



**Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di
istruzione e di formazione**

WORKING PAPER N. 48/2020

Un focus sui risultati degli studenti multilingue alle prove INVALSI di Inglese

Francesca Leggi – INVALSI

Veronica Pastori – INVALSI

Maria Carmela Russo– INVALSI

Collana: Working Papers INVALSI

ISSN: 2611 - 5719

The views and opinions expressed in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the view and the official policy or position of INVALSI.

Le opinioni espresse nei lavori sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citare i temi, non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi Vertici

Abstract

Il presente lavoro focalizza l'attenzione sui risultati ottenuti alle prove di Inglese Listening e Inglese Reading dagli studenti di grado 5 che a casa parlano croato, indi e romeno. La scelta delle tre lingue è dettata dai risultati emersi in un precedente studio (Leggi, Pastori & Russo, 2019). Tra tutte le lingue prese in considerazione, infatti, a queste tre risultavano associati risultati migliori nel raggiungimento del livello più elevato previsto dal quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER).

In considerazione di ciò, si è deciso di analizzare con maggior dettaglio gli studenti appartenenti a queste minoranze, effettuando uno studio descrittivo-esplorativo al fine di individuare eventuali particolarità di questi tre gruppi linguistici.

L'obiettivo di ricerca è raggiunto confrontando, mediante l'ANOVA a tre vie, il punteggio medio degli studenti che parlano le tre lingue considerando, separatamente, altre variabili socio-anagrafiche, quali genere, età di arrivo in Italia, cittadinanza, ESCS e regolarità nel percorso di studio.

Parole chiave: Multilinguismo, Apprendimento della lingua straniera, L3

Keywords: Multilingualism, Foreign language learning, L3



Introduzione

All'interno del contesto europeo, da oltre vent'anni, l'Italia si caratterizza per una costante crescita e trasformazione della presenza di stranieri (Perna, 2015; Istat, 2019). I cambiamenti hanno riguardato – oltre al fattore regolarità e irregolarità sul territorio nazionale e alle motivazioni che spingono a scegliere l'Italia come Paese di approdo – soprattutto il genere e la tipologia di immigrazione coinvolte nel fenomeno in questione. Per quanto concerne, infatti, il primo aspetto, fino alla metà degli anni Novanta si registrava un sostanziale equilibrio tra la presenza maschile e femminile, equilibrio che dal 1995 è stato rotto da un incremento maschile, ma che dagli anni Duemila ha visto un successivo superamento da parte delle donne. L'evoluzione della tipologia di immigrazione costituisce un altro aspetto di interesse: se inizialmente, infatti, l'immigrazione costituiva una 'via di passaggio', nel tempo l'Italia è divenuta sempre di più un luogo in cui stabilirsi in maniera permanente. Sempre più persone sono dunque passate dal vedere il nostro Paese come residenza temporanea al considerarla una residenza stabile in cui costruire il proprio nucleo familiare.

In questo contesto, gli studenti con un *background* migratorio costituiscono, ormai da anni, una componente strutturale all'interno del sistema scolastico italiano. Secondo gli ultimi dati disponibili del Ministero dell'istruzione, nell'anno scolastico 2017-2018, infatti, gli studenti di origine migratoria costituiscono il 9,7% della popolazione scolastica (Miur, 2019). In termini di valori assoluti, in poco più di trenta anni, gli studenti con cittadinanza straniera sono passati da 6.104 unità nell'anno scolastico 1983-1984 a 841.719 nell'anno scolastico 2017-2018.

Quadro teorico

Vista la consistente presenza straniera sul territorio nazionale, l'INVALSI all'interno del Questionario Studente – somministrato al fianco delle Prove – raccoglie, tra le altre, l'informazione sulla lingua parlata a casa. Tale informazione risulta particolarmente interessante per tutte quelle analisi che rientrano nel campo di studio del multilinguismo e, in particolare, tese ad indagare circa i risultati scolastici ottenuti dagli studenti caratterizzati da un *background* migratorio.

Il presente contributo si inserisce all'interno di questo filone teorico focalizzando l'attenzione sugli studenti di grado 5 che a casa parlano croato, indi e romeno. La scelta di questi tre gruppi linguistici è guidata dalle evidenze emerse da un precedente studio presentato in occasione del Seminario "INVALSI data: A Research and Educational Teaching Tool" (Leggi, Pastori & Russo, 2019). Il contributo in questione ha analizzato i risultati ottenuti nelle prove di Inglese Listening e Inglese Reading dell'anno scolastico 2017-2018 per i gradi



5 e 8 con l'obiettivo di osservare se il contesto multilinguistico proprio di alcuni studenti che a casa parlano una lingua diversa dall'italiano, e dall'inglese, ne influenzi il punteggio¹.

Dalla letteratura internazionale sul tema emergono gli effetti positivi del multilinguismo sull'apprendimento di altre lingue (Cenoz 2003, 2009, 2011; Herdina & Jessner 2002; De Angelis, 2007), oltre che sul piano dello sviluppo complessivo dell'individuo. Vi sono, dunque, benefici: cognitivi, psicologici, culturali ed educativo-sociali. Si può affermare che i bambini che vivono in ambienti multilinguistici acquistano particolari competenze riflessive che favoriscono l'acquisizione di nuove lingue.

Con il termine multilinguismo intendiamo quella che Franceschini (2011) indica come capacità di società, istituzioni, gruppi e individui di usare regolarmente più di una lingua nelle loro attività quotidiane.

Se comparati con i compagni bilingue o monolingue, i soggetti multilingue si caratterizzano per maggiori capacità grammaticali e di lettura (Cook, 2001; Cenoz, 2009) che possono essere riassunte in maggiore flessibilità nel passaggio da una strategia di apprendimento ad un'altra, maggiore efficienza nell'uso implicito di tecnologie di apprendimento, migliori capacità di memoria e di ascolto.

In altre parole, più lingue si conoscono e si parlano, più risulta semplice e veloce l'acquisizione di altre lingue. I principali risultati emersi nel precedente studio, dai quali prende le mosse quello presentato in questa sede, possono essere riassunti nei seguenti punti: tra le caratteristiche socio-anagrafiche degli studenti, il genere femminile e la residenza nelle regioni del Nord Italia costituiscono un vantaggio relativo per il raggiungimento del livello più elevato² in Inglese rispetto ai compagni maschi o delle altre regioni italiane. Inoltre, anche le risorse familiari a disposizione, in accordo con un'ormai sempre più ampia letteratura, favoriscono migliori risultati. In particolare, il peso dell'ESCS è rilevante soprattutto al grado 8.

Infine, per quanto riguarda più da vicino il tema del multilinguismo, dall'analisi descrittivo-esplorativa è stato possibile individuare un'associazione tra punteggio nelle prove di Inglese e particolari lingue parlate a casa.

¹ Se finora la letteratura sul tema si è concentrata sui rendimenti nelle prove di Italiano e di Matematica, facendo emergere come gli studenti con un *background* migratorio si caratterizzino per risultati meno soddisfacenti rispetto ai loro compagni (Murineddu, Duca & Cornoldi, 2006; Barabanti, 2015), grazie all'introduzione delle prove INVALSI di Inglese dall'anno scolastico 2017-2018 è infatti possibile indagare anche il rendimento nella lingua straniera.

² Per quanto riguarda il grado 5 i livelli sono 2 (Pre-A1 e A1), mentre per il grado 8 sono tre (Pre-A1, A1 e A2).

Partendo dalle premesse precedentemente descritte, si è deciso di analizzare più nel dettaglio il rendimento nelle prove di Inglese da parte degli studenti di grado 5 che a casa parlano indi, croato e romeno. A tale scopo, è stato effettuato un matching tra i risultati ottenuti alle prove INVALSI di Inglese nell'anno scolastico 2017-2018 e alcune caratteristiche anagrafiche raccolte dal Questionario Studente.

A seguito della pulizia dei dati – che ha riguardato, soprattutto, la selezione dei soli casi per i quali risultano essere disponibili tutte le informazioni utili all'analisi – i casi analizzati sono 6.990.

Al fine di indagare circa la presenza di particolarità, in termini di risultati raggiunti alle prove di Inglese Listening e Inglese Reading, all'interno dei tre gruppi, si è deciso di utilizzare l'ANOVA a tre vie. Questa tecnica di analisi consente, infatti, di confrontare il punteggio medio ottenuto dagli studenti che parlano le tre lingue tenendo conto anche di altre variabili indipendenti. Nel nostro caso, oltre alla lingua parlata a casa e al punteggio ottenuto in ciascuna prova, consideriamo il genere, l'età di arrivo in Italia³, la cittadinanza⁴, le risorse socio-economico-culturali familiari (ESCS)⁵ e la regolarità nel percorso di studio⁶.

Gli studenti che a casa parlano indi si caratterizzano per punteggi medi più elevati. Ciò è vero soprattutto per la prova di Inglese Listening, in cui si registrano scarti degni di nota tra le studentesse dei tre gruppi linguistici (Tabella 1). Le studentesse che parlano indi (219,2), infatti, si discostano dalle loro compagne che parlano croato e romeno, rispettivamente, di 13,5 punti (205,7) e di 10,6 punti (208,6). Tra i maschi le differenze si attenuano leggermente – con punteggi medi pari a 208,5, 203,3 e 198,4 rispettivamente per chi parla indi, romeno e croato – registrando anche un calo nelle performance. In particolare, gli studenti che parlano croato si attestano al di sotto del valore 200 con un punteggio medio pari a 198,4.

³ In questo caso la variabile originaria è stata ricodificata in una nuova variabile dicotomica che ha permesso di individuare gli studenti che sono arrivati in Italia in età pre-scolare (da 1 a 5 anni) e quelli che sono arrivati in età scolare (da 6 a 10 anni), ipotizzando che possano essere rintracciate differenze in termini di risultati ottenuti.

⁴ In questo caso si distingue tra nativi, stranieri di prima generazione e stranieri di seconda generazione.

⁵ Tale indicatore è calcolato tenendo conto del livello d'istruzione e dell'occupazione dei genitori e della presenza di alcune risorse materiali familiari (Campodifiori *et al.*, 2010).

⁶ Questa variabile distingue tra regolare o anticipatorio e posticipatorio.

Tabella 1 – Punteggi medi per genere e lingua parlata a casa

Inglese Listening					Inglese Reading				
Genere		Media	N	Dev. std.	Genere		Media	N	Dev. std.
Maschio	Croato	198,4	649	35,1	Maschio	Croato	198,2	649	40,7
	Indi	208,5	440	35,8		Indi	204,9	440	38,1
	Romeno	203,3	2474	35,1		Romeno	201,5	2474	38,2
	Totale	203,1	3563	35,3		Totale	201,3	3563	38,7
Femmina	Croato	205,7	652	36,4	Femmina	Croato	206,7	652	40,8
	Indi	219,2	372	38,1		Indi	208,8	372	38,1
	Romeno	208,6	2403	33,7		Romeno	205,9	2403	36,7
	Totale	209,2	3427	34,9		Totale	206,3	3427	37,7
Totale	Croato	202,0	1301	36,0	Totale	Croato	202,4	1301	40,9
	Indi	213,4	812	37,2		Indi	206,7	812	38,2
	Romeno	205,9	4877	34,5		Romeno	203,7	4877	37,5
	Totale	206,1	6990	35,2		Totale	203,8	6990	38,3

Fonte: elaborazione su dati INVALSI

L'età di arrivo in Italia potrebbe costituire una discriminante di un certo peso, in quanto si potrebbe ipotizzare che coloro che risiedono nel Paese ospite da più tempo possano aver acquisito maggiori competenze sociali e maggiore fiducia, tratti che potrebbero influire positivamente sui risultati ottenuti alle prove. Se questo è vero soprattutto per quanto riguarda le prove di Italiano e Matematica, è possibile notare come si registrino evidenze importanti anche per le due prove di Inglese.

Gli aspetti più interessanti si osservano, come per il genere, nella prova di Inglese Listening ed in particolare per coloro che parlano croato e romeno (Tabella 2). Per il primo gruppo si registra una marcata differenza tra coloro che arrivano in Italia in età pre-scolare (e che probabilmente frequentano asilo nido e/o scuola materna in Italia) e coloro che arrivano in età scolare (ciò significa che è possibile che inizino la scuola primaria nel paese di partenza per proseguire in Italia) con uno scarto di oltre 35 punti (212,9 contro 177,7), mentre per coloro che parlano romeno l'età di arrivo in Italia sembra non essere influente in termini di punteggio medio ottenuto: 205,2 per chi giunge in età pre-scolare e 204,3 per chi giunge in età scolare. Per coloro che parlano indi, invece, si registra un risultato opposto a quello osservato per i compagni che parlano croato: tra questi, infatti, ottengono risultati migliori coloro che arrivano in età scolare (220,7) piuttosto che in età pre-scolare (216,3), anche se la differenza rimane sotto i 5 punti (4,4). Evidenze analoghe si registrano anche per la prova di Inglese Reading per la quale però si riduce la forbice tra gli studenti che parlano croato, nonostante le differenze rimangano consistenti, e si allarga, anche se di poco, quella tra coloro che parlano romeno.

Tabella 2 – Punteggi medi per età di arrivo in Italia e lingua parlata a casa

Inglese Listening					Inglese Reading				
Età di arrivo		Media	N	Dev. std.	Età di arrivo		Media	N	Dev. std.
Età pre-scolare	Croato	212,9	28	44,3	Età pre-scolare	Croato	200,0	28	34,5
	Indi	216,3	129	36,9		Indi	205,9	129	38,3
	Romeno	205,2	729	35,8		Romeno	204,5	729	39,9
	Totale	207,1	886	36,5		Totale	204,6	886	39,5
Età scolare	Croato	177,7	7	37,6	Età scolare	Croato	178,7	7	42,3
	Indi	220,7	78	36,8		Indi	210,1	78	34,3
	Romeno	204,3	285	36,2		Romeno	200,3	285	38,2
	Totale	207,3	370	37,1		Totale	201,9	370	37,7
Totale	Croato	205,8	35	44,8	Totale	Croato	195,7	35	36,5
	Indi	218,0	207	36,8		Indi	207,5	207	36,8
	Romeno	205,0	1014	35,9		Romeno	203,3	1014	39,5
	Totale	207,1	1256	36,6		Totale	203,8	1256	39,0

Fonte: elaborazione su dati INVALSI

Considerando la cittadinanza degli studenti (Tabella 3), tra i nativi dei tre gruppi non emergono differenze marcate, anche se coloro che parlano indi (sia in Inglese Listening che in Inglese Reading) e romeno (solo in Inglese Reading) registrano un punteggio inferiore a 200. Osservando, invece, le altre due categorie si notano punteggi medi più elevati per la seconda generazione di stranieri, con differenze marcate tra i tre gruppi soprattutto in Inglese Listening. In questa prova, infatti, gli studenti che a casa parlano indi ottengono un punteggio medio pari a 220,6 discostandosi dai compagni di ben oltre 10 punti (208,4 per chi parla croato e 207,3 per chi parla romeno). Differenze consistenti si registrano anche tra coloro che appartengono alla prima generazione di stranieri che parlano indi (217,1) e coloro che appartengono agli altri due gruppi linguistici (209 per il gruppo croato e 204,5 per quello romeno).

Tabella 3 – Punteggi medi per cittadinanza e lingua parlata a casa

Inglese Listening					Inglese Reading				
Cittadinanza		Media	N	Dev. std.	Cittadinanza		Media	N	Devi. std.
Nativo	Croato	201,0	1124	35,8	Nativo	Croato	202,5	1124	41,2
	Indi	196,3	213	38,5		Indi	196,3	213	41,0
	Romeno	201,8	755	35,0		Romeno	198,9	755	38,2
	Totale	200,8	2092	35,8		Totale	200,6	2092	40,2
Straniero I generazione	Croato	209,0	27	40,3	Straniero I generazione	Croato	198,1	27	37,0
	Indi	217,1	197	36,8		Indi	207,1	197	36,3
	Romeno	204,5	957	36,1		Romeno	203,2	957	39,6
	Totale	206,7	1181	36,5		Totale	203,8	1181	39,0
Straniero II generazione	Croato	208,4	150	35,8	Straniero II generazione	Croato	202,7	150	39,6
	Indi	220,6	402	33,9		Indi	211,9	402	36,4
	Romeno	207,3	3165	33,8		Romeno	204,9	3165	36,7
	Totale	208,8	3717	34,2		Totale	205,6	3717	36,8
Totale	Croato	202,0	1301	36,0	Totale	Croato	202,4	1301	40,9
	Indi	213,4	812	37,2		Indi	206,7	812	38,2
	Romeno	205,9	4877	34,5		Romeno	203,7	4877	37,5
	Totale	206,1	6990	35,2		Totale	203,8	6990	38,3

Fonte: elaborazione su dati INVALSI

Guardando alle risorse familiari a disposizione degli studenti (Tabella 4), si osserva come un ESCS alto favorisca soprattutto coloro che parlano romeno (215,3 per Inglese Listening e 213 per Inglese Reading). Contrariamente a quanto si potrebbe ipotizzare, un ESCS medio-basso e basso sembra non sfavorire gli studenti che parlano indi. Addirittura questi casi registrano punteggi medi superiori a quello ottenuto da chi si caratterizza per un ESCS alto: rispettivamente, 216,4 e 212,7 contro 211,4. Una tendenza simile è rintracciabile anche per Inglese Reading: chi ha un ESCS alto ottiene un punteggio medio pari a 208,7 e coloro che hanno un ESCS medio-basso ottengono un punteggio medio di 212,9.

Tabella 4 – Punteggi medi per ESCS e lingua parlata a casa

Inglese Listening					Inglese Reading				
ESCS		Media	N	Dev. std.	ESCS		Media	N	Dev. std.
Alto	Croato	209,7	378	33,9	Alto	Croato	210,7	378	37,3
	Indi	211,4	92	36,9		Indi	208,7	92	39,2
	Romeno	215,3	478	36,6		Romeno	213,0	478	38,2
	Totale	212,7	948	35,6		Totale	211,7	948	38,0
Medio-alto	Croato	203,0	401	34,8	Medio-alto	Croato	201,4	401	39,1
	Indi	212,1	123	43,1		Indi	203,8	123	39,5
	Romeno	208,0	1004	35,7		Romeno	206,2	1004	37,5
	Totale	207,0	1528	36,2		Totale	204,7	1528	38,2
Medio-basso	Croato	200,9	283	36,5	Medio-basso	Croato	203,9	283	44,0
	Indi	216,4	202	37,6		Indi	212,9	202	36,7
	Romeno	208,0	1716	33,8		Romeno	206,4	1716	36,0
	Totale	207,9	2201	34,7		Totale	206,7	2201	37,2
Basso	Croato	189,8	239	37,2	Basso	Croato	189,3	239	42,5
	Indi	212,7	395	35,1		Indi	203,9	395	38,0
	Romeno	199,8	1679	32,9		Romeno	196,7	1679	37,8
	Totale	201,0	2313	34,3		Totale	197,2	2313	38,5
Totale	Croato	202,0	1301	36,0	Totale	Croato	202,4	1301	40,9
	Indi	213,4	812	37,2		Indi	206,7	812	38,2
	Romeno	205,9	4877	34,5		Romeno	203,7	4877	37,5
	Totale	206,1	6990	35,2		Totale	203,8	6990	38,3

Fonte: elaborazione su dati INVALSI

L'ultima variabile indipendente sulla quale si è deciso di focalizzare l'attenzione è la regolarità rispetto al percorso di studio (Tabella 5). Rispetto a questo indicatore notiamo che da una parte ci sono gli studenti che a casa parlano croato e romeno, con punteggi medi più bassi per i posticipatari – in particolare, spiccano le performance di chi parla croato, con un punteggio pari a 192 e 182,5, rispettivamente a Inglese Listening e Inglese Reading – e dall'altra parte vi sono gli studenti che parlano indi. Per quest'ultimi, osserviamo, infatti, una tendenza opposta che risulta marcata soprattutto per quando riguarda la prova di Inglese Listening: oltre alla differenza nel punteggio rispetto agli altri due gruppi, ciò che desta maggiore interesse è il confronto interno a questo gruppo di studenti per il quale i posticipatari ottengono un punteggio più alto (219,3) rispetto ai regolari o anticipatari (212,5) di quasi 7 punti (6,8).

Tabella 5 – Punteggi medi per regolarità negli studi e lingua parlata a casa

Inglese Listening					Inglese Reading				
Regolarità negli studi		Media	N	Dev. std.	Regolarità negli studi		Media	N	Dev. std.
Regolare o anticipatorio	Croato	202,2	1284	35,9	Regolare o anticipatorio	Croato	202,7	1284	40,9
	Indi	212,5	710	37,6		Indi	206,5	710	38,3
	Romeno	206,1	4417	34,2		Romeno	204,2	4417	37,4
	Totale	206,1	6411	35,0		Totale	204,1	6411	38,3
Posticipatorio	Croato	191,9	17	36,8	Posticipatorio	Croato	182,5	17	43,8
	Indi	219,3	102	34,1		Indi	207,7	102	37,1
	Romeno	203,8	460	37,6		Romeno	198,9	460	38,2
	Totale	206,2	579	37,5		Totale	200,0	579	38,4
Totale	Croato	202,0	1301	36,0	Totale	Croato	202,4	1301	40,9
	Indi	213,4	812	37,2		Indi	206,7	812	38,2
	Romeno	205,9	4877	34,5		Romeno	203,7	4877	37,5
	Totale	206,1	6990	35,2		Totale	203,8	6990	38,3

Fonte: elaborazione su dati INVALSI

Conclusioni

Dall’analisi esplorativa condotta sui tre gruppi linguistici emergono diversi aspetti interessanti.

In linea generale, abbiamo visto come i risultati migliori siano raggiunti dagli studenti che a casa parlano indi e romeno, mentre, seppure tra i primi tre gruppi con punteggi più elevati (Leggi, Pastori & Russo, 2019), gli studenti che parlano croato ottengono punteggi medi meno soddisfacenti. Tali differenze possono essere ricondotte a caratteristiche storico-culturali, richiamando, per il caso indi la colonizzazione britannica dell’India – la lingua inglese è stata infatti utilizzata per unificare i diversi dialetti indiani, ma anche all’interno dello stesso processo di alfabetizzazione (Muru, 2009) – ed il processo di globalizzazione che ha investito la Romania a seguito dell’entrata nell’Unione Europea – al fine di costituirsi come membro attivo, infatti, è stata data particolare importanza alla lingua inglese e al suo insegnamento, tanto che in molte scuole sono state formate classi bilingue (Tirban, 2013).

Un altro aspetto interessante riguarda il fatto che, tendenzialmente, i tre gruppi linguistici si caratterizzano per punteggi medi più elevati alla prova di Inglese Listening. Una spiegazione di ciò può essere rintracciata richiamando l’attenzione su quanto riscontrato in letteratura, ovvero sulle maggiori capacità di memoria e di ascolto che caratterizzerebbero gli individui multilingue.

Per quanto riguarda il confronto tra i tre gruppi, se da un lato emergono caratteristiche che trascendono la lingua parlata a casa – ad esempio, i migliori risultati ottenuti dalle femmine rispetto ai maschi – dall’altro lato per ciascuno di essi è possibile individuare delle peculiarità.

All’interno del gruppo degli studenti che a casa parlano croato troviamo che l’arrivo in Italia in età pre-scolare, l’appartenenza alla prima generazione di stranieri, avere un ESCS alto/medio-alto e risultare regolari rispetto al percorso di studio costituiscono fattori che favoriscono il raggiungimento di risultati più soddisfacenti.



Similmente a questi studenti, anche tra coloro che parlano romeno un ESCS alto e la regolarità negli studi, insieme all'essere stranieri di seconda generazione, facilitano il conseguimento di punteggi medi più elevati. Infine, per gli studenti che a casa parlano indi sono l'arrivo in Italia in età scolare o l'appartenenza alla seconda generazione di stranieri, l'ESCS medio-basso e l'essere posticipatari rispetto al percorso di studio a rappresentare gli elementi che favoriscono la riuscita con punteggi medi più elevati alle prove di Inglese.

Bibliografia

- Barabanti, P. (2015). Il nodo dell'apprendimento. Una comparazione fra studenti italiani, stranieri di prima e di seconda generazione In: Santagati M. & Ongini, V. (eds.), MIUR-ISMU (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e insuccessi. Rapporto nazionale a.s. 2013-2014*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 81-99.
- Campodifiori, E., Figura, E., Papini, M., & Ricci, R. (2010). Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta primaria in Italia. *Working Paper INVALSI*, n. 02/2010.
- Cenoz, J. (2003). The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A Review, *The International Journal of Bilingualism*, 7, 71-88.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingualism Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2011). The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism, *Language Teaching*, 46(1), 71-86.
- Cook, V.J. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View, *The Modern Language Journal*, 95(3), 344-355.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Istat (2019). *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*. Istituto nazionale di Statistica, Roma.
- Leggi, F., Pastori, V., & Russo, M.C. (2019). An Object, Many Names. Analysis of INVALSI Tests of English in Multilingual Family Contexts, Conference: INVALSI data: A Research and Educational Teaching Tool, Italy.
- Miur (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*. Ufficio Statistica e Studi, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Murineddu, M., Duca, V., & Cornoldi, C. (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri, *Difficoltà di apprendimento*, 12(1), 49-70.
- Muru, C. (2009). Una varietà di angloindiano: il Butler English in India. In Turchetta, B. (a cura di), *Pidgin e creoli. Introduzione alle lingue di contatto*. Roma: Carocci Editore, pp. 105-140.
- Perna, p. (2015). L'immigrazione in Italia. Dinamiche e trasformazioni in tempo di crisi, *Politiche Sociali*, 1, 89-116.
- Tirban, N. (2013). The Future of Teaching English Language in Romania and Globalization, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 74-79.