



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e
della Socializzazione**

**Corso di laurea Magistrale in Psicologia dello
Sviluppo e dell' Educazione**

Tesi di laurea Magistrale

Miti sul bilinguismo.

**Le credenze dei genitori influenzano lo sviluppo
linguistico del bambino?**

*Myths about bilingualism. Do parental beliefs influence the child's language
development?*

Relatrice

Prof.ssa Roch Maja

Laureanda/o: Maddalena Fusco

Matricola: 1230591

Anno Accademico 2021/2022

*A tutti i bambini
che ho incontrato
e che incontrerò.*

*Spero di essere
per voi
un faro che vi illumini
la via
per prendere il largo.*

Sommario

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1 IL BILINGUISMO IN ETÀ EVOLUTIVA	3
Introduzione.....	3
1.1 Panoramica sul bilinguismo.....	5
1.1.1 Tipi di bilinguismo	5
1.1.2 Principio di complementarità.....	6
1.1.3 Modalità linguistica	7
1.1.4 Fattori cognitivi	8
1.1.5 Fattori neurali	9
1.1.6 Strategie per un'esposizione adeguata.....	10
1.1 Sviluppo linguistico tipico nel bambino bilingue	12
1.2.1 Acquisizione fonetico-fonologica.....	12
1.2.2 Sviluppo del lessico	14
1.2.3 Sviluppo morfosintattico	16
1.2.4 Sviluppo della competenza narrativa.....	17
1.2.5 Sviluppo della metalinguistica.....	19
1.3 Valutazione Linguistica nel bilinguismo	22
1.3.1 Approcci valutativi	23
1.3.2 Metodologie e strumenti per la valutazione	24
1.4 Disturbo Primario del Linguaggio nel bilinguismo	29
1.4.1 Il Disturbo Primario del Linguaggio nel bilinguismo: complessità nella formulazione della diagnosi.....	32
1.4.2 Il Disturbo Primario del Linguaggio nel bilinguismo: profilo linguistico	33
Conclusioni.....	34
CAPITOLO 2 CREDENZE E LUOGHI COMUNI SUL BILINGUISMO.....	35
Introduzione.....	35
2.1 Il mito del cervello monolingue.....	37
2.1.1 I bambini bilingui iniziano a parlare in ritardo e sono confusi.....	38
2.1.2 Il bilinguismo mette a rischio di difficoltà linguistiche.....	38
2.1.3 La lingua parlata a casa avrà un effetto negativo sull'acquisizione della lingua di istruzione a scuola, se quest'ultima è diversa dalla prima.....	39
2.1.4 I bambini cresciuti bilingui confonderanno sempre le loro lingue	39
2.1.5 Il bilinguismo produce effetti negativi sullo sviluppo dei bambini.....	39
2.2 Il mito del time-on-task.....	41

2.2.1	L'esposizione di qualunque tipo a due linguaggi garantisce il bilinguismo	41
2.2.2	Se vogliono che i loro figli diventino bilingui, i genitori devono adottare l'approccio "un genitore-una lingua"	42
2.3	Il mito del da piccoli è meglio	43
2.3.1	I veri bilingui acquisiscono le loro due o più lingue da bambini	43
2.3.2	Quanto prima un bambino acquisisce una lingua, tanto più fluentemente la parlerà	43
2.4	Il mito del bilinguismo e dei bambini con disturbi dello sviluppo e con difficoltà accademiche	45
2.4.1	I bambini con disturbo dello sviluppo non possono diventare bilingui	45
2.4.2	Il bambino bilingue farà difficoltà con gli apprendimenti scolastici	45
2.5	Bilinguismo e Biculturalismo	47
2.5.1	I soggetti bilingui appartengono sempre a due culture	47
2.5.2	I soggetti bilingui hanno una doppia personalità	47
2.5.3	I bilingui esprimono le proprie emozioni nella prima lingua, che di solito è quella dei genitori	48
2.5.4	La perdita di espressione nella lingua madre non è un problema	48
	Conclusione	50
CAPITOLO 3 UN CONTRIBUTO ALLA RICERCA		51
	Introduzione	51
3.1	Stato dell'arte	52
3.2	Obiettivi	55
3.3	Metodo	56
3.3.1	Partecipanti	56
3.3.2	Materiale	57
3.3.4	Procedura di somministrazione	59
3.3.5	Introduzione all'analisi dei dati	59
CAPITOLO 4 RISULTATI E DISCUSSIONE		62
4.1	Statistiche descrittive	62
4.1.1	Pratiche	62
4.1.2	Credenze	63
4.1.3	Valutazione linguistica	68
4.2	Statistica inferenziale	70
4.2.1	Credenze e sviluppo linguistico	70
4.2.2	Status socioeconomico e credenze	70
4.3	Discussione	71

4.3.1	Commento sulle statistiche descrittive	71
4.3.2	Commento sulla statistica inferenziale	73
4.3.3	Inquadramento del lavoro nella letteratura sul tema	74
4.4	Proposte per il futuro.....	78
BIBLIOGRAFIA		81
ALLEGATO A.....		88
ALLEGATO B.....		93
ALLEGATO C.....		96

INTRODUZIONE

La società è “in senso ampio generico, un insieme di individui (uomini o animali) uniti da rapporti di varia natura [...]. In particolare, è un insieme di uomini organizzato sulla base di un sistema più o meno strutturato di rapporti naturali, economici, culturali, politici” (<https://www.treccani.it/vocabolario/societa/>). Essa è in continua evoluzione ed è “interessata da grandi trasformazioni” (Levorato e Marini, 2019, p.19) grazie anche alla presenza di fenomeni migratori: secondo i dati IDOS a luglio del 2017 i migranti nel mondo erano 253 milioni (Levorato e Marini, 2019; Onofrio *et al.*, 2019), infatti come emerge da un articolo di de Haas del 2012, il rapporto tra migrazione e cambiamento sociale esiste ed è biunivoco.

Secondo i dati ISTAT, al 1° gennaio 2020 risiedono in Italia oltre 1 milione 250 mila persone nate con cittadinanza di un paese non comunitario che hanno acquisito quella italiana. In più, la presenza extracomunitaria appare consolidata nel nostro Paese, a prescindere da quanti, in seguito, ottengono la cittadinanza. Infatti, le persone straniere di origine extracomunitaria regolarmente presenti in Italia sono oltre tre milioni 370mila (<https://www.istat.it/it/archivio/migrazioni>).

I fenomeni migratori portano con sé una serie di conseguenze, tra queste un fenomeno di particolare interesse scientifico: il bilinguismo (Grosjean, 2015), argomento centrale del seguente elaborato (in data 02/12/2021 risultano 438.000 risultati digitando il termine *bilingualism* su Google Scholar).

La migrazione non è l'unica spiegazione alla presenza del bilinguismo, infatti, “ogni giorno tanti individui diventano bilingui, sia perché sono nati in Paesi bilingui, sia per necessità comunicative con persone di altri paesi (business, educazione, migrazione, viaggi)” (Fernandez-Lopez e Perea, 2019).

Altro motivo che potrebbe spiegare lo sviluppo del bilinguismo è la presenza di tutti quegli istituti scolastici che hanno la peculiarità di essere bilingue. Questi istituti sono nati dall'esigenza di una formazione che tenesse conto del fatto che conoscere più di una lingua aiuti gli studenti a muoversi più facilmente tra i vari paesi (Grosjean, 2015). La lingua più studiata è l'inglese che è diventata “la lingua franca dell'istruzione e della cultura” (Grosjean, 2015, p.32).

La composizione linguistica di un paese è un altro motivo che porta al bilinguismo: in ogni paese non esiste un'unica lingua, soprattutto se vengono considerati i dialetti (Grosjean, 2015). A volte la distribuzione delle lingue è di tipo geografico: questo significa che una determinata lingua è parlata in determinati luoghi oppure possono trovarsi più lingue nello stesso territorio (*ibidem*).

Altri fattori nella determinazione del bilinguismo possono essere il crescere in una famiglia bilingue, i genitori di un bambino che parlano due lingue diverse o svolgere una professione particolare, come coloro che lavorano nei settori del turismo, del viaggio, alberghiero, ristorazione, diplomazia, ricerca, spettacolo, interpretariato, traduzione (*ibidem*).

Lo scopo di questo elaborato è, in primo luogo, analizzare e descrivere il bilinguismo nelle sue controversie, si andranno poi ad analizzare quei luoghi comuni, veri o falsi che siano, che si sono strutturati nel corso del tempo ed infine, si procederà con la descrizione di una ricerca volta ad indagare se le credenze precedentemente citate influenzano lo sviluppo linguistico del bambino.

CAPITOLO 1

IL BILINGUISMO IN ETÀ EVOLUTIVA

Introduzione

Il bilinguismo è un argomento di rilevanza teorica che interessa numerosi campi come quello della filosofia, della psicologia e della linguistica (Onofrio *et al.*, 2019) e la sua definizione, oltre ad essere notevolmente cambiata negli anni, non è universalmente accettata (Crescentini *et al.*, 2012).

Bloomfield l'ha definito come “il possesso di due lingue e la capacità di parlare ciascuna di esse altrettanto bene che un monolingue” (Onofrio *et al.*, 2019, p.27; Marini *et al.*, 2019).

Dopo Bloomfield, Macnamara ha definito una persona bilingue come colei che “possiede almeno una delle abilità del linguaggio anche se con un minimo grado di competenza nella sua seconda lingua” (Macnamara, 1967, p.59), in questo modo il bilinguismo è concepito come un continuum che varia per ogni individuo in base a una serie di variabili (Macnamara, 1967).

Grosjean definisce i bilingui come “coloro che usano due o più lingue (o dialetti) nella loro vita quotidiana” (Grosjean, 2015, p.27). L'autore precisa di fare riferimento all'uso regolare delle lingue in questione, più che alla padronanza, che sono inclusi anche i dialetti tra le lingue e che la definizione si riferisce ai multilingui in generale e non solo ai bilingui (Grosjean, 2015).

Levorato e Marini definiscono bilingue colui che “conosce (comprende e/o parla) due o più lingue” (Levorato e Marini, 2019, p.20) precisando, come Grosjean, che sono compresi nel concetto di lingua anche i dialetti o i “sistemi linguistici non ufficiali” (*ibidem*), ma usati quotidianamente dai parlanti.

Onofrio, Caselli e Ferri definiscono il bilinguismo, sulla scia di Macnamara, come un “continuum multidimensionale in cui le competenze in ciascuna delle due lingue cambiano seguendo l'età della persona e l'ambiente sociale e geografico in cui vive” (Onofrio *et al.*, 2019, p.27).

In ogni caso, è importante tenere presente che i “bilingui non devono essere considerati come la somma di due monolingui completi o incompleti” (Grosjean, 1989, p.3).

La domanda che rimane, a questo punto, è: quali sono le misure quantitative che garantiscono il bilinguismo? Esposizione di almeno due anni alla seconda lingua,

dedicare alla lingua almeno il 30% del tempo durante la giornata e un input che sia di qualità, vale a dire complesso e diversificato (Roch, 2019, slide).

Scopo del presente capitolo è quello di descrivere il fenomeno, delineare lo sviluppo linguistico di un bilingue, esporre i principali metodi di valutazione ed esaminare come questo si manifesta in compresenza del Disturbo Primario del Linguaggio.

1.1 Panoramica sul bilinguismo

Le varie definizioni di bilinguismo non sono totalmente esaustive; infatti, gli esperti del settore concordano nel “distinguere tra differenti tipi di bilinguismo in base a differenti fattori” (Marini *et al.*, 2012, p.740).

1.1.1 Tipi di bilinguismo

Il tipo di bilinguismo si definisce in base al punto di vista con cui esso viene descritto (Crescentini *et al.*, 2012).

Quando il punto di vista adottato è il modo in cui si forma la competenza plurilingue si parla di bilinguismo compatto, coordinato e subordinato (*ibidem*). Il bilinguismo è compatto quando “un individuo ha appreso le lingue contemporaneamente prima dei sei anni, perché esse erano usate indifferentemente dal padre e della madre” (Crescentini *et al.*, 2012, p.82). È invece, coordinato se “la seconda lingua è stata appresa perfettamente prima della pubertà, ma comunque in un ambiente diverso da quello familiare” (*ibidem*). Infine, il bilinguismo è subordinato quando “una delle lingue rimane la lingua base mentre le altre vengono adoperate utilizzando sempre come intermediaria la prima lingua” (*ibidem*).

Cambiando il punto di vista e considerando il momento in cui sono state acquisite le due lingue, si parla di bilinguismo simultaneo, sequenziale-precoce e tardivo per gli autori Levorato e Marini e di bilinguismo precoce e tardivo per Crescentini e colleghi. Il bilinguismo è simultaneo quando si è stati esposti fin dalla nascita in maniera adeguata alle due lingue e, quindi, queste tendono a svilupparsi in parallelo (Levorato e Marini, 2019). Una persona viene considerata bilingue sequenziale precoce quando “è adeguatamente esposta alle due lingue [...] in un periodo compreso tra il secondo e il nono anno di vita” (Levorato e Marini, 2019, p.20) e per ultimo, il bilinguismo si definisce tardivo quando l’esposizione avviene dopo il decimo anno di vita (Levorato e Marini, 2019). Una caratteristica di questi ultimi due tipi di bilinguismo (sequenziale e tardivo) è la fase *interlanguage*, definita come “il tipo di produzione linguistica di chi sta imparando una seconda/straniera lingua che si trovano nel processo di apprendimento della lingua. Nell’apprendimento della seconda lingua, chi sta imparando è influenzato da una serie di differenti processi. Questi includono: a. prendere in prestito modelli dalla lingua madre [...]; b. generalizzare questi modelli alla lingua target [...]; c. esprimere significati utilizzando le parole e la grammatica che sono già conosciute [...]. Siccome chi sta

imparando, utilizzando questi processi, produce una lingua che differisce sia dalla lingua madre che dalla lingua di destinazione, a volte viene chiamata interlingua, o si dice che sia il risultato del sistema interlinguistico dell'apprendente o del sistema approssimativo” (Richards e Schmidt, 2013, p.293). Similmente Crescentini, Marini e Fabbro definiscono il bilinguismo come precoce quando le due lingue sono acquisite fin dalla nascita (Crescentini *et al.*, 2012) e come tardivo quando la seconda lingua viene acquisita dopo aver raggiunto un certo livello di maturazione nella prima lingua (*ibidem*).

Se il punto di vista è il livello di competenza raggiunto si parla di bilinguismo bilanciato e di bilinguismo dominante (Crescentini *et al.*, 2012; Levorato e Marini, 2019). Il bilinguismo si definisce bilanciato quando le due lingue vengono acquisite e utilizzate in modo simile (*ibidem*) e viene definito dominante quando una lingua viene parlata in maniera più fluente rispetto all'altra (*ibidem*).

L'ultimo punto di vista considerato in questo elaborato riguarda l'effetto esercitato dalla seconda lingua sulla prima e in questi casi si parla di bilinguismo additivo o sottrattivo (Levorato e Marini, 2019). Una persona è bilingue additiva quando “migliora la propria L2 (seconda lingua) senza ripercussioni negative sulla L1 (prima lingua)” (Levorato e Marini, 2019, p.21) mentre è bilingue sottrattiva quando “mentre apprende la L2 indebolisce la propria competenza e fluenza nella L1” (*ibidem*).

1.1.2 Principio di complementarità

Il principio di complementarità, teorizzato da Grosjean, è un principio secondo cui “i bilingui acquisiscono e usano le loro lingue per finalità diverse, in ambiti diversi della vita, con persone diverse. Diversi aspetti della vita spesso richiedono lingue diverse” (Grosjean, 2015, p.45). Questo significa che non tutti gli ambiti della vita sono coperti da tutte le lingue conosciute e quindi non sempre i bilingui possiedono vocabolario, varietà stilistica e regole discorsive e pragmatiche per determinati ambiti in determinate lingue (Grosjean, 2015).

Questo principio ha impatto sulla padronanza della lingua, sulla dominanza in una lingua, sulla traduzione da una lingua all'altra e su un fenomeno chiamato richiamo lingua-dipendente (*ibidem*). Per quanto riguarda la padronanza, l'idea è che una lingua che è richiesta in meno ambiti, non si sviluppa quanto una lingua utilizzata in più ambiti (*ibidem*), per lo stesso motivo è molto probabile che una lingua sia dominante rispetto all'altra definendo un bilinguismo non bilanciato (*ibidem*). L'impatto sulla traduzione si

riferisce al fatto che, come spiegato, non è detto che un bilingue posseda il lessico di un dato ambito in entrambe le lingue (*ibidem*). Il richiamo lingua-dipendente, teorizzato da Marian e Neisser, si riferisce al fatto che “è più probabile che i bilingui richiamino alla mente eventi che hanno avuto luogo in una certa lingua se questa lingua è anche usata nell’ambito del recupero della memoria” (Grosjean, 2015, p.52): questo vuol dire che se ad un bilingue viene chiesto di ricordare un evento legato ad una parola e la conversazione avviene nella sua L1 è più probabile che l’individuo rievochi un ricordo legato a quella parola che sia avvenuto mentre utilizzava la L1 piuttosto che rievochi un ricordo che coinvolgeva la sua L2 (Grosjean, 2015).

1.1.3 Modalità linguistica

La modalità linguistica è “lo stato di attivazione delle due lingue e dei meccanismi di elaborazione linguistica della persona bilingue in un dato momento” (Grosjean, 2008, p.36). In generale, quando un bilingue ha davanti un interlocutore si pone due domande: quale lingua usare e se sia possibile utilizzare l’altra in caso di necessità (Grosjean, 2015). La risposta alla prima domanda e successiva decisione è un processo chiamato scelta della lingua (*ibidem*). La risposta alla seconda domanda determina la modalità linguistica che può essere monolingue o bilingue (*ibidem*), queste due modalità sono gli estremi opposti di un continuum (Grosjean, 2015, p.55).

I fattori che determinano la scelta della lingua sono (Grosjean,2015):

- a. Partecipanti: nella scelta della lingua in base ai partecipanti alla conversazione influiscono fattori come il grado di padronanza della lingua degli stessi, la predisposizione nei confronti della lingua (alcune minoranze potrebbero scegliere di non parlare la lingua della maggioranza), l’età, lo status socioeconomico, il grado di intimità tra i partecipanti, le relazioni di potere che intercorrono (Grosjean, 2015).
- b. Situazione: con questo fattore ci si riferisce al luogo dove avviene la conversazione, al grado di formalità che caratterizza il contesto o alla presenza di persone monolingui (Grosjean, 2015)
- c. Contenuto: il contenuto del discorso e la lingua con cui viene discusso è molto legato al principio di complementarità, Grosjean afferma “alcuni temi si affrontano meglio in una lingua piuttosto che in un’altra” (Grosjean, 2015, p.58).
- d. Funzione: spesso le persone “comunicano al fine di ottenere qualcosa” (Grosjean, 2015, p.58) quindi si può scegliere di utilizzare una determinata lingua per

“innalzare il proprio status, creare una distanza sociale, escludere qualcuno, chiedere qualcosa o dare un comando” (Grosjean, 2015, p.59).

In generale, questo meccanismo è un’abitudine consolidata per i bilingui, ma la scelta della lingua è sempre complessa (Grosjean, 2015).

1.1.4 Fattori cognitivi

Le ricerche dagli anni 2000 in poi (Bialystok *et al.*, 2005; Engel de Abreu, 2011; Crescentini *et al.*, 2012; Krizman *et al.*, 2012; Werker, 2012) hanno mostrato una serie di benefici cognitivi per persone esposte a più lingue (Levorato e Marini, 2019). Questi vantaggi riguardano le funzioni esecutive, l’attenzione uditiva, la componente verbale della memoria di lavoro, la vigilanza percettiva e le abilità metalinguistiche.

Da uno studio di Bialystok del 2005 emerge che di fronte a compiti di controllo esecutivo come il *Simon task*, i bilingui presentano un vantaggio rispetto ai monolingui calcolato in tempi di reazione. Emerge anche che “sia nello sviluppo che nell’invecchiamento, i bilingui erano più capaci dei monolingui di controllare l’attenzione quando le informazioni fuorvianti fornivano un’alternativa convincente, ma errata” (Bialystok *et al.*, 2005, p.117): questi dati trovano accordo anche nel lavoro di Crescentini e colleghi, viene infatti scritto che “gli individui esposti a due o più lingue sarebbero particolarmente abili nell’indirizzare l’attenzione sugli stimoli rilevanti mostrando una capacità più sviluppata di inibizione di informazioni rilevanti” (Crescentini *et al.*, 2012, p.92).

Per quanto riguarda l’attenzione uditiva, dallo studio di Krizman e colleghi emerge che è presente una maggiore flessibilità ed efficienza del processo uditivo dei bilingui rispetto ai monolingui e questo, secondo gli autori, può essere spiegato dal fatto che il cervello dei monolingui subisce una specializzazione neurale diffusa (Krizman *et al.*, 2012).

Engel de Abreu nel 2011 ha studiato le conseguenze del bilinguismo sulla componente verbale della memoria di lavoro. Questa componente è chiamata circuito fonologico ed è formata da due sistemi (Levorato e Marini, 2019): la memoria a breve termine fonologica, che è un “dispositivo di immagazzinamento a breve termine delle informazioni fonologiche” (Levorato e Marini, 2019, p.24) e la memoria di lavoro fonologica, che è un “sistema di ripetizione articolatoria subvocalica che mantiene questa informazione attiva per il tempo necessario alla sua elaborazione” (Levorato e Marini, 2019, p.24). I compiti per valutare queste due componenti sono il *digit span avanti* per la memoria a breve termine fonologica e il *digit span indietro* per la memoria di lavoro fonologica (Levorato

e Marini, 2019). Dallo studio di Engel de Abreu emerge che “l’esperienza bilingue sembra non portare alcun vantaggio nelle abilità della memoria di lavoro” (Engel de Abreu, 2011, p.534) mentre dallo studio di Marini e colleghi del 2019 emerge che “i bilingui hanno una performance maggiore rispetto ai loro pari monolingui nei compiti che riguardano la memoria verbale a breve termine e la memoria di lavoro verbale” (Marini *et al.*, 2019, p.8). Questi risultati discordanti sono spiegati da Levorato e Marini, nel 2019: secondo gli autori gli studi che non mostrano benefici cognitivi dal punto di vista della memoria di lavoro potrebbero essere interessati da limiti metodologici dovuti ad appaiamenti non adeguati dei gruppi di partecipanti.

La vigilanza percettiva è stata indagata da Werker e dal suo articolo emerge come i bambini esposti a due lingue all’età di otto mesi continuano a distinguere anche suoni non appartenenti alle proprie lingue che i monolingui di pari età non riescono più a distinguere. Secondo l’autrice, quindi: “l’esperienza bilingue può comportare una maggiore vigilanza percettiva, almeno per quanto riguarda il linguaggio” (Werker, 2012, p.54).

Per quel che riguarda le abilità metalinguistiche, “i bambini bilingui possono sviluppare più accurate conoscenze sulla struttura del linguaggio e maggiori abilità di distinguere tra forma e significato delle parole, riuscendo a focalizzare in maniera selettiva l’attenzione sui significati e le informazioni rilevanti e ignorando le informazioni fuorvianti” (Crescentini *et al.*, 2012, p.92).

1.1.5 Fattori neurali

Gli studi di neuroimaging hanno confermato modificazioni strutturali del cervello (Levorato e Marini, 2019). I principali metodi utilizzati per stabilire le strutture cerebrali coinvolte sono stati (Crescentini *et al.*, 2012): tecniche di stimolazione corticale durante gli interventi; tecniche elettrofisiologiche (EEG); tecniche neurofisiologiche (Potenziali Evocati) e *neuroimaging* (PET, Risonanza Magnetica Funzionale).

Da alcuni studi (Neville *et al.*, 1992; Weber-Fox e Neville, 1996) emergono delle differenze “nell’organizzazione neurale delle lingue in relazione all’età di acquisizione e alle componenti linguistiche investigate” (Crescentini *et al.*, 2012, p.89). In particolare, sono state studiate le aree con maggiore attività elettrica, tramite la tecnica dei potenziali evocati, quando venivano trattate le componenti semantiche e grammaticali di entrambe le lingue (Neville *et al.*, 1992): da un lato, i bilingui precoci presentano i potenziali evocati

nelle aree corticali anteriori del lobo frontale per le componenti grammaticali e i lobi temporale e parietale per le componenti semantiche; dall'altro lato, i bilingui tardivi mostrano l'attivazione delle aree posteriori (lobi temporale e parietale) sia per gli elementi grammaticali che semantici (Neville *et al.*, 1992) quindi "i risultati della tecnica dei potenziali evocati suggeriscono che lo sviluppo di specifici sottosistemi per il processamento del linguaggio dipendono in parte dall'età di esposizione alla seconda lingua" (Weber-Fox e Neville, 1996, p.247).

A sostegno di questi risultati ottenuti con la tecnica dei potenziali evocati ci sono studi di neuroimaging: da questi risulta che gli aspetti espressivi fonemici e grammaticali delle due lingue sono rappresentati in aree della corteccia frontale inferiore sinistra (Kim *et al.* 1997; Chee *et al.*, 1999 in Crescentini *et al.*, 2012), mentre gli aspetti di comprensione reclutano i lobi temporale e parietale.

Wartenburger e colleghi hanno studiato le aree cerebrali coinvolte attraverso la tecnica della risonanza magnetica funzionale e dal loro studio è emerso che nei bilingui precoci le aree cerebrali che si attivavano per i compiti assegnati erano le stesse per entrambe le lingue, al contrario, per i bilingui tardivi si è assistito ad una maggiore attività cerebrale nei compiti svolti in L2 (Wartenburger *et al.*, 2003).

Infine, da una review di Stein e colleghi risulta che si assiste ad un "cambio strutturale della corteccia parietale inferiore e del giro frontale inferiore che sembrano essere legati all'apprendimento globale della seconda lingua o del bilinguismo" (Stein *et al.*, 2014, p.5).

In generale, la letteratura è concorde nell'aver trovato modificazioni neurali nelle aree deputate al linguaggio dei bilingui rispetto ai monolingui.

1.1.6 Strategie per un'esposizione adeguata

Grosjean, nel suo libro *Bilinguismo. Miti e Realtà*, descrive una serie di strategie per le famiglie al fine di "favorire il bilinguismo" (Grosjean, 2015, p.181). Le strategie sono:

- a. *One person-one language*: con questa strategia i genitori parlano al bambino ognuno in una lingua, è fondamentale che le due lingue vengano separate e che i genitori siano competenti nelle rispettive lingue (Grosjean, 2015; Levorato e Marini, 2019);
- b. *Home-outside the home*: la seconda strategia, come si intuisce dal nome, consiste nel parlare una lingua in casa e la seconda fuori casa. L'idea è che il bambino

- acquisisce la lingua d'origine in casa e la seconda lingua nelle esperienze fuori casa come la scuola, il gruppo di pari, lo sport (Grosjean, 2015);
- c. *One-language-first*: questa strategia prevede di utilizzare esclusivamente una lingua, sia in casa che fuori, e introdurre la seconda solo quando la prima si è consolidata, intorno ai 4-5 anni (Grosjean, 2015);
 - d. *Language-time*: la strategia “ora della lingua” prevede di scandire i tempi della giornata o della settimana e parlare in un momento una lingua e nell'altro, ad esempio la mattina L1 e il pomeriggio L2. Inoltre, la quantità di tempo (almeno 40/60) dedicata alle due lingue predice il livello di acquisizione delle lingue (Grosjean, 2015; Levorato e Marini, 2019);
 - e. *Free-alternation*: quest'ultima strategia consiste nell'utilizzare le due lingue in maniera libera e a definire quale sia la lingua da utilizzare sono fattori come argomento, interlocutore, situazione (Grosjean, 2015).

Da queste strategie si evince che diventare bilingui non avviene per magia, è un'educazione che richiede costanza, flessibilità e adattamento, lo stesso Grosjean scrive: “la famiglia deve monitorare costantemente l'ambiente per assicurarsi che il bambino continui ad avere un reale bisogno di entrambe le lingue e che ricevono esposizione sufficiente in entrambi i casi” (Grosjean, 2015, p.184). Questo vuol dire che non solo i bambini, ma le stesse famiglie dovrebbero ricevere supporto (Grosjean, 2015) sia da professionisti che dalle istituzioni, le quali si dovrebbero occupare di politiche di supporto al bilinguismo. In Europa con il documento “Promuovere il multilinguismo e l'apprendimento delle lingue nell'UE” (P6_TA (2006)0184), il parlamento europeo discute sulla promozione del multilinguismo e dell'apprendimento delle lingue nelle lingue dell'Unione Europea (Allegato A) mentre in America la Legge più recente a supporto del bilinguismo è l'ESSA che è l'acronimo di “Every Student Succeeds Act” (Garcia e Kleifgen, 2018). Con questa legge la competenza in inglese, per i bambini che non la parlano come prima lingua, non è vista come un qualcosa in più rispetto al programma scolastico, ma come una parte del percorso stesso (*ibidem*).

1.1 Sviluppo linguistico tipico nel bambino bilingue

“La capacità di parlare sembra caratterizzare in modo peculiare la specie umana” (D’amico e Devescovi, 2013, p.15) infatti le prime parole compaiono molto presto, circa 9 mesi, e questa capacità si sviluppa in maniera rapida, tanto che “a 3 anni il linguaggio è molto simile a quello degli adulti” (*ibidem*). Numerose teorie sono state formulate per provare a spiegare il modo in cui questo fenomeno avvenga: primo fra tutti Chomsky con l’approccio innatista (D’amico e Devescovi, 2013). Altri approcci tra quelli più conosciuti che hanno provato a spiegare lo sviluppo del linguaggio sono stati quello emergentista e quello sociocostruttivista (*ibidem*). Le neuroscienze cognitive hanno condotto studi a sostegno della “*embodiment theory*” che è una nuova prospettiva con la quale si può “integrare efficacemente spunti teorici e approcci metodologici provenienti da visioni a volte anche molto distanti sullo studio del linguaggio e sui processi del suo sviluppo” (D’amico e Devescovi, 2013, p.39).

La psicologia dello sviluppo del linguaggio si occupa di studiare come esso si sviluppa in tutte le sue componenti: a partire dalla comunicazione prelinguistica fino alla comprensione e produzione di testi (D’amico e Devescovi, 2013).

Con questa sezione si vuole descrivere come avviene lo sviluppo linguistico tipico nel bambino bilingue.

1.2.1 Acquisizione fonetico-fonologica

I bambini devono imparare a identificare le unità di suono e a comprendere quali suoni segnalano cambiamenti nel significato, ad esempio devono imparare a distinguere i suoni /m/ e /n/ e sapere che mano è diverso da nano (Levorato e Marini, 2019).

Le “abilità relative agli aspetti sonori del parlato possono essere relative a” (Levorato e Marini, 2019, p.37):

- Processi fonetici: hanno a che fare con i programmi sensoriali e motori;
- Processi fonologici: hanno a che fare con processi linguistico-cognitivi.

La percezione uditiva inizia intorno alla venticinquesima settimana di gestazione (Levorato e Marini, 2019), questa asserzione è dimostrata ulteriormente da Byers-Heinlein, Burns e Werker, i quali nel loro studio affermano che “la discriminazione del linguaggio nei bilingui è robusto alla nascita e la preferenza di linguaggio alla nascita riflette una precedente esperienza di ascolto” (Byers-Heinlein, Burns e Werker, 2010, p.347). La percezione uditiva si sviluppa lungo il corso della gravidanza e, poco prima

del parto, il bambino è già in grado di riconoscere la voce della madre (Zmarich, Pinton e Lena, 2014), che è la più saliente, ma è in grado di distinguere anche quella del padre (Lee e Kisilevsky, 2014), inoltre, individua le differenze di genere e le differenze ritmiche tra le lingue diverse (Zmarich, Pinton e Lena, 2014). Dallo studio di Byers-Heinlein, Burns e Werker su citato è emerso, nello specifico, che tutti i neonati riuscivano a discriminare due lingue diverse e per quanto riguarda le preferenze, i bambini nati da madri bilingui mostravano una preferenza per entrambe le lingue della madre, mentre i nati da madri monolingui mostravano preferenza solo per una lingua: quella della madre (Byers-Heinlein, Burns e Werker, 2010).

Il percorso maturazionale, per i bambini bilingui, è lo stesso dei monolingui (Levorato e Marini, 2019), nei primi 5 mesi di vita, infatti, i bambini bilingui attraversano le stesse tappe di sviluppo dei monolingui manifestando preferenza per il *motherese*, per l'ascolto di suoni linguistici rispetto a quelli non linguistici, per le sillabe ben formate e riescono a distinguere percettivamente le parole contenuto dalle parole funzione (Liu, Kuhl e Tsao, 2003; Bosch, 2010; Costa e Sebastian-Galles, 2014; Zmarich, Pinton e Lena, 2014; Choi, Black e Werker, 2018 in Levorato e Marini, 2019).

A partire dai 4 mesi, i bambini bilingui sono in grado di discriminare visivamente due lingue e mantengono questa capacità fino agli 8 mesi (Sebastian-Galles *et al.*, 2012). Da uno studio di Burns e colleghi emerge che la capacità di differenziare due lingue è presente a 6 mesi e a 10 mesi, al contrario dei monolingui che possiedono questa capacità solo a 6 mesi (Burns *et al.*, 2007). Nello stesso periodo di tempo, il bambino è in grado di riconoscere una sequenza isolata di suoni nel parlato, come il suo nome o comunque parole ad alta frequenza (Levorato e Marini, 2019) e a 11 riesce ad “estrapolare informazioni dal segnale fonetico segmentale” (Levorato e Marini, 2019, p.47). Tra gli 8 e i 9 mesi, mostra una preferenza per le regolarità sintattiche e per i pattern accentuali (Levorato e Marini, 2019). Inoltre, da alcuni studi (Garcia-Sierra *et al.*, 2011; Bosch e Sebastian-Galles, 2003) risulta che nei bambini bilingui l'attività neurale per la discriminazione dei contrasti fonologici nelle due lingue è ancora presente a 10-12 mesi, ma questa scoperta, più che come un prolungamento di questa attività, è stata spiegata come uno slittamento nel tempo dell'intero periodo visto che la “finestra” (Levorato e Marini, 2019, p.42) dei bilingui era ancora chiusa a 6-9 mesi a differenza dei monolingui (Garcia-Sierra *et al.*, 2011; Bosch e Sebastian-Galles, 2003). Tra i 12 e i 13 mesi, “il

bambino riconosce molte parole, specialmente quelle ad alta frequenza” (Levorato e Marini, 2019, p.47), tra i 17 e i 20 mesi, si sviluppa una modalità di associazione parola-significato più efficace (Levorato e Marini, 2019).

Infine, tra i 18 e i 24 mesi, si manifesta l’esplosione del vocabolario: con questo evento inizia un massiccio aumento della produzione di parole ed è a questo punto che si manifestano le differenze maggiori tra bambini monolingui e bilingui. Infatti, il sistema fonologico emerge intorno ai 20 mesi, circa 3 mesi più tardi rispetto ai monolingui e la dimensione del vocabolario, valutata in una singola lingua, risulta minore rispetto ai coetanei monolingui (Levorato e Marini, 2019).

In generale, anche se i bambini bilingui condividono le stesse tappe negli stessi tempi dei monolingui, ci sono indicazioni sperimentali che i processi cognitivi sottostanti non siano gli stessi (Costa e Sebastian-Galles, 2014), Questa differenza potrebbe essere spiegata dal semplice fatto che dovendo dividere la quantità di input tra due lingue, i bambini bilingui abbiano una stimolazione minore in una singola lingua rispetto ai monolingui (Garcia-Sierra *et al.*, 2011; Bosch e Sebastian-Galles, 2003).

1.2.2 Sviluppo del lessico

La produzione delle prime parole inizia quando l’interesse del bambino non è più rivolto alla melodia, ma al significato delle parole, infatti, tra i 12 e 22 mesi, i bambini fronteggiano nuove sfide nello sviluppo del linguaggio: associare un’etichetta lessicale ad un referente, con un processo definito *one-to-one mapping* (Onofrio *et al.*, 2019, p.31) e imparare a comprendere il significato delle parole (Onofrio *et al.*, 2019). Per i bambini esposti ad un ambiente bilingue, il processo è molto più complicato perché devono imparare ad associare 2 etichette lessicali ad un unico referente con un processo chiamato *many-to-one mapping* (Onofrio *et al.*, 2019, p.31). Con il processo *many-to-one mapping*, costruire una rete semantica stabile è complicato e quindi potrebbe richiedere tempi più lunghi (Onofrio *et al.*, 2019).

Gli autori che si sono occupati del tema trovano un generale accordo sul vocabolario in comprensione, ma non sul vocabolario in produzione.

L’accordo sul vocabolario recettivo riguarda l’ampiezza e la presenza di “parole equivalenti” (Onofrio *et al.*, 2019, p.32), infatti, secondo De Houwer e colleghi il vocabolario sembra costituito per lo più da parole equivalenti e Bosh e Ramon-Cases con

il loro studio ne hanno fornito una stima: circa il 30% (De Houwer *et al.*, 2006; Bosch e Ramon-Casas, 2014).

Per quel che riguarda l'ampiezza è stato trovato che all'età di 16 e 22 mesi, i bambini bilingui comprendono più parole nella loro L1 rispetto alla L2, ma “durante l'intervallo di test di 6 mesi, i bambini bilingui hanno accumulato tante nuove parole nella loro L2 quante ne hanno accumulate nella loro L1, suggerendo un tasso equilibrato di acquisizione” (Legacy *et al.*, 2018, p.145).

Le ricerche sul vocabolario in produzione presentano risultati contrastanti: alcuni studi non rivelano una differenza nell'ampiezza tra monolingui e bilingui (De Houwer, Bornstein e Putnick, 2013; Petitto *et al.*, 2001; Smithson, Paradis e Nicoladis, 2014 in Onofrio *et al.*, 2019), mentre altri studi (Core, Hoff, Rumiche e Senior, 2013; Hoff *et al.*, 2014; Oller, Pearson e Cobo-Lewis, 2007; Pearson, Fernandez, Lewedeg e Oller, 1997 in Onofrio *et al.*, 2019) hanno mostrato che i monolingui hanno un vocabolario più ampio dei bilingui “all'interno di ogni lingua considerata” (Onofrio *et al.*, 2019, p.32).

I motivi di questi risultati discordanti potrebbero essere dovuti alle esperienze contestuali, da cui il lessico è influenzato (Onofrio *et al.*, 2019), l'ambiente socioeconomico svantaggiato o il fatto che una delle lingue è una lingua minoritaria (*ibidem*), anche se occorre specificare che “lo sviluppo del lessico è coerente con l'età cronologica dei bambini bilingui quando sono adottate opportune cautele metodologiche nella valutazione del linguaggio” (Onofrio *et al.*, 2019, p.33).

Il vocabolario dei bambini bilingui, quindi, si presenta come in figura: alcune parole sono conosciute solo nella L1, altre solo nella L2 e altre sono parole che conoscono in entrambe le lingue e quindi sono le parole equivalenti (Onofrio *et al.*, 2019).

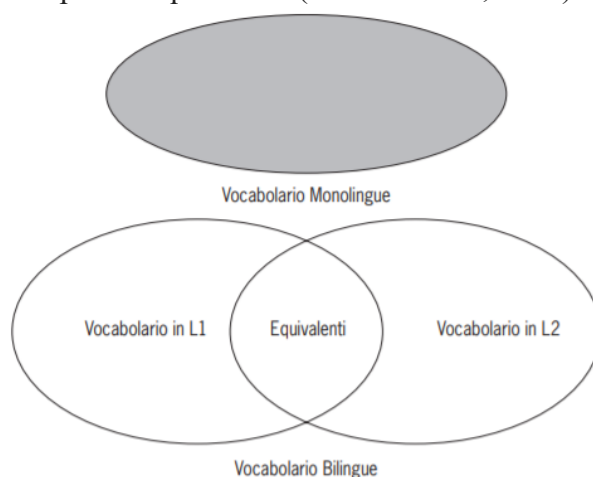


Figura 1: Struttura del vocabolario (Onofrio, Caselli e Ferri, 2019)

1.2.3 Sviluppo morfosintattico

La morfosintassi è “l'area del linguaggio che ha a che fare con quegli elementi che possono essere caratterizzati sia morfologicamente che sintatticamente” (Levorato e Marini, 2019, p.81). Essa viene acquisita in maniera graduale e i bambini che imparano una L2 mostrano, in superficie, produzioni simili ai bambini con Disturbo Primario del Linguaggio (Levorato e Marini, 2019).

Come riassume Kaipa, esistono alcune teorie che provano a spiegare come si sviluppa la morfosintassi (Kaipa, 2020):

- l'*Interdependent Development Hypothesis* (IDH): secondo cui le due o più morfosintassi si influenzano a vicenda (Meisel, 2001 in Kaipa, 2020);
- la *Separate Development Hypothesis* (SDH): secondo cui, i sistemi grammaticali delle due lingue sono separati: questo significa che per i bambini imparare due o più lingue significa imparare tante prime lingue (De Houwer, 1995 in Kaipa, 2020);
- il *constructivist model*: secondo questo modello, i bambini bilingui rimangono indietro rispetto ai monolingui nell'acquisizione della morfosintassi (Gathercole, 2007 in Kaipa, 2020);
- l'*usage-based theory*: questa teoria suggerisce che lo sviluppo del linguaggio in generale e della morfosintassi in particolare viene stimolato da esposizione ed esperienza (Tomasello, 2003 in Kaipa, 2020).

Gathercole (2002a; 2002b; 2002c; 2005) ha condotto una serie di studi in cui ha rilevato che i bambini bilingui avevano punteggi minori tra i vari compiti di morfosintassi e che la complessità della struttura morfologica influenza l'acquisizione nei bambini bilingui. In accordo con questi risultati sono gli studi di Nicoladis e colleghi e Thordardottir e colleghi secondo i quali i bambini bilingui sono meno accurati nell'utilizzare i *gender marking* e le forme al passato e che i bambini bilingui con uguale esposizione alle lingue performano diversamente nelle misure di vocabolario e grammaticali in entrambe le lingue rispetto ai pari monolingui (Nicoladis *et al.*, 2007; Thordardottir *et al.*, 2006 in Kaipa, 2020)

Al contrario altri studi (Meisel, 2001; Dulay e Burt, 1973; Dulay e Burt, 1974; Dale, 1980; De Houwer, 1990; Genesee, 2001; De Houwer, 2005; Nicoladis e Genesee, 1997; Paradise e Genesee, 1996 in Kaipa, 2020) hanno restituito risultati diversi, ovvero che l'ordine di acquisizione dei morfemi in L2 nei bilingui è simile ai monolingui e che ad

essere differente è la natura degli errori, che hanno lo stesso ritmo nello sviluppo della morfosintassi nella loro lingua dominante e che usano in maniera appropriata pronomi finiti e non finiti e i negativi verbali (Kaipa, 2020).

Dallo studio di Kaipa, in cui viene valutato lo sviluppo morfosintattico di bambini monolingui e bilingui con età tra 4 e 6 anni, l'effetto dell'età sullo sviluppo della morfosintassi e l'eventuale correlazione tra sviluppo morfosintattico ed esposizione alla seconda lingua nei bambini bilingui emerge che i bambini monolingui hanno punteggi migliori rispetto ai bambini bilingui, che l'età ha un effetto significativo nello sviluppo della morfosintassi sia per i bambini monolingui che bilingui e che c'è una correlazione positiva tra sviluppo morfosintattico ed esposizione alla L2 (Kaipa, 2020). Da questi risultati è possibile ricavare che le differenze tra bambini monolingui e bambini bilingui possano essere dovute dall'esposizione ridotta alle singole lingue, ma che con l'aumento dell'età le abilità morfosintattiche migliorano.

In sostanza, in letteratura non vi è un accordo sullo sviluppo morfosintattico nei bambini bilingui anche perché vari fattori incidono sull'acquisizione come l'età di esposizione, il livello socioeconomico e il livello di consolidamento della L1 (Levorato e Marini, 2019).

1.2.4 Sviluppo della competenza narrativa

La competenza narrativa è un insieme di “processi cognitivi e linguistici che avvengono nella mente del bambino quando produce un testo narrativo” (Levorato e Marini, 2019, p.95) e, ancora, è “un'abilità complessa che si manifesta e si sviluppa in seguito al consolidamento dei diversi livelli di elaborazione linguistica” (Levorato e Marini, 2019, p.96).

Levelt nel 1989 ha formulato un modello con il quale descrive come avviene la produzione linguistica (Levorato e Marini, 2019). Secondo questo modello esistono tre fasi “di natura sia cognitiva che linguistica” (Levorato e Marini, 2019, p.96). La prima, definita prelinguistica, è una fase nella quale viene concettualizzato il messaggio da produrre e viene scelto il contenuto del messaggio: la concettualizzazione del messaggio dipende da fattori come l'intenzione comunicativa e la conoscenza dell'argomento, quest'ultima va recuperata nella memoria. La seconda fase, definita linguistica, consiste nella formulazione lessicale e grammaticale: vengono scelte le parole e le strutture morfosintattiche della storia. L'ultima fase, l'articolazione, consiste nella produzione del

messaggio, in questa fase viene scelta la prosodia con la quale si dà al contenuto l'intonazione appropriata (Levelt, 1989 in Levorato e Marini, 2019).

In generale nello sviluppo della competenza narrativa dei monolingui, i bambini a 4 anni producono storie che mettono in relazione due eventi, all'età di 5 anni producono storie ma incomplete mentre arrivano a produrre storie complete e corrette a 6 anni (Levorato e Marini, 2019). Questa competenza è di rilevante importanza nella ricerca e nella clinica perché viene considerata una prova ecologica per la valutazione di quei numerosi aspetti del linguaggio sia cognitivi che linguistici implicati nel racconto di una storia e nel caso dei bambini bilingui questa prova consente di valutare anche eventuali relazioni tra le due lingue (Levorato e Marini, 2019).

Da una serie di studi (Fiestas e Pena, 2004; Gutierrez-Clennen, 2002; Squires *et al.*, 2014; Iluz-Cohen e Walters, 2012 in Levorato e Marini, 2019) emerge che i bambini bilingui nel passaggio dall'età prescolare a quella scolare producono storie sempre più lunghe e complesse in entrambe le lingue conosciute. L'età e la scolarizzazione sembrano essere gli elementi che determinano questo miglioramento. In uno studio del 2016 sono stati rilevati in bambini tra i 5 e i 7 anni dei cambiamenti riguardanti la complessità del linguaggio utilizzato nelle storie, infatti, i bambini di 6 anni “attribuiscono un numero significativamente maggiore di stati mentali ai personaggi rispetto ai bambini prescolari di 5 anni” (Levorato e Marini, 2019, p.101).

Un altro quesito di ricerca è incentrato su quali siano i fattori che influenzano lo sviluppo della competenza narrativa e da uno studio del 2013 è emerso che essa è influenzata particolarmente dalla frequenza della lettura congiunta con la quale viene stimolata questa competenza nel bambino (Roch e Florit, 2013).

Da questi dati è possibile concludere che lo sviluppo della competenza narrativa nei bambini bilingui sia simile a quella dei bambini monolingui e la peculiarità è che per i bilingui questo avviene per entrambe le lingue (Levorato e Marini, 2019).

Alcuni studi (Fiestas e Pena, 2004; Squires *et al.*, 2014; Uccelli e Paez, 2007; Roch, Florit e Levorato, 2016 in Levorato e Marini, 2019) hanno evidenziato associazioni crosslinguistiche moderate in bambini di età scolare, ma queste stesse associazioni sono assenti nei bambini di età prescolare, questo potrebbe evidenziare “uno sviluppo disomogeneo *in età prescolare* indipendente della competenza narrativa delle due lingue,

mentre in età scolare, grazie al meccanismo di *transfer*, i bambini tendono ad avere un'analoga competenza narrativa nelle due lingue” (Levorato e Marini, 2019, p.103).

Sono state analizzate anche la microstruttura e la macrostruttura in entrambe le lingue dei bambini bilingui: la microstruttura riguarda il livello lessicale e morfosintattico della storia e quindi il livello linguistico; la macrostruttura riguarda la capacità di mettere in relazione temporale e causale eventi e di costruire discorsi strutturati, necessaria è quindi la conoscenza della struttura della storia (Levorato e Marini, 2019). La microstruttura è fortemente influenzata dalla quantità di esposizione, essendo legata a processi di tipo linguistico, e necessita di molti anni di esposizione linguistica e di educazione formale: per questo è meno sviluppata nei bambini bilingui rispetto ai loro pari monolingui (Levorato e Marini, 2019) mentre la macrostruttura, pur non essendo “arricchita da elementi microstrutturali” (Levorato e Marini, 2019, p.104) risulta adeguatamente sviluppata (Levorato e Marini, 2019).

È possibile concludere che la traiettoria evolutiva dello sviluppo narrativo sia simile tra i bambini monolingui e i bambini bilingui. In particolare, i bambini bilingui mostrano una capacità maggiore nella lingua dominante (Levorato e Marini, 2019), ma nel momento in cui viene effettuato un intervento di alfabetizzazione, “generalmente avviene in L2” (Levorato e Marini, 2019, p.106), la competenza narrativa nella seconda lingua matura, anche più velocemente di L1 (Levorato e Marini, 2019).

1.2.5 Sviluppo della metalinguistica

La metalinguistica è “la consapevolezza dei significati e delle strutture della lingua [...] e presuppone la messa in atto di processi cognitivi di riflessione focalizzata e controllata sulla lingua” (Levorato e Marini, 2019, p.141). Per capire se ci si trova di fronte ad un bambino che ha sviluppato l'abilità metalinguistica bisogna valutare se egli è “capace di parlare della lingua mediante lingua” (Levorato e Marini, 2019, p.142).

Questa abilità si presenta, e serve, quando si svolge una parafrasi del testo o quando si costruisce il metodo di studio ed è un criterio predittivo della capacità di apprendere lingue straniere (Paoletti, 2001; Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2015; Lasagabaster, 2001, Perales e Cenoz, 2002; Jessner, 2006 in Levorato e Marini, 2019).

Da una serie di studi emerge che la capacità metalinguistica è presente nelle osservazioni spontanee di bambini di quattro anni e mezzo e che la scolarizzazione permette a questo

processo di diventare più sistematico (Bonnet e Tamine-Gardes, 1984; Gombert, 1990; Donaldson, 1978; Olson, 1994 in Levorato e Marini, 2019).

Il linguista Leopold e lo psicologo Vygotsky, rispettivamente nel 1939 e nel 1934, indicarono che nei bambini bilingui erano presenti forme spontanee di analisi metalinguistica in maniera precoce (Levorato e Marini, 2019). A supporto di questa affermazione vi è la ricerca condotta da Ben-Zeev i cui risultati mostrano che i bambini bilingui, rispetto ai loro pari monolingui, superano ad un'età minore la prova denominata *symbols substitution* (Ben-Zeev, 1977): questa prova prevede la sostituzione di una parola con un'altra all'interno di una frase e ha lo scopo di creare un conflitto grammaticale e semantico. I bambini più piccoli, di tutti e quattro i gruppi creati, mostravano difficoltà di fronte al conflitto creato (*ibidem*), ma “nello stesso arco evolutivo, i bambini bilingui superavano questo conflitto in maniera significativamente più precoce dei loro coetanei monolingui” (Levorato e Marini, 2019, p.143) e questa è stata considerata la prova del fatto che i bambini bilingui riescono a staccarsi dalle forme della lingua, seguendo quindi le istruzioni dell'adulto (Levorato e Marini, 2019).

Il modello di sviluppo metalinguistico più autorevole è quello proposto da Bialystok nel 2001, secondo cui “due processi cognitivi, analisi e controllo, sono direttamente responsabili per l'esecuzione del compito *metalinguistico*” (Bialystok, 2001). L'analisi consiste nella “rappresentazione delle unità e delle regole della lingua” (Levorato e Marini, 2019, p.146); il controllo sottende “i processi attentivi che permettono di differenziare forma e contenuto” (*ibidem*). In sostanza, con l'analisi si riesce ad esprimere un giudizio di accettabilità su una frase grammaticalmente scorretta, ma semanticamente accettabile, il controllo agisce quando bisogna esprimere un giudizio di accettabilità su una frase grammaticalmente corretta, ma semanticamente inaccettabile (Levorato e Marini, 2019). I bambini bilingui presentano un vantaggio nel processo cognitivo del controllo poiché possiedono consapevolezza delle parole, consapevolezza sintattica e grammaticale e consapevolezza fonologica e questo avviene perché “essi devono quotidianamente esercitare un particolare controllo attentivo su ognuna delle due lingue” (Levorato e Marini, 2019, p.147). Secondo Bialystok, tuttavia, questa non è l'unica motivazione, diversi fattori concorrono a spiegare questo vantaggio: l'ambiente familiare, la competenza in ognuna delle due lingue, la lingua utilizzata nei compiti metalinguistici

e il tipo di processi coinvolti nei compiti che gli vengono proposti (Levorato e Marini, 2019).

L'intreccio unico che si crea tra bilinguismo e metalinguistica (Levorato e Marini, 2019) mostra quanto il bilinguismo sia un argomento vasto e complesso che richiede ulteriori ricerche che tengano conto di queste due peculiarità.

1.3 Valutazione Linguistica nel bilinguismo

“Una delle principali motivazioni sottostanti alla richiesta di una valutazione psicologica nella prima infanzia è inerente al linguaggio” (Bonichini, 2017, p.151). Per i bambini monolingui esistono una serie di strumenti standardizzati che permettono allo psicologo di effettuare una valutazione completa (Bonichini, 2017), diverso è per i bambini bilingui (Levorato e Marini, 2019; De Lamo White e Jin, 2011).

Le difficoltà nella valutazione di un bambino bilingue sono numerose: la prima riguarda la definizione stessa di bilinguismo e, di conseguenza, la “varietà ed eterogeneità di caratteristiche che i bilingui possono presentare in sede di valutazione” (Levorato e Marini, 2019, p.126). Si è passati da una concezione di bilinguismo definito dal possedere una competenza in entrambe le lingue a quella più attuale che prevede di definire una persona come bilingue quando utilizza più lingue nella sua vita quotidiana (Grosjean, 2015; Levorato e Marini, 2019) e questa, dal punto di vista clinico, ha come conseguenza la presenza di quadri clinici diversi ed eterogenei (*ibidem*).

La mancanza di strumenti adeguati (De Lamo White e Jin, 2011), che si discostino dalla prospettiva monolingue del bilinguismo (Genesee, 2015) rappresentano un altro problema nella valutazione del bilinguismo: c’è, infatti, il rischio di *misdiagnosis* (De Lamo White e Jin, 2011, p.614). La difficoltà sta nel riuscire a distinguere tra un eventuale disturbo e una difficoltà dovuta alle differenze di linguaggio (De Lamo White e Jin, 2011), ovvero alla fase *interlanguage* (Richards e Schmidt, 2013). Tali differenze che possono trovarsi “nella struttura della frase, nella produzione dei suoni parlati, nel vocabolario e nella pragmatica” (De Lamo White e Jin, 2011, p.615) o, ancora, nel “language mixing, *che è il passare da una lingua all’altra alternandole nello stesso enunciato* (Marotta e Caselli, 2014), nel code switching, *che è il passare da una lingua all’altra alternandole di enunciato in enunciato* (*ibidem*), nelle interferenze, nella perdita di espressione, nella fossilizzazione e nel periodo silente” (De Lamo White e Jin, 2011, p.615) e che assomigliano, ma solo superficialmente, alle manifestazioni del Disturbo Primario del Linguaggio (di cui si discuterà nella prossima sezione di questo capitolo).

Una sfida nella valutazione dei bambini bilingui sta nel riuscire a conoscere e comprendere gli usi e i costumi delle altre culture (De Lamo White e Jin, 2011), in modo da evitare di cadere nelle “procedure di valutazione influenzate da *bias* linguistici e culturali” (De Lamo White e Jin, 2011, p.615). Gli autori propongono dei fattori da

indagare per costruire l'identità culturale degli individui che sono: i valori e le credenze, le tradizioni, il linguaggio, la religione, il paese d'origine, la dieta, il vestiario, lo stile di vita, le dinamiche familiari, la classe sociale, l'apparenza fisica, il genere, l'età, la sessualità, la disabilità, lo status socioeconomico (SES), il clima politico, l'educazione, le esperienze e il lavoro (De Lamo White e Jin, 2011). Il problema è che non sempre i genitori riescono a rendere esplicite le informazioni linguistiche e culturali perché la “cultura è necessariamente soggettiva e coinvolge assunzioni, idee e credenze che spesso non sono articolate” (Jin e Cortazzi, 1993, p.84).

Un altro fattore che rende complessa la valutazione nel bilinguismo è la “variabilità del livello di competenza” (De Lamo White e Jin, 2011, p.615) che dipende da fattori come l'età, l'intensità di esposizione, le opportunità avute e la motivazione (De Lamo White e Jin, 2011).

Per tutta questa serie di fattori, risulta difficile trovare un singolo approccio valutativo che possa essere “efficace da solo” (De Lamo White e Jin, 2011, p.624).

1.3.1 Approcci valutativi

Il primo approccio alla valutazione descritto da De Lamo White e Jin è il “*norm-referenced standardized measures*” che prevede una misurazione della performance del bambino con test standardizzati che viene poi confrontata con le performance di una popolazione specifica (De Lamo White e Jin, 2011). Questo approccio è inadeguato per i bambini bilingui per via dei *bias* di contenuto, dei *bias* di lingua e della poca rappresentanza dei bambini bilingui nel campione normativo (Laing e Kamhi, 2003; Stow e Dodd, 2003; Martin, 2009 in De Lamo White e Jin, 2011). Il problema potrebbe essere ovviato considerando i test standardizzati come indici descrittivi delle abilità di linguaggio dei bilingui, senza effettuare lo *scoring* dei risultati e il successivo paragone con il campione standardizzato (De Lamo White e Jin, 2011).

Un secondo approccio è il “*criterion-referenced measures*” che propone di valutare il livello di performance del bambino in una specifica abilità (ad esempio: lessico) attraverso “materiali e patterns interattivi che possano essere familiari per il bambino” (De Lamo White e Jim 2011, p.618). I dati ricavati sono poi interpretati basandosi su criteri di *performance* predeterminati che sono “una serie di comportamenti ritenuti costituire una risposta accettabile” (*ibidem*). Questo tipo di approccio è molto utile se affiancato all'approccio socioculturale (De Lamo White e Jin, 2011)

Il terzo approccio descritto è il “*language-processing measures*” che prevede la valutazione dei processi sottostanti al linguaggio, come memoria e ripetizione di non-parole, e non del linguaggio stesso (De Lamo White e Jin, 2011). Il limite di questo approccio è che la ripetizione di non parole e il *competing language processing task* utilizzati per la valutazione “non informano il clinico sulla precisa natura delle difficoltà” (De Lamo White e Jin, 2011, p.620).

Un ulteriore approccio alla valutazione del linguaggio è il “*dynamic assessment*” che, in maniera simile all’approccio precedente, vuole superare i limiti dati dalle differenze culturali e personali e andare a valutare il potenziale di apprendimento del linguaggio e i meccanismi con cui questo avviene (De Lamo White e Jin, 2011). Il metodo che utilizza il clinico che sceglie questo approccio solitamente è il *test-teach-retest*: i bambini vengono testati con strumenti standardizzati, vengono formati in ciò in cui risultano carenti e poi rivalutati (*ibidem*). Anche questo approccio, come il *criterion-referenced measures*, è molto utile se accompagnato da una valutazione accurata degli usi e dei costumi derivati dalla cultura di appartenenza del bambino (*ibidem*).

Il quinto approccio è il “*sociocultural approach*” che consiste in una “valutazione olistica delle abilità comunicative del bambino all’interno del loro ambiente più ampio” (De Lamo White e Jin, 2011, p.616) attraverso:

- revisione di tutta la documentazione del paziente come cartelle cliniche e risultati scolastici;
- interviste per tentare di ricostruire l’identità culturale;
- osservazioni in contesti differenti e con persone diverse;
- test formali, ma modificati e test informali.

Gli autori propongono, come soluzione, l’utilizzo dell’approccio socioculturale a cui contribuiscano l’*assessment* dinamico e le misure *criterion-referenced* (De Lamo White e Jin, 2011).

1.3.2 Metodologie e strumenti per la valutazione

Nel contesto della valutazione bisogna, quindi, considerare, valutare e conoscere la storia linguistica, ma non solo. Si dovrebbero indagare anche la competenza in L1 e la dominanza linguistica (Levorato e Marini, 2019). Per far ciò sono stati sviluppati questionari e prove valutative (*ibidem*).

Valutazione della storia linguistica

La valutazione di questo aspetto è utile sia perché consente di ottenere informazioni sulle lingue parlate dal bambino, ma anche per conoscere i contesti, gli usi e i costumi della famiglia (Levorato e Marini, 2019; De Lamo White e Jin, 2011).

Un questionario utilizzato in Italia è il “Questionario sulla storia linguistica degli alunni bilingui” (QUBil) ed è composto da due parti. La parte A, Dati relativi alla storia linguistica e contatti tra le lingue, prevede la raccolta dei dati anagrafici, la data di arrivo in Italia, informazioni sulle lingue parlate, sulla storia scolastica, sulla storia linguistica e sullo status socioeconomico della famiglia (Levorato e Marini, 2019). La seconda parte prevede una valutazione della L1 da parte dei genitori e della L2 da parte delle insegnanti nell’ambito della comprensione, della produzione, della lettura e della scrittura.

In ambito internazionale, viene utilizzato l’*“Alberta Language Environment Questionnaire”* (ALEQ), il quale è formato da quattro parti. Con le prime due si erige l’anamnesi dei genitori, si propone un’autovalutazione della competenza in L2 e delle lingue utilizzate con il bambino. Nella terza sezione vengono raccolte informazioni sui familiari con cui sono a contatto e quali lingue vengono utilizzate e con l’ultima sezione si passa ad indagare il livello di esposizione in L2, quali sono gli interessi e con che lingua li sperimenta, e da quanti anni è esposto alla nuova lingua.

Questi due questionari hanno il limite di non considerare eventuali indicatori di rischio del Disturbo Primario del linguaggio perché, pur avendo previsto “elementi di auto/eterovalutazione” (Levorato e Marini, 2019, p.129), sono costruiti al fine conoscitivo per la comprensione dell’uso del linguaggio in famiglia (Levorato e Marini, 2019).

Per ovviare a questo, il *“Questionnaire for Parents of Bilingual Children”* e il *“Parents of Bilingual Children: Infant and Toddler Version”* (PaBIQ e PaBIQ-IT) raccolgono informazioni sia sulla storia linguistica che su eventuali indicatori di disturbo del linguaggio (Levorato e Marini, 2019). Il PaBIQ è articolato in sette sezioni (*ibidem*):

1. Informazioni generiche sul bambino: come data e luogo di nascita, lingue parlate dal bambino e lingua con cui ha più familiarità;
2. Anamnesi: vengono indagate le principali tappe dello sviluppo linguistico ed eventuali preoccupazioni dei genitori, viene analizzata anche la storia medica e la prima esposizione alle lingue, in particolare la qualità e la quantità di input linguistico;

3. Eterovalutazione delle abilità linguistiche del bambino: viene chiesto ai genitori di valutare le abilità del bambino rispetto ai coetanei, in più viene domandato loro se manifesta frustrazione e/o difficoltà durante l'eloquio;
4. Analisi delle pratiche linguistiche a casa: viene indagata la lingua maggiormente utilizzata con le persone con cui il bambino interagisce in maggior misura in termini di input, output e tempi di esposizione e produzione;
5. Analisi delle pratiche linguistiche in altri contesti: viene indagata la lingua utilizzata per attività personali del bambino, per il rapporto con i pari e per la relazione con persone familiari e non;
6. Informazioni sul padre e sulla madre: si richiede il livello di istruzione, il lavoro svolto e un'autovalutazione delle proprie abilità linguistiche;
7. Eventuali difficoltà: viene chiesto ai genitori di segnalare eventuali difficoltà riscontrate sia da loro stessi che da altri membri della famiglia in ambito lavorativo ed extrafamiliare.

Il PaBIQ-IT ha una struttura simile al precedente, ma è articolato in 5 sezioni: Informazioni generiche sul bambino, anamnesi, analisi delle pratiche linguistiche a casa, informazioni sul padre e sulla madre ed eventuali difficoltà (Levorato e Marini, 2019).

Questo questionario, nelle sue due versioni, per quanto completo, manca di “valori di riferimento specifici per interpretare i dati sugli indici di rischio” (Levorato e Marini, 2019, p.137) e non esiste, al momento, una versione italiana (Levorato e Marini, 2019).

Valutazione della dominanza e della competenza in L1

La valutazione della dominanza e della competenza linguistica dei bambini bilingui si articola sia con strumenti diretti (prove BaBIL) che con strumenti indiretti (MacArthur, ALDEQ-IT, PaBIQ e PaBIQ-IT) (Levorato e Marini, 2019). Gli strumenti diretti consistono in una somministrazione di prove al bambino stesso, quelli indiretti consistono in questionari compilati dai genitori nei quali si chiede di valutare le abilità linguistiche del bambino (*ibidem*).

A livello internazionale, è consigliata la valutazione delle competenze linguistiche in tutte le lingue parlate dal bambino, questo perché si riesce a valutare il bambino nella lingua in cui è più competente, ma si riesce anche a “cogliere la multidimensionalità della competenza linguistica” (Levorato e Marini, 2019, p.130). Il problema sta nel fatto che questo richiede che l'operatore che valuta, abbia una competenza in quelle lingue

(Levorato e Marini, 2019); è per questo motivo che Contento, Bellocchi e Bonifacci, nel Laboratorio Assesment Disturbi di Apprendimento (LADA) del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna hanno sviluppato le prove BaBIL (Levorato e Marini, 2019).

Queste prove sono uno strumento di valutazione diretto, la cui somministrazione richiede l'uso di un computer poiché le prove sono su un CD-ROM e sono articolate in una prima parte di apprendimento del materiale e di quattro prove disponibili in versione italiana e nella L1 del bambino (*ibidem*). La prova di apprendimento viene somministrata in italiano e serve alla familiarizzazione del bambino con la prova, infatti, non prevede la registrazione dei risultati. Nella prova uno viene condotta una prova di vocabolario recettivo per valutare la competenza lessicale; nella prova due viene condotta una prova di comprensione morfosintattica attraverso il riconoscimento delle quantità e della localizzazione spaziale; nella prova tre si vuole indagare il riconoscimento dei colori, delle parti del corpo e della distinzione destra-sinistra, questa prova è formata da materiale visivo, ovvero un disegno di una figura umana da colorare, e da materiale uditivo, ovvero vengono fornite le istruzioni per colorare la figura umana tramite un file audio, infine, la prova quattro è una prova di approfondimento con la quale vengono valutate la “capacità di giudicare l'appropriatezza del linguaggio orale in specifiche situazioni ambientali” (Levorato e Marini, 2019, p.131). Le prove BaBIL non hanno una funzione diagnostica, ma sono raccomandate per comprendere il livello di prestazione in entrambe le lingue. Questo livello di prestazione va, però, considerato con cautela e va integrato con la storia linguistica del bambino; tuttavia, la struttura delle prove permette l'emergenza di profili diversi: un profilo di dominanza in L1, un profilo di dominanza in L2 o un profilo bilanciato (Levorato e Marini, 2019) sui quali è poi possibile basare un eventuale intervento costruito *ad hoc* per il bambino.

Tra le prove indirette per la valutazione della competenza in L1 troviamo due principali questionari: il *Mac Arthur-Bates Communicative Development Inventory* e il questionario ALDEQ, nella sua versione ALDEQ-IT vista la traduzione in italiano condotta da Bonifacci e colleghi (Levorato e Marini, 2019) oltre al PaBIQ già descritto in precedenza. Il *Mac Arthur-Bates Communicative Development Inventory* è uno strumento utilizzato per la valutazione dei monolingui, ma è particolarmente utile anche per la valutazione dei bambini bilingui soprattutto per la fascia 0-3 anni (Levorato e Marini, 2019). Con questo

strumento viene valutato il vocabolario e la prima grammatica, inoltre, è validato su una popolazione italiana nei questionari “gesti e parole” (8-18 mesi) e “parole e frasi” (18- 36 mesi) (Levorato e Marini, 2019). Lo strumento ha la peculiarità di essere disponibile in 60 lingue diverse per cui “può essere utilizzato per la definizione indiretta di un profilo di bilinguismo se ai genitori viene chiesto di completarlo sia in italiano sia in L1” (Levorato e Marini, 2019, p.134).

L’ADEQ-IT è un questionario nato con lo scopo specifico di ricercare indicatori di Disturbo Primario del Linguaggio in bambini bilingui. È un questionario somministrato sotto forma di intervista ai genitori, il quale prevede punteggi di tipo quantitativo, ma che può essere integrato da domande di tipo qualitativo (Levorato e Marini, 2019). Lo strumento è composto da quattro sezioni (*ibidem*): nella sezione A vengono indagate le prime tappe di sviluppo motorio e linguistico e viene chiesto al genitore un paragone con i coetanei del suo bambino; nella sezione B vengono valutate le abilità linguistiche del bambino nella sua L1 e i genitori vengono spesso sollecitati “a esprimere il loro livello di soddisfazione rispetto alle abilità linguistiche del figlio o della figlia” (Levorato e Marini, 2019, p.134); nella sezione C vengono indagati gli interessi del bambino, inoltre sono inclusi alcuni item che hanno lo scopo di rilevare possibili indicatori di altri disturbi del neurosviluppo, che vanno a valutare velocità di lettura, tempi di apprendimento, capacità di portare a termine le attività che intraprende; la sezione D riguarda l'anamnesi familiare, infatti vengono chieste informazioni sul percorso scolastico e sul lavoro dei genitori (Levorato e Marini, 2019).

Quelli descritti fino ad ora non sono gli unici strumenti che lo psicologo può utilizzare per la valutazione, altri possono essere l’osservazione dell’eloquio spontaneo oppure la valutazione delle abilità narrative che sono prove più ecologiche e permettono al clinico di avere una visione generale delle abilità linguistiche del bambino (Levorato e Marini, 2019).

In sostanza, è necessario che colui che si occupa della valutazione dei bambini bilingui adotti un approccio che preveda l’utilizzo di strumenti diversi, utilizzandoli, se necessario, in maniera innovativa e che sia in grado di riuscire a riconoscere e utilizzare nella sua pratica clinica le differenze culturali.

1.4 Disturbo Primario del Linguaggio nel bilinguismo

Il Disturbo Primario del Linguaggio (DPL) rientra tra i Disturbi della Comunicazione del DSM-5 insieme ai disturbi Fonetico-fonologico, della Fluenza con Esordio nell'Infanzia e della Comunicazione Sociale. Esso presenta i seguenti criteri diagnostici:

Disturbo del linguaggio 351.32 (F80.2)

Criteri diagnostici

- A. Difficoltà persistenti nell'acquisizione e nell'uso di diverse modalità di linguaggio (cioè linguaggio parlato, scritto, gestuale o di altro tipo) dovute a deficit della comprensione o della produzione che comprendono i seguenti elementi:
1. Lessico ridotto (conoscenza e uso delle parole).
 2. Limitata strutturazione delle frasi (capacità di mettere insieme parole per formare frasi fondate sulle regole sintattiche e morfologiche).
 3. Compromissione delle capacità discorsive (capacità di usare le parole e di connettere le frasi tra loro per spiegare o descrivere un argomento o una serie di eventi o per sostenere una conversazione).
- B. Le capacità di linguaggio sono al di sotto di quelle attese per l'età in maniera significativa e quantificabile, portando a limitazioni funzionali dell'efficacia della comunicazione, della partecipazione sociale, dei risultati scolastici o delle prestazioni professionali, individualmente o in qualsiasi combinazione.
- C. L'esordio dei sintomi avviene nel periodo precoce dello sviluppo.
- D. Le difficoltà non sono attribuibili a compromissione dell'udito o ad altra compromissione sensoriale, a disfunzioni motorie o ad altre condizioni mediche o neurologiche e non sono meglio spiegate da disabilità intellettiva (disturbo dello sviluppo intellettivo) o da ritardo globale dello sviluppo

*Figura 1. Fonte:
DSM-5*

Come si può notare, la diagnosi condotta basandosi sul DSM 5 permette di attribuire l'etichetta diagnostica di Disturbo del Linguaggio, ma questa definizione manca di specificità. A questo punto interviene l'ICD-10, che, sotto il codice F80, riconosce i Disturbi specifici dell'eloquio e del linguaggio e, in particolare, il disturbo specifico dell'articolazione dell'eloquio (F80.0), il disturbo di linguaggio espressivo (F80.1) e i disturbi della comprensione del linguaggio (F80.2).

I criteri diagnostici di questi disturbi sono:

F80.0 Disturbo specifico dell'articolazione dell'eloquio

Si tratta di un disturbo specifico dello sviluppo in cui l'uso dei suoni verbali da parte del bambino è al di sotto del livello appropriato alla sua età mentale, ma in cui vi è un normale livello delle abilità linguistiche.

Dislalia

Disturbo dello sviluppo dell'articolazione della parola

Disturbo dello sviluppo fonologico

Disturbo funzionale dell'articolazione del linguaggio

Lallazione

Escl.: difetti dell'articolazione del linguaggio (dovuti a):

- afasia S.A.I. (R47.0)
- aprassia (R48.2)
- associati con disturbo dello sviluppo:
 - del linguaggio espressivo (F80.1)
 - della comprensione del linguaggio (F80.2)
- perdita uditiva (H90-H91)
- ritardo mentale (F70-F79)

Figura 2. Fonte: ICD-10

F80.1 Disturbo del linguaggio espressivo

Disturbo specifico dello sviluppo in cui la capacità del bambino di esprimersi tramite il linguaggio è marcatamente al di sotto del livello appropriato alla sua età mentale, ma in cui la comprensione del linguaggio è nei limiti normali. Vi possono essere o meno anomalie nell'articolazione.

Disfasia o afasia dello sviluppo, di tipo espressivo

Escl.: afasia acquisita con epilessia [Landau-Kleffner] (F80.3)

afasia o disfasia

• dello sviluppo, di tipo recettivo (F80.2)

• S.A.I. (R47.0)

disturbi pervasivi dello sviluppo (F84.-)

mutismo elettivo (F94.0)

ritardo mentale (F70-F79)

Figura 3. Fonte: ICD-10

F80.2 Disturbi della comprensione del linguaggio

Disturbo specifico dello sviluppo in cui la comprensione del linguaggio da parte del bambino è al di sotto del livello appropriato alla sua età mentale. Praticamente in tutti i casi, anche l'espressione del linguaggio è marcatamente compromessa e sono frequenti le anomalie nella produzione dei suoni verbali.

Afasia dello sviluppo di Wernicke
Afasia e disfasia recettiva dello sviluppo
Incomprensione uditiva congenita
Sordità verbale

Escl.: afasia acquisita con epilessia [Landau-Kleffner] (F80.3)
autismo (F84.0-F84.1)
disfasia o afasia dello sviluppo, di tipo espressivo (F80.1)
disfasia o afasia S.A.I. (R47.0)
mutismo elettivo (F94.0)
ritardo del linguaggio secondario a sordità (H90-H91)
ritardo mentale (F70-F79)

Figura 4. Fonte: ICD-10

In sostanza, secondo l'ICD-10 “è possibile distinguere tra i disturbi dell'articolazione del linguaggio [...], disturbi della produzione senza problemi di comprensione [...] e disturbi misti in cui a problemi di comprensione del linguaggio possono essere associati anche problemi di produzione” (Marotta e Caselli, 2014, p.65).

1.4.1 Il Disturbo Primario del Linguaggio nel bilinguismo: complessità nella formulazione della diagnosi

La condizione di Disturbo Primario del Linguaggio, nel momento in cui si presenta in un bambino bilingue, determina un quadro clinico altamente complesso (Crescentini *et al.*, 2012; Marotta e Caselli, 2014; Levorato e Marini, 2019).

Il rischio maggiore è quello di *misdiagnosis* (De Lamo White e Jin, 2011, p.614) visto che “i bambini con sviluppo tipico del linguaggio esposti a due o più lingue possono presentare un ridotto repertorio lessicale nelle rispettive lingue e una difficoltà di natura morfosintattica” (Levorato e Marini, 2019, p.178), le quali difficoltà si presentano in maniera simile nel DPL.

Un altro rischio è, invece, quello opposto: l'*underdiagnosis* (Levorato e Marini, 2019, p.178), derivata dal fatto che i bambini con DPL potrebbero non ricevere la diagnosi perché le difficoltà che presenta potrebbero essere scambiate con quelle tipiche della fase *interlanguage* (Richards e Schmidt, 2013).

Il compito del clinico sta dunque nello stabilire se “si tratta di un vero e proprio disturbo del linguaggio oppure di una insufficiente esposizione ad una o entrambe le lingue” (Crescentini *et al.*, 2012, p.85).

La difficoltà nella formulazione della diagnosi è determinata anche dal fatto che gli studi presenti sul tema non hanno incluso “tutte le necessarie informazioni per valutare correttamente le abilità linguistiche dei bambini sotto osservazione” (Levorato e Marini, 2019, p.180), però ciò che è emerso da questi studi è che la condizione di bilinguismo non peggiora i sintomi del DPL (Levorato e Marini, 2019; Crescentini *et al.*, 2013).

Un'altra difficoltà deriva dal fatto che bisogna stabilire se il DPL sia parallelo o differenziale, dove per parallelo si intende un disturbo che colpisce “entrambe le lingue allo stesso modo” (Levorato e Marini, 2019, p.181) e per differenziale un disturbo che colpisce le lingue in due modalità diverse (Levorato e Marini, 2019; Marotta e Caselli, 2014). Al momento, l'ipotesi più accreditata è quella che il DPL sia parallelo (Marotta e Caselli, 2014) in quanto “i bambini con DPL apprendono le lingue a cui sono esposti più lentamente dei bambini a sviluppo tipico e hanno difficoltà simili in entrambe le lingue” (Hakansson *et al.*, 2003; Restrepo e Kruth, 2000; Pena *et al.*, 2001; Kohnert, 2010; Cleave *et al.*, 2010; Marini *et al.*, 2012 in Levorato e Marini, 2019).

È auspicabile, per il futuro prossimo, che la ricerca si concentri su questo argomento al fine di rendere quanto più possibile precisa un'eventuale diagnosi per fare in modo che tutti i bambini che ne hanno bisogno possano avere accesso alle cure di cui necessitano.

1.4.2 Il Disturbo Primario del Linguaggio nel bilinguismo: profilo linguistico

Per definire un profilo linguistico del bambino bilingue con DPL, verranno analizzate le tre componenti definite come deficitarie nel DSM 5: lessico, morfosintassi e narrazione (APA, 2013).

Per quanto riguarda il lessico, sia i bambini monolingui che bilingui con Disturbo Primario del linguaggio, presentano ridotte abilità lessicali che determinano una compromissione sia del livello di coerenza locale che della informatività lessicale nel racconto di storie (Levorato e Marini, 2019).

Nella morfosintassi si evidenziano abilità carenti nella morfologia flessiva e derivazionale del verbo (Marotta e Caselli, 2014; Levorato e Marini, 2019) sia in L1 che in L2, sia in bambini monolingui che bilingui (*ibidem*). Vi è anche una difficoltà nel mantenimento dell'accordo soggetto-verbo in egual maniera per bambini con DPL monolingui e bilingui (Levorato e Marini, 2019). Quello che non avviene è, invece, il trasferimento di regole grammaticali da una lingua all'altra a riprova del fatto che la condizione di DPL non implica una difficoltà nella separazione delle due lingue (Marotta e Caselli, 2014).

Le abilità narrative dei bambini bilingui con DPL sono caratterizzate da una lunghezza media dell'enunciato (LME) inferiore a quella dei bambini bilingui a sviluppo tipico, ma uguale a bambini monolingui con DPL (Marotta e Caselli, 2014). Nella descrizione di storie producono errori morfologici simili a quelli prodotti dai bambini monolingui con DPL (*ibidem*), infine, presentano una gestione delle due lingue simile a quella dei bambini a sviluppo tipico sia nella descrizione di storie che nelle conversazioni (*ibidem*).

Tutti questi dati oltre a fornire un profilo dello sviluppo linguistico dei bambini bilingui con DPL, seppur ci sia ancora tanta ricerca da condurre, confermano l'idea secondo cui la condizione di bilinguismo non peggiora quella del Disturbo del Linguaggio.

Conclusioni

Nel presente capitolo è stata condotta una rassegna della letteratura sul tema del bilinguismo con lo scopo di definirne le caratteristiche principali, il profilo linguistico del bambino bilingue, i principali metodi di valutazione e come si manifesta il Disturbo Primario del Linguaggio.

Nella prima parte del capitolo è stato descritto il bilinguismo a partire dalle definizioni che si sono succedute nel tempo e, a completamento di ciò, i tipi di bilinguismo. Sono state poi analizzate alcune caratteristiche tipiche: il principio di complementarità e la modalità linguistica. Considerato che i maggiori dibattiti sono stati sui vantaggi (o svantaggi) cognitivi e neurali del bilinguismo, sono state indagate proprio queste due componenti citando e analizzando solo alcuni dei tanti lavori che sono stati condotti dai ricercatori. Infine, sono state descritte delle strategie allo scopo di consigliare i genitori che decidono di crescere i loro figli nel bilinguismo.

Nella seconda parte è stata analizzata la letteratura sul tema dello sviluppo linguistico che parte dalla percezione e produzione fonetico-fonologica e passa attraverso la comprensione a produzione del lessico, della morfosintassi, della competenza narrativa e, per ultima, in ordine temporale, della competenza metalinguistica.

Nella terza parte sono state esposte le difficoltà che derivano dalla valutazione del bilinguismo e i principali, ma non gli unici, strumenti di valutazione che hanno tentato di superare le controversie derivate da tutti quei *bias* linguistici e culturali che rischiano di rendere ancor più complessa la valutazione.

Infine, nella quarta parte è stato descritto il Disturbo Primario del Linguaggio e, in particolare, come esso si manifesta nei bambini bilingui, anche in questo caso sono state esposte tutte le difficoltà derivate dal caso, prime fra tutte: *misdiagnosis* e *underdiagnosis*.

In generale, si propone una ricerca maggiore e più approfondita degli aspetti controversi dell'argomento, valutazione e DPL, ma si auspica che la letteratura generale e specifica sul tema cresca sempre di più così da poter disporre di un quadro quanto più preciso possibile che possa essere utilizzato a vantaggio sia della pratica clinica, al fine di ridurre al minimo gli errori di valutazione, sia accademica dato il grande interesse che questo argomento potrebbe suscitare negli studenti e nei ricercatori.

CAPITOLO 2

CREDENZE E LUOGHI COMUNI SUL BILINGUISMO

Introduzione

Il bilinguismo è un fenomeno tanto interessante dal punto di vista della ricerca (Onofrio *et al.*, 2019) quanto poco conosciuto nella vita quotidiana e soprattutto “fin dagli inizi del secolo scorso è stato circondato da preconcetti e scarsa informazione” (Crescentini *et al.*, 2012, p.91). Infatti, “nonostante gli evidenti vantaggi professionali, personali, sociali e cognitivi del bilinguismo, genitori, educatori, responsabili politici e operatori sanitari spesso esprimono seria preoccupazione per l’educazione e l’incremento di bambini bilingui. Queste paure sono fondate su quattro miti [...]” (Genesee, 2015, p.6).

Ma perché questi miti si diffondono? Dal punto di vista psicologico, i “fattori che spiegano la forma e la popolarità delle credenze irrazionali” (Blancke, Boudry e Pigliucci, 2016, p.1) sono la vigilanza epistemica, l’incomprensione dell’autorità della scienza, l’uso del titolo “scienza” per legittimare la credenza e il fenomeno della negligenza epistemica (Blancke *et al.*, 2016).

La vigilanza epistemica è descritta da Blancke e colleghi come un “meccanismo per valutare l’informazione che riceviamo dagli altri” (2016, p.4), ma quasi mai un’affermazione è “ovviamente falsa o vera” (*ibidem*). In particolare, la scienza e la pseudoscienza differiscono per il livello di rigore con cui le ricerche vengono condotte, ma sono difficilmente distinguibili per le modalità con cui i dati rispettivamente ottenuti vengono divulgati. Data la complessità intrinseca della metodologia e della terminologia utilizzate, le persone tendono a non approfondire, confidando nella “buona fede” degli autori, rimanendo così ad uno stadio di comprensione superficiale, sia che si tratti di scienza che di pseudoscienza (Blancke *et al.*, 2016).

La negligenza epistemica è, invece, un “problema motivazionale” (Blancke *et al.*, 2016, p.13). Secondo quest’ultima, le persone preferiscono accettare le spiegazioni che risultano più intuitive o fidate perché per capire pienamente alcuni dati scientifici è necessario investire tempo ed energia (Blancke *et al.*, 2016).

Sono queste, quindi, le principali motivazioni alla base della diffusione delle credenze in generale e, di conseguenza, anche la causa della diffusione di quelle relative al bilinguismo nello specifico.

Tra queste credenze, quella più comune è relativa alla percezione della rarità di questo fenomeno (Grosjean, F., 2015). Quest'ultima potrebbe essere spiegata da due principali motivazioni: una visione non globale della frequenza di contatto tra le lingue e una definizione restrittiva di bilinguismo (*ibidem*) già trattata nel capitolo 1 del presente lavoro. Per quel che riguarda la frequenza di contatto tra le lingue, la Commissione Europea, nel 2012, ha condotto una ricerca per vedere i comportamenti e le opinioni degli Europei riguardo il multilinguismo (Special, E., 2012) ed è emerso che più del 50% (54%) degli Europei sono in grado di intrattenere una conversazione in una lingua diversa dalla loro lingua madre. Di questi, il 25% conosce due lingue oltre alla propria e il 10% ne conosce tre (*ibidem*). Questi dati smentiscono, dunque, la credenza secondo cui il bilinguismo sia raro.

In un lavoro del 2015, Genesee descrive, esamina e smentisce quattro miti principali: il “cervello monolingue”, il “*time-on-task*”, il “da piccoli è meglio” e i “bambini con disturbi dello sviluppo non possono essere bilingui”. Da questi miti più ampi, si sono generate e diffuse credenze più specifiche. Scopo di questo capitolo è trattare questi miti, analizzando, per quanto possibile, i motivi che ne hanno generato la nascita e smentirli con l'utilizzo di dati scientifici.

2.1 Il mito del cervello monolingue

Il mito del cervello monolingue potrebbe essere una diretta conseguenza della *limited capacity theory*, teoria che si sviluppa intorno agli anni '50 e '60 del secolo scorso, secondo cui “c'è un limite generale nella capacità dell'uomo nell'eseguire un lavoro mentale” (Kahneman, 1973, p.8).

Secondo il mito del cervello monolingue, i bambini che crescono in un contesto bilingue saranno confusi e incapaci di differenziare i linguaggi perché impararne più di uno simultaneamente tende a limitare la loro abilità di acquisizione del linguaggio (Genesee, 2015). Questo mito si è sviluppato intorno agli anni 30' del secolo scorso quando, Reynold nel 1928, e Weisgerber nel 1933, definivano il bilinguismo come la causa della riduzione dell'intelligenza sia personale sia di un gruppo etnico sia dell'abilità di parlare, oltre che qualcosa di innaturale (Al-Amri, 2013).

Le prove a sfavore di questa credenza sono numerose: da alcuni studi sullo sviluppo del linguaggio emerge che “i bambini che imparano due lingue dalla nascita raggiungono le stesse pietre miliari nello sviluppo del linguaggio [...] dei bambini monolingui” (Genesee, 2015, p.7). Da un altro studio in cui è stata indagata l'ampiezza del vocabolario dei bambini bilingui è emerso che quest'ultima è uguale, se non maggiore, rispetto a quella dei bambini monolingui quando si considerano i vocabolari di entrambe le lingue (Bedore, Pena, Garcia e Cortez, 2005). Infine, dallo studio di Genesee e Paradis del 1996 emerge che i bambini bilingui producono combinazioni di parole nello stesso periodo dei monolingui.

Altro ambito di studio da cui emergono dati che smentiscono questa credenza è quello dell'uso appropriato del linguaggio nelle varie situazioni: in generale, i bambini sono in grado di comunicare nella giusta lingua sia con persone conosciute, che sconosciute (Genesee et al., 1995; Genesee et al., 1996; Comeau et al., 2010).

In sostanza, “questi risultati offrono convincenti prove del fatto che imparare due linguaggi simultaneamente non è più sfidante per il sistema neurocognitivo umano che impararne uno” (Genesee, 2015, p.8).

Dalla diffusione di questa credenza ne derivano altre più specifiche come l'idea che i bambini bilingui siano confusi o destinati a difficoltà linguistiche.

2.1.1 I bambini bilingui iniziano a parlare in ritardo e sono confusi

Questo mito nasce e si sviluppa perché, effettivamente, i bambini bilingui presentano uno sviluppo linguistico qualitativamente diverso e più variabile rispetto ai coetanei monolingue “a causa dell’interferenza tra le strutture linguistiche e fonologiche delle due lingua” (Levorato e Marini, 2019, p.50) e questo tende a generare preoccupazione nei genitori. Infatti, nello studio di Hoff e colleghi del 2011 emerge che i bambini bilingui non vanno di pari passo con i monolingui sia nello sviluppo del vocabolario che della morfosintassi, inclusa la produzione della combinazione di parole. Tuttavia, queste differenze che si manifestano tra i bambini bilingui e monolingui possono essere spiegate, secondo Werker, dalla minore esposizione alle singole lingue e dallo sforzo cognitivo di tenere i due linguaggi separati (2012). In più, la stessa Hoff ammette che “questi risultati non contraddicono i risultati di studi precedenti secondo cui i bambini bilingui acquisiscono ogni linguaggio entro il normale intervallo di variazione dei bambini monolingui” (Hoff *et al.*, 2011, p. 20) perché questi intervalli di variazione sono piuttosto ampi (Hoff *et al.*, 2011). Altra differenza evidenziata tra bambini monolingui e bilingui è che i primi mostrano un ritardo nel processo di comprensione lessicale, ma questo viene spiegato da Levorato e Marini come un fenomeno “determinato dalla bassa frequenza d’uso di una determinata etichetta lessicale nell’input dell’adulto (2019, p.65). Bisogna inoltre specificare che da uno studio di Oller e colleghi emerge che non c’è differenza significativa tra monolingui e bilingui per quanto riguarda l’età di inizio delle prime produzioni vocali come la lallazione canonica (Oller *et al.*, 1997) e la produzione della prima parola, che avviene solitamente intorno agli 11 mesi (Doyle, Champagne e Segalowitz, 1978 in Grosjean, 2015).

2.1.2 Il bilinguismo mette a rischio di difficoltà linguistiche

Le difficoltà linguistiche sono spiegate ed esistono se “il caregiver del bambino, di solito il genitore, ha appreso la L2 solo in età adulta come lingua straniera, e la parla in modo scarsamente intellegibile, sintatticamente e lessicalmente povero e altamente disfluente” (Levorato e Marini, 2019). Infatti, quando questo evento non si presenta, i bambini sono in grado di apprendere le lingue del loro ambiente grazie a dei potenti meccanismi di apprendimento spontaneo (*ibidem*).

2.1.3 La lingua parlata a casa avrà un effetto negativo sull'acquisizione della lingua di istruzione a scuola, se quest'ultima è diversa dalla prima

La poca informazione e la credenza del “cervello monolingue” genera anche questo mito, ma “questa idea è totalmente falsa” (Grosjean, 2015, p.158). La lingua usata a casa può, infatti, fungere da base per l'acquisizione della seconda lingua oltre che permettere al bambino di comunicare con i *caregiver* mentre impara la seconda lingua (Grosjean, 2015). Anche Levorato e Marini, sulla scia di Grosjean, affermano che “parlare la L1, lungi dall'essere un ostacolo nell'apprendimento di L2, rappresenta bensì un trampolino di lancio” (2019, p.90).

2.1.4 I bambini cresciuti bilingui confonderanno sempre le loro lingue

Questo mito nasce dall'osservazione di bambini bilingui che utilizzano prestiti, cambiamenti di codice o nei cui discorsi siano presenti molte interferenze (Grosjean, 2015). L'autore fornisce una serie di spiegazioni a questi eventi: in primo luogo, alcuni bilingui possono essere dominanti in una lingua, soprattutto se si tratta di bilinguismo consecutivo (*ibidem*). In secondo luogo, la modalità linguistica, ovvero la scelta di parlare una sola lingua o entrambe in base all'interlocutore (*ibidem*) potrebbe non essere ancora sotto controllo. Questo, però, non significa che i bambini confonderanno sempre le loro lingue, infatti, da studi precedentemente citati, emerge che questi sono in grado di utilizzare i giusti codici con le persone che hanno di fronte (Genesee *et al.*, 1996).

2.1.5 Il bilinguismo produce effetti negativi sullo sviluppo dei bambini

A contribuire alla diffusione di questo mito sono una serie di studi del passato come quelli di Laurie e di Jespersen. Secondo questi autori “la crescita intellettuale e spirituale non si troverebbe ad essere raddoppiata, bensì dimezzata” (Laurie, 1980, in Grosjean, 2015) e, ancora: “lo sforzo che il cervello del bambino deve compiere per padroneggiare due lingue anziché una diminuisce sicuramente la facoltà di apprendere altre cose che potrebbero e dovrebbero essere apprese” (Jespersen, 1922, in Grosjean, 2015). A questi due grandi linguisti si accodano molti autori della prima metà del '900 che con i loro studi sembrano confermare le precedenti affermazioni (Grosjean, 2015). Ad oggi, le ricerche sul bilinguismo non hanno la pretesa di fornire conclusioni univoche totalmente positive o negative (*ibidem*) sul bilinguismo, ma da queste emergono di volta in volta eventuali vantaggi e/o svantaggi e, come affermano Bialystok e Feng, “il quadro che emerge da

questi studi è un complesso ritratto di interazioni tra bilinguismo e acquisizione di capacità” (Bialystok e Feng, 2011, in Grosjean, 2015, p. 197).

2.2 Il mito del time-on-task

Il mito del tempo sul compito nasce, ed è molto presente, nei contesti educativi dove esiste l'idea che il tempo dedicato ad una determinata materia sia simbolo di quanto importante sia questa (Genesee, 2015). Altro esempio di come sia considerato importante il “*time on task*” è che determinate discipline, come la matematica e l'italiano, vengono insegnate già da molto presto ai bambini (*ibidem*) dedicando quindi ad esse più tempo. Per quel che riguarda il linguaggio e, in particolare il bilinguismo, la conseguenza di questa credenza è che “più tempo si passa ad imparare la lingua, maggiore sarà la competenza in essa” (Genesee, 2015, p.10).

Questo mito viene smentito dall'esperienza della vita quotidiana: i bambini bilingui simultanei sono esposti per un tempo minore ad un dato linguaggio rispetto ai loro coetanei monolingue, considerato che devono dividere il loro tempo tra le due lingue, eppure “raggiungono le stesse pietre miliari nello sviluppo del linguaggio approssimativamente alla stessa età dei monolingue” (Genesee, 2015, p.10). Da questo è possibile derivare che non conta esclusivamente la quantità, quanto la qualità dell'esposizione alle due lingue.

2.2.1 L'esposizione di qualunque tipo a due linguaggi garantisce il bilinguismo

Questa credenza potrebbe essere una sbagliata interpretazione di cosa significhi essere bilingui. Vengono infatti forniti dati quantitativi come il numero di anni e la percentuale di tempo da dedicare ogni giorno ad ognuna lingua, ma questi non definiscono altro che un bilinguismo passivo se non associati ad una esposizione di qualità che permetta al bambino di passare dalla semplice comprensione alla produzione. Non a caso, da uno studio di Hoff del 2013 emerge che i bambini con input diversificati hanno competenze maggiori rispetto a bambini con un numero di input limitato e “questo può essere un effetto della densità di esposizione linguistica fornita da più parlanti, o può essere un effetto della ricchezza e della variabilità dell'input che deriva dall'ascolto di più parlanti” (Hoff, 2013, p.12) più che un effetto della semplice quantità di esposizione.

2.2.2 Se vogliono che i loro figli diventino bilingui, i genitori devono adottare l'approccio "un genitore-una lingua"

Questa credenza è, in realtà, corretta quando si parla di bilinguismo simultaneo (Grosjean, 2015; Levorato e Marini, 2019). È, infatti, una strategia valida nei primi mesi che serve ai bambini per tenere separate le due lingue in modo che il bambino possa sviluppare "sistemi fonologici paralleli" (Levorato e Marini, 2019, p.21) e per "produrre con molta rapidità suoni, e in seguito sillabe e parole, in entrambe le lingue" (Grosjean, 2015, p. 183). Questo metodo è importante perché alla base di uno sviluppo armonioso delle due lingue c'è la necessità che il genitore parli al bambino utilizzando la lingua in cui è competente (Levorato e Marini, 2019).

2.3 Il mito del da piccoli è meglio

La credenza secondo cui i bambini sono più efficienti nell'imparare il linguaggio è una conseguenza dell'ipotesi del periodo critico nell'acquisizione del linguaggio (Genesee, 2015). Secondo questa ipotesi, esistono dei periodi di tempo specifici in cui le reti neurali devono essere stimolate dall'ambiente circostante affinché determinate capacità si possano manifestare e, oltre questi periodi, non è più possibile modificarle (Cassia et al., 2012). Tuttavia, "la connessione tra età ed emergenza della seconda lingua non è lineare ed è molto più complessa di quanto si pensi" (Genesee, 2015, p.8), inoltre, da alcuni studi emerge che le persone adulte che stanno imparando una seconda lingua risultano più veloci dei giovani nei contesti scolastici (Munoz, 2014 in Genesee, 2015). Secondo Genesee, ci sono una serie di spiegazioni per questi risultati, due delle quali possono essere il beneficio per gli adulti di aver ben sviluppato le "*literacy skills*" nella prima lingua (Genesee, 2015, p.9) e il fatto che vengono utilizzate "strategie più analitiche e meno esperienziali" (Genesee, 2015, p.9) essendo queste meglio sviluppate negli adulti.

2.3.1 I veri bilingui acquisiscono le loro due o più lingue da bambini

Anzitutto la definizione "veri bilingui" è molto controversa: come analizzato nel capitolo 1 del presente lavoro, la definizione di persona bilingue è molto ampia e non ancora universalmente condivisa (Levorato e Marini, 2019). In più, nonostante le continue smentite, l'idea del "da piccoli è meglio" è ancora molto diffusa. A smentire questo mito sono però le storie linguistiche dei bilingui: molti sono immigrati in altri paesi, altri hanno sposato persone che parlano una lingua diversa dalla loro (Grosjean, 2015).

2.3.2 Quanto prima un bambino acquisisce una lingua, tanto più fluentemente la parlerà

Alla base della diffusione di questa credenza ci sono più presupposti: i bambini acquisiscono una lingua velocemente e senza sforzi, il cervello dei bambini è "più plastico" e i bambini sono meno inibiti (Grosjean, 2015). Ma la realtà è diversa: i bambini non sono meno inibiti, possono anzi essere timidi o sentirsi a disagio (McLaughlin, 1993 in Grosjean, 2015). In più, i bambini sono immaturi e non hanno pienamente sviluppato determinate capacità cognitive che possono aiutarlo nell'acquisizione della seconda lingua (Grosjean, 2015) e l'ipotesi di periodo critico è stata superata e sostituita da quella di periodo sensibile dove i confini entro cui il cervello è modificabile o meno sono molto più sfumati (*ibidem*). Grosjean afferma che "l'unico vantaggio reale derivante

dall'acquisizione di una lingua in età infantile riguarda le abilità connesse con la pronuncia" (2015, p.166).

2.4 Il mito del bilinguismo e dei bambini con disturbi dello sviluppo e con difficoltà accademiche

Il bilinguismo è considerato non idoneo per quei bambini con una serie di difficoltà cognitive legate all'apprendimento e allo sviluppo (Genesee, 2015). Questo mito si sviluppa perché si utilizzano come esempio bambini che presentano alcuni disturbi che hanno tra i propri sintomi le difficoltà di linguaggio o bambini che hanno “difficoltà accademiche dovute al loro background socio-culturale o disturbi dell'apprendimento” (Genesee, 2015, p.11).

La conseguenza a questo tipo di credenza è che molti professionisti suggeriscono ai genitori di parlare con il bambino in una sola lingua (Genesee, 2015).

2.4.1 I bambini con disturbo dello sviluppo non possono diventare bilingui

Questo mito, in particolare, è nato in seguito all'osservazione di alcuni bambini che presentano disturbi come Disturbo Primario del Linguaggio (DPL), Sindrome di Down (DS) e Disturbo dello Spettro Autistico (ASD), che, come su detto, presentano tra i sintomi delle difficoltà linguistiche (Genesee, 2015).

La smentita a questa credenza arriva proprio da studi negli ambiti del DPL, DS e ASD; infatti, da uno studio di Paradis e colleghi del 2003 emerge che “i bambini bilingui con DPL mostrano gli stessi *patterns* di deficit rispetto al *tense-marking morphology* in ogni lingua proprio come i monolingui con DPL” (p. 124).

Bird e colleghi (2005) hanno esaminato le abilità di linguaggio dei bambini con DS che si trovavano in un ambiente bilingue ed è risultato che i monolingui e i bilingui con DS non differiscono significativamente tra loro nelle performance in inglese (2005).

Hambly e Fombonne, nel 2012, si sono occupati di valutare eventuali differenze in bambini bilingui e monolingui con ASD e anche in questo caso “i risultati suggerivano che i bambini esposti al bilinguismo con ASD non esperivano un ritardo aggiuntivo nel linguaggio paragonati ai bambini monolingui con ASD” (p.1348).

2.4.2 Il bambino bilingue farà difficoltà con gli apprendimenti scolastici

Questo mito nasce perché, in un primo momento, i bambini che stanno imparando una nuova lingua tendono a mostrare delle performance accademiche basse (Han, 2011) e la maggiore causa di questo problema sembra essere la disfluenza nella lingua utilizzata a scuola (*ibidem*). Da questo è possibile dedurre che con l'aumento della fluenza nella seconda lingua dovrebbero migliorare le prestazioni scolastiche e, infatti, “i risultati

mostrano che rispetto alla partenza con punteggio basso in matematica, i bambini bilingui riescono a colmare il *gap* con i loro pari monolingui entro la quinta elementare” (2011, p.317).

Inoltre, le difficoltà potrebbero derivare da un ambiente familiare non stimolante. Le cause di questo problema sono varie. Può essere che la lingua scolastica non venga parlata in casa, e quindi il bambino la esperisca per la prima volta a scuola o, altra causa, potrebbe essere quella di aver dovuto abbandonare la prima esperienza scolastica per la povertà o per la guerra (Fuligni, 1997). Le storie di immigrazione non sono solo negative, nei casi in cui i genitori di bambini immigrati hanno un alto livello di istruzione o si sono trasferiti per avere occasioni lavorative migliori, i bambini, seppur bilingui, riescono ad ottenere successi scolastici (*ibidem*).

Dall’analisi delle cause, molto diverse tra loro, si deduce che non è la condizione di bilinguismo a generare difficoltà scolastiche, quanto le condizioni di essere novizio, di svantaggio sociale e di svantaggio economico.

2.5 Bilinguismo e Biculturalismo

Il biculturalismo è quella condizione in cui una persona “identifica il proprio stato d’essere con due culture, internalizzando o contenendo dentro di sé, l’identità e/o i comportamenti di entrambe le culture” (Garcia, 2020, p.221). L’individuo biculturale utilizza sistemi diversi di valori, comportamenti, linguaggi, usi e costumi (Garcia, 2020) e la situazione più comune da cui si sviluppa il biculturalismo è l’immigrazione: in questo caso l’individuo porta con sé la sua cultura d’origine e incontra la cultura del nuovo ambiente (*ibidem*). Lo sviluppo dell’identità biculturale non è facile, né lineare infatti da uno studio di Tsai, Ying e Lee del 2000 emerge che gli immigrati cinesi in America non presentano tutti lo stesso atteggiamento. I minori di 12 anni, infatti, non si identificano con la propria cultura d’origine mentre i maggiori di 12 anni non si identificano con la nuova cultura. Questo, invece, non viene evidenziato nella prima generazione di cinesi americani nati in America che “non mostrano alcuna correlazione tra coinvolgimento e identità con nessuna delle due culture” (Garcia, 2020, p.223).

Casi meno comuni, ma comunque esistenti di individui che considerano sé stessi come biculturali, si riferiscono a subculture generate da “religione, orientamento sessuale, identità di genere, posizione geografica, professione e gruppo sociale” (Garcia, 2020, p.221).

Anche dal biculturalismo scaturiscono una serie di credenze e luoghi comuni: in questa sede si andranno ad analizzare quelli che riguardano questo fenomeno associato al bilinguismo.

2.5.1 I soggetti bilingui appartengono sempre a due culture

Questo mito si sviluppa perché la lingua è una parte della cultura e solitamente l’apprendimento di una nuova lingua è associato all’apprendimento della cultura cui essa appartiene, ma solitamente non vuol dire sempre (Grosjean, 2015). Un esempio che fornisce l’autore per smentire questo mito è quello di un individuo olandese che utilizza l’olandese, l’inglese e il tedesco nella vita quotidiana pur appartenendo soltanto alla cultura olandese (Grosjean, 2015).

2.5.2 I soggetti bilingui hanno una doppia personalità

Questa credenza si sviluppa perché l’Agenzia di Stampa Internazionale ha contribuito a divulgare un messaggio preso da un articolo pubblicato sul Reuters secondo cui “le persone che sono biculturali e parlano due lingue potrebbero inconsciamente cambiare la

loro personalità quando cambiano il linguaggio” (Switching languages can also switch personality: study, 2008). Come ben specificato dall’articolo stesso, non sono le persone bilingui, ma biculturali; l’errore sta nel fatto che non si tratta di cambio di personalità, ma di cambio e adattamento al contesto e agli interlocutori (Grosjean, 2015).

2.5.3 I bilingui esprimono le proprie emozioni nella prima lingua, che di solito è quella dei genitori

Questo mito si sviluppa perché “vi sono persone bilingui che preferiscono esprimere le loro emozioni nella prima lingua” (Grosjean, 2015, p.123), ma esistono anche individui che crescono acquisendo contemporaneamente due lingue per cui avranno “due prime lingue” (*ibidem*) o ancora individui che decidono per motivi disparati di non utilizzare più la prima lingua o individui che “hanno scoperto il significato dell’amore nella seconda lingua” (Grosjean, 2015, p.124). Si può concludere dicendo che questo mito, più che falso, è riduttivo vista la varietà di situazioni che si possono presentare.

2.5.4 La perdita di espressione nella lingua madre non è un problema

La perdita di espressione in una lingua è quel fenomeno per cui “le capacità di un individuo nella sua L1 diminuiscono, presentando modelli di produzione che non corrispondono ad un tipico parlante monolingue di quella lingua” (Anderson, 1999, p.4). Questo mito è stato riconosciuto da Martha Nyikos, la quale afferma: “l’idea che la perdita di espressione nella L1 non sia un problema di grande portata perché avviene durante la preadolescenza e può essere recuperata è stata condivisa da un numero sorprendente di genitori” (Nyikos, 2014, p.29). Di solito le lingue più a rischio sono quelle di minoranza perché alla base della mortalità della lingua ci sono una serie di fattori come l’introduzione di una lingua più utile socialmente, la scomparsa delle popolazioni che parlano quella lingua minoritaria, l’imposizione di una lingua ad una popolazione e la scelta dei genitori di non trasmettere la lingua d’origine (Kaplan, 1994). Dalla definizione di perdita di espressione in una lingua è possibile dedurre come questa credenza sia erronea: Levorato e Marini, infatti, definiscono la L1 come una base per lo sviluppo della L2 (2019). Le conseguenze della perdita della lingua d’origine sono sia a livello linguistico che sociale.

Nei bambini che presentano perdita di L1 si osservano competenze nella L2 simili a bambini con DPL sia a livello grammaticale che semantico e anche fonologico (Anderson, 1999). A livello grammaticale, in particolare, si osservano riduzione della morfologia

flessionale, regolarizzazione delle irregolarità grammaticali, tipica nello sviluppo del linguaggio, ma che in questi casi dura più a lungo, perdita dell'utilizzo delle frasi subordinate, trasferimento della struttura sintattica da L2 a L1 e un uso incoerente di forme morfologiche e strutture sintattiche (*ibidem*).

Gli svantaggi sociali derivati dalla perdita di L1 riguardano il fatto che il linguaggio non concerne solo aspetti grammaticali, lessicali o fonologici, ma anche attitudini e valori (Kaplan, 1994). In più, la lingua è un “insieme di pratiche culturali, un sistema di comunicazione che [...] aiuta i parlanti a farne uso nel costruirsi di atti sociali essenziali” (Duranti, 2005, p.14) senza contare il bagaglio culturale associato alla lingua, perdere la propria lingua d'origine significa perdere anche la cultura da cui essa deriva.

Conclusione

A seguito della rassegna della letteratura sul tema dei miti relativi al fenomeno del bilinguismo emerge che questi non sono completamente falsi, ma sicuramente riduttivi.

Dall'analisi dei miti più generici, è possibile ricavare che:

- il cervello umano non è programmato solo per una lingua, ma che esso è plastico e il multilinguismo non genera perdita di capacità cognitive;
- l'idea del fatto che gli adulti non possano diventare bilingui è anch'essa smentita visto che non si parla più di periodi critici, ma sensibili;
- anche il mito che riguarda quanto tempo si dedica ad una determinata lingua è riduttivo, dal momento che ciò che conta è un'esposizione di qualità;
- infine, viene smentita anche l'idea che i bambini con disturbo dello sviluppo non possano diventare bilingui, tutt'altro: la presenza del bilinguismo non ha mostrato limitazioni di alcun tipo senza considerare che questo fenomeno, se ben stimolato, porta con sé vantaggi cognitivi.

Bisogna specificare anche che è risultato complicato in alcuni casi trovare una letteratura di riferimento solida e varia, motivo per cui sarebbe auspicabile incrementare la ricerca in questo ambito.

Inoltre, la presenza di queste credenze ha stimolato la nascita dell'ipotesi di ricerca del seguente elaborato: possono questi miti influenzare negativamente lo sviluppo linguistico del bambino?

Se la risposta a questa domanda dovesse risultare positiva, si confermerebbe la necessità di studiare maggiormente queste credenze.

CAPITOLO 3

UN CONTRIBUTO ALLA RICERCA

Introduzione

Con i capitoli 1 e 2 del presente elaborato è stata fornita una descrizione del bilinguismo del punto di vista dello sviluppo linguistico e delle credenze ad esso collegate. Come già anticipato, la presenza di queste credenze ha stimolato la nascita di un'ipotesi di ricerca: possono questi miti influenzare lo sviluppo linguistico del bambino?

Alla base di questa domanda di ricerca, c'è la consapevolezza che tra le credenze ve ne sono alcune che potrebbero, effettivamente, generare nei genitori una preoccupazione tale per cui potrebbero decidere di interrompere l'esposizione ad una delle lingue provocando il rallentamento dell'apprendimento linguistico.

Lo scopo con il quale ho condotto questa ricerca è quello di avere un supporto scientifico che mi permetta di legittimare la necessità di ideare percorsi di formazione per le famiglie che decidono di crescere i loro figli nel bilinguismo, in modo da combattere la disinformazione circolante.

L'obiettivo di questo capitolo è quello di descrivere come sia stata costruita la ricerca e lo strumento somministrato ai partecipanti fornendo le basi teoriche su cui essi si basano.

3.1 Stato dell'arte

Gli studi che analizzano le credenze sul bilinguismo e se e come esse influenzino lo sviluppo linguistico del bambino sono relativamente nulli. Dopo una ricerca bibliografica condotta utilizzando diverse combinazioni di parole chiave e diversi motori di ricerca, gli articoli emersi sono pochi. Questa mancanza ha ulteriormente confermato la necessità di condurre una ricerca in questo ambito.

Il primo tra gli articoli trovati, che ha permesso lo sviluppo di tutto il lavoro di ricerca, è quello di Genesee del 2015: articolo già discusso approfonditamente nel capitolo 2. Ciò che è rilevante di questo articolo è l'affermazione dell'autore "questi miti hanno una serie di significati teorici così come implicazioni pratiche per crescere ed educare i bambini nel bilinguismo" (Genesee, 2015, p.6) che ha ulteriormente supportato l'idea di approfondire, con la ricerca, questo legame.

Il secondo articolo, utilizzato principalmente per la costruzione dello strumento, è quello di Scott, che afferma: "le credenze dei genitori riguardo la modalità con cui il linguaggio è appreso influenza lo sviluppo della prima e della seconda lingua dei loro figli per via delle routine familiari, delle attività giornaliere e delle pratiche linguistiche che vengono scelte" (Scott, 2011, p.1). Le credenze indagate da Scott (allegato B) riguardano quelle dei genitori rispetto (Scott, 2011):

- allo sviluppo del linguaggio;
- alla vita di famiglia;
- alla scuola;
- alla comunità;
- al ruolo che essi stessi hanno come modelli, come insegnanti, come facilitatori.

Da queste credenze emerge che i genitori tendono a volere che i loro figli apprendano solo la lingua di maggioranza (Scott, 2011). Questo ha la conseguenza di "privarli della risorsa, che è la loro lingua d'origine, nell'apprendimento della seconda lingua" (Scott, 2011, p.7).

Nel 2014, Nyikos ha condotto uno studio con il quale intendeva esaminare "quali credenze specifiche riguardanti la natura e la resilienza del linguaggio danno informazioni sulle pratiche utilizzate a casa" (Nykos, 2014, p.23). La risposta fornita dall'autrice è stata che le "credenze e le attitudini dei genitori hanno un impatto sull'uso del linguaggio, ma le attitudini e i comportamenti linguistici dei bambini influenzano a loro volta le decisioni

dei genitori” (Nyikos, 2014, p.36). Un anno dopo, Lee e colleghi hanno “esaminato le preferenze dei genitori nel crescere bambini bilingui spagnolo/inglese” (p.503). In modo particolare, sono stati identificati i fattori che influenzano le loro decisioni e le strategie utilizzate per promuovere il bilinguismo tramite la tecnica del *focus group*. I risultati di questo studio hanno mostrato che “i genitori volevano che i loro figli fossero bilingui” (Lee et al, 2015, p.503). Infatti, dalle trascrizioni, è emerso che i genitori riconoscevano tra i benefici del bilinguismo “migliori opportunità di carriera e la conservazione della cultura e della lingua madre” (ibidem). Tra i partecipanti è emersa la forte credenza che “parlare spagnolo è un importante modo di preservare il loro patrimonio e di connettersi con i membri della famiglia più adulti” (Lee et al., 2015, p.511). A tale credenza, è associata la pratica linguistica di parlare spagnolo a casa e inglese a scuola (Lee et al., 2015). Grazie a questi due studi, seppur limitati dal basso numero di partecipanti (rispettivamente, 3 e 13) e quindi difficilmente generalizzabili all’intera popolazione dei bilingui, è possibile, quantomeno, insidiare il dubbio che le credenze siano correlate alle pratiche linguistiche e, come conseguenza logica, allo sviluppo linguistico.

Anche Surrain, sulla riga degli studi di Lee e Nyikos, ha condotto una ricerca su come la percezione del bilinguismo influenzi le pratiche linguistiche perché “si sa poco rispetto alle percezioni del bilinguismo e su come queste influenzano le azioni dei genitori nel sostenere lo sviluppo bilingue del bambino nella prima infanzia” (Surrain, 2018, p.1163). L’indagine è stata condotta intervistando 14 madri di bambini in età prescolare ed è emerso che la credenza più diffusa è quella secondo cui la conoscenza dell’inglese e dello spagnolo permette ai loro figli di avere successo nel mondo lavorativo, ma anche di rimanere legati alla loro cultura e famiglia d’origine. Differivano, invece, nelle credenze su come il bilinguismo si sviluppasse dal punto di vista linguistico. Per questo motivo, da queste credenze, derivano una serie di pratiche diverse nel supporto al bilinguismo come la scelta di parlare soltanto lo spagnolo a casa e fare affidamento sulla scuola per l’inglese, oppure quella di non essere eccessivamente rigidi puntando più sul motivare con discorsi il bambino nell’uso dello spagnolo (Surrain, 2018).

Infine, Hwang e colleghi, in un recente studio, hanno indagato la relazione tra le pratiche, le credenze e il vocabolario dei bambini bilingui spagnolo-inglese. I genitori hanno compilato un questionario sulle loro pratiche e credenze, mentre i bambini, che erano divisi per età e per competenza in inglese, sono stati valutati sul vocabolario. È emerso

che c'è un effetto indiretto delle credenze dei genitori sull'ampiezza del vocabolario dei loro figli e che questa relazione è mediata dalle pratiche linguistiche a casa, ma questa è vera solo se i bambini hanno una competenza limitata in inglese (Hwang et al., 2019). In particolare, da un'analisi condotta sulle credenze dei genitori, sono stati ricavati una serie di fattori che sintetizzano le variabili scelte per la conduzione dello studio, uno di questi è il *Bilingual Facility*, ovvero la “convinzione che gli studenti che stanno apprendendo due lingue possono imparare bene entrambe le lingue e sapere quando usare ciascuna lingua in modo appropriato” (Hwang et al, 2019, p.9). Il *bilingual facility* è risultato essere predittore delle pratiche linguistiche in casa. Sono poi le pratiche a predire l'ampiezza del vocabolario secondo questo modello:

Anche da questo studio sono state ricavate alcune credenze utilizzate per lo strumento del presente lavoro di ricerca.

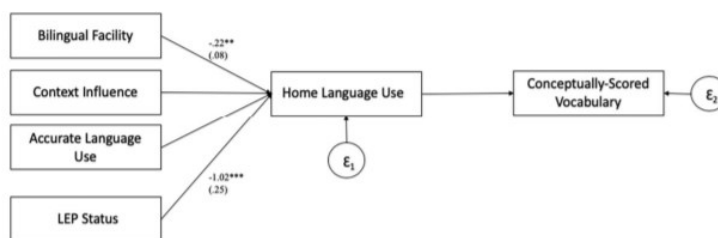


Figure 3. Structural equation modeling results for Kindergarten students and their parents ($n = 59$). This model shows that there is a negative relationship between Bilingual Facility and home language use practices. Standard errors are in parentheses. LEP = Limited English Proficient. $**p < .01$, $***p < .001$.

Equazione 1. Fonte: Hwang et al., 2019

3.2 Obiettivi

L'obiettivo con cui è stata condotta questa indagine è quello di andare ad approfondire un aspetto del bilinguismo poco esplorato. Questa mancanza esiste nonostante l'argomento sia pieno di preconcetti che, talvolta, possono generare confusione nelle pratiche da adottare e/o la perdita di una lingua e, di conseguenza, dell'impalcatura che quella lingua offre allo sviluppo linguistico generale.

L'altro obiettivo è quello di capire se lo status socioeconomico ha un impatto sul tipo e sulla quantità di credenze erranee presenti. Sappiamo già che il SES ha un impatto sullo sviluppo linguistico in sé (Deanda, 2016). L'idea è quella di comprendere se questo impatto si estenda ad altri aspetti che vadano oltre la parte cognitiva del linguaggio.

Le domande di ricerca formali cui questo lavoro vuole rispondere sono:

- Le credenze sul bilinguismo che i genitori hanno, influenzano lo sviluppo linguistico del loro bambino?
- Se sì, in che misura?
- Lo status socioeconomico influenza la presenza di queste credenze?

Per rispondere a queste domande, ho condotto un'analisi della letteratura (vedi 3.1 stato dell'arte) dalla quale si evince l'esistenza di una relazione effettiva tra credenze, pratiche e SES. Inoltre, attraverso la letteratura ho avuto da un lato la conferma del fatto che queste domande fossero legittime e dall'altro il supporto alla scelta del target e alla costruzione del questionario.

Quello che mi aspetto, in accordo con la letteratura, è che le credenze influenzino lo sviluppo linguistico del bambino in maniera indiretta, ovvero attraverso le pratiche utilizzate dai genitori.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca, mi aspetto che non tutte le credenze abbiano lo stesso peso nel definire lo sviluppo linguistico.

Rispetto alla terza domanda di ricerca, mi aspetto che ad uno status socio economico basso siano associate maggiori credenze erranee.

3.3 Metodo

3.3.1 Partecipanti

Il target scelto inizialmente erano genitori di bambini bilingui 6-8 anni che avessero frequentato la scuola dell'infanzia in Italia. La scelta riguardante l'età è dovuta al fatto che, se l'andamento della pandemia lo avesse permesso, avrei voluto condurre una valutazione dello sviluppo linguistico diretto dei bambini tramite le prove BaBil, le quali sono pensate per i bambini di tale età. La scelta rispetto alla frequentazione della scuola dell'infanzia in Italia è stata dovuta al fatto che si voleva evitare di confondere uno sviluppo compromesso dalla fase interlanguage. Visto il decorso della pandemia, ho scelto di non somministrare le prove BaBil e di estendere il target oltre i 6-8 anni inizialmente previsti.

Descrizione dei partecipanti

I partecipanti totali alla ricerca sono 16: tra i partecipanti effettivi 4 non hanno completato la compilazione del questionario e, per questo, sono stati esclusi dall'analisi.

Alla ricerca hanno scelto di partecipare 11 madri e 1 padre, la cui età dei figli oscilla tra i 4 e 9 anni ($M=7.08$; $d.s.=1.44$) e i cui nuclei familiari sono composti, in media, da 4 persone ($M=4.25$; $d.s.=1.06$).

Tra i partecipanti 2 possiedono un titolo di istruzione secondaria superiore, 3 possiedono una laurea triennale, 2 possiedono una laurea magistrale, 3 possiedono una laurea magistrale a ciclo unico, 1 possiede una laurea estera non riconosciuta in Italia e 1 possiede una specializzazione post-laurea. È stato indagato anche il livello di istruzione del partner e il reddito medio annuo al fine di ottenere una valutazione quanto più precisa del SES. In termini di moda, il SES delle famiglie che hanno partecipato è definibile come alto perché la maggior parte dei partecipanti presenta un titolo di studio uguale o superiore alla laurea triennale e un reddito medio annuo tra i 35.000 - 40.000 euro annui (vedi tabella 1).

Non era richiesto ai partecipanti quale fosse la loro lingua d'origine, per cui non è possibile fornire una descrizione sotto questo aspetto, tuttavia, è possibile dichiarare che un gruppo di partecipanti è composto da famiglie monolingui italiane che hanno introdotto l'inglese come seconda lingua. Inoltre, alcune famiglie ($N=3$) utilizzano, in casa, più di due lingue.

ID Partecipante	Genitore 1 (titolo di istruzione)	Genitore 2 (titolo di istruzione)	Reddito medio annuo	SES
FEFR11	3	6	4	Alto
ISUN25	4	3	2	Basso
ANIO12	6	6	3	Medio
CHOB25	9*	9* ²	5	Alto
SOCO15	6	5	3	Medio
DECO10	3	6	3	Medio
CHCO23	4	2	3	Medio
MECO07	4	3	5	Alto
MARO31	5	3	5	Alto
FAP114	5	5	5	Alto
STAL08	6	6	5	Alto
MAPO27	9* ³	6	5	Alto

Tabella 1. Definizione del SES.

* (laurea estera non riconosciuta); *² (laureando); *³ (Specializzazione post-laurea)

3.3.2 Materiale

Lo strumento utilizzato per la valutazione è stato costruito ad hoc (Allegato C) e si basa su due questionari quali l'Aldeq e un questionario utilizzato nel progetto: "Language Dominance in Bilingual Speakers Perceived as balanced" e su un'intervista telefonica che utilizza un protocollo sviluppato e utilizzato in uno studio di Elin Thordardottir (2002).

La prima parte è di raccolta di dati anagrafici quali età del bambino, numero di persone del nucleo familiare, numero di figli, titolo di studio della madre e del padre e reddito annuo medio. Da questa parte prima è dunque possibile ricavare il SES.

La seconda parte valuta le pratiche relative al bilinguismo come la lingua o le lingue usate in casa, quali persone e in che modo interagiscono col bambino, l'età di introduzione delle due lingue, la lingua a cui è maggiormente esposto nei differenti ambienti e l'utilizzo consapevole di strategie.

La terza parte, più direttamente connessa alle domande di ricerca, valuta le credenze rispetto al bilinguismo attraverso domande chiuse in cui viene inizialmente indagato cosa pensino degli altri genitori di bambini bilingui e se hanno delle preoccupazioni rispetto allo sviluppo linguistico del loro bambino. Viene anche indagato se ritengono che la

scuola possa aiutare i loro figli ed eventualmente in che modo. A questo punto vengono proposte una serie di affermazioni sul bilinguismo e i partecipanti al questionario devono esprimere il loro grado d'accordo su una scala likert a 4 punti che va da “per niente” a “del tutto”. La scelta di utilizzare quattro punti è dovuta alla volontà di evitare risposte che non si schierassero.

L'ultima sezione è di etero valutazione, da parte del genitore, delle capacità espressive, dello sviluppo fonetico-fonologico, del lessico, della morfologia e delle abilità narrative. Queste componenti del linguaggio vengono valutate sia in comprensione che in produzione. Ai partecipanti viene richiesto di considerare come confronto i bambini della stessa età del loro figlio. Le domande sono a risposta multipla con 4 alternative di risposta. Alcune sono: molto meno di loro; poco meno di loro; come loro; più di loro. Altre prevedono risposte come: molte difficoltà; alcune difficoltà; come loro; non ha difficoltà. Altre ancora: mai; a volte; la maggior parte del tempo; sempre. Una sola prevede risposte del tipo: molto difficile; a volte non facile; abbastanza facile; molto facile. Altre prevedono: per niente chiaramente; poco chiaramente; molto chiaramente; del tutto chiaramente. Infine: per niente soddisfatto; poco soddisfatto; molto soddisfatto; completamente soddisfatto.

Inizialmente, per riferirmi alla lingua diversa dall'italiano ho utilizzato l'espressione “lingua d'origine”, tuttavia questa modalità era adatta solo se i partecipanti possedevano l'italiano come seconda lingua, escludendo dal gruppo chi possiede come prima lingua l'italiano. Per questo motivo ho deciso di sostituire quella espressione con un'altra: “altra lingua”.

Il questionario è stato costruito sulla piattaforma Qualtrics, il quale genera automaticamente un link che porta alla pagina iniziale del questionario. Una volta cliccato sul link, la prima schermata è una descrizione del questionario che include i nomi delle responsabili della ricerca (Roch e Fusco), il tempo previsto per la compilazione (circa 25 minuti), il trattamento dati e i recapiti, quindi il consenso informato. A questo punto i partecipanti decidono o meno di confermare o meno la partecipazione allo studio. Nel caso in cui il partecipante decida di non partecipare, il tasto “non confermo, non voglio partecipare” conduce in maniera automatica alla fine del questionario. In caso contrario, la schermata successiva è la prima sezione dello strumento: in questa sezione viene creato un ID in modo da permettere la restituzione e/o cancellazione delle risposte, se richiesto.

Alcune domande (3) prevedono dei flussi logici, ad esempio, se alla domanda “Usi strategie specifiche per far apprendere due lingue al vostro bambino?” il partecipante risponde sì, il programma fa apparire la domanda “quali?”, domanda che non apparirebbe se la risposta fosse negativa.

Prima della chiusura, è stato lasciato un blocco per inserire il numero di cellulare nel caso in cui avessero consentito ad essere ricontattati.

3.3.4 Procedura di somministrazione

Per la ricerca dei partecipanti, ho inizialmente utilizzato i social, in particolar modo Facebook poiché esistono numerosi gruppi in cui i genitori di bambini bilingui si ritrovano e condividono le loro esperienze. Il link veniva pubblicato con un'immagine e un breve testo descrittivo. L'adesione è stata molto scarsa e per questo motivo ho contattato tutte le scuole primarie, paritarie e non, di Padova per mezzo email e telefonata, ma causa covid non ho ricevuto risposta. Ho contattato, poi, tre istituti bilingui nel napoletano, ma anche in questo caso la risposta è stata assente. Sono passata di nuovo sui social, questa volta TikTok, dove ho trovato un profilo che si occupa di divulgazione rispetto al bilinguismo e le creatrici mi hanno messa in contatto con alcune famiglie monolingui italiane che hanno deciso di crescere i loro figli nel bilinguismo italiano-inglese. Ultima modalità di diffusione è stata chiedere ad alcuni genitori di pazienti della mia tutor di tirocinio.

3.3.5 Introduzione all'analisi dei dati

Prima di svolgere l'analisi dei dati, sia le domande sulle credenze, sia quelle relative alla valutazione sono state divise in costrutti.

Nello specifico, le credenze sono state divise in 5 costrutti:

- Difficoltà, che comprende le seguenti domande:
 - I bambini bilingui iniziano a parlare in ritardo e sono confusi;
 - È normale che il bambino bilingue inizia a parlare in ritardo rispetto a chi parla una sola lingua;
 - Il bilinguismo mette a rischio di difficoltà linguistiche;
 - Le difficoltà linguistiche non sono causate dal bilinguismo;
 - I bambini con disturbo del linguaggio non possono diventare bilingui;
 - Il bambino bilingue farà difficoltà con gli apprendimenti scolastici;
 - Gli apprendimenti scolastici non sono influenzati dal bilinguismo.

- Esposizione, che comprende le seguenti domande:
 - L'esposizione di qualunque tipo a due linguaggi garantisce ai bambini di imparare bene entrambi;
 - Un'esposizione di qualità a due linguaggi garantisce ai bambini di imparare bene entrambi;
 - Solo l'esposizione fin da piccoli garantisce un bilinguismo equilibrato;
 - Si può diventare bilingui anche se si inizia ad imparare la seconda lingua da adulti.
- Valore L1, che comprende le seguenti domande:
 - Per fare in modo che i bambini imparino prima l'italiano, è giusto parlare in italiano in casa;
 - La perdita di espressione nella lingua madre non è un problema;
 - I genitori dovrebbero utilizzare la lingua che i figli utilizzano a scuola anche a casa;
 - I genitori dovrebbero utilizzare la lingua madre in casa con i bambini.
- Scelta della Lingua, che comprende le seguenti domande:
 - I bambini bilingui sanno tenere separati i due linguaggi;
 - I bambini bilingui tendono a confondere i due linguaggi;
 - I bambini sanno quando utilizzare i due linguaggi nelle differenti situazioni
- Ruolo dei Genitori, che comprende le seguenti domande:
 - Allevare un bambino che parla due lingue è diverso rispetto ad un bambino che ne parla una;
 - I genitori dovrebbero evitare di utilizzare i due linguaggi nella stessa frase quando parlano con i bambini;
 - I bambini dovrebbero essere corretti quando utilizzano i due linguaggi nella stessa frase;
 - I bambini dovrebbero essere lasciati liberi di scambiare i due linguaggi perché l'importante è che si facciano capire;
 - I bambini imparano l'italiano più dai loro compagni e dagli insegnanti che dai genitori;
 - Dovrebbero essere i genitori ad insegnare anche l'italiano ai loro figli;

- I genitori dovrebbero correggere i bambini se la loro pronuncia nella lingua madre è influenzata dalla lingua della scuola.

Le domande relative alla valutazione sono state divise in 4 costrutti:

- Fonologia, che comprende le seguenti domande:
 - Rispetto ai suoi coetanei, quanto ritieni che tuo figlio riesca ad esprimersi in italiano? E nell'altra lingua?;
 - Rispetto ai suoi coetanei, come pensi che tuo figlio pronunci le parole in italiano? E nell'altra lingua?;
 - Rispetto ai suoi coetanei, quanto ritieni che il tuo bambino riesca a riconoscere le singole lettere delle parole nell'altra lingua? E in italiano?;
 - Rispetto ai suoi coetanei, quanti suoni dell'altra lingua ritieni che il tuo bambino conosca? E in italiano?.
- Lessico, che comprende le seguenti domande:
 - Secondo te, quante parole conosce tuo figlio nell'altra lingua rispetto ai suoi coetanei del paese dove si parla questa lingua?
 - Quante parole conosce, invece, in italiano rispetto ai suoi coetanei italiani?
- Morfosintassi, che comprende le seguenti domande:
 - Rispetto ai suoi coetanei, ritieni che il tuo bambino abbia difficoltà a pronunciare frasi corrette in italiano? E nell'altra lingua?
 - Il tuo bambino riesce a comprendere se stai parlando al presente, al passato o al futuro quando parli nell'altra lingua? E in italiano?
 - Il tuo bambino riesce a comprendere chi svolge l'azione e chi la subisce quando parli nell'altra lingua? E in italiano?
- Testo, che comprende le seguenti domande:
 - Com'è per la tua famiglia e/o i tuoi amici avere una conversazione con tuo figlio?
 - Il tuo bambino comprende le storie che gli vengono raccontate in italiano? E quelle che gli vengono raccontate nell'altra lingua?
 - Quanto chiaramente racconta storie o fatti che gli sono accaduti utilizzando l'altra lingua? Quanto chiaramente racconta storie o fatti che gli sono accaduti utilizzando, invece, l'italiano?

I dati raccolti saranno analizzati tramite alcune funzioni di Excel per la statistica descrittiva e tramite il software SPSS per la statistica inferenziale.

CAPITOLO 4

RISULTATI E DISCUSSIONE

4.1 Statistiche descrittive

La prima parte dell'analisi dei dati consiste nella presentazione delle statistiche descrittive che ha lo scopo di fornire, nel modo più preciso possibile, una fotografia dei dati raccolti.

4.1.1 Pratiche

La parte di questionario relativa alle pratiche prevede 9 domande dalle quali è possibile ricavare che comportamenti adottano e/o hanno adottato i genitori. Da questa parte è emerso che:

- a. Tutti i partecipanti a casa parlano tra adulti utilizzando l'italiano e l'altra lingua (L1);
- b. 10 partecipanti su 12 parlano al bambino utilizzando entrambe le lingue, gli altri due utilizzano solo la L1
- c. 3 partecipanti su 10 utilizzano altre lingue oltre all'italiano e alla L1. Le lingue sono: serbo croato (n=1), inglese(n=2) e tedesco(n=1).

A questo punto, tramite una domanda di tipo "cursore" viene chiesto indicativamente quanto tempo utilizzano le varie persone intorno al bambino, in termini di percentuale, per parlare in italiano con lo stesso (il restante tempo, se presente, corrisponde al tempo dedicato alla L1). Dei 12 partecipanti, 2 non hanno risposto a questa parte del sondaggio che era l'unica resa libera nella navigazione poiché erano previsti molti ruoli da inserire, ma non obbligatori. È emerso che 4 madri su 10 parlano ai bambini utilizzando la L1 ($M=47,25$; $d.s.=10,43$), ma solo 1 bambino risponde utilizzando la L1 il 50% del tempo (corrispondente al 50% della madre). Per quel che riguarda i padri, 1 padre su 10 parla l'italiano per il 5% del tempo e il bambino risponde utilizzando solo la L1 ogni volta. Le altre figure nominate sono i nonni, i fratelli, la babysitter e il tutor con i quali i bambini interagiscono in italiano ($M_{adulti}=92,8$; $d.s.=13,01$ - $M_{bambini}=100$; $d.s.=0$).

È stato indagato anche il tipo di bilinguismo chiedendo ai genitori a che età i figli sono stati esposti alle 2 lingue: 6 bambini su 10 sono stati esposti ad entrambe le lingue sin dalla nascita, 1 è stato esposto all'italiano a partire dai 2 anni, 1 è stato esposto all'altra lingua a partire dai 5 anni, 1 a partire da 3 e uno a partire da 6.

È stata analizzata l'esposizione alla L1 nei vari ambienti ed è emerso che sono esposti:

- in casa: 3 bambini su 10;
- in ambienti composti da nonni o baby-sitter o zii, ecc.: 1 bambino su 10;

- in ambienti formati da amici: 1 bambino su 10;
- a scuola: 2 bambini su 10;
- Tv, tablet, Pc, ecc.: 3 bambini su 10.

Infine, è stato richiesto se utilizzano strategie specifiche per stimolare l'apprendimento delle due lingue e 9 su 10 hanno dichiarato di utilizzare le seguenti strategie:

- Far finta di non comprendere se mi risponde in italiano
- Videochiamate
- Lettura
- Ogni genitore parla lingua d'origine ossia italiano ed inglese. Il bambino parla una terza lingua che non è assolutamente parlata a casa dai genitori ma solo da un tutor (trilingue anch'esso) ma che parla solo tedesco durante la lezione. Il bambino è esposto attraverso attività sociali extrascolastiche alla 3^a lingua. No uso mass media, tablet, laptop e cellulare. Il bambino ha una bella libreria trilingue e legge e comprende tutte le 3 lingue.
- Gioco, conversazione, canzoncine, filastrocche, libri;
- Canzoni, libri, flash cards;
- Giochi in lingua target, libri, canzoni, craft;
- Tante letture, gioco in lingua, attività, cartoni animati, canzoni;
- Corsi per genitori per facilitare l'apprendimento della seconda lingua ai figli.

4.1.2 Credenze

Le credenze relative al bilinguismo sono state indagate principalmente con affermazioni rispetto cui manifestare il proprio grado di accordo su scala Likert a 4 punti (1= per niente; 2= poco; 3=molto; 4=del tutto). Tra le affermazioni, vi erano alcuni item di controllo (n=12) che sono stati trattati come item inversi nel momento dell'analisi per fare in modo che al valore 1 corrispondesse un'assenza di credenza e al valore 4 una presenza forte della credenza.

CREDENZE	ITEM INVERSO	MEDIA	D.S.
I bambini bilingui iniziano a parlare in ritardo e sono confusi (1)	NO	1,417	0,515
E' normale che il bambino bilingue inizia a parlare in ritardo rispetto a chi parla una sola lingua (2)	Si	2,667	1,231
Allevare un bambino che parla due lingue è diverso rispetto ad un bambino che ne parla una (3)	NO	2,167	1,115
Il bilinguismo mette a rischio di difficoltà linguistiche (4)	NO	1,167	0,389
Le difficoltà linguistiche non sono causate dal bilinguismo (5)	Si	1,750	0,965
L'esposizione di qualunque tipo a due linguaggi garantisce ai bambini di imparare bene entrambi (6)	NO	3,000	1,044
Un'esposizione di qualità a due linguaggi garantisce ai bambini di imparare bene entrambi (7)	Si	1,167	0,389
Solo l'esposizione fin da piccoli garantisce un bilinguismo equilibrato (8)	NO	2,583	1,084
Si può diventare bilingui anche se si inizia ad imparare la seconda lingua da adulti (9)	Si	1,833	1,030
Il bilinguismo è vantaggioso solo se la seconda lingua è la lingua parlata di più nel paese (10)	NO	1,250	0,452
Se le due lingue sono simili, il bambino sarà avvantaggiato (11)	NO	2,500	0,905
Per fare in modo che i bambini imparino prima l'italiano, è giusto parlare in italiano in casa (12)	NO	1,750	0,754
La perdita di espressione nella lingua madre non è un problema (13)	NO	2,417	0,996

I genitori dovrebbero utilizzare la lingua che i figli utilizzano a scuola anche a casa (14)	NO	1,417	0,669
I genitori dovrebbero utilizzare la lingua madre in casa con i bambini (15)	Si	2,000	1,044
I bambini bilingui sanno tenere separati i due linguaggi (16)	Si	1,500	0,522
I bambini bilingui tendono a confondere i due linguaggi (17)	NO	1,750	0,866
I bambini sanno quando utilizzare i due linguaggi nelle differenti situazioni (18)	Si	1,250	0,452
I genitori dovrebbero evitare di utilizzare i due linguaggi nella stessa frase quando parlano con i bambini (19)	Si	2,750	0,965
I bambini dovrebbero essere corretti quando utilizzano i due linguaggi nella stessa frase (20)	NO	3,583	0,515
I bambini dovrebbero essere lasciati liberi di scambiare i due linguaggi perché l'importante è che si facciano capire (21)	Si	3,333	0,651
I bambini imparano l'italiano più dai loro compagni e dagli insegnanti che dai genitori (22)	NO	2,750	0,965
Dovrebbero essere i genitori ad insegnare anche l'italiano ai loro figli (23)	Si	2,500	0,905
I genitori dovrebbero correggere i bambini se la loro pronuncia nella lingua madre è influenzata dalla lingua della scuola (24)	NO	2,750	0,866
I bambini con disturbo del linguaggio non possono diventare bilingui (25)	NO	1,417	0,515

Il bambino bilingue farà difficoltà con gli apprendimenti scolastici (26)	NO	1,250	0,452
Gli apprendimenti scolastici non sono influenzati dal bilinguismo (27)	Si	2,333	1,155

Tabella 2. Credenze: medie e d.s.

Come già anticipato nel capitolo 3, le affermazioni sono state riunite in costrutti più ampi sulle quali è stata condotta un'analisi delle medie che ha dato i seguenti risultati:

	<i>DIFFICOLTA'</i>	<i>ESPOSIZION</i> <i>E</i>	<i>VALORE LI</i>	<i>SCELTA</i> <i>LINGUA</i>	<i>RUOLO</i> <i>GENITORI</i>
<i>ss1</i>	1,667	1,250	1,500	2,333	2,429
<i>ss2</i>	1,667	2,000	1,500	2,667	2,429
<i>ss3</i>	2,167	3,000	1,750	2,667	3,000
<i>ss4</i>	1,833	1,750	2,250	2,667	2,571
<i>ss5</i>	1,000	2,500	1,000	2,000	2,714
<i>ss6</i>	1,500	2,500	3,000	3,000	3,000
<i>ss7</i>	2,167	2,500	1,750	2,000	2,714
<i>ss8</i>	2,000	1,750	2,250	2,000	2,857
<i>ss9</i>	2,000	2,500	2,000	2,667	2,714
<i>ss10</i>	1,667	2,250	2,250	2,000	3,000
<i>ss11</i>	1,833	2,000	1,500	2,000	2,714
<i>ss12</i>	2,000	1,750	2,000	2,000	3,857
<i>Media delle medie</i>	1,792	2,146	1,896	2,333	2,833

Tabella 3. Costrutti e medie

Questi dati sono più facilmente visualizzabili sottoforma di grafico:

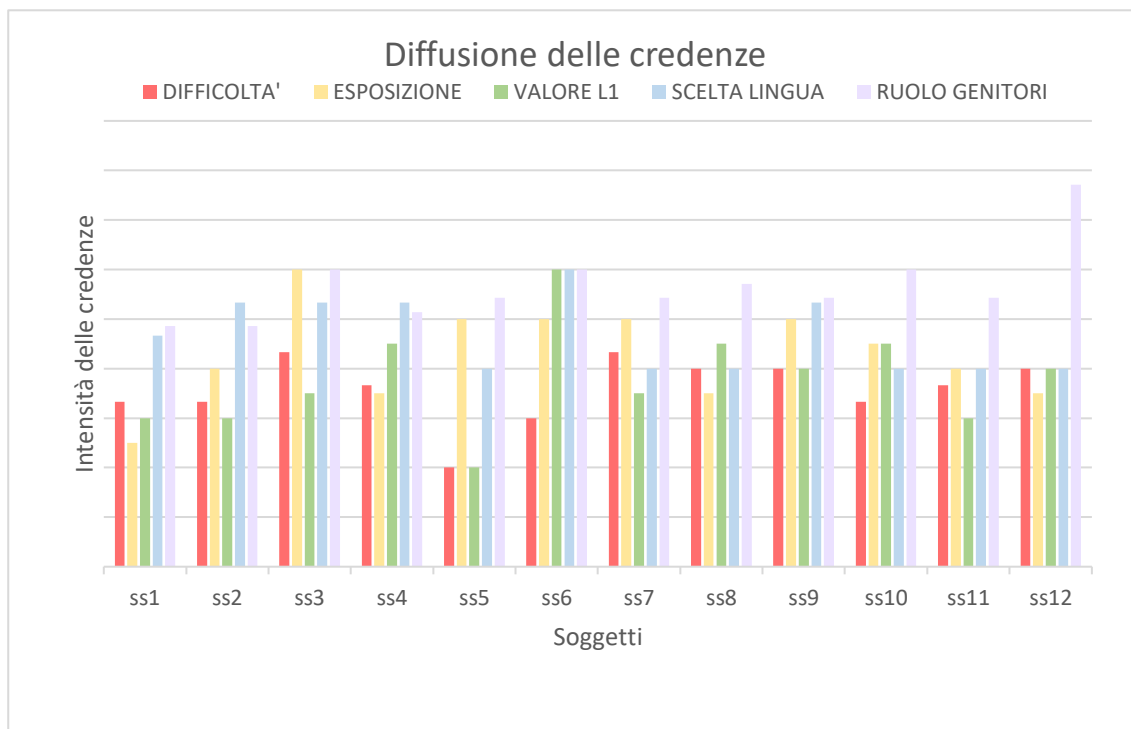


Grafico 1. Diffusione delle credenze

È visibile come la credenza che condividono in maniera preponderante tutti i partecipanti è quella rispetto al ruolo che hanno i genitori nell'educazione al bilinguismo ($M=2,833$; $d.s.=0,380$). A seguire si trova quella sulla scelta della lingua ($M=2,333$; $d.s.=0,376$), poi quella relativa al tipo di esposizione ($M=2,146$; $d.s.=0,482$), successivamente c'è la credenza che riguarda il valore che la L1 ha per le famiglie ($M=1,896$; $d.s.=0,516$) e per ultima, in ordine di diffusione, c'è la credenza rispetto alla relazione tra bilinguismo e difficoltà ($M=1,792$; $d.s.=0,327$).

È stata condotta anche un'analisi delle frequenze, raggruppando i valori 1-2 e 3-4, che indicano rispettivamente: poca presenza della credenza e molta presenza della credenza. Ciò che è emerso è sintetizzabile nel seguente grafico:

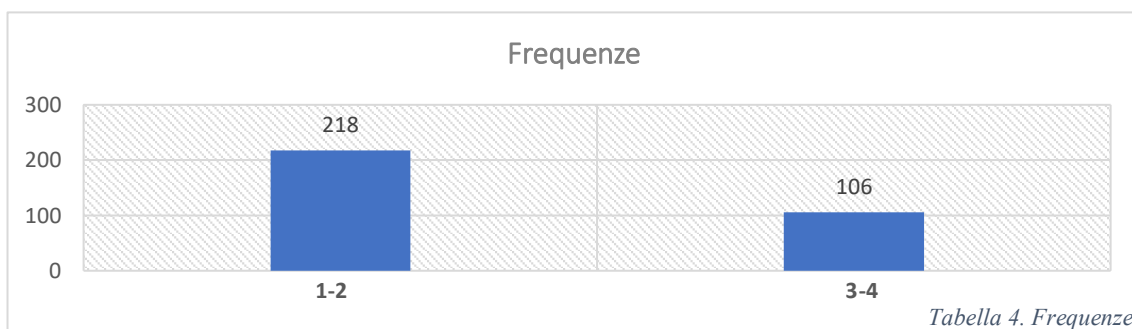


Tabella 4. Frequenze

Da questo si evince che, nel campione analizzato, c'è poca diffusione delle credenze erranee, ma comunque non assente.

4.1.3 Valutazione linguistica

La valutazione linguistica in questione è di tipo indiretto: viene richiesto ai genitori di fornire una valutazione quanto più possibile vicina alla realtà della prestazione linguistica, in entrambe le lingue, dei loro figli.

Anche in questo caso, come già anticipato nel capitolo precedente, le singole domande sono state riunite in costrutti e dall'analisi delle medie è emerso:

	FONOLOGI A	LESSICO	MORFO- SINTASSI	TESTO	MEDIA SS
SS1	3,333	3,500	3,833	3,800	3,617
SS2	2,167	2,000	2,500	2,600	2,317
SS3	2,833	2,500	3,833	3,600	3,192
SS4	3,167	2,000	3,667	3,200	3,008
SS5	3,000	2,500	3,167	3,600	3,067
SS6	2,167	1,500	2,333	2,600	2,150
SS7	3,167	2,500	3,000	2,600	2,817
SS8	3,333	2,500	3,000	3,400	3,058
SS9	3,167	2,000	3,000	3,200	2,842
SS10	3,667	2,500	3,000	3,200	3,092
SS11	2,667	3,000	3,167	3,400	3,058
SS12	2,500	2,500	3,167	3,000	2,792
SINGOLA AREA	2,931	2,417	3,139	3,183	

Tabella 5. Componenti del linguaggio: medie

Anche in questo caso, ciò che emerge dalla tabella è più facilmente visualizzabile con un grafico:

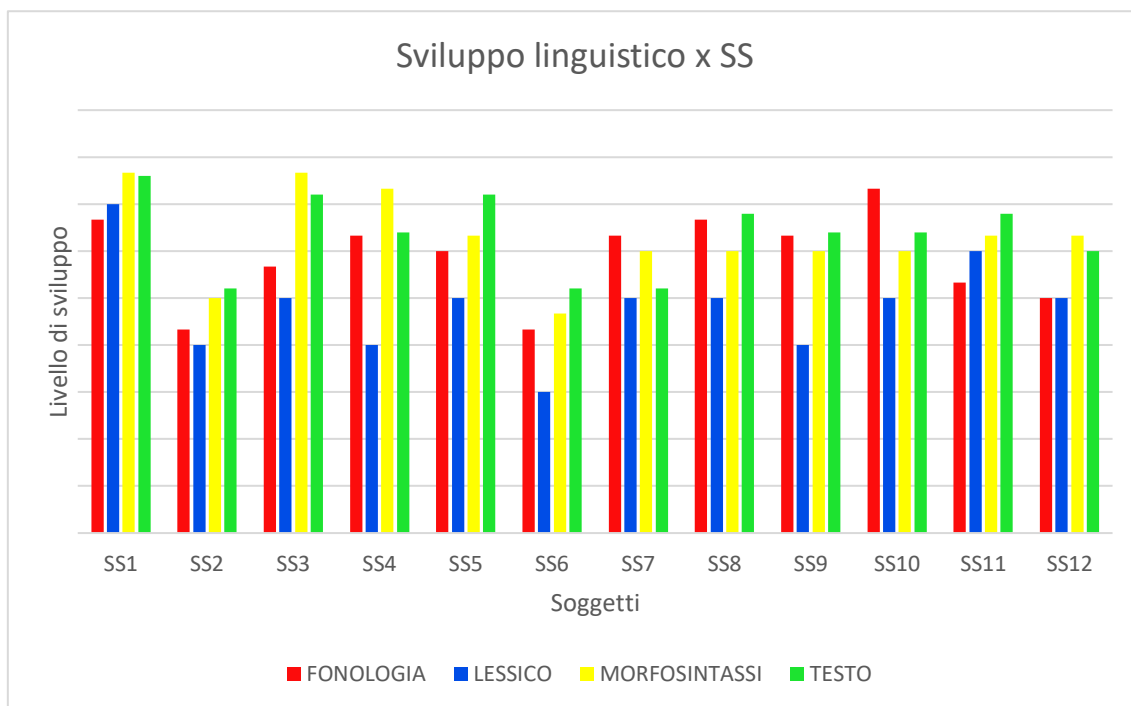


Grafico 2. Sviluppo linguistico: medie

Dalla valutazione dei genitori emerge come lo sviluppo linguistico dei bambini in generale (considerando le due lingue contemporaneamente) sia al di sopra della media ($M_{s.l.} > 2$). Analizzando poi le singole aree emerge che il lessico con una media di 2,417 e una deviazione standard di 0,515 risulta essere quello meno sviluppato rispetto alle altre componenti, mentre la componente testo ($M=3,183$; $d.s.=0,413$) è quella meglio valutata.

4.2 Statistica inferenziale

La seconda parte dell'analisi consiste nella statistica inferenziale, il cui scopo è quello di determinare se esistano delle relazioni tra i dati. Nel caso specifico di questo lavoro verrà valutata un'eventuale correlazione tra credenze e sviluppo linguistico e tra status socioeconomico e credenze. La correlazione è un tipo di indagine statistica che permette di determinare se tra le variabili considerate vi sia un'associazione che non è di tipo causale. Con precisione il tipo di correlazione utilizzata è la Rho di Spearman.

4.2.1 Credenze e sviluppo linguistico

L'ipotesi nulla riguardante la prima domanda di ricerca è: credenze e sviluppo linguistico sono indipendenti. L'ipotesi alternativa è: credenze e sviluppo linguistico sono correlati.

L'output fornito dal programma è il seguente:

Correlazioni						
		Difficoltà	Esposizione	Scelta della Lingua	Valore L1	Ruolo dei genitori
Fonologia	rho	,122	-,165	-,313	,191	-,123
	p _{value}	,705	,609	,323	,551	,702
Lessico	rho	,168	-,280	-,576	-,503	-,046
	p _{value}	,601	,379	,050	,096	,886
Morfosintassi	rho	,204	-,244	-,066	-,389	-,127
	p _{value}	,524	,444	,839	,211	,693
Testo	rho	-,049	-,129	-,129	-,414	-0,135
	p _{value}	,880	,691	,690	,180	,675

Tabella 6. Correlazioni (n=12)

Da questa tabella è possibile notare come non siano state rilevate correlazioni significative ($p > 0.05$) tra i dati in esame. Per questo motivo, rifiuto l'ipotesi alternativa.

4.2.2 Status socioeconomico e credenze

L'ipotesi nulla riguardante la terza domanda di ricerca è: SES e credenze sono indipendenti. L'ipotesi alternativa è: SES e credenze sono correlati. È stato condotto il test della mediana a campioni indipendenti ed in base all'output fornito dal programma, anche in questo caso, rifiuto l'ipotesi alternativa poiché i risultati non sono significativi.

4.3 Discussione

In questa sezione verrà fornita un'interpretazione dei risultati ottenuti basandosi principalmente sulle domande di ricerca presentate nel terzo capitolo, ma anche sulla letteratura già esistente sul tema.

4.3.1 Commento sulle statistiche descrittive

La prima parte del questionario prevede la raccolta dei dati anagrafici. Durante l'analisi di questi dati sono risultate mancare alcune informazioni come l'età dei genitori, il tipo di lavoro che svolgono e quale sia la loro "altra lingua". Queste informazioni avrebbero potuto dare una completezza e un migliore inquadramento dei profili dei partecipanti. In ogni caso, il campione risulta principalmente caratterizzato da un SES alto e questo potrebbe essere indice del fatto che un questionario, soprattutto se da compilare online, arrivi più difficilmente alle popolazioni con SES basso.

La seconda parte del questionario prevede domande sulle pratiche linguistiche. Dall'analisi di questa sezione e, in particolare, della domanda di tipo cursore in cui viene richiesto il tempo trascorso a parlare in italiano con il bambino, verrebbe da affermare che il tempo dedicato all'altra lingua sia davvero scarso e, per questo motivo, i bambini non sarebbero propriamente bilingui. Tuttavia, in base ai feedback ricevuti da chi ha provato il questionario prima che esso venisse divulgato (come verrà spiegato più avanti in questo elaborato), la spiegazione più parsimoniosa potrebbe essere che la domanda sia stata posta in maniera poco chiara e, per questo, non andrebbe presa in considerazione.

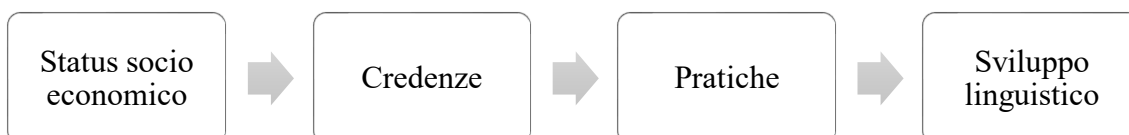
Rispetto alla diffusione delle credenze, esse risultano meno diffuse rispetto a quanto immaginato, ma comunque esistenti ed è da tenere in considerazione il fatto che questo studio ha molti limiti metodologici per cui i risultati ottenuti andrebbero messi in discussione e confrontati con altre ricerche (vedi paragrafo 4.3.3), già citate nel capitolo precedente.

Infine, la valutazione linguistica indiretta: essa è già usata in letteratura (Aldeq, PaBIQ, Mac Arthur) e risulta essere piuttosto attendibile. Dai risultati emerge come tutte le componenti linguistiche analizzate siano abbastanza sviluppate: ovviamente sarebbe auspicabile una valutazione di tipo diretto delle performance dei bambini anche se, prima, bisognerebbe condurre un'indagine anamnestica per valutare la storia linguistica e l'effettiva presenza del bilinguismo. Andando a commentare più precisamente lo sviluppo linguistico, dall'analisi risulta che la componente meno sviluppata rispetto alle altre, ma

comunque sopra la media è il lessico: questo risultato è coerente con alcuni studi (Core, Hoff, Rumiche e Senor, 2013; Hoff *et al.*, 2014; Oller, Pearson e Cobo-Lewis, 2007; Pearson, Fernandez, Lewedeg e Oller, 1997) dai quali emerge che questa nei bilingui è meno sviluppata. Ad essere maggiormente potenziata è la componente testo: essa si riferisce alla competenza narrativa. Questo risultato potrebbe essere spiegato dal fatto che la capacità di narrare eventi sia stimolata maggiormente rispetto alla capacità di variare i termini utilizzati (ampiezza del vocabolario). Allo stesso modo si potrebbe spiegare perché anche la morfosintassi è meglio sviluppata e perché lo sia meno la fonologia: tendenzialmente si corregge un bambino quando sbaglia la grammatica e non quando non pronuncia perfettamente dei suoni della lingua.

4.3.2 Commento sulla statistica inferenziale

L'attesa rispetto alle relazioni tra i dati era che le credenze influenzassero lo sviluppo linguistico e che esse fossero a loro volta influenzate dal SES. Successivamente, dallo studio della letteratura sul tema è emersa l'idea che credenze e sviluppo linguistico sono mediati da pratiche. Il modello atteso era quindi questo:



Tuttavia, i risultati del presente lavoro, seppur in disaccordo con la letteratura, portano a disconfermare la relazione fra questi costrutti. Nello specifico le domande di ricerca sono state così risposte:

Le credenze sul bilinguismo che i genitori hanno, influenzano lo sviluppo linguistico del loro bambino? Se sì, in che misura?

Rispetto alla prima domanda di ricerca è possibile affermare che, basandosi sui dati raccolti, non esiste un legame tra credenze e sviluppo linguistico. Tuttavia, questa assenza potrebbe essere spiegata sia dal campione poco numeroso, sia dalla non considerazione delle pratiche linguistiche utilizzate durante il corso dell'analisi. In accordo con la letteratura sul tema, infatti, il legame esiste, ma, come già anticipato, è mediato proprio dalle strategie messe in atto dai genitori per contribuire allo sviluppo linguistico del bambino. Un altro motivo che porta questo lavoro ad essere in disaccordo con la letteratura potrebbe essere imputabile alla metodologia utilizzata: probabilmente l'utilizzo di uno strumento costruito, inizialmente, per una popolazione bilingue con italiano come L2, non è sensibile se l'italiano è la L1.

Lo status socioeconomico influenza la presenza di queste credenze?

Anche per questa domanda, la risposta è che non è possibile parlare di un legame tra i due. Non esiste, infatti, un legame che sia statisticamente significativo. A questo punto vi sono più alternative: effettivamente il SES non influenza la quantità e il tipo di credenze oppure lo strumento non è abbastanza sensibile o, ancora, il campione è troppo piccolo e troppo poco eterogeneo: esso è, infatti, caratterizzato principalmente da partecipanti con un SES alto.

4.3.3 Inquadramento del lavoro nella letteratura sul tema

Il presente studio si pone nel panorama della ricerca come uno studio pilota sul tema della relazione tra credenze, pratiche e sviluppo linguistico. Questo perché, come già evidenziato, i lavori sono pochi (Scott, 2011; Lee et al., 2015; Surrain, 2018; Nyikos, 2019; Hwang et al., 2020) e quasi tutti caratterizzati da un numero limitato di partecipanti allo studio (eccezione: Hwang et al., 2020).

Al fine di ottenere un inquadramento quanto più accurato possibile, verranno analizzati singolarmente i costrutti ricavati da questo lavoro (Difficoltà; Esposizione; Valore L1; Scelta della Lingua; Ruolo Genitori) e confrontati con la letteratura riguardante le credenze già analizzata nei capitoli 2 e 3.

Difficoltà

Il costrutto difficoltà si riferisce alla credenza più generale secondo cui il bilinguismo è causa di ritardi e difficoltà linguistiche, o di difficoltà negli apprendimenti.

Questa credenza è emersa nel capitolo 2 sia quando si è parlato di “cervello monolingue” (Genesee, 2015) sia quando si è parlato di bilinguismo e difficoltà. In questo lavoro, è emerso che la sua diffusione ($M=1,792$) è al di sotto della media, ma comunque presente. Alla base vi è la concezione secondo cui il cervello umano è predisposto per apprendere una sola lingua (mito del cervello monolingue) e l'apprendimento della seconda toglierebbe spazio all'apprendimento della prima (Genesee, 2015). Inoltre, alcune credenze si basano su studi scientifici metodologicamente corretti, ma che riguardano popolazioni specifiche, le quali presentano difficoltà nello sviluppo del linguaggio tra le caratteristiche della loro disabilità o che provengono da ambienti limitanti (Genesee, 2015). Dal punto di vista pratico, quello che accade è che il bambino sembra confondere le due lingue a causa dei fenomeni di *code-switching* e *language-mixing* (Marotta e Caselli, 2014) o, ancora, attraversa periodi silenti, di perdita di espressione, di fossilizzazione oppure, commette errori nella costruzione di frasi, produzione di suoni, scelta del lessico (De Lamo White e Jin, 2011). Tutte questi eventi, caratteristici della fase *interlanguage* (Richards e Schmidt, 2013), possono spaventare i genitori e portarli a pensare che siano sintomo di ritardo o disturbo.

Il motivo per cui, in questo lavoro, la diffusione non è molto ampia potrebbe essere che la maggior parte dei bambini ($n=6$) è stata esposta alle due lingue sin dalla nascita, per

cui, non è stata attraversata la fase *interlanguage* tipica dei bambini che, invece, vengono esposti successivamente alla seconda lingua.

Esposizione

Il costrutto esposizione si riferisce alla qualità e alla quantità di tempo dedicati alle due lingue, nello specifico al fatto che qualsiasi tipo di esposizione è adeguata e che bisogna introdurre la nuova lingua da bambini per essere bilingui.

Questa credenza è emersa nel capitolo 2 quando si è parlato dei miti del “time-on-task” e “da piccoli è meglio” (Genesee, 2015). In questo lavoro, la sua diffusione (M=2,146) risulta essere al di sopra della media.

Alla base di questa credenza, vi sono due assunti: il tempo che si dedica ad una determinata attività ne definisce la sua importanza ed esistono dei periodi critici, e quindi limitati, in cui stimolare determinate reti neurali (Genesee, 2015). Queste due credenze sono già state smentite, ma l’esperienza di tutti i giorni rende difficile estirpare queste concezioni: a scuola, infatti, si dedica molto tempo alle discipline ritenute importanti e la riduzione naturale della spontaneità con cui si apprendono cose nuove da adulti non fanno che alimentarle.

Il motivo per cui questo mito risulta presente tra i partecipanti che hanno preso parte a questo lavoro potrebbe essere che gli studi sulla plasticità del cervello sono relativamente nuovi e troppo poco diffusi al di fuori della comunità scientifica oltre al motivo esperienziale appena citato.

Valore L1

Il costrutto valore L1 si riferisce all’idea secondo cui la perdita di espressione nella lingua madre non sia un problema.

Questa credenza è emersa nel capitolo 2 quando si è parlato di bilinguismo e biculturalismo. In questo lavoro la sua diffusione (M=1,896) è al di sotto della media, ma presente.

Alla base di questo mito vi è la convinzione che sia più importante imparare la lingua del paese in cui ci si trova o una lingua che sia utile perché maggiormente diffusa. Per questo motivo si potrebbe tendere a dedicare più tempo alla L2, riducendo o eliminando il tempo che si dedica alla L1. Tra tutti, l’attesa rispetto a questo mito era che influenzasse drasticamente lo sviluppo del linguaggio. Questo perché la perdita di espressione in L1 non solo è una limitazione dal punto di vista del legame con la propria cultura d’origine,

ma anche un problema per lo sviluppo del linguaggio che, normalmente, si appoggia e parte proprio dallo sviluppo della L1 (Levorato e Marini, 2019).

Il motivo per cui questo mito non è particolarmente diffuso tra i partecipanti alla presente ricerca è, probabilmente, che alcuni dei quali presentano come L1 l'italiano e hanno introdotto la L2, ovvero l'inglese, per via dell'importanza che questa lingua possiede. In questo caso, non è considerata dai genitori l'idea di abbandonare la L1, in quanto lingua del paese in cui si trovano.

Scelta della lingua

Il costrutto scelta della lingua si riferisce all'idea secondo cui i bambini non sanno quando e come utilizzare i due linguaggi e non sanno tenerli separati.

Questa credenza è una diretta conseguenza del mito del cervello monolingue, discusso nel capitolo 2. In questo lavoro la sua diffusione ($M=2,333$) è superiore alla media.

In generale, gli stessi eventi che generano preoccupazione nei genitori per la presenza di difficoltà linguistiche potrebbero portare gli stessi a considerare l'ipotesi secondo cui il motivo alla base è che per i bambini risulta difficile separare le due lingue. Come già dimostrato, talvolta l'utilizzo di pratiche non idonee, come alternare le due lingue nello stesso discorso con il bambino, potrebbe effettivamente portare alla confusione tra le due lingue (Grosjean, 2015; Levorato e Marini, 2019).

Il motivo per cui tale credenza sia diffusa nel campione del presente lavoro, potrebbe essere che, come emerso dall'analisi delle pratiche linguistiche, esse siano talvolta scorrette. Il bambino, come feedback a tali pratiche, potrebbe mescolare le due lingue in maniera inadeguata e promuovere la presenza del mito.

Ruolo dei Genitori

Il costrutto ruolo dei genitori comprende una serie di credenze circa la responsabilità che essi hanno rispetto allo sviluppo linguistico di entrambe le lingue. In particolare, si fa riferimento alle idee per cui sono i genitori a dover insegnare entrambe le lingue, anche se non pienamente competenti in una delle due, e che i bambini andrebbero lasciati liberi di mescolare le due lingue senza ricevere riscontri correttivi adeguati.

Questa credenza è stata analizzata in maniera indiretta rispetto alle precedenti, nel capitolo 1 del presente elaborato, quando si parla di strategie per un'esposizione adeguata. In questo lavoro, questa concezione è la più diffusa ($M=2,833$).

Le credenze rispetto al ruolo dei genitori nello sviluppo del linguaggio potrebbero derivare dal ruolo educativo che, normalmente, essi hanno. Ai genitori, infatti, è assegnato socialmente il compito di insegnare ai loro figli tutta una serie di *skills* che permettono ai loro figli di stare al mondo, tra queste abilità rientra il linguaggio.

Più precisamente, i genitori dovrebbero offrire al bambino dei feedback che possano rinforzare l'apprendimento (D'amico e Devescovi, 2013). Da questo, si evince come il compito del genitore non sia insegnare il linguaggio con strategie esplicite come, invece, avviene a scuola. Inoltre, il compito educativo non appartiene in maniera esclusiva alla famiglia. Durante il corso della vita, sono varie le agenzie educative che intervengono: prima fra tutte, proprio la scuola. Andrebbe ad essa assegnata, da parte dei genitori, la responsabilità di permettere lo sviluppo della lingua di educazione soprattutto se il genitore non dovesse possedere la competenza adeguata in essa. Inoltre, la presenza di scuole bilingui potrebbe facilitare questo apprendimento. Altra strategia potrebbe essere l' "*home-outside home*" (Grosjean, 2015) ovvero il farsi supportare da: baby-sitter, tutor, persone appartenenti a comunità che utilizzano la lingua target.

Il motivo per cui tale credenza è diffusa tra i partecipanti a questa ricerca potrebbe essere, oltre al ruolo educativo già citato, che alcuni dei partecipanti sono genitori monolingui italiani che hanno deciso di introdurre l'inglese facendosi carico della responsabilità di insegnarlo.

4.4 Proposte per il futuro

In questa ultima sezione verranno esposte le proposte per ricerche future sul tema perché, come già evidenziato nel secondo capitolo del presente elaborato, essa è veramente scarsa e difficile da reperire.

Nonostante questa ricerca non abbia portato a confermare le mie ipotesi alternative, non cambia il fatto che le credenze sul bilinguismo esistono. Motivo per cui propongo di:

- Migliorare la ricerca;
- Progettare dei percorsi di formazione con genitori;
- Pensare a dei corsi di formazione per le scuole.

Migliorare la ricerca

Rispetto a questo punto, propongo sia di rendere molto più semplice il questionario. Infatti, prima di passare alla somministrazione vera e propria, ho provato a somministrare il questionario a due madri di giovani donne bilingui per capire il tempo richiesto dalla compilazione. Le due persone in questione mi hanno fatto presente la complessità di alcune domande dal punto di vista dell'impostazione. La seconda proposta è quella di migliorare e arricchire le parti relative ai dati anagrafici e alle pratiche così da poterle considerare nell'analisi. Inoltre, propongo di trasformare il questionario in intervista in quanto essa permette una migliore raccolta dati che sia più precisa e più ricca. In realtà, l'idea iniziale era proprio un'intervista, ma causa covid è risultato difficile mettersi in contatto con le persone. Infine, propongo di affiancare alla valutazione linguistica indiretta, una valutazione linguistica diretta che dia un'immagine chiara dell'effettivo livello di sviluppo linguistico dei bambini.

Progettare dei percorsi di formazione con genitori

L'idea è quella di ideare dei percorsi interattivi, aperti a tutti i genitori, che forniscano loro pillole sul bilinguismo e sulle pratiche più idonee da adottare. Ciò che deve rimanere da questi percorsi è la consapevolezza che crescere un bambino bilingue è un'attività che richiede costanza e impegno, ma che porta una serie di benefici ai loro figli sia dal punto di vista cognitivo che sociale. Al giorno d'oggi è possibile arrivare alle persone grazie ai social: attraverso *trend*, video brevi e post accattivanti. A questo punto, si potrebbero proporre sia incontri di gruppo online, sia incontri con singole famiglie. Tutto il progetto dovrebbe essere intrecciato con un piano di valutazione così da valutare se i benefici di questo siano significativi.

Pensare a dei corsi di formazione per le scuole

La proposta che faccio qui viene dal fatto che in molte scuole italiane, la conoscenza dell'italiano è data per scontata e non si tiene conto di tutti quei bambini figli di immigrati che non riescono a rendere il massimo perché non hanno ancora pienamente acquisito la lingua di istruzione. Quello che propongo in questo caso è un intervento di consulenza con il quale intendo accompagnare gli insegnanti nella conoscenza del bilinguismo e farmi accompagnare nella definizione di programmi di inclusione per questi bambini.

Già in America c'è un programma scolastico che si chiama "*Dynamic plurilingual*" che prevede l'utilizzo dell'inglese e della L1 in una relazione dinamica a scuola. L'insegnante guida la classe in inglese e il suo insegnamento è affiancato da progetti che utilizzano il *peer teaching* e le pratiche linguistiche domestiche. La durata di questo progetto si adatta ai singoli casi ed è idoneo se gli studenti target hanno già sviluppato l'alfabetizzazione nella loro L1. Gli obiettivi di questo progetto sono lo sviluppo del bilinguismo e ottenere risultati accademici in inglese (Garcia e Kleifgen, 2018). Si potrebbe partire da questo progetto già esistente e adattarlo alla realtà delle scuole italiane tramite un lavoro dinamico e collaborativo con gli insegnanti.

Oltre a questo, nel questionario è stato richiesto ai genitori se la scuola potesse essere d'aiuto e se sì, in che modo. Le risposte sono state:

- Correzioni o spiegazioni più mirate in caso di errori in italiano del bambino;
- La scuola dei miei bimbi è bilingue, le scuole frequentate da noi genitori erano bilingue;
- Offrire supporto laddove si riscontra una carenza nella lingua parlata nel paese dove si trova la scuola (es. italiano se in italia, tedesco se in germania etc.);
- Fare a volte un paragone tra l'italiano e l'altra lingua d.p.d.v. della grammatica e del lessico;
- Maestri madrelingua, più ore la settimana nella seconda lingua;
- Dedicare per alcune attività una lingua e per altre attività l'altra lingua;
- Proporre attività in altre lingue;
- Agevolando la loro serenità nell'apprendimento.

In sostanza, alcuni genitori sentono la necessità di essere supportati dalla scuola e sanno anche cosa vorrebbero che la scuola facesse. Per questo motivo, un intervento di consulenza nella scuola potrebbe essere utile non solo dal punto di vista

dell'apprendimento, ma anche per il supporto sociale che ne ricaverebbero i bambini e le loro famiglie.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Amri, M. N. (2013). Effects of bilingualism on personality, cognitive and educational developments: A historical perspective. *American Academic & Scholarly Research Journal*, 5(1), 1-7.
- American Psychiatric Association (2013). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* – Quinta edizione. DSM-5. Tr.it. Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- Anderson, R. (1999). Impact of first language loss on grammar in a bilingual child. *Communication Disorders Quarterly*, 21(1), 4-16.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., García, M., & Cortez, C. (2005). Conceptual Versus Monolingual Scoring. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(3), 188–200. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/020))
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child development*, 1009-1018.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual review of applied linguistics*, 21, 169-181.
- Bialystok, E., Martin, M. M., & Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9(1), 103-119.
- Bird, E. K. R., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A., & Thorpe, A. (2005). The Language Abilities of Bilingual Children With Down Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(3), 187–199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/019))
- Blancke, S., Boudry, M., & Pigliucci, M. (2016). Why Do Irrational Beliefs Mimic Science? The Cultural Evolution of Pseudoscience. *Theoria*, 83(1), 78–97. <https://doi.org/10.1111/theo.12109>
- Bonichini, S. (2017). *La valutazione psicologica dello sviluppo. Metodi e strumenti*. Carocci.
- 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.

- Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (2003). Simultaneous bilingualism and the perception of a language-specific vowel contrast in the first year of life. *Language and speech, 46*(2-3), 217-243.
- Burns, T. C., Yoshida, K. A., Hill, K., & Werker, J. F. (2007). The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants. *Applied Psycholinguistics, 28*(3), 455-474.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., & Werker, J. F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological science, 21*(3), 343-348.
- Cassia, V. M., Valenza, E., & Simion, F. (2012). *Lo sviluppo della mente umana. Dalle teorie classiche ai nuovi orientamenti*. Bologna: Il Mulino.
- Comeau, L., Genesee, F., & Mendelson, M. (2010). A comparison of bilingual and monolingual children's conversational repairs. *First Language, 30*(3-4), 354-374.
- Crescentini, C., Marini, A., & Fabbro, F. (2012). Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo. *Educazione linguistica, 1*(2), 81-98.
- D'Amico, S., & Devescovi, A. (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Il Mulino.
- de Haas, H. (2021). A theory of migration: the aspirations-capabilities framework. *Comparative Migration Studies, 9*(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00210-4>
- De Houwer, A., Bornstein, M. H., & De Coster, S. (2006). Early understanding of two words for the same thing: A CDI study of lexical comprehension in infant bilinguals. *International Journal of Bilingualism, 10*(3), 331-347.
- De Lamo White, C., & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders, 46*(6), 613-627.
- Deanda, S., Arias-Trejo, N., Poulin-Dubois, D., Zesiger, P., & Friend, M. (2016). Minimal second language exposure, SES, and early word comprehension: New evidence from a direct assessment. *Bilingualism: Language and Cognition, 19*(1), 162-180.
- Duranti, A. (2005). *Antropologia del linguaggio*. Meltemi.
- Engel de Abreu, P. M. (2011). Working memory in multilingual children: Is there a bilingual effect?. *Memory, 19*(5), 529-537.

- Fernández-López, M., & Perea, M. (2019). The bilingualism wars: Is the bilingual advantage out of (executive) control? *Psicológica Journal*, 40(1), 26–33. <https://doi.org/10.2478/psicolj-2019-0002>
- Fuligni, A. J. (1997). The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior. *Child Development*, 68(2), 351. <https://doi.org/10.2307/1131854>
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2018). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners*. Teachers College Press.
- García, Y. E. (2020). Biculturalism. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research*, 221-225.
- García-Sierra, A., Rivera-Gaxiola, M., Percaccio, C. R., Conboy, B. T., Romo, H., Klarman, L., & Kuhl, P. K. (2011). Bilingual language learning: An ERP study relating early brain responses to speech, language input, and later word production. *Journal of Phonetics*, 39(4), 546-557.
- Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(1), 6–15. <https://doi.org/10.1037/a0038599>
- Genesee, F., Nicoladis, E., & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of child language*, 22(3), 611-631.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2015). *Bilinguismo. Miti e realtà*. Sesto San Giovanni, Italia: Mimesis edizioni.
- Hambly, C., & Fombonne, E. (2011). The Impact of Bilingual Environments on Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1342–1352. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1365-z>
- Han, W. J. (2011). Bilingualism and Academic Achievement. *Child Development*, 83(1), 300–321. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01686.x>
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, 39(1), 1-27.
- Hwang, J. K., Mancilla-Martinez, J., Flores, I., & McClain, J. B. (2020). The relationship among home language use, parental beliefs, and Spanish-speaking children's vocabulary. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-19.

- Jin, L., & Cortazzi, M. (1993). Cultural orientation and academic language use. *Language and culture*, 84-97.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort* (Prentice-Hall series in experimental psychology) (First Edition). Prentice-Hall.
- Kaipa, R. M. (2020). Comparison of morphosyntax in monolingual and bilingual children. *Journal of Indian Speech Language & Hearing Association*, 34(2), 252.
- Kaplan, R. B. (1994). Language policy and planning: Fundamental issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 14, 3-19.
- Kimbrough Oller, D., Eilers, R., Urbano, R., & Cobo-Lewis, A. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language*, 24(2), 407-425. doi:10.1017/S0305000997003097
- Krizman, J., Marian, V., Shook, A., Skoe, E., & Kraus, N. (2012). Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(20), 7877-7881.
- Lee, G. Y., & Kisilevsky, B. S. (2014). Fetuses respond to father's voice but prefer mother's voice after birth. *Developmental psychobiology*, 56(1), 1-11.
- Lee, M., Shetgiri, R., Barina, A., Tillitski, J., & Flores, G. (2015). Raising bilingual children: A qualitative study of parental attitudes, beliefs, and intended behaviors. *Hispanic journal of behavioral sciences*, 37(4), 503-521.
- Legacy, J., Zesiger, P., Friend, M., & Poulin-Dubois, D. (2018). Vocabulary size and speed of word recognition in very young French–English bilinguals: A longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(1), 137-149.
- Levorato, M.C. & Marini, A. (2019). *Il bilinguismo in età evolutiva: Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*. Trento: Erickson.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance—a psychological overview. *Journal of social issues*, 23(2), 58-77.
- Marini, A., Eliseeva, N., & Fabbro, F. (2019). Impact of early second-language acquisition on the development of first language and verbal short-term and working memory. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22(2), 165-176.
- Marini, A., Urgesi, C., & Fabbro, F. (2012). Clinical neurolinguistics of bilingualism. *The Handbook of the Neuropsychology of Language*, 2, 738-759.

- Marotta, L., & Caselli, M. C. (2014). *I disturbi del linguaggio: Caratteristiche, valutazione, trattamento*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Neville, H. J., Mills, D. L., & Lawson, D. S. (1992). Fractionating language: Different neural subsystems with different sensitive periods. *Cerebral Cortex*, 2(3), 244-258.
- Nyikos, M. (2014). Bilingualism and family: parental beliefs; child agency. *Darnioji daugiakalbystė*, (5), 18-40
- Oller, D. K., Eilers, R. E., Urbano, R., & Cobo-Lewis, A. B. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of child language*, 24(2), 407-425.
- Onofrio, D., Caselli, M. C., & Ferri, R. (2019). Lo sviluppo lessicale nei bambini bilingui di età prescolare. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 23(1), 27-48.
- Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in second language acquisition*, 18(1), 1-25.
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., & Rice, M. (2003). French-English Bilingual Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 113–127. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/009\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/009))
- Paradis, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T. (2010). Assessment of English Language Learners: Using Parent Report on First Language Development. *Journal of Communication Disorders*, 43, 474-497.
- Parlamento Europeo, 2006. Promuovere il multilinguismo e l'apprendimento delle lingue nell'UE. P6_TA (2006)0184,
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.
- Roch, M., & Florit, E. (2013). Narratives in preschool bilingual children: the role of exposure. *Narratives in preschool bilingual children: the role of exposure*, 55-64.
- Roch, M., (2019). *Slide del Corso*. Sviluppo Comunicativo e Linguistico Tipico e Atipico. Università degli Studi di Padova.
- Scott, L. (2011). *Parental Language Learning Beliefs and Practices in Young Children's Second Language Acquisition and Bilingual Development: Case Studies of Mexican Heritage Families in California and Arizona* (Doctoral dissertation, UC Berkeley).

- 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.
- Special, E. (2012). Europeans and their Languages. *European Commission*.
- Stablum, F. (2001). *L'attenzione*. Roma: Carocci.
- Surrain, S. (2021). 'Spanish at home, English at school': how perceptions of bilingualism shape family language policies among Spanish-speaking parents of preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(8), 1163-1177.
- Switching languages can also switch personality: study*. (2008, June 24). U.S. <https://www.reuters.com/article/us-languages-personalities-idUSSP4652020080624>
- Thordardottir E., (2002). Punti di vista dei genitori sulle difficoltà linguistiche e sul bilinguismo. Presentato alla annuale Convention Americana dell'udito e della lingua parlata (ASHA), Atlanta, Novembre.
- W.H.O. (World Health Organization) (1993), *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research*, Ginevra, trad. it. A cura di Kemali D., Maj M., Catapano F., Giordano G., Saccà C., Classificazione delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali, Descrizioni cliniche e direttive diagnostiche, Masson, Milano 1996.
- Wartenburger, I., Heekeren, H. R., Abutalebi, J., Cappa, S. F., Villringer, A., & Perani, D. (2003). Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. *Neuron*, 37(1), 159-170.
- Weber-Fox, C. M., & Neville, H. J. (1996). Maturation constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of cognitive neuroscience*, 8(3), 231-256.
- Werker, J. (2012). Perceptual foundations of bilingual acquisition in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1251(1), 50-61.
- Zmarich, C., Pinton, A., Lena, L., (2014). *Lo sviluppo fonetico-fonologico nell'acquisizione di L1 e di L2*. In M.C. Caselli e L Marotta (a cura di), *I disturbi del linguaggio. Caratteristiche, valutazione, trattamento*, Trento, Erickson, pp. 87-124.

SITOGRAFIA

<https://www.istat.it/it/archivio/migrazioni>

<https://www.treccani.it/vocabolario/societa/>

ALLEGATO A

P6_TA(2006)0184

Promuovere il multilinguismo e l'apprendimento delle lingue nell'UE

Risoluzione del Parlamento europeo sulla promozione del multilinguismo e dell'apprendimento delle lingue nell'Unione europea: indicatore europeo di competenza linguistica (2005/2213(INI))

Il Parlamento europeo,

- vista la comunicazione della Commissione dal titolo "L'indicatore europeo di competenza linguistica" (COM(2005)0356),
 - vista la comunicazione della Commissione dal titolo "Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo" (COM(2005)0596),
 - vista la comunicazione della Commissione dal titolo "Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006" (COM(2003)0449),
 - visto il programma "Istruzione e formazione 2010: il successo della strategia di Lisbona dipende da riforme urgenti" (doc. 6905/04 EDUC 43 del Consiglio),
 - vista la comunicazione della Commissione dal titolo "Progetto di relazione comune 2006 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro 'Istruzione e formazione 2010'" (COM(2005)0549),
 - viste le conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo di Barcellona del 15 e 16 marzo 2002,
 - viste le conclusioni del Consiglio "Istruzione, gioventù e cultura" del 24 maggio 2005 riguardanti nuovi indicatori per l'istruzione e la formazione,
 - visto l'articolo 45 del proprio regolamento,
 - vista la relazione della commissione per la cultura e l'istruzione (A6-0074/2006),
- A. considerando che la diversità culturale e linguistica dell'Unione europea costituisce un elemento fondamentale dell'Unione europea,
- B. considerando che il multilinguismo rende possibili una comunicazione più efficace e una migliore comprensione reciproca,
- C. considerando che per realizzare l'Europa dei cittadini e la società della conoscenza - obiettivi, entrambi, della strategia di Lisbona - è decisivo che ciascun cittadino disponga di capacità pratiche in almeno due lingue, oltre alla lingua materna, mentre

l'apprendimento di una sola lingua comune di comunicazione (lingua franca) non è sufficiente,

D. considerando che la capacità di comprensione e comunicazione in altre lingue oltre a quella materna e il perfezionamento delle competenze linguistiche sono fattori importanti per il raggiungimento dell'obiettivo di un migliore utilizzo del potenziale umano nell'Europa e che questa capacità è qualcosa di fondamentale di cui devono disporre tutti i cittadini europei per favorire il pieno esercizio dei diritti e delle libertà derivanti dalla mobilità nell'Unione europea e per dar vita a un mercato del lavoro realmente europeo,

E. considerando che l'aumento e l'ampliamento delle competenze linguistiche costituiscono elementi per valutare la qualità dei sistemi europei di istruzione e formazione nonché due dei criteri per valutare i progressi compiuti nel raggiungimento dell'obiettivo di fare dell'Unione europea l'economia della conoscenza più dinamica a livello mondiale, in seno a un'unione politica più coesa e unita nella diversità,

F. considerando che, nel marzo 2002, il Consiglio europeo di Barcellona ha chiesto l'introduzione di un indicatore di competenza linguistica per ovviare all'attuale mancanza di elementi circa le effettive capacità linguistiche e comunicazionali dei cittadini dell'Unione europea,

G. considerando che, malgrado il piano d'azione "Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica" costituisca una tappa positiva verso il conseguimento dell'obiettivo di Barcellona (lingua materna+due), esiste un'evidente necessità di intensificare gli sforzi dell'UE in tale ambito,

H. considerando che nell'Unione europea esiste una grande diversità in ordine all'attestazione delle competenze e capacità linguistiche, il che rende difficile il raffronto delle competenze linguistiche di cui effettivamente dispone il titolare di un diploma linguistico e non produce i vantaggi che ci si attende dallo scambio di buone prassi e, di conseguenza, pregiudica anche la libera circolazione dei lavoratori e degli studenti nell'Unione europea,

I. considerando che occorre raccogliere dati affidabili sulle effettive capacità linguistiche dei cittadini, specie dei giovani, onde disporre delle informazioni necessarie per mettere a punto una politica volta a promuovere un insegnamento linguistico di qualità,

J. considerando che un sondaggio di Eurobarometro del settembre 2005 ha evidenziato come mediamente solo il 50% dei cittadini europei dichiara di essere in grado di partecipare a una conversazione in un'altra lingua oltre a quella materna, pur esistendo notevoli diversità tra gli Stati membri,

K. considerando che, stando ai dati forniti dalla Commissione, la media delle lingue insegnate nelle scuole superiori è molto lontana dall'obiettivo, deciso dal Consiglio europeo di Barcellona, di migliorare la padronanza delle competenze di base, in particolare mediante l'insegnamento di due lingue fin dalla giovanissima età,

1. manifesta soddisfazione per la proposta della Commissione di introdurre un indicatore europeo di competenza linguistica, il quale figurerà tra gli indicatori applicati dagli Stati membri nel quadro del programma "Istruzione e formazione 2010";

2. ricorda al riguardo il ruolo importante svolto dagli indicatori europei per una valutazione dei progressi compiuti nel conseguimento degli obiettivi comuni della strategia di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione, nonché l'importanza del programma "Istruzione e formazione 2010" per quanto riguarda il raffronto e la messa a punto di politiche nazionali e di un quadro strategico europeo onde passare all'economia della conoscenza, in base alla promozione e allo scambio di buone prassi;

3. ricorda che il suddetto indicatore, sulla base di prove oggettive, mira ad assicurare con precisione e affidabilità la padronanza, entro un certo tempo, delle conoscenze globali di lingue straniere in tutti gli Stati membri;

4. ritiene che i test linguistici dovrebbero tenere conto anche dei bambini bilingui e plurilingui;

5. conviene con la Commissione che, in una prima fase, l'indicatore misuri le conoscenze linguistiche nelle cinque lingue più insegnate nei sistemi di istruzione e formazione dell'Unione: inglese, francese, tedesco, spagnolo e italiano; invita tuttavia la Commissione ed il Consiglio ad assumere le misure necessarie per estendere quanto prima possibile la prova a un maggior numero di lingue ufficiali dell'Unione senza tuttavia pregiudicare l'insegnamento e lo sviluppo delle altre lingue non valutate dall'indicatore;

6. ritiene che l'esistenza di criteri oggettivi per la descrizione del livello di competenza linguistica e la definizione di un quadro comune di riferimento non limitino la libertà di scelta e di organizzazione delle varie strutture didattiche nazionali e sostiene

pertanto la proposta della Commissione di avvalersi, nell'indicatore europeo, del Quadro europeo comune di riferimento per le lingue, voluto dal Consiglio d'Europa;

7. invita gli Stati membri a partecipare attivamente al processo attuativo e di elaborazione dell'indicatore e a dare nuovo impulso all'insegnamento delle lingue, anche mediante efficaci programmi di immersione linguistica;

8. invita gli Stati membri a promuovere la diffusione del multilinguismo incoraggiando politiche di apprendimento di una gamma di lingue più estesa di quella odierna e a definire le priorità politiche conformemente agli obiettivi comuni stabiliti nel quadro della strategia di Lisbona;

9. invita la Commissione a promuovere campagne di informazione sui vantaggi derivanti dall'apprendimento delle lingue fin dalla giovane età, nella convinzione che siffatte iniziative, ad esempio il Giorno europeo delle lingue (26 settembre di ogni anno, iniziativa del Consiglio d'Europa) e l'etichetta europea delle lingue (iniziativa dell'Unione europea), dovrebbero contribuire in modo più significativo a promuovere il multilinguismo;

10. condivide, per quanto riguarda il contributo dato dagli Stati membri e dalle autorità regionali con competenza per la politica nel settore linguistico al pieno utilizzo dell'indicatore, la proposta della Commissione di istituire un organismo costituito da rappresentanti degli Stati membri che fornisca alla Commissione consulenza su tematiche politiche e a carattere tecnico, oltre a ogni tipo di sostegno tecnico, e provveda al monitoraggio dei progressi che si registrano nell'applicazione dell'indicatore negli Stati membri e in quelle regioni che hanno competenza per la politica nel settore linguistico;

11. ricorda che l'indicatore proposto dalla Commissione non implica spese operative aggiuntive per il bilancio dell'UE e che la spesa prevista si iscrive nel quadro degli attuali programmi Socrates e Leonardo da Vinci e del nuovo programma integrato riguardante l'apprendimento durante tutto l'arco della vita;

12. invita pertanto la Commissione e il Consiglio a mettere a disposizione, nel quadro del nuovo programma integrato relativo all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, gli strumenti necessari per promuovere l'apprendimento delle lingue;

13. invita il Consiglio e la Commissione a finanziare in modo adeguato le azioni intese ad applicare l'indicatore interamente entro il quadro delle future prospettive finanziarie;

14. invita il Consiglio a condividere l'approccio, i criteri e il calendario della Commissione per quanto riguarda l'elaborazione e l'applicazione dell'indicatore europeo di competenza linguistica, in modo da portare a termine quanto prima possibile i lavori preparatori e accelerare il passaggio alla fase applicativa, in considerazione della particolare importanza che l'indicatore riveste per la messa a punto di una politica;
15. incarica il suo Presidente di trasmettere la presente risoluzione al Consiglio e alla Commissione nonché ai governi e ai parlamenti degli Stati membri.

A6-0074/2006 - Relatore: Manolis Mavrommatis 11/04/2006/

ALLEGATO B

Credenze (Scott, 2011)

Table 2. Parental Language Learning Beliefs in Language Development Domains

Domain/ <input type="checkbox"/> Expressed belief:	Total instances per domain	Instances per belief
First Language Development <input type="checkbox"/> Parents need to be concerned about a child's language development. <input type="checkbox"/> A child should develop the home language first. <input type="checkbox"/> A child's unease to speak Spanish is a language development concern. <input type="checkbox"/> It takes effort for a child to maintain Spanish proficiency. <input type="checkbox"/> A child learns pronunciation from adults. <input type="checkbox"/> A Spanish-dominant parents' baby who first speaks English is of concern. <input type="checkbox"/> A Spanish dominant child will forget Spanish over time. <input type="checkbox"/> A child's Spanish must be good if others understand him or her.	55 (30%)	15 (8%) 12 (6%) 9 (5%) 7 (4%) 4 (2%) 3 (1%) 3 (1%) 2 (1%)
Second Language and Bilingual Development <input type="checkbox"/> Parents need to be concerned about their child's bilingual development. <input type="checkbox"/> Being bilingual is positive. <input type="checkbox"/> Being bilingual is important. <input type="checkbox"/> Bilingualism offers opportunities. <input type="checkbox"/> A bilingual child's languages develop equally. <input type="checkbox"/> A bilingual child recognizes when Spanish is being spoken. <input type="checkbox"/> A bilingual child transfers knowledge from one language to another. <input type="checkbox"/> A bilingual child should have easy, quick recall in either language. <input type="checkbox"/> Bilingualism is to blame if a bilingual child does not know a word. <input type="checkbox"/> A bilingual child learns slower because of bilingualism. <input type="checkbox"/> Mixing languages impacts language learning. <input type="checkbox"/> Becoming bilingual is difficult for a child.	129 (70%)	27 (15%) 24 (13%) 23 (12%) 17 (9%) 9 (5%) 6 (3%) 4 (2%) 3 (1%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%)

Table 3. Parental Language Learning Beliefs in Various Settings

Setting/ <input type="checkbox"/> Expressed parental belief:	Instances per setting	Instances per expressed belief
Family Life <input type="checkbox"/> Keeping Spanish as the primary language at home helps a child's language learning. <input type="checkbox"/> Parent interaction with a child supports a child's language development. <input type="checkbox"/> Latinos talk differently to their children than do other groups.	24 (26%)	13 (14%) 8 (9%) 2 (2%)

<p>School</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> The school environment differs from the home environment. <input type="checkbox"/> School attendance supports language learning. <input type="checkbox"/> Dual-language immersion program participation supports language learning. <input type="checkbox"/> Bilingual class placement supports language learning. <input type="checkbox"/> A parent should know if an English-only or bilingual class is better for his or her child. <input type="checkbox"/> A parent's school-involvement supports a child's language learning. <input type="checkbox"/> A non-English speaking child will be withdrawn in class. <input type="checkbox"/> A non-English speaking child should be retained in grade until proficient in English. <input type="checkbox"/> English ability does not equal academic ability nor does academic ability equal English ability. <input type="checkbox"/> The U.S. educational system is unequal across and within schools. 	56 (61%)	<ul style="list-style-type: none"> 17 (18%) 14 (15%) 6 (7%) 5 (6%) 3 (3%) 3 (3%) 2 (2%) 2 (2%) 2 (2%) 2 (2%)
<p>Community</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> In the U.S. which is English dominant the focus of a child should be on English. <input type="checkbox"/> English-speaking adults are English teaching experts. <input type="checkbox"/> In the U.S. a child will become proficient in English regardless of other languages spoken. <input type="checkbox"/> In the U.S. it is difficult for an English dominant child to learn Spanish. 	12 (13%)	<ul style="list-style-type: none"> 4 (5%) 3 (3%) 3 (3%) 2 (2%)

Table 4. Parental Role in Child's Language Learning; Practices and Associated Beliefs

Parental role/ <input type="checkbox"/> Language Practice — Language Learning Belief	Total instances per role	Instances per language practice
<p>Parent as Role Model</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Parent learning second language (L2) <ul style="list-style-type: none"> — validates child's L2 learning <input type="checkbox"/> Parent speaking the L2 <ul style="list-style-type: none"> — validates child's L2 learning <input type="checkbox"/> Parent and child learning L2 together <ul style="list-style-type: none"> — supports language learning <input type="checkbox"/> Parent using Spanish when angry <ul style="list-style-type: none"> — associates Spanish with emotion <input type="checkbox"/> Parent persisting in speaking Spanish when child responds in English <ul style="list-style-type: none"> — child will defer to parent's power <input type="checkbox"/> Parent laughing at child language <ul style="list-style-type: none"> — humorous <input type="checkbox"/> One Parent, One Language <ul style="list-style-type: none"> — associating a language with a person supports language learning <input type="checkbox"/> Parent intentionally validating the language <ul style="list-style-type: none"> — gives language value & importance 	27 (19%)	<ul style="list-style-type: none"> 7 (5%) 4 (3%) 4 (3%) 3 (2%) 3 (2%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%)

<p>Parent as Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Parent teaching the child <ul style="list-style-type: none"> — languages can be taught <input type="checkbox"/> Parent re-enforcing vocabulary <ul style="list-style-type: none"> — language learned via word knowledge <input type="checkbox"/> Parent reading aloud books <ul style="list-style-type: none"> — oral language supports language learning <input type="checkbox"/> Parent explaining what is going on in L1 <ul style="list-style-type: none"> — scaffolds second language learning <input type="checkbox"/> Parent insisting child speaks Spanish in presence of other Spanish speakers <ul style="list-style-type: none"> — instills respect for Spanish speakers <input type="checkbox"/> Parent insisting child produce more Spanish <ul style="list-style-type: none"> — practice builds language learning <input type="checkbox"/> Parent talking about how language works <ul style="list-style-type: none"> — language awareness builds bilingualism <input type="checkbox"/> Parent giving child the word s/he is missing <ul style="list-style-type: none"> — child should focus on meaning not form <input type="checkbox"/> Parent explicitly telling child when language studying occurs <ul style="list-style-type: none"> — being explicit supports language learning <input type="checkbox"/> Parent having children sit quietly <ul style="list-style-type: none"> — quiet focus supports language learning 	45 (32%)	10 (7%) 9 (6%) 7 (5%) 7 (5%) 5 (4%) 4 (3%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%)
<p>Parent as Facilitator</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Placing child in English-only, bilingual, or immersion class <ul style="list-style-type: none"> — classroom language environment supports language learning <input type="checkbox"/> Having grandparent visit or care for child <ul style="list-style-type: none"> — target language contact supports language learning <input type="checkbox"/> Having child say aloud what s/he knows <ul style="list-style-type: none"> — reciting knowledge supports language learning <input type="checkbox"/> Having siblings use the target language <ul style="list-style-type: none"> — sibling talk supports language learning <input type="checkbox"/> Encouraging child friendships with speakers of the target language <ul style="list-style-type: none"> — target language contact supports language learning <input type="checkbox"/> Encouraging child to talk to classmates <ul style="list-style-type: none"> — peer talk supports language learning <input type="checkbox"/> Having bilingual classmates translate for monolingual child <ul style="list-style-type: none"> — peer talk supports language learning <input type="checkbox"/> Using alternate language each day <ul style="list-style-type: none"> — time on task builds bilingualism <input type="checkbox"/> Child teaching grandparent ESL <ul style="list-style-type: none"> — teaching re-enforces new knowledge <input type="checkbox"/> Switching child from bilingual to English-only class <ul style="list-style-type: none"> — confuses child and hinders language learning <input type="checkbox"/> Parent seeking out teacher conference <ul style="list-style-type: none"> — Parent-teacher communication supports language learning <input type="checkbox"/> A child uninterested in language learning <ul style="list-style-type: none"> — should not be pushed by parent <input type="checkbox"/> Parent and child visiting library <ul style="list-style-type: none"> — validate reading books/bilingual books <input type="checkbox"/> Providing child computer program access <ul style="list-style-type: none"> — computers support language learning <input type="checkbox"/> A child watching television <ul style="list-style-type: none"> — television supports language learning <input type="checkbox"/> Repeating movie in alternate language <ul style="list-style-type: none"> — scaffolds language learning <input type="checkbox"/> Family travel where target language spoken <ul style="list-style-type: none"> — validates language and learning purpose <input type="checkbox"/> Attending bilingual events with family <ul style="list-style-type: none"> — validates language and learning purpose 	70 (49%)	18 (13%) 9 (6%) 5 (4%) 5 (4%) 4 (3%) 3 (2%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%) 2 (1%)

ALLEGATO C

Bilinguismo: credenze e pratiche

Inizio blocco: Consenso informato

Gentile partecipante,
le proponiamo di aderire ad uno studio on-line, “Bilinguismo: credenze e pratiche”, il cui scopo è quello di comprendere un fenomeno sempre più diffuso: quello del bilinguismo. Questa ricerca, coordinata dalla Prof.ssa Maja Roch e dalla dott.ssa Maddalena Fusco del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova, si propone di indagare le credenze e le pratiche che lo riguardano.

DESCRIZIONE

Il questionario è diviso in 5 parti principali:

1. Informazioni generali
2. Pratiche
3. Credenze
4. Valutazione linguistica indiretta
5. Parte finale

Il tempo previsto per la compilazione è di circa 25 minuti.

Il questionario è indirizzato a tutti i genitori di bambini bilingui di età 6-8 anni che abbiano frequentato la scuola dell’infanzia in Italia.

TRATTAMENTO DATI

Tutte le informazioni raccolte in questa ricerca saranno trattate nel rispetto delle vigenti leggi D.Lgs.196/2003 sulla privacy e UE GDPR 679/2016 sulla protezione dei dati personali e dell’art. 9 del Codice Deontologico degli Psicologi Italiani. I suoi dati saranno analizzati in modo /anonimo e con tutti i criteri che garantiscono la massima riservatezza, utilizzati unicamente ai fini della ricerca medesima. La responsabile della ricerca è la Prof.ssa Maja Roch, afferente al Dipartimento di DPSS. La responsabile della ricerca si impegna ad adempiere agli obblighi previsti dalla normativa vigente in termine di raccolta, trattamento e conservazione di dati sensibili. Ogni partecipante ha in ogni momento facoltà di esercitare i diritti di cui all’art. 7 del D.Lgs.196/2003. I dati, raccolti ed elaborati in forma aggregata e anonima, potranno essere inseriti in pubblicazioni e/o presentati a congressi o seminari scientifici.

Il trattamento dei suoi dati sarà avviato solo con la sottoscrizione di tale consenso.

DICHIARO:

Di essere maggiorenne

Di aderire volontariamente alla realizzazione della ricerca in qualità di partecipante

Di essere a conoscenza degli obiettivi e delle finalità di tale progetto di ricerca

Di essere a conoscenza che i dati ricavati, nell’assoluto anonimato, saranno trattati esclusivamente per fini didattici e di ricerca

Di essere consapevole che è prevista la possibilità di ottenere la restituzione dei dati raccolti una volta inviati.

Per eventuali chiarimenti è possibile contattare la Dott.ssa Maddalena Fusco, e-mail: maddalena.fusco@studenti.unipd.it, tel: 3342707828

Grazie mille per il tuo prezioso contributo!

Proseguendo nella compilazione del questionario esprimo il consenso a partecipare alla ricerca.

- Confermo, inizio lo studio (1)
- Non confermo, non voglio partecipare (2)

Salta a: Fine sondaggio Se Siamo interessati a capire [ARGOMENTO DELLO STUDIO]. Ti verranno presentate le informazioni pertinenti = Non confermo, non voglio partecipare

Fine blocco: Consenso informato

Inizio blocco: Informazioni generali

IG In questa sezione ti chiederò delle informazioni su di te sia perché sono utili puramente ai fini della ricerca, sia perché vari studi, soprattutto internazionali, le richiedono. Esse ci consentono di dire se le famiglie intervistate sono simili alla maggior parte delle famiglie italiane.

GI Genitore intervistato:

- Madre (1)
- Padre (2)

ID Siccome è prevista la restituzione dei dati, al fine di preservare la privacy è necessario creare un ID. Per farlo, bisogna inserire nel riquadro sottostante:

- le prime due lettere del nome della madre
- le ultime due lettere del nome del padre
- il giorno di nascita del bambino

Ad es. madre: Anna (AN), padre: Oscar (AR), bambino: 11 marzo (11) quindi -> ANAR11

ETA' Età (in anni compiuti) del bambino:

Interruzione
di pagina

SF

Numero di persone del nucleo familiare:

SF Numero di figli:

SES Titolo di studio madre:

- Licenza elementare (1)
- Licenza media (2)
- Titolo di istruzione secondaria superiore (3)
- Laurea triennale (4)
- Laurea magistrale (5)
- Laurea magistrale a ciclo unico (6)
- Master di primo o secondo livello (7)
- Dottorato di ricerca (8)
- Altro (9) _____

SES Titolo di studio padre:

- Licenza elementare (1)
 - Licenza media (2)
 - Titolo di istruzione secondaria superiore (3)
 - Laurea triennale (4)
 - Laurea magistrale (5)
 - Laurea magistrale a ciclo unico (6)
 - Master di primo o secondo livello (7)
 - Dottorato di ricerca (8)
 - Altro (9) _____
-

SES Può dirmi se il reddito annuo (netto) del vostro nucleo familiare, rispetto alla media Istat (2009) di circa 32.000 Euro netti è:

- Molto minore (1)
- Minore (25.000-30.000 euro) (2)
- Nella media (31.000-34.000 euro) (3)
- Maggiore (35.000 - 40.000 euro) (4)
- Molto maggiore (>41.000 euro) (5)

Fine blocco: Informazioni generali

Inizio blocco: Pratiche

PR In questa sezione ti chiederò quali sono le tue usanze con il tuo bambino per ciò che riguarda il linguaggio. Ti chiedo di essere quanto più fedele possibile alla realtà.

PR A casa, oltre all'altra lingua, parlate tra di voi adulti usando anche l'italiano?

- Sì (1)
- No (2)
-

PR Quale lingua usate con il bambino?

- Italiano (1)
- Altra lingua (4)
- Entrambe (3)

Salta a: Fine blocco Se Quale lingua usate con il bambino? = Italiano

PR A casa, oltre all'Italiano e all'altra lingua, parlate altre lingue?

- Sì (1)
- No (2)
-

Visualizza questa domanda:

If A casa, oltre all'Italiano e all'altra lingua, parlate altre lingue? = Sì

PR Quali?

PR Quali sono le persone che trascorrono molto tempo a casa con suo figlio (almeno una volta alla settimana)? In che lingua comunicano con il bambino? In che lingua risponde il bambino? Innanzitutto, segnate il ruolo della persona (es. Madre, padre) nel riquadro che si trova di fianco a “Ruolo:” e poi segnate spostando il cerchietto nero la quantità del tempo (una stima) con cui quella persona si rivolge al bambino in italiano oppure nell'altra lingua e quanto il bambino risponde in italiano oppure nell'altra lingua. Il puntino delimita la quantità di comunicazione che si svolge in italiano (a sinistra della linea). Ti verrà fornito un esempio:

Q82

...

Esempio

Diana è la mamma del piccolo Luca e con lui comunica prevalentemente in italiano, ma saltuariamente la sera, quando a casa c'è anche il padre di Luca, comunicano tutti e tre in croato. Come potete osservare, il cerchietto nero divide l'area della linea grigia in due parti, la parte più consistente per l'italiano (a sinistra della linea verticale) e la parte meno consistente per il croato (a destra della linea verticale).

In quale lingua risponde Luca durante la comunicazione? Come potete osservare, il cerchietto nero divide la barra grigia sull'estrema destra, indicando che Luca risponde prevalentemente in italiano a tutte le conversazioni (a prescindere dalla lingua in cui la mamma si rivolge a Luca)









Interruzione
di pagina

Q82.

PR Non serve compilare tutti i campi, segnala soltanto le persone che trascorrono più tempo con il bambino

Italiano -







0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Ruolo: ()	
Bambino: ()	
Ruolo: ()	
Bambino: ()	
Ruolo: ()	
Bambino: ()	

Q79 -

Italiano -

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Ruolo: ()	
Bambino: ()	
Ruolo: ()	
Bambino: ()	
Ruolo: ()	
Bambino: ()	

Q29 A che età il bambino ha iniziato a sentire l'italiano (indicare in anni e mesi)?

Q30 A che età il bambino ha iniziato a sentire l'altra lingua (indicare in anni e mesi)?

Q31 A quale lingua è esposto maggiormente suo figlio nei differenti ambienti?

	Italiano (1)	Altra lingua (2)
a A CASA (nucleo familiare) (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b ALTRI (ad esempio nonni, baby-sitter, zii, ecc.) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c AMICI (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d SCUOLA (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e ATTRAVERSO TELEVISIONE, COMPUTER, LIBRI, ... (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q32 Quando va fuori casa con il suo bambino (es: nonni, parenti, parco, calcio, piscina...) sente anche l'italiano?

si (1)

No (2)

Q33 Usi strategie specifiche per far apprendere due lingue al vostro bambino?

Sì (1)

No (2)

Visualizza questa domanda:

If Usi strategie specifiche per far apprendere due lingue al vostro bambino? = Sì

Q34 Quali?

Fine blocco: Pratiche

Inizio blocco: Credenze

Q44 In questa sezione mi interessa sapere cosa pensi del fenomeno del bilinguismo.

Q35 Pensi che gli altri genitori di bambini bilingui si focalizzino maggiormente sulla lingua madre con i loro bambini?

Sì (1)

No (2)

Q36 Secondo te, perché?
E' possibile scegliere più di un'opzione.

a. È importante che i bambini conoscano la propria lingua d'origine (1)

b. Conoscono solo la lingua d'origine (2)

c. Sono stati consigliati da professionisti (3)

Conoscono solo l'italiano (5)

E' importante che i bambini conoscano bene l'italiano (6)

d. Altro: (4) _____

Q37 Hai preoccupazioni rispetto alla lingua di tuo figlio?

Sì (1)

No (2)

Visualizza questa domanda:

If Hai preoccupazioni rispetto alla lingua di tuo figlio? = Sì

Q38 Queste preoccupazioni sarebbero diverse se tuo figlio non avesse imparato due lingue?

sì (1)

No (2)

Q39 Se dovessi consigliare a genitori di bambini bilingui quale lingua usare con loro figlio, cosa consiglieresti loro?

Altra lingua (1)

Italiano (2)

Entrambe (3)

Q40 Pensi che le scuole potrebbero aiutare i bambini bilingui?

Sì (1)

No (2)

Visualizza questa domanda:

If Pensi che le scuole potrebbero aiutare i bambini bilingui? = Sì

Q41 Quale sarebbe il lavoro migliore da fare a scuola per aiutare i bambini bilingui, secondo te?



Q42 Adesso leggerai delle affermazioni sul bilinguismo, ti chiedo di dirmi quanto sei d'accordo da per niente a del tutto

	Per niente (1)	Poco (2)	Molto (3)	Del tutto (4)
I bambini bilingui iniziano a parlare in ritardo e sono confusi (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E' normale che il bambino bilingue inizia a parlare in ritardo rispetto a chi parla una sola lingua (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allevare un bambino che parla due lingue è diverso rispetto ad un bambino che ne parla una (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il bilinguismo mette a rischio di difficoltà linguistiche (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le difficoltà linguistiche non sono causate dal bilinguismo (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'esposizione di qualunque tipo a due linguaggi garantisce ai bambini di imparare bene entrambi (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un'esposizione di qualità a due linguaggi garantisce ai bambini di imparare bene entrambi (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solo l'esposizione fin da piccoli garantisce un bilinguismo equilibrato (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si può diventare bilingui anche se si inizia ad imparare la seconda lingua da adulti (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il bilinguismo è vantaggioso solo se la seconda lingua è la lingua parlata di più nel paese (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se le due lingue sono simili, il bambino sarà avvantaggiato (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Per fare in modo che i bambini imparino prima l'italiano, è giusto parlare in italiano in casa (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La perdita di espressione nella lingua madre non è un problema (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I genitori dovrebbero utilizzare la lingua che i figli utilizzano a scuola anche a casa (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I genitori dovrebbero utilizzare la lingua madre in casa con i bambini (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I bambini bilingui sanno tenere separati i due linguaggi (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I bambini bilingui tendono a confondere i due linguaggi (17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I bambini sanno quando utilizzare i due linguaggi nelle differenti situazioni (18)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I genitori dovrebbero evitare di utilizzare i due linguaggi nella stessa frase quando parlano con i bambini (19)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I bambini dovrebbero essere corretti quando utilizzano i due linguaggi nella stessa frase (20)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I bambini dovrebbero essere lasciati liberi di scambiare i due linguaggi perché l'importante è che si facciano capire (21)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I bambini imparano l'italiano più dai loro compagni e dagli insegnanti che dai genitori (22)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dovrebbero essere i genitori ad insegnare anche l'italiano ai loro figli (23)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I genitori dovrebbero correggere i bambini se la loro pronuncia nella lingua madre è influenzata dalla lingua della scuola (24)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I bambini con disturbo del linguaggio non possono diventare bilingui (25)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il bambino bilingue farà difficoltà con gli apprendimenti scolastici (26)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gli apprendimenti scolastici non sono influenzati dal bilinguismo (27)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fine blocco: Credenze

Inizio blocco: Valutazione linguistica indiretta

Q43 Adesso ti verranno poste delle domande sul linguaggio del tuo bambino. Considera che come confronto devi tenere presente altri bambini della sua età e non adulti. Anche in questo caso, ti chiedo di essere quanto più fedele alla realtà possibile.

Q45 Quale lingua parla meglio tuo/a figlio/a, secondo te?

- Italiano (1)
 - Altra lingua (2)
 - Entrambe (3)
-

Q46 Pensi che il tuo bambino parli l'altra lingua come la parlano i bambini del paese della lingua?

- Non bene come loro (1)
 - Più o meno come loro, ma con delle differenze (2)
 - Più sì che no (3)
 - Sì (4)
-

Q47 Pensi che il tuo bambino parli l'italiano come la parlano i bambini madrelingua italiani?

- Non bene come loro (1)
 - Più o meno come loro, ma con delle differenze (2)
 - Più sì che no (3)
 - Sì (4)
-

Q48 Rispetto ai suoi coetanei, quanto ritieni che tuo figlio riesca ad esprimersi in italiano?

- Non molto bene (1)
 - Benino (2)
 - Come loro (3)
 - Molto meglio (4)
-

Q49 E nell'altra lingua?

- Non molto bene (1)
 - Benino (2)
 - Come loro (3)
 - Molto meglio (4)
-

Q50 Rispetto ai suoi coetanei, come pensi che tuo figlio pronunci le parole in italiano?

- Non molto chiaramente (1)
 - A volte non chiaro (2)
 - Come loro (3)
 - Molto chiaramente (4)
-

Q52 E nell'altra lingua?

- Non molto chiaramente (1)
 - A volte non chiaro (2)
 - Come loro (3)
 - Molto chiaramente (4)
-

Q53 Rispetto ai suoi coetanei, quanto ritieni che il tuo bambino riesca a riconoscere le singole lettere delle parole nell'altra lingua?

- Molto meno di loro (1)
 - Poco meno di loro (2)
 - Come loro (3)
 - Più di loro (4)
-

Q55 E in italiano?

- Molto meno di loro (1)
 - Poco meno di loro (2)
 - Come loro (3)
 - Più di loro (4)
-

Q56 Rispetto ai suoi coetanei, quanti suoni dell'altra lingua ritieni che il tuo bambino conosca?

- Molto meno di loro (1)
 - Poco meno di loro (2)
 - Come loro (3)
 - Più di loro (4)
-

Q57 E in italiano?

- Molto meno di loro (1)
 - Poco meno di loro (2)
 - Come loro (3)
 - Più di loro (4)
-

Interruzione
di pagina

Q59 Secondo te, quante parole conosce tuo figlio nell'altra lingua rispetto ai suoi coetanei del paese dove si parla questa lingua?

- Molto meno di loro (1)
 - Poco meno di loro (2)
 - Come loro (3)
 - Più di loro (4)
-

Q60 Quante parole conosce, invece, in italiano rispetto ai suoi coetanei italiani?

- Molto meno di loro (1)
 - Poco meno di loro (2)
 - Come loro (3)
 - Più di loro (4)
-

Q80 Rispetto ai suoi coetanei, ritieni che il tuo bambino abbia difficoltà a pronunciare frasi corrette in italiano?

- Molte difficoltà (1)
 - Alcune difficoltà (2)
 - Come loro (3)
 - Non ha difficoltà (4)
-

Q62 E nell'altra lingua?

- Molte difficoltà (1)
 - Alcune difficoltà (2)
 - Come loro (3)
 - Non ha difficoltà (4)
-

Q63 Il tuo bambino riesce a comprendere se stai parlando al presente, al passato o al futuro quando parli nell'altra lingua?

- Mai (1)
 - A volte (2)
 - La maggior parte del tempo (3)
 - Sempre (4)
-

Q64 E in italiano?

- Mai (1)
 - A volte (2)
 - La maggior parte del tempo (3)
 - Sempre (4)
-

Q65 Il tuo bambino riesce a comprendere chi svolge l'azione e chi la subisce quando parli nell'altra lingua?

- Mai (1)
 - A volte (2)
 - La maggior parte del tempo (3)
 - Sempre (4)
-

Q66 E in italiano?

- Mai (1)
 - A volte (2)
 - La maggior parte del tempo (3)
 - Sempre (4)
-

Interruzione
di pagina

Q67 Com'è per la tua famiglia e/o i tuoi amici avere una conversazione con tuo figlio?

- Molto difficile (1)
 - A volte non facile (2)
 - Abbastanza facile (3)
 - Molto facile (4)
-

Q68 Il tuo bambino comprende le storie che gli vengono raccontate in italiano?

- Mai (1)
 - A volte (2)
 - La maggior parte del tempo (3)
 - Sempre (4)
-

Q69 E quelle che gli vengono raccontate nell'altra lingua?

- Mai (1)
 - A volte (2)
 - La maggior parte del tempo (3)
 - Sempre (4)
-

Q70 Quanto chiaramente racconta storie o fatti che gli sono accaduti utilizzando l'altra lingua?

- Per niente chiaramente (1)
 - Poco chiaramente (2)
 - Molto chiaramente (3)
 - Del tutto chiaramente (4)
-

Q72 Quanto chiaramente racconta storie o fatti che gli sono accaduti utilizzando, invece, l'italiano?

- Per niente chiaramente (1)
 - Poco chiaramente (2)
 - Molto chiaramente (3)
 - Del tutto chiaramente (4)
-

Q73 Complessivamente, quanto sei soddisfatto di come il tuo bambino parla l'altra lingua?

- Per niente soddisfatto (1)
 - Poco soddisfatto (2)
 - Molto soddisfatto (3)
 - Completamente soddisfatto (4)
-

Q74 E in italiano?

- Per niente soddisfatto (1)
- Poco soddisfatto (2)
- Molto soddisfatto (3)
- Completamente soddisfatto (4)

Fine blocco: Valutazione linguistica indiretta

Inizio blocco: Parte finale

Q75 Siamo quasi giunti al termine, ti chiedo solo:

	Sì (1)	No (2)
Ti è stato dato qualche consiglio da professionisti su come gestire il bilinguismo di tuo figlio? (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se sì, hai chiesto tu questi consigli? (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei d'accordo? (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Li hai seguiti? (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensi che un training per i genitori su cosa sia il bilinguismo sia utile? (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interruzione
di pagina

Q76 Ciao, grazie per essere arrivato fin qui. Il tuo contributo è stato fondamentale. Lo scopo preciso di questa ricerca è quello di individuare eventuali relazioni tra credenze e pratiche e sviluppo linguistico del bambino al fine di poter elaborare eventuali training educativi per il bilinguismo. Ti chiedo, inoltre, di lasciare il tuo numero di cellulare nel banner successivo se acconsenti ad essere eventualmente ricontattato in futuro per una valutazione linguistica diretta del tuo bambino. Grazie mille!

Fine blocco: Parte finale
