



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica

Classe LM-39

Tesi di Laurea

Vocabolario ricettivo in bambini prescolari monolingui e bilingui

Relatore
Prof. Eduardo Navarrete Sanchez

Correlatore
Prof. Pagliarini Elena

Laureanda
Alessia Vit
n° matr.2048432 / LMLIN

Anno Accademico 2022 / 2023

INDICE

ABSTRACT	4
INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1 L'ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO: CONFRONTO TRA BAMBINI MONOLINGUI E BILINGUI.....	7
1.1 Il bilinguismo.....	7
1.1.1 Definizione di bilinguismo	7
1.1.2 Tipologie di bilinguismo	10
1.1.2.1 Bilingui simultanei o sequenziali	10
1.1.2.2 Bilingui bilanciati o dominanti.....	13
1.1.2.3 Bilingui additivi o sottrattivi.....	13
1.1.2.4 Bilinguismo precoce	14
1.1.3 Vantaggi cognitivi del bilinguismo	15
1.1.3.1 Meccanismi alla base del vantaggio cognitivo	20
1.1.3.2 Test per la valutazione delle funzioni esecutive nei bilingui.....	23
1.1.3.3 Ulteriori considerazioni sul vantaggio bilingue.....	26
1.2 Il linguaggio.....	30
1.2.1 L'acquisizione del linguaggio	30
1.2.1.1 Fase pre-linguistica.....	31
1.2.1.2 Lallazione	33
1.2.1.3 Stadio 'una parola'	34
1.2.1.4 Stadio 'due parole'	35
1.2.1.5 Stadio della prima manifestazione della sintassi	36
1.2.1.6 Stadio 'multi-parola'	36
1.2.2 Sviluppo linguistico nei bilingui	37
1.2.2.1 Sviluppo della percezione e discriminazione dei suoni nei bilingui	37
1.2.2.2 Sviluppo fonetico-fonologico in produzione nei bilingui.....	38
1.2.2.3 Sviluppo lessicale recettivo nei bilingui.....	42
1.2.2.4 Vocabolario 'domestico' e 'scolastico' nei bilingui.....	50
1.2.2.5 Sviluppo lessicale espressivo nei bilingui	52
1.2.2.6 Fattori che influenzano lo sviluppo del lessico	55
1.2.2.7 Sviluppo morfosintattico nei bilingui	59

CAPITOLO 2 NUOVO STUDIO SPERIMENTALE: OBIETTIVI E METODOLOGIA.....	62
2.1 Obiettivi della ricerca	62
2.2 Domande della ricerca	63
2.3 Scelta dei partecipanti.....	64
2.4 Strumenti di misura	69
2.4.1 <i>Peabody - Test di Vocabolario Ricettivo (PPVT-R)</i>	69
2.4.2 Questionario Contesto Scolastico-Domestico sugli items.....	71
2.4.3 <i>Parents of Bilingual Children Questionnaire (PaBiQ)</i>	72
2.5 Procedura di somministrazione	73
CAPITOLO 3 RISULTATI.....	75
3.1 Confronto del vocabolario ricettivo in bambini monolingui e bilingui.....	75
3.2 Confronto della comprensione di parole legate ai contesti domestico e scolastico in bambini monolingui e bilingui.....	78
3.3 Analisi sulla singola risposta: esplorando il ruolo del contesto e la difficoltà delle parole	81
3.4 Confronto della comprensione di parole sulla base delle categorie grammaticali in bambini monolingui e bilingui	87
3.5 Influenza del livello di istruzione dei genitori sul vocabolario ricettivo.....	89
3.5.1 Correlazione tra il vocabolario ricettivo di bambini monolingui e il livello di istruzione delle rispettive madri	89
3.5.2 Correlazione tra vocabolario ricettivo di bambini bilingui e livello di istruzione delle rispettive madri	91
3.5.3 Correlazione tra il vocabolario ricettivo di bambini monolingui e il livello di istruzione dei rispettivi padri.....	93
3.5.4 Correlazione tra il vocabolario ricettivo di bambini bilingui e il livello di istruzione dei rispettivi padri	95
CAPITOLO 4 DISCUSSIONE.....	97
4.1 Discussione sul confronto del vocabolario ricettivo in bambini monolingui e bilingui.....	97
4.2 Discussione sul confronto della comprensione di parole legate ai contesti domestico e scolastico in bambini monolingui e bilingui	100
4.3 Fattori che influenzano lo sviluppo del vocabolario	105
4.3.1 Quantità di esposizione linguistica.....	106
4.3.2 Livello di istruzione genitoriale.....	107
4.4 Vocabolario e alfabetizzazione.....	111

4.5 Conclusioni.....	112
APPENDICE.....	114
Appendice 1: <i>Parents of Bilingual Children Questionnaire</i> (PaBiQ) in lingua italiana	114
Appendice 2: <i>Parents of Bilingual Children Questionnaire</i> (PaBiQ) in lingua inglese.....	120
BIBLIOGRAFIA	126

ABSTRACT

Questo studio si propone di valutare il vocabolario ricettivo di bambini prescolari monolingui e bilingui nella lingua di scolarizzazione, ossia l'italiano. In questo contesto, è stata eseguita un'analisi delle differenze quantitative esistenti nel vocabolario ricettivo complessivo tra i due gruppi linguistici, studiando gli effetti del contesto (scolastico o domestico) e delle categorie grammaticali. Parimenti, si è proceduto alla valutazione dell'eventuale influenza del livello di istruzione dei genitori sullo sviluppo lessicale dei bambini.

La ricerca ha coinvolto bambini della Scuola dell'Infanzia, suddivisi in due gruppi distinti: 39 bambini monolingui italiani e 59 bambini bilingui esposti all'italiano in ambito scolastico e una lingua diversa dall'italiano in ambiente domestico. Il vocabolario ricettivo dell'intero campione è stato valutato mediante il *Peabody - Test di Vocabolario Ricettivo* (PPVT-R). Inoltre, è stato condotto uno studio con partecipanti adulti per suddividere gli elementi lessicali associati ai contesti domestico e scolastico, utilizzando il 'Questionario Contesto Scolastico-Domestico sugli items', appositamente ideato per questo studio. Questa suddivisione è stata presa in considerazione per l'analisi del vocabolario ricettivo nei bambini monolingui e bilingui, sulla base del contesto delle parole.

I risultati hanno mostrato una disparità nel vocabolario complessivo tra i bambini monolingui e bilingui, con i monolingui che hanno dimostrato una maggiore competenza lessicale. Tuttavia, è emerso che questa differenza era limitata principalmente alla comprensione delle parole relative all'ambito domestico. Inoltre, è emerso che il livello d'istruzione dei genitori, in particolare delle madri, influisce positivamente sulla competenza lessicale dei bambini. Per quanto riguarda l'analisi del vocabolario in riferimento alle diverse categorie lessicali, i bambini monolingui hanno dimostrato una maggiore accuratezza nella comprensione lessicale rispetto ai bilingui in tutte le categorie grammaticali. In aggiunta, è emerso che i bambini bilingui presentano una migliore comprensione dei verbi legati al contesto scolastico rispetto ai monolingui, ma manifestano una comprensione notevolmente peggiore per i verbi legati al contesto domestico.

INTRODUZIONE

L'argomento centrale di questa tesi è il bilinguismo. Ho sviluppato interesse verso questo tema grazie all'interazione diretta con numerosi bambini bilingui nel ruolo di logopedista. Questa esperienza ha motivato la mia ricerca sull'argomento, ulteriormente consolidata da un corso specialistico durante gli studi magistrali, focalizzato sul "Multilinguismo".

Il bilinguismo rappresenta un argomento che spesso è circondato da numerosi falsi miti. L'opinione comune suggerisce, ad esempio, che crescere in un ambiente bilingue possa comportare effetti negativi nello sviluppo del linguaggio e, di conseguenza, negli apprendimenti scolastici. L'obiettivo principale di questa tesi è confutare queste false credenze e dimostrare che il bilinguismo non rappresenta uno svantaggio nel contesto del vocabolario ricettivo, da noi analizzato.

Questa tesi è articolata in quattro capitoli principali. Il primo capitolo, incentrato sulla revisione della letteratura, è suddiviso in due sezioni. Nella sezione iniziale, sono stati esaminati gli aspetti teorici legati al bilinguismo. In particolare, è stata fornita un'analisi dettagliata della complessità della sua definizione, sono state descritte le diverse modalità di manifestazione ed esplorati in dettaglio i benefici cognitivi che ne derivano. Nella seconda sezione di questo capitolo, l'attenzione si è concentrata sulle varie fasi coinvolte nell'acquisizione del linguaggio, con particolare riferimento ai bambini bilingui. Sono stati esaminati dettagliatamente i diversi livelli di analisi linguistici, che includono quelli fonetico-fonologico, lessicale e morfosintattico. Inoltre, è stata condotta un'approfondita comparazione tra il processo di acquisizione del linguaggio nei bambini bilingui e nei loro coetanei monolingui.

Nel secondo capitolo sono state esplorate nel dettaglio le metodologie di ricerca impiegate per rispondere agli interrogativi che guidano questa tesi. Le domande sono orientate alla valutazione delle disparità presenti nel vocabolario ricettivo tra bambini prescolari bilingui e monolingui, esplorando gli effetti del contesto (domestico e scolastico) e delle categorie grammaticali. Inoltre, è stata condotta un'analisi dell'influenza del livello di istruzione dei genitori sullo sviluppo lessicale dei bambini. Nel corso di questo capitolo è stata poi fornita una descrizione dei partecipanti coinvolti

nella ricerca, degli strumenti di indagine utilizzati e della procedura di somministrazione adottata per la raccolta dei dati.

Nel terzo capitolo, è stata effettuata un'analisi dettagliata dei risultati ottenuti nella ricerca, mettendo in luce le tendenze principali e le differenze emerse tra i due gruppi linguistici.

Infine, nel quarto capitolo sono stati discussi i risultati ottenuti, esplorando le loro implicazioni e mettendo in luce le connessioni significative con i risultati di studi simili presenti nella letteratura scientifica sull'argomento.

CAPITOLO 1

L'ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO: CONFRONTO TRA BAMBINI MONOLINGUI E BILINGUI

1.1 Il bilinguismo

1.1.1 Definizione di bilinguismo

Il bilinguismo rappresenta un fenomeno complesso e diversificato. Nel corso di questa sezione, verranno esaminate differenti prospettive attraverso le quali può essere interpretato il concetto di bilinguismo. I ricercatori hanno stimato che almeno il 50% della popolazione mondiale parla più di una lingua (Grosjean, 2010) e, con la globalizzazione che agevola la migrazione di milioni di persone ogni anno, è verosimile che il numero di parlanti multilingue nel mondo continuerà ad aumentare nel corso del tempo. Recenti statistiche mostrano che negli Stati Uniti e in Canada almeno il 20% della popolazione parla in casa una lingua diversa dall'inglese con percentuali particolarmente elevate nelle aree urbane (ad esempio il 60% a Los Angeles e il 50% a Toronto). In Europa il 56% della popolazione complessiva del continente utilizza almeno due lingue nella vita di tutti i giorni, e nel caso specifico del Lussemburgo, questo valore aumenta fino al 98,5% (Bialystok, 2012). L'ampia diffusione a livello mondiale del bilinguismo ha innescato un crescente interesse nei confronti di questa tematica all'interno della comunità scientifica (Rocha-Hidalgo, 2022).

Sebbene il termine 'bilinguismo' sia di uso comune, non vi è ancora un accordo unanime sulla definizione di competenza bi-/plurilingue, data anche la complessità e la diversità di questo fenomeno in continua evoluzione (Levorato, 2019).

La *Linguistic Society of America* definisce un individuo bilingue come "qualcuno che parla due lingue" (Linguistic Society of America), ma il fenomeno è in realtà molto più articolato. Tale complessità deriva dall'influenza di molteplici prospettive, tra cui quelle culturali, sociali e individuali. Questa varietà di influenze impedisce delle categorizzazioni rigide, poiché il bilinguismo è intrinsecamente caratterizzato da dinamismo e multidimensionalità. La molteplicità di questi fattori rende arduo per le definizioni tradizionali catturare appieno la ricchezza dell'esperienza bilingue.

Le visioni contrastanti di studiosi come Leonard Bloomfield, John Macnamara e François Grosjean evidenziano le diverse prospettive sulla competenza linguistica bilingue e sulle abilità ad essa legate.

La definizione proposta da Bloomfield nel 1933 ritrae il bilinguismo come "il possesso di una competenza da locutore nativo in due lingue". Con questa interpretazione, l'autore esclude coloro che parlano due lingue senza possedere una competenza linguistica pari a quella dei madrelingua. Questa stessa prospettiva è condivisa da Oestreicher (1974), che afferma che un individuo bilingue è colui che dimostra una padronanza profonda di due lingue, evitando di mescolarle tra loro.

D'altra parte, Macnamara (1967) adotta una prospettiva più ampia, definendo bilingue chiunque possieda una competenza minima in una delle quattro abilità linguistiche, cioè comprendere, parlare, leggere e scrivere in una lingua diversa da quella materna.

Tra le diverse prospettive che emergono per catturare l'ampia varietà di modi in cui le persone utilizzano più di una lingua, si collocano le visioni intermedie di studiosi come Einar Haugen e Uriel Weinreich, i quali riconoscono che il bilinguismo si estende per includere "tutte le sfumature nell'utilizzo di due (o più) lingue". Aderendo alla valutazione di Renzo Titone (1995), il bilinguismo è compatibile con un grado di competenza sufficiente per una comunicazione efficace in più di una lingua; dove per efficacia deve intendersi l'abilità di recepire correttamente il significato dei messaggi e/o l'abilità parallela di produrre messaggi intelligibili in più di un codice.

All'interno del panorama delle prospettive sul bilinguismo, emerge il contributo significativo di François Grosjean, il quale adotta un approccio olistico. Questa visione rivela che il bilinguismo non è una realtà statica, ma piuttosto un fenomeno in continua evoluzione. Secondo Grosjean, il bilinguismo non dovrebbe essere visto come un'equivalenza perfetta tra le due lingue, ma piuttosto come un equilibrio naturale tra di esse. Egli propone l'idea di "bilinguismo equilibrato", secondo cui i bilingui utilizzano le lingue conosciute in modo naturale e spontaneo in contesti diversi. Questo concetto cattura meglio la realtà delle persone che si muovono tra lingue diverse nelle loro attività quotidiane, riflettendo la fluidità e l'adattabilità che caratterizzano il bilinguismo effettivo. Ciò significa che non c'è una divisione rigida tra l'uso delle lingue, ma piuttosto una flessibilità che si basa su preferenze individuali. Grosjean riconosce che i bilingui

possono preferire una lingua all'altra a seconda del contesto o delle circostanze, ma ciò non implica una carenza di competenza; al contrario, rappresenta una scelta strategica basata su comfort ed efficacia comunicativa. In sostanza, Grosjean sottolinea che il bilinguismo non è un'esperienza statica, ma dinamica e influenzata da fattori individuali e situazionali. Il suo approccio promuove un'idea di bilinguismo che rispecchia meglio la complessità dell'esperienza di utilizzare diverse lingue e sfumature linguistiche nelle diverse sfere della vita di una persona.

Contemporaneamente, Ellen Bialystok (2001) avanza l'idea che il bilinguismo si sviluppi su un continuum che spazia dalla scarsa consapevolezza dell'esistenza di altre lingue fino a una fluidità totale in due lingue. Tale prospettiva respinge l'idea di categorizzare il bilinguismo all'interno di confini rigidi o definizioni statiche. In aggiunta, Li Wei (2000, p.25) propone "*bilingualism is not a static and unitary phenomenon. It is shaped in different ways, and it changes depending on a variety of historical, cultural, political, economic, environmental, linguistic, psychological and other factors*", ossia "il bilinguismo non è un fenomeno statico e unitario. Si forma in modi diversi e cambia a seconda di una varietà di fattori storici, culturali, politici, economici, ambientali, linguistici, psicologici e di altro tipo". L'autore ha quindi chiarito l'importanza di considerare il bilinguismo come un fenomeno che interagisce con tutte queste discipline.

La definizione specifica di bilinguismo risulta quindi complicata a causa di diversi fattori già prima citati. Più nello specifico, il bilinguismo non è una variabile categorica, mancando di una netta demarcazione tra esperienza bilingue e monolingue. Al contrario, comprende una vasta gamma di caratteristiche, quali la storia e il contesto di acquisizione della lingua, le pratiche e le credenze linguistiche familiari, le politiche linguistiche della famiglia e l'attuale competenza e uso di ciascuna lingua. Inoltre, alcuni bilingui possono presentare esperienze linguistiche estreme, situandosi ai poli del continuum bilingui-monolingui, sia in termini di età di acquisizione, competenza o uso attuale, mentre altri si collocano in aree grigie intermedie. Questa varietà di esperienze linguistiche rende più complesso elaborare una definizione precisa e uniforme di bilinguismo, e influenza in modo rilevante i risultati delle ricerche, creando una sfida nell'istituire criteri definiti per discernere in modo coerente tra bilingui e monolingui.

Secondo Sarah Surrain e Gigi Luk, la comprensione degli effetti del bilinguismo è limitata da tre sfide metodologiche fondamentali. In primo luogo, gli studi utilizzano

definizioni e misurazioni diverse per il bilinguismo, rendendo difficoltoso il confronto tra i risultati delle ricerche. In secondo luogo, poiché il bilinguismo è un'esperienza dinamica nel corso della vita, i fattori più influenti possono variare a seconda dell'età dei partecipanti. Infine, i partecipanti agli studi sono inseriti in contesti sociolinguistici diversi, che possono influenzare gli effetti del bilinguismo (Surrain, 2017).

In sintesi, il bilinguismo è un fenomeno che va oltre la mera padronanza di due lingue. La sua definizione è influenzata da molteplici fattori, tra cui le prospettive culturali, sociali e personali. Riflette l'adattabilità delle persone a contesti linguistici diversi e la ricchezza di esperienze che derivano dall'uso di più lingue. Mentre la ricerca continua a esplorare i vari aspetti del bilinguismo, è chiaro che non esiste una definizione univoca e che l'approccio a questa complessa realtà rimarrà in continua evoluzione.

1.1.2 Tipologie di bilinguismo

Il bilinguismo presenta molteplici tipologie, a seconda dei diversi parametri che possono essere considerati in ogni situazione. Queste categorie includono: bilingui simultanei o sequenziali, bilingui bilanciati o dominanti e bilingui additivi o sottrattivi.

1.1.2.1 Bilingui simultanei o sequenziali

In base alla fase di acquisizione delle lingue, è possibile distinguere tra bilingui simultanei e bilingui sequenziali, che possono essere precoci o tardivi. I bilingui simultanei sono individui esposti adeguatamente a due o più lingue fin dalla nascita e sviluppano entrambe le lingue in parallelo. I bilingui sequenziali precoci, d'altro canto, vengono esposti a due o più lingue tra il secondo e il nono anno di vita, mentre i bilingui sequenziali tardivi dopo il decimo anno di vita (Crescentini, 2012).

L'età è ritenuta un fattore determinante per il raggiungimento della competenza linguistica, poiché vi è una stretta correlazione tra l'età di acquisizione e la competenza nell'uso delle lingue (Long, 1990). L'acquisizione delle lingue durante l'infanzia risulta infatti più agevole rispetto all'apprendimento delle stesse in età adulta, grazie alla notevole plasticità e flessibilità intrinseca del cervello umano.

Risulta quindi di fondamentale importanza distinguere tra 'acquisizione' e 'apprendimento' di una lingua. L'acquisizione linguistica avviene in modo naturale, in un ambiente informale e coinvolge principalmente la memoria implicita, una forma di

memoria essenziale già presente sin dalla nascita. D'altra parte, l'apprendimento linguistico avviene principalmente in modo formale, attraverso lo studio delle regole linguistiche e spesso in contesti istituzionali senza frequenti interazioni con i parlanti nativi. La distinzione tra acquisizione e apprendimento delle lingue, così come tra lingue acquisite a diverse età, è altrettanto cruciale quando si considera che tali processi sembrano coinvolgere strutture cerebrali diverse e portare a diversi livelli di competenza linguistica.

L'acquisizione del linguaggio ha quindi un impatto specifico sulla modellazione del cervello ed è soggetta all'influenza dei periodi critici, ossia finestre temporali oltre le quali non è più possibile acquisire un determinato codice verbale come lingua materna (Fabbro, 2004). In generale, è più favorevole apprendere con successo una seconda lingua prima dell'adolescenza e, preferibilmente, entro i sette/otto anni. Una volta che le strutture cerebrali del sistema di memoria implicita, specialmente la memoria procedurale coinvolta nell'acquisizione della lingua e delle sue strutture sintattiche, sono completamente sviluppate, è spesso difficile raggiungere lo stesso livello di abilità nella seconda lingua come era stato raggiunto nella prima (Daloiso, 2009).

In aggiunta, considerando le regioni cerebrali coinvolte, quando una seconda lingua viene acquisita entro l'età di otto anni, gli aspetti linguistici, specialmente quelli legati alla grammatica, tendono a essere strutturati nelle medesime reti neurali della prima lingua. Al contrario, è probabile che l'utilizzo di una lingua imparata dopo il periodo critico degli otto anni sia meno spontaneo e richieda uno sforzo mentale maggiore che si riflette in una rappresentazione cerebrale più diffusa rispetto all'espressione nella lingua primaria (Fabbro, 2004).

Il periodo critico non dovrebbe essere considerato come un blocco temporale uniforme ma, piuttosto, come un continuum di archi temporali durante i quali le aree cerebrali responsabili di specifiche funzioni linguistiche e cognitive si sviluppano gradualmente e si stabilizzano a livello neuroanatomico e neurofisiologico.

Periodi critici per l'acquisizione linguistica

	Primo periodo (0-3 anni)	Secondo periodo (4-8 anni)	Terzo periodo (dai 9 anni)
Caratteristiche linguistiche	<ul style="list-style-type: none"> - Pronuncia perfetta - Ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - Ottima competenza grammaticale 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronuncia perfetta - Ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - Ottima competenza grammaticale - Possibili interferenze tra lingue 	<ul style="list-style-type: none"> - Accento straniero - Difficoltà sintattiche - Difficoltà nell'acquisizione di parole funzionali - Maggiore possibilità di fossilizzazione
Correlati neurologici	<ul style="list-style-type: none"> - Fattori maturazionali - Memoria implicita 	<ul style="list-style-type: none"> - Fattori maturazionali - Memoria esplicita - Inizio lateralizzazione 	<ul style="list-style-type: none"> - Funzioni cognitive stabilizzate - Lateralizzazione completa
Rappresentazione cerebrale	<ul style="list-style-type: none"> - Le lingue acquisite sono rappresentate nelle stesse aree cerebrali 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lingue sono rappresentate in parte nelle stesse aree 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lingue acquisite tardivamente sono rappresentate in regioni diverse, più estese di quelle della lingua materna

TABELLA 1 (Daloiso, 2009; pag. 100). Periodi critici per l'acquisizione linguistica e definizione delle caratteristiche linguistiche, dei correlati neurologici e delle rappresentazioni cerebrali.

Analizzando la competenza linguistica che una persona può sviluppare quando viene esposta a due lingue durante il primo, il secondo o il terzo periodo, è evidente che le sfide progressive che si trova ad affrontare non influenzano uniformemente tutte le componenti linguistiche. Coloro che apprendono una seconda lingua dopo i nove anni incontreranno maggiori difficoltà sul fronte fonetico e morfosintattico, piuttosto che su quello lessicale e semantico (Fabbro, 2004). Detto ciò, è altrettanto rilevante notare che altri elementi, come la motivazione del bambino e l'opportunità di esercitarsi quotidianamente con la lingua, svolgono un ruolo fondamentale nel determinare il successo del processo di acquisizione o apprendimento di una seconda lingua e, di

conseguenza, il livello di competenza che un individuo può raggiungere (Crescentini, 2012). Per garantire un'esposizione adeguata, i genitori dei bilingui devono utilizzare le lingue in modo costante, dedicando una quantità di tempo sufficiente all'uso di ciascuna lingua. Una strategia consolidata in questo contesto è rappresentata dalla regola del "un genitore, una lingua". Secondo questa metodologia, ogni genitore comunica con il figlio utilizzando la propria lingua madre come veicolo principale di interazione. Questo approccio mira a creare un ambiente linguistico strutturato e ricco, che favorisca l'acquisizione e la padronanza delle lingue in modo equilibrato e naturale.

1.1.2.2 Bilingui bilanciati o dominanti

In base al livello di competenza raggiunto nelle lingue conosciute, si possono distinguere il bilingue bilanciato, che possiede una competenza paritaria in entrambe le lingue a cui è esposto, e il bilingue dominante, che dimostra una maggiore fluenza in una lingua rispetto alle altre.

1.1.2.3 Bilingui additivi o sottrattivi

Nel contesto dell'effetto esercitato da una lingua nuova sulla lingua materna, emergono due tipi di bilinguismo ben distinti: il bilinguismo additivo e il bilinguismo sottrattivo. I bilingui additivi mostrano un rafforzamento nella competenza delle lingue aggiuntive (L2 o L3), senza subire alcun impatto negativo sulla loro lingua madre (L1). D'altra parte, i bilingui sottrattivi, mentre imparano una nuova lingua (L2 o L3), indeboliscono la loro competenza e fluenza nella lingua madre (Levorato, 2019).

Secondo Josiane Hamers e Michel Blanc, la distinzione tra bilinguismo additivo e bilinguismo sottrattivo dovrebbe essere concepita come un continuum influenzato da due dimensioni indipendenti. Da un lato, vi è lo sviluppo delle funzioni linguistiche e cognitive, mentre dall'altro si considera la valutazione sociale delle lingue coinvolte. Nel contesto del bilinguismo additivo, si osserva un progressivo sviluppo delle abilità linguistiche e cognitive nel bambino, unitamente a un'appropriata valorizzazione sociale delle due lingue. Quando tali presupposti non si verificano, possono emergere situazioni di bilinguismo sottrattivo (Gullberg, 2006).

1.1.2.4 Bilinguismo precoce

Al giorno d'oggi, crescere in un ambiente bilingue continua ad essere oggetto di pregiudizi e concezioni errate. Tra queste, spiccano quelle che suggeriscono che i bambini esposti a più lingue presentino un rischio maggiore di sviluppare ritardi o disturbi del linguaggio o che i bambini bilingui possano avere difficoltà nel distinguere i vari sistemi linguistici, confondendoli.

Tuttavia, le recenti scoperte delle neuroscienze sul cervello bilingue non solo hanno smontato queste false convinzioni, ma hanno anche dimostrato che l'acquisizione precoce di più lingue rappresenta un notevole vantaggio per l'individuo stesso e per il suo ruolo futuro nella società. Nel contesto del bilinguismo precoce, il cervello rivela la sua notevole plasticità, rendendolo maggiormente recettivo al linguaggio nei primi anni di vita e consentendo la gestione sinergica di due o più lingue fin dalla nascita. Questo processo di arricchimento linguistico durante le fasi critiche di sviluppo promuove la creazione di nuove sinapsi, la mielinizzazione e la raffinazione delle connessioni nei circuiti neurali. Con la rapida maturazione neuronale che caratterizza i primi anni di vita, è plausibile considerare questo periodo come quello in cui il cervello è particolarmente suscettibile agli influssi dell'esperienza sensoriale. Se i bambini vengono esposti sin dalla tenera età a due o più lingue, si trovano immersi in contesti che offrono opportunità straordinariamente varie e ricche per apprendere i diversi livelli linguistici in modo completamente naturale. È altresì auspicabile che in tali ambienti le lingue in uso siano veicolate da diversi interlocutori, sia adulti che coetanei del bambino. I bilingui precoci, comparati a quelli tardivi, tendono infatti a sviluppare una pronuncia migliore, un vocabolario più ampio, una competenza grammaticale superiore e abilità avanzate nell'elaborazione linguistica in tempo reale. Questi notevoli risultati derivano da un'esperienza linguistica caratterizzata da un elevato livello di qualità e quantità, fattori che spesso conducono a un apprendimento della lingua di grande successo (Crescentini, 2012).

Al contrario, quando l'acquisizione di una seconda lingua avviene tardivamente, spesso la dedizione e il tempo investiti sono inferiori, e manca l'opportunità di apprendere attraverso l'approccio giocoso e spontaneo tipico dell'infanzia. In tali circostanze, l'ambito educativo di solito è quello scolastico, in cui la lingua viene insegnata mediante regole e

studio. In aggiunta, le competenze generalmente non raggiungono il medesimo livello di quelle della lingua madre (Fabbro, 2004).

1.1.3 Vantaggi cognitivi del bilinguismo

All'inizio del secolo scorso, la maggior parte della letteratura tendeva a considerare l'acquisizione di lingue diverse da quella materna come un possibile fattore di rischio per lo sviluppo cognitivo, sia a livello verbale che non verbale. Per esempio, nel 1926 una psicologa e ricercatrice americana ha asserito che l'utilizzo di una lingua straniera in casa potesse essere una delle cause dei ritardi mentali (Goodenough, 1926). Diverse ricerche inoltre riportavano che i bambini bilingui ottenessero risultati inferiori rispetto ai loro coetanei monolingui in una serie di variabili, come ad esempio un vocabolario più limitato (Smith, 1949) o una minore intelligenza generale (Darcy, 1946). Il bilinguismo veniva ritenuto una situazione atipica e non naturale infatti, secondo Leo Weisgerber, l'uomo nasceva monolingue ed era destinato a mantenere questa condizione (Weisberger, 1966). Nel 1928, un articolo pubblicato da Gozague de Reynold sosteneva che il bilinguismo portasse a confusione linguistica e ridotta abilità di pensiero e azione, con conseguente diminuzione dell'intelligenza e confusione mentale.

Sebbene ci siano ancora molte questioni da chiarire riguardo agli impatti dell'esposizione precoce a due o più lingue sullo sviluppo neurocognitivo del bambino, i risultati di numerose ricerche stanno gradualmente trasformando l'opinione negativa, rivelando invece effetti positivi del bilinguismo sulle funzioni esecutive dei bambini e degli infanti, a partire dallo studio pionieristico di Elisabeth Peal e Wallace Lambert condotto nel 1962. In tale studio, è stato dimostrato come il bilinguismo possa offrire vantaggi in termini di flessibilità mentale e abilità di risoluzione dei problemi, sfatando il mito che il bilinguismo causi effetti negativi sulle capacità cognitive dei bambini. Gli autori confrontarono, in gruppi di bambini monolingui e bilingui in Canada, le abilità cognitive, in particolare l'abilità di risolvere problemi. I risultati dimostrarono che i bambini bilingui manifestavano una maggiore flessibilità nel pensiero e una migliore capacità di risolvere compiti che richiedevano adattabilità mentale (Peal, 1962).

Per precisare, le funzioni esecutive (FE) sono i processi cognitivi che permettono a un individuo di anticipare, progettare, stabilire obiettivi, dirigere l'attenzione verso un determinato stimolo, attuare progetti finalizzati a uno scopo, e monitorare o modificare,

il proprio comportamento per adeguarlo a nuove condizioni (Treccani). Tra le caratteristiche fondamentali delle funzioni esecutive spiccano la capacità di transitare con flessibilità tra differenti compiti mentali, di aggiornare delle informazioni nella memoria di lavoro e di effettuare un controllo inibitorio, definito come la capacità di sopprimere una risposta immediata (Diamond, 2012). La recente letteratura suggerisce che lo sviluppo delle funzioni esecutive è ampiamente influenzato dalle esperienze quotidiane delle persone, come le pratiche culturali e l'apprendimento delle lingue (Tran, 2018).

Il fenomeno del bilinguismo rivela i suoi vantaggi fin dagli stadi più precoci dello sviluppo. Questa dinamica si manifesta in maniera chiara in uno condotto da Agnes Melinda Kovács e Jacques Mehler (2009a). Gli autori hanno dimostrato che i bambini bilingui di 7 mesi presentano vantaggi nel funzionamento esecutivo rispetto ai loro coetanei monolingui in una serie di esperimenti di eye-tracking in cui ai bambini venivano presentati spunti vocali e visivi.

Ciascun esperimento prevedeva nove sessioni di addestramento e nove sessioni di test per valutare i movimenti oculari anticipatori dei neonati. Durante le sessioni di addestramento, ai bambini veniva presentato un segnale seguito da una ricompensa visiva su un lato dello schermo. Dopo la comparsa del segnale, ma prima dell'arrivo della ricompensa, vi era un intervallo di 1000 millisecondi chiamato "periodo anticipatorio". In questo lasso di tempo, ci si aspettava che i bambini collegassero il segnale all'arrivo della ricompensa, orientando lo sguardo verso il lato specifico durante il periodo di anticipazione. Durante la fase di test, la posizione della ricompensa veniva invertita. Per avere successo nel prevedere correttamente la posizione della ricompensa durante il test, i bambini dovevano sovvertire la risposta appresa durante l'addestramento e sviluppare una nuova risposta. I risultati mostravano che in tutti gli esperimenti, sia i bambini monolingui che quelli bilingui avevano ottenuto risultati simili durante la fase di addestramento, imparando inizialmente a prevedere correttamente la posizione della ricompensa in base al segnale. Tuttavia, durante il test, solo i bambini bilingui avevano evidenziato un aumento significativo negli sguardi anticipatori corretti. Questo suggerisce che i bilingui sono più abili nel sopprimere la risposta precedentemente appresa e nell'aggiornare le loro aspettative. Questi risultati indicano che l'esposizione a due lingue fin dalla nascita contribuisce a migliorare le abilità cognitive degli infanti, influenzando oltre l'ambito linguistico (Kovács, 2009).

Anche a un'età appena superiore, ovvero intorno ai 12 mesi, è stata riscontrata evidenza di un vantaggio per i bambini bilingui, proprio quando iniziano a produrre le loro prime parole. In un altro studio condotto dagli stessi ricercatori che hanno realizzato la ricerca precedente, i neonati sono stati esposti a due strutture sillabiche distinte: AAB (ad esempio, lo-lo-vu) e ABA (ad esempio, lo-vu-lo), ognuna associata a una ricompensa su un lato dello schermo (AAB-destra, ABA-sinistra, ad esempio). I risultati hanno rivelato che mentre i bambini bilingui erano in grado di associare entrambe le strutture con lo sguardo sia a sinistra che a destra, i bambini monolingui erano in grado di farlo solo con la struttura più semplice, ovvero AAB. Dagli esiti emersi, gli autori hanno dedotto che i bambini bilingui dimostrano una maggiore flessibilità nell'assimilare input linguistici dissonanti rispetto ai loro coetanei monolingui, un aspetto che potrebbe essere attribuito a un maggiore controllo cognitivo presente nei bambini bilingui (Kovács, 2009b).

Approfondendo ulteriormente il legame tra bilinguismo e sviluppo cognitivo, un rilevante contributo è emerso dalla ricerca di Crystal D. Tran (2018). Attraverso uno studio longitudinale condotto su bambini bilingui e monolingui di età compresa tra 3 e 4 anni, Tran ha dimostrato l'esistenza di un vantaggio cognitivo derivante dal bilinguismo, specificamente nei processi di attenzione selettiva, shifting e inibizione. In particolare, i bambini bilingui hanno ottenuto risultati migliori rispetto ai bambini monolingui nei compiti di dimensional shifting (DCCS), dimostrando una maggiore flessibilità nel passare da un concetto all'altro e in due compiti che valutano l'inibizione della risposta, tra cui l'inibizione della risposta verbale e l'inibizione della risposta motoria (Tran, 2018; Luk, 2013).

Diversi studi invece hanno esaminato l'abilità di discriminazione visiva del linguaggio parlato, confrontando gruppi di individui monolingui e bilingui. Un esempio significativo è rappresentato dallo studio condotto da Whitney M. Weikum (2007). Questa ricerca ha analizzato bambini monolingui inglesi e bambini bilingui francesi e inglesi a diverse età: 4, 6 e 8 mesi. I partecipanti sono stati sottoposti a filmati silenziosi di tre parlanti bilingui francese-inglese che recitavano frasi nelle rispettive lingue. Durante la fase di abituazione, i parlanti producevano frasi nella stessa lingua, mentre nella fase di sperimentazione si verificava un cambio di lingua. I risultati ottenuti hanno rivelato che, a 4 mesi e a 6 mesi, i bambini monolingui inglesi prestavano maggiore

attenzione alle prove che coinvolgevano il passaggio tra le lingue rispetto alle prove di controllo. Questo pattern non si manifestava però a 8 mesi. D'altro canto, il gruppo di bambini bilingui inglese-francese manteneva la capacità di discriminare visivamente tra le lingue anche a 8 mesi. Lo studio di Weikum fornisce ulteriori evidenze a sostegno dei potenziali vantaggi del bilinguismo nelle funzioni esecutive, in particolare nell'ambito della discriminazione visiva tra le lingue. Questa differenza suggerisce che l'esposizione precoce a due lingue potrebbe influenzare positivamente l'abilità di discriminare e gestire informazioni linguistiche complesse, anche quando si tratta di lingue diverse (Weikum, 2007).

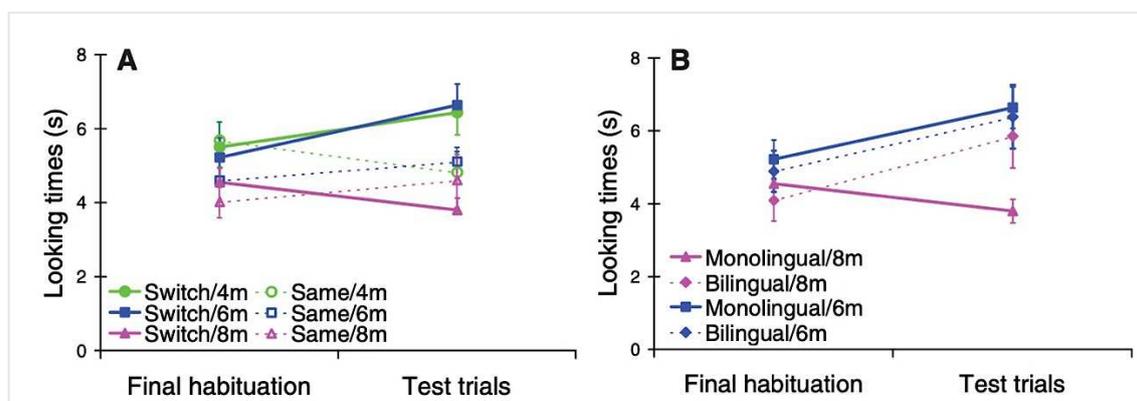


FIGURA 1 (Weikum, 2007; pag. 1159). Tempo medio di sguardo in secondi dei due gruppi linguistici.

Tale conclusione è stata poi ripetuta in un altro studio in cui veniva proiettato il medesimo video di switch tra frasi in inglese e in francese dell'esperimento di Weikum (2007) con bilingui spagnolo-catalani di 8 mesi, senza esposizione pregressa al francese o all'inglese. I neonati bilingui spagnolo-catalani hanno dimostrato un comportamento di discriminazione paragonabile a quello dei loro coetanei bilingui francese-inglese. Al contrario, i due gruppi di neonati monolingui, spagnoli e catalani, non lo hanno fatto. In conclusione, la ricerca ha dimostrato che i bambini bilingui di 8 mesi conservano un notevole vantaggio nella capacità di discriminare visivamente tra diverse lingue, anche in assenza di esposizione diretta a entrambe le lingue. Ciò suggerisce che i bambini bilingui sono più abili dei loro coetanei monolingui nel riconoscere le differenze tra due lingue sconosciute (Sebastián-Gallés, 2012).

Un'ulteriore evidenza del vantaggio del bilinguismo sulle funzioni esecutive è rappresentata nello studio di Ellen Bialystok (2011) che confronta bambini monolingui e bilingui di 8 anni in un compito che richiede il coordinamento di diverse funzioni esecutive. L'attività richiesta prevedeva di classificare stimoli visivi e uditivi come animali o strumenti musicali. Inizialmente, venivano condotti test separati per ciascuna modalità, successivamente si procedeva a una fase in cui venivano presentati insieme stimoli visivi e uditivi. Dai risultati è emerso che per il compito semplice di classificazione, entrambi i gruppi hanno conseguito risultati paragonabili sia nella modalità visiva che in quella uditiva; d'altra parte, la condizione di doppia modalità indicava un effetto significativo del gruppo linguistico, con punteggi più alti per i bilingui. Questo vantaggio dei bilingui non è stato accompagnato da una diminuzione della velocità di risposta, suggerendo un miglior coordinamento delle componenti di controllo esecutivo, quali memoria di lavoro, inibizione e shifting nei bilingui. Questi risultati evidenziano come il bilinguismo influenzi lo sviluppo del controllo esecutivo nei bambini, migliorando l'efficienza nell'affrontare compiti complessi (Bialystok, 2011).

Accanto a queste constatazioni emerge lo studio di Cristina Crivello che, oltre a esaminare le differenze nelle funzioni esecutive tra bambini monolingui e bilingui di 31 mesi, ha consentito un'analisi all'interno del gruppo bilingue al fine di investigare i meccanismi alla base delle migliori performance sulle funzioni esecutive. I partecipanti sono stati valutati in due momenti distinti, a 24 e 31 mesi d'età. A 24 mesi, i genitori dei bambini appartenenti ai due gruppi linguistici sono stati invitati a compilare la lista dei vocaboli prodotti dal bambino, e successivamente gli sperimentatori hanno calcolato il numero di Equivalenti di Traduzione (TE), ovvero parole o espressioni con lo stesso significato in due o più lingue diverse. Sette mesi dopo, le attività sulle funzioni esecutive sono state aggiunte alla procedura esistente. L'obiettivo principale dello studio era determinare se un aumento nella padronanza di due lingue, evidenziato dall'incremento del numero di Equivalenti di Traduzione (TE) durante un periodo di 7 mesi, fosse in grado di prevedere il miglioramento delle funzioni esecutive. I risultati hanno rivelato che i bambini bilingui hanno dimostrato un vantaggio rispetto ai coetanei monolingui in abilità come l'inibizione dell'attenzione alle risposte contrastanti, ed è stato constatato che l'aumento nel numero di Equivalenti di Traduzione (TE), piuttosto che la semplice crescita del vocabolario, correla positivamente con i benefici cognitivi osservati. Questi

risultati avvalorano l'ipotesi iniziale secondo cui, mentre i bambini bilingui sviluppano il loro lessico e acquisiscono un maggior numero di Equivalenti di Traduzione nel loro vocabolario espressivo, le loro capacità di flessibilità cognitiva e attenzione selettiva si rafforzano.

Inoltre, è interessante notare che non è stata riscontrata alcuna correlazione tra la crescita del vocabolario e le prestazioni nei compiti di conflitto per i bambini monolingui, il che suggerisce ulteriormente che l'utilizzo di entrambe le lingue sia necessario per generare questo vantaggio cognitivo. Questo supporta l'ipotesi che il passaggio tra le lingue sia alla base del vantaggio bilingue nei compiti che richiedono di gestire conflitti (Crivello, 2016).

Ulteriori studi sperimentali hanno fornito evidenze che il vantaggio cognitivo dei bilingui si estende alla capacità di mantenere elevati livelli di attenzione uditiva in condizioni di sforzo cognitivo. Nel contesto di uno studio condotto da Jennifer Krizman (2012), dove sono state valutate l'attenzione sostenuta e l'efficienza nella decodifica di segnali acustici linguistici mediante elettroencefalogramma (EEG), si è osservato che gli adolescenti bilingui superavano i loro coetanei monolingui nel test di attenzione sostenuta, sia nel dominio uditivo che in quello visivo. Inoltre, durante un test di percezione uditiva, è emerso che il potenziale evocato dall'ascolto di una sequenza a livello del tronco encefalico (ABR - *Auditory Brainstem Response*) era di ampiezza maggiore nei bilingui rispetto ai monolingui, indipendentemente dalla maggiore difficoltà del compito. Questi risultati suggeriscono che i bilingui possono avere una maggiore capacità di mantenere l'attenzione e una maggior efficienza nella percezione uditiva, anche in situazioni complesse o impegnative (Krizman, 2012).

1.1.3.1 Meccanismi alla base del vantaggio cognitivo

Numerosi studiosi sostengono che un migliore controllo esecutivo nei bilingui possa derivare dall'attivazione simultanea delle due lingue nel sistema cognitivo e dalla necessità costante di sopprimere una lingua rispetto all'altra (Green, 1998). Secondo la prospettiva di David W. Green (1998), durante l'espressione verbale, le funzioni esecutive vengono costantemente sollecitate e i bilingui svolgono un controllo mentale su entrambi i loro sistemi linguistici, selezionando unicamente la lingua da utilizzare in quel contesto specifico e al tempo stesso sopprimendo l'altra lingua. Questa simultanea attivazione di

entrambe le lingue impone ai bilingui la necessità di effettuare una selezione unica, in cui si affronta non solo una competizione tra opzioni all'interno della stessa lingua, come accade per i monolingui nella scelta tra termini semanticamente simili (ad esempio, "cup" e "mug"), ma anche una competizione tra alternative linguistiche per concetti analoghi nelle diverse lingue. Dal momento che la coordinazione nell'attivazione e nella gestione di due sistemi linguistici richiede un impegno costante nel tempo, si ritiene che queste abilità possano potenziare le funzioni esecutive delle persone esposte a due o più lingue (Bialystok, 2011). Le prove suggeriscono un miglioramento dell'attenzione selettiva, della flessibilità cognitiva e della capacità di inibire risposte inadeguate grazie alla pratica ripetuta (Levorato, 2019).

I bilingui che iniziano ad utilizzare entrambe le lingue più tardivamente nella vita mostrano maggiore interferenza in un compito di conflitto rispetto a quelli che iniziano ad utilizzarle precocemente. Inoltre, l'effetto del bilinguismo sulle funzioni esecutive è più forte e appare su più compiti man mano che i bambini acquisiscono esperienza nella gestione di entrambe le lingue (Crivello, 2016).

Tuttavia, non è ancora ben definito quali processi cognitivi guidino la selezione della lingua target. Mentre alcuni studi evidenziano l'effettiva inibizione della lingua non bersaglio durante l'uso della lingua target (Philipp, 2009), altri suggeriscono che la scelta corretta può essere ottenuta amplificando l'attivazione della lingua target (Costa, 2005). Queste opzioni non sono mutuamente esclusive: la selezione della lingua target dipende dal livello di attivazione sia dell'item target da selezionare sia di quello degli item in competizione. Pertanto, la selezione è facilitata dall'attivazione preferenziale del bersaglio, dall'inibizione del concorrente o da entrambi (Bialystok, 2009).

D'altra parte, una recente revisione ha suggerito che i benefici cognitivi del bilinguismo potrebbero essere meglio compresi attraverso il miglioramento delle capacità di attenzione esecutiva, come proposto da Ellen Bialystok (2017). Nella sua argomentazione, l'autrice sottolinea che l'attenzione costituisce il fulcro del sistema delle funzioni esecutive e che gli ambienti bilingui forniscono un terreno fertile per lo sviluppo di un sistema di attenzione più flessibile (Bialystok, 2017).

La ricerca scientifica ha anche intravisto un parallelismo tra i processi di selezione linguistica e le dinamiche sottese al task switching e ad altri compiti cognitivi non linguistici (Meuter, 1999; Paradis, 1980). Questo collegamento suggerisce una possibile

affinità nelle strategie cognitive adottate, gettando luce sulla complessa interazione tra i processi cognitivi nel bilinguismo e in altri ambiti della cognizione.

Dalle considerazioni riportate si evince che nei casi in cui non sia necessario sopprimere una lingua per utilizzare l'altra, non si dovrebbe osservare alcun vantaggio bilingue. In effetti nel contesto di uno studio condotto da Karen Emmorey (2008) sui bilingui bimodali, che non hanno bisogno di sopprimere la loro lingua parlata mentre usano una lingua dei segni, non è stato osservato alcun vantaggio cognitivo. Questo risultato è coerente con l'idea che il vantaggio bilingue emerga principalmente quando si verifica una competizione e una necessità di controllo inibitorio tra le lingue, come avviene in situazioni di bilinguismo verbale. In sintesi, l'assenza di vantaggi cognitivi osservati in studi su bilingui bimodali supporta l'ipotesi che il beneficio derivante dal bilinguismo sia associato alla necessità di controllare e selezionare attivamente tra lingue in competizione (Emmorey, 2008).

Tuttavia, gli effetti benefici a livello cognitivo dati dal bilinguismo si sono rivelati difficili da riprodurre sistematicamente, e ciò ha creato un profondo dibattito in corso sull'esistenza e l'entità del vantaggio bilingue sulle funzioni esecutive.

I risultati sugli effetti del vantaggio cognitivo sono stati contestati, a partire dallo studio critico di Kenneth R. Paap (2015). Le problematiche sollevate sono svariate e includono la pubblicazione di frequenti risultati nulli, la presenza di campioni insufficienti e l'uso di metodi di ricerca discutibili che, stando alle simulazioni di Marjan Bakker, possono portare a tassi elevati di falsi positivi (Bakker, 2012).

Come sottolineato da Paap (2015), la recente letteratura ha avviato un'analisi più approfondita dei risultati relativi ai vantaggi del bilinguismo. Dopo il 2011, molti studi si sono concentrati su questo aspetto e diversi di essi hanno riportato risultati nulli, mentre quelli con risultati positivi spesso coinvolgono campioni di dimensioni ridotte. Questo suggerisce che la dinamica dei vantaggi bilingui potrebbe essere più complessa di quanto inizialmente ipotizzato. Un ulteriore elemento che arricchisce questa discussione è emerso dalle repliche degli studi originali, soprattutto in studi con campioni di grandi dimensioni. Molte di queste non hanno prodotto risultati coerenti con quelli inizialmente riportati, suggerendo che le misure e i compiti utilizzati per valutare tali vantaggi potrebbero riflettere meccanismi specifici del compito piuttosto che abilità esecutive

generali. Questo solleva la necessità di considerare una gamma più ampia di fattori quando si valutano i benefici del bilinguismo.

Un altro rilevante fattore che può portare ad un pregiudizio a favore degli studi con risultati positivi rispetto a quelli con risultati nulli o negativi è stato sollevato da Angela de Bruin e colleghi (2015). Gli autori hanno dimostrato che i ricercatori e gli editori possono contribuire al bias dei dati, selezionando quali risultati pubblicare e quali studi presentare, favorendo quelli con vantaggi della popolazione bilingue (de Bruin, 2015). Complessivamente, il fenomeno del bias di conferma e le pratiche di ricerca comuni hanno contribuito a creare una percezione aumentata di un fenomeno che potrebbe essere meno frequente e meno consistente di quanto precedentemente ipotizzato.

Gli studi di imaging cerebrale hanno poi contribuito solo in misura limitata alla comprensione dei vantaggi bilingui. Le differenze neurali non sempre si allineano con le differenze comportamentali, e le misure neurali possono spesso risultare ambigue nell'indicare gli effetti sulle prestazioni cognitive. Questo sottolinea la necessità di un'analisi più approfondita e integrata tra il comportamento e le attività neurali per comprendere appieno l'impatto del bilinguismo sulla cognizione.

Anche da una recente revisione della letteratura emerge che i risultati riguardanti i vantaggi del bilinguismo per le funzioni esecutive e l'intelligenza sono molto discordanti. Ad esempio, uno studio condotto da Anthony Steven Dick (2019) su un ampio campione di bambini di 9-10 anni non ha trovato evidenze di un vantaggio bilingue nel controllo esecutivo, testando abilità come il controllo inibitorio, l'attenzione, lo shifting e la flessibilità cognitiva. Risultati simili sono stati ottenuti in uno studio di Nils Jaekel (2019) su bambini bilingui di origine turca, con età compresa tra i 5 e i 15 anni. Inoltre, uno studio di Genesis D. Arizmendi (2018) condotto su bambini di 7-9 anni non ha evidenziato alcun effetto del bilinguismo su compiti legati all'inibizione, all'aggiornamento e allo shifting. Questi risultati contrastanti suggeriscono la necessità di ulteriori indagini e di un'esplorazione più approfondita del fenomeno del vantaggio bilingue (Planckaert, 2023).

1.1.3.2 Test per la valutazione delle funzioni esecutive nei bilingui

Nella letteratura scientifica, vengono impiegati diversi test per la valutazione delle funzioni esecutive nei bilingui. Tra i test più diffusamente utilizzati si annoverano il

compito *Simon*, il compito *Stroop*, il compito *Go/No Go*, il compito *Flanker* e il *Dimensional Change Card Sort Task*. In questa sezione, verrà fornita una descrizione di ciascuno di questi test, esaminandone gli scopi e le modalità di somministrazione. Tale analisi contribuirà a una migliore comprensione delle metodologie di valutazione delle funzioni esecutive nel contesto del bilinguismo.

Compito Simon

Il compito Simon è un test cognitivo ampiamente utilizzato in psicologia sperimentale per studiare l'interferenza cognitiva e misurare la velocità di elaborazione delle informazioni. Durante questo test, ai partecipanti viene chiesto di discriminare il colore o la forma di uno stimolo (dimensione rilevante) premendo un tasto posto a sinistra o a destra rispetto alla linea mediana del corpo, indipendentemente dalla posizione di comparsa dello stimolo (dimensione irrilevante). Dai risultati di numerosi lavori è emerso come la prestazione sia più veloce ed accurata quando la posizione dello stimolo e quella della risposta sono omolaterali (condizione 'corrispondente') rispetto a quando sono controlaterali (condizione 'non corrispondente'). In altre parole, la posizione spaziale dello stimolo, che non è rilevante per il compito, può influenzare la velocità e l'accuratezza delle risposte dei partecipanti, rivelando così dettagli interessanti sull'interazione tra processi cognitivi e spaziali

Compito Stroop

Il compito Stroop è un test psicologico che viene utilizzato per misurare l'abilità di una persona di concentrarsi su una specifica informazione rilevante in un dato contesto, sopprimendo le informazioni che potrebbero interferire con la risposta corretta. Durante il test, ai partecipanti vengono presentate liste di parole stampate in diversi colori, e viene chiesto loro di pronunciare a voce alta il colore dell'inchiostro cui è scritta la parola. Le prove sono congruenti quando la parola «rosso» è scritta in rosso, e incongruenti quando la parola «rosso» è scritta in verde. I partecipanti, nel corso del compito di denominazione, mostrano una latenza di risposta più lenta nella condizione incongruente e più rapida nella condizione congruente, fenomeno noto come l'effetto Stroop.

Compito Go/No go

Il test Go/No go viene utilizzato per valutare l'abilità di inibizione delle risposte. Durante questo test, ai partecipanti vengono presentati stimoli visivi o auditivi, che possono assumere la forma di parole, immagini, suoni o altre informazioni sensoriali. Gli sperimentatori identificano alcuni di questi stimoli come "Go" (quelli a cui i partecipanti devono rispondere) e altri come "No-Go" (quelli a cui i partecipanti devono invece evitare di rispondere). La sfida per i partecipanti consiste nell'eseguire risposte rapide e precise quando si presenta uno stimolo "Go" e nell'astenersi dalla risposta quando si presenta uno stimolo "No-Go".

Compito Flanker

Il compito Flanker valuta l'attenzione selettiva, la capacità di concentrazione e l'inibizione delle interferenze da parte di stimoli distrattivi. Ai partecipanti vengono mostrate delle serie di lettere o frecce su uno schermo del computer, organizzate in una riga o in una matrice, con uno stimolo centrale e diversi stimoli circostanti, detti 'flanker'. I partecipanti devono rispondere il più rapidamente possibile a uno specifico stimolo, di solito il carattere o la freccia centrale, attraverso la pressione di un tasto specifico su una tastiera o il clic su uno stimolo con il mouse. Nelle condizioni congruenti, gli stimoli flanker sono coerenti con lo stimolo centrale (cioè, tutti indicano la stessa risposta). Nelle condizioni incongruente, gli stimoli flanker sono discordanti rispetto allo stimolo centrale (indicano una risposta diversa). Questa discrepanza tra lo stimolo centrale e quelli flanker crea una maggiore interferenza e rende più difficile la risposta corretta nelle condizioni incongruenti.

Dimensional Change Card Sort Task

Il Dimensional Change Card Sort Task (DCCS) è un compito psicologico concepito per valutare la flessibilità cognitiva e la capacità di adattarsi a nuove regole o criteri mentali. Questo test coinvolge la presentazione di una serie di schede, ciascuna caratterizzata da diverse proprietà, tra cui colore e forma. All'inizio del compito, ai partecipanti viene assegnata una regola specifica da seguire, ad esempio, classificare le schede in base al colore. In seguito, viene introdotta una nuova regola, come classificare le schede in base alla loro forma. L'obiettivo del DCCS è misurare la capacità dei

partecipanti di cambiare la loro strategia mentale e di adattarsi con successo alla nuova regola, abbandonando la regola precedente.

1.1.3.3 Ulteriori considerazioni sul vantaggio bilingue

In generale, le evidenze più consistenti riguardanti il vantaggio bilingue sembrano provenire da studi condotti su bambini piccoli e anziani. L'effetto del bilinguismo sui processi cognitivi emerge durante l'infanzia, conferendo ai bilingui una spinta nello sviluppo quando tali processi sono in crescita, e continua a manifestarsi anche in età anziana quando tali processi iniziano a diminuire, conferendo una protezione contro un rapido declino cognitivo. Il vantaggio nel controllo inibitorio derivante dal bilinguismo è invece irrilevante per individui giovani adulti che già possiedono un processo di controllo efficiente. Ciò è stato dimostrato in uno studio condotto da Bialystok nel 2005, in cui è stato utilizzato il compito di Simon per valutare l'interferenza cognitiva e la velocità di elaborazione delle informazioni. I risultati hanno rivelato che i partecipanti hanno dimostrato prestazioni migliori nella condizione congruente, in cui la posizione spaziale dello stimolo visivo coincideva con la posizione della risposta prevista (ad esempio, il quadrato rosso sopra il pulsante rosso e il quadrato blu sopra il pulsante blu). In contrasto a ciò, nella condizione incongruente, in cui la posizione dello stimolo visivo entrava in conflitto con la posizione della risposta attesa (come il quadrato rosso sopra il pulsante blu e il quadrato blu sopra il pulsante rosso), le prestazioni dei partecipanti erano più lente e meno precise. È importante notare che lo studio ha rilevato che i bilingui hanno ottenuto risultati superiori rispetto ai monolingui in diverse fasi della vita, compresi l'infanzia, l'età adulta e la vecchiaia. Tuttavia, durante il periodo universitario, quando le prestazioni sono generalmente al massimo dell'efficienza, non è stata riscontrata alcuna differenza nelle performance tra giovani adulti monolingui e bilingui (Bialystok, 2005).

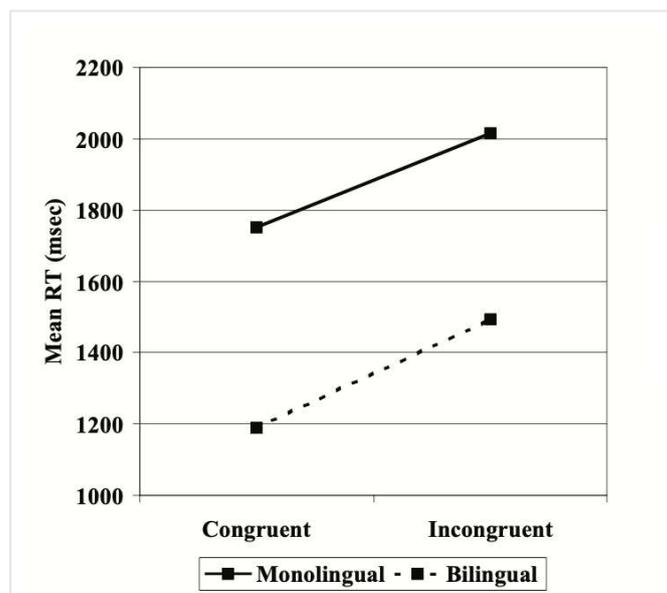


FIGURA 2 (Bialystok, 2005; pag. 108). Punteggi medi per gruppo linguistico nel compito di Simon.

Il bilinguismo svolge quindi un ruolo significativo nel processo esecutivo lungo l'intero corso della vita. Tanto durante lo sviluppo quanto nell'invecchiamento, i bilingui dimostrano una maggiore capacità di gestire l'attenzione sia nelle prove congruenti che in quelle incongruenti, in cui è necessario gestire informazioni fuorvianti. Questo suggerisce che l'influenza del bilinguismo è predominante nei periodi di sviluppo cognitivo sensibili e nel contesto del declino cognitivo.

In un recente studio condotto su una popolazione anziana, è stato esaminato l'effetto del bilinguismo sul disturbo di Alzheimer. I risultati hanno mostrato un significativo ritardo di 4;6 anni nell'età di manifestazione dei sintomi e di 4;8 anni nell'età di diagnosi nei pazienti bilingui con disturbo di Alzheimer. Questi risultati supportano l'idea che il bilinguismo possa contribuire alla riserva cognitiva e a ritardare i sintomi della demenza (Woumans, 2015).

Per quanto concerne l'infanzia, gli effetti positivi del bilinguismo sono stati osservati in diversi studi nei bambini dalla nascita fino all'età di sei anni (Kovács, 2009; Crivello, 2016; Martin-Rhee, 2008), ma sembra che gli effetti siano meno evidenti nei bambini di età superiore ai sei anni (Abdelgafar, 2014).

In una recente revisione della letteratura sono state evidenziate delle divergenze nei risultati tra i bambini al di sotto dei 6 anni e quelli tra i 6 e i 12 anni. In generale, è

stato riportato un vantaggio bilingue nell'inibizione in 42 studi su 91 (pari al 46%); più nello specifico, nei bambini di età inferiore ai 6 anni, il vantaggio bilingue è stato osservato in 25 studi su 45 (pari al 56%), mentre nei bambini più grandi, il vantaggio bilingue è stato segnalato solo in 17 studi su 46 (pari al 37%). Questi risultati indicano che il vantaggio bilingue nell'inibizione sembra essere più pronunciato nei bambini più piccoli rispetto a quelli più grandi (Planckaert, 2023).

Un'indagine più dettagliata delle attività di inibizione ha evidenziato che i test simili a quelli dello Stroop e del Flanker conducono più frequentemente a un beneficio cognitivo bilingue nei bambini più piccoli rispetto a quelli tra i 6 e i 12 anni. Al contrario, i bambini più grandi sembrano mostrare più spesso un vantaggio nei compiti simili a quelli Simon. Questa apparente mancanza di validità convergente tra i diversi compiti è in linea con i risultati contrastanti delle ricerche sull'argomento. A spiegazione di questi dati, Kerry Lee e colleghi hanno riportato che tra i 6 e i 15 anni i costi di inibizione si riducono rapidamente sul compito Flanker, mentre rimangono presenti e relativamente stabili sul compito Simon. Questo potrebbe spiegare il motivo per cui i gruppi di età post-critica presentano un tasso di vantaggio bilingue più elevato sul compito Simon rispetto al compito Flanker; semplicemente poiché c'è più margine per un vantaggio bilingue (Lee, 2013). Nel complesso, i risultati nulli sui compiti di inibizione sono stati riportati più frequentemente rispetto ai risultati di un vantaggio bilingue.

Questo suggerisce la possibilità che l'impatto del bilinguismo sulla funzione di inibizione possa mutare con l'avanzare dell'età o risulti più evidente nelle prime fasi dello sviluppo cognitivo. Tuttavia, come è stato precedentemente riportato, è importante notare che anche nei bambini più grandi, alcuni studi hanno comunque riportato un vantaggio bilingue nell'inibizione. In sintesi, l'analisi della letteratura mostra che il bilinguismo può influenzare l'inibizione nei bambini, ma l'effetto sembra variare tra i gruppi di età. Ulteriori ricerche sono necessarie per comprendere meglio come il bilinguismo influenzi specificamente questa importante funzione esecutiva durante lo sviluppo dei bambini.

Un'altra funzione esecutiva studiata è lo switching, valutato comunemente attraverso il Dimensional Change Card Sort Task (DCCS). Nell'insieme degli studi, è stato riportato un vantaggio bilingue nello switching in 18 studi su 40, pari al 45% delle volte. Nel sottoinsieme di studi su bambini di età inferiore ai 6 anni, il vantaggio bilingue è stato rilevato 10 volte su 16 (63%), mentre nel sottoinsieme di studi su bambini più

grandi il vantaggio è stato riportato 8 volte su 24 (33%). Questi risultati suggeriscono che la capacità di switching si manifesta più precocemente nei bambini bilingui, determinando un vantaggio bilingue durante il periodo critico che tende a scomparire nelle fasce di età successive a quella critica (Planckaert, 2023).

In generale, sia nei compiti di inibizione che di switching, i vantaggi bilingui sono stati rilevati più frequentemente nel gruppo di bambini di età inferiore ai 6 anni, (inibizione: 56% e 37%; commutazione: 63% e 33%). Questo suggerisce una sovrapposizione tra il periodo di vantaggio bilingue e il periodo critico per lo sviluppo del controllo cognitivo.

Risultati simili sono riportati nella letteratura sulla relazione tra bilinguismo e declino cognitivo, fornendo un ulteriore supporto alla sovrapposizione tra periodi di evoluzione cruciale del controllo cognitivo e periodi in cui possono essere rilevati vantaggi bilingui (Planckaert, 2023).

Tuttavia, è importante notare che questi vantaggi sembrano essere temporanei. È possibile che l'acquisizione di una seconda lingua aggiuntiva alla lingua madre acceleri lo sviluppo cognitivo durante il periodo critico, determinando una traiettoria di sviluppo diversa rispetto ai coetanei monolingui. Allo stesso modo, gli studi sul declino cognitivo e la sua relazione con il bilinguismo tendono a mostrare un vantaggio bilingue temporaneo. Per esempio, l'insorgenza della demenza è ritardata di circa 4-5;5 anni nei bilingui (Woumans, 2015).

Concludendo, oltre agli aspetti linguistici, che abbiamo già esplorato, emergono notevoli vantaggi anche a livello cognitivo, specialmente nell'ambito delle funzioni cognitive. I bambini bilingui sviluppano abilità di problem solving, flessibilità mentale e capacità di attenzione più avanzate rispetto ai loro coetanei monolingui, almeno entro i 6 anni.

Questi benefici si estendono altresì alla sfera sociale. Sul piano sociale, l'apertura verso culture diverse è un beneficio significativo. I bambini bilingui sono spesso più sensibili alle differenze culturali e sono in grado di comprendere e apprezzare prospettive diverse. Ciò può contribuire a promuovere la tolleranza, l'empatia e la capacità di comunicare efficacemente con persone di background culturali diversi, creando una base solida per relazioni interculturali positive (Moretti, 1999).

Nel mondo del lavoro, il bilingue avrà più possibilità di trovare un impiego, in quanto oggi quasi tutte le aziende richiedono la conoscenza di almeno due lingue. Oltre alla possibilità di comunicare con una gamma più ampia di persone, i bilingui sono spesso considerati candidati ideali per ruoli che richiedono interazioni internazionali, collaborazioni globali e mobilità professionale. Questo può tradursi in opportunità di carriera più ampie e interessanti.

In sintesi, il bilinguismo offre una serie di vantaggi che vanno oltre la semplice capacità di comunicare in più lingue. Le esperienze linguistiche arricchenti hanno effetti positivi sia sullo sviluppo cognitivo che sulle competenze sociali, aprendo porte sia in termini di comprensione interculturale che di opportunità professionali.

1.2 Il linguaggio

1.2.1 L'acquisizione del linguaggio

Il linguaggio rappresenta una funzione complessa, influenzata da aspetti biologici e cognitivi, da interazioni sociali e da contesti ambientali. La maturazione della competenza linguistica avviene gradualmente, seguendo un percorso analogo tra lingue diverse (Karmiloff-Smith, 2006).

L'acquisizione del linguaggio è un fenomeno fondamentale della natura umana e si manifesta in modo naturale nel corso dello sviluppo infantile. Alla nascita, i neonati mostrano una predisposizione innata verso i suoni linguistici; imparano rapidamente a manipolare strutture complesse, dimostrando un'abilità superiore rispetto agli adulti nell'apprendimento di una seconda lingua. Tuttavia, questa straordinaria abilità naturale non è completa senza l'adeguata interazione ambientale, che consente al bambino di modellare e affinare le sue capacità linguistiche. Questa sinergia tra i fattori biologici innati e l'input linguistico ambientale è fondamentale per il percorso di sviluppo del bambino (Pinton, 2018).

Il processo evolutivo del linguaggio richiede anche l'acquisizione e la stabilizzazione di capacità non linguistiche specifiche. Tra queste, si includono la capacità di focalizzare l'attenzione su obiettivi specifici, l'abilità di integrare percezioni provenienti da vari canali sensoriali, la capacità di condividere l'attenzione, associando gesti, suoni e significati, e la competenza nell'imitazione (Bates, 2004).

Nel corso di questo sviluppo, che abbraccia sia la dimensione linguistica che quella non linguistica, si osserva una notevole variabilità individuale che, sebbene significativa, risulta meno sorprendente se confrontata con le evidenti somiglianze dello sviluppo linguistico complessivo. Come indicato da Dorothy Bishop e Kay Mogford (1993), nonostante le differenze individuali esistenti, emergono pattern e fasi di sviluppo linguistico che seguono linee guida generali condivise da molti individui.

Brown (1973) ha identificato gli stadi di sviluppo del linguaggio riassunti nella seguente tabella.

Stadio	Età tipica
Pre-linguistico	Nascita – 6 mesi
Lallazione	6 – 8 mesi
Stadio ‘una parola’	9 – 18 mesi
Stadio ‘due parole’	18 – 24 mesi
Stadio della prima manifestazione della sintassi	24 – 30 mesi
Stadio ‘multi-parola’	A partire da 30 mesi

TABELLA 2. Traduzione in italiano effettuata da me estratta da ‘*A first language: the early stages*’ (Brown, 1973). Descrizione degli stadi di sviluppo del linguaggio.

1.2.1.1 Fase pre-linguistica

Nelle prime tappe della loro vita, i neonati sperimentano quella che è comunemente denominata ‘fase pre-linguistica’. Durante questa fase, i bambini non sono ancora in grado di produrre strutture linguistiche, ma stanno piuttosto sviluppando le loro abilità percettive.

La percezione uditiva comincia a manifestarsi già durante la gestazione, approssimativamente a partire dalla venticinquesima settimana di sviluppo e, poco prima della nascita, i bambini sono in grado di riconoscere il linguaggio rispetto ad altri suoni ambientali. I neonati riescono inoltre a identificare i pattern tipici della lingua materna e mostrano una preferenza per questi modelli rispetto a quelli di altre lingue che presentano ritmi linguistici differenti. In aggiunta, riescono a distinguere le caratteristiche legate al genere del parlante, i contrasti tra suoni vocalici e tra le strutture sillabiche. Queste

competenze sono altrettanto evidenti nei bambini bilingui, che manifestano una preferenza per le lingue a loro familiari e dimostrano abilità nella discriminazione tra tali lingue (Fabbro, 2004; Pinton, 2014; Pinton, 2018).

Questo tipo di apprendimento oltre a consentire di estrarre le proprietà fonologiche, permette di attuare la segmentazione della catena fonica in cui si realizza il parlato connesso, facilitando l'individuazione delle singole parole (Werker, 2012).

Un interessante studio condotto da Krista Byers-Heinlein (2010) coinvolse due gruppi di neonati: uno composto da monolingui inglesi e l'altro da bilingui tagalog-inglese, con età compresa tra 0 e 5 giorni. Ai neonati vennero presentate frasi in inglese e in tagalog e la loro preferenza fu valutata utilizzando la tecnica dell'*high-amplitude sucking*, che misura le reazioni uditive dei neonati, attraverso la registrazione del ritmo di suzione non nutritiva. I risultati rivelarono che i bambini monolingui inglesi mostravano una chiara preferenza verso la lingua madre. Al contrario, i neonati le cui madri comunicavano regolarmente sia in inglese che in tagalog, durante la gravidanza, manifestarono una preferenza equilibrata per entrambe le lingue. Questo suggerisce che un'esposizione bilanciata a due lingue durante la gestazione influisce sulla percezione linguistica sin dai primi giorni di vita, creando una sorta di familiarità e sensibilità verso entrambi i sistemi linguistici.

In sintesi, questo studio dimostra che, fin dall'inizio, gli stessi meccanismi percettivi e di apprendimento che sostengono l'acquisizione monolingue sono altrettanto disponibili per l'acquisizione bilingue. Inoltre, i risultati confermano che i bambini esposti a due lingue durante la gestazione hanno già iniziato il processo di acquisizione bilingue alla nascita (Byers-Heinlein, 2010).

Per quanto riguarda la produzione linguistica, in questa fase iniziale gli scambi interattivi sono cadenzati dalle necessità primarie tipiche del periodo neonatale. Il neonato manifesta un'ampia gamma di vocalizzazioni infantili, che nella maggior parte dei casi rappresentano espressioni di bisogni e disagio. Parallelamente a queste espressioni, emergono suoni che derivano da azioni riflesse o vegetative, come la tosse, la suzione e la deglutizione. Durante i primi quattro mesi compaiono anche i primi suoni simili alle vocali, che acquisiscono le caratteristiche acustiche delle stesse tra il terzo e l'ottavo mese di vita (Pinton, 2018).

In conclusione, è interessante notare che la sensibilità dei neonati al linguaggio si manifesta ancor prima che essi inizino attivamente a produrre suoni propri del linguaggio e già in fase gestazionale. Infatti, in questa fase iniziale, i neonati dimostrano un'elevata capacità di discriminare e riconoscere i vari suoni linguistici.

1.2.1.2 Lallazione

Dal sesto mese di vita, si apre una fase rilevante nello sviluppo linguistico dei bambini nota come lallazione (*'babbling'*), che inizia grazie ai significativi cambiamenti nelle strutture anatomico-fisiologiche che conferiscono al bambino un maggiore controllo della mandibola e della lingua. Questo periodo rappresenta una fase chiave nello sviluppo linguistico infantile.

La lallazione è un processo in cui i bambini producono sequenze di suoni che seguono una struttura sillabica simile a quella delle parole. All'inizio, è comune osservare sequenze ripetute di consonante-vocale (CV), come ad esempio [bababa]; questa fase viene chiamata *babbling canonico*. Con il passare del tempo, queste sequenze iniziano a diversificarsi. Le articolazioni consonantiche si alternano, creando combinazioni come [badaka] e questo stadio è noto come *babbling variato*. È interessante notare che le produzioni verbali dei bambini durante la lallazione riflettono i tratti fonetici della lingua parlata nella loro famiglia o comunità. Nel frattempo, c'è anche un affinamento dell'intonazione, con modelli verbali che iniziano a somigliare sempre di più a vere parole, con variazioni nel tono e nella cadenza.

Un aspetto affascinante del babbling è che, durante questa fase, i suoni prodotti non sono ancora associati a significati specifici. I bambini stanno sperimentando le potenzialità sonore del linguaggio senza ancora trasmettere messaggi comprensibili. Questo processo è cruciale perché prepara il terreno per l'apprendimento delle parole e delle frasi vere e proprie. Il babbling rappresenta una sorta di laboratorio linguistico in cui i bambini esplorano l'apparato fonatorio, il suono, la struttura delle parole e l'intonazione, acquisendo gradualmente le competenze linguistiche e articolatorie/motorie necessarie per comunicare con il mondo circostante.

Inoltre, è importante sottolineare che il babbling è una tappa universale nello sviluppo linguistico dei bambini di tutto il mondo, indipendentemente dalla lingua, dalla modalità (orale o segnata) e dalla cultura di provenienza. È un processo intrinseco

all'essere umano e il suo studio ci fornisce preziose informazioni sulla crescita del linguaggio nei primi anni di vita (Pinton, 2014; Pinton, 2018).

1.2.1.3 Stadio ‘una parola’

Verso i 9-10 mesi di età, e talvolta anche prima, i bambini iniziano a esprimere una prima forma di iniziativa comunicativa, principalmente attraverso i gesti. Verso il dodicesimo mese, i gesti comunicativi referenziali, caratterizzati dalla presenza di un referente fisso e da un significato costante indipendentemente dal contesto, diventano più frequenti e distinti. È in questa fase che emergono anche le prime parole.

L'età in cui i bambini pronunciano le prime parole può variare notevolmente, ma generalmente si colloca tra i 9 e i 15 mesi. Queste prime parole spesso coesistono con il *babbling*, almeno fino ai 18 mesi, anche se quest'ultimo diventa progressivamente meno frequente. Inizialmente, le parole vengono utilizzate in modo non referenziale, ossia in contesti specifici o in routine quotidiane, risultando estremamente contestualizzate. Tuttavia, con il passare del tempo e con l'espansione del vocabolario del bambino, le parole iniziano gradualmente ad acquisire un significato più referenziale. Ciò significa che le parole possono essere applicate a una varietà più ampia di situazioni e oggetti.

Tra i 18 e i 20 mesi, si verifica un incremento mensile di circa 20 nuove parole nel vocabolario del bambino. Successivamente, tra i 21 e i 26 mesi, i bambini possono arrivare ad apprendere circa 50 parole nuove ogni mese.

Un momento significativo nel percorso di acquisizione del linguaggio è rappresentato dal periodo di "esplosione" del vocabolario, che solitamente si verifica tra i 16 e i 20 mesi, durante il quale il bambino inizia un processo di astrazione e decontestualizzazione, in cui comprende che le parole sono simboli che rappresentano oggetti ed eventi. L'evoluzione del vocabolario nei bambini è un percorso individuale e non omogeneo. Alcuni bambini acquisiscono nuove parole gradualmente nel corso del tempo, mentre altri mostrano un'improvvisa accelerazione nell'apprendimento di vocaboli dopo aver costruito un vocabolario di circa 100 parole.

Durante questo periodo, il bambino inizia a sviluppare un sistema di rappresentazioni dei differenti gesti articolatori. L'età di acquisizione, la somiglianza fonologica con parole vicine e la frequenza di utilizzo influenzano la memorizzazione dei

nuovi termini. Questa fase è conosciuta come la fase olofrastica, in cui le frasi sono composte da una sola parola (Pinton, 2014; Fabbro, 2004; Pinton, 2018).

1.2.1.4 Stadio ‘due parole’

Tra i 18 e i 24 mesi molti bambini cominciano ad unire due parole con una semplice relazione semantica. Questa fase di sviluppo sintattico primordiale è preceduta e accompagnata da un periodo preparatorio più lungo, in cui il bambino ancora utilizza frasi costituite da una sola parola insieme a vari elementi comunicativi, come i gesti.

Le prime combinazioni di due elementi spesso coinvolgono la semplice giustapposizione di due nomi, ad esempio "mamma pappa", o la formazione di frasi di base in cui un predicato è accompagnato da un soggetto o da un complemento, come "dà mamma" (Pinton, 2014; Fabbro, 2004; Pinton, 2018).

Laura D’Odorico e Stefania Carubbi (1997) hanno evidenziato l’importante ruolo che la ripetizione di parole svolge a 16 mesi nella transizione verso la creazione delle prime frasi. Il processo di ripetizione fornisce ai bambini l’opportunità di familiarizzare con i suoni, i ritmi e le intonazioni del linguaggio, contribuendo in modo significativo alla padronanza della comunicazione verbale. In aggiunta, le autrici hanno sottolineato come le combinazioni di gesti e parole rappresentino un importante ponte verso la formazione delle prime frasi. Infatti, l’uso simultaneo di gesti e parole permette ai bambini di arricchire la loro espressione comunicativa, offrendo una modalità supplementare per esprimere concetti e interagire con il mondo circostante.

La capacità di produrre enunciati composti da due o più parole sembra essere strettamente legata allo sviluppo del vocabolario verbale. Si ipotizza l’esistenza di una soglia minima di parole, al di sotto della quale il bambino non sarebbe in grado di combinare due elementi tra loro. Tuttavia, questa soglia non è definita con certezza a causa dell’ampia variabilità individuale. Alcuni bambini, infatti, possono iniziare a comporre frasi quando il loro vocabolario è ancora numericamente piccolo, mentre altri possono farlo solo quando possiedono un vocabolario più ampio, composto anche da almeno 100.

1.2.1.5 Stadio della prima manifestazione della sintassi

A partire dai 2 anni di età, i bambini entrano in una fase cruciale in cui cominciano a formare frasi più elaborate. Tipicamente, si tratta di frasi nucleari semplici che, talvolta, possono risultare incomplete, con frequenti omissioni sia di connettivi tra le frasi che di altri morfemi liberi, tipicamente funzionali, come articoli e preposizioni. Questi morfemi subiscono col tempo un graduale aumento di frequenza. Tuttavia, si nota anche l'emergere di frasi di maggiore complessità, che includono costruzioni coordinate, subordinate e frasi implicite. Questo rappresenta un passo significativo nell'evoluzione della sintassi infantile, in cui i bambini iniziano a sperimentare con strutture linguistiche più elaborate e ad arricchire la loro capacità di espressione (Pinton, 2014; Fabbro, 2004).

1.2.1.6 Stadio 'multi-parola'

Nella fase successiva, le frasi complesse diventano complete dal punto di vista morfologico e si manifesta la produzione di diversi funtori necessari nelle frasi; emergono connettivi interfrasali di tipo temporale e causale, come "dopo," "allora," "invece," "perché," "sennò," "anche," e "però," che vengono utilizzati in modo stabile all'interno di frasi coordinate e subordinate.

Per quanto riguarda la crescita del linguaggio in questa fase, a 4 anni, i bambini possiedono una conoscenza di base del linguaggio. A 5 anni, pur commettendo ancora degli errori, sono in grado di autocorreggersi. A 6 anni, il loro linguaggio si avvicina molto a quello degli adulti, consentendo loro di raccontare storie e partecipare attivamente alle conversazioni. All'età di 8-9 anni, i bambini producono e utilizzano anche frasi reversibili e passive. Infine, intorno ai 10 anni, i bambini sviluppano una comprensione avanzata degli aspetti pragmatici, apprezzano le battute umoristiche e sono in grado di cogliere i significati non-letterali delle espressioni verbali (Fabbro, 2004).

In questa prospettiva, il linguaggio infantile attraversa una serie di fasi chiave, dalla sua nascita fino all'età adulta, con una progressiva acquisizione di complessità e competenza linguistica.

1.2.2 Sviluppo linguistico nei bilingui

Secondo le ricerche attuali, è ormai consolidato che i bambini bilingui attraversino le medesime fasi di sviluppo fonologico (Hambly, 2013), lessicale (Pearson, 2013) e morfosintattico (Paradis, 2010) dei loro coetanei monolingui, con differenze che possono apparire nella velocità di acquisizione (Levorato, 2019).

1.2.2.1 Sviluppo della percezione e discriminazione dei suoni nei bilingui

La percezione dei suoni del linguaggio nei primi anni di vita è un processo complesso che è stato oggetto di numerosi studi scientifici. Lo studio di Patricia Kuhl (2006) si inserisce in questo contesto e illustra come i bambini, sin dai loro primi mesi di vita, mostrino la capacità di percepire e distinguere una vasta gamma di suoni. Tuttavia, con l'esperienza e l'esposizione alla lingua nativa, si sviluppa una maggiore sensibilità ai suoni specifici di quella lingua. Questo effetto, noto come "declino percettivo" o "restringimento percettivo", facilita l'apprendimento linguistico nei primi mesi di vita. Nel caso dello studio in questione è stato osservato che i neonati americani e giapponesi hanno dimostrato capacità simili nella percezione del contrasto dei fonemi /r/ e /l/ tra i 6 e gli 8 mesi di età. Tuttavia, a 10-12 mesi, i bambini americani hanno migliorato notevolmente la loro abilità di discriminare questi suoni, mentre i loro coetanei giapponesi, che non hanno questo contrasto nella loro lingua, hanno invece mostrato una riduzione della capacità in questo compito.

Questi risultati suggeriscono che l'esposizione continua alla lingua nativa influenza la percezione dei suoni nei bambini. I bambini iniziano a concentrarsi sui suoni che sono rilevanti per la loro lingua, migliorando così la loro capacità di distinguere e produrre correttamente i suoni del parlato nella loro comunità linguistica.

Tuttavia, le abilità di percezione nei bambini bilingui presentano peculiarità rispetto a quelle dei loro coetanei monolingui. Uno studio (Kuhl, 2006) coinvolgente due gruppi di bambini bilingui simultanei, esposti sia allo spagnolo che all'inglese, ha indagato questa dinamica. Il primo gruppo era composto da neonati con un'età compresa tra i 6 e i 9 mesi, mentre il secondo gruppo includeva bambini di età compresa tra i 10 e i 12 mesi. L'obiettivo primario dello studio consisteva nell'analizzare l'abilità neurale dei bambini di discriminare i suoni caratteristici di entrambe le lingue, utilizzando l'elettroencefalogramma come strumento di misurazione. Nei primi stadi, tra i 6 e i 9 mesi,

i bambini bilingui non hanno mostrato una significativa abilità nel discriminare i contrasti fonetici propri delle loro lingue madri. Ciò contrasta con studi precedenti condotti su neonati monolingui, che avevano dimostrato la capacità di discriminare sia i contrasti fonologici della loro lingua nativa che quelli di lingue non native già a 7 mesi, sebbene questa abilità si fosse successivamente limitata ai soli contrasti fonologici specifici della lingua madre a 11 mesi (Rivera-Gaxiola, 2005). Sorprendentemente, nell'intervallo di età tra i 10 e i 12 mesi, i neonati bilingui hanno manifestato un'attivazione neurale significativa, che evidenzia una buona discriminazione dei contrasti fonologici spagnoli e inglesi. Da questi risultati emerge l'ipotesi che l'evoluzione della capacità di percezione linguistica possa divergere tra bambini bilingui e monolingui. Nello specifico, sembra che i bambini bilingui mantengano una maggiore sensibilità nei confronti degli effetti apportati dall'esperienza linguistica, prolungando questo processo rispetto ai loro coetanei monolingui (Kuhl, 2006).

In conclusione, l'indagine avalla l'idea che i percorsi evolutivi della percezione del linguaggio parlato possano divergere tra bambini bilingui e monolingui. Risalta che i bambini bilingui mantengono una maggiore flessibilità nel conformarsi alle esperienze linguistiche e sviluppano una partecipazione neurale più pronunciata verso le lingue udite in un momento successivo ai monolingui. Questa scoperta suggerisce che l'esperienza del bilinguismo possa portare a una maggiore adattabilità e sensibilità nei confronti delle variazioni linguistiche, contribuendo così a una comprensione più approfondita di come il cervello dei bambini elabora il linguaggio nelle diverse situazioni linguistiche.

1.2.2.2 Sviluppo fonetico-fonologico in produzione nei bilingui

Per quanto riguarda le abilità fonetico-fonologiche espressive dei bambini bilingui, è interessante notare che, durante le fasi iniziali di acquisizione del linguaggio, si verifica una notevole uniformità nei suoni prodotti, indipendentemente dall'ambiente linguistico o dal numero di lingue a cui i bambini sono esposti (Boysson-Bardies, 1991). Tuttavia, tra i 2 e i 5 anni, inizia a verificarsi un progressivo riconoscimento e adattamento alle specifiche caratteristiche fonemiche e fonotattiche delle lingue in cui i bambini sono immersi.

Barbara Hambly (2013), in un'analisi delle abilità fonetico-fonologiche dei bambini bilingui, ha evidenziato una tendenza a uno sviluppo più ritardato del sistema

fonologico rispetto ai coetanei monolingui. In particolare, il sistema fonologico nei bambini bilingui tende a formarsi intorno ai 20 mesi, in contrasto ai 17 mesi dei monolingui. Questo ritardo può essere in parte attribuito al fatto che le lingue conosciute dai bambini bilingui non esistono in isolamento, ma interagiscono dinamicamente tra loro, influenzandosi reciprocamente. Questo fenomeno di mutuo influsso, noto come "trasferimento interlinguistico," svolge un ruolo cruciale nel modellare le competenze fonologiche nei bambini bilingui e può produrre effetti di facilitazione o interferenza. Gli effetti positivi possono comprendere un accelerato apprendimento delle strutture fonologiche grazie alla conoscenza pregressa di un'altra lingua, mentre gli effetti negativi possono comportare ritardi nello sviluppo fonologico rispetto ai monolingui (Döpke, 2000).

Per esempio, l'acquisizione di un suono in una lingua può avere effetti facilitatori sulla produzione di un fonema simile in un'altra lingua, come nel caso delle vocali /i/ ed /u/ in inglese e spagnolo che condividono solo la caratteristica fonetica comune dell'altezza. Tuttavia, si verificano anche situazioni in cui la produzione di suoni in una lingua può avere un impatto negativo in un'altra lingua, come avviene con altre vocali nei due idiomi menzionati. In inglese, ad esempio, sono presenti una vocale bassa frontale /æ/ e bassa posteriore /ʌ/, che si contrappongono alla vocale bassa centrale /a/ presente in spagnolo. Ciò può creare interferenze nell'apprendimento delle vocali stesse a causa delle somiglianze acustiche che possono influenzare il processo fonologico tra le due lingue (Gildersleeve-Neumann, 2008).

Un altro esempio di interazione tra sistemi fonologici nei bambini bilingui è fornito da uno studio di Margaret Kehoe (2002) che ha rivelato che, nei bambini bilingui simultanei esposti allo spagnolo e al tedesco, l'acquisizione delle vocali tedesche è risultata più lenta nei bilingui rispetto ai monolingui tedeschi della stessa età. Tuttavia, la produzione delle vocali spagnole risultava simile a quella dei coetanei monolingui spagnoli. Per comprendere questo effetto, è essenziale analizzare le differenze tra il sistema vocalico tedesco e spagnolo. Nel sistema fonologico tedesco, sono presenti sia le cosiddette *lax vowels* "vocali rilassate" che includono monottonghi lunghi e dittonghi, sia le *tense vowels* "vocali tese" costituite da monottonghi brevi. D'altra parte, lo spagnolo comprende unicamente le *tense vowels*.

L'acquisizione delle *lax vowels* nel sistema fonologico tedesco ha dimostrato di essere una sfida significativa per i bambini bilingui, specialmente in confronto ai loro coetanei monolingui tedeschi. Questo ostacolo è emerso principalmente a causa dell'influenza esercitata dal sistema fonologico spagnolo, che presenta esclusivamente *tense vowels*. Tuttavia, va notato che questa influenza non è stata altrettanto significativa nell'acquisizione del sistema fonologico delle *tense vowels*, presenti in entrambe le lingue parlate dai bambini bilingui spagnolo-tedesco. Queste scoperte sottolineano l'importanza di un'approfondita comprensione delle dinamiche fonologiche nei bambini bilingui e di come le interazioni tra i sistemi fonologici possano avere un impatto variegato sullo sviluppo linguistico.

In aggiunta a ciò, uno studio successivo sugli stessi bambini bilingui ha evidenziato che le strutture fonotattiche più complesse del tedesco hanno favorito l'emergere anticipato di sillabe complesse nella lingua spagnola rispetto ai coetanei monolingui spagnoli (Lleó, 2003). Questi esempi dimostrano chiaramente l'interessante complessità delle dinamiche fonologiche nei bambini bilingui e come l'interazione tra le lingue possa influenzare il loro sviluppo linguistico in modi diversi a seconda della lingua coinvolta.

Nell'analisi delle competenze fonologiche dei bambini bilingui, è essenziale considerare fattori come l'età di acquisizione di ciascuna lingua e la quantità relativa di esposizione. Questi elementi possono spiegare gran parte delle variazioni osservate nelle abilità fonologiche.

Uno strumento per misurare l'accuratezza della produzione fonologica nei bambini è rappresentato dal calcolo della percentuale di consonanti corrette (PCC-R) e di vocali corrette (PVC-R), che analizzano le sostituzioni e le omissioni di suoni in un campione linguistico. Numerosi studi hanno esplorato queste metriche nei bambini monolingui e bilingui, sottolineando l'importanza della quantità e dell'età di esposizione alle lingue nel determinare l'accuratezza fonologica (Shriberg, 1997; Shriberg, 1982).

Nel 2008, Christina Gildersleeve-Neumann ha condotto uno studio coinvolgendo bambini di età compresa tra 3 anni e 1 mese e 3 anni e 11 mesi, alcuni dei quali erano monolingui inglesi e altri bilingui inglese-spagnolo, con diversi livelli di esposizione alle due lingue. All'interno di questo contesto, la ricercatrice ha osservato che i bambini monolingui presentavano percentuali di PCC-R e PVC-R rispettivamente pari al 78,86%

e all'89,11%. Analizzando i bambini bilingui con una maggiore esposizione all'inglese, si è notato che i loro livelli di precisione fonologica si attestavano al 71,28% per le consonanti corrette e all'87,21% per le vocali corrette. In questa situazione, pur con percentuali leggermente inferiori, la competenza fonologica di questi bambini rimaneva significativa. Tuttavia, tra i bambini bilingui che erano esposti in modo bilanciato alle due lingue, l'accuratezza scendeva al 55,61% per le consonanti corrette e all'83,45% per le vocali corrette. Questi dati suggeriscono che l'equilibrio dell'esposizione linguistica e, quindi, il livello di esposizione alle lingue, può svolgere un ruolo determinante nello sviluppo dei sistemi fonologici.

In un altro studio, nei bambini bilingui di età più avanzata, tra i 4;7 e i 7;1 anni, sono state invece rilevate percentuali più elevate di consonanti corrette (PCC-R). Nello specifico, suddividendo i bambini bilingui in sottogruppi, quelli con una predominanza nell'uso della lingua inglese hanno ottenuto una PCC-R media del 94,3%, e quelli con un equilibrio nell'esposizione alle diverse lingue hanno registrato una PCC-R del 95,1% (Goldstein, 2010). In linea con tali risultati, uno studio condotto da Brahm Goldstein (2005) ha evidenziato un'elevata precisione nella PCC-R sia per i bambini prevalentemente anglofoni (96,54%) sia per i bambini bilingui spagnolo-inglese con un equilibrio nell'esposizione alle lingue (94,81%) nella fascia d'età compresa tra i 5;0 e i 5;5 anni.

In generale, i risultati sottolineano che, indipendentemente dal background linguistico o dal livello di esposizione alle lingue, i bambini bilingui presentano inventari fonologici simili ai monolingui e, sebbene possano inizialmente mostrare percentuali più basse di correttezza nella produzione sia delle consonanti sia delle vocali rispetto ai loro coetanei monolingui, con il passare del tempo e l'aumento del tempo di esposizione, possono raggiungere livelli di competenza paragonabili. Inoltre, l'effetto della dominanza linguistica e dell'equilibrio nell'esposizione alle lingue riflette l'importanza della quantità e della qualità dell'input linguistico nell'evoluzione delle competenze fonologiche.

Le differenze nelle abilità fonologiche tra bambini bilingui e monolingui emergono principalmente nei primi anni di esposizione alle lingue. Queste variazioni sono il risultato di una serie di fattori complessi, tra cui l'interferenza linguistica derivante dall'interazione di due sistemi fonologici distinti e l'esperienza linguistica influenzata dalla quantità e dalla qualità dell'esposizione alle lingue, nonché dall'età in cui inizia tale

esposizione. Un momento critico nell'esposizione bilingue è rappresentato dal periodo in cui i bambini iniziano la scuola, spesso segnato da una transizione verso una maggiore esposizione a una delle lingue, il che può ulteriormente influire sullo sviluppo delle competenze fonologiche. La comprensione di questi fattori contribuisce a una visione più completa del processo di acquisizione fonologica nei bambini bilingui.

1.2.2.3 Sviluppo lessicale recettivo nei bilingui

Lo studio dell'evoluzione lessicale nei bambini bilingui apre le porte a un panorama complesso e profondamente sfaccettato. L'analisi compiuta da Carol Scheffner Hammer (2014) ha messo in luce le molteplici prospettive che contribuiscono a una comprensione più profonda del processo di sviluppo lessicale in un contesto bilingue, sottolineandone le differenze rispetto ai bambini monolingui.

La valutazione del vocabolario dei bambini bilingui può essere effettuata sia considerando singolarmente ciascuna lingua che combinando le conoscenze linguistiche totali. Queste diverse modalità di misurazione possono fornire informazioni su vari aspetti dello sviluppo. Ad esempio, le misure effettuate in una singola lingua possono riflettere la capacità dei bambini di comunicare in contesti sociali o educativi monolingui, mentre le misure che tengono conto di più lingue possono offrire una visione più completa del livello generale di sviluppo concettuale e/o linguistico (Byers-Heinlein, 2020).

Quando si esamina la conoscenza del vocabolario combinato nelle due lingue, diversi studi indicano che i bambini bilingui presentano distribuzioni linguistiche che mostrano significative somiglianze con quelle riscontrate nei loro coetanei monolingui. In particolare, è stato osservato un andamento di crescita del vocabolario simile tra monolingui e bilingui nel periodo compreso tra un anno e mezzo e tre anni (Marchman, 2010; Pearson, 1997).

Ciò è stato dimostrato in un recente studio di Jacqueline Legacy (2018), che ha esaminato l'ampiezza del vocabolario in comprensione in bambini di 18 mesi, confrontando bambini bilingui esposti al francese e all'inglese con i loro coetanei monolingui. I risultati di questa ricerca hanno rivelato che non vi erano differenze significative nell'ampiezza del vocabolario recettivo tra i bambini monolingui e quelli bilingui quando si valutavano entrambe le lingue. Inoltre, lo studio ha esaminato i processi di accesso lessicale nei due gruppi, ma non ha rilevato differenze significative tra i

bambini bilingui e i bambini monolingui. Questi risultati suggeriscono che l'esposizione precoce e simultanea a due lingue non sembra interferire con i tempi di elaborazione lessicale in questa fase di sviluppo infantile.

Se si considerano invece le dimensioni del vocabolario nelle singole lingue, i bambini bilingui tendono ad avere vocabolari recettivi inferiori rispetto ai monolingui. Barbara Zurer Pearson e collaboratori (1993) indicano che numerosi bambini bilingui ottengono punteggi inferiori rispetto ai monolingui nei test di vocabolario per una delle lingue, ma pur sempre all'interno dell'intervallo tipico di variazione riscontrato nei bambini monolingui, specialmente per quanto riguarda la lingua dominante (Thordardottir, 2011). Tuttavia, le ricerche condotte da Ellen Bialystok (2001) evidenziano quanto sia estremamente ampio l'intervallo di variazione considerato normale, sfidando l'ipotesi che il bilinguismo non rappresenti un ostacolo allo sviluppo lessicale nelle singole lingue. Inoltre, un'analisi dei dati presentati da Pearson (1993) rivela che un numero significativamente maggiore di bambini bilingui, rispetto ai loro coetanei monolingui, si colloca al di sotto del decimo percentile rispetto alle norme monolingui (Bialystok, 2001; Hammer, 2014).

Esaminando il vocabolario bilingue all'interno di una singola lingua, le conclusioni di una vasta indagine condotta su un campione significativo di soggetti suggeriscono che i bambini bilingui possano mostrare una diversa estensione lessicale rispetto ai loro coetanei monolingui (Bialystok, 2010; Marchman, 2010). Tuttavia, è importante notare che questa variazione lessicale può essere il risultato di un processo di bilanciamento tra le lingue parlate dai bambini bilingui e non necessariamente una limitazione (Bialystok, 2010; Marchman, 2010). Lo studio di Ellen Bialystok (2010) ha esaminato il vocabolario ricettivo nella lingua di scolarizzazione, ossia l'inglese, di 1738 bambini di età compresa tra i 3 e i 10 anni, distinti tra monolingui anglofoni e bilingui che parlano l'inglese e un'altra lingua. Al fine di valutare le abilità linguistiche, è stato somministrato il *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-R)*, che prevede che l'esaminatore pronunci una parola stimolo che il bambino dovrà indicare tra una serie di alternative. I punteggi medi standard ottenuti dai bambini bilingui sono risultati significativamente più bassi di quelli dei monolingui e questa discrepanza si è mantenuta costante attraverso tutte le fasce d'età analizzate. In altre parole, i bambini bilingui tendevano a conoscere meno parole in una delle loro lingue rispetto ai parlanti monolingui

di quella specifica lingua. Nonostante ci fosse una differenza media tra le valutazioni dei due gruppi linguistici analizzati, i punteggi ottenuti da entrambi i gruppi rientravano ancora all'interno di un intervallo considerato normale o tipico. Inoltre, tra i sottogruppi di bilingui non sono emerse differenze significative, suggerendo che il bilinguismo in sé fosse la causa più probabile della differenza osservata nel vocabolario.

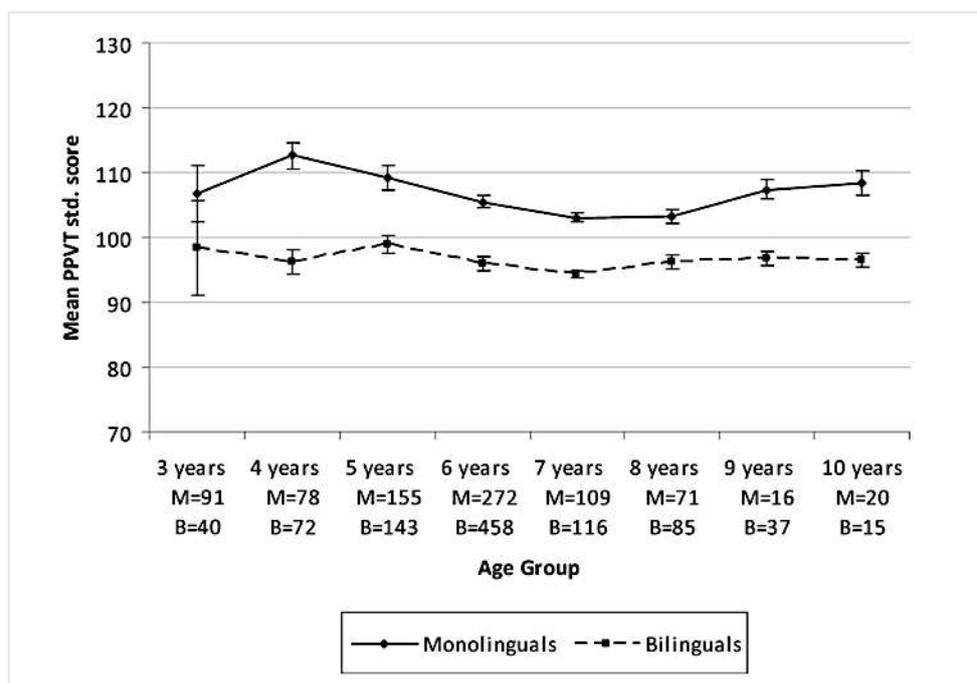


FIGURA 3 (Bialystok, 2010, pp. 527). Punteggio standard medio del PPVT-R ed errore standard per età e gruppo linguistico.

Tuttavia, tale prospettiva è stata contestata nello studio condotto da Elma Blom (2019), che sostiene che i bambini bilingui non dovrebbero essere considerati un gruppo omogeneo. Blom sottolinea che la distanza linguistica tra le due lingue parlate dai bambini bilingui rappresenta un importante fattore di variazione individuale nell'acquisizione del vocabolario. Secondo l'autrice, il motivo per cui questo fattore non è emerso nello studio precedentemente citato è che tutte le lingue considerate avevano relativamente poche somiglianze con l'inglese, rendendo difficile il confronto tra i due tipi linguistici.

Elma Blom, nella sua ricerca, ha effettuato un confronto tra il vocabolario ricettivo di bambini monolingui olandesi e quello di bambini bilingui che acquisivano l'olandese

congiuntamente a un'altra lingua, che presentava differenti gradi di vicinanza alla lingua olandese. La distanza linguistica rispetto all'olandese è stata calcolata prendendo in considerazione criteri quali la somiglianza fonologica, la complessità morfologica e l'ordine delle parole. In particolare, le lingue non olandesi potevano essere strettamente correlate all'olandese, come nel caso delle lingue germaniche occidentali (frisone, limburgese), oppure essere più distanti, come nel caso delle lingue turche (turco), afroasiatiche (Tarifit, arabo-marocchino) o slave (polacco).

I risultati dei punteggi lessicali mostrano che tutti questi gruppi presentano, in media, punteggi compresi nell'intervallo di 1 deviazione standard -DS- (tra 85 e 115), ossia all'interno dell'ampio spettro normale di variazione. Ma il gruppo bilingue nel suo complesso, indipendentemente dalla specifica coppia linguistica, ha ottenuto punteggi medi inferiori nel vocabolario ricettivo olandese rispetto ai controlli costituiti da bambini monolingui olandesi.

Un'analisi più approfondita dei sottogruppi bilingui ha rivelato che il gruppo di bambini bilingui con una seconda lingua distante dall'olandese (come polacco-olandese, turco-olandese e marocchino-olandese) ha ottenuto punteggi medi che rientrano nella normale gamma di variazione riscontrata nei bambini monolingui, ma con una piccola percentuale di bambini (il 20%, ossia 21 su 107 partecipanti) che ha ottenuto punteggi inferiori di oltre 1 DS rispetto alla media di un campione normativo monolingue, ossia con un punteggio standard inferiore a 85. Al contrario, nessun bambino nel gruppo con lingue simili all'olandese (come il frisone-olandese e il limburgese-olandese) ha ottenuto punteggi inferiori alla soglia di -1 DS. L'analisi comparativa tra questi gruppi ha confermato che il primo gruppo ha ottenuto punteggi più bassi nel vocabolario ricettivo olandese rispetto ai bambini monolingui olandesi e ai bilingui con distanza linguistica più stretta, sottolineando così l'importante ruolo svolto dalla distanza tra le lingue nella competenza lessicale dei bambini bilingui.

Riassumendo, nonostante i bambini bilingui debbano dividere il loro tempo di apprendimento tra due lingue diverse, essi hanno una conoscenza lessicale inferiore in ciascuna lingua rispetto ai bambini monolingui, ma questa differenza rientra nell'intervallo di variazione normale per la loro lingua principale. Questa estensione nel periodo di sviluppo del vocabolario sembra essere una conseguenza naturale, ma non implica necessariamente uno svantaggio nella competenza linguistica dei bambini

bilingui, poiché i livelli di competenza che raggiungono col tempo possono collocarsi ai limiti della norma in confronto ai monolingui.

Un momento cruciale nell'esperienza linguistica dei bambini bilingui si verifica nel momento dell'ingresso al contesto scolastico, dove spesso vengono esposti in modo più significativo a una seconda lingua (Genesee, 2004; Oller, 2002). Questa transizione può avere un impatto notevole sulle loro abilità linguistiche.

Lo studio di Carol Scheffner Hammer (2008) fornisce una solida conferma dell'importanza del *timing* e della quantità dell'esposizione linguistica nello sviluppo del vocabolario inglese nei bambini bilingui in età prescolare, provenienti da famiglie a basso reddito. Questa ricerca ha esaminato due gruppi di bambini: uno composto da bilingui simultanei, esposti sia allo spagnolo che all'inglese prima dei 3 anni, e l'altro da bilingui sequenziali, i quali hanno iniziato ad essere esposti all'inglese solo all'età di 3 anni, con l'ingresso alla scuola dell'infanzia. I risultati hanno rivelato una notevole differenza nell'acquisizione del vocabolario tra i due gruppi. In particolare, al momento dell'ingresso nella scuola, i bambini bilingui simultanei hanno mostrato un vocabolario ricettivo in spagnolo inferiore rispetto ai bilingui sequenziali, a causa della minore esposizione alla lingua. Nel corso dei due anni di studio, si è osservato un notevole decremento del vocabolario spagnolo nei bilingui simultanei, mentre i bilingui sequenziali, che continuavano a essere esposti in modo massiccio allo spagnolo in ambiente familiare, hanno subito una diminuzione meno significativa dei loro punteggi, raggiungendo alla fine un livello di competenza nella fascia media dei parlanti monolingui di spagnolo.

Per quanto riguarda l'inglese, al contrario, all'inizio è emerso un notevole divario a favore dei bilingui simultanei rispetto ai bilingui sequenziali nel vocabolario ricettivo, misurato attraverso il *Peabody Picture Vocabulary Test-III*. Questa disparità è persistita per entrambi gli anni dell'indagine, seppur con una diminuzione nell'entità della differenza tra i due gruppi. In particolare, dopo due anni dall'ingresso a scuola, i punteggi si attestavano in media a 87,6 per i bilingui simultanei e 81,5 per i bilingui sequenziali, entrambi rientranti nella categoria di norma bassa rispetto ai monolingui. Ciò suggerisce che i bambini bilingui sequenziali abbiano sviluppato le loro abilità lessicali in inglese a un ritmo più accelerato rispetto ai bilingui simultanei, pur ottenendo punteggi inferiori. Nonostante questa differenza, entrambi i gruppi hanno compiuto progressi significativi

nell'apprendimento dell'inglese durante il biennio di studio, arrivando infine a livelli paragonabili a quelli dei coetanei monolingui.

In sintesi, questa ricerca ha confermato la tipica traiettoria di crescita linguistica nei bambini bilingui, in sintonia con studi precedenti su bambini monolingui (Pan, 2005; Uchikoshi, 2006). Tuttavia, è emerso un significativo calo nel vocabolario spagnolo dei bilingui simultanei nel secondo anno dello studio, dovuto all'esposizione limitata a questa lingua a casa, che potrebbe non essere sufficiente a sostenere uno sviluppo linguistico paragonabile a quello dei bambini monolingui.

Un altro studio che esplora il progresso lessicale nei bambini bilingui, in confronto a bambini monolingui, è stato condotto da Heater Golberg, Johanne Paradis e Matha Crago (2008). In questo studio, sono stati valutati 19 bambini di 5 anni e 4 mesi che, al momento della prima raccolta dati, avevano ricevuto 9 mesi di esposizione alla lingua inglese all'interno dell'ambiente scolastico. I ricercatori hanno sottoposto i partecipanti a cinque sessioni di test, effettuate a intervalli di circa 6 mesi, utilizzando il *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) per valutare il vocabolario ricettivo. I risultati dello studio hanno mostrato una crescita costante nei punteggi grezzi dei bambini bilingui nel corso delle sessioni di test, avvicinandosi gradualmente alle norme stabilite per il vocabolario ricettivo in inglese adeguato all'età. In particolare, al quinto round di test, il punteggio medio standard si è attestato a 97, risultando molto vicino al punteggio di riferimento di 100 stabilito per i bambini monolingui. Pertanto, i bambini bilingui, provenienti da diversi contesti linguistici, sono riusciti nel tempo a raggiungere punteggi tipici dei bambini monolingui in inglese, in media dopo circa 34 mesi di esposizione alla lingua inglese.

Questi risultati suggeriscono che, nonostante l'iniziale disparità nei punteggi lessicali, i bambini bilingui hanno dimostrato una notevole capacità di adattamento e di recupero, raggiungendo alla fine gli standard dei loro coetanei monolingui. Questo studio ha offerto un contributo prezioso alla comprensione dello sviluppo del vocabolario nei bambini bilingui e ha sottolineato la plasticità e l'adattabilità del loro sistema linguistico in risposta a diverse esperienze linguistiche.

Da tempo, però, i ricercatori enfatizzano l'importanza di valutare il vocabolario bilingue in modo complessivo, considerando entrambe le lingue (Pearson, 1993). Questo concetto si traduce nei termini di "vocabolario totale", che rappresenta la somma delle

parole conosciute dal bambino in entrambe le lingue, e del "vocabolario concettuale totale", che tiene conto esclusivamente dei concetti conosciuti dal bambino in entrambe le lingue. Questi due parametri differiscono nel trattamento degli equivalenti di traduzione, cioè parole o espressioni corrispondenti nelle lingue, come l'inglese "dog" e l'italiano "cane". Mentre il 'vocabolario totale' tiene in considerazione tutte le parole che il bambino produce, compresi gli equivalenti di traduzione, il 'vocabolario concettuale' non assegna un doppio conteggio alle coppie di equivalenti di traduzione. Per illustrare tale distinzione, nel contesto del "vocabolario totale", dove si considera ogni parola separatamente, le parole "dog" e "cane" sono contate come due voci distinte, poiché entrambe sono conosciute dal soggetto. Tuttavia, nel "vocabolario concettuale", in cui si tiene conto soltanto del concetto associato alle parole, le parole "dog" e "cane" sono considerate come una singola voce, in quanto si riferiscono allo stesso concetto.

In uno studio recente (Byers-Heinlein, 2020) che ha coinvolto 743 bambini provenienti da famiglie con un alto status socioeconomico, calcolato in base al livello di istruzione dei genitori, sono state esaminate le differenze nelle dimensioni del vocabolario espressivo (da 8 a 33 mesi) e del vocabolario ricettivo (da 8 a 16 mesi) di bambini monolingui e bilingui. Per quanto riguarda il vocabolario totale di parole, i bilingui hanno mostrato uno sviluppo più robusto nel vocabolario ricettivo rispetto ai monolingui, ma un vantaggio meno marcato nel vocabolario espressivo. Per quanto concerne il vocabolario concettuale in comprensione, i bilingui non hanno evidenziato differenze significative rispetto ai monolingui, mentre i monolingui hanno superato i bilingui nel vocabolario espressivo. Questo modello di risultati rispecchia il fenomeno noto come "gap ricettivo-espressivo" nei bambini bilingui, in cui la comprensione linguistica delle parole spesso supera la loro capacità di esprimersi verbalmente (Gibson, 2014; Mancilla-Martinez, 2018).

In conclusione, l'analisi dettagliata dei dati e delle ricerche presentate evidenzia la complessità e la varietà del processo di sviluppo lessicale nei bambini bilingui. La ricerca dimostra che, se si considera il vocabolario concettuale globale, i punteggi ottenuti dai bilingui sono comparabili a quelli dei monolingui. D'altra parte, però, i bambini bilingui in età infantile tendono a mostrare un ritardo nella crescita del vocabolario in ciascuna delle loro lingue rispetto ai loro coetanei monolingui. Tuttavia, i loro vocabolari nel tempo rientrano nei parametri tipici dei bambini monolingui. Questo suggerisce che i bambini

bilingui seguono un percorso di sviluppo lessicale simile a quello dei monolingui, ma con possibili ritmi differenti in ciascuna lingua. Inoltre, la distanza linguistica tra le lingue parlate dai bambini bilingui e la quantità di esposizione linguistica rappresentano fattori cruciali nel loro sviluppo lessicale. Pertanto, per comprendere appieno lo sviluppo lessicale dei bambini bilingui, è essenziale considerare questi molteplici fattori interconnessi e continuare a condurre ricerche in questo campo complesso e affascinante.

Per quanto concerne la costituzione iniziale del vocabolario nei bambini bilingui, essa è fortemente condizionata dalla lingua che stanno apprendendo, riflettendo le priorità comunicative e i modelli culturali presenti nella comunità linguistica in cui il bambino si sviluppa. In generale risulta interessante notare che, nei bilingui, come nei monolingui, i sostantivi emergono in modo più precoce rispetto ad altre categorie lessicali. Un esempio illuminante si trova nei bambini bilingui che parlano cinese mandarino e inglese: quando si combinano i vocabolari delle due lingue, essi producono un numero significativamente maggiore di sostantivi rispetto ai verbi. Questi bambini generano nomi sia in cinese che in inglese, mentre producono pochi verbi, e questi principalmente in cinese. Questo modello è in contrasto con quello dei bambini monolingui cinesi, i quali tendono a produrre più verbi che nomi (Levey, 2003).

Parallelamente, nei bilingui emerge un interessante corrispondenza tra il numero di concetti lessicali presenti nelle due lingue, suggerendo un'ampia sovrapposizione di parole e concetti conosciuti. Laura Bosch e Marta Ramon-Casas (2014) hanno dimostrato che, verso la fine del secondo anno di vita, il 30% del vocabolario in comprensione è costituito da parole equivalenti, ossia da parole che condividono sia il significato che la forma linguistica in entrambe le lingue. In questo modo, si sottolinea ancora una volta quanto la lingua madre e il contesto culturale influenzino la selezione e l'acquisizione delle prime parole dei bambini, contribuendo alla nostra comprensione dell'acquisizione del lessico nei contesti bilingui.

Nonostante i risultati riportati affermino una simile traiettoria di sviluppo e risultati paragonabili tra bilingui e monolingui, restano comunque alcune differenze sostanziali tra i due gruppi, rivelate da evidenze sperimentali che esaminano i processi cognitivi sottostanti. In particolare, le situazioni di bilinguismo simultaneo spesso mostrano variazioni individuali più accentuate rispetto ai contesti monolingui (Levorato, 2019). Oppure, ricerche condotte su bambini bilingui di 19-22 mesi, utilizzando la tecnica

dei potenziali evento-correlati (ERP), hanno rilevato che i bambini bilingui tendono a manifestare risposte meno lateralizzate e più lente a parole conosciute rispetto ai loro coetanei monolingui. Tale comportamento può essere interpretato come un segnale di minore solidità nelle rappresentazioni lessicali dei bambini bilingui, che potrebbe essere in parte attribuito alla minore quantità di input linguistico che ricevono per ciascuna lingua. Tuttavia, questo svantaggio sembra essere bilanciato da un'attenzione più elevata ai dettagli percettivi all'interno del contesto comunicativo, come evidenziato da ricerche condotte da Janet Werker (2012).

1.2.2.4 Vocabolario 'domestico' e 'scolastico' nei bilingui

Il processo di sviluppo del vocabolario nei bambini bilingui è strettamente legato alla quantità di esposizione e all'utilizzo attivo delle lingue conosciute (Oller, 2007; Hammer, 2014). È fondamentale comprendere che i bambini bilingui sono esposti a un input linguistico suddiviso tra le diverse lingue parlate. Pertanto, il contesto in cui avviene questa esposizione svolge un ruolo significativo nel determinare quale lingua verrà associata a determinate parole. Per esempio, una parola legata al contesto domestico, come un utensile da cucina, potrebbe essere riconosciuta principalmente nella lingua utilizzata a casa; d'altro canto, una parola legata all'ambito scolastico, come "sinonimo," potrebbe essere associata prevalentemente alla lingua accademica, grazie all'istruzione in classe (Peña, 2016).

La comprensione della specificità linguistica legata al contesto è corroborata dai risultati di uno studio di Ellen Bialystok (2010) già descritto nella sezione 1.2.2.3. Questo studio coinvolse partecipanti monolingui inglesi e bilingui, frequentanti scuole inglesi e provenienti da vari contesti linguistici nel loro ambiente familiare, di un'età compresa tra i 3 e i 10 anni. I bambini monolingui hanno ottenuto risultati migliori rispetto al gruppo bilingue nel vocabolario totale e in quello legato al dominio domestico in inglese. Tuttavia, le differenze tra i gruppi nella lingua di scolarizzazione erano meno evidenti per il vocabolario scolastico.

Questi risultati sono poi stati replicati da uno studio di Carla Wood e Vanessa Peña (2015) che ha coinvolto bambini monolingui inglesi e bilingui, esposti all'inglese a scuola e allo spagnolo a casa, tra i 5 e i 7 anni. È infatti emersa, per i bambini bilingui, una percentuale di accuratezza più alta in inglese per le parole legate al contesto scolastico

(M= 77% corrette, DS= 19,1) rispetto a quelle legate al contesto domestico (M= 64% corrette, DS= 22). Ad esempio, la parola “*violin*”, nonostante fosse identificata come parola ad alto grado di difficoltà, è stata individuata correttamente da 30 su 37 bambini bilingui (81%), poiché appartenente al dominio scolastico.

I risultati di queste ricerche hanno evidenziato un aspetto interessante: i bambini bilingui tendono a distribuire il loro vocabolario tra più lingue, e questa distribuzione può essere influenzata dal contesto primario in cui le parole vengono usate più frequentemente. Ossia, anche se i bilingui possono inizialmente sembrare svantaggiati rispetto ai monolingui nella comprensione di parole legate al contesto domestico, questo svantaggio può essere superato quando si tratta del vocabolario scolastico. Questa prospettiva suggerisce che i bilingui gestiscono le loro competenze lessicali in modo complesso, considerando il contesto di apprendimento e utilizzo delle parole come un fattore chiave nella loro esperienza linguistica (Oller, 2007).

Anche in uno studio successivo di Carla Wood (2021) è stato dimostrato come il contesto ‘casa-scuola’ sia un predittore significativo dell'accuratezza delle risposte nei bambini bilingui spagnolo-inglese, ma solo quando il livello di difficoltà delle parole veniva controllato. La valutazione della complessità degli items è stata basata sull'ordine di presentazione degli stessi all'interno del *Peabody Picture Vocabulary Test IV* (Dunn & Dunn, 2007), in quanto le parole sono disposte in ordine crescente secondo la loro complessità. Dai risultati è emerso che, nella lingua parlata a casa, ossia lo spagnolo, i bambini bilingui avevano il 57% di probabilità di riconoscere correttamente gli oggetti scolastici, mentre gli oggetti domestici avevano una probabilità del 64% di essere riconosciuti correttamente. In altre parole, dopo aver controllato altri predittori, ad esempio la sovrapposizione fonologica, il numero dell'item e la frequenza delle parole spagnole, i vocaboli del contesto domestico hanno mostrato una maggiore probabilità di essere individuati correttamente nella lingua parlata a casa.

L'assenza di un effetto significativo del contesto, senza il controllo di altre variabili, può essere dovuta a molteplici fattori. La prima spiegazione si fonda sull'idea che sia complicato discernere con precisione in quale contesto specifico vengano principalmente utilizzati gli elementi lessicali. Questo perché la presenza delle parole all'interno dei vari contesti potrebbe essere più accuratamente rappresentata da un continuum di frequenza contestuale, piuttosto che da una netta separazione in due

categorie distinte. È ragionevole supporre che il contesto domestico e quello scolastico non siano mutuamente esclusivi per molte parole, con alcune etichette lessicali che possono essere utilizzate in entrambi i contesti. In secondo luogo, potrebbe essere plausibile che l'influenza del contesto sia più evidente nei bambini bilingui provenienti da contesti linguistici distinti e meno sovrapposti. Infatti, nel caso dello spagnolo e dell'inglese, la distinzione tra il contesto domestico e quello scolastico potrebbe non essere facilmente applicabile. Ciò è dovuto al fatto che negli Stati Uniti, dove si è svolto lo studio di Wood (2021), si verifica una diffusa mescolanza tra queste due lingue, fenomeno noto come *Spanglish*. Questa mescolanza suggerisce che i contesti domestici e scolastici potrebbero non essere completamente distinti dal punto di vista linguistico per i partecipanti a questo studio. L'ultima spiegazione plausibile riguarda il fatto che il ruolo del contesto potrebbe non essere emerso inizialmente come un predittore significativo a causa di altri fattori che hanno influito, come l'ordine degli elementi o la difficoltà delle parole. Questa ipotesi sembra probabile, soprattutto considerando che le parole relative al contesto domestico e scolastico non erano distribuite uniformemente in termini di difficoltà nel *Test de Vocabulario en Imágenes* (TVIP) utilizzato. È emerso infatti che le parole più difficili, collocate nella parte finale della prova, erano spesso associate al contesto scolastico; per le parole nella fascia di difficoltà più alta, il 74% è stato infatti considerato legato al contesto scolastico. Il fatto che il ruolo del contesto sia emerso solo quando le altre variabili sono state mantenute costanti alla loro media suggerisce che l'influenza sul riconoscimento delle parole da parte dei bambini bilingui sia complessa e che possano verificarsi interazioni o soppressioni tra vari fattori predittivi (Wood, 2021).

1.2.2.5 Sviluppo lessicale espressivo nei bilingui

Per quanto riguarda le abilità lessicali in produzione, la ricerca presenta risultati contrastanti.

Alcuni studi hanno rilevato un'ampiezza di vocabolario espressivo paragonabile tra bambini monolingui e bilingui (De Houwer, 2013; Golberg, 2008). Per esempio, nello studio di Annick De Houwer (2013) che ha coinvolto bambini di età compresa tra gli 8 e i 30 mesi, gli autori non hanno evidenziato differenze significative tra i bambini bilingui e monolingui in termini di ampiezza del vocabolario in nessuna delle lingue che i bambini

stavano imparando. Questo risultato ha indicato che i bambini bilingui e monolingui avevano sviluppato abilità lessicali simili nelle rispettive lingue.

Nel contesto dello studio condotto da Heather Golberg (2008), precedentemente menzionato, che aveva rivelato punteggi del vocabolario ricettivo paragonabili tra bilingui e monolingui in inglese dopo circa 34 mesi di esposizione alla lingua inglese, è stata condotta un'analisi dettagliata del vocabolario espressivo. Questa analisi si è focalizzata sulla diversità lessicale riscontrata nel discorso spontaneo dei partecipanti, misurata mediante la variabile '*Number of different words*' (NDW), che rappresenta il numero totale di parole diverse utilizzate nelle ultime 100 espressioni presenti nella trascrizione dell'eloquio dei bambini. Inizialmente, alla prima valutazione, i bambini bilingui hanno dimostrato di utilizzare un NDW inferiore rispetto ai loro coetanei monolingui nella loro produzione linguistica, confermando quanto riportato in uno studio precedente di Watkins (1995). Tuttavia, ciò che rende affascinante questo studio è che, durante la quinta valutazione, è emerso un cambiamento significativo. In questa fase, i bambini bilingui hanno iniziato a utilizzare un NDW maggiore nella loro produzione rispetto ai madrelingua inglesi di età inferiore che avevano ricevuto una quantità paragonabile a loro di esposizione all'inglese, superandoli nel contesto della crescita del vocabolario espressivo. Questa scoperta mette in evidenza l'importanza di considerare non solo il punto di partenza, ma anche le traiettorie di sviluppo nel valutare le abilità linguistiche dei bambini bilingui.

Diversamente dagli studi appena citati, altre ricerche hanno indicato che i bilingui possiedono un vocabolario meno ampio rispetto ai loro coetanei monolingui, all'interno di ciascuna lingua considerata (Core, 2013; Hoff, 2014; Oller, 1997).

Per esempio, uno studio condotto da Erika Hoff (2012) ha confrontato bambini bilingui che parlavano spagnolo e inglese, di un'età compresa tra i 22 e i 30 mesi, con bambini monolingui di lingua inglese, tutti provenienti da famiglie con un elevato status socioeconomico (SES)¹. Nella sua ricerca, l'autrice ha scoperto che i bambini bilingui avevano vocabolari produttivi in lingua inglese più limitati rispetto ai loro coetanei monolingui anglofoni. Tuttavia, quando si prendeva in considerazione la dimensione complessiva del vocabolario, tenendo conto di entrambe le lingue, non sono state

¹ Non sono state fornite dettagliate informazioni sul metodo utilizzato per calcolare il livello socioeconomico familiare

riscontrate differenze significative, in linea con quanto mostrato per il vocabolario ricettivo.

In modo simile, lo studio condotto da Cynthia Core (2013) ha constatato che i bambini bilingui di origine latina, inclusi quelli di discendenza argentina ed europeo-americana, presentavano vocabolari totali più limitati rispetto ai loro coetanei monolingui. In contrasto, gli altri due campioni esaminati, comprendenti bambini di origine giapponese-americana e coreano-americana, non hanno evidenziato differenze significative nella dimensione complessiva del vocabolario rispetto ai coetanei monolingui appartenenti a famiglie con un simile status socioeconomico. Queste variazioni tra gruppi etnici e linguistici sottolineano l'importanza di considerare fattori culturali e sociali nell'analisi delle differenze tra vocabolario bilingue e monolingue (Core, 2013).

Oltre a ciò, ricerche longitudinali hanno osservato un andamento più lento nella crescita delle abilità linguistiche dei bambini bilingui (Vagh, 2009). Un interessante studio longitudinale condotto da Shaher Banu Vagh (2009) ha esaminato il progresso del vocabolario produttivo in lingua inglese di bambini bilingui e monolingui compresi tra i 24 e i 36 mesi, provenienti da famiglie a basso reddito, utilizzando il *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory, Words and Sentences*. Questo studio ha rivelato un aumento costante e uniforme nella conoscenza del vocabolario produttivo in lingua inglese per tutti i bambini, indipendentemente dalla loro lingua d'origine. Tuttavia, sono emerse delle disparità tra i due gruppi: i bambini provenienti da famiglie anglofone non solo presentavano un vocabolario più esteso all'età di 30 mesi, ma mostravano anche tassi di crescita più veloci nello sviluppo del vocabolario durante la prima infanzia rispetto ai bambini provenienti da famiglie bilingui. Ciò suggerisce un possibile vantaggio nel vocabolario produttivo in lingua inglese per i bambini cresciuti in famiglie monolingui anglofone nei primi anni di vita (Vagh, 2009).

Anche nell'ambito della produzione lessicale vi sono prove dell'interazione tra le lingue. È stato infatti riscontrato che i bambini bilingui impiegano più tempo a dare un nome alle immagini quando entrambe le lingue sono molto attive (Kohnert, 1999). Questo esempio illustra che l'interazione tra le due lingue dei bambini bilingui porta a un'interferenza che, a sua volta, può causare ritardi di denominazione nelle prestazioni online. Allo stesso tempo, è dimostrato che l'interazione multilingue facilita il recupero

lessicale dei bambini bilingui se le parole nelle loro due lingue sono *cognate*, ossia sono parole di lingue diverse che hanno un'origine condivisa e si assomigliano fonologicamente (Sheng, 2016). Nello studio condotto da Li Sheng nel 2016, è stato osservato questo fenomeno chiamato "effetto di facilitazione dei *cognate*" nei bambini bilingui. Questo effetto si traduce in una migliore performance dei bilingui con parole *cognate* tra le lingue parlate. La ricerca ha coinvolto bambini bilingui spagnolo-inglese, bilingui mandarino-inglese e monolingui anglofoni con un'età compresa tra i 4 e i 7 anni. Durante il processo sperimentale, ai partecipanti sono state presentate immagini da denominare in lingua inglese, che erano state selezionate in modo da rappresentare parole che erano o *cognate*, ossia avevano somiglianze fonologiche tra le lingue (per esempio l'inglese *dental* e lo spagnolo *dental*), o non *cognate*, senza somiglianze fonologiche (come l'inglese *horse* e lo spagnolo *caballo*). I risultati hanno evidenziato che i bambini bilingui spagnolo-inglese hanno ottenuto risultati migliori nella denominazione di immagini relative ai *cognate* rispetto alle parole non *cognate* e hanno mostrato un maggior numero di risposte corrette in entrambe le lingue, rispetto ai bambini bilingui mandarino-inglese. I gruppi di controllo, rappresentati dai monolingui anglofoni, non hanno mostrato differenze significative nelle prestazioni tra i due gruppi di parole.

Questi risultati indicano che le somiglianze fonologiche tra le lingue parlate dai bambini bilingui possono agevolare il processo di apprendimento del vocabolario, consentendo loro di avere un vantaggio nelle prestazioni quando si tratta di parole *cognate* rispetto a quelle non *cognate*.

Le conclusioni emerse dagli studi finora condotti sull'acquisizione del vocabolario bilingue sottolineano l'importanza di intraprendere ulteriori ricerche su larga scala. Questa necessità è accentuata dai risultati spesso contrastanti presenti nella letteratura quando si tratta di confrontare i bambini bilingui con i loro coetanei monolingui.

1.2.2.6 Fattori che influenzano lo sviluppo del lessico

Nel contesto dell'acquisizione linguistica in età prescolare, lo status socio-economico (SES) dei genitori e la qualità dell'input linguistico fornito ai bambini rivestono un ruolo cruciale nel determinare le abilità cognitive e il rendimento scolastico dei bambini.

La ricerca scientifica ha evidenziato che i bambini provenienti da famiglie con risorse economiche più elevate tendono a ottenere punteggi alle prove cognitive superiori rispetto ai bambini provenienti da contesti di basso SES (Bradley, 2002). Questa discrepanza nei punteggi del quoziente d'intelligenza (QI) tra i due gruppi a volte è pari a una deviazione standard. Ciò mette in evidenza l'ampia differenza nella crescita cognitiva associata allo status socio-economico (SES) (Bradley, 2002; Seifer, 2001).

L'influenza del SES si manifesta anche nell'acquisizione linguistica. Studi condotti su ampi campioni di bambini hanno confermato che il SES dei genitori influenza in modo significativo le abilità linguistiche sia di bambini monolingui che di bambini bilingui. In particolare, un basso status socio-economico è stato identificato come un fattore di rischio rilevante per lo sviluppo linguistico in età prescolare, in particolare per lo sviluppo del vocabolario (Calvo e Bialystok, 2014).

D'altra parte, sono presenti alcuni studi, sebbene in numero limitato, che non hanno rilevato una correlazione significativa tra il livello socio-economico familiare e le abilità lessicali dei bambini. Uno di questi (Southwood, 2021), che riguarda bambini sudafricani di un'età compresa tra i 16 e i 32 mesi, non ha evidenziato una correlazione significativa tra il vocabolario espressivo dei bambini e il livello di istruzione delle madri, utilizzato come misura del livello socio-economico (SES). Questa mancanza di correlazione potrebbe essere spiegata dal fatto che, all'interno delle famiglie coinvolte nello studio in Sudafrica, spesso le madri non svolgono il ruolo predominante di caregiver per i loro figli; è invece frequente che tale ruolo sia affidato alle nonne, alle zie o alle sorelle. Inoltre, uno studio condotto da Heidi M. Feldman (2000) ha evidenziato che i bambini con genitori di basso status socio-economico possedevano una capacità superiore nella comprensione di frasi e parole e producevano un numero maggiore di parole all'età di un anno rispetto ai bambini con genitori aventi un alto status socio-economico. L'autrice ha avanzato l'ipotesi che i genitori dei bambini con basso status socio-economico potrebbero aver sovrastimato le capacità linguistiche dei loro figli, misurate attraverso la compilazione del *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory* da parte delle famiglie.

Nonostante gli studi menzionati non abbiano rilevato una correlazione tra il livello socio-economico familiare (SES) e il vocabolario dei bambini, la maggior parte delle ricerche sulle competenze lessicali suggerisce che il SES influenzi invece lo sviluppo del

vocabolario. Studi recenti basati su tecniche di preferenza visiva hanno dimostrato che già a 18 mesi, i bambini provenienti da famiglie con un alto reddito mostrano un vocabolario espressivo più ampio rispetto ai loro coetanei provenienti da famiglie a basso reddito, con una differenza che si accentua ulteriormente a 24 mesi (Fernald, 2013). A tre anni, i bambini provenienti da famiglie con un alto reddito sviluppano il loro vocabolario ricettivo in modo più veloce e producono il doppio delle parole rispetto ai bambini delle famiglie a basso reddito, come evidenziato dalla nota ricerca di Betty Hart e Todd Risley (1995). Infatti, da analisi effettuate con il *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT), la differenza di punteggio tra bambini appartenenti a gruppi SES medi e bassi è compresa tra 0,75 e 1 deviazione standard (Noble, 2005). Ciò può essere determinato dal fatto che i genitori con un SES elevato tendono a utilizzare un vocabolario più ampio quando parlano con i figli, incoraggiando così l'espansione del vocabolario infantile.

Un ulteriore studio, condotto in un campione di bambini in età prescolare con un basso SES, ha riferito che più della metà dei bambini soddisfaceva i criteri per la diagnosi di un deficit linguistico almeno moderato, ottenendo un punteggio di 1 deviazione standard o più al di sotto della media della popolazione (Locke, 2002). Questi risultati sono coerenti con le ricerche che mostrano differenze non solo nel livello, ma anche nella traiettoria e nel tasso di crescita del vocabolario in funzione del SES (Hart, 1995)

Come anticipato precedentemente, l'effetto del SES sull'apprendimento linguistico può essere spiegato dalla quantità e dalla qualità dell'input linguistico fornito dai genitori (Gatt, 2020). Le famiglie con un SES più elevato hanno spesso maggiore accesso a risorse linguistiche, come libri, materiali educativi e opportunità culturali, che possono arricchire l'input linguistico fornito ai bambini. Oltre a ciò, diversi fattori, tra cui una maggiore varietà di parole utilizzate nell'interazione con i genitori (Hart, 1995), il coinvolgimento più frequente nella lettura familiare (Prevo, 2013) e una comunicazione non verbale più ricca durante la fase preverbale dello sviluppo (Rowe, 2009), possono contribuire a questo effetto.

Molteplici studi hanno infatti dimostrato che le madri con basso SES utilizzano meno gesti (Rowe, 2009), formulano enunciati più brevi e meno vari dal punto di vista delle costruzioni sintattiche (Hoff, 2003) e preferiscono enunciati direttivi rispetto a quelli interrogativi (Baker, 2001). Al contrario, le madri con un SES più elevato forniscono input più coerenti e linguisticamente complessi (Hoff, 2003).

Tuttavia, poiché il legame tra il livello socioeconomico (SES) e le abilità verbali è complesso e multiforme, stabilire relazioni causali chiare può essere un compito complesso. Ricerche recenti suggeriscono che l'influenza delle circostanze socioeconomiche sulle abilità verbali potrebbe essere meno diretta di quanto precedentemente supposto (Noble, 2015). Inoltre, va notato che esiste una vasta variazione anche all'interno degli strati socioeconomici (Hoff, 2013; Hirsh-Pasek, 2015).

È inoltre importante considerare che molti bambini bilingui, soprattutto quelli di famiglie migranti, provengono da contesti socioeconomici svantaggiati. In queste situazioni, può risultare complesso distinguere gli effetti dell'esposizione bilingue dagli effetti della situazione economica bassa (Gathercole, 2015; Hoff, 2013).

In alternativa al livello socioeconomico, alcune ricerche hanno preso in considerazione il livello educativo della madre come fattore che influenza lo sviluppo del lessico. Diverse ricerche hanno dimostrato come l'istruzione materna sia un predittore significativo di misure specifiche del vocabolario a 20 (Cote, 2014) e a 24 mesi (Reilly, 2007; Levorato, 2019) e come le capacità linguistiche e alfabetiche avanzate delle madri sono correlate a un vocabolario più ampio nei bambini bilingui (Hammer et al., 2012). Secondo Betty Hart e Todd Risley (1995), a tre anni di età, i bambini provenienti da famiglie con un elevato livello di istruzione possedevano più di 1000 parole diverse rispetto alla metà dei bambini provenienti da famiglie meno istruite.

Curiosamente, il livello di istruzione dei genitori è emerso come un fattore significativo nello sviluppo del vocabolario in inglese anche quando questa non era la lingua principale utilizzata dai genitori con i loro figli (Cobo-Lewis, 2002; Golberg, 2008). In più, è stato osservato che in famiglie di migranti, il numero di anni trascorsi dalla madre nel Paese d'arrivo non era correlato con le abilità linguistiche dei loro figli (Cote, 2014). Questi risultati suggeriscono che l'istruzione materna sia più fortemente connessa ad aspetti qualitativi piuttosto che quantitativi dell'input linguistico, che possono avere un ruolo relativamente più rilevante rispetto all'esposizione a una maggiore quantità di parole nella lingua di destinazione nel miglioramento dell'apprendimento linguistico (Hoff, 2003).

Tuttavia, anche la quantità di esposizione alle lingue è un aspetto di grande rilevanza per i bambini bilingui, in quanto incide notevolmente sulla dimensione e sulla velocità con cui acquisiscono il vocabolario, sia per i bilingui che crescono con entrambe

le lingue sin dall'inizio, sia per quelli che le imparano in sequenza (Paradis, 2011; Pearson, 1997).

Nel caso dello studio di Elin Thordardottir (2011), i risultati hanno dimostrato che all'età di 5 anni, una percentuale di esposizione linguistica compresa tra il 40% e il 60% era sufficiente per mettere i bilingui alla pari con i loro coetanei monolingui nelle prove di vocabolario ricettivo. Infatti, in un diverso studio condotto da Cattani (2014), non sono state rilevate differenze significative tra i bambini monolingui inglesi e un sottogruppo di bilingui che erano esposti all'inglese per almeno il 60% del tempo. Questo sottolinea l'importanza di considerare la quantità di esposizione linguistica quando si valuta lo sviluppo linguistico dei bambini bilingui, poiché eventuali ritardi potrebbero essere attribuibili a una limitata esposizione alla lingua straniera.

1.2.2.7 Sviluppo morfosintattico nei bilingui

Diverse ricerche hanno dimostrato che il bambino bilingue segue schemi di apprendimento simili a quelli dei monolingui anche nello sviluppo morfologico e sintattico (De Houwer, 2005; Nicoladis, 1997; Paradis, 1996).

A dimostrazione di ciò, Johanne Paradis e Fred Genesee (1996) hanno condotto uno studio approfondito sui bambini bilingui francese-inglese, di un'età compresa tra i 2 e i 3 anni, da cui è emerso che questi bambini seguivano schemi di produzione coerenti con quelli riscontrati nei bambini monolingui. In particolare, comparabilmente con i coetanei monolingui, è stato osservato che i bilingui preferivano utilizzare le forme verbali finite in francese prima di farlo in inglese. Poi, in francese, utilizzavano i pronomi soggetto esclusivamente con i verbi finiti, mentre in inglese li utilizzavano sia con i verbi finiti che con quelli non finiti. Infine, i bambini bilingui posizionavano i negativi verbali dopo i verbi lessicali in francese ("*n'aime pas*"), ma prima dei verbi lessicali in inglese ("*do not like*").

In sintesi, questo studio suggerisce che i bambini bilingui attraversano fasi di sviluppo linguistico simili a quelli dei loro coetanei monolingui nelle lingue che stanno apprendendo.

In merito alla complessità della sintassi, emerge un interessante fenomeno nello sviluppo linguistico dei bambini prescolari bilingui, esposti all'italiano e ad altre lingue, ossia tedesco, olandese e inglese. Nel contesto delle strutture sintattiche, i bambini

bilingui tendono a utilizzare un numero maggiore di soggetti pronominali espliciti rispetto a ciò che normalmente si osserva nello sviluppo linguistico dei bambini monolingui italiani. In altre parole, quando si esprimono in italiano, mostrano una predilezione per includere il soggetto all'interno delle frasi in modo esplicito, utilizzando pronomi o nomi, piuttosto che ometterlo, come tipicamente avviene con i monolingui italiani (Levorato, 2019).

Tuttavia, non sembra verificarsi il contrario, ossia il fenomeno dell'omissione del soggetto non viene esteso dall'italiano al tedesco o all'inglese, che non hanno questa opzione, come invece potrebbe essere atteso sulla base delle loro abitudini linguistiche in italiano. Ciò dimostra una profonda comprensione delle regole grammaticali.

Ci possono essere però delle differenze nello sviluppo morfosintattico tra i gruppi di monolingui e bilingui. La ricerca condotta da Bonifacci e colleghi (2018) ha gettato luce su una serie di sfide nell'acquisizione degli aspetti morfologici nei bambini bilingui. Questo studio ha coinvolto bambini immigrati con un'età media di 4 anni e 8 mesi, i quali sono stati esposti all'italiano all'ingresso della scuola dell'infanzia, quindi in media da 1 anno e 6 mesi. La ricerca ha focalizzato l'attenzione sugli aspetti morfologici del linguaggio, utilizzando un compito di produzione narrativa. I risultati dello studio hanno rivelato che i bambini bilingui mostravano una buona competenza nell'uso dei morfemi legati, dimostrando prestazioni paragonabili ai loro coetanei monolingui. Tuttavia, è emerso che i bambini bilingui commettevano qualche errore in più rispetto ai monolingui quando si trattava di morfemi liberi, come articoli e ausiliari. In generale, quindi, i bambini bilingui hanno raggiunto buoni livelli di competenza nella morfosintassi, ma mostravano alcune difficoltà specifiche nell'uso dei morfemi liberi (Levorato, 2019).

Queste differenze possono essere in parte causate da un fenomeno noto come "trasferimento translinguistico," in cui specifiche caratteristiche morfosintattiche di una lingua influenzano l'apprendimento di un'altra lingua. A titolo di esempio, uno studio condotto da Döpke nel 2000 ha evidenziato che i bambini australiani esposti simultaneamente all'inglese e al tedesco tendevano a utilizzare l'ordine delle parole -VO (verbo-oggetto) in modo più frequente nelle loro frasi tedesche rispetto ai madrelingua tedeschi. Questo risultato è particolarmente interessante considerando che il tedesco presenta sia l'ordine -VO che -OV (oggetto-verbo) sia nelle frasi principali che in quelle subordinate, mentre l'inglese utilizza prevalentemente l'ordine -VO in entrambi i contesti.

Veniva quindi effettuata a una generalizzazione eccessiva dell'ordine delle parole -VO nella produzione tedesca. Questa inclinazione potrebbe essere attribuita al fatto che l'ordine -VO era più visibile sia nell'input in tedesco che in inglese che ascoltavano, mentre l'ordine -OV compariva solo in modo limitato nelle frasi subordinate tedesche.

Il fenomeno del trasferimento interlinguistico è correlato alla dominanza linguistica, in quanto i bambini tendono a incorporare le strutture grammaticali della loro lingua dominante nella loro lingua più debole, piuttosto che il contrario. Ad esempio, uno studio condotto da Virginia Yip e Stephen Matthews ha rilevato prove di trasferimento dal cantonese all'inglese in un bambino che stava imparando il cantonese-inglese in un periodo in cui la sua competenza nel cantonese era predominante.

In definitiva, queste ricerche evidenziano come le influenze delle lingue acquisite possano modellare il processo di apprendimento linguistico nei bambini multilingui, sottolineando l'importanza della dominanza linguistica nell'interazione tra le lingue apprese (Genesee, 2007).

CAPITOLO 2

NUOVO STUDIO SPERIMENTALE: OBIETTIVI E METODOLOGIA

2.1 Obiettivi della ricerca

Da lungo tempo, gli studiosi nel campo della linguistica si sono dedicati all'approfondimento degli effetti del bilinguismo sulle competenze linguistiche e cognitive dei bambini in età prescolare. Tra le molteplici dimensioni oggetto di analisi, una tematica di notevole interesse riguarda la valutazione del vocabolario ricettivo dei bambini bilingui rispetto ai loro coetanei monolingui. Numerose ricerche hanno evidenziato che i bambini bilingui tendono a presentare un vocabolario meno esteso dei coetanei monolingui, quando si considera il lessico di ciascuna lingua individualmente (Pearson, 1993; Bialystok, 2010; Marchman, 2010). Tuttavia, una svolta significativa è stata segnata da una ricerca innovativa condotta da Ellen Bialystok nel 2010. In questo studio è stata effettuata un'analisi del vocabolario ricettivo di bambini bilingui e monolingui, nella lingua d'istruzione, ponendo un'attenzione particolare sulla distinzione tra la comprensione di etichette lessicali appartenenti all'ambito scolastico e a quello domestico. Ciò che rende particolarmente interessante questa ricerca è stata la scoperta che la disparità osservata nel vocabolario ricettivo tra i bambini bilingui e i loro coetanei monolingui sembrava circoscriversi alle parole impiegate nel contesto domestico. In altre parole, in riferimento alle etichette lessicali associate all'ambiente scolastico e all'apprendimento, i soggetti bilingui non mostravano alcun svantaggio rispetto ai loro pari monolingui. Questo risultato ha posto una nuova luce sullo sviluppo del linguaggio nei bambini bilingui in età prescolare.

Il presente progetto di ricerca si propone di replicare ed approfondire questa scoperta, concentrandosi su una popolazione finora non esplorata, quella dei bambini bilingui che sono esposti all'italiano nell'ambiente scolastico ed una lingua diversa dall'italiano nel contesto familiare. Durante la conduzione di questa ricerca si è proceduto quindi all'analisi del vocabolario ricettivo, nella lingua di istruzione, di bambini prescolari monolingui e bilingui, attraverso l'utilizzo del *'Peabody – Test di Vocabolario*

Recettivo' (Stella, 2000). In questo contesto, è stata dedicata una particolare importanza alla distinzione tra la comprensione delle parole in ambito scolastico e domestico.

Un ulteriore aspetto di notevole interesse per questa ricerca riguarda l'analisi della relazione tra i punteggi ottenuti dai partecipanti al *Peabody – Test di Vocabolario Recettivo* e lo status socio-economico della famiglia, rappresentato in questo studio dai livelli di istruzione dei genitori. La letteratura scientifica ha ampiamente documentato una chiara associazione tra il livello di istruzione dei genitori e il vocabolario nei bambini, suggerendo che un aumento del livello di educazione dei genitori sia correlato a un miglioramento nei punteggi ottenuti dai bambini nei test che valutano il vocabolario (Hoff, 2003). L'ipotesi alla base di questa relazione suggerisce che un ambiente familiare caratterizzato da genitori istruiti possa offrire ai bambini un contesto linguistico e culturale ricco e stimolante, il quale favorisce l'acquisizione e l'espansione del lessico. La qualità delle interazioni linguistiche e culturali nell'ambiente familiare assume, pertanto, un ruolo significativo nello sviluppo del vocabolario dei bambini e nella loro abilità nel padroneggiare il linguaggio. Questo contributo è di rilevanza fondamentale per approfondire la comprensione della correlazione tra educazione parentale e sviluppo del vocabolario nei bambini, sia monolingui che bilingui, che utilizzano la lingua italiana.

2.2 Domande della ricerca

La presente ricerca si propone quindi di affrontare quattro domande fondamentali che sottolineano l'importanza di comprendere il bilinguismo infantile, in particolare nel contesto dell'istruzione prescolare:

1. C'è differenza tra il vocabolario ricettivo di bambini prescolari bilingui e monolingui nella lingua di istruzione, ossia l'italiano?
2. Come varia il vocabolario ricettivo dei bambini bilingui tra le parole legate all'ambito scolastico e a quello domestico? E quali sono le differenze con il gruppo monolingue?
3. Come varia il vocabolario ricettivo dei bambini bilingui tra le diverse categorie grammaticali? E quali sono le differenze con il gruppo monolingue?
4. Il livello di educazione dei genitori influenza lo sviluppo del vocabolario ricettivo dei bambini monolingui e bilingui?

2.3 Scelta dei partecipanti

Informazioni generali

Il campione coinvolto in questa ricerca comprende un gruppo di 39 bambini monolingui italiani (età media di 65 mesi) e un gruppo di 59 bambini bilingui (età media di 67 mesi). Quest'ultimi sono esposti all'italiano come lingua di istruzione nella sfera scolastica, mentre in ambiente domestico si esprimono in una lingua diversa dall'italiano. Nel complesso, all'interno del contesto familiare dei partecipanti a questa ricerca, è stata riscontrata una notevole diversità di lingue in uso, tra cui l'inglese (10 partecipanti), l'arabo (8 partecipanti), l'albanese (7 partecipanti), il rumeno (5 partecipanti), il moldavo (3 partecipanti), il cinese (2 partecipanti), il russo (1 partecipante), l'ewe (1 partecipante), l'ucraino (1 partecipante), il persiano (1 partecipante), il malayalam (1 partecipante), il somalo (1 partecipante), il bengalese (1 partecipante), l'algerino (1 partecipante), il senegalese (1 partecipante), un dialetto africano non specificato (1 partecipante). Inoltre, alcuni partecipanti sono plurilingui e utilizzano una combinazione di lingue all'interno del contesto familiare, tra cui l'igbo e l'inglese (2 partecipanti), l'hindi e il punjabi (1 partecipante), l'inglese e il filippino (1 partecipante), l'inglese, il francese e l'ibu (1 partecipante). Per un gruppo di 9 bambini bilingui, la lingua predominante parlata in ambito familiare non è stata specificata.

	Numero di soggetti	Età media (in mesi)
Totale	98 (52 femmine)	66 (DS = 7)
Monolingui	39 (22 femmine)	65 (DS = 7)
Bilingui	59 (30 femmine)	67 (DS = 7)

TABELLA 3. Profilo dei partecipanti alla ricerca. Tra parentesi il numero di femmine per campione.

I partecipanti provengono da cinque Scuole dell'Infanzia situate in due diverse regioni: il Veneto, nelle province di Padova, Venezia e Treviso, e il Friuli-Venezia Giulia, nella provincia di Pordenone.

Città Scuole dell'Infanzia	Numero di soggetti
Padova 1 (PD)	13
Padova 2 (PD)	25
Portogruaro (VE)	13
Vittorio Veneto (TV)	25
Bagnarola (PN)	22

TABELLA 4. Distribuzione dei partecipanti dello studio presso le Scuole dell'Infanzia delle diverse località.

In Italia, l'accesso alla Scuola dell'Infanzia inizia a partire dai 3 anni, dunque tutti i partecipanti coinvolti nella valutazione avevano già completato almeno un anno di frequenza in tale contesto educativo. In media, i bambini trascorrono circa sette ore al giorno, cinque giorni alla settimana, all'interno della Scuola dell'Infanzia.

Criteri di selezione

Nel processo di pianificazione e conduzione di questo studio di ricerca, sono stati stabiliti dei criteri di inclusione al fine di garantire una rappresentazione accurata della popolazione d'interesse. La categorizzazione dei partecipanti come bilingui in questo studio si basava su criteri specifici, tra cui:

1. La partecipazione ad una Scuola dell'Infanzia in cui l'italiano fosse la lingua d'istruzione;
2. L'esposizione regolare a una lingua diversa dall'italiano nell'ambito familiare, mediante almeno uno dei genitori;
3. La presenza di almeno un genitore dotato di competenza fluente in una lingua diversa dall'italiano;
4. L'assenza di documentate diagnosi mediche, di disturbi rilevanti nel linguaggio o nei sensi o di precedenti servizi di classificazione educativa speciale.

Per quanto riguarda i partecipanti monolingui, i criteri di inclusione sono stati i seguenti:

1. L'esposizione esclusiva all'italiano;
2. L'assenza di documentate diagnosi mediche, di disturbi rilevanti nel linguaggio o nei sensi o di precedenti servizi di classificazione educativa speciale.

La stretta aderenza a tali criteri ha assicurato la coerenza e la validità dei risultati ottenuti.

Livelli di istruzione dei genitori

All'interno di questa ricerca, sono state raccolte informazioni sui livelli di istruzione dei genitori dei bambini bilingui e monolingui, come indice del livello socio-economico delle famiglie. Le madri e i padri dei partecipanti sono stati invitati a indicare, all'interno del modulo di consenso informato, il loro grado di istruzione, scegliendo tra le seguenti opzioni: mancanza di formazione formale, completamento della Scuola Primaria, Scuola Secondaria di I grado, Scuola Secondaria di II grado, Laurea Triennale, Laurea Magistrale e Dottorato di ricerca.

Per quanto concerne le madri dei partecipanti allo studio, sono stati raccolti dati relativi al livello di istruzione di 38 madri monolingui e 44 madri bilingui. Si evidenzia che la madre di un bambino monolingue e 15 madri dei partecipanti bilingui non hanno fornito informazioni riguardanti il loro livello di istruzione.

Di seguito si riportano i dati riguardanti i livelli di istruzione delle madri dei partecipanti alla ricerca.

Livelli di istruzione delle madri di bambini monolingui	Numero di soggetti con madri al corrispondente livello di istruzione
Nessun livello di istruzione	NA
Scuola Primaria	NA
Scuola Secondaria di I grado	3 (7,89%)
Scuola Secondaria di II grado	15 (39,47%)
Laurea Triennale	10 (26,32%)
Laurea Magistrale	10 (26,32%)
Dottorato di ricerca	NA

TABELLA 5. Livelli di istruzione delle madri dei bambini monolingui. I dati sono presentati sia in forma numerica assoluta che in percentuale.

Livelli di istruzione delle madri di bambini bilingui	Numero di soggetti con madri al corrispondente livello di istruzione
Nessun livello di istruzione	2 (4,55%)
Scuola Primaria	2 (4,55%)
Scuola Secondaria di I grado	12 (27,27%)
Scuola Secondaria di II grado	15 (34,09%)
Laurea Triennale	13 (29,55%)
Laurea Magistrale	NA
Dottorato di ricerca	NA

TABELLA 6. Livelli di istruzione delle madri dei bambini bilingui. I dati sono presentati sia in forma numerica assoluta che in percentuale.

Per osservare le differenze tra i livelli di istruzione delle madri di monolingui e bilingui, si considera il livello di istruzione di interesse e lo si confronta con gli altri valori registrati, sia all'interno dello stesso gruppo che tra i diversi gruppi. Ad esempio, considerando il livello 'Scuola Secondaria di I grado', si può notare che solo il 7,9% delle madri dei bambini monolingui ha raggiunto questo livello o uno inferiore, mentre nel caso delle madri dei bambini bilingui questo dato sale al 36,37%. Ciò indica che il numero di madri di bambini bilingui con livelli di istruzione inferiori è maggiore rispetto a quello delle madri di bambini monolingui. Inoltre, si può notare che le madri dei bambini monolingui e bilingui presentano una similitudine nei livelli di istruzione triennale universitaria (circa il 27%), ma un numero doppio di madri monolingui ha ottenuto il titolo di Laurea Magistrale, portando al 52,63% il totale delle madri di bambini monolingui laureate.

Questi dati mettono in luce notevoli differenze nei livelli di istruzione delle madri degli individui oggetto della ricerca, suggerendo una variazione nelle opportunità educative all'interno dei due gruppi. Tale differenza potrebbe influenzare la dinamica familiare e l'ambiente educativo, con possibili implicazioni per lo sviluppo del vocabolario ricettivo dei bambini in entrambi i contesti.

A seguire, si riportano i livelli di istruzione dei padri dei partecipanti coinvolti nello studio. Sono stati raccolti dati relativi al livello di istruzione di 39 padri di bambini monolingui e 45 padri di partecipanti bilingui. Si evidenzia che 14 padri dei partecipanti bilingui non hanno fornito informazioni riguardanti il loro livello di istruzione.

Livelli di istruzione dei padri di bambini monolingui	Numero di soggetti con padri al corrispondente livello di istruzione
Nessun livello di istruzione	NA
Scuola Primaria	NA
Scuola Secondaria di I grado	9 (23,08%)
Scuola Secondaria di II grado	23 (58,97%)
Laurea Triennale	2 (5,13%)
Laurea Magistrale	4 (10,26%)
Dottorato di ricerca	1 (2,56%)

TABELLA 7. Livelli di istruzione dei padri dei bambini monolingui. I dati sono presentati sia in forma numerica assoluta che in percentuale.

Livelli di istruzione dei padri di bambini bilingui	Numero di soggetti con padri al corrispondente livello di istruzione
Nessun livello di istruzione	3 (6,67%)
Scuola Primaria	5 (11,11%)
Scuola Secondaria di I grado	10 (22,22%)
Scuola Secondaria di II grado	16 (35,56%)
Laurea Triennale	10 (22,22%)
Laurea Magistrale	1 (2,22%)
Dottorato di ricerca	NA

TABELLA 8. Livelli di istruzione dei padri dei bambini bilingui. I dati sono presentati sia in forma numerica assoluta che in percentuale.

L'analisi delle tabelle rivela alcune divergenze tra i due gruppi considerati. Ad esempio, considerando la soglia relativa alla 'Scuola secondaria di I grado', si nota che

solo il 23,08% dei padri dei bambini monolingui aveva completato tale ciclo scolastico o uno inferiore, mentre nel gruppo dei padri dei partecipanti bilingui questa percentuale aumenta al 40%. Inoltre, si registra un vantaggio in termini di titoli di laurea tra i padri dei bambini bilingui (24,44%) rispetto a quelli di bambini monolingui (17,95%).

2.4 Strumenti di misura

2.4.1 Peabody - Test di Vocabolario Ricettivo (PPVT-R)

Il *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) rappresenta un test ampiamente diffuso, utilizzato per indagare il vocabolario ricettivo. La versione più recente del PPVT, nota come *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (PPVT-R) è stata pubblicata nel 1981 e ha comportato una procedura di standardizzazione più completa della versione precedente, nonché alcune modifiche strutturali del test stesso (Dunn, 1981). Il PPVT-R assume una notevole importanza sia nell'ambito educativo che in quello clinico. È impiegato per determinare se i bambini possiedono un vocabolario adeguato alla loro età, e risulta particolarmente utile nell'identificare eventuali ritardi nel linguaggio e nella valutazione dell'efficacia di terapie linguistiche e interventi educativi. Inoltre, trova applicazione anche nella ricerca scientifica, dove viene utilizzato per quantificare il vocabolario ricettivo nei bambini e per esplorare eventuali differenze linguistiche tra gruppi di partecipanti.

La versione italiana di questo strumento è conosciuta come "*Peabody - Test di Vocabolario Ricettivo*" (Stella, Pizzoli, Tressoldi, 2000) ed è stata adattata e standardizzata per il contesto italiano, preservando le immagini originali dell'edizione in lingua inglese. La normazione del test in lingua italiana è stata condotta su un campione di 2400 soggetti compresi tra i 3 e i 12 anni, provenienti dalle regioni Veneto, Emilia-Romagna e Marche. Il test è progettato per valutare la comprensione del vocabolario in partecipanti di età compresa tra 2 anni e mezzo e 90 anni, sebbene i dati normativi siano disponibili solo per la fascia d'età compresa tra i 3 anni e 9 mesi e gli 11 anni e 6 mesi. Il test è composto da 175 tavole illustrate, precedute da 5 tavole di addestramento, ciascuna delle quali raffigura un'immagine di un oggetto, animale o azione. Le parole presenti nel test sono organizzate in ordine crescente di difficoltà, iniziando con parole di facile comprensione e progressivamente avanzando verso parole di maggiore complessità.

Inizialmente, si procede con il calcolo dell'età del soggetto, sottraendo la data di nascita del partecipante dalla data di somministrazione del test. Successivamente, in base all'età calcolata, viene determinato l'item critico da cui iniziare la presentazione del test. La procedura di somministrazione prevede che l'esaminatore mostri al partecipante una tavola illustrata, contenente quattro possibili alternative, e legga ad alta voce una parola associata a una delle immagini presenti sulla tavola stessa. L'esaminato è poi tenuto a effettuare una scelta tra le quattro opzioni di risposta fornite, indicando l'immagine che ritiene corrispondere alla parola presentata. Le risposte fornite dai partecipanti vengono poi accuratamente registrate su un foglio di registrazione dedicato, sul quale sono elencate le parole oggetto di valutazione.

Il punteggio grezzo nel *Peabody Picture Vocabulary Test* è derivato dai livelli *basal* (basale) e *ceiling* (soffitto), i quali rappresentano rispettivamente il punto iniziale e finale del test raggiunti da ogni partecipante. Il livello basale viene ottenuto quando il soggetto fornisce otto risposte corrette consecutive. Questo livello dimostra la conoscenza lessicale base del partecipante, consentendo di assumere come corrette tutte le risposte precedenti a quel punto, evitando la necessità di testarle individualmente. Il *ceiling* viene stabilito quando il soggetto commette sei risposte errate in otto item consecutivi, segnando il punto finale del test. A questo punto, si presume che il partecipante risponda erroneamente a tutte le domande successive. Il punteggio grezzo è, pertanto, ottenuto calcolando il totale degli item correttamente individuati all'interno dell'intervallo compreso tra il *basal* e il *ceiling*. Questo punteggio offre una valutazione dell'abilità del partecipante nella comprensione delle etichette lessicali. In un secondo momento, il punteggio grezzo può essere convertito in punteggio standard equivalente per età, al fine di confrontare la prestazione del soggetto con la media normativa predefinita, che è fissata a 100, con una deviazione standard di 15. Questo procedimento permette di valutare in che misura le abilità del soggetto si discostano dalla norma statistica e fornisce un quadro dettagliato delle competenze linguistiche in relazione alla popolazione di riferimento (Ediomega, s.d.).

2.4.2 Questionario Contesto Scolastico-Domestico sugli items

Il secondo interrogativo di ricerca si propone di esaminare le discrepanze nella comprensione delle parole legate al contesto scolastico rispetto a quelle associate all'ambito domestico, tra i bambini bilingui e i loro coetanei monolingui.

A tal fine è stata condotta una procedura di classificazione delle etichette lessicali del *Peabody – Test di Vocabolario Recettivo* (PPVT-R) in base al loro contesto di utilizzo prevalente, distinguendo tra contesto scolastico e domestico. Questa classificazione è stata limitata alle parole comprese tra 1 e 143, in linea con il valore massimo raggiunto dal nostro campione di bambini. Per questa catalogazione è stato dunque elaborato un questionario utilizzando la piattaforma ‘Google Forms’. Il questionario è stato somministrato a partecipanti adulti madrelingua italiani reclutati tramite rete personale e grazie alla collaborazione di studenti delle facoltà di Psicologia e Linguistica dell’Università degli studi di Padova. I partecipanti sono stati invitati a stimare la probabilità che un bambino della Scuola dell’Infanzia possa incontrare le parole presentate, nei contesti domestico o scolastico, attribuendo un punteggio su una scala da 1 a 8 per ciascuna parola. Per garantire una visione bilanciata dei dati raccolti, sono state elaborate due versioni distinte del questionario. Nella versione A, il punteggio 1 indicava il contesto scolastico, mentre 8 rappresentava il contesto domestico. Nella versione B, la scala di valori è stata invertita, con 8 a indicare il contesto scolastico e 1 il contesto domestico. È importante sottolineare che le parole presentate erano identiche in entrambe le versioni.

Il questionario è stato strutturato in quattro sezioni distinte. Nella prima sezione, ai partecipanti è stata fornita una dettagliata spiegazione della procedura dell’indagine, accompagnata da esempi concreti per garantire una migliore comprensione del processo. Nella seconda sezione, è stato presentato un item di prova, il cui scopo era di aiutare i partecipanti a familiarizzare con il metodo di valutazione impiegato nello studio. La terza sezione del questionario ha costituito la parte centrale dello studio, in cui ai partecipanti sono state presentate tutte e 143 le parole del PPVT-R in successione. Infine, la quarta sezione del questionario è stata dedicata alla raccolta di informazioni demografiche dei partecipanti, tra cui età, genere e lingua madre.

Sono stati acquisiti dati da un campione composto da 38 partecipanti al sondaggio, dei quali 20 hanno completato la versione A, mentre 18 hanno completato la versione B.

Di seguito il profilo dei partecipanti al sondaggio:

Numero di soggetti	38 (28 femmine)
Età media (in anni)	32

TABELLA 9. Descrizione dei partecipanti che hanno compilato il questionario.

2.4.3 Parents of Bilingual Children Questionnaire (PaBiQ)

Il *Parents of Bilingual Children Questionnaire* (PaBiQ) è un noto strumento utilizzato ampiamente per acquisire dati relativi al contesto e all'esposizione linguistica dei bambini bilingui. Questo questionario è stato sviluppato all'interno del progetto *COST Action IS0804 (2011): LITMUS* ed è stato in parte influenzato da questionari precedenti come *l'Alberta Language and Development Questionnaire* (Paradis, 2010) e *l'Alberta Language Environment Questionnaire* (Paradis, 2011).

Il PaBiQ è composto da una serie di sezioni ciascuna delle quali mira a esaminare specifici aspetti del contesto linguistico dei bambini bilingui. Queste sezioni includono (1) dati generali sul bambino, come data e luogo di nascita, (2) la storia dello sviluppo linguistico nelle diverse lingue, compresi i dettagli sul momento del primo contatto con le diverse lingue e il contesto in cui avviene questo contatto. Vengono inoltre esaminate (3) le competenze linguistiche attuali del bambino dal punto di vista del genitore, (4) le lingue usate in famiglia e (5) le lingue parlate in altri contesti. Oltre a ciò, vengono raccolte (6) alcune informazioni sui genitori come il paese di nascita, la professione svolta e il livello di utilizzo delle lingue. Il questionario prevede l'attribuzione di punteggi numerici che riflettono i livelli di competenza o la frequenza di esposizione alle lingue. Un esempio di domanda è rappresentato dalla valutazione della frequenza con cui ciascun membro della famiglia utilizza diverse lingue nella comunicazione con il bambino. In tale contesto, i genitori sono invitati a stimare quantitativamente tale frequenza, scegliendo tra una scala di risposte che comprende i seguenti livelli: 1= 'mai', 2= 'raramente', 3= 'la metà del tempo', 4= 'spesso', o 5= 'sempre'. Questa domanda mira a raccogliere dati sulla frequenza relativa dell'utilizzo di lingue diverse nel contesto familiare, fornendo informazioni cruciali per la valutazione delle abitudini linguistiche e dell'esposizione del bambino alle lingue presenti nell'ambiente domestico. Per consentire una valutazione

approssimativa del contributo relativo di ciascuna lingua all'input linguistico di un bambino, il punteggio totale in ciascuna lingua viene trasformato in un valore percentuale.

L'utilità del PaBiQ nella ricerca linguistica risiede nella capacità di raccogliere dati dettagliati e contestualizzati sulle esperienze linguistiche dei bambini bilingui, consentendo di analizzare e comprendere meglio il processo di acquisizione e sviluppo linguistico in contesti multiculturali e multilinguistici.

Nel contesto del nostro progetto di ricerca, abbiamo impiegato la versione italiana del questionario PaBiQ del 2016 (Appendice 1). Al fine di assicurare una comprensione completa delle informazioni fornite ai genitori dei bambini bilingui, abbiamo proceduto alla traduzione del questionario anche nella lingua inglese (Appendice 2). Tuttavia, questa fase della ricerca ha presentato delle sfide significative in quanto abbiamo ricevuto solo due questionari compilati da famiglie bilingui. Questa partecipazione limitata ci ha obbligati a escludere i dati provenienti dai questionari dal quadro della nostra ricerca.

2.5 Procedura di somministrazione

L'intero campione di bambini è stato esaminato nel periodo compreso tra aprile e giugno 2023, e tali valutazioni sono state condotte presso le Scuole dell'Infanzia frequentate dai partecipanti, nel Veneto e Friuli-Venezia Giulia, al fine di garantire un contesto familiare e confortevole. Tutti i bambini, sia monolingui che bilingui, sono stati sottoposti al *Peabody – Test di Vocabolario Recettivo* (PPVT-R) per la valutazione del lessico ricettivo in lingua italiana.

Prima della somministrazione del PPVT-R, sono stati raccolti i consensi informati alla partecipazione allo studio e al trattamento dei dati, debitamente firmati da entrambi i genitori di ciascun bambino coinvolto. Questi consensi informati includevano inoltre informazioni riguardanti la lingua utilizzata all'interno dell'ambiente domestico, nonché il livello di istruzione raggiunto sia dalla madre che dal padre. La raccolta di queste informazioni assume un ruolo di notevole importanza ai fini dell'analisi dei risultati della ricerca, fornendo una solida base di dati per la corretta esecuzione dell'analisi statistica, anche in caso di mancata compilazione del *Parents of Bilingual Children Questionnaire* (PaBiQ). Inoltre, il modulo di consenso informato è stato approvato dal Comitato etico della ricerca psicologica (Area 17) del Dipartimento di Psicologia - Università di Padova (protocollo n. 5213), che ne ha verificato l'aderenza a principi etici fondamentali e ne ha

autorizzato l'implementazione. Va sottolineato che, per agevolare la comprensione completa e accurata del consenso informato da parte di tutti i genitori dei bambini bilingui, il documento era stato redatto anche in lingua inglese.

Le somministrazioni del test sono state condotte seguendo un ordine randomizzato e in maniera individuale, al fine di minimizzare possibili distrazioni o influenze esterne da parte dei coetanei. A tal fine, sono state predisposte due sedie e un tavolo con un'altezza adeguata ai bambini, allo scopo di creare un ambiente appropriato per la valutazione. Il materiale di test è stato posizionato sul tavolo di fronte al bambino, mentre l'esaminatore si è collocato davanti a quest'ultimo. In preparazione alla somministrazione del test, è stato dedicato un periodo iniziale di circa cinque minuti per stabilire un rapporto positivo con il soggetto in esame mediante conversazioni informali. Questo approccio mirava a creare un ambiente confortevole e a mettere il partecipante a proprio agio prima di iniziare il test. Successivamente, i bambini sono stati informati riguardo le procedure del test. In media, i bambini hanno completato il test in 15 minuti, anche se la durata variava in base al numero di elementi somministrati per raggiungere il *ceiling*.

Il PPVT-R è stato somministrato seguendo le linee guida e le procedure descritte nel manuale ufficiale del test. Durante la somministrazione, le risposte dei partecipanti sono state accuratamente registrate su un protocollo di valutazione appositamente predisposto. Successivamente, sono stati calcolati e analizzati i punteggi ottenuti da ciascun bambino, in accordo con le norme e le modalità di attribuzione dei punteggi fornite dal manuale di riferimento del test.

CAPITOLO 3

RISULTATI

Nel seguente capitolo, saranno presentati i risultati delle analisi descrittive e statistiche effettuate. L'obiettivo principale è fornire una risposta esaustiva alle domande di ricerca che hanno guidato la nostra indagine.

3.1 Confronto del vocabolario ricettivo in bambini monolingui e bilingui

La prima domanda di ricerca si focalizza sul confronto dei punteggi, ottenuti al *Peabody – Test di Vocabolario Ricettivo* (PPVT-R), tra i bambini bilingui e monolingui frequentanti la Scuola dell'Infanzia.

Di seguito sono riportati i punteggi standard e grezzi al PPVT-R ottenuti dai bambini di entrambi i gruppi linguistici.

	Punteggio standard medio (deviazione standard)	Punteggio grezzo medio (deviazione standard)
Monolingui	89,8 (DS = 14,3)	74,5 (DS = 20,3)
Bilingui	80,7 (DS = 11,8)	51,7 (DS = 24,4)

TABELLA 10. Punteggi standard e grezzi medi, con rispettive deviazioni standard, ottenuti dai partecipanti monolingui e bilingui al PPVT-R.

In primo luogo, va sottolineato che la media normativa per il punteggio standard al PPVT-R è stabilita a 100, con una deviazione standard di 15. Questo significa che il punteggio medio atteso per un bambino nella popolazione generale è di 100, mentre il 68% dei bambini dovrebbe ottenere punteggi compresi tra 85 e 115, considerati nella gamma della normalità.

Come si osserva dalla Tabella 10, all'interno del nostro campione, sono emerse alcune differenze nelle competenze lessicali in comprensione tra i soggetti monolingui e bilingui. Più specificatamente, i bambini monolingui hanno riportato un punteggio standard medio di 89,8, con una deviazione standard di 14,3. Tale risultato suggerisce che

i bambini monolingui si collocano in media rispetto alle aspettative del PPVT-R. Al contrario, i bambini bilingui hanno ottenuto un punteggio medio di 80,7, con una deviazione standard di 11,8, evidenziando una performance inferiore rispetto al livello medio previsto. Questi dati sottolineano le divergenze nelle competenze lessicali tra i due gruppi di bambini.

Al fine di condurre un'analisi approfondita delle competenze lessicali dei due gruppi linguistici, abbiamo esaminato il numero di soggetti che ha ottenuto un punteggio che si colloca al di sotto dei valori considerati nella norma, situati nell'intervallo compreso tra 85 e 115. Tale analisi ha consentito di ottenere una prospettiva dettagliata sull'eterogeneità delle competenze lessicali tra i bambini monolingui e bilingui.

La tabella seguente riporta in modo dettagliato la distribuzione dei punteggi in questi gruppi.

	Numero soggetti con punteggio standard < 85	Numero soggetti con punteggio standard ≥ 85
Monolingui	17 (44,7%)	21 (55,3%)
Bilingui	47 (79,7%)	12 (20,3%)

TABELLA 11. Distribuzione valori al di sotto e sopra dei valori di normalità.

È interessante notare che all'interno del gruppo di partecipanti bilingui, ben il 79,7% ha riportato un punteggio inferiore a 85 al test che misura il vocabolario ricettivo, mentre nel gruppo dei partecipanti monolingui questa percentuale si attesta al 44,7%. Questi dati mettono in luce una differenza importante nei punteggi tra i due gruppi, suggerendo che una percentuale significativamente maggiore di bambini bilingui ha ottenuto punteggi al di sotto della soglia critica di 85, rispetto ai loro coetanei monolingui. In altre parole, all'interno del gruppo di partecipanti bilingui, si riscontra un numero notevolmente più elevato di bambini che non raggiungono la media di riferimento, mentre tra i partecipanti monolingui, la maggioranza ottiene punteggi che soddisfano o superano il livello di competenza critico stabilito a 85.

Oltre a quanto precedentemente esposto, è stata condotta un'analisi sulla distribuzione dei punteggi standard ottenuti al PPVT-R, prendendo in considerazione l'età

dei partecipanti nei distinti gruppi linguistici. I dati sono quindi stati suddivisi in tre fasce d'età specifiche, ossia 53-59 mesi (4 anni), 60-71 mesi (5 anni) e 72-77 mesi (6 anni). Questo approccio ha consentito di esaminare con precisione le dinamiche sottese all'evoluzione del vocabolario ricettivo in relazione all'età dei partecipanti e al gruppo linguistico considerato.

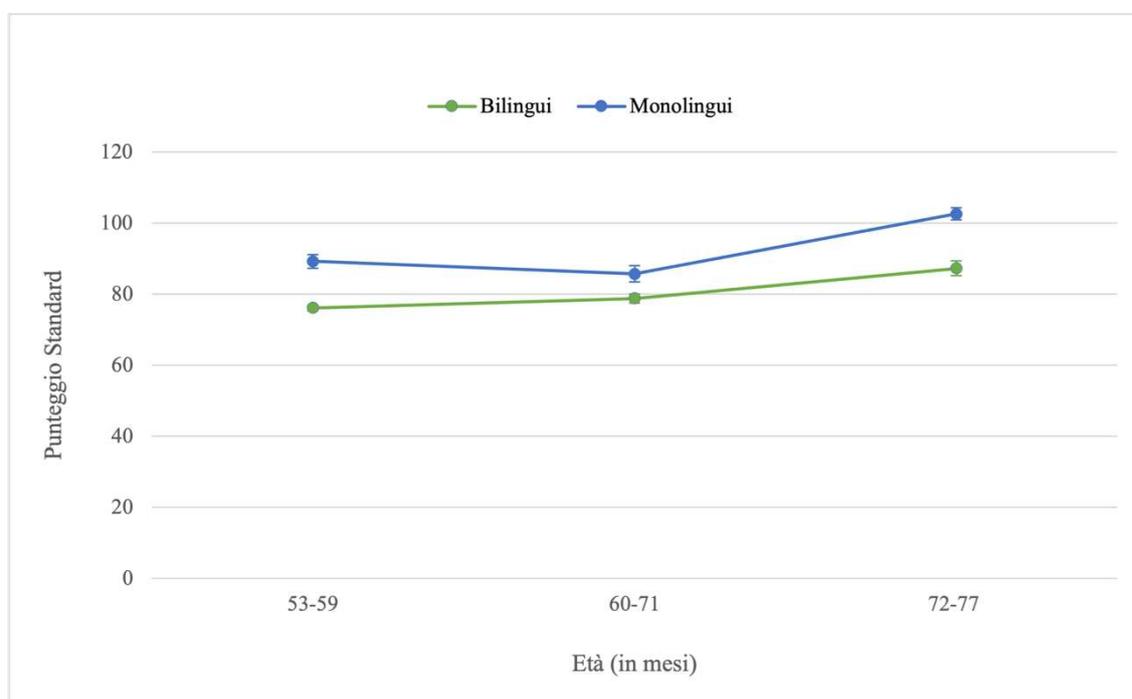


FIGURA 4. Valori medi dei punteggi standard al PPVT-R ed errori standard per età e gruppo linguistico.

Come illustrato nella Figura 4, risulta evidente che i bambini monolingui conseguono punteggi superiori rispetto ai loro coetanei bilingui in tutte e tre le fasce d'età considerate, con una leggera attenuazione del divario intorno ai 60-71 mesi. Questi dati mettono in luce una disparità nelle competenze linguistiche tra i due gruppi, che perdura per un periodo di tempo considerevole, dai 53 ai 77 mesi.

3.2 Confronto della comprensione di parole legate ai contesti domestico e scolastico in bambini monolingui e bilingui

La parte centrale e fondamentale della nostra ricerca consiste nell'analizzare le differenze nella comprensione delle etichette lessicali associate al contesto domestico e scolastico, tra i due gruppi linguistici in esame, nella lingua italiana. Per condurre questa valutazione sono state raccolte le risposte fornite da 38 partecipanti adulti a un questionario, appositamente progettato per questa ricerca (esposto nella sezione 2.4.2). I partecipanti sono stati invitati ad assegnare un punteggio da 1 a 8 ad una serie di items, al fine di indicare se le parole in questione fossero più frequentemente associate al contesto domestico o a quello scolastico. Sulla base dei dati raccolti, sono state calcolate le medie e le relative deviazioni standard di ogni item, rappresentate su una scala da 1 a 8 (riportate nella Tabella 12). In questa scala, il valore 1 è associato al contesto scolastico, mentre il valore 8 è attribuito al contesto domestico e i valori intermedi si distribuiscono su questa scala.

Come precedentemente anticipato, al fine di esplorare l'effetto del Contesto sull'accuratezza delle parole, nei due gruppi linguistici, abbiamo suddiviso la lista dei punteggi medi ottenuti con il questionario in quattro quartili. Si noti che gli items con valore 1 sono maggiormente correlati al contesto scolastico, mentre quelli con valore 8 sono più strettamente associati all'ambito domestico; i valori intermedi rappresentano punti intermedi lungo questo continuum. Nel dettaglio, il primo quartile comprende gli items con punteggi tra 2,55 e 3,70, che coinvolgono un totale di 35 elementi. Il secondo quartile spazia da 3,71 a 4,49 e comprende 36 parole. Il terzo quartile va da 4,50 a 5,30 e coinvolge 33 elementi, mentre l'ultimo quartile, con punteggi compresi tra 5,31 e 6,66, comprende 40 items. È importante notare che il numero di items nei quattro quartili è pressoché bilanciato, il che contribuisce a garantire una distribuzione equa delle parole.

Nella tabella di seguito vengono presentati in dettaglio le medie e relative deviazioni standard per ogni item.

Items	Media	DS	Items	Media	DS
1. Autobus	3,89	1,96	73. Narice	4,13	1,92
2. Mano	4,66	1,85	74. Meccanico	5,95	1,74

3. Letto	5,74	1,67	75. Rubacchiare	4,37	2,14
4. Trattore	6,66	1,36	76. Steccato	4,39	2,14
5. Serpente	5,79	1,66	77. Amo	5,61	1,84
6. Barca	4,58	1,84	78. Arnese	4,79	1,86
7. Lampada	5,37	1,67	79. Cascata	4,58	1,80
8. Tamburo	6,53	1,16	80. Assopito	3,58	2,01
9. Freccia	4,42	1,70	81. Spiegare	3,63	1,99
10. Pinguino	4,53	1,93	82. Stupito	4,32	1,54
11. Penna	4,05	1,90	83. Arciere	3,16	1,72
12. Incidente	3,50	2,05	84. Guardaroba	5,32	1,88
13. Accarezzare	5,95	1,18	85. Pedale	5,95	1,77
14. Semaforo	6,50	1,13	86. Corteccia	3,89	1,69
15. Ginocchio	5,76	1,70	87. Dromedario	3,13	1,61
16. Tronco	5,32	1,79	88. Brocca	5,16	2,07
17. Sbucciare	4,74	1,62	89. Sezionare	2,76	1,46
18. Gonfio	5,66	1,58	90. Pedone	4,50	1,91
19. Mucca	5,39	1,64	91. Carogna	4,58	2,34
20. Retino	5,26	1,91	92. Trasparente	4,61	1,79
21. Allacciare	5,37	1,73	93. Salire	5,50	1,70
22. Peloso	5,63	1,65	94. Decrepito	4,63	2,45
23. Busta	5,87	1,21	95. Gocciolare	5,32	1,73
24. Catena	4,39	1,75	96. Falegname	4,68	2,00
25. Fasciatura	5,13	1,51	97. Isola	4,11	1,75
26. Misurare	5,11	1,64	98. Delusione	4,97	1,59
27. Gabbia	3,71	1,63	99. Zanna	3,08	1,30
28. Paracadute	5,79	1,21	100. Grave	5,32	1,76
29. Strappare	4,89	1,78	101. Assalire	3,71	1,99
30. Quadrato	4,45	1,66	102. Indecisione	4,34	1,66
31. Vaso	3,16	1,85	103. Abrasivo	3,84	2,44
32. Isolamento	5,95	1,58	104. Pneumatico	5,45	1,94
33. Bacio	4,00	2,00	105. Debole	5,32	1,36

34. Schedare	6,66	1,28	106. Rocchetto	4,39	2,42
35. Siringa	2,84	1,76	107. Meditare	3,61	2,11
36. Vuoto	4,95	2,03	108. Spettro	3,74	1,98
37. Nido	5,13	1,63	109. Guarnire	4,37	2,40
38. Incollare	4,79	1,82	110. Felino	3,34	1,91
39. Riposo	2,95	1,83	111. Morsetto	4,50	2,60
40. Mappamondo	5,71	1,83	112. Demolire	4,47	2,02
41. Consegnare	2,87	1,63	113. Cornice	5,11	1,54
42. Tubolare	3,29	1,71	114. Sorpreso	4,92	1,50
43. Cucire	3,26	2,18	115. Arco	2,55	1,91
44. Tamburello	6,26	1,41	116. Quartetto	3,13	1,92
45. Bosco	3,16	1,92	117. Confidare	4,50	2,13
46. Vela	5,08	1,98	118. Ometto	5,55	2,20
47. Stirarsi	4,68	1,80	119. Esausto	4,76	1,85
48. Rubinetto	5,47	2,04	120. Commerciale	4,92	2,14
49. Spalla	6,13	1,42	121. Calvo	5,32	1,96
50. Gomito	5,58	1,64	122. Traiettoria	2,92	1,60
51. Verdura	5,66	1,36	123. Piramide	3,05	1,63
52. Capsula	6,42	1,46	124. Elettrodomestico	6,24	1,57
53. Gambo	4,53	2,24	125. Costringere	4,82	1,69
54. Umano	4,08	1,95	126. Comunicazione	3,18	1,47
55. Tuffarsi	3,63	1,62	127. Baccello	2,92	1,85
56. Gruppo	6,00	1,47	128. Costellazione	3,03	1,65
57. Ramoscello	3,71	2,09	129. Inclemente	2,95	2,16
58. Barriera	4,42	1,98	130. Rampicante	3,97	1,99
59. Donnola	4,03	1,40	131. Filtraggio	3,39	2,06
60. Incatenato	2,74	1,72	132. Arido	3,21	1,54
61. Artiglio	4,21	1,60	133. Nautico	3,45	2,29
62. Elicottero	3,79	1,54	134. Entomologo	2,84	2,41
63. Medaglione	5,05	1,49	135. Ardere	4,00	2,05
64. Riva	4,03	1,73	136. Agrume	3,95	2,00

65. Bullone	4,63	1,70	137. Emissione	3,97	2,21
66. Disaccordo	5,29	1,83	138. Emaciato	3,16	2,41
67. Decorato	4,08	1,71	139. Goffrato	2,68	2,16
68. Balcone	3,18	1,72	140. Calice	5,87	2,04
69. Premiare	6,50	1,16	141. Veicolo	4,21	2,06
70. Issare	4,21	1,44	142. Latta	4,42	2,18
71. Affaticato	3,63	2,11	143. Penisola	3,08	2,01
72. Cerimonia	4,26	1,84			

TABELLA 12. Medie e deviazioni standard dei punteggi ottenuti dal Questionario Contesto Scolastico-Domestico.

3.3 Analisi sulla singola risposta: esplorando il ruolo del contesto e la difficoltà delle parole

Di seguito si presentano le analisi inferenziali realizzate su ciascuna risposta dei bambini, con lo scopo di indagare il ruolo del contesto (domestico, scolastico) e delle difficoltà lessicali delle parole. Le analisi sono state svolte su tutte le risposte dei bambini, cioè su 7780 prove. Sono state condotte analisi statistiche sull'accuratezza dei risultati al PPVT-R, utilizzando modelli a effetti misti lineari generalizzati (GLM). Data la natura dicotomica della variabile dipendente (correttezza), è stato utilizzato un modello logistico. Le analisi sono state eseguite mediante l'utilizzo del pacchetto `lm4` (Bates, Maechler, Bolker, 2011) con il programma R (R Development Core Team, 2022).

Al fine di indagare i ruoli delle tre variabili critiche, cioè, 'Gruppo' (Bilingue, Monolingue), 'Contesto' (Domestico, Scolastico) degli items, e 'Difficoltà' degli items, sono stati sviluppati due modelli GLM. Il primo modello conteneva tutte e tre le variabili indipendenti sopracitate. Il secondo modello includeva l'interazione tra queste tre variabili.

Per la variabile Contesto, gli items sono stati classificati in quattro quartili in funzione del punteggio medio ottenuto alle risposte dei partecipanti al Questionario Contesto Scolastico-Domestico somministrato agli adulti italiani (si veda la sezione 2.4.2). Nel primo quartile sono stati inclusi gli items considerati più comuni in un contesto scolastico, mentre nell'ultimo quartile sono stati collocati gli items più frequenti in un

contesto domestico. Il secondo e terzo quartile, invece, comprendono gli items con valori intermedi tra questi due poli.

Come descritto in precedenza, gli items nel *Peabody – Test di Vocabolario Recettivo* si collocano in ordine crescente difficoltà, basata sulla frequenza d'uso e sulla lunghezza delle parole. Il PPVT-R, nel suo complesso, è composto da un totale di 175 items, organizzati in 14 sets sulla base del livello di difficoltà. Nella nostra analisi, per la variabile "Difficoltà", abbiamo seguito lo stesso principio di organizzazione degli items, ma con una differenza significativa: invece di utilizzare 14 sets, abbiamo scelto di raggruppare gli items in 7 sets distinti. In particolare, abbiamo combinato gli items dei set 1 e 2 nel set 1, gli items dei set 3 e 4 nel set 2, e così via.

Per la configurazione dei modelli è stata impostata come struttura *random* l'intercetta per i partecipanti. Non è stato incluso il fattore 'item' nella struttura *random* poiché, nel PPVT-R, i partecipanti non sono esposti allo stesso numero di items, ma piuttosto iniziano il test da un set specifico in funzione della loro età (si veda la sezione 2.4.1). Per confrontare i due modelli appena descritti è stato utilizzato il test di verosimiglianza sul criterio AIC (*Akaike information criterion*). Il modello con minore AIC suggerisce un modello con migliore descrizione dei dati.

Come si osserva nella Tabella 13, il modello che include l'interazione tra le tre variabili risulta essere migliore rispetto al modello senza interazione. Inoltre, i risultati riportati nella Tabella 14, indicano che gli effetti principali delle variabili 'Gruppo' e 'Contesto' sono risultati significativi. Oltre a ciò, è emersa una significativa interazione tra le variabili 'Gruppo' e 'Contesto', 'Gruppo e Difficoltà' e 'Contesto' e 'Difficoltà'. D'altra parte, l'effetto principale della variabile 'Difficoltà' e l'interazione tra le tre variabili non sono risultati significativi.

	Fixed effects	Chisq (df)	P	AIC	Δaic
Modello M. Additivo	Gruppo + Contesto + Difficoltà			6816	
Modello M. Interattivo	Gruppo * Contesto * Difficoltà	176,61 (45)	< .001	6729	-87

TABELLA 13. Selezione del modello.

<i>Predictors</i>	Chisq (df)	<i>p</i>
Gruppo	29,54	< 0.001
Contesto	69,86	< 0.001
Difficoltà	887,01	0.849
Gruppo * Contesto	0,81	< 0.02
Gruppo * Difficoltà	15,85	0.001
Contesto * Difficoltà	125,59	0.001
Gruppo * Contesto * Difficoltà	10,61	0.911

TABELLA 14. Indici statistici del modello scelto M_ Interattivo.

Come si osserva nella Tabella 14, i risultati hanno riportato una interazione tra Contesto e Difficoltà. Per approfondire questa interazione, sono state svolte ulteriori analisi per esplorare l'effetto di queste due variabili nell'accuratezza in ciascun gruppo di partecipanti.

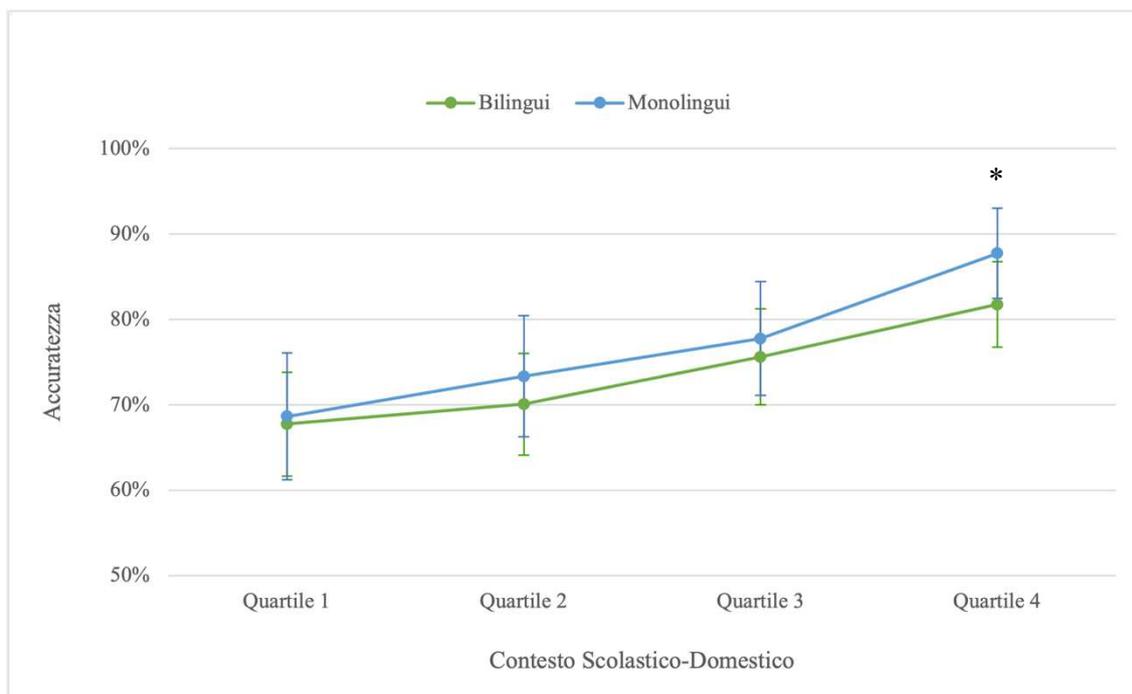


FIGURA 5. Differenze tra i due gruppi in funzione del contesto degli items. I due gruppi differiscono soltanto nel Quartile 4, contenente items più frequenti nel contesto domestico ($p < 0,001$, correzione FDR). Il Quartile 1 comprende gli items maggiormente associati al contesto scolastico, mentre il Quartile 4 include gli items più strettamente legati al contesto domestico.

Si specificano nella seguente tabella i valori di accuratezza per ogni quartile considerato.

	Monolingui		Bilingui	
	Media	Errore standard	Media	Errore standard
Quartile 1	69%	7,4%	68%	6,1%
Quartile 2	73%	7,1%	70%	6%
Quartile 3	78%	6,7%	76%	5,6%
Quartile 4	88%	5,3%	82%	5%

TABELLA 15. Accuratezza nelle risposte di monolingui e bilingui in funzione del Contesto degli items.

Le analisi mostrano che l'accuratezza tra i due gruppi di bambini differisce per gli items che sono più frequenti nel contesto domestico, mentre non ci sono differenze tra i due gruppi negli items più frequenti nel contesto scolastico. Nello specifico, i bambini monolingui hanno migliore accuratezza dei bilingui negli items del quartile 4 (items domestico); mentre non ci sono differenze tra i due gruppi negli altri 3 quartili. Si veda Figura 5 e Tabella 15.

Successivamente, è stata condotta un'analisi sull'accuratezza delle risposte fornite dai partecipanti monolingui e bilingui, in funzione della variabile Difficoltà.

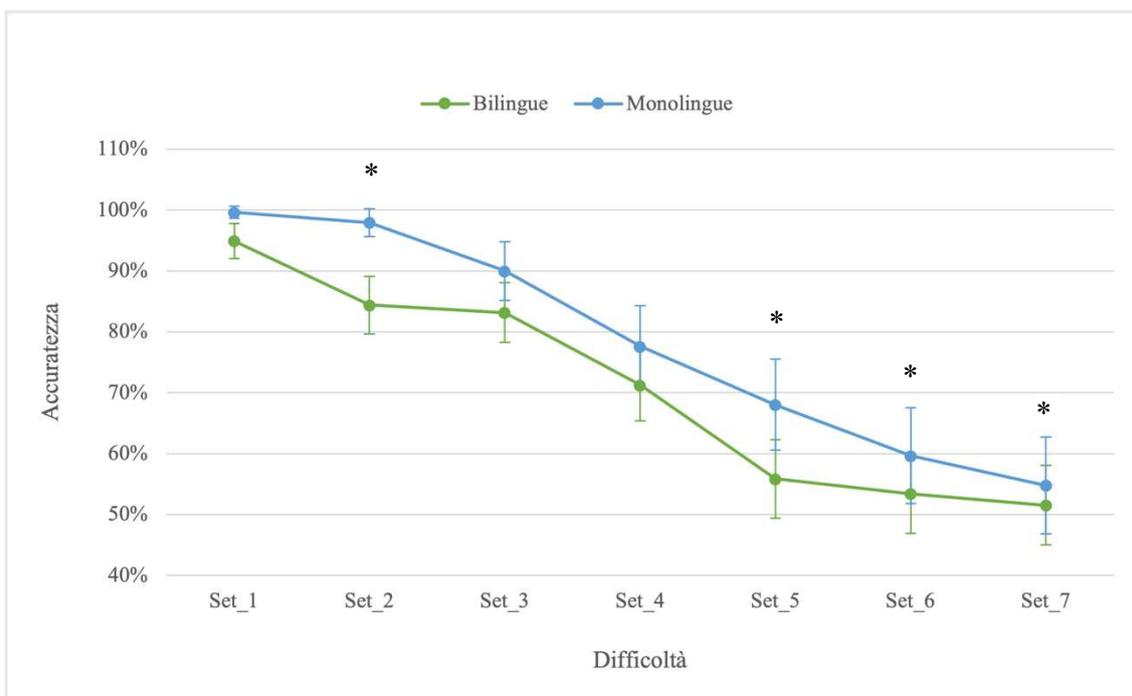


FIGURA 6. Differenze tra i due gruppi in funzione della difficoltà degli items. I due gruppi differiscono maggiormente negli items dei Set_2, Set_5, Set_6 e Set_7 ($p < 0,01$, correzione FDR).

Nella tabella sottostante, vengono presentate le percentuali di precisione nelle risposte in base al grado di difficoltà degli items del PPVT-R.

	Monolingui		Bilingui	
	Media	Errore standard	Media	Errore standard
Set_1	99,6%	1%	94,9%	2,9%
Set_2	97,9%	2,3%	84,3%	4,7%
Set_3	90%	4,8%	83,2%	4,9%
Set_4	77,6%	6,7%	71,3%	5,9%
Set_5	68%	7,5%	55,9%	6,5%
Set_6	59,6%	7,9%	53,4%	6,5%
Set_7	54,8%	8%	51,5%	6,5%

TABELLA 16. Accuratezza nelle risposte di monolingui e bilingui in funzione della difficoltà degli items.

In relazione alla comparazione dell'accuratezza in funzione della Difficoltà, le analisi mostrano che l'accuratezza tra i due gruppi di bambini differisce principalmente per gli items che sono più difficili (Sets 5, 6 e 7). Nello specifico, i bambini monolingui hanno migliore accuratezza dei bilingui per gli items più difficili; mentre che non ci sono differenze tra i due gruppi per quelli meno difficili (tranne che per il Set 2). Si veda Figura 6.

Successivamente, è stata effettuata un'analisi volta ad indagare la correlazione tra le variabili Contesto e Difficoltà. Per condurre tale analisi, è stato calcolato il punteggio medio ottenuto per ciascun item nel Questionario Contesto Scolastico-Domestico.

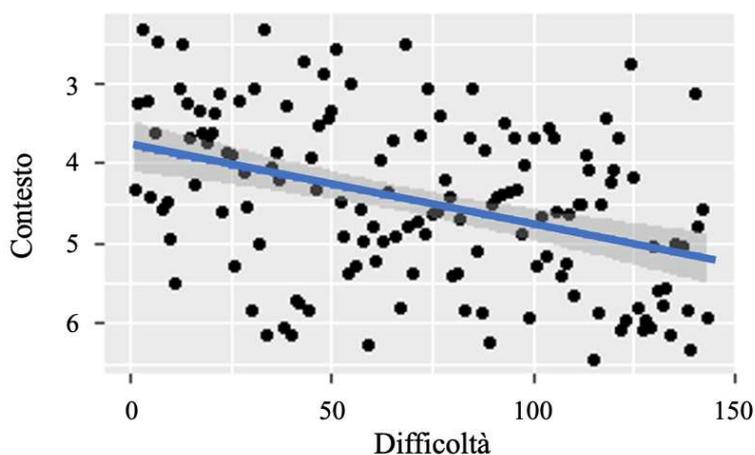


FIGURA 7. Correlazione tra Contesto e Difficoltà.

Da analisi correlazionali, evidenziate nella Figura 7, è emersa una correlazione negativa significativa ($t(141) = -5,05, p < 0,001$) tra le variabili Contesto e Difficoltà. In particolare, si è constatato che gli items più difficili sono più frequenti nel contesto scolastico rispetto al contesto domestico.

3.4 Confronto della comprensione di parole sulla base delle categorie grammaticali in bambini monolingui e bilingui

Nel corso di questa ricerca, abbiamo indagato l'accuratezza nella comprensione delle parole, considerando le diverse categorie grammaticali, quali nomi, aggettivi e verbi. L'intento principale di questa analisi era quello di esplorare e mettere in luce le eventuali differenze tra i gruppi di monolingui e bilingui. Tra le 143 parole considerate all'interno di questa ricerca, sono stati individuati 94 nomi, 25 verbi e 24 aggettivi.

Nelle tabelle che seguono, vengono presentate le percentuali di accuratezza nelle risposte dei partecipanti alla ricerca, suddivisi in monolingui e bilingui, in relazione alle categorie lessicali e al contesto, scolastico o domestico, delle parole.

	Monolingui	Bilingui
Nomi totali	79,1%	77%
Nomi riferiti al contesto scolastico	79%	78,2%
Nomi riferiti al contesto domestico	79,2%	75,5%

TABELLA 17. Accuratezza nella comprensione di nomi in base al Contesto, suddivisa tra i partecipanti bilingui e monolingui.

	Monolingui	Bilingui
Verbi totali	77,7%	71,3%
Verbi riferiti al contesto scolastico	75,3%	77,9%
Verbi riferiti al contesto domestico	79%	67,9%

TABELLA 18. Accuratezza nella comprensione di verbi in base al Contesto, suddivisa tra i partecipanti bilingui e monolingui.

	Monolingui	Bilingui
Aggettivi totali	71,2%	68,7%
Aggettivi riferiti al contesto scolastico	79,1%	67,7%
Aggettivi riferiti al contesto domestico	62,6%	69,8%

TABELLA 19. Accuratezza nella comprensione di aggettivi in base al Contesto, suddivisa tra i partecipanti bilingui e monolingui.

Le analisi statistiche hanno rivelato una significativa interazione tra le tre variabili Contesto, Gruppo e Categoria Grammaticale. Approfondendo l'effetto della variabile dipendente della Categoria Grammaticale sull'accuratezza delle risposte fornite dai bambini nei due gruppi linguistici, emergono delle tendenze interessanti.

In tutte le categorie grammaticali emerge un effetto significativo del Gruppo linguistico. Nello specifico, i bambini monolingui dimostrano una maggiore accuratezza nella comprensione globale degli items rispetto ai bambini bilingui, per ogni categoria grammaticale.

Successivamente è stata analizzata l'interazione tra Contesto e Gruppo ed è stato osservata un'interazione significativa di queste variabili solo per i verbi, mentre non si è riscontrata per nomi o aggettivi. È interessante notare che i bambini bilingui hanno ottenuto una prestazione superiore, rispetto ai coetanei monolingui, nella comprensione verbi correlati al contesto scolastico, registrando un tasso di precisione dell'77,9% rispetto al 75,3% dei monolingui. Al contrario, nel caso dei verbi relativi al contesto domestico, i bambini bilingui hanno raggiunto una percentuale di accuratezza notevolmente inferiore rispetto ai monolingui (67,9% e 79% rispettivamente). La discrepanza percentuale tra la comprensione di verbi riferiti al contesto scolastico e domestico è molto più elevata nei bilingui (9,9%) rispetto a quella rilevata nei monolingui, che mostrano una differenza percentuale di soli 3,7%.

Sebbene non raggiunga la significatività, si osserva una tendenza simile anche nei nomi. I bambini bilingui dimostrano una performance paragonabile ai monolingui nella comprensione di nomi associati al contesto scolastico. In particolare, si registra un'accuratezza del 79% per i monolingui e del 78,2% per i bilingui. Tuttavia, emerge una differenza quando si tratta di nomi riferiti al contesto domestico, dove i monolingui ottengono una percentuale di accuratezza superiore rispetto ai bilingui, con rispettivamente il 79,2% e il 75,5%.

In sintesi, i risultati del nostro studio suggeriscono che i bambini bilingui e monolingui manifestano differenze nelle competenze lessicali, con i monolingui che mostrano una maggiore precisione nelle risposte. Tuttavia, questa discrepanza varia a seconda della categoria grammaticale e del contesto in cui le parole sono utilizzate.

3.5 Influenza del livello di istruzione dei genitori sul vocabolario ricettivo

Un ulteriore aspetto oggetto di indagine nella nostra ricerca riguarda l'influenza del livello di istruzione dei genitori sullo sviluppo del vocabolario nei bambini, sia monolingui che bilingui. Questa sezione è dedicata all'esplorazione delle correlazioni rilevate tra i punteggi ottenuti dai partecipanti al PPVT-R e il grado di istruzione dei loro genitori.

3.5.1 Correlazione tra il vocabolario ricettivo di bambini monolingui e il livello di istruzione delle rispettive madri

In questa sezione, vengono presentati i punteggi grezzi ottenuti al PPVT-R dai partecipanti monolingui, differenziati in base al livello di istruzione delle rispettive madri. I dati includono la media dei punteggi grezzi, nonché il numero di soggetti per ciascun gruppo.

Ecco una visione dettagliata:

	Media punteggio grezzo (errore standard)	Soggetti per gruppo
Nessun livello di istruzione	NA	NA
Scuola Primaria	NA	NA

Scuola Secondaria di I grado	55,0 (10,3)	n = 3
Scuola Secondaria di II grado	74,6 (5,6)	n = 14
Laurea Triennale	71,9 (5,9)	n = 10
Laurea Magistrale	81,8 (6,6)	n = 10
Dottorato di ricerca	NA	NA

TABELLA 20. Rappresentazione della media punteggi grezzi al PPVT-R ottenuti dai bambini monolingui in relazione al livello di istruzione delle madri.

A seguire viene presentato un grafico che visualizza la relazione tra il punteggio grezzo ottenuto dai bambini monolingui al PPVT-R e il livello di formazione delle rispettive madri all'interno del campione di studio. Nella rappresentazione grafica, è stato escluso il valore relativo ai bambini le cui madri hanno completato la Scuola Secondaria di I grado, poiché il campione in questione è di dimensioni ridotte (n=3) e potrebbe non risultare sufficientemente rappresentativo a causa della sua limitata numerosità.

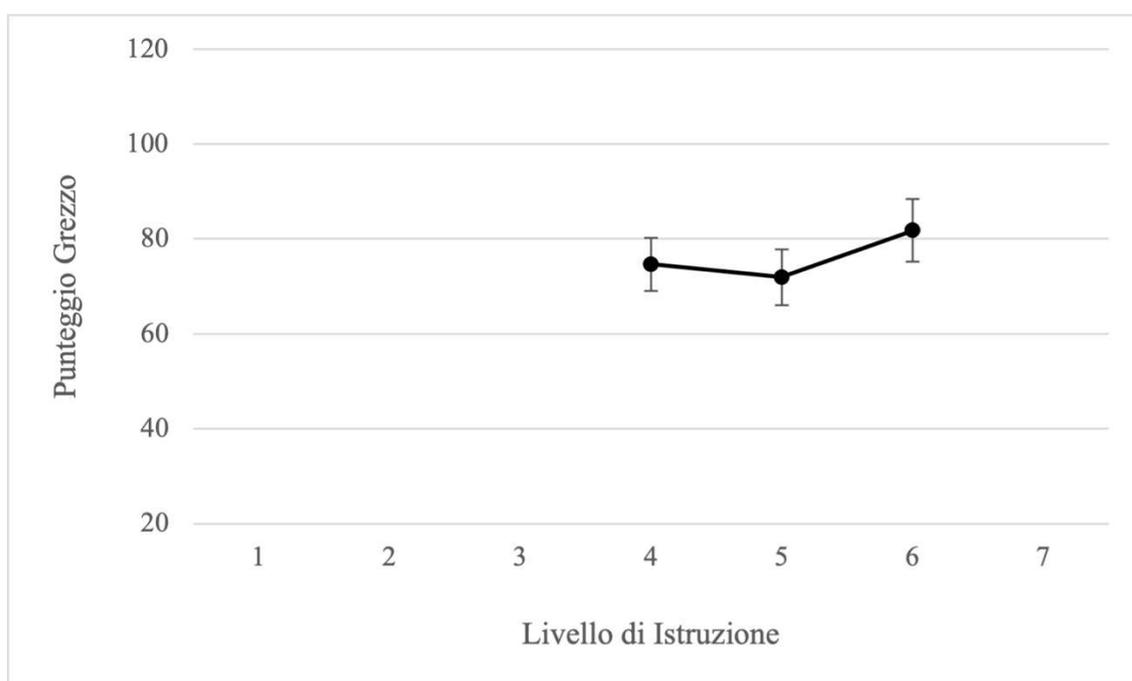


FIGURA 8. Relazione tra la media, con relativo errore standard, del punteggio grezzo ottenuto dai bambini monolingui al PPVT-R e il livello educativo delle loro madri. Nell'asse x si definiscono: 1= nessun grado di istruzione, 2= scuola primaria, 3= scuola

secondaria di I grado, 4= scuola secondaria di II grado, 5= laurea triennale, 6= laurea magistrale, 7= dottorato di ricerca.

La Figura 8 suggerisce una correlazione positiva tra i punteggi grezzi conseguiti dai bambini monolingui al *Peabody - Test di Vocabolario Recettivo* (PPVT-R) e il livello di istruzione delle rispettive madri. Tale progressione è riscontrabile quando le madri avanzano dal diploma di Scuola Secondaria di II grado (punteggio medio: 74,6) o da una Laurea Triennale (punteggio medio: 71,9) al conseguimento della Laurea Magistrale (punteggio medio: 81,8).

Tale correlazione sembra implicare che i bambini le cui madri hanno completato un livello di istruzione più elevato tendono ad ottenere punteggi superiori nel test, suggerendo l'importanza dell'educazione materna come fattore che contribuisce positivamente allo sviluppo del vocabolario nei bambini monolingui.

3.5.2 Correlazione tra vocabolario ricettivo di bambini bilingui e livello di istruzione delle rispettive madri

In questa sezione, sono riportati i punteggi grezzi ottenuti dai partecipanti bilingui al PPVT-R, suddivisi in base al livello di istruzione delle loro madri. Questi dati comprendono la media dei punteggi grezzi e il numero di partecipanti in ciascun gruppo.

	Media punteggio grezzo (errore standard)	Soggetti per gruppo
Nessun livello di istruzione	47,5 (5,5)	n = 2
Scuola Primaria	41 (10)	n = 2
Scuola Secondaria di I grado	38,3 (6,5)	n = 12
Scuola Secondaria di II grado	64,5 (6,2)	n = 15
Laurea Triennale	61,6 (6,6)	n = 13
Laurea Magistrale	NA	NA
Dottorato di ricerca	NA	NA

TABELLA 21. Rappresentazione della media punteggi grezzi al PPVT-R ottenuti dai bambini bilingui in relazione al livello di istruzione delle madri.

I punteggi riepilogati nella Tabella 21 sono descritti in forma grafica tramite il grafico a linee successivamente presentato. Anche in questo caso sono stati esclusi dal grafico i punteggi dei bambini con un numero limitato di soggetti, in questo caso il gruppo di bambini le cui madri non avevano alcun grado di istruzione (n= 2) e quello di soggetti con madri che hanno conseguito al massimo la Scuola Primaria (n= 2).

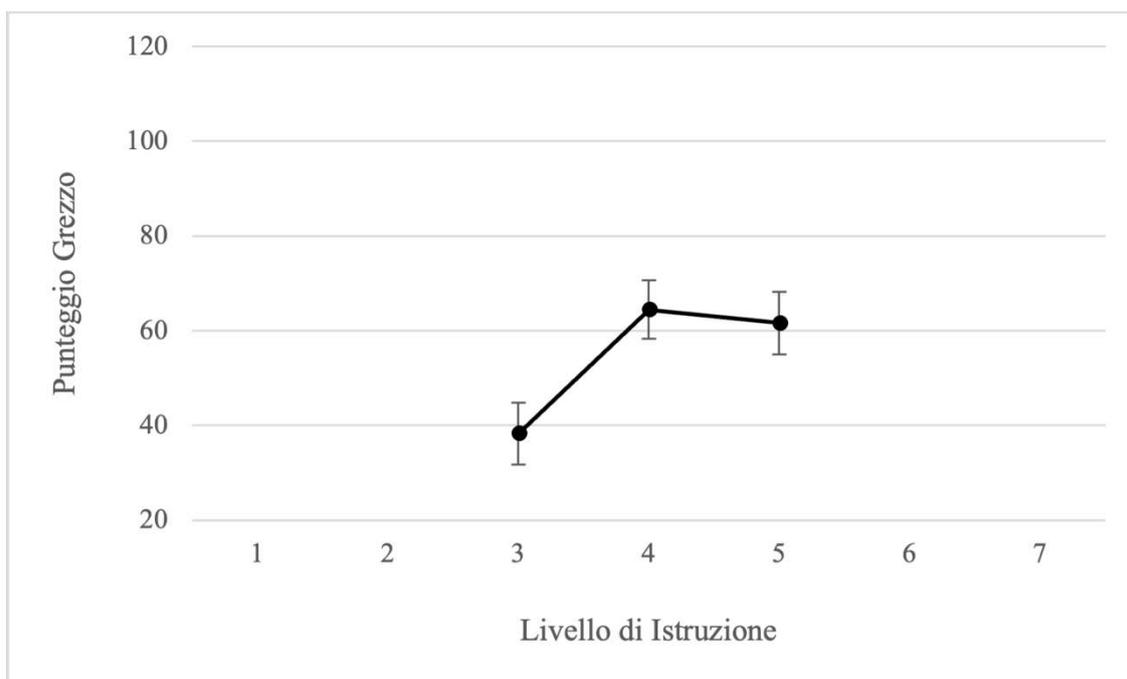


FIGURA 9. Relazione tra la media, con relativo errore standard, del punteggio grezzo ottenuto dai bambini bilingui al PPVT-R e il livello educativo delle loro madri. Nell'asse x si definiscono: 1= nessun grado di istruzione, 2= scuola primaria, 3= scuola secondaria di I grado, 4= scuola secondaria di II grado, 5= laurea triennale, 6= laurea magistrale, 7= dottorato di ricerca.

Il grafico sopra riportato suggerisce che, per i bambini bilingui, emerge una correlazione positiva tra i punteggi grezzi ottenuti nel PPVT-R e il livello di educazione delle madri. Nel dettaglio, si nota un miglioramento nel punteggio grezzo medio al PPVT-R nei bambini i cui genitori hanno completato la Scuola Secondaria di I grado (punteggio medio: 38,3) rispetto a quelli i cui genitori hanno ottenuto il diploma di Scuola Secondaria di II grado (punteggio medio: 64,5) o una Laurea Triennale (punteggio medio: 61,6).

Questi risultati sembrano suggerire un legame diretto tra il grado di istruzione materna e la comprensione del vocabolario ricettivo nei bambini bilingui.

I risultati ottenuti nelle correlazioni illustrano che l'istruzione materna potrebbe rappresentare un elemento nella promozione delle competenze linguistiche dei bambini bilingui. In altre parole, quanto più elevato è il livello di istruzione della madre, tanto più elevati sono tendenzialmente i punteggi linguistici dei bambini bilingui al PPVT-R. Questo sottolinea l'importanza dell'ambiente familiare e dell'educazione materna nella promozione delle abilità linguistiche dei bambini cresciuti in contesti bilingui.

3.5.3 Correlazione tra il vocabolario ricettivo di bambini monolingui e il livello di istruzione dei rispettivi padri

Di seguito vengono presentati i risultati ottenuti dai partecipanti monolingui al PPVT-R, con una suddivisione in base al livello di istruzione dei loro padri. Le informazioni fornite includono la media dei punteggi grezzi e il numero di soggetti in ciascun gruppo.

	Media punteggio grezzo (errore standard)	Soggetti per gruppo
Nessun livello di istruzione	NA	NA
Scuola Primaria	NA	NA
Scuola Secondaria di I grado	66,1 (7,4)	n = 8
Scuola Secondaria di II grado	74,9 (4,4)	n = 23
Laurea Triennale	89 (20)	n = 2
Laurea Magistrale	84,5 (1)	n = 4
Dottorato di ricerca	64	n = 1

TABELLA 22. Rappresentazione della media punteggi grezzi al PPVT-R ottenuti dai bambini monolingui in relazione al livello di istruzione dei padri.

Di seguito, i dati sono riportati tramite una rappresentazione grafica al fine di agevolare l'osservazione della variazione dei punteggi grezzi dei partecipanti monolingui in

relazione al livello di istruzione dei loro padri. Come nelle precedenti sezioni, si sono esclusi i gruppi con un numero molto limitato di partecipanti; in questo caso quello in cui i padri possiedono una Laurea Triennale (n= 2) e quello in cui un padre possiede un Dottorato di ricerca (n= 1).

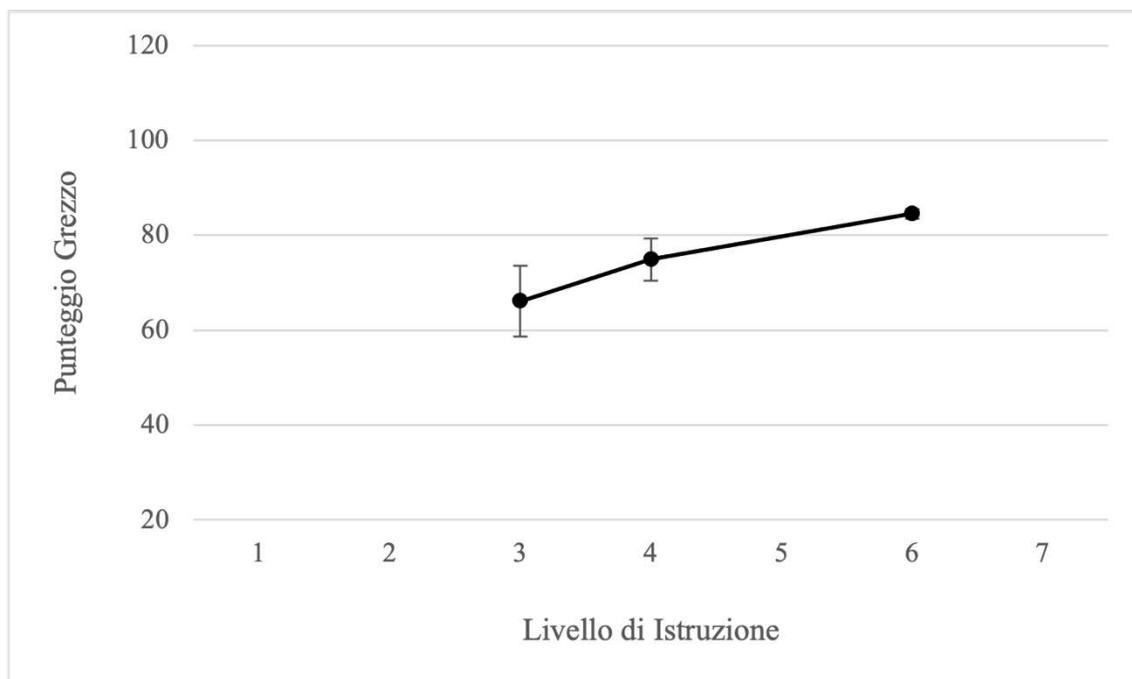


FIGURA 10. Relazione tra la media, con relativo errore standard, del punteggio grezzo ottenuto dai bambini monolingui al PPVT-R e il livello educativo dei loro padri. Nell'asse x si definiscono: 1= nessun grado di istruzione, 2= scuola primaria, 3= scuola secondaria di I grado, 4= scuola secondaria di II grado, 5= laurea triennale, 6= laurea magistrale, 7= dottorato di ricerca.

Nell'analisi del campione preso in esame, si osserva una tendenza di crescita costante nei punteggi ottenuti al *Peabody - Test di Vocabolario Recettivo* (PPVT-R) in relazione al livello di istruzione dei padri. In particolare, si osserva un incremento dei punteggi grezzi, passando da 66,1 per i bambini con padri il cui livello di istruzione si ferma alla Scuola Secondaria di I grado, a 74,9 per i bambini i cui padri hanno frequentato la Scuola Secondaria di II grado, e raggiungendo 84,5 per i bambini con padri che hanno completato una Laurea Magistrale. Tali risultati sembrano indicare il contributo

dell'educazione paterna nella promozione delle competenze linguistiche dei bambini monolingui.

3.5.4 Correlazione tra il vocabolario ricettivo di bambini bilingui e il livello di istruzione dei rispettivi padri

A seguire viene presentata una sintesi dei punteggi grezzi conseguiti dai partecipanti bilingui in funzione del livello di istruzione dei loro padri.

	Media punteggio grezzo (errore standard)	Soggetti per gruppo
Nessun livello di istruzione	48,3 (9,5)	n = 3
Scuola Primaria	45,6 (10,8)	n = 5
Scuola Secondaria di I grado	58 (9,6)	n = 10
Scuola Secondaria di II grado	56,4 (5,9)	n = 16
Laurea Triennale	53,7 (8,6)	n = 10
Laurea Magistrale	54	n = 1
Dottorato di ricerca	NA	NA

TABELLA 23. Rappresentazione della media punteggi grezzi al PPVT-R ottenuti dai bambini bilingui in relazione al livello di istruzione dei padri.

Dall'analisi visiva attraverso la rappresentazione grafica, è possibile acquisire una maggiore chiarezza riguardo all'andamento dei punteggi. Come nelle analisi precedenti, è stato necessario escludere due gruppi di bambini con un numero limitato di partecipanti, precisamente quello in cui i padri non avevano alcun grado di istruzione (n= 3) e quello in cui un padre aveva conseguito una Laurea Magistrale (n= 1).

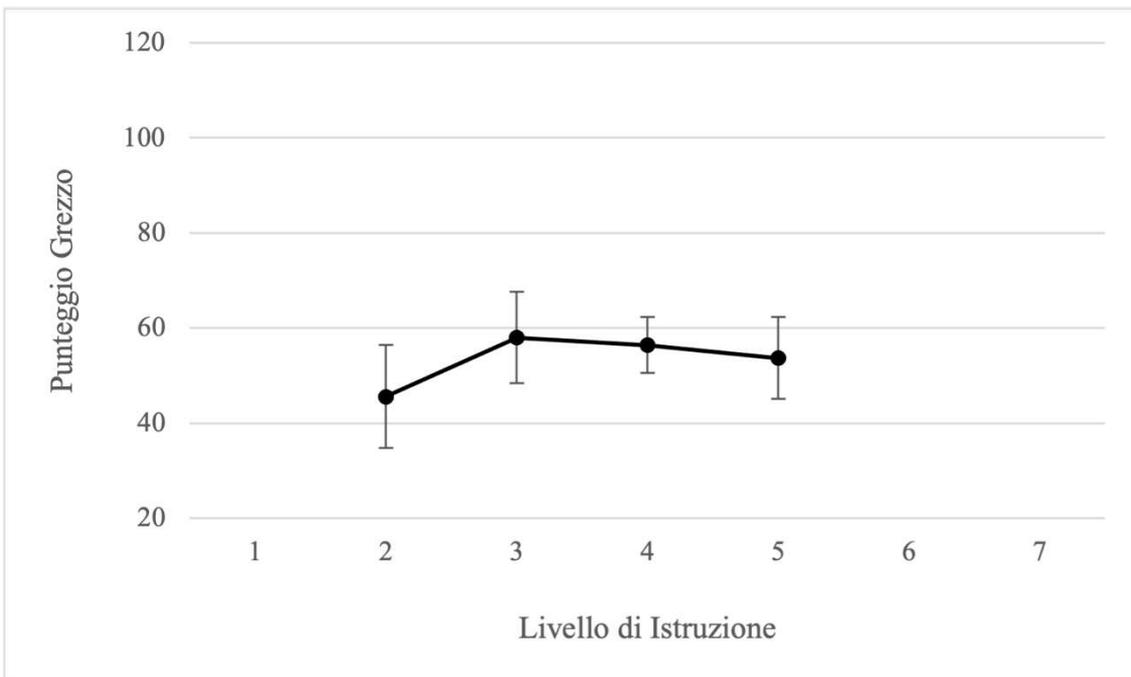


FIGURA 11. Relazione tra la media, con relativo errore standard, del punteggio grezzo ottenuto dai bambini bilingui al PPVT-R e il livello educativo dei loro padri. Nell'asse x si definiscono: 1= nessun grado di istruzione, 2= scuola primaria, 3= scuola secondaria di I grado, 4= scuola secondaria di II grado, 5= laurea triennale, 6= laurea magistrale, 7= dottorato di ricerca.

I dati non sembrano suggerire alcuna considerazione tra queste due misure. Di conseguenza, possiamo dire che, all'interno del campione considerato, il livello di istruzione dei padri sembra non influenzare le abilità linguistiche misurate dal PPVT-R nei bambini bilingui.

CAPITOLO 4

DISCUSSIONE

4.1 Discussione sul confronto del vocabolario ricettivo in bambini monolingui e bilingui

Dai risultati presentati nella sezione 3.1, emerge una rilevante disparità nei punteggi standard ottenuti nel *Peabody – Test di Vocabolario Ricettivo* (PPVT-R) tra i bambini monolingui e bilingui. Nel corso dell'attuale studio, è emerso che i bambini monolingui hanno riportato un punteggio standard medio pari a 89,8 (DS= 14,3), mentre i bambini bilingui hanno conseguito una media dei punteggi standard di 80,7 (DS= 11,8), delineando un divario di 9 punti standard tra i due gruppi. Questi risultati evidenziano una performance lessicale inferiore dei bambini bilingui rispetto ai loro coetanei monolingui. Inoltre, coerentemente con l'analisi presentata nella Figura 4, la differenza nelle prestazioni tra i due gruppi si è mantenuta costante in tutte le fasce d'età considerate. Tali constatazioni si allineano con le conclusioni emerse da diverse ricerche condotte in questo ambito, di seguito riportate.

Un esempio emblematico di questa tendenza può essere identificato nello studio condotto da Carla Wood e Vanessa Peña (2015), in cui è stato effettuato un confronto tra il vocabolario ricettivo di bilingui spagnolo-inglese e monolingui inglesi nell'intervallo di età compreso tra i 3;4 e i 7;2 anni. Nel contesto di questa indagine, il punteggio standard medio complessivo ottenuto dai bambini bilingui nel *Peabody Picture Vocabulary Test-IV* si è attestato a 82,2 (DS= 12,1), mentre quello riportato dai bambini monolingui è risultato superiore, pari a 100,2 (DS= 14,9), evidenziando così una notevole disparità tra i due gruppi. Inoltre, questa discrepanza è rimasta costante in tutte le diverse età considerate nell'analisi.

Una conferma ulteriore proviene dallo studio condotto da Michelle Martin Rhee ed Ellen Bialystok (2008) che ha analizzato i punteggi ottenuti al *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (PPVT-R) di bambini monolingui inglesi e di bilingui parlanti l'inglese e un'altra lingua tra cinese, spagnolo e francese. Anche in questo caso, l'indagine ha evidenziato una differenza statisticamente significativa nei punteggi tra i due gruppi linguistici, con punteggi medi di 111,4 (DS= 10,9) per i monolingui e 89,6 (DS= 24,4)

per i bilingui. Questi risultati trovano conferma anche in altre ricerche condotte da Ellen Bialystok e Gigi Luk (2010) ed Ellen Bialystok e Raluca Barac (2010), le quali attestano la tendenza dei bambini bilingui a ottenere punteggi di vocabolario inferiori rispetto ai loro coetanei monolingui. In sintesi, l'insieme di questi studi, in accordo con la nostra ricerca, evidenzia in modo convincente la presenza di una differenza significativa nei punteggi complessivi di vocabolario ricettivo tra bambini monolingui e bilingui.

Un'analisi più dettagliata dei punteggi ottenuti dai due gruppi linguistici rivela ulteriori considerazioni degne di nota. Negli studi precedentemente menzionati (Bialystok, 2008; Bialystok, 2010; Martin Rhee, 2008; Blom; 2019), fatta eccezione per lo studio di Wood e Pena (2015), è emerso che i risultati ottenuti dai bilingui e dai monolingui rientravano all'interno di un intervallo considerato tipico. In altre parole, pur essendoci una discrepanza tra i due gruppi, i punteggi rimanevano all'interno di una gamma di valori tipici, con una media che si attestava tra 85 e 115. Questo andamento, tuttavia, non è stato completamente rispecchiato nei risultati del nostro studio.

Per quanto concerne i bambini monolingui, è emerso che il punteggio medio ottenuto, pari a 89,8, si è attestato all'interno di una deviazione standard rispetto alla media di riferimento, fissata a 100. Sebbene questi punteggi rientrino nei limiti della norma, si nota una differenza significativa rispetto ai risultati riportati negli studi precedenti in cui i punteggi ottenuti coincidevano perfettamente con la media di riferimento. D'altra parte, i bambini bilingui coinvolti nel nostro studio hanno riportato un punteggio medio di 80,7, che si colloca al di sotto di una deviazione standard rispetto alla media di riferimento. Questo risultato è in netta discrepanza con le indagini precedentemente menzionate, in cui i punteggi dei bambini bilingui si collocavano all'interno dei parametri considerati normali.

Questi risultati ci spingono a considerare varie ipotesi. Una possibile spiegazione di questa divergenza potrebbe essere attribuita alle diverse versioni del test *Peabody* utilizzate. Nei casi degli studi precedenti, è stato somministrato il test PPVT-IV (Dunn, 2007) nella sua versione in lingua inglese, mentre nel nostro studio abbiamo utilizzato la versione italiana (Stella, 2000). È possibile che alcune etichette lessicali in italiano siano attualmente in disuso o meno frequentemente utilizzate, il che potrebbe spiegare perché i bambini monolingui non abbiano raggiunto perfettamente la media di riferimento e i bilingui siano ricaduti al di sotto di una deviazione standard. Un supporto a questa

affermazione si può trovare in un'indagine condotta da Maria Teresa Guasti e Costanza Papagno nel 2014. In tale studio, è stato somministrato il test PPVT-R in lingua italiana a un gruppo di bambini monolingui italiani, e anche in questo caso è emerso un punteggio al di sotto dei limiti normativi. Nel caso dei bilingui, i nostri risultati sono in linea con quelli di Gianmatteo Farabolini (2021). In questo particolare studio, sono stati esaminati 19 bambini bilingui con un'età media di 4 anni e 4 mesi, che parlavano l'italiano e un'altra lingua. La media del punteggio alla versione italiana del PPVT-R (Stella, 2000) si è attestata a 80,42, con una deviazione standard di 10,31. Ciò suggerisce che l'effetto rilevato nel nostro studio potrebbe non essere un caso isolato, ma rispecchiare un andamento coerente nei punteggi di vocabolario dei bambini bilingui, specialmente quando il test è somministrato in lingua italiana².

Ciò nonostante, è importante sottolineare la presenza di altre variabili potenziali che potrebbero contribuire a spiegare questa discrepanza nei risultati. Nel caso dei partecipanti bilingui, alcune motivazioni potrebbero includere le variazioni nella metodologia di somministrazione del test o le differenze nelle caratteristiche del campione considerato. Infatti, numerosi fattori specifici relativi al campione possono incidere sulle competenze linguistiche dei partecipanti, tra cui l'equilibrio nell'utilizzo delle lingue, l'età di acquisizione della seconda lingua, la quantità di esposizione alle lingue e il livello socio-economico delle famiglie. Per quanto riguarda i monolingui, la differenza nei risultati potrebbe essere attribuita a diversi status socio-economici familiari. Queste considerazioni potrebbero fornire una visione più dettagliata delle dinamiche complesse che sottostanno alle differenze nei punteggi di vocabolario ricettivo tra monolingui e bilingui. In definitiva, queste osservazioni ci invitano a esaminare attentamente le influenze linguistiche, culturali e metodologiche che possono contribuire alle differenze nei punteggi dei bambini bilingui e sottolineano l'importanza di ulteriori ricerche per una comprensione più approfondita di questa dinamica.

Nonostante diversi studi, incluso il presente lavoro, suggeriscano una disparità nei punteggi di vocabolario globali tra bambini bilingui e monolingui, a favore di questi ultimi, è cruciale considerare che questa valutazione si concretizza nel contesto di un'analisi condotta in una sola lingua. Tuttavia, una prospettiva diversa emerge quando si

² L'autore non fornisce una spiegazione di questo risultato.

valuta l'ampiezza del vocabolario concettuale totale dei bambini bilingui. In tale ottica, le prove suggeriscono che non sussistano divergenze rispetto ai coetanei monolingui (per un approfondimento si veda la sezione 1.2.2.3). Quindi, nonostante il vocabolario dei bambini bilingui sia inferiore a quello dei monolingui in una lingua specifica, l'assenza di carenze significative emerge quando si considera l'ampiezza del loro patrimonio lessicale totale. Di conseguenza, è fondamentale valutare, oltre ai vocabolari delle singole lingue, anche il loro vocabolario complessivo al fine di acquisire una comprensione esaustiva del loro sviluppo linguistico. Inoltre, risulta fondamentale evidenziare che nel corso della nostra ricerca, abbiamo osservato che la differenza nel vocabolario tra i partecipanti monolingui e bilingui sembra essere presente esclusivamente per le parole che prevalentemente si riferiscono al contesto domestico (si veda la sezione 3.3).

4.2 Discussione sul confronto della comprensione di parole legate ai contesti domestico e scolastico in bambini monolingui e bilingui

Nel nostro studio, abbiamo condotto un'analisi approfondita per esaminare l'effetto del Contesto, domestico o scolastico, sull'accuratezza delle risposte. I nostri risultati hanno evidenziato una rilevante influenza della variabile Contesto sull'accuratezza delle risposte. In generale, sia i partecipanti bilingui che quelli monolingui hanno dimostrato una tendenza condivisa, ossia una migliore comprensione delle parole più frequentemente utilizzate nel contesto domestico rispetto a quelle appartenenti al contesto scolastico. Tale miglioramento è risultato particolarmente evidente nei partecipanti monolingui, ma è stato osservato anche tra i partecipanti bilingui (si veda la Figura 5).

Approfondendo ulteriormente l'effetto del Contesto sull'accuratezza delle risposte, è emerso un divario significativo tra i due gruppi linguistici in esame, che si è manifestato in modo predominante nella comprensione delle parole più frequenti nell'ambito domestico. In particolare, i partecipanti monolingui hanno ottenuto un tasso di accuratezza delle risposte dell'88%, mentre i bilingui hanno mostrato una percentuale inferiore, pari all'82%. Tuttavia, è interessante notare che tale differenza si è praticamente annullata (con un leggero vantaggio dell'1% a favore dei monolingui) quando si è passati a considerare la comprensione di parole legate principalmente al contesto scolastico. Nel vocabolario scolastico, i bilingui hanno dimostrato una competenza lessicale ricettiva

comparabile a quella dei loro coetanei monolingui. In sintesi, l'analisi rivela che i bambini bilingui hanno riscontrato una maggiore sfida nella comprensione delle parole strettamente legate all'ambiente domestico, mentre hanno dimostrato una competenza comparabile a quella dei bambini monolingui quando si tratta del vocabolario scolastico.

È possibile che questa differenza nella composizione del vocabolario italiano dei bambini bilingui del nostro campione sia attribuibile ai diversi ambiti di esposizione alle lingue. I bambini inclusi nel nostro studio sono esposti alla lingua italiana a scuola, ma utilizzano una lingua diversa dall'italiano in ambiente familiare. Di conseguenza, questi bambini potrebbero non essere esposti a parole che fanno riferimento all'ambito domestico (come "letto" o "lampada") nella lingua italiana. Questa mancata esposizione potrebbe spiegare le difficoltà nella comprensione di tali parole nella lingua italiana.

Al fine analizzare in modo più approfondito il risultato ottenuto, abbiamo condotto un'analisi dell'associazione tra le variabili Contesto e Difficoltà. I risultati hanno rivelato una correlazione significativa tra queste due variabili, sottolineando un aspetto interessante: gli items più difficili sono quelli associati al contesto scolastico, mentre quelli più semplici sono legati al contesto domestico. Questo risultato rende ancora più rilevante l'effetto del Contesto sull'accuratezza delle risposte, poiché i bambini bilingui hanno ottenuto risultati comparabili ai monolingui nelle parole più complesse, ma hanno riscontrato difficoltà con le parole in media più semplici legate all'ambiente domestico. Ciò suggerisce che, le difficoltà incontrate dai bambini bilingui nella comprensione degli items legati all'ambito domestico non possono essere attribuite alla loro intrinseca complessità, ma piuttosto a una possibile mancata esposizione a tali items nella loro vita quotidiana familiare.

Il contesto di esposizione può esercitare un'influenza significativa sul vocabolario in comprensione. Nel nostro studio, osserviamo che il divario esistente nel vocabolario ricettivo dei bambini bilingui rispetto a quello dei monolingui sembra principalmente ricondursi alla difficoltà di comprensione delle parole legate al contesto domestico. Questo mette in evidenza l'importanza cruciale dell'ambiente in cui i bambini sono immersi, che può influire notevolmente sulla loro padronanza lessicale in contesti bilingui.

I nostri risultati sono in linea con ricerche pregresse che hanno indagato il ruolo del contesto, scolastico o domestico, nel vocabolario dei bambini bilingui. Un esempio di

questa correlazione emerge da uno studio condotto da Ellen Bialystok nel 2010, precedentemente menzionato. In questo studio, i ricercatori hanno estratto due gruppi di partecipanti da un campione complessivo di 1738 bambini, con precisione 75 monolingui e 87 bilingui, di un'età compresa tra 6;0 e 6;11. Al fine di condurre l'analisi sulla differenza tra il vocabolario connesso ai contesti domestico e scolastico nei due gruppi linguistici, è stata calcolata la percentuale media di risposte corrette al *Peabody Picture Vocabulary Test IV* (Dunn, 2007) degli items delle categorie 'casa' e 'scuola' per ciascun partecipante. La distinzione tra le categorie è stata effettuata sulla base di criteri di inclusione attentamente selezionati dagli autori, che hanno portato alla categorizzazione di 24 elementi relativi al contesto 'casa' e 96 elementi relativi al contesto 'scuola'. Sulla base di ciò, gli autori hanno segnalato una differenza significativa nelle prestazioni al test *Peabody Picture Vocabulary Test IV* (Dunn, 2007) dei bambini bilingui tra le parole associate al contesto domestico e quelle associate al contesto scolastico. In particolare, dall'analisi della tabella sottostante, è possibile notare come i bambini bilingui abbiano risposto correttamente al 70,4% delle parole legate all'ambiente domestico, ma per quanto riguarda le parole associate all'ambiente scolastico, questa percentuale è aumentata al 75,6%.

	Monolingui (n = 75)		Bilingui (n = 87)	
	Media	DS	Media	DS
Età in mesi	78,0	3,1	77,6	3,0
Punteggio standard al PPVT	101,8	10,3	96,5	11,9
Parole corrette ambito domestico	77,1%	11,3%	70,4%	12,7%
Parole corrette ambito scolastico	77,7%	6,2%	75,6%	7,5%

TABELLA 24. Traduzione della tabella di Bialystok (2010), p 529. Punteggi medi standard PPVT-R e punteggi di contesto (casa rispetto a scuola) per bambini di 6 anni monolingui e bilingui.

Se si confronta la percentuale di risposte corrette relative agli elementi associati all'ambiente domestico tra i due gruppi di bambini, emerge una divergenza significativa. I bambini monolingui mostrano un tasso di risposte corrette pari al 77,1%, mentre i loro coetanei bilingui ottengono una percentuale inferiore, registrando il 70,4% di risposte corrette. D'altra parte, la performance dei due gruppi è pressoché comparabile nelle parole legate al contesto scolastico (77,7% per i monolingui e 75,6% per i bilingui). Questi risultati evidenziano che i bambini bilingui e monolingui dimostrano una notevole coerenza nei loro punteggi nei compiti legati al contesto scolastico, suggerendo che il loro livello di competenza nel vocabolario scolastico è sostanzialmente simile. Tuttavia, emerge una differenza più marcata nei compiti legati all'ambiente domestico, indicando che i bambini monolingui sembrano avere un vantaggio nella comprensione e nell'uso di termini e concetti legati alla loro esperienza familiare.

I risultati di uno studio condotto da Carla Wood e Vanessa Peña nel 2015 confermano e ampliano questa ipotesi. In questo studio, sono stati presi in esame un totale di 101 partecipanti, tra cui 51 bambini bilingui e 50 bambini monolingui, tutti compresi nell'età tra 3;4 e 7;2. Per classificare le parole in base ai contesti 'casa' e 'scuola', gli autori hanno adottato le categorie precedentemente identificate da Bialystok (2010). In questo caso, sono state individuate 31 parole connesse all'ambito scolastico e 28 parole connesse all'ambito domestico. Numerosi elementi (n= 50) erano pertinenti a entrambi gli ambienti e sono stati esclusi dall'analisi. Questo studio ha portato alla luce una discrepanza significativa nell'accuratezza con cui i bambini bilingui identificano le parole nel contesto domestico rispetto a quello scolastico. Nel contesto domestico, la percentuale media di risposte corrette è risultata essere del 64% (DS= 22), mentre nel contesto scolastico, la percentuale media di risposte corrette era del 77% (DS= 19,1). Questa differenza sottolinea chiaramente l'importanza del contesto nell'influire sulle competenze lessicali dei bambini bilingui.

Allo stesso modo, un altro studio condotto da Carla Wood nel 2021 ha confermato l'effetto del contesto sulle prestazioni lessicali dei bambini. Questo effetto diveniva però chiaramente evidente solo quando venivano attentamente controllati altri predittori, come

il COSP³, la difficoltà degli items, rappresentata dall'ordine di presentazione delle parole nel PPVT-R, e la frequenza delle parole spagnole. Anche in questo caso, per la classificazione delle parole in base al contesto, gli autori hanno seguito i criteri definiti da Bialystok (2010). L'analisi si è focalizzata sugli items da 10 a 63 del *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody* (TVIP). Gli items al di sotto del 10 e al di sopra del 63 sono stati esclusi in quanto nessuna parola con un numero superiore a 63 aveva ottenuto una percentuale di risposte corrette del 5% o superiore; allo stesso modo, gli items al di sotto del 10 avevano un tasso di risposte sbagliate inferiore al 5%. Sulla base di queste considerazioni, sono state individuate 30 parole correlate all'ambiente scolastico e 13 parole legate all'ambiente domestico. Tuttavia, alcune parole (n= 11), in cui il contesto di utilizzo non era chiaramente identificabile, sono state escluse dall'analisi. Contrariamente agli studi precedentemente menzionati, la presente indagine ha focalizzato l'analisi del vocabolario ricettivo di bambini bilingui spagnolo-inglese nella lingua utilizzata a casa, ovvero lo spagnolo, anziché nella lingua di istruzione. Dai risultati dello studio è emerso che i bambini dimostravano una probabilità significativamente più alta di riconoscere correttamente gli items correlati all'ambiente domestico, rispetto a quelli riferiti al contesto scolastico. Nello specifico, gli items scolastici presentavano una probabilità del 57% di essere riconosciuti correttamente, mentre gli items domestici avevano una probabilità maggiore, pari al 64%, di essere riconosciuti correttamente nella lingua spagnola. Anche questi risultati mettono in evidenza come il contesto abbia un impatto significativo sulle prestazioni lessicali dei bambini bilingui. Tale risultato sottolinea l'importanza di considerare l'influenza del contesto sull'accuratezza delle misure del vocabolario, specialmente nei bambini bilingui.

Uno spunto di riflessione necessario riguarda la classificazione utilizzata in questi studi per etichettare le parole in base al contesto di utilizzo predominante (Bialystok, 2010). Esaminando nello specifico i criteri di inclusione usati, alcune delle categorie possono sembrare poco specifiche, come ad esempio 'elementi specifici della cultura' o 'elementi che difficilmente occorrono nel contesto scolastico'. Inoltre, altre categorie

³ Il COSP (Cross-linguistic Overlap Scale for Phonology; Kohnert, Windsor & Miller, 2004) è un metodo oggettivo per determinare l'entità della sovrapposizione fonologica tra gli equivalenti traduttivi. È una scala che indicizza il grado di sovrapposizione fonologica tra coppie di parole rispetto a quattro diverse caratteristiche: suono iniziale, numero di sillabe, percentuale di consonanti sovrapposte e percentuale di vocali sovrapposte.

rilevanti, come 'mezzi di trasporto' e 'parti del corpo' sembrano essere assenti nella classificazione, nonostante siano elementi che spesso compaiono nel PPVT-R. Questa assenza potrebbe costituire una limitazione nell'analisi della differenza del vocabolario tra parole legate al contesto domestico e scolastico nei gruppi linguistici esaminati. Inoltre, bisogna considerare che la classificazione delle parole in base al contesto può essere un compito complesso, poiché molte parole presentano caratteristiche ambigue o sfumate che le rendono adatte a vari contesti. Tuttavia, è positivo notare che studi successivi, come quelli condotti da Wood (2015; 2021), hanno affrontato questa sfida suddividendo le parole in categorie più flessibili, come 'casa', 'scuola' e 'nessun contesto', rendendo così la classificazione delle parole più adatta alla complessità del vocabolario.

Per superare queste limitazioni, nel nostro studio abbiamo adottato un metodo di classificazione divergente rispetto a quello proposto da Bialystok (2010). Abbiamo sviluppato un 'Questionario Contesto Scolastico-Domestico' (descritto nella sezione 2.4.2), in cui dei partecipanti adulti hanno valutato la probabilità di incontrare gli elementi lessicali presenti nel PPVT-R nei contesti scolastico o domestico, utilizzando una scala continua di frequenza contestuale che variava da 1 a 8. Questo metodo ci ha permesso di ottenere una classificazione approfondita e sistematica delle parole su una scala numerica continua, in cui ogni parola viene valutata senza limitazioni dicotomiche, consentendo una considerazione dettagliata delle sfumature e delle differenze tra di esse.

In definitiva, i nostri risultati, supportati dalle ricerche di Ellen Bialystok (2010) e Carla Wood (2015; 2021), rafforzano l'idea che il contesto di esposizione giochi un ruolo fondamentale nell'acquisizione e nell'uso del vocabolario nei bambini bilingui. La comprensione delle parole nei contesti domestici e scolastici può variare notevolmente, e comprendere questa variazione è essenziale per valutare in modo accurato le competenze lessicali nei bambini bilingui e monolingui.

4.3 Fattori che influenzano lo sviluppo del vocabolario

Nei bambini bilingui in particolare, il percorso di sviluppo linguistico può essere influenzato da diversi fattori, tra cui l'età e la quantità di esposizione alle lingue, l'ambiente linguistico e il livello socio-economico familiare. Una comprensione approfondita di questi fattori è essenziale per ottenere una visione completa dello sviluppo

linguistico dei bambini bilingui, soprattutto nelle comunità bilingui in cui le lingue minoritarie prevalgono all'interno delle famiglie (Yeni-Komishian, 1999; Jia, 2002).

4.3.1 Quantità di esposizione linguistica

Una delle principali spiegazioni per la discrepanza nel vocabolario tra i bambini bilingui e monolingui riguarda la quantità di esposizione linguistica. I bambini bilingui, essendo esposti a due lingue, suddividono le loro risorse linguistiche tra due sistemi linguistici, il che potrebbe riflettersi in risultati inferiori rispetto alla media nei test standardizzati delle singole lingue indagate. L'importanza della quantità di esposizione linguistica emerge come un fattore cruciale nello sviluppo del vocabolario nei bambini bilingui ed è stata ampiamente confermata da numerose ricerche nel campo dello sviluppo linguistico infantile (Oller, 2007; Hammer, 2008; Hammer 2014). Queste ricerche hanno evidenziato una connessione diretta e complessa tra il livello di esposizione a una lingua e la crescita sia del vocabolario ricettivo che di quello espressivo nei bambini. In altre parole, quanto più un bambino viene esposto a una specifica lingua, tanto più solide diventano le sue abilità linguistiche in quella lingua (Thordardottir, 2011).

Nel contesto del nostro studio, avevamo originariamente pianificato di determinare la quantità di esposizione linguistica dei bilingui a ciascuna lingua attraverso il completamento del questionario PaBiQ da parte dei genitori dei bambini. Questo approccio avrebbe permesso di ottenere informazioni preziose sulle abitudini linguistiche e sull'ambiente linguistico dei partecipanti. Tuttavia, come discusso nel secondo capitolo della nostra ricerca, ci siamo scontrati con una sfida imprevista. Sfortunatamente, siamo riusciti a raccogliere dati solo da 2 dei 59 questionari inviati ai genitori dei bambini bilingui, il che ha reso impossibile includere questi dati nell'analisi della tesi. Questa limitazione ha ridotto la nostra capacità di esaminare dettagliatamente l'impatto dell'esposizione sulle competenze lessicali dei partecipanti bilingui e rappresenta un punto importante da considerare per eventuali ricerche future in questo campo.

È ben noto, infatti, che la quantità di esposizione linguistica nei bambini bilingui possa variare notevolmente da un individuo all'altro e da una famiglia all'altra. Alcuni bambini potrebbero essere esposti principalmente a una lingua in determinati contesti o fasi della loro vita, mentre altri possono ricevere un'equa distribuzione di esposizione linguistica fin dalla prima infanzia. Queste differenze individuali hanno un impatto

significativo sulla crescita del vocabolario nelle lingue coinvolte. È importante notare che, quando i bambini bilingui ricevono una quantità adeguata e bilanciata di esposizione in entrambe le lingue, tendono a sviluppare abilità linguistiche paragonabili a quelle dei bambini monolingui. Questo significa che, se i bambini bilingui ricevono almeno il 40-60% di esposizione in entrambe le lingue, i loro punteggi di vocabolario, sia ricettivo che espressivo, possono competere con successo con quelli dei loro coetanei monolingui (Thordardottir, 2011).

In conclusione, la quantità di esposizione alle lingue è un fattore cruciale nello sviluppo del vocabolario nei bambini bilingui, ma è solo uno degli elementi che influenzano questo processo complesso. Comprendere le dinamiche tra esposizione linguistica, qualità delle interazioni e contesto sociale è essenziale per una comprensione completa dello sviluppo linguistico nei bambini bilingui.

4.3.2 Livello di istruzione genitoriale

Come sottolineato nella sezione 1.2.2.6 del capitolo oggetto di revisione della letteratura, è universalmente riconosciuto che il contesto socio-economico familiare (SES) svolga un ruolo di fondamentale importanza nell'influenzare il processo di apprendimento linguistico dei bambini. È stato dimostrato che il SES è correlato alla morfosintassi (Chiat, 2016; Meir, 2017), alle competenze grammaticali ricettive (Gathercole, 2016) e soprattutto al vocabolario dei bambini bilingui (Gatt, 2020; Gathercole, 2016; Hoff, 2006; Pearson, 2007). Questo legame è stato confermato in diversi contesti, compresi gli Stati Uniti (Kaushanskaya, 2014; Duursma, 2007; Hammer, 2012; Quiroz, 2010), il Canada (Golberg, 2008), Singapore (Dixon, 2012; Saravanan, 2001) e diverse realtà europee (Prevoo, 2014; Rydland, 2014; Scheele, 2010), sottolineando la rilevanza universale di questo tema nell'ambito della ricerca linguistica. La maggior parte degli studi ha coinvolto bambini di età compresa tra i 2 e i 7 anni (Kaushanskaya, 2014; Dixon, 2012; Golberg, 2008; Hammer, 2012; Prevoo, 2014; Quiroz, 2010; Scheele, 2010), sebbene alcune ricerche abbiano esteso la valutazione fino a 10 anni, ottenendo risultati in linea con le precedenti scoperte (Golberg, 2008; Rydland, 2014; Westeren, 2018). Una ricerca di Fernald (2013) ha rivelato che le disparità linguistiche correlate allo status socio-economico emergono già nei primi 18 mesi di vita dei bambini.

Il livello socioeconomico (SES) comprende diversi indicatori come il reddito familiare, lo status occupazionale genitoriale e il livello di istruzione della madre e del padre. Nelle ricerche sulle competenze linguistiche, il livello di istruzione della madre è l'indicatore più comunemente utilizzato per valutare il SES, ed è stato dimostrato essere un predittore più affidabile delle abilità linguistiche dei bambini rispetto ad altri indicatori SES (come illustrato da Hoff, 2006; Hammer, 2009).

Anche all'interno della nostra indagine, il livello di istruzione materno, più di quello paterno, sembra che eserciti un impatto sul vocabolario ricettivo dei bambini, sia monolingui che bilingui. In particolare, emerge una chiara correlazione positiva tra il livello di istruzione materno e i punteggi linguistici ottenuti al PPVT-R. In dettaglio, nei bambini monolingui, si è potuta osservare una graduale progressione nei punteggi grezzi, che è passata da 74,6 a 81,8, quando si passa dalle madri con un livello di istruzione corrispondente alla Scuola Secondaria di II grado a quelle con una Laurea Magistrale. Inoltre, nel caso dei bambini bilingui, si osserva una variazione dai punteggi medi grezzi al PPVT-R, passando da 38,3 nei bambini le cui madri hanno completato la Scuola Secondaria di I grado, fino a raggiungere i 61,6 nei bambini le cui madri hanno conseguito una Laurea Triennale. In merito all'interazione tra il livello di istruzione paterna e lo sviluppo del vocabolario nei figli, abbiamo riscontrato una correlazione positiva solo nei bambini monolingui. In questo gruppo, abbiamo osservato un incremento nei punteggi al PPVT-R, che è passato da 66,1 nei bambini con padri che avevano completato al massimo la Scuola Secondaria di I grado, a 84,5 nei bambini i cui padri avevano conseguito una Laurea Triennale. Tuttavia, è importante notare che non abbiamo identificato una correlazione tra il livello di istruzione dei padri dei bambini bilingui e lo sviluppo del vocabolario dei loro figli.

Nel contesto della ricerca linguistica, la correlazione tra livello di istruzione materno e sviluppo del vocabolario nei bambini è stata confermata da numerosi studi condotti sia su soggetti monolingui sia su soggetti bilingui (Bohman, 2010; Golberg, 2008; Hart, 1995; Snow, 1998). Per esempio, Thomas M. Bohman (2010) ha rilevato che, nei bambini bilingui inglese-spagnolo di età prescolare, un'istruzione materna più elevata è associata a punteggi più alti nel vocabolario inglese. A supporto di questa considerazione, Heather Golberg e colleghi (2008) hanno evidenziato che il livello di istruzione della madre è un predittore coerente del vocabolario dei bambini bilingui di età

compresa tra 5 e 7 anni, con punteggi più alti nei bambini le cui madri avevano un'istruzione post-secondaria. Questi risultati indicano che il livello di istruzione materna è un indicatore predittivo significativo per il successo nel vocabolario dei bambini bilingui.

L'influenza del background socioeconomico (SES) sullo sviluppo linguistico dei bambini è modulata da vari fattori, tra cui la qualità e quantità delle interazioni linguistiche tra genitori e figli, l'accesso alle risorse educative e la disponibilità di materiali didattici in casa.

In particolare, le famiglie con un elevato status socio-economico coinvolgono i loro figli in conversazioni più ricche, complesse e coinvolgenti, offrendo una varietà più ampia di parole e promuovendo l'acquisizione di abilità linguistiche avanzate. Questo approccio è supportato da studi come quello di Walker (1994), che evidenzia come famiglie con un alto livello di istruzione coinvolgano i figli in attività linguistiche orientate ai bambini, come giochi linguistici e narrazioni di eventi quotidiani. Al contrario, famiglie con un livello socio-economico più basso coinvolgono i propri figli in un minor numero di interazioni verbali, con effetti negativi sullo sviluppo del vocabolario dei bambini, specialmente se sono esposti a frasi più brevi e semplici (Hoff, 2003; Hart, 1995).

È interessante notare quanto emerso dallo studio di Alan Cobo-Lewis (2002), in cui il livello socio-economico (SES) influisce notevolmente sul vocabolario inglese dei bambini, anche quando questa lingua non è quella più utilizzata dai genitori durante le interazioni con i figli. Ciò suggerisce che aspetti delle interazioni verbali di ordine superiore, come l'uso di domande per promuovere conversazioni più articolate, possono avere un impatto maggiore sull'apprendimento linguistico rispetto all'esposizione a un maggior numero di parole specifiche nella lingua di destinazione (Hoff, 2003). Inoltre, l'input linguistico di alta qualità che i bambini bilingui ricevono nella loro lingua madre è il principale contributo alla crescita del vocabolario nella lingua madre (L1). Tuttavia, è importante notare che avere un vocabolario nella L1 più ampio può fornire una solida base per l'apprendimento del vocabolario nella seconda lingua (L2), come ipotizzato da Cummins (1991).

Oltre a ciò, le famiglie con un elevato status socio-economico tendono ad avere maggiori possibilità di accedere a risorse educative di alta qualità, come asili nido ben

strutturati, programmi prescolastici di eccellenza e materiali didattici avanzati. Queste risorse offrono ai bambini opportunità di apprendimento strutturate e stimolanti, promuovendo lo sviluppo delle loro competenze linguistiche. Inoltre, le famiglie benestanti spesso dispongono di una vasta gamma di libri, giochi e materiali educativi, che possono essere utilizzati per incoraggiare la lettura condivisa e il precoce apprendimento, contribuendo così a un solido sviluppo del vocabolario. Al contrario, i bambini provenienti da contesti familiari con bassi livelli di istruzione genitoriale sono meno inclini a essere esposti regolarmente alla lettura condivisa. Questo si riflette nella minor presenza di libri in casa e in minori occasioni di lettura condivisa rispetto ai bambini provenienti da famiglie con livelli di istruzione più elevati (Koskinen, 2000; Suarez-Orozco, 2001).

Il livello economico influenza anche la possibilità di effettuare viaggi o esperienze culturali, che possono avere un impatto positivo sullo sviluppo delle abilità lessicali. Inoltre, vi è un diverso accesso ai servizi sanitari di supporto: le famiglie con un SES più elevato hanno infatti spesso migliori opportunità di accedere a servizi di supporto per lo sviluppo infantile, come terapie del linguaggio o programmi di educazione di alta qualità, che possono influenzare il benessere dei bambini e delle famiglie (Shonkoff, 2000; Wood, 2014).

Contrariamente ai risultati degli studi precedenti menzionati, lo studio di Ingelin Western (2018) ha rivelato un impatto superiore del livello di istruzione del padre rispetto a quello della madre su un campione di bambini bilingui turco-norvegesi. Dalle analisi di Sandrup (2013) sulle famiglie immigrate turche in Norvegia è emerso che i padri immigrati turchi altamente istruiti trascorrevano il tempo coinvolgendo direttamente i propri figli in attività di apprendimento della lingua oppure contribuivano indirettamente al linguaggio destinando reddito e risorse a libri, vacanze, scuola e altre attività di stimolazione del linguaggio. Un aspetto interessante è che questo effetto predittivo si è manifestato anche per la lingua norvegese, nonostante solo una percentuale relativamente limitata di padri (e madri) avesse segnalato di parlare fluentemente tale lingua e di utilizzarla nelle comunicazioni con i propri figli. In altre parole, questo impatto non può essere attribuito esclusivamente all'uso della lingua maggioritaria o all'esposizione nella lingua in casa.

In sintesi, il livello socio-economico familiare emerge come un fattore determinante nell'apprendimento linguistico dei bambini, influenzato da vari aspetti complessi. Le ricerche dimostrano che un'interazione linguistica ricca e l'esposizione costante a un linguaggio complesso sono fondamentali per il rapido e completo apprendimento lessicale nei bambini. Al contrario, la mancanza di stimolanti interazioni linguistiche può ostacolare il loro sviluppo linguistico. Questi risultati evidenziano l'importanza di considerare il contesto socio-economico quando si studiano le differenze linguistiche tra i bambini, sia monolingui che bilingui.

4.4 Vocabolario e alfabetizzazione

Il ruolo del vocabolario nell'ambito dell'apprendimento scolastico, e in particolare nella lettura, è ampiamente riconosciuto in letteratura. Ricerche precedenti hanno stabilito una solida correlazione tra il vocabolario e lo sviluppo delle competenze accademiche, sottolineando il suo ruolo fondamentale come ponte tra il linguaggio parlato e il linguaggio scritto (Proctor, 2005; Scarborough, 2002).

L'importanza del vocabolario nella lettura è evidente sia nelle prime fasi dell'apprendimento della lettura (Suggate, 2014; Tunmer, 2012a; Tunmer, 2012b) sia in età più avanzate con bambini più grandi (Dickinson, 2011; Oakhill, 2012). Ad esempio, Catherine E. Snow (2007) ha riportato una forte correlazione tra il punteggio al *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) nella scuola materna, all'età di 5 anni, e la comprensione della lettura al 10° anno.

Uno studio longitudinale di Sebastian Suggate (2018) condotto su un periodo di 15 anni ha evidenziato una correlazione simile. In questa ricerca, un campione di 58 bambini è stato sottoposto a una serie di misure linguistiche e di lettura in otto punti temporali, dai 19 mesi ai 16 anni, includendo valutazioni del vocabolario, dello sviluppo delle competenze di lettura, dell'abilità narrativa orale e della comprensione della lettura. In generale, sono state riscontrate relazioni positive e significative tra il vocabolario e lo sviluppo successivo della lettura, sia all'ingresso a scuola sia durante l'adolescenza. Inoltre, il vocabolario materno ha dimostrato una correlazione positiva e significativa con lo sviluppo delle competenze di lettura e del vocabolario, sostenendo l'idea di un ruolo continuo del linguaggio materno nello sviluppo (Baydar, 1993; Downer, 2006).

Anche nei bambini bilingui, la comprensione lessicale nella L1 o nella L2 durante gli anni prescolari si è dimostrata essere un predittore valido del successivo apprendimento dell'alfabetizzazione in inglese (Davison, 2011; Hammer, 2007). Ad esempio, uno studio di Martello (2007) condotto su 88 bambini bilingui ha rivelato che le abilità emergenti di alfabetizzazione erano correlate alla crescita delle competenze di vocabolario in inglese. In particolare, la crescita del vocabolario inglese nel corso di due anni ha predetto le prestazioni di lettura dei bambini nel *Test of Early Reading Ability-2* (Reid, 1991) nella primavera dell'anno scolastico della scuola materna.

Basandoci su queste osservazioni, i risultati che abbiamo ottenuto sulla completezza del vocabolario riferita alle parole legate all'ambito scolastico dei bambini bilingui, ci portano a supporre che tali bambini non dovrebbero incontrare particolari difficoltà nell'ambito dell'alfabetizzazione e della comprensione del materiale didattico nella lingua di istruzione. Il fatto che abbiamo dimostrato competenze linguistiche paragonabili ai loro coetanei monolingui in questo contesto è un segnale positivo, suggerendo che il loro vocabolario scolastico è adeguatamente sviluppato per affrontare le sfide educative. Tuttavia, è importante tenere presente che, nonostante questi risultati incoraggianti, la padronanza lessicale è solo uno degli aspetti coinvolti nell'apprendimento e nell'alfabetizzazione, e altri fattori possono influire sulla loro performance complessiva a scuola. Pertanto, ulteriori ricerche e il monitoraggio nell'ambito dell'istruzione dei bambini bilingui sono necessari per comprendere appieno il loro successo scolastico.

4.5 Conclusioni

Nel corso della nostra ricerca, abbiamo condotto un'analisi approfondita del vocabolario ricettivo di bambini monolingui e bilingui che frequentano la Scuola dell'Infanzia in lingua italiana, focalizzando l'attenzione sulla correlazione tra il vocabolario e il contesto in cui le parole maggiormente compaiono.

I risultati ottenuti hanno individuato una disparità nel vocabolario ricettivo complessivo tra i bambini monolingui e bilingui, con un vantaggio a favore dei primi. Attraverso approfondite analisi, è emerso che tale discrepanza nel vocabolario era limitata alla comprensione delle parole relative all'ambito domestico, e probabilmente attribuibile alla mancata esposizione in ambito familiare alla lingua italiana, utilizzata nel PPVT-R.

Al contrario, è stata evidenziata una prestazione comparabile tra i bambini bilingui e monolingui nella comprensione di parole legate all'ambito scolastico, probabilmente dovuta al fatto che in ambiente scolastico i bilingui sono esposti all'italiano. Questi risultati indicano chiaramente che l'ambiente di esposizione svolge un ruolo significativo nelle performance lessicali dei bambini bilingui.

Per quanto concerne l'influenza delle categorie grammaticali sul vocabolario, la nostra analisi ha mostrato un effetto del Gruppo linguistico. I bambini monolingui manifestano una maggiore precisione nella comprensione complessiva degli elementi lessicali rispetto ai loro coetanei bilingui, in tutte le categorie grammaticali considerate. Inoltre, si è osservata un'interazione tra le variabili Contesto e Gruppo linguistico limitatamente ai verbi, con i bambini bilingui che dimostrano una migliore comprensione dei verbi inerenti al contesto scolastico rispetto ai monolingui, mentre mostrano una notevole riduzione nella comprensione dei verbi associati al contesto domestico.

Successivamente, è stato evidenziato come il livello di istruzione dei genitori, in particolare quello materno, rappresenti un fattore di notevole influenza sulla competenza lessicale dei bambini. L'analisi ha rivelato che il livello di istruzione materno è direttamente correlato ai punteggi linguistici ottenuti al PPVT-R dai bambini, sia monolingui che bilingui. Per quanto riguarda il livello di istruzione paterno, la situazione è diversa. Nel caso dei bambini monolingui, è emersa una relazione positiva tra il livello di istruzione paterno e lo sviluppo del vocabolario dei bambini, con un aumento dei punteggi ottenuti al PPVT-R all'aumentare del livello di istruzione. Diversamente ciò, questa correlazione non è stata riscontrata nei bambini bilingui.

In sintesi, questa discussione ha fornito una panoramica approfondita della complessità che caratterizza l'acquisizione del vocabolario nei bambini bilingui e dell'importanza di considerare i ruoli del contesto, delle categorie grammaticali e del livello di istruzione genitoriale.

APPENDICE

Appendice 1: Parents of Bilingual Children Questionnaire (PaBiQ) in lingua italiana

Nome e cognome del bambino: _____ Data: _____

PaBiQ (Questionario per i genitori dei bambini bilingui)¹

1. Informazioni generali sul bambino

1.1 Data di nascita: _____ Luogo di nascita: _____

1.2 Se il luogo di nascita è diverso dal luogo di residenza attuale, data di arrivo in Italia: _____
(mese/anno)

1.3 Quali lingue parla il vostro bambino attualmente (più di qualche parola isolata)? (Segnare con una crocetta)

Lingua usata a casa (precisare _____)	Italiano	Altro (precisare _____)

1.4 In quale lingua pensa che suo figlio si senta più a suo agio? _____

2. Progressi del bambino: lingua e altro

2.1 A che età il vostro bambino ha prodotto le prime parole (es: papà, mamma, tata,)?

15 mesi o prima tra 16 e 24 mesi 25 mesi o più tardi o _____ età

In che lingua sono state le sue prime parole? _____

2.2 A che età il vostro bambino ha messo insieme delle parole per formare delle piccole frasi? (Es: ancora pappa)?

24 mesi o prima Tra 25 e 30 mesi 31 mesi o più tardi o _____ età

2.3 Prima che il vostro bambino compisse 3-4 anni, vi siete preoccupati per il linguaggio di vostro figlio? SI NO

2.4 Vostro figlio ha avuto problemi di udito o otiti frequenti? SI NO

2.5 A che età il bambino ha avuto il primo contatto con ciascuna delle sue lingue?

	Età (in mesi se possibile)		Età (in mesi se possibile)
Lingua usata a casa		Altro (specificare)	
Italiano		Altro (specificare)	

¹ Questo questionario è una traduzione/adattamento del Questionnaire for Parents of Bilingual Children (COST Action IS0804, 2011). Si tratta della versione breve di un questionario più lungo ideato da alcuni gruppi di ricerca di diversi paesi facenti parte dell'Action COST IS0804, che si basa in parte sull'ALEQ (Paradis, 2011) e sull'ALDeQ (Paradis et al., 2010). Cit completa: COST Action IS0804 (2011). Questionnaire for Parents of Bilingual Children (PABIQ) <http://www.bi-sli.org>.

2.6 Prima di compiere 4 anni, vostro figlio è stato in contatto con:

	0 Mai	1 Raramente/ ogni tanto	2 La metà del tempo	3 Spesso	4 Molto spesso/ sempre
Lingua usata a casa (precisare) _____					
Italiano					
Altro _____					

2.7 In che contesto vostro figlio è stato a contatto con le seguenti lingue, prima di compiere 4 anni? Vi farò alcuni esempi: ogni volta, dovrete dirmi se vostro figlio è stato a contatto con determinate persone/situazioni e in che lingua.

	Lingua parlata a casa (specificare _____)		Italiano		Altro	
	Si/No	Età	Si/No	Età	Si/No	Età
a. Mamma						
b. Papà						
c. Nonni						
d. Tata						
e. Altri adulti (specificare _____)						
f. Fratelli/sorelle						
g. Asilo						
h. Scuola Primaria						
Totale (1 punto per cella)						
Totale per lingua	/8		/8		/8	

3. Abilità attuali

	Lingua parlata a casa	Italiano	Altro
<p>3.1 Rispetto ad altri bambini della stessa età, come pensa che suo figlio si esprima in ...?</p> <p><i>0 = non molto bene/non così bene come loro; 1 = un po' meno bene/alcune differenze; 2 = (generalmente) lo stesso; 3 = molto bene, meglio</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p>3.2 Rispetto ad altri bambini della stessa età, ritiene che suo figlio abbia difficoltà a formulare frasi corrette?</p> <p><i>0 = sì, molte difficoltà; 1 = alcune difficoltà; 2 = (generalmente) lo stesso; 3 = nessuna difficoltà, meglio di altri bambini</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p>3.3 È soddisfatto della capacità di suo figlio di esprimersi in ...? Sempre?</p> <p><i>0 = per niente soddisfatto; 1 = poco soddisfatto; 2 = abbastanza soddisfatto/generalmente soddisfatto; 3 = molto/totalmente soddisfatto</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p>3.4 Suo figlio si sente frustrato quando non riesce a comunicare in ...?</p> <p><i>0 = molto frustrato/quasi sempre frustrato/molto spesso frustrato; 1 = spesso frustrato/sì; 2 = a volte frustrato, ma non spesso; 3 = (quasi) mai frustrato/no</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p>3.5 Pensa che suo figlio parli come un bambino della stessa età che parla solo...?</p> <p><i>0 = non molto bene/non così bene come loro; 1 = un po' meno bene/alcune differenze; 2 = (generalmente) lo stesso; 3 = molto bene, meglio</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Totale per lingua	/15	/15	/15

4. Confronto tra le lingue usate a casa

Quali lingue sono utilizzate tra di voi (mamma/ papà/ altri adulti/ fratelli e sorelle) e vostro figlio?

0 = mai; 1 = raramente/ogni tanto; 2 = la metà del tempo; 3 = spesso; 4 = molto spesso/sempre

	Lingua parlata a casa	Italiano	Altro
Mamma ↔ bambino	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Papà ↔ bambino	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Altro adulto ↔ bambino (nonna, tata...)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Fratelli/sorelle ↔ bambino	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Totale utilizzo di ogni lingua	/16	/16	/16

5. Lingue parlate in altri contesti

5.1 Quale/i lingua/e è usata nelle seguenti situazioni?

0 = mai; 1 = raramente/ogni tanto; 2 = la metà del tempo; 3 = spesso; 4 = molto spesso/sempre

	Lingua parlata a casa	Italiano	Altro
Amici del bambino ↔ bambino	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Amici di famiglia ↔ bambino	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Attività			
Leggere (libri, riviste, giornali)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Guardare la TV/ film; usare il computer	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Raccontare storie	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Totale utilizzo della lingua in altri contesti (Ricchezza linguistica)	/14	/14	/14

5.2 Se vostro figlio parla tra sé e sé quando gioca, in che lingua lo fa? _____

6. Informazioni sui genitori

6.1 Informazioni sulla mamma

6.1.1 In che paese è nata? _____

6.1.2 Se esercita una professione attualmente, che lingua usa al lavoro? _____

6.1.3 Educazione:

		Numero di anni	Altre informazioni
Scuola Primaria	Si / No		
Scuola Secondaria	Si / No		
Università	Si / No		
Altre attività professionali	Si / No		

6.1.4 Quali lingue parla e a che livello?

	0 Molto basso (massimo qualche parola)	1 Basso (se la cava, ma con difficoltà)	2 Medio (Abilità di base)	3 Buono (è a suo agio)	4 Eccellente (la parla correttamente)
Lingua parlata a casa _____					
Italiano					
Altra lingua _____					

6.2 Informazioni sul papà

6.2.1 In che paese è nato? _____

6.2.2 Se esercita una professione attualmente, che lingua usa al lavoro? _____

6.2.3 Educazione:

		Numero di anni	Altre informazioni
Scuola Primaria	Si / No		
Scuola Secondaria	Si / No		
Università	Si / No		

Altre attività professionali	Si / No		
------------------------------	---------	--	--

6.2.4 Quali lingue parla e a che livello?

	0 Molto basso (massimo qualche parola)	1 Basso (se la cava, ma con difficoltà)	2 Medio (Abilità di base)	3 Buono (è a suo agio)	4 Eccellente (la parla correttamente)
Lingua parlata a casa _____					
Italiano					
Altra lingua _____					

7. Difficoltà

In ogni cella, segnate Sì o NO:

	Fratello/ sorella	Mamma	Papà	Famiglia del papà	Famiglia della mamma
Difficoltà soprattutto nella lettura e nell'ortografia					
Difficoltà a capire gli altri quando parlano					
Difficoltà ad esprimersi oralmente (pronuncia, formulazione di frasi, ricerca della parola giusta, ecc.)					
Totale					

Appendice 2: Parents of Bilingual Children Questionnaire (PaBiQ) in lingua inglese

Child's first and last name: _____ Date: _____

COST Action IS0804 *Questionnaire for Parents of Bilingual Children (PaBiQ Questionnaire)*¹

1. General information about the child

1.1 Birth Date: _____ Place of birth: _____

1.2 If place of birth is not country of residence, date of arrival in country of residence: _____
(months/year)

1.3 What languages does your child speak now (more than a few isolated words)? (Please mark with a cross)

Home language (specify _____)	Italian	Other (specify _____)
☐	☐	☐

1.4 Which language do you think your child feels the most at home in? _____

2. Child's early history: language, etc.

2.1 How old was your child when he/she spoke his/her first word?

15 months or earlier between 16 and 24 months 25 months or later or _____ age

In which language were his first words? _____

2.2 How old was your child when he/she first put words together to make short sentences? (Example: more water; more milk; etc.)

24 months or earlier between 25 and 30 months 31 months or later or _____ age

2.3 Before your child was three or four years old, were you ever concerned about his/her language? YES NO

2.4 Has your child ever had any hearing problems or frequent ear infections? YES NO

2.5 At what age was your child first in contact with each of his/her languages?

	Age (months if possible)		Age (months if possible)
Home language		Other (specify)	
Italian		Other (specify)	

¹ This questionnaire is the short version of a longer questionnaire piloted by research groups in several countries within COST Action IS0804, which was in part based on the ALEQ (Paradis, 2011) and the ALDeQ (Paradis et al., 2010). It should be cited as "COST Action IS0804 (2011), Questionnaire for Parents of Bilingual Children (PaBiQ). <http://www.bi-sli.org>"

2.6 In general, before your child was four years old, was he/she exposed to:

	0 Never	1 Rarely	2 Sometimes	3 Usually	4 Very Often/Always
Home language (specify _____)					
Italian					
Other _____					

2.7 In what context and at what age did this exposure (before age 4) begin (put age in all appropriate cells)? I will give you some examples: each time, you will have to tell me whether your child has been in contact with certain people/situations and in what language.

	Home language (specify _____)		Italian		Other	
	Yes/No	Age	Yes/No	Age	Yes/No	Age
a. Mother						
b. Father						
c. Grandparents						
d. Babysitter						
e. Other adults (specify _____)						
f. Siblings						
g. Nursery school/day care center						
h. Kindergarten						
Total (1 point per cell)						
Total by language	/8		/8		/8	

3. Current Skills

	Home language	Italian	Other
<p>3.1 Compared to other children the same age, how do you think your child expresses him/herself in ...?</p> <p><i>0 = not very well/not as well as them; 1 = a little less well/a few differences; 2 = (generally) the same; 3 = very well, better</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p>3.2 Compared to other children the same age, do you think your child has difficulties making correct sentences?</p> <p><i>0 = yes, many difficulties; 1 = some difficulties; 2 = (generally) the same; 3 = no difficulties, better than other children</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p>3.3 Are you satisfied with your child's ability to express him/herself in ...? Always?</p> <p><i>0 = not at all satisfied; 1 = not very satisfied; 2 = satisfied/generally satisfied; 3 = very/totally satisfied</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p>3.4 Does your child feel frustrated when he/she can't communicate in ...?</p> <p><i>0 = very frustrated/almost always frustrated/very often frustrated; 1 = often frustrated/yes; 2 = sometimes frustrated, but not often; 3 = (almost) never frustrated/no</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p>3.5 Do you think that your child speaks like a child the same age who only speaks...?</p> <p><i>0 = not very well/not as well as them; 1 = a little less well/a few differences; 2 = (generally) the same; 3 = very well, better</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Total by language	/15	/15	/15

4. Comparison between languages used at home

What languages are used between you (mother/father/other adults/siblings) and your child?

0 = never; 1 = rarely/occasionally; 2 = half the time; 3 = often; 4 = very often/always

	Home language	Italian	Other
Mother ↔ child	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Father ↔ child	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Other adult ↔ child (grandmother, babysitter...)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Siblings ↔ child	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Total by language	/16	/16	/16

5. Languages spoken in other contexts

5.1 Which language(s) is used in the following situations?

0 = never; 1 = rarely/occasionally; 2 = half the time; 3 = often; 4 = very often/always

	Lingua parlata a casa	Italiano	Altro
child's friends ↔ child	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
family friends ↔ child	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Activities			
Reading (books, magazines, comic books, newspapers)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Television/ movies / cinema	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Storytelling	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Total language use in other contexts (Linguistic richness)	/14	/14	/14

5.2 If your child talks to himself when playing, in which language does he do it? _____

6. Information about parents

6.1 Information about the mother

6.1.1 In which country were you born? _____

6.1.2 If you are currently working, what is the language you use at your work place? _____

6.1.3 Education:

		Number of year	Further information
Primary school	Yes / No		
Secondary school	Yes / No		
University	Yes / No		
Other professional training	Yes / No		

6.1.4 In your opinion, how well do you speak the following languages?

	0 Very low (maximum a few words)	1 Low (manages, but with difficulty)	2 Medium (basic ability)	3 Good (is comfortable)	4 Excellent (speaks it correctly)
Home language _____					
Italian					
Other _____					

6.2 Information about the father

6.1.1 In which country were you born? _____

6.1.2 If you are currently working, what is the language you use at your work place? _____

6.1.3 Education:

		Number of year	Further information
Primary school	Yes / No		
Secondary school	Yes / No		
University	Yes / No		
Other professional training	Yes / No		

6.2.4 In your opinion, how well do you speak the following languages?

	0 Very low (maximum a few words)	1 Low (manages, but with difficulty)	2 Medium (basic ability)	3 Good (is comfortable)	4 Excellent (speaks it correctly)
Home language _____					
Italian					
Other _____					

7. Difficulties

In each cell, please indicate YES or NO:

	Siblings	Mother	Father	Father's family	Mother's family
Difficulties mainly with reading and spelling					
Difficulties understanding others when they speak					
Difficulties expressing oneself orally (pronunciation, forming sentences, finding the right word, etc.)					
Total					

BIBLIOGRAFIA

- Abdelgafar, G. M., Moawad, R. A. (2014). Executive Function Differences Between Bilingual Arabic–English and Monolingual Arabic Children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 44(5): 651-67.
- Arizmendi, G. D., Alt, M. (2018). Do bilingual children have an executive function advantage? results from inhibition, shifting, and updating tasks. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3): 356-378.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. (2001). Parents' Interactions with Their First-Grade Children During Storybook Reading and Relations with Subsequent Home Reading Activity and Reading Achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5): 415-438.
- Bakker, M., van Dijk, A. (2012). The rules of the game called psychological science. *Perspectives in Psychological Science*, 7(6): 534-554.
- Bates, E. A. (2004). Explaining and interpreting deficits in language development across clinical groups: Where do we go from here? *Brain and Language*, 88: 248-253.
- Baydar, N., Brooks-Gunn, J., Furstenberg, F. F. (1993). Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. *Child Development*, 64: 815-829.
- Best, J. R., Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6): 1641-1660.
- Bialystok, E. (2001). Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition. *Cambridge University Press*.
- Bialystok, E., Martin, M. M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9(1): 103-119.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. (2009). Bilingual Minds. *Association for psychological science*, 10(3): 89-129.
- Bialystok, E., Barac, R. (2010). Word mapping and executive functioning in young monolingual and bilingual children. *Journal of Cognition and Development*, 11(4): 485-508.
- Bialystok, E., Luk, G. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism*, 13(4): 525-531.
- Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3): 461-468.

- Bialystok, E., Craik, F. I. M. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Science*, 16(4): 240-250.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3): 233-262.
- Bishop, D., Mogford, K. (1993). Language Development In Exceptional Circumstances. *Psychology Press*.
- Blom, E., Boerma, T. (2019). Domain-General Cognitive Ability Predicts Bilingual Children's Receptive Vocabulary in the Majority Language. *First Language*, 40(2): 151-171.
- Bloomfield, L. (1933). Language. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bohman, T. M., Bedore, L. (2010). What You Hear and What You Say: Language Performance in Spanish English Bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(3): 325-344.
- Bonifacci, P., Barbieri, M. (2018). In few words: linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children. *Journal of Child Language*, 45(1): 120-147.
- Bosch, L., Ramon-Casas, M. (2014). First translation equivalents in bilingual toddlers' expressive vocabulary: Does form similarity matter? *International Journal of Behavioral Development*, 38(4): 317-322.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F. (2002) Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53: 371-399.
- Brown, R. (1973). A First Language: The Early Stages. *Harvard University Press*.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T. C. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science*, 21(3): 343-348.
- Byers-Heinlein, K., Gonzalez-Barrero, A. M. (2020). Sometimes larger, sometimes smaller: Measuring vocabulary in monolingual and bilingual infants and toddlers. *PsyArXiv*.
- Calvo, A., Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Science Direct*, 130: 278-288.
- Cattani, A., Abbot-Smith, K. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests? *International Journal of Behavioral Development*, 49(6): 649-671.

- Chiat, S., Polišenská, K. (2016). A Framework for Crosslinguistic Nonword Repetition Tests: Effects of Bilingualism and Socioeconomic Status on Children's Performance. *American Speech-Language-Hearing Association*, 59(5): 1179-1189.
- Cobo-Lewis, A. B., Smallwood, T. B. (2002). Two-dimensional motion perception without feature tracking. *Spatial Vision*, 15(3): 323-340.
- Core, C., Hoff, E., Rumiche, R. (2013). Total and conceptual vocabulary in Spanish-English bilinguals from 22 to 30 months: implications for assessment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 56(5): 1637-49.
- Costa, A., Santesteban, M. (2005). On the facilitatory effects of cognate words in bilingual speech production. *Brain and Language*, 94(1): 94-103.
- Cote, L. R., Bornstein, M. H. (2014). Productive Vocabulary among Three Groups of Bilingual American Children: Comparison and Prediction. *First Language*, 34(6): 467-485.
- Crescentini, C., Marini, A., Fabbro, F. (2012). Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo. *EL.LE*, 1(3): 81-98.
- Crivello, C., Kuzyk, O. (2016). The effects of bilingual growth on toddlers' executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141: 121-132.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*, 70-89. Cambridge University Press.
- Daloiso, M. (2009). I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica. *Libreria Editrice Cafoscarina*, 100.
- Darcy, N. T. (1946). The effect of bilingualism upon the measurement of the intelligence of children of preschool age. *Journal of Educational Psychology*, 37(1): 21-44.
- Davison, M. D., Hammer, C., Lawrence, F. R. (2011). Associations between preschool language and first grade reading outcomes in bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 44: 444-458.
- de Boysson-Bardies, B., May Vihman, M. (1991). Adaptation to Language: Evidence from Babbling and First Words in Four Languages. *Linguistic Society of America*, 67(2): 297-319.
- de Bruin, A., Treccani, B. (2015). Cognitive advantage in bilingualism: an example of publication bias. *Psychological Science*, 26(1): 99-107.
- De Houwer, A., Bornstein, M. H., Putnick, D. L. (2013). A Bilingual-Monolingual Comparison of Young Children's Vocabulary Size: Evidence from Comprehension and Production. *Applied Psycholinguistics*, 35(6): 1189-1211.

- Diamond, A. (2012). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64: 135-168.
- Dick, A. S., Garcia, N. L. (2019). No evidence for a bilingual executive function advantage in the ABCD study. *Nature Human Behaviour*, 3(7): 692-701.
- Dickinson, D. K., Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82: 870-886.
- Dixon, L. Q., Wu, S. (2011). Profiles in Bilingualism: Factors Influencing Kindergartners' Language Proficiency. *Early Childhood Education Journal*, 40(1): 25-34.
- D'Odorico, L., Carrubi, S. (1997). Dalle espressioni di una sola parola alle prime combinazioni di parole: forme di transizione linguistica nel processo di acquisizione della lingua italiana. *Età evolutiva*, 57: 26-39.
- Döpke, S. (2000). Generation of and retraction from cross-linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3): 209-226.
- Downer, J. T., Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*, 35: 11-30.
- Duurmsa, E., Romero-Contreras, S. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28(01): 171-190.
- Emmorey, K., Luk, G. (2008). The Source of Enhanced Cognitive Control in Bilinguals: Evidence From Bimodal Bilinguals. *Association for psychological science*, 19(12): 1201-1206.
- Fabbro, F. (1996). Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia. *Astrolabio*.
- Fabbro, F. (2004). Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini. *Astrolabio*.
- Fabiano, L. B., Goldstein, B., A. (2005). Phonological cross-linguistic effects in bilingual Spanish – English speaking children. *Attachment & Human Development*, 3(1): 56-63.
- Farabolini, G., Rinaldi, P. (2021). Non-word repetition in bilingual children: the role of language exposure, vocabulary scores and environmental factors. *Speech, Language and Hearing*, 25(3): 283-298.

- Feldman, H. M., Dollaghan, C. A. (2000). Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages one and two years. *Child development*, 71(2): 310-322.
- Fernald, A., Marchman, V. A., Weisleder A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16(2): 234-248.
- Gathercole, M., Kennedy, I. A., Thomas, E. M. (2016). Socioeconomic level and bilinguals' performance on language and cognitive measures. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-22.
- Gatt, D., Baldacchino, R., Dodd, R. (2020). Which measure of socioeconomic status best predicts bilingual lexical abilities and how? A focus on four-year-olds exposed to two majority languages. *Journal of Child Language*, 47(4): 737-765.
- Genesee, F., Paradis, J., Cargo, M. B. (2004). Dual Language Development & Disorders. A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning.
- Genesee, F., Nicoladis, E. (2007). Bilingual First Language Acquisition. Blackwell Handbook of Language Development.
- Gervain, J., Werker, J. F. (2013). Prosody cues word order in 7-month-old bilingual infants. *Nature communications*, 14-90.
- Gibson, T. A., Peña, E. D., Bedore, L. M. (2014). The receptive–expressive gap in bilingual children with and without primary language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4): 655-667.
- Gildersleeve-Neumann, C. E., Kester, E. S. (2008). English speech sound development in preschool-aged children from bilingual English-Spanish environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3): 314-28.
- Golberg, H., Paradis, J., Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29(1): 41-65.
- Goldstein, B., Giroir, B., Randolph, A. (2005). International pediatric sepsis consensus conference: definitions for sepsis and organ dysfunction in pediatrics. *Pediatric critical care medicine*, 6(1): 2-8.
- Goldstein, B. A., Bunta, F. (2010). The effects of measures of language experience and language ability on segmental accuracy in bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3): 238-47.
- Goodenough, F. L. (1926). Racial differences in the intelligence of school children. *Journal of Experimental Psychology*, 9(5): 388-397.

- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2): 67-81.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Guasti, M. T., Papagno, C. (2014). The effect of language structure on linguistic strengths and weaknesses in children with cochlear implants: Evidence from Italian. *Applied Psycholinguistics*, 35(4): 739-764.
- Gullberg, M., Indefrey, P. (2006). The cognitive neuroscience of second language acquisition. *Wiley- Blackwell*.
- Hambly, H., Wren, Y. (2013). The influence of bilingualism on speech production: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders (IJLCD)*, 48(1): 1-24.
- Hammer, C. S., Lawrence, F. R., Miccio, A. W. (2007). Bilingual children's language abilities and early reading outcomes in Head Start and kindergarten. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38: 237-248.
- Hammer, C. S., Lawrence F. R., Miccio A. W. (2008). Exposure to English Before and After Entry into Head Start1: Bilingual Children's Receptive Language Growth in Spanish and English. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 11(1): 30-56.
- Hammer, C. S., Davison, M. D. (2009). The effect of maternal language on bilingual children's vocabulary and emergent literacy development during Head Start and Kindergarten. *Scientific Studies of Reading*, 13: 99-121.
- Hammer, C. S., Komaroff, E. (2012). Predicting Spanish-English Bilingual Children's Language Abilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55: 1251-1264.
- Hammer, C. S., Hoff, E. (2014). The Language and Literacy Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4): 715-733.
- Hart, B., Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. *American psychological association*.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B. (2015). The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success. *Association for psychological science*, 1-13.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development via Maternal Speech. *Child Development*, 74: 1368-1378.

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26: 55-88.
- Hoff, E., Core, C., Place, S. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39: 1-27.
- Hoff, E., Rumičić, R. (2014). Expressive Vocabulary Development in Children from Bilingual and Monolingual Homes: A Longitudinal Study from Two to Four Years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4): 433-444.
- Jaekel, N., Jaekel, J. (2019). No evidence for effects of Turkish immigrant children's bilingualism on executive functions. *Plos One* 14.
- Jia, G., Aaronson, D. (2002). Long-term language attainment of bilingual immigrants: Predictive variables and language group differences. *Applied Psycholinguistics*, 23(4): 599-621.
- Karmiloff-Smith, A. (2006). The tortuous route from genes to behavior: A neuroconstructivist approach. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 6(1): 9-17.
- Kaushanskaya, M., Gross, M., Buac, M. (2014). Effects of classroom bilingualism on task-shifting, verbal memory, and word learning in children. *Developmental science*, 17(4): 564-583.
- Kehoe, M. (2002). Developing vowel systems as a window to bilingual phonology. *International Journal of Bilingualism*, 6(3): 315-334.
- Kohnert, K., Arturo, B., Hernandez, A. E. (1999). Balancing bilinguals: Lexical-semantic production and cognitive processing in children learning Spanish and English. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 42(6): 1400-1413.
- Koskinen, P. S., Blum, I. H. (2000). Book access, shared reading, and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of Educational Psychology*, 92(1): 23-36.
- Kovács, A. M., Mehler, J. (2009a). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 106(16): 6556-6560.
- Kovács, Á. M., Mehler, J. (2009b). Flexible Learning of Multiple Speech Structures in Bilingual Infants. *Science*, 325 (5940): 611-612.
- Krizman, J., Marian, V. (2012). Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages. *'PNAS'*, 109(20): 7877-7881.
- Kuhl, P., Stevens, E. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental Science*, 9(2): F13-F21.

- Lee, K., Bull, R. (2013). Developmental changes in executive functioning. *Child Development*, 84(6): 1933-1953.
- Legacy, J., Zesige, P. (2018). Vocabulary size and speed of word recognition in very young French-English bilinguals: A longitudinal study. *Bilingualism*, 21(1): 137-149.
- Levey, S., Cruz, D. (2003). The First Words Produced by Children in Bilingual English/Mandarin Chinese Environments. *Communication Disorders Quarterly*, 24(3): 129-136.
- Levorato, C. M., Marini, A. (2019). Il bilinguismo in età evolutiva. *Erickson*.
- Linguistic Society of America (s.d.). Tratto da <https://www.linguisticsociety.org>
- Lleo, C., Kuchenbrandt, I., Koehe, M. (2003). Syllable final consonants in Spanish and German monolingual and bilingual acquisition. *(In)vulnerable Domains in Multilingualism*.
- Locke, A., Ginsborg, J., Peers, I. (2002). Development and disadvantage: Implications for the early years and beyond. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(1): 3-15.
- Long, M. (1990) Maturation Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 251-285.
- Luk, G., Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5): 605-621.
- Mackey, W. F. (2000). The description of bilingualism. In L. Wei (Ed.). *The bilingualism reader*, 26-54.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance-A Psychological Overview. *Journal of social issues*.
- Mancilla-Martinez, J., Greenfader, C. M., Ochoa, W. (2018). Spanish-speaking preschoolers' conceptual vocabulary knowledge: Towards more comprehensive assessment. *The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 21(1): 1.
- Marchman, V. A., Fernald, A., Hurtado, N. (2010). How vocabulary size in two languages relates to efficiency in spoken word recognition by young Spanish-English bilinguals. *Journal of Child Language*, 37(4): 817-840.
- Martin-Rhee, M. M., Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1): 81-93.

- Meir, N., Armon-Lotem, S. (2017). Independent and Combined Effects of Socioeconomic Status (SES) and Bilingualism on Children's Vocabulary and Verbal Short-Term Memory. *Frontiers in psychology*, 25(8): 1442.
- Meuter, R. F. I., Allport, A. (1999). Bilingual language switching in naming: Asymmetrical costs of language selection. *Journal of Memory and Language*, 40(1): 25-40.
- Moretti, B., Antonini, F. (1999). Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia. Osservatorio linguistico della svizzera italiana.
- Nicoladis, E., Genesee, F. (1997). Language development in preschool bilingual children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 21(4): 258-270.
- Noble, K. G., Norman, M. F., Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental science*, 8(1): 74-87.
- Oakhill, J. V., Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2): 91-121.
- Oestreicher, J. (1974). The early teaching of a modern language. *Education and Culture*.
- Oller, D. K., Eilers, R. E. (2002). Language and literacy in bilingual children. *Child Language and Child Development*.
- Oller, D. K., Person, B. Z., Cobo-Lewis A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28(2): 191-230.
- Paap, K. R., Johnson, H. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69: 265-278.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4): 763-82.
- Paradis, J., Genesee, F. (1996). Syntactic Acquisition in Bilingual Children. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1): 1-25.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(02): 227-252.
- Paradis, M. (1980). The language switch in bilinguals: psycholinguistics and neurolinguistic perspectives. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte*, 32: 501-506.

- Patterson, J. L., Pearson, B. Z. (2004). Bilingual Lexical Development: Influences, Contexts, and Processes. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers*, 77-104.
- Peal, E., Wallace, L. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27): 1-23.
- Pearson, B. Z., Fernández S. C., Oller, D. K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning*, 43(1): 93-120.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1): 41-58.
- Pearson, B. Z. (2007). Social Factors in Childhood Bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28: 399-410.
- Pearson, B. Z. (2013). Distinguishing the bilingual as a late talker from the later talker who is bilingual. In L. Rescorla & P. Dale (Eds.), *Late talkers: Language development, interventions, and outcomes*, Baltimore MD: Paul Brookes, 67-87.
- Peña, E. D., Bedore L., M., Kester E. S. (2016). Assessment of language impairment in bilingual children using semantic tasks: two languages classify better than one. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2): 192-202.
- Philipp, A. M., Koch, I. (2009). Inhibition in language switching: What is inhibited when switching between languages in naming tasks? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(5): 1187-1195.
- Pinton, A., Lena, L. (2015). *Fondamenti del trattamento logopedico in età evolutiva*.
- Pinton, A. (2018). *I disturbi fonetici e fonologici nell'età dello sviluppo*. Carocci Faber.
- Planckaert, N., Duyck, W. (2023). Is there a cognitive advantage in inhibition and switching for bilingual children? A systematic review. *Frontiers*, 14: 1191816.
- Prevoo, M. J., Malda, M., (2014). Predicting ethnic minority children's vocabulary from socioeconomic status, maternal language and home reading input: different pathways for host and ethnic language. *Journal of Child Language*, 41(5): 963-984.
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D. (2005). Native Spanish-Speaking Children Reading in English: Toward a Model of Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97(2): 246-256.
- Quiroz, B. G., Snow, C. E. (2010). Vocabulary skills of Spanish-English bilinguals: impact of mother—child language interactions and home language and literacy support. *International Journal of Bilingualism*, 14(4): 379-399.

- Reilly, J. J. (2007). Childhood Obesity: An Overview. *Children and society*, 21(5): 390-396.
- Rivera-Gaxiola, M., Silva-Pereyra, J., Kuhl, P. K. (2005). Brain potentials to native and non-native speech contrasts in 7- and 11-month-old American infants. *Developmental Science*, 8(2): 162-172.
- Rocha-Hidalgo, J., Barr, R. (2022). Defining Bilingualism in Infancy and Toddlerhood: A Scoping Review. *International Journal of Bilingualism*, 27(3):136700692110690.
- Rowe, M. L., Goldin-Meadow, S. (2009). Early gesture selectively predicts later language learning. *Developmental Science*, 12(1): 182-187.
- Rydland, V., Grøver, V. (2013). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: the role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language*, 41(2): 1-30.
- Sandrup, T. (2013). Farfars hus. Norsktyrkiske familier; innvandrede utvandrere [Grandfather's house. Norwegian-Turkish families: Immigrated migrants].
- Saravanan, V. (2001). The Significance of Bilingual Chinese, Malay and Tamil Children's English Network Patterns on Community Language Use Patterns. *Early Child Development and Care*, 166(1): 81-91.
- Scarborough, H. S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In Neuman S & Dickinson D (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). New York, NY: Guilford.
- Sebastián-Gallés, N., Albareda-Castellot, B., Weikum, W. M., Werker, J. F. (2012). A bilingual advantage in visual language discrimination in infancy. *Psychological science*, 23(9): 994-999.
- Seifer, R. (2001). Socioeconomic status, multiple risks, and development of intelligence. In J. Sternberg (Ed.), *Environmental effects on cognitive abilities*, 59-81.
- Sheng, L., Lu, Y. (2011). Lexical development in Mandarin–English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(04): 579-587.
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Research Council (US) and Institute of Medicine (US) Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development.
- Shriberg, L. D., Kwiatkowski, J. (1982). Phonological disorders III: a procedure for assessing severity of involvement. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47(3): 256-270.

- Shriberg, L. D., Austin, D. (1997). The percentage of consonants correct (PCC) metric: extensions and reliability data. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(4): 708-722.
- Smith, M. E. (1949). Measurement of Vocabularies of Young Bilingual Children in Both of the Languages Used. *The Journal of Genetic Psychology*, 74: 305-310.
- Snow, C., Burns, M. S. (1998). Preventing reading difficulties in young children. *National Academy Press*.
- Southwood, F., White, M. J., Brookes, H. (2021). Sociocultural Factors Affecting Vocabulary Development in Young South African Children. *Frontiers in psychology*, 12: 642315.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M. (2001). Children of immigration. *Harvard University Press*.
- Suggate, S. P., Reese, E., Lenhard, W. (2014). The relative contributions of vocabulary, decoding, and phonemic awareness to word reading in English versus German. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27: 1395-1412.
- Suggate, S. P., Schaughency, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 42: 82-95.
- Surrain, S., Luk, G. (2017). Describing bilinguals: A systematic review of labels and descriptions used in the literature between 2005–2015. *Cambridge University Press*, 26: 1-15.
- Titone, R. (1993). Bilinguismo precoce e educazione bilingue. *Armando editore*.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4): 426-445.
- Tran, C. D., Arredondo, M. M. (2018). Early executive function: The influence of culture and bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(4): 714-732.
- Treccani. (s.d.). Tratto da https://www.treccani.it/enciclopedia/funzioni-esecutive_%28Dizionario-di-Medicina%29/
- Tunmer, W. E., Chapman, J. W. (2012a). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the Independent Components Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5): 453-466.
- Tunmer, W. E., Chapman, J. W. (2012b). Does set for variability mediate the influence of vocabulary knowledge on the development of word recognition skills? *Scientific Studies of Reading*, 16(2): 122-140.

- Uchikoshi, Y. (2006). English vocabulary development in bilingual kindergartners: What are the best predictors? *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(1): 33-49.
- Vagh, S. B., Pan, B. A., Mancilla-Martinez, J. (2009). Measuring growth in bilingual and monolingual children's english productive vocabulary development: the utility of combining parent and teacher report. *Child development*, 80(5): 1545-1563.
- Walker, D., Greenwood, C. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65: 606-621.
- Watkins, R. V., Kelly, D. J., Harbers, H. M. (1995). Measuring children's lexical diversity: Differentiating typical and impaired language learners. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38: 1349-1355.
- Wei, L. (2000). The bilingualism reader. Li Wei (Ed.). London: Routledge. *Cambridge University Press*.
- Weikum, W. M., Vouloumanos, A. (2007). Visual Language Discrimination in Infancy. *Science*, 316 (5828): 1159.
- Weisberger, L. (1966). Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. Wirkendes Wort.
- Werker, J. (2012). Perceptual foundations of bilingual acquisition in infancy. *Annals of the New York academy of sciences*, 1251: 50-61.
- Westeren, I., Halberg, A. M. (2018). Effects of mother's and father's education level and age at migration on children's bilingual vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 39(5): 811-833.
- Wood, J., Schatschneider, C. (2014). Longitudinal analysis of receptive vocabulary growth in young Spanish-English speaking children from migrant backgrounds.
- Wood, C., Peña, E. D. (2015). Lexical Considerations for Standardized Vocabulary Testing With Young Spanish-English Speakers. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 42: 202-214.
- Wood, C., Hoge, R. (2021). Predictors of Item Accuracy on the Test de Vocabulario en Imagenes Peabody for Spanish-English Speaking Children in the United States. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(8): 1178-1192.
- Woumans, E., Santens, P. (2015). Bilingualism delays clinical manifestation of Alzheimer's disease. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(03): 568-574.
- Yeni-Komshian, G. H., Flege, E. G. (1999). Pronunciation proficiency in the first and second languages of Korean-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3: 131-150.