

RICERCHE
DI PSICOLOGIA
*PSYCHOLOGICAL
RESEARCH JOURNAL*

NUOVA SERIE - ANNO XLVII
N. 1, 2024

Trimestrale fondato da Marcello Cesa-Bianchi

FrancoAngeli 

RICERCHE DI PSICOLOGIA

Trimestrale fondato da Marcello Cesa-Bianchi

Fondatore: Marcello Cesa-Bianchi.

Comitato Direttivo: Alessandro Antonietti (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Paolo Inghilleri (Università degli Studi di Milano), Antonella Marchetti (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano).

Segreteria di redazione: Anna Mottini (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano).

Comitato Scientifico: Susana Alves (Università di Roma La Sapienza), Ilaria Castelli (Università di Bergamo), Barbara Colombo (Champlain College, Burlington), Amedeo D'Angiulli (Carleton University, Ottawa), Gaspare Galati (Università di Roma La Sapienza), Omar Gelo (Università del Salento), Michaela Gummerum (University of Warwick), Antonio Iannaccone (Université de Neuchâtel), Beatrice Ligorio (Università di Bari Aldo Moro), Todd Lubart (Université Paris Descartes), Francesca Pazzaglia (Università di Padova), Egidio Robusto (Università di Padova), Mario Rossi-Monti (Università di Urbino Carlo Bo), Ai-Girl Tan (Nanyang Technological University, Singapore), Elena Vegni (Università degli Studi di Milano), Adriano Zamperini (Università di Padova).

Comitato Onorario: Piergiorgio Argentero (Università di Pavia), Bruno Bara (Università di Torino), Dora Capozza (Università di Padova), Carlo Cipolli (Università di Bologna), Cesare Cornoldi (Università di Padova), James C. Coyne (University of Pennsylvania), Mihály Csikszentmihályi (Claremont University), Dario Grossi (Università della Campania Luigi Vanvitelli), Riccardo Luccio (Università di Trieste), Barbara Ongari (Università di Trento), Anne-Nelly Perret-Clermont (Université de Neuchâtel), Louis Ploton (Université Lumière Lyon 2), Marco Poli (Università di Milano), Paolo Renzi (Università di Roma La Sapienza), Ian Robertson (Trinity College, Dublin), Wolfgang Schnotz (Universität Koblenz-Landau).

Redazione: Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Largo Gemelli 1, 20123 Milano – Tel. 02 7234 2284; *e-mail:* ricerchedipsicologia@unicatt.it.

Amministrazione

FrancoAngeli srl, viale Monza 106, 20127 Milano – Tel. 02 2837141

Autorizzazione Tribunale di Milano n. 128 del 30 marzo 1976 – Direttore responsabile: dr. Stefano Angeli – Trimestrale – Copyright © 2024 by FrancoAngeli srl.

Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione - Non Commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0) L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

I trimestre 2024

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

INDICE N. 1, 2024

<i>Bambini e bilinguismo: sviluppo e criticità/opportunità</i> , di Maria Luisa Lorusso e Daniela Traficante	Pag.	7
<i>Effetti linguistici e cognitivi del multilinguismo, tra miti e realtà</i> , di Antonella Sorace e Maria Luisa Lorusso	“	11
<i>Il bilinguismo nei bambini con background Migratorio</i> , di Giovanni Giulio Valtolina	“	27
<i>L'acquisizione dell'italiano come seconda lingua da parte di bambini con mandarino o arabo come prima lingua</i> , di Maria Teresa Guasti, Chiara Saponaro e Letizia Raminelli	“	41
<i>DPL e DSA nei bilingui: il difficile dilemma diagnostico</i> , di Stefania Millepiedi e Bruno Sales	“	57
<i>L'intervento comunicativo-linguistico nella riabilitazione logopedica di bambini bilingue: dalle evidenze scientifiche internazionali alle proposte d'intervento nel contesto italiano</i> , di Gianmatteo Farabolini	“	75
<i>Tante lingue, un'unica storia: lo sviluppo della competenza narrativa nel bilinguismo</i> , di Maja Roch, Raffele Dicataldo e Simone Giacometti	“	95

TABLE OF CONTENTS N. 1, 2024

<i>Children and bilingualism: Development and criticality/opportunity</i> , di Maria Luisa Lorusso e Daniela Traficante	Pag.	7
<i>Linguistic and cognitive effects of multilingualism, between myths and reality</i> , di Antonella Sorace e Maria Luisa Lorusso	“	11
<i>Bilingualism of children from a migrant background</i> , di Giovanni Giulio Valtolina	“	27
<i>The acquisition of Italian as the second language of children with Mandarin or Arabic as first language</i> , di Maria Teresa Guasti, Chiara Saponaro e Letizia Raminelli	“	41
<i>SLI and LD in bilingual children: A diagnostic dilemma</i> , di Stefania Millepiedi e Bruno Sales	“	57
<i>Language intervention in bilingual children: From international evaluated evidence to a call for evidence in Italy</i> , di Gianmatteo Farabolini	“	75
<i>Many languages, a single story: The development of narrative ability in bilingualism</i> , di Maja Roch, Raffele Dicataldo e Simone Giacometti	“	95

Bambini e bilinguismo: sviluppo e criticità/opportunità

Children and bilingualism: Development and criticality/opportunity

Maria Luisa Lorusso^{°*}, Daniela Traficante^{°**}

[°] Istituto Scientifico IRCCS Eugenio Medea, Bosisio Parini, Via Don Luigi
Monza 20, 23842 Bosisio Parini (LC), Italia;

* e-mail: marialuisa.lorusso@lanostrafamiglia.it.

** Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano;
Largo Fra Agostino Gemelli 1, 20123 Milano, Italia;
e-mail: daniela.traficante@lanostrafamiglia.it.

Questo numero speciale della rivista raccoglie i contributi di alcuni degli studiosi e degli specialisti che hanno condiviso dati scientifici ed esperienze cliniche e didattiche in un simposio organizzato l'11 novembre 2023, presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano sulle sfide che il multiculturalismo sta ponendo in modo sempre più evidente non solo nel contesto educativo e scolastico, ma anche nei servizi finalizzati alla diagnosi e all'intervento nel caso di disturbi del linguaggio. Oltre ai partecipanti al simposio, sono stati invitati a intervenire nel dibattito alcuni dei ricercatori e delle ricercatrici italiane che hanno maggiormente contribuito ad accrescere le conoscenze sui profili di funzionamento dei bambini bi-multilingue, per avere un quadro di riferimento generale sulle criticità e sulle risorse che contraddistinguono le traiettorie evolutive di questi bambini, in relazione alle loro abilità nell'acquisizione della L2.

I lavori qui raccolti offrono, pertanto, prospettive diverse sulle sfide, i rischi e le opportunità che il bi-multilinguismo presenta e si possono suddividere in tre ambiti di interesse. Il primo si focalizza sugli effetti linguistici e cognitivi del multilinguismo: Sorace e Lorusso mettono a tema il dibattito sui vantaggi e sugli eventuali svantaggi che il multilinguismo può comportare sullo sviluppo delle competenze cognitive, comunicative e linguistiche dei bambini esposti a più lingue. Valtolina si focalizza specificamente sul multilinguismo che si associa all'esperienza migratoria, mentre Guasti, Saponaro e Raminelli, mettendo a confronto le abilità linguistiche di bambini con L2 italiano e L1 cinese e arabo, permettono di riflettere sulla necessità di considerare le caratteristiche della lingua di origine (L1), per ricavare strumenti osservativi e descrittivi più adeguati a cogliere eventuali elementi di criticità nel transfer da una lingua all'altra.

Il secondo ambito di interesse affrontato nel volume approfondisce il

M. L. Lorusso & D. Traficante / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (1)

ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18557

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

problema dell'individuazione e del trattamento dei cosiddetti “disturbi primari (dunque non conseguenza di altre patologie o disturbi) del linguaggio” in bambini bi-multilingue in ambito clinico. Millepiedi e Sales portano la prospettiva dei servizi di Neuropsichiatria Infantile del Servizio Sanitario Nazionale e sottolineano la difficoltà di chi è chiamato a discriminare tra semplici difficoltà linguistiche riconducibili alla diversa esposizione alla L2 e disturbi del neurosviluppo riferiti all'area linguistica, utilizzando spesso strumenti diagnostici ideati e standardizzati su popolazioni monolingui, senza avere – quindi – riferimenti normativi certi per porre diagnosi di disturbo primario del linguaggio e di disturbi specifici dell'apprendimento. Farabolini, dal canto suo, porta l'attenzione sulle possibilità di un trattamento logopedico rivolto a bambini bilingui, inserendolo nel contesto della ricerca internazionale ed esaminando la situazione esistente nel contesto italiano. Roch, Dicataldo e Giacometti propongono di utilizzare indici riferiti allo sviluppo della competenza narrativa proprio per trovare elementi utili all'individuazione di traiettorie evolutive atipiche, rispetto a semplici ritardi di linguaggio, sia nella lingua di origine, sia nella L2. Il contributo di Lorusso, Foppolo e Faloppa prende le mosse dal progetto europeo “MultiMind” da poco concluso, descrivendo tre dei Policy Report prodotti dal progetto stesso. Più precisamente, il primo affronta le problematiche e le possibili soluzioni per la valutazione dei disturbi del linguaggio e dell'apprendimento in bambini multilingui, il secondo riporta le metodologie per il supporto dello sviluppo linguistico e dell'alfabetizzazione nelle diverse lingue parlate dai bambini, mentre il terzo si focalizza su bambini e adulti con storia di migrazione che apprendono una L2 in contesti educativi formali.

L'impatto del bi-multilinguismo può essere particolarmente rilevante nel processo di scolarizzazione, per cui Alemani, dopo aver fornito una sintesi dei dati del fenomeno nelle scuole italiane, propone la descrizione di un progetto promosso e realizzato online nell'a.s. 2020/21 dall'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia, per favorire la piena acquisizione dell'italiano L2 negli alunni e negli studenti bi-multilingue iscritti nelle scuole lombarde di ogni genere e grado. Cantiani, Dondena, Agostoni e Lorusso descrivono invece i primi risultati del progetto “Armonia”, che ha sperimentato le potenzialità della valutazione delle competenze linguistiche e di analisi acustica attraverso la piattaforma online MuLiMi e di una sistematica stimolazione ritmico-musicale a scuola e in famiglia per favorire l'integrazione e lo sviluppo linguistico, in bambini sia monolingui che multilingui inseriti nella scuola dell'infanzia. Passando ai gradi di scuola successivi, Cané, Affranti e Bonifacci propongono una riflessione sugli effetti della componente linguistica nell'apprendimento della matematica, mettendo bene in evidenza come entrambe le competenze si influenzino reciprocamente e sollecitando una

riflessione sul ruolo delle variabili ambientali nello sviluppo delle competenze numeriche e sulle implicazioni per i contesti clinici ed educativi. Infine, gli ultimi due contributi si focalizzano su una particolare accezione di bilinguismo, riferito all'apprendimento della lingua inglese come L2 in studenti monolingui italiani. Trotta, Cottini, Cannito e Palladino prendono in considerazione l'impatto che le competenze linguistiche (vocabolario) in lingua madre e le emozioni percepite nei contesti di apprendimento della seconda lingua (inglese) possono esercitare sulla competenza acquisita, nella scuola primaria. Infine, Traficante, Antonietti et al. presentano i risultati di un progetto europeo, realizzato in collaborazione con il Comune di Gallarate (VA), finalizzato alla proposta di una metodologia didattica della lingua inglese che prevedeva l'utilizzo della Realtà Virtuale, strumento in grado di fornire un'esperienza di studio più consona alle caratteristiche di funzionamento cognitivo degli studenti con certificazione di dislessia.

Ci auguriamo che la raccolta di contributi qui presentata possa effettivamente fornire indicazioni utili a molti insegnanti, genitori e clinici, che operano per trovare strumenti e metodi atti a promuovere una piena inclusione linguistica fin dai primi gradi di istruzione.

Bosisio Parini, 30 luglio 2024

Maria Luisa Lorusso e Daniela Traficante

Effetti linguistici e cognitivi del multilinguismo, tra miti e realtà

Linguistic and cognitive effects of multilingualism, between myths and reality

Antonella Sorace*, Maria Luisa Lorusso**

*University of Edinburgh,
3 Charles Street, Edinburgh EH8 9AD;
e-mail: a.sorace@ed.ac.uk.

**Istituto Scientifico IRCCS Eugenio Medea, Bosisio Parini (LC),
Via Don Luigi Monza, 20, 23842 Bosisio Parini (LC), Italy;
e-mail: marialuisa.lorusso@lanostrafamiglia.it.

Ricevuto: 21.05.2024 - **Accettato:** 22.06.2024

Pubblicato online: 30.10.2024

Riassunto

Parlare abitualmente più di una lingua sta diventando progressivamente la norma più che l'eccezione. Comprendere esattamente quali siano i vantaggi (e i possibili svantaggi, se ci sono) di questa nuova condizione è imprescindibile se si vogliono effettuare scelte informate e consapevoli sulla gestione delle situazioni di multilinguismo nella nostra società, che interessano vari livelli (dalla scuola ai servizi alle istituzioni) e richiedono modelli organizzativi adeguati oltre a nuovi paradigmi culturali. I miti ancora diffusi che nascono dal timore che la convivenza di più lingue e culture in uno stesso territorio possa rappresentare motivo di confusione e costituire ostacoli per lo sviluppo dell'individuo e il benessere dei gruppi possono essere oggi sfatati dalle evidenze scientifiche. La ricerca ha infatti dimostrato che il multilinguismo non costituisce uno svantaggio per lo sviluppo cognitivo e linguistico e che anzi può portare dei vantaggi per la sua capacità di stimolare le funzioni esecutive, la metacognizione, la Teoria della Mente, fino ad arrivare alla capacità di empatia. Perché tali vantaggi si manifestino sono tuttavia necessarie alcune precondizioni, che

A. Sorace & M. L. Lorusso / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (1)
ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18559

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

includono sufficiente quantità, qualità e varietà dell'esposizione alle due o più lingue e un atteggiamento positivo verso ognuna delle lingue parlate.

Parole chiave: multilinguismo, cognizione, apprendimento, funzioni esecutive, metacognizione, Teoria della Mente.

Abstract

Habitually speaking more than one language is progressively becoming the norm rather than the exception. Understanding exactly what the advantages are (and possible disadvantages, if any) of this new condition is essential in order to make informed and conscious choices on the management of multilingualism situations in our society, which affect various levels (from schools to services to institutions) "and require adequate organizational models as well as new cultural paradigms. The still widespread myths that arise from the fear that the coexistence of multiple languages and cultures in the same territory could represent a source of confusion and hamper the development of the individual and the well-being of groups can now be debunked by scientific evidence. Research has in fact shown that multilingualism does not constitute a disadvantage for cognitive and linguistic development and that in fact it can bring advantages due to its capacity to stimulate executive functions, metacognition, Theory of Mind, up to and including the ability to empathize. However, specific preconditions are needed for these advantages to manifest, including sufficient quantity, quality and variety of exposure to the two or more languages and a positive attitude towards each of the languages spoken.

Keywords: multilingualism, cognition, learning, executive functions, metacognition, Theory of Mind.

Premessa

Consideriamo bilingue una persona che conosce due o più lingue/varietà/dialetti e le usa regolarmente nella sua vita quotidiana, indipendentemente sia dal momento in cui ha acquisito la seconda lingua (L2), che può essere dalla nascita o da un qualsiasi momento successivo, sia dal livello di padronanza raggiunto nelle due lingue.

Di fatto, il multilinguismo non dovrebbe essere considerato come una condizione "speciale", in quanto esso è la norma nella maggior parte delle culture e delle società di tutto il mondo. Ciò vale anche per la società italiana, in cui fino a pochi decenni fa era normale parlare o almeno comprendere,

oltre alla lingua ufficiale, anche i dialetti (o le lingue) locali, competenza che oggi è più frequentemente sostituita dalla conoscenza di altre lingue (ad es. l'inglese) sempre più presenti nella vita di ogni giorno (v. l'inglese per film in lingua originale o siti internet, oppure le lingue d'origine delle comunità dei migranti). Il bilinguismo inoltre non è una situazione stabile nel tempo, bensì una condizione dinamica e in continua evoluzione. Le due o più lingue si influenzano a vicenda in modo bidirezionale (quindi non solo l'acquisizione di una nuova lingua risente dell'influenza della lingua parlata, ma la nuova lingua a sua volta influenzerà quelle già acquisite, compresa la lingua madre) (Sorace, 2011).

Bilinguismo e cognizione

Da questa visione del multilinguismo come condizione di eccezionalità nascono anche molti falsi miti sulle sue implicazioni, che vanno dall'idea che imparare due lingue contemporaneamente possa essere un peso eccessivo per il cervello del bambino, all'idea che le lingue “competano” per le risorse nel cervello, a discapito dello sviluppo cognitivo generale.

Il fatto è che le persone hanno difficoltà a pensare al linguaggio in una prospettiva scientifica; poiché il linguaggio fa parte dell'esperienza individuale e diretta di ognuno, tutti si sentono autorizzati ad avere opinioni forti al riguardo.

Per quanto riguarda il bilinguismo, le opinioni purtroppo non si limitano all'ambito della discussione accademica, ma spesso informano le decisioni – da parte di genitori, insegnanti ed educatori, operatori sanitari, politici – influenzando così sia la vita dei bambini che quella degli adulti.

Si può ritenere ad esempio che parlare più lingue possa creare una specie di “confusione” che incida negativamente sui risultati scolastici, mentre la ricerca ci mostra come la condizione di multilinguismo obblighi ad allenare alcuni aspetti delle funzioni esecutive (come la capacità di controllo cognitivo) per regolare l'accesso alle due o più competenze linguistiche, e che quindi chi parla più lingue sia non più confuso ma anzi potenzialmente più abile nel controllare i propri processi mentali (Calvo & Bialystok, 2014). Anche i bambini molto piccoli e persino i neonati riescono a tenere distinte le lingue a cui sono esposti (Werker & Byers-Heinlein, 2008). Ciò non significa che il passaggio da una lingua all'altra avvenga senza alcun costo dal punto di vista cognitivo: anche se il passaggio è spontaneo, esso è sempre regolato da meccanismi di inibizione che “permettono” ad una lingua di prevalere sull'altra tenendo a bada le possibili interferenze di questa, e ciò è vero sia per la prima che per la seconda lingua, che si influenzano a vicenda spesso

senza che il parlante se ne accorga (Zirnstain et al., 2018). Naturalmente la forza con cui una lingua è in grado di esercitare la sua influenza sull'altra dipende da tanti fattori, inclusa la frequenza con cui viene parlata, ma anche i contesti e le persone con cui viene più spesso usata (v. Abutalebi & Green, 2013 sul 'controllo adattivo'), che tenderanno quindi ad attivarla più spontaneamente: come dice Grosjean (1998), la variazione dipende dal fatto che il parlante può essere in modalità bilingue, monolingue, o intermedia, lungo un continuo definito da numerosi fattori. Questo implica dunque che il "controllo" di ciò che si dice, soprattutto in contesti in cui una lingua, ma non l'altra sarebbe appropriata (ad esempio perché l'interlocutore conosce una sola delle lingue) In questo senso, parlare una lingua in più è sempre un arricchimento, cognitivo oltre che sociale e culturale attraverso il contatto con la conoscenza e la cultura legata alla lingua stessa. Non ha dunque senso distinguere tra lingue utili e inutili: anche se alcune lingue si mostreranno più vantaggiose a livello occupazionale o verranno considerate come più "illustri", di fatto tutte le lingue hanno degli effetti di potenziamento sul sistema cognitivo che possono essere visti come un vantaggio in sé.

Bilinguismo e sviluppo linguistico

Lo sviluppo del vocabolario, per incominciare, anche se può sembrare meno ricco e relativamente ridotto se ci si focalizza su una sola delle lingue parlate, è in realtà spesso più ricco considerandole tutte insieme: il bambino dunque conosce nel complesso più parole, con le quali è in grado di denominare più oggetti, qualità, azioni (De Houwer et al., 2014; Ehl et al., 2020). Anche lo sviluppo linguistico successivo dei bambini monolingui e bilingui segue grossomodo le stesse tappe ma ovviamente si può differenziare lievemente in base alle peculiarità delle lingue parlate, che possono interessare l'aspetto fonologico, lessicale, morfosintattico e – quando con la scuola entreranno in gioco la lettura e la scrittura – anche ortografico. Spesso queste piccole differenze si traducono, nuovamente, in un vantaggio per i bambini bilingui o multilingui, che sono più abituati a pensare e parlare in più lingue e dunque più consapevoli dell'arbitrarietà delle etichette linguistiche e delle regole che governano il linguaggio così come l'espressione scritta (Oren, 1981).

Bilinguismo e apprendimento

Questa maggior consapevolezza li aiuterà ad apprendere più velocemente e con meno fatica i sistemi di lettura e scrittura, e li renderà generalmente più recettivi rispetto all'apprendimento di nuove lingue (Ke et al., 2023). La comprensione dell'intercambiabilità delle etichette con cui si designano gli oggetti e delle frasi con cui si descrivono la realtà e gli eventi costituisce infatti un obiettivo che i bambini bilingui hanno già raggiunto, mentre i bambini meno abituati a utilizzare più lingue avranno probabilmente qualche perplessità iniziale nel chiamare un oggetto con un nome diverso senza che cambi la sua natura o senza che una etichetta debba essere percepita come “più corretta” di un'altra. Di nuovo dunque, non la confusione bensì una maggior abilità nel destreggiarsi tra le regole dei suoni, dei segni e delle sequenze di parole sono la caratteristica dei bambini che parlano più lingue.

Anche la tendenza dei soggetti multilingui a mischiare più lingue quando parlano non va scambiata con un segno di confusione: il cosiddetto “code-switching” (alternanza dei codici) o il “translanguaging”, traducibile come “modalità translinguistica”, e cioè l'abilità, tipica dei soggetti plurilingui, di muoversi spontaneamente e con naturalezza tra le lingue del loro repertorio (Canagarajah, 2011) non rappresentano mai un miscuglio casuale di parole o frasi ma un sapiente movimento in cui l'espressione linguistica viene popolata con elementi provenienti da più sistemi linguistici, spesso adattati al contesto in cui vengono inseriti. Addirittura, il translanguaging viene talvolta proposto come pratica didattica inclusiva e vantaggiosa proprio per la capacità che essa presenta di veicolare e creare significati, dare forma all'esperienza, produrre comprensione e conoscenza attraverso (e non nonostante) l'uso di più lingue (v. Baker, 2011).

Studi sperimentali (ad es. Bialystok & Martin, 2004) hanno dimostrato come i bambini bilingui rispetto ai monolingui siano più flessibili nel passare da un criterio di categorizzazione di forme geometriche differenti per più variabili ad un altro (ad es. dal colore, alla forma, alle dimensioni). Questi dati suggeriscono che i bambini bilingui siano abituati ad avere consapevolezza dei diversi modi con cui gli stessi oggetti possono essere giudicati, valutati e descritti (uguali per alcuni aspetti, diversi per altri), a seconda dell'opportunità, del contesto o semplicemente della richiesta posta dall'esterno. Anche questo spazio mentale in cui convivono più prospettive e più contenitori dove gli stessi oggetti, pur restando identici, sono descritti diversamente, è in chiaro rapporto di analogia con i grandi contenitori rappresentati dalla competenza linguistica relativa alle diverse lingue.

Bilinguismo, metacognizione, Teoria della Mente ed empatia

Parlare più lingue implica la consapevolezza che il linguaggio non si produce, per così dire, da solo ed in modo univoco bensì attraverso una serie di scelte deliberate da parte del parlante. Cambiare la lingua con cui ci si esprime non significa soltanto potersi riferire ad una stessa cosa con più espressioni (cosa che avviene anche in un'unica lingua), ma anche assumere, attraverso la lingua scelta, la prospettiva dei parlanti di quella lingua. Questa prospettiva può essere non solo diversa, aggiungendo sfumature e connotazioni diverse al messaggio veicolato, ma anche rivolgersi ad interlocutori diversi, soprattutto quando tra i parlanti non ci sia un'identità di padronanza delle due lingue. La consapevolezza di tutte le implicazioni delle variazioni linguistiche rispetto all'obiettivo comunicativo è dunque particolarmente forte nel caso dei bilingui, che per questo motivo sviluppano in maniera più precoce e più profonda una percezione sia di come il messaggio può essere prodotto che di come esso verrà recepito dall'ascoltatore. Si pongono così le basi per lo sviluppo della conoscenza metalinguistica e metacognitiva (Cummins, 1978), e ci si allena continuamente per quello che viene tecnicamente definito la Teoria della Mente, cioè la rappresentazione di ciò che è nella mente dell'altro (Goetz, 2003).

A sua volta, la Teoria della Mente costituisce la base e il presupposto dell'empatia: una più precisa rappresentazione dei processi che avvengono nella mente propria e in quella dell'interlocutore consente infatti di condividere, anticipare e comprendere più a fondo i pensieri, le intenzioni e i sentimenti dell'altro. Il bambino o la bambina saprà allora in modo preciso, mentre parla, in ogni momento chi tra i suoi ascoltatori potrà comprendere ciò che dice, e potrà manipolare il gioco comunicativo mescolando le lingue così da escludere o includere – nella misura da lui desiderata – l'altro o gli altri nella sua conversazione. Essendo più abituato/abituata ad assumere la prospettiva dell'altro (cosa necessaria anche semplicemente per anticipare se quanto detto in una certa lingua sarà compreso dall'interlocutore o dovrà essere riformulato diversamente), gli o le risulterà molto più facile anche anticiparne le reazioni e i pensieri causati dal proprio messaggio comunicativo, entrando quindi da subito in una relazione di maggior apertura e attenzione, e maggior prontezza nel raccogliere i segnali anche impliciti trasmessi dalla persona con cui avviene lo scambio. Si può immaginare che questa maggior attenzione e prontezza nel comprendere gli stati mentali altrui non sia soltanto legata alla comunicazione verbale, ma anche a quella nonverbale. Non si tratta solo di un naturale trasferimento di un'abilità a un dominio simile e affine, ma anche di una specifica competenza probabilmente già allenata, soprattutto nei casi in cui alla differenza tra le lingue si unisca una differenza

tra culture, modi di sentire e di comunicare le emozioni, e tra convenzioni sociali. Basti pensare a bambini e famiglie con storie di migrazione e provenienti da paesi di cultura asiatica o araba, i quali imparano non solo a tradurre parole e strutture frasali dalla lingua d'origine all'italiano e viceversa, ma anche che alcune cose che si dicono in italiano dovrebbero essere tacite nell'altra lingua, o magari invece dovrebbero essere introdotte con molti più preamboli rispetto al linguaggio diretto e immediato delle lingue (e culture) occidentali (lingue e culture “a basso contesto” o “ad alto contesto”, v. Hall, 1976).

Durante la conversazione con altri bilingui, il gioco comunicativo sarà dunque ancora più sofisticato, potendo regolare senza vincoli le scelte linguistiche per ciò che si vuole dire e soprattutto come lo si vuole dire, con tutti i colori e le caratterizzazioni dell'una e dell'altra lingua, in un processo creativo continuo.

Condizioni perché il bilinguismo produca dei vantaggi

I vantaggi dell'essere bilingui non sono automatici e presenti nella totalità dei casi. Ci sono una serie di condizioni necessarie perché questi vantaggi possano manifestarsi (Sorace, 2011; Bonfieni et al., 2019; Kroll et al., 2015). Tra queste condizioni troviamo: l'essere stati esposti in misura sufficiente a tutte le lingue e aver ricevuto input linguistici da una gamma abbastanza ampia e variegata di parlanti diversi, essere stati alfabetizzati, tutti elementi che permettono al bambino di avere una rappresentazione abbastanza precisa delle variazioni possibili e di quelle impossibili (dunque non “legali”) all'interno di quella lingua, anche al variare di argomenti, stili comunicativi e intenti comunicativi diversi (Paradis, 2011). Inoltre, è fondamentale che l'atteggiamento verso le diverse lingue parlate sia positivo (Hoff, 2006; Peace-Hughes et al., 2021) e non vada a netto favore di una delle lingue a discapito delle altre. Questo aspetto, che può sembrare secondario, è in realtà fondamentale nel plasmare il modo in cui la lingua viene percepita e utilizzata dal parlante. Il fatto di “sentire” che la propria lingua sia considerata in senso positivo o negativo dal gruppo in cui si è inseriti e dalla comunità più allargata, il fatto di pensare che sia “meritevole” di essere parlata al pari delle altre lingue, anche se magari minoritaria e poco conosciuta, farà sì che venga usata più spesso, più volentieri e con maggior attenzione. In un certo senso, la lingua è un organismo vivente che ha bisogno di essere ben accolto per potersi sviluppare al meglio ed esprimere appieno. Parlare una lingua con piacere e con orgoglio piuttosto che con un senso di disagio e imbarazzo farà sì che tutte le potenzialità espressive della lingua vengano utilizzate e che

essa possa così mantenere la sua ricchezza nel tempo, restando viva e integra nella comunità dei parlanti. D'altro canto, attraverso la ricchezza espressa e i sentimenti positivi ad essa associati la lingua potrà esercitare tutti gli effetti positivi sopra descritti sui parlanti (Phinney et al., 2001). Questo effetto positivo sullo sviluppo cognitivo, emotivo e linguistico dei bambini sarà un ulteriore motivo per considerare positivamente e attribuire valore alla lingua. In questo senso, non esistono lingue utili e lingue inutili, in quanto tutte le lingue, indipendentemente dalla loro diffusione e utilizzo (le lingue utili agli scambi commerciali, alla politica o alla scienza così come quelle usate solo all'interno di comunità limitate di parlanti) portano con sé pari ricchezza e costituiscono una combinazione unica e irripetibile di lessico, grammatica e pragmatica che diventa un valore in sé, capace di modificare e arricchire i sistemi cognitivi degli individui che con esse si interfacciano.

Bilingue è bello

Le considerazioni espresse nel paragrafo precedente hanno diverse implicazioni anche sul piano politico-sociale. Considerare tutte le lingue come aventi pari dignità e valore significa prevedere spazi e tempi da dedicare ad ognuna di loro, indipendentemente dalla loro apparente utilità sociale o economica. Significa anche accettare che esse vengano parlate nelle famiglie e nelle comunità come un meccanismo necessario alla loro sopravvivenza e all'arricchimento dei gruppi di persone che le utilizzano (King et al., 2008). Accettare dunque, nel senso di valorizzare e apprezzare, non di "tollerare" come un male inevitabile o un costo ineludibile. Molto spesso le famiglie con storie di migrazione ammettono a fatica che nelle loro case si parli la lingua d'origine del nucleo familiare: tale uso viene minimizzato o addirittura negato nel momento in cui, ad esempio, il bambino abbia difficoltà scolastiche o si presenti ad un servizio per una valutazione neuropsichiatrica per difficoltà linguistiche. Il fatto di parlare la lingua comunitaria viene talvolta considerato come un segno di migliore integrazione e maggior disponibilità rispetto al parlare la lingua d'origine. Questo porta alcuni genitori a forzarsi per utilizzare effettivamente la lingua comunitaria più spesso possibile, in quanto lingua socialmente più desiderabile, anche se la loro padronanza può essere scarsa e se spontaneamente preferirebbero utilizzare la propria lingua d'origine. Ogni forzatura però ha dei costi, per il parlante, per l'interlocutore e per la lingua stessa. Il parlante sarà infatti limitato nella propria ricchezza e precisione comunicativa, risultando così anche meno efficace nello scambio conversazionale e sviluppando probabilmente un senso di costrizione nell'esprimersi. L'interlocutore, specie se si tratta di un bambino che sta

sviluppando la sua competenza linguistica, sarà penalizzato dall'esposizione ad una lingua imprecisa, incoerente (per le violazioni delle regole che diventano più probabili se il parlante ha meno padronanza) e impoverita (Genesee et al., 2004). A sua volta, la lingua parlata in quel nucleo familiare o gruppo sociale tenderà a cristallizzarsi in una forma meno evoluta e meno versatile, fino a perdere parte della sua ricchezza e capacità espressiva (McGroarty, 2010). In questo bilancio, il beneficio apparente, quello di omologarsi al gruppo maggioritario parlandone la lingua, è in realtà un beneficio fittizio, che finisce per marginalizzare ulteriormente i gruppi minoritari anche in funzione della loro più ridotta capacità di espressione e comunicazione, che si traduce inevitabilmente in minor potere contrattuale e peso sociale (King & Lanza, 2019). Anche l'idea di molti genitori di favorire l'apprendimento della lingua comunitaria da parte del bambino parlandola il più possibile anche in famiglia non corrisponde ai risultati degli studi scientifici: per i bambini è meglio (e più produttivo per l'apprendimento) essere esposti a più lingue parlate con padronanza e competenza e con il piacere di parlarle (cosa che avviene più probabilmente per la lingua-madre o L1 degli adulti di riferimento) che ad una lingua utilizzata in modo scorretto e con forzatura.

L'atteggiamento verso le lingue minoritarie e apparentemente meno "utili" va quindi completamente ribaltato e rivisto. I genitori e le famiglie vanno invitate a parlare il più possibile la lingua d'origine nei momenti in cui gli scambi coinvolgono persone che la conoscono, senza forzature e nel modo più spontaneo. Naturalmente non vanno ignorate le esigenze di comunicazione efficace con il resto della società, motivo per cui il mantenimento della lingua d'origine deve andare di pari passo con l'apprendimento della lingua maggioritaria per tutti i membri della famiglia, a iniziare da coloro che hanno maggiori esigenze di interazione con la comunità esterna.

Per raggiungere questo obiettivo, è fondamentale che il processo di cambiamento venga innescato sia dall'interno che dall'esterno: è cioè necessario che le famiglie rivalutino l'opportunità di utilizzare la loro lingua d'origine, ma anche che ricevano messaggi e incoraggiamenti in tal senso dalla comunità allargata, dagli insegnanti agli operatori sanitari ai funzionari pubblici, che troppo spesso sono invece preoccupati o infastiditi dall'uso della lingua minoritaria.

Si trova un facile esempio nella storia dei dialetti locali in Italia, il cui uso negli anni '60-'70 era considerato segno di scarsa acculturazione (usato prevalentemente dai ceti sociali più bassi) e che veniva nascosto e sostituito con imbarazzo, nelle situazioni più formali, da un italiano ibrido e impoverito, per venire poi nel giro di pochi decenni abbandonato dai giovani, relegato a lingua per nostalgici e appassionati e destinato così ad un rapido declino. Già allora però in alcune zone d'Italia (ad es. il Veneto) il dialetto era considerato

motivo di orgoglio e parlato anche dai ceti sociali più alti e in ambienti di cultura come le Università, tanto da essere percepito come elemento identitario e unificatore. Trovare, come era avvenuto in quel caso, un giusto equilibrio tra un uso anche esteso (senza che diventi fattore di esclusione o discriminazione) delle lingue minoritarie e un adeguato apprendimento delle lingue maggioritarie è una sfida vitale che si gioca oggi anche e soprattutto in riferimento alle lingue delle nuove comunità di immigrati in Italia. Il salto concettuale che deve essere compiuto è quello di non classificare più le lingue come più o meno degne e utili, e il loro uso come più o meno opportuno: l'opportunità di utilizzare una lingua dovrebbe essere dettata solo da esigenze di comunicazione, cioè dal fatto che i destinatari del messaggio siano in grado di comprenderla al meglio, a prescindere dalla situazione e dal contesto. E' chiaro come la realizzazione di questi propositi richieda profondi cambiamenti sia nel sentire comune che nelle normative scolastiche e dei servizi pubblici, ma questi cambiamenti sono il presupposto per ottenere importanti benefici a livello individuale e sociale per tutti gli attori coinvolti. E' stato infatti dimostrato, ad esempio, che anche i bambini monolingui inseriti in classi in cui si parlano più lingue hanno risultati migliori dei bambini monolingui nelle cui classi si parla solo una lingua.

Disturbi del linguaggio e bilinguismo

Uno dei (falsi) miti più resistenti è l'idea che l'essere esposti a più lingue possa essere controproducente per bambini che presentano ritardi o disturbi del linguaggio (Garraffa, Sorace & Vender, 2020). Questa idea è stata probabilmente alimentata da una serie di dati oggettivi che, se male interpretati, possono suggerire che effettivamente il bilinguismo incida negativamente sullo sviluppo del linguaggio (Eikerling e Lorusso, 2024). Tra questi dati c'è l'osservazione che a volte i bambini che crescono imparando più lingue iniziano a parlare leggermente più tardi, o che il loro vocabolario, se si prende in considerazione una sola lingua, possa apparire più limitato rispetto a quello dei coetanei monolingui. In realtà oggi sappiamo che i ritardi nella comparsa del linguaggio nei bilingui si recuperano velocemente e completamente, e che il numero di parole conosciute dai bambini multilingui, se è ridotto considerando una sola lingua, può invece essere addirittura più grande se si contano le parole che il bambino conosce a prescindere dalla lingua.

Se poi si fa riferimento allo sviluppo linguistico dei bambini che presentano veri e propri disturbi, come il Disturbo Primario del Linguaggio, la costruzione del mito di una possibile confusione indotta dalla presenza di più vocabolari, di più sistemi fonologici, di più grammatiche da gestire quando

già una crea problemi è facile e immediata, tanto che per diversi anni si è pensato che fosse sconsigliabile esporre questi bambini a più lingue contemporaneamente. Tuttavia questa idea si è dimostrata falsa: nonostante il carico maggiore per l'apprendimento di sistemi diversi, il vantaggio legato a questa richiesta di maggior flessibilità (che come abbiamo visto stimola diverse funzioni cognitive per essere gestita e regolata) compensa e talvolta supera i costi implicati. Si è inoltre compreso come l'elemento principale per la costruzione della competenza linguistica sia l'apprendimento di strutture complete nella loro complessità, piuttosto che di strutture semplificate e impoverite come rischia di essere una seconda lingua mal padroneggiata e parlata malvolentieri da un genitore al quale è stato chiesto di rinunciare alla lingua d'origine (Leseman & Van Den Boom, 1999). Vanno inoltre messi sul piatto della bilancia vantaggi e svantaggi che interessano ambiti più ampi di quello strettamente linguistico, considerando dunque il piano affettivo all'interno della famiglia, la coesione nelle comunità di appartenenza, l'autostima del bambino che sta crescendo e costruendo il proprio ruolo all'interno del gruppo dei pari, così come il senso di dignità della propria cultura e delle proprie tradizioni, di cui la lingua è solo una delle tante componenti (Phinney et al., 2001).

Se il bilinguismo non costituisce un problema per il bambino, con o senza disturbo del linguaggio, esso costituisce però una grossa sfida per gli operatori sanitari che devono effettuare una valutazione e una diagnosi del disturbo (Lorusso et al., 2022). Il bambino che apprende più lingue infatti non può essere testato come un bambino monolingue in nessuna delle lingue apprese, perché di fatto il suo percorso (e dunque la sua competenza) non corrisponde e non è paragonabile a nessun percorso monolingue. Un bambino esposto a più lingue deve infatti necessariamente “dividere” il tempo di esposizione alle lingue, che risulterà quindi inferiore a quello di un qualsiasi monolingue. Inoltre, l'esperienza linguistica di un bambino la cui famiglia d'origine si è trasferita in un nuovo paese è necessariamente diversa da quella di un bambino la cui famiglia fosse rimasta nel paese d'origine: le modalità di apprendimento, il contesto, il tipo di input ricevuti certamente più limitato e legato a specifici contesti, i tempi e i sistemi valoriali legati alla lingua non sono paragonabili nelle due condizioni. Tanto meno paragonabile a quella di un monolingue sarà la sua esperienza nella lingua del paese ospitante, che probabilmente entrerà a fare pienamente parte della vita del bambino nel momento dell'ingresso a scuola, sia essa la scuola d'infanzia o la primaria, quando il bambino dovrà confrontarsi quotidianamente con altri bambini e con adulti che la parlano. Questo significa che né i test creati e standardizzati per i monolingui della L1 né quelli creati e standardizzati per i monolingui della L2 saranno direttamente applicabili – o meglio, che i loro risultati non

saranno direttamente interpretabili ai fini di una diagnosi. Può verificarsi il caso infatti che un bambino ottenga punteggi più bassi al test solo in funzione di una insufficiente o inadeguata esposizione alla lingua (L1 o L2) senza che sia presente alcun disturbo specifico. Distinguere gli effetti di una scarsa esposizione da quelli di un disturbo del neurosviluppo è il compito degli specialisti, che devono conoscere le competenze del bambino nelle due lingue (attraverso test diretti e/o la raccolta di informazioni dai familiari) e la sua storia linguistica e familiare per poter mettere insieme tutti i pezzi del puzzle e formulare una diagnosi. La ricerca e la collaborazione tra studiosi e clinici permettono oggi di avere a disposizione un numero sempre maggiore di strumenti specifici e sofisticati per affrontare questo compito non facile.

Bilingualism Matters

Vista "la "diffusa "mancanza "di "informazioni "corrette sul bilinguismo, è sempre "più "necessario rendere la ricerca più accessibile a chi deve prendere decisioni importanti.

Bilingualism Matters, fondato nel 2008, ora associazione senza scopo di lucro creata nel 2021 come spin-out dell'Università di Edimburgo, che attualmente conta oltre 30 filiali e più di 500 persone in tutto il mondo, ha esattamente lo scopo di colmare il divario tra la ricerca e i diversi settori della società.

Bilingualism Matters si propone dunque di (a) consentire alle persone di svolgere attività professionali informate o prendere decisioni personali sul multilinguismo e sull'apprendimento delle lingue basandosi su fatti piuttosto che su pregiudizi, idee sbagliate o interpretazioni errate dei risultati della ricerca; (b) sostenere la ricerca sul multilinguismo e sull'apprendimento delle lingue e rendere i risultati disponibili e accessibili ad un pubblico più ampio; (c) stimolare il dialogo e la collaborazione all'interno di una comunità multidisciplinare e multisettoriale in continua crescita; (d) sviluppare competenze, strumenti e opportunità che consentano ad accademici, professionisti, politici e membri della comunità di comunicare in modo efficace e collaborare tra loro.

Conclusioni

La discussione qui proposta ci ha permesso di mettere a fuoco diverse credenze sul bilinguismo che, pur intuitive e apparentemente ragionevoli e plausibili, sono state pian piano smantellate dall'accumulo di evidenze scientifiche che dipingevano un quadro diverso di relazioni tra sviluppo cognitivo,

apprendimento ed esposizione a una o più lingue e che hanno modificato e continuano a modificare la visione e le opinioni sul multilinguismo e sulla convivenza dinamica di più lingue (e di più comunità di parlanti) nella nostra società. Il processo è in fondo ancora al suo inizio e necessita di molta più ricerca da una parte, e di notevoli investimenti culturali, umani, organizzativi e sociali dall'altra.

E' dunque molto importante creare collegamenti stabili ed efficaci tra la ricerca sul bi-multilinguismo e la società, che possano rendere i risultati della ricerca accessibili e comprensibili alle diverse componenti del sistema e ai rappresentanti delle istituzioni e consentire loro di prendere decisioni basate su fatti provati piuttosto che su idee sbagliate.

Riferimenti bibliografici

- Abutalebi, J., & Green, D. W. (2016). Neuroimaging of language control in bilinguals: neural adaptation and reserve. *Bilingualism: Language and cognition*, 19, 689-698.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 5th Edition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental science*, 7, 325-339.
- Bonfieni, M., Branigan, H. P., Pickering, M. J., Sorace, A. (2019). Language experience modulates bilingual language control: The effect of proficiency, age of acquisition, and exposure on language switching. *Acta Psychologica*, 193, 160-170. DOI: 10.1016/j.actpsy.2018.11.004.
- Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130, 278-288.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 9, 131-49.
- De Houwer, A., Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2014). A bilingual-monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35, 1189-1211. DOI: 10.1017/S0142716412000744.
- Ehl, B., Bruns, G., & Grosche, M. (2020). Differentiated bilingual vocabulary assessment reveals similarities and differences compared to monolinguals: Conceptual versus single-language scoring and the relation with home language and literacy activities. *International Journal of Bilingualism*, 24, 715-728. DOI: 10.1177/1367006919876994.

- Eikerling, M., & Lorusso, M. L. (2024). When less is not more – multilingualism as a resource, not a burden for children with Developmental Language Disorders. In J. Franck, F. Faloppa & T. Marinis (eds.). *Myths and Facts about Multilingualism*. NY, Paris: TBR Books, a programme of CALEC.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Garraffa, M., Sorace, A., & Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci [versione inglese: Garraffa, M., Sorace, A. & Vender, M. (2023). *Bilingualism Matters*. Cambridge: Cambridge University Press].
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook of bilingualism and second language learning* (Vol. 11). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Goetz, P. J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and cognition*, 6, 1-15.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and cognition*, 1, 131-149.
- Grosjean, F. (2012). Bilingual and Monolingual Language Modes, in *The Encyclopedia of Applied Linguistics*: DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0090.
- Ke, S. E., Zhang, D., Koda, K. (2023). *Metalinguistic Awareness in Second Language Reading Development*. Cambridge University Press.
- King, K.A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and linguistics compass*, 2, 907-922.
- King, K., & Lanza, E. (2019). Ideology, agency, and imagination in multilingual families: An introduction. *International Journal of Bilingualism*, 23, 717-723. DOI: 10.1177/1367006916684907.
- Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bice, K., & Perrotti, L. (2015). Bilingualism, mind, and brain. *Annual Review of Linguistics*, 1, 377-394.
- Leseman, P. P. M., & Van Den Boom, D. C. (1999). Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese-Dutch and Turkish-Dutch pre-schoolers' cognitive development. *Infant and Child Development*, 8, 19-38.
- Lorusso, M. L., Eikerling, M., Bloder, T., Rinker, T., Guasti, M. T., & Marinis, T. (2022). *Come migliorare la valutazione e il trattamento dei bambini multilingui con disturbo primario del linguaggio e disturbo specifico dell'apprendimento*. DOI: 10.48787/kops/352-2-v54licceelvn4.
- McGroarty, M. (2010). 1. Language and Ideologies. In N. Hornberger & S. McKay (Ed.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 3-39). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847692849-003.
- Oren, D. L. (1981). Cognitive advantages of bilingual children related to labeling ability. *Journal of Educational Research*, 74, 16-39.
- Paradis, J. (2011). The impact of input factors on bilingual development: Quantity versus quality. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 67-70.
- Peace-Hughes, T., de Lima, P., Cohen, B., Jamieson, L., Tisdall, E.K.M. & Sorace, A. (2021). *International Journal of Bilingualismo* 25(5), 1183-1199.

- Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of youth and Adolescence*, 30, 135-153.
- Sorace, A. (2011). Cognitive advantages in bilingualism: Is there a “bilingual paradox”? In P. Valore (ed.) *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*, 335-358. Pisa: Edistudio.
- Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of ‘interface’ in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1-33.
- Werker, J. F., & Byers-Heinlein, K. (2008). Bilingualism in infancy: First steps in perception and comprehension. *Trends in cognitive sciences*, 12, 144-151.
- Zirnstien, M., van Hell, J. G., & Kroll, J. F. (2018). Cognitive control ability mediates prediction costs in monolinguals and bilinguals. *Cognition*, 176, 87-106.

Il bilinguismo nei bambini con background migratorio

Bilingualism of children from a migrant background

Giovanni Giulio Valtolina

Università Cattolica del Sacro Cuore,
Largo Gemelli, 1 - 20123 Milano, Italia;
Fondazione ISMU ETS,
Via Copernico, 1 - 20125 Milano, Italia;
e-mail: giovanni.valtolina@unicatt.it; tel.: 02.72342956

Ricevuto: 06.06.2024 - **Accettato:** 10.07.2024

Pubblicato online: 30.10.2024

Riassunto

La trasformazione che, negli ultimi decenni, la società italiana ha subito a seguito dell'immigrazione pone alla scuola sfide impegnative, prima fra tutte quella di trovare strategie e metodologie efficaci per far apprendere la lingua italiana agli alunni con background migratorio. Anche a seguito dei nuovi sviluppi nell'ambito delle neuroscienze, è emerso il concetto di *translanguaging*, che promuove la mescolanza intenzionale delle lingue in classe, per sfruttare l'intero repertorio linguistico dei bambini bilingui. Le ricerche hanno mostrato che le strategie di *translanguaging* possono facilitare l'apprendimento linguistico e il trasferimento concettuale dalla L1 alla L2. Occorre quindi implementare metodologie che valorizzino e supportino lo sviluppo di un repertorio plurilingue, in un'ottica di inclusione e formazione dei futuri cittadini.

Parole chiave: migrazione; scuola; bilinguismo; integrazione; inclusione; translanguaging.

G. G. Valtolina / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (1)

ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18560

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Abstract

The transformation that Italian society has undergone in recent decades because of immigration poses significant challenges to schools, primarily in developing effective strategies to teach Italian to pupils with a migrant background. Additionally, as a consequence of recent advances in neuroscience, the concept of translanguaging has emerged, which advocates the deliberate integration of languages in the classroom in order to harness the full linguistic potential of bilingual children. Research has demonstrated that translanguaging strategies can facilitate language learning and conceptual transfer from L1 to L2. Consequently, it is important to implement methodologies that enhance and support the development of a multilingual repertoire, with a view to the inclusion and education of future citizens.

Key words: migration; school; bilingualism; integration; inclusion; translanguaging.

Introduzione

Negli ultimi decenni, l'immigrazione straniera in Italia ha modificato le caratteristiche della popolazione residente e ha prodotto significativi effetti, specialmente tra le fasce giovanili della popolazione, alle quali hanno oltremodo contribuito i figli nati in Italia delle famiglie primomigranti. Come fa rilevare l'ISTAT (2024), i giovani stranieri tra gli 11 e i 19 anni, residenti nel nostro Paese al 1° gennaio 2024, sono 497.464¹ e rappresentano il 9,7% dei ragazzi in questa fascia di età, con un'incidenza leggermente più elevata di quella che si rileva per il totale degli stranieri sull'insieme della popolazione (9%). L'indagine condotta dall'ISTAT consente di conoscere anche altri dati interessanti sulla composizione "multi-etnica" di questo particolare segmento di popolazione. Nel 59,5% dei casi si tratta di minori stranieri nati in Italia; l'11,7% è nato invece all'estero e giunto nel nostro Paese prima dei 6 anni; il 17% è immigrato in età scolare (tra 6 e 10 anni); infine l'11,8% è arrivato a 11 anni o più avanti. Per quanto riguarda, invece, le presenze nella scuola, la fondazione Ismu stima che gli studenti con background migratorio, cioè nati e/o cresciuti in Italia da almeno un genitore straniero, siano, al 1.1.2023, circa 1.400.000, il 17,4% della popolazione scolastica complessiva. A fronte di questo quadro, le sfide a cui è chiamata la scuola italiana sono molte e impegnative, prima fra tutte quella di far apprendere la lingua italiana, strumento primario e fondamentale per una reale integrazione.

¹ Stima provvisoria (10 maggio 2024).

La perdita della lingua materna a seguito del contatto linguistico

L'aumento degli studenti con cittadinanza non italiana ha naturalmente comportato un incremento anche delle diverse lingue parlate nel nostro Paese: il rumeno, l'albanese, l'arabo, il cinese, l'ucraino e lo spagnolo sono solo alcune delle lingue maggiormente parlate in Italia dalla popolazione di origine straniera (ISTAT, 2023). Ciò ha comportato un significativo incremento di studi e ricerche dedicate agli studenti bilingue, che hanno evidenziato come la capacità di comprendere e parlare due o più lingue dipenda da fattori plurimi: cognitivi, linguistici, psicosociali e culturali (Garraffa et al., 2020).

Il bilinguismo si riferisce sia al concetto più generale e ampio della competenza e dell'uso di due lingue, sia a quello più specifico di repertorio linguistico (meglio definito come bilinguismo sociale) formato da due lingue, che si oppone a diglossia, che è una specifica forma di bilinguismo in cui le due lingue disponibili sono in un rapporto gerarchico e complementare (Dal Negro, 2010). Tradizionalmente, si distingue fra bilinguismo bilanciato (pari competenza in entrambe le lingue) e bilinguismo non bilanciato, che può arrivare a comprendere anche una competenza solo passiva (o ricettiva) di una delle due, come accade a molti primomigranti (Vega-Mendoza et al., 2015).

Da una prospettiva psicologica, la lingua della famiglia permette al bambino di comunicare sin da piccolissimo e svolge, allo stesso tempo, un'importante funzione emotiva: parlare la lingua materna consente al bambino di appropriarsi del sistema simbolico della cultura d'origine dei genitori e partecipare attivamente alla costruzione della sua identità (Valtolina, 2005). Con l'ingresso nella scuola, però, il bambino con background migratorio si trova necessariamente a dover imparare a utilizzare una nuova lingua e ciò comporta una profonda trasformazione delle abitudini linguistiche acquisite in famiglia.

Contrariamente a quanto si possa pensare, però, il contatto linguistico di solito non innesca una semplice operazione di somma delle due lingue, che ha come risultato automatico la conoscenza adeguata di entrambe (Bettoni, 2005). Innesca piuttosto due processi: l'apprendimento dell'italiano (L2) e la perdita della lingua d'origine (L1). La velocità e l'esito finale del percorso di apprendimento dell'italiano è però molto diversificato, a seconda delle diverse esperienze e provenienze dei bambini. Sempre Bettoni (2001) ha provato a indicare alcune caratteristiche che possono favorire un più rapido ed efficace apprendimento dell'italiano: il bambino che ha una lingua materna più vicina all'italiano; il bambino che è culturalmente più vicino alla tradizione culturale italiana; il bambino che è già bilingue in altre lingue; il bambino che ha già una precedente esperienza di apprendimento di una L2; il

bambino che appartiene a una famiglia che intende rimanere permanentemente in Italia; il bambino che appartiene a un gruppo etnico poco coeso, piccolo e aperto; il bambino che può fruire di un input linguistico qualitativamente e quantitativamente più ricco; il bambino che gode di un insegnamento migliore; il bambino che mette in atto strategie di apprendimento più efficaci. Naturalmente, ancora molto rimane da studiare su come questi fattori interagiscono l'uno con l'altro.

Per quanto riguarda il secondo dei due processi che interessano il contatto linguistico generato dalla migrazione – la perdita della lingua d'origine –, occorre segnalare che esso rimane molto più nascosto rispetto a quello relativo all'apprendimento della L2. Infatti, avviene senza che ce se ne renda conto, data la scarsissima conoscenza che gli autoctoni hanno delle lingue parlate dai bambini immigrati. Non per questo però questo processo risulta meno importante per chi lo subisce.

Quello che accade linguisticamente a questi bambini, a seguito del loro inserimento a scuola, è stato ricondotto a tre principali dinamiche (Chini & Andorno, 2019): lo *shift*, cioè il graduale abbandono dell'uso della L1 rimpiazzato dall'uso della L2: dato il grande numero di scambi comunicativi quotidiani a scuola, se si diventa bilingui e si incomincia a usare una nuova lingua diminuisce simmetricamente l'uso dell'altra; l'*interferenza* tra una lingua e l'altra, soprattutto se il bilinguismo non è ancora stabilizzato ma è in fase di *shift*; l'*erosione*, cioè la perdita sempre più consistente della capacità di usare la lingua materna, soprattutto se i figli usano sempre meno la lingua dei genitori e in ambiti sempre più limitati fuori dall'ambiente domestico.

A fronte di questi processi, una valutazione per ottenere una stima attendibile della conoscenza della L1 e della L2 dei bambini con background migratorio diviene quindi indispensabile. Ad oggi, però, i test che valutano le competenze nella lingua materna dei bambini con background migratorio sono ancora insufficienti e vengono pertanto utilizzati test di valutazione di competenze linguistiche creati per bambini monolingui italiani, incorrendo così in una valutazione linguistica incompleta e falsata (Fumagalli et al., 2019).

Al fine di ampliare la gamma di strumenti di valutazione idonei per bambini migranti plurilingui, è stato quindi avviato uno studio per la traduzione in lingua italiana del test transculturale *ELAL d'Avicenne* (*Évaluation Langagière pour ALlo-phones et primo-arrivants*) (Fumagalli et al., 2019). L'*ELAL d'Avicenne* è stato creato e validato dall'equipe multidisciplinare del *Centre du Langage* del Servizio di Psicopatologia del bambino e dell'adolescente dell'ospedale Avicenne di Bobigny (Ile de France – France),

nell'ambito del programma di ricerca “*D'une langue à l'autre, parcours langagiers des enfants de migrants*”, condotto sotto la direzione di Marie Rose Moro.

Sono diverse le ragioni per le quali vale la pena di presentare – seppur brevemente – questo test. Innanzitutto, per il fatto che si tratta del primo test a livello internazionale validato transculturalmente. In seconda battuta, per le sue peculiari caratteristiche. Il test *L'ELAL d'Avicenne*, infatti, non è un classico test standardizzato, ma piuttosto uno strumento clinico di supporto, somministrabile a bambini di età compresa dai 3 anni e 5 mesi ai 6 anni e 5 mesi (Rezzoug et al., 2018). In quanto transculturale, il test consente la valutazione di concetti semplici, universalmente acquisiti prima dei 6 anni e 5 mesi. Si tratta di uno strumento che valuta delle competenze minime in L1, universalmente acquisite, prendendo in considerazione le molteplici forme di espressione linguistica in contesti culturali differenti. Lo strumento è stato pensato per essere utilizzato da diversi professionisti (insegnanti, psicologi, medici, logopedisti) che, in collaborazione con un mediatore linguistico, possono approfondire e valorizzare le conoscenze e le competenze dei bambini plurilingui in lingua materna, qualunque essa sia (Fumagalli et al., 2019).

Il *translanguaging* in classe

Da alcuni anni, nell'ambito della linguistica applicata all'ambito educativo, è stato introdotto il concetto di *translanguaging* (Bosma et al., 2023). Si tratta di un fenomeno che descrive il modo in cui bambini, adolescenti e adulti bi-multilingui costruiscono significati e attingono al proprio repertorio linguistico attraverso modalità che superano i confini tra le lingue e fanno ricorso a strategie creative, dinamiche e originali. Carbonara e Scibetta (2020) chiariscono che il *translanguaging* è quindi da considerare “*un processo di costruzione di significato attraverso più varietà linguistiche che riabilita la creatività e la criticità dei parlanti*” (p. 28). Il concetto di *translanguaging*, inteso come utilizzo dell'intero repertorio del soggetto plurilingue, appare più adatto a esprimere la mobilità e la diversità rispetto ai concetti di multilinguismo e plurilinguismo. In forza della sua capacità di descrivere le pratiche discorsive dei soggetti che dispongono di repertori plurilingui in maniera più puntuale rispetto ai concetti di bilinguismo (che rimanda a un sistema monolingue binario) e plurilinguismo, i due studiosi affermano che la nozione di *translanguaging* si contrappone a molti altri concetti, che descrivono pratiche plurime, come ad esempio quello di *code switching*.

Nell'ambito scolastico, da decenni la prassi è quella di creare un contesto monolingue, in cui le diverse lingue dei bambini bilingui vengono tenute

separate, partendo dal presupposto che ciò eviti la confusione o la contaminazione linguistica (Bosma et al., 2023). Questo assunto, tuttavia, non corrisponde a quanto indicato dai risultati degli studi di psicolinguistica. I ricercatori, infatti, hanno dimostrato che fin dalla più tenera età i bambini hanno la capacità di differenziare le lingue e di adattare il proprio linguaggio all'interlocutore e al contesto. La paura che l'uso di lingue diverse in classe possa confondere i bambini bilingui sembrerebbe quindi ingiustificata. Inoltre, è ormai un dato acquisito che le due lingue dei bambini bilingui sono interconnesse nell'attività cerebrale e che, anche in contesti monolingui, l'altra lingua viene attivata e non può essere disattivata selettivamente (Van Hell, 2020). Nel loro insieme, i risultati di queste ricerche mostrano che i confini socialmente definiti tra le lingue non corrispondono al modo in cui vengono elaborate nel cervello, e quindi suggerirebbero di non utilizzare pratiche educative monolingui per i bambini bilingui (Otheguy et al., 2019), come i minori con background migratorio.

Anche in seguito a questi nuovi sviluppi nell'ambito delle neuroscienze, è emerso il concetto di *translanguaging*, che promuove la mescolanza intenzionale delle lingue in classe, per sfruttare l'intero repertorio linguistico dei bambini bilingui. Il termine *translanguaging* è apparso per la prima volta in lingua gallese – *trawsieithu* (Williams, 1994) – e si è diffuso dopo che Baker, nel 2001, ha tradotto il termine in inglese (Lewis et al., 2012). Negli ultimi 20 anni, il *translanguaging* è diventato un concetto molto studiato e discusso in ambito accademico, sia nelle ricerche sull'alfabetizzazione, sia in quelle sull'apprendimento della doppia lingua (Cenoz & Gorter, 2020), in quanto incoraggerebbe il “trasferimento linguistico”, cioè il processo di utilizzo della conoscenza linguistica di una lingua per favorire l'apprendimento di un'altra (García & Lin, 2017).

Una delle ipotesi più citate sul trasferimento linguistico è l'ipotesi dell'interdipendenza linguistica di Cummins (1979), che propone che lo sviluppo delle competenze nella prima e nella seconda lingua siano correlate e che, attraverso il trasferimento linguistico, un alto livello di sviluppo nella L1 aprirà la strada a un alto livello di sviluppo nella L2, a condizione che vi sia un'esposizione linguistica adeguata e una significativa motivazione ad apprendere la L2. L'ipotesi dell'interdipendenza di Cummins è stata ampiamente utilizzata dai ricercatori che si sono occupati di *translanguaging*, come base per lo studio e la comprensione del bilinguismo (Talebi et al., 2023).

L'architettura del lessico bilingue è, per certi versi, molto simile a quella del lessico monolingue, ma con la differenza che comprende – in un unico sistema integrato – parole di due lingue anziché una. In riferimento al contesto scolastico, ciò significa che quello che funziona per lo sviluppo del

lessico monolingue funziona anche per lo sviluppo del lessico bilingue, prestando però particolare attenzione al fatto che i bambini bilingui hanno presenti due lingue. E che, nel caso dei bambini con background migratorio, il lessico è molto spesso “sbilanciato” su una delle due lingue, a seconda, ad esempio, che il bambino sia nato nel paese d’immigrazione dei genitori o che vi sia giunto dopo aver appreso almeno i rudimenti della lingua del paese d’origine (Valtolina, 2013).

Per i bambini bilingui sono quindi necessarie anche strategie di insegnamento che rafforzino le connessioni interlinguistiche, data la natura integrata del lessico bilingue. Le ricerche hanno mostrato che questo può essere facilitato anche dall’uso della L1 nelle attività scolastiche: è stato infatti verificato che la lettura di libri bilingue e gli interventi narrativi che stimolano la L1 possono avere un effetto positivo anche sulla L2. Ciò riguarda sia gli interventi in cui le lingue sono tenute separate, sia quelli in cui le lingue vengono mescolate. Questo dimostra che le strategie di *translanguaging*, in cui l’insegnante richiede agli studenti voci del vocabolario in più lingue e l’uso di più lingue nella lettura di libri e nella scrittura, possono facilitare il trasferimento concettuale dalla L1 alla L2.

Quando le due lingue di un bambino bilingue sono strettamente correlate, come nel caso dell’italiano e dello spagnolo, ci sarebbe un ulteriore vantaggio per l’apprendimento del vocabolario, dato dai cosiddetti *cognates*, cioè gli equivalenti di traduzione che si sovrappongono nella forma (fonologica e/o ortografica). Questi vengono acquisiti ed elaborati più facilmente dei non *cognates*, soprattutto nella lingua non dominante (Costa et al., 2000). Questo effetto di facilitazione dei *cognates* è mediato dall’età del bambino, dalla competenza linguistica e dalla consapevolezza metalinguistica. Più i bambini sono competenti nella loro L1, più facilmente acquisiscono i *cognates* nella L2.

Per le attività scolastiche, quindi, questo significa che la facilitazione offerta dai *cognates* può essere potenziata attraverso la stimolazione della lingua d’origine. Conoscere più parole nella L1 faciliterà implicitamente il trasferimento dei *cognates* dalla L1 alla L2.

Nonostante alcune riserve (Poza, 2017; Conteh, 2018), nel complesso si ritiene che ci possa essere un grande potenziale per i bambini con background migratorio nell’utilizzo del *translanguaging* in classe, in quanto potrebbe soddisfare la necessità di un approccio educativo che supporti i processi di apprendimento del lessico bilingue. Comunque, sia i bambini monolingui che quelli bilingui possono beneficiare delle strategie di insegnamento che rafforzano le connessioni mentali tra parole semanticamente e fonologicamente correlate.

Il progetto *MILANO L2* della fondazione ISMU ETS²

Milano L2 Laboratori di lingua con donne e migranti è un progetto territoriale finanziato dal fondo FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione). Nasce come buona pratica, come modalità di lavoro che da quasi dieci anni gli enti del terzo settore, le scuole di italiano e il Comune di Milano portano avanti, nella convinzione che l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano L2 siano elementi fondamentali per l'integrazione e l'assunzione di una cittadinanza realmente attiva.

Nel 2014, con il progetto *Fil Rouge*, è stato avviato un Tavolo cittadino di confronto e di approfondimento sull'apprendimento della lingua italiana come L2, con uno specifico focus sulla glottodidattica e condividendo approcci, stili e metodi implementati da oltre venti realtà del territorio milanese.

Nel biennio 2017-2018, il lavoro di rete è proseguito con il progetto *Parl@Mi. Parlare italiano (L2) a Milano*, in cui la sinergia tra i partner pubblici e privati è diventata ancor più efficace.

La sfida per gli enti coinvolti è stata duplice: da una parte offrire corsi sperimentali di lingua italiana alle persone più vulnerabili, corsi basati sugli effettivi bisogni delle persone; dall'altro, proseguire il confronto tra le scuole e gli enti, approfondendo le reciproche prassi, gli strumenti, la didattica – ma non solo –, in una relazione virtuosa.

Si è quindi dato vita al progetto “*Milano L2. Laboratori di lingua con donne e minori migranti (2019-2022)*”, con lo specifico obiettivo di implementare – nella città di Milano – un laboratorio sperimentale diffuso, capace di un'offerta formativa di italiano come L2, in grado di essere inclusiva, efficace e coerente.

Le azioni progettuali avevano diverse finalità, tra le quali sembra opportuno segnalare: *arricchire l'offerta di corsi di italiano*, per facilitare l'accesso alla formazione al maggior numero di persone di origine immigrata, in particolare minori di 18 anni a rischio di esclusione (neoarrivati, ricongiunti e minori stranieri non accompagnanti), analfabeti anche in lingua madre, e donne che hanno difficoltà ad accedere alla formazione istituzionale; *sostenere gli apprendenti in percorsi linguistici orientati all'autonomia* (scuola,

² Fondazione ISMU ETS (www.ismu.org) è un ente scientifico indipendente, che promuove e realizza studi, ricerche, corsi di formazione, progetti e attività di divulgazione sulla società multietnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. Per la realizzazione delle proprie finalità statutarie, ISMU ETS si avvale di uno staff di ricercatori e collaboratori interni, di un'équipe di esperti e consulenti provenienti dal mondo accademico e di una consolidata rete di partnership a livello nazionale, europeo e internazionale.

lavoro, salute, servizi, territorio), per raggiungere obiettivi formativi e/o lavorativi in linea con risorse, interessi e attitudini personali, anche grazie a percorsi di peer education; *garantire la qualità dei corsi*, affinando competenze didattiche e interculturali degli operatori e dei docenti di L2.

Per raggiungere quest'ultimo obiettivo, i partner del progetto hanno attivato una *Comunità di Pratiche*, costituita da docenti di L2, nella modalità indicata da Wenger (2006), cioè come aggregazione informale di attori che si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro condivise, condividendo apprendimenti, problemi, soluzioni, saperi pratici, significati e sperimentando nuove modalità concrete di azione.

I docenti delle scuole coinvolte nel progetto, con la supervisione degli esperti dell'associazione *Codici* e di Fondazione ISMU ETS, hanno affrontato tre specifiche tematiche: l'italiano fuori dall'aula, gli stili di apprendimento e l'impatto della pandemia da COVID-19 sui corsi di italiano per stranieri. Quest'ultimo tema, non inserito inizialmente, è stato successivamente introdotto nel percorso, data l'eccezionalità della situazione.

Il percorso del progetto non è terminato con i tempi burocratici del finanziamento, ma la rete costituita durante il triennio ha proseguito il suo lavoro, nello scambio dei saperi e delle buone pratiche di intervento, nella convinzione che l'apprendimento della lingua del paese in cui si è migrati sia fondamentale per l'autodeterminazione di ciascuno e che la lingua sia un necessario strumento per costruire una cittadinanza non fittizia e una reale partecipazione alla vita sociale.

Il progetto “Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali”

Il progetto “*Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali*”, finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Immigrazione (FAMI 2014-2020), ha riunito i principali attori istituzionali in tema di immigrazione e di minori: il Ministero dell'Interno, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Obiettivo di questa azione è stata la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali, in una logica di sistema e di cooperazione interistituzionale, con l'obiettivo di offrire strumenti condivisi, utili a promuovere l'integrazione scolastica degli alunni con background migratorio. In questo quadro, il progetto ha puntato a rafforzare o implementare gli strumenti a supporto della governance delle reti tra scuole e territori. Nello specifico, la Fondazione ISMU ha curato la redazione di una serie di report annuali (con specifici focus e approfondimenti relativi a

presenza, caratteristiche, bisogni e percorsi degli alunni con cittadinanza non italiana nel nostro sistema scolastico) e di cinque guide rivolte ai docenti, ai dirigenti e al personale della scuola. Le guide, in particolare, propongono approfondimenti tematici e spunti di riflessione, esperienze e pratiche didattiche, suggerimenti e indicazioni operative, repertori di strumenti e proposte di lettura. In esse vengono trattati cinque temi d'attualità, scelti a partire dalle molte sfide che oggi la scuola si trova ad affrontare, in particolare quando opera in contesti fortemente multiculturali e plurilingue. Ecco i temi individuati, quali fondamenti per la costruzione di una scuola interculturale di qualità:

- la gestione delle relazioni scuola-famiglia, il ruolo della mediazione linguistico-culturale e le proposte di orientamento scolastico per garantire pari opportunità formative;
- l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel sistema scolastico e formativo, in un lavoro di rete tra scuola e agenzie del territorio, per un'educazione e una formazione integrata;
- l'*hatespeech* e il razzismo online, in una prospettiva di educazione alla cittadinanza, tra media education e pedagogia interculturale;
- la formazione dei docenti e dei dirigenti in chiave interculturale: una ricognizione dei principali bisogni formativi del personale della scuola che opera in contesti multiculturali, per trovare nuove ed efficaci risposte in termini di percorsi di formazione innovativi e sempre più legati ai contesti educativi in trasformazione;
- l'approccio plurilingue nel quadro di un'educazione linguistica che valorizzi e dia voce alla molteplicità delle lingue d'origine presenti a scuola, accanto alla L2, alle lingue delle discipline, alle lingue straniere e minoritarie.

Il tema del plurilinguismo è stato affrontato nella guida intitolata "*Plurilinguismo nella scuola che (s)cambi., Esperienze e pratiche didattiche per l'educazione linguistica*", pubblicata nel 2021. Essa ha voluto rispondere alle numerose domande che insegnanti, operatori e dirigenti si pongono, molto spesso a riguardo degli alunni con background migratorio, relativamente all'educazione linguistica in prospettiva plurilingue e interculturale.

La guida propone una rassegna di buone pratiche con l'obiettivo di offrire uno strumento utile al superamento della logica emergenziale e compensativa, che spesso caratterizza le pratiche nelle scuole multietniche, mettendo in evidenza la centralità della progettazione educativa, il carattere strutturale delle proposte, il coinvolgimento di più attori, la natura interdisciplinare delle pratiche plurilingui.

Le esperienze innovative presentate nella guida sono sei, di cui alcune specificamente dedicate ai minori con background migratorio.

La prima esperienza che ha visto coinvolti minori immigrati – *Con i piedi, con la testa, con il cuore* – è stata realizzata dall’IISS Galileo Galilei di Bolzano, in collaborazione con i Centri Linguistici della Provincia di Bolzano, e si è posta diversi obiettivi: offrire un contatto diverso e più motivante con la lingua italiana, valorizzando anche le lingue di provenienza degli studenti (in particolare sul campo da gioco); promuovere l’integrazione scolastica e l’inclusione sociale sul territorio dei minori stranieri non accompagnati recentemente inseriti a scuola, facendo leva sulle caratteristiche positive dello sport; creare sinergie con altri enti del territorio, in particolare la FIGC, le società sportive e le scuole. Le finalità specifiche sono state pertanto di tipo *linguistico* (ascoltare e parlare la lingua per comunicare, sviluppare la pratica dell’italiano per lo studio nelle discipline coinvolte), *disciplinare* (collegamento fra esperienza sul campo da calcio e contenuti di diverse discipline scolastiche, proposti in appositi laboratori), *relazionale* (promozione dell’interazione fra pari della stessa scuola e di scuole diverse, ma anche con altre figure professionali adulte). Il progetto, che si è svolto in orario curricolare, ha visto una parte consistente di ore dedicate alla pratica sportiva sul campo di calcio: 48 ore, suddivise in 3 allenamenti alla settimana per 8 settimane. Le ore dedicate all’approfondimento linguistico sono state complessivamente 80 (2 al giorno) e le ore di laboratorio disciplinare sono state 104 (per una media di 2,5 ore al giorno).

La seconda – *L’AltRoparlante: plurilinguismo e translanguaging a scuola* – è stata invece realizzata dal Centro Linguistico dell’Università per Stranieri di Siena (Centro CLUSS) e dal Centro Bilinguismo Conta - Nuovi Cittadini, in collaborazione con l’IC “Martiri della Benedicta” di Serravalle Scrivia (AL), l’IC di Cerreto Guidi (FI), l’IC “Marco Polo” di Prato (PO), l’IC “G. Bertolotti” di Gavardo (BS), l’IC “R. Gasparini” di Novi di Modena (MO). Il progetto ha coinvolto alunni italofoeni e non-italofoeni di scuole dell’infanzia, scuole primarie e secondarie di primo grado e le loro famiglie, con l’obiettivo innanzitutto di valorizzare e includere i repertori linguistici di tutti gli alunni all’interno delle pratiche didattiche e dei percorsi curricolari, ma anche di contrastare fenomeni di stigmatizzazione, marginalizzazione e subordinazione linguistico-culturale nei confronti degli alunni immigrati. Si tratta di una proposta che ha previsto il supporto di un ricercatore del Centro CLUSS dell’Università per Stranieri di Siena, nelle varie fasi del progetto: il progetto, dopo essere stato condiviso con il dirigente scolastico e il corpo docente, è stato presentato alle famiglie degli alunni. Le insegnanti sono state accompagnate in un iniziale percorso di formazione sui temi del plurilinguismo e del *translanguaging* e successivamente supportate nella programmazione didattica, nella costruzione di materiali ad hoc e nella realizzazione di percorsi plurilingue in classe, seguiti da incontri di monitoraggio periodici.

In conclusione, sembra importante sottolineare come, per gli alunni con background migratorio, occorra spostare l'enfasi dallo sviluppo della competenza linguistica in italiano allo sviluppo di un repertorio plurilingue, in un'ottica di inclusione e formazione dei futuri cittadini globali. E ciò dovrebbe valere anche per gli alunni autoctoni. Occorre però fare tesoro di quanto emerso dagli studi e dalle esperienze condotte e avere quindi piena coscienza che l'attenzione al plurilinguismo porta con sé la necessità di ridefinire curricoli e canoni disciplinari, di ripensare le modalità di insegnamento, di interazione con il territorio, e anche il ruolo di tutti coloro che – a diverso titolo – sono coinvolti nell'istituzione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza.
- Bettoni, C. (2005). Il bilinguismo dei bambini immigrati. In Iori, B. (a cura di). *L'italiano e le altre lingue*. Milano: FrancoAngeli.
- Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L., & Blom, E. (2023). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: a realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 225-247. DOI: 10.1007/s10212-021-00586-6.
- Carbonara, V., & Scibetta, A. (2020). *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci Editore.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 102-269. DOI: 10.1111/weng.12462.
- Conteh, J. (2018). Translanguaging as pedagogy – a critical review. In A. Creese, A. Blackledge (Eds.). *The Routledge handbook of language and superdiversity* (pp. 473-487). London: Routledge.
- Costa, A., Caramazza, A., & Sebastian-Galles, N. (2000). The cognate facilitation effect: implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 1283-1296. DOI: 10.1037/0278-7393.26.5.1283.
- Chini, S., & Andorno, C. M. (a cura di) (2019). *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori allogliotti dieci anni dopo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49, 222-251. DOI: 10.2307/1169960.
- Dal Negro, S. (2010). Bilinguismo e diglossia. In *Enciclopedia dell'Italiano Treccani*. Documento disponibile al sito internet: [https://www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo-e-diglossia_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/#](https://www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo-e-diglossia_(Enciclopedia-dell'Italiano)/#).

- Fumagalli, M., Mapelli, A., Di Meo, S., Rezzoug, D., Baubet, T., & Moro, M. R. (2019). La versione italiana di un test transculturale: l'ELAL d'Avicenne. *Ricerche di Psicologia*, 2, 223-247. DOI: 10.3280/RIP2019-002002.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A.M.Y. Lin, & S. May (eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp.117-130). Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-02258-1_9.
- Garraffa, M., Sorace, A., Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci.
- ISTAT (2023). *NoiItalia2023*. Documento disponibile al sito internet: <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=4&dove=ITA>.
- ISTAT (2024). *Nuove generazioni sempre più digitali e multiculturali. Maggio 2024*. Documento disponibile al sito internet: <https://www.istat.it/it/files/2024/05/Bambini-e-ragazzi-2023.pdf>.
- Lewis, G., Jones, B., & C. Baker. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 26, 641-654. DOI: 10.1080/13803611.2012.718488.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10, 625-651. DOI: 10.1515/applirev-2018-0020.
- Poza, L. (2017). Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6, 101-128. DOI: 10.5070/B86110060.
- Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M., Simon, A., Camara, H., Touhami, F., Rokotomala, L., Sanson, C., Serre-Pradère, G., Yapo, M., Di Meo, S., Bossuroy, M., Sarot, A., Mapelli, A., Falissard, B., Baubet, T., & Moro, M. R. (2018). *Manuel ELAL d'Avicenne* ©. *Évaluation langagière pour ALlophones et primo-arrivants*. Paris: AIEP/Babel.
- Talebi, S. H., Fallahi, J., & Amjadi, A. (2023). Strategic reading comprehension in L2 and L3: assuming relative interdependence within Cummins' linguistic interdependence hypothesis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 3, 1-31. DOI: 10.1515/iral-2022-0085.
- Valtolina, G. G. (2005). Il benessere psicologico dei minori stranieri. In G. G. Valtolina, A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza della migrazione nelle nuove generazioni* (pp. 125-148). Milano: FrancoAngeli.
- Valtolina, G. G. (Ed.) (2013). *Migrant Children in Europe: The Romanian case*. Amsterdam: IOSPress.
- Van Hell, J. G. (2020). Lexical processing in child and adult classroom second language learners: Uniqueness and similarities, and implications for cognitive models. *Psychology of learning and motivation*, 72, 207-234. DOI: 10.1016/bs.plm.2020.03.004.
- Vega-Mendoza, M., West, H., Sorace, A., & Bak, T. H. (2015). The impact of late, non-balanced bilingualism on cognitive performance. *Cognition*, 137, 40-46. DOI: 10.1016/j.cognition.2014.12.008.

- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished doctoral thesis, University of Wales, Bangor.

L'acquisizione dell'italiano come seconda lingua da parte di bambini con mandarino o arabo come prima lingua

The acquisition of Italian as the second language of children with Mandarin or Arabic as first language

Maria Teresa Guasti*, Chiara Saponaro**, Letizia Raminelli***

Dipartimento di Psicologia,
Università degli Studi di Milano-Bicocca,
Piazza dell'Ateneo Nuovo 1 - Edificio U6, 20126 Milano, Italia.

*e-mail: mariateresa.guasti@unimib.it.

** e-mail: c.saponaro@campus.unimib.it.

***e-mail: l.raminelli@campus.unimib.it.

Ricevuto: 03.05.2024 - **Accettato:** 05.06.2024

Pubblicato online: 30.10.2024

Riassunto

In questo articolo, discuteremo due aspetti dell'acquisizione bilingue: il meccanismo del transfer e il tempo di esposizione effettiva alla seconda lingua. Il primo consiste nel fatto che una proprietà linguistica acquisita nella prima lingua (L1) possa facilitare l'acquisizione della stessa anche nella seconda lingua (L2). In altri termini, nell'acquisizione della L2, i bambini possono beneficiare dall'aver già imparato proprietà analoghe nella L1. Discuteremo l'importanza del secondo nel valutare l'acquisizione di competenze linguistiche. Il tempo effettivo di esposizione può essere determinato solo sulla base di questionari dettagliati che indagano la situazione linguistica dei bambini. Per questo motivo parleremo anche di quali siano

M. T. Guasti et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (1)

ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18562

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

i questionari disponibili per l'italiano L2. Per trattare questi aspetti caratteristici dell'acquisizione bilingue, prenderemo in esame alcuni studi che hanno coinvolto bambini bilingui parlanti due lingue molto diverse tra loro: nello specifico, bambini con l'italiano come L2 e con l'arabo o il mandarino come L1. Nel primo caso ci concentreremo sull'acquisizione dei pronomi clitici che, essendo presenti sia in arabo che in italiano, possono quindi essere esemplificativi del meccanismo del transfer. Il confronto tra le prestazioni in italiano dei bambini arabofoni e quelle di bambini con altre L1 mostra che non solo il transfer, ma anche il tempo di esposizione effettiva alla L2 giocano un ruolo cruciale nell'acquisizione di questi pronomi. Successivamente ci concentreremo sull'italiano L2 di bambini con mandarino L1, analizzando l'acquisizione delle frasi relative, del numero e del genere grammaticale. Anche in questi casi esamineremo il ruolo facilitatore del transfer, ma lo faremo in due contesti leggermente diversi. Nel primo caso, infatti, le proprietà linguistiche in questione (cioè, le frasi relative e il numero grammaticale) sono presenti in entrambe le lingue; nel secondo, invece, l'aspetto linguistico analizzato (il genere grammaticale) viene espresso solo in una delle due (l'italiano).

Parole chiave: bilinguismo, italiano L2, transfer, esposizione linguistica, frasi relative, clitici.

Abstract

In this article, we will discuss two aspects of bilingual acquisition: the mechanism of transfer and the time of actual exposure to the second language. The first consists in the fact that a linguistic property acquired in the first language (L1) can facilitate the acquisition of the same property in the second language (L2). In other words, when acquiring the L2, children can benefit from having already learned analogous properties in the L1. We will then discuss the importance of actual time of exposure in evaluating the acquisition of linguistic competencies. This can only be determined on the basis of detailed questionnaires investigating children's linguistic environment. We will also talk about the questionnaires available for L2 Italian. To discuss these specific aspects of bilingual acquisition, we will examine some studies involving children with L2 Italian and L1 Arabic or Mandarin, two languages very different from each other. In the first case, we will focus on the acquisition of clitic pronouns which, being present both in Arabic and in Italian, can exemplify the mechanism of transfer. The comparison between the performance in Italian of Arabic-speaking children and that of children with other L1s shows that actual exposure to the L2 plays a crucial role in the acquisition of clitics, as well as transfer. Subsequently, we will focus on the L2 Italian of children with L1 Mandarin, via examination of the acquisition of relative clauses and of grammatical number and gender. In these cases, we will also examine the facilitating role of transfer, but we will do so in two slightly different contexts. In the first case, the linguistic properties under scrutiny – i.e., relative clauses and grammatical number – are

present in both languages. In the second case, instead, the linguistic aspect analysed – i.e., grammatical gender – is expressed only in one of the two languages, namely, Italian.

Keywords: bilingualism, Italian L2, transfer, linguistic exposure, relative clauses, clitics.

Introduzione

L'acquisizione di due o più lingue può avvenire in contesti molto diversi, e con esiti molto diversi. In questo articolo ci concentreremo sull'acquisizione dell'italiano come seconda lingua (L2) da parte di bambini con arabo o mandarino come prima lingua (L1). Il contesto di acquisizione che prenderemo in esame è quello di un paese, l'Italia, in cui sia l'arabo, sia il mandarino sono lingue minoritarie. In contesti come questo si parla di acquisizione ereditaria della L1, anche se in questo lavoro adotteremo il termine più generale di bilinguismo. Si tratta di bambini con origine migratoria, spesso nati in Italia o che vi sono arrivati ad un'età molto precoce, che frequentano la scuola dell'infanzia, se non talvolta già il nido, in italiano. L'esposizione alla seconda lingua in modo continuo e assiduo avviene quindi per lo più in un contesto educativo, a meno che non siano presenti in famiglia fratelli o sorelle più grandi in grado di parlare italiano. L'uso attivo della prima lingua avviene invece soltanto in casa o presso certe scuole di comunità che la promuovono in forma orale o scritta; si tratta, tuttavia, di scuole frequentate solo durante il fine settimana o durante le vacanze estive. Gli esiti di questo tipo di bilinguismo possono variare in funzione di diversi fattori; tra questi, quando ha avuto inizio l'esposizione continuativa alla seconda lingua, la quantità di esposizione e se vi sia o meno esposizione alla prima lingua nella sua forma scritta, oltre che orale. Per inquadrare bene questo tipo di bilinguismo è quindi necessario disporre di questionari che raccolgano varie informazioni sul contesto linguistico dei bambini.

Crescere bilingui sembra offrire dei vantaggi sia a livello linguistico che non linguistico rispetto all'essere monolingue, anche se non sempre vi è accordo tra i ricercatori su questo punto (Costa & Mariotti, 2023; Garraffa et al., 2020; Guasti et al., 2023). In ogni caso, l'esperienza bilingue è diversa da quella monolingue. Una caratteristica abbastanza ricorrente riguarda il fatto che il vocabolario in ciascuna lingua tende a contenere meno vocaboli di quello di un monolingue della lingua in questione. Questo può essere dovuto al fatto che le lingue vengono usate in contesti diversi e che le parole contenute in ciascun vocabolario riflettono dunque i rispettivi contesti d'uso.

Questo non vuol dire che una persona bilingue non possa parlare degli stessi argomenti di cui parla una persona monolingue: può farlo, ma probabilmente lo farà utilizzando espressioni diverse.

Anche se la letteratura sul bilinguismo è vasta, la nostra conoscenza relativa alle competenze specifiche di un bambino bilingue è ancora piuttosto frammentaria. Pochi studi hanno documentato in modo sistematico e con dati quantitativi l'acquisizione dell'italiano come seconda lingua da parte di bambini con origine migratoria. In questo articolo, riporteremo i risultati di alcuni studi sull'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini con arabo o mandarino L1. Partiremo mostrando che è importante conoscere le proprietà della lingua di origine del bambino per poter valutare i tempi e gli esiti dell'acquisizione delle stesse nella L2. Successivamente, discuteremo brevemente dei questionari utili a raccogliere informazioni sulla situazione linguistica dei bambini. Riporteremo infine alcuni risultati sull'acquisizione dell'italiano L2 in diversi ambiti linguistici.

Perché conoscere le proprietà della L1 è importante per interpretare gli esiti dell'acquisizione della L2

Il termine “acquisizione sequenziale di una L2” si usa per indicare quando l'apprendimento della seconda lingua si costruisce sull'apprendimento già in parte avvenuto della prima lingua, ossia quando la L1 fornisce le fondamenta per l'acquisizione della L2. Alla base di questo processo vi è il meccanismo del transfer (o “trasferimento”). Si parla infatti di transfer quando l'attivazione di una certa proprietà linguistica nella L1 permette un'acquisizione più rapida o facilitata della stessa nella L2. Illustriamo questo fenomeno attraverso un esempio tratto dall'inglese.

All'inizio dell'acquisizione dell'inglese L2 i bambini bilingui (così come i monolingui) compiono errori nell'uso delle flessioni verbali. Per esempio, anziché dire *John runs* (“Gianni corre”), i bambini spesso dicono *John run* (lett. “Gianni correre”). Blom e colleghi (2012) hanno indagato l'acquisizione della *-s* alla terza persona singolare in 14 bambini con L1 tipologicamente diverse, quali lo spagnolo e il rumeno (due lingue flessive) o il coreano, il cantonese e il mandarino (tre lingue isolanti, caratterizzate cioè dall'assenza di flessioni verbali e nelle quali, perciò, il verbo presenta sempre la stessa forma a tutte le persone). I bambini in questione hanno preso parte a uno studio longitudinale iniziato quando avevano circa 5 anni e 4 mesi e concluso all'età di 7 anni e 4 mesi. All'inizio dello studio i bambini erano già stati esposti all'inglese per un periodo medio di 9 mesi. Ogni 6 mesi la loro produzione linguistica veniva registrata ed esaminata. I risultati

mostrano che i bambini con L1 flessiva raggiungono i livelli di accuratezza nella flessione verbale dei bambini monolingui più rapidamente rispetto ai bambini con L1 isolante. Infatti, se nello studio in questione i primi usavano la -s della terza persona in modo corretto e consistente dopo circa 22 mesi di esposizione all'inglese, i secondi avevano bisogno di circa 35 mesi di esposizione per raggiungere in media gli stessi livelli di accuratezza. Questi dati suggeriscono che i tempi e i modi di acquisizione di una seconda lingua sono influenzati dalle proprietà della prima lingua. I bambini con una L1 flessiva sembrano trasferire questa caratteristica anche alla L2, cosa che i bambini con una L1 isolante non possono fare. Di conseguenza, per questi ultimi la flessione costituisce un aspetto linguistico totalmente nuovo da imparare.

Un'altra proprietà la cui acquisizione varia in funzione degli attributi della L1 è l'uso degli articoli. In inglese, come in italiano, i nomi sono in genere preceduti dall'articolo determinativo ("the" in inglese; "il", "lo", "la", "i", "gli", "le" in italiano) o indeterminativo ("a" in inglese; "un", "uno", "una" in italiano). Zdorenko e Paradis (2008) hanno esaminato l'uso degli articoli nell'inglese L2 di bambini con L1 tipologicamente diverse. Nel loro studio, un gruppo di bambini parlava come L1 una lingua priva di articoli (mandarino/cantonese o hindi/urdu/punjabi), mentre l'altro gruppo parlava una L1 con gli articoli (arabo o spagnolo). I risultati dello studio mostrano che apprendere l'uso degli articoli in inglese L2 è più facile per i secondi che per i primi. Questa differenza può essere attribuita al transfer della proprietà "uso degli articoli" dalla L1 alla L2, ove questa sia presente.

Nel valutare l'acquisizione di una seconda lingua bisogna dunque sempre tener conto delle proprietà della prima lingua. A parità di età della prima esposizione alla L2 e della durata di tale esposizione, i bambini possono infatti mostrare comunque modi e tempi di acquisizione molto diversi tra loro a seconda delle strutture sulle quali tale acquisizione si costruisce.

I questionari sul bilinguismo

Per valutare i modi e i tempi di acquisizione di una seconda lingua è utile raccogliere informazioni sulla situazione linguistica del bambino. Tali informazioni includono l'età della prima esposizione alla L2, la frequenza e i contesti di esposizione a entrambe le lingue, l'esposizione alla L1 in forma scritta, la presenza in famiglia di fratelli e/o sorelle, la loro età, e il livello educativo del bambino e dei genitori. Queste informazioni sono utili nel contesto scolastico per capire la situazione di bilinguismo dell'alunno, e per valutarne il percorso formativo e gli obiettivi raggiunti. Allo stesso modo,

sono utili in ambito clinico per valutare eventuali problemi linguistici e distinguere tra situazioni critiche dovute a disturbi dell'apprendimento e situazioni riconducibili invece a una più semplice mancanza di opportunità, ovvero ad una limitata esposizione. Infine, queste informazioni sono utili anche per chi fa ricerca, perché permettono di interpretare i risultati ottenuti in maniera accurata. Nel contesto italiano sono stati creati vari questionari che presentano tra loro sia punti in comune, sia divergenze, in linea con quello che si trova anche a livello internazionale (per una rassegna critica, si veda Kaščelan et al., 2021).

Un questionario che può essere usato dagli insegnanti delle scuole primarie o dell'infanzia per monitorare l'apprendimento dell'italiano e ottenere un profilo linguistico del bambino è stato sviluppato da Cordin e colleghe (2022). Lo strumento è stato creato all'interno di un progetto promosso dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) e dalla provincia di Trento, al quale hanno preso parte 1541 famiglie di bambini frequentanti le scuole trentine. Il questionario viene compilato dai genitori e consta di diverse sezioni nelle quali vengono raccolte informazioni sulle varie lingue usate dal bambino. Tali informazioni comprendono l'età di prima esposizione alle lingue in questione, l'eventuale esposizione alla forma scritta, i contesti educativi frequentati (nido, scuola dell'infanzia e primaria), i contesti d'uso e di esposizione alle lingue (scuola, casa, televisione, attività extrascolastiche), il livello di conoscenza delle stesse da parte delle persone che costituiscono il più diretto contesto sociale del bambino, e il tempo passato dentro e fuori da scuola. In quest'ultimo caso, viene chiesto di descrivere anche il tipo di attività svolte al di fuori delle ore scolastiche. Un'altra informazione molto importante riguarda l'esposizione alle lingue nei periodi di vacanza. Può infatti succedere che durante le vacanze il bambino sia prevalentemente esposto a solo una delle due lingue, per esempio la L1. Questo questionario fornisce quindi sia una misura di esposizione che chiamiamo tradizionale (da quanto tempo il bambino è esposto, ad esempio, all'italiano), sia una misura di esposizione più rigorosa ed effettiva alle lingue. Quest'ultima, come vedremo, rappresenta un'informazione cruciale per interpretare le prestazioni linguistiche del bambino. Il questionario è stato tradotto in varie lingue, tra cui mandarino e arabo, e viene presentato corredato dei dati raccolti in trentino. Da questi emerge una situazione molto variegata e spesso una mancanza di sostegno nell'apprendimento della L1, dal momento che i bambini tendono a usare la L2, cioè l'italiano, anche a casa. Questo lavoro suggerisce che «aumentare eccessivamente l'utilizzo dell'italiano, al posto della lingua di famiglia, anche a casa, non determina un miglioramento nella letto-scrittura, come erroneamente si potrebbe pensare, ma al contrario può

portare a un indebolimento della lingua di origine, che andrebbe invece incentivata anche nei registri più alti e soprattutto nella componente scritta» (Cordin et al., 2022, p.8).

Tra i questionari sviluppati in Italia ricordiamo anche l'ALDeQ (Bonifacci et al., 2016), adattato da un questionario volto in origine a valutare l'acquisizione dell'inglese L2 (Paradis et al., 2010). Si tratta di uno strumento pensato per il contesto clinico e utile per individuare eventuali Disturbi Primari del Linguaggio. Il questionario offre infatti dati normativi basati su 105 bambini bilingui sequenziali a sviluppo tipico tra i 3 e i 9 anni circa e 18 bambini bilingui sequenziali con Disturbo Primario del Linguaggio tra i 4 e gli 8 anni circa (si veda anche il questionario allegato alla batteria di Babil et al., 2015).

I questionari citati finora devono essere compilati dai genitori dei bambini. Il questionario di Carioti e colleghi (2024), l'Intervista sulle Prassi Linguistiche Quotidiane (PLQ), è invece rivolto ai bambini della scuola primaria tra gli 8 e gli 11 anni. Si tratta di uno strumento utile per conoscerne le abitudini linguistiche all'interno della famiglia e nei contesti extra-familiari, che fornisce una quantificazione dell'esposizione alla lingua in modo sia attivo (quando, cioè, il bambino parla e capisce la lingua), sia passivo (quando invece il bambino capisce ma non parla la lingua). Un aspetto distintivo del questionario PLQ è l'utilizzo di uno strumento analogico, un orologio, che viene colorato dal bambino con vari colori sulla base di quanto tempo della sua giornata passa a casa (dove usa la L1), a scuola (dove usa la L2), o dormendo. Il questionario pone inoltre domande che possono fornire indicazioni sul grado di competenza nella lingua minoritaria (L1) e sulla dominanza linguistica. Si tratta di domande quali: "In che lingua conti?", "In che lingua preferiresti guardare la tv o leggere un libro?".

I questionari pensati per l'italiano L2, ma più in generale rivolti a bambini bilingui, forniscono dunque informazioni fondamentali per interpretare le abitudini linguistiche dei bambini bilingui e valutare la loro reale competenza in entrambe le lingue.

L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini con l'arabo come L1

Passiamo ora a discutere un esempio di acquisizione dell'italiano da parte di bambini arabofoni e di bambini con altre L1 messi a confronto con un gruppo di monolingui. Il caso che riportiamo riguarda la produzione dei pronomi clitici oggetto di terza persona ("lo", "la", "le", "li"), che chiameremo semplicemente "clitici" e di cui riportiamo alcuni esempi in (1).

- (1) a. Gianni *la* sta guardando (*la* = “la televisione”)
b. Gianni *lo* sta leggendo (*lo* = “il libro”)

I pronomi clitici esistono anche in arabo ma anziché trovarsi prima del verbo, come in (1), si trovano dopo. Dalla letteratura sappiamo che l’acquisizione dei clitici in italiano è difficile sia per i monolingui, sia per i bilingui, e questo almeno fino all’età di 3 anni. Vender e colleghe (2016) hanno esaminato la produzione di questi pronomi in 37 bambini bilingui arabo-italiani di 5 anni, e in altrettanti monolingui e bilingui con albanese o rumeno come L1 (altre due lingue che presentano i pronomi clitici). Attraverso un questionario simile a quello di Cordin e colleghe (2022), le autrici hanno raccolto prima varie informazioni circa la situazione linguistica dei bambini. In tutti e quattro i gruppi, i bambini avevano in media 4 anni e 8 mesi di età ed erano stati esposti all’italiano entro i 18 mesi di vita (per un’esposizione totale di quasi tre anni e mezzo). Questo periodo di esposizione rispecchia la misura più tradizionale ottenuta sottraendo all’età del bambino il periodo di mancata esposizione all’italiano (in questo caso, un periodo inferiore a 18 mesi). Oltre a questa misura, questo lavoro ne comprende anche un’altra, ottenuta sottraendo a quella tradizionale i mesi in cui il bambino non è stato *effettivamente* esposto all’italiano. Questo calcolo tiene conto, ad esempio, di periodi trascorsi fuori dall’Italia, in cui il bambino poteva quindi essere esposto solo alla L1 parlata in famiglia. I risultati dello studio mostrano che tutti i gruppi di bilingui hanno prestazioni inferiori ai monolingui a livello lessicale, un fatto ricorrente nella popolazione bilingue.

Tuttavia, in questo studio, i bambini con arabo come L1 avevano a loro volta un vocabolario più ristretto dei bambini con rumeno o albanese come L1. Anche nella comprensione grammaticale i bambini bilingui arabo-italiani avevano prestazioni inferiori agli altri gruppi. La stessa cosa si osserva poi nella produzione dei pronomi clitici: i punteggi di accuratezza dei bambini bilingui erano in generale inferiori a quelli dei monolingui. Tra i soli bilingui dello studio in questione, però, i bambini arabofoni erano quelli con i punteggi più bassi. Va ricordato a questo punto che non solo in rumeno e albanese, ma anche in arabo sono presenti i pronomi clitici, motivo per il quale, in linea di principio, tutti e tre i gruppi di bilingui possono beneficiare del transfer di tale proprietà dalla propria L1. Anche la misura più tradizionale dell’età di esposizione alla L2 non rivela differenze tra i tre gruppi. Dove sta allora la diversità tra questi bambini? Nella durata effettiva della loro esposizione all’italiano, che un’analisi più attenta ha svelato essere inferiore nel gruppo di arabofoni. Da questo studio emerge quindi l’importanza di basarsi sulla durata effettiva di esposizione alla seconda

lingua nel valutare l'apprendimento della L2 da parte di bambini bilingui. I bambini arabofoni testati avevano prestazioni linguistiche inferiori a quelle degli altri gruppi di bambini con italiano L2 perché la loro esposizione effettiva all'italiano era inferiore.

Lo stesso studio ha esaminato anche la produzione del clitico riflessivo *si* (es., *Il gatto si lava*). In questo caso, le prestazioni dei bambini bilingui con rumeno o albanese L1 erano molto simili a quelle dei monolingui. Ancora una volta, il gruppo arabofono si è distinto invece per la tendenza a omettere il clitico. Possiamo quindi concludere che il tempo effettivo di esposizione alla seconda lingua modula i tempi di acquisizione e incide sulle prestazioni linguistiche dei bambini bilingui.

L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini con mandarino L1: le frasi relative

Gli aspetti dell'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini con mandarino L1 che prenderemo in esame sono la comprensione delle frasi relative e il ruolo della codifica dell'informazione di genere e numero all'interno dell'articolo determinativo nella discriminazione di frasi.

Per quanto riguarda le frasi relative, queste sono presenti sia in italiano, sia in mandarino. In linea di principio, la loro acquisizione in L2 può quindi beneficiare del meccanismo del transfer. La comprensione delle frasi relative nell'italiano L2 di bambini con mandarino L1 è stata indagata in maniera quantitativa in due lavori, uno di Hu e Guasti (2017) ed uno di Hu e colleghe (2020). Questi studi esaminano la comprensione delle frasi relative sul soggetto o sull'oggetto. Le relative sono frasi che possono essere difficili da comprendere e produrre, un fenomeno riscontrato in tutte le lingue indagate finora. Più precisamente, i bambini monolingui italiani comprendono le frasi che relativizzano il soggetto già attorno ai 3 anni, ma quelle che relativizzano l'oggetto soltanto attorno ai 6/7 anni (Guasti, 2017). Nel mandarino monolingue, i bambini comprendono le relative sul soggetto a 6 anni e quelle sull'oggetto a 8 (Hu et al., 2016). Questo ritardo nella comprensione delle relative in mandarino rispetto all'italiano (siano esse sul soggetto o sull'oggetto) può essere ricondotto alla diversità di queste strutture nelle lingue in questione. Come vedremo, le relative in italiano e mandarino sono infatti molto diverse tra loro.

Per esaminare la comprensione delle frasi relative, Hu e colleghe (2020) hanno presentato ai bambini delle immagini come quella in Figura 1, chiedendo loro di indicare a quale personaggio si riferisse una relativa che poteva essere sul soggetto o sull'oggetto.

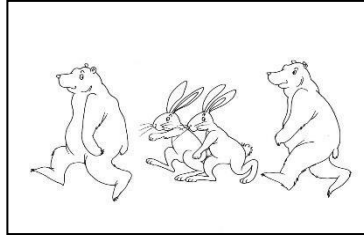


Figura 1 – Esempio di immagine usato nello studio di Hu e colleghe (2020)

- (2) a. Fammi vedere [l'orso *che* insegue i conigli]
 b. Fammi vedere [l'orso *che* i conigli inseguono]
- (3) a. Zhichu [zhui shizi *de* ma]
 Lett. Indica [insegue i conigli che l'orso]
 Indica [l'orso che insegue i conigli]
- b. Zhichu [shizi zhui *de* ma]
 Lett. Indica [i conigli inseguono che l'orso]
 Indica [l'orso che i conigli inseguono]

La comprensione delle relative soggetto e oggetto è stata esaminata sia in italiano (2a,b), sia in mandarino (3a,b). In italiano, la frase relativa (indicata tra parentesi quadre negli esempi) è introdotta dall'elemento relativizzato (in questo caso, "l'orso") seguito dalla congiunzione subordinante *che*, e infine dalla frase subordinata. In mandarino, invece, le frasi relative hanno un ordine diverso: si ha prima la frase subordinata relativa, poi la congiunzione subordinante *de*, e infine l'elemento relativizzato (*ma*, lett. "l'orso").

Allo studio di Hu e colleghe (2020) hanno partecipato 37 bambini mandarino-italiani divisi in due gruppi: un gruppo di bambini più piccoli, di età compresa tra i 5 anni e 3 mesi e i 6 anni e 11 mesi, e uno di bambini più grandi, di età compresa tra i 7 anni e 6 mesi e gli 8 anni e 11 mesi. Attraverso un questionario preliminare si è potuto stabilire che i bambini di entrambi i gruppi erano stati esposti all'italiano più o meno dalla stessa età, tra i 37 e i 40 mesi. Il primo gruppo vi era però stato esposto per 37 mesi effettivi e aveva una maggiore esposizione al mandarino che all'italiano, mentre il secondo vi era stato esposto per 59 mesi e aveva un'esposizione bilanciata tra le due lingue. La competenza lessicale nelle due lingue è stata valutata come equivalente. I risultati mostrano un livello di comprensione delle frasi relative simile nelle due lingue da parte dei bambini nella fascia di età

inferiore, nonostante la minore esposizione all'italiano che al mandarino (a cui erano stati esposti fin dalla nascita). Sembra quindi che in circa 37 mesi sia stata raggiunta un'ottima padronanza in L2 di una struttura universalmente riconosciuta come complessa. Si può quindi pensare che, nonostante la diversità delle strutture relative nelle due lingue, il mandarino possa aver supportato l'italiano attraverso il fenomeno del transfer.

Il gruppo di bambini più grandi, invece, ha mostrato di comprendere le frasi relative in italiano meglio che in mandarino. Il livello di comprensione osservato in italiano è infatti molto alto e comparabile a quello dei monolingui di pari età cronologica. In questo caso sembra quindi che, in cinque anni di esposizione, la L2 si sia rafforzata molto a discapito della L1. Da un confronto tra monolingui mandarini e bilingui mandarino-italiani di circa 8 anni e mezzo di età emerge che il livello di comprensione delle frasi relative da parte dei bilingui in mandarino è inferiore a quello dei monolingui di pari età cronologica, ma simile a quello dei monolingui di 6/7 anni di età (Hu & Guasti, 2017). Mentre la competenza in italiano aumenta quindi rapidamente a seguito di una maggiore esposizione e al fatto che i bambini frequentino scuole italiane, quella in mandarino procede più lentamente e necessita di più tempo. È chiaro dunque che, per mantenere il bilinguismo, sia importante supportare adeguatamente la L1.

L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini con mandarino L1: il numero e il genere

Come anticipato, il secondo aspetto dell'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini con mandarino L1 che vorremmo approfondire riguarda la codifica del genere e del numero negli articoli determinativi (“il”, “lo”, “la”, “i”, “gli”, “le”). Genere e numero trovano piena espressione solo in italiano. Nella comprensione di frasi, l'uso dell'informazione di genere e numero fornita dall'articolo può essere usata per prevedere che tipo di nome seguirà: se l'articolo è femminile, anche il nome dovrà essere femminile; se l'articolo è plurale, anche il nome dovrà essere plurale. Sentendo l'articolo, un bambino può quindi già crearsi delle aspettative rispetto al nome che sentirà dopo. È interessante la comparazione con il mandarino perché in questa lingua solo il numero può essere espresso in qualche forma, mentre il genere non è codificato. Per questo motivo il genere in italiano L2 è un aspetto totalmente nuovo che i bambini bilingui mandarino-italiani si trovano a dover imparare. Bosch e colleghi (2022) hanno messo a confronto bambini monolingui italiani e bilingui mandarino-italiani in uno studio con misurazione dei movimenti oculari durante, appunto, l'ascolto di frasi. Ai

bambini venivano presentate due immagini alla volta (Figura 2) accompagnate da una frase come quella riportata accanto a Figura 2 (ma si noti che, nello studio, la frase era presentata solo oralmente).

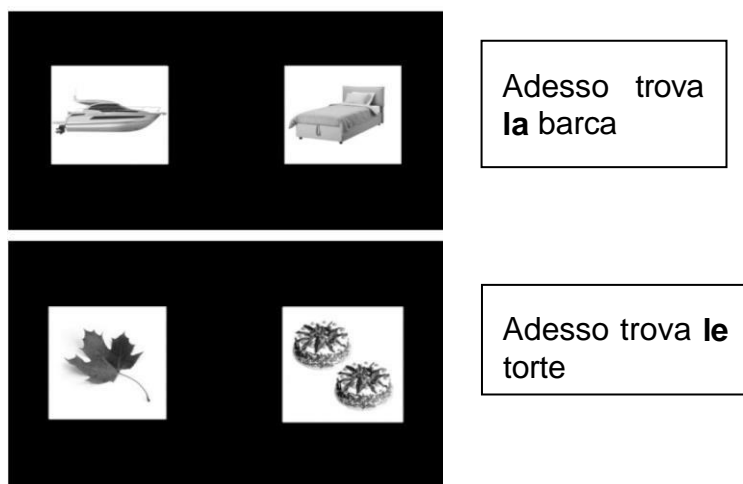


Figura 2 – Esempio di materiale usato nello studio di Bosch e colleghi (2022)

Consideriamo le prime due immagini in alto, ovvero “barca” e “letto”. Guardando queste immagini e sentendo l’incipit “Adesso trova *la*”, i bambini dovrebbero guardare direttamente la barca e ignorare il letto ancor prima di aver sentito pronunciare effettivamente la parola, posto che siano sensibili all’informazione di genere codificata nell’articolo. I risultati mostrano che i bambini monolingui sono in grado di prevedere il nome successivo all’articolo sulla base dell’informazione di genere. Analogamente, riescono a prevedere la parola sulla base dell’informazione di numero (come nell’esempio “Adesso trova *le...* torte” in Figura 2). I bambini bilingui mandarino-italiani, invece, sono in grado di prevedere la parola successiva all’articolo soltanto quando la discriminazione tra le due immagini dipende dalla codifica dell’informazione di numero. Non si può dire, tuttavia, che non siano sensibili all’informazione di genere in termini assoluti. La loro sensibilità sembra però dipendere dal livello di conoscenza dell’italiano. I bambini con un vocabolario più ampio sono più sensibili all’informazione di genere codificata nell’articolo rispetto ai bambini con un vocabolario più ristretto. Questa asimmetria tra genere e numero indica che, quando un aspetto del linguaggio non è presente nella L1, il bambino ha bisogno di un maggior tempo di esposizione e maggiore pratica con la L2 perché quel determinato aspetto venga acquisito.

Da una parte, questo studio mostra dunque come la possibilità di trasferire in L2 una proprietà già acquisita in L1 faciliti ed acceleri l'acquisizione della stessa in L2. Dall'altra, mostra anche come, in assenza di una proprietà in L1 (come nel caso del genere in mandarino), il bambino debba invece apprenderla da zero, e questo è un processo che richiede tempo, tempo durante il quale vengono acquisiti anche vari altri aspetti della seconda lingua e viene ampliato il vocabolario. Di qui si può concludere che, col crescere di una più generale padronanza della L2, cresce anche la padronanza di quegli aspetti che non sono presenti in L1.

Conclusioni

In questo articolo abbiamo discusso alcuni aspetti importanti dell'acquisizione di una L2: il meccanismo del transfer e il tempo effettivo di esposizione alla seconda lingua. Il primo è un meccanismo che può facilitare l'acquisizione di alcuni aspetti della L2: i bambini possono infatti beneficiare dall'aver imparato alcune proprietà in L1 per apprendere le stesse anche in L2. Se una proprietà non è presente in L1, il transfer non può avvenire e il bambino dovrà quindi apprenderla da zero, cosa che richiede più tempo. Questi fatti suggeriscono che i tempi e modi di acquisizione di una L2 variano in funzione delle caratteristiche della L1. Inoltre, sottolineano l'importanza di sostenere la L1, perché una L1 solida crea le fondamenta per una L2 solida. Abbiamo visto che anche lingue tipologicamente distanti tra loro, quali l'italiano e il mandarino, possono presentare dei tratti comuni (come la codifica del numero o la presenza di frasi relative). Anche nel caso di bilinguismo con lingue così distanti è quindi importante supportare adeguatamente la L1.

Per quanto riguarda invece il tempo di esposizione effettiva alla L2, abbiamo visto come esso giochi un ruolo fondamentale in acquisizione anche laddove il meccanismo del transfer sia all'opera (si ricordi lo studio sull'apprendimento dei pronomi clitici in italiano da parte di bambini con L1 arabo, rumeno e albanese).

In questo lavoro, non abbiamo affrontato però l'argomento della qualità dell'input linguistico. Sappiamo comunque da studi sull'acquisizione monolingue che un input ricco e vario è importante nello sviluppo del linguaggio, così come lo è l'abitudine alla lettura. Possiamo quindi affermare che anche per i bambini bilingui sia importante non solo ricevere un input ricco e vario in entrambe le lingue, ma anche entrare in contatto con la lingua scritta sia in L1 che in L2.

Riferimenti bibliografici

- Blom, E., Paradis, J., & Duncan, T. S. (2012). Effects of input properties, vocabulary size, and L1 on the development of third person singular-s in child L2 English. *Language learning*, 62, 965-994. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2012.00715.x.
- Bonifacci, P., Mari, R., Gabbianelli, L., Ferraguti, E., Montanari, F., Burani, F., & Porrelli, M. (2016). Sequential bilingualism and specific language impairment: The Italian version of ALDeQ parental questionnaire. *Applied Psychology Bulletin*, 64, 50-63.
- Bosch, J. E., Chailleux, M., Yee, J. E., Guasti, M. T., & Arosio, F. (2022). Prediction on the basis of gender and number in Mandarin-Italian bilingual children. *Studies in Bilingualism*, 63, 243-271. DOI: 10.1075/sibil.63.10bos.
- Carioti, D., Stefanelli, S., Giorgi, A., Masia, M. F., Del Pivo, G., Del Monte, M., & Berlingeri, M. (2024). The Daily Linguistic Practice Interview: A new instrument to assess language use and experience in minority language children and their effect on reading skills. *Ampersand*, 12. DOI: 10.1016/j.amper.2024.100166.
- Contento, S., Bellocchi, S., & Bonifacci, P. (2015). *BABIL - Prove per la valutazione delle competenze verbali e non verbali in bambini bilingui*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Cordin, P., Vender, M., Masiero, G., & Arici, M. (2022). *Valorizzare il plurilinguismo a scuola. Esiti di un'esperienza di ricerca nelle scuole primarie trentine* (pp. 1-218). IPRASE, Provincia Autonoma di Trento.
- Costa, F., & Mariotti, C. (2023). Bilingual and Non-Bilingual Classes at Primary School in Italy: Results from a Standardised National Test. *EL.LE*. DOI: 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/006.
- Hu, S., & Guasti, M. (2017). Complexity in the acquisition of Relative Clauses from School-age sequential Mandarin-Italian bilingual children. *International Journal of Chinese Education*, 7, 121-156.
- Hu, S., Costa, F., & Guasti, M. T. (2020). Mandarin-Italian dual-language children's comprehension of head-final and head-initial relative clauses. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01379.
- Hu, S., Gavarrò, A., Vernice, M., & Guasti, M. T. (2016). The acquisition of Chinese relative clauses: contrasting two theoretical approaches. *Journal of Child Language*, 43, 1-21. DOI: 10.1017/S0305000914000865.
- Garrappa, M., Sorace, A., & Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*. Roma: Carrocci.
- Guasti, M. T. (2017). *Language acquisition. The Growth of grammar (2nd ed.)*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Guasti, M. T., Carioti, D., Costa, F., & Silleresi S. (2023). *Multilinguismo. Contesti educativi e contesti clinici*. Roma: Carrocci.
- Kašćelan, D., Prévost, P., Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S., & De Cat, C. (2021). A review of questionnaires quantifying bilingual experience in children: Do they document the same constructs?. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-13. DOI: 10.1017/S1366728921000390.

- Paradis, J., Emmerzael, K., & Duncan, T. S. (2010). Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. *Journal of communication disorders*, 43(6), 474-497. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2010.01.002.
- Vender, M., Garraffa, M., Sorace, A., & Guasti, M. T. (2016). How early L2 children perform on Italian clinical markers of SLI: A study of clitic production and nonword repetition. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 30(2), 150-169. DOI: 10.3109/02699206.2015.1120346.
- Zdorenko, T., & Paradis, J. (2008). The acquisition of articles in child second language English: Fluctuation, transfer or both?. *Second Language Research*, 24(2), 227-250. DOI: 10.1177/0267658307086302.

DPL e DSA nei bilingui: il difficile dilemma diagnostico

SLI and LD in bilingual children: A diagnostic dilemma

Stefania Millepiedi*, Bruno Sales**

*MD, PhD Responsabile UFSMIA Versilia, ATNO,
Coordinatore Sezione di Neuropsicologia SINPIA,
Via A. Fratti, 532 - Viareggio, LU, Italia;
e-mail: stefania.millepiedi@uslnordovest.toscana.it.

**MD, Responsabile UFSMIA Pistoia, ATC;
e-mail: bruno.sales@uslcentro.toscana.it

Ricevuto: 21.05.2024 - **Accettato:** 30.06.2024

Pubblicato online: 30.10.2024

Riassunto

Il presente articolo si prefigge di delineare le aree di indagine utili per la valutazione clinica dei disturbi primari del linguaggio (DPL) e dei disturbi specifici di apprendimento (DSA) nella condizione di bilinguismo, in bambini che imparano l'italiano come seconda lingua (L2). Si tratta di una popolazione estremamente eterogenea, sia per fenotipi clinici, che per fattori ambientali, che per timing dell'esposizione. Ci focalizziamo in particolare sulla tipologia di bilinguismo che viene definito sottrattivo, quello in cui il valore sociale della lingua madre (L1) è poco riconosciuto. A partire dall'approccio diagnostico, ormai consolidato, dei disturbi del neurosviluppo in cui variabili fenotipiche si intersecano con variabili ambientali in un continuum temporale, si applicherà lo stesso approccio anche a questa particolare popolazione di bilingui. Si passerà quindi a delineare quali possano essere i passaggi fondamentali dell'anamnesi, della valutazione clinica sia nei DPL che nei DSA e

S. Millepiedi & B. Sales / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (1)
ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18563

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

quali elementi ambientali e temporali debbano essere tenuti in particolare considerazione.

Parole chiave: bilinguismo, valutazione, disturbo del linguaggio, disturbo dell'apprendimento, intervento

Abstract

This article aims to outline the areas of investigation useful for the clinical evaluation of specific language impairment (SLI) and learning disabilities (LD) in the condition of bilingualism, especially in children who learn Italian as a second language (L2). This is an extremely heterogeneous population in terms of clinical phenotypes, environmental factors and timing of exposure. We focus in particular on the type of bilingualism that is defined subtractive, in which the social value of the mother tongue (L1) is not recognized. Starting from the diagnostic approach of neurodevelopmental disorders in which phenotypic variables intersect with environmental variables in a temporal continuum, we try to apply the same approach to bilingual children. We outline the most important steps of anamnesis and clinical evaluation in both SLI and LD, and the principal environmental and temporal elements that must be taken into consideration.

Keywords: bilingual, developmental language/learning disorder, assessment, intervention

Introduzione

Il fenomeno del bilinguismo in età evolutiva in Italia è in costante aumento. Dai dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito del 2024 (anno scolastico 2023-2024) si evince che circa il 12% degli alunni (con differenze tra le diverse regioni) sono di cittadinanza non italiana, contro l'1.4% del 2000 (con un aumento di quasi 10 volte in poco più di 20 anni); è presumibile che per lo più si tratti di minori in condizione di bilinguismo. Il numero degli studenti di cittadinanza non italiana decresce dalla scuola primaria (14.9%) alla scuola secondaria di secondo grado (8.8%) a rendere ragione del recente aumento del fenomeno migratorio (MIM, 2023). Attualmente non esistono dati ufficiali a cui fare riferimento per comprendere l'entità del fenomeno del bilinguismo, e nemmeno abbiamo dati certi relativi all'epidemiologia delle difficoltà e dei disturbi del linguaggio e dell'apprendimento in bambini bilingui.

In Italia il fenomeno del bilinguismo è da sempre rappresentato dall'uso dei dialetti, vere e proprie lingue differenziate rispetto alla lingua italiana in diverse regioni, e dalla presenza di bilinguismo in senso stretto nelle regioni di confine. Negli ultimi anni il fenomeno migratorio ha portato a un aumento significativo dei bambini che sono esposti alla lingua (o alle lingue) madre (L1) nell'ambito del contesto familiare mentre si confrontano con la lingua italiana (L2) nel contesto scolastico e sociale (Contento et al., 2010). Numerosi studi riportano i vantaggi che la presenza di una condizione di bilinguismo può portare anche in termini di sviluppo cognitivo (Garaffa et al., 2020; Marini, 2019a), ma si tratta di un vantaggio che si esplicita soprattutto nelle condizioni ambientali caratterizzate da un livello socio-economico elevato e in situazioni di bilinguismo additivo. In questo articolo ci occuperemo invece dei quadri clinici che si sviluppano in bambini bilingui che si trovano in condizioni di difficoltà ambientale.

I numerosi bambini bilingui che giungono ai servizi sanitari di Neuropsichiatria Infantile territoriale sono minori in cui l'esposizione a L2 si verifica all'ingresso della scuola dell'infanzia o addirittura della scuola primaria (bilinguismo sequenziale o successivo). La lingua L1 spesso non è ritenuta una risorsa positiva da parte del contesto (e a volte nemmeno dalla stessa famiglia), che non ritiene un vantaggio sociale la conoscenza di quella lingua (bilinguismo sottrattivo). Altrettanto spesso il livello socio-culturale delle famiglie, e talvolta l'isolamento sociale in cui esse si trovano, tende a non facilitare e a non sostenere l'apprendimento di L1, al punto che questa viene quasi dimenticata dai figli che finiscono con il comprenderla solo parzialmente e con il parlarla poco fluentemente. Occorre inoltre considerare il fatto, spesso trascurato, che una non completa e fluente conoscenza di L1 rappresenta un fattore di rischio per lo sviluppo delle competenze in L2 (Bonifacci, 2018); sarebbe pertanto fondamentale incoraggiare i genitori ad utilizzare la lingua di origine nel contesto familiare perché l'apprendimento di L2 ne sarebbe avvantaggiato. Infine con l'ingresso alla scuola primaria, in situazioni di non stabilità di acquisizione di L2 e in condizioni sociali che non sempre sostengono gli apprendimenti in ambito familiare, diventa talvolta difficile anche la corretta evoluzione degli apprendimenti scolastici.

È evidente che bilinguismo non è sinonimo di disturbo del linguaggio o dell'apprendimento e nella maggior parte i bambini bilingui presentano uno sviluppo linguistico e degli apprendimenti del tutto in linea con le aspettative, sebbene con differenze dovute alle variabilità individuali e ambientali. Tuttavia è altrettanto vero che i bambini per i quali l'italiano è L2 possono presentare aree di debolezza dello sviluppo linguistico pur frequentando la scuola italiana (Chilosi et al., 2017), soprattutto nelle condizioni di svantaggio o disagio socio-economico.

Uno studio di Chilosi et al. (2017) condotto su un campione di 1189 bambini della scuola dell'infanzia con l'utilizzo di una checklist compilata dagli insegnanti (CCC-2, Bishop, 2003) ha indicato una prevalenza di rischio per disturbi del linguaggio nel 18% del campione di bambini con italiano come L2, rispetto al 4,8% dei bambini con italiano come L1.

È all'interno di questa cornice che diventa di particolare rilevanza clinica sia intercettare precocemente i bambini bilingui che presentano incertezze e difficoltà di tipo linguistico, così da poter attivare supporti psicoeducativi volti a potenziare il linguaggio e favorire traiettorie evolutive positive, sia diagnosticare precocemente la presenza di disturbi del linguaggio e dell'apprendimento al fine di attivare adeguate misure di intervento.

Focus di questo articolo è la diagnosi di quadri clinici specifici (e complessi) come i Disturbi Primari del Linguaggio (DPL) e i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) in un bambino bilingue o multilingue.

I DPL e i DSA sono inseriti all'interno di una categoria più ampia di disturbi definita Disturbi del Neurosviluppo (DSM-5-TR, 2021). Il termine neurosviluppo indica un processo di crescita complesso, che dal concepimento porta ad un'armonica acquisizione di competenze emotive, motorie, cognitive, linguistiche e sociali fino all'età adulta, con un intreccio costante e continuo tra le componenti genetiche, neurobiologiche e ambientali (Gillbert, 2010). In questa ottica sono diversi gli elementi che devono essere presi in considerazione nell'ambito della diagnosi; in particolare è necessario delineare sia il fenotipo clinico, la cui espressività è di tipo dimensionale piuttosto che categoriale, sia la componente ambientale familiare e sociale extra-familiare, sia la traiettoria evolutiva e cioè la variabilità del quadro clinico all'interno di una dimensione temporale.

La diagnosi dei DPL e DSAs nei bilingui

Quanto sopra delineato comporta che la diagnosi di DPL e DSA implica l'analisi di un insieme di variabili (cliniche, ambientali e temporali) che possono contribuire alla diversa espressività del fenotipo clinico.

Alla complessità della diagnosi in ambito clinico dei DPL e DSA nei bambini monolingui si aggiunge un ulteriore aspetto di complessità costituito dal bilinguismo o multilinguismo. Di seguito analizzeremo gli elementi di specificità e di criticità diagnostica.

L'anamnesi

Come primo aspetto occorre porre grande attenzione alla raccolta anamnestica. In generale, nel sottogruppo di bambini bilingui di tipo sottrattivo, che abbiamo deciso di trattare come focus di questo articolo, non è sempre agevole la raccolta di dati anamnestici. La scarsa dimestichezza che la famiglia talvolta riporta con la lingua italiana può rendere necessario disporre di un mediatore linguistico la cui neutralità e corrispondenza nel riportare le informazioni, tuttavia, sebbene spesso data per scontata, non è sempre ottimale. Inoltre può capitare che le famiglie, soprattutto nei casi di bilinguismo sottrattivo dove scarso valore sociale viene attribuito a L1, tendano a negare l'utilizzo della lingua madre nei contesti domiciliari per timore di essere giudicate, finendo così con il fornire informazioni scarsamente attendibili e poco utili per l'inquadramento clinico.

Non ci addentriamo nei contenuti della raccolta anamnestica, rimandando a testi più esaustivi, ma ci sentiamo di raccomandare l'attenta analisi di una familiarità (talvolta purtroppo anche questa negata o non conosciuta) rispetto ai disturbi del linguaggio, dell'apprendimento o più in generale ai disturbi del neurosviluppo. La presenza di familiarità costituisce un importante fattore di rischio che fornisce una chiave di interpretazione rispetto al quadro clinico osservato.

Alcune parole devono, invece, essere impiegate per delineare quale debba essere il focus della raccolta anamnestica rispetto allo sviluppo delle tappe linguistiche e di apprendimento, degli stimoli ambientali presenti e della esposizione temporale a L1 e L2.

In generale l'acquisizione delle tappe linguistiche in L2 segue la stessa sequenza delle tappe linguistiche in L1, talvolta lievemente accelerata dalla presenza di una pregressa solidità linguistica fornita proprio da L1 (Guasti, 2017). È importante indagare la presenza del *code-switching* (utilizzo di parole di L1 e L2 all'interno dello stesso atto linguistico) che viene interpretato, erroneamente, come un indicatore di un processo scorretto di apprendimento linguistico. In realtà si tratta di un fenomeno frequente che può riguardare sia la componente lessicale che quella morfo-sintattica (Gross et al., 2021) e sta ad indicare una progressiva dimestichezza con i diversi codici linguistici, rappresentando una risorsa soprattutto di tipo narrativo e socio-pragmatico (Gross et al., 2023). Pertanto il fenomeno del *code-switching* non può essere considerato come un marcatore di DPL.

In relazione all'ambiente di sviluppo del bambino è necessario comprendere bene i contesti ecologici e linguistici in cui è immerso. È opportuno non limitare, ma anzi sostenere l'esposizione familiare in L1 (lingua madre) che facilita la trasmissione di contenuti affettivi e propone modelli linguistici

corretti, aspetto fondamentale anche per facilitare l'acquisizione di L2. D'altra parte diversi studi evidenziano che i bambini che ricevono una scarsa esposizione linguistica a L2 hanno un repertorio lessicale inferiore e risultano a maggior rischio di fallimento scolastico (Marinelli et al., 2020). Altrettanto importante è delineare i contesti ambientali in cui il bambino può essere esposto a L2, come la scuola o altri ambienti ad espressione socio-relazionale e ludico-ricreativa. Questi ultimi ambienti non sono sempre di facile accessibilità per le famiglie non italofone e diventa spesso necessario prevedere un supporto da parte dei servizi sociali presenti sul territorio. Secondo la letteratura internazionale uno dei parametri più importanti che influenzano lo sviluppo linguistico del bambino è proprio la condizione di vita ambientale (familiare, scolastico ed extra-scolastico) la quale è in grado di determinare il tipo di bilinguismo (additivo o sottrattivo) (Mari et al., 2010).

Ultimo parametro da indagare in termini anamnestici è la variabile temporale, sia in termini trasversali (*per quanto tempo* il bambino risulta esposto a contesti L1/L2), sia in termini longitudinali (*da quanto tempo* il bambino è esposto a L2) sia in termini qualitativi (*a quale modello* di L2 il bambino è esposto). È importante anche condividere con la famiglia la storia migratoria del bambino ed eventuali aspetti traumatici ad essa collegata che potrebbero interferire con l'investimento comunicativo e linguistico verso L2.

Gli aspetti clinici: DPL

L'aspetto centrale è la valutazione specifica della sintomatologia clinica propria del DPL e del DSA. Nella valutazione clinica di entrambi i disturbi ci sono due rischi che si pongono: da una parte quello di sovrastimare i quadri clinici (falsi positivi, cioè identificare un disturbo quando si tratta di una discrepanza dovuta alla non sufficiente esposizione linguistica) dall'altra quello, ben più frequente, di sottostimarli (falsi negativi, cioè non identificare un disturbo, attribuendo alla condizione di bilinguismo le differenze rispetto a quanto atteso).

Purtroppo la carenza di strumenti diagnostici sufficientemente sensibili e specifici per la diagnosi di DPL monolingui (Consensus Conference, 2019) diventa ancora più evidente per la diagnosi di DPL bilingui, come avremo modo di delineare più avanti.

Come prima cosa è importante sottolineare che per porre diagnosi di DPL nei bambini bilingui è necessario che sia identificato uno sviluppo linguistico ritardato, alterato o deficitario in *entrambe* le lingue parlate dal bambino. La presenza di difficoltà in un'unica lingua, infatti, deve far ipotizzare una insufficiente esposizione alla lingua deficitaria (Bonifacci, 2018). Questo

aspetto, apparentemente di facile rilevazione clinica, pone in realtà numerose criticità. Per esempio è possibile che le difficoltà in L2 possano essere dovute ad una scarsa e tardiva esposizione alla lingua e le difficoltà in L1 possano essere dovute ad una sottostimolazione della lingua per fattori socio-culturali che possono renderne poco stabile e solido l'apprendimento. Questi aspetti possono esitare in un apparente ritardo in entrambe le lingue, in realtà dovuto a fattori di origine ambientale, su cui torneremo successivamente. Nonostante queste criticità, di cui si deve tenere conto sul piano clinico, rimane di fondamentale importanza la possibilità di prevedere una valutazione clinica in entrambe le lingue.

Essendo evidentemente difficile, o comunque poco probabile, poter effettuare una valutazione clinica *diretta* per entrambe le lingue (dovremmo disporre di clinici multilingue in ogni servizio, cosa evidentemente impraticabile), rimangono due alternative. La prima è quella di affidarci per l'analisi del linguaggio in L1 alla compilazione da parte dei genitori (purtroppo non sempre attendibili) di questionari, ormai presenti e diffusi nella maggior parte delle lingue. La seconda è quella di utilizzare test di tipo computerizzato somministrati in L1. Purtroppo anche questa soluzione, pur auspicabile nonostante alcune criticità (per esempio avere a disposizione test computerizzati in tutte le lingue), non è ancora diffusa in tutti i servizi territoriali, ma sembra essere la strada più promettente anche per consentire di intercettare precocemente possibili aree di difficoltà dello sviluppo linguistico ed attivare progetti di potenziamento specifici.

La valutazione di L2 appare anch'essa critica, in particolare per la difficoltà di reperire dati normativi in L2 che possano essere utilizzati nell'ambito della valutazione clinica testologica. Purtroppo questo aspetto risente fortemente dell'estrema variabilità delle situazioni linguistiche che si possono presentare. La variabilità riguarda in primo luogo la tipologia di L1 e dei rapporti in termini di affinità linguistica tra L1 e L2, in secondo luogo la solidità dell'apprendimento linguistico in L1 che come abbiamo detto influenza la possibilità di apprendimento in L2, in terzo luogo il tempo di esposizione e la qualità dell'esposizione stessa a L2. A questo si aggiunge la poca attendibilità della traduzione dei test, che per ovvi motivi, difficilmente riesce a mantenere le condizioni di bilanciamento tra gli stimoli proposti nella traduzione da una lingua all'altra (per esempio in termini di frequenza d'uso delle parole o in termini di struttura fono-articolatoria) (Vender, 2020).

Per individuare precocemente un DPL sarebbe importante identificare dei marcatori clinici. Tra questi il compito di ripetizione, sia di parole che di non parole, risulta un compito utile per evidenziare difficoltà linguistiche nei DPL monolingui, con buone caratteristiche di sensibilità e specificità (Consensus Conference, 2019; Bloder et al., 2024). Il compito di ripetizione è un

compito molto complesso che coinvolge l'abilità di immagazzinare nella memoria a breve termine e analizzare sequenze di sillabe per poi ripeterle: riguarda quindi le abilità di memoria e di competenza fonologica, abilità che risultano compromesse nei DPL. Da diversi studi sembra inoltre che un compito di ripetizione, soprattutto di non parole, può essere utile anche per evidenziare difficoltà linguistiche in L2 nei bambini bilingui (Guasti, 2017; Guasti, 2021). Inoltre l'abilità di ripetizione di non parole risulta essere un importante indicatore anche dopo tempi brevi di esposizione a L2, soprattutto se il compito riguarda parole corte (Thordardottir et al., 2013). Dalla Consensus Conference (2019) emerge che anche l'uso del clitico mostra valori elevati di sensibilità e specificità nella identificazione di disturbi del linguaggio nei monolingui. L'errore nell'uso dei clitici suggerisce la presenza di "una difficoltà a tenere in memoria le informazioni grammaticali rilevanti per recuperare dal lessico la forma corretta del pronome clitico ai fini della relazione a distanza" (Cardinaletti, 2017). Si tratta di una abilità molto complessa, che implica una buona capacità di manipolazione di diversi elementi linguistici. L'assenza di uso dei clitici appare un buon marcatore clinico di DPL anche nei bilingui, sebbene sia necessario un tempo di esposizione a L2 di almeno 18 mesi (Guasti, 2017; Vender et al., 2016). È importante precisare che l'uso errato del clitico non è un indicatore di DPL, ma può essere presente nei bambini con italiano in L2 con sviluppo tipico.

In sintesi l'individuazione dei DPL in bambini bilingui è molto complessa e rende necessario di effettuare una valutazione il più completa possibile del profilo linguistico, in modo da avere più elementi a disposizione (Lorusso et al., 2022).

Gli aspetti clinici: DSA

Anche nell'ambito dell'apprendimento scolastico, così come abbiamo visto per il DPL, è molto complesso riuscire a distinguere un ritardo degli apprendimenti da un disturbo su base neurobiologica, con i conseguenti rischi già analizzati di sovra- e sottodiagnosi. Per un adeguato apprendimento scolastico è richiesto che L2 sia sufficientemente maneggiata dai bambini in termini di fonologia, di ampiezza del vocabolario e di accuratezza grammaticale, aspetti per i quali sono necessari almeno 5/7 anni di esposizione a L2 (Cummins, 2000). Questo significa che anche gli studenti che hanno un adeguato livello di conoscenza della lingua parlata L2 possono mostrare prestazioni inferiori ai pari monolingui in compiti scolastici di maggiore complessità (LG, 2022). Ricordando che il focus del presente articolo è una riflessione sui bambini con bilinguismo sottrattivo è possibile che alle difficoltà

di tipo linguistico possano associarsi problematiche relative all'utilizzo di strategie di tipo metacognitivo, scarso investimento motivazionale rispetto alla scuola, bassa autostima, difficoltà a reperire in famiglia un aiuto ed un sostegno nei compiti.

Anche nella valutazione di DSA nei bambini bilingui non è sempre facile il reperimento di strumenti diagnostici specifici e standardizzati per le stesse difficoltà sopra delineate per la valutazione del DPL. Dalla letteratura emergono, tuttavia, alcune indicazioni che ci permettono di delineare alcuni fattori che possono essere predittori di adeguate abilità di apprendimento. Nell'ambito della lettura, tra gli indicatori precoci di una velocità e correttezza bella norma troviamo le abilità di consapevolezza fonologica, l'abilità di associazione tra un suono e la sua rappresentazione grafica sia in L1 che in L2, l'abilità di denominazione rapida, l'ampiezza del vocabolario in L2 e la ripetizione di non parole L2 (Bellocchi, 2018). L'area degli apprendimenti scolastici che appare maggiormente fragile nei bambini bilingui è la comprensione del testo scritto, soprattutto nelle forme di bilinguismo tardivo e/o sottrattivo. Rispetto al compito di comprensione del testo appaiono di particolare rilevanza l'abilità di comprensione orale di L2, sia lessicale che morfo-sintattica, ma anche la presenza di buone competenze linguistiche in L1 (Bellocchi, 2010).

Nonostante le difficoltà, l'impegno dei clinici e dei ricercatori italiani ha permesso di delineare, all'interno delle recenti Linee Guida sui DSA (2022), alcune indicazioni per la diagnosi. La prima riflessione ha riguardato la necessità di un *assessment dinamico*, cioè di una valutazione non statica, ma che includa osservazioni ripetute, intervallate da periodi di potenziamento e di intervento, prima di giungere a una diagnosi definitiva. In altre parole diventa un fattore diagnostico fondamentale la modificabilità del quadro clinico: si tratta di un concetto innovativo, perfettamente in linea con la definizione di disturbo del neurosviluppo, e particolarmente rilevante per la popolazione di bambini con bilinguismo sottrattivo che per vari motivi possono non aver potuto usufruire di una adeguata stimolazione ambientale.

Sebbene emerga dalla raccomandazione delle LG la possibilità di effettuare una diagnosi di DSA dopo almeno 2 anni di regolare frequenza scolastica, si sottolinea in più punti la necessità di prudenza nella diagnosi, e si raccomanda di avvalersi anche di un criterio dimensionale di severità clinica.

Anche nell'ambito della diagnosi di DSA diventa necessaria una puntuale ed accurata raccolta anamnestica (ad esempio attraverso questionari rivolti ai genitori), come già sopra discusso, per poter comprendere la storia personale e familiare del bambino, la tempistica e la qualità di esposizione linguistica L2, nonché la presenza di un DPL.

Nelle LG si raccomanda di utilizzare test dotati di dati normativi per i bilingui. Oltre ad alcuni test pubblicati che già presentano dati su bilingui soprattutto per la scuola primaria (ALCE, Bonifacci et al., 2014), in letteratura stanno comparando numerosi articoli che riportano dati su campioni di bilingui sufficientemente numerosi da poter essere utilizzati nella pratica clinica (Marinelli et al., 2020) e a cui si rimanda.

Nell'eventualità si utilizzino test per monolingui devono essere tenute in considerazione alcune raccomandazioni. Per la valutazione della lettura è raccomandato l'utilizzo di prove di lettura di parole e non parole volte ad indagare l'abilità di decodifica, mentre *non viene raccomandato l'utilizzo della lettura di un brano* che sembra avere una bassa specificità e quindi un maggior rischio di identificare falsi positivi. L'utilizzo di prove di lettura di parole e non parole permette invece di discriminare tra profili tipici e profili con difficoltà nei bilingui.

Maggiormente complessa è invece la valutazione delle abilità di scrittura, dove la componente linguistica risulta avere un peso maggiore nella capacità di automatizzazione della decodifica (Bellocchi e Baraldi, 2010). Data la presenza di frequenti errori ortografici di tipo fonologico, non fonologico e fonetico nella scrittura di parole, di non parole e del brano, le LG raccomandano di non effettuare una diagnosi di disortografia fino alla fine della scuola primaria. È evidente che anche in questa situazione il giudizio clinico e la valutazione complessiva del bambino devono essere determinanti nella formulazione di una diagnosi: l'immodificabilità del quadro clinico nonostante adeguati interventi, l'estensione delle difficoltà ad altre aree dell'apprendimento e la gravità del quadro debbono essere tenute in considerazione per evitare il rischio di falsi negativi. Coerentemente con i dati di letteratura che indicano l'area della comprensione del testo come quella di maggiore fragilità anche nel lungo periodo per quanto già sopra delineato, nelle LG non si fa riferimento alla possibilità di effettuare una diagnosi in questa area. Infine, rispetto alla possibilità di diagnosi di discalculia attualmente non si ritrovano in letteratura dati univoci.

In sintesi l'individuazione dei DSA in bambini bilingui è molto difficoltosa e l'interpretazione dei dati rimane fortemente ancorata ad un giudizio clinico e di valutazione globale del quadro anche in relazione alle variabili ambientali e temporali. Diventa inoltre necessaria, oltre alla valutazione delle competenze specifiche linguistiche e di apprendimento, anche la valutazione complessiva del bambino in termini cognitivi, neuropsicologici ed affettivo-comportamentali.

Gli aspetti clinici extra-linguistici

La valutazione clinica del bambino con DPL e DSA non può prescindere dalla valutazione del profilo cognitivo e neuropsicologico, non solo per una diagnosi differenziale rispetto a condizioni cliniche con un disturbo del neurosviluppo più globale, ma anche per definire un profilo di funzionamento complessivo e per delineare i punti di forza e di debolezza del bambino.

Rispetto alla valutazione cognitiva è necessario sottolineare l'importanza che questa venga effettuata attraverso test di tipo non verbale, per evitare che richieste di carattere linguistico possano interferire con la valutazione cognitiva globale.

Dai dati di letteratura emerge che i bambini bilingui a sviluppo tipico tendono a presentare un vantaggio rispetto ai monolingui nelle abilità di attenzione, inibizione e memoria di lavoro (Marini et al., 2014). Tale vantaggio non si mantiene invece nei bambini bilingui con DPL. Inoltre sia i bambini monolingui con DPL che i bambini bilingui con DPL mostrano una caduta nell'ambito della memoria di lavoro fonologica a breve termine. Pertanto sia la presenza di un deficit nell'ambito della memoria fonologica a breve termine che la perdita di un vantaggio sulle funzioni neuropsicologiche tipiche del bilingue a sviluppo tipico possono guidare il clinico nella interpretazione del fenotipo linguistico osservato e facilitare quindi la diagnosi (Marini et al., 2019a, Marini et al., 2019b).

La valutazione clinica del bambino bilingue con DPL o DSA non può prescindere dall'analisi della componente psicopatologica. Non esistono studi che analizzano in maniera sistematica la presenza di disturbi emotivi e/o comportamentali nei bambini bilingui con DPL o DSA: tuttavia, sulla base della letteratura dei bambini monolingui con DPL e DSA che evidenzia un aumento della co-occorrenza di disturbi psicopatologici sia internalizzati (disturbi ansiosi, disturbi depressivi) che esternalizzati (disturbo da deficit di attenzione, disturbo oppositivo provocatorio) è da supporre che anche nei bambini bilingui con DPL o DSA siano presenti disturbi psicopatologici in co-occorrenza. È facilmente intuibile che esperienze di difficoltà comunicativa o di insuccesso scolastico in un bambino bilingue (soprattutto se di tipo sottrattivo) possano costituire un fattore di rischio importante per lo sviluppo di bassa autostima, timore dell'insuccesso, demoralizzazione, atteggiamenti rinunciatari o rabbiosi, etc. Il disagio emotivo che il bambino può sperimentare in situazioni di insuccesso può comportare la comparsa di sintomi ansiosi che possono a loro volta portare a comportamenti di evitamento che si manifestano con intensità differenti (da marcata inibizione nella comunicazione fino a comportamenti più chiaramente oppositivi come il rifiuto di parlare o il rifiuto di fare compiti). Talvolta la componente ansiosa può avere

una marcata interferenza sulle strategie di tipo metacognitivo, la cui importanza rispetto ai processi di apprendimento è nota da tempo (Cornoldi, 2006). Soprattutto nei bambini in epoca prescolare la componente di disagio emotivo può esprimersi attraverso agiti comportamentali che possono diventare particolarmente evidenti nelle situazioni in cui il bambino sperimenta una difficoltà, per esempio quando al bambino con difficoltà linguistica viene richiesto di effettuare un compito di tipo linguistico.

Oltre a questi quadri a patogenesi di origine reattiva al DPL e/o al DSA, possono essere presenti anche quadri clinici psicopatologici in comorbidità con DPL e/o DSA. Esula dagli obiettivi del presente articolo una disamina completa di questi quadri clinici, ma appare molto importante, in un'ottica sia di valutazione clinica globale sia di programmazione di percorsi di cura, che essi vengano tenuti in considerazione.

Gli aspetti ambientali

Tra i fattori ambientali da indagare accuratamente, pur sempre con le limitazioni sopra delineate, troviamo la valutazione dello status socio-economico (SES) della famiglia che sembra uno degli indicatori prognostici più importanti (Levickis et al., 2022). Esistono diversi potenziali meccanismi attraverso i quali il SES può influenzare l'apprendimento del linguaggio orale e scritto. I genitori con SES più elevato forniscono ai propri figli un input linguistico caratterizzato da un vocabolario più ampio e una morfosintassi più complessa; inoltre ci sono evidenze che l'ampiezza del vocabolario sia correlata con l'accuratezza dell'apprendimento nei bambini in età scolare tra gli 8 e i 15 anni (Onofrio et al., 2019).

È fondamentale anche valutare la possibilità del sistema familiare di sostenere il bambino all'interno del percorso di cura. La possibilità di generalizzare e trasferire quanto appreso nel contesto di trattamento è alla base del successo del trattamento stesso. Purtroppo questo non è sempre possibile e le forme di trattamento indiretto non sono sempre applicabili. Le famiglie non italofone hanno spesso scarso supporto nell'ambiente, sono spesso isolate, presentano un basso livello socio culturale, ma d'altro canto, sono animate dalla volontà di aiutare il proprio bambino pur trovandosi non sempre in condizione di farlo.

Accanto alla indubbia importanza dell'ambiente familiare non possiamo sottovalutare il ruolo svolto dalla scuola. L'ambiente scolastico infatti spesso rappresenta il primo e spesso l'unico luogo dove il bambino entra in contatto con L2. La scuola, soprattutto quella dell'infanzia, può diventare un elemento fondamentale per l'analisi in un contesto ecologico del linguaggio L2

del bambino (per esempio attraverso questionari specifici), ma anche per promuovere attività di potenziamento dello sviluppo del linguaggio nel bambino. Il gruppo di pari costituisce una risorsa per lo sviluppo della competenza sociale e dell'uso del linguaggio in un contesto ecologico e familiare per il bambino, favorendo lo sviluppo delle regole di interazione (turni, rispetto delle regole comunicative), dell'efficacia comunicativa, delle capacità di condivisione e aiuto e del controllo dell'egocentrismo. Il gruppo rappresenta inoltre una risorsa per l'apprendimento, poiché il setting di gruppo supporta l'imitazione e/o la cooperazione, la mediazione con i pari, la possibilità di ripetere esperienze favorendo il mantenimento e la generalizzazione delle informazioni apprese. Il contatto tra sistema sanitario e sistema scolastico diventa, in queste situazioni, ancora più necessario e determinante. La possibilità di attivare percorsi di potenziamento linguistico in contesti educativi dovrebbe diventare un obiettivo primario all'interno del percorso di cura del bambino bilingue con DPL o DSA.

Infine, è necessaria una riflessione in merito alla concettualizzazione di disturbo del neurosviluppo in relazione all'ambiente, cioè di un disturbo che si esprime attraverso un non adattamento del soggetto alle richieste dell'ambiente. La domanda che dobbiamo porci però deve essere anche: quanto l'ambiente si adatta o è adattabile al bambino con un disturbo del neurosviluppo? Solo rispondendo a questa domanda possiamo comprendere al meglio le difficoltà di un bambino con un disturbo della comunicazione e riuscire a costruire un percorso di cura che sia davvero "sistemico". Una possibile risposta da parte dell'ambiente al bambino bilingue con DPL, soprattutto quando è recente l'esposizione a L2, è l'utilizzo della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) nell'ambiente prossimale ed educativo del bambino. Si tratta di una strategia di comunicazione altamente flessibile, adattabile ad ogni contesto e ad ogni bambino. Inizialmente nata per situazioni cliniche molto complesse e per lo più permanenti, il suo utilizzo si sta progressivamente allargando anche a situazioni transitorie di difficoltà di comunicazione. La CAA consente di sostenere e sviluppare la comprensione linguistica e comunicativa, di facilitare l'inclusione sociale e la partecipazione, di supportare le relazioni, di prevenire e ridurre i comportamenti problematici, di sostenere e sviluppare l'espressione comunicativa e linguistica (Costantino, 2020). Può costituire pertanto un valido supporto alla comunicazione e all'inclusione di bambini che presentano un ritardo/ disturbo della comunicazione.

La variabile temporale

All'interno del complesso approccio ai disturbi del neurosviluppo la variabile temporale diventa un elemento determinante per una corretta interpretazione dei dati clinici.

La prima riflessione rispetto alla dimensione del tempo è che possiamo osservare in tutti i disturbi del neurosviluppo un'estrema variabilità fenotipica proprio in termini temporali, cioè rispetto a quanto emerge nel corso dell'evoluzione del bambino. Se dunque applichiamo l'ottica di osservazione dei disturbi del neurosviluppo anche ai DPL e DSA nei bambini bilingui, dobbiamo allora tenere in considerazione un aspetto rilevante che ritroviamo nella clinica dei disturbi del neurosviluppo: non sempre la riduzione manifesta della sintomatologia coincide con una corrispondente riduzione dell'*impatto funzionale* che il disturbo provoca in termini di adattamento del bambino all'ambiente, in particolare quando il contesto sollecita fortemente sia il carico cognitivo che le funzioni neuropsicologiche, come avviene in ambito scolastico. Nel caso dei disturbi del linguaggio orale e scritto, la possibilità di acquisizione di un linguaggio orale sufficientemente in linea con le richieste ambientali dopo 2 anni di esposizione a L2 non è sufficiente per rispondere alle crescenti richieste ambientali della scuola primaria, per le quali sono necessari almeno 5-7 anni di esposizione all'italiano (L2). In questo senso è necessario tenere sempre in considerazione la possibilità di un'interferenza funzionale del disturbo anche quando la sintomatologia clinica risulta essere ridotta o addirittura non immediatamente evidente.

La seconda riflessione sulla variabile temporale è quella relativa alla tempistica della diagnosi. È necessario mantenere un'ottica di osservazione dinamica del bambino, lasciando che ad una prima valutazione clinica, necessaria per definire un quadro clinico iniziale, seguano controlli successivi alternati a periodi di potenziamento e di intervento terapeutico: in questo modo è possibile monitorare non solo la modificabilità del quadro clinico, ma anche la sua velocità di modifica, fattore cruciale in termini prognostici. È inoltre di non secondaria importanza valutare con attenzione la tipologia e l'intensità dell'intervento che l'ambiente di vita del bambino, cioè il suo contesto allargato, deve mettere in atto per modulare il quadro clinico.

In termini operativi questo non è sempre di facile attuazione, in quanto il riconoscimento di una diagnosi nosografica, talvolta in qualche modo *forzata*, consente in prima battuta soprattutto l'attivazione di strumenti di assistenza socio-sanitaria per il bambino e la sua famiglia. È doveroso tuttavia ricordare, anche in questo contesto, che gli obiettivi del potenziamento e del trattamento, nell'ambito di tutti i disturbi del neurosviluppo, sono da riferirsi

al *profilo funzionale* del bambino (dinamico) e non alla diagnosi nosografica specifica (statica).

Conclusioni

La diagnosi di DPL e di DSA nei bambini bilingui risulta particolarmente complessa. L'intreccio tra fattori clinici ad espressione dimensionale (linguistici ed extralinguistici), fattori ambientali e fattori temporali deve essere analizzato con attenzione, per non giungere a conclusioni scorrette, diagnosticando la presenza di un disturbo laddove lo sviluppo del bambino bilingue è nella norma o, all'opposto, dando al solo bilinguismo la responsabilità delle problematiche riscontrate. È necessaria ancora molta ricerca per poter giungere a dati e protocolli di diagnosi più affidabili e certi. La letteratura in questo campo appare comunque in forte espansione, spinta dal numero crescente di casi che giungono ai Servizi di Neuropsichiatria Infantile segnalati dalle scuole e dai pediatri.

Alcuni punti fermi possono però essere tracciati:

1. Una corretta anamnesi può consentire di tracciare la reale curva di esposizione del bambino all'italiano, elemento chiave per il successivo ragionamento diagnostico, in termini trasversali (per quanto tempo al giorno), longitudinali (da quanto tempo) e qualitativi (quali sono stati i modelli linguistici).
2. Alcuni parametri sono suggestivi di possibile disturbo del linguaggio: ad esempio le performance del bambino nel compito di ripetizione di non parole e nell'uso del clitico. Per quanto riguarda la valutazione di un disturbo di apprendimento risulta utile la prova di lettura di parole e non parole, mentre la prova di velocità di lettura e la prova di comprensione del testo possono risultare fuorvianti se non rapportate alle competenze linguistiche del bambino.
3. L'utilizzo di test computerizzati anche nelle strutture territoriali deve essere implementato per facilitare la diagnosi dei DPL e DSA nei bambini bilingue.
4. È necessario effettuare una valutazione completa e analitica del bambino, osservando sia gli aspetti linguistici che quelli extralinguistici.
5. L'analisi dell'ambiente costituisce un passaggio fondamentale soprattutto per definire il programma di potenziamento o di intervento riabilitativo per il bambino.
6. La dimensione temporale, vale a dire la non staticità del processo diagnostico, è quella che consente al clinico di mettere alla prova l'ipotesi diagnostica e di verificarne l'attendibilità.

7. L'implementazione delle conoscenze e delle competenze didattiche sul bilinguismo nell'ambito dei contesti educativi, infine, deve essere obiettivo specifico dei sistemi di cura, con l'obiettivo anche di sostenere i potenziali vantaggi del bilinguismo in tutti i bambini.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (APA, 2021). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder, fifth edition, text revision (DSM-5-TR)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bellocchi, S., & Baraldi, S. (2010). Bilinguismo e apprendimento della letto-scrittura sviluppo tipico e difficoltà. In S. Contento (a cura di), *Crescere nel bilinguismo* (pp. 55-68). Roma: Carocci Editore.
- Bellocchi, S., Baraldi, S., & Bonifacci, P. (2018). Apprendimento scolastici e bilinguismo. In P. Bonifacci, *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. (pp. 121-154). Roma: Carocci editore.
- Bishop, DV. *The children's communication check-list, Version 2 (CCC-2), psychological corporation*. London 2003 (Ed. It. CCC-2, S. Di Sano, A. Saggino, M.S. Barbieri, et al. Firenze: Giunti, 2013).
- Bloder, T., Eikerling, M., & Lorusso, M. L. (2024). Evaluating the role of word-related parameters on the discriminative power of a novel nonword repetition task for bilingual children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 38, 550-567. DOI: 10.1080/02699206.2023.2226304.
- Bonifacci, P., Tobia, V., Lami, L., & Snowling, M. (2014). *Alce-Assessment di lettura e comprensione per l'età evolutiva*. Firenze: Hogrefe Editore.
- Bonifacci, P. (2018). *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci Editore.
- Cardinaletti, A. (2017). Elementi funzionali e relazioni a distanza nello sviluppo tipico e atipico (DSL, DSA): il caso dei pronomi clitici. In F. Dovetto (a cura di), *Lingua e patologia. Le frontiere interdisciplinari del linguaggio* (pp. 201-222), Roma: Aracne editrice.
- Chilosi, A., Millepiedi, S., Monti, A., Guccione, F., Costantino, A., Di Lieto, M. C., Cristofani, B., Cacciola, F., Doniselli, F., Corridori V. U., Dirindelli, P., Balboni, G., & Brizzolara, D. (2017). Uno studio epidemiologico sui disturbi del linguaggio e della comunicazione in età scolare. *Giornale di Neuropsichiatria dell' Età Evolutiva*, 37, 100-108.
- CLASTA & FLI (a cura di) (2019). *Consensus Conference sul Disturbo Primario del Linguaggio*. Scaricabile da www.disturboprimariolinguaggio.it
- Contento, S., Melani, S., & Rossi, F. (2010). Dimensioni e tipologie di bilinguismo. In S. Contento (a cura di), *Crescere nel bilinguismo* (pp. 13-27). Roma: Carocci Editore.
- Cornoldi, C. (2006). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.

- Costantino, A. (2012). *Costruire libri e storie con la CAA*. Trento: edizioni Erickson.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garaffa, M., Sorace, A., Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci Editore.
- Gillbert, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: early symptomatic syndrome eliciting neurodevelopmental clinical examination. *Research in Developmental Disabilities, 31*, 1543-51.
- Gross, M., & Castilla-Earls, A. (2023). Code-Switching During Narratives by Bilingual Children With and Without Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research (JSLHR)*, *54*, 996-1109. DOI: 10.1044/2023_LSHSS-22-00149.
- Gross, M., & Kaushanskaya, M. (2022). Language control and code-switching in bilingual children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research (JSLHR)*, *65*, 1104-1127. DOI:10.1044/2021_JSLHR-21-00332.
- Guasti, M. T. (2017). Disturbi specifici del linguaggio in bambini con italiano L2. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva, 37*, 82-88.
- Guasti, M. T., White, M. J., Bianco, G., Arosio, F., Camilleri, B., & Hasson, N. (2021). Two clinical markers for DLD in monolingual Italian speakers: What can they tell us about second language learners with DLD? *Clinical Linguistics and Phonetics, 35*, 829-846. DOI: 10.1080/02699206.2020.1830303.
- ISS (2022). *Linea Guida per la gestione dei Disturbi Specifici di Apprendimento*. Sistema Nazionale Linee Guida dell'Istituto Superiore di Sanità. Scaricabile da <https://www.iss.it/-/snlg-disturbi-specifici-apprendimento>.
- Kapantzoglou, M., Brown, J. E., Cycyk, L. M., & Fergadiotis, G. (2021). Code-switching and language proficiency in bilingual children with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research (JSLHR)*, *64*, 1605-1620. DOI: 10.1044/2020_JSLHR-20-00182.
- Levickis, P., Eadie, P., Mensa, F., McKean, C., Bavin, E. L., & Reilly, S. (2022). Associations between responsive parental behaviours in infancy and toddlerhood, and language outcomes at age 7 years in a population-based sample. *International Journal of Language & Communication Disorder*, 1098-1112. DOI: 10.1111/1460-6984.12846.
- Lorusso, M. L., Eikerling, M., Bloder, T., Rinker, T., Guasti, M. T., & Marinis, T. (2022). Come migliorare la valutazione e il trattamento dei bambini multilingui con disturbo primario del linguaggio e disturbo specifico dell'apprendimento. *La Mente Multilingue: Policy Report su DPL e DSA (Policy Report 1)* Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS). DOI: 10.48787/kops/352-2-v54lieceelvn8.
- Mari, R., Porelli, M., & Cottafavi, L. (2010). Il disturbo specifico del linguaggio (DSL) in condizioni di bilinguismo. In S. Contento (a cura di), *Crescere nel bilinguismo* (pp. 41-54), Roma: Carocci Editore.
- Marinelli, C. V., Iaia, M., Cassibba, R., Traficante, D., Zoccolotti, P., & Angelelli, P. (2020). La valutazione del linguaggio orale e scritto e del profilo

- neuropsicologico in bambini bilingui. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24, 437-472. DOI: 10.1449/98294.
- Marini, A., Gentili, C., Molteni, M., & Fabbro, F. (2014). Differential verbal working memory effects on linguistic production in children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 3534-3542.
- Marini, A. (2019a). Correlati cognitivi e neurali della competenza bi-/plurilingue. In C. Levorato & A. Marini, *Il bilinguismo in età evolutiva* (pp. 19-35). Trento: Erickson.
- Marini, A. (2019b). Disturbo primario del linguaggio in bambini bilingui. In C. Levorato & A. Marini, *Il bilinguismo in età evolutiva* (pp. 177-190). Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *Principali dati della scuola, Anno Scolastico 2023-2024*. Ufficio di Statistica. Scaricabile da: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2023-2024.pdf>.
- Onofrio, D., Caselli, M. C., & Ferri, R. (2019). Lo sviluppo lessicale nei bambini bilingui in età prescolare. *Psicologia clinica dello Sviluppo*, 1, 28-48.
- Thordardottir, E., & Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorder*, 46, 1-16.
- Vender, M. Garaffa, M., & Sorace, A. (2016). Child L2 learning and specific language impairment: superficially similar but linguistically different. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 30, 150-69.
- Vender, M., Delfitto, D., & Melloni, C. (2020). How do bilingual dyslexic and typically developing children perform in nonword repetition? Evidence from a study on Italian L2 children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23, 884-896. DOI: 10.1017/S1366728919000828.

L'intervento comunicativo-linguistico nella riabilitazione logopedica di bambini bilingue: dalle evidenze scientifiche internazionali alle proposte d'intervento nel contesto italiano

Language intervention in bilingual children: From international evaluated evidence to a call for evidence in Italy

Gianmatteo Farabolini

Department of Experimental and Clinical Medicine,
Università Politecnica delle Marche,
Via Tronto, 10/a, 60126 Ancona, AN, Italia;
e-mail: g.farabolini@univpm.it

Ricevuto: 20.04.2024 - **Accettato:** 19.05.2024

Pubblicato online: 30.10.2024

Riassunto

Nella nostra società occidentale e industrializzata c'è un numero sempre crescente di soggetti plurilingue, che sono individui che conoscono almeno due lingue distinte. C'è una recente attenzione verso i bambini bilingue e come questi imparano a parlare. Una domanda di ricerca recente e che questo lavoro prova a rispondere è: come riabilitare le abilità linguistiche di bambini bilingue che hanno difficoltà di linguaggio? Per provare a rispondere a questa domanda, all'interno di questo documento, si è partiti dalla necessità di analizzare i testi delle linee guida nazionali e internazionali, redatte dalle istituzioni di competenza che sono considerate come la bussola che guida l'operato dei professionisti sanitari che riabilitano le abilità comunicativo-linguistiche, ovvero il logopedista. Successivamente, è stata condotta una rassegna della letteratura inerente questo asse di ricerca, a partire dal fatto che è opportuno analizzare le evidenze scientifiche disponibili in letteratura che possono essere di supporto per promuovere una pratica clinica logopedica basata sulle evidenze scientifiche. Lo step successivo è stato quello di analizzare quali sono gli strumenti, le evidenze, le strategie teoriche e pratiche a disposizione dei logopedisti al fine di

G. Farabolini / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (1)

ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18564

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

umentare la possibilità di raggiungere gli obiettivi riabilitativi efficacemente. Infine, considerando lo stato dell'arte e l'assenza di evidenze scientifiche valutate nella presa in carico riabilitativa di bambini bilingue con difficoltà di linguaggio, è stata descritta una proposta di progetti sperimentali che la comunità scientifica può condurre al fine di iniziare a costruire le fondamenta di proposte riabilitative basate su evidenze scientifiche raccolte nel contesto italiano.

Parole chiave: bilinguismo, multilinguismo, intervento logopedico, transfer linguistico, presa in carico riabilitativa, medicina basata sull'evidenza (EBM).

Abstract

In our Western and industrialized society, there is an increasing number of plurilingual individuals who know at least two distinct languages. Recent attention has been focused on bilingual children and how they learn to speak. A current research question that this work aims to answer is: How can we rehabilitate the language abilities of bilingual children who experience language difficulties? To address this question, this document begins with the need to analyze the texts and contents of national and international guidelines drafted by competent institutions, which are considered as the compass guiding the actions of health professionals who rehabilitate communicative and linguistic skills, namely speech and language therapists. Subsequently, a non-systematic review of the literature related to this research axis was conducted, starting from the assumption that the analysis of the available scientific evidence is needed to support and promote evidence-based clinical speech and language therapy practice. The tools, evidence, and theoretical and practical strategies available to speech therapists to increase the chances of effectively achieving rehabilitative goals were discussed. Finally, considering the state of the art and the absence of scientifically evaluated evidence in the rehabilitative care of bilingual children with language difficulties, a proposal for experimental projects was launched to the scientific community, aiming to begin building the foundations of rehabilitative proposals based on scientific evidence for the Italian speech and language therapy intervention for bilingual Italian-speaking children.

Keywords: bilingualism, multilingualism, language intervention, language transfer, evidence-based practice.

Introduzione

Il bilinguismo è un fenomeno sempre più diffuso: all'incirca un parlante su due nel mondo conosce due differenti lingue che utilizzano come mezzi di comunicazione in diversi contesti e/o con interlocutori differenti

(Grosjean, 1982). Si definiscono bilingue quei soggetti in grado di padroneggiare due lingue. In generale, i soggetti bilingue (chiamati anche plurilingue per designare soggetti che sono stati esposti a due o più lingue), racchiude la competenza di un individuo (adulto o bambino) di padroneggiare due o più lingue per comunicare, mentre i contesti di un'area geografica dove sono parlate più lingue vengono identificati come multilingue (Jeoffrion et al., 2014).

I bambini bilingue sono spesso esposti ad una lingua istituzionale che è la lingua ufficiale di un'area geografica (ad esempio l'italiano in Italia), ma anche ad un'altra lingua che viene parlata in contesto domestico, solitamente da uno o più caregiver. La lingua istituzionale viene spesso definita anche L2, lingua dominante o lingua maggioritaria mentre la lingua non-istituzionale viene anche chiamata – fra le altre – L1, lingua nativa o lingua madre. A partire dal fatto che non esiste un documento di consensus sulla terminologia, in questo ci sarà la preferenza dell'uso delle definizioni “lingua istituzionale” e “lingua non-istituzionale” ma gli altri termini sono da assumere come sinonimi alle definizioni scelte.

All'interno di una società multilingue e di soggetti plurilingue, i bambini sono spesso esposti a due o più lingue sin dalla tenera età (Carroll, 2017). La comunità scientifica ha fatto emergere che un'esposizione precoce a molteplici lingue non è *per sé* un fattore di rischio per disturbi del neurosviluppo e di Disturbo Primario di Linguaggio (DPL) (Sansavini et al., 2021), che è un disturbo del neurosviluppo che rientra all'interno dei disturbi della comunicazione descritti nel DSM-V (American Psychiatric Association, 2013).

Se c'è stato interesse e ci sono dibattiti ancora aperti sugli aspetti teorici e metodologici inerenti l'identificazione di disturbi di linguaggio nei bambini bilingue, evidenze scientifiche circa l'erogazione di interventi linguistici in bambini bilingue è un asse di ricerca recente.

In questo lavoro, si presentano due capitoli relativi ad attività riabilitative che vertono su obiettivi riabilitativi linguistici del programma riabilitativo per realizzare il progetto riabilitativo all'interno della presa in carico logopedica del bambino bilingue con DPL o difficoltà di linguaggio (in questo elaborato si parlerà di bambini con DPL o con difficoltà di linguaggio per rappresentare quei bambini che per svariati motivi non ricevono una diagnosi ma presentano delle difficoltà nel linguaggio). In dettaglio, nel primo capitolo “Come riabilitare il linguaggio nei bambini bilingue?”, si farà una panoramica delle raccomandazioni nazionali e internazionali a disposizione del logopedista per la presa in carico logopedica di soggetti plurilingue. Sarà poi presente una rassegna sullo stato dell'arte della letteratura scientifica internazionale circa evidenze scientifiche sugli interventi comunicativo-linguistici in bambini bilingue. Successivamente, nel secondo capitolo “Come

riabilitiamo il linguaggio nei bambini bilingue?”, saranno illustrate delle procedure che solitamente sono messe in atto nel contesto sanitario italiano, accompagnate da spunti di riflessione inerenti l’erogazione di interventi bilingue nei bambini bilingue. Infine, sarà presentata una chiamata a progetti di ricerca da attuare nel contesto italiano.

Come riabilitare il linguaggio nei bambini bilingue?

In questa sezione, presenteremo in primo luogo dei documenti di raccomandazione nazionali e internazionali relativi alla presa in carico riabilitativa di bambini bilingue con difficoltà nell’area delle competenze comunicativo-linguistiche. In dettaglio, presenteremo un lavoro pubblicato dalla Federazione Logopedisti Italiani sulle raccomandazioni per la presa in carico del bambino bilingue con disturbo di linguaggio in Italia (FLI, 2014). Un secondo documento descritto è incentrato sugli standard richiesti ai professionisti sanitari nella tutela delle minoranze linguistiche e delle relative implicazioni nella presa in carico logopedica di persone bilingue (HCPC, 2023). Successivamente, presenteremo una rassegna non sistematica dello stato dell’arte circa le evidenze scientifiche disponibili in letteratura sugli interventi riabilitativi per bambini bilingue con DPL o con difficoltà nella sfera delle abilità comunicativo-linguistiche.

Le raccomandazioni internazionali e nazionali

Il logopedista deve proporre una presa in carico logopedica che si basi sulle linee guida nazionali e raccomandazioni da lavori di consensus internazionali. Tuttavia, ad oggi, non vi sono linee guida disponibili per il logopedista circa la presa in carico logopedica dei bambini con disturbi di linguaggio nel contesto italiano.

Il documento più recente a disposizione della comunità professionale dei logopedisti è un lavoro pubblicato dalla Federazione Logopedisti Italiana (FLI, 2014). Tale lavoro è il frutto di una traduzione e adattamento di un documento redatto dall’International Association of Logopedics and Phoniatrics (International Association of Logopedics and Phoniatrics, 2011). Nella stesura delle raccomandazioni inerenti la riabilitazione dei disturbi di linguaggio, lo IALP suggerisce che l’intervento logopedico deve essere erogato in entrambe le lingue a cui il bambino è esposto (per es., un bambino bilingue con disturbo di linguaggio esposto all’italiano e all’albanese, dovrebbe ricevere un intervento le cui attività riabilitative siano condotte sia in italiano che in albanese). Inoltre, la singola seduta riabilitativa dovrebbe includere attività

riabilitative proposte in entrambe le lingue, in modo tale da supportare contemporaneamente la lingua parlata in ambienti domestici (per es., la lingua diversa dall'italiano in Italia) e promuovere l'acquisizione della lingua istituzionale di un'area geografica (per es., l'italiano in Italia).

Poi, il documento suggerisce che il logopedista deve considerare la possibilità che ci sia transfer linguistico a seguito di specifiche attività riabilitative che mirano a potenziare specifiche abilità linguistiche. Nel considerare tale transfer linguistico, si deve analizzare, fra le altre, il livello di somiglianza fra le lingue. Per esempio, due lingue con un simile ordine delle parole (per es., il predicato verbale è anticipato dall'agente che compie l'azione raffigurata dal verbo e seguito dall'argomento che rappresenta chi/cosa subisce l'azione; Tomasello, 2001), le strutture linguistiche riabilite in una lingua possono generalizzare anche nell'altra lingua qualora le due lingue condividano un simile ordine di elementi linguistici (FLI, 2014).

A livello internazionale, è interessante prendere in considerazione un lavoro pubblicato dalla Health and Care Professions Council (HCPC, 2023), un ente che si assicura di tutelare gli interessi delle persone che ricevono una presa in carico sanitaria. Tale organismo pubblica ed aggiorna periodicamente gli standard minimi che le singole comunità di professionisti sanitari devono adottare nella pianificazione ed erogazione di interventi riabilitativi volti a promuovere il benessere dei propri assistiti. Per quanto riguarda la figura del logopedista, fra le altre, occorre progettare ed attuare proposte riabilitative che rispettino e sostengano i diritti, la dignità e i valori degli assistiti, riconoscendo l'impatto dei fattori culturali e promuovendo uguaglianza e diversità in una prospettiva inclusiva e non-discriminatoria. A tal proposito, all'interno della presa in carico logopedica di persone bilingue, i logopedisti devono considerare la centralità della lingua che è comunemente parlata in contesto domestico, che gioca un ruolo rilevante nella definizione dell'identità dell'assistito, nella propria vita familiare e nella propria comunità (per es., vita culturale e/o religiosa). Il logopedista non si deve attenere solamente a rispettare la lingua parlata a casa, ma deve anche contribuire attivamente a mantenere, sviluppare e promuovere l'utilizzo della lingua non istituzionale. Pertanto, ne segue che la somministrazione della valutazione e l'erogazione degli interventi logopedici devono essere condotti nella lingua che è comunemente parlata in contesto domestico, avvalendosi della presenza di interpreti.

Questi due documenti sottolineano il ruolo centrale che deve avere la lingua parlata in contesto domestico nella proposta riabilitativa per difficoltà comunicativo-linguistiche in bambini bilingue. Tuttavia, non è sempre possibile riabilitare il linguaggio nella lingua non-istituzionale (Bloder et al., 2021; FLI, 2014). Nella prossima sezione, verrà presentato lo stato dell'arte

non sistematico della letteratura scientifica relativo alle evidenze scientifiche sugli interventi comunicativo-linguistici per bambini bilingue con DPL o difficoltà di linguaggio.

Lo stato dell'arte

Lo stato dell'arte relativo all'erogazione di interventi di linguaggio per bambini bilingue è un asse di ricerca recente e in espansione. La comunità scientifica sottolinea che ci siano evidenze scientifiche in favore di una presa in carico bilingue che promuova attività riabilitative condotte in entrambe le lingue a cui il bambino è esposto (per es., Gutiérrez-Clellen et al., 2012; Irizarry et al., 2024; Thordardottir, 2010).

Recenti studi secondari hanno fatto emergere che, sebbene vi sia un'alta eterogeneità di disegni di ricerca, popolazioni incluse e domini linguistici riabilitati, ci sono evidenze in favore dell'efficacia di interventi linguistici riabilitativi per bambini bilingue con DPL (Kk Nair et al., 2023) o difficoltà linguistiche (Crowe et al., 2021). Purtroppo, nessuno dei due studi secondari riporta fra gli studi inclusi delle pubblicazioni condotte su popolazioni di bambini bilingue esposti all'italiano e residenti in Italia.

In dettaglio, una recente revisione sistematica, condotta su lavori pubblicati fino a dicembre 2020, ha analizzato l'efficacia di interventi riabilitativi erogati a bambini con DPL (Kk Nair et al., 2023). Dalla revisione sono stati inclusi 14 articoli scientifici eterogenei per disegni di ricerca (da *case studies* a *quasi-experimental designs*) per lingue parlate (per es., nel 57% dei casi degli studi i bambini avevano spagnolo come L1; nell'85% degli studi, l'inglese era la L2 dei bambini partecipanti agli studi). Kk Nair et al. (2023) ha sottolineato che ci sono evidenze scientifiche in favore dell'efficacia di interventi che mirano a potenziare il vocabolario (9 studi su 14 riportano risultati positivi post-trattamento), mentre sono stati riportati risultati che supportano l'efficacia di interventi che hanno come obiettivi altri domini linguistici (per es., fonologia, morfosintassi, narrativo), sebbene il numero di studi inclusi sia inferiore e pertanto i risultati poco generalizzabili.

Crowe et al., (2021) hanno condotto una revisione sistematica su bambini bilingue prescolari con disturbi fonologici, DPL o a rischio di sviluppare un DPL (rDPL). La revisione ha incluso 52 articoli, riportando dati su un totale di 4551 bambini. Fra gli studi inclusi, c'è stata un'eterogeneità inerente al profilo funzionale dei bambini (disturbi fonologici, DPL, rDPL) e obiettivi riabilitativi (fonologici, linguistici o prerequisiti alla letto-scrittura). La quasi totalità degli studi riporta risultati positivi dell'intervento sul profilo comunicativo-linguistico dei bambini. Tuttavia, la maggior parte degli studi non sono basati su disegni di ricerca con un'alta qualità metodologica. Pertanto,

gli autori sottolineano che non esistono evidenze scientifiche sufficienti per sviluppare pratiche riabilitative basate sull'evidenza.

A partire dal fatto che l'erogazione di interventi riabilitativi in tutte le lingue a cui il bambino è esposto non sia sempre possibile (Bloder et al., 2021), c'è un recente focus su quali siano i domini linguistici in cui si possa avere un transfer linguistico dei progressi linguistici raggiunti nella lingua riabilitata verso l'altra lingua. In dettaglio, nel contesto di acquisizione di linguaggio, per transfer linguistico si intende quel processo in cui i progressi effettuati da un bambino bilingue (per es., rumeno-italiano) in una lingua in un determinato dominio linguistico (per es., sintassi in rumeno) possono trasferirsi allo stesso dominio linguistico nell'altra lingua anche se il bambino non ha ricevuto esperienza diretta di tali elementi linguistici nell'altra lingua (per es., sintassi in italiano) (Kohnert, 2010). Nel contesto clinico, il transfer linguistico è quel processo che si verifica quando i progressi di abilità linguistiche in una lingua trattata (per es, espansione della frase in rumeno) si estendono anche nella lingua non trattata (per es., espansione della frase in italiano) (KK Neir et al., 2023).

Ci sono lavori che hanno studiato il transfer linguistico in bambini bilingue con DPL all'interno dell'erogazione di un intervento linguistico e sono state trovate evidenze contrastanti (Kk Neir et al., 2023). Al centro di questa letteratura, vi è un interesse dominante verso il trasferimento dei progressi ottenuti nella lingua istituzionale comparata a quella non-istituzionale, che rispecchia una condizione comune in cui il logopedista eroga il trattamento prevalentemente nella L2. Una recente meta-analisi (Kk Neier et al., 2023) sottolinea che solo uno studio case report ha riportato dettagliatamente il transfer dalla lingua trattata verso quella non riabilitata (Kambanaros et al., 2017). Gli altri lavori inclusi nello studio secondario di Kk Neir fanno emergere evidenze inconsistenti. Per esempio, è interessante sottolineare come gli effetti del transfer linguistico fossero più presenti quando gli interventi erano erogati nella lingua non istituzionale piuttosto che il contrario nei domini lessico-semantici (Ebert et al., 2014; Ijalba, 2015) e morfosintattici (Ebert et al., 2014). Analogamente, un altro studio ha ottenuto risultati che non supportano l'ipotesi di un trasferimento delle abilità narrative riabilite nella lingua istituzionale verso quelle non-istituzionali. Questi risultati supportano le raccomandazioni dei documenti precedentemente presentati che promuovono una presa in carico logopedica che preveda l'erogazione dell'intervento riabilitativo nella lingua non istituzionale parlata in contesto domestico (FLI, 2014; HCPC, 2023).

A tal proposito, uno studio randomizzato controllato, condotto negli Stati Uniti ha erogato un intervento di stimolazione focalizzata sulla produzione lessicale in spagnolo in bambini bilingue anglo-spagnoli, ha mostrato

risultati statisticamente significativi inerenti l'acquisizione delle parole target lessicali ma non nelle parole non trattate (Zucker et al., 2021). Tuttavia, uno studio randomizzato controllato, condotto su una popolazione di bambini bilingue con DPL aventi francese come lingua istituzionale, ha erogato un intervento di stimolazione focalizzata in tre condizioni relative alla lingua di erogazione dell'intervento: in francese, nelle due lingue parlate dal bambino e gruppo di controllo (trattamento erogato dopo un intervallo di tempo). I risultati hanno fatto emergere dei progressi statisticamente significativi nel vocabolario espressivo ma senza differenze fra i tre gruppi (Thordardottir et al., 2015). Tale risultato sembrerebbe supportare l'ipotesi che esistono miglioramenti riabilitativi anche quando l'intervento è erogato nella lingua istituzionale del bambino.

Le evidenze in favore di un miglioramento delle competenze linguistiche nella lingua istituzionale di bambini bilingue con DPL danno manforte alla comunità di logopedisti che riportano difficoltà nell'erogare interventi in lingue differenti da quelle istituzionali (per es., Bloder et al., 2021). Tale tendenza è confermata da una revisione sistematica che ha sottolineato come, fra gli studi inclusi, le attività riabilitative erano state condotte nella lingua non istituzionale nel 7,9% dei casi (Crowe et al., 2021). Un recente lavoro condotto nei Paesi Bassi ha analizzato l'erogazione di un intervento linguistico per bambini monolingue (N=100) e bilingue (N=50) con DPL. L'intervento prevedeva un intervento di gruppo volto a promuovere e abilità lessico-semantiche e sintattiche, oltre che a migliorare la gestione dei comportamenti problematici dei bambini (Verbeek et al., 2023). Dallo studio è emerso che i bambini monolingue hanno mostrato dei punteggi migliori rispetto ai bilingue sia nel vocabolario recettivo che espressivo. Relativamente ai miglioramenti tra pre- e post-trattamento, i bambini bilingue hanno una curva di crescita più accentuata dei bilingue nei punteggi al vocabolario recettivo, mentre i monolingue hanno avuto una curva di crescita più accentuata dei bilingue per il vocabolario espressivo. Questi risultati supportano l'ipotesi che se le differenze fra monolingue e bilingue prima e dopo l'intervento si sono assottigliate nel vocabolario recettivo, la forbice fra monolingue e bilingue è aumentata per quanto riguarda il vocabolario espressivo. Inoltre, questo lavoro evidenzia come la riabilitazione della lingua istituzionale non abbia effetti negativi sulle competenze linguistiche della lingua istituzionale dei bambini bilingue (Verbeek et al., 2023). Analogamente, simili risultati sono stati trovati in una popolazione di 156 bambini con DPL (di cui 36 bilingue) sempre nei Paesi Bassi. A seguito di un intervento comunicativo-linguistico condotto a scuola, in classi di bambini con bisogni educativi speciali, lo studio ha sottolineato che ci sono stati dei miglioramenti nei punteggi di morfosintassi espressiva fra pre- e post-intervento nei bambini bilingue ma non per i

monolingue, mentre ci sono stati dei miglioramenti nel vocabolario espressivo nei bilingue con disturbi espressivo-recettivo e nei monolingue con disturbi espressivo ma non per i monolingue con disturbo espressivo-recettivo (Bruinsma et al., 2023).

Ad oggi, non ci sono evidenze scientifiche pubblicate in riviste scientifiche internazionali peer-review circa interventi logopedici per bambini bilingue con DPL o severe difficoltà linguistiche. Nella prossima sezione, si evidenzieranno delle procedure metodologiche da considerare che potrebbero supportare il logopedista nell'erogazione di interventi per bambini bilingue.

Come riabilitiamo il linguaggio nei bambini bilingue?

Sebbene siano assenti delle linee guida nazionali e ci sono delle evidenze scientifiche non direttamente implementabili nei contesti clinici, i logopedisti si trovano nella situazione di dover prendere in carico bambini bilingue con disturbo di linguaggio senza poter essere guidati da documenti istituzionali. All'interno di questo scenario, in questo paragrafo verranno descritte in forma indicativa e non esaustiva delle possibili modalità di presa in carico dei bambini con disturbo di linguaggio. A tal riguardo, occorre sottolineare come l'organizzazione sanitaria regionale del nostro Paese, unitamente alle differenze fra prestazioni sanitarie erogate all'interno del Sistema Sanitario Nazionale o privatamente, rendono difficoltoso il processo di fornire una descrizione condivisa delle procedure relative alla presa in carico logopedica delle difficoltà di linguaggio nei bambini bilingue.

Ogni presa in carico sanitaria si basa sulla certificazione di una diagnosi di disturbo di linguaggio certificata da una valutazione clinica effettuata da un'équipe multidisciplinare. In generale, la diagnosi di DPL viene rilasciata previa valutazione neuropsichiatrica, neuropsicologica e logopedica. A tale diagnosi, spesso segue la relazione di un progetto riabilitativo intento ad identificare gli obiettivi da raggiungere all'interno del percorso riabilitativo, definendo priorità e gerarchia degli obiettivi da perseguire. Il programma riabilitativo mira a definire quali siano le procedure e le scelte riabilitative da seguire per la realizzazione del progetto riabilitativo. Infine, le attività riabilitative sono considerate come l'unità base che permettono l'espletamento del programma riabilitativo e il raggiungimento degli obiettivi riabilitativi fissati redatti nel progetto riabilitativo.

All'interno di questo processo riabilitativo, le scelte che rispettivamente équipe multidisciplinare (per es., gerarchia degli obiettivi riabilitativi) e logopedista (per es., programma riabilitativo, attività riabilitative) effettuano, devono essere basati sulle linee guida o su evidenze scientifiche. Tuttavia,

come anticipato, non sono disponibili linee guida nazionali o evidenze scientifiche valutate e implementate nel contratto clinico. Nei prossimi paragrafi, si presenteranno delle strategie per supportare l'erogazione dell'intervento dei bambini bilingue con disturbo di linguaggio.

Un primo tassello da considerare è la natura delle abilità che si decidono di riabilitare, identificando se siano prevalentemente delle competenze *language-processing* (o cross-linguistiche) o *language-specific* (Armon-Lotem et al., 2015).

Nello specifico, sono considerati aspetti cross-linguistici quelle abilità che sono relative al processamento del materiale linguistico, a prescindere dalle competenze linguistiche sviluppate dal bambino bilingue in ogni singola lingua a cui il bambino è esposto (Armon-Lotem et al., 2015). Al contrario, le abilità *language-specific* sono basate su conoscenze specifiche di una determinata lingua e non sono prevalentemente basate sulle abilità di processamento del linguaggio (per es., Chiat & Polišenská, 2016). Sebbene questa distinzione non sia universalmente condivisa e resta difficile identificare un marcato confine dicotomico fra le due tipologie di abilità linguistiche, potrebbe essere utile al clinico provare ad identificare la natura delle abilità che si vogliono riabilitare e conseguentemente individuare le attività dell'intervento riabilitativo che siano trasferibili da una lingua all'altra a prescindere dall'esposizione linguistica che il bambino riceve in ogni lingua, che sembra essere associato alle competenze linguistiche del bambino bilingue (Anderson et al., 2021; Farabolini et al., 2022).

L'identificazione di tali competenze linguistiche assume un ruolo determinante nell'individuare quali siano le strutture che, qualora vengano riabilite, prevedono la possibilità di generare un trasferimento dei progressi linguistici anche nelle strutture linguistiche delle abilità non trattate (Kk Nair et al., 2023). Ne segue che individuare quali possano essere le strutture linguistiche che prevedono buone probabilità di un trasferimento dei progressi linguistici da una lingua all'altra deve essere considerato nella definizione degli obiettivi riabilitativi della presa in carico di bambini bilingue con DPL o difficoltà di linguaggio.

Fra le abilità cross-linguistiche, si possono sicuramente identificare le abilità comunicativo-relazionali. Le attività riabilitative dirette e indirette volte a lavorare sugli aspetti relazionali dell'interazione fra il bambino e l'altro (per es., abilità socio-conversazionali, funzioni esecutive precoci; Bonifacio et al., 2007; Miyake & Friedman, 2012), sono competenze trasversali che non sono basate sulla conoscenza specifica di una delle lingue a cui il bambino è esposto. Se è vero che gli aspetti comunicativo-relazionali non rientrano all'interno dei domini linguistici classicamente identificati (es., abilità fonetiche e fonologiche, conoscenze lessicali e semantiche, abilità

morfosintattiche e abilità narrative), la valutazione comunicativo-linguistica funzionale e il conseguente progetto riabilitativo devono considerare tali tratti evolutivi del profilo funzionale del bambino in oggetto. Se nella redazione del progetto riabilitativo di un bambino bilingue prescolare con disturbo di linguaggio emergono delle difficoltà nell'area comunicativo-linguistica, la presa in carico difficilmente può prescindere da un lavoro su tali abilità che costituiscono un prerequisito per lo sviluppo delle abilità di processamento del linguaggio; contemporaneamente, questo lavoro potrebbe promuovere trasversalmente lo sviluppo del linguaggio nelle lingue a cui il bambino è esposto. Inoltre, tali abilità possono essere identificate come la *conditio sine qua non* necessaria per far sì che i bambini siano nella condizione di sviluppare il linguaggio, come ad esempio i processi di acquisizione lessicale, che sembrano essere collegati alle abilità socio-conversazionali sin dalla prima infanzia (Farabolini et al., 2023).

Cambiando dominio linguistico, le abilità di espansione della frase relative allo sviluppo delle competenze sintattiche possono essere annoverate all'interno delle abilità cross-linguistiche in tutti quei casi in cui le lingue parlate dal bambino hanno lo stesso ordine di parole per costituire le frasi. In dettaglio, al netto di dibattiti speculativi di matrice psicolinguistica inerenti alle teorie di acquisizione e sviluppo del linguaggio, sebbene esistano necessariamente delle differenze fra le lingue, si possono identificare delle similitudini nelle tappe di acquisizione dello sviluppo sintattico. In primo luogo, i bambini utilizzano dapprima delle olofrasi (o espressioni fisse) come prime frasi. Successivamente, emerge l'utilizzo di frasi combinatorie, dove una parola funzione che funge da predicato viene accompagnata da un altro argomento che funge da soggetto che compie o subisce l'azione. Successivamente, il bambino procede a sviluppare frasi nucleari, in cui le frasi prodotte, contingenti al contesto, presentano un predicato verbale che può ospitare fino a tre argomenti. Infine, l'ultimo step prevede l'acquisizione di rappresentazioni linguistiche astratte: il bambino ha acquisito le differenti funzioni e ruoli che le parole possono assumere nell'essere combinate insieme (Tomassello, 2001). Questi processi di espansione della frase potrebbero essere considerati come abilità linguistiche trasversali che i bambini devono acquisire per poter utilizzare le frasi nel linguaggio verbale. Si può ipotizzare che per le abilità di espansione della frase in quelle attività che promuovono l'utilizzo delle olofrasi fino alle frasi nucleari, ci sia un transfer delle abilità acquisite dalla lingua riabilitata verso la lingua non riabilitata. Tuttavia, si sottolinea che questa rimane un'ipotesi non supportata da evidenze scientifiche e tale domanda empirica necessita di essere studiata.

Infine, le abilità narrative sono spesso suddivise in abilità di micro- e macrostruttura narrativa. Mentre le prime consistono nell'analisi degli elementi

fonetici, fonologici, lessicali e morfosintattici, le seconde comprendono gli aspetti pragmatici e discorsivi del linguaggio. In dettaglio, gli aspetti macrostrutturali permettono di effettuare un'analisi della coerenza e della coesione delle proposizioni di un discorso, dell'identificazione degli elementi che formano l'organizzazione concettuale di una storia, come gli obiettivi dei protagonisti (goal), le prove effettuate dal protagonista per raggiungere il suo obiettivo (attempt) e l'esito finale della storia (outcome). Contrariamente agli aspetti microstrutturali delle abilità narrative, quelli macrostrutturali sembrano non essere strettamente correlati all'esposizione linguistica ricevuta e alle relative competenze linguistiche sviluppate in ogni singola lingua dal bambino (Gagarina et al., 2012). Se il potenziamento delle abilità narrative è presente come obiettivo riabilitativo all'interno del progetto riabilitativo, si può pensare che la presa in carico logopedica delle abilità narrative in una lingua in bambini bilingue con disturbo di linguaggio possono avere degli effetti di transfer relativi agli aspetti macro-strutturali delle abilità narrative anche nella lingua non trattata. Inoltre, contrariamente al framework teorico proposto da Gagarina et al. (2012), esiste l'ipotesi che gli interventi basati sulla promozione delle abilità narrative possano generare degli effetti di transfer anche relativamente agli aspetti microstrutturali (per es., lessico, semantica, sintassi). In dettaglio, se le attività narrative proposte sono incentrate su stimoli narrativi che abbiano elementi che possono essere trasferibili da una lingua all'altra (per es., parole *cognate* e/o, strutture frasali appartenenti a tutte le lingue a cui il bambino è esposto), si può verificare l'ipotesi che i progressi linguistici ottenuti negli aspetti microstrutturali delle storie nella lingua riabilitata possono verificarsi anche nell'altra lingua (Kk Nair et al., 2023).

Ne segue che se il potenziamento delle abilità narrative è presente come obiettivo riabilitativo all'interno del progetto riabilitativo della presa in carico logopedica di bambini bilingue con disturbo di linguaggio, si può pensare che l'intervento incentrato sulle abilità narrative possano avere degli effetti di transfer delle abilità narrative anche nella lingua non trattata. Per quanto riguarda le abilità microstrutturali o macrostrutturali oggetto di transfer, non ci sono ancora evidenze scientifiche robuste circa potenziali effetti di transfer delle abilità narrative (Kk Nair et al., 2023). Tuttavia, se per gli aspetti microstrutturali delle abilità narrative ci sono poche evidenze scientifiche, i costrutti teorici e le evidenze relative agli aspetti macrostrutturali delle abilità narrative concepite come strutture linguistiche crosslinguistiche supportano la scelta di pianificare progetti riabilitativi che includano nel programma riabilitativo attività narrative che promuovano lo sviluppo di competenze narrative trasversali alle lingue parlate dal bambino. Tuttavia, si sottolinea nuovamente che tale ipotesi non è supportata da evidenze

scientifiche; si incoraggia la comunità scientifica a raccogliere evidenze su questa domanda di ricerca.

A cavallo fra abilità language-specific e cross-linguistiche ci sono gli aspetti relativi allo sviluppo semantico-lessicale. Se da un lato il significante utilizzato da ogni singola lingua è *language-specific*, ogni coppia di lingue può avere delle parole che sono simili. Per esempio, per ogni coppia di lingua si possono identificare dei *cognates*, ovvero parole “imparentate” che sono simili per significante e significato perchè derivano dalla stessa radice lessicale (per esempio, la parola *atencion* in spagnolo è cognata della parola inglese *attention*, ma anche della parola “attenzione” in italiano, perché derivano tutte dalla parola latina *attentionem*). Le parole *cognate* sono quindi parole di lingue diverse che hanno un referente semantico condiviso e un significante formato con una sequenza fonologica simile fra lingue.

Uno studio case report ha riportato la metodologia utilizzata per proporre un intervento in cui si lavori sulle parole cognate in una lingua e promuovere così l'acquisizione di una parola che ha forme simili nelle due lingue e condividono lo stesso concetto semantico (come nell'esempio sopracitato delle parole *cognate* dell'italiano, spagnolo e inglese che derivano della parola latina *attentionem*) (Kambanaros et al., 2017).

Fra le abilità language-specific, si possono annoverare, seguendo una prospettiva psicolinguistica indicativa, esemplificativa e non esaustiva, le abilità fonologiche, la abilità narrative di microstruttura (sebbene esistano teorie contrastanti) e quelle di morfologia (libera e legata), che sono specifiche di ogni lingua. Tutte le abilità che possono essere annoverate come language-specific necessitano di essere riabilitate specificatamente in ogni lingua.

Se per la riabilitazione nella lingua istituzionale di un'area geografica (per es., in Italia l'italiano) il riabilitatore potrebbe applicare le attività riabilitative che utilizza per i bambini monolingue, l'erogazione del trattamento nella lingua non-istituzionale (per es., in Italia tutte le lingue diverse dall'italiano a cui il bambino è esposto) è più complessa. In dettaglio, sebbene le raccomandazioni nazionali (FLI, 2014) e internazionali (HCPC, 2023; International Association of Logopedics and Phoniatrics, 2011) raccomandano la riabilitazione anche nella lingua non-istituzionale di un'area geografica, in contesto clinico risulta spesso difficile erogare trattamenti nella lingua non-istituzionale. Ne segue che, qualora il logopedista non riesca ad erogare un intervento diretto sulla lingua non-istituzionale, potrebbe avvalersi di altre figure.

Per esempio, un mediatore culturale potrebbe essere formato e/o guidato per effettuare l'intervento nella lingua non-istituzionale. Tuttavia, risulta spesso difficile avvalersi della presenza di un mediatore durante le sedute riabilitative. Inoltre, se nel contesto privato la presenza di un mediatore

culturale è a discrezione della famiglia e dell'equipe multidisciplinare, per le prestazioni erogate dal Sistema Sanitario Nazionale risultano essere non uniformate nel contesto italiano. Infatti, essendo l'organizzazione sanitaria su base regionale, si hanno differenze nelle risorse destinate ai servizi territoriali tra regioni. Per di più, spesso si possono identificare differenze anche all'interno della stessa regione, dove il mediatore culturale è a disposizione di alcuni servizi territoriali ma non in altri.

Un'altra possibilità prevede l'erogazione del trattamento nella lingua non istituzionale da parte di uno dei caregiver del bambino. Nello specifico, il logopedista, previo dettagliato counselling genitoriale, può guidare il genitore nell'erogazione delle attività riabilitative in contesto clinico e domiciliare. Tuttavia, occorre sottolineare che il caregiver non è un terapeuta, tanto meno del proprio figlio; di conseguenza, all'interno della presa in carico logopedica, l'intervento erogato da un caregiver mette a repentaglio la fedeltà, l'aderenza e l'affidabilità dell'attività riabilitativa. In ultimo, si evidenzia che, tralasciando il fatto che un logopedista possa avere in carico differenti bambini bilingue ognuno esposto a lingue istituzionali differenti (per es., albanese, rumeno, cinese), la formazione del logopedista nella lingua non istituzionale con conseguente counselling e formazione del caregiver e/o mediatore culturale, risultano essere procedure dispendiose da un punto di vista di tempo e di risorse, che non sono pertanto sempre spendibili.

Una proposta d'intervento per bambini bilingue con disturbo di linguaggio

In questa ultima sezione, a seguito di questa panoramica relativa alla presa in carico logopedica di bambini bilingue con disturbi di linguaggio, si invita la comunità scientifica a promuovere progetti sperimentali volti a raccogliere dati che siano utilizzati per costruire le fondamenta di proposte riabilitative basate su evidenze scientifiche. Progetti multicentrici nazionali e internazionali, che coinvolgano le comunità scientifiche e cliniche ma anche le istituzioni internazionali, nazionali e locali, rappresentano il punto d'inizio per ambire a raccogliere evidenze scientifiche valutate tramite disegni di ricerca scientifici di alta qualità.

La proposta gold standard per la riabilitazione dei disturbi di linguaggio nei bambini bilingue con disturbi di linguaggio prevede, come precedentemente illustrato, l'erogazione di interventi riabilitativi condotti nella lingua non-istituzionale a cui il bambino è esposto (HCPC, 2023) per il benessere del bambino (Irizarry et al., 2024), o almeno erogare una parte dell'intervento volto a riabilitare competenze linguistiche anche nella lingua diversa non istituzionale. Tuttavia, nel contesto italiano, l'erogazione di un intervento nella lingua diversa dall'italiano non è sempre attuabile. Tuttavia,

esistono molteplici piste da poter percorrere per promuovere progetti sperimentali in tale direzione. Una prospettiva prevede l'instaurazione di collaborazioni internazionali in cui esperti della comunità scientifica contribuiscono allo sviluppo di attività riabilitative da erogare nella lingua diversa dall'italiano a cui i bambini bilingue sono esposti. Per esempio, la comunità clinica e scientifica italiana e rumena potrebbero sviluppare insieme un intervento lessicale-semanticò da testare con progetti sperimentali, destinati a bambini bilingue esposti all'italiano e al rumeno.

A partire dal fatto che non esistono evidenze scientifiche implementate per il contesto sanitario italiano e che è difficile erogare interventi riabilitativi per bambini con disturbo di linguaggio in lingue diverse dall'italiano, è auspicabile ottenere evidenze scientifiche da interventi condotti in italiano per bambini bilingue italiani. In dettaglio, sebbene tale metodologia includa limiti teorici e clinici, progetti condotti su interventi centrati a riabilitare competenze cross-linguistiche potrebbero supportare la pratica clinica basata sulle evidenze. Per esempio, protocolli d'intervento condotti sul dominio lessicale-semanticò volti a lavorare sulle parole simili fra lingue (*cognates*; per es., Kambanaros et al., 2017) potrebbero supportare la comunità logopedica nell'utilizzare proposte riabilitative basate su evidenze scientifiche. Analogamente, interventi riabilitativi incentrati sull'espansione della frase (per es., Gutiérrez-Clellen et al., 2012) in bambini esposti a lingue che hanno lo stesso ordine frasale degli elementi che costituiscono la frase potrebbero promuovere proposte riabilitative evidence-based di cui la comunità professionale potrebbe giovare. Tali progetti sono da condurre all'interno di gruppi di ricerca multidisciplinari e internazionali, composti da personale competente in psicolinguistica, medicina dell'evidenza e professionisti sanitari.

Infine, occorre specificare che il frutto di questo lavoro è solo una parte delle tematiche relative alla presa in carico logopedica di bambini bilingue con disturbi del linguaggio. Infatti, questo lavoro si è focalizzato sulle attività riabilitative utili allo svolgimento del programma riabilitativo atto a raggiungere obiettivi riabilitativi puramente linguistici. Gli obiettivi riabilitativi per questa popolazione non possono prescindere dal considerare gli aspetti relazionali che supportano i bambini nello sviluppo del linguaggio (Farabolini et al., 2023) unitamente alla specificità degli aspetti culturali, pragmalinguistici e sociolinguistici relativi non solo al bambino ma anche alla cultura relativa al paese di provenienza dei genitori per tutti quei bambini bilingue figli dei flussi migratori economici (Skivington et al., 2021).

Conclusioni

L'intervento riabilitativo della presa in carico di bambini bilingue con difficoltà di linguaggio è un tema recente, ricorrente e che avrà un ruolo centrale nella pratica clinica dei logopedisti all'interno di società sempre più multiculturali. In linea con le linee guide nazionali, internazionali e la letteratura scientifica, il logopedista deve erogare l'intervento (anche) nella lingua non istituzionale, ovvero nella lingua diversa dall'italiano per tutti i bambini bilingue che vivono in Italia, sebbene questo non sia sempre possibile nel contesto italiano. Inoltre, il logopedista dovrebbe pianificare il progetto riabilitativo considerando quali progressi linguistici ottenuti nella lingua riabilitata possono essere trasferiti nell'altra lingua non riabilitata. Infine, a partire dalla constatazione che c'è un esiguo numero di evidenze scientifiche relative ad interventi riabilitativi per bambini bilingue con difficoltà di linguaggio e che non ne esistono condotti in Italia o in italiano, è auspicabile che la comunità scientifica e clinica si interessi a gettare le basi per costruire evidenze scientifiche che supportino la pratica clinica dei logopedisti al servizio della salute e del benessere dei propri assistiti.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association, A. P. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Anderson, N.J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M., & Madigan, S. (2021). Linking Quality and Quantity of Parental Linguistic Input to Child Language Skills: A Meta-Analysis. *Child Development*, 92, 484-501. DOI: 10.1111/cdev.13508.
- Armon-Lotem, S., Jong, J. de, & Meir, N. (2015). *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bloder, T., Eikerling, M., Rinker, T., & Lorusso, M. L. (2021). Speech and Language Therapy Service for Multilingual Children: Attitudes and Approaches across Four European Countries. *Sustainability*, 13, Article 21. DOI: 10.3390/su132112143.
- Bonifacio, S., Girolametto, L., Bulligan, M., Callegari, M., Vignola, S., & Zocconi, E. (2007). Assertive and responsive conversational skills of Italian-speaking late talkers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42, 607-623. DOI: 10.1080/13682820601084386.
- Bruinsma, G., Wijnen, F., & Gerrits, E. (2023). Language gains in 4-6-year-old children with developmental language disorder and the relation with language profile, severity, multilingualism and non-verbal cognition. *International Journal of*

- Language & Communication Disorders*, 58, 765-785. DOI: 10.1111/1460-6984.12821.
- Carroll, S. E. (2017). Explaining bilingual learning outcomes in terms of exposure and input. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20, 37-41. DOI: 10.1017/S1366728916000511.
- Chiat, S., & Poliřanská, K. (2016). A framework for crosslinguistic nonword repetition tests: effects of bilingualism and socioeconomic status on children's performance. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 1179-1189.
- Crowe, K., Cuervo, S., Guiberson, M., & Washington, K. N. (2021). A systematic review of interventions for multilingual preschoolers with speech and language difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64, 4413-4438. DOI: 10.1044/2021_JSLHR-21-00073.
- Ebert, K. D., Kohnert, K., Pham, G., Rentmeester, D. J., & Payesteh, B. (2014). Three treatments for bilingual children with primary language impairment: examining cross-linguistic and cross-domain effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 172-186. DOI: 10.1044/1092-4388(2013/12-0388).
- Farabolini, G., Ceravolo, M. G., & Marini, A. (2023). Towards a characterization of late talkers: the developmental profile of children with late language emergence through a web-based communicative-language assessment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, Article 2. DOI: 10.3390/ijerph20021563.
- Farabolini, G., Taboh, A. R., Ceravolo, M. G., & Guerra, F. (2022). The association between language exposure and nonword repetition performance in bilingual children: A systematic review and meta-analysis. *Bilingualism: Language and Cognition*, 26, 621-635. DOI: 10.1017/S1366728922000906.
- FLI-IALP (a cura di) (2014). *Raccomandazioni per il lavoro con i bambini bilingui (Aggiornato nel maggio 2011)*. Scaricabile da <https://fli.it/wp-content/uploads/2014/02/Raccomandazioni-per-il-lavoro-con-i-bambini-bilingui-def.pdf>.
- Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 155-155. DOI: 10.21248/zaspil.56.2019.414.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Gutiérrez-Clellen, V., Simon, -Cerejido Gabriela, & Sweet, M. (2012). Predictors of second language acquisition in latino children with Specific Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21, 64-77. DOI: 10.1044/1058-0360(2011/10-0090).
- HCPC (a cura di) (2023). *Speech and language therapists | Standards of Proficiency*. Scaricabile da: <https://www.hcpc-uk.org/standards/standards-of-proficiency/speech-and-language-therapists/>.
- Ijalba, E. (2015). Effectiveness of a parent-implemented language and literacy intervention in the home language. *Child Language Teaching and Therapy*, 31, 207-220. DOI: 10.1177/0265659014548519.

- International Association of Logopedics and Phoniatrics (a cura di) (2011). *Recommendations for Working with Bilingual Children*.
- Irizarry-Pérez, C.D., Bell, L. M., Rodriguez, M. N., & Viramontes, V. (2024). Spanish-speaking mothers' experiences of school-based speech therapy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 55*, 629-647. DOI: 10.1044/2024_LSHSS-23-00043.
- Jeoffrion, C., Marcouyeux, A., Starkey-Perret, R., Narcy-Combes, M. F., & Birkan, I. (2014). From multilingualism to plurilingualism: University students' beliefs about language learning in a monolingual context. *Language, Culture and Curriculum, 27*, 8-26. DOI: 10.1080/07908318.2014.887724.
- Kambanaros, M., Michaelides, M., & Grohmann, K. K. (2017). Cross-linguistic transfer effects after phonologically based cognate therapy in a case of multilingual specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders, 52*, 270-284. DOI: 10.1111/1460-6984.12270.
- Kk Nair, V., Clark, G. T., Siyambalapitiya, S., & Reuterskiöld, C. (2023). Language intervention in bilingual children with developmental language disorder: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders, 58*, 576-600. DOI: 10.1111/1460-6984.12803.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders, 43*, 456-473.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science, 21*, 8-14. DOI: 10.1177/09637214114129458.
- Sansavini, A., Favilla, M. E., Guasti, M. T., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M. V., Vecchi, S., Battajon, N., Bertolo, L., Capirci, O., Carretti, B., Colatei, M. P., Frioni, C., Marotta, L., Massa, S., Michelazzo, L., Pecini, C., Piazzalunga, S., Pieretti, M., ... Lorusso, M. L. (2021). Developmental language disorder: Early predictors, age for the diagnosis, and diagnostic tools. A scoping review. *Brain Sciences, 11*, Article 5. DOI: 10.3390/brainsci11050654.
- Skivington, K., Matthews, L., Simpson, S. A., Craig, P., Baird, J., Blazeby, J. M., Boyd, K. A., Craig, N., French, D. P., McIntosh, E., Petticrew, M., Rycroft-Malone, J., White, M., & Moore, L. (2021). A new framework for developing and evaluating complex interventions: Update of Medical Research Council guidance. *BMJ, 374*, n2061. DOI: 10.1136/bmj.n2061.
- Thordardottir, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders, 43*, 523-537. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2010.06.001.
- Thordardottir, E., Cloutier, G., Ménard S., Pelland, -Blais Elaine, & Rvachew, S. (2015). Monolingual or bilingual intervention for primary language impairment? A randomized control trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58*, 287-300. DOI: 10.1044/2014_JSLHR-L-13-0277.
- Tomasello, M. (2001). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics, 11*, 61-82. DOI: 10.1515/cogl.2001.012.

- Verbeek, L., Vissers, C., Kleemans, T., Scheper, A., & Verhoeven, L. (2023). Early intervention of language and behavior in monolingual and bilingual preschoolers with Developmental Language Disorders. *Early Childhood Research Quarterly*, *64*, 106-118. DOI: 10.1016/j.ecresq.2023.02.007.
- Zucker, T. A., Carlo, M. S., Montroy, J. J., & Landry, S. H. (2021). Pilot test of the Hablemos Juntos Tier 2 academic language curriculum for Spanish-speaking preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, *55*, 179-192. DOI: 10.1016/j.ecresq.2020.11.009.

**Tante lingue, un'unica storia:
lo sviluppo della competenza narrativa nel bilinguismo**

**Many languages, a single story:
The development of narrative ability in bilingualism**

Maja Roch^{°*}, Raffele Dicataldo^{°**}, Simone Giacometti^{***}

[°]Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione,
Università di Padova, via Venezia 8, 35131 Padova, Italia;

*e-mail: maja.roch@unipd.it.

**e-mail: raffaele.dicataldo@unipd.it.

*** AULSS 6 Euganea, Servizio Età Evolutiva, Padova,
via Scrovegni 12, 35131 Padova, Italia;

e-mail: simone.giacometti@aulss6.veneto.it.

Ricevuto: 08.05.2024 - **Accettato:** 15.06.2024

Pubblicato online: 30.10.2024

Riassunto

Le narrazioni sono parte importante dello sviluppo linguistico del bambino e rappresentano una delle modalità comunicative privilegiate nella prima infanzia. Offrono un modello comunicativo complesso pertanto l'analisi della competenza narrativa consente di ottenere molteplici informazioni che riguardano i diversi livelli di elaborazione linguistica e la loro integrazione. Per questo motivo riveste particolare interesse l'analisi della competenza narrativa nei bambini bilingui in cui risultano essenziali tre temi.

Il primo riguarda il confronto tra le lingue parlate dal bambino in quanto analizzando le differenze e le similitudini nelle capacità narrative si possono fornire preziose indicazioni sul modo in cui i bambini bilingui acquisiscono e utilizzano il linguaggio in contesti diversi. Il secondo tema analizza la microstruttura e la

M. Roch et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (2)

ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18565

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

macrostruttura delle narrazioni prodotte nelle lingue parlate dai bambini bilingui con lo scopo di esplorare dettagliatamente sia gli aspetti linguistici che strutturali delle storie raccontate. Il terzo tema indaga l'applicazione della competenza narrativa nel contesto clinico. Qui l'attenzione si focalizza sull'utilizzo della narrazione come strumento di valutazione e intervento nei bambini bilingui con difficoltà comunicative e/o linguistiche, offrendo approfondimenti preziosi per i professionisti.

La ricerca condotta fino ad oggi sembra suggerire che lo sviluppo della competenza narrativa nei bambini bilingui segua una traiettoria evolutiva simile a quella osservata nei coetanei monolingui. Nelle prime fasi dell'acquisizione di una seconda lingua, i bambini bilingui mostrano una competenza narrativa migliore nella loro lingua dominante. In seguito, soprattutto grazie all'intervento della scolarizzazione – particolarmente quando questa avviene nella seconda lingua o nella lingua maggioritaria – la competenza narrativa tende a svilupparsi più rapidamente rispetto a quanto accade nella lingua d'origine. Questo dato suggerisce la rilevanza di mettere in atto un'educazione al bilinguismo che preveda il potenziamento della competenza narrativa sia nell'ambiente domestico che in quello scolastico. Infine, l'analisi della competenza narrativa rientra sempre più spesso nell'assessment clinico del bambino bilingue in quanto, attraverso una misurazione veloce, semplice ed ecologica, fornisce molteplici e ricche informazioni sullo sviluppo comunicativo del bambino bilingue, aiutando il clinico a differenziare i profili bilingui tipici da quelli a rischio di difficoltà.

Parole chiave: Narrazioni, Telling, Retelling, Microstruttura, Macrostruttura, Bilinguismo.

Abstract

Narratives are an important part of the children's linguistic development and represent one of the privileged communication modalities in early childhood. They offer a complex communicative model and the assessment of narrative competence provides a great deal of information regarding the different levels of linguistic processing and their integration. For this reason, the analysis of narrative competence in bilingual children is of particular interest in which three issues are essential.

The first concerns the comparison of the languages spoken by the child, as analysing differences and similarities in narrative skills can provide valuable insights into how bilingual children acquire and use language in different contexts. The second topic analyses the microstructure and macrostructure of the narratives produced in the languages spoken by bilingual children with the aim of exploring in detail both the linguistic and structural aspects of the narratives. The third topic explores the application of narrative competence in the clinical context. The focus here is on the use of storytelling as an assessment and intervention tool for bilingual children with communication and/or language difficulties, offering valuable insights for practitioners.

Research to date seems to suggest that the development of narrative competence in bilingual children follows a similar developmental trajectory to that observed in monolingual peers. In the early stages of second language acquisition, bilingual children show better narrative competence in their dominant language. However, later on, mainly due to the intervention of schooling, especially when this takes place in the second or majority language, narrative competence in this language tends to develop faster than in the native language. This finding suggests the relevance of implementing bilingualism education that includes the improvement of narrative competence in both home and school environments. Finally, the analysis of narrative competence is increasingly part of the clinical assessment of the bilingual child as, through a quick, simple and ecological measurement, it provides multiple and rich information on the communicative development of the bilingual child, allowing the clinician to differentiate typical bilingual profiles from those at risk of experiencing language difficulties.

Key words: Narratives, Telling, Retelling, Microstructure, Macrostructure, Bilingualism

Introduzione

La narrazione consente alle persone di tutte le età di condividere idee ed esperienze, narrando eventi sia reali che immaginari (Nelson, 2007).

Nella comunità scientifica, c'è un ampio consenso nel considerare la valutazione della competenza narrativa come uno dei modi più efficaci per esaminare in generale la competenza comunicativa nei bambini (Pearson, 2002; Botting, 2002; Iluz-Cohen & Walters, 2012; Squires et al., 2014).

L'analisi della competenza narrativa incorpora tutte le sfaccettature linguistiche della macro-pianificazione, della coerenza e della coesione (Bonifacci et al., 2018), così come della micro-pianificazione, come le scelte lessicali, la composizione fonetico-fonologica, l'uso della morfologia e l'organizzazione sintattica, che risultano di interesse sia per clinici che per ricercatori.

Le narrazioni sono una presenza costante nella nostra vita sin dai primi anni: già intorno ai 2 anni i bambini comprendono racconti dei libri illustrati, e dal terzo anno sono in grado di produrre brevi sequenze di storie. La conoscenza del significato delle parole e delle strutture grammaticali acquisita nei primi anni è fondamentale per organizzare frasi coerenti e creare narrazioni. La competenza narrativa consente non solo di esprimere eventi immaginari o tradurre esperienze reali in sequenze narrative da condividere con gli altri,

ma anche di dare significato all'esperienza personale, strutturando la vita in episodi rilevanti (Florit e Levorato, 2015; Roch & Dicaldo, 2018).

Lo studio della competenza narrativa e del suo sviluppo, soprattutto nell'età prescolare, riveste un'importanza cruciale per diverse ragioni. In primo luogo, essendo le narrazioni parte integrante della vita dei bambini, sono il fondamento per la costruzione delle loro conoscenze sul mondo (Brunner, 1988). In secondo luogo, la competenza narrativa è correlata al successivo sviluppo dell'alfabetizzazione e al rendimento scolastico (Bonifacci, 2018). In terzo luogo, le narrazioni rappresentano un modo efficace per ottenere informazioni complete non solo sulla competenza linguistica. Infatti, quando i bambini costruiscono narrazioni, integrano in un'unica opera, la narrazione, informazioni provenienti da diversi sistemi linguistici. Per questi motivi, clinici e ricercatori considerano l'analisi della competenza narrativa un metodo ecologicamente valido per esplorare la competenza comunicativa nei bambini (Iluz-Cohen e Walters, 2012; Pearson, 2002; Squires et al., 2014).

La ricerca sullo sviluppo della competenza narrativa, importante per le ragioni precedentemente esposte, assume particolare rilevanza nel contesto del bilinguismo, in quanto permette di esaminare lo sviluppo linguistico del bambino bilingue in entrambe le lingue e le relazioni tra di esse (Pearson, 2002; Squires et al., 2014). In particolare, tre sono i temi rilevanti nello studio della competenza narrativa nel bilinguismo.

Il primo tema si concentra sul confronto tra le lingue parlate dal bambino nel processo di sviluppo della competenza narrativa, in quanto analizzando le differenze e le similitudini nelle capacità narrative si possono fornire preziose indicazioni sul modo in cui i bambini bilingui acquisiscono e utilizzano il linguaggio in contesti diversi. Il secondo tema analizza la microstruttura e la macrostruttura delle narrazioni prodotte nelle lingue parlate dai bambini bilingui con lo scopo di esplorare dettagliatamente sia gli aspetti linguistici che strutturali delle storie raccontate. Il terzo tema esplora l'applicazione della competenza narrativa nel contesto clinico. Qui l'attenzione si focalizza sull'utilizzo della narrazione come strumento di valutazione e intervento nei bambini bilingui con difficoltà comunicative e/o linguistiche, offrendo approfondimenti preziosi per i professionisti.

Prima di passare all'analisi di questi ambiti in dettaglio è utile spendere qualche parola sui principali metodi e strumenti per la valutazione della competenza narrativa.

Metodi di valutazione della competenza narrativa

L'elaborazione linguistica a livello narrativo è un'abilità complessa che coinvolge diversi ambiti cognitivi e linguistici. Oltre agli aspetti fonologici, lessicali, semantici e morfosintattici, essa richiede anche abilità cognitive come l'inferenza, il riconoscimento della struttura narrativa e il monitoraggio del processo di elaborazione. Queste competenze sono fondamentali sia per la comprensione che per la produzione di narrazioni, poiché consentono di integrare le informazioni linguistiche con le conoscenze pregresse per attribuire significato alla narrazione stessa. Lo sviluppo della capacità di elaborare l'informazione linguistica a livello narrativo inizia molto precocemente nella vita del bambino, ma assume particolare rilievo durante l'età scolare, poiché la comprensione e la produzione dei testi scritti costituiscono attività fondamentali per l'apprendimento. La capacità di elaborare l'informazione narrativa durante l'età prescolare è un indicatore affidabile del successo scolastico futuro, specialmente per quanto riguarda l'alfabetizzazione.

Valutazione della competenza narrativa in comprensione

Tra i test presenti nel panorama italiano, si è scelto di descrivere il TOR 3-8 (Levorato e Roch, 2007) che è uno strumento di valutazione progettato per misurare la capacità dei bambini di età compresa tra i 3 e gli 8 anni di comprendere testi narrativi in forma orale. Questo test, sviluppato e standardizzato sulla popolazione italiana, si rivela particolarmente versatile poiché può essere impiegato anche per la valutazione della competenza narrativa in bambini con sviluppo atipico. Una delle caratteristiche distintive del TOR 3-8 è la sua suddivisione in tre forme, due adatte all'età prescolare e una pensata per l'età scolare. Ogni forma comprende due storie, varie per lunghezza e complessità, al fine di coprire un ampio spettro di abilità linguistiche e cognitive. Durante il test, i bambini vengono sottoposti a una serie di domande, sia di tipo testuale sia inferenziale, relative alla storia ascoltata. Queste domande, 10 per ogni storia, sono presentate sotto forma di scelta multipla e mirano a valutare la comprensione sia delle informazioni esplicite sia di quelle implicite nel testo. Un aspetto peculiare del TOR 3-8 è la pausa nella lettura della storia per porre le domande di comprensione, consentendo così di valutare il processo di comprensione nel momento in cui avviene. L'utilizzo di questo test offre diversi vantaggi metodologici. Innanzitutto, consente di valutare i processi di comprensione, soprattutto quelli inferenziali, nel momento in cui si verificano, rendendo la valutazione più ecologica. Inoltre, la presenza di due storie per ogni forma consente di verificare l'affidabilità della valutazione su ciascun bambino o di utilizzare le storie in momenti

diversi, ad esempio prima e dopo un trattamento. È importante notare che il TOR 3-8 non si limita alla valutazione delle abilità linguistiche, ma include anche valutazioni di natura cognitiva. Questo aspetto rende il test particolarmente adatto anche per i bilingui che stanno acquisendo l'italiano come seconda lingua. Di recente, il test è stato applicato proprio in questo ambito in uno studio condotto da Roch, Dicaldo e Levorato (2023) in cui è stata valutata la competenza narrativa di bambini bilingui tra i 5 e i 7 anni in entrambe le lingue parlate. In questo studio è stato dimostrato come il TOR 3-8 sia risultato valido nella valutazione della competenza narrativa dei bambini bilingui. Infatti, il livello di comprensione narrativa è risultata appropriata per età già in età prescolare, in entrambe le lingue, a differenza del vocabolario che risulta essere scarso. Questo suggerisce che il test non si limita alla valutazione linguistica in senso stretto, ma va oltre, esaminando aspetti e componenti cognitive implicate nella comprensione narrativa. In definitiva, quindi, il test risulta particolarmente utile per la valutazione della “*school readiness*” dei bambini bilingui.

Valutazione della competenza narrativa in produzione

La valutazione della produzione narrativa avviene principalmente attraverso due tipi di compito: *telling* e *retelling*. Nel primo, il bambino è invitato a produrre una storia basandosi su una sequenza di immagini, mentre nel secondo gli viene richiesto di raccontare una storia precedentemente ascoltata.

Un esempio di compito di *telling* standardizzato su bambini italiani tra i 4 e i 12 anni è parte della Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni (BVL_4-12; Marini et al., 2015). In questo compito la produzione narrativa viene elicitata da una serie di figure che compongono una storia. Dopo aver osservato la sequenza di figure al bambino viene chiesto di raccontare la storia. Un esempio diffuso di compito di *retelling* è il Bus Story Test (Renfrew, 1997), utilizzato per valutare la produzione narrativa di bambini dai 3 agli 8 anni. In questa prova, il valutatore racconta una storia al bambino, successivamente il bambino è chiamato a narrare la storia ascoltata precedentemente.

Recentemente, all'interno della COST Action “*Language Impairment in a Multilingual society: Linguistic patterns and the road to assessment*”, un gruppo di lavoro ha sviluppato uno strumento per valutare la competenza narrativa in bambini bilingui. Questo strumento, chiamato *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN – Gagarina, et al., 2012, adattamento all'italiano Levorato & Roch, 2020), consente di valutare diverse lingue nello stesso bambino attraverso compiti di *telling* e *retelling*.

I due compiti, telling e retelling, sono costituiti da due storie ciascuno. Esse hanno una struttura sovrapponibile in termini di informazioni e caratteristiche narrative, differenziandosi solo per i personaggi del racconto (e quindi nel lessico richiesto), risultando pertanto confrontabili tra di loro. Le quattro storie consistono ciascuna di sei immagini in sequenza, presentate due per volta sulle pagine di un libro. Nel compito di telling viene chiesto al bambino di raccontare una storia, mentre gli si mostrano le sequenze di immagini. Nel compito di retelling viene invece prima fornita una storia-modello, narrata mantenendo la modalità di presentazione a coppie di immagini, ma su un video-schermo. Il modello è audio-registrato e fornito mediante le cuffie al fine di garantire a tutti la medesima versione. Viene quindi poi richiesto di rievocare la storia appena ascoltata, con il supporto visivo delle immagini. A seguito di ciascuna prova di produzione, telling o retelling, viene valutata anche la comprensione della storia tramite un protocollo composto da dieci domande sui contenuti della narrazione. Le produzioni, sia nel caso del telling che del retelling, vengono registrate, trascritte e analizzate per ottenere informazioni su diversi aspetti: a) microstrutturali, ovvero la varietà e la complessità del linguaggio utilizzato a livello lessicale e morfosintattico; b) macrostrutturali, ovvero la struttura del testo, definita come la presenza di una sequenza di eventi legati da relazioni temporali e/o causali (coerenza globale) e la presenza di relazioni tra le diverse frasi, espresse per mezzo di congiunzioni linguistiche (coesione). Essendo il MAIN l'unica prova costruita per la valutazione della competenza narrativa in bambini bilingui, vengono qui di seguito illustrati i principali risultati derivanti dall'uso di questo strumento in Italia e relativamente ai tre temi rilevanti per l'analisi della competenza narrativa nel bilinguismo.

Utilizzo di MAIN in Italia

Dal momento che è stato sviluppato nel 2012, e poi riadattato nel 2020 da Levorato & Roch, la versione italiana di MAIN è stata utilizzata in diversi progetti di ricerca che coinvolgono bambini bilingui che vivono nel contesto italofono, con un'età compresa tra i 5 e gli 8 anni: finora sono state raccolte circa 250 narrazioni in diversi progetti. A seguito di questa diffusione, lo strumento è sempre più richiesto per essere utilizzato anche nei contesti clinici dedicati all'inquadramento e alla riabilitazione del linguaggio, come nel caso degli ambulatori di logopedia. I professionisti riportano che lo strumento è appropriato per valutare le abilità narrative dei bambini in età prescolare e scolare, sia monolingui che bilingui, con uno sviluppo linguistico in ritardo o atipico.

Il MAIN è stato utilizzato nelle sue modalità sia telling che retelling. In generale i dati indicano che sia le storie adottate per il telling (“Uccellini” e “Caprette”) sia le storie adottate per il retelling (“Gatto” e “Cane”) sembrano appropriate per la valutazione delle abilità narrative nell’età compresa tra i 5 e gli 8 anni. La raccomandazione è quella di scegliere il test di telling o di retelling a seconda dello scopo della valutazione, ovvero cosa si desidera misurare nel campione linguistico ottenuto. In particolare, il retelling, rispetto al telling, consente di elicitare produzioni narrative più lunghe, con un numero maggiore di frasi e parole. Se la produzione del bambino rispecchia il modello proposto da chi lo ha valutato, vi è l’indicazione che il bambino è in grado di ricostruire un modello di storia e quindi che la storia è stata compresa, che è stata costruita una rappresentazione semantica coerente e che il bambino è in grado di narrarla a sua volta. Il retelling risulta particolarmente utile per valutare la macrostruttura, ovvero è utile in quei casi in cui è meno rilevante valutare gli aspetti linguistici (microstruttura) ma piuttosto la capacità di stabilire collegamenti temporali e causali nella costruzione di una struttura narrativa coesa e coerente. Per questo motivo, viene consigliato di utilizzare il retelling quando si valutano bambini più piccoli, in età prescolare, bambini che potrebbero avere difficoltà linguistiche a livello di microstruttura ma non a livello di macrostruttura, come ad esempio i bambini bilingui.

Il telling, d’altra parte, elicitare storie più brevi, ma fornisce una misura pura della capacità del bambino di narrare una storia: in questo caso al bambino viene chiesto di costruire la rappresentazione semantica e di narrarla. I risultati suggeriscono che questo test sia particolarmente utile per valutare sia la microstruttura sia la macrostruttura e la loro integrazione. Anche se il telling potrebbe elicitare una produzione narrativa più pura rispetto al retelling, potrebbe risultare meno informativo per la valutazione delle abilità narrative dei bambini in età prescolare, soprattutto di quelli più piccoli di 5 anni, o che potrebbero avere difficoltà linguistiche a qualsiasi livello. In questi casi le narrazioni sono estremamente brevi e poco articolate, ma ciò potrebbe essere legato non tanto alle abilità narrative in sé quanto alla difficoltà del compito, che comporta un carico cognitivo estremamente elevato. Pertanto, si ritiene che il compito di telling sia più appropriato nella valutazione della capacità dei bambini di integrare i vari livelli di elaborazione linguistica, quando hanno raggiunto un certo livello di maturità linguistica.

Sviluppo della competenza narrativa nel bilinguismo

L'uso del MAIN all'interno dell'intervallo di età dei partecipanti inclusi nei vari progetti, ovvero tra i 5 e gli 8 anni, ha consentito di tracciare i cambiamenti della competenza narrativa nel tempo. In particolare, nei bambini bilingui indagati, si osserva un miglioramento nella capacità di produrre narrazioni sempre più complesse all'aumentare dell'età. I bambini in età prescolare tendono a produrre storie brevi, in cui collegano due eventi, ma spesso omettono eventi rilevanti per la comprensione della storia. Inoltre, producono spesso storie in sequenze che non rispecchiano la cronologia temporale originale. Nella transizione alla scuola primaria, i bambini tendono a costruire storie nella sequenza corretta dal punto di vista temporale, anche se spesso risultano incomplete. Nei primi anni della scuola primaria, i bambini affinano la loro capacità narrativa e tendono a produrre storie ben strutturate secondo la teoria della grammatica delle storie (e.g. Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979; Stein & Policastro, 1984) e gli eventi raccontati tendono ad essere collegati da connessioni temporali e causali. Questa traiettoria di sviluppo vede l'inclusione di un numero sempre maggiore di elementi nelle narrazioni, allungando di conseguenza le storie. Dunque, al momento dell'ingresso nella scuola primaria il bambino è in grado di narrare una sequenza di azioni ed eventi e sa utilizzare un linguaggio sufficientemente appropriato dal punto di vista lessicale e morfosintattico per produrli. Questi dati sono in linea con studi che adottano altri strumenti di valutazione su campioni di bambini che parlano altre lingue, diverse dall'italiano. Le misurazioni relative alla quantità di elementi narrati, alla sequenza temporale della storia e agli elementi che contribuiscono alla coerenza generale della narrazione migliorano significativamente con l'età e l'istruzione, e questo miglioramento è evidente in entrambe le lingue (Squires et al., 2014).

Parallelamente allo sviluppo della capacità di raccontare una storia seguendo immagini si sviluppa la capacità di includere elementi riguardanti gli stati psico-emotivi interni dei personaggi della narrazione. A partire dall'età prescolare, i bambini iniziano a includere nelle loro storie riferimenti a percezioni, emozioni, pensieri e desideri dei personaggi. Verso i 5 anni, parallelamente allo sviluppo della teoria della mente, le sequenze di eventi nella storia vengono narrate in base allo scopo a cui sono dirette e vengono fornite spiegazioni sulle motivazioni dei personaggi. L'abilità di fare giudizi sulle motivazioni e sulle caratteristiche psicologiche dei personaggi si sviluppa ulteriormente durante l'età scolare.

Uno studio condotto in Italia su 62 bambini bilingui esposti all'italiano e all'inglese ha rivelato importanti cambiamenti evolutivi nella capacità di produrre storie tra i 5 e i 7 anni (Roch, Florit e Levorato, 2016). I bambini di 6

anni hanno dimostrato di attribuire un numero significativamente maggiore di stati mentali ai personaggi rispetto ai bambini prescolari di 5 anni, suggerendo un maggiore sviluppo nella competenza narrativa con l'età e, presumibilmente, con l'istruzione formale.

In sintesi, i risultati finora ottenuti attraverso l'uso del MAIN italiano indicano che con lo sviluppo, i bambini tendono a includere un maggior numero di eventi, stati mentali, ma soprattutto con l'età tendono ad aumentare la complessità, la coerenza e la coesione delle narrazioni che producono. Le storie prodotte dai bambini più grandi includono più relazioni temporali e causali tra gli eventi rispetto a quelle dei bambini più piccoli e si concentrano maggiormente sugli stati interni dei personaggi e sulle loro motivazioni.

Una storia e due lingue: l'uso del MAIN per confrontare la competenza narrativa nelle due lingue

Nel contesto italiano i dati finora raccolti suggeriscono che il MAIN sia appropriato per la valutazione dei bambini bilingui di età compresa tra i 4 e gli 8 anni, sia per le misure della microstruttura che della macrostruttura. Il vantaggio più significativo del MAIN è che consente anche di valutare la relazione – similitudini e differenze – tra le prestazioni del bambino nelle due lingue. I dati suggeriscono che i bambini bilingui in età prescolare mostrano uno sviluppo disomogeneo e indipendente della competenza narrativa nelle due lingue, mentre i bambini in età scolare, grazie al meccanismo di trasferimento, tendono ad avere una competenza narrativa simile nelle due lingue. Infatti, nelle prime fasi dell'acquisizione di una seconda lingua, i bambini bilingui mostrano una migliore competenza narrativa nella loro lingua dominante. Al contrario, in seguito, principalmente grazie all'intervento dell'alfabetizzazione, che generalmente avviene nella lingua seconda, o nella lingua maggioritaria, la competenza narrativa tende a maturare più rapidamente rispetto a quanto non avvenga nella lingua di origine. Per quanto riguarda gli elementi della microstruttura, che sono fortemente influenzati dalla quantità e qualità dell'esposizione e dalla lingua specifica parlata dal bambino, il trasferimento cross-linguistico avviene in un secondo momento. I risultati indicano che le differenze tra le due lingue per quanto riguarda la macrostruttura si riducono prima rispetto alle differenze nella microstruttura. È stato evidenziato in letteratura che anche i bambini con una competenza limitata in una delle due lingue sono in grado di produrre, nella lingua meno dominante, storie con una struttura narrativa adeguata e una buona qualità complessiva della storia a livello di macrostruttura (Bonifacci, et al., 2018). È evidente che i bambini bilingui seguono una traiettoria evolutiva simile a quella dei bambini monolingui nella competenza narrativa, ma con l'unicità

di farlo in entrambe le lingue. La questione rimane su come avvenga questa evoluzione e quali fattori influenzino il rapporto tra le due lingue (Gutiérrez-Clennen, 2002).

Le ricerche future dovrebbero concentrarsi sull'importanza della quantità e della qualità della stimolazione linguistica sia nell'ambiente domestico che in quello educativo per comprendere il ruolo dell'esposizione a storie e letture nello sviluppo della competenza narrativa. La frequenza delle pratiche narrative, come la lettura congiunta, è stato dimostrato contribuire in modo significativo alla capacità di produrre storie coerenti in entrambe le lingue, indipendentemente dalla lingua in cui avvengono queste attività (Roch e Florit, 2013).

L'analisi della micro e macrostruttura nelle due lingue

La caratteristica peculiare nell'analisi delle produzioni narrative riguarda la ricchezza delle informazioni che essa fornisce. Attraverso l'elicitazione di una narrazione è possibile ottenere sia informazioni riguardo al livello linguistico sia informazioni che riguardano la capacità di connettere le componenti linguistiche in un discorso coerente e ben strutturato. Si parla di microstruttura nel primo caso e di macrostruttura nel secondo. L'analisi e il confronto della micro- e della macrostruttura è particolarmente interessante nel caso dei parlanti bilingui in quanto permette di studiare, attraverso un unico compito, le capacità linguistiche dei bambini a diversi livelli di elaborazione e di analizzare la loro capacità di usare il linguaggio per comunicare.

Per quel che riguarda la microstruttura, i dati attualmente disponibili sembrano suggerire che, essendo la sua evoluzione fortemente influenzata dall'esposizione, le storie prodotte nella lingua più debole risultano essere lessicalmente più povere e morfosintatticamente più semplici (Bonifacci, et al., 2018). Più nello specifico, gli studi che hanno analizzato i cambiamenti che avvengono nelle narrazioni prodotte dai bambini bilingui a livello di microstruttura hanno osservato un aumento nel numero di parole diverse (*type*) e nella complessità morfosintattica delle storie prodotte in entrambe le lingue parlate, tra la scuola dell'infanzia ed il terzo anno di scuola primaria. Pearson (2002) ha messo a confronto la microstruttura delle storie prodotte dai bambini bilingui nella lingua dell'istruzione con quelle prodotte dai bambini monolingui. È emerso che i bambini bilingui necessitano di diversi anni di esposizione linguistica e di una prolungata educazione formale affinché le loro prestazioni a livello di microstruttura raggiungano un livello analogo a quello dei coetanei monolingui. Tuttavia, i bambini bilingui sono in grado di produrre un racconto fornendo elementi di macrostruttura di una storia in modo soddisfacente prima di poterlo arricchire con elementi microstrutturali più

complessi: questo processo avviene nel passaggio tra il livello prescolare e i primi anni della scuola primaria.

In uno studio condotto da Bonifacci, Barbieri, Tommasini e Roch (2018), a cui hanno partecipato 64 bambini bilingui prescolari e 64 bambini monolingui di pari età, sono state indagate le abilità di produzione narrativa in Italiano, che era la L2 per i partecipanti bilingui. I risultati hanno evidenziato una prestazione inferiore dei bambini bilingui rispetto ai bambini monolingui per quanto riguarda gli elementi di microstruttura delle produzioni narrative. Le differenze hanno riguardato sia il vocabolario che la morfosintassi. Dall'altro lato, non sono state evidenziate differenze tra i bambini bilingui e monolingui nella misura della complessità delle storie a livello di macrostruttura. Le autrici hanno interpretato questi risultati come indicazione che i bambini bilingui già in età prescolare sarebbero in grado di strutturare le storie nella lingua più debole non differenziandosi dai loro coetanei monolingui, ma a differenza di questi lo farebbero utilizzando un linguaggio meno ricco e meno complesso. Nello studio appena citato, inoltre, è stata trovata una differenza tra i due gruppi di partecipanti per quanto concerne la relazione che intercorre tra microstruttura e macrostruttura: mentre per i monolingui alcune misure della microstruttura, in particolar modo la LME (Lunghezza Media Enunciato), predicono in modo rilevante la competenza narrativa a livello di macrostruttura, ciò non accade per i bambini bilingui. Questo risultato mette in luce un dato importante sulle abilità comunicative dei bambini bilingui: presumibilmente, i bilingui si appoggiano meno alle conoscenze linguistiche, essendo queste generalmente povere a livello lessicale e morfosintattico, e cercano di sfruttare al meglio le loro competenze concettuali che sono condivise dalle due lingue. In ultima analisi, è questo il processo che favorisce il transfer crosslinguistico e rende possibile la maturazione definitiva della competenza narrativa sia a livello di micro che di macrostruttura in tutte le lingue parlate dal bambino.

Misurare la competenza narrativa in ambito clinico

Grazie alla diffusione della versione italiana di MAIN negli ultimi anni, sono stati acquisiti i dati preliminari riguardanti l'uso di questo strumento in contesto clinico. I clinici interessati al linguaggio e i logopedisti riferiscono che il MAIN sembra essere uno strumento valido e affidabile per ottenere informazioni su diversi domini della competenza linguistica bilingue, che vanno dalla capacità di strutturare frasi alla capacità di scegliere un vocabolario adeguato per esprimere concetti; soprattutto, anche quando questi componenti linguistici sono poco sviluppati nel bambino bilingue, l'analisi della competenza narrativa tramite il MAIN fornisce informazioni sulla capacità

del bambino di raccontare una storia seguendo la struttura narrativa generale, rivelando così informazioni rilevanti correlate alla competenza comunicativa del bambino. Pertanto, la direzione definita dagli studi attualmente disponibili porta ad affermare che l'analisi della competenza narrativa con il MAIN possa fornire informazioni cruciali sulla capacità del bambino di integrare i diversi livelli di elaborazione linguistica. I risultati preliminari qui riportati devono essere confermati da analisi più approfondite, ma si ritiene che la valutazione della competenza narrativa con il MAIN in contesti clinici possa aiutare il clinico a identificare le ragioni dei possibili ritardi nello sviluppo delle abilità linguistiche nei bilingui. In definitiva, la valutazione della competenza narrativa può essere uno strumento ecologico prezioso se integrato alla valutazione attraverso strumenti standardizzati i quali, se proposti solo in una lingua, tendono a sottovalutare le reali competenze linguistiche dei bambini bilingui. La valutazione delle abilità narrative consente di ottenere informazioni più complete fornendo indicazioni utili per differenziare i bambini bilingui con un profilo tipico da quelli a rischio di difficoltà/disturbi del linguaggio o dell'apprendimento.

Conclusioni

Le narrazioni sono parte importante dello sviluppo linguistico del bambino e rappresentano una delle modalità comunicative privilegiate nella prima infanzia. Offrono un modello comunicativo complesso pertanto l'analisi della competenza narrativa consente di ottenere molteplici informazioni che riguardano i diversi livelli di elaborazione linguistica e la loro integrazione. Per questo motivo riveste particolare interesse l'analisi della competenza narrativa nei bambini bilingui.

Negli ultimi anni l'interesse scientifico e clinico per lo studio e l'analisi della competenza narrativa nei bambini bilingui è aumentato. Questo ha concesso di ampliare ed approfondire le nostre conoscenze sullo sviluppo della competenza narrativa in più di una lingua attraverso l'individuazione dei processi e dei meccanismi che lo facilitano o lo ostacolano. La ricerca condotta fino ad oggi sembra suggerire che lo sviluppo della competenza narrativa nei bambini bilingui segua una traiettoria evolutiva simile a quella osservata nei coetanei monolingui. Nelle prime fasi dell'acquisizione di una seconda lingua, i bambini bilingui mostrano una competenza narrativa migliore nella loro lingua dominante. Invece, in seguito, principalmente grazie all'intervento della scolarizzazione, soprattutto quando questa avviene nella seconda lingua o nella lingua maggioritaria, la competenza narrativa in questa lingua tende a subire una maturazione più veloce rispetto a quanto non avvenga

nella lingua d'origine. Questo dato suggerisce la rilevanza di mettere in atto un'educazione al bilinguismo che preveda il potenziamento della competenza narrativa sia nell'ambiente domestico che in quello scolastico (Roch, 2017). La ricerca recente ha anche dimostrato che le produzioni narrative forniscono informazioni rilevanti sul sistema concettuale condiviso dalle due lingue del bambino: gli elementi di macrostruttura, propri del sistema concettuale condiviso, vengono sottoposti a un precoce trasferimento crosslinguistico. Per quanto riguarda gli elementi di microstruttura, che invece risentono della quantità e qualità dell'esposizione e della specifica lingua parlata dal bambino, il *transfer* avviene più tardivamente e mai in modo definitivo.

La valutazione della competenza narrativa avviene attraverso compiti di telling e retelling: entrambi i compiti si rivelano validi ed affidabili ma allo stesso tempo forniscono informazioni complementari. Infine, l'analisi della competenza narrativa rientra sempre più spesso nell'inquadramento diagnostico del bambino bilingue in quanto, attraverso una misurazione veloce, semplice ed ecologica, fornisce molteplici informazioni sullo sviluppo comunicativo del bambino bilingue, aiutando il clinico a differenziare i profili bilingue tipici da quelli a rischio di difficoltà.

Riferimenti bibliografici

- Bonifacci, P. (a cura di) (2018). *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci editore.
- Bonifacci, P., Barbieri, M., Tomassini, M., & Roch, M. (2018). In few words: Linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children. *Journal of Child Language*, 45, 120-147.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments, *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.
- Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni* (tr. It.). Bari: Laterza.
- Florit, E., & Levorato, M.C. (2015). Imparare a comprendere e produrre testi. In S. D'amico & A. Devescovi *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Valimaa, T., Balciuniene, I., et al. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS papers in linguistics*, 56. Berlin: ZAS.
- Gutiérrez-Clennen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13, 175-197.
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 58-74.

- Levorato, M. C., & Roch, M. (2007). *TOR Test di comprensione del testo orale 3-8 anni*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Levorato, M. C. & Roch, M. (2020). Italian adaptation of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 139-146 (see this paper for more information on the Italian version).
- Marini, A., Marotta, L., Bulgheroni S., & Fabbro, F. (2015). *BVL 4-12. Batteria per la Valutazione del linguaggio in bambini dai 4 ai 12 anni*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning and Memory*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. In Oller, D.K., & Eilers, R.E., *Language and Literacy in Bilingual Children* (pp. 135-174). Clevedon: Multilingual Matters.
- Renfrew, M. (1997). *Bus Story test*. Milano: Logopedia La Favelliana.
- Roch, M., Dicataldo, R., & Levorato, M. C. (2023). Receptive vocabulary and listening narrative comprehension of Italian-english bilingual children between 5 to 7 years. *Education Sciences*, 13, 780.
- Roch, M. (2017). Potenziare le competenze linguistiche dei bambini bilingui. *Logopedia e comunicazione*, 13. DOI: 10.14605/LOG1321713.
- Roch, M., & Dicataldo, R. (2019). La competenza narrativa nei bambini bilingui. In M.C. Levorato & A. Marini (a cura di), *Il bilinguismo in età evolutiva*, Trento: Erickson.
- Roch, M., & Florit, E. (2013). Narratives in preschool bilingual children: the role of exposure. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 13, 55-63.
- Roch, M., Florit, E., & Levorato, M. C. (2016). Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. Special issue on narratives in bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 37, 49-67.
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., Gilliam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 60-74.

RICERCHE DI PSICOLOGIA

Ricerche di Psicologia è una rivista scientifica che pubblica articoli di tipo teorico, storico, empirico e di rassegna e discussione critica che affrontano tutti i temi della psicologia. È di interesse della rivista ogni argomento della psicologia, considerato sotto l'aspetto dei più recenti avanzamenti della ricerca: psicologia generale, cognitiva e sperimentale; storia della psicologia; psicologia fisiologica, neuropsicologia e psicobiologia; psicologia animale e comparata; psicomетria e metodologia della ricerca psicologica; psicologia dello sviluppo e dell'educazione; psicologia sociale; psicologia del lavoro e delle organizzazioni; psicologia dinamica; psicologia clinica. La rivista è sensibile a un approccio che cerca di intercettare le questioni dell'attualità e i problemi che emergono dal mondo della cultura e dalla società, favorendo il dialogo interdisciplinare. *Ricerche di Psicologia* può ospitare forum centrati su specifiche tematiche o che raccolgono contributi scientifici associati a eventi e convegni e la presentazione organica dei risultati di progetti di rilevante interesse. La rivista pubblica articoli in italiano e inglese, incoraggiando i secondi per favorire la diffusione internazionale.

