



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,

Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN

SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

## IL DIRITTO AL PLURILINGUISMO

Una proposta glottodidattica per potenziare lo sviluppo  
morfosintattico nella Scuola dell'Infanzia

Relatore: Matteo Santipolo

Laureanda: Ilaria Ciprian

Matricola: 1169300

Anno accademico: 2023-24

A Giulio,

perché mi ha insegnato che ognuno

trova il suo modo di comunicare

## Indice

INTRODUZIONE .....	1
CAPITOLO I: IL PLURILINGUISMO.....	4
1.1 Diritto al plurilinguismo.....	4
1.2 Il vantaggio bilingue.....	8
1.2.1 Il cervello monolingue e il cervello plurilingue .....	10
1.2.2 I vantaggi sociali ed individuali del plurilinguismo .....	11
1.3 Tanti bilinguismi .....	15
1.3.1 Lo sviluppo dei linguaggi.....	15
1.3.2 Non esiste il bilingue perfetto .....	18
CAPITOLO II: LO SVILUPPO DELLA MORFOSINTASSI.....	22
2.1 Teorie sull'acquisizione del linguaggio.....	22
2.1.1 Fattori neurobiologici a supporto della glottodidattica .....	26
2.2 Le prime fasi dello sviluppo linguistico .....	28
2.2.1 Lo sviluppo durante la vita fetale.....	28
2.2.2 Il periodo prelinguistico .....	29
2.3 Definizione di morfosintassi .....	30
2.4 Sviluppo tipico della morfosintassi.....	31
2.4.1 L'acquisizione della morfologia nominale.....	33
2.4.2 L'acquisizione della morfologia verbale.....	36
2.4.3 Lo sviluppo della sintassi.....	39
2.5 Sviluppo tipico della morfologia e della sintassi in soggetti multilingui ..	40
2.5.1 Due lingue due sistemi linguistici.....	41
2.5.2 Differenze dello sviluppo morfosintattico bilingue rispetto al monolingue.....	43
CAPITOLO III: IL DISEGNO DI RICERCA .....	47

3.1 Obiettivo di ricerca .....	47
3.1.1. I destinatari del progetto .....	49
3.1.2 Descrizione del contesto.....	54
3.2 Fase di test preliminare .....	60
3.2.1 Test <i>retelling</i> .....	63
3.2.2 Test <i>telling e model story</i> .....	63
3.3 Analisi dei dati .....	64
3.3.1 Dati emersi dagli strumenti del TVL .....	64
3.3.2 Dati emersi dallo strumento MAIN.....	67
CAPITOLO IV: IL PROGETTO DIDATTICO .....	69
4.1 Gli obiettivi del progetto .....	69
4.1.1 Dalla rubrica a ritroso.....	70
4.1.2 La normativa.....	72
4.2 Il percorso .....	74
4.2.1 Primo incontro: motivazione .....	78
4.2.2 Secondo incontro: globalità.....	79
4.2.3 Terzo incontro: analisi .....	82
4.2.4 Quarto incontro: sintesi.....	84
4.2.5 Quinto incontro: riflessione.....	86
4.2.6 Sesto incontro: verifica .....	87
CAPITOLO V: L'ANALISI DEI DATI.....	91
5.1 La valutazione in itinere del gruppo sperimentale .....	91
5.2 Fase di test finale: gruppo sperimentale e di controllo .....	93
5.3 Sviluppo della competenza morfosintattica: analisi dei dati emersi dal TVL .....	94
5.3.1 Il valore degli errori: analisi morfologica .....	95
5.3.2 Più parole per una maggiore complessità: analisi sintattica.....	100

5.4 Sviluppo della competenza narrativa: analisi dei dati emersi dal MAIN test .....	103
5.5 Risposte alle domande di ricerca.....	107
5.6 Possibili piste di approfondimento .....	109
CONCLUSIONI.....	111
RIFERIMENTI.....	113
Bibliografia.....	113
Normativa .....	120
Sitografia .....	121
ALLEGATI .....	122
Allegato 1: Il questionario.....	122
Allegato 2: La rubrica valutativa .....	125
Allegato 3: La verbalizzazione dell'attività di <i>problem solving</i> .....	126
Allegato 4: vignette del MAIN test .....	135

## INTRODUZIONE

La scuola italiana odierna rappresenta una comunità multilinguistica e multiculturale da cui si generano risorse e difficoltà per il personale docente. Il presente elaborato si sviluppa dalla consapevolezza di questo contesto e ha l'obiettivo di fondere gli aspetti teorici con proposte pratiche sull'insegnamento dell'italiano L2 e sulla valorizzazione del plurilinguismo. La scelta di intitolare questo progetto "Il diritto al plurilinguismo" consegue all'idea, presentata da Gallina (2020), che la valorizzazione della molteplicità linguistica permetta alla scuola di realizzare ciò che viene dichiarato nell'articolo tre della Costituzione italiana: la rimozione degli ostacoli che precludono il pieno sviluppo della persona e della sua partecipazione nella società, un onere di cui l'istituzione scolastica deve farsi carico.

Nel primo capitolo, dopo aver chiarito la definizione e l'evoluzione dei concetti di bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo, si è preso in esame il processo che, nel contesto scolastico italiano, ha progressivamente portato attenzione al plurilinguismo. Con particolare enfasi sulla legislazione educativa italiana ed europea, si considera il passaggio da un approccio di emergenza a una considerazione più ampia e positiva della prospettiva plurilingue, analizzata in quanto valore educativo e diritto individuale. Si procede, dunque, con l'analisi del concetto di "vantaggio bilingue", delineando i benefici individuali e sociali del plurilinguismo, approfondendo la molteplicità di profili di parlanti che si possono individuare considerando determinati fattori.

Per entrare nel tema studiato nella ricerca effettuata a scuola, il secondo capitolo è dedicato all'acquisizione linguistica e allo sviluppo della morfosintassi: sono quindi presentate le diverse teorie che si sono susseguite da inizio Novecento sull'acquisizione del linguaggio in modo da considerare il rapporto tra fattori innati e ambientali. In seguito la trattazione verte sui meccanismi che consentono la maturazione comunicativa dalla fase fetale fino al periodo prelinguistico, così da chiarire le basi su cui poi si posa lo sviluppo delle varie competenze linguistiche, extralinguistiche e socio-pragmatiche ed interculturali. La competenza morfosintattica, fulcro dell'elaborato, viene poi analizzata nelle sue

due componenti, la morfologia (nominale e verbale) e la sintassi, dapprima nello sviluppo tipico dei monolingui e, successivamente, in quello bilingue per osservare analogie e differenze.

Nel terzo capitolo si delinea il disegno di ricerca, nato dai contributi psicolinguistici e sociolinguistici descritti nelle due sezioni precedenti e dall'osservazione del panorama scolastico italiano. Una volta verificata, attraverso dati statistici, la multiculturalità delle classi e delle sezioni in Italia, sono state formulate le due domande di ricerca che hanno guidato il presente elaborato. Questo capitolo è organizzato poi per descrivere il campione della ricerca secondo due livelli: il primo, tramite i dati raccolti con un questionario rivolto alle famiglie, serve per conoscere la biografia linguistica dei sedici bambini coinvolti e per definire la tipologia di plurilinguismo degli otto soggetti bilingui. Il secondo livello, si propone di valutare la competenza morfosintattica di ogni alunno attraverso l'adozione del test *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN) e del Test di Valutazione del Linguaggio (TVL).

Il quarto capitolo descrive i processi di insegnamento e di apprendimento attivati nel corso dell'attuazione dell'unità didattica: dapprima sono introdotti i principi glottodidattici e le normative che hanno guidato la progettazione dei vari incontri, di cui segue poi una accurata trattazione. Per ogni fase sono state enunciate le attività analizzando le risposte ottenute dai bambini, nell'ottica di garantire una valutazione in itinere sia degli studenti sia della progettazione stessa, coerente con la didattica sartoriale che è la base del percorso delineato. Nel paragrafo relativo all'ultimo incontro viene narrata la realizzazione del compito autentico che ha invitato gli alunni alla creazione di un particolare audiolibro, illustrato e raccontato direttamente da loro.

Nel capitolo conclusivo vengono analizzati i dati raccolti dalla valutazione in itinere, svolta durante il percorso didattico del gruppo sperimentale, e dalla valutazione finale con il MAIN test, svolta dall'intero campione della ricerca. Sono stati comparati i risultati tra i due gruppi di ricerca e anche tra i bambini monolingui e con *background* migratorio. Sono state riprese le domande di ricerca e sono state fornite delle risposte, nate dall'elaborazione dei dati

riferendoli anche alla letteratura presentata nei primi capitoli dell'elaborato. La trattazione si chiude con la traccia di alcune possibili piste di approfondimento inerenti alla ricerca educativa e alla didattica in contesti multilingui.



# CAPITOLO I: IL PLURILINGUISMO

“Perché è solo la lingua che fa eguali.

Egual è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui”

Don Lorenzo Milani

## 1.1 Diritto al plurilinguismo

Nel linguaggio comune le parole bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo detengono una definizione univoca che può essere sintetizzata nella competenza, di un individuo, di saper comunicare in due o più lingue. Tuttavia, nel linguaggio scientifico, questi tre significanti rappresentano altrettanti significati differenti: il termine più usato della triade è “bilinguismo” e indica il fenomeno che si avvicina maggiormente alla definizione così comunemente intesa, ossia la facoltà linguistica e comunicativa di un singolo o di un gruppo in due lingue diverse (Garaffa et al., 2020). Invece, quando si discute di multilinguismo e plurilinguismo si fa riferimento a concetti che si distinguono tra loro per la prospettiva individuale o sociale: il primo, infatti, riguarda le competenze linguistiche di un singolo, mentre il secondo si rivolge ad una comunità in cui si comunica in più idiomi. Di conseguenza quando si parla di contesto multilingue si intende un gruppo sociale in cui sono presenti varie lingue che però non sono necessariamente conosciute e utilizzate da tutti i suoi membri. Al contrario, nella prospettiva del plurilinguismo, ogni parlante ha la possibilità e la facoltà di usare qualsiasi lingua faccia parte del dominio comunicativo di quella società. Infine, il significante plurilinguismo può essere adottato anche come estensione di bilinguismo per includere tutti i soggetti in grado di impiegare un numero maggiore di due lingue per comunicare: in questo senso persone

bilingui e plurilingui presentano caratteristiche sociali e cognitive simili (Luise, 2013).

La scuola italiana ha iniziato a prendere in considerazione queste dinamiche linguistiche in tempi piuttosto recenti, in seguito all'osservazione di una popolazione scolastica variegata e multiculturale. Ad inizio millennio il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per l'Istruzione (MIUR), con il documento Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, spiegava come fosse necessario smettere di vedere i fenomeni migratori che popolavano le classi italiane come una situazione straordinaria e di emergenza; al contrario illustrava la necessità di rispondere dal punto di vista normativo con delle indicazioni chiare e generali da proporre per gli istituti scolastici del Paese (MIUR, 2006). Tuttavia, nelle Indicazioni per il curricolo (MIUR, 2007) erano esigui i riferimenti al contesto multilingue e alla prospettiva plurilingue: si accennava alla valorizzazione dei dialetti e all'apprendimento di lingue straniere per tentare di soddisfare la richiesta europea di acquisizione di una competenza plurilingue e pluriculturale. Pochi anni dopo, nelle Indicazioni Nazionali (2012) il termine "plurilinguismo" emerge nelle normative scolastiche italiane: non è più relegato alla didattica delle lingue straniere, ma diventa una caratteristica identitaria di ogni esperienza d'apprendimento proposta dalla scuola. Questa scelta è la conseguenza di una presa di coscienza importante:

"Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera." (MIUR, 2012, p. 4)

Perciò l'idioma italiano diventa collante sociale e culturale tra alunni e famiglie, mentre i docenti divengono responsabili nel veicolare l'acquisizione linguistica per tutti, ma in modalità specifiche per ognuno. Nel documento Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, aggiornato dal MIUR nel 2014, si legge per la prima volta la dicitura di italiano come L2, riconoscendo la relazione che tali studenti intrecciano con quella che per gli altri compagni di classe è una lingua madre.

“Entro tale prospettiva, come si è detto, è oggi giunto il momento di qualificare l'intervento didattico specifico rivolto agli alunni non italofoeni per meglio accompagnare e sostenere lo sviluppo linguistico negli alunni stranieri nati in Italia o inseriti da tempo, e per consentire loro di impadronirsi in modo pieno e ricco della lingua e delle sue funzioni: narrare, descrivere, definire, spiegare, argomentare, ecc; in parallelo ad una continua riflessione sulla lingua che ne permetta il pieno controllo” (MIUR, 2014, p. 16).

L'evoluzione normativa della considerazione del plurilinguismo si nota poi nelle ultime edizioni redatte delle Indicazioni Nazionali (2018): nella sezione dove vengono elencate le competenze attese durante il percorso d'istruzione concordate dall'Unione Europea, le diciture comunicazione nella lingua madre e nelle lingue straniere vengono sostituite dalla competenza alfabetica funzionale e dalla competenza multilinguistica. La differenza consiste in una considerazione olistica delle lingue in acquisizione e in un'autentica prospettiva interculturale che non si riduce a interventi estemporanei e sporadici, ma a pratiche didattiche quotidiane (Gallina, 2021);

“Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un Paese” (Consiglio Europeo, 2018, p. 8).

Volgendo lo sguardo all'evoluzione della normativa italiana ed europea nell'ambito del multilinguismo si osserva la nascita di una crescente sensibilità verso il diritto al plurilinguismo: inizialmente vissuto come un'emergenza a cui correre ai ripari con interventi senza continuità, viene poi rivalutato come un valore aggiunto all'intero contesto scolastico, proprio in quanto multiculturale e multilingue. Nello specifico, secondo Favaro (2014), si possono distinguere tre fasi di sviluppo del ruolo che la scuola assume nei confronti della dinamica in questione: nella fase dell'accoglienza i docenti portavano l'attenzione sulle differenze tra gli alunni stranieri e quelli italiani, enfatizzando, spesso in modo stereotipato e folcloristico, le peculiarità culturali dei paesi di origine dei bambini non italiani. Il secondo periodo corrisponde alla fase dei dispositivi di integrazione nella quale la scuola era focalizzata sulle carenze di questi studenti

in quanto non italiani e non italofoeni. Oggi nelle classi italiane si è, o si tende, verso la fase dell'inclusione, che abbraccia una didattica plurilingue. In realtà questi concetti non sono nuovi nel panorama nazionale: negli anni Settanta, infatti, il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), componente della SLI (Società di Linguistica Italiana), pubblica le "Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica", un testo innovativo che traduce in dieci passi, anni di ricerche e di riflessioni dal panorama nazionale e internazionale sulla realtà italiana di quel periodo. Uno dei concetti fondamentali veicolati dai linguisti del GISCEL è la necessità di partire dai repertori linguistici degli alunni per impostare la didattica linguistica e per guidare gli studenti stessi verso una consapevolezza sul patrimonio linguistico e culturale presente nella loro comunità: "imparare a capire e apprezzare tale verità è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla" (GISCEL, 1975). Le Dieci Tesi, congruente alla fase dell'inclusione delineata da Favaro, pongono come obiettivo il plurilinguismo, in opposizione all'addestramento al monolinguisimo; quest'ultimo, d'altronde, non è mai stato un aspetto naturalmente presente nella realtà nazionale italiana (prima composta prevalentemente dai dialetti regionali e oggi arricchita anche dalle numerose lingue straniere). Tale visione tradotta in approccio didattico permette di valorizzare questo neoplurilinguismo, legittimando e valorizzando tutte le lingue e le culture senza fare una selezione in base al loro prestigio socioeconomico o culturale (Gallina, 2021). Ogni lingua dunque rappresenta, come insegna la linguistica economica, un patrimonio inestimabile perciò la pedagogia linguistica utile ed efficace da attuare a scuola è quella democratica: a tal proposito il GISCEL richiama l'articolo tre della Costituzione italiana, nel quale i cittadini vengono riconosciuti come uguali senza discriminazioni di alcun tipo, tra cui senza distinzioni di lingua. Il testo costituzionale prosegue spiegando come sia dovere della Repubblica rimuovere gli eventuali ostacoli che escluderebbero alcune persone dal godere di questo diritto inviolabile. In questo discorso, la scuola è estensione della Repubblica stessa "che è chiamata dunque a individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica" (GISCEL, 1975).

Il plurilinguismo è un valore ed è un diritto dei singoli che deve essere supportato dalla scuola, soprattutto perché “la lingua è sempre un atto di identità” (Le Page & Tabouret-Keller, 1985). Come viene delineato nelle Indicazioni Nazionali, nel capitolo Centralità della persona,

“la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e della complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione” (MIUR, 2012, p. 5).

Gli aspetti linguistici e comunicativi sono una parte essenziale della definizione di una persona e del contesto in cui vive; dunque, è dovere della scuola lavorare affinché gli studenti sviluppino delle percezioni positive sulla realtà multilingue nella quale vivono e avvicinarli ad una prospettiva plurilingue in cui ogni lingua, e di conseguenza ogni persona, ha dignità e valore.

## **1.2 Il vantaggio bilingue**

A livello scientifico e istituzionale emerge chiaramente il valore del plurilinguismo sia per il singolo sia per la società, come afferma il Consiglio Europeo nelle Raccomandazioni del 2018 quando indica che la comunicazione interculturale:

“presuppone anche rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione” (Consiglio Europeo, 2018, p. 8).

Dunque la scuola, in quanto ente educativo, ha il dovere di sostenere gli studenti e le studentesse affinché sviluppino atteggiamenti positivi nei confronti della propria realtà plurilingue, indipendentemente da quali idiomi siano coinvolti. Nello studio di caso seguito da Peace-Hughes e i suoi colleghi (2021) si è

evidenziato come una percezione favorevole sul bilinguismo, da parte dei soggetti plurilingui stessi, dipenda soprattutto dal valore che i singoli idiomi acquisiscono nei contesti di vita quotidiana: nello studio svolto in due scuole scozzesi i dati emersi dai questionari e dalle interviste sono stati confrontati con quelli raccolti da un'indagine simile svolta da Wilson (2020) nel Regno Unito. Ne è conseguito che a parità di atteggiamenti positivi nei confronti del plurilinguismo, il gruppo della ricerca più recente ha mostrato una maggiore consapevolezza sulle ragioni che portavano a questa percezione: i ricercatori attribuiscono tale differenza ad una maggiore inclusività linguistica presente nelle famiglie, nelle scuole e negli altri contesti sociali in cui partecipano i bambini scozzesi.

Ad oggi è condiviso nella letteratura scientifica che il bilinguismo sia un bene immateriale da tutelare, ma tale consapevolezza si è formata negli anni grazie alla ricerca in ambito sociolinguistico e psicolinguistico; infatti, analizzando l'evoluzione degli studi, si evince che in un primo periodo, denominato come periodo degli effetti dannosi da Baker (2007), si evidenziavano solo le presunte conseguenze negative del plurilinguismo, spesso associato ad uno sviluppo linguistico difficile che avrebbe provocato una crescita cognitiva atipica e svantaggiata (Smith, 1923). Nel successivo periodo degli effetti neutrali, gli studi non evidenziavano differenze significative nell'intelligenza tra individui bilingui e monolingui. Infine, dal terzo periodo, denominato degli effetti additivi, emergono risultati migliori da parte degli individui bilingui rispetto ai monolingui: lo studio di Peal e Lambert che aprì questa fase, valido ancora oggi, risale agli anni Sessanta del secolo scorso e illustra come il bilinguismo porti ad una maggiore flessibilità mentale; per la prima volta alle persone bilingui vennero attribuite caratteristiche quali l'abilità di pensare in modo più astratto e la superiorità nella formazione di concetti rispetto ai monolingui (Baker, 2007 in Močinić & Ambrosi-Randić, 2012).

Negli anni successivi molte sono state le indagini che hanno mostrato i numerosi benefici che, a livello sociale e personale, possono caratterizzare le persone bilingui: con il tempo l'espressione "vantaggio bilingue" (*bilingual advantage*) è stata utilizzata per indicare i presunti punti di forza che caratterizzano gli individui bilingui in termini di funzionamento cognitivo. La ricerca su questo

concetto considera i benefici linguistici ma si concentra principalmente sull'analisi delle funzioni cognitive, che includono attenzione, inibizione, memoria e intelligenza (Contento, 2010). Per comprendere gli elementi fondamentali di queste indagini e le loro conclusioni è necessario puntualizzare quali siano le componenti cerebrali e i meccanismi cognitivi che permettono il funzionamento del linguaggio.

### 1.2.1 Il cervello monolingue e il cervello plurilingue

Nelle prime fasi della ricerca sulle aree cerebrali coinvolte nel controllo del linguaggio, si è fatto ricorso allo studio di pazienti con lesioni cerebrali nelle regioni correlate alle funzioni linguistiche. Nel 1861, Pierre Paul Broca presentò un caso di paziente che, dopo un ictus, aveva perso completamente la capacità di parlare, mantenendo però la capacità di comprendere il linguaggio: dopo il decesso del paziente, l'autopsia permise a Broca di identificare la sede della lesione, così identificò, nell'emisfero sinistro, l'Area 44 di Broca. Quest'ultima è responsabile della pianificazione ed esecuzione dei movimenti necessari per la produzione del linguaggio. Circa un decennio dopo, nel 1874, Carl Wernicke scoprì un'altra area cerebrale associata alla comprensione del linguaggio. Questa zona, situata vicino alla corteccia uditiva dell'emisfero sinistro, se compromessa rendeva incapaci di comprendere il linguaggio parlato o scritto, ma in grado di produrre discorsi apparentemente scorrevoli, anche se privi di senso logico: si giunse così alla scoperta dell'area 22 di Wernicke. Entrambe le aree sono localizzate nell'emisfero sinistro che è responsabile al 90% per la rappresentazione del linguaggio già dai tre mesi di vita del bambino: in questo senso il linguaggio è un esempio di lateralizzazione cerebrale di una funzione cognitiva (Fabbro, 2004). Grazie al supporto della tecnica di *neuroimaging*<sup>1</sup>, è stato possibile superare l'approccio localizzazionista tradizionale e abbracciare il modello associazionista:

---

<sup>1</sup> Per *neuroimaging* (o *neuroimmagine*) si intende l'insieme di quelle tecniche di analisi per immagini del cervello, che permettono l'osservazione della struttura, del funzionamento e delle relative misure biochimiche e molecolari.

“quindi il linguaggio, lungi dall’essere organizzato in poche aree sulla corteccia dell’emisfero sinistro, sarebbe il risultato dell’elaborazione di un’ampia rete neurale con epicentri in aree corticali e sottocorticali in entrambi gli emisferi e in aree del cervelletto” (Marini, 2022, p. 7).

Proprio a causa di questa interconnessione garantita dalle sinapsi, il linguaggio nasce da un’area precisa ma poi si sviluppa in interazione con altri processi cognitivi, quali l’attenzione, la memoria di lavoro fonologica, la memoria a lungo termine dichiarativa (sia semantica sia episodica), la memoria implicita, la Teoria della Mente e le funzioni esecutive (Marini, 2022).

Se la mente umana appare dunque come una rete di sinapsi che connettono abilità e aree diverse, non risulta difficile affermare che un determinato sviluppo e uso del linguaggio abbia delle conseguenze non solo sui meccanismi legati strettamente all’espressione verbale, ma anche su tutti gli altri processi che lavorano direttamente o indirettamente con essa. Ma se l’individuo invece di conoscere e parlare una sola lingua, ne usasse due o più? Conoscendo molteplici idiomi i processi cognitivi sarebbero maggiormente sviluppati perché più stimolati? Il bilinguismo colpisce le regioni cerebrali che sottendono il controllo cognitivo, tra cui la circonvoluzione frontale inferiore sinistra, la corteccia cingolata anteriore, il lobulo parietale inferiore e i gangli basali, in particolare il putamen e il nucleo caudato sinistro (Antoniou, 2019). Da queste ipotesi e osservazioni sono state formulate innumerevoli domande di ricerca per indagare se il cervello bilingue abbia, effettivamente, quel vantaggio bilingue di cui si parla in letteratura.

### 1.2.2 I vantaggi sociali ed individuali del plurilinguismo

Il plurilinguismo può essere una caratteristica che definisce una comunità o un singolo ma in entrambi i casi si traduce in un beneficio per gli individui coinvolti. Tra i vantaggi sociali spicca la maggior ricchezza culturale ed economica, di cui una comunità multilingue gode: questa caratteristica è motivata da un fattore rintracciabile nell’ambito strettamente linguistico, ossia dall’abilità di poter comunicare con un maggior numero di persone che, a loro



volta, permettono alla persona ad accedere a più informazioni. Le conseguenze di questi elementi determinano una superiore apertura e tolleranza verso la diversità che supporta l'individuo nell'espansione delle proprie possibilità di scambi culturali, sociali e lavorativi (Fabbro, 2004). La facoltà di entrare in relazione con un numero maggiore di individui è inoltre, secondo Genesee (1975), stimolo per generare una solida sensibilità comunicativa permettendo così alla persona di saper entrare in modo efficace in interazioni diverse e di adeguarsi all'interlocutore (Genesee, 1975 in Močinić & Ambrosi-Randić, 2012). Non solo: si osserva anche una spiccata competenza metalinguistica, di riflessione sulla lingua, che supporta la consapevolezza, ad esempio, secondo cui ad un significato possano corrispondere diversi significanti (Garaffa et al., 2020). A livello sociale risulta particolarmente interessante l'indagine svolta da Engel de Abreu (2012) in cui il bilinguismo viene definito come fattore protettivo contro la povertà: due gruppi di ragazzi accomunati dalle esigue condizioni socio-economiche differiscono perché il primo presenta studenti portoghesi residenti a Lussemburgo, dunque bilingui, mentre il secondo bambini portoghesi monolingui. Nei vari test somministrati, i ragazzi del primo gruppo hanno conseguito risultati notevolmente maggiori nelle prove dove la variabile misurata era il tempo di reazione; nel resto delle prove non sono state osservate differenze significative, ma vista la precisione con cui è stato selezionato il campione di ricerca gli studiosi affermano:

*“This bilingual advantage was robust, with a large effect size. Because of the detailed matching of children across the monolingual and bilingual groups, these results rule out claims that the bilingual benefits previously reported can be explained by economic or cultural differences”* (Engel de Abreu et al., 2012, p. 1368).

Un grande filone di ricerca si è interessato a cogliere le relazioni tra bilinguismo e funzioni esecutive<sup>2</sup>; la persona plurilingue quando deve comunicare esercita un controllo esecutivo per attivare o inibire all'occorrenza le parole o l'idioma intero

---

<sup>2</sup> Per Funzioni Esecutive (FE) si intende l'insieme di processi mentali finalizzati all'elaborazione di schemi cognitivo-comportamentali adattivi in risposta a condizioni ambientali nuove ed impegnative (Owen, 1997). Il loro ruolo consiste nel regolare il comportamento così da raggiungere obiettivi per permettere la pianificazione, l'ignoranza di informazioni irrilevanti, la concentrazione su stimoli di interesse e il pensiero creativo.

selezionato. Il processo alla base di questo meccanismo viene spiegato da Abutalebi e Green nel modello del controllo inibitorio (IC): la produzione linguistica può essere suddivisa in schemi routinari (automatici, senza necessità di controllo) e non routinari. Nella prima lingua, la produzione è considerata una routine comunicativa automatica, mentre la seconda lingua, specialmente se la competenza è bassa, richiede maggiori risorse di elaborazione linguistica. Il controllo inibitorio è descritto su due livelli: a livello globale, modula l'attivazione dell'inibizione delle due lingue in generale, e a livello di selezione della parola, regola finemente l'attivazione dell'inibizione per una parola specifica in ciascuna lingua. Questa continua attività che la persona bilingue deve mettere in atto ha fatto riflettere la ricerca su come la padronanza di vari idiomi possa rendere più efficace l'uso delle funzioni esecutive (Garaffa et al., 2020). Tali abilità cambiano nel corso della vita a causa della maturazione cognitiva e del declino legato all'età, ma sono anche modellabili dalle esperienze a breve e lungo termine. Si ipotizza che il bilinguismo influenzi le funzioni esecutive, poiché l'uso quotidiano di due lingue richiede il costante monitoraggio, l'inibizione, la selezione e la pianificazione.

*“The emerging neuroscientific consensus is that bilingualism indeed alters the structure of the brain, as well as the networks that subserve numerous cognitive processes, including, but not restricted to, those involved in executive functions.”* (Antoniou, 2019, p. 407).

Kubota (2020) con un significativo studio longitudinale su una popolazione di bilingui giapponesi e inglesi nel corso di un anno ricava dei dati interessanti sui meccanismi di controllo; al termine della ricerca è emerso con chiarezza che senza un'esposizione costante alla L2 le Funzioni Esecutive non vengono ulteriormente sviluppate e restano simili ai livelli dei monolingui. Quest'informazione è particolarmente rilevante poiché illustra un grande problema metodologico che giustifica i dati diversi e spesso contrastanti ricevuti in indagini che tentano di misurare i vantaggi cognitivi dei soggetti plurilingui. La questione riguarda l'insufficiente attenzione durante la fase di selezione del campione a cui rivolgere la propria domanda di ricerca: spesso pur cercando di fare una scelta misurata non si considera l'immensa variabilità interna del fenomeno del plurilinguismo.

Quest'ultimo è sensibile a molti fattori, tra cui l'età di acquisizione linguistica, il contesto comunicativo, sociale e culturale della persona, l'esposizione alle lingue che conosce. Se tali condizioni vengono ignorate, i risultati delle ricerche sembreranno sempre arbitrari poiché si annullano a vicenda: in questo senso si tratta di una questione metodologica che va superata attraverso la ricerca della definizione di bilinguismo che si vuole indagare per ricercarla poi all'interno del contesto che si vuole analizzare (Gunnerud et al., 2020). A supportare nuovamente questi concetti il modello del controllo inibitorio di Abutalebi e Green evidenzia il ruolo del livello di competenza linguistica nel coinvolgimento dei meccanismi studiati; perciò, con una bassa competenza, la lingua è meno suscettibile al controllo automatico, mentre con una competenza elevata, la produzione diventa automatica e meno dipendente dal controllo inibitorio (Abutalebi & Green, 2008).

La stessa controversia metodologica ha interessato le indagini che ricercavano una correlazione positiva tra il bilinguismo e il ritardo nell'insorgenza di demenza o patologie cerebrali: ad ogni modo, secondo Abutalebi (2015), è possibile affermare che il bilinguismo solleciti la riserva cognitiva, ossia un insieme di meccanismi cerebrali in grado di tutelare la persona da malattie neuronali e invecchiamento, rendendosi più tollerante verso danni e disfunzioni. Un altro meccanismo che sostiene le persone bilingui durante l'invecchiamento cerebrale è la compensazione, la quale si riferisce alla capacità del cervello di adattarsi e mitigare i danni cognitivi. Il plurilinguismo, infatti, coinvolge una costante attivazione delle reti mentali, promuovendo la formazione di nuove connessioni neurali e potenziando la flessibilità cognitiva. In pratica, in caso di danni cerebrali, i bilingui possono compensare attraverso percorsi neurali alternativi, rallentando il declino cognitivo e mantenendo una maggiore resilienza rispetto ai monolingui.

*“The results mirrored those reported by Bialystok et al. and others described above, in that bilinguals were diagnosed with dementia 4 years later than monolinguals, and the advantage increased to 6 years in illiterates. These findings strengthen the idea that bilingualism delays the incidence of dementia and interacts with other variables to determine the magnitude of cognitive benefit”* (Antoniou, 2019, p. 403).

In conclusione, nonostante la comunità scientifica concordi sull'esistenza del *bilingual advantage*, a causa di imprecisioni metodologiche e concettuali è complesso studiare l'effettiva entità, quantità e qualità di questi benefici. In questo senso vale la teoria delle soglie,

“secondo la quale i bilingui devono raggiungere una certa soglia o livello di competenze linguistiche in entrambe le lingue per riuscire ad avere determinati vantaggi a livello metalinguistico e cognitivo in generale” (Močinić & Ambrosi-Randić, 2012).

Se si considera questo principio e si include anche l'esposizione alle lingue acquisite allora si può isolare adeguatamente il plurilinguismo come fattore che influenza le capacità cognitive del soggetto, senza confonderlo con altre variabili che alterano la veridicità della ricerca.

### **1.3 Tanti bilinguismi**

Com'è stato espresso in precedenza, dare una definizione univoca di bilinguismo risulta piuttosto complesso poiché all'interno di questa categoria ci sono profili di persone estremamente variegati, tanto che con una definizione univoca che ambisce ad essere universale si rischia di escludere alcuni parlanti. Per trattare nel dettaglio questo tema è necessario esplorare come avviene lo sviluppo del linguaggio o, in questo caso specifico, di una pluralità di linguaggi.

#### **1.3.1 Lo sviluppo dei linguaggi**

“L'acquisizione del linguaggio è un processo automatico perché gli esseri umani possiedono le informazioni genetiche sottostanti alle regole fonologiche e morfosintattiche di tutte le lingue. Questo processo sarebbe poi favorito dalle modalità di comunicazione utilizzate dagli adulti quando si rivolgono ai bambini, ovvero utilizzando espressioni semplificate per sostenere l'apprendimento del linguaggio” (Girolametto et al., 2019, p. 31).

Durante la fase fetale il bambino riconosce la voce e la lingua della madre e avvia il fenomeno dell'adattamento vocale che gli consente di ascoltare e apprendere i suoni (Perani et al., 1998). Ciò significa che ancora prima della nascita, il piccolo sta già attraversando un periodo sensibile all'acquisizione del linguaggio: dalla ventesima settimana di gestazione al terzo anno di vita infatti avviene la terza fase di sinaptogenesi, un periodo in cui i processi che complessivamente portano alla formazione delle sinapsi proliferano, dando vita a strutture che garantiscono il passaggio di informazioni tra due cellule nervose grazie ai neurotrasmettitori (Treccani). Le prime due fasi di questo meccanismo avvengono durante la gestazione, perciò non sono influenzate dal contesto esterno e dalle eventuali esperienze ma rimangono di natura meramente genetica. Nella fase che invece corrisponde al primo periodo critico concorrono fattori genetici ed ambientali, infatti già a quattro giorni di vita il neonato dimostra ricettività ed interesse nei confronti della propria lingua madre, pur disponendo di un apparato uditivo che gli consente di discriminare i suoni di ogni lingua; successivamente, a cinque mesi, sviluppa sensibilità alla prosodia che si specializza tra i dieci e i dodici mesi nella contrazione fonologica verso la lingua da cui riceve gli stimoli (Fabbro, 2004). Tuttavia, a proposito di vantaggio bilingue, già in queste fasi precoci dell'acquisizione del linguaggio i bambini plurilingui dimostrano di avere un beneficio da questa doppia esposizione linguistica, tant'è che dai quattro mesi distinguono idiomi fonologicamente simili e appartenenti alla stessa classe ritmica della propria lingua madre (Bosch & Sebastian-Gallis, 2001 in Garaffa et al., 2020). Dopo il periodo delle prime lallazioni<sup>3</sup>, la produzione dei suoni del bambino sarà sempre legata alle lingue con cui entra in contatto ed il ruolo dell'ambiente diventa sempre più rilevante. È possibile individuare alcuni meccanismi imitativi, spesso inconsapevoli, che permettono al bambino una buona acquisizione linguistica attraverso delle modalità di interazione con i *caregiver*: uno tra questi è il fenomeno del "contagio" che rimanda alla teoria motoria della decodificazione del linguaggio di Liberman (1967), la quale prevede

---

<sup>3</sup> Per lallazione si intendono quei suoni che il bambino produce attraverso l'apertura e la chiusura della bocca; l'introduzione di tale comportamento dipende dalla "maturazione di alcune aree sensoriali, motorie e premotorie dell'emisfero cerebrale sinistro" (Girolametto, Onofrio & Marotta, 2019, p. 31)

che “il soggetto ripeta interamente a livello motorio quanto sta ascoltando” (Fabbro, 2004, p. 41). Questa definizione anticipa il concetto più moderno, espresso dalla ricerca neuroscientifica, dei neuroni specchio e del loro funzionamento: questi ultimi vengono attivati sia durante l’esecuzione di un movimento sia durante l’osservazione di un atto motorio compiuto da un’altra persona (Rizzolatti, 1996). Una conseguenza del contagio è l’accomodamento vocale e rappresenta la “tendenza a rendere la propria espressione verbale sempre più simile alle caratteristiche vocali dell’interlocutore” (Fabbro, 2004, p. 42): il significato di questo meccanismo trova spiegazioni evolutive e legate alla sopravvivenza dei piccoli della specie umana che vorrebbero conquistare l’attenzione degli adulti. Infine, con il comportamento ecolalico, il bambino ripete le parole e imita la prosodia dell’interlocutore; la riduzione di questo fenomeno è una conseguenza della maturazione del lobo frontale, sede delle funzioni cognitive più complesse quali la consapevolezza.

Gli stessi meccanismi entrano in atto se il soggetto invece che essere esposto ad un’unica lingua entra in contatto con molteplici? I processi di acquisizione del linguaggio sono i medesimi tra monolingui e plurilingui? Una persona bilingue possiede uno o vari sistemi linguistici? Queste domande hanno stimolato la produzione di molte ricerche scientifiche che negli anni si sono susseguite portando un acceso dibattito intrecciando linguistica, neuropsicologia e sociolinguistica: Volterra e Taeschner (1978) formularono l’ipotesi del sistema linguistico unitario che prevedeva un processo di differenziazione dei sistemi linguistici già a pochi mesi di vita, in modo da formare un modulo autonomo per ogni idioma, indipendente ma in interazione con l’altro. Ad oggi però questa teoria è stata confutata poiché se le due lingue fossero rappresentate separatamente si potrebbe raggiungere la conclusione che i bilingui agiscano come due monolingui. Tuttavia, le prove sull’elaborazione lessicale di Marian e Spivey (1998), indicano il contrario: i parlanti bilingui elaborano contemporaneamente input fonemici nei lessici delle lingue di cui hanno padronanza, mentre esplicitano una sola parola, persino in contesti monolingui. I risultati dell’indagine forniscono un solido sostegno per il processo parallelo del linguaggio parlato nei bilingui: sono emersi gli effetti di competizione consistenti

tra le lingue e all'interno di ciascuna lingua, gestiti da strutture capaci di rendere funzionale questa interazione apparente tra le due lingue (Marian & Spivey, 2003)

Monolingui e bilingui dunque condividono il medesimo processo di acquisizione linguistica perché la competenza comunicativa passa, in entrambi i casi, per la memoria implicita: fino a otto - dieci mesi di vita questo modulo di memoria è l'unico di cui il bambino è dotato. Qui le informazioni vengono acquisite in modo automatico e casuale perciò “non sono accessibili all'introspezione verbale, cioè non possono essere descritte consapevolmente” (Fabbro, 2004, p. 58); ne consegue che in questo periodo di sinaptogenesi la memoria implicita deve farsi carico di tutte le acquisizioni, tra cui quelle linguistiche. Successivamente si forma la memoria esplicita che, suddivisa in episodica e semantica, prevede un'attivazione maggiore del soggetto che deve essere motivato ed emotivamente coinvolto per potenziarne la capacità. È importante considerare che entrambi i registri di memoria possono intervenire nell'acquisizione linguistica, con notevoli differenze nei processi e nei risultati di apprendimento. L'utilizzo prevalente di un tipo di memoria rispetto all'altro e l'età dell'apprendente sono variabili che permettono di costituire i diversi profili del bilinguismo.

### 1.3.2 Non esiste il bilingue perfetto

Deshays (2003) definisce il bilinguismo come la padronanza naturale di due lingue, che rende il soggetto capace di “fondersi in due società che parlano lingue diverse senza farsi notare” (Močinić & Ambrosi-Randić, 2012, p. 31): tale affermazione però ignora le variabili insite nel concetto di bilinguismo in quanto fenomeno cognitivo che non ammette essere dipinto con questa stabilità. Nell'acquisizione linguistica concorrono condizioni biologiche, sociologiche e motivazionali che conducono alla formazione delle differenze individuali nella competenza linguistica: le variabili biologiche si riferiscono ai tempi di maturazione cerebrale, al sesso o alla presenza di Disturbi Specifici del

Linguaggio (DSL)<sup>4</sup>, mentre quelle sociologiche riguardano gli atteggiamenti sociali nei confronti di una lingua che influenzano poi la motivazione verso il suo apprendimento.

Per questa ragione la ricerca scientifica ha elaborato diverse definizioni di bilinguismo per descriverlo nelle sue sfaccettature: una prima distinzione possibile si può esprimere in base all'età di acquisizione degli idiomi. Si parla di bilinguismo simultaneo quando la prima lingua (L1) e seconda lingua (L2) vengono acquisite contemporaneamente già dalla nascita o comunque entro il primo anno di vita. In questo caso è corretto parlare di acquisizione per riferirsi al processo che porta alla conoscenza e all'uso degli idiomi. Si parla invece di bilinguismo consecutivo o sequenziale quando la persona viene esposta alla L2 dopo i tre anni (Girolametto et al., 2019); all'interno di questa varietà di plurilinguismo si distinguono due sottocategorie: è precoce se avviene prima dei quattro anni ed è considerato tardivo se supera questa fascia d'età (Garaffa et al., 2020). La classificazione in base all'età rimane una delle più importanti per dirigere efficacemente dei lavori di ricerca, tuttavia è importante considerare che l'uso regolare di una lingua è un indicatore più rilevante rispetto al momento in cui è iniziata l'acquisizione linguistica (Perani et al., 1998).

Anche se si dovesse considerare l'ambito di parlanti bilingui simultanei, non sarebbe corretto aspettarsi di vedere una tipologia univoca di plurilinguismo: un altro fattore essenziale, risulta, infatti, il contesto con cui il bambino si interfaccia. Romaine (1989) individua sei tipologie di sviluppo delle lingue in base al ruolo operato dalle figure genitoriali e dalla comunità:

- *One person – one language*: ogni genitore comunica nella propria lingua madre con il figlio sin dalla nascita; una delle due lingue è anche la lingua usata nel contesto sociale dove vivono;
- *Non-dominant home language*: i genitori, pur non condividendo la medesima LM, parlano con il bambino utilizzando la lingua non

---

<sup>4</sup> I Disturbi Specifici del Linguaggio sono disturbi che interessano le capacità di un individuo di comprendere e/o produrre linguaggio in modo efficace, nonostante non vi siano deficit sensoriali, motori o cognitivi evidenti. Questi disturbi possono manifestarsi in vari modi e possono coinvolgere diversi aspetti del linguaggio, come la fonologia, la morfologia, la sintassi, la semantica o la pragmatica.



dominante, che non corrisponde alla lingua usata nella comunità allargata. Ne consegue che l'unica occasione in cui il bambino è esposto completamente alla lingua dominante è quando partecipa alla vita della comunità;

- *Non-dominant home language without community support*: in questo caso i *caregiver* condividono la L1 che usano per comunicare con il figlio, mentre fuori dalla famiglia il bambino interagisce con la L2;
- *Double non-dominant home language without community support*: il bambino è esposto a tre lingue, le due LM dei genitori e la lingua usata dalla società in cui vive;
- *Non-native parents*: sebbene la LM dei genitori e della società coincidano, uno dei *caregiver* si rivolge sempre al bambino in una lingua diversa dalla LM;
- *Mixed languages*: entrambe le figure genitoriali sono bilingui e alcuni contesti della società sono plurilingui, perciò il bambino è esposto al mescolamento di questi idiomi.

Da questa trattazione compare chiaramente che il bilinguismo sia sempre asimmetrico, proprio perché dipende dal contesto e dal momento in cui si delinea. Oltre al concetto di bilanciamento, per analizzare questo dato bisogna osservare il principio di dominanza: il fatto che una lingua possa essere dominante su determinati aspetti o contesti non implica automaticamente una superiorità globale su tutte le misure o componenti della competenza linguistica. Come afferma Kohnert (2010), in diversi contesti o compiti specifici, un bambino bilingue potrebbe mostrare una maggiore competenza in una lingua rispetto all'altra. Il concetto di dominanza linguistica è importante anche quando si esamina l'effetto sociale che una lingua può avere sull'altra. In particolare, emergono due tipi di bilinguismo in relazione a questo aspetto:

- *Bilinguismo additivo*: l'acquisizione di una L2 o lingua straniera (LS) non ha effetti negativi sull'uso della lingua materna o di altre lingue apprese in precedenza. Dunque la nuova lingua arricchisce la competenza linguistica complessiva senza indebolire le lingue già acquisite.

- **Bilinguismo Sottrattivo:** l'acquisizione di una lingua viene considerata più utile, conferisce uno status sociale superiore e indebolisce le lingue apprese in precedenza. Perciò la nuova lingua potrebbe essere vista come più prestigiosa o vantaggiosa socialmente, con il rischio di mettere a rischio la competenza nelle lingue precedenti.

## **CAPITOLO II: LO SVILUPPO DELLA MORFOSINTASSI**

### **2.1 Teorie sull'acquisizione del linguaggio**

Il modello glottodidattico propone una visione complessa e articolata della competenza comunicativa, concepita come la padronanza di aspetti linguistici, extralinguistici e socio-pragmatici ed interculturali. L'area della competenza linguistica si riferisce all'acquisizione degli elementi fonologici, grafemici, morfosintattici, lessicali e testuali, invece la consapevolezza dei fattori cinesici, prossemici, oggettuali, vestemici e cronemici sono riconducibili alla competenza extralinguistica. La comunicazione però non è composta solo dalle abilità verbali e non-verbali dell'individuo bensì anche dalla capacità di usare adeguatamente tali abilità in situazioni comunicative differenti che impongono la scelta tra generi e registri linguistici: la gestione di questi aspetti è affidata alla competenza socio-pragmatica e interculturale (Spaliviero, 2020). Il modello glottodidattico fornisce una visione completa della complessità insita nella competenza comunicativa, mettendo in evidenza una serie di aspetti che non possono essere ignorati se l'obiettivo è l'acquisizione linguistica.

“Lo sviluppo della competenza comunicativa, quindi, permette agli interlocutori di «scambiare messaggi efficaci» (Balboni, 2012, p. 121) nel corso di eventi comunicativi in cui le competenze linguistiche sono impiegate correttamente a livello di efficienza pragmatica e di adeguatezza rispetto al contesto socioculturale di riferimento” (Spaliviero, 2020, p. 109).

Le varie sottocompetenze enunciate vengono acquisite nel corso della crescita del soggetto, che in pochi anni impara a comunicare nelle lingue a cui è esposto. Lo sviluppo però non va ridotto ad una semplice imitazione dei modelli offerti dagli adulti da cui il bambino assorbe e accumula progressivamente suoni e parole; tale visione era ben affermata negli studi linguistici del secolo scorso e si può identificare con la teoria associazionista. Quest'ultima appoggiava le proprie

ipotesi sulle teorie del comportamentismo, secondo le quali ogni azione può essere spiegata tramite un'acquisizione automatica, iniziata da uno stimolo a cui segue una risposta, senza un'elaborazione cognitiva. In questo senso il linguaggio viene definito come un comportamento che il soggetto assimila in modo passivo e i diversi autori di questa scuola di pensiero hanno fornito varie interpretazioni per illustrarne le modalità. Secondo B. Skinner (1904-1990) la capacità comunicativa avviene in virtù di un apprendimento associativo tramite un condizionamento operante, fondato sulla legge dell'effetto: quest'ultima illustra come un comportamento per essere reiterato deve essere seguito da esiti positivi, al contrario se è la causa di risposte negative tenderà ad estinguersi. Il rinforzo è quindi il meccanismo che giunge dall'ambiente e determina tutti gli apprendimenti, tra cui il linguaggio. Un altro psicologo comportamentista, A. Bandura (1925-2021), ipotizza che l'acquisizione linguistica avvenga per imitazione: l'adulto assume il ruolo di modello a cui fare riferimento e fornisce al bambino stimoli verbali che verranno replicati. La teoria associazionista presenta però vari limiti, ad esempio non è in grado di spiegare come il soggetto possa generalizzare le regole se apprende solo per approvazione sociale o per imitazione; inoltre relega l'apprendente ad un ruolo passivo, un imitatore senza rielaborazioni cognitive personali. Infine, esclude l'esistenza, invece osservata da studi successivi, di una sequenzialità regolare e universale dell'acquisizione linguistica, anche tra idiomi differenti (Gerrig et al., 2012).

Quest'ultima rilevazione, in merito ad una predisposizione biologica dell'essere umano al linguaggio rappresenta il nocciolo della teoria innatista proposta da N. Chomsky (1983): l'autore espone che, nonostante l'esistenza di oltre 7000 lingue, tutte condividano una struttura unica e innata, chiamata Grammatica Universale (GU). Dalla nascita ogni persona è dotata di questo modello che lavora in contatto con il *Language Acquisition Device* (LAD) il quale permette di usare i principi insiti nella GU per accompagnare il bambino nell'elaborazione e nella verifica delle ipotesi sulla propria lingua madre (Antelmi, 1997). Ricerche successive hanno però ridimensionato parte delle tesi proposte da Chomsky, mettendo in evidenza un fattore che il linguista americano aveva escluso, ossia l'influenza sociale nell'acquisizione linguistica. Il modello innatista infatti non riconosce il

ruolo dell'ambiente, che invece può modificare il ritmo dell'apprendimento offrendo stimoli linguistici in quantità e qualità variabili. L'evoluzione del linguaggio si presenta dunque come un processo composto da tappe stabili, almeno nello sviluppo tipico, ma che possono avere durata variabile in base all'esperienza del soggetto (Traverso et al., 2019).

Una volta abbandonata l'idea che il linguaggio non sia solo un comportamento meccanico non elaborato mentalmente, gli studiosi riconobbero il ruolo attivo del soggetto nel processo di acquisizione linguistica; così alcuni intrapresero vie di interpretazione diverse da quella innatista in cui le abilità linguistiche erano impermeabili al contesto sociale. Da qui però si svilupparono due diversi filoni di ricerca che si differenziavano soprattutto per il rapporto tra linguaggio e pensiero: nella concezione offerta dal modello cognitivista di J. Piaget (1896-1980) il linguaggio compare attorno ai due anni di vita del soggetto come conseguenza di un determinato sviluppo cognitivo. Nello specifico Piaget ritenne che in seguito alla formazione del pensiero simbolico il bambino riuscisse a comprendere che le parole fossero dei segni che potevano essere usati per parlare della realtà. Di conseguenza, per il cognitivismo, il linguaggio si forma grazie alle interazioni con l'ambiente che mettono in atto processi di assimilazione delle nuove esperienze e di accomodamento: la sintesi dei due meccanismi consente la modificazione degli schemi mentali preesistenti in modo da poterli approfondire con le nuove esperienze. Il limite maggiore di questa teoria è che mette in secondo piano la funzione comunicativa del linguaggio, poiché si concentra sul suo impatto nella formazione delle rappresentazioni mentali: Piaget definisce il linguaggio nelle sue prime fasi di sviluppo come egocentrico, nel senso che il soggetto non mette in atto le sue abilità per comunicare ma per supportare il proprio pensiero. Questa individualità non emerge invece nella teoria socioculturale dell'acquisizione linguistica, proposta da L.J. Vygotskij (1896-1934): lo studioso russo definisce il linguaggio come un apprendimento che nasce e si sviluppa grazie all'interazione con l'ambiente sociale. Come per il modello cognitivista è un segno, ma se per Piaget era un fenomeno dipendente al pensiero, Vygotskij lo interpreta come uno strumento per il pensiero con cui intercorre una relazione dinamica in stretta collaborazione; anche nel modello socioculturale si

parla di linguaggio egocentrico ma con un'accezione diversa dalla teoria cognitivista piagetiana: in questo caso è una modalità di esercizio del pensiero, messa in atto dal soggetto per pianificare azioni o per risolvere problemi. In questa prospettiva il linguaggio egocentrico non è una fase di sviluppo ma una funzione del linguaggio, che si accosta alla finalità sociale che permette l'utilizzo della competenza linguistica per comunicare (Tryphon & Vonèche, 1998). L'autore usa la seguente metafora per spiegare come il pensiero influisca nel linguaggio:

“Il pensiero potrebbe essere paragonato ad una nuvola che rovescia giù un acquazzone di parole. Il passaggio dal pensiero al linguaggio è un processo molto complesso che presuppone un frazionamento del pensiero e una sua reintegrazione ed espressione in più parole. Proprio a causa di questa divergenza del pensiero sia rispetto alle parole sia rispetto ai significati delle parole nelle quali esso si esprime, il percorso dalla parola al pensiero passa attraverso il significato. Dietro le nostre parole c'è sempre un pensiero latente, una sorta di sottofondo” (Vygotskij, 1976, p. 224).

La teoria che tenta di conciliare i punti di forza dei modelli precedenti, colmandone i limiti evidenziati, è denominata interazionista: tra gli studiosi che appoggiano questa ipotesi c'è J. Bruner (1983), il quale sottolinea, da un lato l'esistenza di una base innata del linguaggio che predispone tutti gli esseri umani alla comunicazione; dall'altro riconosce anche la funzione fondamentale dell'ambiente e il ruolo attivo dell'apprendente, come indicato dalle teorie empiriste. L'apprendimento è per Bruner un processo cumulativo perché ogni nuova esperienza viene compresa in virtù degli schemi mentali già presenti nel soggetto; dal punto di vista dell'acquisizione linguistica questo spiega perché alcune abilità possono essere interiorizzate dal bambino solo nel momento in cui i suoi prerequisiti sono stati raggiunti (Rannikmäe et al., 2020); questa visione è in contrasto con i modelli innatisti che prevedevano un processo di acquisizione composto da tappe stabili e lineari. Invece oggi, alla luce dell'evoluzione della ricerca in merito all'acquisizione del linguaggio, appare evidente che il suo sviluppo sia notevolmente influenzato dagli stimoli offerti dal contesto; seppur si possano rilevare delle fasi che descrivono le abilità e i traguardi che il soggetto dovrebbe padroneggiare ad una determinata età, non è possibile leggere questi

stadi senza considerare il contesto sociale, familiare e culturale di provenienza del bambino.

Pertanto, nel caso quindi in cui l'individuo sia cresciuto in un ambiente multilingue, entrando in contatto già dalla nascita o dai primi anni di vita con più idiomi, non è corretto considerare solo il livello di padronanza in una lingua: al contrario è opportuno mantenere una visione olistica dello sviluppo linguistico in generale. Gli approcci proposti da Bruner e dagli studi di glottodidattica convergono nell'individuazione della triplice natura della competenza comunicativa, precedentemente esposta. Lo psicologo americano denomina queste tre aree in quanto sintattica, semantica e pragmatica, dando loro un significato simile alle competenze linguistiche, extra-linguistiche e pragmatiche e interculturali (Bruner, 1981). Alla luce di queste informazioni si possono trarre importanti conclusioni didattiche e metodologiche, partendo da una necessaria premessa che il filosofo e linguista tedesco Wilhelm von Humboldt aveva già intuito alla fine del Settecento "non si possono insegnare le lingue: si possono solo creare le condizioni affinché vengano apprese".

### 2.1.1 Fattori neurobiologici a supporto della glottodidattica

Gli studi promossi in ambito neurobiologico sull'acquisizione del linguaggio hanno evidenziato una serie di fattori connaturati in grado di favorire lo sviluppo nella LM; l'individuazione di tali meccanismi e la ricerca sul loro funzionamento forniscono delle conferme al modello interazionista proposto da Bruner che dispone la collaborazione di elementi innati ed ambientali nel raggiungimento della competenza comunicativa. Dallo studio di Melzoff e Moore (1977) emerge il fenomeno del contagio: quest'ultimo viene descritto dagli autori come un meccanismo imitativo inconsapevole che permette al bambino appena nato di riprodurre i comportamenti visivi e vocali dell'adulto con cui è in interazione. Se si considera che solo dopo il primo anno di vita il soggetto è in grado di muovere intenzionalmente i muscoli del viso e la lingua, questo comportamento precoce può essere interpretato come un istinto sociale umano: infatti le regioni corticali che permettono questo tipo di elaborazioni con consapevolezza non sono ancora

sviluppate e il fenomeno del contagio è garantito dalla zona sottocorticale (Marini et al., 2015). Tali dati sono stati confermati e approfonditi dalle ricerche svolte negli anni Sessanta dal linguista Liberman che formulò la teoria motoria della decodificazione del linguaggio: l'osservazione dei processi attivati nel cervello di un ascoltatore infatti ha messo in luce che “durante l'ascolto di un parlante il soggetto ripeta internamente a livello motorio quanto sta ascoltando” (Fabbro, 2004). In seguito, questo concetto è stato confermato a sua volta dagli studi sui neuroni specchio del neuroscienziato G. Rizzolatti (1996) rilevando l'attivazione di queste strutture sia durante l'esecuzione sia durante l'osservazione di un movimento (Fabbro, 2004).

Un altro fattore che dipende da ragioni inconscie è l'accomodazione vocale e “consiste nella tendenza a rendere la propria espressione verbale sempre più simile alle caratteristiche vocali dell'interlocutore” (Fabbro, 2004). Quest'inclinazione, codificata a livello genetico, serve ai bambini ad avvicinare il loro eloquio il più possibile a quello degli adulti con cui entrano in contatto, in modo da integrarsi e identificarsi con loro: così, rinforzando gli aspetti simili e abbandonando quelli diversi per soddisfare il bisogno di comunicare, il linguaggio dei piccoli assomiglia sempre di più a quello che sono abituati ad ascoltare. La sensibilità alla prosodia è accentuata nei bambini bilingui, i quali già dai quattro mesi di vita sanno distinguere idiomi fonologicamente simili (Bosch & Sebastián-Gallés, 2001).

L'evoluzione del fenomeno del contagio è il comportamento ecolalico, ovvero la ripetizione dei suoni, delle parole e, successivamente, delle frasi ascoltate, ma non necessariamente comprese; per il bambino si tratta di un puro esercizio psichico e motorio, senza un'intenzionalità comunicativa, ma viene letto dal contesto familiare e sociale come un tentativo di interazione. Tale comportamento verbale coinvolge soprattutto i bambini tra il secondo e il terzo anno di vita e si riduce poi nel tempo a causa della maturazione del lobo frontale, sede delle funzioni cognitive più complesse quali la consapevolezza. (Girolametto et al., 2019).



Conoscere e osservare la presenza e la consistenza di questi meccanismi, soprattutto per le ecolalie, può fornire degli indizi sul successivo sviluppo linguistico; ad esempio si possono distinguere due categorie, i bambini espressivi e referenziali. I primi si diletano con numerose ecolalie, pronunciano frasi complete con un'intonazione corretta e usufruiscono di un ampio vocabolario. I secondi dimostrano un minore interesse nella comunicazione sociale, si esercitano più raramente con le ecolalie, elaborano periodi più corti ed essenziali e il lessico che padroneggiano appare meno elaborato. Per un insegnante è importante conoscere le tappe dello sviluppo del linguaggio in età prescolare per prendere consapevolezza di come la natura biologica del soggetto sia in interazione con il contesto sociale; se il primo non può essere controllato direttamente dalle figure genitoriali o dal personale docente, entrambi hanno l'opportunità di creare le condizioni ambientali più adatte per stimolare il percorso di crescita del singolo.

## **2.2 Le prime fasi dello sviluppo linguistico**

### **2.2.1 Lo sviluppo durante la vita fetale**

La storia dello sviluppo del linguaggio inizia ancora prima che l'individuo nasca, durante la sua vita fetale quando inizia a familiarizzare con i suoni dell'ambiente circostante. Il feto è in grado di riconoscere non solo la voce della madre ma anche la sua lingua: per raggiungere tali dati sono state misurate le alterazioni della frequenza cardiaca durante la stimolazione di elocui nella LM della madre e di altre lingue con le quali il feto non era mai entrato in contatto. Tali ricerche indicano che in questa fase di vita intrauterina si avvia già il fenomeno di adattamento vocale tramite il quale il soggetto ascolta e apprende gli stimoli sonori e vocali (D'Amico & Devescovi, 2013; Marini et al., 2015).

## 2.2.2 Il periodo prelinguistico

Dai sei mesi di vita si assiste ad un importante momento di maturazione cerebrale e, grazie alla sinaptogenesi, alla mielinizzazione tra le aree corticali e all'arborizzazione dendritica<sup>5</sup>, i bambini aumentano le proprie capacità di riconoscimento vocale. Tuttavia, come si intuisce dal nome di questa fase, il soggetto non ha ancora sviluppato l'apparato fono-articolatorio perciò non è in grado di produrre la maggior parte dei fon<sup>6</sup> con cui entra in contatto nella propria comunità linguistica. Dunque, nei primi tre mesi il neonato si trova nella fase delle prime vocalizzazioni, in cui la modalità di comunicazione si realizza soprattutto attraverso il pianto. Successivamente, dal sesto mese, si assiste allo stadio della lallazione rudimentale: in questo periodo il bambino inizia a combinare i fon, inoltre inizia ad usare gesti deittici (per indicare, mostrare, offrire) che denotano lo sviluppo di un'intenzionalità comunicativa. Questi traguardi dipendono dalla "maturazione di alcune aree sensoriali, motorie e premotorie dell'emisfero cerebrale sinistro" (Girolametto et al., 2019, p. 29).

Quando il bambino procede con la produzione di sillabe ben formate, pronunciate da semplici movimenti di apertura e chiusura del canale vocale è indice della introduzione alla fase della lallazione canonica. I suoni enunciati dall'individuo non dipendono dalla LM a cui è esposto, infatti gli esercizi vocali eseguiti da bambini a contatto con lingue diverse non si differenziano; per tale ragione si ipotizza che questo comportamento abbia origine a livello genetico e che venga elaborato da strutture sottocorticali. La fase che chiude lo stadio prelinguistico viene denominata della lallazione variata: le produzioni includono sequenze sillabiche maggiormente lunghe ed articolate, che usufruiscono di un gran numero di suoni sia consonantici sia vocalici pronunciati con una gran varietà di intonazioni e accenti. Tra i dieci e i dodici mesi questi giochi vocalici vengono interpretati dal contesto familiare e sociale come le prime parole dei bambini, spesso con la sequenza consonante-vocale (CV) a cui seguiranno nei mesi

---

<sup>5</sup> Per arborizzazione dendritica si intende il processo di ramificazione dei prolungamenti dendritici delle cellule nervose, che consente di aumentare la superficie di contatto con gli altri neuroni.

<sup>6</sup> Il fono è un elemento acustico senza valore distintivo; è necessario distinguerlo dal fonema che invece è un elemento semantico distintivo che permette di differenziare le parole tra loro.

successivi strutture più lunghe e complesse. Queste maturazioni permettono ai bambini di aumentare gradualmente le proprie produzioni vocali, rendendole più corrette e complete dal punto di vista fonologico, e avvicinandosi maggiormente alla lingua parlata nel contesto sociale e familiare, sviluppando, in seguito, anche la competenza morfosintattica (D'Amico & Devescovi, 2013; Girolametto et al., 2019).

### **2.3 Definizione di morfosintassi**

La competenza morfosintattica, secondo il modello glottodidattico, è inclusa all'interno dell'area della competenza linguistica e considera due aspetti distinti, la morfologia e la sintassi. La prima studia i principi e le norme che permettono di modificare la forma e il significato delle parole: nello specifico si occupa di vagliare la flessione, la composizione e derivazione delle parole, la determinazione delle categorie grammaticali e gli elementi formativi, desinenze, affissi e alternanze qualitative. Se lo studio della morfologia si concentra sui morfemi, che ne costituiscono l'unità minima, la sintassi, invece, considera i sintagmi: il linguista de Saussure coniò questo termine per indicare qualsiasi segno composto da una successione di unità lessicali e grammaticali minori (Treccani). In altre parole la sintassi approfondisce le regole linguistiche che sostengono la produzione e la comprensione di frasi (Girolametto et al., 2019). La lingua italiana è flessiva perciò tutte le sue parole, ad eccezione di avverbi e interiezioni, si presentano unicamente in forma flessa; dunque, siccome "alcune informazioni sintattiche sono trasmesse tramite le alterazioni morfologiche delle parole" (D'Amico & Devescovi, 2013, p. 175), la maturazione di morfologia e sintassi sono inestricabilmente connesse: per questo motivo si parla di competenza morfosintattica.

## 2.4 Sviluppo tipico della morfosintassi

Morfologia e sintassi sono due competenze che maturano gradualmente quando gli enunciati del parlante si infittiscono di parole; per questo tra i ventidue e i venticinque mesi si registra un periodo nel quale la sintassi evolve velocemente. Dagli studi sull'acquisizione della lingua inglese, Radford (1990) ipotizza la presenza di una fase dello sviluppo in cui le categorie funzionali determinanti, flessione e composizione sono assenti; dunque intorno ai venti mesi i parlanti producono enunciati telegrafici dove vengono solamente utilizzate le categorie lessicali. La maturazione da questa fase, denominata prefunzionale, alla successiva fase funzionale viene veicolata, secondo l'autore, da:

“Categorie morfologiche e precisi meccanismi morfosintattici compaiono, oppure non vengono realizzati, in precisi momenti evolutivi. Le corrispondenze interlinguistiche indicano che per tali fenomeni lo sviluppo non è idiosincratico (cosa verosimile, invece, per l'acquisizione lessicale) ma è legato alla Grammatica Universale” (Antelmi, 1997, p. 54).

Studi più recenti hanno permesso l'individuazione di quattro periodi dello sviluppo della morfosintassi: nel primo di questi i fonemi, pronunciati dai bambini dagli undici mesi in poi, iniziano a perdere la caratteristica di essere solamente giochi vocalici e assumono dei significati; questa fase prende il nome di stadio olofrastico dal momento che gli enunciati espressi sono costituiti da una sola parola che si fa carico del comunicare da sola un concetto che nel linguaggio adulto sarebbe esposto da una frase. Per questo motivo i termini solitamente pronunciati dai bambini in questa fase sono parole contenuto<sup>7</sup> che occupano l'intera struttura sintattica, ignorando ancora l'esistenza e l'utilizzo delle parole funzione<sup>8</sup> (Antelmi, 1997). Nel corso della fase olofrastica i soggetti intraprendono un rapido arricchimento lessicale che spinge verso il passaggio alle fasi successive della maturazione delle competenze morfosintattiche. Infatti,

---

<sup>7</sup> Le parole contenuto, denominate anche parole a classe aperta o lessicali, sono autonome e hanno un significato descrittivo e possono essere sostantivi, aggettivi, verbi o preposizioni.

<sup>8</sup> Le parole funzione, o parole a classe chiusa, non possiedono un significato proprio ma assumono una funzione specifica se legate alle parole contenuto all'interno di un enunciato.

maggiore è il numero di parole conosciute dal soggetto, più saranno le possibilità di creare frasi elaborate e ricche; tuttavia bisogna differenziare, a livello semantico, tra la comprensione e la produzione di vocaboli tenendo in considerazione che i fonemi pronunciati da un bambino sono sempre minori rispetto a quelli che è in grado di riconoscere e codificare. Questo fattore dipende anche dalla velocità e dall'efficacia dello sviluppo fonologico in cui si può osservare un'ampia variabilità individuale (Fabbro, 2004).

Successivamente, tra i sedici e i diciannove mesi, nel vocabolario del bambino aumentano i verbi e compaiono gli aggettivi e questo nuovo slancio lessicale permette ai soggetti di attivarsi nella produzione di frasi e di sperimentare la possibilità di creare delle conversazioni reali. Gradualmente infatti diminuiscono le ecolalie e i monologhi, lasciando spazio a frasi che vengono definite telegrafiche “perché presentano un'analogia con i telegrammi in cui certe parole vengono omesse perché non ritenute indispensabili alla comprensione del messaggio” (Cianchetti & Sannio Fancello, 1997, p. 13). Questa fase viene definita presintattica poiché fino ai ventisei mesi il bambino continua a produrre brevi frasi, talvolta sprovviste di verbo e senza l'ausilio dei funtori: inflessioni, verbi ausiliari, verbi copulativi, articoli, pronomi, preposizioni, congiunzioni e avverbi faranno la loro comparsa tra i diciotto e i ventiquattro mesi. Senza la morfologia libera gli enunciati prodotti possono essere comprensibili all'interlocutore solo se il messaggio veicolato è connesso al contesto in cui si svolge l'atto comunicativo (D'Amico & Devescovi, 2013).

Durante la fase sintattica primitiva, che si estende dai venti ai ventinove mesi, si osserva una diminuzione nell'uso di parole singole in successione, accompagnata dall'inizio della formazione di frasi nucleari semplici contenenti un argomento<sup>9</sup>. Tuttavia, queste frasi sono spesso incomplete dal punto di vista morfologico a causa dell'omissione di morfemi liberi<sup>10</sup> e connettivi interfrasali. Sarà necessaria l'acquisizione dei verbi per definire i ruoli delle parole e per costruire le prime

---

<sup>9</sup> L'argomento è “l'elemento linguistico che esprime uno dei partecipanti all'evento o alla situazione asserita dal predicato, e che deve obbligatoriamente essere nominato affinché ciò che il predicato descrive abbia un senso” (Ježek, 2005).

<sup>10</sup> Un morfema viene definito libero se può essere utilizzato autonomamente senza che essere legato ad altre parole (come avviene invece nel caso dei morfemi legati).

combinazioni di parole agli enunciati semplici. Questo processo, chiamato "grammaticalizzazione", è graduale e coinvolge lo sviluppo della morfologia flessiva e della sintassi.

Tra i ventiquattro e i trentatré mesi si verifica il periodo di completamento della frase nucleare, durante il quale gli enunciati di parole singole in successione svaniscono, mentre si osserva l'aumento produttivo nell'uso del verbo e l'espansione delle frasi nucleari fino a includere due o tre argomenti, sebbene rimangano ancora incomplete dal punto di vista morfologico. La quarta fase, che si estende tra i ventisette e i trentotto mesi, è caratterizzata dal consolidamento e dalla generalizzazione delle regole riguardo alle strutture combinatorie complesse. In questo stadio, le frasi diventano morfologicamente complete e compaiono connettivi interfrasali, facilitando lo sviluppo delle frasi binucleari, con coordinate e subordinate. L'aumento della complessità sintattica e morfologica comporta una crescita esponenziale della lunghezza media dell'enunciato (LME), la quale rappresenta una misura rilevante nell'analisi del linguaggio nei bambini con sviluppo atipico.

“La maggior parte dei bambini sui cinque-sei anni ha acquisito tutti i fondamentali elementi del linguaggio: sa strutturare bene le frasi, include le relative, le passive e le interrogative, usando in modo sufficientemente corretto le fondamentali regole grammaticali e sintattiche” (Cianchetti & Sannio Fancello, 1997, p. 14).

#### 2.4.1 L'acquisizione della morfologia nominale

I nomi sono le prime parole contenute apprese dai bambini nel corso della loro maturazione linguistica: inizialmente vengono usati in frasi olofrastiche ma in virtù dell'arricchimento lessicale gli enunciati divengono più complessi e lunghi e i sostantivi vengono associati ad altre parti del discorso. Dai tre anni nel vocabolario del bambino emergono anche gli elementi funzionali del discorso e diviene necessario gestire la loro concordanza con nomi e aggettivi; affinché ciò accada, il soggetto deve aver acquisito i meccanismi linguistici alla base della

morfologia del nome quali la flessione, l'accordo di genere e numero e la necessità di anteporre l'articolo ai nomi (Girolametto et al., 2019).

La morfologia nominale italiana si delinea in tre categorie: il genere, il numero e la definitezza. Le prime due si caratterizzano per essere flessive poiché, attraverso l'uso di desinenze e suffissi, si regola la declinazione dei nomi; invece la definitezza si riferisce alla concordanza dei sostantivi con i corretti articoli determinativi o indeterminativi. La nozione del genere si sviluppa precocemente e gradualmente, per cui all'inizio del processo di sviluppo di questa categoria i bambini tendono a riconoscere la desinenza -a come tipica dei nomi femminili e il suffisso -o per i maschili. Gli errori sono molto rari ma quando si verificano accadono perché le desinenze -o e -a vengono sovraestese nei casi di eteronimia, quindi sono applicate a nomi che quando mutano genere non verrebbero flessi poiché esiste un'altra parola (come nel caso di “fratello”, non diventa “fratella” ma “sorella”). Inoltre la presenza del suono -a alla fine di una parola induce il soggetto a precedere tale termine con un articolo femminile, mentre si abbina alla desinenza -o il genere maschile, mettendo in atto un meccanismo di lessicalizzazione (ad esempio, “la gorilla”). Quest'ultimo errore è legato all'associazione tra il sostantivo e il suo genere specifico ed è un processo importante nella formazione delle parole e delle derivazioni di genere, anche se può essere influenzato dalla tendenza dei bambini a sovraestendere certe regole grammaticali prima di apprenderne di nuove.

“L'acquisizione di genere, numero e definitezza si presenta dunque come un compito piuttosto complesso, come il risultato di un processo da un lato connesso con l'apprendimento del lessico, più precisamente con la categorizzazione nominale e dall'altro con lo sviluppo della morfosintassi” (Giacalone Ramat, 2003, p. 41).

Per quanto concerne la categoria nominale del numero è necessario considerare che sarà accessibile al parlante solo dopo che sarà emersa la rispettiva categoria semantica, attestata dall'uso di numerali o quantificatori; questo dato può essere interpretato come una “conferma dello stretto legame esistente tra sviluppo cognitivo e linguaggio nella prima acquisizione”(Revelli, 2009, p. 81). Come per l'acquisizione del genere dei nomi, anche nella distinzione tra singolare e plurale

gli errori sono esigui ed osservabili sono nelle prime fasi dell'acquisizione linguistica. In questo caso si rilevano i plurali analogici e i nomi plurali per referenza, entrambi causati dalla mancata padronanza di regole grammaticali specifiche che viene mitigata dalla ricerca della costruzione del plurale su parole simili. La flessione del genere e del numero, pur rappresentando due processi diversi, non sono distinguibili nello sviluppo linguistico del bambino; infatti il loro accordo risulta adeguato non appena compaiono i nomi nel suo lessico. I pochi errori riguardano:

“[...] per lo più il plurale; talora l'errore non è di genere, ma deriva dall'utilizzo dell'allomorfo più frequente in luogo della forma adeguata (gli articoli il per lo, i per gli, uno per un e viceversa [...]), oppure da regolarizzazioni che denunciano la forte produttività del nucleo centrale della flessione nominale italiana (i batti “i bracci”, plurale di il braccio, per le braccia)” (Giacalone Ramat, 2003, p. 225).

Dalle osservazioni di Calleri, Chini, Cordin e Ferraris, all'interno di Giacalone Ramat (2008), si conclude che gli errori di accordo possono derivare dall'utilizzo dell'allomorfo<sup>11</sup> più frequente o da regolarizzazioni. In generale gli articoli determinativi precedono quelli indeterminativi e questi ultimi inizialmente vengono usati per esprimere un valore numerale e solo successivamente acquisiscono il loro significato di indeterminato. La difficoltà insita nell'apprendimento degli articoli è legata alla loro scarsa rilevanza materiale; nonostante vengano proposti di frequente negli input linguistici a cui i bambini sono esposti, il problema emerge nella fase di produzione. In generale però l'acquisizione degli articoli non risulta complicata per gli apprendenti, come anche l'acquisizione degli aggettivi possessivi: vengono introdotti dai diciannove mesi in posizione predicativa, ossia dopo il nome a cui si riferiscono. Tra i ventiquattro e i ventotto mesi il parlante sa accordare genere e numero rispetto al possessore riferito, mentre a trenta mesi matura la padronanza delle terze persone singolari e plurali. Risulta interessante anche l'analisi in merito alle competenze di produzione dei dimostrativi che avviene più fluidamente dal momento che presentano meno varianti degli articoli; in questo caso, dall'analisi

---

<sup>11</sup> Per allomorfo si intende una forma che un morfema assume per adeguarsi alla forma parola successiva o precedente, senza determinare cambiamenti nel suo significato.



degli errori compiuti dai bambini, è stata verificata l'ipotesi che la distinzione di genere precede quella di numero. Inoltre queste parole vengono prima usate come pronomi, per poi essere adottate anche con la funzione di aggettivo (Antelmi, 1997; Revelli, 2009).

Dalla ricerca sugli elementi del discorso che indicano l'acquisizione delle categorie nominali emergono i criteri che modificano i meccanismi regolatori della morfologia dei nomi. Possono essere semantici, morfologici oppure (mor)fonologici e da questi ultimi è stato possibile delineare quattro fasi dello sviluppo di questa competenza. Quando il soggetto inizia a pronunciare dei sostantivi, in assenza di regole morfologiche, deve affidarsi a criteri lessicali o pragmatici, infatti "le desinenze nominali non vengono in un primo momento riconosciute come indizi per risalire al genere del nome" (Giacalone Ramat, 2003, p. 64). Al termine della fase pragmatica o fonologica, il soggetto adotta l'uso dei numerali prima dei nomi e gli articoli determinativi, senza ancora una reale padronanza della loro morfologia: dal momento che si usano parole nuove questa fase prende il nome di lessicale. In seguito inizia la fase (proto)morfologica in cui diminuiscono le sovraestensioni per colmare le lacune negli accordi di genere e le regole interiorizzate vengono seguite pedissequamente, tanto da incorrere nell'iperrettivismo. Con la fase morfosintattica genere e numero dei nomi vengono gestiti correttamente e vengono accordati agli altri elementi della frase.

#### 2.4.2 L'acquisizione della morfologia verbale

Solo in seguito all'acquisizione della morfologia nominale è possibile maturare quella verbale che coinvolge la distinzione tra modi finiti e non finiti, la flessione temporale e le relazioni tra soggetto e verbo che definiscono le persone del verbo. L'italiano "utilizza il componente morfologico per marcare, codificando le mediante suffissi legati alla radice e/o mediante la presenza di ausiliari, le categorie di tempo, modo, aspetto e diatesi" (Giacalone Ramat, 2003, p. 73): tali caratteristiche possono rappresentare una sfida per i bambini i quali devono identificare e comprendere queste forme morfemiche, dovute al carattere

cumulativo della lingua, per padroneggiare correttamente la morfologia verbale. Per la psicolinguistica ciò si traduce nella difficoltà di

“stabilire delle sequenze di acquisizione: poiché la morfologia italiana usa morfemi obbligatori e manca quindi della possibilità di omissione, il bambino italiano è costretto alla scelta di un morfema finale, nel quale si cumulano di necessità valori diversi” (Revelli, 2009, p. 85).

Banfi e Bernini, nell'opera curata da Giacalone Ramat (2003), hanno descritto quali strategie sottendono all'elaborazione morfologica dei verbi: anzitutto hanno definito con il termine sovraestensione l'impiego di una forma con la finalità di colmare i vuoti del paradigma anche in contesti dove non è richiesta. Tale meccanismo si manifesta in due varianti: si definisce sovraestensione interparadigmatica quando la forma corretta viene sostituita da paradigmi di modo o tempo differenti (ad esempio, adottare l'indicativo al posto del condizionale). Si riscontra la sovraestensione intraparadigmatica nei casi in cui il cambio viene effettuato all'interno dello stesso tempo e modo verbale, usando però un'altra persona. Un meccanismo adoperato dal soggetto, opposto a quello appena presentato, è l'elaborazione autonoma di forme tramite il quale il bambino “fa fronte al deficit dei mezzi di espressione di cui dispone utilizzando i morfemi costitutivi delle parole a sua disposizione e costruendo forme flesse per veicolare significati grammaticali nel contesto appropriato” (Giacalone Ramat, 2003, p. 77); in altre parole comporta la standardizzazione dell'allomorfia esistente nella lingua di destinazione. Da questa strategia il parlante crea frasi sostenute da verbi come “prenduto” al posto di preso, perché il riferimento era, ad esempio, la coniugazione al participio presente del verbo venire. L'ultimo processo di espressione dei significati grammaticali rilevato viene definito formazioni analitiche. In questo caso il soggetto divide il significato lessicale da quello grammaticale formando degli enunciati perifrastici (un esempio è “erano andando”).

Osservando l'eloquio dei bambini dai venti mesi fino ai tre anni è stato possibile delineare uno schema in grado di rappresentare l'ordine con cui i parlanti acquisiscono modi e tempi verbali: simultaneamente il soggetto utilizza

dapprima l'indicativo e l'imperativo di cui ricevono svariati stimoli dall'ambiente. Delle otto forme dell'indicativo, in principio, il bambino usa il presente, anzitutto perché i verbi coniugati a questo tempo sono molto frequenti nell'input, ma anche perché risultano i più semplici sia dal punto di vista cognitivo sia articolatorio. Il secondo tempo dell'indicativo usato è l'imperfetto, preceduto però dal participio passato: quest'ultimo si introduce prima negli enunciati dei bambini perché permette loro di riferirsi ad azioni passate senza dover coniugare il verbo. Successivamente il participio si completerà con gli ausiliari corretti. Il futuro inizialmente adottato dai giovani parlanti si riferisce in realtà al presente ma in senso dubitativo, ha quindi un valore epistemico (ad esempio, "dove sarà la palla?") e solo verso i tre anni avrà significato proprio. Questa lentezza nell'acquisizione del futuro si spiega attraverso un input che normalmente ne è scarso e con la frequenza di utilizzo con significato epistemico, come conseguenza della tendenza del maternese<sup>12</sup>. Mentre il soggetto conquista i tempi dell'indicativo, compare nella sua competenza morfologica anche il modo infinito, inizialmente sprovvisto della reggenza di un verbo e in seguito preceduto dai verbi modali per giungere infine alla costruzione di strutture sintattiche più elaborate; Antelmi (1997) spiega che l'ampio uso dell'infinito nelle prime fasi di maturazione della morfologia del verbo è giustificato dalla difficoltà nel riconoscimento delle distinzioni di tempo. Allo stesso modo il gerundio, nelle fasi iniziali di familiarizzazione, appare da solo per poi essere affiancato al verbo stare coniugato correttamente. Il congiuntivo viene adottato più tardi a causa della sua somiglianza con l'indicativo e perché l'input linguistico con cui entra in contatto è spesso povero di questa forma. L'ultimo modo verbale a comparire nello sviluppo linguistico del bambino è il condizionale, ma, come per ogni aspetto della morfologia verbale, una grande variabile nei tempi e nella durata dell'acquisizione è la ricchezza offerta dagli stimoli ambientali (Levy, 1994; Revelli, 2009).

---

<sup>12</sup> In inglese *motherese*, indica il modo con cui le madri, o in generale i caregiver o gli adulti, comunicano con i bambini piccoli, adeguando intonazione, lessico e scelte morfosintattiche affinché risultino più comprensibili per i piccoli.

Per quanto riguarda le forme verbali, inizialmente, si osserva una precocità nell'apprendimento di quelle singolari rispetto alle plurali, di cui le forme singolari della terza persona compaiono prima, seguite dalla seconda persona e infine dalla prima persona. In conclusione, lo sviluppo della morfologia verbale italiana è caratterizzato da una progressione dal presente al passato per il tempo, da perfettivo a imperfettivo per l'aspetto e da fattuale a non fattuale per il modo. Gli errori più comuni sono regolarizzazioni di paradigmi irregolari, analisi su forme privilegiate, sovraestensioni di forme verbali e forme a doppia marca o ridotte ad una sola.

### 2.4.3 Lo sviluppo della sintassi

Il concetto di frase tradizionalmente inteso esclude le prime fasi di sviluppo sintattico: infatti se si definisce la frase come l'unione di un nucleo verbale ai suoi argomenti, inizialmente tutti gli apprendenti di una qualsiasi lingua pronunciano enunciati privi di predicato e caratterizzati dalla successione di parole a classe aperta (Revelli, 2009).

Lo stadio presintattico si estende dai diciannove ai ventisei mesi e si manifesta con un eloquio telegrafico, dove le parole vengono accostate in successione senza che siano coese dalla morfologia libera; è quindi caratterizzato spesso da frasi senza verbo e solo occasionalmente dalla concordanza tra nomi ed aggettivi. Verso i tre anni però avvengono dei cambiamenti quantitativi nelle competenze linguistiche del bambino che gli permettono di svincolarsi dallo stadio presintattico: l'uso costante di verbi e un consistente incremento dell'impiego di funtori. Tali elementi provocano un aumento considerevole della lunghezza media dell'enunciato (LME). La LME è un indice introdotto da Brown (1973) con la finalità di valutare il numero di elementi contenuti in un enunciato per calcolarne la complessità. Si giunge quindi alla fase della sintassi primitiva, collocata tra i venti ed i ventinove mesi, durante la quale inizia il processo di acquisizione delle frasi nucleari semplici che consistono in un argomento. Tuttavia, gli enunciati sono ancora frequentemente incompleti dal punto di vista

morfologico, a causa dell'omissione di morfemi liberi e di connettivi interfrasali (D'Amico & Devescovi, 2013).

La frase nucleare diventa completa tra i ventiquattro e i trentatré mesi e si manifesta con l'uso costante del verbo che permette di aggiungere più argomenti ad un enunciato anche se sono ancora incomplete dal punto di vista morfologico. Infine, la quarta fase, che va dai ventisette ai trentotto mesi, si caratterizza per il consolidamento e la generalizzazione delle regole in strutture combinatorie complesse; le frasi diventano complete anche dal punto di vista morfologico, e compaiono connettivi interfrasali, portando allo sviluppo di enunciati binucleari. Si assiste quindi alla costruzione prima di frasi coordinate, abilità necessaria per poi padroneggiare le subordinate: in generale, illustra Ferraris (1999), appaiono con maggiore frequenza le frasi esplicite rispetto alle implicite poiché sono più trasparenti nel veicolare l'informazione. Le prime subordinate che compaiono della produzione del bambino sono le causali e le temporali, seguite poi dalle finali e dalle ipotetiche; successivamente emergono anche le modali, le avversative e le concessive e solo verso i tre o quattro anni appaiono le subordinate relative. A cinque anni il soggetto tipicamente è in grado anche di costruire proposizioni appositive, un elemento sintattico complesso da gestire poiché interrompe la principale (Revelli, 2009).

## **2.5 Sviluppo tipico della morfologia e della sintassi in soggetti multilingui**

L'esposizione di una linea di sviluppo morfosintattico che accomuna e lega tutti i soggetti multilingui è impossibile e fuorviante: il principio di Grammatica Universale proposto da Chomsky dovrebbe condurre all'ipotesi che anche la maturazione bilingue segua le stesse regole e le stesse tappe individuate per i monolingui. D'altronde l'esistenza di una base innata per il linguaggio è effettivamente stata confermata anche da studi e ricerche, tra cui quella di Gopnik e Meltzoff (1997) nella quale è stato osservato che anche i bambini sordi

attraversano le medesime fasi negli stessi tempi dei soggetti udenti. Tuttavia, dalle descrizioni del capitolo I è emersa la notevole varietà insita nel concetto di bilinguismo e la conseguente cospicua esistenza di profili linguistici diversi all'interno della medesima categoria. Dai dati estrapolati dalla letteratura scientifica su questo campo si intuisce che, a seconda delle caratteristiche che rendono il plurilinguismo precoce o tardivo, simultaneo o sequenziale, le differenze con i soggetti monolingui diventano più evidenti, pur mantenendo una base comune come suggerito dalle teorie innatiste. Come funziona dunque l'apprendimento di più lingue? Tale questione, su cui la psicolinguistica si è interrogata a lungo, concerne il sistema linguistico che sostiene la loro acquisizione: si tratta di una struttura unitaria indipendentemente dal numero di lingue in fase di sviluppo o la quantità di sistemi è proporzionale agli idiomi con cui il bambino entra in contatto?

### 2.5.1 Due lingue due sistemi linguistici

Volterra e Taeschner (1978) pubblicarono i risultati di uno studio longitudinale su due sorelle esposte fin dalla nascita all'italiano e al tedesco, che avevano maturato una forma di bilinguismo simultaneo; i ricercatori individuarono tre stadi nel loro sviluppo, di cui il primo, simile a quello dei bambini monolingui, prevedeva la costruzione di parole-frasi o di brevi successioni di due o tre termini. Successivamente, nel secondo periodo, osservarono lo sviluppo della morfosintassi e gli autori giudicarono che per L1 e L2 venisse messa in atto la medesima struttura sintattica, nonostante esistessero due distinti registri lessicali.

*“But this exceptional flexibility on the lexical level may not be found on the syntactic level. In fact, subsequent to the acquisition of two separate lexical systems, the child may still apply the same syntactic rules to the two languages”* (Volterra & Taeschner, 1978).

Nell'ultimo stadio i soggetti erano in grado di distinguere le caratteristiche sintattiche delle due lingue. In generale Volterra e Taeschner ipotizzarono che

nelle prime fasi di sviluppo, L1 e L2 fossero fuse in un unico sistema linguistico che solo successivamente, ossia nel momento in cui i due idiomi sarebbero diventati abbastanza autonomi, si sarebbero divisi. L'evoluzione si concluderebbe con il raggiungimento di due sistemi separati, che maturano autonomamente ma che possono interagire l'uno con l'altro.

Tale ipotesi è stata confutata da studi successivi che hanno evidenziato come il processo di differenziazione dei sistemi linguistici avvenga già a pochi mesi di vita e a partire da questa consapevolezza Paradis e Genesee (1996) si posero la seguente domanda di ricerca: i due sistemi sintattici, e dunque linguistici, sono autonomi o interdipendenti? Analizzando l'eloquio di soggetti bilingui è stato rilevato che i due sistemi sono strettamente interconnessi e in grado di modificarsi a vicenda. Gli studiosi individuano tre meccanismi che testimoniano il rapporto tra le lingue in acquisizione: il *transfer*, l'accelerazione e il ritardo. Il *transfer* consiste nell'incorporare una proprietà grammaticale da una lingua all'altra; è più probabile che esso si verifichi se il bambino ha raggiunto un livello più avanzato di complessità sintattica in una lingua rispetto all'altra. Il secondo fenomeno osservato consiste nel fatto che lo sviluppo interdipendente nei bambini bilingui può portare all'acquisizione accelerata di determinate proprietà linguistiche in una lingua rispetto all'altra. Quest'accelerazione significa che una particolare caratteristica linguistica emerge prima nella grammatica del bambino bilingue rispetto a quanto è tipico nell'acquisizione monolingue. Similmente al *transfer*, l'interdipendenza è spesso motivata dal bambino che raggiunge un livello più avanzato di complessità sintattica in una lingua. Infine, un'altra possibile manifestazione dell'interdipendenza riguarda la velocità generale di acquisizione linguistica. Potrebbe accadere che l'onere di imparare due lingue rallenti il processo di apprendimento nei bambini bilingue, causando un ritardo nel progresso grammaticale complessivo rispetto ai monolingui. Tuttavia bisogna contestualizzare questo possibile rallentamento: è un segno dell'interazione tra i sistemi linguistici ma si tratta di un fenomeno di portata minuscola, destinato a estinguersi nel corso della maturazione e perciò trascurabile. Anzi,

“that bilingual children do not show an appreciable delay in their syntactic development is interesting considering that they probably receive less input than monolinguals in each language” (Paradis & Genesee, 1996).

Garaffa, Sorace e Vender (2020) indicano un altro fenomeno che si registra in fase di acquisizione del linguaggio da parte di bambini bilingui e che può essere erroneamente identificato come segno di confusione tra L1 e L2: il *code-mixing* è una giustapposizione di due sistemi linguistici all’interno di uno stesso enunciato. Invece per *code-switching* si intende il “passaggio funzionale da un codice o sistema linguistico all’altro all’interno di uno stesso evento comunicativo” (Alfonzetti, 1992), dunque in una conversazione più ampia. Questo mescolamento non indica la presenza di un sistema unitario per i due idiomi, ma ne sottolinea la stretta connessione: infatti anche mentre si sta comunicando in una lingua, possono esserci delle interferenze con l’altra, che il bambino riuscirà a inibire sempre più prontamente.

La presenza di un sistema linguistico per ogni lingua in acquisizione è stata confermata anche dai recenti studi, tramite la tecnica *eyetracking*, su bambini bilingui di venti mesi di Byers-Heinlein, Morin-Lessard e Lew-Williams (2017): i ricercatori avanzavano delle richieste con un *code-mixing* intenzionale ed è stato osservato che i bambini rispondevano correttamente ma dimostravano sorpresa per le domande poste mescolando termini inglesi e francesi, perciò impiegavano maggior tempo a rispondere. La quantità di tempo di reazione nella risposta è stata interpretata come il tempo necessario per passare da un sistema linguistico all’altro (Garaffa et al., 2020).

## 2.5.2 Differenze dello sviluppo morfosintattico bilingue rispetto al monolingue

La maturazione della competenza morfosintattica avviene in modo simile tra monolingui e bilingui precoci; infatti, attraverso tecniche di fMRI<sup>13</sup>, in

---

<sup>13</sup> La risonanza magnetica funzionale (fMRI, functional Magnetic Resonance Imaging) è una tecnica di imaging cerebrale funzionale per misurare l’attività del cervello in maniera non



entrambi i gruppi si è osservata un'attivazione del giro frontale inferiore dell'emisfero sinistro nel caso di stimolazione alla competenza morfologica. Con le medesime modalità è stata osservata che la competenza sintattica sollecita l'area di Broca, il giro temporale superiore, i gangli della base e il cervelletto. Tali attivazioni si sono riscontrate sia in soggetti monolingui sia in bilingui precoci; si è notata, però, una situazione leggermente diversa con i plurilingui tardivi che registravano delle stimolazioni ad aree cerebrali più estese, di conseguenza meno accurate (Garaffa et al., 2020). A validare ulteriormente queste informazioni ci sono anche gli studi sulla rilevanza dei periodi critici descritti da Fabbro (2004): le parole di classe aperta vengono processate e registrate dalle porzioni posteriori dei due emisferi, in particolar modo in quello sinistro, mentre le parole di classe chiusa vengono elaborate nel lobo frontale sempre dell'emisfero sinistro. Questa è la situazione tipica che si verifica nel caso di acquisizione di una L1 o, precocemente, di una L2; dopo gli otto anni invece le parole vengono rappresentate nelle aree posteriori del cervello, insieme alle parole contenute. Quindi nel secondo caso si tratta di apprendimenti che richiedono un maggior sforzo mentale dal momento che non vengono gestiti dalla memoria procedurale. Da queste analisi neurologiche emerge che le differenze nell'acquisizione del linguaggio tra monolingui e bilingui sono tanto marcate quanto più tardi viene appresa la L2: prima degli otto anni è possibile apprendere una nuova lingua e raggiungere lo stesso grado di competenza che si ha nella lingua madre (Fabbro, 2004).

Anche nei casi di bilinguismo precoce si possono osservare degli aspetti leggermente discordanti dallo sviluppo tipico monolingue che in generale riguardano un possibile rallentamento tra uno stadio e l'altro dello sviluppo morfosintattico. Negli anni Settanta Selinker elaborò la teoria dell'interlingua per descrivere i passaggi che accomunano tutti gli apprendenti di una *target language* diversa dalla L1, qualunque essa sia: lo studioso individua tre fasi, nella prima, chiamata pre-basica, il parlante comunica tramite olofrasi oppure frasi

---

*invasiva: tale strumento non misura direttamente l'attività dei neuroni, ma permette di visualizzare variazioni dell'attività cerebrale, che accompagnano l'aumento dell'attività neurale.*

molto brevi e incomplete o errate dal punto di vista morfosintattico (Selinker, 1972). Nella successiva fase basica il soggetto inizia a gestire la morfologia nominale e verbale e infine, nella fase post-basica, si svincola dall'organizzazione semantica della frase e giunge alla sintassi completa e corretta (Revelli, 2009). Per quanto riguarda la morfologia nominale la letteratura scientifica segnala una maggiore difficoltà nell'acquisizione del genere, che si manifesta con un utilizzo del femminile anche in casi in cui sarebbe previsto dalla grammatica italiana. Inoltre i bilingui ricorrono più frequentemente dei monolingui alla sovraestensione analogica per compensare i casi di eteronimia sconosciuta (Sanchez Sadek, 1975; Revelli, 2009). Lo sviluppo della morfologia verbale si svolge con la stessa sequenzialità dei monolingui, prediligendo, nelle fasi iniziali, il modo indicativo e il tempo presente lasciando come ultime acquisizioni il futuro, il congiuntivo e il condizionale. L'unica differenza osservata riguarda la durata di questi stadi che potrebbero protrarsi maggiormente nel tempo. Anche la competenza sintattica segue la linea dello sviluppo tipico per cui la coordinazione precede la subordinazione, così come le forme implicite arrivano successivamente a quelle esplicite. Si osserva già precocemente la necessità di usare elementi di connessione per legare gli enunciati prodotti, ma perdurano più a lungo errori nella scelta delle preposizioni per rendere coeso il discorso (Giacalone Ramat, 2003; Revelli, 2009).

Dai principi espressi nella teoria dell'interlingua si manifesta la misura in cui L1 e L2 sono connesse, ossia che la L2 si costruisce per prove ed errori sulla L1. Questo dato è stato espresso ampiamente nella teoria dell'interdipendenza linguistica di Cummins: l'autore sostiene che le competenze linguistiche di un individuo in una lingua possono influenzare positivamente l'apprendimento di un'altra lingua. Ciò significa che, se il bambino non è messo nelle condizioni affinché possa procedere nello sviluppo delle competenze linguistiche, cognitive e metacognitive nella L1, anche l'acquisizione della L2 sarà indebolita e meno efficace. All'interno dell'ambito glottodidattico si ritrovano i principi della teoria dell'interlingua e dell'interdipendenza linguistica e prevede l'attuazione di esperienze didattiche di accostamento agli idiomi. In questo senso di rispetto del

diritto al plurilinguismo del singolo, Selinker afferma che, dal punto di vista glottodidattico:

*“Successful learners, in order to achieve this native-speaker competence, must have acquired these facts (and most probably important principles of language organization) without having explicitly been taught them”* (Selinker, 1972, p. 213).

## CAPITOLO III: IL DISEGNO DI RICERCA

### 3.1 Obiettivo di ricerca

Il disegno di ricerca di questo lavoro nasce dall'osservazione della natura multiculturale e multilinguistica della scuola italiana che è in continuo aumento: nell'anno scolastico 2012-2013 i minori stranieri iscritti negli istituti di ogni ordine e grado erano circa il 9% del totale mentre, dieci anni dopo, ossia nello scorso periodo 2022-2023, la percentuale di studenti non italiani è salita all'11,3%. Si tratta di 967.394 alunni distribuiti maggiormente nel settentrione rispetto al meridione del Paese, dei quali l'11,4% frequenta la scuola dell'infanzia; pur essendo una percentuale minore rispetto ai gradi scolastici superiori, in Veneto si contano 9.386 alunni di cittadinanza non italiana iscritti alle scuole dell'infanzia. Gli istituti, quindi, sono una rappresentazione della realtà sociale italiana, cioè un contesto multiculturale che offre contemporaneamente opportunità, sfide e difficoltà al personale docente. La possibilità di creare intercultura è la maggiore risorsa che gli insegnanti hanno a disposizione: per raggiungere tale obiettivo serve una conoscenza reale dei singoli bambini e delle loro storie individuali e familiari, per non banalizzare le loro provenienze a stereotipi che non sono in grado di ricalcare la complessità della loro identità. Secondo Buber (1993) l'intercultura è una dimensione relazionale e culturale che si può realizzare tramite la relazione educativa:

“soltanto l'educatore può dapprima comprendere pienamente l'altra parte, includere l'allievo (allievo interno), ma ad un certo punto egli stesso, l'educatore, proprio per la sua capacità dialogica, passa da extra a intra, diventa tu interno, educatore interno: l'allievo stesso lo ritrova in sé, lo include con sempre maggiore comprensione, fino a quando la relazione si pone a tutti gli effetti come inclusione reciproca” (Agostinetto & Milan, 2016, p. 27).

La visione dell'intercultura in quanto valore da coltivare indipendentemente dalla multiculturalità del contesto ma come modalità di rispetto dell'individualità di

ognuno, permette anche di superare una rappresentazione stereotipica delle culture diverse dalla propria. Attraverso il dialogo e la relazione educativa è possibile evitare e superare il binomio che contrappone “noi” e “loro” e imparare a conoscere le culture attraverso i singoli e non il contrario, ossia associando ad un individuo una serie di caratteristiche che solitamente contraddistinguono il suo *background* culturale (Agostinetto & Milan, 2016).

A fianco all’opportunità della prospettiva interculturale, ci sono però varie difficoltà che i docenti hanno evidenziato nel lavoro in classi multiculturali: la diversità, infatti, si traduce anche in diversi livelli di acquisizione linguistica di cui le cause non sono sempre intelleggibili. Quando l’alunno plurilingue presenta una prestazione linguistica inferiore agli standard attesi per la sua età, l’interpretazione delle cause può muoversi in due direzioni: da un lato si può considerare l’inconsistenza degli stimoli linguistici offerti dal contesto che può rallentare lo sviluppo della competenza comunicativa; dall’altro tali difficoltà possono essere lette come un segnale che evidenzia la presenza di possibili Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL). Per cui la didattica e le metodologie adottate vanno diversificate in modo da includere tutti gli studenti nelle proposte così da raggiungere un fine essenziale dell’istruzione: formare cittadini capaci di partecipare in modo attivo e consapevole alla costruzione di identità delle comunità di cui si è membri, dal quartiere alla città, da quella italiana a quella europea fino a quella mondiale. Le Indicazioni Nazionali sostengono chiaramente questo cambio di rotta:

“Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare la convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato” (MIUR, 2012, p. 6).

Alla luce di questa analisi del contesto, le domande che hanno guidato il processo di questa ricerca sono le seguenti:

- 1) È efficace coinvolgere bambini con diversi livelli di acquisizione linguistica e differenti biografie linguistiche in un progetto didattico in grado di stimolare lo sviluppo della lingua italiana?
- 2) È possibile fornire ai docenti della scuola dell'infanzia delle modalità di lavoro e di valutazione valide per distinguere i Disturbi Specifici del Linguaggio dalle difficoltà che alcuni bambini bilingui possono incontrare nelle fasi di acquisizione del linguaggio?

### 3.1.1. I destinatari del progetto

Come illustrato nel Capitolo I, la categoria del plurilinguismo comprende persone con diversi livelli di competenza nelle due o più lingue utilizzate, dunque è necessario svincolarsi dall'idea che esista un unico profilo di studente quando si parla di alunni stranieri: ci sono bambini nati all'estero e giunti in Italia in seguito oppure bambini nati in Italia da genitori stranieri; ma anche bambini adottati o nati da coppie miste. Nello specifico, nel 2018, l'ISTAT ha classificato i minori residenti in Italia per paese di nascita e per cittadinanza evidenziando che gli stranieri nati in Italia da genitori stranieri erano 777.940, mentre coloro nati all'estero erano 263.237; invece, i bambini e i giovani naturalizzati<sup>14</sup> italiani nati nel nostro Paese erano 213.374, in netta maggioranza rispetto a quelli nati fuori dai confini nazionali (61.944). In generale si può affermare che il numero di stranieri di seconda generazione, dunque bambini nati in Italia da famiglie straniere, è in netta maggioranza se comparato con la quantità di bambini nati all'estero. Da situazioni di partenza così variegata si sviluppano storie di culture, lingue e abitudini altrettanto diversificate che la scuola non può ignorare. Per questo motivo nell'articolo 36 della L. 40/1998 viene indicato il dovere delle istituzioni educative nella tutela delle risorse che un'utenza così ricca porta con sé. In questo senso è essenziale conoscere la storia linguistica degli alunni, così da elaborare percorsi didattici "che li condurrà a sviluppare un repertorio

---

<sup>14</sup> La "naturalizzazione" è una modalità tramite la quale lo straniero può richiedere la cittadinanza del Paese dove vive. In Italia può accadere dopo dieci anni di residenza legale, oppure cinque anni per coloro cui è stato riconosciuto lo status di apolide o di rifugiato oppure quattro anni per i cittadini di Paesi della Comunità Europea.

plurilingue in cui l'italiano convivrà e continuerà a svilupparsi con le altre lingue che l'alunno avrà l'opportunità di imparare e usare” (Troncarelli & La Grassa, 2018, p. 69).

Per riferirsi a questo gruppo eterogeneo di bambini stranieri di prima e seconda generazione, Gallina (2021) suggerisce di usare la nomenclatura di “alunni con *background* migratorio”: così facendo si evita anche di nominarli non italofoeni o alloglotti<sup>15</sup>, spostando l'attenzione dal possibile, ma non sicuro, svantaggio linguistico, invece che sull'identità di bilingui emergenti. Proprio in quest'ottica in cui la diversità viene interpretata come opportunità di crescita per l'intera comunità, è stata definita la modalità di selezione dei bambini che avrebbero preso parte al progetto. Con la preziosa collaborazione delle docenti della scuola dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo di Carmignano-Fontaniva, in provincia di Padova, sono stati individuati otto alunni con *background* migratorio e otto alunni italofoeni, di cui sei bambine e dieci bambini; l'intero gruppo doveva essere formato da studenti di quattro anni, ma sono stati aggiunti tre bambini di cinque anni per poter disporre di un numero sufficiente di bambini plurilingui. Si è trattato dunque di un campionamento ragionato poiché i partecipanti alla ricerca non sono stati scelti casualmente dal momento che era necessario avere soggetti con particolari caratteristiche (Trincherò, 2004).

Per iniziare la ricerca è stato consegnato alle famiglie un questionario per indagare la biografia linguistica di ogni studente (Allegato 1), includendo delle domande sia per conoscere la velocità di acquisizione della LM sia, per i bambini con famiglie non italofoeni, per raccogliere dati in merito alla frequenza e alla consistenza dell'input della LM e della L2. Nello specifico gli *item* sono stati organizzati in tre sezioni: la prima riguarda i dati anagrafici del soggetto e delle figure genitoriali; così è stato possibile individuare la provenienza delle famiglie e la loro storia linguistica e calcolare l'indice tradizionale, descrittivo degli anni di esposizione con la L2. Tale dato però è da considerare solo in concomitanza con le informazioni raccolte successivamente tramite il questionario. Infatti

---

<sup>15</sup> Il termine alloglotta è impiegato per riferirsi ad un singolo o ad un gruppo che non usa la lingua ufficialmente adottata dalla maggioranza.

l'indice tradizionale, che si esplicita contando la differenza esistente tra l'età del soggetto e il numero di anni dai quali è esposto alla L2, presenta due limiti principali: anzitutto non è abbastanza specifico poiché non tiene conto della quantità e della qualità degli stimoli linguistici, inoltre non è uno strumento sensibile alla rilevazione di due fattori dinamici nell'acquisizione delle lingue, la dominanza<sup>16</sup> e il bilanciamento<sup>17</sup>. Di conseguenza se si considera l'esempio di due soggetti della medesima età e che condividono lo stesso indice tradizionale non sarebbe corretto aspettarsi un livello di competenza simile nelle lingue. Il bilinguismo non è mai perfettamente bilanciato perciò a seconda degli input offerti dal contesto, il bambino userà la L1 e la L2 in proporzioni diverse; considerando un determinato periodo di tempo si osserva una continua alternanza nella dominanza di una lingua sull'altra. Per questi motivi l'indice tradizionale va considerato solo per definire se il bilinguismo sia precoce o tardivo, mentre gli studi neuroscientifici di Perani (1998) dimostrano che l'uso regolare di una lingua sia nettamente più rilevante dell'età di acquisizione (Garaffa et al., 2020).

La seconda sezione del questionario serve a soddisfare le domande rispetto allo sviluppo linguistico del bambino, chiedendo alle figure genitoriali di indicare il periodo in cui il figlio avrebbe pronunciato le prime parole e le prime frasi. Tali informazioni possono guidare all'individuazione di possibili indici precoci di rischio nella maturazione del linguaggio. È doveroso precisare però che questi dati non conducono inevitabilmente ad una diagnosi: coloro che dimostrano povertà lessicale e assenza di linguaggio combinatorio a trenta mesi vengono identificati come parlatori tardivi e tra questi una percentuale variabile tra il 20% e il 70% sarà certificato con un Disturbo Specifico del Linguaggio. I ritardi quindi, nonostante il soggetto prosegua con uno sviluppo tipico dal punto di vista cognitivo e motorio, possono essere poi recuperati oppure possono permanere, stabilizzando alcune difficoltà linguistiche. Invece dopo i trenta mesi una fragile competenza grammaticale è un indice importante per constatare la presenza di

---

<sup>16</sup> Per dominanza linguistica si intende la predominanza di una lingua sull'altra a causa della diversa padronanza dimostrata dal soggetto negli idiomi conosciuti.

<sup>17</sup> Il bilanciamento rappresenta l'equilibrio tra le competenze acquisite nelle lingue usate.



un DSL (Marotta & Caselli, 2014). Le domande espresse nel questionario non cercano di esaurire in pochi *item* un concetto così ampio e complesso, ma selezionano alcuni indici rilevanti per conoscere e comprendere l'evoluzione del linguaggio del singolo. Inoltre le ultime tre voci del questionario chiedono ai genitori di riportare le loro impressioni rispetto alle presenti modalità preferenziali (linguaggio non verbale, parole o frasi) con cui il bambino comunica a casa.

L'ultima sezione indaga gli usi linguistici dell'individuo, quindi viene richiesto di descrivere quali lingue vengono scelte per comunicare in determinate situazioni quotidiane e con determinati interlocutori: con una tabella a doppia entrata è stato possibile registrare, per le famiglie, da un lato, le lingue usate dai bambini per interagire con le persone indicate e, dall'altro, le lingue adottate dagli interlocutori per entrare in contatto con i bambini. In questo modo è stato possibile rilevare coloro che parlano effettivamente una lingua diversa dall'italiano in contesti extrascolastici e chi invece comprende un altro idioma ma usa comunque con maggiore frequenza l'italiano. Con il supporto dei dati raccolti il gruppo di bambini plurilingui è stato organizzato nelle categorie proposte da Romaine (1989): cinque alunni sono rientrati nella tipologia *non-dominant home language without community support*, per cui le figure genitoriali, condividendo la medesima LM, la usano come strumento per comunicare in casa e il bambino entra in contatto con l'italiano nei contesti extra-familiari. Ci sono poi due casi di coppie miste, che hanno permesso l'introduzione di due LM nel contesto domestico: una di queste è l'italiano, che viene usata anche dalla comunità. Questi due alunni vivono nella situazione della *one person - one language*. Infine una bambina, sebbene potesse essere stata esposta a tre lingue e quindi rientrare nella tipologia di plurilinguismo denominata *double non-dominant home language without community support* (ossia le due LM dei genitori veicolano la comunicazione a casa, mentre l'italiano rappresenta dal L2), è protagonista di *non-dominant home language without community support*.

Sempre nella terza sezione, i genitori hanno potuto indicare in quale lingua vengono fruiti libri, video e cartoni animati tra le mura domestiche e se il bambino avesse frequentato l'asilo nido prima della scuola dell'infanzia, così da avere

un'idea più completa della quantità e della qualità di input linguistici; inoltre, l'ultimo *item* del questionario, rivolto alle famiglie con *background* migratorio, domanda se il bambino avesse mai visitato (e, in caso di risposta affermativa, con quale cadenza) o vissuto nel paese di origine di uno e entrambi i genitori. Complessivamente tali dati raccolti sono utili

“per dare una descrizione completa e accurata della quantità di esposizione alle due o più lingue del bambino al momento della somministrazione del questionario e permetteranno pertanto di calcolare la sua quantità di esposizione a ciascuna delle lingue conosciute al momento attuale (Quantità di esposizione attuale)” (Arici et al., 2020, p. 316).

Il questionario è stato auto-compilato da ogni famiglia, ma, per coloro che avessero difficoltà nella comprensione delle domande, era stata data la possibilità di leggere e rispondere insieme ai vari *item*: quest'opzione è stata scelta dai genitori di un alunno e, in questo caso, dal punto di vista metodologico il questionario è stato utilizzato in quanto un'intervista completamente strutturata (Trincherò, 2004).

La lettura dei dati raccolti con il questionario ha consentito di ipotizzare una prima plausibile divisione dei sedici bambini in un gruppo sperimentale e in un gruppo di controllo. Per ottenere delle condizioni di ricerca adeguate gli alunni sono stati divisi in modo da essere quattro italo-foni e quattro apprendenti dell'italiano come L2; tuttavia per eseguire un campionamento che rendesse i due gruppi simili rispetto al livello di competenza linguistica dei componenti è stato necessario procedere con la fase di valutazione individuale.

La scelta di includere nella ricerca sia alunni monolingui sia bilingui e creare poi due gruppi eterogenei, si basa sulle stesse ragioni per cui in Italia vengono formate classi miste, evitando la ghettizzazione degli studenti stranieri in una sezione a parte. La L. 40/1998 dedica un articolo intero all'educazione interculturale e all'accoglienza degli studenti stranieri e dichiara:

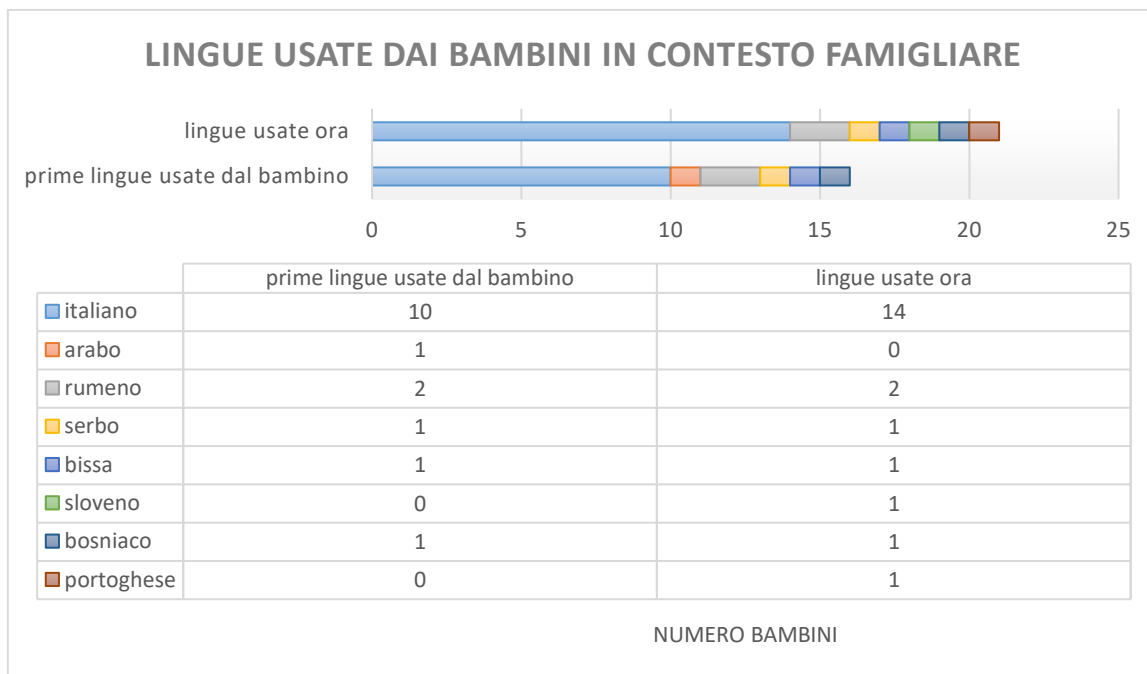
“La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza;

a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni” (*Legge n. 40/1998. Disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*).

Coerentemente con questo principio le scuole italiane sono costituite da classi eterogenee e “l’inserimento in gruppi diversi dalla classe è suggerito solo per progetti didattici specifici e per attività centrate sull'apprendimento della lingua italiana” (Troncarelli & La Grassa, 2018, p. 71). Appare chiaramente sia dalla normativa italiana sia dalla comunità scientifica in ambito psicolinguistico e glottodidattico che l’educazione all’italiano come L2 può avvenire in due contesti scolastici: per gli insegnanti diventa necessario combinare il lavoro svolto in classe con un tempo dedicato ad attività laboratoriali specifiche per la L2. Il progetto didattico proposto ha l’intenzione di dimostrare come sia possibile costruire un intervento educativo per lavorare con un gruppo eterogeneo sulla padronanza linguistica, permettendo lo sviluppo delle competenze morfosintattiche di monolingui e bilingui.

### 3.1.2 Descrizione del contesto

I dati emersi dal questionario hanno messo in evidenza alcune caratteristiche importanti del campione considerato nella ricerca: anzitutto ha permesso di apprendere che tutti i bambini partecipanti allo studio sono nati in Italia, dei quali otto da almeno un genitore straniero. Tutti gli alunni provenienti da famiglie con *background* migratorio hanno acquisito la lingua dei genitori come LM, a eccezione dei due bambini figli di coppie miste che hanno privilegiato la lingua italiana rispetto all’altra, che è stata acquisita successivamente. Dunque, in quest’ultimo caso i bambini hanno sviluppato un bilinguismo simultaneo, invece, osservando l’indice tradizionale rispetto all’acquisizione linguistica degli altri sei bambini possono essere identificati in quanto bilingui consecutivi precoci.



*Grafico 1: Le lingue usate dai partecipanti in prima fase di acquisizione e nel momento di compilazione del questionario*

Come si evince dal grafico 1 l'uso della lingua italiana in contesto domestico si è poi ampliato ed ha raggiunto anche la maggioranza delle famiglie con *background* migratorio; in questo caso l'italiano assume il ruolo di lingua filiale: con questo termine si descrivono quelle situazioni nelle quali l'acquisizione linguistica compie un cambio di direzione e invece di partire dai genitori e raggiungere i figli, accade il contrario. Sono i bambini coloro che fanno entrare nelle mura domestiche un generoso input di lingua italiana, così come viene ascoltata ed utilizzata in contesti scolastici tramite la relazione educativa e le interazioni con i pari. La maggior parte dei genitori stranieri intervistati vive in Italia da più di vent'anni dunque è plausibile che questa definizione di lingua filiale non descriva adeguatamente la loro realtà, ma comunque rimane da considerare come i loro bambini hanno avuto la possibilità di familiarizzare precocemente con la lingua italiana: perciò è rilevante rammentare che "sono i figli che capovolgono le tradizionali modalità di trasmissione intrafamiliare" (Troncarelli & La Grassa, 2018, p. 68).

Rispetto agli usi linguistici odierni dei bambini si sottolinea come solo in un caso è stato dichiarato che l'italiano ha sostituito la comunicazione in LM in famiglia,

mentre nelle rimanenti situazioni questa lingua è stata accostata alla LM già presente. Da questa prospettiva si abbraccia il pensiero proposto da Freddi (1987), che definisce l'italiano come una lingua di contatto per gli alunni con *background* migratorio: in questo modo tutti gli idiomi usati dalla famiglia e dal soggetto assumono valore e la lingua italiana diventa il “luogo in cui codici linguistici e culturali diversi si incontrano e producono nuove identità” (Vedovelli, 2010, p. 175). Si sottolinea nuovamente, dal punto di vista teorico, la teoria dell'interdipendenza linguistica, affermando l'importanza della continuità e dell'interazione che deve legare le lingue in acquisizione dal soggetto. Tornando al questionario, la tabella a doppia entrata per registrare gli usi linguistici degli alunni si è dimostrata particolarmente efficace per avere una visione più specifica di una realtà che non era possibile osservare se non indirettamente. Dal gruppo degli otto bambini con *background* migratorio si può operare una prima distinzione osservando chi è in contatto con la lingua diversa dall'italiano solo a livello ricettivo, e quindi non la usa in prima persona per comunicare, e chi invece usa la lingua parlata in famiglia anche a livello produttivo. Nello specifico sono tre i soggetti che ricevono input nella LM ma non restituiscono la comunicazione nello stesso idioma: entrambi i casi di coppie di genitori con due madrelingue differenti sono all'interno di questa variabile. Nella seconda categoria individuata, quella composta da famiglie che usano con frequenza la LM dei genitori si può evidenziare un'altra duplicità: tre famiglie dichiarano di usare sia la lingua italiana sia l'altro idioma, mentre le restanti due utilizzano in modo assolutamente dominante la LM. In quest'ultima condizione i bambini ricevono e producono contenuti nelle rispettive LM, ossia serbo e rumeno, con tutte le figure indicate dalla griglia del questionario quindi madre, padre, fratelli o sorelle e nonni. In generale emerge un maggiore utilizzo della LM con i nonni, mentre un uso più presente dell'italiano con i fratelli e le sorelle, soprattutto se questi ultimi sono più grandi dei bambini intervistati. Nel gruppo degli alunni italofoeni, due famiglie hanno indicato la loro familiarizzazione con il dialetto veneto con alcuni interlocutori (principalmente i nonni o i genitori).

Tornando alla seconda sezione del questionario, costruita con lo scopo di avere degli indizi rispetto alle prime fasi di sviluppo linguistico dei bambini, è stata

rilevata una situazione piuttosto eterogenea. La maggior parte dei partecipanti ha pronunciato le proprie prime parole nei periodi in cui tipicamente i bambini iniziano a farlo: precisamente il 69 % tra gli otto e i dodici mesi, il 19 % tra i tredici e i diciassette mesi e solo il 12 % dopo i diciotto mesi. La comparsa delle prime frasi è un indice ancora più rilevante secondo la comunità scientifica poiché l'assenza di combinazioni tra due parole dopo i ventiquattro mesi è un indice di rischio rilevante per i DSL. A questo proposito il campione si divide nella seguente modalità: i bambini che hanno iniziato a produrre frasi tra i quattordici e i diciannove mesi o tra i venti e i ventiquattro mesi rappresentano rispettivamente il 38 % e il 31 % della popolazione studiata; il restante 31 % ha invece raggiunto questo traguardo dopo il compimento dei ventiquattro mesi.

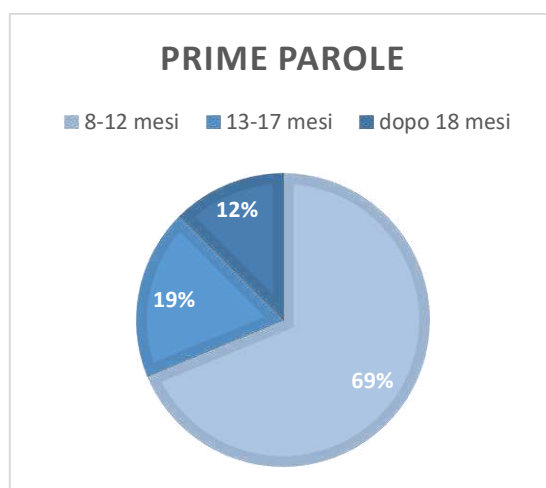


Grafico 2: La distribuzione dei bambini tra i periodi di produzione delle prime parole

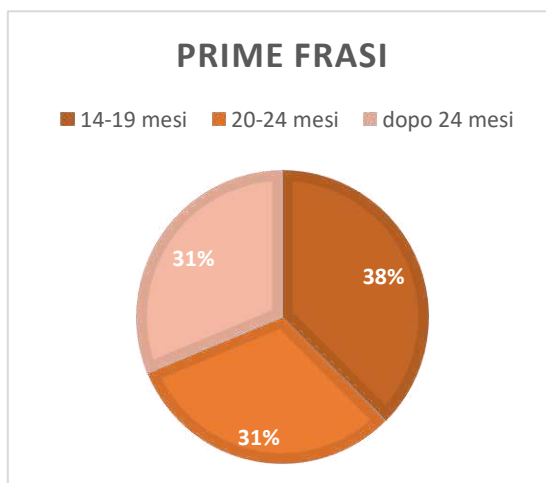


Grafico 3: La distribuzione dei bambini tra i periodi di produzione delle prime frasi

È essenziale però non valutare tali dati singolarmente, ma come un elemento in interazione con una serie di fattori che non sono stati approfonditi dal questionario. Nonostante, infatti, possa sembrare che siano molti gli alunni che rientrano nell'insieme dei parlatori tardivi (*late talkers*), per poter essere definiti tali è necessario anche che i bambini non avessero un vocabolario maggiore alle cinquanta parole alla soglia dei due anni; inoltre per rientrare in questa categoria si osserva un inventario fonetico limitato, una lentezza nell'apprendimento di nuove parole e una limitata capacità di comprensione. Dal momento che la presente indagine non ha avuto lo scopo di esaminare l'insieme di questi fattori, la comparsa delle frasi non sarà vista come un indice per un DSL ma in quanto una caratteristica dello sviluppo individuale e della storia linguistica del singolo.

Appare invece più interessante constatare che i bambini che hanno iniziato a produrre combinazioni di parole dopo i due anni sono due italofofoni e tre bambini con *background* migratorio; tra i venti e i ventiquattro mesi sono invece due stranieri di seconda generazione e tre italiani; e infine sono quattro i bambini che hanno acquisito l'italiano come L1 a produrre frasi tra i quattordici e i diciannove mesi e due coloro che sono nati in un contesto di migrazione familiare. Anche queste rilevazioni non vanno però unite in modo sequenziale a conclusioni su una possibile lentezza di apprendimento dei bambini bilingui rispetto ai monolingui; inoltre, come illustrato nei capitoli precedenti, rimane difficile distinguere con sicurezza tra un ritardo che può essere segno precoce di un DSL o causato dall'acquisizione di più lingue contemporaneamente. La differenza tra questi due tipi di ritardo però è nella loro evoluzione: se si tratta di una conseguenza del bilinguismo, infatti, questo ritardo è destinato a ridursi fino ad estinguersi, fatto che invece non accade nel caso di presenza di un DSL, dove le difficoltà permangono nonostante uno sviluppo tipico negli altri ambiti (D'Amico & Devescovi, 2013). Le ricerche più recenti sul campo hanno indicato delle modalità per evitare quanto possibile la sovrastima o la sottostima di DSL in bambini bilingui: a tal proposito le difficoltà rilevate più comunemente riguardano la morfologia flessiva e l'acquisizione della sintassi, dunque

“analizzare la prestazione dei bilingui con i marcatori clinici del DSL e confrontarla con quella dei coetanei monolingui può fornire dati molto interessanti per lo sviluppo di strumenti diagnostici volti ad identificare il DSL nei bilingui” (Vender et al., 2019).

Da questa premessa è emersa la conferma che, per la lingua italiana, i marcatori clinici dei DSL che caratterizzano i soggetti bilingui sono la ripetizione di non parole e i pronomi clitici: questi ultimi mettono in difficoltà entrambe le categorie studiate ma con delle importanti differenze. I pronomi clitici vengono omessi nel caso di DSL, mentre in situazioni di plurilinguismo si fatica a gestire la concordanza a causa della competenza linguistica ancora non elevata. Tuttavia, anche nel caso di una persona plurilingue con DSL si osserva il vantaggio bilingue: la doppia esposizione a lingue diverse permette prestazioni migliori nei compiti relativi alla narrazione o alla teoria della mente rispetto ai soggetti monolingui con DSL (Garaffa et al., 2020).

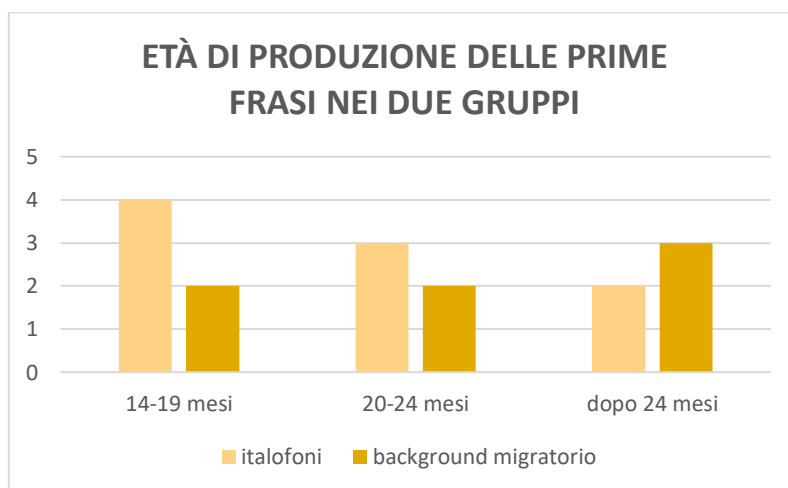


Grafico 4: La distribuzione delle tempistiche di produzione delle prime frasi tra alunni monolingui e con background migratorio



### 3.2 Fase di test preliminare

In Italia, la valutazione del linguaggio e delle difficoltà di apprendimento nei bambini bilingui che imparano l'italiano come seconda lingua (L2) è ancora limitata. Inoltre, gli esigui strumenti disponibili sono inadatti al campione selezionato per questa ricerca: i test esistenti sono rivolti soprattutto a soggetti almeno di età scolare, in grado di prendere parte al processo di fornire risposte nelle sezioni autovalutative (come nel QUBil, un questionario sulla storia linguistica dei bambini bilingui). Anche il test ALCE è destinato ad una fascia d'età maggiore di quella della scuola dell'infanzia, in quanto ha come scopo la misurazione delle capacità di letto-scrittura; inoltre, in questo caso, si osserva sistematicamente una carenza delle prestazioni dei bambini bilingui e ciò denuncia la mancanza di uno strumento studiato appositamente per persone multilingui. La Batteria IDA (Indicatori delle Difficoltà di Apprendimento) valuta i prerequisiti della lettura e della scrittura, per cui si rivolge agli alunni dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, escludendo nuovamente le fasce d'età precedenti e le abilità linguistiche, senza che siano legate all'acquisizione della lettoscrittura. Infine, per rilevare i DSL nei bambini bilingui mediante la somministrazione di un questionario ai genitori, vi è la versione italiana del «Alberta Language Development Questionnaire» (ALDeQ; Paradis, Emmerzael e Sorenson Duncan, 2010), cioè l'ALDeQ-IT (Bonifacci et al., 2016).

Dal momento che, ad oggi non esiste una modalità di valutazione condivisa per misurare lo sviluppo della competenza linguistica in soggetti bilingui dell'età della scuola dell'infanzia, per adottare uno strumento che avesse validità per tutti i partecipanti allo studio ne sono stati presi in considerazione diversi. Tenendo presente che le valutazioni si sarebbero svolte in un contesto scolastico, dunque educativo e non riabilitativo, la scelta è ricaduta sul *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN): si tratta di un test il cui obiettivo è misurare le competenze narrative dell'individuo bilingue attraverso la proposta di quattro storie rappresentate graficamente in sei sequenze (Allegato 4). Il MAIN viene solitamente rivolto ad un'ampia gamma di partecipanti dai tre ai dieci anni e la

sua caratteristica principale, per cui è stato selezionato come metodo di valutazione prediletto in questa ricerca, è la sua versatilità: il test può rilevare livelli di competenza linguistica molto variegati e l'esaminatore può richiedere diversi tipi di attività sulle storie,

“basate su un modello di organizzazione della narrazione di tipo multidimensionale. Le storie e il loro contenuto sono analoghe per complessità cognitiva e linguistica, per macrostruttura e microstruttura, nonché per validità e adeguatezza a diversi contesti culturali” (Gagarina et al., 2019, p. 2).

Per adattare il test alle esigenze del contesto e alle domande di ricerca, le indicazioni e i criteri valutativi del MAIN sono stati arricchiti con i parametri proposti dal Test di Valutazione del Linguaggio (TVL) in merito alla competenza morfosintattica: nelle prove proposte da questo strumento, destinato a bambini dai quattro ai dodici anni, si richiede al soggetto una produzione spontanea su un tema indicato. Seppur la richiesta sia diversa da quelle previste dal MAIN, i due test condividono una discreta autonomia degli individui valutati che ricevono la consegna. Il TVL esamina cinque aspetti della comunicazione, ossia la correttezza fonologica e morfosintattica, la costruzione della frase, la costruzione del periodo, la lunghezza media dell'espressione e lo stile (ma quest'ultimo è stato escluso come criterio di valutazione). Il metodo di assegnazione dei punteggi legato a questi parametri si è quindi aggiunto ai dati estrapolati dal MAIN per essere sintetizzati in una visione più ampia e approfondita (Cianchetti & Sannio Fancello, 1997).

La valutazione è stata proposta due volte, una prima dell'inizio del percorso didattico e una alla sua conclusione così da osservare eventuali differenze in seguito alla conduzione delle attività e tra il gruppo sperimentale e quello di controllo. Ad ogni momento valutativo sono state riservate due storie, scegliendole in modo che le condizioni iniziali e finali fossero simili: infatti tra queste, Il gatto (1) e Il cane (3) presentano una struttura analoga, come anche Gli uccellini (2) e Le caprette (4), quindi sono state separate. I sedici partecipanti sono stati destinatari di due storie all'inizio del percorso e delle altre due alla fine, in modo da poter essere valutati nelle tre consegne previste dalla prova senza però

prolungare eccessivamente il tempo dell'attività, che avrebbe messo in difficoltà l'attenzione dei bambini e senza ripetere narrazioni già note. Prima di proporre loro le buste chiuse dentro cui c'erano le storie, sono state rivolte loro delle domande per entrare in relazione e per assicurarsi che fossero in grado di comprendere semplici domande e rispondere con coerenza. Già in questa fase l'adulto ha avviato una registrazione in modo da avere la possibilità di trascrivere la conversazione e poi procedere con la valutazione nel modo più trasparente e oggettivo. A questo punto è iniziata la vera e propria prova. Ad ogni bambino è stato chiesto di scegliere una delle due buste posizionate sul tavolo e di aprirla; questa modalità è stata suggerita nelle istruzioni per lo svolgimento del test in modo da rendere consapevole l'alunno che nemmeno l'esaminatore conosce il contenuto delle buste. Una volta ultimata la scelta l'adulto procede spiegando la consegna da svolgere per quella specifica storia: Roch e Levorato (2019), curatrici della versione italiana dello strumento, hanno espresso tre possibili indicazioni di lavoro in modo da valutare sia la comprensione sia la produzione: *telling*, *retelling* e *model story*. Queste ultime permettono l'attivazione di processi diversi generando sfide qualitativamente varie, in ognuna di queste però il ruolo dell'esaminatore deve essere coerente e oggettivo: in questa fase di test non si tratta di essere un educatore che guida la produzione verbale o la comprensione degli studenti, ma si impersona un valutatore che deve misurare il livello di competenza linguistica attraverso alcuni indici stabiliti. L'adulto, quindi, deve interferire il meno possibile nell'eloquio del bambino, lasciando che egli abbia tempo di esprimersi, senza mai interromperlo con domande, benché non si tratti di motivare l'alunno a proseguire la narrazione se quest'ultima venisse interrotta per più di dieci secondi. L'obiettivo è quello di stimolare il soggetto a concludere il lavoro iniziato senza influenzare la narrazione ma limitando l'uso di frasi incomplete ed impedendo riferimenti deittici. Nel caso in cui l'esposizione del bambino prenda le distanze dalle immagini proposte approdando sulle sue esperienze personali è suggerito ricordargli di seguire il racconto in modo pertinente alle richieste fatte e alle sequenze in osservazione; successivamente, in fase di analisi dei dati, le divagazioni di questo tipo possono essere escluse (Gagarina et al., 2019).

### 3.2.1 Test *retelling*

La prima consegna proposta ai bambini chiedeva loro di cimentarsi nel compito di *retelling*, il quale si divide in due fasi: anzitutto prevede l'ascolto, da parte del bambino, della narrazione della storia in questione. L'adulto la racconta nella sua interezza, e solo una volta giunto alla fine, richiude le sequenze già verbalizzate e invita l'alunno a ripetere la medesima storia, secondo le proprie abilità. Una prima osservazione maturata nel corso dei colloqui è stata che questa modalità di lavoro, rispetto a quelle che saranno esposte nel paragrafo successivo, è stata vissuta dai bambini con maggiore sicurezza e autoefficacia: probabilmente, potendo disporre della storia non solo attraverso il canale visivo, ma anche quello uditivo, gli alunni hanno aumentato il loro senso di fiducia nelle proprie capacità. Tutti i bambini hanno ripercorso i racconti, tuttavia, molti non esplicitavano dei passaggi necessari per connettere con maggior coerenza le frasi pronunciate.

La valutazione di questa prova è stata organizzata in più parti: innanzitutto è stato necessario calcolare la LME, un indicatore importante da legare poi con le competenze di costruzione delle frasi. Poi sono stati assegnati i punteggi relativi alle griglie valutative del MAIN, relative alla competenza narrativa. Infine, usando gli indici previsti dal TVL è stata considerata la competenza morfosintattica.

### 3.2.2 Test *telling* e *model story*

Concluso il lavoro sulla prima storia, i bambini potevano procedere con l'apertura della seconda busta, contenente la narrazione su cui si sarebbero svolte le prove di *telling* e di *model story*. Dunque, questa volta, agli alunni è stato richiesto di osservare le sequenze e di descrivere tutto ciò che vedevano; per aiutare i bambini a soffermarsi a sufficienza su ogni passo della storia i fogli sono stati ripiegati in seguito ad una prima visione generale. Da questa tipologia di consegna sono emerse prestazioni diverse da quelle registrate nella prova precedente: non avendo potuto ascoltare la storia, i bambini si sono affidati completamente alle proprie competenze e questo ha permesso loro di osservare

con maggior precisione la loro ricchezza lessicale e la loro padronanza morfosintattica. Nell'ultima parte della prova ai bambini è stata rivolta una serie di domande, previste dal MAIN test, in modo da indagare la comprensione della storia. Attraverso le risposte si è ottenuto anche un rimando anche alle facoltà di reagire in modo coerente rispetto alle richieste dell'adulto.

Come per la prova di *retelling* è stata misurata la LME e sono stati individuati i punteggi secondo lo strumento TVL; infine è stata svolta una sintesi di tutti i dati raccolti nelle varie prove per raggiungere un punteggio di media in grado di rappresentare la competenza linguistica dei singoli rispetto ai parametri osservati.

### **3.3 Analisi dei dati**

#### **3.3.1 Dati emersi dagli strumenti del TVL**

Le registrazioni ottenute nei colloqui individuali con i bambini sono state trascritte in un secondo momento, facendo attenzione a segnalare anche le pause piene, cioè le interruzioni dell'eloquio, e a mantenere le parafrasie fonologiche e le imprecisioni morfosintattiche. La trascrizione è stata poi segmentata in enunciati: ripercorrendo la definizione di questo termine, le varie modalità ritenute valide per operare tale divisione e gli obiettivi della ricerca in atto, è stato selezionato il criterio grammaticale: in questo caso la suddivisione del discorso segue il concetto di periodo che può essere composto da più proposizioni con diverse funzioni. Se, ad esempio, si riconosce una frase principale seguita da una subordinata, queste due parti dell'eloquio verranno considerate come un unico enunciato. Ad ogni nuova principale, o in seguito ad una pausa maggiore ai due secondi, si può segnalare un nuovo enunciato (Marini et al., 2015).

Una volta raggiunta questa suddivisione è stato possibile calcolare la LME, dividendo il numero di parole per la quantità di enunciati prodotti; il dato emerso è stato in seguito confrontato in relazione ai punteggi standard di LME rispetto all'età dei singoli offerti dal TVL.

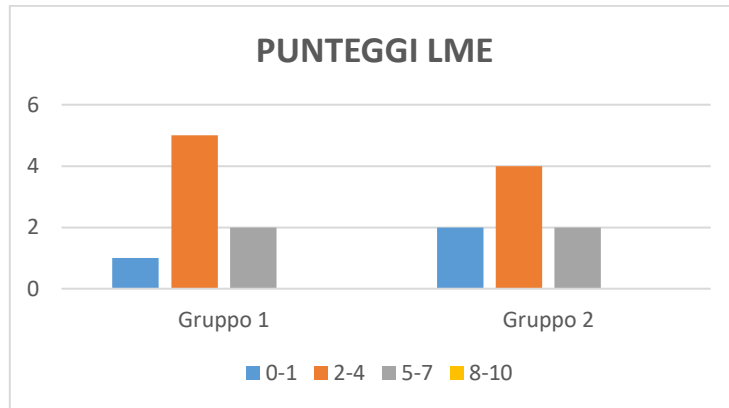


Grafico 5: LME e formazione dei gruppi

Successivamente, con il medesimo strumento è stata osservata la correttezza morfologica e sintattica con la seguente modalità di attribuzione dei punteggi:

- Un punto per le produzioni olofrastiche;
- Due punti per le associazioni di due parole;
- Tre punti per le frasi incomplete, sprovviste di verbo o di soggetto;
- Quattro punti per le frasi composte da soggetto e verbo con i funtori;
- Cinque punti per le frasi con il modello SVO;
- Sei punti per le frasi complete SVO arricchite da altre parole contenuto, quali gli aggettivi o parole funzione, come gli avverbi;
- Sette punti per le principali seguite da una subordinata.

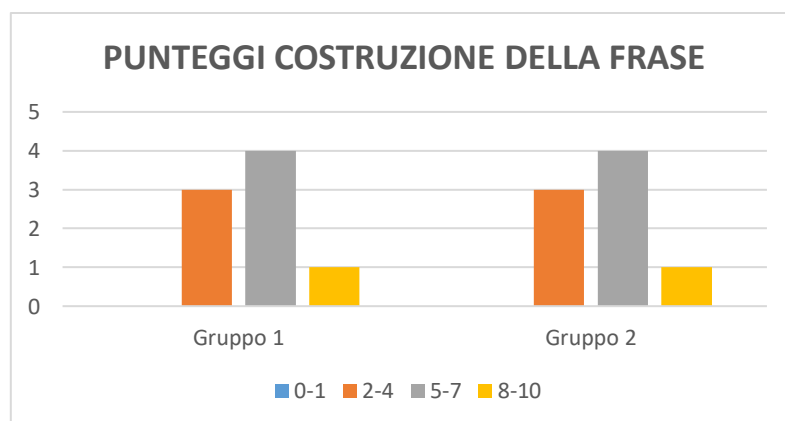
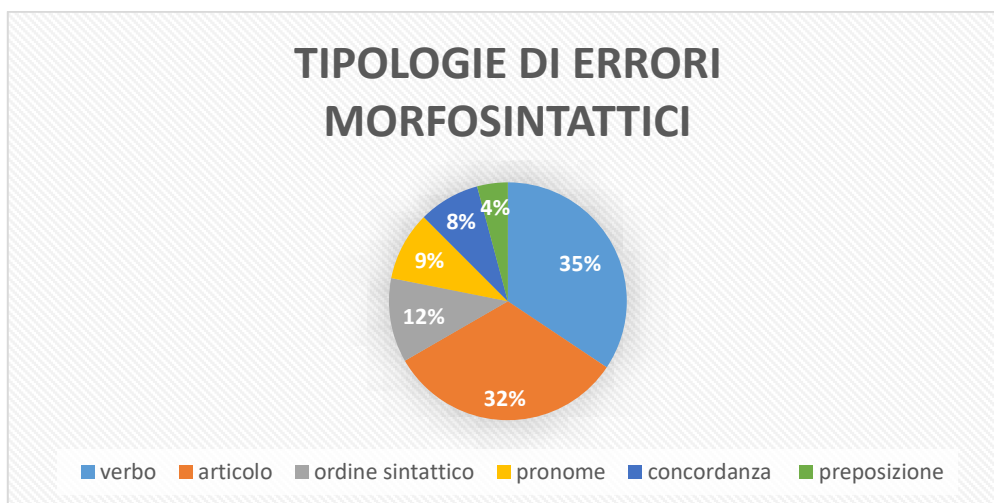


Grafico 6: I punteggi TVL in riferimento alla costruzione della frase e formazione dei gruppi

Infine sono stati considerati gli errori morfosintattici all'interno degli enunciati e sono stati suddivisi in diverse categorie in modo da capirne l'origine e la valenza. È risultato che il 35% di essi coinvolgono i verbi e, nello specifico, la loro coniugazione in tempi e modi verbali coerenti con la frase (“mordè” al posto di “morse”, ma anche incongruenze nell'uso dei tempi verbali che vengono mischiati alternando in modo improprio passato e presente); si registra anche l'uso del participio presente come se fosse un passato o trapassato prossimo, ma senza essere preceduto dall'ausiliare correttamente coniugato. L'altra categoria di errori preponderante (32%) riguarda l'uso degli articoli che vengono omessi in molti casi oppure non vengono concordati nel genere con il sostantivo a cui erano legati. Il 12% degli errori è invece costituito dalla non correttezza nel combinare le parole delle frasi nell'ordine opportuno, allontanandosi dal modello SVO e sfociando in proposizioni non adeguate (come nella frase “era veduto un topo il cane” usata per dichiarare “il cane aveva visto un topo”). L'uso dei pronomi ha messo in difficoltà cinque alunni, dei quali quattro non ne hanno ancora interiorizzato le regole di utilizzo (“vuole prenderlo quello per mangiarlo” invece di “vuole prenderlo per mangiarlo” oppure “lo vuole prendere per mangiarlo”), mentre uno ha totalmente omesso i pronomi dalle proprie produzioni. Per quanto riguarda le preposizioni si tratta di errori di origine semantica, non strettamente morfosintattica (ad esempio, “cadere sull'acqua” invece che “cadere nell'acqua”). L'8% dell'insieme delle incertezze riguarda invece la concordanza in genere e numero di alcune parti del discorso, solitamente articoli o preposizioni con i nomi (“della bambino” invece di “del bambino”) oppure tra soggetto e verbo (“l'uccellino è spaventata” al posto di “l'uccellino è spaventato”).

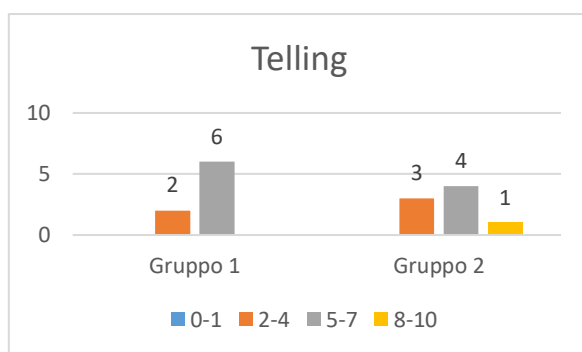
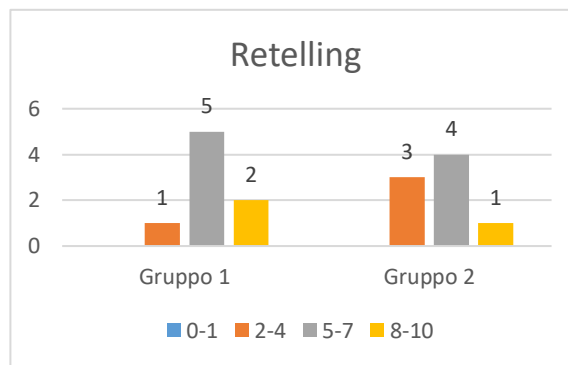
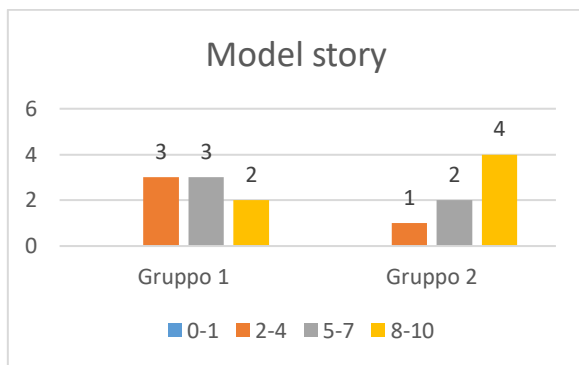


*Grafico 7: Le percentuali di tipologie di errori morfosintattici rilevate*

### 3.3.2 Dati emersi dallo strumento MAIN

Per ogni bambino è stata poi compilata la griglia di valutazione per le tre prove del MAIN che registrano i dati rispetto alle prestazioni sulla comprensione e sulla produzione; nonostante queste informazioni non siano direttamente collegate all'obiettivo della ricerca è stato comunque importante recuperarle. L'attribuzione dei punteggi è gestita da cinque sequenze di cui è stata segnalata la presenza o l'assenza: dalla situazione iniziale si genera uno scopo che il personaggio prova a raggiungere tramite un tentativo, di cui deve essere esplicitato il risultato e la reazione emotiva. Se il soggetto narra la storia appoggiandosi a queste cinque fasi significa che sta eseguendo il compito in modo completo e che non ci sono lacune nella trama che sta enunciando. Dal momento che la competenza narrativa viene attivata continuamente nel corso dell'UDA e sottende anche le prove di valutazione, è stato rilevante utilizzarla come variabile per dividere in modo bilanciato i bambini nei due gruppi.





Grafici 8, 9, 10: I risultati nelle tre prove del MAIN test nel gruppo sperimentale (1) e nel gruppo di controllo (2).

Avere un riscontro sulla competenza narrativa può aiutare a contestualizzare i risultati ottenuti dal punto di vista morfosintattico: raccontare delle storie è per il bambino un'attività stimolante e motivante che consente di osservare le sue abilità linguistiche attraverso una modalità a lui nota.

“Per promuovere la padronanza della lingua come sistema complesso di funzioni espressive e comunicative non sono sufficienti di per sé né in solo addestramento grammaticale, né l'ampliamento del vocabolario, né, infine, l'analisi astratta dei fonemi. Si rende necessario invece assumere un ambito significativo e integrato di intervento in cui poter osservare e mettere alla prova il funzionamento degli eventi linguistici, avendo la percezione di essere coinvolti in un'attività piacevole e divertente” (Cisotto, 2009, p. 17).

Tenendo conto di tali spunti è stato costruito il progetto didattico che ha coinvolto il gruppo sperimentale in sei incontri ai quali è seguita, nuovamente, la valutazione con gli strumenti MAIN e TVL. Il gruppo di controllo invece non ha preso parte alle attività didattiche previste e ha ripetuto, dopo un mese, insieme al gruppo sperimentale, i test già sostenuti in fase preliminare.

## CAPITOLO IV: IL PROGETTO DIDATTICO

“Proprio come raccontare una storia accattivante ed efficace richiede le componenti dell’intreccio, dei personaggi e di un contesto, similmente la progettazione di un curriculum richiede gli elementi necessari che rendano interessante ed efficace la comprensione degli studenti.”

Wiggins e McTighe (2004)

### 4.1 Gli obiettivi del progetto

La tradizione glottodidattica ha trasmesso diversi metodi per stimolare l’acquisizione linguistica ma tutti questi sono accomunati dai principi espressi nel decalogo enunciato da Titone (1993): tra questi, anzitutto, si precisa che, nell’apprendimento linguistico, la teoria viene studiata in quanto funzionalmente subordinata alla pratica, dunque all’uso della lingua. Per tale motivo si privilegia l’oralità e il dialogo piuttosto che la sua forma scritta, in questo modo si permette ai discenti di prendere confidenza con una lingua viva e autentica: di conseguenza non è consigliabile imporre una sorta di

“obbedienza a una presunta grammatica ideale o a criteri lessicali legati a forme anteriori o particolarmente eleganti, ma accettazione della totalità di forme espressive usate effettivamente nella comunicazione dai parlanti colti” (Titone & Zanola, 1993, p. 21).

Inoltre, è preferibile affrontare un percorso che prenda avvio dagli aspetti globali della lingua che si vogliono trattare per approfondirli poi in maniera analitica. Questo modo di procedere vale in tutti gli ambiti della competenza linguistica: ad esempio, l’espansione lessicale va articolata partendo dal vocabolario fondamentale, che contiene i lemmi più frequenti della lingua, per poi raggiungere al vocabolario ad alto uso e poi ad alta disponibilità. È importante anche tenere presente il contesto in cui si apprende la lingua, che nel caso

dell'apprendimento dell'italiano come L2, può promuovere una molteplicità di stimoli linguistici da contesti differenti.

In generale la glottodidattica propone delle modalità per sollecitare l'acquisizione delle lingue in modo motivante e significativo per gli apprendenti; dunque prende le distanze da un apprendimento meccanico dove ogni nuova informazione viene proposta per giustapposizione senza alcun collegamento con gli schemi già acquisiti. Al suo posto si contrappone il principio di apprendimento significativo teorizzato da D. Ausubel (1963) e successivamente elaborato da J. Novak (2001): questo concetto si basa sull'idea che l'apprendimento è maggiormente efficace quando gli individui sono in grado di collegare nuove informazioni a quelle che già possiedono nella propria struttura cognitiva. L'idea dell'apprendimento significativo appare coerente con le implicazioni glottodidattiche che evidenziano la correlazione esistente tra varie le lingue conosciute dal soggetto, come spiegato dalla teoria dell'interdipendenza linguistica di Cummins, e l'importanza della sequenzialità, proposta dalla teoria dell'interlingua (Santipolo, 2010 in Caon, 2010). Da questi concetti emerge anche il ruolo della motivazione e dell'esperienza per stimolare un apprendimento significativo e permanente:

“Purtroppo, quella che spesso si chiama esperienza didattica non è tessuta di esperienza pura, aperta, impregiudicata, bensì nient'altro che illusoria pretesa di confermare, mediante i dati vagamente percepiti e scarsamente controllati del fare quotidiano, lo schema convenzionale del formalismo della tradizione scolastica” (Titone & Zanola, 1993, p. 16).

Tutte le implicazioni glottodidattiche sopracitate hanno costituito la base teorica per la progettazione di un'Unità Didattica di Apprendimento (UDA) in grado di stimolare lo sviluppo della competenza morfosintattica.

#### 4.1.1 Dalla rubrica a ritroso

Per definire il progetto didattico “Mi racconti una storia?”, che ha coinvolto il gruppo sperimentale formato da otto alunni per l'intero mese di dicembre 2023, sono stati applicati i principi previsti dalla progettazione a ritroso di Wiggins e

McTighe (2004): subito è stato necessario identificare i risultati attesi e determinare tramite quali evidenze sarebbero stati certificati. Con questa consapevolezza è stato possibile costruire una mappa della competenza attesa, ossia la competenza morfosintattica, per delineare una rubrica coerente. Quest'ultima, insieme al MAIN test e al TVL, ha riassunto gli obiettivi da raggiungere a fine percorso; inoltre, per condividere tali traguardi con gli alunni, è stato progettato un compito autentico che li esplicitasse, infatti:

“maggiore coerenza tra risultati desiderati, prestazioni fondamentali ed esperienze di insegnamento e di apprendimento, conducono migliori prestazioni degli studenti - la finalità stessa della progettazione” (Wiggins & McTighe, 2004, p. 31).

La rubrica valutativa (Allegato 2) è costituita da tre dimensioni, delle quali due riguardano l'aspetto linguistico, declinato in competenza morfologica e sintattica, mentre la terza serve a registrare la partecipazione degli alunni. Lo strumento valutativo è stato utilizzato in diversi momenti del progetto: anzitutto per scegliere quali preconoscenze rilevare e secondo quali modalità e poi per immaginare un compito autentico aperto, coinvolgente e motivante. In seguito, è stata utilizzata nel corso dei vari incontri per avere una rappresentazione della competenza che sottende le prestazioni dei bambini nelle varie proposte didattiche. Grazie ai traguardi attesi enunciati dallo strumento della rubrica è stato intuitivo selezionare le metodologie e le tecniche didattiche più coerenti per dare forma alle varie attività.

Un altro concetto estrapolato dai lavori di ricerca di Wiggins e McTighe (2004) che ha consentito di verificare la validità dei singoli incontri è riassunto nell'acronimo WHERE, nel quale, ad ogni lettera, corrispondono i seguenti significati:

- *where* (dove): comunicare agli alunni in quale direzione è diretta l'unità didattica e quindi verso dove saranno indirizzati i loro processi di apprendimento;

- *hook* (agganciare): motivare e catturare l'attenzione e l'interesse dello studente con materiali, compiti e attività accattivanti, in grado di stimolare l'apprendimento;

- *equip, explore, experience* (equipaggiare, esplorare, sperimentare): non ridurre i processi di insegnamento a metodi di lezione frontali e passivi, ma attivare gli studenti con attività di esplorazione e sperimentazione delle proprie conoscenze, abilità e competenze. In questo modo il docente potrà osservare le preconoscenze, le possibilità e le lacune di ogni alunno e fornire l'equipaggiamento adatto a sostenere ciascuno nel suo processo di apprendimento;

- *rethink, recise* (ripensare, rivedere): offrire delle domande essenziali nel corso dell'unità didattica così da consentire agli studenti di riflettere su collegamenti e prospettive nuove maturate durante il percorso;

- *exhibit, evaluate* (mostrare, valutare): consentire agli alunni di mostrare i loro progressi attraverso prestazioni motivanti e rilevare la crescita attraverso strumenti in grado di apprezzare il loro lavoro.

È significativo considerare che l'unione dei principi enunciati corrisponde alla parola "dove": il suo obiettivo, dunque, è quello di sostenere i docenti nella progettazione, tenendo a mente quale sia la meta finale da raggiungere e quale direzione sia necessario mantenere per arrivare al punto prefissato (G. Wiggins & McTighe, 2004).

#### 4.1.2 La normativa

L'analisi del testo delle Indicazioni Nazionali ha permesso di ricercare il campo d'esperienza e i traguardi di sviluppo più in linea con gli obiettivi specifici individuati con la rubrica, per supportarli ulteriormente. Dal momento che lo scopo del progetto di ricerca è potenziare lo sviluppo della competenza morfosintattica, i rimandi normativi sono stati ricercati all'interno del campo d'esperienza "I discorsi e le parole": tra i vari traguardi enunciati in questa sezione è stato estrapolato quello più affine e rilevante per strutturare poi il percorso,

ossia “ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole” (MIUR, 2012, p. 21). Oltre a questo specifico obiettivo, risulta necessario sottolineare la riflessione, espressa nel documento ministeriale, rispetto all'importanza di creare un contesto stimolante e inclusivo in cui sviluppare le capacità linguistiche; affinché ciò possa avvenire, il docente deve usare la modalità ludica e l'interazione sociale come canali preferenziali nell'acquisizione linguistica. Perciò, quando nelle Indicazioni Nazionali si fa riferimento a percorsi didattici specifici, ad esempio finalizzati all'espansione del lessico, alla corretta pronuncia o alla pratica delle diverse modalità di interazione verbale, si sottolinea sempre l'utilizzo di metodologie adatte all'età dell'utenza della scuola dell'infanzia. In questo modo degli interventi didattici ben progettati possono ottimizzare e potenziare i processi attivati quotidianamente in sezione, durante le routine e i momenti di gioco libero o strutturato. In questo caso le finalità specifiche che sono state selezionate a partire dal traguardo delle Indicazioni Nazionali sono:

- saper verbalizzare le figure osservate e le rappresentazioni grafiche prodotte;
- potenziare la competenza morfologica (coniugazione dei verbi e concordanza tra articoli e nomi);
- potenziare la competenza sintattica (ordine corretto delle parti del discorso);
- inventare i finali delle storie con coerenza narrativa.

Per dare maggior consistenza alla successiva progettazione, sono state prese in esame le competenze chiave europee condivise all'interno del documento Raccomandazioni (2018): la normativa europea indica i traguardi rivolti ad ogni fascia d'età, perseguibili dai diversi contesti di apprendimento formale, informale e non-formale. In questo modo le istituzioni e le organizzazioni educative possono equipaggiare le persone degli strumenti per attuare e proseguire un apprendimento permanente e per favorire lo sviluppo integrale degli individui,

promuovendo, di conseguenza, la crescita di società inclusive, sostenibili e prosperose. L'elenco delle otto competenze si apre con la competenza alfabetica funzionale ed è stata selezionata come fondamento dell'UDA: tale competenza va oltre alla semplice capacità di leggere e scrivere, poiché include anche la comprensione e l'interpretazione di concetti complessi in vari contesti, utilizzando diversi tipi di materiali e mezzi di comunicazione. Essa richiede una solida conoscenza del linguaggio, includendo il vocabolario, la grammatica e le funzioni del linguaggio; inoltre abbraccia a sua volta la capacità di comunicare efficacemente in varie situazioni, sia oralmente che per iscritto, e di adattare la propria comunicazione in base al contesto (competenza pragmatica). Un atteggiamento positivo nei confronti della competenza alfabetica funzionale comprende l'apertura al dialogo critico e costruttivo, l'apprezzamento delle qualità estetiche della comunicazione e un interesse genuino nell'interagire con gli altri. In più spinge alla riflessione sulla consapevolezza individuale dell'impatto della propria comunicazione sugli altri, per sensibilizzare verso un utilizzo della lingua in modo responsabile e positivo.

La descrizione di questa competenza appare molto distante dagli obiettivi che si possono raggiungere alla conclusione della scuola dell'infanzia ma, come sottolineano le Indicazioni Nazionali e le Raccomandazioni, il compito del docente è quello di proiettare la propria azione didattica e educativa verso quei traguardi che verranno raggiunti in futuro. Affinché ciò avvenga è però necessario avere consapevolezza dell'impatto fondamentale che la scuola può imprimere sin dai primi anni di vita dei bambini e lavorare in un'ottica di continuità verticale con gli altri gradi scolastici.

## **4.2 Il percorso**

La progettazione è articolata in sette incontri (motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione e verifica; quest'ultima a sua volta suddivisa in due giornate) che si sono susseguiti nel mese di dicembre 2023 nella biblioteca della

scuola dell'infanzia di Carmignano di Brenta. I primi quattro incontri hanno coinvolto i bambini per un'ora e mezza ciascuno, mentre la fase di riflessione è stata ridotta ad un'ora in modo da poter dedicare un tempo maggiore alla verifica finale. Nelle ultime due giornate di attuazione del progetto didattico gli alunni sono stati impegnati per tre ore. Gli otto alunni del gruppo sperimentale hanno partecipato al percorso con sufficiente costanza e tutti hanno preso parte alla realizzazione del compito autentico.

Ogni incontro è stato scandito da tre momenti che richiedono diversi livelli di attivazione da parte dei bambini, così da accompagnare il gruppo nei processi di apprendimento attraverso richieste ludiche e laboratoriali adatte alle esigenze contestuali. Gli alunni sono sempre stati accolti con la fase di esplorazione e sintonizzazione, organizzata da una routine per salutare i bambini e dare inizio alle attività. Considerata la brevità dell'UDA è stato importante trovare un modo per comunicare in modo molto chiaro ai bambini, non solo gli obiettivi del percorso, ma anche la gestione del tempo di ogni incontro. La routine iniziale è stata presentata con l'aiuto del personaggio di un piccolo riccio, Riccetto, il quale, prima che i bambini entrassero nella biblioteca, si nascondeva e portava con sé i materiali con cui veniva poi proposta l'attività di sintonizzazione. Quest'ultima è stata veicolata con la tecnica della *Total Physical Response* (TPR): si tratta di una strategia glottodidattica proposta da J. Asher negli anni Settanta e consiste nel fornire dei comandi vocali agli studenti ai quali devono rispondere non verbalmente ma con delle azioni appropriate.

“Con questo approccio si evita di chiedere all'allievo di procedere subito ad una produzione nella lingua straniera (per non parlare di una sua analisi!), proponendo attività in cui la reazione all'input linguistico sia costituita da movimenti in risposta all'invito dell'insegnante (“saltiamo tutti insieme”, “prendiamoci per mano”), dall'esecuzione di istruzioni (“toccati la testa / le mani / le ginocchia” portami la matita rossa / blu / gialla”), dalla pantomima in cui si drammatizza con soli gesti un racconto fatto dall'insegnante,..” (Balboni et al., 2001, pp. 13-14).

Per i bambini, la ricerca del personaggio e la scoperta degli oggetti hanno contribuito a creare quel clima di curiosità ed interesse che li ha spronati ad intraprendere le proposte della fase iniziale e quelle successive. Oltre ad attivare



gli allievi e includerli in una routine che comunicasse sicurezza, un altro scopo che la TPR può adempiere è la rilevazione delle preconoscenze degli alunni; dunque con questa tecnica è possibile ripercorrere le attività, le difficoltà e soprattutto i traguardi vissuti negli incontri precedenti in modo da rendere fluido il collegamento con gli schemi mentali già avviati.



*Figura 1: La fase di sintonizzazione con la routine con la strategia TPR*

In seguito alla fase di sintonizzazione e di esplorazione, si colloca il momento al quale è dedicato un tempo più consistente: la fase di strutturazione degli apprendimenti. In quanto sezione centrale del laboratorio di lingua gli alunni sono protagonisti delle attività proposte per stimolare i processi di apprendimento. L'obiettivo delle consegne avanzate dalla docente è quello di preparare le competenze attese dal compito autentico, lavorando dunque sulla padronanza degli aspetti sia morfologici sia sintattici con attività mirate, supportate da materiali che le rendano accessibili a tutti i diversi livelli di competenza linguistica. Per potenziare gli effetti del lavoro del gruppo eterogeneo, spesso i bambini hanno lavorato a coppie, in modo da potersi sostenere nel processo di apprendimento. A supportare questa decisione c'è la teoria dell'interdipendenza sociale del compito di K. Lewin (1948): in questo principio si riconosce il ruolo del gruppo in quanto totalità dinamica nel quale i risultati individuali hanno delle ripercussioni sugli esiti delle azioni degli altri

membri e, di conseguenza, su quelli dell'intero gruppo. In ambito educativo, se il docente sa creare le condizioni adatte, può sfruttare il principio dell'interdipendenza sociale che diventa uno strumento di supporto per i processi di apprendimento (Cacciamani, 2008).

Per concludere ogni incontro è stata prevista la fase di formalizzazione degli apprendimenti: il suo fine è di riprendere i concetti e le esperienze vissute, cosicché sia l'insegnante sia i bambini ricevano un'informazione di rimando rispetto alla comprensione dei concetti trattati nell'incontro; inoltre è stata utile per collegare le nuove informazioni con ciò che i bambini avevano già interiorizzato. Questa necessità è stata esplicitata tramite una verbalizzazione dell'esperienza appena vissuta oppure attraverso una rappresentazione grafica.

Benché il progetto fosse stato preparato prima di conoscere i bambini (compatibilmente con la necessità della scuola e del personale docente di conoscere gli obiettivi e la durata del percorso), la maggior parte dei dettagli sono stati delineati e aggiornati in seguito. Perciò dal canovaccio iniziale dell'UDA sono stati precisati i materiali utilizzati, le metodologie e le glottotecnologie adottate, appoggiandosi alla filosofia didattica "sartoriale" (ossia la *Bespoke Language Teaching Approach*, Santipolo 2017): quest'ultima corrisponde ad un approccio all'insegnamento delle lingue che cura la preparazione del sillabo in modo tale che

“ [...] le modalità di erogazione, le metodologie e i supporti utilizzati, la scansione temporale, ecc. (quindi con estensione al curriculum) vengono letteralmente 'cucite addosso' agli apprendenti dopo che, sempre per usare una metafora dello stesso ambito, 'ne siano state prese le misure', ossia se ne siano valutate e comprese caratteristiche, necessità e motivazioni relativamente all'apprendimento linguistico” (Santipolo, 2020, p. 290).

Alla luce di questo principio la progettazione glottodidattica in ottica sartoriale prevede che l'unità didattica o il sillabo non siano precostituiti in maniera rigida, ma malleabili e sensibili ai cambiamenti che l'esperto decide di attuare in base all'osservazione costante degli studenti. Un altro concetto attinto dalla *bespoke language teaching approach* per rispettare e rappresentare la complessità, la

ricchezza e la variabilità degli idiomi è stata la cura nel presentare una molteplicità di input linguistici attraverso l'adozione di materiali autentici (Santipolo, 2020).

#### 4.2.1 Primo incontro: motivazione

Il primo incontro è iniziato con un gioco di presentazione, tanto utile per l'insegnante quanto per i bambini, i quali, appartenendo a sezioni diverse, in molti casi non si conoscevano ancora. Dopo questo necessario momento iniziale l'incontro ha preso avvio dalla fase di esplorazione e sintonizzazione attraverso un gioco basato sul metodo TPR veicolato dal personaggio di Riccetto. In questo caso specifico, dopo aver trovato l'animaletto nascosto, gli alunni sono stati suddivisi in coppie, ognuno composta da un alunno italofono e un bambino con *background* migratorio, e ad ogni gruppo è stata consegnata una corda. Con questo strumento è stato richiesto di formare un cerchio, dopodiché ha preso forma, propriamente, l'attività di TPR: le consegne indicavano ai bambini di introdurre una parte del corpo nel cerchio oppure di toglierla, di muoversi in diverso modo all'interno o lungo il contorno della figura. Il lavoro a coppie è stato funzionale poiché alcuni bambini necessitavano di un confronto con i pari e così si sono sentiti rassicurati nell'aver un modello da seguire in caso di dubbio.

Successivamente tramite il gioco "Indovina chi?" l'insegnante ha fornito una serie di indizi per aiutare i bambini a identificare loro stessi o i compagni, formulando domande per ricevere più informazioni. La medesima attività è stata proposta in seguito per far familiarizzare il gruppo con i personaggi della storia che sarebbe stata letta successivamente: in questo caso quattro alunni hanno svolto il ruolo che in precedenza aveva ricoperto solo l'adulto, ovvero quello di far indovinare ai compagni gli animali protagonisti disegnati su alcuni cartoncini. Dopo la presentazione dei personaggi è avvenuta la lettura del libro, interrotta però prima della sua conclusione, invitando i bambini a produrre inferenze sulle possibili conclusioni della storia. Le idee di ognuno sono state rappresentate graficamente e verbalizzate, per poi leggere il finale della narrazione proposto dall'autore del libro. Il disegno, sia in questo incontro sia in quelli successivi, è una modalità

usata per permettere ai bambini di riflettere sull'esperienza vissuta e avere poi un supporto nel momento della rielaborazione verbale richiesta dall'insegnante. Gli obiettivi principali di questo primo incontro erano avvicinare i bambini alla tipica sequenzialità presente in ogni incontro e proporre il lavoro che dovranno intraprendere nel compito autentico.

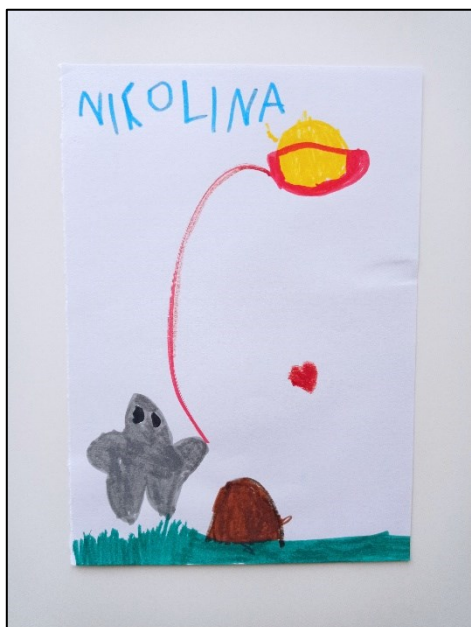


Figura 2: N., 67 mesi: "Stava prendendo la corda per prendere la luna"



Figura 3: A., 69 mesi: C'è il bastone, luna, cielo, riccio e pozzanghera. C'è il riccio fuori e il riccio non si accorge che la talpa è caduta nella pozzanghera e le chiede 'Perché piangi?'- 'Per la luna'



Figura 4: M., 53 mesi: "La luna, l'acqua, sabbia, albero, erba. Cade luna su acqua"

#### 4.2.2 Secondo incontro: globalità

Dopo la routine iniziale con la TPR, questa volta messa in atto con l'uso di un telo per ogni coppia di bambini chiedendo loro di muoversi e di posizionarsi in modi diversi rispetto all'oggetto, è stata affrontata un'attività per stimolare la competenza sintattica: "Frase buffe, frasi matte". La consegna di questo compito, ripreso dal libro di Cisotto e del Gruppo RDL (2009), è suddiviso in due fasi; nella prima, l'insegnante si presenta con un cappello spiegando che nel momento in

cui lo indosserà, inizierà a produrre frasi buffe. Gli enunciati pronunciati sono sintatticamente corretti ma risultano insensati (ad esempio, “l’aereo vola nel panino”). Ascoltando le frasi, cinque bambini (due monolingui e tre bilingui) hanno provato spontaneamente a spiegarne il significato, giungendo alla conclusione che fossero simili a delle barzellette. È stato più arduo coinvolgere gli altri tre alunni, perciò, dopo qualche esempio proposto dall’adulto, è stata modificata la richiesta: era il turno dei bambini a provare a formulare delle frasi matte a loro volta e di raffigurarle in un disegno. Con il sostegno dell’insegnante tutti sono riusciti nel compito con successo.



Figure 5, 6, 7: I disegni delle frasi matte inventate dai bambini: l'aereo vola nella carota; la mamma dorme nel cane; la bambina gioca nell'albero.

A questo punto è iniziata la seconda fase dell’attività, quella in cui la docente, indossando un secondo cappello, ha iniziato a formulare le frasi strane: si tratta di proposizioni sintatticamente scorrette e incongruenti sul piano semantico (ad esempio, “corre il mago la fragola”). Tutti i bambini in questo caso hanno espresso la difficoltà nella comprensione delle frasi e alcuni di loro hanno provato a renderle più intelleggibili modificandone preposizioni e articoli per formulare delle ipotesi. È stato necessario presentare un numero maggiore di esempi di questa tipologia rispetto a quelli enunciati nella fase precedente vista la maggiore complessità della seconda parte del lavoro; al termine dell’attività, la conclusione

a cui è giunto il gruppo è che le frasi pronunciate per mezzo del secondo cappello fossero del tutto incomprensibili.

Dopo aver avuto notevoli esempi di frasi strane e matte, i bambini si sono misurati con la seconda attività chiamata “Piccole frasi crescono”, il cui fine è di stimolare l’espansione delle frasi minime a coppie. Queste ultime sono state formate in modo che ognuno potesse essere stimolato e coinvolto nell’attività; dunque, ad ogni gruppo di bambini è stata affidata un’immagine rappresentante uno scenario (un bosco, una camera da letto, una cucina, una spiaggia). Ogni coppia poi poteva cercare due *flashcard* che fossero semanticamente corrette per il luogo che avevano e su cui dovevano creare una frase di cui erano i protagonisti. Gli alunni hanno tentato diverse combinazioni con le varie immagini, verbalizzando le loro idee all’intero gruppo. In questa fase si sono osservate diverse competenze morfosintattiche: dei sette bambini presenti, cinque hanno formato delle frasi dalla struttura SVO e una bambina con *background* migratorio ha formato un periodo più complesso formato da una principale legata ad una subordinata; un alunno bilingue invece inizialmente tendeva a formulare olofrasi costituite solo dall’azione con soggetto sottinteso ma senza altre parole per arricchire il periodo. In questo caso l’insegnante avanzava delle domande per stimolare la produzione linguistica e completare la costruzione della frase.

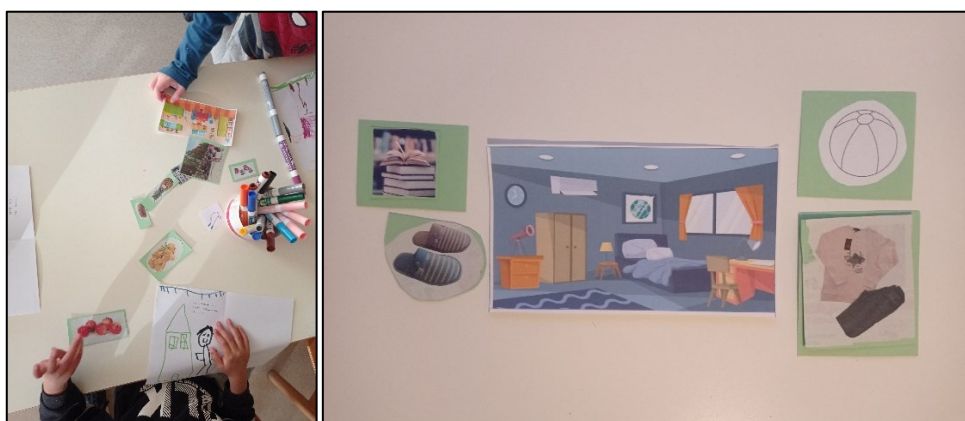


Figure 8, 9: Le associazioni prodotte da una coppia di bambini a partire dallo scenario della camera da letto con oggetti idonei.

In questo incontro i bambini hanno sviluppato una percezione globale degli elementi della competenza morfosintattica da analizzare poi nella fase successiva del percorso. Hanno saputo rilevare le frasi sintatticamente corrette da quelle sbagliate e si sono dimostrati sensibili agli errori di concordanza morfologica tra i lemmi; grazie alla rilevazione degli errori prodotti dai singoli e degli aspetti morfosintattici consolidati dal gruppo, è stato possibile procedere con il successivo obiettivo glottodidattico, ossia l'analisi.

#### 4.2.3 Terzo incontro: analisi

La routine iniziale è stata operata con palline colorate che gli alunni hanno dovuto posizionare, aggiungere o togliere in cerchi di diversi colori (ad esempio, “metti una pallina gialla nel cerchio piccolo blu”, “togli la pallina rossa dal cerchio verde grande”). Nella breve fase di sintonizzazione è stata verificata la comprensione dei concetti veicolati dalle attività della fase di globalità: dai bambini è emersa, quindi, la consapevolezza che le frasi buffe sembravano delle barzellette, nelle quali si poteva intuire il senso perché le parole erano posizionate in una sequenza corretta; invece le frasi matte ascoltate e create erano incomprensibili poiché i lemmi non erano nell'ordine prestabilito. A questo punto è stato proposto un gioco, il cui obiettivo era mettere correttamente in sequenza le parole all'interno delle frasi proposte dalla docente che erano sintatticamente scorrette: per capirne il significato però, a differenza delle frasi buffe e delle frasi matte, era sufficiente riprogettare l'ordine dei lemmi per giungere ad una proposizione con un significato chiaro e condiviso. Dopo aver provato collettivamente a recuperare la giusta sequenzialità delle parole ascoltate, ad ogni bambino è stato chiesto di fare lo stesso e poi rappresentare la frase codificata in un disegno.



Figura 10: "Il bambino gioca nel parco"

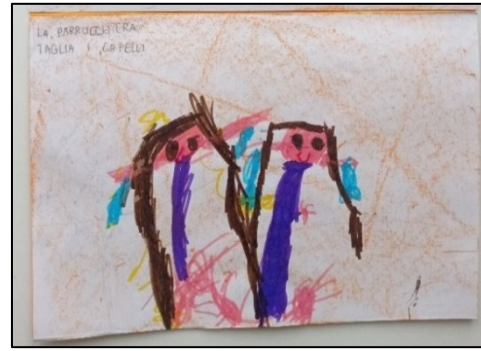


Figura 11: "La parrucchiera taglia i capelli"



Figura 12: "La stella brilla nel cielo"



Figura 13: "La nonna mangia il kiwi"

L'attività proposta successivamente riguarda più specificatamente la competenza morfologica, portando l'attenzione sulla presenza degli articoli nella frase e sulla concordanza articoli e nomi: il gioco "Completa tu!" chiede ai bambini di ultimare le associazioni avviate dall'insegnante che pronuncia un articolo e mostra due diversi oggetti. Ad esempio, la docente può dire "il" e mostrare davanti a sé due opzioni, un grembiule e una forbice, e ogni bambino deve selezionare quale parola può essere posizionata in seguito all'articolo ascoltato. Quest'attività è stata compiuta da tutti i partecipanti con un numero esiguo di errori: questi ultimi per i bambini monolingui sono stati molto rari, come anche per i bambini bilingui con una buona padronanza della lingua italiana. Due alunni con *background* migratorio hanno invece mostrato più difficoltà nell'attribuzione corretta degli articoli: tuttavia, tutto ciò è stato riscontrato soprattutto con gli oggetti meno presenti o totalmente assenti nel contesto scolastico oppure con parole poco note che, per la loro costruzione morfologica, appaiono di un genere rispetto all'altro. Questo secondo caso però ha stimolato errori anche nel gruppo di bambini che



ha svolto con maggiore sicurezza e correttezza l'attività. Nel primo caso di risposte non corrette invece il genere ha creato più dubbi rispetto al numero: tali dati sembrano coerenti con le ricerche presenti in letteratura che rimarcano l'esistenza di una sovraestensione dell'articolo femminile in caso di dubbio (Giacalone Ramat, 2003).

Infine gli alunni hanno partecipato alla narrazione del silent book "Lo zainetto di Matilde" di F. Sardo, S. Del Francia e L. Cognolato (2021): la scelta è ricaduta su questo tipo di libro per stimolare i bambini ad un coinvolgimento maggiore, dal momento che la lettura passava per le immagini e non per i grafemi. Prima di concludere la narrazione, agli alunni è stato chiesto di immaginare il finale della storia attraverso delle domande guida: perché Matilde si nasconde? I suoi genitori la trovano? Ogni bambino ha prodotto le proprie ipotesi, appoggiandosi alle idee altrui o sviluppandole ulteriormente, dando vita a finali molto diversi. Infine, sono state prese in considerazione le ultime pagine del libro per conoscerne le vicende finali.

#### 4.2.4 Quarto incontro: sintesi

Ad inizio incontro è stata riproposta la TPR con i medesimi materiali della volta precedente ma con una maggiore difficoltà nelle consegne, chiedendo ai bambini di compiere due azioni in successione. La crescente complessità della richiesta ha stimolato i bambini a prestare maggiore attenzione ai messaggi vocali dell'adulto così da poter compiere in autonomia quanto previsto; la maggior parte degli alunni, inizialmente, ha faticato a memorizzare le due indicazioni fornite, perciò è stata data la possibilità ai pari di supportare il soggetto in caso di bisogno. Agendo in questo modo, già dopo il primo turno di consegne, i bambini avevano maturato la consapevolezza di dover prestare maggiore attenzione ai comandi vocali.

La fase di strutturazione degli apprendimenti è stata introdotta dalla visione di un albo illustrato intitolato "La casa a cento piani" di I. Toshio (2023); tuttavia, invece di procedere con la canonica lettura del testo, è stata proposta un'attività

ludica per stimolare la competenza narrativa e morfosintattica degli studenti. Ogni coppia di pagine dell'albo raccoglie dieci piani di un'altissima dimora, dove vivono individui di una medesima specie animale (come formiche, bruchi, rane,...); l'illustratore ha curato nei dettagli ogni singola stanza rendendole divertenti ed accattivanti. Ogni pagina è stata fotocopiata in modo da permettere ad un bambino di descrivere tutto ciò che osservava in una stanza precisa, mentre i compagni cercavano dal libro di quale piano stesse parlando. Nel corso dell'attività tutti i bambini hanno partecipato con vivo interesse ed entusiasmo, sentendosi parte del processo di narrazione della storia. L'insegnante interveniva solamente per stimolare gli alunni a produrre delle ipotesi per intuire quali animali potevano abitare nelle pagine successive. Alla fine del compito, il gruppo era ormai giunto al finale del libro, dunque la docente ha rivolto loro una domanda per operare un'inferenza sulla conclusione della vicenda narrata: chi incontra Toshi nel piano cento del palazzo? Ogni bambino ha spiegato verbalmente la propria ipotesi e in seguito ha rappresentato graficamente la propria risposta usando la tecnica del collage: gli alunni hanno ricercato dalle pagine delle riviste selezionate e portate in aula, le fotografie e le immagini attinenti alla propria idea.



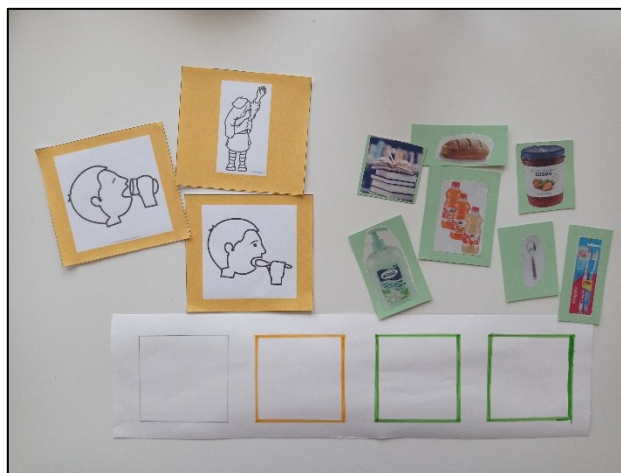
Figure 14, 15, 16: "C'è un bruco che guarda fuori. C'è la scala e il cielo." – "C'è una lumaca che mangia le foglie." – I., 55 mesi "Un ragno che va sempre su e giù dalla piscina."

#### 4.2.5 Quinto incontro: riflessione

La fase di sintonizzazione ha preso avvio da un gioco con la tecnica di TPR attraverso l'uso di un tappeto con colori e forme diverse su cui i bambini dovevano posizionarsi in base alle indicazioni ricevute; subito dopo la routine, i bambini sono stati invitati ad esplorare il significato di numerose nuove *flashcard*. La caratteristica fondamentale di queste carte era il colore del loro sfondo che poteva essere giallo o verde. Prima sono state considerate le *flashcard* gialle riferite ad azioni che i bambini hanno denominato; successivamente l'attenzione è stata spostata verso le carte verdi che raccoglievano oggetti, persone o animali. In questo modo è stata proposta una distinzione tra verbi e nomi che sono stati poi combinati tra loro, con il supporto di un nuovo strumento, in un'attività durante la fase di strutturazione degli apprendimenti.

Tale attività è la prosecuzione del lavoro svolto nella fase di analisi, in cui i bambini potevano creare brevi storie usando gli scenari e le *flashcard*: è stato scelto di fornire una versione più strutturata della proposta didattica dal momento che tre bambini avevano dimostrato poca sicurezza nella produzione di frasi. Dunque le *flashcard* sono state utilizzate su un supporto in grado di rappresentare graficamente il corretto ordine sintattico. Il materiale in questione è una striscia di cartone sulla quale sono stati disegnati quattro riquadri di tre colori: il primo quadrato, grigio, rappresenta il soggetto, il secondo, giallo, il predicato, mentre gli ultimi due, verdi, i possibili complementi.

In questo incontro, ogni bambino ha raggiunto la biblioteca munito di una propria fototessera che è stata poi usata per comporre frasi di cui loro stessi erano protagonisti. L'esperienza è stata proposta a coppie e poi individualmente, posizionando in ogni quadrato una *flashcard* per produrre dei periodi. I bambini hanno risposto positivamente alla proposta e l'utilizzo dello strumento compensativo non ha generato noia o demotivazione negli studenti con una maggiore padronanza linguistica.



*Figura 17: Lo schema ed alcune flashcard usate durante l'attività*



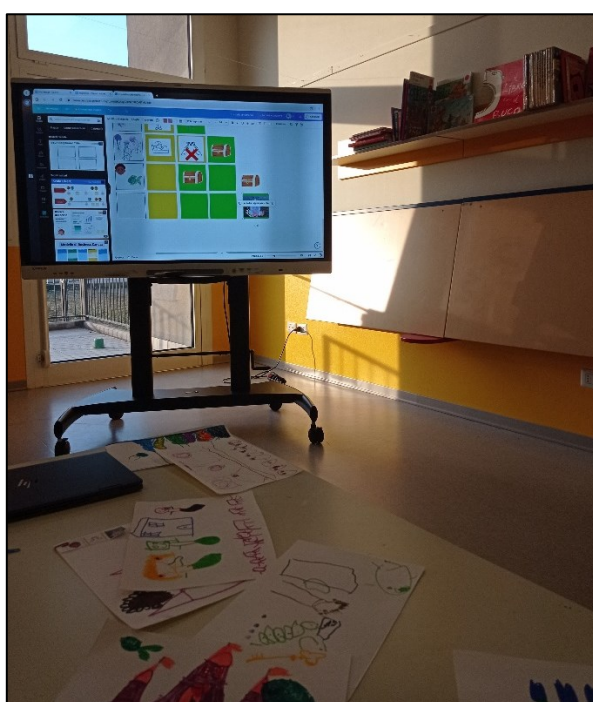
*Figura 18: Lo strumento usato da una bambina per comunicare la frase "Io mangio il pane con la marmellata".*

Questo incontro è stato ridotto a un'ora di attività in modo da poter recuperare il tempo non impiegato nella giornata successiva dedicata alla realizzazione del compito autentico.

#### 4.2.6 Sesto incontro: verifica

Vista la complessità del compito autentico da svolgere per questa fase di verifica sono stati riservati due incontri per un totale di tre ore. Nel primo dei due, dopo un breve gioco con la TPR usando i medesimi materiali della fase di riflessione, i bambini si sono misurati con il compito autentico presentato ad inizio dell'unità didattica. Hanno quindi interpretato il ruolo di illustratori e di

narratori per costruire il finale di una storia. L'insegnante ha proposto una narrazione rappresentata con lo strumento della costruzione della frase usato nell'incontro precedente; gli alunni hanno subito riconosciuto la legenda di colori già adoperata e si sono cimentati nella lettura delle frasi scritte con le immagini. In questo modo è stata verbalizzata la situazione iniziale e sono stati identificati i personaggi dando loro un nome; inoltre gli alunni hanno arricchito con alcuni dettagli i primi fatti dello svolgimento della storia, per rendere più coese e significative le sequenze. L'insegnante ha guidato il gruppo nella decifrazione delle singole frasi con alcune semplici domande per sottolineare le connessioni tra le varie sequenze della narrazione.



*Figura 19: Il setting della sezione alla fine dell'attività.*

Una volta che le sequenze note della storia sono state codificate, gli alunni, attraverso la tecnica del *problem solving*, hanno proposto ipotesi per realizzare il finale della narrazione (Allegato 3). In questa fase, come anche nella precedente, il ruolo della docente è stato importante nel mediare il confronto tra le idee e nel porre le giuste domande affinché tutti fossero inclusi nel processo di soluzione del problema. In questo modo il gruppo è diventato una comunità di

apprendimento dove vige il principio dell'interdipendenza sociale e in cui è stato valorizzato il potenziale cognitivo delle interazioni per favorire lo sviluppo (Brown & Campione, 1994). Tutti gli alunni hanno partecipato all'attività anche se con diversi livelli di attenzione e coinvolgimento, soprattutto quando la

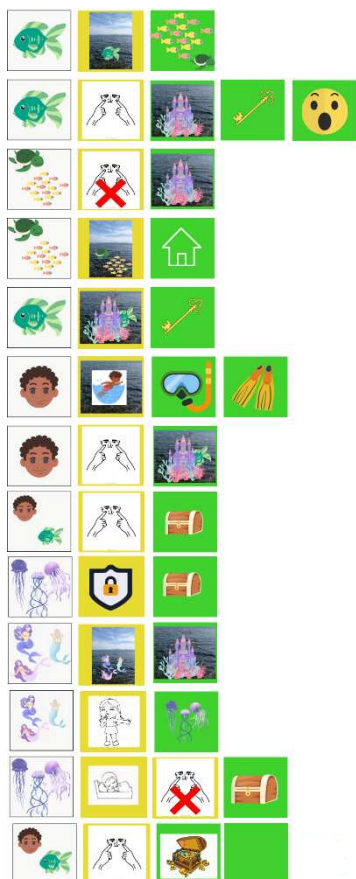


Figura 20: Lo schema di narrazione della storia completata dai bambini a fine attività.

conversazione ha iniziato a dilungarsi parecchio. A quel punto l'intervento dell'insegnante è stato necessario e decisivo per spronare i bambini a raggiungere un accordo comune e procedere con le fasi successive previste. Per lasciare traccia delle idee dei bambini sono state utilizzate due modalità così da soddisfare bisogni diversi: anzitutto tramite la registrazione della conversazione, l'insegnante ha potuto ricavare una trascrizione dell'attività che rappresenta una documentazione importante per evidenziare i processi decisionali messi in atto e ricevere altri dati sulla produzione linguistica orale dei bambini. In secondo luogo, durante l'incontro, quando un'ipotetica traccia di sviluppo della storia veniva approvata dal gruppo, veniva registrata dai bambini sulla LIM; dunque lo schema per costruire le frasi, alla fine

dell'attività, raccoglieva le varie sequenze che caratterizzano la narrazione. Questa documentazione è stata particolarmente utile per affrontare le fasi successive del lavoro, ossia la realizzazione delle illustrazioni che avrebbero formato il libro e la registrazione dei bambini che enunciavano la trama. Ad ogni bambino è stata affidata una pagina, per cui ognuno era munito degli strumenti per realizzare il disegno e della frase rappresentata graficamente. Questa parte di lavoro è stata divisa tra i due incontri, altrimenti la conversazione per decretare gli sviluppi della narrazione si sarebbe dilungata eccessivamente, mettendo in difficoltà le capacità attentive e partecipative degli alunni.



*Figura 21, 22: Le rappresentazioni di due scene della storia. Nella figura 22 si può osservare lo schema che ritrae la struttura della frase usato dal bambino.*

L'ultima fase di lavoro per completare il compito autentico è stata la registrazione delle voci dei bambini che narravano la propria illustrazione: questa parte ha impegnato il gruppo per mezz'ora, imponendo chiunque non dovesse registrare a rimanere in silenzio. Gli alunni hanno saputo rispettare questa regola, partecipando solo durante il loro turno e attendendo con pazienza ed emozione che i compagni portassero a termine il loro lavoro. L'aspetto più importante osservato in questa fase è l'autonomia con cui ogni alunno ha svolto il proprio ruolo nella produzione dell'audiolibro: avendo dotato il gruppo di diversi supporti visivi con i quali i bambini hanno confidenza (come il disegno e la struttura della frase rappresentata graficamente), ognuno ha potuto scegliere su quale materiale affidarsi per costruire una frase capace di descrivere la scena affidata. Dunque alcuni alunni si sono appoggiati allo schema SVO per produrre una frase sintatticamente corretta e completa, mentre altri hanno unito quello strumento al proprio disegno: così sono derivate sia enunciati più essenziali ma corrette sia narrazioni più descrittive, nelle quali erano inclusi dettagli che i bambini avevano aggiunto nelle loro illustrazioni. Tutti, anche se con modalità e con risultati diversi, sono riusciti ad assolvere il proprio compito con successo, contribuendo alla realizzazione dell'audiolibro.

Alla fine della giornata era stato raccolto tutto il necessario per comporre l'audiolibro della storia intitolata dai bambini "Il castello delle sirene". L'opera collettiva è stata visionata dagli alunni in un secondo momento, dopo che tutti i contributi grafici e vocali sono stati uniti generando il loro albo illustrato, esprimendo grande sorpresa e soddisfazione del lavoro svolto.

## **CAPITOLO V: L'ANALISI DEI DATI**

### **5.1 La valutazione in itinere del gruppo sperimentale**

Durante l'attuazione dell'UDA il gruppo sperimentale ha accolto con entusiasmo le attività proposte; tuttavia, a causa dei diversi livelli di competenza linguistica di partenza, i tempi di attenzione rispetto ad alcune di queste opportunità didattiche sono stati variabili. Dal momento che c'erano dei bambini che tendevano a perdere in fretta la motivazione nel proseguire determinate consegne, è stato necessario prevedere molteplici gradi di crescente difficoltà per ognuna di esse. Dunque, ad esempio, nell'attività progettata nel quinto incontro sulla costruzione di frasi con l'ausilio dello schema apposito e delle flashcard, i bambini hanno potuto costruire periodi con uno o più complementi. Nella fase di analisi, con l'esercizio sulle "Frase buffe e frasi matte", l'insegnante ha avuto cura di proporre individualmente delle frasi che rispettassero il livello di competenza che l'individuo possedeva in quel momento. Tali accortezze hanno reso accessibile a tutti il processo di apprendimento significativo, studiato affinché stimolasse l'interesse dei singoli: dunque attraverso l'immediata immersione in situazioni problema, che fossero aperte e coinvolgenti, i bambini sono stati indirizzati alla riflessione sempre più complessa degli aspetti morfosintattici selezionati.

Per misurare i progressi e le difficoltà del gruppo in questo ambito è stato previsto, in ogni incontro, l'utilizzo della rubrica valutativa per interpretare le prestazioni degli alunni. Mentre per quantificare la dimensione della partecipazione è stato considerato l'intero incontro, per le prime due voci dello strumento, relative all'ambito morfologico e sintattico, è stato necessario ridurre il campo di osservazione ad una singola attività. In ogni incontro, infatti, era stato previsto almeno un momento in cui ogni bambino potesse esprimersi a sufficienza da ottenere un campione da valutare: nel primo, terzo e quarto incontro si è utilizzata la produzione di ipotesi per cambiare il finale delle narrazioni ascoltate, mentre nelle fasi di analisi e di riflessione sono state prese



in esame le proposizioni create all'interno di attività specifiche di costruzioni di frasi (con gli scenari o con lo strumento apposito). La modalità di attribuzione dei livelli è stata la medesima delle valutazioni svolte prima dell'inizio dell'UDA, rivolta all'intero campione studiato: analizzando il numero di errori presenti e il grado di completezza e complessità della struttura sintattica in ogni enunciato, è stato possibile individuare la padronanza morfosintattica. Infine, i vari dati di ogni bambino sono stati uniti per poter osservare con maggior chiarezza lo sviluppo linguistico avvenuto. Quanto appena illustrato è riassunto nel grafico sottostante che permette di osservare come ogni bambino alla fine del percorso abbia superato il proprio livello iniziale. I bambini con *background* migratorio, inizialmente, erano posizionati così: uno sul livello in via di acquisizione, due sul grado intermedio e uno sull'avanzato. Gli alunni italofoeni invece erano così divisi tra i quattro livelli: uno sul base, due sull'intermedio e uno sull'avanzato. Il motivo per cui si osserva una decrescita generale tra il primo e il secondo incontro è spiegata dalla consegna della prova: l'attività di costruzione delle frasi ha infatti spronato i bambini a creare strutture variegata e ricche e questo fattore ha evidenziato alcune difficoltà sintattiche o incorrettezze morfologiche. Questi ostacoli non sono stati rilevati nel primo incontro poiché la valutazione è stata svolta sulla verbalizzazione del disegno, un'attività che non si concentrava in modo peculiare sulla competenza morfosintattica. Dall'osservazione del grafico si riscontra poi come alcune linee, rappresentati lo sviluppo dei bambini, non siano continue: tale caratteristica è motivata dalle assenze registrate durante il percorso didattico che fortunatamente però sono state esigue e non hanno limitato i bambini nel compito autentico.

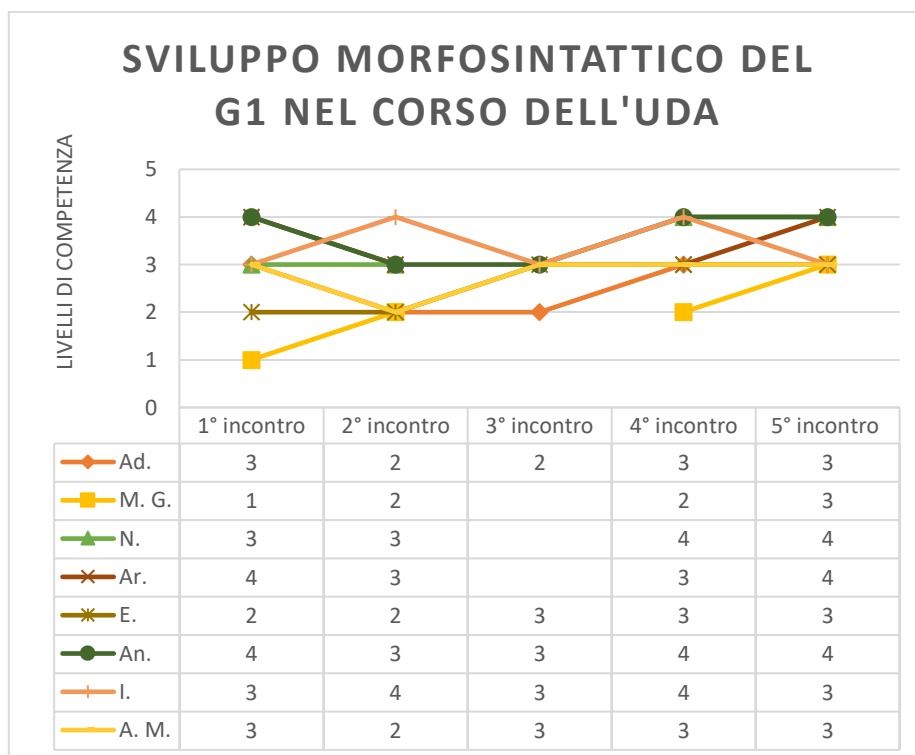


Grafico 11: Gli esiti della valutazione in itinere. Legenda: in via di prima acquisizione (1), livello di base (2), livello intermedio (3), livello avanzato (4). Le caselle vuote del terzo incontro sono le assenze degli alunni.

## 5.2 Fase di test finale: gruppo sperimentale e di controllo a confronto

Al termine del percorso didattico, concluso con la visione dell'audiolibro prodotto dai bambini<sup>18</sup>, si è svolta la parte finale della ricerca, riproponendo ai bambini i test valutativi che avevano già sostenuto inizialmente. Quindi, dopo un mese in cui le proposte didattiche erano rivolte solo al gruppo sperimentale, l'intero campione di alunni è stato incluso in questa fase, convocando anche i membri del gruppo di controllo. I sedici bambini hanno partecipato con entusiasmo all'attività di valutazione dimostrando, indipendentemente dal gruppo di appartenenza, di ricordare le modalità e gli scopi delle consegne

<sup>18</sup> L'audiolibro disegnato e interpretato dai bambini del gruppo sperimentale è consultabile al sito: [https://www.canva.com/design/DAF3aw9HNms/RUCmloJz3xWCEK9mxdYIA/edit?utm\\_content=DAF3aw9HNms&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAF3aw9HNms/RUCmloJz3xWCEK9mxdYIA/edit?utm_content=DAF3aw9HNms&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

proposte. L'obiettivo di questa raccolta dati è il confronto tra la situazione iniziale e finale dei due insiemi ricercando gli effetti che la progettazione didattica messa in atto avrebbe prodotto. In seguito a questa considerazione si potrà rispondere alle domande di ricerca che hanno aperto e guidato il lavoro di tesi.

- 1) È efficace coinvolgere bambini con diversi livelli di acquisizione linguistica e differenti biografie linguistiche in un progetto didattico in grado di stimolare lo sviluppo della lingua italiana?
- 2) È possibile fornire ai docenti della scuola dell'infanzia delle modalità di lavoro e di valutazione valide per distinguere i Disturbi Specifici del Linguaggio dalle difficoltà che alcuni bambini bilingui possono incontrare nelle fasi di acquisizione del linguaggio?

### **5.3 Sviluppo della competenza morfosintattica: analisi dei dati emersi dal TVL**

Le trascrizioni delle produzioni orali dei bambini sul MAIN test sono state analizzate tramite i criteri proposti dal Test di Valutazione del Linguaggio (TVL), analogamente a quanto era stato fatto nella fase preliminare di valutazione. Dunque sono stati utilizzati degli strumenti capaci di restituire una visione sugli aspetti morfologici e sintattici. Prima ancora di usare le griglie valutative che intersecano l'età del soggetto con le abilità dimostrate nella costruzione delle frasi, sono stati calcolati il numero di parole e di enunciati prodotti per giungere alla ponderazione della LME. Quest'ultimo dato è stato poi ripreso in seguito alla rilevazione dei risultati secondo gli indicatori del MAIN test e del TVL, per dare tridimensionalità alle osservazioni e alle ipotesi avanzate. Così si rende possibile notare eventuali cambiamenti tra i dati raccolti in fase iniziale e finale, oppure tra il gruppo sperimentale e di controllo o ancora tra gli alunni monolingui e con *background* migratorio.

### 5.3.1 Il valore degli errori: analisi morfologica

In generale, rispetto alla prima fase di test, il numero di scorrettezze morfologiche e sintattiche è diminuito considerevolmente: inoltre, approfondendo ulteriormente l'analisi, è emerso che il gruppo di controllo ha dimostrato una minore decrescita degli aspetti errati del linguaggio rispetto al gruppo sperimentale. Tuttavia, appare più significativo indagare le tipologie di errori, andando oltre il loro valore numerico, per ragionare poi sulla loro origine. Perciò è stata ripresa la classificazione degli errori secondo sei categorie, per distinguere tra le inesattezze riguardanti: la coniugazione e l'uso dei modi e tempi verbali, l'utilizzo degli articoli opportunamente concordati con il nome a cui sono stati legati, l'ordine dei lemmi all'interno dell'enunciato. Inoltre sono state esaminate le concordanze tra le parti del discorso in genere e numero, la presenza e l'uso esatto di pronomi e preposizioni.

Per svolgere, anzitutto, un confronto tra i primi e gli ultimi dati raccolti dall'intero campione si registra un interessante cambio di proporzioni tra gli errori di ogni categoria: poteva essere ipotizzabile che le funzioni più esercitate durante il percorso didattico subissero una decrescita nella percentuale di inaccurately ma questo caso si è verificato solo in parte. La correttezza della morfologia verbale è aumentata, passando da 36 errori, corrispondenti al 35% del totale rilevato alla prima valutazione a 29 (26%); la stessa situazione si osserva anche per l'ordine sintattico (da 10 a 7 errori), per l'uso dei pronomi (da 9 a 6) e per la concordanza in genere e numero tra le parole della frase (da 8 a 2). Di seguito si è notata una situazione di apparente peggioramento per l'utilizzo corretto di articoli (da 31 a 35) come anche una linea di sviluppo contrario per le preposizioni (da 4 a 10). Per riassumere, attraverso una visione di analisi che abbraccia l'intero campione studiato, nei due momenti di test si evince una diminuzione degli errori nelle categorie relative al verbo, all'ordine sintattico, alla concordanza e al pronome, a discapito di un aumento delle scorrettezze morfologiche riguardanti l'articolo e la preposizione.

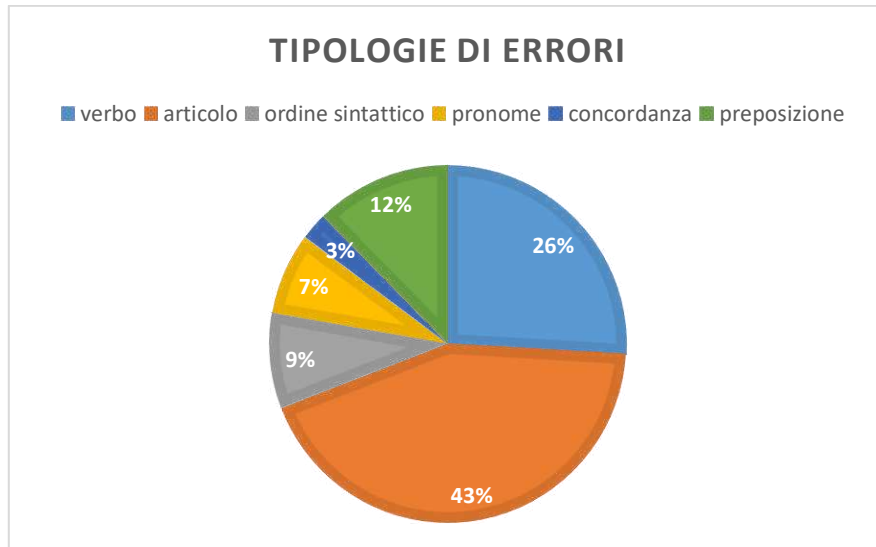


Grafico 12: Gli errori (espressi in percentuale) complessivamente prodotti dai due gruppi

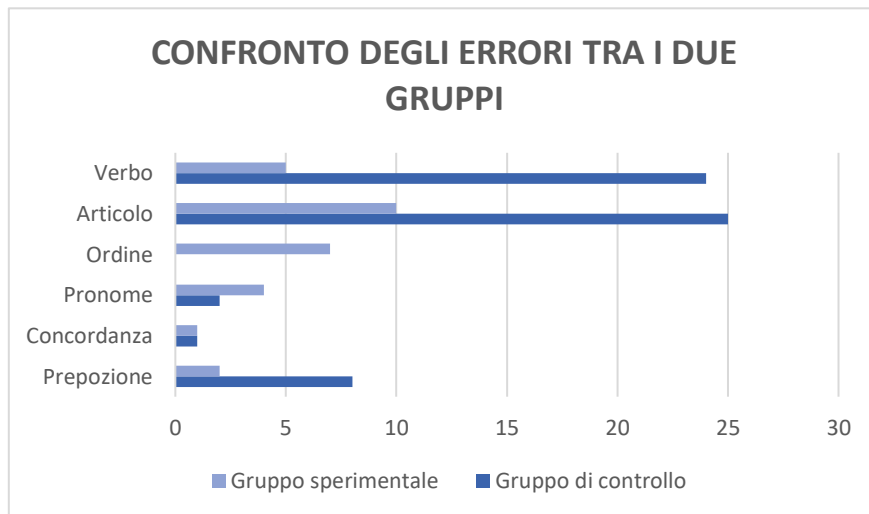
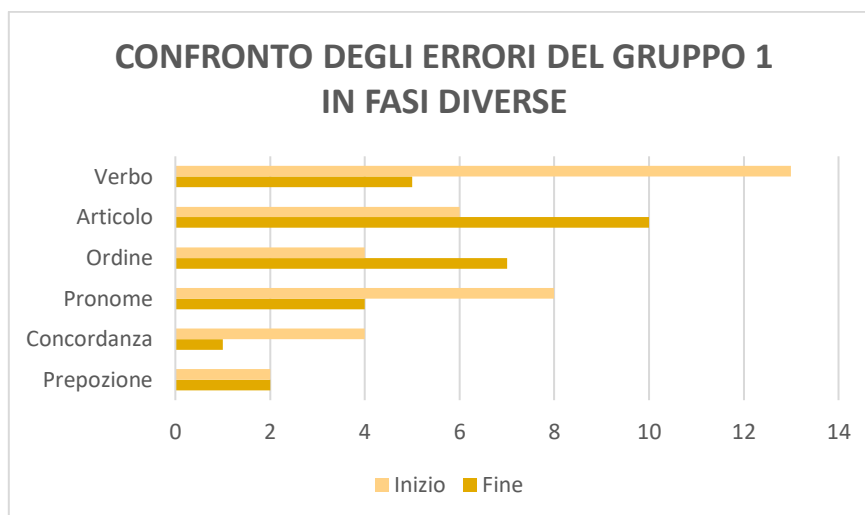


Grafico 13: La comparazione dell'incidenza degli errori prodotti dal gruppo sperimentale e di controllo per ogni categoria

Una volta appurato che il gruppo sperimentale ha operato un miglioramento generico delle prestazioni nell'ambito morfosintattico, l'ottica dell'analisi si è focalizzata sui suoi singoli membri di questa sezione per evidenziare i progressi fatti e quelli ancora attesi; osservando gli errori pronunciati dai bambini che hanno partecipato al percorso didattico, si rimarcano le categorie in cui essi hanno dimostrato più difficoltà.



*Grafico 14: Il confronto tra gli errori pronunciati dai bambini del gruppo sperimentale nella prima fase di test e nell'ultima valutazione*

Le inaccurately riscontrate nell'uso degli articoli, registrate in aumento, sono state scandagliate per giungere a delle possibili spiegazioni: un alunno (M. G., 53 mesi) nello specifico ha alzato la media degli errori del gruppo ed è apparso subito interessante notare che aveva persino superato, quantitativamente, i propri errori della prima valutazione. Tale realtà, che potrebbe essere letta come il risultato di un percorso didattico inefficace o non calibrato bene sullo studente, si è rivelata un effetto collaterale di un'evoluzione nella sua padronanza linguistica. Nel test iniziale infatti il bambino, bilingue, sostituiva il nome dei personaggi o degli oggetti della storia con i dimostrativi (questo, quello); così facendo escludeva a priori la produzione di articoli, dal momento che non c'erano sostantivi da essere accompagnati. Nella valutazione finale invece l'alunno ha quasi sempre provato a denominare le persone, gli animali o le cose presentati nelle vignette del MAIN test: il risultato è una produzione verbale più ricca, anche se talvolta scorretta nella scelta degli articoli, soprattutto determinativi. Ad esempio, "Quello vuole prenderlo quello per mangiarlo" rappresenta una frase morfologicamente più corretta (fatta eccezione per l'uso dei pronomi) di "i volpe vuole prendere una capretta" dove l'articolo determinativo non è accordato con il sostantivo "volpe". Tuttavia, il primo enunciato denota una povertà lessicale che impone al parlante di usare il supporto del contesto (in questo caso dell'illustrazione) per far comprendere il suo messaggio al destinatario. Questi errori riguardano il genere

e il numero della morfologia nominale che per essere acquisita, insieme alla definitezza, necessita, da un lato dell'arricchimento lessicale e dall'altro dalla consapevolezza morfosintattica (Giacalone Ramat, 2003).

In generale le inesattezze legate agli articoli si classificano in errori morfologici oppure in omissioni di questa parte del discorso: nel caso dei bambini del gruppo sperimentale, in occasione dell'ultima valutazione, sono stati registrati quattro concordanze errate tra nome e articolo e sette omissioni. È stata ricercata nella letteratura scientifica una possibile interpretazione relativa alla diversa valenza da attribuire ad un errore o ad una lacuna. Nell'ambito della morfosintassi della lingua inglese, gli studiosi Lignos & Yang (2015) avevano ritrovato una correlazione tra la mancanza di un articolo e la prosodia del verbo della frase in questione: questa teoria però sembra non generalizzabile alla morfosintassi italiana. Nella ricerca di Caprin & Guasti (2009) si evidenzia invece il ruolo della posizione che l'articolo occupa nella frase. Inoltre, l'uso degli articoli aumenta con la lunghezza media delle frasi, con alcune differenze tra singolari e plurali. Le omissioni degli articoli seguono un *pattern* sistematico, con una maggiore frequenza nella posizione iniziale dell'enunciato.

*“The use of singular articles increases rapidly among the three groups. Plural articles are omitted less often and their use changed slowly; in fact, an increasing trend among the three groups only shows a tendency toward significance. Finally, article omissions displays a systematic pattern whereby more omissions occur in the initial position of an utterance than after the verb or inside the clause”* (Caprin & Guasti, 2009, p. 39).

I dati raccolti sono parzialmente in accordo con la tesi di Caprin e Guasti: infatti la maggior parte delle omissioni ha riguardato articoli declinati al singolare (ad esempio, N., 67 mesi, ha prodotto la frase “poi stava mangiando sua coda” e M. G., 53 mesi, ha dichiarato “questa è sua tana”). Appare interessante notare poi che in entrambi i casi presentati erano presenti degli aggettivi possessivi che potrebbero aver indotto i parlanti a non ritenere necessario l'uso di un articolo che li introducesse. Tuttavia, delle sette omissioni osservate solo tre, dunque meno della metà, ha caratterizzato le parole posizionate all'inizio della frase; per

questo motivo non è stato possibile confermare il *pattern* indicato dalla letteratura scientifica.

Un altro errore che potrebbe indurre a pensare ad una involuzione è stato prodotto da un alunno monolingue (An., 53 mesi) e riguarda la morfologia verbale: già dalla prima fase di test il suo eloquio era stato caratterizzato da frasi complete nelle quali occasionalmente si poteva riconoscere qualche scorrettezza morfosintattica, mai però relativa ai verbi; durante il percorso poi ha mantenuto un livello di competenza elevato, perciò potrebbe sembrare incoerente ed inaspettato rilevare solo nella valutazione finale un errore proprio nella categoria verbale. In realtà, anche in questo caso, si tratta di un sintomo di crescita: infatti il bambino avrebbe costruito una struttura sintattica formata da una principale e una subordinata in cui, secondo la grammatica italiana, il verbo doveva essere coniugato al congiuntivo. La proposizione “Quindi stava lì perché voleva che veniva a riva la palla” è rilevante non tanto per l’errore che contiene ma per il processo che sta dietro a questa scelta: coniugare il verbo al modo indicativo tralasciando il congiuntivo denota, certamente una sovraestensione interparadigmatica, al contempo però significa che egli sta costruendo frasi sintatticamente complesse da avere bisogno di un nuovo modo verbale per esprimere il suo pensiero. Al momento, però, è possibile che per il soggetto non siano chiare le situazioni di utilizzo del congiuntivo né la sua coniugazione, per cui continua un’adozione indiscriminata dell’indicativo (Revelli, 2009). Se questa eventualità non era emersa nella prima fase di valutazione, invece sono rimasti presenti, anche se in quantità minore, errori relativi alla coniugazione del verbo in base alla persona (come nella frase “la capretta non la guarda e sono spaventata”). Due bambini con *background* migratorio (Ad., 69 mesi e M. G., 53 mesi) e hanno presentato due azioni usando il participio presente nel tentativo di coniugare il verbo al passato o trapassato prossimo, privandolo dell’ausiliare corretto (“E poi cane andato in su”): ciononostante questo dato assume una valenza positiva se rapportato con le produzioni della prima fase di test, nelle quali queste difformità furono presenti il doppio delle volte rispetto alla fine. L’ultimo errore rilevato nell’ambito della morfologia verbale del gruppo



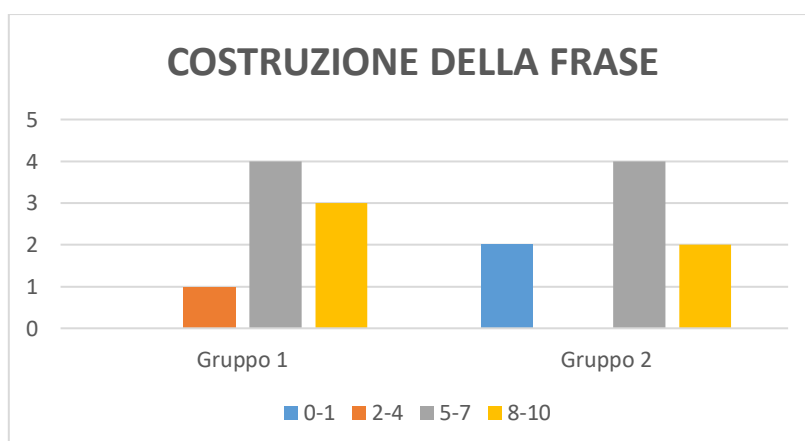
sperimentale riguarda l'adozione della forma riflessiva in un contesto inesatto: "una volta la capretta si è caduta sull'acqua".

Nonostante ciò la morfologia verbale appare, nel complesso, migliorata rispetto alla prima fase di test come anche per le categorie relative all'impiego dei pronomi e alla concordanza in genere e numero tra i lemmi dei periodi prodotti. Invece si osserva una diminuzione della correttezza per l'ordine delle parole all'interno degli enunciati e questo dato verrà considerato insieme ai punteggi specifici attribuiti dal TVL nel paragrafo successivo dedicato all'analisi sintattica degli enunciati. Si può invece avanzare un'ulteriore riflessione sulla parità di errori relativi all'uso delle preposizioni nei due momenti di test per il gruppo sperimentale: i due esempi trovati derivano da due processi mentali diversi che suggeriscono due livelli di padronanza differenti. Un bambino con *background* migratorio ha pronunciato la frase "il balloncino è andato su il albero", in cui la corretta preposizione articolata "sull'" è stata scissa nelle sue due componenti, la preposizione semplice "su" e l'articolo determinativo "lo" apostrofato. Il secondo esempio prodotto invece da un'alunna monolingue (A. M., 50 mesi), rende più complessa la comprensione dell'enunciato: "La spinge dalla mamma" è la descrizione della scena della storia che potrebbe essere spiegata correttamente dicendo "La capretta è spinta dalla mamma" oppure "La mamma spinge la capretta". L'errore, in questo caso, è di natura semantica, invece nel primo caso ha origine morfologica. Interrogarsi sul processo effettuato dall'individuo che lo conduce a produrre determinate scorrettezze, permette di capire quali aspetti della competenza linguistica siano carenti e debbano essere potenziati.

### 5.3.2 Più parole per una maggiore complessità: analisi sintattica

Il TVL è stato utile poi per monitorare, a distanza di un mese, i cambiamenti nella padronanza degli aspetti sintattici nell'eloquio dei bambini. In questo senso la ricerca si è mossa in due direzioni: è stata calcolata la LME ed è stato attribuito un punteggio per ogni enunciato, così da coglierne la complessità, per poi usare le tabelle del TVL per trasformarli in punteggi ponderati in una scala da zero a dieci. Compiendo queste operazioni si sono ottenuti i risultati del primo e del

secondo test ed è stato possibile metterli in confronto, osservando che, al pari dell'ambito morfologico, i punteggi della dimensione sintattica sono aumentati maggiormente nel gruppo sperimentale. Inizialmente i bambini che rientravano nel gruppo che aveva totalizzato dai due ai quattro punti erano tre, invece alla fine del percorso solamente uno è rimasto in questo livello. Mentre la quantità di alunni collocati tra i cinque e i sette punti è rimasta pari a quattro in entrambi i momenti di valutazione, sono stati tre bambini che hanno raggiunto il livello più alto, quando invece, alla prima fase di test solo uno di loro rientrava tra gli otto e i dieci punti. Il gruppo di controllo non è stato testimone della medesima evoluzione: alla valutazione conclusiva, infatti, due bambini si sono posizionati nella fascia da zero a un punto, quattro sono rimasti in quella intermedia tra cinque e sette punti mentre due sono giunti al grado maggiore. La situazione iniziale del medesimo gruppo appariva invece piuttosto diversa per quanto riguarda i punteggi ai limiti della scala di valutazione: al livello più alto era presente solo un alunno, mentre il più basso era vuoto. Invece tre bambini rientravano nella fascia tra i due e i quattro punti.



*Grafico 15: La distribuzione dei punteggi per la costruzione delle frasi espressi dai due gruppi a fine percorso didattico*

Entrando nello specifico del gruppo sperimentale è stata cercata poi una possibile correlazione tra i punteggi calcolati per la costruzione delle frasi e la LME: in generale, una lunghezza media degli enunciati più lunga può essere associata a

una maggiore complessità sintattica. Frasi più lunghe tendono ad includere più informazioni e, di conseguenza, possono richiedere una sintassi più articolata per esprimere chiaramente concetti complessi. Questo può implicare l'uso di subordinate, frasi relative, congiunzioni complesse e altre strutture sintattiche più elaborate. Di certo esistono numerosi fattori che possono influenzare questo rapporto come la lingua specifica, il contesto comunicativo e lo stile dell'eloquio del parlante. D'altro canto, una lunghezza media degli enunciati più breve potrebbe indicare una sintassi più semplice e diretta, nel senso che frasi più brevi tendono ad essere più focalizzate e possono contenere meno informazioni. In questo caso, la sintassi potrebbe essere meno articolata e includere principalmente strutture sintattiche più lineari come frasi semplici e coordinate. Nel caso della presente ricerca i punteggi del TVL raccolti nel test finale sono stati messi in correlazione con l'aumento, la diminuzione o la stasi tra LME del primo e dell'ultimo test. È risultato che nell'unico caso di un'alunna che aveva ridotto la LME rispetto alla valutazione preliminare, anche il punteggio relativo alla costruzione delle frasi è risultato inferiore a quello di partenza; al contrario, la crescita positiva della LME era stata direttamente proporzionale allo sviluppo della sintassi, secondo i parametri del TVL, per cinque bambini su sei, invece per uno di loro era rimasta invariata. L'alunno che invece era rimasto stabile nella LME aveva comunque registrato un'evoluzione positiva degli aspetti sintattici.

Tuttavia Marchione (2009) ha sottolineato una clausola importante che limita il ruolo della LME nell'attribuzione di complessità al discorso e si riferisce all'età: solamente sotto ai tre anni e mezzo la LME può effettivamente essere considerata come uno degli indicatori fondamentali che rimanda alla struttura sintattica dell'enunciato. Dunque la LME può essere considerata come uno dei molteplici fattori che può condizionare lo sviluppo sintattico, ma non può essere visto come un elemento in grado di predirlo con certezza. Se fino a tre anni e mezzo la sintassi può essere valutata utilizzando LME, il numero di clausole e il numero di connettivi presenti in un enunciato, dopo questo periodo, la misura più efficace è quella che identifica i meccanismi di coesione sintattica e grammaticale tra enunciati consecutivi, prodotti con profili intonativi distinti. A sostegno di questa teoria è possibile presentare due enunciati di due bambini che condividono una

LME simile: entrambi alunni con *background* migratorio descrivono una vignetta del MAIN. L'alunna (Ar., 65 mesi) spiega "Dopo il palloncino è andato su su e dopo il topo è andato dall'altra parte e il cane vuole andare a prenderlo", invece lo studente (Ad., 69 mesi) illustra "E poi il bambino prende la palla e è felice il bambino e poi lo mangia il pesce gatto (il gatto mangia il pesce)". Il punteggio di LME della bambina è 5,7, leggermente minore di quello totalizzato dal compagno (5,9). Tuttavia, se la prima descrizione appare corretta dal punto di vista morfosintattico, la seconda si chiude con un enunciato nel quale l'ordine dei sintagmi rende molto complessa la comprensione in assenza della relativa illustrazione. Altri due alunni che hanno una LME elevata hanno prodotto in realtà delle difformità nella struttura sintattica della frase: entrambi monolingui, I., (55 mesi, LME 6,5) ha dichiarato "un bambino che poi gli cade il palloncino e si incastra il palloncino in un albero (il palloncino si incastra in un albero)" ed E., (56 mesi, LME 5,7) ha espresso "il topo scappa dal cane e va dentro alla sua casetta le salsicce vede (vede le salsicce)". Nonostante queste proposizioni risultino comunque comprensibili, rimangono più disordinate di periodi formati da altri alunni con una LME minore, come nel caso di An., (53 mesi, LME 5,5) che ha commentato "la mamma vola via a prendere dei vermetti ma nel frattempo arriva un gatto". Tutte queste osservazioni confermano quindi il limite della LME come fattore predittivo della competenza morfosintattica in età prescolare (Marchione, 2009).

#### **5.4 Sviluppo della competenza narrativa: analisi dei dati emersi dal MAIN test**

Il MAIN test propone quattro storie e ogni bambino nella fase valutazione preliminare aveva familiarizzato con due di esse, scelte in modo da mantenere un livello di difficoltà simile tra il momento iniziale e finale di test. A tal proposito gli alunni che avevano condotto la prima valutazione con le narrazioni Il gatto (1) e Gli uccellini (2), nella seconda parte di test hanno affrontato le consegne sulle storie Il cane (3) e Le caprette (4). Dunque, con le medesime modalità di

somministrazione della prova, ogni bambino ha svolto le attività di *retelling*, *telling* e *model story*. Prima di passare ad una visione analitica dei dati emersi e ad una loro interpretazione, è interessante far presente il tipo di lavoro svolto dal gruppo sperimentale: infatti, attraverso l'unità didattica proposta, i bambini si sono misurati con una serie di attività in grado di stimolare la competenza morfosintattica attraverso la competenza narrativa. L'aspettativa della ricerca, perciò, era quello di trovare un vantaggio in entrambi questi ambiti linguistici alla valutazione finale rispetto al gruppo di controllo. Per verificare tale ipotesi il MAIN test è stato uno strumento molto preciso per due ragioni: da un lato la sua composizione aperta lo rende flessibile e sensibile a tutti i livelli linguistici; dunque se il soggetto usa delle strutture sintattiche più semplici, lineari o telegrafiche non sminuisce il suo tentativo e si concentra maggiormente su cosa è riuscito a comunicare piuttosto che sul come. Dall'altro lato la sua flessibilità si traduce anche nella capacità di rilevare diversi gradi di comprensione della storia e della sua struttura narrativa: la scheda valutativa del MAIN infatti divide ogni racconto in sei fasi (evento iniziale, scopo, tentativo, risultato, reazione). Questa spartizione permette di valutare con accuratezza le capacità narrative del soggetto, a seconda di quanti e quali parti descrive per ogni episodio.

Come è stato puntualizzato nel capitolo III della presente trattazione, la valutazione degli aspetti narrativi non rappresenta il fulcro della ricerca, tuttavia le produzioni degli alunni durante i test di *telling* e *retelling* sono state esaminate secondo due parametri: sia con gli *item* del TVL sia con le domande del MAIN. Per quanto riguarda invece i risultati delle prove di *model story*, trattandosi di risposte a domande specifiche, consistono in proposizioni più brevi e semplici che sono state valutate solo attraverso i criteri del MAIN test. Osservando dunque i punteggi totalizzati dai membri di ciascun gruppo emerge chiaramente un vantaggio per il gruppo sperimentale, una situazione che non era così visibile invece alla prima valutazione. Nello specifico il gruppo di controllo è rimasto piuttosto stabile e i miglioramenti rilevati hanno condotto gli alunni da un livello base a uno intermedio; gli unici bambini che hanno proseguito lo sviluppo da uno stadio intermedio a uno avanzato erano membri del primo gruppo, coloro cioè che hanno preso parte al percorso didattico proposto. Allo stesso modo, nessuno

dei partecipanti all'UDA ha mantenuto un livello di base, aggiungendosi al gradino superiore. Si può quindi ipotizzare che coloro che hanno avuto maggiori opportunità di interpretare e inventare storie abbiano saputo soddisfare con maggior efficacia le consegne del test; durante l'UDA il lavoro svolto su albi illustrati e su *silent book*, in preparazione allo svolgimento del compito autentico, ha permesso agli alunni di sviluppare con più autonomia la capacità di interagire con le narrazioni illustrate. In quei casi l'intervento dell'insegnante era minimo, e si focalizzava nel rivolgere domande che spingessero i bambini ad una comprensione profonda dei fatti raccontati. Infatti, capire un testo narrativo significa creare una rappresentazione mentale di esso e richiede tre abilità distinte: conoscenza della lingua, conoscenze enciclopediche e capacità inferenziali. Queste ultime permettono al soggetto di cogliere informazioni implicite nel testo e metterle in connessione con gli schemi mentali appropriati al fine di comprenderlo. In altre parole

“l'attivazione di processi inferenziali, che fanno interagire informazioni date dal testo e conoscenze enciclopediche, permette di produrre queste informazioni non esplicitate ma necessarie per ricostruire la coerenza testuale” (Archinto, 2001, p. 44).

Appare poi interessante notare che le prove in cui entrambi i gruppi hanno maturato dei punteggi più elevati sono *model story* e *retelling*; invece nel test di *telling*, pur confermando prestazioni migliori del gruppo sperimentale, ha recepito punteggi minori. In aggiunta, scendendo ulteriormente nel particolare, emerge un altro dato relativo alle diverse prestazioni indagate che accomuna sette degli otto bambini con *background* migratorio che hanno partecipato allo studio: tutti loro hanno prodotto frasi maggiormente corrette dal punto di vista morfosintattico nelle prove di *retelling*, piuttosto che in quelle di *telling*. La motivazione che sottende questa tendenza potrebbe essere ricercata nella maggior accessibilità della prova nel momento in cui, oltre al supporto visivo delle sequenze illustrate, l'insegnante offriva una narrazione orale delle immagini; in questo modo veniva presentato un modello a cui appoggiarsi, in modo da rendere la struttura narrativa più intellegibile e la dimensione lessicale più reperibile. Tra i bambini monolingui non si è osservata invece una situazione così polarizzante.

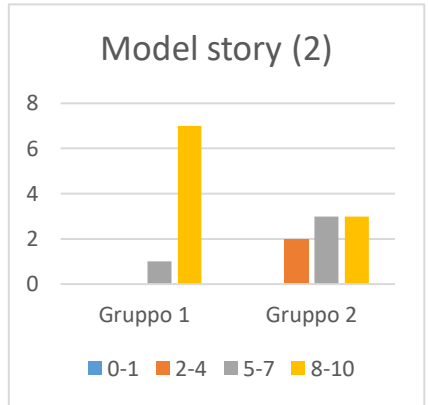
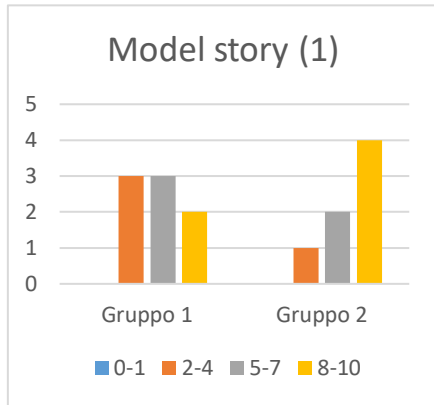


Grafico 9: La situazione iniziale e finale nel compito di model story per i due gruppi

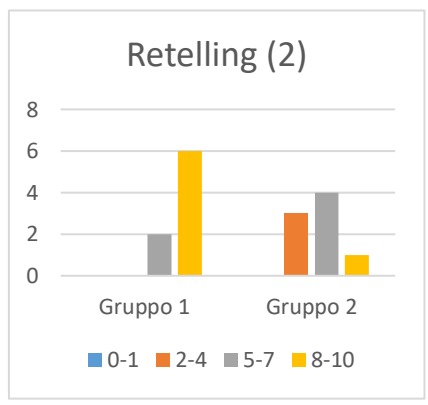
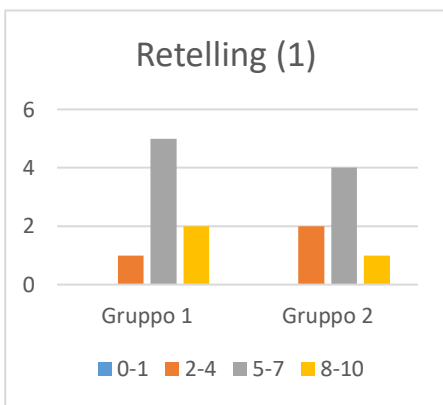


Grafico 17: La situazione iniziale e finale nel compito di retelling per i due gruppi

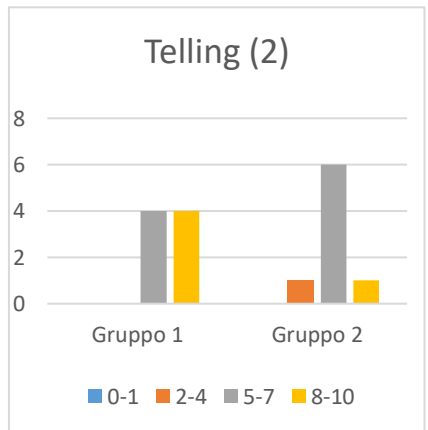
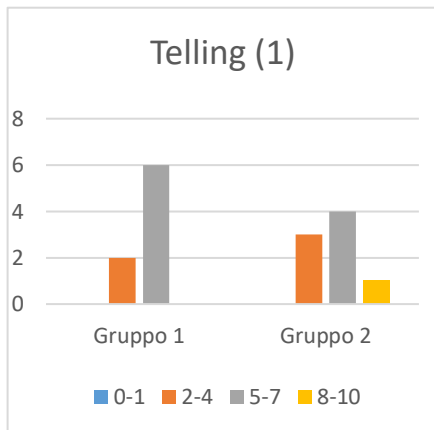


Grafico 10: La situazione iniziale e finale nel compito di telling per i due gruppi

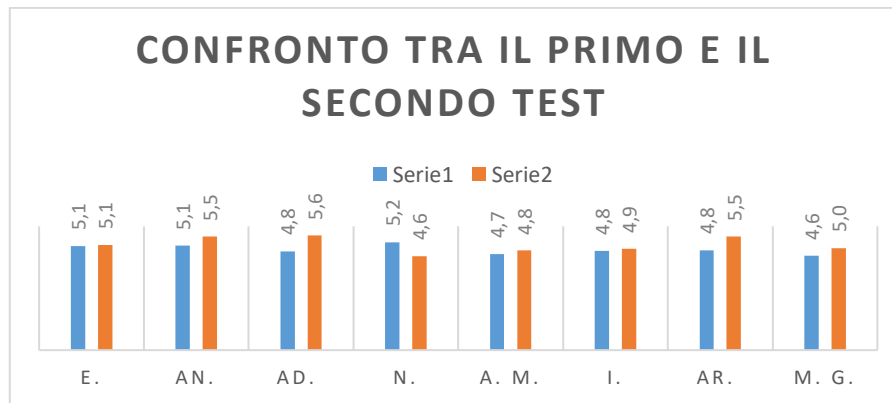
## 5.5 Risposte alle domande di ricerca

Alla luce dei dati raccolti e interpretati è possibile elaborare una risposta alle domande che hanno aperto questo progetto di ricerca didattica:

- 1) È efficace coinvolgere bambini con diversi livelli di acquisizione linguistica e differenti biografie linguistiche in un progetto didattico in grado di stimolare lo sviluppo della lingua italiana?
- 2) È possibile fornire ai docenti della scuola dell'infanzia delle modalità di lavoro e di valutazione valide per distinguere i Disturbi Specifici del Linguaggio dalle difficoltà che alcuni bambini bilingui possono incontrare nelle fasi di acquisizione del linguaggio?

La prima questione si chiude con l'affermazione che l'eterogeneità del gruppo sperimentale a cui è stato rivolto il percorso didattico è stata una scelta efficace: è possibile giungere a questa conclusione poiché è stato evidenziato un generale sviluppo nella competenza morfosintattica, nonostante varie differenze individuali. Questa realtà è stata percepita sia dalle valutazioni compiute in itinere con il supporto della rubrica valutativa, sia dai test proposti all'inizio e alla fine del progetto. D'altronde i bambini tra i quattro e i cinque anni sono ancora in una fase di sviluppo linguistico, perciò, indipendentemente dal numero di idiomi con cui entrano in contatto, tutti possono trovare giovamento da un percorso che ha come fine la crescita della loro competenza comunicativa. L'eterogeneità ha prodotto un beneficio per tutti i bambini e questa analisi è in accordo con altri studi effettuati sul medesimo tema: la ricerca di Robinson e Sorace (2018) ha monitorato i diversi livelli di sviluppo linguistico dei soggetti monolingui in un gruppo omogeneo, dunque composto solo da monolingui, e in un gruppo eterogeneo, simile a quello creato per questo progetto. Alla fine del percorso didattico è stato constatato un leggero svantaggio per il gruppo omogeneo: da questi dati gli studiosi hanno individuato quindi tre fattori che stimolano l'acquisizione linguistica: la costanza e l'intensità dell'input linguistico e il contesto di apprendimento (Robinson & Sorace, 2019).





*Grafico 11: La situazione iniziale e finale sulla competenza morfosintattica di ogni bambino del gruppo sperimentale*

Rispondere alla seconda domanda di ricerca risulta meno intuitivo: la somiglianza tra le difficoltà che solitamente emergono sia nei soggetti bilingui nelle prime fasi di acquisizione della L2 sia negli individui con DSL rende difficile operare una distinzione netta. Come è già stato illustrato nei capitoli precedenti una possibile soluzione può essere la somministrazione di prove di ripetizione di non parole e l'osservazione dell'uso dei pronomi clitici, che nel caso di DSL vengono omessi, mentre nel caso di bilinguismo si rilevano errori nella loro concordanza con le altre parti del discorso. Nel contesto scolastico però per tentare di comprendere se le difficoltà nella morfologia flessiva e nell'acquisizione della sintassi siano passeggera, poiché legate ad una scarsa padronanza linguistica, oppure stabili, perché correlate disturbo del neurosviluppo, è necessario stimolare la competenza comunicativa dei bambini. Queste opportunità laboratoriali e ludiche devono però nascere in seguito ad una conoscenza profonda dei bambini: è pericoloso ignorare la storia linguistica dei giovanissimi alunni che abitano la scuola dell'infanzia. Solo approfondendo la loro biografia sarà possibile, per il personale docente, ideare dei percorsi didattici sartoriali, cuciti direttamente sulle esigenze dei bambini. Grazie a questi interventi specifici, monitorati con strumenti appropriati, gli insegnanti possono sovrintendere il ritmo e la consistenza dei progressi degli alunni e intuire se le difficoltà che accusano sono legate al contesto che non offre abbastanza stimoli o dalle caratteristiche specifiche del singolo.

## 5.6 Possibili piste di approfondimento

A livello didattico il progetto proposto potrebbe essere ampliato per coinvolgere gli alunni per un numero maggiore di ore e di incontri, all'interno dei quali possano essere stimolate diverse dimensioni della competenza comunicativa, rilevate come potenziabili. Sarebbe interessante inoltre prevedere la partecipazione delle famiglie, che in questo percorso sono intervenute solo inizialmente nella compilazione dei questionari sulla biografia linguistica dei loro figli; invece coinvolgere le figure genitoriali nella visione del prodotto del compito autentico potrebbe rappresentare un'ulteriore fonte di motivazione per gli alunni e un'occasione di raccordo tra scuola e famiglia. Per focalizzare l'attenzione sui processi attivati potrebbe essere arricchente portare gli albi illustrati, i materiali e le glottotecnologie usati dai bambini nel corso degli incontri. In queste occasioni si trasmetterebbe l'idea del bilinguismo in quanto ricchezza sia individuale sia sociale; di conseguenza le famiglie con *background* migratorio verrebbero istruite sull'importanza del mantenimento e della cura delle loro lingue madri e le famiglie monolingui potrebbero prendere coscienza del patrimonio che questo multilinguismo porta anche ai loro bambini. In quest'ottica l'intercultura emerge nella sua forma più pura, lontana dagli stereotipi e senza la necessità che venga veicolata da occasioni specifiche perché diviene il principio che sottende ad ogni azione didattica.

Da un punto di vista più legato alla ricerca educativa, invece, ci sarebbero vari aspetti degni di essere approfonditi; tra questi si potrebbe analizzare più nello specifico le differenze di manifestazione e di evoluzione tra ritardi nel linguaggio causati dall'introduzione di una nuova lingua o dalla presenza di DSL. Agli strumenti adottati in questa ricerca, potrebbero essere integrati lo studio dei pronomi clitici e la ripetizione di non parole, che al momento costituiscono i possibili indicatori per evitare la sovrastima e la sottostima di DSL. Un'altra pista di approfondimento potrebbe indagare, attraverso il contributo di esperti nelle LM degli alunni plurilingui, il loro livello di competenza linguistica sia nella L1 sia nella L2: in questo modo si potrebbe avere un riscontro sullo stadio di apprendimento della L1, inoltre gli errori rilevati nei test nelle due lingue potrebbero essere comparati in modo da capire meglio la loro origine. Questo tipo

di approfondimento può aiutare i docenti a prevedere lo sviluppo dell'interlingua per i propri alunni: ad esempio, se risulta che LM e italiano siano due lingue genealogicamente simili, è corretto aspettarsi che le prime fasi di acquisizione saranno piuttosto veloci, ma una volta raggiunto un livello sufficiente alla comunicazione il ritmo potrebbe rallentare. La possibilità di attivare il processo di *transfer* per farsi comprendere provoca un rallentamento o una stagnazione del percorso di apprendimento della L2. D'altro canto, se la LM e la L2 risultano molto distanti, inizialmente, il soggetto può accusare maggiori difficoltà nella comprensione di strutture presenti nella L2 ma assenti nella propria LM. Essere a conoscenza di queste variabili, che possono condizionare alcune fasi dell'acquisizione linguistica, è importante per poter leggere con maggiore profondità i risultati degli alunni.

## CONCLUSIONI

L'Italia non è mai stata un Paese monolingue, nemmeno quando ancora non era meta di migrazioni: la presenza di dialetti sparsi in tutta la penisola attribuisce ricchezza culturale all'intera comunità e ha generato discussioni rispetto alla valenza che tali lingue potevano assumere all'interno del contesto scolastico. A tal proposito nel 1975 il GISCEL coglie questa tematica e quando pubblica le "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica" puntualizza il seguente principio:

"La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla" (GISCEL, 1975).

Le basi di un'educazione linguistica democratica vengono fatte risalire alla conoscenza della biografia linguistica personale e familiare del soggetto; l'alunno, nel momento in cui inizia a frequentare la scuola, non è una *tabula rasa* né dal punto di vista degli apprendimenti, né per quanto riguarda la lingua. Se i docenti sviluppassero consapevolezza rispetto alle condizioni linguistiche di partenza degli studenti, le loro proposte didattiche sarebbero ben misurate sulle effettive competenze ed esigenze della classe. Per questo motivo

"l'azione della scuola dovrebbe risultare in un'espansione del repertorio linguistico dell'individuo, quindi del suo ventaglio di possibilità di espressione e di interazione, non in una sua contrazione, che necessariamente risulterebbe in un impoverimento cognitivo e culturale" (Fiorentini et al., 2020, p. 9).

Se un alunno ha quindi l'immensa fortuna di essere esposto precocemente già ad un'altra lingua oltre all'italiano, è dovere della scuola rispettare la sua LM e supportarlo nell'acquisizione della L2, garantendo così il diritto al plurilinguismo del singolo. In questo modo i docenti riuscirebbero effettivamente a veicolare "lo sviluppo armonico e integrale della persona" così come viene illustrato dalle

Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), poiché nessun tratto identitario del parlante verrebbe ignorato. In un contesto di “plurilinguismo genetico” (De Mauro, 2014) quale è la realtà geopolitica europea, conoscere con precisione le varietà linguistiche che caratterizzano il repertorio degli alunni con *background* migratorio permette di riconoscere il valore della conoscenza di altre lingue, senza focalizzarsi unicamente sulle difficoltà che potrebbero essere riscontrate in italiano. D'altronde, emerge anche nella normativa europea e nazionale come l'obiettivo finale da raggiungere al termine del percorso di scolarizzazione sia la competenza alfabetica funzionale, e può essere intesa anche in un'ottica plurilingue.

Attraverso questo lavoro di ricerca si è giunti ad una conferma rispetto all'efficacia della formazione di gruppi eterogenei nello sviluppo della lingua dei singoli e della comunità. Quest'informazione mette in luce la più grande risorsa presente nel panorama scolastico attuale: il multilinguismo. Tale fenomeno, che può essere interpretato sia come risorsa sia come difficoltà, se valorizzato, diventa il punto di partenza per la costruzione di un contesto plurilingue in cui ogni lingua ha dignità poiché consente alla persona di comunicare ed interagire con l'esterno e di sviluppare ed esprimere la propria identità.

## RIFERIMENTI

### Bibliografia

- Abutalebi, J., & Green, D. W. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica*, 128(3), 466–478.
- Agostinetto, L., & Milan, G. (2016). Fare intercultura. *Studium educationis: rivista per la formazione nelle professioni educative*, 1(2016).
- Alfonzetti, G. M. (1992). *Il discorso bilingue: Italiano e dialetto a Catania*. Milano: F. Angeli.
- Antelmi, D. (1997). *La prima grammatica dell'italiano. Indagine linguistica sull'acquisizione della morfosintassi italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Antoniou, M. (2019). The Advantages of Bilingualism Debate. *Annual review of linguistics*, 5(1), 395–415.
- Archinto, F. (2001). Gioco simbolico e competenze narrative: Similitudini e differenze. *Italian Journal of Educational Technology*, 9(3), Articolo 3.
- Arici, M., Cordin, P., Masiero, G., Vender, M., & Virdia, S. (2020). Che lingue conosci, ascolti, parli? Una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui. *Italiano LinguaDue*, 12(1).
- Balboni, P. E., Coonan, C. M., & Ricci Garotti, F. (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Giunti.
- Bonifacci, P., Mari, R., Gabbianelli, L., Ferraguti, E., Montanari, F., Burani, F., & Porelli, M. (2016). *Sequential bilingualism and specific language*

- impairment: The Italian version of ALDeQ parental questionnaire. Bollettino di psicologia applicata* (64: 275), 50–63.
- Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (2001). Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments. *Infancy*, 2(1), 29–49.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229–270). Cambridge: The MIT Press.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2), 155–178.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci Editore.
- Caon, F. (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET.
- Caprin, C., & Guasti, M. T. (2009). The acquisition of morphosyntax in Italian: A cross-sectional study. *Applied Psycholinguistics*, 30, 23–52.
- Cianchetti, C., & Sannio Fancello, G. (1997). *Test di valutazione del linguaggio livello prescolare*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Contento, S. (2010). *Crescere nel bilinguismo*. Roma: Carocci Editore.

- D'Amico, S., & Devescovi, A. (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- De Mauro, T. (2016). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana: Dal 1946 ai nostri giorni*. Roma: Laterza.
- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism Enriches the Poor: Enhanced Cognitive Control in Low-Income Minority Children. *Psychological Science*, 23(11), 1364–1371.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Fiorentini, I., Gianollo, C., & Grandi, N. (2020). *La classe plurilingue*. Bologna: Bononia University Press.
- Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 155.
- Gallina, F. (2021). *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*. Firenze: Franco Cesati.
- Garaffa, M., Sorace, A., & Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci Editore.
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., & Anolli, L. M. (2012). *Psicologia generale*. Milano: Pearson.



- Giacalone Ramat, A. (2003). *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci Editore.
- Girolametto, L., Onofrio, D., & Marotta, L. (2019). *Crescere parlando nella scuola dell'infanzia: Strategie per la promozione della comunicazione e del linguaggio*. Trento: Erickson.
- Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1997). *Words, thoughts, and theories* (pp. xvi, 268). Cambridge: The MIT Press.
- Gunnerud, H. L., ten Braak, D., Reikerås, E. K. L., Donolato, E., & Melby-Lervåg, M. (2020). Is bilingualism related to a cognitive advantage in children? A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146*(12), 1059–1083.
- Ježek, E. (2005). *Lessico: Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, *43*(6), 456–473.
- Kubota, M., Chevalier, N., & Sorace, A. (2020). Losing access to the second language and its effect on executive function development in childhood: The case of «returnees». *Journal of Neurolinguistics*, *55*, 100906.
- Le Page, R. B., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: CUP Archive.

- Levy, Y. (1994). Other children, other languages: Issues in the theory of language acquisition. In *Other children, other languages: Issues in the theory of language acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luise, M. C. (2013). Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale. *Prometheus (Firenze)*, 2(2), 525.
- Marchione, D. (2009). Strategie di costruzione dell'enunciato complesso: Confronto tra lunghezza media dell'enunciato e misure qualitative nel linguaggio parlato dai bambini in età prescolare. *Giornale italiano di psicologia*, 2/2009.
- Marian, V., & Spivey, M. (2003). Bilingualism. *Language Teaching*, 36(4), 278–280.
- Marini, A. (2022). I contributi delle neuroscienze cognitive alla ridefinizione delle basi neurali del linguaggio. *Chimera (Madrid)*, 9, 3–20.
- Marini, A., Marotta, L., Bulgheroni, S., & Fabbro, F. (2015). *BVL\_4-12. Batteria per la valutazione del linguaggio in bambini dai 4 ai 12 anni*. Prato: Giunti O.S.
- Marotta, L., & Caselli, M. C. (2014). *I disturbi del linguaggio: Caratteristiche, valutazione, trattamento*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Močinić, A., & Ambrosi-Randić, N. (2012). Abilità metalinguistiche negli alunni bilingui e monolingui. *Studia Polensia*, 01(01), 31–43.

- Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or Interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 1–25.
- Peace-Hughes, T., de Lima, P., Cohen, B., Jamieson, L., Tisdall, E. K. M., & Sorace, A. (2021). What do children think of their own bilingualism? Exploring bilingual children's attitudes and perceptions. *The International Journal of Bilingualism: Cross-Disciplinary, Cross-Linguistic Studies of Language Behavior*, 25(5), 1183–1199.
- Perani, D., Paulesu, E., Galles, N. S., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi, V., Cappa, S. F., Fazio, F., & Mehler, J. (1998). The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain: A Journal of Neurology*, 121 (Pt 10), 1841–1852.
- Rannikmäe, M., Holbrook, J., & Soobard, R. (2020). Social Constructivism. In B. Akpan & T. J. Kennedy (A c. Di), *Science Education in Theory and Practice: An Introductory Guide to Learning Theory* (pp. 259–275). Cham: Springer International Publishing.
- Revelli, L. (2009). *Italiano L2: Problemi scientifici, metodologici, didattici*. Milano: Franco Angeli.
- Robinson, M. G., & Sorace, A. (2019). The influence of collaborative language learning on cognitive control in unbalanced multilingual migrant children. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 255–272.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. London: Basil Blackwell.

- Sanchez Sadek, C. (1975). *The acquisition of the concept of grammatical gender in monolingual and bilingual speakers of Spanish*.
- Santipolo, M. (2020). Dalla carenza all'efficacia comunicativa attraverso un riequilibrio del sillabo. *EL.LE*, 2, JournalArticle\_3370.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3).
- Spaliviero, C. (2020). Un modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale. *SAIL*, 15, Chapter\_4467.
- Titone, R., & Zanola, A. (1993). Psicopedagogia e glottodidattica. In *Psicopedagogia e glottodidattica*. Torino: Liviana.
- Traverso, L., Sulla, F., Leman, P., Gauvain, M., Versari, A., Parke, R. D., & Bremner, A. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- Troncarelli, D., & La\_Grassa, M. (2018). *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Tryphon, A., & Vonèche, J. (1998). *Piaget-Vygotskij. La genesi sociale del pensiero*. Firenze: Giunti Editore.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci Editore.

Vender, M., Guasti, M. T., & Garraffa, M. (2019). *Bilinguismo precoce e Disturbo Specifico del Linguaggio. Somiglianze e differenze.*

Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311–326.

Vygotskij, L. S. (1976). *Pensiero e linguaggio.* Firenze: Giunti-Barbera.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa.* Roma: LAS.

Wiggins, G. P., McTighe, J., Comoglio, M., McTighe, J., & Comoglio, M. (2004). *Fare progettazione: La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa.* Roma: LAS.

## **Normativa**

*Legge n. 40/1998. Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.*

MIUR. (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*

MIUR. (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.*

MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM 254).*

MIUR. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*

MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*.

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

## **Sitografia**

<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

<https://uilscuola.it/wp-content/uploads/2023/09/STUDENTI-STRANIERI-IN-ITALIA-STUDIO-UIL-SCUOLA-RUA-PDF-1.pdf>

[https://www.cestim.it/sezioni/dati\\_statistici/italia/2014\\_XXIII\\_Rapporto\\_Immigrazione\\_2013\\_Caritas-Migrantes\\_SINTESI.pdf](https://www.cestim.it/sezioni/dati_statistici/italia/2014_XXIII_Rapporto_Immigrazione_2013_Caritas-Migrantes_SINTESI.pdf)

# ALLEGATI

## Allegato 1: Il questionario

### QUESTIONARIO DI INDAGINE SULLA STORIA LINGUISTICA DELL'ALUNNO

#### Dati anagrafici del bambino e della famiglia

Nome: \_\_\_\_\_

Data di nascita: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Luogo di nascita:  Italia  un altro Paese (indicare quale)

\_\_\_\_\_

Se nato/a all'estero, in Italia da: (indicare l'anno) \_\_\_\_\_

Luogo di nascita della madre:  Italia  un altro Paese (indicare quale)

\_\_\_\_\_

Se nata all'estero, in Italia da: (indicare l'anno) \_\_\_\_\_

Luogo di nascita del padre:  Italia  un altro Paese (indicare quale)

\_\_\_\_\_

Se nato all'estero, in Italia da: (indicare l'anno) \_\_\_\_\_

#### Sviluppo linguistico del/la bambino/a

1. A quanti mesi le prime parole?

8-12 mesi       13- 17 mesi       dopo 18 mesi

2. A quanti mesi le prime frasi?

14-19 mesi       20-24 mesi       dopo 24 mesi

3. In quale/i lingua/e ha iniziato a comunicare?

---

4. Ora è in grado di comprendere e portare a termine una consegna?

Sì  No

5. Ora come risponde alle domande dell'adulto? (si possono indicare più opzioni)

Gesti  Parole  Frasi

6. Riesce a farsi capire meglio:

con le parole  con i gesti

Usi linguistici del/la bambino/a

7. Quali lingue parlate di solito a casa?

---

8. Indicare per ogni persona la lingua (o le lingue) con cui comunica con il/la bambino/a e la lingua (o le lingue) con cui il/la bambino/a si rivolge agli stessi interlocutori

Il/la bambino/a con		con il/la bambino/a
	Madre	
	Padre	



	Fratelli/sorelle	
	Nonni	
	Compagni di scuola	
	Insegnanti	

9. In quale/i lingua/e guarda la TV o video su internet?

---

10. Se a casa leggete libri con vostro/a figlio/a, in che lingua sono scritti?

---



---

11. Ha frequentato l'asilo nido?  Sì  No

12. È iscritto al secondo anno di scuola dell'Infanzia?  Sì  No

13. Il/la bambino/a è stato/a nello Stato d'origine dei genitori qualche volta?

Sì, ha vissuto lì per (indicare quanto tempo) \_\_\_\_\_

Sì, andiamo almeno una volta all'anno

No, non è mai stato lì

## Allegato 2: La rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Correttezza morfologica	Saper concordare le parole all'interno della frase rispettando le regole basilari della morfologia italiana	Concorda genere e numero del nome ad articoli e aggettivi  Concorda i verbi	Concorda il genere e il numero di nomi, aggettivi e articoli e coniuga i verbi con sicurezza sia all'interno di esercizi specifici e nei dialoghi spontanei.	Concorda spesso il genere e il numero di nomi, aggettivi e articoli e coniuga i verbi all'interno di esercizi specifici proposti.	Concorda a volte il genere e il numero di nomi, aggettivi e articoli e coniuga i verbi all'interno di esercizi specifici proposti.	Prova a concordare il genere e il numero di nomi, aggettivi e articoli e talvolta coniuga i verbi all'interno di esercizi specifici proposti.
Correttezza sintattica	Comprendere richieste verbali  Produrre frasi rispettando la struttura prevista dalla grammatica acquisita	Comprende le richieste verbali  Ordina in modo corretto i significanti all'interno della frase  Riconosce la struttura corretta della frase	Comprende tutte le richieste verbali che ascolta. Riconosce la struttura corretta della frase e produce frasi utilizzando tutte le regole condivise acquisite.	Comprende quasi tutte le richieste verbali che ascolta. Riconosce la struttura corretta della frase e produce frasi utilizzando quasi tutte delle regole condivise.	Comprende alcune delle richieste verbali che gli vengono rivolte. Riconosce la struttura corretta della frase e produce frasi utilizzando alcune regole condivise.	Dimostra poca attenzione e poca comprensione delle richieste verbali che gli vengono rivolte. Riconosce la struttura della frase con qualche incertezza e produce frasi utilizzando poche regole condivise.
Partecipazione	Ascoltare ed intervenire nelle attività	Partecipa alle attività rispettando i turni di parola e interagendo adeguatamente con i compagni e con l'insegnante	Ascolta e interviene rispettando i turni di parola e collegandosi in modo coerente con gli interventi di compagni e insegnanti, tramite domande e idee.	Ascolta e interviene rispettando i turni di parola considerando quasi sempre gli interventi di compagni e insegnanti.	Ascolta e interviene in modo abbastanza continuo rispettando i turni di parola considerando parzialmente gli interventi di compagni e insegnanti.	Ascolta in modo discontinuo e interviene poco o con poca coerenza rispetto ai contributi di compagni e insegnanti.

### **Allegato 3: La verbalizzazione dell'attività di *problem solving***

Ins: Come lo chiamiamo questo pesce?

I. e Ad.: Grinch

Ar.: Acqua

An.: Ghiaccio

N.: Grinch

M.G.: Grinch

I.: perché il pesce è tutto verde come il Grinch

Ins: allora lo chiamiamo Pesce Grinch perché è tutto verde, siamo tutti d'accordo?

Tutti: sì

Sequenza 1:



Ins: Il pesce Grinch cosa fa?

Tutti: Nuota

Ins: con chi?

An.: con gli altri pesciolini e una tartaruga

Sequenza 2:



Ins: Giusto! Ma attenti, ad un certo punto cosa fa il pesce?

Ad.: guarda

Ins: Guarda, vede... Che cosa vede?

Ar.: un castello delle sirene

Tutti: sì

Ins: E dove si trova questo castello?

Ad.: si trova nel mare

Ins: Il Pesce Grinch vede un castello che si trova sotto l'acqua, si dice sottomarino

Ar.: e quelli cosa sono?

Ins: si chiamano coralli, qualcuno sa cosa sono?

An.: Sono come delle piante del mare

Ins: Il pesce vede il castello sottomarino delle sirene, e poi cos'altro vede?

M.G.: Una chiave

Ins: Che cosa apre questa chiave?

Andrea: il castello

Ins: Come si sente il pesce?

An. e Ad.: male

I.: felicissimo

Ins: è vero, è anche un po' sorpreso. Perché lui non se l'aspettava mica di trovare un castello sottomarino. È stata una sorpresa per lui.

Ar.: anche per me! Anche per noi!

Sequenza 3:



Ins: cosa succede dopo?

Ad.: c'è una tartaruga e pesci piccoli

Ins: e cosa vuol dire questo simbolo?

Ar.: Stop, no vuol dire che non guarda più

Sequenza 4:



Ins: la tartaruga e i pesci non vedono il castello. Cosa succede ora?

E.: loro vanno a casa

Ins: esatto, loro non vedono il castello e allora continuano a nuotare e vanno a casa

Sequenza 5:



Ins: e chi c'è adesso?

M.G.: il pesce

Ins: e cosa fa il pesce? Guardate questo disegno, cosa vuol dire?

An.: Entra

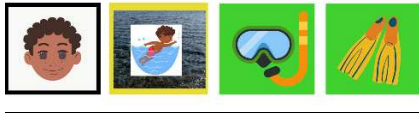
Ins: Bravo

N.: Entra nel castello, ma come fa?

I.: ha distrutto un pezzo di castello

Ar.: no io dico che con la chiave ha aprito

### Sequenza 6:



Ins: e chi arriva adesso?

Ad.: un bambino

Ar.: nuota con la maschera

Ins: sì, c'è un bambino che nuota con la maschera e con un'altra cosa, sapete cos'è?

I.: il boccaglio

Ins: Bravo, si chiama boccaglio. Lo sai a cosa serve?

I.: per respirare sotto acqua

Ins: esatto, i pesci sanno respirare sotto acqua?

Tutti: sì

Ins: e voi?

Tutti: no

Ar.: e tu?

Ins: neanche io, le persone non possono respirare sotto acqua. Per farlo dobbiamo usare il boccaglio, mettere il tubo in bocca e fare stare il boccaglio fuori dall'acqua così possiamo respirare.

Ar.: così l'aria entra dal tubo

Ins: esatto, entra dal tubo e arriva alla bocca che la porta ai polmoni che abbiamo qui dentro. E che cos'altro indossa il bambino?

An.: le pinne

Ins: e a cosa servono?

An.: a nuotare sull'acqua

Ins: a nuotare veloci nell'acqua, quasi come un pesce

I.: per sbattere i piedi

Ins: come chiamiamo questo bambino? Il pesce l'abbiamo chiamato Grinch e il bambino?

I.: Samuele

An.: Massimo

I.: come il mio maestro di nuoto!

Sequenza 7:



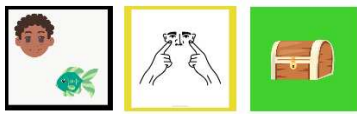
Ins: bene allora lo chiamiamo così, va bene? Ora, cosa fa Massimo?

Tutti: guarda

Ins: cosa guarda?

Ar.: vede un pesce che apre la porta con la chiave

Sequenza 8:



Ar.: ha trovato il pesce!

Ins: sì il pesce Grinch e il bambino Massimo si incontrano e cosa fanno

Tutti: guardano

Ins: che cosa?

An.: il tesoro

Ins: un forziere del tesoro

Ar.: e ci serve una chiave

Sequenza 9:



Ins: però chi arriva?

An.: le meduse. Ti pizzicano

Ins: Le meduse tengono chiuso, fanno la guardia molto attentamente al forziere del tesoro

A.M.: perché forse era il loro forziere

Ins: ora dobbiamo decidere noi come continua la storia



I.: il bambino pesta le meduse con una paletta così esce il sangue delle meduse

Ins: secondo voi chi riesce a prendere il tesoro?

I.: il bambino perché ha la velocità massima

Ar.: la medusa va di là e picchia il pesce e l'orecchia del bambino

I.: il bambino prima di prendere il forziere, pesta, fa morire le meduse e poi torna a prendere il forziere e lo riporta al suo posto

Ins: Cosa fanno il pesce e il bambino quando vedono le meduse?

A.M.: scappano

An.: Le prendono in mano e le accarezzano

Ins: però cosa succede se tocchi una medusa?

Ar.: ti fai male

Ins: sì ti punge

An.: allora una medusa piccola?

Ins: anche le meduse piccole possono pungere

E.: le accarezzi dal lato in cui non punge

Ins: dov'è che non punge la medusa, lo sai?

I.: Sì, la testa!

Ins: Quindi, secondo voi, cosa succede?

I.: le prendono in braccio e le cantano una ninna nanna

Ins: il pesce e il bambino fanno carezze alle meduse e cantano una ninna nanna per far addormentare le meduse. E poi?

I.: con i passi rumorosi del bambino si risvegliano?

Ins: vi piace questa idea? Il bambino e il pesce decidono di cantare una ninna nanna

Ar.: e il pesce come fa a cantare? Fa blu blubluuu

A.M.: no, il castello e il bambino cantano

Ins: ah, perché è un castello delle sirene?

A.M.: sì, arrivano le sirene

Ar: le sirene di solito hanno dei coralli che restano vicino alla porta

An.: e allora come fanno ad entrare? Li pestano?

Ar.: no, erano fuori, entrano di nascosto ma loro possono passare

Ins: quindi arrivano le sirene e aiutano il bambino e il pesce a mandare via le meduse?

Sequenze 10, 11, 12:



Tutti: no, a farle addormentare!

I.: ma io ho sentito che le sirene hanno una voce troppo troppo forte, è magica

Ins: ditemi se ho capito bene: Le sirene cantano così le meduse prendono sonno e dopo il bambino

N.: le meduse dormono quando cantano le sirene. Si apre dopo arriva il bambino e il pesce

Ins: quindi siccome le meduse dormono, il bambino e il pesce riescono a prendere il tesoro

Ad.: il bambino prende il tesoro e scappa con il pesce Grinch

Ins: aprono il tesoro?

Tre bambini votano no, quattro votano sì

### Sequenza 13:



Ins: quindi alla fine della storia il bambino e il pesce aprono il tesoro. Ma cosa trovano dentro al forziere?

M.G.: forse una medusa

Ar.: sì una piccola

I.: credo che ci sono armi e gioielli

Ar.: secondo me si spaventano perché ci sono meduse bebè

N.: trovano soldi

E.: trovano anche delle collane

Votazione per scegliere cosa c'è nel forziere

Tre bambini dicono le meduse, cinque decidono per gioielli e denaro.

## Allegato 4: Le vignette del MAIN test

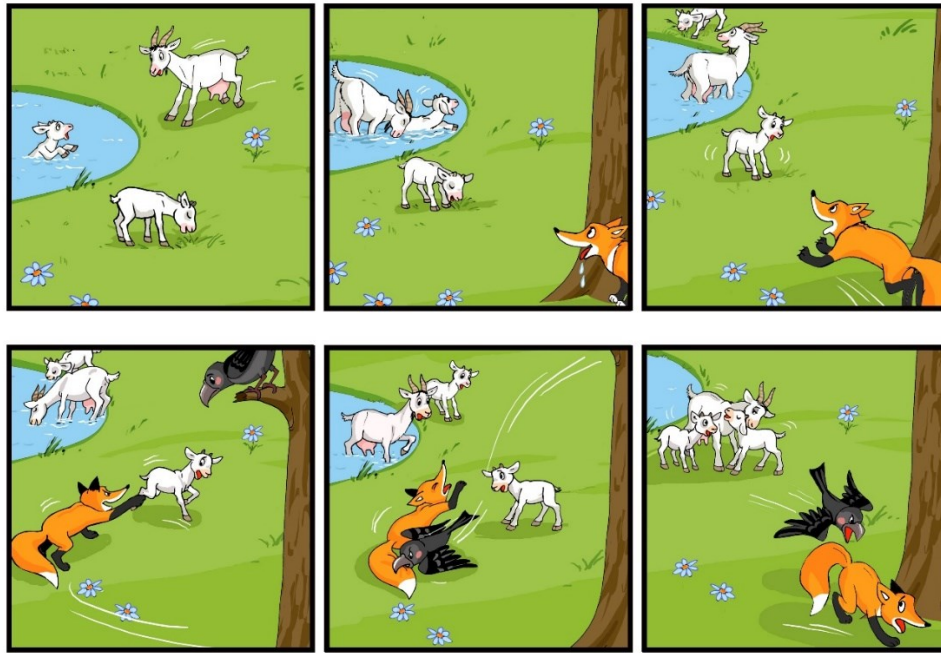


Figura 22: Le caprette (storia 1).

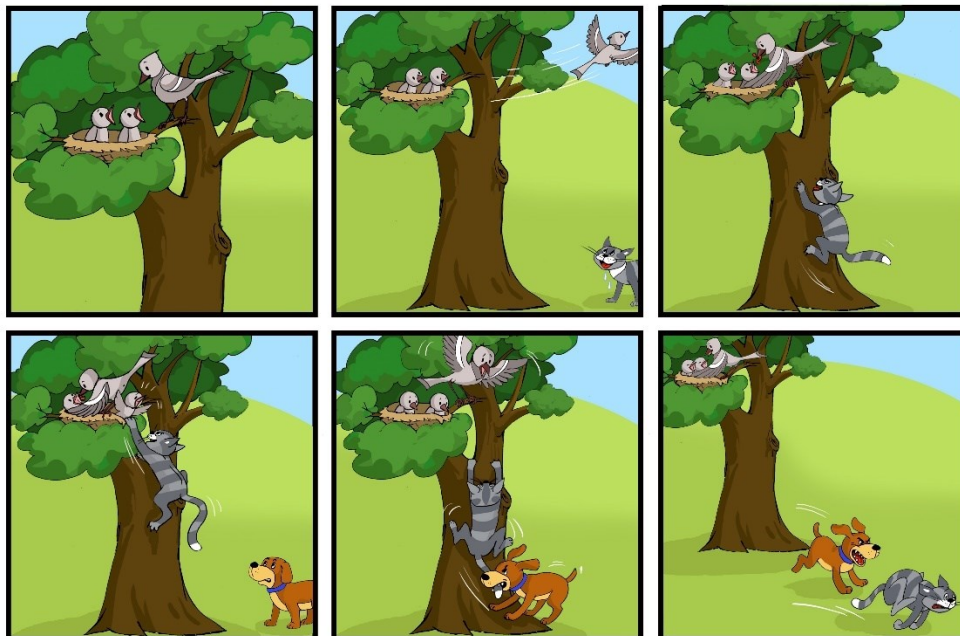


Figura 23: Gli uccellini (storia 2).

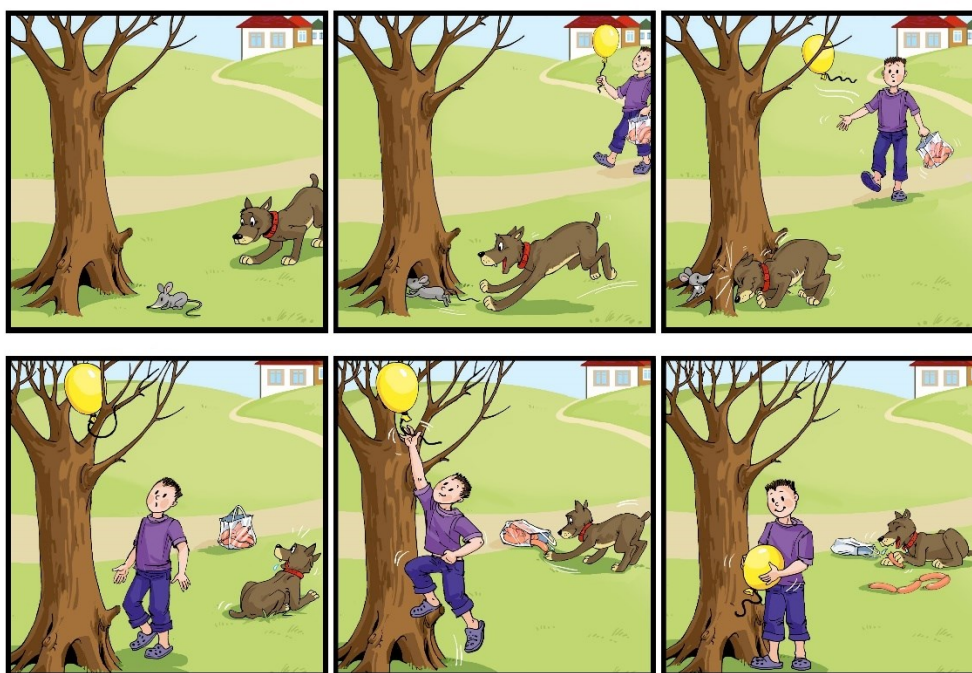


Figura 24: Il cane (storia 3).



Figura 25: Il gatto (storia 4).