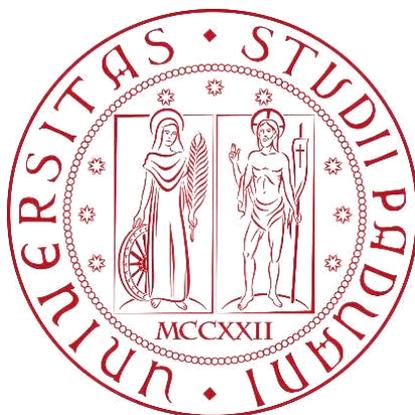


Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Neuroscienze DNS
Corso di Laurea in Logopedia



TESI DI LAUREA

**Aspetti macro e microelaborativi del linguaggio: analisi di confronto tra
bambini bilingui e monolingui in età prescolare**

Relatrice: Dott.ssa Trevisan Giulia

Correlatore: Dott. Giacometti Simone

Laureanda: Casagranda Benedetta

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

ABSTRACT	1
INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1 - QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO: IL BILINGUISMO E GLI ASPETTI MACROELABORATIVI E MICROELABORATIVI DEL LINGUAGGIO	6
1.1 IL BILINGUISMO	6
1.1.1 Definizione e caratteristiche	6
1.1.2 Tipologie di bilinguismo	7
1.2 GLI ASPETTI MACROELABORATIVI E MICROELABORATIVI DEL LINGUAGGIO	9
1.2.1 La macrostruttura	10
1.2.2 La microstruttura	12
1.2.2.1 La morfologia nelle lingue del mondo e nella lingua italiana	13
1.2.2.2 La sintassi nelle lingue del mondo e nella lingua italiana	17
1.2.2.3 Le caratteristiche morfosintattiche delle L1 più frequenti nel panorama multiculturale italiano: arabo, romeno, cinese mandarino, inglese	18
1.3 LO SVILUPPO MORFOSINTATTICO	19
1.3.1 Lo sviluppo morfosintattico del bambino monolingue italiano	19
1.3.2 Lo sviluppo morfosintattico del bambino bilingue, con specifica per il bambino bilingue con L2 italiana	21
CAPITOLO 2 - LA RICERCA	24
2.1 OBIETTIVO	24
2.2 METODO	24
2.2.1 Partecipanti	24
2.2.2 Materiali	25
2.3 PROCEDURE	27
2.3.1 Raccolta dei dati	27
2.3.2 Elaborazione dei dati	27
2.4 Analisi dei dati	33
CAPITOLO 3 - RISULTATI E DISCUSSIONE.....	34
3.1 RISULTATI	34
3.1.1 Risultati macrostruttura	34
Grafico 1	35
3.1.2 Risultati Sintassi	35
Grafico 2	37
3.1.3 Risultati Morfologia.....	37

3.2 DISCUSSIONE	47
3.3 CONCLUSIONI.....	51
3.4 LIMITI E PROSPETTIVE FUTURE	52
BIBLIOGRAFIA	53

ABSTRACT

Ipotesi di lavoro

Il presente studio pone l'attenzione sullo sviluppo linguistico della seconda lingua (L2) nei bambini bilingui. Infatti, i riferimenti e le traiettorie di acquisizione della L2 non sono ancora del tutto chiare in letteratura e, vista la molteplicità dei fattori coinvolti, permangono difficoltà all'interno della comunità scientifica.

Il presente lavoro di tesi propone un confronto delle competenze linguistiche di bambini bilingui e monolingui considerando la dimensione macrostrutturale e microstrutturale, interessandosi per quest'ultima solo degli aspetti morfologici e sintattici.

Materiali e metodi

Nel presente studio sono stati selezionati 24 bambini mono e bilingui a sviluppo tipico. I partecipanti hanno un'età che varia tra i 4;0 e i 5;11 anni e frequentano il secondo e terzo anno della scuola dell'infanzia. Sono distribuiti equamente in due gruppi appaiati per età, il primo gruppo è composto da bambini monolingui, mentre il secondo da bambini bilingui con italiano come seconda lingua.

Ai fini dell'analisi degli aspetti macroelaborativi e microelaborativi del linguaggio del campione è stata raccolta una produzione attraverso la somministrazione della prova di retelling dello strumento LITMUS-MAIN (Gagarina et al., 2012; 2019) - *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* nella versione italiana, adattata da Levorato e Roch (2020). Per l'elaborazione degli aspetti microstrutturali è stato implementato un metodo di analisi in grado di dettagliare le variabili morfosintattiche.

Risultati e Discussione

Considerando la macrostruttura, intesa come capacità di organizzare un racconto in episodi ben strutturati, l'analisi statistica condotta sui risultati ottenuti dai due gruppi non ha evidenziato differenze statisticamente significative. Pertanto, come confermato dalla letteratura, nello sviluppo tipico i bambini mono e bilingui dimostrano competenze simili nella gestione degli aspetti macrostrutturali del linguaggio.

Anche per quanto riguarda la microstruttura a livello sintattico, non si evidenziano differenze significative dal punto di vista statistico. Si osserva che i bambini bilingui producono frasi di lunghezza simile al gruppo monolingue e organizzano in modo completo e ordinato gli argomenti richiesti dal verbo.

In merito alla morfologia libera, invece, l'analisi statistica evidenzia che i bambini bilingui utilizzano quantitativamente meno articoli e tendono ad ometterli più frequentemente rispetto ai coetanei monolingui.

Anche per le preposizioni semplici è stato messo in luce un utilizzo quantitativamente maggiore da parte dei bambini monolingui rispetto ai coetanei bilingui. Tale risultato rispecchia la capacità dei monolingui di utilizzare frasi maggiormente complesse, come quelle ampliate, che richiedono l'uso delle preposizioni. Riguardo le preposizioni articolate, invece, è stata evidenziata una maggiore frequenza di errore da parte dei bilingui che potrebbe essere spiegata dalla difficoltà riscontrata nell'utilizzo degli articoli, dal momento che le preposizioni articolate sono particelle composte proprio dalla fusione di preposizioni semplici e articoli.

Rispetto ai pronomi senza funzione di clitico i bambini bilingui dimostrano di utilizzarne meno, ma quando li inseriscono nelle loro produzioni lo fanno in modo adeguato e corretto al pari dei monolingui. I pronomi clitici, invece, come confermato dalla letteratura, vengono utilizzati in modo quantitativamente simile tra i due gruppi, evidenziando però difficoltà significative nella selezione del clitico corretto da parte dei bambini bilingui.

Nell'ambito della morfologia legata non sono state rilevate differenze di rilievo riguardanti gli accordi sia di genere che di numero dei sostantivi, questo può essere attribuito al fatto che sia i bambini bilingui che quelli monolingui abbiano fatto un uso limitato di elementi aggettivali. Per quanto riguarda gli errori di verbo i bambini bilingui mostrano difficoltà nel produrre correttamente l'accordo di genere nel participio passato e nel rispettare la struttura verbale, in particolare nell'uso appropriato degli ausiliari.

Conclusioni

Questo studio ha permesso di evidenziare alcune caratteristiche peculiari della produzione linguistica bilingue a confronto con quella monolingue. I risultati di questa tesi confermano competenze macrostrutturali simili tra bambini bilingui e monolingui a sviluppo tipico, mentre dimostrano differenze peculiari nella microstruttura, in particolare al livello morfologico.

INTRODUZIONE

La presente ricerca prende in esame un fenomeno ormai ben radicato nella società odierna: il bilinguismo. Si può, infatti, affermare che più della metà della popolazione globale possa essere considerata bilingue (Kohnert et al., 2020). In letteratura, tuttavvia, non sono ancora chiari i riferimenti relativi ai ritmi di sviluppo linguistico della seconda lingua (L2) nei bilingui. I fattori che influiscono sulle traiettorie di acquisizione della L2 sono molteplici e mettono in difficoltà la comunità scientifica.

Secondo i dati raccolti in letteratura un aspetto che ha caratteristiche universali e che risulta indipendente dalle lingue parlate è quello della dimensione macrostrutturale del linguaggio, intesa come capacità di organizzare un racconto in episodi strutturati in modo gerarchico (Heilmann et al., 2010).

Al contrario, la microstruttura si articola in diversi livelli di analisi tra cui il lessico, gli elementi morfologici e la struttura sintattica delle frasi, che sono fortemente correlati alle caratteristiche di una specifica lingua. Nel contesto del bilinguismo le competenze lessicali rappresentano il principale tema di indagine delle ricerche che confermano il costante gap tra i bambini monolingui e bilingui per questa competenza. Meno esplorato è invece il livello morfosintattico essendo una dimensione complessa da indagare e che include molti aspetti sia che si parli di monolinguisimo che di bilinguismo.

Il presente lavoro di tesi propone un confronto delle competenze linguistiche di bambini bilingui e monolingui considerando la dimensione macrostrutturale e microstrutturale, interessandosi per quest'ultima solo degli aspetti morfosintattici.

La tesi si articola in tre capitoli.

Il primo capitolo fornisce una panoramica sul linguaggio nel contesto del bilinguismo, discutendo l'evoluzione della definizione di bilinguismo e le sue varie tipologie. Inoltre, vengono esaminati gli aspetti macro e microelaborativi del linguaggio, con un focus sulle lingue più comuni come L1 nel panorama italiano.

Il secondo capitolo presenta i dettagli dello studio, inclusi gli obiettivi, la descrizione del campione, gli strumenti utilizzati e i criteri di analisi. Qui vengono anche illustrati i metodi di raccolta ed elaborazione dei dati, nonché gli strumenti statistici impiegati per l'analisi.

Il terzo capitolo espone i risultati ottenuti, discutendone punti d'incontro e disaccordo con la letteratura esistente.

Infine, nel paragrafo conclusivo, vengono messi in luce i punti forza, i limiti della presente ricerca e vengono suggerite le possibili direzioni di miglioramento e integrazione per studi futuri.

CAPITOLO 1

QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO: IL BILINGUISMO E GLI ASPETTI MACROELABORATIVI E MICROELABORATIVI DEL LINGUAGGIO

1.1 IL BILINGUISMO

1.1.1 Definizione e caratteristiche

La concettualizzazione di bilinguismo rappresenta una questione dibattuta e non ancora completamente risolta, coinvolge infatti diversi aspetti linguistici, di storia personale e si intreccia strettamente con la tematica della cultura. Esplorare e acquisire una comprensione più approfondita della nozione di bilinguismo risulta però una necessità concreta in un contesto in cui circa la metà della popolazione globale utilizza almeno due lingue (Kohnert et al., 2020). Al momento risulta complesso trovare una definizione che riesca a cogliere appieno tutte le molteplici sfaccettature, sia qualitative che quantitative, che caratterizzano il profilo bilingue. Tale profilo è dinamico e non si presta facilmente a una misurazione diretta. Può essere paragonato a un'equazione complessa in cui intervengono vari elementi tra cui l'esposizione alle lingue, l'influenza dell'istruzione formale e l'esperienza soggettiva nei confronti della propria lingua madre (Giacometti e Trevisan, 2022). Le definizioni di "bilingue" e "bilinguismo" differiscono considerevolmente in base alle diverse prospettive degli studiosi. Tuttavia, esiste un consenso, quello nel riconoscere che il parlante bilingue non debba essere ridotto alla semplice somma di due parlanti monolingui (Grosjean, 1998), ma che segua invece uno sviluppo neuro-psicologico differenziato.

Il linguista polacco-americano Weinreich (2010) ha definito il bilinguismo come "la pratica dell'uso alternativo di due lingue" e i bilingui come "le persone interessate da questo fenomeno". Secondo il linguista statunitense Bloomfield (1933) il bilinguismo si configura nella padronanza delle due lingue come se fossero entrambe lingue madre; a contrasto con quest'ultima il Professore emerito e linguista Grosjean (1989) afferma che se si dovesse definire come bilingui solo coloro che dimostrano padronanza completa in entrambe le lingue, la maggioranza di coloro che usano regolarmente due o più lingue non rientrerebbe in questa categoria. Grosjean (2008) per definire il bilinguismo utilizza l'espressione "*everyday bilinguals*" che indica l'utilizzo quotidiano di due lingue durante

le attività quotidiane, sostenendo che una persona si definisce bilingue quando è in grado di utilizzare in maniera funzionale una lingua piuttosto che l'altra a seconda della necessità.

La psicologa italiana Ferraguti et al. (sitografia 1) afferma che bilingue è colui che si trova in un contesto familiare o sociale che lo spinge a sviluppare competenze linguistiche in almeno due lingue diverse. Tale condizione si configura nella flessibilità e nella capacità di adattare il proprio linguaggio al contesto circostante, dall'alternanza nell'uso delle lingue e nella consapevolezza di preservare all'interno di sé non solo due lingue ma anche due distinti sistemi culturali. Un'altra definizione che integra ed amplia quella appena citata è quella per cui il bilinguismo si configura come l'abilità di utilizzare e comprendere due lingue, senza considerare il livello di competenza o le lingue coinvolte (Garaffa et al., 2020).

1.1.2 Tipologie di bilinguismo

Come discusso precedentemente, una definizione univoca di bilinguismo risulta al momento difficile da delineare, poiché tale concetto può essere analizzato attraverso molteplici criteri come età di acquisizione, organizzazione mentale di concetti e lemmi, fluenza nella produzione delle lingue, influenza di una delle due lingue sulla conservazione dell'altra e competenza in produzione e in comprensione. Per questo motivi nascono diverse definizioni tipologiche.

Se si considera l'*età di prima esposizione* si possono individuare due tipologie di bilinguismo. Il primo è il bilinguismo simultaneo che si configura quando l'acquisizione delle due lingue è contemporanea e quindi l'individuo è esposto alle stesse dalla nascita o entro il corso del terzo anno di vita. Mentre il secondo è il bilinguismo consecutivo/sequenziale che si configura quando l'acquisizione della seconda lingua è successiva e quindi quando avviene dopo l'esposizione alla lingua madre.

Il tipo consecutivo/sequenziale si differenzia ulteriormente tra precoce e tardivo. Esaminando la letteratura disponibile si evidenzia una divergenza riguardo alle specifiche età di transizione tra le due sottospecie. Garraffa et al., (2020) identificano l'età di 4 anni, Marini (2019) i 9 anni, Contento et al., (2015) in linea con De Rosa (2012) e Paradis et al., (2011) identificano i 3 anni. Un'altra visione emerge dalle Linee Guida DSA (SNLG-ISS, 2022), che definiscono il bilinguismo come precoce qualora l'esposizione continuativa alla L2 sia avvenuta entro i 3-4 anni, e come tardivo qualora sia iniziata dopo i 5 anni.

Dal punto di vista della *qualità dell'input linguistico* è stato accertato che per acquisire una competenza completa in una lingua il bambino debba essere immerso in un ambiente linguistico ricco e variegato. Tuttavia, è frequente che la lingua di esposizione (L1) venga utilizzata prevalentemente in contesti familiari informali o colloquiali. Inoltre, alcune attività, come la lettura di libri, potrebbero non essere praticate con la stessa frequenza in tutte le famiglie a causa di motivi culturali, disponibilità di tempo o condizioni socioeconomiche svantaggiate.

Considerando la modalità con cui i codici linguistici sono organizzati e immagazzinati dagli individui Weinreich (2010) classifica il bilinguismo in compatto, coordinato e subordinato, considerando come i codici linguistici degli individui sono associati e organizzati. (figura 1).

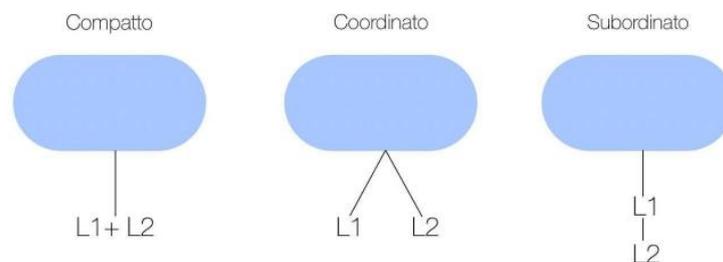


figura 1

Nei bilingui compatti, due insiemi di codici linguistici, come "cane" e "Hund" in inglese e tedesco, sono memorizzati in una singola unità di significato. In altre parole, questi individui utilizzano un unico sistema di significato che abbraccia sia la lingua madre (L1) che la seconda lingua (L2). Al contrario, nei bilingui coordinati, ogni codice linguistico è memorizzato e organizzato separatamente in due unità di significato, dando luogo a due sistemi di significati per le parole: uno per le parole conosciute nella L1 e un altro per quelle conosciute nella L2. Nei bilingui subordinati, si presume che i codici linguistici della seconda lingua (L2) siano compresi e interpretati attraverso la L1. Questi individui possiedono due insiemi di codici linguistici, ma solo un'unità di significato accessibile esclusivamente tramite la loro L1 (Moradi, 2014).

Sulla base della *relazione tra fluenza e competenza* tra le rispettive lingue si possono distinguere il bilinguismo bilanciato e dominante (Peal e Lambert, 1962). Se la competenza e la dominanza delle lingue è simile il bilinguismo si definisce bilanciato, mentre nel bilinguismo dominante l'individuo ha una competenza maggiore in una lingua rispetto all'altra. In altre parole, nel bilinguismo dominante l'individuo è più esperto e

competente in una delle due lingue, mentre nel bilinguismo bilanciato l'individuo è circa equamente competente e esperto in entrambe le lingue.

Lo Psicologo e Professore canadese Lambert (1983) illustra come a seconda di *come una L2 influenzi la conservazione della L1*, i bilingui possano essere classificati come additivi o sottrattivi. I bilingui in grado di migliorare la loro L2 senza perdere competenza nella L1 sono chiamati bilingui additivi, quelli la cui L2 viene acquisita a discapito della loro L1 sono chiamati bilingui sottrattivi. Il bilinguismo additivo si configura in situazioni in cui la L1 viene sostenuta (Balboni, 1996). Inoltre, questa distinzione non dipende dalle caratteristiche strutturali delle lingue, bensì è determinata da diversi fattori quali la vitalità etnolinguistica del gruppo, le reti individuali di relazioni, le credenze e il comportamento linguistico (Bonifacci, 2018).

Un'ultima classificazione viene proposta in base alla *competenza in produzione e in comprensione* distinguendo bilingui espressivi da bilingui recettivi. Un bilingue espressivo è un individuo che parla due lingue con un certo grado di competenza espressiva. Un bilingue recettivo è un individuo che capisce anche una seconda lingua in forma scritta e orale ma non è necessariamente in grado di parlarla o scriverla (Beardsmore, 1982).

1.2 GLI ASPETTI MACROELABORATIVI E MICROELABORATIVI DEL LINGUAGGIO

Il linguaggio può essere considerato come un intricato sistema cognitivo e la sua analisi si può suddividere in due dimensioni: una dimensione microelaborativa (intrafrasale) e una dimensione macroelaborativa (interfrasale). La dimensione microelaborativa del linguaggio consiste nei livelli di analisi fonetica, fonologica, morfofonologica, morfologica, morfosintattica, sintattica e semantica. Ad ogni livello di analisi corrisponde un'unità elaborativa di base, rispettivamente: foni, fonemi, sillabe, morfemi, strutture grammaticali, sintagmi e lessico. I livelli di analisi sopracitati contribuiscono alla formazione di un livello di elaborazione lessicale, essenziale per la produzione e la comprensione delle parole, e un livello di elaborazione grammaticale, fondamentale per la costruzione e la comprensione delle frasi. L'elaborazione lessicale organizza le sequenze di morfemi e parole, determinando contemporaneamente il contesto morfosintattico richiesto da ciascuna parola. L'elaborazione grammaticale invece, struttura i contesti morfosintattici richiesti dalle parole in modo tale da generare frasi ben

strutturate. Infine, la dimensione macroelaborativa del linguaggio si compone dei livelli di analisi pragmatica e testuale/discorsiva. (Marini, 2021).

Per poter descrivere i diversi livelli di elaborazione linguistica è necessario raccogliere un adeguato campione di linguaggio da analizzare. Nelle brevi produzioni quotidiane, altamente contestualizzate e legate allo scambio tra interlocutori, risulta complesso raccogliere un'unica produzione completa dall'inizio alla fine. Il compito più ecologico e utile a differenziare i diversi livelli di analisi è la narrazione, sperimentata dai bambini nei momenti di lettura condivisa di fiabe e favole con i *caregiver*. Le narrazioni sono prodotti comunicativi caratterizzati da una struttura cronologica e una direzionalità costante sulla quale si snoda una serie di eventi collegati tra loro in cui si può identificare un inizio, uno sviluppo e una fine (Levorato e Nesi, 2001). La competenza narrativa è l'abilità di raccontare una storia linguisticamente coesa e strutturalmente coerente (Bonifacci et al., 2018). Una narrazione può essere analizzata in due livelli interconnessi tra di loro, ma indipendenti (Pearson, 2002): il livello di macrostruttura e quello di microstruttura.

1.2.1 La macrostruttura

La macrostruttura si definisce nell'organizzazione di un racconto in episodi strutturati in modo gerarchico, cioè secondo una grammatica delle storie (Heilmann et al., 2010). Lo schema organizzativo universale che costituisce la macrostruttura si compone di cinque elementi essenziali: l'ambientazione (*setting*), l'obiettivo del protagonista (*goal*), il piano per conseguire un obiettivo (*attempt*), l'esito dell'evento (*outcome*) e gli stati mentali (*mental state*) (Stein e Glenn, 1979). Queste componenti sono concettualmente le stesse per qualsiasi lingua (Berman et al., 1994). Essendo la macrostruttura indipendente dalla specifica lingua si può affermare quindi che sia universale (Pearson, 2002).

L'ambientazione determina il quadro temporale e spaziale del racconto, specificando chi siano i suoi attori principali. L'obiettivo degli attori, ossia ciò che aspirano a conseguire, è delineato nel momento iniziale. Il piano rappresenta la strategia che gli attori adottano per raggiungere il loro obiettivo. L'esito consiste nella rappresentazione delle conseguenze delle azioni dei protagonisti e spiega quali obiettivi sono stati realizzati. Nel corso della narrazione, vengono altresì delineati gli stati mentali dei protagonisti, quali la risposta iniziale o la reazione all'andamento degli eventi (Stein e Glenn, 1979).

Oltre all'analisi delle componenti macrostrutturali, si possono valutare anche la complessità strutturale delle narrazioni e i termini psicologici utilizzati. La complessità della struttura viene indagata attraverso la classificazione degli episodi narrati in:

1. Sequenze contenenti tentativo e reazione
2. Sequenze contenenti unicamente lo scopo
3. Sequenze contenenti scopo e tentativo o scopo e reazione
4. Sequenze che prestano scopo tentativo e reazione

I termini psicologici che vengono considerati sono: termini percettivi (ad esempio "vedere", "sentire"), termini di stato fisiologico (ad esempio "fame", "stanchezza", "male"), termini di coscienza, (ad esempio "vivo", "sveglio", "addormentato"), termini di emozione (ad esempio "triste", "felice", "sorpreso"), verbi mentali (ad esempio "volere", "pensare", "sapere", "dimenticare"), verbi linguistici/del dire (ad esempio "dire", "chiamare", "urlare", "chiedere") (Levorato e Roch, 2020).

La macrostruttura ha la sua più ampia evoluzione nella finestra temporale compresa tra i 3 e i 7 anni (Lindgren, 2019). A partire dai 3-4 anni i bambini producono narrazioni comprendenti non solo sequenze descrittive, in cui si delineano personaggi ed eventi senza un legame temporale o causale esplicito, ma anche sequenze d'azione, talvolta concatenate tramite connettivi semplici come "e" o "poi" (Westby, 2012). A quest'età, i bambini iniziano inoltre a produrre sequenze contenenti tentativo e risultato (Stein e Albro, 1997), in cui è presente una connessione causale ma non gli obiettivi dei personaggi. Verso i 5 anni, gli obiettivi iniziano ad essere elicitati e le proporzioni degli episodi completi, cioè le sequenze scopo-tentativo-risultato aumentano, tuttavia, le loro storie spesso finiscono bruscamente, senza conclusioni adeguate (Peterson e McCabe, 2013). Inoltre, i bambini di 5 anni tendono a concentrarsi principalmente su eventi concreti, la loro capacità di includere gli stati mentali, infatti, sta ancora emergendo. A circa 6 anni di età i bambini sono in grado di creare una narrazione con una sequenza di eventi orientata allo scopo: le storie includono un evento iniziale, azioni dirette all'obiettivo e le reazioni (Berman, 1988). La capacità dei bambini di organizzare le narrazioni continua a svilupparsi durante la scuola primaria e secondaria (Roch et al., 2016). Trabasso et al. (1992) hanno evidenziato come, mentre tentativi e risultati sono presenti già a 4 anni, la proporzione degli obiettivi raggiunge lo stesso livello degli adulti solo a 9 anni. Molti studiosi, come Lindgren (2019), Bohnacker (2016), Kunnari et al. (2016) e Stein e Glenn (1979) hanno concentrato le loro ricerche sulla produzione delle componenti macrostrutturali delle narrazioni nei bambini bilingui e monolingui, e sono

tutti concordi nell'evidenziare un chiaro effetto dell'età sull'inclusione delle componenti macrostrutturali, riscontrandone, indipendentemente dalla lingua, un miglioramento significativo all'aumentare dell'età. Un'ulteriore conferma di questo assunto è da riferirsi a uno studio di Uccelli e Páez (2007) che ha indagato molteplici misure di produttività e qualità narrativa su un campione di bambini bilingui con L1 spagnolo e L2 inglese con basso status socioeconomico. È emerso che in entrambe le lingue i punteggi della macrostruttura dei bambini miglioravano dalla scuola dell'infanzia a quella primaria.

1.2.2 La microstruttura

La microstruttura delinea le particolari strutture linguistiche impiegate nel racconto e coinvolge un vasto insieme di elementi linguistici. Gli elementi analizzati dalla microstruttura sono linguo-specifici e vengono quindi contemplati in modo differente a seconda della lingua in questione. Tra gli elementi principali descritti dalla microstruttura si ritrovano: il vocabolario, gli elementi morfologici, la struttura sintattica delle frasi.

In contesto di analisi di prodotto bilingue è opportuno raccogliere, inoltre, la presenza di elementi di interferenza tra le lingue (Guasti et al., 2023).

Bonifacci e colleghi (2018) hanno evidenziato come la microstruttura nei bambini bilingui sia fortemente dipendente dall'esposizione linguistica comportando nel caso di una scarsa esposizione una produzione più povera a livello lessicale e più semplice a livello morfosintattico. Queste caratteristiche sono state riscontrate anche da Pearson (2002) che evidenzia la necessità di una maggiore esposizione linguistica e educazione formale per ottenere un vocabolario e una morfosintassi paragonabili a quella dei bambini monolingui. Lo studioso evidenzia, inoltre, come nei bambini bilingui la produzione soddisfacente di elementi di microstruttura avvenga in maniera tardiva rispetto a quanto accade per la macrostruttura (Pearson, 2002). Nello studio di Bonifacci e colleghi (2018) sono state confrontate le abilità di produzione narrativa in italiano in età prescolare di bambini monolingui italiani e bambini bilingui con L2 italiano. Le studiose non hanno evidenziato differenze nella complessità strutturale di una narrazione tra i due gruppi ma hanno sottolineato l'uso da parte dei bambini bilingui di strutture linguistiche più povere e semplici, definendo quindi delle differenze a livello di microstruttura ma non di macrostruttura. È stato inoltre messo in luce come una componente di microstruttura come la lunghezza media dell'enunciato nei bambini monolingui sia predittiva della competenza narrativa, mentre nei bambini bilingui questo non avviene; facendo assumere quindi che i bambini bilingui nella produzione di narrazioni non si appoggiano alle loro

competenze linguistiche, essendo queste fragili, ma preferiscono sfruttare le loro competenze concettuali essendo queste condivise dalle due lingue.

1.2.2.1 La morfologia nelle lingue del mondo e nella lingua italiana

La morfologia (dal greco *morphé* "forma" + *logía* "studio", da *lógos* "discorso") rappresenta una dimensione fondamentale del sistema linguistico. Si occupa della forma o più precisamente della struttura delle parole (Berruto, 2017). Ciascuna parola presenta una struttura interna composta da diverse componenti, i morfemi che rappresentano l'unità minima della parola dotata di significato a cui si applicano diversi processi morfologici, tra i principali si ritrovano quello di flessione (cavallo/cavalli) e quello di derivazione (cavallo/cavaliere) (Scalise, 2002).

Una parola è costituita, quindi, da almeno un morfema. Spesso (ma non sempre), essa è costruita attorno a una base lessicale, cioè un morfema che porta un significato referenziale. Quest'ultima funge da entità autonoma della lingua e può rappresentare isolatamente un segno linguistico compiuto o comparire come unità separabile costituente di un messaggio. Alcuni criteri, raccolti in Berruto (2017), che consentono una definizione e individuazione più precisa della parola includono:

- A. "All'interno di essa l'ordine dei morfemi che la costituiscono è rigido e fisso, inscindibile". In altre parole, i morfemi non possono essere invertiti o cambiati di posizione senza che ciò comporti la distruzione della parola stessa. Ad esempio, nella parola *gatto* (composta dai morfemi *gatt-* e *-o*), l'ordine è fisso, non sarebbe corretto scrivere *ogatt*.
- B. "I confini di parola rappresentano potenziali punti di pausa nel discorso". Infatti, durante la comunicazione verbale le pause naturali tendono a verificarsi tra una parola e l'altra. Questi confini di parola indicano dove si possano effettuare pause senza compromettere la comprensione del messaggio. Ad esempio, in una frase come "Il gatto dorme" i confini di parola si collocano tra "Il" e "gatto", "gatto" e "dorme", e così via.
- C. "La parola è di solito separata o separabile". Nella grafia convenzionale, le parole vengono distinte mediante spazi bianchi che le isolano e le rendono chiaramente identificabili. Questa separazione nella scrittura facilita la lettura e la comprensione del testo, consentendo di distinguere chiaramente una parola da un'altra.

D. “Foneticamente la pronuncia di una parola non è interrotta ed è caratterizzata da un unico accento primario”.

Per identificare e classificare i differenti tipi morfologici delle lingue del mondo è sufficiente verificare come una parola è costruita in una specifica lingua. In base al rapporto tra parole e morfemi e al tipo e alla natura dei morfemi che costituiscono le parole, si possono individuare quattro tipi morfologici fondamentali (due dei quali presentano sottotipi): isolante, agglutinante, flessiva (con sottotipo fusiva) e polisintetica (sottotipo incorporante).

- 1- Una lingua è isolante quando la struttura delle parole è la più semplice possibile: ogni parola è essenzialmente formata da un solo morfema, noto come radice lessicale. Di conseguenza, il rapporto morfemi:parole, chiamato "indice di sintesi", in questo tipo di lingua è generalmente 1:1 (Berruto, 2017). Il termine "isolanti" trova giustificazione nell'osservazione che tali lingue "isolano" le singole parole in blocchi unitari inscindibili e spesso rappresentano significati complessi scindendoli e quindi "isolandoli", in lessemi semplici giustapposti. Le lingue isolanti, infatti, mostrano una tendenza limitata o nulla alla morfologia flessionale e hanno scarsa o nessuna morfologia derivazionale. I significati e i valori, che in altre lingue sono codificati dalla morfologia, nelle lingue isolanti sono veicolati dal lessico o dalla sintassi. Le parole nel tipo isolante, oltre a essere monomorfematiche, sono spesso monosillabiche (Berruto, 2017).
- 2- Il secondo tipo è quello delle lingue agglutinanti, idiomi in cui le parole hanno una struttura complessa composta da più morfemi giustapposti, che quindi giustifica un indice di sintesi alto corrispondente approssimativamente a 3:1.
- 3- Il terzo modello morfologico è rappresentato dalle lingue flessive (o fusive). Le lingue flessive si caratterizzano per la presenza di parole internamente complesse, composte principalmente da una base lessicale semplice, come una radice derivata, e uno o più affissi flessionali che spesso agiscono come morfemi cumulativi, veicolando simultaneamente vari valori grammaticali e svolgendo diverse funzioni. A differenza delle lingue agglutinanti, le lingue flessive mostrano un indice di sintesi solitamente attorno a 2:1 o tra 2:1 e 3:1, indicando che le parole hanno una struttura meno complessa e sono composte da una catena meno estesa di morfemi. Tuttavia, le lingue flessive presentano fenomeni di allomorfia e fusione più marcati. Questi fenomeni spesso amalgamano i singoli morfemi, rendendoli meno separabili e identificabili con qualche difficoltà. La

loro articolazione in morfemi risulta quindi meno trasparente, e la scomposizione delle parole non è sempre evidente. Il termine "fusive" si riferisce proprio a questa caratteristica di riunire più significati in un solo morfema flessionale e di fondere insieme i morfemi, rendendo spesso poco chiara la struttura interna della parola. D'altro canto, l'espressione "flessive" si collega alla presenza di una notevole morfologia flessionale che genera varie forme flesse della stessa parola, con le parole che comunemente appaiono in frasi in una forma flessa, modulando in qualche modo la radice lessicale. All'interno della categoria morfologica flessiva, si evidenzia un sottotipo noto come introflessivo, caratterizzato dalla peculiare caratteristica del manifestarsi dei fenomeni di flessione anche all'interno della radice lessicale. Un esempio rilevante di lingua introflessiva è rappresentato dall'arabo (Berruto, 2017).

- 4- Le lingue polisintetiche sono caratterizzate da parole con una struttura molto complessa. Come le lingue agglutinanti, le parole sono formate da catene di più morfemi, ma con la peculiarità di presentare due o più radici lessicali in una stessa parola. Le parole di queste lingue tendono dunque a corrispondere spesso a ciò che nelle altre lingue sarebbero delle frasi intere. L'indice di sintesi medio nelle lingue polisintetiche è quindi 4:1 o superiore.

L'italiano è una lingua flessiva in quanto le parole sono modificate da suffissi che esprimono informazioni come numero, genere e per quanto riguarda i pronomi anche informazioni di caso, ad esempio: "-lo" accusativo, "-gli" dativo (Guasti e Costa, 2019). In italiano i morfemi, secondo una classificazione in base alla distribuzione, possono essere definiti liberi o legati. Gli elementi morfologici liberi occorrono autonomamente, mentre quelli legati occorrono in combinazione con altri morfemi e si trovano fusi ad una parola, in un ordine ben preciso e influenzano in termini di significato il morfema lessicale.

La morfologia dei sostantivi distingue il numero (singolare/plurale) e il genere (maschile/femminile) attraverso una modifica della vocale finale. Gli aggettivi sono contrassegnati per accordo con i sostantivi da una vocale finale che trasmette lo stesso numero e genere del sostantivo. In molti casi, la vocale finale della parola e dell'aggettivo sono identiche. Le inflessioni dei verbi includono distinzioni relative al numero (singolare-plurale), alla persona (primo-secondo-terzo) e al tempo (presente-passato-futuro) (Devescovi e Caselli, 2007).

Nella lingua italiana gli elementi morfologici liberi, che non necessitano dunque di appoggiarsi ad altre parole/ad altri morfemi, sono: articoli, preposizioni e pronomi.

L'articolo, come dice il nome, funziona come un "piccolo arto" che permette al nome di ottenere una funzione referenziale e di entrare nella frase, in alcuni casi specifica anche il genere e il numero del referente (De Santis e Prandi, 2020).

Gli articoli in italiano sono monosillabici, precedono il sostantivo e sono contrassegnati per numero e genere. La scelta degli articoli è influenzata anche dalle caratteristiche fonetiche della parola successiva (Devescovi e Caselli, 2007). In italiano esistono tre categorie di articoli: determinativo, indeterminativo e partitivo, ognuna delle quali concorda grammaticalmente con il sostantivo principale e mostra un insieme specifico di forme in relazione al genere e al numero.

Le preposizioni sono parole invariabili che si antepongono a un elemento (parola, sintagma o frase) per collegarlo a un altro elemento che precede, con il quale stabiliscono un rapporto di dipendenza (De Santis e Prandi, 2020). Le preposizioni sono una classe chiusa di morfemi autonomi che includono elementi monosillabici (ovvero le preposizioni semplici: di, a, da, in, con, su, per, tra, fra) e bi- o trisillabici (quando un articolo appare dopo certe preposizioni monosillabiche, è obbligatorio un processo di fusione, questi tipi di morfemi sono chiamati preposizioni articolate) (Devescovi e Caselli, 2007).

I pronomi sono comunemente considerati sostituti dei sostantivi, possono designare dei referenti direttamente oppure rappresentare in una frase dei referenti precedentemente menzionati da un sostantivo o da un insieme di sostantivi. Alcuni pronomi possono anticipare o riassumere il contenuto di un'intera proposizione. In italiano ne esistono di diversi tipi: i pronomi personali (tra cui i pronomi clitici), possessivi, dimostrativi, indefiniti ecc. (De Santis e Prandi, 2020). I pronomi clitici in particolare vengono utilizzati per riferirsi ad un argomento già introdotto discorso. Ad esempio, una risposta appropriata alla domanda "cosa fa la signora al cane?" potrebbe essere una frase contenente un clitico "lo lava". I pronomi clitici sono parole monosillabiche atone che vengono utilizzate insieme ad un verbo e sono morfologicamente flessi per genere, numero e caso (accusativo e dativo). A livello sintattico se il verbo è di modo finito questi pronomi si posizionano prima del verbo, mentre compaiono dopo il verbo se questo è di modo non finito (Guasti e Costa, 2019). I pronomi possessivi cambiano forma in base alla persona a cui si riferiscono e funzionano come pronomi quando fanno riferimento a un nome precedentemente menzionato. In questa situazione vengono preceduti dall'articolo.

Il possessivo concorda in genere e numero con il sostantivo sottinteso (De Santis e Prandi, 2020). I pronomi dimostrativi, come suggerisce il termine stesso, indicano specificatamente il referente del sostantivo con cui vengono associati, introducendo in tal modo il concetto di spazialità nel discorso. Questi pronomi sono utilizzati per individuare la posizione del referente nel contesto della comunicazione, distinguendo se si trova vicino al parlante (come "questa", "questo", "queste", "questi") o lontano da esso (come "quella", "quello", "quelle", "quelli") (De Santis e Prandi, 2020).

1.2.2.2 La sintassi nelle lingue del mondo e nella lingua italiana

La Sintassi (dal greco *syntaxis*, da *syn* "insieme" e *tassein* "ordinare, disporre") è il livello di analisi che si occupa della struttura delle frasi: l'oggetto di studio della sintassi è come si combinano fra loro le parole e come sono organizzate in frasi. La frase è quindi il costrutto che fa da unità di misura per la sintassi. Purtroppo, come la nozione di parola, è anch' essa tutt'altro che facile da definire in maniera non controversa: approssimativamente si può inquadrare come l'entità linguistica che normalmente funziona come un'unità comunicativa, cioè che costituisce un messaggio o blocco comunicativo autosufficiente nella comunicazione verbale, nel discorso. Una frase è identificata dal contenere una predicazione, cioè un'affermazione riguardo a qualcosa, l'attribuzione di una qualità o un modo d'essere o d'agire a un'entità. In termini più tecnici, si tratta dell'assegnazione di una proprietà a una variabile o di una relazione fra più variabili. Per esempio "Gianni è alto" è una predicazione, giacché attribuisce all'entità chiamata Gianni la qualità chiamata altezza (Berruto, 2017).

L'ordine di base dei principali costituenti nelle frasi dichiarative canoniche è il metodo adottato per la differenziazione delle diverse tipologie linguistiche su base sintattica. I costituenti sintattici fondamentali sono quelli che realizzano il soggetto (S), il verbo o predicato verbale (V), e il complemento oggetto o complemento diretto (O). Riferendosi esclusivamente alle possibilità teoriche di combinazione, emergono sei ordini distinti: SVO, SOV, VSO, VOS, OVS, OSV.

Nella realtà attuale, almeno cinque di questi ordini sono riscontrabili nelle lingue del mondo, ma con una consistenza e distribuzione statistica notevolmente variegata. SOV spicca come l'ordine più comune, seguito da SVO e VSO (Berruto, 2017).

1.2.2.3 Le caratteristiche morfosintattiche delle L1 più frequenti nel panorama multiculturale italiano: arabo, romeno, cinese mandarino, inglese

L'arabo si caratterizza come una lingua flessiva, è infatti basato su un sistema di radici e paradigmi. In arabo il genere può essere maschile o femminile e le categorie che determinano il numero sono singolare, plurale e duale (Ryding, 2005). I casi a cui è legata la flessione desinenziale sono tre: nominativo, accusativo e caso obliquo. Per quanto riguarda gli articoli l'arabo presenta un unico articolo determinativo che si usa sia per il maschile che per il femminile, mentre non esiste un articolo indeterminativo, l'indeterminatezza si esprime con una variazione della lunghezza vocalica della parola. I pronomi in arabo si declinano per persona genere e numero e ne esistono di tre tipi: personali, dimostrativi e relativi. In particolare, l'arabo presenta anche i pronomi clitici, che nello specifico, seguono il verbo.

Dal punto di vista sintattico l'arabo si configura come una lingua VSO (Greenberg, 1963). Anche il romeno è una lingua flessiva, i generi dei nomi sono tre: maschile, femminile e neutro, le categorie che determinano il numero sono due ovvero singolare e plurale. Questa lingua segue lo schema di flessione desinenziale per i casi del latino. I nomi si declinano insieme agli articoli, che sono di tre tipi: indeterminato, determinato e dimostrativo o aggettivale (più l'articolo possessivo per il caso genitivo). Il sistema dei casi romeno possiede tre forme morfologicamente distinte: una forma per i casi nominativo-accusativo, una forma per genitivo-dativo e una per il vocativo. L'articolo indeterminato è anteposto al nome e da esso separato, come in italiano. Solitamente si accordano numero e caso con il nome a cui si riferisce. Mentre l'articolo determinato è una particella enclitica posposta al nome con cui forma una parola unica. Ha forme diverse a seconda del genere, del caso e del numero.

In rumeno i clitici sono preverbalmente con l'eccezione della terza persona del femminile che segue il verbo composto. Dal punto di vista sintattico il romeno si configura come una lingua SVO (Greenberg, 1963).

Il cinese mandarino è un esempio di lingua isolante, dove verbi e nomi rimangono invariati senza subire modifiche flessive (Guasti e Costa, 2019). Il mandarino si distingue per l'assenza di articoli come li intendiamo in altre lingue. Invece, utilizza i classificatori, parole inserite tra il numerale e il sostantivo per indicare la quantità, sebbene non esista un classificatore universale. Il numero esatto di classificatori nel cinese varia tra le fonti, con stime che oscillano tra 120 e 150. Questa lingua dispone di pronomi per la prima,

seconda e terza persona, sia al singolare che al plurale, i pronomi clitici, invece, non esistono (Sitografia 2). Inoltre, il cinese fa un uso limitato di connettivi (sitografia 3). Riguardo alla struttura delle frasi, il cinese solitamente segue l'ordine SVO (Greenberg, 1963).

Per quanto riguarda l'inglese, è interessante notare come presenti alcune caratteristiche di una lingua isolante, poiché si distingue per una morfologia flessionale estremamente limitata. Sebbene l'inglese venga principalmente classificato come una lingua fusiva, la sua scarsa morfologia flessionale può portare l'indice di sintesi di un testo inglese a essere pari a 1,5:1 o addirittura inferiore, avvicinandosi quindi a quello tipico delle lingue isolanti. L'inglese presenta articoli determinativi e indeterminativi per distinguere i sostantivi (Chen, 1999), gli articoli sono monosillabici e precedono il sostantivo e trasportano meno informazioni morfologiche rispetto al corrispettivo italiano (Devescovi e Caselli, 2007). In inglese esistono diversi tipi di pronomi, tra cui i pronomi complemento che svolgono la stessa funzione che in italiano attribuiamo ai pronomi clitici. Questi si trovano sempre in posizione posposta al verbo. In inglese i generi sono tre: maschile, femminile e neutro e il numero è espresso da singolare e plurale. Dal punto di vista sintattico l'inglese si configura come una lingua SVO (Cerruti, 2017)

1.3 LO SVILUPPO MORFOSINTATTICO

1.3.1 Lo sviluppo morfosintattico del bambino monolingue italiano

È ampiamente documentato in letteratura che lo sviluppo delle competenze linguistiche è caratterizzato da una notevole variabilità nei tempi, nei modi e nelle strategie di apprendimento dei bambini. Queste differenze e somiglianze nei processi di acquisizione emergono dalla complessa e dinamica interazione tra fattori biologici e ambientali (Marotta et al., 2014).

L'acquisizione del linguaggio rappresenta un processo di crescita e apprendimento lungo e articolato. Il bambino pronuncia la sua prima parola all'incirca al compimento del primo anno di vita, ma passano ancora molti mesi prima che riesca a formulare enunciati costituiti da due o più parole. Con l'aumentare della lunghezza, le espressioni verbali infantili diventano gradualmente più simili a quelle degli adulti, evidenziando un processo di grammaticalizzazione in corso. Le competenze grammaticali richiedono abilità in settori distinti del linguaggio, ma profondamente interconnessi: il lessico per le corrispondenze tra parole e significati, la morfologia per modificare forma e significato

delle parole, e la sintassi per specificare ruoli e funzioni grammaticali (Devescovi e Pizzuto, 1995). Un esempio tangibile di questa interconnessione è rappresentato dal legame tra lessico e grammatica.

Diversi studi hanno evidenziato che lo sviluppo delle capacità combinatorie è strettamente legato all'ampiezza del vocabolario: solo quando questo raggiunge la soglia critica delle 50-100 parole, può iniziare la fase combinatoria (D'amico e Devescovi, 2003). Caselli e Casadio (1995) hanno osservato che tale competenza diventa consistente e sistematica solo quando il vocabolario contiene circa 300-400 parole.

La letteratura scientifica documenta molta variabilità nella comparsa delle prime strutture morfo-lessicali e morfosintattiche nel linguaggio infantile. Tuttavia, in generale, gli studiosi concordano che tale sviluppo avvenga prevalentemente nella fascia di età a cavallo dei 3 anni. Cipriani e collaboratori (1993) hanno individuato quattro fasi principali di sviluppo tra i 19 e i 38 mesi, durante le quali il bambino consolida e generalizza le regole in strutture combinatorie complesse.

1. La prima fase, denominata pre-sintattica, dai 19 ai 26 mesi, caratterizzata da una Lunghezza Media dell'Enunciato (LME) pari a 1,2-1,6, con enunciati telegrafici, talvolta privi di verbo.
2. Nella seconda fase, sintattica primitiva, che si estende dai 20 ai 29 mesi (LME pari a 1,6-2,8), si osserva un aumento di enunciati nucleari semplici, seppur spesso incompleti. Si riduce il numero di parole singole in successione e emergono frasi complesse, seppur ancora incomplete, con omessi connettivi frasali, morfemi liberi, articoli e preposizioni, anche se iniziano a comparire in misura crescente.
3. Tra i 24 e i 33 mesi si sviluppa la terza fase (LME pari a 1,9-3,0), caratterizzata dal completamento della frase nucleare, con notevoli cambiamenti qualitativi e quantitativi. Le frasi nucleari prevalgono nel linguaggio infantile, ora arricchite da morfemi liberi, insieme a frasi ampliate con espansione del nucleo. Appaiono frasi inserite esplicite e aumentano quelle complesse, spesso prodotte in forma completa, diversificate per tipologia (coordinate, subordinate e inserite implicite).
4. L'ultima fase, dai 27 ai 38 mesi (LME pari a 2,9-5,1), vede il consolidamento e la generalizzazione delle regole in strutture combinatorie complesse; emergono connettivi di tipo temporale e causale all'interno di frasi coordinate e subordinate, e si producono anche frasi relative. Come per tutte le fasi dello sviluppo linguistico, la manifestazione di queste quattro fasi presenta una notevole variabilità individuale. Tuttavia, tra i 3 e i 4 anni, i bambini generalmente

possiedono tutte le strutture morfologiche e sintattiche della propria lingua, utilizzandole correttamente e in modo produttivo in contesti nuovi.

Come precedentemente affermato, numerosi studi indicano che nonostante molti morfemi grammaticali italiani emergano precocemente il completo padroneggiamento di tutti i morfemi non avviene prima dei 3 anni. Tra i 3 anni e i 4 anni di età si registra un rapido sviluppo grammaticale. Per quanto riguarda le flessioni, le forme singolari dei sostantivi, dei verbi e degli aggettivi, vengono acquisite prima delle forme plurali, confermando l'idea convenzionale che il singolare sia la forma di base e non marcata. Nello specifico, per quanto riguarda le flessioni dei verbi, solo la terza persona singolare del presente viene padroneggiata prima dei 3 anni. L'errore più comune nelle forme plurali della terza persona è l'uso della forma singolare (ad esempio, "dorme" al posto di "dormono"). Per quanto riguarda i morfemi liberi, il primo articolo che compare nelle frasi dei bambini è solitamente il femminile singolare "la", mentre il maschile "lo/gli" risulta essere il più difficile da acquisire. Le prime preposizioni utilizzate nel linguaggio infantile sono spesso monosillabiche, come "con" e "a", mentre le preposizioni bisillabiche, come "dentro", compaiono più tardi nello sviluppo, verso la fine del terzo anno di vita. Tuttavia, le variazioni individuali tra i bambini sono estremamente ampie. I tipi di errore più comuni per gli indicatori inflessionali includono la sostituzione delle forme plurali con le forme singolari corrispondenti, mentre per i morfemi liberi l'errore principale è l'omissione (Devescovi e Caselli, 2007). In particolare, i pronomi clitici vengono omessi fino a 3-4 anni (Guasti e Costa, 2019).

1.3.2 Lo sviluppo morfosintattico del bambino bilingue, con specifica per il bambino bilingue con L2 italiana

Studiosi come Paradis (2016) e Blom et al., (2012) sono concordi nell'affermare che lo sviluppo linguistico morfosintattico nel bambino bilingue sequenziale si differenzia da quello del bambino monolingue. Per raggiungere lo stesso livello di competenza è necessario del tempo maggiore, che varia in base alle peculiarità della L1 (Guasti et al., 2023). Nello specifico, il comportamento nello sviluppo morfosintattico si differenzia tra bambini bilingui simultanei e sequenziali, a favore dei primi in termini di tempi di acquisizione.

Il trasferimento linguistico è un fattore fondamentale che distingue l'acquisizione bilingue. Il *transfer* (trasferimento) è un'interazione che avviene tra i due sistemi linguistici del bambino bilingue; anche se questi sono distinti sin dalla nascita, è possibile

osservare influenze reciproche (Garaffa et al., 2020). Il *transfer* di proprietà astratte, processi e strategie da una lingua all'altra consente di evitare la necessità di sperimentare nuovamente certi elementi, in quanto vengono portati da una lingua all'altra. Questo fenomeno può coinvolgere sia gli aspetti orali che scritti della lingua e può accelerare o rallentare il processo di acquisizione dell'altra lingua (Guasti et al., 2023). Zdorenko e Paradis (2012) hanno esaminato le caratteristiche del trasferimento linguistico degli articoli da diverse L1 alla L2 inglese. È stato osservato che i bambini con L1 prive di articolo omettevano gli articoli inglesi in percentuale maggiore rispetto ai bambini con L1 caratterizzati dalla presenza dell'articolo e che i bambini con L1 arabo (lingua che presenta solo articoli definiti) ottenevano i medesimi risultati dei bambini con L1 spagnolo (lingua che presenta articoli definiti e indefiniti). Da queste evidenze gli studiosi hanno dedotto che il trasferimento non riguarda le proprietà semantiche dell'articolo ma la struttura nominale astratta e che quindi nell'acquisizione L2 si può osservare un trasferimento di proprietà dalla L1. Lingue che presentano l'attivazione di meccanismi deputati all'acquisizione di alcune proprietà o all'attivazione di strutture formali per accogliere determinate parole funzionali facilitano l'acquisizione delle stesse proprietà formali nella L2. Tale trasferimento opera ad un livello astratto e non sul piano del significato. Una caratteristica dello sviluppo morfosintattico nei bambini bilingui è la difficoltà nella produzione di clitici oggetto diretto di terza persona, criticità presenti anche nello sviluppo morfosintattico dei bambini monolingui con Disturbo Primario del Linguaggio (DPL). Tuttavia, nei bambini bilingui si osserva la presenza di errori e nei monolingui con DPL di omissioni (Guasti e Costa, 2019).

Bonifacci et al. (2018) hanno studiato la produzione linguistica a livello morfosintattico di bambini bilingui simultanei, immigrati di 4;8 anni, esposti all'italiano in occasione del primo accesso al sistema educativo (primo anno di Asilo Nido); evidenziando la presenza di pochi errori nei morfemi legati, allineandosi alle prestazioni dei monolingui e la presenza di un maggior numero di errori nei morfemi liberi (come articoli e ausiliari) rispetto al numero di errori commessi dai bambini monolingui.

Vender et al., (2016) hanno condotto uno studio sulla produzione dei pronomi clitici in bambini bilingui consecutivi/sequenziali con italiano come L2. Il campione utilizzato comprendeva bambini di 5 anni esposti all'italiano per 1;5/2 anni ed era composto da quattro gruppi: bambini monolingui italiani, bambini con L1 arabo (con un periodo di esposizione effettiva minore rispetto agli altri), L1 albanese e L1 rumeno. Lo studio ha evidenziato la presenza di più errori nella produzione di pronomi clitici da parte dei

bambini bilingui rispetto al gruppo monolingue. In particolare, l'errore commesso riguardava genere e numero per i gruppi L1 albanese e L1 rumeno; il gruppo L1 arabofono, invece, ha evidenziato come il minor tempo di esposizione influisca producendo dei risultati correlabili con questo fattore. Un altro aspetto messo in luce dallo studio riguarda l'omissione di clitici: il numero di omissioni da parte dei bambini bilingui non è risultato significativamente diverso rispetto a quello dei monolingui.

In uno studio del 2018 degli stessi autori, si evidenzia come all'età di 10 anni non permangano più differenze nella produzione di clitici tra bambini bilingui esposti all'italiano dai 2/3 anni e monolingui e come questa sia correlata con l'effettiva esposizione all'italiano.

CAPITOLO 2

LA RICERCA

2.1 OBIETTIVO

Il presente progetto di tesi si pone l'obiettivo di confrontare le competenze linguistiche di un campione di bambini monolingui italiani con quelle di bambini bilingui L2 italiana in età prescolare (4-5 anni), appaiati per età. Le competenze linguistiche che sono state prese in considerazione riguardano sia gli aspetti macroelaborativi sia quelli microelaborativi del linguaggio.

2.2 METODO

2.2.1 Partecipanti

Hanno preso parte allo studio 24 bambini equamente distribuiti ed appaiati in due gruppi, il primo composto da bambini monolingui mentre il secondo da bambini bilingui L2 italiana.

Sono stati inclusi bambini di età compresa tra i 4;0 e i 5;11 anni, frequentanti il II e il III anno della scuola dell'infanzia, senza segnalazione ai servizi territoriali per ritardo-difficoltà cognitive e/o di linguaggio. Sono stati esclusi bambini che avevano percorsi di logopedia pregressi, attivi o programmati, o che sono risultati avere nel loro speech caratteristiche linguistiche di sviluppo atipico in fase di analisi dei dati.

I genitori dei bambini coinvolti hanno avuto informativa del progetto e hanno fornito il loro consenso alle diverse fasi dello studio (trattamento, somministrazione, analisi dei dati).

Il gruppo monolingue è costituito da 12 bambini italiani reclutati nell'anno scolastico 2023-2024 con un'età media di 64,00 mesi (3,62 ds). La provenienza geografica è quella del Triveneto (province di Trento e Verona).

Il gruppo bilingue, invece, è stato ricavato dal campione di un precedente progetto di tesi (Andronache a.a. 2022-2023) sullo sviluppo delle competenze linguistiche nei bambini bilingui frequentanti la Scuola dell'Infanzia e il primo biennio della Scuola Primaria nella provincia di Padova.

I 12 bambini bilingui sono stati selezionati secondo il principio di appaiamento per età ai bambini monolingui. L'appaiamento è stato quanto più conservativo per età specifica, mentre nei casi di impossibilità si è accoppiato al bambino monolingue un bambino bilingue con un'età al massimo di due mesi superiore. Il campione finale di bambini bilingui individuati ha un'età media di 63,92 mesi (4,32 ds)

Il 33,3% del campione bilingue ha come L1 romeno, il 33,3% moldavo 17,0% albanese 8,3% arabo, 8,3% berbero. L'esposizione all'italiano in media è di 35,95 mesi (10,13 ds), da un minimo di 19 ad un massimo di 48 mesi.

2.2.2 Materiali

Lo strumento utilizzato in questo progetto di tesi è stato il LITMUS-MAIN (Gagarina et al., 2012; 2019) - Multilingual Assessment Instrument for Narratives sviluppato nel 2012 dalla collaborazione COST ActionISO804 al fine di valutare le competenze narrative di comprensione e produzione in bambini bilingui, a livello cross-linguistico, dai 3 ai 10 anni di età. In questo progetto di tesi è stata utilizzata la versione italiana adattata da Levorato e Roch (2020). Recenti ricerche hanno ampliato la possibilità di somministrazione a adolescenti e adulti.

Grazie alla struttura di questo strumento è possibile valutare la capacità di comprendere e produrre narrazioni in diverse lingue nello stesso soggetto, attraverso differenti modalità di stimolo narrativo: Telling, Retelling e Model Story. Il Telling consiste nell'elicitarne la narrazione del racconto attraverso la visione progressiva da parte del bambino di una sequenza di 6 immagini raffiguranti la una storia. Il Retelling si configura nel racconto della storia da parte del somministratore al soggetto, seguendo la produzione scritta fornita dallo strumento e mostrando le immagini man mano che la storia prosegue, si chiede poi al soggetto di riprodurla. Il Model Story consiste nel racconto della storia seguendo la produzione scritta fornita dallo strumento, mostrando le immagini man mano che la storia prosegue e facendo poi delle domande di comprensione sul racconto. Il MAIN è dotato di quattro storie, supportate da sequenze di sei immagini. Le rappresentazioni sono basate su un modello di organizzazione della narrazione di tipo multidimensionale e i racconti hanno tra loro lo stesso livello di complessità cognitiva e linguistica. Le storie sono suddivise in setting iniziale, episodio 1, 2 e 3. Ogni episodio viene a sua volta suddiviso secondo la grammatica delle storie, (vedi §1.2) delineata da Stein e Glenn (1979), in evento iniziale (stato psicologico iniziale), scopo, tentativo, risultato e reazione (stato psicologico finale). Nella valutazione della produzione

narrativa, in telling o retelling, si va a constatare quali di questi elementi sono stati prodotti.

Lo strumento è provvisto nella sezione “1: Produzione” di un foglio di codifica per l’analisi della struttura della storia, la complessità strutturale e i termini psicologici utilizzati per ciascuna storia. L’analisi della struttura della storia consiste nel contare quanti elementi tra evento iniziale, scopo etc. sono stati riprodotti per ogni episodio, sommando poi il totale e ottenendo un punteggio massimo di 17. La complessità strutturale si valuta attraverso la classificazione degli elementi prodotti per ogni episodio in 4 diverse configurazioni: numero di sequenze tentativo-risultato, numero di sequenze aventi solo lo scopo, numero di sequenze scopo-tentativo o scopo-risultato e numero di sequenze scopo-tentativo-risultato. Viene infine considerato il quantitativo totale e parziale dei termini psicologici prodotti.

In questo studio è stata utilizzata la sola prova di retelling e nello specifico la storia del “gatto” (figura 2) in continuità con il progetto di tesi da cui sono state prese le produzioni dei bambini bilingui, al fine di rendere confrontabili i risultati. La produzione raccolta è stata usata per analizzare gli aspetti macroelaborativi e microelaborativi del linguaggio.

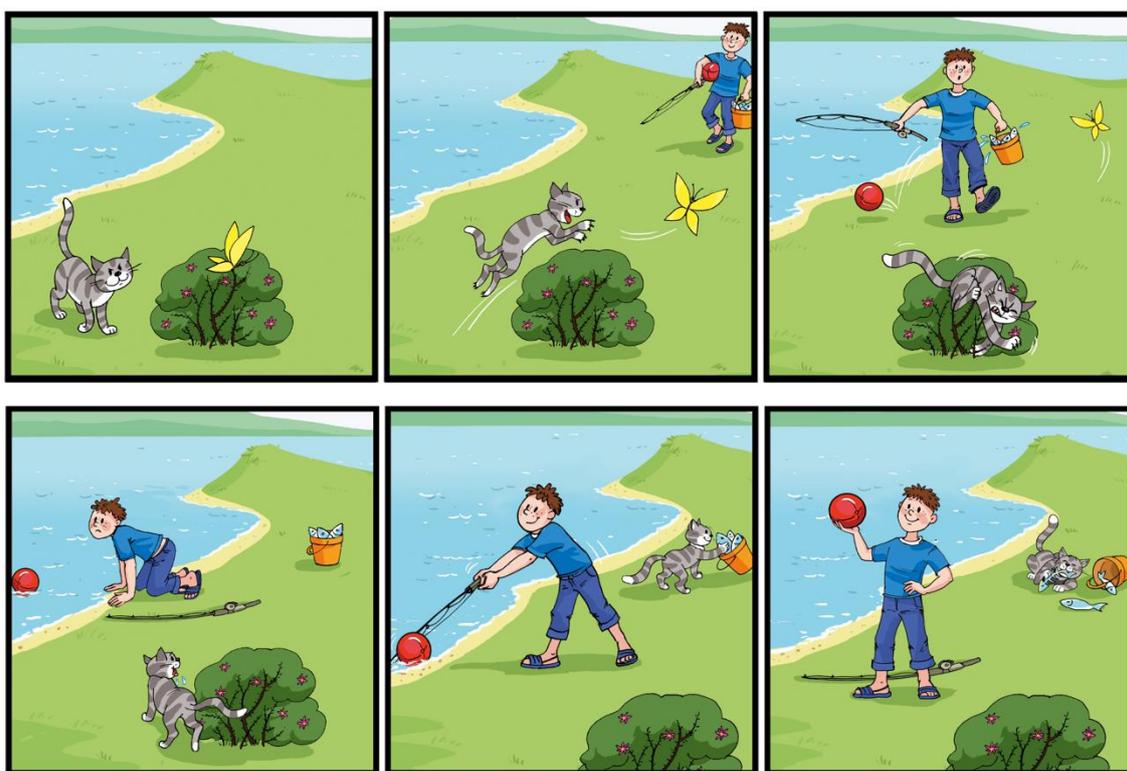


figura 2: LITMUS-MAIN (Gagarina et al., 2012; 2019)

2.3 PROCEDURE

2.3.1 Raccolta dei dati

Per quanto riguarda il gruppo dei bambini monolingui, la somministrazione della prova si è svolta durante il mese di Febbraio 2024 in un contesto informale, successivamente ad un breve momento colloquiale avente lo scopo di mettere in agio il bambino. Il test è stato presentato al bambino come un'attività ludiforme. Durante la somministrazione, nel caso il bambino tendesse a non produrre la storia, è stato sollecitato a farlo attraverso l'impiego di pause vuote e formule neutrali alla narrazione, è stata inoltre impiegata la tecnica del rinforzo positivo. I dati sono stati raccolti attraverso una registrazione audio, ponendo il dispositivo quanto più vicino al bambino, al fine di aumentare la qualità acustica della traccia.

Per quanto riguarda il gruppo di bambini bilingui sono state revisionate le trascrizioni del progetto di tesi menzionato (Andronache a.a. 2022-2023).

2.3.2 Elaborazione dei dati

Al fine di rendere le misure confrontabili, il materiale raccolto ha visto fasi successive di elaborazione.

Le trascrizioni delle produzioni, sia dei bambini monolingui sia dei bambini bilingui, sono state in primis organizzate in enunciati.

La definizione di enunciato adottata in questo studio è quella riportata ed utilizzata nella Batteria di Valutazione del Linguaggio BVL_4-12 (Marini, 2015) secondo cui esistono 4 criteri qualitativamente diversi per la segmentazione in enunciati: un criterio acustico, uno semantico, uno grammaticale e uno fonologico. Secondo alcuni autori sarebbe opportuno limitarsi all'utilizzo del solo criterio acustico, per il quale gli enunciati vengono segmentati considerando la curva intonativa della produzione del parlante e la presenza di pause vuote o piene. Secondo questo criterio, ad esempio, si potrebbe decidere di trattare una sequenza come /Il ragazzo è allegro e il gatto salta/ come un singolo enunciato. Tuttavia, in questo modo, nella definizione di enunciato non si considerano altri elementi essenziali per la comunicazione verbale come quelli legati all'organizzazione semantica e sintattica degli enunciati. Secondo l'esperienza del gruppo di ricerca di Udine. Un'accurata suddivisione in enunciati non può prescindere dal tenere in considerazione molteplici fattori contemporaneamente (Marini et al., 2004) che vengono esposti di seguito.

Secondo il criterio acustico, un enunciato è un'emissione sonora tra pause percepibili (piene o vuote che siano) della durata di almeno 2 secondi.

Secondo il criterio semantico, un enunciato è un blocco concettuale omogeneo (ovvero una proposizione semplice o complessa). L'enunciato finisce ogni qualvolta che un concetto viene riformulato, ad esempio: in /Il bambino/il ragazzo arriva/ si contano 2 enunciati.

Secondo il criterio grammaticale, se una frase è costituita da una principale seguita da una serie di secondarie ben formate dal punto di vista grammaticale, l'enunciato, per quanto lungo, si considera unico, ad esempio /C'è un ragazzo che che torna dalla pesca e tiene un secchio in mano/. In questo esempio le due secondarie coordinate per mezzo della congiunzione "e" sono entrambe subordinate della prima proposizione ("C'è un ragazzo"), si conteggia quindi 1 enunciato. Un enunciato si considera chiuso quando una frase è seguita da una pausa piena lessicale (ovvero da una parola che non fornisce alcuna nuova informazione sulla storia ma si limita a "prendere tempo"), come nel caso di "presumo", "credo", ecc. (ad esempio in : /Il gatto è felice/credo/ si conteggiano 2 enunciati). Quando si susseguono due frasi principali collegate da una congiunzione, si conteggiano 2 enunciati separati anche se non ci sono pause superiori a 2 secondi (cfr. criterio semantico: /Il ragazzo sta arrivando/ e il gatto salta/).

Secondo il criterio fonologico, se una parola viene iniziata ma non completata (falsa partenza) si conteggia la fine di un enunciato (ad esempio in : /va a pren-/va a prendere i pesci/ si conteggiano 2 enunciati).

A questi criteri generali si aggiungono alcune considerazioni: la ripetizione di una parola non costituisce la fine di un enunciato, ad esempio /va a prendere va a prendere la farfalla/. La produzione di una pausa piena lessicale ad esempio /poi il gatto ha visto i pesci/forse, i pesci nel secchio/ costituisce la fine di un enunciato. Se una proposizione viene riformulata modificandone il contenuto, si conteggia la fine di un enunciato. Il discorso diretto determina la fine di un enunciato, ad esempio: /il gatto dice:/“che buoni questi pesci”/.

Per le competenze macroelaborative, valutate sui contenuti del retelling, sono state conservate le misure del protocollo MAIN con un'unica modifica relativa alla complessità strutturale. Come precedentemente riportato le quattro classi di complessità sono in ordine di difficoltà secondo lo sviluppo tipico: sequenza tentativo-risultato, esplicitazione del solo scopo, sequenze scopo-tentativo o scopo-risultato e sequenze complete di scopo, tentativo e risultato. Nel protocollo originale ogni classe ottiene un

punteggio grezzo di episodi utilizzati secondo quella struttura. Per questo progetto di tesi, invece, è stata creata una valutazione differenziata per la complessità dell'episodio, andando a valorizzare l'utilizzo di sequenze più mature:

- Sequenza tentativo-reazione > punteggio 1
- Esplicitazione del solo scopo > punteggio 2
- Sequenza scopo-tentativo/ scopo-risultato > punteggio 3
- Sequenza scopo-tentativo-risultato > punteggio 4

Di seguito si riportano le misure riguardanti gli aspetti macroelaborativi del linguaggio sopracitate:

- Macro_TOT: Punteggio totale della macrostruttura;
- Macro_CS_TOT: Punteggio totale ponderato della complessità strutturale;
- Macro_TP_TOT: Punteggio totale dei termini psicologici;

Viene riportato di seguito un esempio dimostrativo di correzione di una prova di retelling.

Bambino X:

C'era una volta¹ un gatto che aveva visto una farfalla¹ sul cespuglio

e e s-

e stava cercando di prenderla¹

mentre un ragazzo stava venendo con la

una palla in mano

ma la farfalla andava così veloce

che il gatto cadde nel cespuglio¹

e si fece male¹

e era molto arrabbiato¹

intanto al ragazzo li sp-

li li è sfuggita la la palla

e si mette a piangere

intanto il gatto però

vede i pesci³

e va e va a mangiarli³

allo stesso tempo i-

il ragazzo tirò fuori la palla²

non si era accorto però che il gatto stava mangiando un pesce³

e era felice³ che stava mangiando un pesce così gustoso.

Leggenda:

- Setting
- Evento iniziale
- Scopo
- Tentativo
- Risultato
- Reazione

Sottolineatura: Termini Psicologici

¹Episodio 1

²Episodio 2

³Episodio 3

Tabella 1

Setting (tempo+luogo)	1		
	Episodio 1	Episodio 2	Episodio 3
Evento iniziale:	1	0	1
Scopo:	0	0	0
Tentativo:	1	0	1
Risultato:	1	1	1
Reazione:	1	0	1

Tabella 2

N. sequenze Tentativo/Risultato	N. esplicitazione solo Scopo	N. sequenze Scopo/Tentativo o Scopo/Risultato	N. sequenze Scopo/Tentativo/Risultato
Punteggio 1	Punteggio 2	Punteggio 3	Punteggio 4
2	0	0	0

Il Punteggio totale ponderato della complessità strutturale viene calcolato con la seguente formula:

$$(\text{Punteggio 1} \times 1) + (\text{punteggio 2} \times 2) + (\text{Punteggio 3} \times 3) + (\text{Punteggio 4} \times 4)$$

Nello specifico di questo esempio il calcolo eseguito è quindi il seguente:

$$(2 \times 1) + (0 \times 2) + (0 \times 3) + (0 \times 4) = 2$$

Lo stesso prodotto in retelling è stato utilizzato anche per le competenze microelaborative. Questa volta, però, la morfologia è stata analizzata per singolo enunciato, mentre la sintassi è stata verificata per frasi, lasciando spazio alla possibilità di considerare insieme più enunciati nei casi di riformulazione o riprogrammazione del verbo o degli argomenti del verbo. Dal punto di vista morfologico sono stati analizzati:

- ARTus: Numero di articoli utilizzati correttamente o scorrettamente (determinativi, indeterminativi e non classificabili), compresi quelli contenuti nelle preposizioni articolate;
- ARTadN%: Percentuale di enunciati adeguati in termini di utilizzo degli articoli rispetto a quelli attesi (oppure percentuale di enunciati che contengono tutti gli articoli attesi);
- ARTind%: Percentuale di articoli indeterminativi calcolato sul totale di articoli utilizzati;
- ARTdet%: Percentuale di articoli determinativi calcolato sul totale di articoli utilizzati;
- ARTnc%: Percentuale di articoli non classificabili né come determinativi né come indeterminativi (forme ambigue) calcolato sul totale di articoli utilizzati;
- ART%err: Percentuale di articoli utilizzati in maniera scorretta;
- PRESus: Numero di preposizioni semplici utilizzate correttamente o scorrettamente;
- PRESadN%: Percentuale di enunciati che contengono tutte le preposizioni attese;
- PRES%err: Percentuale di preposizioni semplici utilizzate in maniera scorretta;
- PREAus: Numero di preposizioni articolate utilizzate correttamente o scorrettamente;
- PREAadN%: Percentuale di enunciati che contengono tutte le preposizioni articolate attese;
- PREA%err: Percentuale di preposizioni articolate utilizzate in maniera scorretta;
- PROus: Numero di pronomi usati correttamente o scorrettamente (inclusi i riflessivi, esclusi i clitici);
- PROadN%: Percentuale di enunciati che contengono tutti i pronomi attesi (inclusi i riflessivi, esclusi i clitici);

- PROerr%: Percentuale di pronomi (inclusi i riflessivi, esclusi i clitici) utilizzati in maniera scorretta;
- PROCLus: Numero di pronomi clitici usati correttamente o scorrettamente;
- PROCLadN%: Percentuale di enunciati che contengono tutti i pronomi clitici attesi;
- PROCL%err: Percentuale di pronomi clitici utilizzati scorrettamente;
- ErrACCsn: Numero di errori di accordo dei sostantivi/aggettivi per numero;
- ErrACCsg: Numero di errori di accordo dei sostantivi/aggettivi per genere;
- ErrVM: Numero di errori di accordo di verbo: neologismi, omissione/errore ausiliare;
- ErrACCvn: Numero di errori di accordo dei verbi per numero;
- ErrACCvg: Numero di errori di accordo dei verbi per genere.

Dal punto di vista sintattico sono state analizzate tre diverse variabili relative alla completezza, all'ordine degli elementi e alla lunghezza delle strutture frasali. In merito a quest'ultimo parametro non è stata considerata la classica misura di Lunghezza Media dell'Enunciato (LME) in quanto poco compatibile con la nozione di enunciato assunta in questo studio. Si è optato invece per considerare la mediana delle unità dei diversi enunciati, ovvero il valore assunto dall'unità statistica che si trova nel mezzo della distribuzione. Questo ha permesso di non penalizzare le narrazioni contenenti molte riformulazioni, costituite dunque da più enunciati con poche unità, che avrebbero influito nel calcolo della media abbassandone il valore.

Nello specifico le variabili sintattiche utilizzate sono state:

- Sincomp%: Percentuale delle strutture sintattiche complete di tutti gli argomenti richiesti dal verbo utilizzato
- Sinadeg%: Percentuale delle strutture sintattiche adeguate dal punto di vista dell'ordine degli elementi
- MEDIANA_unità: Mediana delle unità utilizzate sul numero totale di enunciati.

L'analisi delle produzioni secondo le variabili elencate è stata condotta dalla scrivente per il campione monolingue, mentre dal relatore e correlatore del presente progetto di tesi per il campione bilingue. Per ciascun bambino i punteggi di ogni variabile considerata sono stati riportati all'interno di un foglio di calcolo Excel.

2.4 Analisi dei dati

I dati numerici raccolti sono stati codificati in tabelle come dati grezzi e successivamente analizzati mediante l'impiego del software SPSS IBM nella versione 28, attraverso il quale sono state fatte le analisi statistiche descrittive e inferenziali.

Le analisi descrittive hanno permesso di ottenere le medie e le rispettive deviazioni standard dei punteggi ottenuti dai due diversi gruppi per ogni variabile considerata. Per quanto riguarda le analisi di confronto tra i due campioni indipendenti, configurati attraverso la variabile di raggruppamento "bilinguismo", è stato utilizzato il test non parametrico U di Mann-Whitney.

Successivamente è stato applicato il test parametrico t di Student che ha confermato le differenze significative rilevate precedentemente e ha permesso di stimare la dimensione dell'effetto. Nella descrizione dei risultati, pertanto, si farà riferimento a quest'ultimo tipo di analisi per facilità di esposizione, considerando che il valore-p inferiore al livello di significatività predefinito (convenzionalmente 0,05) indica una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi.

CAPITOLO 3

RISULTATI E DISCUSSIONE

3.1 RISULTATI

In questo paragrafo vengono presentati i risultati delle analisi descrittive e statistiche svolte sui dati grezzi raccolti.

3.1.1 Risultati macrostruttura

Come riportato nella tabella 3 e nel grafico 1, per la variabile “punteggio totale della macrostruttura” (Macro_TOT) si registra un punteggio totale medio di 8,42 con deviazione standard di 2,23 per il gruppo monolingue e 5,58 con deviazione standard di 2,06 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi è statisticamente significativo ($p=0,002$).

Per la variabile “punteggio totale ponderato della complessità strutturale” (Macro_CS_TOT) si registra un punteggio totale medio di 3,50 con deviazione standard di 2,50 per il gruppo monolingue e 4,00 con deviazione standard di 2,17 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0,303$).

Per la variabile “punteggio totale dei termini psicologici” (Macro_TP_TOT) si registra un punteggio totale medio di 5,92 con deviazione standard di 1,73 per il gruppo monolingue e 3,83 con deviazione standard di 1,85 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi è statisticamente significativo ($p=0,005$).

Variabili	Gruppo	Media	Deviazione Standard	Significatività
Macro_TOT	Monolingue	8,42	2,23	0,002*
	Bilingue	5,58	2,06	
Macro_CS_TOT	Monolingue	3,50	2,50	0,303
	Bilingue	4,00	2,17	
Macro_TP_TOT	Monolingue	5,92	1,73	0,005*
	Bilingue	3,83	1,85	

Tabella 3

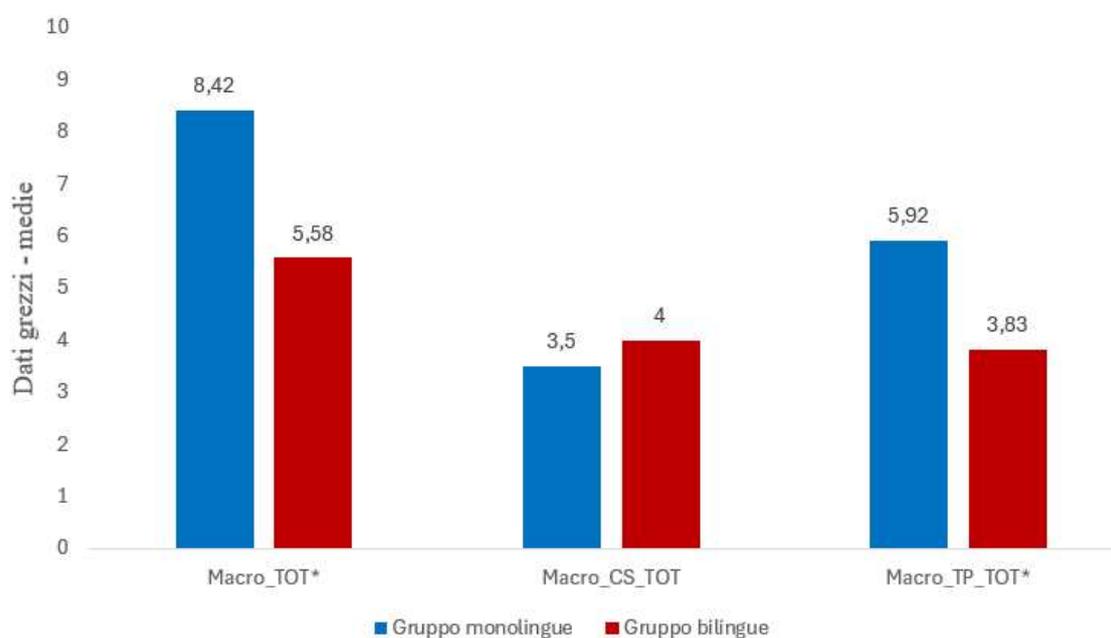


Grafico 1

3.1.2 Risultati Sintassi

Come riportato nella tabella 4 e nel grafico 2, per la variabile “percentuale delle strutture sintattiche complete di tutti gli argomenti richiesti dal verbo utilizzato” (Sincomp%) si registra un punteggio totale medio di 95,92 con deviazione standard di 5,76 per il gruppo monolingue e 90,75 con deviazione standard di 9,94 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0,67$).

Per la variabile “percentuale delle strutture sintattiche adeguate dal punto di vista dell’ordine degli elementi” (Sinadeg%) si registra un punteggio totale medio di 95,92 con deviazione standard di 8,47 per il gruppo monolingue e 92,25 con deviazione standard di 7,78 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo (p=0,141).

Per la variabile “mediana delle unità utilizzate sul numero totale di enunciati” (Mediana_unità) si registra un punteggio totale medio di 5,58 con deviazione standard di 1,83 per il gruppo monolingue e 4,75 con deviazione standard di 1,28 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo (p=0,105).

Variabili	Gruppo	Media	Deviazione Standard	Significatività
Sincomp%	Monolingue	95,92	5,76	0,67
	Bilingue	90,75	9,94	
Sinadeg%	Monolingue	95,92	8,47	0,141
	Bilingue	92,25	7,78	
Mediana_unità	Monolingue	5,58	1,83	0,105
	Bilingue	4,75	1,28	

Tabella 4

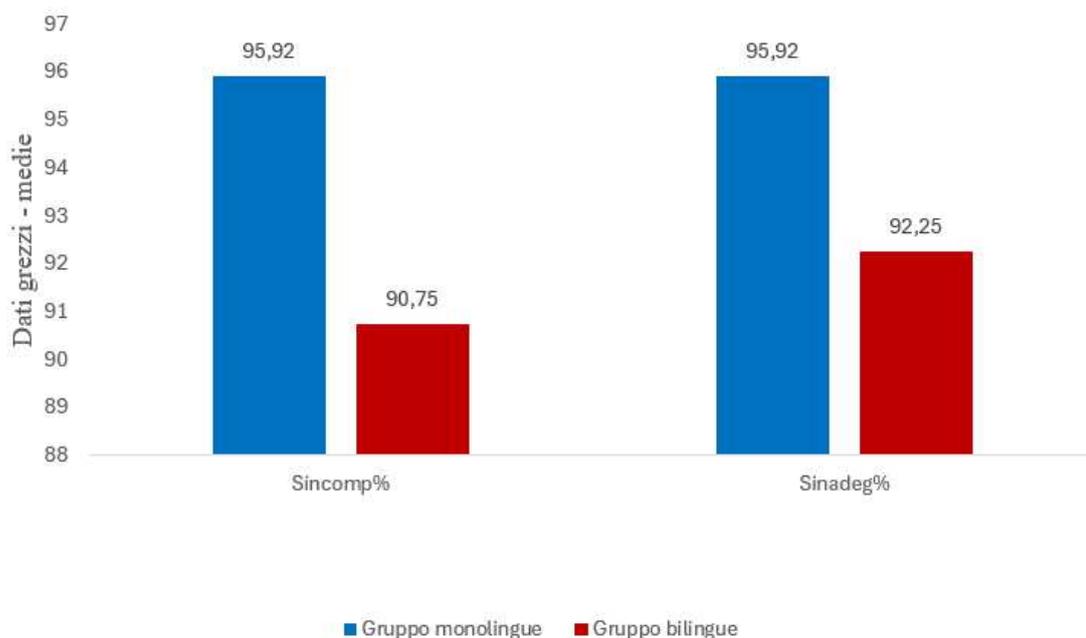


Grafico 2

3.1.3 Risultati Morfologia

3.1.3.a Articoli

Come riportato nella Tabella 5, per la variabile “numero di articoli utilizzati correttamente o scorrettamente (determinativi, indeterminativi e non classificabili), compresi quelli contenuti nelle preposizioni articolate” (ARTus) si registra un punteggio totale medio di 20,58 con deviazione standard di 8,13 per il gruppo monolingue e 14,58 con deviazione standard di 7,29 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi è statisticamente significativo ($p= 0,035$).

Per la variabile “percentuale di enunciati adeguati in termini di numero degli articoli usati rispetto a quelli attesi (ovvero percentuale di enunciati che contengono tutti gli articoli attesi)” (ARTadN%) si registra un punteggio totale medio di 98,33 con deviazione standard di 4,25 per il gruppo monolingue e 84,08 con deviazione standard di 21,25 per il gruppo bilingue (Tabella 5, Grafico 3). Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi è statisticamente significativo ($p= 0,016$).

Per la variabile "percentuale di articoli indeterminativi calcolato sul totale di articoli utilizzati" (ARTind%) si registra un punteggio totale medio di 30,83 con deviazione standard di 17,01 per il gruppo monolingue e 14,92 con deviazione standard di 22,96 per

il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi è statisticamente significativo ($p=0,033$).

Per la variabile "percentuale di articoli determinativi calcolato sul totale di articoli utilizzati" (ARTdet%) si registra un punteggio totale medio di 69,17 con deviazione standard di 17,01 per il gruppo monolingue e 78,83 con deviazione standard di 28,15 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0,160$).

Per la variabile "percentuale di articoli non classificabili né come determinativi né come indeterminativi (forme ambigue) calcolato sul totale di articoli utilizzati" (ARTnc%) si registra un punteggio totale medio di 0,00 con deviazione standard di 0,00 per il gruppo monolingue e 4,17 con deviazione standard di 14,43 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0,164$).

Per la variabile "percentuale di articoli utilizzati in maniera scorretta" (ART%err) si registra un punteggio totale medio di 0,67 con deviazione standard di 1,61 per il gruppo monolingue e 5,00 con deviazione standard di 8,85 per il gruppo bilingue (Tabella 5, Grafico 3). Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0,055$).

Variabili	Gruppo	Media	Deviazione Standard	Significatività
ARTus	Monolingue	20,58	8,13	0,035*
	Bilingue	14,58	7,29	
ARTadN%	Monolingue	98,33	4,25	0,016*
	Bilingue	84,08	21,25	
ARTind%	Monolingue	30,83	17,01	0,033*
	Bilingue	14,92	22,96	
ARTdet%	Monolingue	69,17	17,01	0,160
	Bilingue	78,83	28,15	

ARTnc%	Monolingue	0,00	0,00	0,164
	Bilingue	4,17	14,43	
ART%err	Monolingue	0,67	1,61	0,055
	Bilingue	5,00	8,85	

Tabella 5

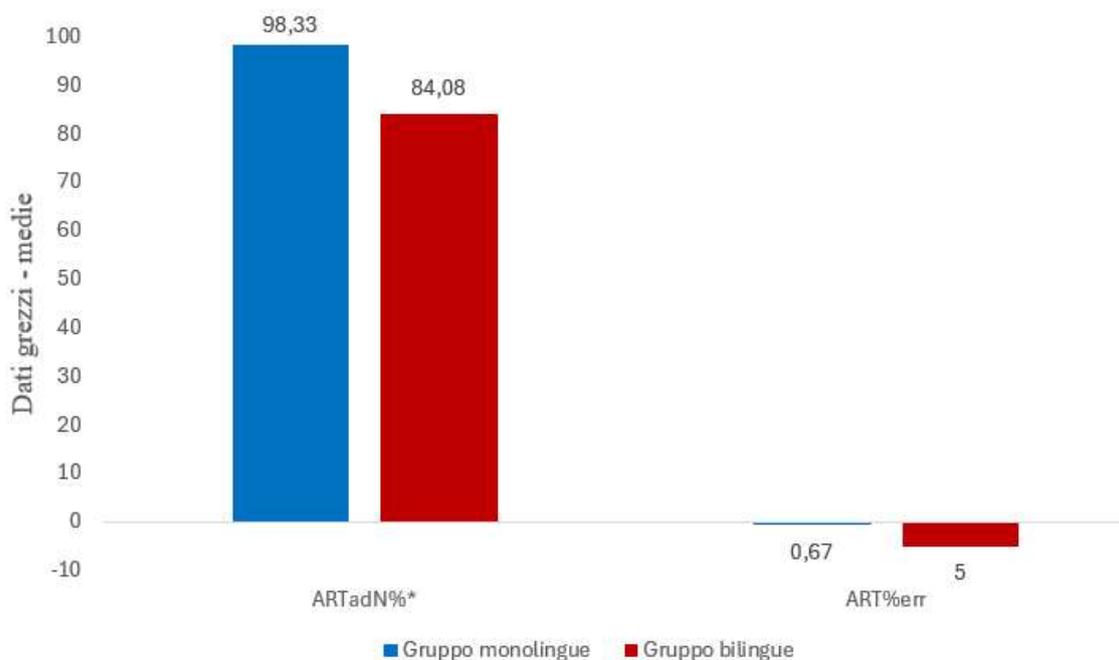


Grafico 3

3.1.3.b Preposizioni Semplici e Articolate

Come riportato nella tabella 6, per la variabile “numero di preposizioni semplici utilizzate correttamente o scorrettamente” (PRESus) si registra un punteggio totale medio di 4,58 con deviazione standard di 2,27 per il gruppo monolingue e 2,33 con deviazione standard di 2,23 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi è statisticamente significativo ($p=0,011$).

Per la variabile “percentuale di enunciati adeguati in termini di numero delle preposizioni semplici usate rispetto a quelle attese (ovvero percentuale di enunciati che contengono tutti le preposizioni semplici attese)” (PRESadN%) si registra un punteggio totale medio di 90,09 con deviazione standard di 30,00 per il gruppo monolingue e 97,33 con deviazione standard di 4,61 per il gruppo bilingue (Tabella 6, Grafico 4). Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0,242$).

Per la variabile "percentuale di preposizioni semplici utilizzate in maniera scorretta" (PRES%err) si registra un punteggio totale medio di 3,82 con deviazione standard di 8,68 per il gruppo monolingue e 11,11 con deviazione standard di 22,05 per il gruppo bilingue (Tabella 6, Grafico 4). Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0,163$).

Per la variabile "numero di preposizioni articolate utilizzate correttamente o scorrettamente" (PREAus) si registra un punteggio totale medio di 2,08 con deviazione standard di 1,50 per il gruppo monolingue e 1,42 con deviazione standard di 1,73 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0,162$).

Per la variabile "percentuale di enunciati adeguati in termini di numero delle preposizioni articolate usate rispetto a quelle attese (ovvero percentuale di enunciati che contengono tutti le preposizioni articolate attese)" (PREAadN%) si registra un punteggio totale medio di 97,91 con deviazione standard di 4,78 per il gruppo monolingue e 97,20 con deviazione standard di 3,82 per il gruppo bilingue (Tabella 6, Grafico 5). Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0,357$).

Per la variabile "percentuale di preposizioni articolate utilizzate in maniera scorretta" (PREA%err) si registra un punteggio totale medio di 0,00 con deviazione standard di 0,00 per il gruppo monolingue e 14,29 con deviazione standard di 37,80 per il gruppo bilingue (Tabella 6, Grafico 5). Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0,122$).

Variabili	Gruppo	Media	Deviazione Standard	Significatività
PRESus	Monolingue	4,58	2,27	0,011*
	Bilingue	2,33	2,23	
PRESadN%	Monolingue	90,09	30,00	0,242
	Bilingue	97,33	4,61	
PRES%err	Monolingue	3,82	8,68	0,163
	Bilingue	11,11	22,05	

PREAus	Monolingue	2,08	1,50	0,162
	Bilingue	1,42	1,73	
PREAdN%	Monolingue	97,91	4,78	0,357
	Bilingue	97,20	3,82	
PREA%err	Monolingue	0,00	0,000	0,122
	Bilingue	14,29	37,80	

Tabella 6

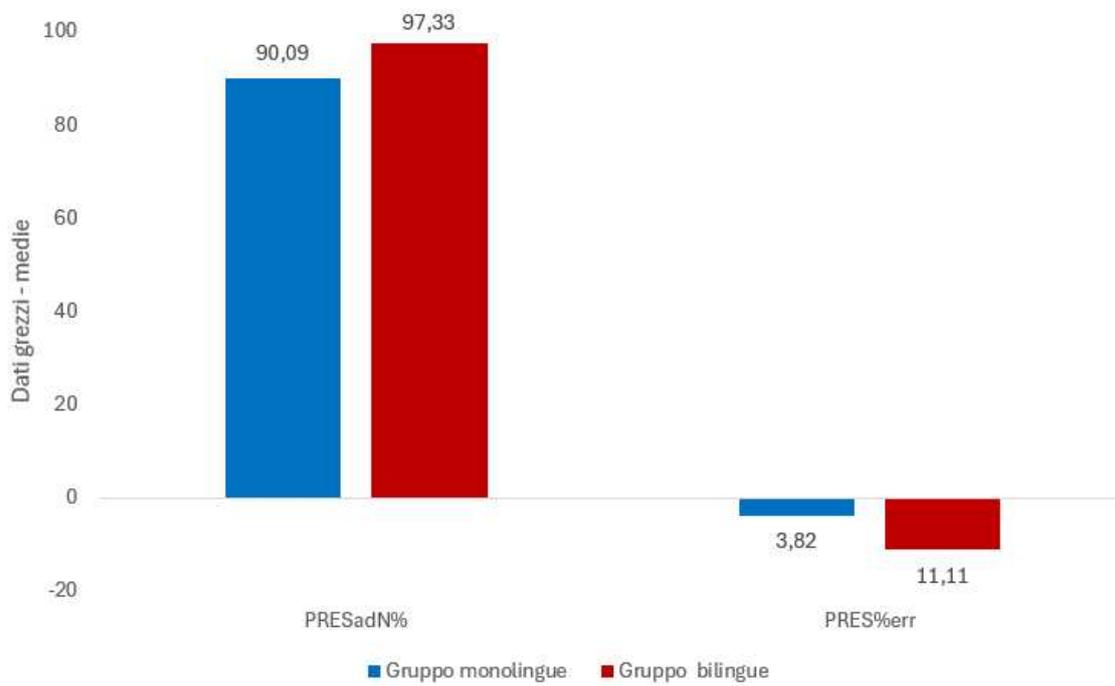


Grafico 4

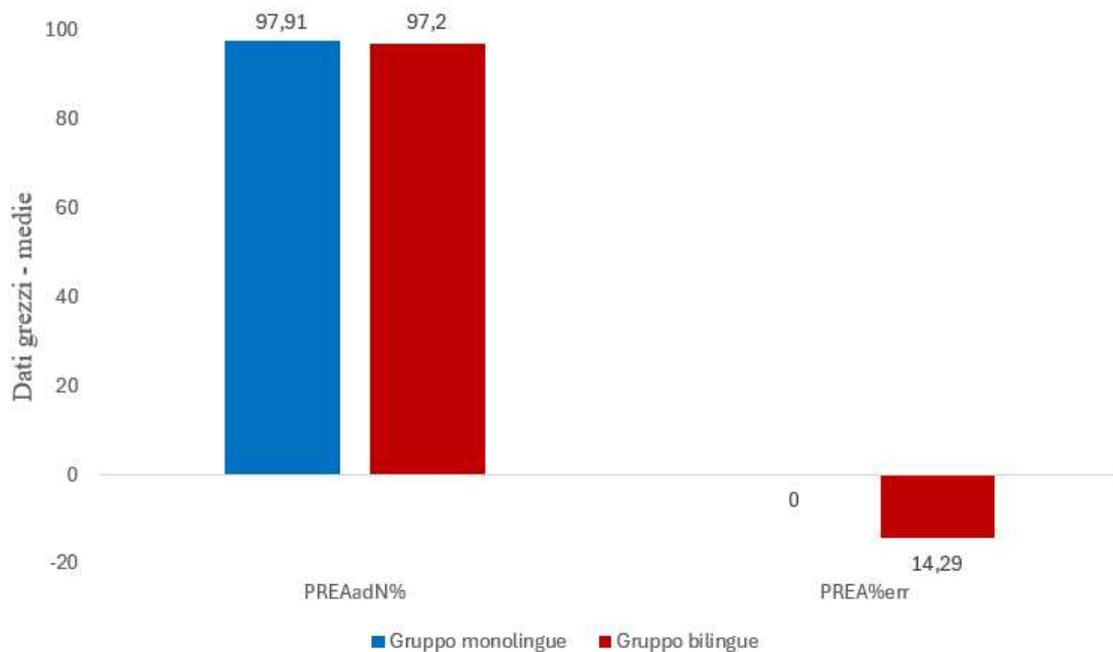


Grafico 5

3.1.3.c Pronomi

Come riportato nella tabella 7, per la variabile “numero di pronomi usati correttamente o scorrettamente (inclusi i riflessivi, esclusi i clitici)” (PROus) si registra un punteggio totale medio di 3,75 con deviazione standard di 2,22 per il gruppo monolingue e 1,92 con deviazione standard di 2,02 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi è statisticamente significativo ($p=0.023$).

Per la variabile “percentuale di enunciati adeguati in termini di numero di pronomi usati rispetto a quelli attesi (ovvero “percentuale di enunciati che contengono tutti i pronomi attesi (inclusi i riflessivi, esclusi i clitici)” (PROadN%) si registra un punteggio totale medio di 98,58 con deviazione standard di 4,91 per il gruppo monolingue e 97,60 con deviazione standard di 3,89 per il gruppo bilingue (Tabella 7, Grafico 6). Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0.307$).

Per la variabile “percentuale di pronomi (inclusi i riflessivi, esclusi i clitici) utilizzati in maniera scorretta” (PROerr%) si registra un punteggio totale medio di 11,08 con deviazione standard di 20,48 per il gruppo monolingue e 3,67 con deviazione standard di 11,00 per il gruppo bilingue (Tabella 7, Grafico 6). Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0.169$).

Variabili	Gruppo	Media	Deviazione Standard	Significatività
PROus	Monolingue	3,75	2,22	0.023*
	Bilingue	1,92	2,02	
PROadN%	Monolingue	98,58	4,91	0.307
	Bilingue	97,60	3,89	
PROerr%	Monolingue	11,08	20,48	0.169
	Bilingue	3,67	11,00	

Tabella 7

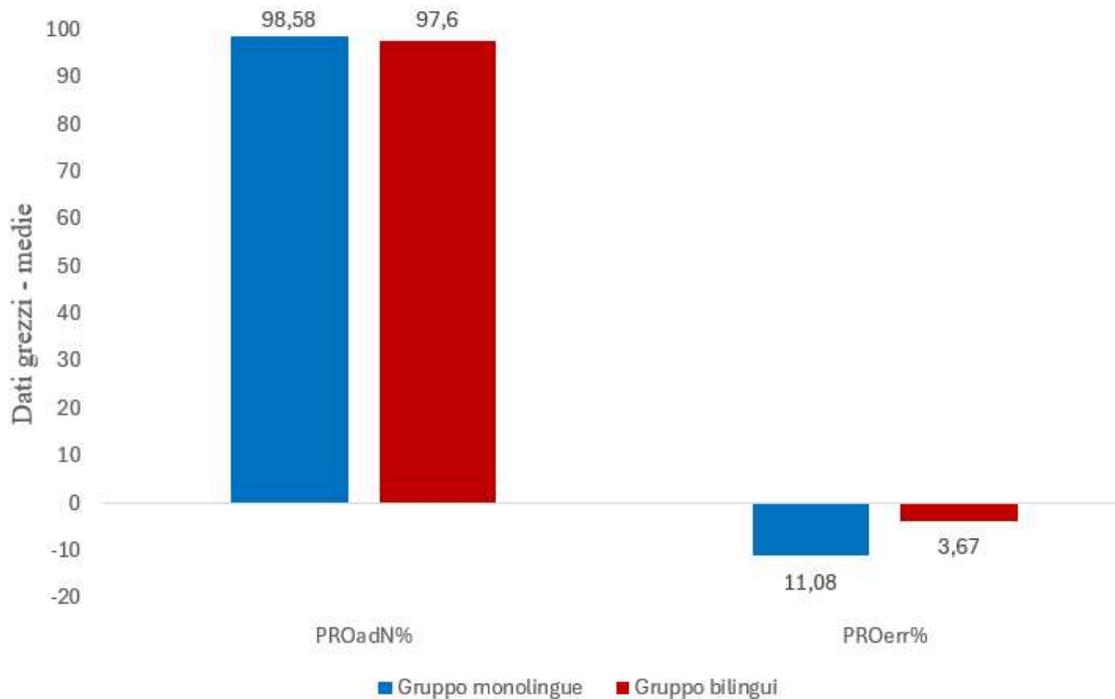


Grafico 6

3.1.3.d Pronomi clitici

Come riportato nella tabella 8, per la variabile “numero di pronomi clitici usati correttamente o scorrettamente” (PROCLUS) si registra un punteggio totale medio di 1,92 con deviazione standard di 1,62 per il gruppo monolingue e 1,25 con deviazione standard di 1,14 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0.128$).

Per la variabile “percentuale di enunciati adeguati in termini di numero di pronomi clitici usati rispetto a quelli attesi (ovvero percentuale di enunciati che contengono tutti pronomi clitici attesi)” (PROCLadN%) si registra un punteggio totale medio di 99,08 con deviazione standard di 2,15 per il gruppo monolingue e 99,00 con deviazione standard di 3,00 per il gruppo bilingue (Tabella 8, Grafico 7). Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0.471$).

Per la variabile "percentuale di pronomi clitici utilizzati scorrettamente" (PROCLerr%) si registra un punteggio totale medio di 2,08 con deviazione standard di 7,22 per il gruppo monolingue e 30,56 con deviazione standard di 42,89 per il gruppo bilingue (Tabella 8, Grafico 7). Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi è statisticamente significativo ($p=0.017$).

Variabili	Gruppo	Media	Deviazione Standard	Significatività
PROCLus	Monolingue	1,92	1,62	0.128
	Bilingue	1,25	1,14	
PROCLadN%	Monolingue	99,08	2,15	0.471
	Bilingue	99,00	3,00	
PROCLerr%	Monolingue	2,08	7,22	0.017*
	Bilingue	30,56	42,89	

Tabella 8

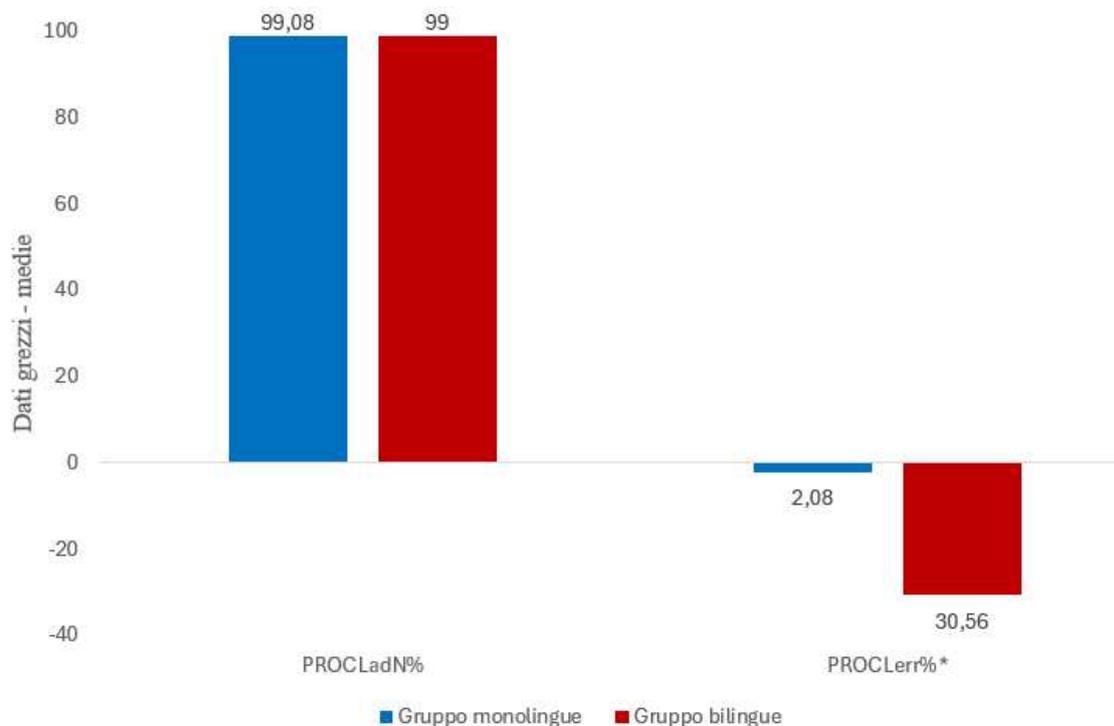


Grafico 7

3.1.3.e Errori morfologici del sostantivo

Come riportato nella tabella 9 per la variabile “numero di errori di accordo dei sostantivi/aggettivi per numero” (ErrACCsn) si registra un punteggio totale medio di 0,00 con deviazione standard di 0,00 per il gruppo monolingue e 0,08 con deviazione standard di 0,28 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0,164$).

Per la variabile "numero di errori di accordo dei sostantivi/aggettivi per genere" (ErrACCsg) si registra un punteggio totale medio di 0,00 con deviazione standard di 0,00 per il gruppo monolingue e 0,00 con deviazione standard di 0,00 per il gruppo bilingue. Essendo i valori nulli non è stato possibile applicare statistiche inferenziali.

Variabili	Gruppo	Media	Deviazione Standard	Significatività
ErrACCsn	Monolingue	0,00	0,00	0,164
	Bilingue	0,08	0,28	
ErrACCsg	Monolingue	0,00	0,00	-
	Bilingue	0,00	0,00	

Tabella 9

3.1.3.d Errori morfologici del verbo

Come riportato nella tabella 10 e nel grafico 8, per la variabile “numero di errori di accordo dei verbi per numero” (ErrACCvn) si registra un punteggio totale medio di 0,00 con deviazione standard di 0,00 per il gruppo monolingue e 0,08 con deviazione standard di 0,28 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi non è statisticamente significativo ($p=0,164$). Per la variabile “numero di errori di accordo dei verbi per genere” (ErrACCvg) si registra un punteggio totale medio di 0,08 con deviazione standard di 0,28 per il gruppo monolingue e 0,92 con deviazione standard di 1,44 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi è statisticamente significativo ($p=0,031$).

Per la variabile “ErrV”, che fa riferimento al numero di errori di accordo dei verbo per modo, neologismi o omissione/errore ausiliare, si registra un punteggio totale medio di 0,17 con deviazione standard di 0,38 per il gruppo monolingue e 2,17 con deviazione standard di 2,55 per il gruppo bilingue. Il confronto dei risultati ottenuti dai due gruppi è statisticamente significativo ($p=0,007$).

Variabili	Gruppo	Media	Deviazione Standard	Significatività
ErrACCvn	Monolingue	0,00	0,00	0.164
	Bilingue	0,08	0,28	
ErrACCvg	Monolingue	0,08	0,28	0.031*
	Bilingue	0,92	1,44	
ErrV	Monolingue	0,17	0,38	0.007*
	Bilingue	2,17	2,55	

Tabella 10

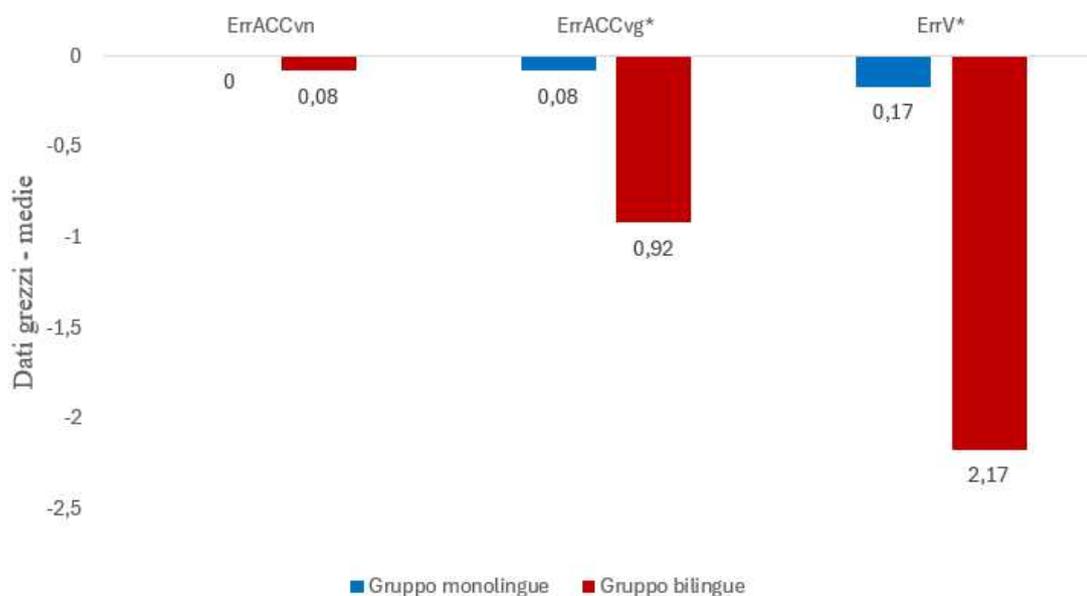


Grafico 8

3.2 DISCUSSIONE

Il presente progetto di tesi si è posto l'obiettivo di confrontare le competenze linguistiche di un campione di bambini monolingui italiani con quelle di bambini bilingui con L2 italiana in età prescolare (4-5 anni), appaiati per età. In particolare, le competenze linguistiche che sono state prese in considerazione riguardano gli aspetti di macro e di microelaborazione del linguaggio.

Per quanto riguarda la macrostruttura, che rappresenta il livello di integrazione di competenze cognitive e linguistiche necessarie all'organizzazione degli eventi della narrazione, sono stati ritrovati risultati in linea con la letteratura.

In particolare, per la variabile riferita alla complessità strutturale, non sono emerse differenze tra i campioni di bambini monolingui e bilingui indagati. I bambini considerati in questo studio hanno un'età compresa tra i 4;9 e i 5;11 anni e, secondo lo sviluppo tipico delle narrazioni, in quest'epoca si iniziano a registrare gli obiettivi dei personaggi ed aumentano le proporzioni degli episodi completi, composti dunque di sequenze scopo-tentativo-risultato. A quest'età i bambini tendono comunque a concentrarsi principalmente su eventi concreti, con pochi riferimenti agli stati mentali. Per questa competenza, come riportato dagli studi di Bonifacci e colleghi (2018) e come confermato da questo progetto di tesi, non ci sono differenze tra bambini mono e bilingui a sviluppo tipico. Infatti, gli elementi macrostrutturali fanno riferimento a concetti cognitivo-

linguistici di ordine temporale e di logica sequenziale e sono indipendenti dalla lingua parlata.

Gli altri elementi descritti all'interno dello studio come macrostrutturali, ovvero il numero di elementi della storia e il numero di termini psicologici utilizzati, hanno riportato differenze statisticamente significative a favore del campione monolingue rispetto a quello bilingue. La discrepanza emersa per il numero di elementi riportati, pur potendo apparire contraria alle aspettative basate sulla letteratura precedente, può essere spiegata considerando il fatto che questa misura include i termini psicologici nel conteggio totale. I bambini monolingui, infatti, sono più abili nell'utilizzare parole che fanno riferimento ad un livello astratto, composto da verbi percettivi, da verbi linguistici e dal lessico emotivo (sensazioni, stati d'animo, etc.). Questo risultato lascia spazio all'ipotesi secondo cui le parole che fanno parte del lessico astratto sono più difficili da recuperare per i bilingui rispetto ai coetanei monolingui. Del resto è assodato in letteratura che le competenze lessicali dei bambini bilingui risultino più fragili rispetto a quelle dei monolingui (Pearson, 2002). Il numero di termini psicologici utilizzato ha probabilmente contribuito ad innalzare il punteggio del totale degli elementi utilizzati dai monolingui, spiegando così la differenza significativa tra i due gruppi e l'apparente disaccordo con gli studi preesistenti.

L'analisi si è poi concentrata su variabili riguardanti la microstruttura. La microstruttura è caratterizzata dalle specifiche strutture linguistiche utilizzate nella produzione verbale e comprende un vasto insieme di elementi linguistici che sono linguo-specifici. Tra i principali elementi descritti dalla microstruttura sono stati considerati gli elementi morfologici e la struttura sintattica delle frasi. Dalla letteratura, e in particolare dallo studio di Bonifacci e colleghi (2018), si evince che i bambini bilingui utilizzano strutture linguistiche più povere e semplici rispetto ai bambini monolingui. Le variabili sintattiche considerate nel presente studio non hanno riguardato la complessità del discorso ma la lunghezza frasale, la capacità di strutturare frasi complete degli elementi richiesti dal verbo e rispettare l'ordine degli elementi nella frase. Quello che è emerso è che i bambini bilingui hanno dimostrato di avere, per le variabili considerate, competenze sintattiche simili a quelle dei coetanei monolingui.

Nel contesto delle variabili microstrutturali, questo studio ha investigato anche l'utilizzo della morfologia libera, in particolare di articoli, preposizioni e pronomi. I risultati ottenuti concordano con quanto evidenziato dallo studio di Bonifacci et al. (2018) in cui si mette in luce come la produzione dei bambini bilingui sia più semplice a livello

morfosintattico, rispetto a quella dei bambini monolingui. Infatti, dall'analisi dei dati è emerso che il gruppo monolingue ha dimostrato una padronanza migliore nell'uso degli articoli. In generale, i bambini bilingui hanno utilizzato gli articoli in quantità significativamente minore rispetto ai coetanei monolingui e, quando nella frase l'articolo era atteso, tendevano ad ometterlo. Dallo studio è emersa, inoltre, una tendenza alla significatività nell'errore di selezione dell'articolo; i bambini bilingui hanno mostrato maggiori difficoltà nella scelta corretta dell'articolo rispetto ai monolingui che tendono ad essere più accurati nella selezione. Si ipotizza che, ampliando il campione dello studio, questa variabile possa raggiungere una significatività statistica. I dati ottenuti dall'analisi sugli articoli concordano con lo studio di Bonifacci et al. (2018), che riporta una difficoltà dei bambini bilingui nell'utilizzo corretto della morfologia libera, in particolare degli articoli.

Per quanto riguarda le preposizioni semplici, non sono state evidenziate differenze statisticamente significative tra i due gruppi, ovvero i bilingui sono in grado di utilizzare le preposizioni quando la struttura frasale lo richiede e sono accurati nella selezione delle stesse. E' stato però messo in luce un utilizzo quantitativamente maggiore delle preposizioni semplici da parte dei bambini monolingui rispetto ai coetanei bilingui. Tale risultato rispecchia la capacità di bambini monolingui di utilizzare frasi maggiormente complesse, come quelle ampliate, che richiedono l'uso delle preposizioni.

Le preposizioni articolate, invece, sono state utilizzate in modo simile dal punto di vista quantitativo dai due gruppi. Tuttavia, l'analisi descrittiva indica che la selezione scorretta delle preposizioni articolate è avvenuta in modo più frequente nei bambini bilingui, anche se questa discrepanza non raggiunge la significatività statistica. Tale risultato è riconducibile alla minore competenza, già citata, nell'uso degli articoli da parte dei bilingui, i quali potrebbero incontrare difficoltà nella composizione delle preposizioni articolate dal momento che si tratta proprio di particelle composte da una preposizione semplice e un articolo.

Per quanto riguarda la quantità d'uso dei pronomi non clitici, il gruppo monolingue li ha utilizzati in modo maggiore rispetto al gruppo bilingue determinando una differenza statisticamente significativa. Invece, tra i due gruppi non sono state evidenziate differenze statisticamente significative per quanto riguarda le omissioni e la selezione errata. In altre parole, è probabile che i bilingui strutturino il discorso in modo da utilizzare poco frequentemente i pronomi, tuttavia quando li inseriscono nelle loro produzioni lo fanno in modo appropriato e corretto.

Nella lingua italiana un'area complessa per i bambini bilingui è la formulazione dei pronomi clitici accusativi di terza persona (lo, la, le, li), pronomi che vengono utilizzati per riferirsi a un'entità precedentemente presentata nel discorso. I risultati di questo studio sono coerenti con quelli della ricerca condotta da Vender et al. (2016). Quest'ultima evidenzia che i bilingui, non presentano difficoltà nella quantità di pronomi clitici utilizzati, tendono invece ad ometterne pochi e a commettere errori di genere e numero. Nell'uso dei pronomi clitici è emerso che i monolingui li utilizzano in quantità paragonabile ai bilingui. Inoltre, quando richiesto dalla costruzione frasale, entrambi i gruppi utilizzano il clitico. Tuttavia il campione di bambini bilingui commette errori nella selezione dei clitici in modo statisticamente significativo rispetto a quello monolingue che invece tende ad utilizzarli correttamente.

Per quanto riguarda la morfologia del sostantivo, è stata studiata la concordanza dello stesso con i suoi elementi (gli aggettivi) ed è stato messo in luce come monolingui e bilingui utilizzino gli elementi del sostantivo, in maniera simile, non sono infatti emerse differenze statisticamente significative negli errori di accordo, né in termini di genere, né di numero. Questo risultato potrebbe essere chiarito attraverso un'analisi qualitativa della produzione linguistica, che ha evidenziato come sia i bambini monolingui che quelli bilingui abbiano fatto un uso limitato degli aggettivi.

I risultati ottenuti per l'accordo del verbo trovano parziale riscontro nelle ricerche di Armon-Lotem (2014) il quale afferma che la morfologia flessiva dei verbi rappresenta un'area di difficoltà per i bambini bilingui con sviluppo del linguaggio tipico e, in particolare, ha evidenziato la presenza di errori d'uso nei morfemi di genere e numero. Dall'analisi dei risultati del presente studio è emerso che entrambi i gruppi, monolingue e bilingue, hanno commesso pochi errori di accordo per numero del verbo, non determinando una differenza statisticamente significativa. Differenza che è stata invece evidenziata nell'accordo di genere, nello specifico è emerso che il gruppo bilingue ha commesso più errori di accordo del participio passato rispetto al gruppo monolingue. Si riporta in seguito un esempio esplicativo: "il bambino è saltata" al posto di "il bambino è saltato". Infine è stato rilevato che per il gruppo bilingue rispetto ai coetanei monolingui è stato più difficoltoso rispettare la struttura del verbo, in particolare per quanto riguarda l'utilizzo corretto dell'ausiliare, determinando tra i due gruppi una differenza statisticamente significativa. Quest'ultima discrepanza trova concordanza e riscontro con i dati ottenuti dallo studio di Bonifacci et al. (2018), in cui si evidenzia una maggiore difficoltà per i bambini bilingui nel produrre correttamente gli ausiliari.

3.3 CONCLUSIONI

Il presente progetto di tesi si è posto l'obiettivo di confrontare le competenze linguistiche di un campione di bambini monolingui italiani con quelle di bambini bilingui con L2 italiana in età prescolare (4-5 anni), appaiati per età. In particolare, le competenze linguistiche che sono state prese in considerazione riguardano gli aspetti di macro e di microelaborazione del linguaggio. Questo studio ha permesso di evidenziare alcune caratteristiche peculiari della produzione linguistica bilingue a confronto con quella monolingue.

Dalle analisi dei dati emerge che i bambini bilingui dimostrano competenze paragonabili a quelle dei loro coetanei monolingui nella gestione degli aspetti macrostrutturali del linguaggio in linea con quanto presente in letteratura.

Approfondendo la microstruttura, si osserva che i bambini bilingui incontrano alcune difficoltà nell'uso della morfologia libera e legata, mentre sono in grado di gestire la sintassi in modo adeguato e analogo ai monolingui. Infatti, nel compito di retelling proposto in questo studio, i bambini bilingui producono frasi di lunghezza simile al gruppo monolingue e dimostrano competenze simili ai monolingui nell'uso degli elementi richiesti dal verbo in termini di completezza e adeguatezza. Per quanto riguarda la morfologia libera, è stato evidenziato che i bambini bilingui utilizzano quantitativamente meno articoli e tendono ad ometterli più frequentemente rispetto ai coetanei monolingui. Si osserva, inoltre, un minore utilizzo degli articoli indeterminativi e una maggiore incidenza di errori di articolo nel gruppo bilingue. Per quanto riguarda preposizioni e pronomi è stato evidenziato un utilizzo quantitativamente minore da parte dei bambini bilingui delle preposizioni semplici e dei pronomi non clitici. I pronomi clitici sono stati usati in quantità simile dai bambini bilingui e dal gruppo monolingue, il primo gruppo ha però prodotto più errori. Non sono stati rilevati dati di rilievo riguardanti gli errori morfologici dei sostantivi, il che può essere attribuito al fatto che sia i bambini bilingui che quelli monolingui abbiano fatto un uso limitato di elementi aggettivali. Per quanto riguarda gli errori di verbo, i bambini bilingui mostrano difficoltà nel produrre correttamente l'accordo di genere nel participio passato e nel rispettare la struttura verbale, in particolare nell'uso appropriato degli ausiliari.

3.4 LIMITI E PROSPETTIVE FUTURE

Questo studio, sebbene fornisca un iniziale contributo in merito alle competenze linguistiche nei bambini monolingui e bilingui italiani in età prescolare, presenta alcune limitazioni che meritano attenzione e offrono spunti di riflessione per studi futuri.

La dimensione limitata del campione, rende complicata l'inferenza statistica che permette di postulare assunzioni generali sull'intera popolazione dei bambini bilingui. L'ampliamento del campione costituisce pertanto una prospettiva interessante per gli studi futuri, al fine di consentire una valutazione più accurata delle differenze linguistiche tra i due gruppi.

Il campione oggetto di questa ricerca, oltre a essere ridotto, è anche variegato se si considerano le diverse lingue di origine. Un'interessante prospettiva futura potrebbe essere quella di indagare le differenze nelle produzioni linguistiche in base al grado di vicinanza morfologica e sintattica della L1 con l'italiano.

Un'altra limitazione da considerare è la presenza, seppur minima, di una componente soggettiva nell'interpretazione della produzione verbale dei partecipanti, nello specifico per le variabili morfosintattiche. In questo progetto si è tentato di strutturare un metodo di analisi morfosintattica innovativo, dettagliato e rigoroso. Tuttavia, essendo la prima applicazione di tale metodo, sono emerse situazioni che hanno sollevato dubbi di interpretazione e promosso spunti di riflessione per miglioramenti futuri.

BIBLIOGRAFIA

Armon-Lotem S., (2014), *“Between L2 and SLI: Inflections and Prepositions in the Hebrew of Bilingual Children with TLD and Monolingual Children with SLI”*, Journal of Child Language (pp. 1-31)

Balboni P. E., (1996), *“Educazione bilingue”*, Perugia, Guerra

Banfi E., Grandi N., (2003), *“Lingue d'Europa. Elementi di storia e di tipologia linguistica.”* Roma, Carocci Editore Spa

Beardsmore H.B., (1982), *“Bilingualism: Basic Principles”*, Bristol, UK, Multilingual Matters

Berman R. A., (1988), *“On the Ability to Relate Events in Narrative”* Discourse Processes, (vol. 11, pp. 469-497)

Berman R. A., Slobin D. I., (1994), *“Narrative Structure”*, in R. A. Berman, D.I. Slobin, (a cura di) *“Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study”* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ)

Berruto G., (2017), *“Morfologia”* in Berruto G., Cerruti M., (a cura di) *“La Linguistica, Un corso introduttivo”*, Novara, De Agostini Scuola Spa

Berruto G., (2017), *“Sintassi”* in Berruto G., Cerruti M., (a cura di) *“La Linguistica, Un corso introduttivo”*, Novara, De Agostini Scuola Spa

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, (vol. 62, pp. 965-994)

Bialystok E. (2001), *“Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition”*, Cambridge University Press.

Bloomfield L., (1933), "*Speech-Communities*" in Lucy Burke, Tony Crowley, Alan Girvin (a cura di) "*The Routledge Language and Cultural Theory Reader*"

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*, (vol. 45, n. 1, pp. 120-147)

Caselli M.C., Casadio P., (1995) "*Primo vocabolario del bambino (PVB)*", Milano, Franco Angeli

Cerruti M., (2017), "*Le lingue del mondo*" in Berruto G., Cerruti M., (a cura di) "*La Linguistica, Un corso introduttivo*", Novara, De Agostini Scuola Spa

Chen H. (1999), "*Cultural Differences and Translation*", Meta

Cipriani P., Chilosi A., Bottari P., Pfanner L., (1993), "*L'acquisizione Della Morfosintassi: Fasi e Processi*", Unipress Padova

Contento S., Bellocchi S., Bonifacci P., (2015), "*BaBIL, Prove per la valutazione delle abilità di lettura e competenza verbali e non verbali in bambini bilingui*", Firenze, Giunti Psychometrics

D'Amico S., Devescovi A., (2003), "*Comunicazione e linguaggio nei bambini*", Carocci Editore

De Rosa C., (2012)., "*La valutazione dell'apprendimento della letto-scrittura nei bambini bilingui*", *Dislessia* (pp. 319-339)

Devescovi A., Caselli M. C., (2007), "*Sentence repetition as a measure of early grammatical development in Italian*", *International Journal of Language & Communication Disorders*, (vol. 42)

De Santis C., Prandi M., (2020), “*I volti del pronome*” in De Santis C., Prandi M., (a cura di) “*Grammatica italiana essenziale e ragionata*”, (pp.147-153), Novara, De Agostini Scuola Spa

Devescovi A., Pizzuto E, (1995), “*Lo sviluppo grammaticale. Manuale di neuropsicologia dell’età evolutiva*” Bologna, Zanichelli

Ferrari I., (2006), “*Acquisition of object clitics in Italian by two German/Italian bilingual children*”, Language Acquisition and Development, Proceedings of GALA 2005

Gagarina N., 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, (vol. 56, pp. 1–140), <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>

Garraffa M., Sorace A., & Vender M. (2020), “*Il cervello bilingue*”, Roma, Carocci Editore

Greenberg J. H., (1963), “Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements” *Universals of language*, (pp. 73-113)

Grosjean F., (1998), “*Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues*”, *Bilingualism: Language and cognition*, (vol.1, n.2)

Grosjean F., (2008), “*Studying bilinguals*” Oxford, Oxford University Press

Grosjean F. (2010), “*Bilingual: Life and Reality*”, Cambridge, Harvard University Press

Giacometti e Trevisan (2022). “*Logopedia e Comunicazione*” (vol.18, n.3, ottobre 2022), Trento, Erickson

Guasti M., Carioti D., Costa F., Silleresi S. (2023), “*Multilinguismo – Contesti educativi e clinici*”, Roma, Carocci Editore.

Guasti M., Costa F., (2019), *“Lo sviluppo morfosintattico del bambino che impara una seconda lingua”* in Levorato M. C., Marini A. *“Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi”*, (pag.81-94), Trento, Edizione Centro Studi Erickson S.p.A

Heilmann J., Miller J.F., Nockerts A., (2010), *“Sensitivity of Narrative Organization Measures Using Narrative Retells Produced by Young School-age Children”*, Language Testing, (vol. 27, pp. 603-626)

Hammer, K., (2012), *“Bilingual: Life and Reality”* François Grosjean, Cambridge, Harvard University Press

Kohnert, K., Ebert, K. D., Pham, G. T., (2020), *“Language disorders in bilingual children and adults”*, Plural Publishing

Kunnari S., Välimaa T., Laukkanen-Nevala P., (2016), *“Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children”*, Applied Psycholinguistics, (vol. 37, pp. 123-144)

Lambert W. E., Husen T., Opper S., (1983), *“Deciding on Languages of Instruction: Psychological and Social Considerations”*, Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries, Pergamon Press, Oxford.

Levorato M. C., e Nesi B., (2001), *“Imparare a comprendere produrre e testi”* in *“Psicologia dello sviluppo del linguaggio”* (pp. 179-214), IL MULINO

Levorato M.C., Roch M., (2020), *“MAIN: Strumento multilingue per la valutazione della competenza narrativa”*, ZAS Papers in Linguistics, (vol. 64, pp. 139-146)

Lindgren J., (2019), *“Comprehension and production of narrative macrostructure in Swedish: A longitudinal study from age 4 to 7.”* First Language, (vol. 39 n.4)

Marini A., (2021), *“La comunicazione e il linguaggio: una panoramica di strutture e processi”* in Marotta, L. e Paloscia, C. (a cura di) *“Il disturbo socio-pragmatico comunicativo”*, (pp. 13-22), Erickson, Trento

Marini A. (2019), *“Correlati cognitivi e neurali della competenza bi-plurilingue”* in M.C. Levorato e A. Marini (a cura di) *“Il bilinguismo in età evolutiva, Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi”*, (pp.19-35), Trento, Erickson

Marini, A., (2008), *“Manuale di Neurolinguistica”*, Roma, Carocci

Marini A., Carlomagno S., (2004) *“Analisi del discorso e patologia del linguaggio”* (Vol. 10), Springer editore

Marini A., Marotta L., Bulgheroni S., Fabbro, F. (2015), *“Batteria per la Valutazione del linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni (BVL_4-12)”*, Firenze, Giunti, O.S

Mariani L., (2016), *“La sfida della competenza plurilingue, per un’educazione linguistica trasversale ai curricoli”*, Lulu.com

Marotta L., Caselli M. C., (2014), *“I disturbi del linguaggio: Caratteristiche, valutazione, trattamento”*, Trento, Erickson

Moradi H. (2014), *“An investigation through different types of bilinguals and bilingualism”*, International Journal of Humanities & Social Science Studies (vol.1, n.2, Settembre 2014, pp.147-154)

Nakamura J., (2018), *“Parents’ use of discourse strategies in dual-lingual interactions with receptive bilingual children”*, Crosslinguistic research in monolingual and bilingual speech (pp. 181-200)

Paradis J., *“The Development of English as a Second Language with and without Specific Language Impairment: Clinical Implications”*, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, (vol. 59, pp. 171-182)

Paradis J., Genesee F., Crago M., (2011), *“Dual language development and disorders”*
Baltimore, London, Sydney, Paul H. Brookes

Pavlenko A., (2006), *“Narrative competence in a second language”*, in Byrnes H.,
Weger-Guntharp H., Sprang A. (a cura di) *“Educating for advanced foreign language
capacities: Constructs, curriculum, instruction, assessment”*, (pp. 105-117), Washington
D.C., Georgetown University Press

Peal E., Lambert W. E. (1962). *“The relation of bilingualism to intelligence”*,
Psychological Monographs

Pearson B.Z., (2002), *“Narrative competence among monolingual and bilingual school
children in Miami”* in Oller D.K., Eilers R.E., (a cura di) *“Language and literacy in
bilingual children”*, (pp. 74-135), Clevedon, Multilingual Matters

Peterson C., McCabe A., (2013), *“Developmental psycholinguistics: Three ways of
looking at a child’s narrative”*, Springer Science & Business Media

Piccolo V. (2017-2018), *“La struttura del discorso: un confronto tra inglese e cinese.
Traduzione e commento di tre articoli specialistici”* in Tesi Magistrale di Centro
Interdipartimentale "Scuola Interdipartimentale in Economia, Lingue e Imprenditorialità
per gli Scambi Internazionali", Università Ca' foscari Venezia, anno Accademico 2017-
2018

Roch M., Florit E., Levorato C., (2016), *“Narrative competence of Italian–English
bilingual children between 5 and 7 years”*, *Applied Psycholinguistics*, (vol. 37, n.1)

Ryding K. C., (2005), *“A reference grammar of modern standard Arabic”*, Cambridge,
Cambridge University Press

Scalise S., (2002), *“La struttura delle parole: morfologia”*, in Graffi G., Scalise S., (a
cura di) *“Le lingue e il linguaggio”*, Bologna, Il Mulino

Sistema Nazionale per le Linee Guida – Istituto Superiore di Sanità [SNLG-ISS]. (2022). Linea guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Aggiornamento ed integrazioni. Giugno 2021. Retrieved June 27, 2022

Stavans A., Jessner U., (2022), "*Cambridge handbook of childhood multilingualism*", Cambridge, Cambridge University Press

Stein N. L., Albro E. R., (1997), "*Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories*" in M. Bamberg, (a cura di) "*Narrative Development: Six Approaches*", London, Routledge

Stein N. L., Glenn C. G., (1979), "*An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children*", in R. O. Freedle, "*New Directions in Discourse Processing*", Ablex, Norwood (NJ)

Trabasso I., Nickels M., (1992), "*The Development of Goal Plans of Action in the Narration of a Picture Story*", *Discourse Processes* (vol. 15, pp. 249-275)

Uccelli P., Páez M.M., (2007), "*Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills*", *Language, Speech and Hearing Services in Schools* (vol.38 pp. 225-236)

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*, (pp.150-169)

Zdorenko T., Paradis J., (2012), "*Articles in child L2 English: When L1 and L2 acquisition meet at the interface*", *First Language*, (vol. 32, pp. 38-62)

Weinreich U., (2010), "*Languages in contact: Findings and problems*", De Gruyter

Westby C. E., (2012), *“Assessing and remediating text comprehension problems”*,
Language and reading disabilities, (pp. 163-219)

Sitografia:

1. <https://aler.fli.it/files/2014/03/BILINGUISMO-DEFINIZIONI.pdf> (consultato in data 04/12/2023)
2. <https://inchiostrovirtuale.it/author/m-brunoinchiostrovirtuale-it/> (consultato in data 02/02/2024)
3. Tian C., (2005), *“Notes on Teaching Translation Between Chinese and English”*.
Translation Journal: <https://translationjournal.net/journal/31chinese.htm>
(consultato il 02/02/2024)