

Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri

MARTA MURINEDDU

Xxxxxx Xxxxx

VALERIA DUCA

Xxxxxx Xxxxx

CESARE CORNOLDI

Università di Padova

SOMMARIO

Xxxxxxxxxxxxx

L'idea del lavoro che presentiamo nasce dall'osservazione e dal contatto con una realtà che negli ultimi anni, in Italia, è diventata sempre più evidente: la presenza numerosa di alunni stranieri nelle scuole italiane e le difficoltà che spesso incontrano nel processo di apprendimento scolastico. Per quanto in Italia vi siano bambini provenienti anche da altri Paesi economicamente e culturalmente avanzati, la maggioranza dei bambini stranieri (e ad essi qui si farà principalmente riferimento) proviene da Paesi del terzo mondo e da famiglie con svantaggio socioculturale, trovandosi spesso in condizioni che accentuano il rischio di insuccesso scolastico.

Questa realtà costituisce, per gli insegnanti che si trovano a dover assolvere il difficile compito di essere «agenti» di integrazione e favorire lo sviluppo di un'adeguata educazione, un vero e proprio problema, accentuato dal fatto che le difficoltà scolastiche degli studenti stranieri appaiono spesso complesse e difficilmente interpretabili, inserendosi in un quadro di svantaggio linguistico, problemi emotivo-motivazionali, differente atteggiamento verso l'istituzione scolastica, eventuali deficit più generali. Questo quadro complesso può talora indurre erroneamente l'idea che lo studente straniero presenti difficoltà d'apprendimento e di sviluppo cognitivo molto più estese

e generali di quanto esse non siano (come viene documentato anche dai risultati della presente ricerca).

I dati che emergono dal *Dossier statistico dell'immigrazione 2004*, elaborato dalla Caritas-Migrantes (2004), confermano che la presenza di stranieri diviene sempre maggiore. In media vi è un bambino straniero in ogni classe (3,5% della popolazione scolastica), ma i dati cambiano se consideriamo la diversa concentrazione a Nord, Centro e Sud: a Nord vi è una concentrazione che corrisponde al 70% degli immigrati, e, in particolare, a Nord-est gli studenti stranieri rappresentano il 6,1% del totale contro il 5,6% del Nord-ovest, il 4,7% del Centro e lo 0,8% del Sud.

I problemi che maggiormente vengono riscontrati in questi ragazzi, oltre a quelli linguistici, sono legati all'inserimento/accoglimento nella classe, all'andamento scolastico in generale, alla socializzazione e, ultimo ma non meno importante, alla dispersione scolastica.

Per capire come far fronte a questa nuova realtà, è importante analizzare la vera natura di queste difficoltà e i principali fattori di rischio che intervengono.

Il presente lavoro ha lo scopo di esplorare l'ambito dell'inserimento scolastico e delle difficoltà di apprendimento nei bambini stranieri, anche al fine di pianificare e progettare percorsi didattici specifici che facilitino sia l'apprendimento sia l'insegnamento.

Alunni stranieri e apprendimento scolastico

La nuova indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana, anno scolastico 2003/2004 (MIUR, 2005), pubblicata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, consente di esplorare anche aspetti qualitativi del fenomeno e approfondire le diverse implicazioni di una realtà che sta diventando sempre più stabile e strutturata. L'indagine contiene una comparazione fra i tassi di promozione degli allievi stranieri e quelli degli allievi italiani, nei diversi ordini di scuola e nelle diverse realtà territoriali.

Il fenomeno dell'abbandono scolastico e dell'insuccesso da parte degli allievi stranieri e il «disagio» scolastico e sociale, sia di alunni provenienti da Paesi stranieri sia di quelli di seconda generazione, sono oggetto di studio e di interventi mirati in diversi Paesi europei, soprattutto in quelli di più lunga tradizione multiculturale. Ciò che accomuna l'Italia con questi Paesi è il divario costante, all'interno dei diversi ordini di scuola, tra gli esiti degli allievi di origine straniera e i nativi.

Dall'osservazione dell'esito scolastico degli alunni italiani a confronto con quello degli alunni stranieri, si rileva come sia costante il minore successo scolastico degli allievi stranieri, nei diversi ordini di scuola.

Il divario fra i tassi di promozione degli allievi stranieri e di quelli italiani è -3,36 punti percentuali nella scuola primaria, -7,06 nella secondaria di primo grado, -12,56

nella secondaria di secondo grado, in cui più di un alunno straniero su quattro non consegue la promozione. Gli allievi stranieri passano da un tasso di promozione del 96,19% nella scuola primaria a un tasso di promozione dell'89,00% nella secondaria di primo grado (figura 1). Gli allievi italiani invece raggiungono un tasso di promozione del 99,55% nella scuola primaria e del 96,06% nella secondaria di primo grado.

Un tema importante e decisivo, per la scelta di efficaci strategie didattiche, è la provenienza degli alunni stranieri da tanti e diversissimi Paesi, elemento che caratterizza il modello diffuso in Italia. Da una precedente indagine del MIUR, su «Alunni con cittadinanza non italiana – Scuole statali e non statali – anno Scolastico 2003/2004» (2004), emerge che, nella scuola italiana, sono rappresentati, in base alle nazionalità degli alunni stranieri, ben 191 Paesi diversi. I più numerosi sono gli alunni albanesi, seguiti dai marocchini (figura 2).

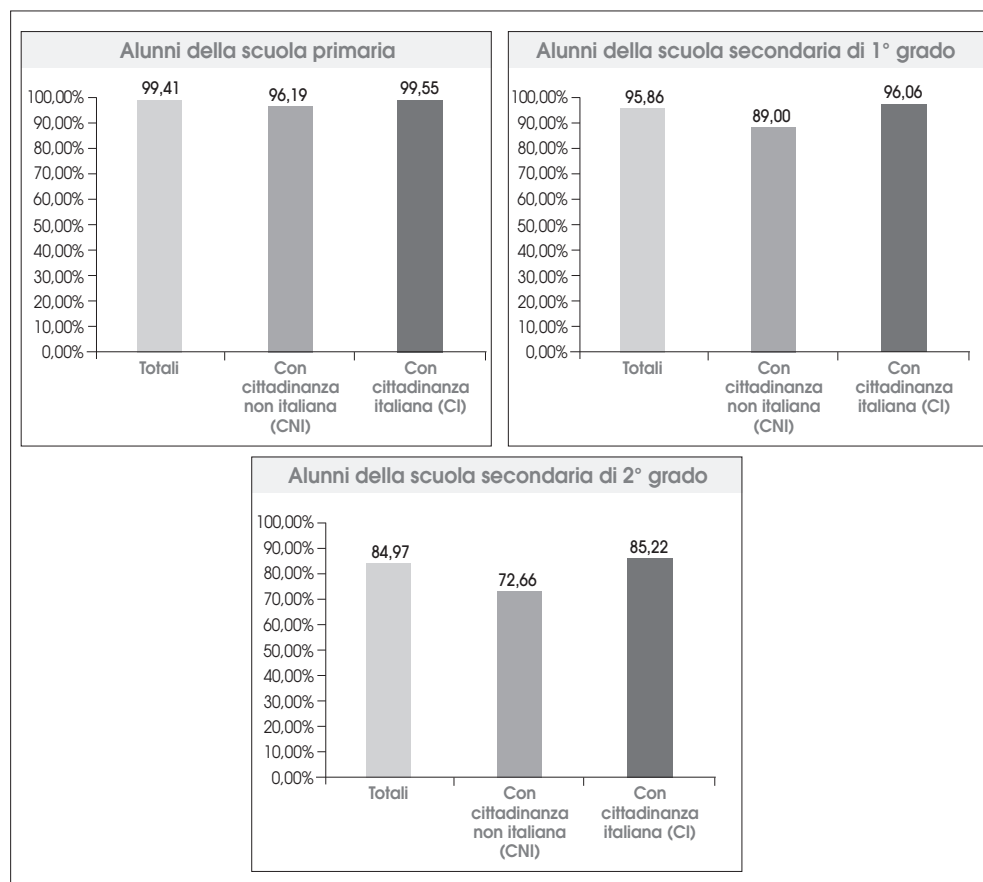


Fig. 1 Tassi di promozione degli alunni a confronto. Fonte: MIUR (2005).

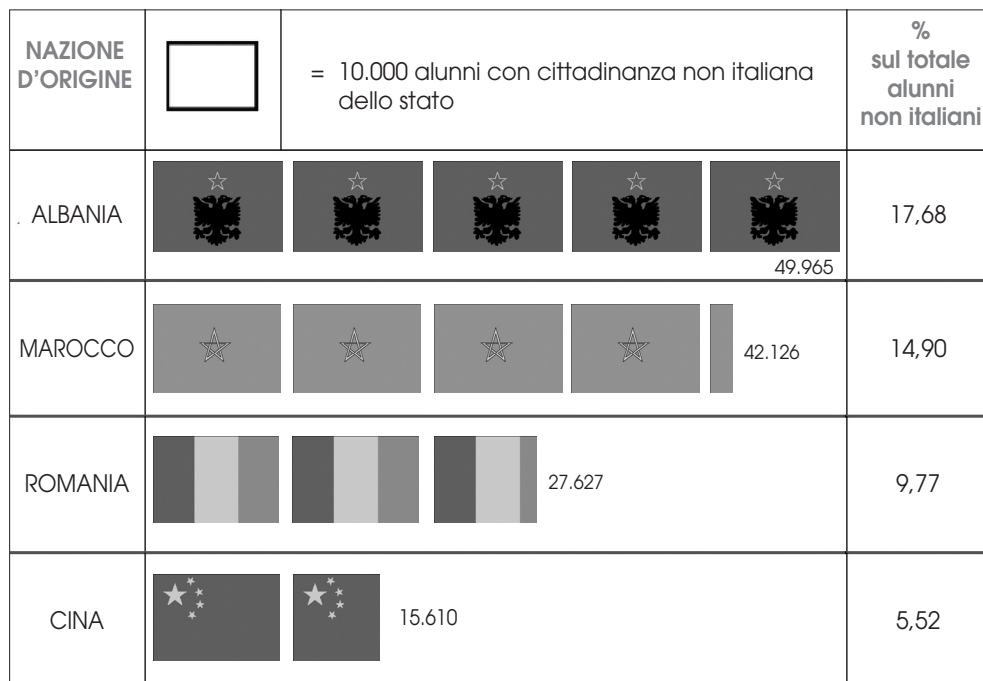


Fig. 2 Le cittadinanze non italiane più rappresentate nelle scuole. Fonte: MIUR (2004).

Si sta delineando una grande frammentazione ed è questo un altro aspetto costitutivo del modello italiano, un aspetto che contiene un reale grado di complessità.

Le conseguenze sul piano pedagogico sono immediate: è ben diverso organizzare una scuola con tante cittadinanze diverse, e quindi con diverse appartenenze linguistiche e religiose, o invece una scuola caratterizzata da una sola diversa cittadinanza.

Un'interessante analisi delle difficoltà scolastiche incontrate dagli alunni migranti e figli di immigrati è stata condotta in Francia da Marie Rose Moro (1998), etnopsichiatra infantile. I risultati (tabella 1) offrono un'idea di quali sono le difficoltà incontrate da questi alunni nella difficile situazione francese (evidenziata anche dalle recenti manifestazioni, talora violente, nella *banlieu* parigina), e in che misura si discostano dai bambini autoctoni.

La tabella 1 mostra una diffusa condizione di svantaggio fra i bambini figli di immigrati relativamente ai problemi scolastici: rispetto ai bambini autoctoni essi hanno il doppio delle difficoltà di calcolo; una probabilità maggiore di essere bocciati; difficoltà nettamente superiori nel comportamento e adattamento a scuola. A tutto ciò si accompagna una distanza profonda tra scuola e famiglia.

Per quanto concerne invece il nostro contesto nazionale, Demetrio e Favaro (1997) hanno rilevato che gli alunni stranieri, rispetto a quelli italiani, presentano maggiori

ritardi e insuccessi scolastici, in relazione con una serie di fattori: numero di anni di permanenza in Italia, livello culturale e Paese di origine dei genitori, difficoltà linguistiche e basso status sociale della famiglia.

TABELLA 1 Difficoltà scolastiche (in percentuale) riscontrate in Francia in bambini autoctoni e figli di immigrati

Difficoltà scolastiche	Bambini autoctoni (%)	Figli di immigrati (%)
Difficoltà di adattamento a scuola	11,6	38,4
Problemi di comportamento	11,8	30,8
Ritardo nella lettura	23,5	38,4
Ritardo nella scrittura	17,6	26,9
Ritardo nel calcolo	23,5	50,0
Tasso di bocciatura	11,7	42,3
Relazioni tra scuola e famiglia	61,1	19,2

Uno studio recente è stato condotto da Folgheraiter e Tressoldi (2003), per valutare la presenza di difficoltà scolastiche negli alunni stranieri, collegandole a variabili di tipo linguistico (lingua parlata in famiglia, ampiezza del vocabolario), scolastico (anni di frequenza della scuola dell'infanzia e primaria in Italia) e sociale (anni di permanenza in Italia), all'età cronologica e al livello di intelligenza non verbale. Si è valutato quanto queste variabili permettessero di predire la riuscita scolastica in una prova di comprensione del testo e in una di matematica, per capire meglio quali fattori favoriscono l'apprendimento degli alunni stranieri. I risultati della ricerca indicano che, tra le variabili considerate, quelle importanti per distinguere tra soggetti stranieri con e senza difficoltà, ma anche per predire il presentarsi di difficoltà, sono il numero di anni di permanenza in Italia e di frequenza della scuola, l'intelligenza non verbale, la lingua usata nella comunicazione con i familiari, l'ampiezza del vocabolario.

Quindi, secondo Folgheraiter e Tressoldi (2003), hanno un forte peso soprattutto variabili legate alla padronanza della lingua. Gli autori citano però altri fattori che possono avere dei loro effetti sui processi di apprendimento, quali «la motivazione dell'alunno ad apprendere, lo status socio-economico della famiglia, la frequenza irregolare della scuola dovuta a frequenti ritorni al Paese di origine, una lingua materna più vicina all'italiano che può averne facilitato l'apprendimento, la conoscenza di più di una lingua, il livello di scolarizzazione dell'alunno straniero nel Paese di provenienza, la presenza

di difficoltà scolastiche non dovute a una scarsa esposizione linguistica e la frequenza di corsi di italiano prima di venire in Italia».

In passato, in molti Paesi occidentali, le difficoltà che i bambini immigrati incontrano in ambito scolastico erano attribuite a deficit strutturali, con la conseguenza di un loro inserimento in classi di «educazione speciale». Il loro scarso rendimento linguistico, che influenza gli altri tipi di apprendimento, veniva spesso valutato come prova di deficit cognitivo e i programmi di intervento utilizzati erano quelli realizzati per studenti con disabilità linguistiche (Cummins, 1984; 1989). Di conseguenza, nelle «classi speciali», la presenza di bambini immigrati divenne sproporzionata; ciò suscitò numerose critiche e portò spesso gli educatori a evitare diagnosi di disturbo cognitivo o dell'apprendimento tra questi bambini, le cui difficoltà venivano considerate come temporanee e dovute alla poca familiarità con la seconda lingua. In questo modo però venne ritardata l'individuazione di quei bambini con reali difficoltà d'apprendimento, indipendenti dalle scarse competenze nel linguaggio orale.

Perché gli alunni stranieri, più degli altri, hanno delle difficoltà negli apprendimenti scolastici e non raggiungono livelli ottimali di apprendimento? La causa è sempre la diversità linguistica o ci sono altri fattori che intervengono? Il presente lavoro tenterà di dare delle risposte a questi quesiti, a partire da alcune riflessioni sulle possibili fonti delle difficoltà che gli studenti stranieri possono incontrare nelle principali aree dell'apprendimento scolastico (lettura, scrittura, calcolo e problem solving). La mancata individuazione tempestiva di questi non permette di fare degli interventi mirati e questo può portare a un accumulo delle difficoltà, nonché a un mancato sviluppo delle «potenzialità cognitive».

Possibili fonti di difficoltà per gli alunni stranieri

Lettura

Per quanto riguarda la lettura tecnica (decodifica), le difficoltà riscontrate negli studenti stranieri possono essere il frutto di uno svantaggio socioculturale e della ridotta conoscenza della lingua e del vocabolario. Una spiegazione delle difficoltà potrebbe risiedere nel fatto che gli alunni stranieri utilizzano principalmente la via fonologica, ossia quella che prevede la conversione dal grafema al fonema, poiché posseggono un lessico italiano ridotto. L'utilizzo di questa via potrebbe significare che lo studente non ha ancora acquisito le rappresentazioni lessicali delle parole (ossia la rappresentazione della parola intera), rendendo necessario l'utilizzo della via indiretta.

Altri problemi potrebbero essere legati alla differenza tra il sistema di scrittura italiano e quello di origine. Infatti, il sistema di scrittura italiano è di tipo alfabetico, in cui a ogni fonema corrisponde, più o meno regolarmente, un grafema, e procede da

sinistra a destra e dall'alto al basso, mentre altri sistemi di scrittura non solo usano caratteri diversi da quelli nostri, ma sono per molti versi differenti.

Comprensione

Una delle difficoltà maggiormente riscontrate negli studenti stranieri è proprio quella nella comprensione e nello studio del testo. Questo rappresenta un problema complesso, perché può derivare da cause di diversa natura. In primo luogo, gli stranieri presentano normalmente una difficoltà nella decodifica, che ha una ripercussione nella comprensione. Inoltre possono avere problemi nella comprensione del lessico specifico, dei microlinguaggi appartenenti a ogni specifica materia, dell'organizzazione sintattica del testo. Per capire un testo bisogna avere una comprensione prima a livello di parola, poi di frase e infine di brano: gli alunni stranieri sembrano incontrare delle difficoltà già a livello di parola e, man mano che si sale di livello e quindi di difficoltà, diminuisce la probabilità di una loro buona comprensione globale del testo.

Non dimentichiamo inoltre che per comprendere e apprendere un testo sono fondamentali le caratteristiche metacognitive del lettore. Fattori come la demotivazione, la bassa autostima, rappresentazioni inadeguate del significato del leggere, strategie non idonee, contribuiscono a scarse prestazioni sia nella comprensione sia nello studio.

È facile nei ragazzi immigrati trovare sentimenti negativi verso la scuola, demotivazione e disinteresse che spesso sfociano in difficoltà come quelle sopra descritte.

Scrittura

Le difficoltà di scrittura, quando presenti, riflettono le caratteristiche del sistema linguistico di origine. In alcuni casi, come ad esempio negli studenti arabi e cinesi, bisogna considerare il passaggio a un diverso sistema di scrittura. In queste situazioni, non bisogna meravigliarsi delle numerose difficoltà incontrate, a livello sia grafemico sia ortografico.

Consideriamo, per esempio, il caso frequente di uno studente arabo e vediamo a quali problemi potrebbe andare incontro: in arabo alcuni suoni presenti nella nostra lingua non esistono, e facilmente vengono ricondotti dagli alunni arabofoni a ciò che di conosciuto può assimilarli. Le coppie di lettere che più spesso subiscono questo processo sono *p/b* e *f/v*. Altre difficoltà sorgono con la coppia *s/z*: la frase «Una rosa rossa» potrebbe essere scritta «Una roza rossa» perché il suono sonoro che in italiano corrisponde al segno grafico [s] in arabo corrisponde a un segno grafico che viene traslitterato in [z]. Problemi sorgono anche nella distinzione delle coppie di vocali *e/i* e *o/u* (benzina → binzina; recuperare → ricoperare). In arabo esistono solo tre vocali, e per questo tipo di interferenze gli allievi arabi confondono suoni e grafia relativamente alle vocali.

L'assenza di maiuscole nella lingua araba fa sì che gli allievi arabi non si pongano il problema di doverle usare. Qui entra in gioco anche la questione della punteggiatura, che è un aspetto della lingua che spesso pone l'insegnante in estrema difficoltà anche con gli allievi italofoni.

Data questa breve descrizione si può capire quanto siano avvantaggiati gli stranieri che utilizzano nella loro lingua d'origine un alfabeto latino e quanto ne risentano invece studenti stranieri che utilizzano nella loro lingua d'origine alfabeti con caratteristiche nettamente diverse (come gli studenti arabi e cinesi).

Matematica

Per quanto i dati francesi riportino elevate difficoltà di matematica nei bambini stranieri, in linea di principio la matematica dovrebbe essere meno influenzata dallo svantaggio socioculturale. Le abilità di calcolo non dovrebbero costituire un grosso problema per i bambini stranieri, o almeno non più di quanto lo siano per gli italiani. Infatti il codice simbolico numerico è universale, e non crea problemi se lo studente ha già appreso le operazioni di base nel suo Paese di origine. Alcune differenze possono trovarsi in alcune procedure e strategie di calcolo, oppure nella presunta superiorità cognitiva di alcune etnie in questo tipo di abilità (ad esempio i bambini cinesi).

Difficoltà maggiori potrebbero essere presenti nella risoluzione di problemi, che implica non solo la conoscenza di regole matematiche, ma anche la comprensione del testo e la pianificazione delle operazioni da svolgere. La comprensione del testo potrebbe essere uno degli ostacoli maggiori da superare, in particolare quella dei problemi geometrici, in cui è necessaria la conoscenza del linguaggio «tecnico» (retta, bisettrice, perimetro, ecc.).

Il contributo della psicologia cross-culturale

Nel valutare gli apprendimenti scolastici di bambini appartenenti a diversa etnia non dobbiamo dimenticare che esistono forti influenze culturali sia sulla cognizione sia sullo sviluppo cognitivo. In questo contesto sembra fondamentale il contributo della psicologia cross-culturale.

La psicologia cross-culturale studia sistematicamente le relazioni tra il contesto culturale dello sviluppo umano e i comportamenti che vengono stabiliti negli individui che crescono in una determinata cultura. Il campo di applicazione è vasto e differenziato: alcuni psicologi lavorano intensamente all'interno di una cultura, altri lavorano comparando culture diverse, altri ancora con gruppi di minoranza etnica all'interno di grandi società (Berry et al., 1997).

Gli studi cross-culturali, in genere, hanno l'obiettivo di rispondere a tre domande di fondamentale importanza teorica:

1. esistono differenze qualitative nei processi cognitivi tra i differenti gruppi culturali?
2. esistono differenze quantitative nei processi cognitivi tra i differenti gruppi culturali?
3. le caratteristiche dello sviluppo di operazioni cognitive e la loro organizzazione sono uniformi in tutti i gruppi o sono differenti tra i gruppi?

Una prospettiva più recente su questi temi è stata fornita da studi sull'«acculturazione» e sulla sua influenza sulla performance cognitiva. Il numero di anni di scolarizzazione si è dimostrato il miglior predittore della performance nei test di intelligenza e questo spiega le significative differenze nei punteggi dei test (Ceci, 1994). In simile contesto, Cole e colleghi (1971) affermano che «le differenze culturali nella cognizione risiedono più in situazioni in cui vengono applicati determinati processi che nell'esistenza di un processo in una cultura e l'assenza in un'altra».

Ferguson (1956) ha invece ipotizzato che i «fattori culturali stabiliscono cosa può essere appreso e in che età; di conseguenza differenti ambienti culturali portano allo sviluppo di differenti pattern di abilità».

Alcuni studi della psicologia cross-culturale hanno mostrato che, tra i processi cognitivi legati all'apprendimento scolastico, quelli che subiscono una maggiore influenza da parte della cultura di appartenenza sono l'apprendimento, la memoria, il problem solving, il ragionamento e l'alfabetizzazione.

Sistemi educativi e culture

È opportuno, per una buona valutazione delle difficoltà degli alunni stranieri, conoscere quali siano le abitudini del sistema educativo del loro Paese di origine. Non bisogna dimenticare, infatti, che alcuni ostacoli all'apprendimento possono essere dovuti al passaggio da un determinato sistema educativo a un altro che abbia un diverso modo di apprendere e di concepire la scuola. Non è certo possibile analizzare i complessi, e talvolta estremamente variegati, sistemi educativi presenti nei vari Paesi del mondo da cui provengono i bambini stranieri in Italia. È tuttavia necessario prenderne atto, come si cercherà di fare nei brevi cenni qui di seguito presentati, per riconoscere come non solo lo svantaggio socioculturale e le caratteristiche della lingua, ma anche la precedente esposizione a un diverso sistema educativo, possono influenzare l'apprendimento del bambino inserito in una scuola italiana.

Per esempio, i sistemi educativi dell'Europa orientale, seppur diversi tra loro per alcuni aspetti, sono accomunati dal fatto che sono stati a lungo condizionati dal regime

comunista, che ha caratterizzato i Paesi dell'Est europeo per molti anni, con elementi di politicizzazione della scuola e organizzazione autoritaria.

Il sistema educativo arabo è stato influenzato dalle scuole coraniche tradizionali, in cui l'insegnante ha un ruolo autoritario e l'apprendimento è fondamentalmente mnemonico. Il sistema di valutazione si riferisce solamente ai risultati degli alunni e si basa su voti decimali. I programmi scolastici sono nazionali e si sviluppano su varie aree disciplinari simili a quelle italiane. In alcuni Paesi (Marocco, Tunisia) a partire dalle scuole medie il francese diventa lingua veicolare per lo studio delle materie scientifiche. È stato ipotizzato che il passaggio a una metodologia meno autoritaria possa indurre i bambini, che si trovano a vivere nelle scuole italiane, ad assumere atteggiamenti poco opportuni se non controllati.

Nel sistema educativo cinese, la lingua d'insegnamento è generalmente il putonghua o cinese mandarino, che ha radicali differenze rispetto all'italiano; in alcune zone abitate da gruppi etnici minoritari è introdotta la lingua locale come lingua d'istruzione o seconda lingua. I programmi governativi tendono a essere fortemente prescrittivi e dettagliati; la finalità dell'insegnamento appare quella «di garantire la trasmissione dei saperi e l'acquisizione di una serie di norme e di condotte che dovranno accompagnare il bambino in tutta la sua vita futura» (COSPE, 1996), ma il nozionismo e la pratica dell'apprendimento a memoria restano molto diffusi nelle scuole. La rigidità e ampiezza dei programmi e dei testi scolastici, la severità del sistema di valutazione e l'affollamento delle classi ostacolano il raggiungimento degli obiettivi educativi. Nelle aree rurali, l'inadeguatezza e irrilevanza dell'insegnamento sono spesso all'origine dell'insuccesso e abbandono scolastico.

La ricerca

Obiettivi

Lo scopo generale della nostra ricerca è stato quello di valutare alcune abilità di tipo linguistico, matematico e visuospatiale e taluni aspetti relazionali di alunni stranieri dalla seconda classe primaria alla terza della secondaria di primo grado. Il nostro principale intento era quello di evidenziare aspetti in cui presumibilmente i bambini stranieri erano in difficoltà, ma anche altri in cui presumibilmente non lo erano.

Metodo

Soggetti

La presente ricerca è stata svolta su un totale di 81 bambini. I partecipanti alla ricerca sono bambini e ragazzi, dalla 2^a primaria alla 3^a secondaria di primo grado, che frequentano scuole di Padova. La composizione del campione è descritta nella tabella 2.

TABELLA 2 Caratteristiche del campione

Soggetti	N	%	Sesso		Scuola	
			Femmine	Maschi	Primaria	Secondaria 1°
Italiani	37	45,7	23	14	20	17
Stranieri	44	54,3	24	20	26	18
Totale	81	100	47	34	46	35

Sono stati considerati come stranieri i bambini nati all'estero o in Italia da famiglia straniera, ma che comunque in famiglia parlano una lingua diversa dall'italiano. I bambini italiani costituiscono il gruppo di controllo: essi sono stati scelti casualmente, dalle stesse classi da cui provenivano i bambini stranieri (il loro numero è inferiore perché 7 bambini stranieri sono stati contattati in un doposcuola dove non figuravano bambini italiani).

Gli alunni stranieri provengono dai seguenti stati: Albania, Cina, Marocco, Mauritius, Moldavia, Nigeria, Palestina, Siria, Tunisia, Togo, Perù, Romania (poiché la provenienza è così eterogenea, non è stato possibile raggrupparli per aree linguisticoculturali).

I due gruppi sono risultati simili sia per età (età media = 10,94; italiani = 11,03; stranieri = 10,86) che per sesso.

Per quanto riguarda il livello culturale dei genitori (figura 3), gli italiani tendono a distribuirsi maggiormente nelle fasce media e alta (cioè almeno un genitore ha rispettivamente un diploma o una laurea), mentre gli stranieri si distribuiscono maggiormente nelle fasce bassa e media.

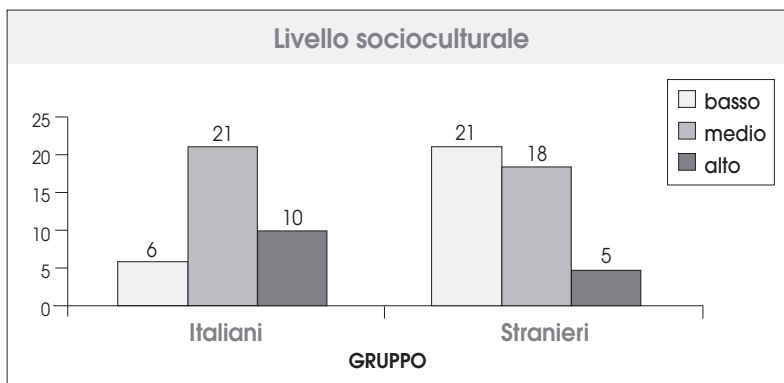


Fig. 3 Livello socioculturale delle famiglie dei due gruppi.

Gli insegnanti di questi bambini sono stati invitati a esprimere un giudizio relativo all'andamento scolastico. I due gruppi si differenziano per il fatto che gli italiani, tranne un singolo caso, hanno tutti prestazioni sufficienti, mentre un cospicuo numero di stranieri ha un andamento scolastico insufficiente (figura 4).

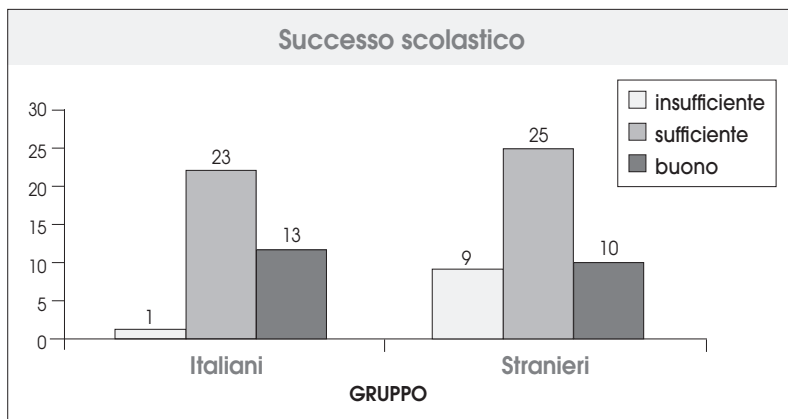


Fig. 4 Andamento scolastico dei due gruppi.

Strumenti

Gli strumenti utilizzati per valutare le varie abilità sono i seguenti.

- *Batteria per la dislessia e disortografia evolutiva* di Sartori, Job e Tressoldi (1995). Sono state somministrate 2 delle 12 prove che fanno parte della batteria: la prova 4, lettura di parole, e la prova 5, lettura di non parole. La prova 4 consta di 4 liste, per un totale di 122 parole, e serve a valutare l'efficienza del processo di lettura senza contesto semantico e sintattico. La prova 5, costituita da 3 liste per un totale di 48 non parole, valuta invece l'efficienza del processo di lettura indiretto (ove, non potendo il lettore riconoscere direttamente l'item, è necessario il ricorso a processi grafemico-fonologici di base). Nelle prove viene annotato per ciascuna lista sia il tempo impiegato per la lettura che il numero degli errori effettuati.
- *AC-MT Test di valutazione delle abilità di calcolo* di Cornoldi, Lucangeli e Bellina (2002) e *AC-MT 11-14 Test di valutazione delle abilità di calcolo e problem solving dagli 11 ai 14 anni* di Cornoldi e Cazzola (2003). Sono state somministrate le prove collettive di calcolo scritto (il bambino deve svolgere 8 operazioni, 2 di ciascuna delle quattro operazioni di base, senza limiti di tempo) e quelle individuali di calcolo a mente, in cui il bambino deve svolgere il più velocemente

- possibile dei calcoli a mente che gli vengono presentati su un cartoncino. In quest'ultima prova si valutano sia la velocità sia la correttezza.
- *Test di Corsi avanti e indietro* (in *Abilità visuo-spaziali* di Cornoldi, Friso, Giordano, Molin, Poli, Rigoni e Tressoldi, 1997), che misura la capacità di memoria visuospatiale. Il test consiste in una scacchiera in cui sono posizionati dei cubi; l'esaminatore tocca questi ultimi seguendo un determinato percorso che il soggetto deve ripetere esattamente nello stesso ordine, nella versione avanti, e in ordine inverso, nella versione all'indietro.
 - *Questionario di autopercezione a scuola* (adattamento italiano del *Culture-free Self-Esteem Inventory for children* di Battle, a cura di Tressoldi, contenuto in *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico* di Tressoldi e Vio, 1996). Il questionario, composto di 40 domande, indaga il grado di autostima del soggetto. La misura dell'autostima è data dal totale di 4 componenti che si riferiscono alla valutazione generale di sé, delle proprie relazioni interpersonali, del proprio stato emotivo e del proprio comportamento. È stato rilevato sia il punteggio totale, sia quello delle singole aree.

Risultati

Sono state calcolate le medie e le deviazioni standard dei punteggi ottenuti nelle diverse prove dai due gruppi.

Per poter confrontare le prove di lettura di parole e non parole (che hanno un diverso numero di item) sono stati calcolati, oltre ai normali indici (numero di errori e tempo di lettura), anche degli indici per item (l'indice di rapidità, che descrive il numero di sillabe lette in un secondo, e l'indice di errore, che descrive la proporzione di parole lette erroneamente rispetto all'intera lista: per ogni bambino, il tempo totale di lettura e il numero di errori sono stati divisi per il numero di item della prova).

Le medie dei due gruppi sono state confrontate utilizzando il t test, che ha evidenziato una differenza significativa tra i due gruppi nelle prove di velocità di lettura delle parole, velocità di lettura delle non parole, errori nella lettura di parole (si vedano i dati riportati in tabella 3), mentre in molte altre variabili non è emersa alcuna differenza fra i gruppi. Il dato è per certi versi sorprendente. Se per le variabili di autostima l'assenza di differenze può anche essere dovuta a fattori contestuali legati alle autovalutazioni, per le prove oggettive di carattere cognitivo e scolastico appare rilevante osservare come la presunta differenza sistematica fra bambini italiani e stranieri in realtà non esista. Nelle prove di matematica, i bambini stranieri non sono mai significativamente inferiori ai bambini italiani e anzi, in un caso, hanno anche una media lievemente superiore. Anche nelle due prove di memoria di lavoro visuospatiale non ci sono differenze fra i due gruppi.

TABELLA 3 Confronto medie dei punteggi tra i gruppi italiani (N = 37) e stranieri (N = 44) nelle diverse prove. Nell'ultima colonna è riportata la probabilità statistica (p) della differenza fra i gruppi ottenuta mediante il test t di Student per il confronto fra le medie (i valori superiori a .05 si riferiscono a differenze non significative)

Risultati	Italiani		Stranieri		p
	Media	DS	Media	DS	
Tempo totale (sec) lettura parole	92.88	46.36	152.06	83.78	.001
Indice parole: rapidità (n. parole/sec)	1.57	.57	1.04	.51	.329
Errori totali lettura parole	2.65	3.03	7.25	7.05	< .001
Indice parole: errori	.02	.02	.06	.06	< .001
Tempo totale (sec) lettura non parole	74.18	41.94	88.47	38.89	.944
Indice non parole: rapidità (n. parole/sec)	.82	.38	.64	.25	.032
Errori totali lettura non parole	4.30	4.78	5.11	4.81	.506
Indice non parole: errori	.09	.10	.11	.10	.506
Tempo totale (sec) calcolo a mente	39.49	23.60	43.73	28.42	.391
Calcolo a mente: errori	.15	.19	.21	.18	.687
Calcolo scritto: errori	.26	.26	.25	.25	.683
Span avanti	5.27	.87	5.07	1.06	.144
Span indietro	4.38	.98	4.07	1.09	.704
Autostima totale	26.65	6.26	24.81	5.70	.633
Autostima: area A	6.38	2.31	6.14	2.30	.848
Autostima: area S	6.35	2.08	6.09	1.89	.326
Autostima: area C	6.65	1.64	6.00	1.62	.796
Autostima: area R	7.05	1.76	6.56	1.88	.834

Riguardo alle prove in cui è emersa una differenza significativa tra i due gruppi, come si può osservare nella figura 5, gli italiani leggono 1,57 parole al secondo, mentre gli stranieri 1,04 parole al secondo. Anche nella lettura di non parole la differenza, tuttavia meno evidente, tra italiani (0,82 parole al secondo) e stranieri (0,64 parole al secondo) è risultata significativa.

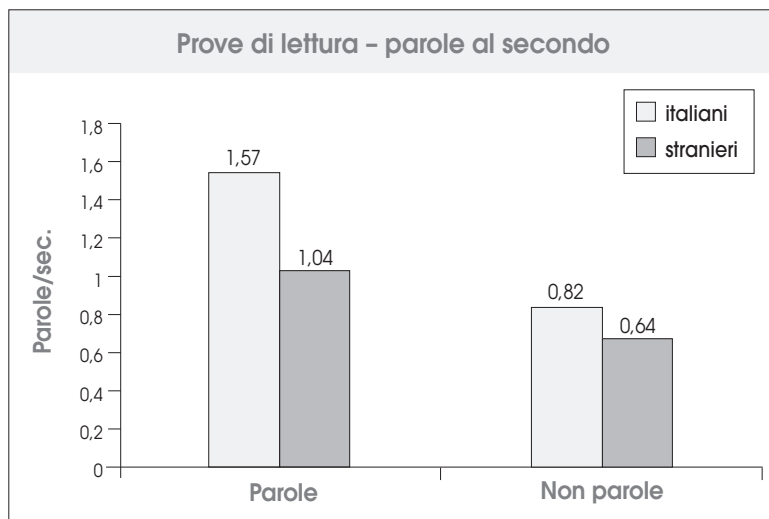


Fig. 5 Risultati dei due gruppi nelle prove di velocità di lettura.

La figura 6 confronta il numero di errori prodotti dai due gruppi nelle due prove di lettura. Per quanto riguarda la prova di lettura di parole, gli stranieri hanno una prestazione decisamente bassa (7,25 errori), commettendo in media 4,5 errori in più rispetto agli italiani (2,65 errori). Questa differenza risulta essere significativa. La situazione, però, cambia notevolmente se osserviamo le prestazioni nella lettura di non parole, in cui non si rilevano differenze significative tra i due gruppi.

Per analizzare in modo più approfondito i risultati nelle prove di lettura, è stata utilizzata l'analisi della varianza per misure ripetute a disegno misto 2×2 , considerando come variabile dipendente i due punteggi che hanno origine dalle prove di lettura: l'indice della rapidità e degli errori. In entrambi i casi hanno 2 livelli sia il fattore *within*, il tipo di compito (lettura di parole o di non parole) sia il fattore *between*, il gruppo di appartenenza (soggetti italiani o stranieri). L'analisi ha riscontrato un effetto statisticamente significativo sia del tipo di compito ($F = 14,458$; $gl = 1,79$; $p < 0,001$), sia del gruppo ($F = 281,471$; $gl = 1,79$; $p < 0,001$) sulla rapidità di lettura, ma anche un'interazione significativa tra gli effetti dei fattori gruppo e tipo di compito sulla rapidità di lettura

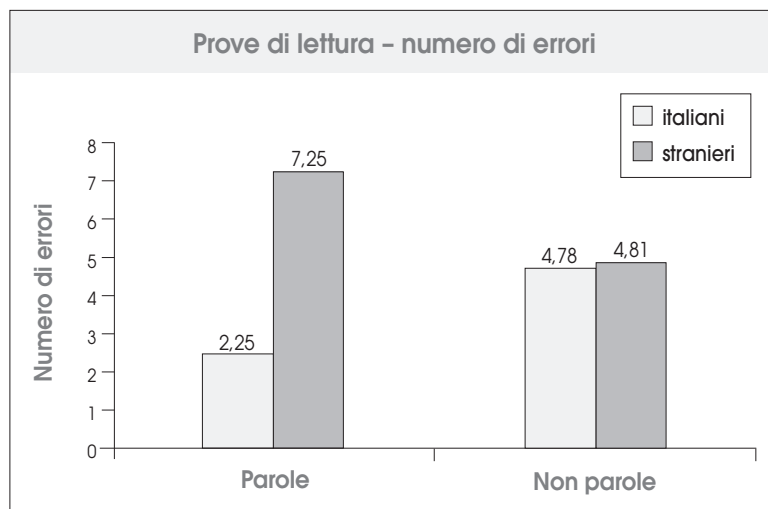


Fig. 6 Distribuzione degli errori nelle due prove di lettura.

($F = 25,103$; $gl = 1,79$; $p < 0,001$), dovuta al fatto che i bambini italiani hanno una prestazione sempre maggiore degli stranieri, ma la differenza è notevolmente ridotta nel compito di lettura di non parole.

Per effettuare l'analisi della varianza sugli errori è stato necessario applicare una trasformata ($\arcsen(x)/2$) che ha reso normale la distribuzione, poiché il test di Kolmogorov-Smirnov aveva evidenziato che, come spesso accade quando si analizzano dati che rappresentano gli errori compiuti dai soggetti, questa variabile non era distribuita normalmente. Una volta normalizzata la distribuzione, abbiamo effettuato l'ANOVA sugli errori.

L'analisi, anche in questo caso, ha riscontrato un effetto significativo del tipo di compito ($F = 56,758$; $gl = 1,79$; $p < 0,001$) mentre la differenza fra i gruppi appare solo marginalmente significativa ($F = 3,880$; $gl = 1,79$; $p = 0,053$). Al contrario l'interazione tra il tipo di compito e il gruppo ($F = 4,247$; $gl = 1,79$; $p < 0,05$) è statisticamente significativa, ed è dovuta al fatto che le differenze tra i due gruppi non sono simili per i due tipi di compito: nella lettura di parole la differenza tra i due gruppi, nel numero di errori commessi, è molto maggiore rispetto a quella che si registra nella lettura di non parole.

Un'ulteriore analisi della varianza è stata effettuata per analizzare quanto i risultati delle prove potessero predire l'andamento scolastico. Nel gruppo di italiani gli studenti sono stati distinti in due livelli («buono» e «sufficiente») poiché era presente un solo soggetto per il livello «insufficiente». Nel gruppo stranieri erano presenti invece tutti e tre i livelli («insufficiente», «sufficiente» e «buono»). I risultati ottenuti sono diversi per i due gruppi. Nel gruppo di studenti italiani, solo la prova di calcolo scritto discrimina il livello

dell'andamento scolastico ($F = 6,249$; $gl = 1,35$ $p < 0,05$), mentre nel gruppo di alunni stranieri le prove che sembrano predire l'andamento scolastico sono l'indice di errori nella prova di lettura di parole ($F = 4,551$; $gl = 2,43$; $p < 0,05$), lo span avanti ($F = 4,291$; $gl = 2,43$; $p < 0,05$) e lo span indietro ($F = 3,638$; $gl = 2,43$; $p < 0,05$). Confronti fra le singole medie con il test post-hoc di Bonferroni sul gruppo degli stranieri hanno mostrato che le reali differenze sono presenti, per gli errori nella lettura di parole, solo tra «insufficiente» e «buono», e per lo span avanti e indietro tra «sufficiente» e «buono».

Sono state effettuate anche delle analisi di correlazione. Per entrambi i gruppi abbiamo voluto osservare quanto le prove correlassero con il successo scolastico. Ciò che correla in modo più significativo è la percentuale di errori nella lettura di parole. Inoltre, anche se in modo un po' meno significativo, correlano con il successo scolastico anche la rapidità nella lettura di parole, gli errori nella lettura di non parole e gli errori nel calcolo sia scritto che a mente (tabella 4).

TABELLA 4 Italiani e stranieri: correlazione tra successo scolastico e prove di apprendimento

Prove	Indice parole rapidità	Indice parole errori	Indice non parole rapidità	Indice non parole errori	Calcolo mente tempi	Calcolo mente errori	Calcolo scritto errori	Span avanti	Span indietro	Autostima totale
Successo scolastico	.254*	-.433**	.128	-.261*	-.049	-.220*	-.243*	-.145	.140	.165
	.029	.000	.256	.019	.663	.049	.029	.195	.213	.140

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Per il gruppo di bambini stranieri è stata calcolata la correlazione tra successo scolastico e tempo di permanenza in Italia, esposizione alla lingua italiana, Paese di provenienza. L'unica correlazione significativa, anche se bassa, è tra successo scolastico ed esposizione all'italiano (tabella 5).

Un'ultima analisi (per la quale si ringrazia il dott. Altoè) è stata effettuata con il programma Lisrel, che permette di verificare se due matrici di correlazione di due gruppi indipendenti differiscono o coincidono. L'importanza di questo tipo di analisi risiede nel fatto di testare se il costrutto teorico che vi è alla base è valido per tutti e due i gruppi. Green (1992) spiega, oltre all'importanza di questo tipo di test, il modo per interpretare

TABELLA 5 Stranieri: influenza di variabili esterne sul successo scolastico

Variabili	Successo scolastico	Permanenza in Italia	Esposizione all'italiano	Paese di provenienza
Permanenza in Italia	.172 (.265)	1		
Esposizione all'italiano	.328* (.030)	-.113 (.465)	1	
Paese di provenienza	-.192 (.212)	.064 (.679)	-.207 (.178)	1

* $p < 0,05$

i risultati. Per poter valutare se le matrici coincidono è necessario calcolare 4 indici: la significatività del valore di Chi-quadro, il *goodness of fit index* (GFI), il coefficiente Turkey-Lewis (TL), e la misura di centralità (MC).

Gli indici ricavati dall'analisi di queste matrici sono stati i seguenti: Chi-quadro = 3,08, $gl = 6$, $p = 0,799$; GFI = 0,98; TL = 1,054; MC = 1,01. Dagli indici emerge che le due matrici presentano un quadro sostanzialmente sovrapponibile.

Conclusioni

Alla luce dei risultati ottenuti dalle analisi possiamo concludere che il gruppo degli alunni stranieri si distingue dal gruppo degli alunni italiani solo per le prove di lettura e quindi per l'aspetto linguistico. Non vi sono differenze tra i due gruppi nelle prove matematiche e visuospaziali. Questo risultato è importante perché mette in discussione l'idea che i bambini stranieri presentino difficoltà cognitive e scolastiche generalizzate. Se per la memoria di lavoro visuospaziale, ove il contributo del linguaggio è ridotto, era lecito attendersi questa somiglianza, i dati appaiono di particolare interesse relativamente all'area matematica. Si potrebbe obiettare che il campione da noi esaminato fosse particolarmente competente o che la presenza di bambini provenienti da Paesi matematicamente forti possa aver influenzato i risultati, ma facciamo presente che il gruppo dei bambini stranieri da noi esaminati non è il risultato di una particolare selezione (essendo state coinvolte nella loro interezza alcune realtà con cui avevamo preso contatto). Inoltre, se nel gruppo dei bambini stranieri ci fosse stato un sottogruppo brillante capace di compensare le difficoltà di altri, avremmo dovuto attenderci una maggiore deviazione

standard dei punteggi corrispondenti, cosa che non si è verificata. Se si guardano gli andamenti dei bambini italiani e stranieri nelle prove matematiche si vedrà che non solo le medie, ma anche le deviazioni standard, sono simili nei due gruppi.

Anche per la lettura, la difficoltà dei bambini stranieri non è di carattere generale. Si è osservato, in particolare, che il numero di errori nella lettura di non parole è simile nei due gruppi. Questo potrebbe essere spiegato facendo riferimento alle differenze nell'utilizzo delle due vie di lettura, fonologica e lessicale: gli stranieri utilizzano la stessa modalità di lettura sia per le parole (italiane) sia per le non parole, poiché entrambe le categorie di stimoli non appartengono al loro lessico. Questa modalità di lettura è la stessa utilizzata dagli italiani per la lettura delle non parole, e questo è confermato dalle prestazioni simili tra i due gruppi in questo compito.

I risultati non confermano, invece, l'ipotesi di una minore autostima negli studenti stranieri e di un'influenza di questa sul livello degli apprendimenti. In particolare questa componente non sembra avere un'importanza fondamentale per gli apprendimenti in nessuno dei due gruppi. Questo potrebbe essere spiegato con il fatto che il punteggio del questionario si riferisce ad aspetti generali che hanno un rapporto solo indiretto con gli aspetti da noi misurati. Sui dati potrebbe però aver influito anche il fatto che le domande potevano porre problemi di comprensione per gli alunni stranieri, che, avendo spesso bisogno di aiuto e sostegno per la comprensione di molti concetti astratti («fiducia», «timido», «umore», «preoccupato»), non sono stati liberi di compilare il questionario nel completo anonimato.

Un'altra ipotesi parzialmente confermata è quella che il livello degli apprendimenti degli alunni stranieri fosse influenzato dalla permanenza in Italia e dall'esposizione all'italiano. Solo la seconda di queste è stata confermata. La spiegazione potrebbe risiedere nel fatto che indipendentemente dal tempo trascorso in Italia i ragazzi parlano, almeno in famiglia, la lingua d'origine. A questo proposito appare importante la possibilità di disporre di spazi extrafamiliari ed extrascolastici dove i ragazzi sono esposti all'italiano.

Per quanto riguarda la predizione dei test sull'andamento scolastico, questo assume caratteristiche qualitativamente e quantitativamente diverse nei due gruppi. Per gli stranieri gli errori nelle parole, lo span avanti e indietro sembrano predire meglio l'andamento scolastico, mentre negli italiani hanno maggior peso le prove matematiche. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che, essendo gli studenti stranieri meno sintonizzati sugli apprendimenti, per loro i test cognitivi risultano migliori indicatori di abilità generali rispetto ai test scolastici.

Concludendo, lo spirito esplorativo di questa ricerca ha avuto lo scopo di far riflettere su un argomento tanto presente e importante quanto trascurato. Le difficoltà incontrate dai ragazzi stranieri sono per lo più linguistiche; occorre dunque valutare le capacità di questi alunni prescindendo dalle difficoltà linguistiche (spesso solo iniziali)

e cercando di esaltare le potenzialità e valorizzare le caratteristiche di ciascuno anche se si discostano da quelle cui siamo più abituati.

Implicazioni educative

Dai risultati ottenuti si possono ricavare alcune implicazioni educative. Innanzitutto, quella di evitare di considerare a priori questi bambini come «meno intelligenti», un atteggiamento che può derivare dalla tendenza ad associare, spesso in modo superficiale, l'essere «straniero» a svantaggi di vario tipo, come il fatto di provenire da Paesi con un basso livello economico o con sistemi di istruzione differenti da quello italiano, o il fatto di vivere in situazioni familiari difficili, o ancora di parlare un'altra lingua, e così via. Non c'è dubbio che situazioni di svantaggio socioculturale siano diffuse tra gli alunni stranieri e che queste possano concorrere all'insorgere di difficoltà, ma la convinzione che questo sia inevitabile, che indichi minori capacità e avvenga in maniera sistematica, impedisce di affrontare in modo produttivo le difficoltà degli alunni stranieri. Questa convinzione può essere respinta dai risultati di questa ricerca, in cui si è dimostrato che le abilità di base testate (la memoria, le abilità di calcolo e, in parte, la lettura fonologica) sono a livelli simili tra italiani e stranieri. Le prestazioni degli stranieri calano quando le richieste diventano più complesse e più legate alla padronanza profonda della lingua italiana. Anche quei bambini stranieri che possono apparire competenti in questa abilità, in realtà spesso lo sono solo a livello «informale»: quando le richieste diventano più elaborate, quando si richiedono un uso e una comprensione della lingua a livelli che maggiormente coinvolgono la rete semantica, questi bambini possono trovarsi in difficoltà. A livello educativo, questo implica che si deve mantenere alta l'attenzione anche con quei bambini che sembrano avere una buona conoscenza dell'italiano, perché spesso questa è solo superficiale e insufficiente per rispondere alle richieste scolastiche.

Per migliorare questo aspetto suggeriamo di procedere gradualmente, da aspetti più semplici, esercitando il riconoscimento di parole per intero per arricchire il lessico, verso aspetti più complessi per favorire la comprensione del testo anche quando sono presenti termini specifici. Infatti, è necessario assicurarsi che la lettura strumentale sia adeguata prima di chiedere al bambino di affrontare e comprendere un intero testo.

Un'ulteriore considerazione sulle implicazioni educative è che le difficoltà incontrate dagli alunni stranieri non possono essere spiegate in tutti i casi con la scarsa padronanza della lingua italiana: le difficoltà linguistiche sono spesso solo iniziali, e se la situazione scolastica rimane critica, o comunque invariata, anche dopo un periodo abbastanza prolungato di esposizione e di acquisizione di familiarità con la nuova lingua, può esserci un problema più profondo. Questa considerazione implica, a livello educativo,

che l'essere «stranieri» non esclude la possibilità che esista un vero e proprio disturbo specifico di apprendimento, la cui mancata diagnosi impedisce un intervento mirato e porta a un accumulo di difficoltà e a non sviluppare le proprie potenzialità.

Un'ultima implicazione didattica riguarda la valutazione degli apprendimenti nei bambini stranieri, che dovrebbe tener conto di alcuni aspetti legati alle caratteristiche della lingua di origine, capaci di avere delle conseguenze specifiche, come, ad esempio, errori ortografici particolari. Un consiglio è quello di esplorare se nell'alunno ci sono tendenze sistematiche a compiere certi tipi di errore. In questo caso occorrerà non solo far notare l'errore e correggerlo, ma anche elaborare piccole strategie educative centrate specificamente sull'aspetto interessato.

Bibliografia

- Berry J.W., Dasen P.R. e Saraswathi T.S. (1997). *Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes and human development. Vol. 2*, Boston, Allyn and Bacon.
- Caritas-Migrantes (2004), *Immigrazione, dossier statistico 2004, XIV rapporto*, IDOS centro studi e ricerche.
- Ceci S.J. (1994), *Schooling*. In R.J. Sternberg (a cura di), *Encyclopedia of human intelligence. Vol. 2*, New York, Macmillan, pp. 960-964.
- Cole M. (1992), *Context, modularity and the cultural constitution of development*. In L.T. Winegar e J. Valsiner (a cura di), *Children's development within social context. Vol. 2*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 5-31.
- Cole M., Gay J., Glick J. Sharp D. (1971), *The cultural context of learning and thinking*, New York, Basic Books.
- COSPE (1996), *Cooperazione per lo Sviluppo dei Paesi Emergenti*, <http://www.cospe.it/>
- Cornoldi C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi C. e Cazzola C. (2003), *AC-MT 11-14 Test di valutazione delle abilità di calcolo e problem solving dagli 11 ai 14 anni*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C., Friso G., Giordano L., Molin A., Poli S., Rigoni F. e Tressoldi P.E. (1997), *Abilità visuo-spaziali*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C., Lucangeli D. e Bellina M. (2002), *AC-MT Test di valutazione delle abilità di calcolo*, Trento, Erickson.
- Cummins J. (1984), *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, England, Multilingual Matters Ltd., pp 130-151.
- Cummins J. (1989), *A theoretical framework for bilingual special education*, «Exceptional Children», vol. 56, pp. 111-119.
- Demetrio D. e Favaro G. (1997), *Bambini stranieri a scuola: Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ferguson G.A. (1956), *On transfer and abilities of man*, «Canadian Journal of Psychology», vol.

10, pp. 121-131.

- Folgheraiter K. e Tressoldi P.E. (2003), *Apprendimento scolastico degli alunni stranieri: Quali fattori lo favoriscono?*, «Psicologia dell'Educatione e della Formazione», vol. 3, pp. 365-387.
- Green J.A. (1992), *Testing whether correlation matrices are different from each other*, «Developmental Psychology», vol. 28, pp. 215-224.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2004), *Alunni con cittadinanza non italiana – Scuole statali e non statali: anno scolastico 2003/2004*, http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/immigrazione_scuole_indagine/
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2005), *Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana, anno scolastico 2003/2004*, http://www.edscuola.it/archivio/statistiche/esiti_04.pgl
- Moro M.R. (1998), *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, Parigi, Dunod.
- Sartori G., Job R. e Tressoldi P.E. (1995), *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*, Firenze, OS.
- Tressoldi P.E. e Vio C. (1996), *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson.