In queste interazioni significative il bambino esercita un ruolo attivo di comprensione delle regole del sistema linguistico e delle sue funzioni.



## *Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura*

L'idea di bambino sottostante a questa teoria dell'apprendimento linguistico è quella di un soggetto attivamente impegnato nell'attività di capire il mondo che lo circonda.

Il bambino elabora e mette alla prova ipotesi, cerca regole, categorizza la realtà per ridurre la complessità e appropriarsene.



## ***Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura***

Ipotizzando che il bambino, quando impara a leggere e a scrivere, non possa essere diverso da quello che impara a parlare e a pensare, tenendo conto che nelle società occidentali sia esposto ad un mondo pieno di *lingua scritta* e di pratiche sociali ad essa collegate

E. Ferreiro e A. Teberosky hanno dedotto che il bambino stesso eserciti un ruolo attivo di comprensione nei riguardi dell'oggetto "*lingua scritta*".



## ***Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura***

Le due ricercatrici hanno analizzato le ***prototeorie*** e le ipotesi che i bambini mettono alla prova in questa attiva interazione con l'ambiente scritto e hanno cercato di capire cosa fanno i bambini prima di *imparare a leggere e scrivere bene*.



## ***Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura***

I loro studi hanno dimostrato che esiste una *preistoria dell'apprendimento* della lettoscrittura e che all'inizio della scuola elementare i bambini sono *diversamente competenti* e non *ugualmente ignoranti*



## ***Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura***

Le ricerche hanno dimostrato che la quantità di tempo trascorsa dal bambino nel periodo prescolare ascoltando genitori, nonni, educatori che gli leggono ad alta voce è un buon predittore delle abilità di lettura che raggiungerà anni dopo. Perché?

Il bambino che ascolta le storie scritte ha maggiori possibilità di acquisire un lessico più ricco, forme di sintassi articolate e conseguentemente di comprendere il linguaggio altrui scritto e parlato, anche in riferimento al linguaggio figurato. Inoltre man mano che prendono confidenza con la lingua dei libri, i bambini cominciano a sviluppare una più sottile consapevolezza dei dettagli visivi del testo a stampa.

# Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura

Come i bambini costruiscono ed inventano la scrittura?

## **A. LIVELLO PRECONVENZIONALE:**

### ➤ **Prima differenziazione tra disegno e scrittura.**

- Disegno: relazione figurale con l'oggetto
- Scrittura: i segni tracciati sia che siano lettere o pallini non riproducono iconicamente l'oggetto ma stanno al posto di.....

Ma allora cosa rappresentano?

***i bambini scoprono rapidamente che le lettere ed i segni rappresentano il nome, cosa che il disegno non è in grado di fare***



# Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura

## ➤ **Scrittura preconvenzionale:**

Come si devono organizzare i segni per rappresentare i nomi degli oggetti?

Per quanto riguarda l'aspetto **quantitativo** i bambini seguono il *principio della quantità minima* ovvero una scrittura è tale se è composta da un certo numero di segni (almeno 3)

In riferimento all'aspetto **qualitativo** i bambini rispettano il *principio della variazione interna* (all'interno di una parola i segni devono essere diversi tra di loro)



## **Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura**

E per scrivere parole diverse?

Il bambino aggiunge, toglie, sposta segni all'interno delle parole e poiché in questa fase non fa riferimento agli aspetti fonetici della parola può ancora prevalere l'aspetto semantico per cui può scrivere *treno* con una lunga successione di segni e *zanzara* con pochi tratti.

# Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura

## **B. LIVELLO CONVENZIONALE: *la fonetizzazione***

In questo periodo il bambino comincia a capire che la *scrittura* è la rappresentazione della lingua orale nei suoi aspetti sonori.

Si succedono tre fasi:

### ➤ **Convenzionale sillabica:**

Ogni sillaba è rappresentata da una sola lettera con valore sonoro convenzionale. (es.: SOA – ScatOIA)

## Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura

### ➤ **Convenzionale sillabico alfabetica:**

Scrittura di alcune sillabe con due segni, di altre con uno, utilizzando diversi livelli di convenzionalità. (es.: CADLA – CAnDeLA)

### ➤ **Convenzionale alfabetica:**

Scrittura di sillabe consonante/vocale con due grafemi. In questa fase sono presenti difficoltà nei dittonghi, nei gruppi consonantici, presenza di inversioni ed omissioni.

Il raggiungimento della scrittura alfabetica è solo il punto di partenza verso una completa **convenzionalizzazione** della scrittura (**processo di ortografizzazione**)

## *Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura*

### **STADIO ORTOGRAFICO:**

In questa fase dell'apprendimento sembra che la lettura influenzi l'entrata nello stadio ortografico della scrittura. (Seymour, 1987)

Nello **stadio ortografico** il bambino impara che la combinazione dei grafemi all'interno delle parole segue regole ortografiche precise. Nonostante l'italiano sia una lingua in cui la corrispondenza suono – segno è molto elevata, esistono delle eccezioni che è necessario memorizzare.

## **Imparare a scrivere: modelli di sviluppo della scrittura**

### **STADIO ORTOGRAFICO:**

Alcuni esempi

- le parole che contengono /K/ e /G/ devono essere memorizzate, perché i suoni variano a seconda della lettera che segue (cinema, casa, chiesa, giglio, ghianda, gatto).
- Nei digrammi (GN, GL, SC) un unico fonema è rappresentato da due grafemi
- Parole con suoni omofoni ma non omografi (cuore-quadro, scuola-squadra)

# Imparare a scrivere : i predittori della scrittura

- **Conoscenza concettuale del codice scritto:**
  - differenza tra disegno e parola,
  - Distinzione tra grafema, parola e frase,
  - distinzione tra libro, giornale..
  - sapere come si tiene la penna, direzione nel foglio .
- **Conoscenza procedurale:**
  - Conoscenza dell'alfabeto,
  - capacità di scrivere singole lettere e brevi parole
- **Conoscenza generativa:**
  - Scrivere frasi con simboli che imitano le parole (non è importante la correttezza)

**Modello Puranik, Lonigan, 2014**

## Imparare a scrivere: i predittori della scrittura

Le ricerche condotte su un campione di bambini italiani nel passaggio scuola dell'infanzia –scuola primaria (**Pinto et al., 2009; 2012**) sembrano confermare il ruolo primario della conoscenza del codice scritto come predittore delle successive abilità di scrittura in composizione con le abilità metafonologiche e linguistiche (lessico, consapevolezza sintattica, narrazione).

Queste ultime successivamente assumono un ruolo importante oltre che nella comprensione del testo scritto ed orale , anche nella produzione del testo scritto.

# Bambini bilingui di lingua minoritaria

## *Imparare a scrivere in una seconda lingua*

### **Esistono differenze nel modo in cui i bambini bilingue apprendono la scrittura rispetto ai bambini monolingui?**

Esistono in letteratura evidenze eterogenee, che sembrano però concordare sulla presenza di differenze tra monolingui e bilingui. Jongejan e colleghi (2007) individuano **nell'accesso lessicale** il principale predittore delle competenze di scrittura nei bilingui mentre nei monolingui sembra che **la memoria di lavoro e la consapevolezza sintattica** predicano meglio l'accuratezza di scrittura.

Harrison, Goegan, Jalbert, McManus, Sinclair e Spurling (2016) hanno individuato nella consapevolezza sintattica un predittore sia per bilingui che per monolingui.

# Bambini bilingui di lingua minoritaria

## *Imparare a scrivere in una seconda lingua*

### **Esistono differenze tra come i bambini bilingue apprendono la lettura/decodifica e la scrittura?**

Sulla scrittura sono stati condotti vari studi a livello internazionale con risultati discrepanti. In un recente studio di Bonifacci, Canducci, Gravagna e Palladino (2017), hanno rilevato maggiori difficoltà nel campione bilingue, dove il 50% dei bambini ha dato prestazioni inferiori alla norma nella scrittura di parole in italiano, mostrando invece analoghe prestazioni ai monolingui nella scrittura di parole in inglese. Le **difficoltà in lingua italiana non sono state interpretate come «difficoltà di apprendimento», ma messe in relazione alla necessità di avere un tempo più lungo per acquisire le competenze lessicali e morfosintattiche richieste dal processo di scrittura.** In uno studio successivo sui processi di apprendimento della scrittura (Bonifacci et al., 2019) è risultato che i bilingue con basso SES mostrano risultati peggiori rispetto ai pari monolingui, con analogo SES .

# Bambini bilingui di lingua minoritaria

## *Imparare a scrivere in una seconda lingua*

**Alexandra Affranti, Valentina Tobia, Paola Bonifacci «L'acquisizione delle competenze ortografiche in bambini bilingue con italiano L2»  
Psicologia clinica dello sviluppo (Fascicolo 3, Dicembre 2020)**

Lo studio ha approfondito come i bambini bilingue acquisiscono le competenze ortografiche confrontandoli con i pari monolingui in relazione a differenze ambientali (SES) e linguistiche (storia linguistica). Allo studio hanno partecipato 86 monolingui e 43 bilingue (età 9-11 anni), ai quali sono state somministrate prove di lettura e scrittura di parole e non parole, dettato di brano, produzione scritta narrativa, comprensione morfosintattica e ripetizione di non parole.

# Bambini bilingui di lingua minoritaria

*Alexandra Affranti, Valentina Tobia, Paola Bonifacci «L'acquisizione delle competenze ortografiche in bambini bilingue con italiano L2»  
Psicologia clinica dello sviluppo (Fascicolo 3, Dicembre 2020)*

## **Risultati dello Studio:**

- I bambini bilingui sembrano avere maggiori difficoltà di scrittura sotto dettatura ;
- Nei bambini bilingue le abilità di scrittura sembrano avere dei precursori in:
  - Età di esposizione alla L2;
  - Conoscenza verbale;
  - Comprensione morfosintattica;
  - Abilità di lettura.
  - L'uso della L1 in ambito familiare sembra non ostacolare l'apprendimento delle abilità di scrittura.

***A livello educativo risulta evidente l'utilità di potenziare le competenze lessicali e morfosintattiche nei bambini bilingue apprendenti la L2 fin dalla Scuola dell'Infanzia.***

# Bambini bilingui di lingua minoritaria

**Alexandra Affranti, Valentina Tobia, Paola Bonifacci «L'acquisizione delle competenze ortografiche in bambini bilingue con italiano L2»  
Psicologia clinica dello sviluppo (Fascicolo 3, Dicembre 2020)**

## **Come spiegare la differenza tra apprendimento della lettura e scrittura nei bilingui ?**

*« In primo luogo, è probabile che la differenza sia imputabile al fatto che le abilità ricettive, come appunto la lettura, vengono acquisite più facilmente rispetto alle abilità produttive, come la scrittura.*

*In secondo luogo, Lee e Schallert (2016) evidenziano come, mentre si possono osservare miglioramenti significativi nelle abilità di lettura anche in assenza di un parallelo miglioramento della padronanza della L2, tali effetti non si osservano in relazione alla scrittura senza un'adeguata acquisizione della L2.»*

# Bambini bilingui di lingua minoritaria

**Alexandra Affranti, Valentina Tobia, Paola Bonifacci «L'acquisizione delle competenze ortografiche in bambini bilingue con italiano L2»  
Psicologia clinica dello sviluppo (Fascicolo 3, Dicembre 2020)**

« I risultati ottenuti nel presente studio sono in linea con studi precedenti sulla lingua italiana che hanno evidenziato l'importanza delle **competenze lessicali** nello sviluppo delle **competenze ortografiche** (Notarnicola, Angelelli, Judica e Zoccolotti, 2012).

Un affidamento prevalente alla via sublessicale denoterebbe gli scrittori meno esperti (Angelelli, Judica, Spinelli, Zoccolotti e Luzzatti, 2004; Angelelli, Marinelli e Zoccolotti, 2010), e interventi mirati allo sviluppo lessicale hanno evidenziato effetti di miglioramento nelle competenze ortografiche di scrittura (Bigozzi e Biggeri, 2002; Fornasier, Burani, Fumarola, Placer e Carlomagno, 2017).

I risultati del presente studio suggeriscono come, nei bilingui esposti a lingue minoritarie, potrebbe essere potenzialmente utile un intervento mirato al potenziamento delle competenze verbali, lessicali e morfosintattiche, per favorire un'evoluzione positiva delle competenze ortografiche»



# Bambini bilingui di lingua minoritaria

***Alexandra Affranti, Valentina Tobia, Paola Bonifacci «L'acquisizione delle competenze ortografiche in bambini bilingue con italiano L2»  
Psicologia clinica dello sviluppo (Fascicolo 3, Dicembre 2020)***

I bilingui sembrano mostrare il minor controllo ortografico nel dettato rispetto alla produzione di un testo narrativo.

Al fine di limitare il rischio di sovrastimare le difficoltà di scrittura risulta quindi di fondamentale importanza affiancare a prove standardizzate compiti di produzione narrativa, i quali forniscono maggiori informazioni sulle abilità linguistiche coinvolte nella vita quotidiana e permettono di ottenere un profilo più completo delle effettive competenze dei bambini bilingui

# Bambini bilingui di lingua minoritaria: fattori di rischio per DPL/DSA



- Familiarità per il disturbo;
- Difficoltà in entrambe le lingue → **solo nei bilingui**;
- Problemi nel linguaggio recettivo ed espressivo;
- Ritardo rispetto ai coetanei apprendenti L2 con le medesime opportunità educative → **solo nei bilingui**;
- Ritardo nelle tappe di sviluppo in L1 e pregresse difficoltà in L1: **ipotesi DPL?**
- Limitata risposta al trattamento

## Bambini bilingui di lingua minoritaria : fattori di esclusione

- ❑ Funzionamento intellettuale sotto norma;
- ❑ Inadeguate condizioni di istruzione (per DA);
- ❑ Presenza di danni neurologici/sensoriali;
- ❑ Disturbi emotivi;
- ❑ Svantaggio socioculturale (in questa popolazione si possono riscontrare più frequentemente situazioni di svantaggio socioculturale);
- ❑ Esposizione limitata alla L2 (l'esposizione alla L2 deve essere sistematico, continuativo e intensivo) → **solo nei bilingui**
- ❑ Transfer (trasferimenti di regole dalla L1 nell'utilizzo della L2) → **solo nei bilingui**



# Bambini bilingui di lingua minoritaria e DSA

## ATTENZIONE !

Il rischio di manifestare un DSA sia nei mono che nei bilingui **aumenta** con la presenza di più fattori di rischio (es.familiarità per il disturbo, disturbo di Linguaggio non ancora compensato).



# Bambini bilingui di lingua minoritaria e apprendimento

Non si può escludere che l'alunno bilingue presenti un DSA, ma è più complesso disambiguare un **Ritardo** da un **Disturbo**.

Importante sia nei mono che nei bilingui che presentano delle fragilità intraprendere un adeguato potenziamento, nella consapevolezza che la scarsa modificabilità potrebbe essere associata con maggiori probabilità ad un disturbo.





## APPROCCIO RESPONSE TO INTERVENTION (risposta all'intervento) Rtl FUCHS ET AL (2002), VAUGHN E FUCHS (2003), LINAN-THOMPSON ET AL (2003)

- **VALUTAZIONE DI TIPO DINAMICO:** individuazione del disturbo si basa sulla non risposta al trattamento.
- approccio educativo proattivo e preventivo
- assicura un match tra capacità dello studente, curriculum scolastico e istruzione
- è orientata al problem solving
- approccio basato su sistema a più livelli.

L'approccio Rtl prevede la somministrazione periodica di test a seguito di interventi mirati. Di fronte a bambini resistenti, l'intervento diviene via via più intenso e individualizzato.

- **LIVELLO 1: intervento svolto in classe dall'insegnante di classe sulla consapevolezza fonetica e la conoscenza della relazione lettera-suono**
- **LIVELLO 2: lavoro svolto a piccolo gruppo a scuola**
- LIVELLO 3: intervento praticato da equipe specialistica multiprofessionale

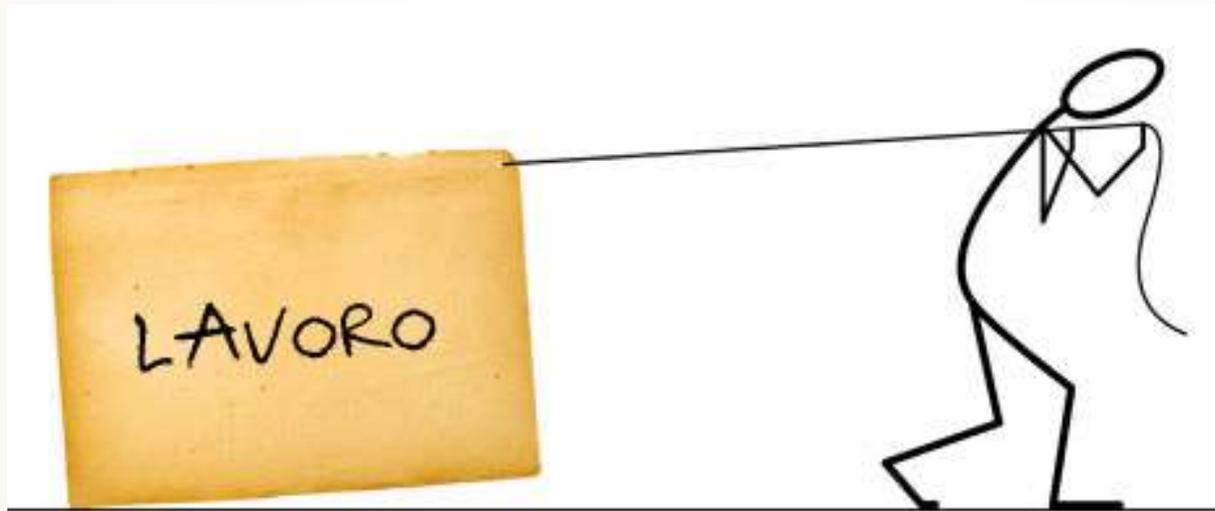
# L'intervento educativo in un'ottica neurocostruttivista: Le nuove sfide educative

- ❑ Sia nei bilingui che nei monolingui lo sviluppo è determinato dalle informazioni genetiche (vincoli) e dagli stimoli ambientali.
- ❑ Gli stimoli ambientali (risorse/limiti, fattori di protezione/fattori di rischio) interagendo coi vincoli (aspetti costituzionali) determinano le traiettorie di sviluppo (***epigenesi probabilistica***)
- ✓ Modello del Neurocostruttismo (Westermann et al., 2007).
- ✓ La mente relazionale D. Siegel,
- ✓ Karmiloff-Smith «è sempre più chiaro che nello sviluppo nulla è fisso e predeterminato» 2007
- ✓ Milani Comparetti «si viene al mondo con una predisposizione ad apprendere tutto ciò che non è geneticamente predeterminato»

# Considerazioni conclusive

- ❑ Importanza di conoscere l'acquisizione tipica della L2 e il profilo del bambino bilingue per meglio interpretare gli aspetti osservati e inquadrarli come indici "normali" dello sviluppo bilingue;
- ❑ Tempi diversi per l'acquisizione di abilità strumentali (es. abilità di decodifica) e complesse (es. comprensione di un testo);
- ❑ Non sottovalutare la probabilità che anche in un bambino bilingue possa esserci una condizione di DPL o DSA;
- ❑ Importanza di tener conto dei vantaggi cognitivi derivanti dalla conoscenza e utilizzo consistente di 2 lingue quando si danno consigli ai genitori;
- ❑ Importanza di fornire al bambino un supporto affettivo e linguistico nell'apprendimento di 2 lingue;

**GRAZIE DELL'ATTENZIONE!**



***Il cambiamento***