L'apprendimento della lettura in bambini scolarizzati in una seconda lingua: traiettorie evolutive tipiche e difficoltà

Stéphanie Bellocchi (Università di Bologna)
Fred Genesee (McGill University, Canada)

Questo lavoro si focalizza sullo sviluppo tipico e atipico della lettura considerando il caso particolare di bambini scolarizzati in una seconda lingua. A tale scopo viene presa in esame la letteratura internazionale e in particolar modo alcuni tra i più importanti studi canadesi e statunitensi che costituiscono un punto di riferimento fondamentale in questo specifico ambito di ricerca. Vengono messe in evidenza somiglianze e differenze tra lo sviluppo della lettura in apprendenti L2 e quello in monolingui. Viene dunque affrontato il tema delle difficoltà di apprendimento della lettura in L2 e della loro individuazione, presentando l'approccio del *Response to Intervention model*. Per finire, vengono forniti spunti di riflessione su alcune questioni di ricerca ancora aperte ad indagine e alcune indicazioni pratiche per la valutazione.

1. Introduzione

L'apprendimento della lettura rappresenta oggi un importante argomento di dibattito, sia per quanto riguarda le sue implicazioni sulle difficoltà scolastiche, sia per lo sviluppo di metodi didattici d'insegnamento di questa capacità. Più in generale, è noto come le competenze relative al linguaggio orale e scritto giochino un ruolo fondamentale nel successo scolastico. Dal primo giorno di scuola, l'apprendimento dipende dalla capacità dello studente di comprendere e utilizzare il linguaggio orale per poter sviluppare capacità scolastiche sempre più complesse e, successivamente alla scuola primaria, la capacità di lettura diventa un requi-

Gli autori ringraziano Cristina Burani e Rita Mari per i preziosi commenti e suggerimenti forniti alla stesura del presente lavoro. Si ringraziano, inoltre, i due referee anonimi e il co-editor della rivista per gli utili consigli e i validi commenti apportati.

sito essenziale per l'apprendimento di materie di studio e per sviluppare nuove e più complesse capacità cognitive: dal livello di apprendimento *della* lettura, si passa a quello di apprendimento *dalla* lettura. Com'è noto, studenti con difficoltà linguistiche orali e/o scritte possono manifestare difficoltà scolastiche ed essere quindi considerati a rischio di insuccesso scolastico (Snowling, 2000, 2006; Savage, Carless e Ferrero, 2007). La maggior parte dei disturbi di linguaggio, cognitivi e di apprendimento che si manifestano in età infantile sono causa di notevoli difficoltà in età adulta, a volte avvertite come una vera e propria «disabilità», poiché possono incidere negativamente sulla vita quotidiana dell'individuo a livello sociale, lavorativo o familiare.

In questo articolo ci focalizzeremo sulle difficoltà di apprendimento della lettura considerando il caso particolare di bambini scolarizzati in una seconda lingua. A tale scopo prenderemo in esame la letteratura internazionale e in particolar modo alcuni tra i più importanti studi canadesi e statunitensi che costituiscono un punto di riferimento fondamentale in questo specifico ambito di ricerca.

Com'è noto, infatti, dalle fonti del Ministero italiano dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), la presenza di alunni figli di migranti nelle classi delle scuole statali italiane è in forte crescita. Si è passati da uno 0,7% della popolazione scolastica durante il 1996 ad un 7% di quella del 2009 (MIUR, 2009). Questi bambini sono da considerarsi a tutti gli effetti *second language learners* (*apprendenti una L2*) o *bilingui,* in quanto nella maggior parte dei casi parlano una lingua madre differente dall'italiano all'interno del contesto familiare. Oggi, come nota Contento (2010), a causa dell'incremento dei flussi migratori da una parte e dell'apprendimento precoce di lingue straniere dall'altra, si è portati a pensare che il monolinguismo rappresenti quasi un'eccezione. Un dato da prendere in considerazione è rappresentato dal divario, all'interno dei diversi ordini di scuola, fra gli esiti scolastici degli alunni monolingui italiani e quelli degli alunni stranieri apprendenti L2 (Murineddu, Duca e Cornoldi, 2006). Gli alunni figli di migranti sembrano incontrare, in generale, maggiori difficoltà nell'acquisizione degli apprendimenti scolastici rispetto agli alunni monolingui italiani. Tale dato replica quello documentato negli Stati Uniti a proposito di bambini apprendenti l'inglese come L2 e con madre lingua spagnola (es. Farver, Lonigan e Eppe, 2009). Gli studenti di madrelingua spagnola costituiscono, attualmente, il più importante sottogruppo di apprendenti L2 all'interno del sistema scolastico pubblico statunitense ed è anche quello con il più rapido tasso di crescita; tali studenti tendono ad avere esiti peggiori nelle materie scolastiche, una percentuale più elevata di bocciature e di abbandono scolastico. A tale proposito, sono sempre più diffusi negli USA programmi di istruzione bilingue spagnolo-inglese per

facilitare l'acquisizione delle capacità scolastiche in questi bambini, sostenerli nell'apprendimento, alfabetizzarli in una lingua che già conoscono mentre stanno imparando la lingua della scolarizzazione (inglese) e, più in generale, tentare di arginare il problema della dispersione e dell'abbandono scolastico. In Italia, inoltre, il tasso di promozione degli alunni apprendenti L2 diminuisce in modo progressivo con l'avanzare della scolarità. È facilmente intuibile come queste difficoltà possano avere effetti emotivi sugli alunni e, a lungo termine, incidere negativamente sul proseguimento del percorso di studi di questi studenti aumentando il fenomeno della dispersione e dell'abbandono scolastico.

Tuttavia, sebbene sia necessario considerare i problemi che alunni alfabetizzati in una seconda lingua possono incontrare nel loro percorso scolastico, è altrettanto necessario evidenziare che credere che la diversità linguistica e culturale porti sistematicamente all'insorgere di difficoltà sia pressoché riduttivo se non addirittura pregiudizievole. Da un lato, infatti, è possibile osservare come via siano enormi differenze individuali nella manifestazione di difficoltà scolastiche in questa particolare popolazione e, dall'altro, va sottolineato che possono essere molteplici e complessi i fattori chiamati in causa (per una rassegna si veda Bellocchi e Baraldi, 2010). Ancora di più, come approfondiremo meglio in seguito, è necessario sottolineare che l'acquisizione di una seconda lingua non costituisce un fattore di rischio nell'acquisizione delle capacità di lettoscrittura in quella stessa lingua. Nella pratica clinica della valutazione delle difficoltà di apprendimento tali «miti» o «credenze» hanno portato, e portano tutt'ora, a sovrastimare e, al contempo, a sottostimare la diagnosi di disturbo di lettura supponendo che le difficoltà emerse siano la conseguenza di un'incompleta acquisizione della L2 e che si risolvano nel momento in cui tale ritardo verrà colmato (Genesee, Savage, Erdos e Haigh, in stampa). Sebbene questo potrebbe essere vero per alcuni bambini, ciò potrebbe non esserlo per tanti altri e specialmente per apprendenti una L2 con un disturbo specifico di lettura. Il ritardo nella diagnosi e, di conseguenza, del trattamento, può portare ad un accumulo di difficoltà scolastiche e accademiche che possono determinare anche l'instaurarsi di problematiche emotive e comportamentali. Allo stesso tempo, il distinguere una condizione di «ritardo» da una di «disturbo» si pone al clinico come punto critico e dilemmatico nel processo diagnostico. La valutazione diagnostica risulta essere, in effetti, particolarmente complessa nell'identificazione di apprendenti una L2 che presentino difficoltà nell'apprendimento della lettura e ciò anche a conseguenza del fatto che a oggi non disponiamo di strumenti standardizzati su bilingui e mancano linee guida e criteri che rendano possibile un'adeguata diagnosi differenziale (Bellocchi e Baraldi, 2010).

La valutazione delle capacità di lettura in una seconda lingua con lo scopo di identificare lettori con difficoltà che necessitano di supporto supplementare richiede la comprensione di quelli che sono i meccanismi coinvolti nell'acquisizione di una L2 e, in particolare, dei fattori associati a differenti pattern nell'acquisizione delle capacità di lettura in L2. In questo modo i clinici e gli insegnanti possono individuare la fonte della difficoltà per ciascun bambino che, a sua volta, risulta importante per fornire ulteriore aiuto e supporto. Questo vale per tutti gli individui che manifestano difficoltà di lettura, sia quelli con un disturbo sottostante, sia quelli che necessitano di maggior tempo per imparare a leggere. Tuttavia, mentre esiste un'ampia letteratura scientifica sull'acquisizione della lettura in L1, non si può dire lo stesso nel caso dell'acquisizione di questa capacità in L2. A tale proposito in questo articolo affronteremo prima di tutto il tema dello sviluppo tipico delle capacità di lettura in L1 e L2 sottolineandone somiglianze e differenze; discuteremo, successivamente, il tema dello sviluppo atipico di questa capacità, focalizzandoci sulla definizione e sulla valutazione del disturbo specifico di lettura (dislessia evolutiva) e sull'importanza, quindi, di una sua individuazione precoce.

2. Imparare a leggere in L1 e L2: somiglianze e differenze

Come già anticipato nell'introduzione, la maggior parte degli studi sull'apprendimento della lettura in una seconda lingua provengono dal Canada e dagli Stati Uniti d'America che costituiscono, perciò, un punto di riferimento fondamentale in questo ambito di ricerca. Va osservato che molti studi provengono, allo stesso modo, da paesi europei quali l'Olanda, il Regno Unito e la Spagna. Nello specifico prenderemo in esame gli studi effettuati su *English Language Learners* (*ELL*, ovvero individui che apprendono l'inglese come seconda lingua) provenienti da un background linguistico minoritario (per una rassegna vedi August e Shanahan, 2006) e quelli che hanno indagato l'acquisizione della lettura in L2 nel caso di studenti parlanti una lingua maggioritaria come l'inglese e sottoposti a programmi di immersione scolastica in francese[1] (per una rassegna vedi Genesee e Jared, 2008). Nel loro complesso, tali studi hanno mostrato come apprendere a leggere in una seconda lingua sia simile, per molti

[1] I programmi di immersione in lingua francese sono stati per la prima volta introdotti in Canada a St-Lambert (Québec-Canada) nel 1965, su un'idea di Wallace Lambert. Si tratta di programmi rivolti a studenti anglofoni membri di un gruppo etnolinguistico maggioritario e nei quali almeno il 50% del curriculum scolastico è svolto attraverso l'utilizzo del francese (L2) per un anno scolastico o più.

aspetti, ad apprendere a leggere nella prima lingua: tale dato risulta di notevole importanza dal punto di vista della valutazione. Nello specifico, alcuni studi canadesi tesi alla valutazione delle prestazioni accademiche, tra le quali anche la lettura, di studenti di *lingua minoritaria* o *maggioritaria*[2] frequentanti programmi bilingui hanno messo in luce che le prestazioni a vari test di lettura di questi ragazzi non erano inferiori rispetto a quelle dei pari monolingui (Genesee, 2007; Genesee e Lindholm-Leary, in stampa). Tali dati indicano che l'apprendimento di una seconda lingua o il bilinguismo in sé non sono da considerarsi fattori di rischio nell'apprendimento delle capacità di letto-scrittura.

La maggior parte degli studi della letteratura di riferimento concepisce la lettura come un processo multicomponenziale secondo cui alla base dell'acquisizione di tale capacità vi è lo sviluppo di capacità cognitive inter-correlate. In un'ottica prettamente linguistico-fonologica, alcuni tra i più importanti predittori dell'apprendimento della lettura sono la consapevolezza fonologica, la decodifica fonologica, la velocità di denominazione, il lessico, la memoria fonologica (Kirby, Desrochers, Roth e Lai, 2008). Questi studi hanno mostrato che, per quanto riguarda la capacità di decodifica di parole, i predittori ritenuti importanti in L1 sono altrettanto significativi nell'apprendimento della decodifica in L2. Nello specifico, la consapevolezza fonologica e la conoscenza della relazione lettera-suono in inglese predicono la capacità di decodifica in inglese come seconda lingua nello stesso modo in cui lo fanno nei confronti dell'inglese come prima lingua. Questo si verifica sia nel caso di studenti membri di un gruppo linguistico minoritario (Lesaux e Siegel, 2003; Riches e Genesee, 2006) che maggioritario (Genesee e Jared, 2008; Erdos, Genesee, Savage e Haigh, in stampa). Inoltre, sembrerebbe che le variazioni individuali in questi due predittori valutati in L1 siano relate a variazioni nelle corrispondenti capacità e nell'abilità di decodifica in L2, ovvero bambini con migliore consapevolezza fonologica e conoscenza della relazione lettera-suono in L1 risultano avere anche migliori capacità di decodifica in L2 rispetto a bambini con inferiori capacità di consapevolezza fonologica e conoscenza della relazione lettera-suono nella loro L1 (Genesee e Geva, 2006; Jared, Cormier, Levy e Wade-Woolley, 2011). Quindi, tali dati suggeriscono che la valutazione di queste capacità e conoscenze di base in L1 possa essere utilizzata come valutazione indiretta delle stesse capa-

[2] La L1 è detta minoritaria in quanto parlata dai membri di una *comunità etnolinguistica minoritaria*. La lingua e la cultura possono essere considerate minoritarie in virtù del loro inferiore potere sociale, economico o politico nei confronti del contesto socio-culturale in cui si trovano (per esempio: i parlanti spagnolo negli Stati Uniti, i parlanti turco in Olanda e Germania o i parlanti albanese in Italia).

cità in L2 senza necessariamente dover attendere che il bambino abbia sviluppato nella seconda lingua una completa competenza orale.

Lo studio longitudinale di Erdos *et al.* (in stampa) condotto su bambini parlanti inglese alfabetizzati in francese ha messo in evidenza come la capacità di manipolazione dei fonemi in inglese sia un predittore significativo dei risultati in lettura sia in inglese che in francese alla fine del secondo anno della scuola primaria e oltre, tenendo conto delle capacità di denominazione delle lettere e d'identificazione di parole durante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Al contrario, la capacità di manipolare le rime in inglese è risultato essere un predittore debole. I risultati di questo studio sostengono l'esistenza di un legame tra la capacità di manipolazione di fonemi in inglese e la lettura sia in inglese che in francese.

Come sappiamo, oltre allo sviluppo delle capacità di decodifica delle parole, l'apprendimento della lettura implica lo sviluppo della capacità di comprensione: da una fase di apprendimento *della* lettura si passa, infatti, ad una fase di apprendimento *dalla* lettura. I prerequisiti allo sviluppo della capacità di decodifica delle parole sono differenti rispetto a quelli necessari allo sviluppo della comprensione, tuttavia i predittori della prima risultano essere importanti per lo sviluppo della seconda in quanto i lettori devono essere in grado di leggere le parole al fine di essere in grado di leggere e comprendere un testo. Tuttavia altre capacità risultano importanti per la lettura e la comprensione di un testo scritto, come la comprensione orale e la conoscenza grammaticale della lingua. Riprendendo il discorso sullo sviluppo della lettura in L2, oltre al contributo di alcune componenti (conoscenza della relazione lettera-suono, consapevolezza fonologica in L1 e conoscenza dell'L2), il peso delle prestazioni legate alle competenze orali in L1 sembra essere particolarmente importante nel predire lo sviluppo della capacità di comprensione del testo scritto in L2 (Erdos *et al.*, in stampa).

Le somiglianze nello sviluppo della capacità di lettura in L1 e in L2 si possono estendere anche alla capacità di comprensione della lettura e non solo di decodifica. Molti dei fattori linguistici e non linguistici che influenzano lo sviluppo della comprensione nella lettura in L1 sembrano essere altrettanto importanti per lo sviluppo della capacità di comprensione in una L2. Nello specifico, fattori linguistici quali la capacità di decodifica di parole, il vocabolario, la competenza orale in L2 e la capacità di comprensione orale in L2 sembrano essere altamente correlati allo sviluppo della capacità di comprensione della lettura in L2. Lo studio di Erdos *et al.* (in stampa) ha sottolineato come sia la capacità di decodifica che altre competenze linguistiche (nello specifico la comprensione orale) siano fondamentali nello sviluppo delle capacità di comprensione della lettura

in L2, in linea con quanto l'ipotesi del *Simple View of Reading* (*SVR*)[3] sostiene per lo sviluppo in L1 (Gough e Tummer, 1986; Hoover e Gough, 1990). Tuttavia, Erdos e colleghi non hanno trovato evidenze di effetti cross-linguistici relativamente all'ipotesi del SVR.

Rispetto ai fattori non linguistici questi risultano essere, per esempio, quelli relativi alla motivazione, alle conoscenze di base, allo status socio economico, alla conoscenza dei generi narrativi, alla natura e al tipo di istruzione (Paradis, Genesee e Crago, 2011).

Vi sono ben pochi studi condotti direttamente su studenti L2 con difficoltà di lettura. Ciò che è possibile dire, allo stato attuale, viene inferito dai risultati ottenuti sulle differenze individuali nello sviluppo della lettura in L2 fino a qui presentati. Molte ricerche mostrano che studenti L2 che manifestano difficoltà di decodifica manifestano debolezze nella capacità di consapevolezza fonologica e nella conoscenza della relazione lettera-suono (Hutchinson, Whiteley, Smith e Connors, 2004; Leseaux, Geva, Koda, Siegel e Shanahan, 2008; Erdos *et al.*, in stampa). Allo stesso modo, studenti L2 con difficoltà nelle capacità di comprensione della lettura, come gli studenti monolingui, spesso manifestano debolezze nelle capacità di decodifica insieme a difficoltà di linguaggio correlate alla comprensione orale, al lessico e alla morfosintassi (August e Shanahan, 2006; Riches e Genesee, 2006).

In conclusione, come notano Paradis *et al.* (2011), sembrano esserci numerose evidenze a sostegno del fatto che l'acquisizione della lettura e, conseguentemente, le difficoltà in lettura, siano simili nei bambini che imparano a leggere in L1 e in L2. Sebbene la comprensione dei meccanismi dell'apprendimento della lettura in L2 stia evolvendo, molto di ciò che sappiamo sulla lettura in L1 può essere applicato anche alla lettura in L2; in modo analogo, quello che sappiamo sulle difficoltà di lettura in L1 sembrerebbe essere applicabile agli apprendenti una seconda lingua. Nello specifico, infatti, bambini L2 con difficoltà di lettura e bambini monolingui mostrano medesime difficoltà fonologiche e di linguaggio; inoltre, le difficoltà di lettura in L2 possono essere associate ad un rischio di difficoltà di linguaggio anche se, molto più spesso, risultano essere distinte.

È da sottolineare tuttavia che gli studi che hanno indagato le influenze cross linguistiche nell'apprendimento della lettura in lingue con differenti sistemi ortografici, in particolare cinese e inglese, hanno mostrato che bambini dislessici parlanti il cinese manifestavano difficoltà

[3] Tale modello è uno dei primi e ancora oggi uno dei più popolari di spiegazione della comprensione nella lettura. Brevemente, secondo tale modello la capacità di comprensione nella lettura (CL) è relata alla capacità di decodifica (D) più il prodotto di quest'ultima e della capacità di comprensione orale (CO): CL = D + D x CO.

anche nell'apprendimento dell'inglese come seconda lingua e, dunque, erano generalmente più deboli nel *rapid naming*, nella competenza ortografica e nella consapevolezza fonologica e morfologica (Ho e Fong, 2005; Chung e Ho, 2010). Al contempo, nonostante le debolezze nel processamento fonologico, le difficoltà fonologiche in cinese non erano correlate con le difficoltà in lettura in cinese, mentre le difficoltà fonologiche a livello fonemico erano in relazione alle difficoltà in lettura in inglese. In poche parole, sembrerebbe esserci un'origine comune alla base delle difficoltà nell'apprendimento della lettura senza considerare lo specifico sistema ortografico coinvolto, ma la causa o le cause specifiche delle difficoltà dell'apprendente dipendono dalla natura della lingua considerata.

Anche se la maggior parte degli studi presenti in letteratura sembra sostenere con forza una somiglianza nei pattern di acquisizione della lettura in L1 e in L2, è necessario considerare che, al contempo, vi sono delle importanti differenze dovute a fattori che possono influenzare la maniera in cui gli scolari L2 imparano a leggere.

Una prima differenza si riferisce al fatto che solitamente i bambini L2 provengono da background socioculturali diversi da quelli in cui vengono scolarizzati (Genesee *et al.*, in stampa). Tali diversità possono farsi sentire nei confronti del materiale che viene utilizzato e proposto a scuola e del metodo di insegnamento che risente fortemente del contesto socioculturale della lingua maggioritaria; i bambini parlanti una lingua minoritaria potrebbero incontrare difficoltà nel comprendere tali materiali in quanto non familiari alla loro cultura e lingua di appartenenza. Questo è un problema che si incontra anche nell'utilizzo di test di lettura standardizzati sulla lingua maggioritaria impiegati nell'individuazione di difficoltà di lettura.

L'acquisizione della lettura in L2 differisce da quella in L1 anche perché gli scolari L2 spesso si basano sulle conoscenze che hanno della lettura in L1 quando imparano a leggere in L2 (August e Shanahan, 2006). Questo accade, chiaramente, quando i bambini apprendenti L2 hanno imparato a leggere anche nella loro L1; in questo caso utilizzano la L1 come un «appoggio» per imparare a leggere la L2 trasferendo le strategie per comprendere il significato di parole non familiari e per monitorare la comprensione di quanto stanno leggendo (Riches e Genesee, 2006). Ancora di più, sembrano trasferire le conoscenze relativa alla consapevolezza fonologica e alla conoscenza della relazione lettera-suono che sappiamo essere alla base dello sviluppo delle capacità di decodifica. Questo tipo di influenze cross-linguistiche vengono denominate *transfer* e sembra che più le due lingue sono simili, più queste strategie vengono utilizzate.

Il transfer non deve essere considerato come un indice di scarsa competenza bensì come la capacità dell'individuo di colmare le lacune che ha in L2 (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders e Christian, 2006). La possibilità che gli apprendenti L2 trasferiscano le loro conoscenze dalla L1 quando leggono in L2 deve essere considerato un fattore di esclusione nell'identificazione di bambini L2 con disturbo di lettura. Inoltre, gli errori dovuti all'attuazione di questa strategia non devono essere considerati un indice di disturbo (Paradis *et al.*, 2011).

Per finire, gli apprendenti L2 ovviamente differiscono da coloro che imparano a leggere nella loro L1 perché stanno ancora acquisendo importanti aspetti del linguaggio orale e, in particolare, stanno ancora imparando competenze legate alla morfosintassi e alla costruzione del discorso che sono alla base del linguaggio utilizzato nel contesto scolastico e accademico e della comprensione nella lettura (Aarts e Verhoeven, 1999; Nakamoto, Lindsey e Manis, 2007). Geva e Farnia (in stampa) hanno evidenziato che le differenze nelle capacità orali in inglese di bambini L2 legate ad aspetti come ampiezza del lessico, capacità sintattiche e comprensione del linguaggio orale si evidenziano chiaramente nei primi anni di scuola ma permangono anche fino a tre anni più tardi. Inoltre, riferendoci ancora alle capacità di lettura, tale studio ha confermato che la comprensione nella lettura in bambini L2 risulta meno sviluppata rispetto a quelle dei bambini che imparano a leggere nella loro L1 e, ancora una volta, tali differenze sembrano permanere anche durante gli ultimi anni della scuola primaria. Sia negli apprendenti L2 che nei monolingui, inoltre, le caratteristiche della fluenza nella lettura del testo cambiano dai primi anni di scolarizzazione, in cui emerge primariamente un legame con le capacità di riconoscimento di parole, fino ad arrivare agli ultimi anni della scuola primaria in cui emerge una maggiore relazione con le capacità linguistiche. Questo cambiamento evolutivo delle caratteristiche della fluenza sembra essere associato al ruolo emergente che questa componente ha nel predire la capacità di comprensione nella lettura.

Infine, per quanto riguarda gli apprendenti L2, lo studio di Geva e Farnia (in stampa) mette l'accento sul ruolo sempre più crescente degli aspetti legati alla comprensione del linguaggio aldilà della competenza lessicale. Ciò potrebbe indicare che la competenza orale, non ridotta esclusivamente alla componente lessicale, dovrebbe essere presa in considerazione nel comprendere le ragioni di un'eventuale difficoltà di lettura di un bambino L2; difficoltà legate ad un'incompleta acquisizione della L2 costituisce un fattore di esclusione nell'individuazione del disturbo di lettura.

3. Definire le difficoltà e il disturbo di lettura: alcune considerazioni in riferimento al caso di bambini apprendenti una seconda lingua

Una delle più accettate definizioni di dislessia evolutiva considera tale disturbo una *difficoltà specifica di apprendimento le cui cause sono di origine neurobiologica. È caratterizzata da difficoltà nell'accuratezza e/o nella fluenza nel riconoscimento di parole e da scarse capacità di spelling e decodifica. Queste difficoltà, tipicamente, sono il risultato di un deficit a carico della componente fonologica del linguaggio inaspettato in relazione ad altre capacità cognitive e alla presenza di adeguate condizioni di istruzione. In secondo luogo, conseguenze possono riguardare problemi nella lettura, nella comprensione e nella ridotta esposizione alla lettura che possono impedire la crescita del vocabolario e delle conoscenze* (Lyon, Shaywitz e Shaywitz, 2003).

L'individuazione di scolari con disturbo di lettura è un problema molto complesso in quanto deve considerare i criteri di inclusione (prestazione ad un test di lettura significativamente inferiore a quanto atteso in base alla scolarità e al livello intellettivo[4]) e di esclusione (come funzionamento intellettivo sotto la norma, inadeguate condizioni di istruzione e presenza di danni neurologici e/o sensoriali, disturbi emotivi e svantaggio socio-culturale) poiché le difficoltà che manifestano bambini con dislessia o a rischio di dislessia possono essere simili, qualitativamente, alle difficoltà che tutti i bambini incontrano nell'apprendimento della lettura. La considerazione dei fattori di esclusione permette di valutare se le difficoltà in lettura siano o no da riferire specificatamente a fattori di natura non-clinica. Nel caso di scolari che apprendono a leggere in una seconda lingua, a tali criteri sono da aggiungere un'incompleta acquisizione della L2 che impedisce un apprendimento della lettura secondo l'età cronologica o la classe frequentata. In queste condizioni, può risultare molto complesso distinguere un disturbo di lettura da un'incompleta acquisizione della L2, specialmente quando l'inizio della scolarizzazione coincide con il momento in cui il bambino inizia ad acquisire la L2. Tuttavia, al contempo differire la diagnosi e, di conseguenza, il trattamento, può portare ad un accumulo di difficoltà scolastiche che possono determinare anche l'instaurarsi di problematiche emotive e comportamentali.

[4] Riferendoci specificamente a quanto stabilito dalle raccomandazioni cliniche della *Consensus Conference* (2007, 2011) per il contesto italiano, per essere considerata deficitaria la prestazione in lettura deve risultare inferiore alle 2 deviazioni standard o al di sotto del 5° percentile rispetto ai valori normativi attesi per l'età o la classe frequentata.

La valutazione dei criteri di esclusione viene normalmente condotta mediante la raccolta di informazioni sulla storia del bambino attraverso colloqui con i genitori. La raccolta di informazioni sulla storia del bambino apprendente una seconda lingua è di fondamentale importanza non solo per esplorare la presenza di eventuali fattori di esclusione ma anche per indagare lo sviluppo linguistico del bambino, la presenza o meno di ritardi nello sviluppo del linguaggio orale ed, eventualmente scritto, in L1, i tempi e le modalità di contatto tra le lingue. Tutte queste informazioni risultano utili al fine di individuare la tipologia di bilinguismo che il clinico si trova di fronte e formulare, conseguentemente, ipotesi e considerazioni sullo sviluppo delle capacità linguistiche orali e scritte in L1 e L2 (per una proposta di questionario italiano sulla raccolta di informazioni relative alla storia linguistica si veda Bellocchi, 2010). Se il bambino e/o i genitori hanno difficoltà a comunicare in L2, raccogliere questo tipo di informazioni può risultare molto difficile; in questo caso è auspicabile il ricorso all'aiuto di un mediatore linguistico o culturale che conosca la lingua parlata dai genitori e la cultura di origine.

La definizione classica di dislessia evolutiva fa riferimento ad un altro importante criterio, ovvero la discrepanza tra una prestazione bassa in lettura e il funzionamento intellettivo, normalmente valutato tramite il Quoziente Intellettivo (QI); per tale motivo in inglese ci si riferisce a questa anche con il termine *IQ discrepancy model* (Savage e Deault, 2010). Sebbene tale definizione sia comunemente condivisa e accettata dalla comunità scientifica e ampiamente utilizzata dagli operatori clinici per formulare la diagnosi di DSA (Disturbo Specifico di Apprendimento), ha ricevuto comunque alcune critiche (per una revisione si veda Hulme e Snowling, 2009; Savage e Deault, 2010). Di particolare interesse anche per l'argomento trattato dal presente contributo è l'osservazione di Savage e Deault (2010) che notano come la definizione di dislessia basata sul criterio della discrepanza consideri principalmente i fattori costituzionali che vengono considerati importanti escludendo quelle che possono essere le influenze legate a fattori ambientali (es. livello socio economico basso, condizioni di istruzione non adeguate, ecc.). Tuttavia è noto come anche questi ultimi fattori possano rendere difficoltosa l'acquisizione della lettura fin dalla prime fasi di sviluppo.

Come possiamo definire e trattare, dunque, bambini che manifestano delle difficoltà di lettura determinate, anche, da fattori di natura non prettamente clinica? Tale dilemma caratterizza la valutazione diagnostica di disturbo specifico di apprendimento nel caso di bambini figli di migranti che imparano a leggere in una seconda lingua. Infatti, sebbene di per sé non siano a maggiore rischio di disturbo di lettura rispetto ai monolingui per cause di natura clinica, tali scolari potrebbero essere esposti ad un ri-

schio maggiore di difficoltà di lettura legate a fattori di natura non clinica. Per esempio, come sottolineano Genesee *et al.* (in stampa), alcuni di questi fattori possono essere una scolarizzazione interrotta o inadeguata, povertà, fattori socio-economici legati al contesto familiare o altri fattori di tipo esperienziale. Queste variabili potrebbero spiegare i risultati ottenuti dagli studi americani condotti sui bambini di madrelingua spagnola che manifestano difficoltà di lettura in inglese tali da compromettere successivamente il loro rendimento scolastico complessivo (es. Sanchez, Bledsoe, Sumabat e Ye, 2004; Farver, Lonigan e Eppe, 2009).

In queste condizioni è facile rendersi conto che la definizione di disturbo specifico di lettura basato sul criterio della discrepanza rispetto al QI nel caso di alunni apprendenti L2 possa risentire di ulteriori limiti oltre a quelli già sopra menzionati. Infatti, è da sottolineare come il ricorso a test standardizzati, solitamente utilizzati per «misurare» il QI, nel caso di bilingui o apprendenti una seconda lingua sia complicata dall'assenza di strumenti costruiti e standardizzati su questa particolare popolazione. L'utilizzo delle norme riferite ad una popolazione monolingue appartenente ad un contesto socio-culturale differente da quello da cui proviene il bambino bilingue che viene valutato può portare ad errori di valutazione ed interpretazione delle prestazioni. A ciò bisogna aggiungere che è necessario tenere conto della competenza orale del bambino in L2 nel momento in cui si effettua la valutazione diagnostica. Nel caso in cui questa non abbia raggiunto un livello adeguato all'età, la somministrazione di test verbali o composti da una sottoscala formata da sub test linguistici, può dare origine a punteggi non adeguati rispetto all'età cronologica considerata o alla classe frequentata inficiando una corretta interpretazione della *performance* che si intende valutare. Rispetto al caso specifico della valutazione del QI, tale problema può essere in parte arginato utilizzando test di tipo non verbale; tuttavia, è risaputo che anche tali prove, come quelle verbali, risentono fortemente degli effetti del contesto socio-culturale in cui sono stati costruiti e standardizzati che potrebbe, perciò, penalizzare le prestazioni di bambini provenienti da contesti molto diversi.

Per finire, in riferimento alla valutazione delle capacità di decodifica degli apprendenti L2 alcuni studi hanno evidenziato come nel caso della lettura di pseudoparole non emergano differenze marcate tra monolingui e apprendenti L2 (es. Erdos *et al.*, in stampa). Questo dato emerge poiché la decodifica di stimoli privi della componente semantica come le pseudoparole non risente del livello di conoscenza lessicale in L2. In tal senso, la lettura di pseudoparole puó essere considerata un valido strumento di valutazione delle capacità di decodifica nei bambini apprendenti L2.

4. Una nuova prospettiva nell'individuazione di bambini L2 a rischio di difficoltà di lettura: l'approccio del *Response to Intervention* (*Rtl*)

Rispetto a quanto detto nei paragrafi precedenti, l'individuazione di difficoltà di lettura in apprendenti L2 costituisce, dunque, un compito molto complesso. Innanzitutto, la complessità della valutazione è da riferire alla complessità del disturbo in sé e al fatto che si tratta di un processo in evoluzione. Rispetto a questi ultimi punti è utile sottolineare che identificare se uno scolaro manifesta, oppure no, difficoltà di lettura non può essere fatto unicamente sulla base di un singolo test somministrato in un momento specifico. Un processo di valutazione più dinamico caratterizzato da *follow-up* può essere utile per assicurarsi che le debolezze in lettura dello scolaro siano proprio dovute ad un deficit sottostante e che perciò richiede l'attenzione di uno specialista (Paradis *et al*., 2011). Più in generale, in accordo con l'approccio neurocostruttivista (Karmiloff-Smith, 1992, 1998, 2007) lo studio dei disturbi evolutivi deve basarsi su ricerche longitudinali a partire dalla primissima infanzia, al cui interno vengano attuate più sessioni di valutazione al fine di identificare tali disturbi il più precocemente possibile (Goswami, 2003). Questa metodologia permette di indagare le cause di disturbi dello sviluppo considerandone i differenti andamenti evolutivi che possono condurre a diversi risultati fenotipici. Risulta inoltre importante tenere in considerazione fattori ambientali o cause cosiddette «distali» che, rispetto alla loro natura e al momento temporale in cui si manifestano, possono avere influenze diverse.

Nel caso di apprendenti L2, invece, la tendenza è quella di differire la diagnosi poiché vengono attribuite ad altri fattori, come la mancata acquisizione della L2, le cause delle difficoltà di lettura rilevate. Lo svantaggio maggiore di questo tipo di approccio è che venga in questo modo ritardato anche l'intervento fino a che non si possa formulare una diagnosi con maggiore certezza e, nello specifico, solo se lo scolaro continua a manifestare pochi progressi nello sviluppo della lettura dopo diversi anni di scolarizzazione e istruzione regolare e quando vi sono stati dei progressi nello sviluppo orale della L2.

Queste considerazioni hanno contribuito a dare vita ad un nuovo approccio denominato *Response to Intervention (Rtl)* che ha conosciuto una grande diffusione negli Stati Uniti d'America. Tale metodo, attuato direttamente all'interno delle scuole, si basa sull'idea che la definizione o l'individuazione del disturbo di lettura si fonda sulla «responsività» o meno di individui con difficoltà di lettura a interventi mirati. Torgesen (2000) caratterizza i bambini che non manifestano miglioramenti significativi a seguito

di un intervento come «resistenti al trattamento»; un'accezione più recente li definisce «che non rispondono al trattamento» (Savage e Deault, 2010). L'RtI, nello specifico, mette in discussione il fatto di distinguere un disturbo sottostante da altre cause distali prima di poter intervenire con un trattamento e, al contrario, suggerisce l'importanza di fornire un aiuto aggiuntivo a tutti gli apprendenti lettori che manifestano delle difficoltà senza preoccuparsi troppo delle caratteristiche delle cause di queste difficoltà, cliniche o non-cliniche, «prossimali» o «distali» (Linan-Thompson, Vaughn, Prater e Cirino, 2006).

Barnes e Harlacher (2008) riassumono in alcuni punti le idee principali alla base di questo modello: 1) esso costituisce un approccio educativo proattivo e preventivo 2) assicura un *match* tra le capacità dello studente, il curriculum scolastico e l'istruzione 3) è orientato al *problem solving* e alla presa di decisione basata su dati e misure 4) si fonda sull'utilizzo di pratiche efficaci e 5) è un approccio basato su un sistema a livelli. L'ultimo punto si riferisce al fatto che all'interno di questo modello vengono raccomandati ulteriori livelli di intervento per quegli studenti che manifestano progressi limitati in risposta all'istruzione e/o ad interventi individualizzati.

Il monitoraggio dello sviluppo è un punto fondamentale di questo approccio che si esplica attraverso la somministrazione periodica di test a seguito di interventi mirati. Ancora, altri autori sottolineano che le componenti principali di questo modello sono 1) l'utilizzo di metodi di intervento/istruzione la cui efficacia si fonda su basi scientifiche ed evidenze sperimentali 2) la misurazione della risposta degli scolari a questi metodi nonché 3) il cambiamento del metodo utilizzato sulla base di dati empirici (Fuchs e Fuchs, 1998; Fuchs, Mock, Morgan e Young, 2003; Vaughn e Fuchs, 2003).

Tutti questi principi vengono tipicamente operazionalizzati all'interno di un quadro di un modello di intervento in più fasi. In generale, i livelli successivi di intervento che vengono attuati nei confronti di bambini «resistenti» diventano progressivamente più intensi e individualizzati. Per fare un esempio, nel caso di studenti che iniziano la scolarizzazione intorno ai 5 anni, come nel Nord America (*Kindergarten*), il Livello 1 di intervento viene in genere attuato dagli insegnanti di classe durante il 1° anno della scuola primaria (*Grade 1*) se lo studente, a seguito di *screening* valutativi, ha ottenuto delle prestazioni basse ai test. Il Livello 1 di intervento solitamente coinvolge un'istruzione diretta, di elevata qualità e focalizzata sugli elementi centrali alla base dell'insegnamento della decodifica quali consapevolezza fonemica e conoscenza della relazione lettera-suono; tale intervento viene solitamente svolto in classe dall'insegnante di classe (Genesee *et al.*, in stampa). Il focus specifico dell'istruzione dipende dal livello

di scolarizzazione dello scolaro, dallo stadio di lettura raggiunto e dai suoi particolari bisogni. Una valutazione successiva al Livello 1 serve per conoscere la risposta dello scolaro all'intervento attuato; se lo scolaro continua a non manifestare miglioramenti verrà considerato «a rischio» e sottoposto al Livello 2 di intervento. L'intervento durante il Livello 2 viene attuato a piccoli gruppi e, oltre a focalizzarsi sugli elementi centrali sopra elencati, può implicare un lavoro multisensoriale con le lettere e i suoni per rafforzare il legame tra associazione fonologica e ortografica che risulta spesso essere debole negli individui con difficoltà di lettura (Hatcher, Hulme e Ellis, 1994). Laddove ve ne sia la necessità (per esempio, nel caso di apprendenti una L2) il potenziamento a questo livello può anche riguardare gli aspetti legati al lessico, alla morfologia, alla semantica con lo scopo di stimolare e rafforzare l'acquisizione della L2. Gli scolari che, a seguito di un'ulteriore valutazione fatta tramite test, non rispondono positivamente al Livello 2 di intervento, vengono conseguentemente sottoposti ad un intervento maggiormente individualizzato e intensivo, attuato, stavolta, da specialisti o da un'*equipe* multidisciplinare (Livello 3). Il Livello 2 o 3 (o entrambi) sono stati proposti come fasi discriminanti per l'individuazione del disturbo (Barth *et al*., 2008).

In quest'ultimo punto risiede uno dei principali vantaggi di questo approccio, ovvero l'individuazione del disturbo di apprendimento e, in questo caso specifico, della dislessia, sulla base della limitata risposta al trattamento in sostituzione della tradizionale definizione psicometrica basata sulla discrepanza rispetto al funzionamento intellettivo (QI). Rispetto a quanto affermato nel paragrafo precedente, tale definizione può risultare particolarmente utile nell'individuazione di apprendenti L2 con difficoltà di lettura e tale punto sembra accogliere un certo accordo tra diversi studiosi (ad es. Vaughn, Mathes, Linan-Thompson, Cirino, Carlson, Pollard-Durodola, Cardenas-Hagan e Francis, 2006; Linan-Thompson e Ortiz, 2009; Di Stasio, Savage e Abrami, 2010; Lipka e Siegel, 2010). Di conseguenza, vengono superati i problemi che derivano dal ritardare la diagnosi con conseguente ritardo nell'accesso al trattamento poiché, così facendo, l'intervento viene garantito a tutti i bambini «a rischio» indipendentemente da quali siano le cause alla base delle loro difficoltà. Molti studi recenti sottolineano, infatti, l'importanza e l'efficacia di un intervento precoce nei confronti di bambini con difficoltà di lettura; questo è stato ulteriormente evidenziato e confermato rispetto agli apprendenti una L2 (August e Shanahan, 2006; Farver, Lonigan e Eppe, 2009;Gersten e Geva, 2003; Haager, 2007; Lesaux e Siegel, 2003; Mathes, Pollard-Durodola, Cardenas-Hagan, Linan-Thompson e Vaughn, 2007). Inoltre, rispetto alla situazione specifica degli apprendenti L2, attraverso il monitoraggio costante dei progressi dello scolaro in risposta ai livelli di intervento, il

modello RtI permette di escludere la possibilità che le loro difficoltà riflettano un'inadeguata opportunità di acquisire la L2 e/o un'inadeguata opportunità di istruzione.

Sebbene i vantaggi del modello RtI siano molto rilevanti esso non è privo di limiti. Innanzitutto alcuni problemi riguardano i criteri per identificare i bambini che hanno manifestato dei miglioramenti, o no, a seguito degli interventi effettuati al fine di valutare l'efficacia dell'intervento (Haager, 2007; Linan-Thompson, Cirino e Vaughn, 2007; Barth, Stuebing, Anthony, Denton, Mathes, Fletcher e Francis, 2008). Chi ha risposto adeguatamente oppure no all'intervento? Che caratteristiche hanno tali individui? Tutt'ora non esiste un consenso su quali parametri o misure (punteggi standardizzati, punteggi di *cut-off*, misure curriculari, misure di discrepanza) e quali capacità (fluenza nella lettura, comprensione, decodifica) considerare. L'esperienza dell'insegnante relativamente al progresso di altri apprendenti con caratteristiche simili potrebbe risultare utile nell'affrontare questo tipo di decisioni. Effettivamente, di nuovo si ripropone il problema, per quanto riguarda gli apprendenti L2, di confrontare i loro punteggi con i dati normativi relativi ai monolingui che, come già abbiamo sottolineato, pone i primi in netto svantaggio rispetto ai secondi. Inoltre, Fuchs e Deshler (2007) sottolineano che sebbene gli insegnanti vengano incoraggiati ad utilizzare metodi d'insegnamento scientificamente validi per massimizzare l'apprendimento della lettura in tutti gli studenti, non esiste un consenso a proposito di quali siano questi protocolli o metodi. Ancora, rispetto al caso specifico di apprendenti una L2, gli studi che hanno indagato l'efficacia del tipo di intervento non sono molti sebbene vi sia un impegno crescente in questa direzione (es. Rivera, Moughamian, Lesaux e Francis, 2009; Paradis *et al.*, 2011). Brevemente, alcuni studi sottolineano come si debba tenere conto di alcune caratteristiche importanti prima di programmare e intraprendere un intervento su apprendenti una L2 con difficoltà di lettura. Innanzitutto, l'intervento dovrebbe essere fatto nella lingua di istruzione in modo che ciò possa avere un impatto immediato sulla scolarizzazione del bambino; secondariamente, l'intervento dovrebbe essere adattato allo sviluppo della L2 e basato su un insegnamento esplicito tenendo conto dei bisogni specifici dello studente; inoltre, l'intervento dovrebbe essere intensivo, svolto in rapporto uno a uno o in piccoli gruppi e completato da una valutazione che ne monitori il progresso; infine, l'intervento dovrebbe essere interattivo (fondato sul dialogo e sull'apprendimento cooperativo) e centrato anche su un insieme di competenze necessarie al miglioramento generale della prestazione scolastica (per esempio: competenze orali). Entrando più nello specifico del tipo di intervento relativo alle capacità di lettura nel caso di apprendenti L2, lo studio di Di Stasio *et*

al. (2010) può fornire spunti interessanti. Questi ricercatori, indagando l'effetto di un programma di potenziamento della lettura svolto su bambini figli di migranti, hanno evidenziato che programmi basati sul potenziamento delle capacità di rima (analitiche) potrebbero comportare dei vantaggi rispetto a quelli basati su attività che si fondano sulla fusione di unità più piccole grafema-fonema. Ancora di più, le attività che potenziano le capacità analitiche sembrano avere un'efficacia maggiore nel momento in cui viene utilizzato del materiale familiare.

5. Discussione e conclusioni

5.1. Somiglianze o differenze?

Sull'apprendimento della lettura in due lingue sembra giocare un ruolo importante la struttura ortografica. Alcuni ricercatori hanno ipotizzato che, quando sono esposti a una L2 con ortografia opaca[5] (come per esempio l'inglese), i bambini apprendenti L2 sembrano sviluppare più lentamente le capacità di riconoscimento di parole rispetto a quando la L2 possiede un'ortografia trasparente. Questo accade a prescindere dalla competenza orale acquisita in L2 (Geva e Siegel, 2000). In altre parole, la richiesta cognitiva e la competenza in L2 sembrano giocare un ruolo marginale nella comprensione di quelle che sono le differenze individuali nello sviluppo delle capacità di lettura in L2; al contrario, un ruolo esplicativo ben più importante sembra averlo la complessità ortografica. Ulteriori studi sull'apprendimento della lettura bilingue in cui vengano combinate L1 e L2 con ortografie differenti saranno utili a fare luce sull'influenza dei diversi meccanismi coinvolti. Parte di questi risultati sono in linea con quanto ribadito da numerose ricerche che sottolineano il ruolo non così cruciale delle competenze sviluppate in L2 sullo sviluppo della capacità di decodifica in L2 (per una revisione si veda August e Shanahan, 2006). L'idea, dunque, che se un bambino non ha acquisito sufficienti capacità linguistiche in L2 non è in grado di apprendere i meccanismi di decodifica della L2 non sembra essere particolarmente supportata dalla letteratura scientifica. Sappiamo, invece, che la competenza orale in L2 diventa particolarmente importante nel momento in cui il bambino deve sviluppare la capacità di comprensione nella lettura di un

[5] Com'è noto, le ortografie sono definite «trasparenti» o «superficiali» o «regolari»quando virtualmente ciascun fonema può essere rappresentato da un unico e distinto simbolo scritto. Al contrario, vengono classificate «opache» o «profonde» o «irregolari» quando la stessa lettera rappresenta differenti fonemi in differenti contesti o quando differenti lettere rappresentano lo stesso fonema (Frost, Katz e Bentin, 1987).

testo scritto e le cosiddette *academic skills* (competenze accademiche), ovvero quelle capacità che si basano su di una conoscenza della struttura profonda della lingua e che nel caso di bilingui necessitano di un numero di anni di esposizione che varia dai 5 ai 7 perché si sviluppino appieno (Cummins, 1994, 2000).

Molte ricerche hanno mostrato che i predittori ritenuti importanti nell'apprendimento della capacità di lettura nella prima lingua (L1) sono altrettanto significativi nell'apprendimento della decodifica nella L2 (es. Lesaux e Siegel, 2003; Riches e Genesee, 2006; Erdos *et al.*, in stampa). Competenze quali la consapevolezza fonologica, la conoscenza della relazione lettera-suono e la denominazione rapida e automatizzata in inglese predicono la capacità di lettura, decodifica e comprensione, in inglese come seconda lingua nello stesso modo in cui la predicono come prima lingua. Questi risultati implicano che l'individuazione di apprendenti L2 a rischio di difficoltà di lettura può iniziare durante gli stadi iniziali di acquisizione della L2 valutando tali competenze nella lingua d'origine dello studente, laddove possibile. La comparazione con dati normativi riferiti al campione di monolingui per interpretare i risultati degli apprendenti L2 non è corretta in quanto tali norme non riflettono i risultati che sono tipici di questo gruppo di individui. In alternativa, le aspettative basate sul confronto con la *performance* di altri studenti L2 simili costituiscono un appropriato termine di comparazione: la domanda da porsi in questo caso è se, sulla base dell'esperienza dell'insegnante, il bambino apprendente L2 con sospetto di disturbo di lettura progredisca in modo simile a altri bambini apprendenti L2 con stesse opportunità educative.

Sembrano dunque esserci numerose evidenze a sostegno del fatto che l'acquisizione della lettura e, conseguentemente, le difficoltà in lettura, siano simili nei bambini che imparano a leggere in L1 e in L2 (Paradis *et al.*, 2011). Da qui dovrebbe risultare sufficientemente chiaro che l'acquisizione di una seconda lingua non costituisce, di per sé, un fattore di rischio nello sviluppo di difficoltà di lettura in quella stessa lingua; detto in altre parole, non vi è ragione di credere che scolari apprendenti L2 siano a più alto rischio di manifestare disturbi di lettura rispetto ai monolingui. Tuttavia è necessario considerare che, al contempo, vi sono delle importanti differenze tra lo sviluppo della lettura in L1 e quello in L2. Tali differenze risultano essere legate a fattori quali il contesto socioculturale di provenienza, l'influenza cross-linguistica (*transfer*) e il livello di competenza orale in L2 (in particolare relativamente alle competenze accademiche e alle capacità di comprensione nella lettura) che possono influenzare il modo in cui gli scolari apprendenti L2 imparano a leggere. Durante il processo di valutazione i precedenti fattori devono essere presi in considerazione: le eventuali difficoltà emerse che si manifestano essen-

zialmente come differenze di pattern evolutivi rispetto ai monolingui possono essere il risultato dell'influenza di fattori di natura non-clinica, senza per questo essere la conseguenza di un disturbo. Spesso sono proprio queste variabili che concorrono a complicare l'individuazione di bambini apprendenti una L2 con disturbo di lettura. Infatti, com'è già stato sottolineato, sebbene di per sé non siano a maggiore rischio di disturbo di lettura rispetto ai monolingui per cause di natura clinica, tali scolari potrebbero essere esposti ad un rischio maggiore di difficoltà di lettura legate a fattori di natura non clinica ai quali possiamo aggiungere una scolarizzazione interrotta o inadeguata, povertà ecc. La presenza di queste caratteristiche porta spesso i clinici a differire la diagnosi di disturbo di lettura e, conseguentemente, a ritardare l'intervento. Inoltre, l'esistenza di tali fattori spinge a sostenere la necessità di supporto aggiuntivo durante le prime fasi di intervento. Tali fattori possono essere considerati fattori di esclusione solo a partire dal Livello 3 dell'RtI quando deve essere presa una decisione relativamente all'inviare o meno un bambino ad uno specialista.

All'interno di questo quadro, il modello del *Response to Intervention* ampiamente utilizzato negli Stati Uniti sembrerebbe offrire un approccio promettente nella pianificazione del processo di identificazione (e intervento) di bambini con difficoltà. Tale approccio sembra essere ancora più promettente per bambini apprendenti una L2 con difficoltà poiché si basa sull'individuazione e sull'intervento precoce, indipendentemente da quali siano le cause alla base, permettendo così di superare, almeno in parte, i problemi che derivano dal ritardare la diagnosi. Attraverso il monitoraggio costante dei progressi dello scolaro in risposta ai livelli di intervento, il modello RtI permette di escludere la possibilità che le loro difficoltà riflettano un'inadeguata opportunità di acquisire la L2 e/o un'inadeguata opportunità di istruzione. L'idea di base è che la definizione o l'individuazione del disturbo di lettura si fonda sulla non-risposta di individui con difficoltà di lettura a interventi mirati. Rispetto a quanto indicato da Barth *et al.* (2008), se a seguito del secondo o terzo livello di intervento l'alunno manifesta ancora delle difficoltà viene individuato il disturbo. Il processo di individuazione di bambini «a rischio» di difficoltà di lettura ha inizio nell'ambito del sistema scolastico, chiamando in causa le risorse di tutti coloro che sono coinvolti nel processo di apprendimento dello scolaro. Allo stesso tempo il lavoro deve essere fatto in collaborazione con l'equipe di specialisti (logopedisti, psicologi, ecc.) il cui ruolo diventa cruciale soprattutto nel momento in cui viene stabilita la diagnosi di disturbo.

Per concludere, questo articolo ha presentato i risultati e le considerazioni emersi dagli studi canadesi e statunitensi, importanti punti di riferimento in questo ambito di ricerca. Ma cosa accade nel momento

in cui l'italiano viene appreso come seconda lingua? Le strategie di lettura evidenziate nel caso di monolingui italiani sono le stesse per individui che imparano a leggere in italiano come L2? Gli studi sull'apprendimento della lettura in italiano come seconda lingua sono esigui. Tuttavia, considerato il numero sempre più crescente di bambini scolarizzati in italiano provenienti da un contesto linguistico diverso emerge la necessità di approfondire le conoscenze relative a queste tematiche. In Italia, Tarter (2008) ha indagato l'acquisizione della competenza ortografica di bambini frequentanti la scuola primaria (classi 3ˆ, 4ˆ, 5ˆ) e caratterizzati da un bilinguismo bilanciato italiano/ladino. I risultati hanno evidenziato la presenza di un numero di errori ortografici importante, dovuto probabilmente alla differenza in termini fonologici tra le due lingue seppur condividano lo stesso tipo di struttura ortografica. Ancora, D'Angiulli, Siegel e Serra (2001), in uno studio condotto su bambini bilingui inglese-italiano, hanno riportato una correlazione significativa tra le abilità di lettura di parole, pseudoparole e *spelling* nelle due lingue, indicative di prestazioni simili tra le due lingue. Tali risultati sembrano supportare una relazione cross-linguistica e replicano quelli ottenuti da un lavoro precedente (Geva e Siegel, 2000) in cui era emerso che i livelli di prestazione in compiti di identificazione di parole, pseudoparole, working memory e consapevolezza sintattica erano altamente correlati in inglese e in ebraico nel caso di bambini che stavano imparando l'ebraico come seconda lingua. L'ebraico è, similmente, una lingua ad ortografia trasparente. Inoltre lo studio di D'Angiulli *et al.* (2001) ha mostrato che le differenze tra bambini con *performance* basse e bambini con *performance* alte, come quelle tra bambini più giovani e bambini più vecchi, erano le stesse in italiano e in inglese. Il primo dato di questo studio potrebbe portare a concludere che bambini esposti ad una seconda lingua e che hanno incontrato difficoltà nella loro prima lingua o in quella d'istruzione, possono facilmente manifestare delle difficoltà in qualsiasi altra lingua alla quale sono esposti; in altre parole, potrebbero manifestare un deficit linguistico generale. Lo studio di Geva e Siegel (2000), invece, sembrerebbe suggerire che sia l'ipotesi di un'elaborazione linguistica centrale che quella che tiene conto delle differenze relative al sistema ortografico, debbano essere prese in considerazione nell'indagare l'apprendimento simultaneo della lettura in due lingue. Tali ipotesi risulterebbero, dunque, complementari in quanto nel momento in cui l'ortografia è meno complessa (come nel caso dell'italiano), i bambini sembrano sviluppare le capacità di riconoscimento di parole con relativa facilità. Quando l'ortografia risulta essere più complessa (come nel caso dell'inglese, per esempio), i bambini necessitano di più tempo per sviluppare il pieno controllo delle regole e delle eccezioni, anche quando si tratta della loro L1. In generale, dunque, le due ipotesi (processamento

linguistico centrale e differenze dovute a diversi sistemi ortografici) sembrano essere ancora fortemente dibattute; ulteriori studi sull'apprendimento della lettura in L2 in ortografie trasparenti ci aiuteranno a fare luce sull'influenza dei diversi meccanismi coinvolti.

È da sottolineare come in ambito nazionale alcuni studi hanno indagato l'apprendimento di una lingua straniera in bambini italiani (es. Palladino e Cornoldi, 2004; Palladino e Ferrari, 2008). Nonostante la condizione di apprendimento di una lingua straniera in ambito scolastico sia differente da quella di apprendimento di una L2 in un contesto in cui tale L2 è usualmente parlata, tali studi hanno riportato risultati interessanti. In particolare hanno evidenziato che bambini con difficoltà nell'apprendimento della lingua straniera manifestano maggiori difficoltà nei processi di memoria e di elaborazione fonologica.Tali difficoltà sono emerse sia in L1 (italiano) che in L2 (inglese) evidenziando una relazione cross-linguistica tra queste capacità e replicando alcuni dei risultati di Geva e Siegel (2000) e D'Angiulli *et al.* (2001).

Inoltre, tenuto conto che anche nell'apprendimento delle lettura in lingue con ortografia trasparente come l'italiano sembrerebbe avere una certa importanza l'influenza dell'informazione lessicale, così come evidenziato da numerosi studi (es. Orsolini, Fanari, Tosi, De Nigris e Carrieri, 2006; Barca, Ellis e Burani, 2007; Bellocchi e Bastien-Toniazzo, 2011; Paizi, De Luca, Zoccolotti e Burani, in stampa), una domanda da porsi potrebbe riguardare le strategie di lettura utilizzate dagli apprendenti l'italiano-L2: sono simili o differenti da quelle utilizzate dai monolingui? In che modo l'informazione lessicale agisce sullo sviluppo della lettura di questi bambini? Indagare le traiettorie evolutive di queste capacità rispetto ad apprendenti l'italiano-L2 potrebbe aiutare a meglio definire, individuare e trattare eventuali sviluppi atipici. Allo stesso modo, ricerche future potrebbero focalizzarsi sulla sperimentazione di interventi precoci mirati e rivolti ad apprendenti l'italiano-L2 con difficoltà di lettura.

Per finire, la recente normativa italiana in materia di disturbi specifici dell'apprendimento suggerisce di porre l'accento sull'«uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate» (Legge 170/2010). I dati di ricerca apportati e le considerazioni fatte all'interno di questo articolo potrebbero costituire un utile punto di partenza per iniziare a riflettere su quali possano essere le buone pratiche di valutazione e, se necessario, di intervento nel caso di alunni apprendenti L2. Tuttavia, come ribadito, rimane ancora molto lavoro da fare per poter generalizzare i risultati di queste ricerche al caso degli alunni apprendenti l'italiano-L2.

6. Riferimenti bibliografici

Aarts, R., Verhoeven, L. (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20, 377-393.

August, D., Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second language learners. Report of the National Literacy Panel on Minority-Language Children and Youth.* Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Barca, L., Ellis, A.W., Burani, C. (2007). Context-sensitive rules and word naming in Italian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 495-509.

Barnes, A.C., Harlacher, JE. (2008). Clearing the confusion: Response-to-intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children*, 31 (3), 417-431.

Barth, A.E., Stuebing, K.K., Anthony, J.L., Denton, C.A., Mathes, P.G., Fletcher, J.M., Francis, D.J. (2008). Agreement among response to intervention criteria for identifying responder status. *Learning and Individual Differences*, 18, 296-307.

Bellocchi, S. (2010). *Una proposta di questionario per la raccolta di informazioni sulla storia linguistica di bambini bilingui*. Poster presentato alla XIX Conferenza Nazionale AIRIPA, Ivrea, Italia, ottobre. Atti del convegno, p. 186.

Bellocchi, S., Baraldi, S. (2010). Bilinguismo e apprendimento della letto-scrittura: sviluppo tipico e difficoltà. In S. Contento (a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci, pp. 55-68.

Bellocchi, S., Bastien-Toniazzo, M. (2011). Normal reading abilities and specific reading disabilities (developmental dyslexia): A cross linguistic study. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1-2, 69-86.

Chung, K.K.H., Ho, C.S.H. (2010). Second language learning difficulties in Chinese children with dyslexia: What are the reading-related cognitive skills that contribute to English and Chinese word reading? *Journal of Learning Disabilities*, 43 (3), 195-211.

Consensus Conference (2007). Disturbi evolutivi specifici di apprendimento: raccomandazioni per la pratica clinica definite con il modello della Consensus Conference. Montecatini Terme, 22-23 Settembre 2006; Milano, 26 Gennaio 2007 (scaricabile dal sito: http://www.aiditalia.org/it/consensus_conference.html).

Consensus Conference (2011). Disturbi specifici dell'apprendimento; Istituto Superiore di Sanità, 6-7 Dicembre 2010; pubblicata nel Giugno 2011 (scaricabile dal sito: http://www.snlg-iss.it/cc_disturbi_specifici_apprendimento).

Contento, S. (2010). Introduzione. In S. Contento (a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci, pp. 9-12.

Cummins, J. (1994). Semilingualism. In R. Asher (a cura di), *International encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed.). Oxford, Elsevier Science, pp. 3812-3814.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

D'Angiulli, A., Siegel, L., Serra, E. (2001). The development of reading in English and Italian in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 22, 479-507.

Di Stasio, M., Savage, R., Abrami, P.C. (2010). A follow-up study of the ABRACADABRA web-based literacy intervention in grade1. *Journal of Re-*

search in Reading. Advance online publication. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01469.x.

Erdos, C., Genesee, F., Savage, R., Haigh, C. (in stampa). Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students educated in a second language. *Applied Psycholinguistics*.

Farver, J.A.M., Lonigan, C.J., Eppe, S. (2009). Effective early literacy skill development for young Spanish-speaking English language learners: An experimental study of two methods. *Child Development*, 80 (3), 703-719.

Frost, R., Katz, L., Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 104-115.

Fuchs, D., Deshler, D.D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research and Practice*, 22, 129-136.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., Young, C.L. (2003). Responsiveness-to-intervention for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 157-171.

Fuchs, L.S., Fuchs, D. (1998). A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 204-219.

Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research findings. *Canadian Modern Language Review*, 63, 655-688.

Genesee, F., Geva, E. (2006). Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. In D. August e T. Shanahan (a cura di), *Developing literacy in second language learners. Report of the National Literacy Panel on Minority-Language Children and Youth*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, pp. 175-184.

Genesee, F., Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology*, 49, 140-147.

Genesee, F., Lindholm-Leary, K. (in stampa). The education of English language learners. In K. Harris, S. Graham e T. Urdan (a cura di), *APA Handbook of educational psychology*. Washington, D.C.: APA Books.

Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., Christian, D. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York: Cambridge University Press.

Genesee, F., Savage, R., Erdos, C., Haigh, C. (in stampa). Identification of reading difficulties in students schooled in a second language. In V. Gathercole (a cura di), *Bilingual and assessment: State of the art guide to issues and solutions from around the world*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gersten, R., Geva, E. (2003). Teaching reading to early language learners. *Educational Leadership*, 60, 44-49.

Geva, E., Farnia, F. (in stampa). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*: *An Interdisciplinary Journal*.

Geva, E., Siegel, L.S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skill in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 1-30.

Goswami, U. (2003). Why theories about developmental dyslexia require developmental designs. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 534-540.

Gough, P.B., Tummer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Haager, D. (2007). Promises and cautions regarding using response to intervention with English language learners. *Learning Disability Quarterly*, 30, 213-218.

Hatcher, P.J., Hulme, C., Ellis, A.W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.

Ho, C.S.H., Fong, K.M. (2005). Do Chinese dyslexic children have difficulties learning English as a second language? *Journal of Psycholinguistic Research*, 34, 603-618.

Hoover, W.A., Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

Hulme, C., Snowling, M.J. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Hutchinson, J.M., Whiteley, H.E., Smith, C.D., Connors, L. (2004). The early identification of dyslexia: Children with English as an additional language. *Dyslexia*, 10, 179-195.

Jared, D., Cormier, P., Levy, B.A., Wade-Woolley, L. (2011). Early predictors of biliteracy development in children in French Immersion: A 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 119-139.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2 (10), 389-398.

Karmiloff-Smith, A. (2007). Atypical epigenesis. *Developmental Science*, 10 (1), 84-88.

Kirby, J.R., Desrochers, A., Roth, L., Lai, S.S.V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology*, 49 (2), 103-110.

Lesaux, N., Geva, E., Koda, K., Siegel, L., Shanahan, T. (2008). Development of literacy in second-language learners. In D. August e T. Shanhan (a cura di), *Developing reading and writing in second language learners*. New York: Routledge and Center for Applied Linguistics, and International Reading Association, pp. 27-60.

Lesaux, N.K., Siegel, L.S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, 3 (6), 1005-1019.

Linan-Thompson, S., Ortiz, A. (2009). Response to intervention and English-language learners: Instructional and assessment considerations. *Seminars in Speech and Language*, 30 (2), 105-120.

Linan-Thompson, S., Cirino, P.T., Vaughn, S. (2007). Determining English language learners response to intervention: Questions and some answers. *Learning Disability Quarterly*, 30, 185-195.

Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K., Cirino, P.T. (2006). The response to intervention of English language learners at risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (5), 390-398.

Lipka, O., Siegel, L.S. (2010). The improvement of reading skills of L1 and ESL children using a Response to Intervention (Rtl) Model. *Psicothema*, 22, 963-969.

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

Mathes, P.G., Pollard-Durodola, S.D., Cardenas-Hagan, E., Linan-Thompson, S., Vaughn, S. (2007). Teaching struggling readers who are native Spanish speakers: What do we know? *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, 260-271.

Murineddu, M., Duca, V., Cornoldi, C. (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Difficoltà di Apprendimento*, 12, 49-70.

Nakamoto, J., Lindsey, K.A., Manis, F.R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 691-719.

Orsolini, M., Fanari, R., Tosi, V., De Nigris, B., Carrieri, R. (2006). From phonological recoding to lexical reading: A longitudinal study on reading development in Italian. *Language and cognitive processes*, 21 (5), 576-607.

Paizi, D., De Luca, M., Zoccolotti, P., Burani, C. (in stampa). A comprehensive evaluation of lexical reading in Italian developmental dyslexics. *Journal of Research in Reading*.

Palladino, P., Cornoldi, C. (2004). Working memory performance of Italian students with foreign language learning difficulties. *Learning and Individual Differences*, 14, 137-151.

Palladino, P., Ferrari, M. (2008). Phonological sensitivity and memory in children with a foreign language learning difficulty. *Memory*, 16 (6), 604-625.

Paradis, J., Genesee, F., Crago M.B. (2011). *Dual language development & disorders*. Baltimore, MD: Paul Brookes.

Riches, C., Genesee, F. (2006). Cross-linguistic and cross-modal aspects of literacy development. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders e D. Christian (a cura di), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York: Cambridge University Press, pp. 64-108.

Rivera, M., Moughamian, A., Lesaux, N.K., Francis, D. (2009). *Language and reading interventions for English language learners and English language learners with disabilities.* Houston, TX: Center for Instruction,Texas Institute for Measurement, Evaluation and Statistics.

Sanchez, K.S., Bledsoe, L.M., Sumabat, C., Ye, R. (2004). Hispanic students' reading situations and problems. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3, 50-63.

Savage, R.S., Carless, S., Ferrero, V. (2007). Predicting curriculum and test performance from pupil background, baseline skills and phonological awareness at age 5: A six-year follow-up at the end of Key Stage 2. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 732-739.

Savage, R.S., Deault, L. (2010). Understanding and supporting children experiencing dyslexia and ADHD: The challenge of constructing models incorporating constitutional and classroom influences. In K. Littleton, C. Wood, e J.K. Staarman (a cura di), *International handbook of psychology in education*. Bingley: Emerald, pp. 569-608.

Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.

Snowling, M.J. (2006). Language skills and learning to read: The dyslexia spectrum. In M.J. Snowling e J. Stackhouse (a cura di), *Dyslexia-speech and language*. Chichester: Whurr, pp. 1-14.

Tarter, G. (2008). L'apprendimento della lingua scritta nei soggetti bilingui. *Dislessia*, 5 (1), 99-115.
Torgesen, J.K. (2000). Individual differences in response to intervention: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 55-64.
Vaughn, S., Fuchs, L.S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146.
Vaughn, S., Mathes, P., Linan-Thompson,S., Cirino, P., Carlson, C., Pollard-Durodola, S., Cardenas-Hagan, E., Francis, D. (2006). Effectiveness of an English intervention for first-grade English language learners at risk for reading problems. *Elementary School Journal*, 107 (2), 153-180.

[*Ricevuto il 6 febbraio 2012*]
[*Accettato il 18 maggio 2012*]

Reading development in children schooled in a second language: typical developmental trajectories and difficulties

Summary. This paper focuses on typical and atypical development of reading of children schooled in a second language. This is done by taking into consideration the international literature and especially some of the most important Canadian and U.S. studies that constitute a reference point in this specific area of research. Similarities and differences between the development of reading in L2 learners and in monolinguals are discussed. We then addressed the issue of the difficulties of learning to read in L2 and their identification by presenting the approach of *Response to Intervention model*. Finally, we provide some thoughts on research issues and some practical guidelines for the assessment.

Keywords: second language learners, bilingualism, reading, dyslexia, Response to Intervention model.

Per corrispondenza: Stéphanie Bellocchi, Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna, Viale Berti Pichat 5, 40127 Bologna. E-mail: stephanie.bellocchi@unibo.it