

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

WORKING PAPER N. 61/2022

**Un oggetto, tanti nomi. Analisi delle prove INVALSI di Inglese in contesti
familiari multilinguistici**

Veronica Pastori – INVALSI

Maria Carmela Russo – ISTAT

Francesca Leggi – 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

A seguito dei cambiamenti nelle dinamiche migratorie avvenute negli ultimi decenni, la presenza di studenti multilingue è divenuta una componente strutturale del sistema scolastico italiano. Oltre all'incremento del fenomeno migratorio si sono moltiplicate non solo le provenienze d'origine delle prime generazioni, ma anche il numero di minori che hanno seguito i genitori nel Paese di arrivo o che sono nati in Italia da genitori stranieri. In questa realtà scolastica si è fatto strada un filone di ricerca interessato all'analisi dei rendimenti scolastici degli studenti che parlano abitualmente più di una lingua. L'obiettivo cognitivo della ricerca è quello di osservare, in un'ottica descrittivo-esplorativa, come il contesto multilinguistico in cui sono inseriti gli studenti che a casa parlano una lingua diversa dall'italiano influenzi i risultati raggiunti nelle prove INVALSI di Inglese lettura e ascolto rispetto ai compagni che parlano solo l'italiano. Si indaga, poi, su quali sono le lingue parlate a casa e se esiste un legame tra queste e i risultati ottenuti nelle due prove di Inglese, in accordo con la letteratura internazionale secondo cui il multilinguismo favorisce l'apprendimento delle lingue. La base dati è composta dal Questionario Studente e dai risultati delle Rilevazioni di lingua Inglese somministrate dall'INVALSI nell'a.s. 17/18 al grado 5 e al grado 8. Le analisi condotte hanno mostrato, in parte, come parlare altre lingue rappresenti un elemento di arricchimento ai fini delle performance nell'apprendimento della lingua inglese, aprendo la strada ad ulteriori filoni di ricerca e approfondimento sulle modalità di acquisizione della L3.

Parole chiave: multilinguismo, apprendimento della lingua straniera, L3

Keywords: multilingualism, foreign language learning, L3

Introduzione

Negli ultimi decenni il fenomeno migratorio in Italia ha raggiunto proporzioni ragguardevoli: secondo gli ultimi dati forniti dall'Istat gli stranieri residenti in Italia risultano 5.193.669. L'Italia si è quindi trasformata da Paese di emigrazione a Paese di immigrazione in tempi relativamente brevi. Come è noto le migrazioni producono una serie di cambiamenti e tra gli effetti sociali di rilievo che hanno investito la società italiana non può essere escluso il sistema scolastico. Il multilinguismo è, quindi, una realtà presente nelle aule. Non è raro, infatti, che all'interno della classe, le lingue straniere vengano apprese non più come seconda ma come terza lingua (L3). Accanto allo studente monolingue troviamo studenti la cui prima lingua potrebbe essere il romeno, il cinese o l'arabo per citarne solo alcune.

La letteratura ha da sempre focalizzato l'attenzione su come i bambini con un background migratorio o con una lingua familiare diversa dalla lingua principale del paese di residenza si trovino spesso di fronte a un ritardo rispetto all'alfabetizzazione e ai risultati accademici dei loro coetanei madrelingua (Espinosa 2007; Niklas et al. 2012) e su come le scuole debbano adottare dei metodi didattici per incoraggiare la loro partecipazione positiva e costruttiva per dare a tutti gli allievi la possibilità di studiare con profitto.

Altri studi (Cenoz 2003, 2009, 2011; Herdina & Jessner 2002), invece, hanno messo in luce gli effetti positivi del multilinguismo. Essere plurilingue è potenzialmente fonte di numerosi effetti positivi sul piano dello sviluppo complessivo dell'individuo. Si sono mostrati benefici cognitivi, psicologici, culturali, educativi, sociali ed economici: i bambini che vivono in ambienti multilinguistici acquistano particolari competenze riflessive.

Baker (1996, pagg. 118 e sgg) distingue un periodo degli effetti negativi, che va circa dal 1920 al 1960, nel quale l'opinione dominante degli accademici era che il bilinguismo avesse un effetto negativo sul pensiero e sullo sviluppo psicologico dell'individuo; un periodo degli effetti neutri, che in parte si sovrappone al precedente, e un periodo degli effetti additivi. Nel 1962, infatti, viene pubblicata da Peal e Lambert una prima ricerca sugli effetti positivi del bilinguismo che dimostrò i limiti della metodologia fino a quel momento adottata per misurare le differenze intellettive di monolingui e bilingui e come un bilinguismo bilanciato portasse vantaggi cognitivi. Il fenomeno è sicuramente complesso come complessa è la stessa definizione del termine bilinguismo/multilinguismo.

Per definire il nostro oggetto di studio utilizziamo la definizione fornita da Cenoz (2003) “[...] l'acquisizione di una terza lingua si riferisce all'acquisizione di una lingua non antica da parte di

studenti che hanno acquisito in precedenza o stanno acquisendo altre due lingue. L'acquisizione delle prime due lingue può essere simultanea (come nel bilinguismo precoce) o consecutiva”.

Negli ultimi anni la letteratura sul tema si è arricchita molto e si sono indagati più a fondo gli aspetti che legano il multilinguismo all'acquisizione di un'ulteriore lingua (De Angelis, 2007). Il rapporto con le lingue è infatti importante, la loro conoscenza unisce le persone, rende accessibile la conoscenza degli altri, delle loro culture, e rafforzano la comprensione interculturale. Dalla nascita della globalizzazione, le competenze linguistiche, già importanti, sono divenute uno degli strumenti per migliorare l'occupabilità, la mobilità e sono un viatico per il mondo.

In questo clima l'obiettivo del lavoro è indagare in che modo essere multilingue influenzi l'apprendimento della L3: uno studente che a casa parla una lingua oltre l'italiano raggiunge dei risultati migliori rispetto a un suo compagno che non rientra in questa casistica?

Gli strumenti dell'indagine

Nella ricerca sono stati utilizzati i risultati degli apprendimenti in Inglese, Italiano e Matematica delle Rilevazioni Nazionali INVALSI ottenuti dagli studenti di grado 5 e grado 8 riferiti all'anno scolastico 2017/2018 insieme alla risposta fornita alla domanda del Questionario studente INVALSI: “Quale lingua parli a casa la maggior parte del tempo?”.

Le prove INVALSI verificano quello che la normativa, fornita dalle Indicazioni nazionali e dalle Linee guida del Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca, prevede che gli studenti della scuola italiana sappiano fare. Sulla base di questi documenti l'INVALSI ha elaborato i Quadri di Riferimento che definiscono con precisione quali competenze, conoscenze e abilità devono essere misurate attraverso le prove standardizzate. Questi documenti forniscono la base agli autori delle prove. Di seguito un dettaglio sulle singole prove.

La prova INVALSI di Inglese

La Prova di Inglese misura la capacità di capire gli altri nella vita reale attraverso quesiti basati su testi da leggere o da ascoltare autentici, tratti dalla quotidianità, ed è quindi quella meno legata al possesso di conoscenze, ad esempio di grammatica¹.

Questa prova si divide in due parti: una di comprensione dell'ascolto (Listening) e una di comprensione della lettura (Reading). Entrambe sono valutate in due modalità: con l'attribuzione di un punteggio numerico su una scala quantitativa (Rasch), dove la media dell'Italia è posta eguale a

¹<https://www.invalsiopen.it/prove/cosa-misurano-le-prove/>

200 e la deviazione standard a 40, e con l'assegnazione di un livello di competenza. I livelli di Inglese sono, dal più basso al più alto, due per il grado 5 (Pre-A1 e A1) e tre per il grado 8 (Pre-A1, A1 e A2)². Le prove di comprensione dell'ascolto (Listening) e di comprensione della lettura (Reading) per la quinta primaria (grado 5) comprendono ciascuna quattro compiti (task), le prove per la terza secondaria di primo grado (grado 8) sono invece costituite da sette compiti ciascuna. I compiti sono volti a valutare il livello di conoscenza della lingua inglese parlata e scritta secondo gli standard stabiliti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)³.

La prova INVALSI di Italiano

La Prova di Italiano valuta una serie di competenze linguistiche fondamentali per esprimersi, per relazionarsi con gli altri e anche per imparare le altre discipline. La maggior parte dei quesiti della Prova sono dedicati alla comprensione di testi scritti, di cui indaga tre aspetti principali:

- la capacità di individuare specifiche informazioni all'interno del testo
- la capacità di ricostruirne il senso globale e il significato di singole parti
- la capacità di riflettere sul contenuto e sulla forma di un testo⁴.

Allo stesso modo della Prova di Inglese vengono valutate con le due modalità sopra descritte: l'attribuzione di un punteggio numerico (per il grado 5 e per il grado 8) a cui si aggiunge l'assegnazione di un livello di competenza per il solo grado 8 che va dal livello 1 al livello 5.

La prova INVALSI di Matematica

La Prova INVALSI di Matematica è composta da quesiti il cui scopo è esplicitamente associato a un traguardo di competenze ed è classificato in un ambito prevalente (*Relazioni e funzioni, Dati e previsioni, Numeri, Spazio e figure*). Il gruppo degli autori, basandosi sempre sulle Indicazioni nazionali e sulle Linee guida, ha costruito un raggruppamento dei quesiti secondo tre dimensioni: *Conoscere, Risolvere i problemi e Argomentare*.

Anche queste vengono valutate con l'attribuzione di un punteggio numerico (per il grado 5 e per il grado 8) a cui si aggiunge l'assegnazione di un livello di competenza per il solo grado 8 che va dal livello 1 al livello 5.

²https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf

³ ibidem

⁴<https://www.invalsiopen.it/prove/cosa-misurano-le-prove/>

Il Questionario studente

Agli studenti di grado 5, 8, 10 e 13 contestualmente alle prove viene richiesta la compilazione del Questionario studente. Lo strumento permette di raccogliere informazioni che riguardano il loro ambiente familiare, le attività svolte durante il tempo libero e le opinioni e gli atteggiamenti in merito allo studio e alla scuola. L'obiettivo è quello di fornire e correlare i risultati conseguiti nelle prove con informazioni utili all'interpretazione degli stessi.

Metodi

Per l'analisi dei dati abbiamo deciso di ricorrere a due tecniche: 1) l'ANOVA, per osservare il punteggio medio ottenuto dagli studenti appartenenti a ciascun gruppo linguistico, e 2) la regressione logistica, per indagare l'influenza di ciascuna variabile indipendente sul raggiungimento del livello di competenza.

Per l'ANOVA abbiamo preso in considerazione il punteggio WLE (punteggio numerico di cui sono riportate le caratteristiche nel paragrafo 'La prova INVALSI di Inglese') ottenuto da ciascuno studente a ciascuna prova sulla base della lingua parlata a casa. Tale tecnica statistica consente di verificare ipotesi relative a differenze tra le medie di due o più popolazioni (o gruppi) confrontandone la varianza interna (*within*) e tra gruppi (*between*) al fine di individuare se tali gruppi sono significativamente diversi tra loro oppure se risultano omogenei (Tabachnick & Fidell, 2013). In altre parole, grazie all'ANOVA possiamo verificare se le differenze tra le diverse popolazioni sono da attribuire a caratteristiche proprie di quest'ultime oppure se sono dovute a effetti casuali.

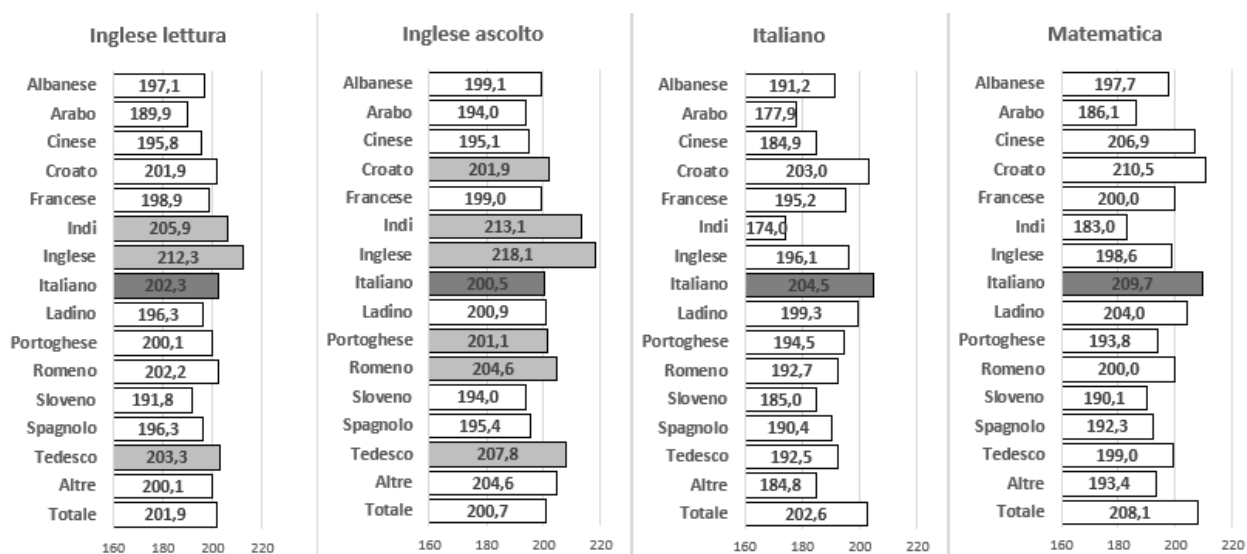
Dal momento che i livelli di competenza in Inglese lettura e Inglese ascolto per grado 5 sono due (Pre-A1 e A1) mentre per grado 8 sono tre (Pre-A1, A1 e A2) abbiamo applicato rispettivamente la regressione logistica binomiale e quella multinomiale.

La regressione logistica permette di valutare la probabilità di appartenere a un gruppo sulla base della combinazione dei valori sulle variabili indipendenti (*idibem*). La scelta è ricaduta su questo modello di analisi in quanto l'obiettivo del nostro lavoro è descrittivo ed esplorativo, pertanto abbiamo preferito considerare l'effetto di ciascuna variabile indipendente presa separatamente. In questo caso, infatti, siamo interessate non all'interazione tra le variabili indipendenti ma a osservare il contributo dato da ciascuna di esse alla capacità predittiva del modello.

Analisi dei dati

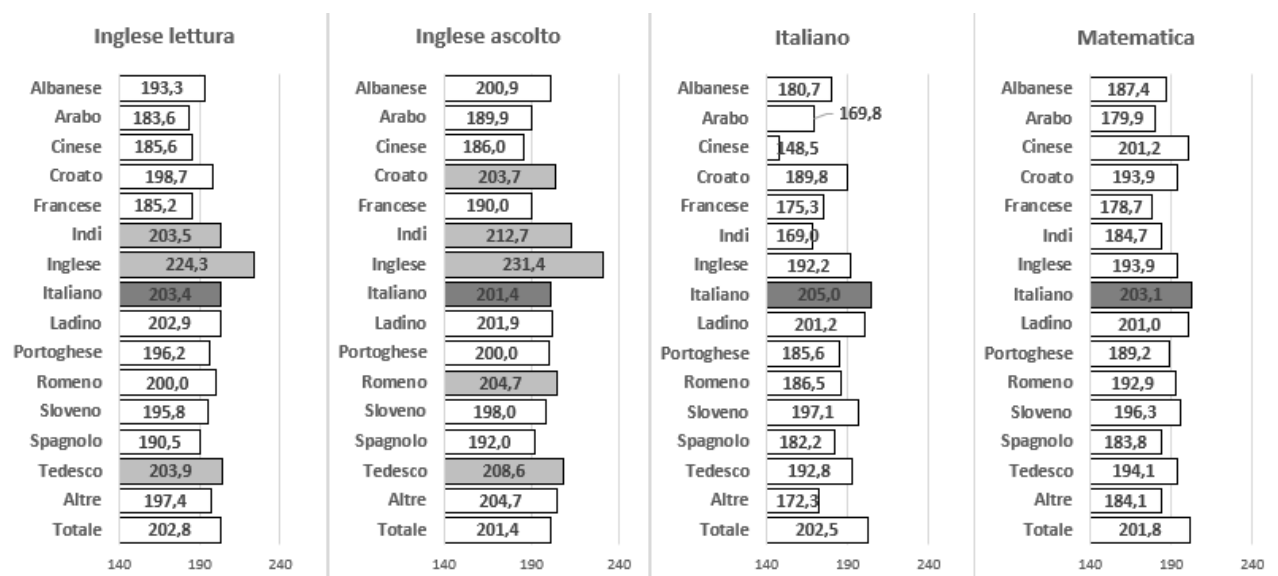
Nella Figura 1 e Figura 2 riportiamo il punteggio medio ottenuto in ciascuna prova dagli studenti in base alla lingua parlata a casa. Dal momento che si tratta di uno studio esplorativo, al fine di ottenere una panoramica quanto più possibile dettagliata sul fenomeno investigato, abbiamo utilizzato le modalità originarie senza effettuare ricodifiche o eliminare coloro che parlano inglese a casa.

Per Inglese lettura e Inglese ascolto abbiamo evidenziato in grigio chiaro i punteggi medi più alti di chi parla solo italiano (in grigio scuro). Inoltre, abbiamo riportato anche i punteggi alle prove di Italiano e Matematica per confrontarli con quelli delle prove di Inglese.



P < 0,001

Figura 1 – Punteggi medi grado 5 per prova



P < 0,001

Figura 2 - Punteggi medi grado 8 per prova

Per il grado 5 (Figura 1) notiamo che gli studenti che parlano tedesco e indi ottengono risultati migliori in Inglese lettura – rispettivamente 203,3 e 205,9 – mentre per Inglese ascolto anche coloro che parlano croato (201,9), portoghese (201,1) e romeno (204,6) ottengono punteggi più elevati rispetto agli studenti che parlano solo italiano (in questo caso i punteggi medi sono 202,3 per Inglese lettura e 200,5 per Inglese ascolto).

Confrontando i punteggi delle quattro prove, ad eccezione degli studenti che parlano croato (i quali ottengono un punteggio pari a 203,0 in Italiano e 210,5 in Matematica), gli altri gruppi linguistici si caratterizzano tendenzialmente per punteggi medi più bassi sia in Italiano sia in Matematica. Tale osservazione vale soprattutto per gli studenti che parlano indi, per i quali osserviamo il punteggio più alto in Inglese, specialmente ascolto (212,7), ma più basso in Italiano (169,0) e Matematica (183,0). Per il grado 8 (Figura 2) osserviamo degli andamenti simili a quelli di grado 5, ad eccezione di due casi. Gli studenti che parlano portoghese a casa ottengono punteggi più bassi in entrambe le prove di Inglese rispetto a quelli che parlano italiano, mentre per gli studenti che parlano croato notiamo che sia in Italiano sia in Matematica i punteggi medi sono più bassi rispetto a quelli di Inglese (rispettivamente 189,9 e 193,9).

Come descritto nel paragrafo precedente, abbiamo elaborato due modelli di regressione con l'obiettivo di indagare l'influenza di alcune caratteristiche socio-anagrafiche (genere, ESCS, area geografica e lingua parlata a casa) sul livello raggiunto alle prove di Inglese.

Il primo modello prende in considerazione solo la lingua parlata a casa mentre il secondo include le seguenti variabili di controllo: genere, ESCS e area geografica. In questo modo possiamo confrontare i parametri del Modello 0 con quelli del Modello 1 e analizzare il contributo della variabile indipendente (lingua parlata a casa) e delle variabili di controllo.

La Tabella 1 mostra per ciascun grado e prova la percentuale di correttezza e l' R^2 di Nagelkerke. Il primo valore misura la capacità predittiva del modello ovvero la capacità di assegnare correttamente la modalità della variabile dipendente per ciascun caso. L' R^2 di Nagelkerke invece è utile per osservare la capacità di riprodurre le probabilità condizionate misurando la varianza della variabile dipendente spiegata dalle variabili indipendenti.

Confrontando questi parametri notiamo che per il grado 5 ci sono valori più elevati per il primo parametro mentre per il grado 8 per i valori dell' R^2 .

Riteniamo importante sottolineare per il grado 5 che il valore di questa misura è molto più basso sia considerando i modelli sia le prove mentre per il grado 8, soprattutto per Inglese ascolto, notiamo un miglioramento nel modello con le variabili di controllo (0,24). Nonostante tali valori risultino

statisticamente bassi, pensiamo che possano comunque dar conto del fenomeno analizzato nel suo complesso.

Tabella 1 – Parametri per la valutazione della qualità dei modelli

Grado 5				
	Inglese lettura		Inglese ascolto	
	Percentuale di correttezza	R ² Nagelkerke	Percentuale di correttezza	R ² Nagelkerke
Modello 0	93,8	0,02	82,0	0,02
Modello 1	93,8	0,07	82,0	0,05
Grado 8				
	Inglese lettura		Inglese ascolto	
	Percentuale di correttezza	R ² Nagelkerke	Percentuale di correttezza	R ² Nagelkerke
Modello 0	76,0	0,08	58,5	0,06
Modello 1	76,1	0,18	66,8	0,24
Modello 0: lingua parlata a casa				
Modello 1: genere, ESCS, area geografica, lingua parlata a casa				

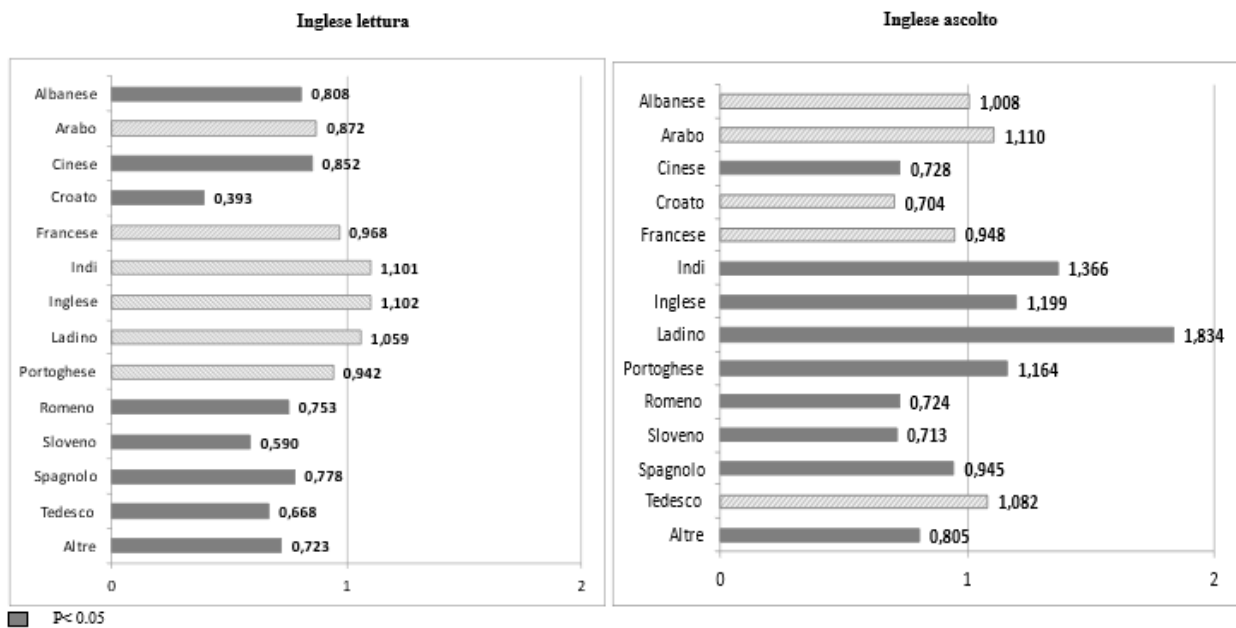
Le figure riportate di seguito mostrano i valori dei parametri Exp(B) ovvero indicano repulsione tra le modalità delle variabili indipendenti e quella dipendente nei casi in cui il valore assunto è minore di 1 e attrazione se i valori sono maggiori di 1. In questo modo possiamo osservare la probabilità relativa (o vantaggio/svantaggio) di ottenere un certo livello da parte di uno studente con determinate caratteristiche.

I valori in grigio pieno si riferiscono alle lingue parlate a casa per le quali il valore di significatività statistica (P) è minore di 0,05. Infine, le categorie di riferimento delle variabili indipendenti sono: Nord-ovest (area geografica), alto (ESCS), lingua italiana (lingua parlata a casa), maschio (genere); per la variabile dipendente invece la categoria di riferimento è Pre-A1.

Prendendo in considerazione il modello con la sola lingua parlata a casa per il grado 5 (Figura 3) notiamo un vantaggio relativo di raggiungere il livello A1 rispetto al Pre-A1 per gli studenti che parlano una lingua diversa da quella italiana soprattutto per Inglese ascolto. In particolare, tale osservazione vale per coloro che parlano indi, ladino e portoghese con una probabilità, rispettivamente, di 1,4, 1,8 e 1,2 di raggiungere il livello A1 se confrontati con i compagni che parlano solo italiano.

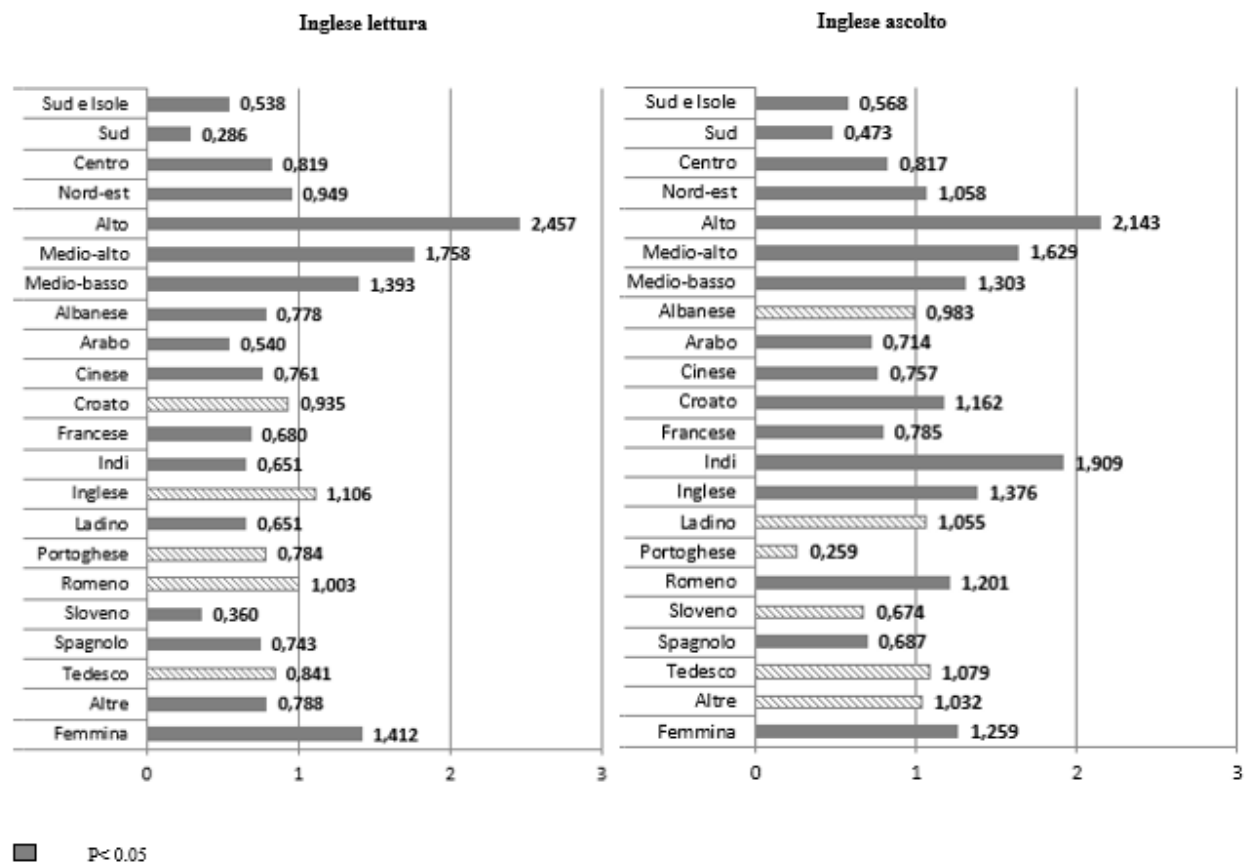
Includendo le variabili di controllo all'interno del modello (Figura 4), osserviamo un vantaggio relativo per le bambine (1,4) e gli studenti con un ESCS alto (2,5), in particolar modo per Inglese lettura.

Rispetto all'area geografica abbiamo invece un'evidenza degna di nota solo per Inglese ascolto per gli studenti del Nord-est rispetto a quelli del Nord-ovest.



Categorie di riferimento: Pre-A1, lingua italiana

Figura 3 - Modelli 0 grado 5



Categorie di riferimento: Pre-A1, Nord-ovest, ESCS alto, lingua italiana, maschio

Figura 4 - Modelli 1 grado 5

Al fine di semplificare e rendere più agevole l'analisi dei dati, per il grado 8 abbiamo focalizzato la nostra attenzione sul raggiungimento del livello A2 rispetto al Pre-A1 lasciando fuori il livello intermedio A1.

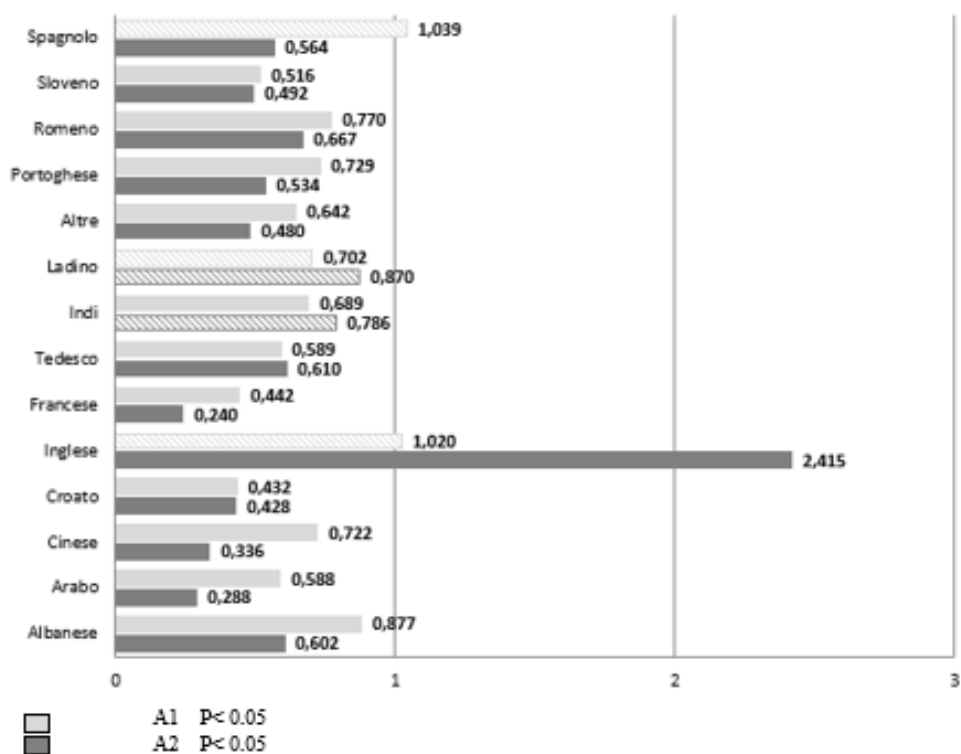
Per il grado 8 (Figura 5 e Figura 6) notiamo che non vi sono studenti multilingue che raggiungono un risultato migliore in Inglese lettura rispetto a coloro che parlano solo italiano. In Inglese ascolto invece osserviamo che gli studenti che a casa parlano albanese e romeno si caratterizzano per un vantaggio nel raggiungimento del livello A2 rispetto a chi parla solo italiano (i valori dell'Exp(B) sono rispettivamente pari a 1,349 e 1,270).

Prendendo in considerazione anche il genere, l'ESCS e l'area geografica (Figura 7 e Figura 8) i risultati mostrano il contributo di tali variabili nel raggiungimento di un buon livello alla prova di Inglese.

In primo luogo, l'ESCS gioca un ruolo fondamentale: soprattutto in Inglese ascolto gli studenti con un ESCS alto hanno un vantaggio nel raggiungimento di un livello A2 piuttosto che Pre-A1 pari a quasi diciassette volte (16,881) più elevato di quelli con un ESCS basso. In Inglese lettura questo valore è pari a 11,902.

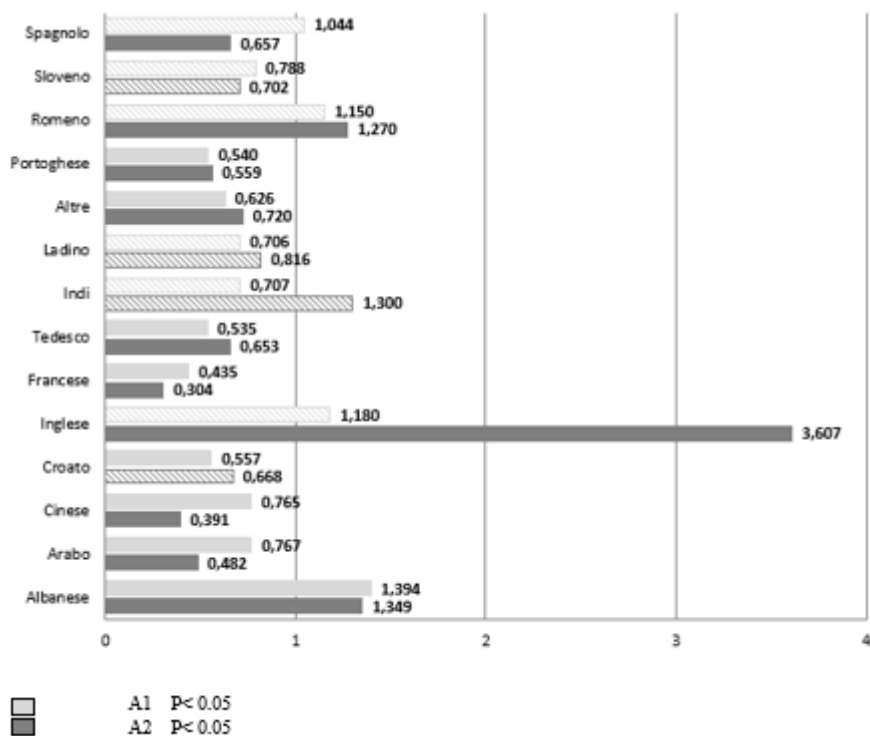
Focalizzando l'attenzione sull'area geografica, solo gli studenti del Nord-est hanno un vantaggio relativo rispetto a quelli del Nord-ovest, in particolare per Inglese ascolto (1,455) rispetto a Inglese lettura (1,173).

Infine, relativamente al genere, contrariamente a quanto visto per l'area geografica e l'ESCS, il vantaggio femminile più alto si registra per Inglese lettura: in questa prova le femmine hanno una probabilità di raggiungere il livello A2 più alta di due volte (2,165) rispetto ai compagni maschi. Per Inglese ascolto invece questo valore è pari a 1,727.



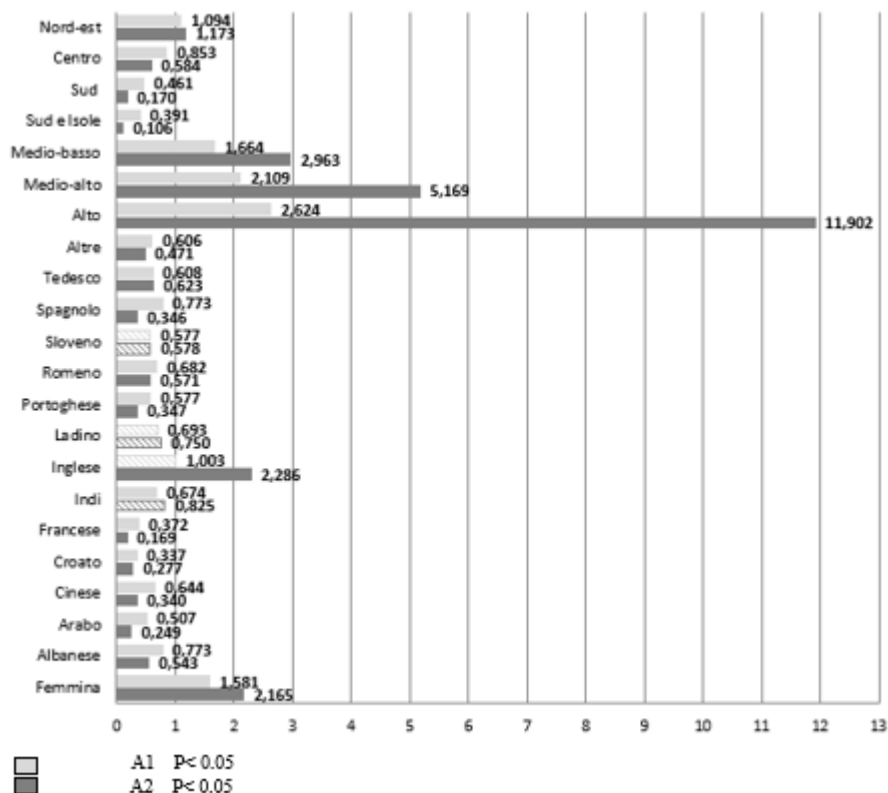
Categorie di riferimento: Pre-A1, lingua italiana

Figura 5 - Modello 0 Inglese lettura grado 8

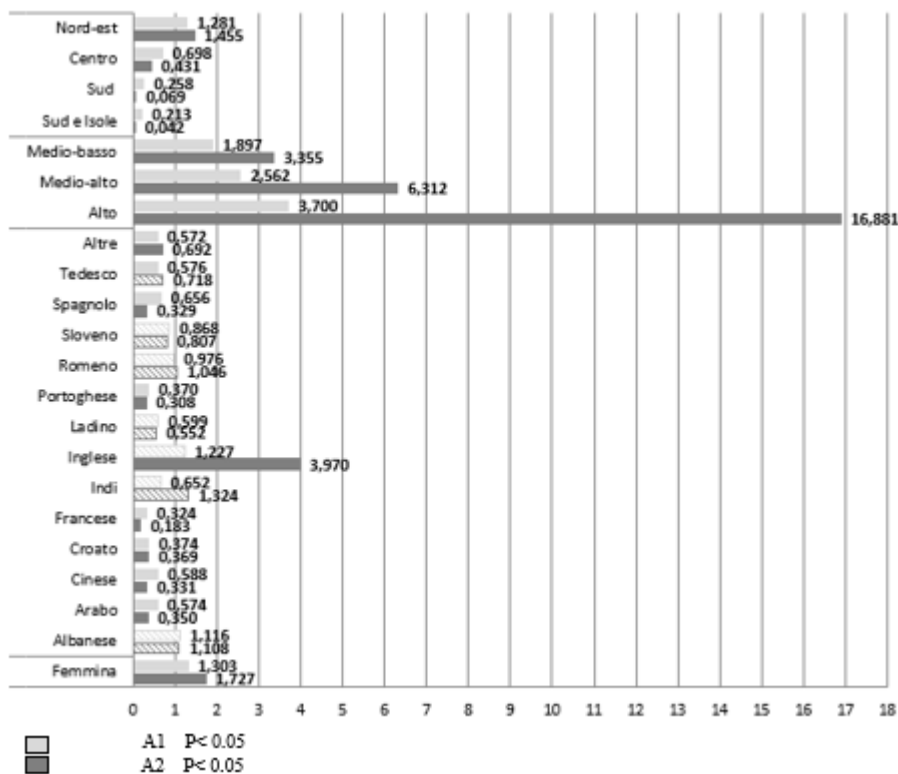


Categorie di riferimento: Pre-A1, lingua italiana

Figura 6 - Modello 0 Inglese ascolto grado 8



Categorie di riferimento: Pre-A1, Nord-ovest, ESCS alto, lingua italiana, maschio
Figura 7 - Modello 1 Inglese lettura grado 8



Categorie di riferimento: Pre-A1, Nord-ovest, ESCS alto, lingua italiana, maschio
Figura 8 - Modello 1 Inglese ascolto grado 8

Conclusioni

In conclusione, l'indagine empirica presentata mostra in un contesto multilingue quali siano le lingue parlate a casa e le caratteristiche degli studenti associate a buone performance nelle prove INVALSI. Prendendo in esame i risultati preliminari emersi dall'Anova, è interessante osservare il caso degli studenti che parlano indi: per entrambi i gradi presi in considerazione, il loro punteggio è superiore nella prova di Inglese, in particolar modo in ascolto, mentre è più basso in Italiano e Matematica. Anche la regressione logistica condotta per il grado 5 conferma tali risultati. Infatti, considerando il modello 0 nella prova di ascolto, l'indi, il ladino e il portoghese influenzano la capacità degli studenti di raggiungere il livello A1. Includendo nell'analisi le variabili di controllo, alla modalità indi è attribuita un'alta probabilità di ottenere buoni risultati nelle abilità di ascolto. È possibile spiegare questo risultato alla luce del contesto socio-linguistico indiano, dal momento che l'India si configura come una società multietnica e multilingue. La costituzione indiana ha infatti riconosciuto l'indi e l'inglese come lingue ufficiali e, in aggiunta, ha classificato ulteriori 22 lingue come uno strumento di comunicazione tra lo stato nazionale e i livelli territoriali regionali o locali. Inoltre, il Census Survey 2001 stima che siano presenti un largo numero di lingue madri (circa 6.600) appartenenti a cinque famiglie linguistiche (Mohanty, 2010). In particolare, l'indi, che è parlato dalla maggioranza della popolazione, è la lingua ufficiale dello stato, mentre l'inglese, che è riconosciuta come lingua ufficiale sussidiaria, è impiegato in ambito lavorativo, amministrativo ed educativo, in particolar modo nell'istruzione superiore. A causa di questo contesto eterogeneo, il multilinguismo coinvolge molte sfere della vita pubblica (ad es. radio, cinema, giornali, letteratura, ecc.) con un impiego di diverse lingue. Questa pluralità linguistica implica vari pattern in uso in differenti domini della vita quotidiana (Mohanty, 2006, 2010). La capacità di comunicare in più di una lingua sviluppa fluidità nell'identità linguistica: si ha la percezione che i confini linguistici siano flessibili e adattabili (Khubchandani, 1991). Tale vantaggio è stato assunto nella formulazione della domanda di ricerca del nostro lavoro. Infatti, gli studenti che parlano indi a casa potrebbero parlare facilmente più lingue, ipotizzando una maggiore apertura alla comunicazione dinamica rispetto agli studenti italiani (Mohanty, 2010).

Al fine di controllare i diversi fattori che incidono sui risultati delle Rilevazioni INVALSI; è stato stimato un modello di regressione logistica multinomiale anche per il grado 8. Il risultato del modello 0 indica che gli studenti di origine albanese e romena mostrano nella capacità di ascolto un vantaggio relativo rispetto agli studenti italiani. Introducendo nel modello la variabile relativa alle aree geografiche così come il livello di ESCS, i risultati cambiano notevolmente. Il background socio-

culturale gioca un ruolo fondamentale sia nella prova di lettura sia nella prova di ascolto. Per questo motivo, è possibile ipotizzare che gli studenti con un livello ESCS elevato dispongano di notevoli risorse per frequentare corsi di lingua o per approfondire la conoscenza della lingua inglese, ad es. attraverso vacanze studio e altre attività didattiche.

Inoltre, le aree geografiche influenzano ampiamente i livelli di lingua inglese raggiunti, tenendo conto delle differenze dei risultati scolastici nelle regioni italiane. Il relativo vantaggio della lingua albanese e romena può essere interpretato come il risultato della diversa distribuzione geografica sul territorio italiano degli studenti che padroneggiano queste lingue che risulta prevalente al Nord e al Centro.

Le evidenze statistiche presentate in questo lavoro indicano che la maggioranza dei gruppi linguistici mostrano uno svantaggio relativo rispetto agli italiani, confutando l'ipotesi del multilinguismo come valore aggiunto per l'apprendimento dell'Inglese.

Bibliografia

Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Block de Behar, L. et al. eds. *Comparative literature: sharing knowledge for preserving cultural diversity* Vol. III. EOLSS Publications.

Bonnet, A., & Siemund, P. (2018a). *Foreign language education in multilingual classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Bonnet, A. & Siemund, P. (2018b). Introduction: Multilingualism and Foreign Language Education: A Synthesis of Linguistic and Educational Findings. In: Bonnet A. & Siemund P. (eds) *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* 1–29. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Cenoz, J. (2003). The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A Review. *The International Journal of Bilingualism*, (7), 71-88. doi.org/10.1177/13670069030070010501.

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. doi.org/10.1017/S0261444811000218.

- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dev, A. (2009). Literary Multilingualism II: Multilingualism in India. In: Block de Behar L. et al. (ed) *Comparative literature: sharing knowledge for preserving cultural diversity Vol. III*, 65-76. EOLSS Publications.
- Dey, A., & Fung, P. (2014). A Hindi-English Code-Switching Corpus. In: *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*. Reykjavik, Iceland: European Language Resources Association (ELRA). http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/922_Paper.pdf.
- Espinosa, L.M. (2007). English-language Learners as They Enter School. In: Pianta R.C., J. C. Cox & L. Snow (ed.) *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, 175–195. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- García, O. et al. (2006). *Imagining Multilingual Schools*. Bristol: Multilingual Matters. <https://www.degruyter.com/view/title/550627>.
- Herdina, P., & Ulrike, J. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- INVALSI (Ultimo accesso 7 maggio 2022). Rapporto prove invalsi 2018, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf]
- INVALSIopen (Ultimo accesso 7 maggio 2022). Cosa misurano le prove. [<https://www.invalsiopen.it/prove/cosa-misurano-le-prove/>]
- Khubchandani L. M. (1991). India as a sociolinguistic area, *Language Sciences*, 13 (2), 265-288
- Kachru, B. B. (1976). Indian English: A Sociolinguistic Profile of a Transplanted Language. In: Khubchandani, L M. (1991). *India as a Sociolinguistic Area. Language Sciences* 13 (2), 265–88. [https://doi.org/10.1016/0388-0001\(91\)90018-V](https://doi.org/10.1016/0388-0001(91)90018-V).
- Mohanty, A. K. (2006). Multilingualism of the unequals and predicaments of education in India: mother tongue or other tongue?. In: Garcia, O. et al. (ed.) *Imagining multilingual schools: language in education and glocalization*, 262-283. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598968-014>.
- Mohanty, A. K. (2010). Languages, inequality and marginalization: implications of the double divide in Indian multilingualism. *International Journal of the Sociology of Language* 2010 (205). <https://www.degruyter.com/view/journals/ijsl/2010/205/article-p131.xml>.
- Niklas, F. et al. (2012). Is There a ‘Matthew Effect’ in the Development of Young Children with or without a Migrant Background? [Findet sich ein “Matthäus-Effekt” in der Kompetenzentwicklung von jungen Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund?] *Frühe Bildung* 1 (1), 26–33. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000022>.

- Peal, E., & Lambert L.W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76 (27), 1–23. doi.org/10.1037/h0093840.
- Srivastava, R. N. (1989). Perspectives on language shift in multilingual settings. *International Journal of the Sociology of Language* (75), 9–26.
- Tabachnick, B. & Fidell L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson
- Verma, S. K. (1978). Code-Switching: Hindi-English. *Lingua* 38 (2), 153–65. [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(76\)90077-2](https://doi.org/10.1016/0024-3841(76)90077-2).