



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL COMPORTAMENTO

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PSICOLOGIA

**TRA LINGUE E CULTURE: IL BILINGUISMO
COME PONTE O BARRIERA NELLO
SVILUPPO INFANTILE**

RELATORE:

Professoressa Zanetti Maria Assunta

CORRELATORE:

Dottorssa Tamburnotti Elisa

Tesi di Laurea di
Federica Pasinelli
Matricola 541827

Anno Accademico 2024\2025

Indice generale

ABSTRACT.....	5
PARTE I: QUADRO TEORICO.....	9
1. INTRODUZIONE	11
2. TIPOLOGIE DI BILINGUISMO E COMPETENZE LINGUISTICHE.....	15
2.1 Vantaggi e svantaggi	17
2.2 Fonetica e fonologia.....	19
2.3 Lessico.....	20
2.4 Morfosintassi.....	22
2.5 Competenza narrativa.....	23
2.6 Alfabetizzazione e competenze del linguaggio narrativo.....	25
2.7 Abilità metalinguistiche.....	27
3. NEUROIMAGING E CERVELLO BILINGUE.....	33
3.1 Differenziazioni tra uso della prima e della seconda lingua	35
3.2 Età di acquisizione.....	35
3.3 Distanza tra famiglie di lingue.....	36
3.4 L'emisfero destro.....	38
3.5 Neuroplasticità.....	38
4. DISTURBI DEL LINGUAGGIO NEI BAMBINI BILINGUE.....	41
5. CENNI ALLA LINGUA DEI SEGNI (LIS).....	47
6. STRUMENTI DI VALUTAZIONE.....	51
6.1 Storia linguistica.....	53
6.2 Dominanza linguistica	55
6.3 Competenze indirette della lingua madre.....	57
7. IMPLICAZIONI SOCIALI ED EDUCATIVE.....	63
PARTE II: LA RICERCA.....	67
8. SVILUPPO DELLA RICERCA E RELATIVE IPOTESI.....	69
9. LA PROCEDURA.....	75
9.1 Strumento d'indagine.....	75
9.2 Modalità di somministrazione.....	76
9.3 Campione.....	77
10. ANALISI DEI DATI	83
11. L'INTRECCIO DEI FATTORI NELLO SVILUPPO BILINGUE: SINTESI DEI RISULTATI.....	109
12. CONCLUSIONE.....	111
BIBLIOGRAFIA.....	117
RINGRAZIAMENTI.....	121

ABSTRACT

Il bilinguismo è un fenomeno complesso che consiste nella capacità di comprendere e utilizzare due lingue, con implicazioni significative sul piano cognitivo, sociale e scolastico. È, pertanto, definibile come quella capacità di utilizzare più lingue, comprendendole e parlandole attraverso l'abilità di selezionare correttamente il sistema linguistico in maniera appropriata al contesto e all'interlocutore.

In Italia, il tema è estremamente attuale, soprattutto alla luce dell'aumento delle migrazioni e della crescente presenza di bambini appartenenti a famiglie con background linguistici diversi da quello italiano. Le lingue parlate da queste comunità migranti, spesso considerate "minori" per diffusione e visibilità sociale, pongono nuove sfide e opportunità nei contesti scolastico-educativi, soprattutto in relazione allo sviluppo linguistico dei bambini bilingui.

Nonostante la permanenza di alcuni pregiudizi, come l'idea che il bilinguismo possa causare ritardi linguistici, la letteratura scientifica ha evidenziato come una doppia esposizione linguistica, se adeguatamente supportata, possa piuttosto favorire lo sviluppo cognitivo e metalinguistico.

In questa sede ci si propone di approfondire il rapporto tra bilinguismo e sviluppo degli apprendimenti in età evolutiva, indagando in particolare il ruolo di fattori quali l'età del bambino, il contesto familiare e il livello d'istruzione dei genitori.

La ricerca utilizza il questionario QUBIL (Questionario sull'Uso del Bilinguismo), uno strumento creato per analizzare le pratiche linguistiche quotidiane e le competenze percepite nei bambini bilingui.

Il questionario è stato somministrato presso una scuola primaria di Bergamo, città che rappresenta un contesto urbano caratterizzato da un'aumentata diversità linguistica legata alla presenza di numerose famiglie migranti. I risultati mirano a offrire una lettura più approfondita delle dinamiche di acquisizione linguistica in contesti bilingui e a fornire spunti utili per sostenere pratiche educative più inclusive ed efficaci.

Bilingualism is a complex phenomenon involving the ability to understand and use two languages, with significant cognitive, social, and educational implications. It can therefore be defined as the capacity to use multiple languages, understanding and speaking them, by appropriately selecting the linguistic system according to the context and the interlocutor.

In Italy, this topic is particularly relevant today, especially in light of increasing migration and the growing presence of children from families with linguistic backgrounds different from Italian. The languages spoken by these migrant communities, often considered "minority" languages due to their limited diffusion and social visibility, present both new challenges and opportunities within educational settings, particularly concerning the linguistic development of bilingual children.

Despite the persistence of certain prejudices, such as the belief that bilingualism may lead to language delays, scientific literature has highlighted how dual language exposure, when adequately supported, can actually foster cognitive and metalinguistic development.

This study aims to explore the relationship between bilingualism and learning development in childhood, with a particular focus on factors such as the child's age, family context, and parents' educational level. The research employs the QUBIL questionnaire (Questionnaire on Bilingualism Usage), a tool designed to analyze daily language practices and perceived competences in bilingual children.

Non si tratta mai di due, tre, o più lingue separate,
piuttosto si tratta di connubi, idoletti, espressioni
idiosincratiche, familiari, di gruppo, comunitari.
Le lingue non sono mai lingue nazionali, le nazioni
vengono dopo le lingue.
(Barbetta P., 2023)

PARTE I: QUADRO TEORICO

1. INTRODUZIONE

Attraversando epoche e civiltà, fino alla contemporaneità, si possono individuare due modi di pensare ricorrenti che riflettono il modo in cui le persone comuni entrano in rapporto con le lingue. Il primo riguarda la propria lingua madre, verso la quale esiste solitamente un senso profondo di naturalezza, familiarità e soddisfazione, perfettamente espresso da Ferdinand de Saussure (De Mauro, 1968) il quale osserva come ogni popolo sia generalmente soddisfatto della propria lingua. Questo legame emotivo e culturale con la propria lingua d'origine crea spesso un senso di identità condivisa e di appartenenza. Il secondo giudizio, invece, riguarda le lingue straniere: in questo caso l'atteggiamento degli individui può essere influenzato da fattori come il prestigio della lingua, l'esperienza personale, le rappresentazioni culturali oppure stereotipi sociali. Le lingue straniere non generano reazioni univoche, di conseguenza, i giudizi possono oscillare enormemente tra ammirazione, rispetto, curiosità, o al contrario, diffidenza e fastidio. In mancanza di condivisioni affettive, curiosità intellettuale o benefici pratici ed economici, il primo contatto con una lingua sconosciuta può suscitare reazioni non positive. Il semplice ascolto di suoni nuovi, percepiti come estranei o incomprensibili, può generare nell'ascoltatore atteggiamenti di spaesamento fino a un vero e proprio rifiuto, spesso espresso con fastidio o addirittura con disprezzo verso ciò che appare come un insieme disordinato e indecifrabile di rumori.

In questa prospettiva, il concetto di inclusione linguistica assume un valore centrale. In un mondo sempre più globalizzato e interconnesso, la diversità linguistica non è più percepita solo come un fatto culturale, ma come una dimensione legata alla cittadinanza e alla convivenza sociale. Promuovere l'inclusione significa riconoscere dignità a tutte le lingue parlate, contrastando gerarchie linguistiche che generano discriminazioni, esclusioni o marginalizzazioni sociali. La sfida contemporanea è dunque superare l'idea di una lingua "dominante" o "migliore", per favorire invece un'idea di lingua che sia ricchezza collettiva.

La contemporaneità è interessata da numerosi mutamenti, si stima che attualmente ci siano circa 304 milioni di migranti nel mondo, intese come persone che vivono al di fuori del loro paese d'origine. Per quanto riguarda l'Italia il numero di cittadini stranieri

residenti è di 5.308.000, pari al 9% della popolazione (ISTAT, 2024).

Questi dati demografici sono indicativi di una società contemporanea sempre più multietnica, nella quale inevitabilmente convivono e si intersecano tra loro molteplici lingue. Le stime attuali riconoscono 7.100 lingue parlate al mondo in soli 195 paesi (UNESCO, 2021). Viviamo perciò in una società estremamente complessa anche sul piano linguistico, dove il bilinguismo non rappresenta più un'eccezione bensì sempre di più la regola. In un mondo globalizzato e interconnesso, la coesistenza di più lingue all'interno di uno stesso contesto sociale, culturale ed educativo è ormai una condizione diffusa, che riflette la diversità ma anche la ricchezza delle identità individuali.

Questi punti di riflessione, il legame emotivo con la lingua madre e le reazioni nei confronti delle lingue straniere da un lato, nonché i profondi cambiamenti demografici e culturali della contemporaneità dall'altro, si intrecciano in modo significativo con i concetti di *bilinguismo* e *interculturalità*.

Se da una parte l'identità linguistica personale può generare atteggiamenti di chiusura verso ciò che è percepito come "altro" o diverso, dall'altra il contesto odierno impone sempre di più la necessità di superare tali barriere attraverso il riconoscimento e la valorizzazione della diversità linguistica. In una società globalizzata e caratterizzata da una forte evoluzione, l'incontro tra lingue e culture diverse non è più un'eccezione, ma una realtà quotidiana. In questo scenario, da una parte il bilinguismo si prospetta non solo come una competenza utile, ma come una vera e propria chiave per la convivenza e la comprensione reciproca, mentre l'interculturalità diviene un orizzonte necessario per costruire relazioni fondate sull'apertura e sulla condivisione.

A questo punto ci chiediamo "Chi è bilingue?" La risposta viene da sé: "Semplicemente metà della popolazione mondiale" (Grosjean, 2015). Ma il bilinguismo non è solo condivisione di due lingue, bensì anche di due culture, permette all'individuo di essere capace di vivere come un mediatore culturale. Esso è quindi una condizione di relazione tra culture, è fonte di interculturalità perché connette due stili linguistici e simbolici, ma anche valori, pratiche sociali, significati, norme, ecc. Parlare più lingue significa abitare più culture e permette il dialogo tra mondi diversi, sviluppando un'identità aperta. In un mondo globale e multiculturale, questa connessione è centrale

per l'educazione, il lavoro, la convivenza e la cittadinanza.

In quest'ottica il bilinguismo si configura come una competenza complessa e dinamica ed è interessante osservare che, attualmente, non è ancora definibile in maniera universalmente riconosciuta. Generalmente è identificabile con l'insieme di conoscenze automatiche e/o consapevoli che permettono ad un individuo di comunicare attraverso due o più lingue.

2. TIPOLOGIE DI BILINGUISMO E COMPETENZE LINGUISTICHE

Bilingue o plurilingue è colui che parla e comprende due o più lingue.

Alcuni studi di linguistica e psicologia ritengono utile distinguere diverse tipologie di bilinguismo: precoce o tardivo, additivo o sottrattivo, bilanciato o dominante.

Nel primo caso la distinzione riguarda una differenza cronologica di acquisizione della lingua: *precoce* se l'esposizione alle due lingue avviene fin dalla nascita, *tardivo* se l'apprendimento si verifica dopo i due anni fino ai 10.

È possibile inoltre osservare una distinzione tra tipologie di bilinguismo che riguarda l'effetto di una lingua sull'altra, perciò si ha un bilinguismo definito *additivo* quando l'acquisizione della seconda o terza lingua non produce un indebolimento della lingua madre, piuttosto *sottrattivo* se quest'ultima si impoverisce durante l'apprendimento delle altre lingue. Infine imprescindibile è la distinzione legata al livello di acquisizione delle due lingue che ci consente di osservare un bilinguismo *bilanciato* se il soggetto conosce le due o più lingue allo stesso modo, *dominante* se osserviamo una maggior fluenza in una sola delle lingue.

Sembra sia importante per alcune ricerche focalizzarsi sulla modalità di appropriazione della lingua: si parla di “acquisizione” quando la lingua viene acquisita con modalità naturali, in modo informale e con il coinvolgimento della memoria implicita ed è ciò che avviene nei contesti familiari, di gioco, di interazione sociale. Si parla, invece, di “apprendimento” di una seconda lingua quando avviene con modalità formali, per regole, quindi per esempio in un ambiente scolastico. In ogni modo una lingua tende ad essere dominante sull'altra e non necessariamente lo sarà quella materna, informale o quella appresa per prima. Difatti, la lingua dominante è quella usata più frequentemente, in più contesti, legata a più funzioni sociali e cognitive (studio, lavoro, relazioni...), percepita come più prestigiosa o utile.

Ciò che si ritiene inoltre essere l'ingrediente principale per l'acquisizione della lingua è l'input linguistico. L'ambiente in cui il bilingue è immerso è profondamente influenzato dal *tipo di esposizione*, dalle *strategie* messe in atto dai genitori, dallo *status* della lingua (maggioritaria, minoritaria), dalla presenza di *fratelli\ sorelle* nonché

dall'*alfabetizzazione* in ciascuna lingua.

Per poter misurare l'effettiva quantità di input che il bilingue riceve bisognerà considerare la percentuale di utilizzo di ciascuna lingua durante la giornata, distinguendo fra la lingua *sentita* e quella *utilizzata*. Pensiamo alle situazioni in cui queste non coincidono e il bambino comprende perfettamente la lingua parlata dall'adulto di riferimento, ma risponde utilizzandone un'altra. Questo è un fenomeno definito di bilinguismo *passivo*, ma che si può osservare anche nelle forme di bilinguismo *attivo* quando vi è un cambiamento nelle abitudini linguistiche (ad esempio, un bambino che parla la L1 in famiglia può, dopo l'ingresso a scuola e l'esposizione a un consistente input in L2, sviluppare quest'ultima come lingua dominante). Va inoltre considerata la quantità di tempo che il bilingue passa con i membri della famiglia e la lingua utilizzata nei dialoghi e negli interscambi comunicativi. In più, oltre ad essere in quantità adeguata, l'input deve essere costante nel tempo. La durata di esposizione permette di spiegare le prestazioni linguistiche dei bilingue a livello soprattutto lessicale e grammaticale, e ci consente di osservare cambiamenti nella preferenza linguistica durante il corso degli anni. È di fondamentale rilievo poter accedere a tutto questo ampio ventaglio di informazioni sulla storia linguistica del bilingue attraverso l'utilizzo di questionari o strumenti ad hoc, i quali verranno meglio approfonditi successivamente. A partire da queste considerazioni si ipotizza che il bilinguismo non è un fattore di rischio per lo sviluppo linguistico del bambino. In uno studio condotto e presentato da Levorato e Marini (2019) si rileva che in un'ampia coorte di circa 300 bambini tra i 2 e 3 anni d'età, si è osservato come l'incidenza dell'esposizione ad un contesto bilingue era simile sia nei bambini con sviluppo lessicale tipico sia nei cosiddetti “parlatori tardivi (bambini che, pur in assenza di difficoltà linguistiche, conoscono e usano molte meno parole rispetto alla media dei loro coetanei).

Le ricerche (Cammisa, 2024; Venturi, 2023) evidenziano che essere esposti a più lingue può contribuire allo sviluppo di alcune importanti abilità cognitive quali una maggiore flessibilità cognitiva, migliore attenzione selettiva, accentuate capacità di monitoraggio del proprio comportamento, migliori capacità di inibire risposte inadeguate, buone competenze di problem solving, arricchimento del linguaggio, nonché spiccate competenze metacognitive, intese come capacità di riflettere sul proprio uso e

funzionamento.

Si può affermare con chiarezza che imparare due lingue è un arricchimento che può apportare benefici duraturi.

2.1 Vantaggi e svantaggi

La letteratura si è ampiamente dedicata ad approfondire il tema dello sviluppo linguistico bilingue, cercando di cogliere soprattutto gli aspetti che potevano evidenziare i vantaggi e i rischi di questa condizione. Essere bilingue comporta inevitabilmente numerosi vantaggi, ma anche alcuni svantaggi o difficoltà che possono emergere in base al contesto (educativo, sociale, psicologico). Come è stato accennato in precedenza si può notare nei bilingui una spiccata flessibilità cognitiva: il bilingue ha sempre attive nel suo sistema cerebrale le due lingue. Ciò gli consente di selezionare la lingua appropriata in base al suo interlocutore ed inibire l'altra (code-switching).

Diversi studi (Garaffa, Sorace, Vender 2020) hanno poi mostrato miglioramenti che riguardano:

- funzioni attentive maggiormente sviluppate nel monitoraggio delle prestazioni,
- attenzione uditiva potenziata in condizioni di sforzo cognitivo,
- memoria di tipo fonologico migliore,
- monitoraggio del proprio comportamento superiore,
- capacità di problem solving vantaggiose,
- competenze metacognitive spiccate.

Altre ricerche (Levorato, 2019) hanno messo in evidenza come l'esposizione a due lingue consenta dei benefici per ciò che riguarda alcune risorse cognitive come la memoria di lavoro e la comprensione grammaticale, che appaiono potenziate, permettendo perciò a questi soggetti una buona gestione delle informazioni linguistiche anche di una certa complessità.

Alcuni studi di neuroimaging (Martensson et al., 2012), come la risonanza magnetica funzionale, hanno confermato questi dati mostrando un potenziamento delle funzioni cognitive e linguistiche di chi parla due o più lingue e una modifica strutturale cerebrale di alcune aree del cervello (tra cui la corteccia frontale, il giro parietale e nuclei

subcorticali come il putamen e il talamo) con evidente aumento della materia grigia. Tali benefici si possono osservare anche nell'invecchiamento, poiché il bilinguismo sembra contribuire a creare una sorta di "riserva cognitiva", utile per compensare il declino cerebrale o alcune patologie neurodegenerative (capitolo 3).

Va sottolineato che inevitabilmente tutti questi effetti variano in base a fattori individuali, quali l'età di acquisizione, la frequenza d'uso delle lingue e il contesto in cui esse vengono apprese e praticate. In ogni caso, è possibile affermare che il bilinguismo non è soltanto un vantaggio comunicativo, ma anche una condizione che arricchisce il cervello, promuove lo sviluppo cognitivo e sostiene la salute mentale nel lungo periodo.

Oltre a benefici di tipo neurologico e cognitivo il bilinguismo consente uno sviluppo anche identitario e culturale. È possibile notare in questi soggetti una accentuata apertura culturale: chi parla due lingue, vive due culture. I bambini bilingue sono bambini biculturali, che si collocano tra più paesi e più gruppi culturali e linguistici, la loro natura li rende pertanto dei mediatori.

Tutto ciò risulta ottimale per lo sviluppo di migliori capacità empatiche, spiccata apertura mentale e sviluppate doti di mediazione interculturale.

Detto ciò, di contro, taluni possono essere tuttavia anche i rischi, le barriere o le criticità del bilinguismo.

Alcuni bambini presentano un ritardo nello sviluppo lessicale del vocabolario in ciascuna lingua rispetto al vocabolario di un monolingue, ritardi che tendono poi ad appiarsi nel corso dello sviluppo. Inoltre, può verificarsi una *mescolanza* delle due lingue, soprattutto in età precoce o in ambienti misti, è un fenomeno del tutto normale che non deve destare nessuna preoccupazione, ma che può essere fonte di frustrazione o ansia per gli adulti di riferimento e il bambino stesso. Si può notare anche un sovraccarico cognitivo determinato dalla fatica di dover cambiare repentinamente e correttamente il proprio codice linguistico rispetto a luogo e interlocutore, generando stress e rallentamenti nel reperimento del lessico corretto. Infine, quando la scuola non valorizza la lingua d'origine e il bambino viene educato unicamente nella lingua autoctona, si può assistere a un progressivo indebolimento della lingua madre, che spesso genera un senso di insicurezza linguistica.

2.2 Fonetica e fonologia

La fonetica e la fonologia studiano l'aspetto sonoro del parlato. La fonetica specificatamente si occupa dei processi senso-motori che risultano dal parlato (i fon), la fonologia invece i processi linguistico-cognitivi che servono per organizzare, memorizzare e recuperare le informazioni sonore del parlato (i fonemi).

È ormai ampiamente risaputo che la percezione uditiva ha inizio durante la gestazione, il nascituro riconosce la voce della madre e di altre persone familiari (es. padre, fratelli). Il neonato mostra una chiara preferenza per lo stile linguistico materno e per i suoni linguistici in generale, discriminandoli dai suoni non linguistici (Zmarich, Pinton, Lena, 2014). A partire da ciò è necessario però specificare che le tappe dello sviluppo del linguaggio bilingue sono simili ma non perfettamente uguali a quelle di un bambino monolingue. Si è osservato che le tappe per i primi 4-5 mesi sono le medesime, ma con lievi differenziazioni:

- nel bambino bilingue l'esposizione a ciascuna lingue è minore, perché è ripartita su di esse,
- i bilingue devono sviluppare l'abilità di rappresentare *simultaneamente* due o più lingue,
- l'esposizione bilingue, ricca e variabile, è più difficile da analizzare rispetto a quella monolingue,
- i bilingue devono separare e attivare distintamente due o più lingue.

In generale Levorato (2019) osserva un ritardo nello sviluppo del linguaggio nei soggetti bilingui, soprattutto per ciò che concerne l'acquisizione fonologia delle due lingue. Il sistema fonologico appare in ritardo (si sviluppa a 20 mesi invece che a 17 mesi), il vocabolario per ogni singola lingua appare inferiore, si notano maggiori errori atipici nello sviluppo tipico e più errori generici in rapporto all'età.

Lo sviluppo linguistico del bambino attraversa delle fasi che hanno inizio circa a 6 mesi con il fenomeno del babbling, fino ad arrivare ad una esplosione del vocabolario tra i 18 e 24 mesi. Sappiamo che il babbling è fondamentale nel percorso linguistico del bambino perché consente di innescare un circolo vizioso di comunicazione tra sé e il caregiver. Nei bambini bilingui si nota a 19\22 mesi una risposta più lenta riguardo a

parole conosciute o ad altra frequenza e allo sviluppo del vocabolario.

Concludendo si può affermare che lo sviluppo del linguaggio sia qualitativamente diverso e più variabile rispetto ai bambini monolingue. Ciò dipende da differenti circostanze, legate alle caratteristiche linguistiche delle due lingue, alla dominanza di una lingua sull'altra, all'età di esposizione alla L2 e in generale alle abilità linguistiche personali del soggetto.

2.3 Lessico

Le fasi di sviluppo delle competenze lessicali sembrano essere simili a quelle dei monolingui, nonostante il processo in sé e per sé risulti più complesso. La comprensione lessicale appare simile tra monolingui e no, mentre per la produzione lessicale gli studi hanno mostrato pareri discordanti. Alcuni studi (Floccia, 2018) osservano un vocabolario meno ampio nelle due lingue, rispetto ai bambini che parlano una sola lingua; altri studi (Floccia, 2018) fanno notare una correlazione determinante tra l'ampiezza del vocabolario e gli input provenienti dalla lingua (correlati all'esposizione alla lingua).

È importante in questo senso sottolineare che per i bilingue il vocabolario può essere formato da parole solo in una lingua, parole solo nell'altra lingua o formato da parole equivalenti in entrambi le lingue. Ci sono dei fattori di notevole rilievo che si ritengono centrali nello sviluppo lessicale di tipo neurobiologico e ambientale. Tra questi ultimi si ritengono rilevanti: lo status socio-economico dei genitori che, se basso, costituisce un fattore di rischio, il grado d'istruzione materno, l'input linguistico (per i bilingue l'esposizione alle due lingue deve occupare tra il 35% e il 65% del tempo).

La valutazione delle competenze lessicali viene effettuata attraverso interviste semi-strutturate proposte ai genitori dei bambini bilingue, primariamente per discriminare tra forme di ritardo o vero e proprio disturbo del linguaggio. Molto diffuso è il questionario MB-CDI Primo Vocabolario del Bambino (PVB), versione italiana e standardizzata del MB-CDI MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (Caselli, 2015), conosciuto come strumento di valutazione delle conoscenze lessicali del bambino tra 8 e 36 mesi. Il vantaggio di questo strumento sta nell'essere disponibile in molte lingue e di

essere ritenuto attendibile anche quando somministrato a genitori in condizioni socioeconomiche e culturali basse o in caso di bassa esposizione alla nuova lingua del paese ospitante. Il questionario permette una valutazione che può prendere in considerazione:

- il vocabolario di una o l'altra lingua (vocabolario monolingue),
- la somma delle parole prodotte in entrambe le lingue (vocabolario totale),
- le parole con uguale significato nelle due lingue, definite *equivalenti* (vocabolario concettuale).

Lo strumento presenta tuttavia dei contro, determinati dal fatto di non essere disponibile per lingue minoritarie, e non essere adatto alla valutazione lessicale dei bambini al di sotto dei 3 anni.

Per questo motivo si procede spesso inevitabilmente all'utilizzo di test standardizzati che valutano entrambe le lingue, ciò attraverso il coinvolgimento di mediatori culturali. In questi casi però si possono verificare situazioni di confusione tra forme di ritardo\disturbo del linguaggio e un comune profilo linguistico bilingue. Si determinano frequentemente errori di *over-identification* quando viene attribuita una diagnosi errata di disturbo del linguaggio; oppure errori di *under-identification* (nel 45% dei casi di bilinguismo) ove piuttosto manca l'identificazione di una diagnosi e pertanto il disturbo o ritardo viene erroneamente attribuito al bilinguismo.

Nell'ottica di evitare, o quantomeno ridurre, queste tipologie di errori si propone di affiancare agli strumenti di valutazione:

- una maggior raccolta di informazioni tramite un approfondito colloquio con i genitori, volto ad analizzare il contesto linguistico del bambino,
- un'attenta stima dell'esposizione sistematica al linguaggio,
- studi longitudinali in cui osservare e confrontare le prestazioni del bambino in un periodo precedente.

Alla luce di queste considerazioni gli studi longitudinali forniscono un importante monitoraggio del ritmo e della modalità di sviluppo delle due lingue, in quanto permettono di ottenere un'osservazione del contesto di vita quotidiana.

2.4 Morfosintassi

La morfologia può essere agevolmente definita come lo studio delle parole, classificate in categorie quali sostantivi, verbi, aggettivi, ecc. Essa si completa con la sintassi che è lo studio della struttura della frase. Pertanto, la morfosintassi è la branca della linguistica che studia la forma delle parole e il modo in cui vengono combinate per formulare frasi.

La morfosintassi varia notevolmente tra le diverse lingue: pensiamo alle regole di formazione delle parole, all'uso e alla combinazione degli elementi grammaticali (articoli, verbi, sostantivi, ecc) e alla posizione di questi all'interno della frase. È una componente che viene pertanto acquisita gradualmente e risulta spesso essere un'area di debolezza nei processi di sviluppo del linguaggio.

Studi interessanti proposti da Levorato (2019) mostrano come l'acquisizione della L2 possa avere un'influenza sulla L1 con un trasferimento di proprietà da una all'altra, ove possibile. Pertanto, se le due lingue sono accomunate da medesime o simili proprietà o strutture formali, è possibile una dislocazione di queste da una all'altra lingua, tale da permettere un più facile apprendimento della lingua a livello morfologico e sintattico (es. i pronomi clitici condivisi da alcune lingue). Altri interessanti studi proposti dall'autrice si pongono l'obiettivo di indagare quanto tempo sia necessario per colmare il divario tra monolingui e bilingui in termini di sviluppo morfosintattico. Si è arrivati alla conclusione che i bambini più grandi risultano più veloci nei primi stadi di acquisizione della L2, per diverse ragioni: hanno maggiori risorse cognitive, mostrano una maggiore maturità sociale e la loro lingua madre è nettamente più solida. Un altro fattore fondamentale da tenere in considerazione è il livello di istruzione materno, che incide significativamente sul processo di acquisizione linguistica. Concludendo, se nel monolingue notiamo una sincronia tra lo sviluppo del vocabolario e la capacità di combinare tra loro le parole (grammatica), perciò più il lessico cresce migliore è la competenza grammaticale del bambino; questo non si osserva con la stessa chiarezza nei bilingui. In questo caso lo sviluppo del lessico e della grammatica non procede allo stesso ritmo, è possibile che un bambino bilingue conosca molte parole in una lingua ma non padroneggi ancora tutte le regole grammaticali di quella lingua, oppure

viceversa. Questo accade perché l'apprendimento di due sistemi linguistici può influenzarsi reciprocamente e l'esposizione a ciascuna lingua può variare; pertanto, il vocabolario e la grammatica non sono perfettamente sincronizzati, come avviene invece nei monolingue. Da qui se ne deduce che lo sviluppo della grammatica e del lessico procede in modo non parallelo nei bambini che imparano una L2.

Alla luce di quanto emerso, è essenziale, nella valutazione delle competenze linguistiche in una seconda lingua, considerare la storia linguistica del bambino. Aspetti come l'età di primo contatto, la reale esposizione alla lingua, l'atteggiamento verso la lingua madre, la stabilità della L1 e le sue caratteristiche strutturali giocano un ruolo chiave. Il bilinguismo, infatti, non è solo un doppio apprendimento, ma un'esperienza unica che richiede uno sguardo attento, capace di coglierne la complessità e il potenziale straordinario.

2.5 Competenza narrativa

I testi sono una componente importante nelle fasi di sviluppo del bambino fin dalla primissima infanzia: a 2 anni i bambini condividono con le figure di riferimento brevi racconti o storie illustrate, a 3 anni comprendono e producono storie brevi.

La competenza narrativa è un'abilità molto complessa che coinvolge competenze linguistiche diverse tra cui le proprietà lessicali, la morfologia, le risorse mnestiche e le conoscenze sul mondo circostante.

L'interesse per l'abilità del raccontare nasce dall'idea che osservandola si ottengono informazioni su diversi aspetti caratterizzanti il bambino:

- la sua conoscenza del mondo,
- il suo livello di alfabetizzazione,
- le sue competenze linguistiche generali,
- la sua capacità di attribuire significato all'esperienza,
- la sua abilità di tradurre episodi di vita reali in sequenze narrative.

L'interesse per questo aspetto dello sviluppo linguistico del bambino è necessario per ottenere un quadro più completo di quella che è l'abilità comunicativa generale.

L'interesse recentemente si è spostato anche verso i bambini bilingui.

In generale si può affermare che l'abilità del racconto nei bambini si snoda lungo un filo temporale-cronologico, e gli eventi vengono narrati attraverso il legame tra nessi causali. I bambini utilizzano quello che viene definito uno “*schema delle storie*”, che si osserva essere universale per tutte le lingue e per tutte le culture.

La competenza narrativa subisce un cambiamento a partire dai 4 anni di età del bambino attraversando delle tappe:

- a 4 anni i bambini producono storie che mettono in relazione due eventi, ma mostrano ancora delle difficoltà nella costruzione di una sequenza corretta,
- a 5 anni notiamo una corretta sequenza temporale della storia, ma le storie risultano ancora in parte incomplete con l'omissione di eventi,
- a 6 anni i racconti iniziano ad essere ben strutturati, con una sequenza temporale corretta e una conclusione e risoluzione del narrato,
- durante l'età scolare si nota una buona competenza di sviluppo dello *schema delle storie* e una buona capacità di introdurre gli stati soggettivi dei personaggi, includendo emozioni, pensieri, considerazioni e desideri dei personaggi stessi.

La valutazione circa la padronanza del racconto avviene attraverso due compiti che possono essere proposti al bambino, denominati *telling* e *retelling*. Nel primo caso si chiede al bambino di raccontare una storia a partire da una sequenza di immagini, nel *retelling* invece si chiede al bambino di ascoltare una storia e successivamente di raccontarla a modo suo rimanendo fedele all'originale.

Nel caso specifico dei bambini bilingui si è pensato di sviluppare uno strumento di valutazione ad hoc chiamato MAIN *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (Levorato, Roch 2020), con lo scopo di proporre i compiti di *telling* e *retelling* in entrambe le lingue. Lo strumento è adatto alla valutazione di bambini di età compresa tra i 4 e i 9 anni ed è validato in 15 lingue. Le storie raccontate vengono registrate e analizzate per la valutazione di due aspetti fondamentali:

- la microstruttura, intesa come varietà lessicale e morfosintattica,
- la macrostruttura, ovvero la struttura generale del testo come capacità di stabilire relazioni temporali e causali tra gli eventi.

Per valutare la facoltà di narrazione nei bambini bilingue e la capacità di connettere le

due lingue gli studi prevedono un'attenzione particolare per due aspetti cruciali:

- la competenza narrativa confrontando L1 e L2,
- l'analisi di micro e macrostruttura.

Concludendo si può affermare che lo sviluppo delle capacità di raccontare appaiono simili tra bambini mono e bilingue. Sembra infatti che, nonostante inizialmente l'abilità appaia migliore nella lingua dominante dei soggetti bilingue, nella quale c'è una maggiore maturazione delle competenze, successivamente grazie anche a percorsi di alfabetizzazione, tenderà a pareggiarsi.

2.6 Alfabetizzazione e competenze del linguaggio narrativo

L'alfabetizzazione dei bambini in età prescolare e scolare include lo sviluppo delle abilità di lettura e la comprensione del testo scritto. Entrambe queste competenze sono influenzate da numerosi fattori quali i prerequisiti nelle abilità cognitive, le esperienze vissute nel contesto significativo e le relazioni che il bambino vive con le figure di riferimento.

La *decodifica* fa parte dei processi necessari per lo sviluppo delle abilità di comprensione del testo, ed è quell'abilità, sviluppata tra il primo e il secondo anno della scuola primaria, che consente la lettura intesa come capacità di trasformare i grafemi in fonemi, ovvero i segni grafici scritti in suoni linguistici. Questo processo si può osservare essere differente tra diverse lingue, da qui la distinzione tra lingue *superficiali* (italiano) in cui c'è una quasi completa corrispondenza tra grafema e fonema, e le lingue *profonde/irregolari* (inglese) in cui non riscontriamo questa coincidenza. Sembra, grazie a numerose ricerche (August, Shanahan 2006, Melby-Lervag, Lervag 2014, Bonifacci, Tobia 2016) che le abilità di decodifica per i bilingue presentino lievi differenze con quelle dei monolingue, permettendoci di affermare che l'abilità di decodifica non risulti pertanto difficoltosa.

La comprensione del testo scritto è teorizzata e analizzata da quello che è stato definito SVR ovvero *Simple view of reading* (Hoover e Gough, 1990). Secondo il modello tale competenza (*reading comprehension*) è possibile attraverso due componenti fondamentali: la decodifica (*decoding*) e la comprensione del testo orale (*listening*

comprehension). Se le due componenti lavorano in maniera corretta, avremo una comprensione ottimale del testo scritto, altresì se una o entrambe le componenti sono imperfette anche la comprensione risulterà deteriorata. È bene precisare che i due fattori sono indipendenti tra loro; pertanto, potremo incontrare bambini con deficit nel processo di decodifica (es. dislessia evolutiva) ma intatta comprensione del testo orale, oppure viceversa. Inevitabilmente si può affermare che per un'ottimale *reading comprehension* è necessario che entrambi i fattori siano correttamente sviluppati e acquisiti. La letteratura, in questo senso, è concorde nel sostenere che i bambini bilingui presentano generalmente delle sostanziali difficoltà di comprensione del testo scritto, perché la componente di *listening comprehension* appare difficoltosa. Questa è pertanto un'area a cui prestare particolare attenzione durante lo sviluppo prescolare e scolastico del bilingue.

Ci sono degli interessanti fattori che vanno presi in esame come possibili indicatori delle traiettorie di sviluppo della comprensione del testo, tra questi gioca un ruolo determinante il contesto di sviluppo del bambino. Questo aspetto, preso in esame da molteplici studiosi della psicologia evolutiva, viene ad essere centrale anche nell'analisi delle abilità di alfabetizzazione del bilingue. In quest'ottica, di notevole rilievo è stato il contributo di Bronfenbrenner (1979), il quale ha proposto un'interessante distinzione tra due tipologie di influenze che il contesto può produrre: *influenza diretta* determinata dall'ambiente familiare e dai contesti educativi nei quali il bambino sperimenta relazioni con adulti significativi (possibilità di esperire strumenti musicali, leggere libri, ascoltare storie o canzoni, ecc.); *influenza indiretta* rappresentata invece dal contesto socio-economico dei genitori (SES ovvero socio economic-status) relativo al livello d'istruzione dei genitori, alla posizione lavorativa occupata, al reddito percepito, ecc.

Da qui si svilupperà poi la concettualizzazione della *home literary* (Sénéchal e LeFevre, 2002) intesa come insieme di esperienze e pratiche caratterizzanti l'ambiente familiare. Anche qui si differenzia tra possibilità di sperimentare *esperienze formali* ed *esperienze informali*. Nel primo caso l'attenzione è focalizzata sulla pronuncia corretta ad alta voce di parole familiari (es. il proprio nome) o la lettura di parole a bassa frequenza, associandolo alla scrittura di ciò che viene letto; in questo modo è possibile acquisire conoscenze sul codice scritto della lingua attraverso attività strutturate e no. Nel

secondo tipo di esperienza, ci si riferisce a tutte quelle situazioni che il bambino vive nel contesto familiare in cui può esperire vissuti di lettura condivisa di un libro, attraverso cui arricchire la conoscenza della realtà, fornendo spiegazioni circa il significato di ciò che si sta leggendo e ponendo l'attenzione sui vissuti interni e gli stati d'animo dei personaggi.

Interessante, in questo senso, è approfondire gli studi longitudinali citati da Levorato (2019) che ci forniscono indicazioni rispetto all'influenza che le due tipologie di esperienze possono determinare. È emerso che le esperienze informali hanno effetto sullo sviluppo della comprensione orale del testo (conoscenze lessicali e morfosintattiche), mentre le esperienze formali favoriscono lo sviluppo delle competenze di decodifica (abilità fonologiche di conversione grafema-fonema).

Da qui l'interesse si è rivolto ad osservare il contesto di sviluppo nel quale cresce un bambino bilingue la cui L1 risulta essere una lingua minoritaria. In questa circostanza il focus si è posto sull'alfabetizzazione familiare, sulle competenze di comprensione orale e scritta del bambino, sulla quantità di esposizione alla L2, il SES, sull'appartenenza a gruppi minoritari e un'attenta osservazione delle interazioni genitori-bambino.

A partire da queste considerazioni ci si pone il quesito di come supportare l'alfabetizzazione nei bambini bilingue. Certamente è importante sottolineare che la condizione di bilingue è una condizione estremamente complessa, determinata e influenzata da diversi fattori concomitanti e intersecati tra loro. Aspetti di carattere cognitivo, individuale, ambientale, sociale, culturale concorrono allo sviluppo di questa ricca risorsa personale. Gli studi condotti fin'ora pongono il focus su una capacità di alfabetizzazione più o meno sincrona tra monolingue e bilingue, nonostante nel bambino bilingue sia necessario un supporto maggiore fin dall'età prescolare nella comprensione orale e nel potenziamento del vocabolario. Certamente va riportata l'influenza di fattori ambientali familiari, come ad esempio lo status socioeconomico e l'istruzione genitoriale nonché il frequente uso della L2 in famiglia.

2.7 Abilità metalinguistiche

Le abilità metalinguistiche sono le capacità cognitive che permettono ad una persona di

riflettere sul linguaggio, analizzarlo, descriverlo e manipolarlo consapevolmente, al di là del semplice uso comunicativo. Quando si usa il linguaggio per parlare del linguaggio stesso, si usano abilità metalinguistiche.

Le abilità metalinguistiche, in quanto riferite alla capacità di riflettere sui significati stessi del linguaggio, sono abilità complesse che implicano padronanza e controllo della lingua, attraverso l'utilizzo di processi cognitivi specifici.

Nel contesto evolutivo, ciò che ci permette di valutare se un bambino ha sviluppato le abilità metalinguistiche è la capacità di parlare della lingua mediante la lingua (Levorato 2019), e cioè commentare un'espressione linguistica utilizzando un'altra espressione linguistica. Questa capacità sembra già rilevabile dai 4 anni di età, prima quindi dei percorsi di scolarizzazione, a seguito dei quali si consoliderà sempre di più. Attraverso le attività scolastiche di letto-scrittura e all'analisi o al commento di testi, si assisterà a una progressiva strutturazione delle abilità metalinguistiche, che contribuirà in modo significativo al consolidamento e all'arricchimento della competenza linguistica dei bambini.

L'aspetto interessante circa l'analisi delle competenze metalinguistiche del bambino riguarda le implicazioni che questa può determinare. È stato osservato che, alcune competenze linguistiche sviluppate nelle prime fasi dell'infanzia, possono influire positivamente su diverse abilità successive, come la capacità di produrre testi coerenti e strutturati, lo sviluppo di un corretto metodo di studio fondato sulla rielaborazione del materiale letto e la maggior facilità nell'apprendimento di nuove lingue straniere.

Solo di recente il focus è stato posto sull'osservazione specifica delle abilità metalinguistiche nei contesti di bambini bi o plurilingue. Il punto di partenza degli studi condotti in campo linguistico e psicopedagogico sono stati volti a valutare il legame tra la capacità di analizzare la lingua di per sé, prendendone le distanze, e l'utilizzo precoce di due o più lingue. Ciò inevitabilmente ci pone di fronte alla necessità di un'attenzione maggiore a questi contesti, nell'ottica di coglierne dei benefici o meno.

La letteratura scientifica è d'accordo nel riconoscere come il bilinguismo sia un punto di forza, già Vygotskij (1934) aveva notato delle spiccate capacità metalinguistiche nei bambini bilingui, riconoscendo a partire da ciò una possibilità di accelerazione dello sviluppo metalinguistico. Questo filone di ricerche ha spinto, negli anni, a promuovere

un'esaltazione dei benefici cognitivi sullo sviluppo del linguaggio determinati dal bilinguismo e numerose evidenze empiriche hanno sottolineato un vantaggio di questi bambini rispetto ai pari monolingue, soprattutto per quanto riguarda capacità mnestiche, attentive, di working memory e problem solving. Tutto ciò perché chi parla due lingue è spesso chiamato a scegliere quale codice linguistico utilizzare in base alla situazione comunicativa, mettendo in atto abilità cognitive complesse come un continuo controllo dell'interferenza tra le lingue, adattabilità mentale e capacità di riconoscere e gestire diversi registri linguistici. Inoltre, l'esposizione simultanea a più lingue porta i bambini a metterle a confronto, favorendo una più profonda consapevolezza delle regole che strutturano ciascun sistema linguistico. Infine, vivere in un contesto bilingue contribuisce allo sviluppo di una particolare attenzione alla forma delle parole, all'organizzazione sintattica e al significato, anche in presenza di testi complessi.

Tuttavia, in parallelo a questo filone di pensiero volto a promuovere la netta superiorità cognitiva dei bambini bilingue rispetto ai bambini monolingue, si sono fatte strada delle indagini scientifiche in cui si è cercato di mettere in luce gli elementi non sempre felici del bilinguismo, soprattutto in situazioni di disparità culturale, minoranza etnica e svantaggio sociale. Nasce da qui la cosiddetta *Teoria delle soglie* sviluppata dallo psicologo canadese Jim Cummins negli anni '70, attraverso la quale sarà possibile distinguere le competenze cognitive e scolastico-accademiche dei soggetti bilingue rispetto a quelli monolingue. Specificatamente la teoria propone una differenziazione tra due abilità opposte, ma al tempo stesso complementari, chiamate: *Basic Interpersonal Communication Skill* (BICS) ovvero abilità comunicative interpersonali di base, e *Cognitive Academic Linguistic Proficiency* (CALP) ovvero competenze linguistiche scolastiche o accademiche. Da qui si ipotizza, secondo la teoria, che il bambino possa raggiungere una o entrambe le "soglie" consentendogli così di sviluppare diverse forme di bilinguismo. Se la competenza nelle due lingue appare bassa, il bambino possiede pochi strumenti comunicativi correttamente sviluppati, lieve interiorizzazione del lessico e limitato sviluppo cognitivo, si noterà perciò un probabile conseguente insuccesso scolastico, questa condizione è definita *semilinguismo*.

Se invece il bambino sviluppa una buona competenza in una delle due lingue, può disporre degli strumenti comunicativi adatti per affrontare il percorso scolastico e

acquisire correttamente la *prima soglia* sviluppando così buone competenze di ragionamento e di sviluppo cognitivo. Questa condizione sbilanciata verso una sola delle due lingue, definita *bilinguismo dominante*, non apporta al bambino particolari benefici, ma consente di evitare ritardi o intoppi nel percorso scolastico e disadattamento sociale. Infine, la *teoria delle soglie* propone quello che viene chiamato *bilinguismo bilanciato* caratterizzato da uno sviluppo linguistico medesimo per le due lingue, che consente al bambino di raggiungere la *seconda soglia* di sviluppo cognitivo associata al bilinguismo. Questa condizione permette di attendere un accrescimento delle capacità di astrazione e maggiore creatività e flessibilità mentale, consentendo di raggiungere con più facilità il successo scolastico e a lungo termine anche quello professionale e lavorativo. Solo così si può davvero constatare il valore aggiunto, cognitivo e socioculturale, che la condizione di bilinguismo offre. La soglia CALP viene raggiunta quando il bambino sviluppa competenze linguistiche in entrambe le lingue parallelamente nella comunicazione orale, utilizzata perlopiù in contesti formali e poco impegnativa a livello cognitivo, e la comunicazione scritta che richiede maggiori competenze nelle strutture lessicali, grammaticali, ortografiche, morfologiche, pragmatiche e perciò anche metalinguistiche.

Da qui, le considerazioni che si possono trarre devono necessariamente porci il quesito se lo sviluppo di un *bilinguismo bilanciato* sia legato all'età di esposizione e acquisizione delle due lingue e\o alla condizione socioeconomica privilegiata in cui il bambino è inserito. È evidente che l'ambiente educativo risulta essere un fattore determinante nel sostenere e promuovere un appropriato apprendimento di entrambe le lingue, anche in termini di sostegno all'acquisizione della abilità CALP. Ci si è chiesto però se è sufficiente per un bambino crescere in un contesto sociale elitario per sviluppare un bilinguismo bilanciato, in vista di studi che mostravano come anche bambini provenienti da ambienti socioeconomici bassi riuscivano a raggiungere buoni livelli di bilinguismo. Da qui la proposta di valutare, a parità di di condizioni sociali e culturali, lo sviluppo linguistico, cognitivo, pedagogico del bambino rispetto alle competenze metalinguistiche delle lingue parlate. Sono stati condotti degli studi e prese in esame delle ricerche che hanno messo in luce eterogenee situazioni di sviluppo delle competenze metalinguistiche in ambienti socioculturali scarsi o elevati. Si sono potute

individuare però delle tendenze nei risultati:

- gli effetti metalinguistici positivi del bilinguismo precoce in età prescolare o all'inizio della scolarizzazione risultano indipendenti dalla condizione ambientale privilegiata,
- la simultaneità nell'apprendimento delle due lingue sembra fungere da substrato per l'acquisizione di quelle solide competenze di controllo delle lingue che è molto utile per lo sviluppo delle abilità metalinguistiche,
- la valutazione dell'intelligenza fluida comparabile tra bambino bilingue e monolingue sembra essere proficua al fine di valutare l'attività metacognitiva dei due,
- l'utilizzo di strumenti di valutazione disponibili in diverse lingue risulta molto efficace per una corretta considerazione delle acquisizioni metalinguistiche del bambino.

Rispetto a questo tema così dibattuto e complesso, nonostante le numerose ricerche proposte al riguardo, permangono problematiche aperte connesse alla varietà di situazioni geografiche, culturali, sociali, educative, psicologiche, linguistiche che caratterizzano il bilinguismo e le relative abilità metalinguistiche nelle due lingue. Ciò nonostante, le potenzialità cognitive del bambino bilingue sembrano inevitabilmente numerose e capaci di grandi risultati in diversi ambiti dello sviluppo infantile.

3. NEUROIMAGING E CERVELLO BILINGUE

Negli ultimi anni numerosi studi hanno cercato di focalizzare la loro attenzione sull'osservazione delle risposte di attivazione cerebrale nei soggetti bilingue. In particolare, l'interesse si è rivolto a comprendere se le aree di attivazione fossero medesime o dissimili durante l'utilizzo *della* lingua per i monolingue o *delle* lingue per i bilingue. In più, l'indagine si è concentrata a valutare se le discrepanze nelle risposte cerebrali potessero essere spiegate dall'età di acquisizione della seconda lingua o dal livello di competenza in essa. Si è poi cercato di valutare se le aree coinvolte nell'utilizzo del linguaggio nei monolingue fossero le stesse anche per coloro che, dovendo discriminare e utilizzare un codice linguistico corretto rispetto a contesto e interlocutore, inevitabilmente necessitano del supporto anche di altre risorse cognitive (memoria, attenzione, ecc.).

Da qui si è sviluppato un filone di ricerca sul cervello bilingue attraverso il neuroimaging, un campo affascinante che intreccia neuroscienze, linguistica e psicologia. Negli ultimi decenni infatti, si sono utilizzate tecniche specifiche per indagare le attivazioni funzionali del cervello, pensiamo alla risonanza magnetica funzionale (*fMRI*), la tomografia a emissione di positroni (*PET*), l'elettroencefalografia (*EEG*) e la magnetoencefalografia (*MEG*), da qui i ricercatori hanno potuto osservare come il cervello gestisce più lingue, perciò quali aree cerebrali sono maggiormente coinvolte e in che modo il bilinguismo influenza la sua struttura e il suo funzionamento. Nello specifico la *fMRI* è una delle tecniche più usate nelle ricerche neuroscientifiche moderne, funziona come una "fotocamera" del cervello, che cattura in tempo reale quali aree si attivano quando svolgiamo un compito, come ascoltare o parlare una lingua. Non misura direttamente l'attività dei neuroni, ma rileva i cambiamenti nel flusso sanguigno; quindi, quando una certa zona cerebrale è più attiva, riceve più sangue ricco di ossigeno. La *fMRI* rileva queste variazioni, permettendo ai ricercatori di capire quali parti del cervello sono coinvolte in specifici processi linguistici.

Nel caso della *PET* ci riferiamo ad una tecnica un po' più invasiva rispetto alla *fMRI*, perché richiede l'iniezione di una piccola quantità di ossigeno radioattivo, chiamato "tracciante". Questo tracciante si distribuisce nel cervello seguendo l'attività metabolica,

cosicché osserviamo che le aree più attive consumano più energia e quindi assorbono più tracciante. Grazie a questo principio, la PET può mostrare quali zone del cervello si attivano durante l'uso di una lingua o mentre si passa da una lingua all'altra. La tecnica è usata sempre meno, se non per scopi clinici, a causa dell'invasività che la caratterizza nell'iniettare una sostanza radioattiva nell'organismo, ciononostante ha avuto un ruolo fondamentale nei primi studi sul bilinguismo.

L'*EEG* è una tecnica molto diversa dalle prime due, perché non utilizza il flusso sanguigno, ma rileva direttamente l'attività elettrica del cervello, utilizzando degli elettrodi posizionati sul cuoio capelluto per captare i segnali elettrici generati dai neuroni. È particolarmente utile per studiare i tempi precisi delle risposte cerebrali, nell'ordine dei millisecondi e questo la rende ideale per indagare come il cervello bilingue reagisce quasi istantaneamente a stimoli linguistici, come parole in una lingua o nell'altra.

La *MEG* è simile all'*EEG* perché misura anch'essa l'attività cerebrale in tempo reale, ma invece di registrare segnali elettrici, rileva i campi magnetici generati. La particolarità della *MEG* è che unisce una grande precisione temporale (caratteristica anche dell'*EEG*) con una migliore localizzazione spaziale; quindi, può dire con maggiore precisione quando e dove avviene un certo processo nel cervello. Nel contesto del bilinguismo, la *MEG* è utile per osservare come si attivano le reti linguistiche quando una persona passa da una lingua all'altra, o quando comprende parole ambigue in due lingue diverse.

Ognuna di queste tecniche ci offre una prospettiva diversa su come funziona il cervello bilingue, specificatamente la *fMRI* e la *PET*, ci permettono di capire quali aree del cervello si attivano quando una persona utilizza una lingua o passa da una lingua all'altra, offrendoci una mappa dell'attività cerebrale. Le altre, come l'*EEG* e la *MEG*, sono utili per cogliere la rapidità dei processi linguistici, mostrandoci in tempo reale *quando* il cervello risponde a uno stimolo.

Combinando queste tecniche, i ricercatori riescono ad avere una visione molto più completa e dettagliata e possono osservare non solo dove si concentrano le funzioni linguistiche, ma anche come si coordinano nel tempo. Pertanto, questa metodica integrata è ciò che rende oggi lo studio del bilinguismo attraverso il neuroimaging così

fruttuoso e promettente.

3.1 Differenziazioni tra uso della prima e della seconda lingua

Rispetto ai risultati delle ricerche condotte sul cervello dei bilingue, permangono ancora dubbi a questioni cruciali.

Sappiamo che l'emisfero preferenziale per le funzioni linguistiche è il sinistro (sicuramente per i destrimani), ma ancora in fase di valutazione è se le aree coinvolte nel linguaggio dei monolingue siano le stesse di chi parla due o più lingue o se ci siano altre aree coinvolte. Soprattutto l'interesse si è concentrato a capire se le attivazioni cerebrali fossero differenti durante l'utilizzo della lingua madre e della seconda lingua, e se possano esistere profili differenti a seconda dell'età di acquisizione della lingua non nativa.

Proprio riguardo all'attività cerebrale durante l'uso di una lingua rispetto all'altra, i risultati delle ricerche hanno mostrato che l'utilizzo della seconda lingua attiva aree cerebrali più estese e numerose, confermando l'idea che parlare la seconda lingua richieda un impegno cognitivo maggiore, che coinvolge risorse mentali aggiuntive rispetto all'uso della prima lingua. Precisamente, gli studi di neuroimaging (Liu e Cao, 2016) hanno permesso di osservare che nei bilingue, non solo vi è un'attivazione delle comuni aree del linguaggio, ovvero l'area di Broca (coinvolta nella produzione del linguaggio), il giro precentrale (deputato alla produzione delle parole e a compiti fonologici) e l'area di Wernicke (deputata a compiti semantici), ma anche l'attivazione differenziale di aree aggiuntive. Tra queste si sono rilevate: l'insula nel lobo temporale, la corteccia anteriore del cingolo e la corteccia presupplementare motoria. Ciò che accomuna queste regioni cerebrali è l'essere coinvolte in funzioni cognitive più generali, soprattutto di controllo, dimostrando che l'utilizzo della seconda lingua comporta per il soggetto uno sforzo ed un impegno maggiore, risultando essere più impegnativo e più bisognoso di risorse (Fabbro, 2018).

3.2 Età di acquisizione

Quando si tratta il tema del bilinguismo è inevitabile cercare di individuare e analizzare il momento in cui la seconda lingua è stata appresa, da qui la necessità di valutare se il periodo di acquisizione e pertanto una differenziazione tra bilinguismo precoce (entro i

6 anni) o tardivo, possa influenzare anche le attivazioni cerebrali.

Gli studi hanno messo in luce numerose comuni attivazioni che comprendono aree tipicamente associate al linguaggio nell'emisfero sinistro, ma pure aree che abbiamo visto essere coinvolte in compiti cognitivi superiori e che coinvolgono l'emisfero destro. Sembra che la differenziazione tra bilingue precoce o tardivo riguardi specificatamente la necessità per il tardivo di dover sopperire alla minor fluidità della propria competenza linguistica attraverso l'attivazione di regioni cerebrali deputate a competenze cognitive complesse e di controllo; di contro una spiccata fluenza e agilità del linguaggio, che caratterizza un bilinguismo precoce, consente l'attivazione delle comuni aree del linguaggio.

3.3 Distanza tra famiglie di lingue

La vicinanza linguistica dipende da quanto due lingue si somigliano per lessico e struttura. Più sono lontane genealogicamente e geograficamente, maggiore sarà la loro distanza linguistica.

Da qui la necessità di approfondire quanto la distanza esistente tra le lingue parlate possa influenzare lo sviluppo del bilinguismo, anche da un punto di vista neuropsicologico. Dobbiamo in primo luogo specificare che esistono diverse tipologie di famiglie linguistiche, pensiamo alle lingue indo-europee (come italiano, inglese, ecc), alle lingue orientali (come cinese e giapponese) o alle lingue afroasiatiche (arabo, ebraico) che presentano delle differenze strutturali e funzionali notevoli. Ciò che accomuna una famiglia linguistica sono tratti comuni che consentono di condividere il vocabolario, le strutture grammaticali, i suoni e la pronuncia.

È evidente che l'apprendimento di lingue appartenenti alla stessa famiglia sarà più agevolato rispetto a quando le lingue sono distanti tra loro, imparare lingue non imparentate richiede, ancora una volta, uno sforzo maggiore perché si avrà un lessico dissimile, strutture grammaticali diverse e modalità di scrittura eterogenee.

Inoltre, è importante aggiungere che un'ulteriore differenziazione separa le lingue tra loro, ovvero le loro caratteristiche fonologiche. Ci sono lingue basate sull'utilizzo di ideogrammi (come le lingue orientali), ovvero simboli grafici con valenza semantica, che sono rappresentativi del significato della parola stessa. Qui non c'è corrispondenza

tra rappresentazione grafica e unità di suono.

Poi ci sono lingue alfabetiche (come buona parte di quelle indo-europee) in cui la lettura avviene attraverso una corrispondenza uno-a-uno tra lettere e suoni, e nelle quali si possono inoltre distinguere una caratterizzazione di *trasparenza* quando vi è corrispondenza nella lettura tra grafema e fonema (es. l'italiano), o una caratterizzazione di *opacità* quando non vi è questa regolarità di pronuncia (es. l'inglese).

Nella casistica specifica di bilinguismo rappresentato da lingue appartenenti a famiglie diverse, alcune ricerche hanno mostrato come, nei casi in cui la seconda lingua sia più opaca della prima, si attivano maggiormente nel cervello le regioni frontali, sia deputate ai processi di controllo che di comprensione semantica, nonché un'evidente attivazione dell'insula. Da qui la constatazione che minore è la regolarità di una lingua, maggiore sarà lo sforzo cognitivo impiegato e di conseguenza l'attivazione cerebrale, a causa di una richiesta della lettura più consapevole e meno automatizzata rispetto allo stimolo.

Di particolare interesse a riguardo sono alcuni studi del linguista L.H. Tan, il quale ha approfondito nello specifico, non tanto il bilinguismo tra lingue distanti tra loro, quanto i processi neurocognitivi coinvolti in coloro che parlano il cinese o una lingua alfabetica (Tan, 2005, Liu e Perfetti, 2003). La peculiare ricerca ha permesso di osservare che le aree di attivazione sono diverse tra chi parla il cinese e chi una lingua alfabetica, difatti in questo caso l'attivazione avviene nell'emisfero sinistro, mentre con gli ideogrammi vi è il coinvolgimento anche dell'emisfero destro che consente il processamento visuo-spaziale.

Questa scoperta ha importanti implicazioni non solo per la comprensione delle differenze tra sistemi di scrittura, ma anche per lo studio del modo in cui il cervello umano si adatta a lingue con strutture grafiche e fonologiche molto diverse. Tan ha permesso di evidenziare che l'apprendimento del cinese, rispetto a quello di una lingua alfabetica, richiede una maggiore integrazione tra abilità linguistiche e capacità visuo-spaziali, rendendo il processo di lettura più complesso e coinvolgendo circuiti cerebrali più estesi. Tali risultati rafforzano l'idea che il cervello umano si adatti in modo flessibile al tipo di lingua appresa, modellando nel tempo le aree cerebrali coinvolte nel linguaggio. In conclusione, gli studi di L.H. Tan non solo approfondiscono il funzionamento neurocognitivo della lettura, ma offrono anche una nuova prospettiva sul

legame profondo tra lingua, cultura e cervello.

3.4 L'emisfero destro

Come sappiamo ormai con certezza, le abilità del linguaggio sono gestite da regioni cerebrali dell'emisfero sinistro, tanto da poter parlare di una lateralizzazione sinistra delle funzioni linguistiche.

L'interrogativo che ci si è posti, è quanto questa lateralizzazione sia così preponderante anche nei cervelli bilingue, avendo osservato in altre ricerche un certo coinvolgimento dell'emisfero destro, che appare infatti implicato in aspetti del linguaggio di tipo comunicativo, pragmatico e di comprensione di metafore, frasi sarcastiche, ambigue, ecc. Tutto ciò soprattutto in conseguenza di quelle considerazioni precedenti che ci avevano portato a osservare come un apprendimento tardivo della seconda lingua richiedesse un impegno cognitivo superiore, pertanto un'attivazione anche di aree nell'emisfero destro.

A partire da ciò studi di neuroimaging hanno portato a osservare come le lateralizzazioni dei bilingue tardivi, come per i monolingue, sono principalmente nell'emisfero sinistro, soprattutto se le competenze della seconda lingua appaiono basse, qui infatti l'organizzazione cerebrale tende a sovrapporsi a quella della lingua madre, limitando la plasticità dell'emisfero destro. Al contrario, i bilingue precoci mostrano un'attivazione cerebrale bilaterale, questo perché coloro che acquisiscono in contemporanea due lingue hanno necessità di mantenerle “separate”, perciò di differenziarle per non confonderle.

In sintesi, la lateralizzazione sinistra del linguaggio rappresenta un tratto stabile del cervello umano, ma la sua rigidità può variare in base all'esperienza linguistica individuale. L'apprendimento precoce di due lingue non solo influisce sull'organizzazione funzionale del cervello, ma può portare a una rappresentazione più diffusa e flessibile delle lingue. Questo dimostra ancora una volta come il cervello non sia un sistema statico, ma altamente adattabile, in grado di modellarsi in base agli stimoli linguistici e cognitivi ricevuti nel corso dello sviluppo.

3.5 Neuroplasticità

Gli effetti della conoscenza e dell'utilizzo di più lingue non si osservano esclusivamente

in maniera statica nel nostro cervello e non riguardano soltanto le attività associate al linguaggio.

L'essere bilingue lascia delle impronte nelle strutture cerebrali coinvolte, e grazie agli strumenti di neuroimaging a disposizione, come la risonanza magnetica funzionale, è possibile ottenere una fotografia delle nostre strutture nervose, per poterne studiare anche volume, densità e spessore. Se si osservano degli incrementi in queste aree significa che vi è un potenziamento e una maggiore plasticità neuronale.

Rispetto a ciò è considerato ragguardevole lo studio condotto da Mechelli e collaboratori (2004) volto a capire se e come l'apprendimento di una seconda lingua (L2) modifichi la funzione e la struttura cerebrale, distinguendo in base a età di acquisizione e competenza linguistica, di soggetti bilingue. La ricerca ha mostrato che nel cervello dei bilingue vi è un aumento, rispetto ai monolingue, della materia grigia nel lobo parietale inferiore dell'emisfero sinistro e in più si è potuto osservare un incremento ancora maggiore nei bilingue precoci rispetto ai tardivi, proprio a causa di una maggior padronanza nella lingua.

Oltre ad una maggiorazione del lobo parietale inferiore, altre ricerche hanno visto un incremento di altre regioni cerebrali sia specifiche per il linguaggio come l'area di Broca, sia meno specifiche e deputate a funzioni di controllo, quali il cervelletto e il nucleo caudato. Questi cambiamenti anatomici si sono osservati anche per i fasci di sostanza bianca che connettono le diverse regioni cerebrali.

A questo punto è interessante sottolineare che le modificazioni anatomiche non riguardano solo i soggetti già bilingui, ma si osservano anche in chi intraprende l'apprendimento di una nuova lingua. Questo evidenzia con chiarezza l'enorme plasticità del cervello umano, capace di adattarsi e rimodellarsi costantemente in risposta all'esperienza linguistica, anche in età adulta.

Per poter mantenere questi cambiamenti anatomici si è visto che è necessario mantenere allenato il cervello, come un'atleta fa con i muscoli del suo corpo.

Un gruppo di ricercatori svedesi (Martensson et al.,2002) hanno condotto una ricerca volta ad osservare le modificazioni cerebrali tra due gruppi di soggetti in età adulta nel pieno delle loro capacità cognitive, mentre i primi sono stati coinvolti nella frequenza a corsi intensivi in lingua straniera, i secondi hanno frequentato altre tipologie di corsi (es.

ballo, altre materie, ecc). Confrontando le immagini cerebrali tramite fRMA si è osservato come ci fosse stato un incremento in aree specifiche della corteccia cerebrale solo per coloro che imparavano una nuova lingua, non nell'altro gruppo; inoltre gli effetti erano maggiori per coloro che avevano raggiunto competenza e accuratezza nella lingua straniera.

I benefici associati all'essere bilingue o all'apprendimento di una nuova lingua sono molteplici, e possono essere utili anche per contrastare forme di atrofia cerebrale, dovute all'invecchiamento. Da qui l'utilità di promuovere lo studio di una lingua straniera anche in tarda età, come strumento efficace a contrastare il decadimento cognitivo.

4. DISTURBI DEL LINGUAGGIO NEI BAMBINI BILINGUE

Il linguaggio viene in genere acquisito con facilità e naturalezza (Kuhl, 2010).

L'acquisizione del linguaggio è, nella maggior parte dei casi, un processo sorprendentemente spontaneo e naturale nei primi anni di vita. I bambini, sin dalla nascita, mostrano una predisposizione innata a orientarsi verso il linguaggio umano: sono in grado di riconoscere suoni specifici della lingua parlata attorno a loro e, nel corso del tempo, potenziano questa sensibilità, concentrandosi sulle strutture fonetiche rilevanti per il loro ambiente linguistico.

Secondo le ricerche di Kuhl (2010), il cervello dei neonati funziona come un “analizzatore statistico” estremamente efficiente, capace di rilevare le regolarità nei suoni linguistici che percepiscono. Questo significa che i bambini non apprendono le lingue attraverso un insegnamento formale o intenzionale, ma tramite l’esposizione continua a input linguistici in contesti ambientali e sociali significativi. In particolare, Kuhl sottolinea come l’interazione sociale sia fondamentale perché i bambini apprendono molto più efficacemente quando coinvolti in scambi comunicativi reali, in presenza di un interlocutore umano, rispetto all’esposizione passiva a contenuti audiovisivi (Kuhl, 2007; 2010). Il fatto che questo processo avvenga in modo così naturale non implica però che sia scontato o garantito in ogni situazione. È necessario un ambiente linguistico ricco, stimolante e interattivo affinché il bambino possa sviluppare pienamente le sue competenze. L'esposizione al linguaggio, quindi, non è sufficiente se non è accompagnata da attenzione condivisa, affettività e partecipazione reciproca.

In sintesi, l’acquisizione del linguaggio nei primi anni è favorita da una inevitabile predisposizione neurobiologica, ma dipende in modo significativo anche dalla qualità dell’ambiente relazionale e linguistico in cui il bambino cresce. Il linguaggio, dunque, non è semplicemente trasmesso ma costruito attraverso l’interazione sociale.

A partire da queste considerazioni si può affermare che in talune situazioni il bambino presenta delle difficoltà nello sviluppo delle abilità linguistiche, mostrando delle traiettorie di sviluppo non in linea con la sua età. Le motivazioni sottostanti possono

essere molteplici ed essere collegate a condizioni di sordità, di disabilità intellettiva, di lesioni cerebrali o disturbi cognitivi.

Alla luce di quanto detto, è fondamentale riconoscere come le difficoltà linguistiche che alcuni bambini possono manifestare, più o meno legate a condizioni di natura neurologica, sensoriale o cognitiva, si inseriscano oggi in un contesto sociale e culturale sempre più complesso e multi-livello. L'acquisizione del linguaggio, infatti, non è più un processo legato esclusivamente alla lingua madre, ma avviene sempre più frequentemente all'interno di ambienti multi-linguistici e interculturali, dove i bambini sono esposti fin dalla prima infanzia a più codici linguistici. Questa realtà pone nuove sfide sia per i bambini con sviluppo tipico sia, in misura ancora maggiore, per coloro che presentano disturbi del neurosviluppo. In tale scenario, diventa imprescindibile una comprensione approfondita delle diverse condizioni che influenzano l'acquisizione del linguaggio e dell'apprendimento, al fine di poter distinguere tra difficoltà legate al bilinguismo e quelle derivanti da quadri clinici specifici, così da impostare percorsi diagnostici e interventi mirati ed efficaci.

Come già più volte accennato, in un mondo globale dove i confini geopolitici e linguistici presentano barriere sempre più labili, i bambini di oggi si trovano comunemente nella condizione di acquisire una lingua madre legata al contesto familiare e ambientale in cui nascono, accanto alla quale è previsto l'apprendimento di una seconda o terza lingua nell'ambito scolastico. Per i bambini nativi si tratta generalmente di una lingua straniera, mentre per i bambini di origine straniera può trattarsi di una lingua locale del paese ospitante.

A partire da queste considerazioni è quindi di estrema utilità specificare che i disturbi del neurosviluppo legati al linguaggio e all'apprendimento sono diversi tra loro, nonostante possano presentare alcuni punti in comune. È importante distinguerli per poter giungere a diagnosi corrette e interventi adeguati.

Per quanto riguarda una classificazione dei disturbi del linguaggio e dell'apprendimento, il DSM-5-TR (*Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali – DSM-5-TR*, Raffaello Cortina Editore, 2023) fornisce le seguenti categorie:

- Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL),
- Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

Per quanto riguarda le Difficoltà di apprendimento della lingua straniera (DALs), il DSM-5-TR non include una categoria specifica, ma riconosce che essa può emergere in contesti multilingue e che va distinta dai disturbi del neurosviluppo. Tutte queste categorie indicano condizioni che appaiono diverse per origine, manifestazione e implicazioni educative.

Il Disturbo Specifico del Linguaggio si riferisce a una difficoltà che coinvolge esclusivamente lo sviluppo del linguaggio orale. I bambini con DSL presentano problemi nella produzione o nella comprensione del linguaggio, che possono riguardare la pronuncia dei suoni, l'organizzazione delle frasi, l'uso corretto della grammatica o la comprensione del significato delle parole. Ciò che caratterizza il DSL è la sua specificità in quanto la difficoltà non dipende da un deficit intellettivo, da problemi neurologici, sensoriali o relazionali. Il bambino è difatti competente, ma fatica in modo marcato sul piano linguistico. Il disturbo emerge nei primi anni di vita e può influenzare lo sviluppo delle competenze comunicative e, successivamente, l'apprendimento scolastico, soprattutto nella lettura e nella scrittura.

Diversa è invece la natura dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, i quali riguardano in modo selettivo le abilità scolastiche, come la lettura (dislessia), la scrittura (disortografia e disgrafia) e il calcolo (discalculia). I DSA nonostante abbiano un esordio precoce, si manifestano generalmente all'ingresso nella scuola primaria, quando il bambino è chiamato a utilizzare queste competenze in modo sistematico. Anche in questo caso l'intelligenza generale è nella norma (i test d'intelligenza presentano un QI idoneo all'età), così come lo sviluppo del linguaggio orale che solitamente non presenta compromissioni significative. La difficoltà si concentra su una o più aree specifiche dell'apprendimento, e può variare in gravità da soggetto a soggetto, inoltre l'apprendimento scolastico risulta faticoso e discontinuo a causa di difficoltà specifiche e persistenti nelle abilità strumentali.

Un caso a parte è rappresentato dal Disturbo di Apprendimento della Lingua Straniera, che non va confuso con il DSL o con i DSA. Il DALs si riferisce alla difficoltà marcata e duratura nell'apprendere una lingua straniera, in modo non proporzionato rispetto alle competenze generali del bambino e all'impegno nello studio. Sebbene sia spesso riscontrato in studenti che presentano già un DSA o un pregresso DSL, può anche

emergere come disturbo isolato. In questi casi, il bambino può avere buone competenze nella lingua madre, ma incontrare ostacoli significativi nell'acquisizione della seconda lingua, specialmente a livello fonologico, morfosintattico o nella memorizzazione del lessico. Il DALS può compromettere il percorso scolastico, soprattutto nella scuola secondaria, dove lo studio delle lingue straniere è obbligatorio e assume un ruolo importante.

Chiedersi in che misura un DALS possa rientrare nei DSA rimane comunque questione ancora aperta (Sparks, 2006) per una serie di problematiche connesse. In primo luogo, è importante chiedersi quanto un Disturbo di Apprendimento della Lingua Straniera sia concomitante o conseguente ad altre problematiche, per esempio una già preesistente dislessia. In secondo luogo, è ancora in fase di discussione la questione se il DALS può essere considerato un disturbo specifico a livello neurobiologico, neuropsicologico o cognitivo, pertanto distinguibile da una generica difficoltà. A partire da questi interrogativi Richard Sparks, studioso statunitense interessato ai problemi d'apprendimento delle lingue straniere, ha condotto numerose ricerche a riguardo, giungendo all'identificazione di quattro profili cognitivi di studenti DALS: *fonologico*, *semantico*, *misto* e *motivazionale*. Il primo profilo si caratterizza per evidenti problematiche di natura fonologica (letto-scrittura, spelling, riconoscimento di non-parole), ma buone capacità intellettive e linguistiche, mantenute competenze mnestiche e buone capacità nelle materie scientifico-matematiche. Di contro, nel profilo *semantico*, si possono notare preservate abilità fonologiche ma marcate difficoltà di comprensione linguistica, di lettura e generale ritardo nel linguaggio. Situazione più omogenea è quella del profilo *misto*, dove osserviamo intelligenza medio-bassa, deficit fonologici ma anche semantici e sintattici. Infine, interessante è osservare anche quei profili definiti *motivazionali* nei quali il soggetto mostra buone competenze verbali, linguistiche, semantiche, fonologiche ma è assente nella motivazione ad apprendere una seconda lingua. Questi soggetti presentano addirittura un profilo intellettuale medio-alto, in taluni casi anche superiore alla media, mentre gli apprendimenti appaiono carenti, ciò consente di riscontrare delle corrette competenze per l'acquisizione della L2, ma scarsa motivazione.

Attraverso questa importante distinzione dei profili DALS, ci si può avvicinare alla

valutazione di questi studenti a partire dalla constatazione che, taluni presenteranno dei reali deficit a livello fonologico, semantico o intellettuale, mentre in altri noteremo degli ostacoli all'apprendimento della lingua L2 imputabili esclusivamente a fattori motivazionali o affettivi. Da qui la necessità di orientare la valutazione, inizialmente, sulle capacità fonologiche, sintattico-semantiche del soggetto, in modo così da discriminare un profilo *fonologico, semantico o misto* rispetto ad uno *motivazionale*.

Situazione ancora più complessa riguarda la difficoltà di insegnare una lingua straniera a bambini con DSA, e specialmente con dislessia. Le modalità che Cornoldi (2024) propone vanno nella direzione di focalizzare l'attenzione dell'intervento verso specifiche direzioni che lavorino su aspetti linguistici, mnemonici, metacognitivi e motivazionali.

Pare importante ricordare che una certa variabilità individuale andrà ad influenzare la traiettoria di sviluppo delle difficoltà di apprendimento, rendendo necessario soffermarsi con attenzione a cogliere i punti di difficoltà ma ancor di più i punti di forza e le risorse del dislessico. È un buon punto di partenza conoscere le competenze specifiche del soggetto per strutturare degli interventi di potenziamento personalizzati rispetto alle aree maggiormente deficitarie.

Si può a questo punto chiarire che nel contesto di bambini con diagnosi di DPL (disturbo primario del linguaggio), le ricerche condotte fin'ora suggeriscono che l'esposizione a un contesto bilingue non implica un fattore di rischio; infatti, bambini bilingui con DPL presentano compromissioni simili rispetto ai monolingue con DPL.

Riflessioni interessanti riguardano l'analisi dello sviluppo del bilinguismo nei contesti *atipici*, nonostante si tenda spesso a valutare il bilinguismo attraverso una luce sfavorevole, le ricerche (Garaffa, 2020) hanno dimostrato che in nessuno dei disturbi sopra discussi è controindicato esporre il bambino a due o più lingue, anche in età avanzata. Nonostante le ricerche in questo campo siano molteplici e ancora in fase di sviluppo, è possibile affermare che l'esposizione a due sistemi linguistici non aggrava le difficoltà, al contrario secondo alcuni è possibile rilevare un effetto positivo.

5. CENNI ALLA LINGUA DEI SEGNI (LIS)

È doveroso, quando parliamo di bilinguismo, specificare che coloro che acquisiscono una lingua parlata e una lingua dei segni sono da considerarsi bilingue.

Il bilinguismo può infatti essere *unimodale*, quando l'apprendimento riguarda due lingue entrambe vocali\scritte pertanto espresse nella stessa modalità, e può essere *bimodale* quando una lingua è espressa verbalmente e l'altra (la lingua dei segni) è espressa tramite il corpo e “letta” attraverso la vista.

Solo una piccolissima parte dei bambini sordi (5-10%) nasce da genitori sordi che conoscono e usano sistematicamente la lingua dei segni. In questi casi i bambini apprendono la lingua dei segni come prima lingua, naturale e spontanea.

È importante in questo senso specificare che non esiste una lingua dei segni universale, ma essa varia in base alla comunità che la parla; ognuna possiede una propria grammatica, regole morfologiche precise e specifici elementi lessicali, estremamente legati alle modalità di realizzazione visuo-gestuale (Russo et al., 2007).

Le tappe di sviluppo nell'acquisizione della lingua dei segni seguono quelle della lingua parlata per quanto riguarda la comprensione lessicale, la ricchezza del vocabolario, etc. Si può perciò constatare che padroneggiare la lingua dei segni è un processo articolato, che richiede tempo e una corretta e costante esposizione a quel sistema linguistico.

Il restante 90-95% dei bambini sordi nasce invece da genitori udenti, in questi casi i bambini vengono esposti alla lingua dei segni tardivamente, attraverso la frequenza alla scuola o a percorsi logopedici.

Tutti i bambini sordi, salvo rare eccezioni, figli di genitori sordi e figli di genitori udenti, imparano la lingua dei segni e la lingua parlata, da qui la necessità di considerarli bilingue a tutti gli effetti. Ovviamente la variabilità individuale determinerà il livello linguistico di bilinguismo raggiunto dal singolo bambino, anche per l'influenza di diversi fattori:

- grado di sordità,
- età,
- intervento riabilitativo,

- tipologia di protesi.

La differenza che si può riscontrare tra bilinguismo unimodale e bimodale sta nel fatto che se i bambini udenti che parlano due lingue possono processare e percepire entrambe le lingue, nei bambini sordi una delle due lingue, quella vocale, viaggia su un canale deficitario e la lingua dei segni può essere percepita solo se il proprio interlocutore è nel campo visivo del bambino. Inoltre, diversi fattori contribuiscono a rendere il sistema comunicativo dei segni particolarmente complesso e, talvolta, più difficoltoso rispetto alla comunicazione verbale. Tra questi, l'influenza di elementi esterni come rumori ambientali o voci sovrapposte che può interferire non tanto con la percezione sonora (spesso assente nei soggetti sordi) quanto con l'attenzione e la concentrazione necessarie per decifrare correttamente i segni. Un altro aspetto cruciale è la necessità di mantenere costantemente lo sguardo sull'interlocutore, poiché la comunicazione visiva richiede di cogliere non solo i movimenti delle mani, ma anche le espressioni facciali e, quando possibile, il supporto della lettura labiale. Tutto ciò rende la comunicazione in lingua dei segni un processo che, sebbene ricco ed espressivo, necessita di condizioni ambientali favorevoli e di un'attenzione condivisa continua.

A questa complessità comunicativa si aggiunge un ulteriore elemento culturale e sociale: la LIS può essere considerata una lingua minoritaria, pertanto la condizione dei bambini bilingue bimodali è equiparabile, per molti aspetti, a quella dei bambini figli di genitori migranti, la cui lingua d'origine è considerata minoritaria e spesso associata a condizioni contestuali socioeconomico medio-basse.

Come già in precedenza trattato, l'apprendimento di una lingua internazionale di status alto, cioè una lingua parlata in diversi Paesi o comunità (inglese, spagnolo, francese, ecc), è sempre percepito come un valore aggiunto; di contro l'apprendimento di una lingua minoritaria (LIS, lingue minori esclusive di singoli Paesi) è considerato superfluo. Da qui la sensazione, di chi utilizza la lingua dei segni, di disconoscimento sociale e conseguente mancato riconoscimento a livello linguistico, culturale, identitario. Ad aumentare questa condizione è il fatto che la lingua dei segni non è ufficialmente riconosciuta dal Parlamento Italiano (se non attraverso un disegno di legge proposto dalla Camera dei Deputati nel 2021 volto a tutelare la Lingua dei Segni in Italia e la figura dell'interprete specializzato); inoltre nonostante sia parlata da

migliaia di persone sorde, la società non la riconosce come una vera e propria lingua al pari dell'italiano o di altre lingue orali. Questo comporta una mancanza di tutele concrete dei diritti linguistici delle persone che utilizzano la LIS, la quale risulta ancora largamente assente nei principali ambiti della vita pubblica (come scuole, ospedali, uffici e mezzi di comunicazione) dove il suo utilizzo dovrebbe essere garantito, ma viene invece trascurato.

A ciò si aggiunge la mancanza di un sistema di scrittura condiviso, che per la LIS non esiste. Manca difatti un sistema di codici e simboli che possano essere considerati universali, standardizzati, ampiamente diffusi e riconosciuti ufficialmente a livello sociale e culturale.

Da ciò ne conseguono tutta una serie di implicazioni legate all'isolamento sociale, alla difficoltà nei rapporti quotidiani con udenti che non conoscono la lingua dei segni, conseguenze psicologiche in termini di inferiorità, discriminazione percepita, ansia, scarsa autostima, nonché perdita culturale se la lingua non è trasmessa adeguatamente alle nuove generazioni.

6. STRUMENTI DI VALUTAZIONE

La valutazione psicologica del bilinguismo è un ambito di crescente interesse, probabilmente anche per merito del fenomeno dell'interculturalità che sempre più caratterizza tutti i paesi europei, Italia inclusa.

Questo processo, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, non è un semplice momento di somministrazione standardizzata di test, bensì una fase molto complessa.

Nella valutazione del bilinguismo è necessario valutare con una certa accuratezza il tratto distintivo e la particolarità di ogni singolo profilo bilingue. Quando ci avviciniamo ad un soggetto che parla due o più lingue dobbiamo tenere conto di diversi aspetti e fattori che riguardano la sua personale storia delle lingue parlate.

L'ottica, quindi non dovrebbe prevedere l'uso esclusivo di test standardizzati, in quanto il contesto è quello di situazioni molto disparate che possono seguire traiettorie di sviluppo differenti tra loro. Piuttosto l'assessment dovrebbe adottare un'ottica multicomponentiale che tenga conto delle competenze del soggetto in entrambe le lingue, della storia linguistica individuale, delle competenze di base apprese, attraverso un approccio socioculturale, che combini metodologie e strumenti differenti.

Da qui una delle prime considerazioni che si possono trarre riguarda la necessità di ricostruire la biografia linguistica del soggetto, comprendendo in quale fase dello sviluppo siano state acquisite le lingue, in quali contesti vengano utilizzate, con quale frequenza, e quale sia il livello di padronanza raggiunto in ciascuna. Tali elementi sono essenziali per interpretare in modo preciso le eventuali difficoltà riscontrate durante la valutazione e per evitare errate diagnosi di disturbo del linguaggio o dell'apprendimento, spesso causate da un'analisi limitata a una sola lingua o da strumenti non calibrati su quella specifica lingua.

Accanto all'indagine storica e funzionale dell'uso delle lingue, è necessario prendere in considerazione le componenti linguistiche vere e proprie, quali la comprensione e la produzione, il lessico prodotto e compreso, la morfologia, la fonologia e l'uso pragmatico del linguaggio. Tuttavia, la valutazione del bilinguismo non può prescindere da un'indagine più ampia delle competenze cognitive che interagiscono con il linguaggio, come la memoria di lavoro, l'attenzione, le funzioni esecutive e l'abilità

metalinguistica. Diversi studi hanno infatti evidenziato, come già discusso in precedenza, una stretta correlazione tra bilinguismo e sviluppo di processi cognitivi complessi, nonché una maggiore flessibilità cognitiva nei soggetti esposti a due sistemi linguistici fin dalla prima infanzia.

L'utilizzo di strumenti standardizzati per la valutazione linguistica dei soggetti bilingui presenta, però, numerose criticità. Molti test diffusi a livello clinico o educativo sono stati costruiti e standardizzati su popolazioni monolingue, spesso appartenenti a un'unica area culturale, rendendo così inadeguata la loro applicazione ad altri contesti. Tale mancanza di adattamento può generare interpretazioni distorte dei risultati, soprattutto se le competenze linguistiche in ciascuna lingua non vengono considerate separatamente. Per ovviare a tali limiti, si è diffuso l'uso di strumenti specificamente progettati per soggetti bilingui, oppure di protocolli che combinano dati provenienti da fonti differenti, come interviste con i genitori, osservazioni del comportamento linguistico nei diversi contesti, questionari sulla frequenza d'uso delle lingue, ecc.

Infine, la valutazione del bilinguismo richiede particolare attenzione anche sul piano metodologico. È fondamentale integrare diverse modalità di raccolta dei dati, combinando strumenti formali e informali, ed è essenziale che i professionisti abbiano una certa conoscenza delle lingue e dei contesti culturali del soggetto in valutazione.

In sintesi, la valutazione psicologica del bilinguismo si configura come un processo articolato e multidimensionale, e solo attraverso un approccio globale è possibile restituire un quadro coerente delle competenze linguistiche e cognitive di una persona bilingue, evitando il rischio di diagnosticare erroneamente differenze linguistiche come deficit.

In fase di valutazione i primi quesiti che il professionista deve porsi sono: *Quale è la storia linguistica del soggetto?* (quali lingue parla, da quanto tempo, quali sono i contesti di esposizione alle due lingue, ecc); inoltre si chiederà *Quale è la lingua dominante?* (in quale lingua proporre la valutazione ipotizzando possa essere più attendibile); e *Come valutare la L1 se questa non è l'italiano?* (come comportarsi se non si conosce la lingua madre o non si dispone di mediatori culturali). Come abbiamo detto, da qui la necessità di analizzare in fase di valutazione, tre aspetti cruciali: la storia linguistica, la dominanza di una o dell'altra lingua, le competenze indirette nella lingua

madre.

6.1 Storia linguistica

Il focus sulla biografia linguistica di un soggetto prevede sempre due fasi, una di raccolta di dati e l'altra di intervista alla famiglia, ciò ha due scopi: da una parte ci consente di raccogliere informazioni generali sul bambino e la sua famiglia, nonché sui contesti di esposizione alla lingua in termini qualitativi e quantitativi; dall'altra l'intervista ci consente di conoscere il soggetto e il contesto in cui vive, in termini di progetto migratorio, di valori o di ostacoli all'acquisizione della L2, nonché informazioni circa la volontà o meno d'integrazione nel paese ospitante.

Per questo scopo, un questionario molto diffuso, disponibile in lingua italiana è il Qubil “*Questionario sulla storia linguistica degli alunni bilingue*” (Contento, 2013) (di cui tratteremo in maniera approfondita successivamente), strumento inserito all'interno delle *Prove per la valutazione delle competenze verbali e non verbali in bambini bilingue* (BABIL, Contento, Bellocchi e Bonifacci, 2013).

In ottica internazionale troviamo il questionario AleQ (*Assessment of Language Exposure and Questionnaire*, Paradis, 2011), strumento di valutazione molto usato in ambito clinico e di ricerca che analizza l'esposizione linguistica di bambini bilingue. Si tratta di un questionario rivolto ai genitori, che indaga diversi aspetti, tra cui le lingue parlate in casa (da chi, quanto, in quali contesti), l'età di esposizione a ciascuna lingua, l'eventuale uso attivo o passivo delle lingue, l'esposizione attuale e passata, gli input e output linguistici e la percezione dei genitori sulla competenza del bambino in ogni lingua. Interessante è la possibilità di applicazione del questionario in riferimento a bambini di diverse età (0-5 anni e scolarizzati) e la diffusione di più versioni del questionario che diviene traducibile e adattabile a diverse lingue. Raccogliendo dati dettagliati sull'esposizione del bambino alle lingue, in contesti quotidiani, familiari e scolastici, ci fornisce un profilo linguistico capace di dare informazioni qualitativamente e quantitativamente accurate, contestualizzando il livello linguistico del bambino e consentendo una diagnosi differenziale tra ritardi o sviluppi atipici del linguaggio e sviluppo linguistico bilingue. Il questionario AleQ è composto da quattro sezioni tematiche:

- I. si ricercano informazioni volte a contestualizzare il bambino, attraverso dati anamnestici, per ottenere un quadro personale quanto più preciso possibile,
- II. si identificano e analizzano le lingue parlate, per cercare di capire come e quanto il bambino è esposto alle lingue e a quali,
- III. si costruisce una bibliografia linguistica del bambino, focalizzandosi anche sui componenti della famiglia e su quali lingue vengono maggiormente utilizzate. L'aspetto temporale di esposizione alle due lingue è l'elemento cruciale,
- IV. si analizza come il bambino utilizza attivamente le due lingue nel concreto della vita quotidiana, se mostra preferenze o rifiuti o resistenze, se compare una dominanza di una sull'altra, quanto appare sicuro o fluente piuttosto che esitante nell'utilizzo delle lingue.

Appare chiaro che i questionari Qubil e AleQ prevedono un'analisi della storia linguistica dei bambini, attraverso la raccolta di autovalutazioni o etero-valutazioni, con l'intento di osservare gli aspetti quantitativi e qualitativi negli usi delle lingue, nonché i contesti nelle quali vengono impiegate.

Similmente si può prendere in esame un altro questionario volto a raccogliere informazioni sulla biografia linguistica dei bambini bilingue, parliamo del *PabiQ Parental Bilingualism Questionnaire* (Tuller, 2015), strumento molto utile in quanto capace non solo di ottenere un quadro del profilo linguistico dei bambini bilingue, ma anche di valutare la quantità e qualità dell'esposizione alle due lingue, ottenendo informazioni sulla competenza percepita in ciascuna lingua. Ciò che è interessante riguarda il fatto che il PabiQ è stato sviluppato e utilizzato nella ricerca scientifica, e in particolare, nel contesto della valutazione di bambini bilingui che potrebbero presentare ritardi del linguaggio, disturbi specifici (come il DSL Disturbo Specifico del Linguaggio) o che semplicemente vivono in contesti multilingue.

Il PabiQ e l'AleQ sono due strumenti diversi ma complementari, pertanto utili per raccogliere informazioni sui bambini che crescono in ambienti bilingui. Pur condividendo l'obiettivo di aiutare a comprendere la storia linguistica dei bambini, si differenziano in maniera significativa per metodo e approccio.

Il PabiQ si basa sulle osservazioni e percezioni dei genitori, attraverso domande aperte o soggettive, cerca di ricostruire la biografia linguistica del bambino ed è perciò uno

strumento utile soprattutto in ambito clinico e di ricerca perché offre uno sguardo su come la famiglia interpreta lo sviluppo linguistico del figlio.

L'AleQ, al contrario, ha un approccio più quantitativo e sistematico. Non si concentra tanto sulla percezione, quanto piuttosto sull'esposizione reale del bambino alle lingue, in termini di tempo, contesti e interlocutori. Lo scopo è di ottenere un'immagine dettagliata dell'ambiente linguistico in cui il bambino cresce, utile per spiegare eventuali differenze nel suo sviluppo linguistico.

Pertanto, il PabiQ aiuta a capire come il bilinguismo viene vissuto e osservato dalla famiglia, mentre l'AleQ offre una descrizione più oggettiva e strutturata dell'uso effettivo delle lingue nella vita quotidiana del bambino. Scegliere l'uno o l'altro dipende dallo scopo dell'indagine: uno è più centrato sulla dimensione soggettiva, l'altro su quella quantitativa.

6.2 Dominanza linguistica

Come indicano le linee guida internazionali, la valutazione circa le competenze linguistiche di un bambino bilingue devono prevedere un'attenta analisi dell'apprendimento di entrambe le lingue, cercando di osservare quale sia la lingua dominante, con la quale quindi il bambino appare più competente, sicuro e fluido. Ciò in un'ottica di multi-dimensionalità delle caratteristiche del bilinguismo, che necessariamente passa attraverso diversi codici linguistici.

Come ampiamente discusso in letteratura, i soggetti bilingui possono presentare una preferenza d'uso per una delle due lingue, oppure raggiungere un livello di competenza comparabile in entrambe. Anche nei casi di bilinguismo bilanciato, tuttavia, è stato osservato che lo sviluppo del vocabolario può risultare quantitativamente inferiore rispetto a quello dei coetanei monolingui.

Le competenze linguistiche non costituiscono un'unica entità omogenea, ma si articolano in diverse componenti (sintattica, lessicale, morfologica, fonologica, ortografica, ecc.) che nei bilingui tendono a manifestarsi in maniera eterogenea, sia in termini di sviluppo che di prestazioni, a seconda della lingua utilizzata e del contesto.

Questa complessità rende particolarmente delicata la fase di valutazione linguistica nei soggetti bilingui, in quanto risulta difficile discriminare tra le naturali variazioni

individuali riconducibili al bilinguismo e i segnali di un possibile disturbo del linguaggio o di un profilo atipico. In tal senso, è fondamentale adottare strumenti e protocolli valutativi sensibili alla specificità del bilinguismo, al fine di evitare erranee sovra o sotto-diagnosi.

La problematica che a questo punto il professionista, in fase di valutazione, si trova a fronteggiare riguarda la sua stessa mancanza di conoscenza delle lingue d'indagine, proprio a causa di innumerevoli processi migratori che rendono il nostro paese, e non solo, fulcro di una crescente interculturalità.

Per ovviare, o limitare, questa difficoltà sono state sviluppate dal Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna le prove Babil, che valutano le abilità di comprensione in italiano come L2 e in altre lingue L1.

Prove Babil (Contento, Bellocchi e Bonifacci, 2013) sta per *Prove di valutazione delle competenze verbali e non verbali in bambini bilingue*, e il loro obiettivo è quello di raggiungere un profilo specifico di bilinguismo attraverso una comparazione della lingua L1 con la lingua italiana, per osservare se vi è una dominanza in una lingua, se ci sono delle compromissioni sia in una che nell'altra lingua o se si notano fragilità nella L2 rispetto a buone competenze nella lingua madre. L'intento è perciò di effettuare una comparazione tra una lingua acquisita in famiglia e una lingua appresa a livello scolastico, per individuare difficoltà in una o in entrambe.

Lo strumento è stato sviluppato per poter essere somministrato a bambini tra 6 e 8 anni, cioè all'inizio del percorso scolastico di apprendimento della lingua italiana, ma alcune prove possono essere proposte anche in età prescolare dai 4 anni. Sono previste prove verbali e non verbali, e attraverso l'utilizzo del computer possono essere utilizzate prove audio che richiedono al bambino di indicare correttamente ciò che viene ascoltato con la parola/frase/istruzione proposta. Questa tipologia di strumento è stata progettata proprio per consentire a colui che somministra di non dover essere attivamente competente nella lingua madre del bambino, difatti le prove consistono in audio registrazioni, istruzioni pre-registrate e risposte non-verbali, matching tra immagini, sequenze logiche, ecc.

Le linee guida prevedono che le prove vengano somministrate una di seguito all'altra in un'unica seduta o a distanza di pochi giorni (massimo 20), per evitare processi di apprendimento; inoltre è fondamentale che le prove vengano proposte in entrambe le

lingue.

L'utilizzo di queste prove è previsto principalmente per progetti di screening volti ad individuare sviluppi atipici nel linguaggio di bambini bilingue, nonché per progettare proposte individualizzate di lavoro nei contesti scolastici.

Il fine ultimo non riguarda una valutazione prettamente psicometrica, bensì una comprensione della tipologia di bilinguismo che caratterizza il singolo bambino, di tipo bilanciato o dominante e il riconoscimento di quale codice linguistico risulta più competente. Da qui si potranno ottenere tre differenti profili linguistici:

- *profilo di dominanza L1* con prestazioni elevate in L1 e difficoltà nella lingua italiana,
- *profilo di dominanza L2* con prestazioni migliori nella lingua italiana e una conseguente riduzione delle competenze in L1,
- *profilo bilanciato* con prestazioni simili in entrambe le lingue valutate.

Segnaliamo anche uno strumento di caratterizzazione internazionale ELAL ossia “*Valutazione linguistica per allofoni e nuovi arrivati*” (Moro, 2016), sviluppato in Francia ma tradotto anche in italiano. Si tratta di un test transculturale, progettato per essere il meno possibile influenzato da specificità culturali o linguistiche proprie di una singola comunità. Il termine *transculturale* indica infatti che lo strumento mira a valorizzare la lingua materna del bambino, anche quando essa è minoritaria rispetto alla lingua del Paese ospitante. Inoltre, non si limita a valutare la L2, ma considera la L1 come meritevole di diagnosi, rispetto e valorizzazione. È stato validato in contesti linguistici e culturali molto vari, che includono sia luoghi in cui la lingua madre è minoritaria rispetto alla popolazione, sia luoghi in cui quella lingua è maggioritaria. Richiede o raccomanda l’ausilio di un interprete madrelingua (o traduttore-interprete) per garantire che le istruzioni, le interazioni, la comprensione e le risposte siano adeguate culturalmente, soprattutto quando l'esaminatore non conosce la lingua madre del bambino, ciò serve anche a rispettare la modalità comunicativa naturale del bambino.

6.3 Competenze indirette della lingua madre

Come nella valutazione delle competenze linguistiche in situazioni di monolinguisimo,

anche per la valutazione bilingue si evidenzia l'utilità di affiancare all'analisi diretta di tali competenze, anche un'osservazione *indiretta* tramite strumenti come questionari somministrati ai genitori e pertanto importante fonte di informazione clinica.

Tra questi ampiamente diffuso è l'MB-CDI ossia *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory* (Caselli, 2015), un insieme di strumenti volti ad analizzare lo sviluppo linguistico dei bambini in età precoce attraverso questionari rivolti ai genitori che osservano la comprensione e produzione del linguaggio, il vocabolario, i gesti e la grammatica di base. L'MB-CDI è stato tradotto e validato in diverse lingue, tra cui l'italiano.

Uno degli aspetti che rendono il questionario MB-CDI particolarmente utile è l'estrema semplicità d'uso, infatti, lo strumento non richiede una somministrazione diretta da parte di operatori esperti, ma si basa sull'osservazione quotidiana da parte dei genitori o caregiver, che sono invitati a riportare i comportamenti comunicativi e linguistici del bambino. Questa modalità consente una valutazione spontanea e aderente alla realtà del bambino, riducendo al minimo l'influenza del contesto artificiale del test.

Un ulteriore punto di forza è la capacità del questionario di cogliere precocemente eventuali segnali di difficoltà nello sviluppo linguistico, difatti già a partire dagli otto mesi, l'MB-CDI permette di individuare differenze significative nell'acquisizione del linguaggio, offrendo quindi uno strumento utile per un intervento tempestivo, spesso prima che tali difficoltà emergano in modo chiaro nei test formali o nelle osservazioni scolastiche.

Particolarmente rilevante è anche la sua flessibilità linguistica: il questionario è stato tradotto e adattato in numerose lingue (tra cui l'italiano) rendendolo applicabile in diversi contesti culturali e linguistici, anche in situazioni di bilinguismo o in presenza di bambini migranti. In questo modo, è possibile ottenere una fotografia più completa e rispettosa del profilo linguistico del bambino.

Inoltre, esistono versioni brevi dello strumento che si prestano bene all'utilizzo in contesti in cui il tempo a disposizione è limitato, come ad esempio durante attività di screening su larga scala. Queste versioni mantengono una buona attendibilità e offrono comunque dati significativi sullo sviluppo linguistico del bambino.

Infine, la solidità scientifica del MB-CDI è ampiamente documentata, ne sono state

confermate l'affidabilità e la validità, evidenziando una buona coerenza interna e una forte capacità di discriminare tra bambini con sviluppo linguistico tipico e bambini a rischio difficoltà. Ciò lo rende uno strumento utile sia nella pratica clinica che nella ricerca.

Un questionario, solo accennato in precedenza, che è nato con lo scopo preciso di riconoscere e individuare i Disturbi Specifici del Linguaggio è l'ALDEQ *Alberta Language and Development Questionnaire* (Paradis, 2010). È un questionario somministrato sotto forma di intervista ai genitori, pensato per bambini bilingue con lingua materna diversa dalla lingua del paese ospitante, di cui ne esiste una versione in italiano denominata ALDEQ-IT (Bonifacci, 2016).

È costituito da domande multiple per domini diversi:

- *Prime tappe di sviluppo*: in cui si indaga lo sviluppo generale del bambino a livello motorio e linguistico, si pongono domande ai genitori per cercare di ottenere informazioni sull'insorgenza della prima lingua,
- *Abilità attuali in LI*: in cui si richiede una valutazione ai genitori e relativo grado di soddisfazione rispetto allo sviluppo linguistico del bambino, sia rispetto alla lingua materna paragonabile a bambini del paese d'origine pari età, sia alla lingua dell'ambiente in cui si vive in confronto ai monolingue autoctoni,
- *Modelli di comportamento e attività preferite*: in cui si indagano le attività d'interesse del bambino, con lo scopo di escludere eventuali disturbi del neurosviluppo,
- *Anamnesi familiare*: in cui si cercano di individuare eventuali problemi linguistici ricorrenti nella famiglia e si indagano informazioni sul livello scolastico dei genitori nonché l'attività professionale svolta.

Accanto a questa raccolta di dati di tipo quantitativo, vengono poste anche domande aperte che, nonostante non vengano codificate, risultano utili al somministratore per ottenere un quadro qualitativo del contesto in cui cresce il bambino.

Si rivela particolarmente utile come strumento di primo livello per identificare quei bambini bilingui che potrebbero presentare segnali di difficoltà nello sviluppo del linguaggio. In questo senso, può fungere da filtro iniziale per decidere se è opportuno procedere con una valutazione più approfondita, contribuendo a migliorare l'efficienza

dei processi diagnostici e a ridurre il rischio di diagnosi errate o tardive. Le ricerche hanno evidenziato una sua buona sensibilità e specificità, permettendo di riconoscerlo capace di discriminare con accuratezza tra Disturbo Specifico del Linguaggio e sviluppo bilingue tipico. Inoltre, lo strumento è stato concepito in modo da poter essere adattato a molte lingue differenti, a condizione che vengano rispettate le caratteristiche culturali e linguistiche di ciascun contesto. Questa adattabilità lo rende uno strumento prezioso in ambienti multiculturali, dove è frequente incontrare bambini che crescono esposti a più lingue. Dal punto di vista pratico, la somministrazione del questionario è relativamente semplice e rapida, perché trattandosi di uno strumento basato sulle risposte dei genitori, non richiede l'impiego di test linguistici complessi né di prove standardizzate, ciò consente di raccogliere informazioni dettagliate sullo sviluppo linguistico del bambino in modo poco invasivo, ma comunque efficace.

Infine, un altro questionario utile al duplice scopo di ottenere informazioni indirette sullo sviluppo linguistico del bambino bilingue e di indagare contemporaneamente eventuali marcatori di disturbi del linguaggio è il PaBIQ Parental Bilingual Questionnaire (Tuller, 2015) di cui esiste anche una versione italiana PaBIQ-IT (Gatt, 2011).

Il PaBIQ è organizzato in sei sezioni:

- *Informazioni generali*
- *Anamnesi e storia linguistica*
- *Competenze linguistiche attuali*
- *Uso delle lingue nei vari contesti*
- *Retroterra familiare*
- *Fattori di rischio o segnalazioni di difficoltà*

PaBiQ è disponibile in molte lingue, per vari paesi ed esiste una versione “Infant & Toddler” per fasce d'età più piccole.

I tre strumenti proposti (MB-CDI, ALDeQ, PaBIQ) hanno la caratteristica comune di combinare la raccolta di informazioni sulla biografia linguistica di bambini bilingue con l'identificazione di marcatori di deficit del linguaggio.

A partire da quanto detto è utile specificare che quando si lavora con bambini bilingui o

multilingue, scegliere lo strumento giusto per valutare le competenze linguistiche dipende molto dallo scopo (screening, diagnosi, ricerca), dall'età, dalla lingua madre, e da quanto il bambino è esposto alle lingue.

MB-CDI, ALDeQ e PaBiQ sono tutti strumenti basati sul coinvolgimento dei genitori, ma rispondono a esigenze differenti nella valutazione del linguaggio nei bambini bilingui.

Il primo, l'MB-CDI, è pensato per i più piccoli, a partire dagli 8 mesi, e permette di controllare precocemente lo sviluppo lessicale e comunicativo attraverso l'osservazione quotidiana. È rapido, intuitivo e disponibile in diverse lingue, anche in versione bilingue, rendendolo molto utile per screening iniziali.

L'ALDeQ, invece, è un questionario più strutturato, rivolto a bambini bilingui in età prescolare e scolare, che non si limita solo a raccogliere dati sullo sviluppo linguistico, ma include anche aspetti legati alla storia familiare, all'esposizione alle lingue e ad altri fattori di rischio. Il suo punto di forza è la capacità di supportare l'identificazione di un possibile disturbo del linguaggio, aiutando a distinguere tra un percorso bilingue tipico e una difficoltà clinica.

Il PaBiQ si concentra piuttosto sul contesto linguistico del bambino, infatti indaga esposizione, uso, competenze percepite e preferenze comunicative in tutte le lingue parlate. Non valuta direttamente le abilità linguistiche, ma offre un quadro del profilo bilingue.

Sintetizzando, se l'MB-CDI rileva *cosa* il bambino sa dire e capire nei primi anni, l'ALDeQ cerca di capire *se* lo sviluppo segue un percorso tipico o meno, mentre il PaBiQ spiega *perché* un bambino potrebbe avere un certo profilo linguistico, in base alla sua esperienza multilingue. Utilizzati insieme, offrono una visione completa, che va dalla prestazione linguistica al contesto di crescita.

7. IMPLICAZIONI SOCIALI ED EDUCATIVE

Il bilinguismo non è un fenomeno neutro dal punto di vista sociale: il valore che attribuiamo alla conoscenza di due lingue varia sensibilmente in base alle lingue coinvolte, al contesto storico-culturale e alla posizione sociale del parlante. Ad esempio, il bilinguismo italiano-inglese è principalmente percepito come una competenza prestigiosa, associata a contesti educativi elevati, opportunità professionali e dinamicità internazionale. Al contrario, il bilinguismo italiano-arabo, se associato a persone migranti o a contesti di marginalità, può non solo non essere valorizzato, ma addirittura diventare fonte di stigmatizzazione sociale. In tali casi, la seconda lingua non è vista come risorsa, ma come fonte di pregiudizi, stereotipi o forme più o meno sottili ed esplicite di esclusione.

Questo dimostra come il valore sociale del bilinguismo abbia una dimensione gerarchica e dipenda anche da dinamiche di potere, di riconoscimento e di legittimazione. Non tutte le lingue, né tutti i parlanti bilingui, godono dello stesso prestigio.

È dunque fondamentale distinguere tra *bilinguismo d'élite*, quindi socialmente premiato (es. lingue europee o anglosassoni), e *bilinguismo subordinato*, spesso mal tollerato o reso invisibile, quando riguarda lingue minoritarie o migranti (Abdelilah-Bauer, 2006).

Non dobbiamo difatti dimenticare che ci facciamo un'idea sugli altri paesi, sulla loro popolazione e sulla loro lingua attraverso le rappresentazioni sociali che nel tempo si sono costruite su di essi. Gli stereotipi esistenti sugli abitanti di altri luoghi e sui loro codici linguistici di comunicazione ci permettono di farci un'opinione verso coloro che sono “estranei” a noi. Barbara Abdelilah-Bauer nel “bambino bilingue” propone una riflessione sugli interessanti studi del ricercatore canadese W. Lambert, secondo i quali le persone giudicano gli altri sulla base delle lingue che parlano (Lambert, 1960). Inevitabilmente in un paese un gruppo linguistico sarà dominante se avrà potere sociale, economico, politico, numerico; e il gruppo sarà minoritario e sminuito quando non avrà queste caratteristiche e tenderà lui stesso ad emarginarsi e auto-svalutarsi. In molti paesi è preferibile parlare la lingua della maggioranza, per poter ottenere ed auspicare uno status socioeconomico soddisfacente.

Le diversità culturali, frutto di importanti e continui processi migratori, possono però rappresentare delle opportunità in termini di incontro tra individui, arricchendo la collettività e il singolo individuo. Ciò necessita nondimeno di politiche sociali volte a combattere la discriminazione, i conflitti sociali e i pregiudizi. In Europa e soprattutto in Italia la crescente diversità etnica sembra generi un aumento del fenomeno della discriminazione e in questo senso i bambini, provenienti da minoranze etniche e culturali (es. gli immigrati, i rifugiati o i Rom) sono maggiormente a rischio di esclusione sociale, ma anche di abbandono o insuccesso scolastico, nonché problemi di salute mentale. Si stima un rischio doppio di questi bambini rispetto ai pari età nativi, ciò perché osserviamo un limitato accesso ai servizi di base, educativi o di assistenza all'infanzia, un basso livello di alfabetizzazione e un'aumentata vulnerabilità che determinano maggiori percentuali di assenteismo a scuola e alti tassi di abbandono scolastico precoce (Cavioni, Zanetti, 2016).

Questi bambini, inoltre, si trovano di fronte a molteplici difficoltà: da un lato una mancanza di supporto familiare al sistema educativo-scolastico e ai contesti informali esterni alla scuola; dall'altro i genitori, mostrandosi meno interessati al percorso scolastico dei figli, presentano più basse aspettative nei loro confronti, rendendoli a tutti gli effetti dei soggetti a rischio. I rischi che osserviamo sono spesso legati alla trascuratezza delle figure genitoriali, situazioni di abuso o violenza, inadeguatezza delle condizioni familiari e sociali, nonché l'assenza di una rete sociale correttamente strutturata in base alle esigenze del singolo. Questi ostacoli implicano delle difficoltà nei percorsi di alfabetizzazione che determinano l'inserimento di questi bambini in classi o gruppi speciali con dei livelli di istruzione più bassi rispetto alla loro età, dovuto a inevitabili problematiche linguistiche. Per questa ragione le barriere linguistiche di una mancata padronanza linguistica rendono difficoltosa la comunicazione tra pari, creando a volte atteggiamenti di razzismo o difficoltà relazionali.

Da qui la necessità che si promuova, nei contesti educativo-scolastici caratterizzati da certe condizioni sociali e interculturali, un sistema di educazione equo, inclusivo e corretto per questi bambini maggiormente vulnerabili, che possono invece offrire una ricchezza multiculturale e multi-linguistica enorme.

Alcuni progetti sviluppati negli ultimi anni propongono un lavoro di potenziamento

delle abilità e dei punti di forza del singolo bambino, prevenendo così discriminazione, violenza, bullismo, ecc.

Come accennato in precedenza, un soggetto può permettersi una vita sociale di successo se il contesto sociale in cui vive glielo permette, riconoscendo il suo status, i suoi valori, la sua individualità. I bambini che provengono da contesti familiari che offrono loro cura e supporto, diverranno abili nel costruire sane relazioni sociali e affrontare le difficoltà scolastiche e di apprendimento. Da qui numerose ricerche e progetti educativi (Cavioni, Zanetti, 2016) promuovono lo sviluppo della resilienza, da una parte creando un ambiente incoraggiante, dall'altra insegnando le corrette modalità di superamento delle difficoltà con successo e la focalizzazione sulle risorse del singolo. Promuovere la resilienza nei bambini, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria, significa sviluppare comportamenti e risposte agli ostacoli focalizzandosi sui propri punti di forza. Questo è possibile attraverso l'interazione tra abilità e caratteristiche personali-individuali e fattori contestuali. L'ambiente sociale è determinante per la vita dei bambini: la famiglia, il gruppo dei pari, la scuola, ecc., e quest'ultima deve sostenere il diritto di accesso ad una scuola di qualità per tutti.

PARTE II: LA RICERCA

8. SVILUPPO DELLA RICERCA E RELATIVE IPOTESI

Il presente lavoro nasce dal desiderio di esplorare in modo approfondito e contestualizzato le esperienze linguistiche di bambini che crescono in ambienti caratterizzati da una significativa presenza di diversità culturale e linguistica.

L'indagine si concentra su un campione di 100 alunni frequentanti una scuola primaria della città di Bergamo. La ricerca è stata condotta durante l'anno scolastico 2024/2025, nel periodo tra gennaio e maggio.

Presso l'Istituto Comprensivo Mazzi, di cui fa parte la scuola primaria "Don Bosco", il 63% degli studenti iscritti è di cittadinanza non italiana, rappresentando una straordinaria eterogeneità culturale e linguistica con origini provenienti da 49 diversi Paesi del mondo. Questa significativa diversità offre sia importanti opportunità educative che sfide didattiche, rendendo l'istituto un contesto particolarmente interessante per l'osservazione dei fenomeni legati al bilinguismo e all'integrazione scolastica.

Inoltre, nel quartiere Malpensata, quasi un residente su tre è straniero: il 30,8% degli abitanti del quartiere ha cittadinanza non italiana, dato tra i più alti di Bergamo.

La scuola Don Bosco rappresenta un punto di riferimento educativo importante per il quartiere e accoglie quotidianamente alunni provenienti da contesti familiari molto eterogenei dal punto di vista linguistico e culturale. La Malpensata, infatti, è uno dei quartieri più multietnici della città, con una popolazione residente composta da un'ampia varietà di provenienze culturali e linguistiche. Tale realtà si riflette direttamente nel contesto scolastico, dove la presenza di bambini con background migratorio o cresciuti in ambienti bilingui è elevata.

Bergamo, pur essendo una città di medie dimensioni del nord Italia, è diventata negli ultimi decenni un importante polo di attrazione per famiglie migranti, grazie alla sua posizione strategica, al tessuto produttivo e alle opportunità lavorative offerte dal territorio. Questo ha portato a una trasformazione graduale ma significativa del panorama sociale e culturale urbano, rendendo il tema dell'interculturalità sempre più centrale nelle politiche educative e soprattutto nei servizi scolastici.

L'obiettivo dell'analisi è stato duplice: da un lato, fornire una descrizione del profilo

sociolinguistico e migratorio delle famiglie coinvolte, e dall'altro, individuare possibili relazioni tra le variabili così da poter aiutare a comprendere meglio l'impatto del bilinguismo (e più in generale della realtà plurilingue) nel contesto scolastico.

Vengono approfondite ora le possibili ipotesi di ricerca, tenendo conto delle variabili del questionario su cui è stato posto il focus, e con l'obiettivo di formulare ipotesi esplorative che siano plausibili e coerenti con ciò che sappiamo circa il tema del bilinguismo, e in un'ottica di inclusione scolastica di bambini con background migratorio e plurilingue.

Pertanto, l'analisi dei dati raccolti mira, non solo a descrivere le caratteristiche linguistiche e socioculturali del campione, ma anche e soprattutto a individuare connessioni significative tra le variabili, per comprendere l'impatto che le diverse forme di bilinguismo possono avere sullo sviluppo linguistico e scolastico di un bambino. L'intento è quello di verificare se vi siano dei pattern ricorrenti o piuttosto delle significative differenze all'interno del campione, per poter delineare delle ipotesi esplorative.

Di seguito le ipotesi formulate:

IPOTESI A: Il progetto migratorio familiare e l'influenza sulla padronanza della L2

Si ipotizza che la natura del progetto migratorio familiare (stabile o temporaneo) influenzi il livello di padronanza della seconda lingua del bambino (L2), così come valutato dagli insegnanti.

Un progetto migratorio stabile, orientato all'integrazione nel Paese ospitante, può essere associato a una maggiore esposizione e uso della L2 in contesti scolastici ed extrascolastici.

Al contrario, un progetto migratorio temporaneo o incerto può essere associato a un minore utilizzo della L2 e a una più forte centralità della lingua d'origine. Si valuta quindi una possibile relazione positiva tra stabilità del progetto migratorio familiare e livello di competenza nella L2.

IPOTESI B: Il titolo di studio dei genitori associato alla padronanza percepita della L1

Si ipotizza che il titolo di studio dei genitori sia positivamente correlato alla padronanza della lingua madre (L1) nei bambini, così come valutata dagli insegnanti. I genitori con un livello di istruzione medio-alto possono fornire input linguistici più vari e complessi, favorendo interazioni frequenti che stimolano la riflessione, l'argomentazione e l'autonomia linguistica dei figli. Questi ambienti possono sostenere lo sviluppo di competenze linguistiche migliori e valorizzare l'uso della L1. Al contrario, un livello di istruzione più basso può essere associato a input linguistici meno articolati e a strategie comunicative più semplici; in questo contesto, la L1 può essere utilizzata in modo più limitato o prevalentemente identitario. Si prevede quindi che un titolo di studio genitoriale più elevato possa corrispondere a una maggiore padronanza percepita della L1 nei bambini.

IPOTESI C: La presenza di una L3 è associata a una maggiore complessità nel profilo linguistico del bambino

L'esposizione ad una terza lingua (L3), oltre alla lingua madre e all'italiano, si ipotizza possa essere associata ad una maggiore complessità del profilo linguistico del bambino, così come osservabile nelle valutazioni degli insegnanti.

La presenza di una L3 può derivare da diversi fattori, quali l'origine multiculturale dei genitori, la convivenza con più generazioni, la mediazione linguistica familiare o l'esperienza scolastica e di comunità. Tale esposizione può contribuire allo sviluppo di competenze linguistiche più articolate, favorendo arricchimento lessicale, flessibilità cognitiva e capacità metalinguistiche.

Parallelamente, l'integrazione di una L3 può comportare anche fenomeni di interferenza tra lingue o difficoltà nel consolidamento delle strutture linguistiche, rendendo l'effetto complessivo variabile.

Si valuta, pertanto, se la presenza di una L3 sia correlata ad una maggiore complessità del profilo linguistico, influenzando sia la padronanza di L1 sia le competenze osservabili nella L2.

IPOTESI D: Esposizione precoce a L2 e competenze linguistiche

Un'esposizione precoce alla seconda lingua (L2), presumibilmente in età inferiore ai 6 anni, si ipotizza sia associata ad una maggiore competenza nella comprensione e produzione di tale lingua.

Nei bambini esposti alla L2 in età precoce, l'acquisizione linguistica avviene principalmente attraverso l'esposizione quotidiana, il gioco e la socializzazione, favorendo uno sviluppo più spontaneo e naturale della lingua.

Al contrario, nei casi di esposizione tardiva, l'apprendimento è mediato da attività di tipo didattico-formali e può essere caratterizzato da input linguistici meno costanti e ricchi.

L'impatto dell'età di esposizione può essere modulato da diversi fattori come la quantità e la qualità dell'input, la motivazione all'uso della L2, il contesto familiare e scolastico e il supporto ricevuto.

Si prevede quindi che la precocità dell'esposizione alla L2 sia correlata a livelli più elevati di comprensione e produzione linguistica, pur tenendo conto della variabilità determinata dal contesto e dalle esperienze individuali.

IPOTESI E: Lingua parlata a casa e sviluppo della L1

Si ipotizza che l'uso quotidiano e sistematico della lingua madre (L1) in famiglia sia associato a competenze più solide nella comprensione e produzione di tale lingua.

Nei contesti in cui la L1 viene utilizzata regolarmente nell'ambiente familiare, i bambini possono sviluppare un vocabolario più ampio, maggiore fluidità nella comunicazione e migliori competenze metalinguistiche.

Al contrario, una marginalizzazione della L1 a favore della lingua dominante scolastica (L2) può ridurre le opportunità di consolidamento delle competenze linguistiche della lingua madre.

La relazione tra uso familiare della L1 e sviluppo linguistico può essere modulata da fattori quali la frequenza e qualità degli scambi linguistici, la ricchezza lessicale dell'input e la funzione identitaria della lingua all'interno del nucleo familiare.

Si prevede pertanto che un uso più sistematico e frequente della L1 in famiglia sia correlato a livelli più elevati di competenza linguistica nella lingua madre.

IPOTESI F: Confronto tra competenze in L1 e L2 come strumento di individuazione di un bilinguismo bilanciato

Il confronto tra le competenze linguistiche nella lingua madre (L1) e nella seconda lingua (L2) si ipotizza consenta di individuare la presenza di un bilinguismo bilanciato o, al contrario, sbilanciato.

L'analisi comparativa delle abilità di comprensione e produzione in entrambe le lingue permette di rilevare il grado di equilibrio tra L1 e L2, evidenziando eventuali asimmetrie nello sviluppo linguistico.

Un livello di competenza simile nelle due lingue può essere indicativo di un bilinguismo bilanciato, mentre differenze significative possono suggerire una dominanza linguistica. Questa prospettiva consente di descrivere con maggiore precisione i profili linguistici dei bambini bilingue e di approfondire le relazioni tra le due lingue nel processo di acquisizione e nell'uso quotidiano.

9. LA PROCEDURA

9.1 Strumento d'indagine

All'interno del presente lavoro di ricerca è stato impiegato come principale strumento d'indagine il QUBIL, "*Questionario sulla storia linguistica degli alunni bilingue*" (Contento, 2013). Si tratta di un questionario standardizzato finalizzato alla raccolta di informazioni dettagliate sulla biografia linguistica, i comportamenti comunicativi quotidiani e le competenze percepite nei bambini bilingui. Il Qubil è parte della batteria BaBIL, "*Prove per la valutazione delle competenze verbali e non verbali in bambini bilingui*" (Contento, Bellocchi e Bonifacci, 2013).

Il questionario è stato concepito con una pluralità di obiettivi.

In primo luogo, consente di raccogliere dati dettagliati sulla storia linguistica individuale, fornendo informazioni su quali lingue il bambino ha appreso, in che momento della sua vita vi è stato esposto, in quali ambienti (casa, scuola, amici, media) e con quale frequenza vengono utilizzate.

Un altro obiettivo fondamentale è la valutazione delle competenze percepite nelle due lingue principali parlate dal bambino, solitamente la lingua della famiglia (L1) e l'italiano (L2). Le competenze vengono indagate attraverso la percezione dei genitori, e in questo caso anche degli insegnanti e del bambino stesso, relativamente alle quattro abilità fondamentali: comprensione orale, produzione orale, lettura e scrittura.

In questa ricerca, il Qubil si è rivelato uno strumento essenziale anche per distinguere tra bambini con diversi gradi di esposizione linguistica, differenziando ad esempio tra bilingui precoci e bilingui tardivi, o tra bambini con livelli differenti di competenza linguistica percepita.

Infine, il questionario si è prestato efficacemente alla comparazione tra gruppi di bambini con background linguistici e socioculturali differenti, permettendo di esplorare le possibili implicazioni del bilinguismo sul piano scolastico e cognitivo. In quest'ottica, il Qubil rappresenta non solo uno strumento diagnostico e descrittivo, ma anche un valido supporto per la riflessione educativa e per la costruzione di interventi didattici mirati.

Il questionario è organizzato in due sezioni:

- la sezione A prevede una raccolta di dati anamnestici del bambino (sesso, età, luogo di nascita, classe frequentata, ecc), informazioni utili per delineare un profilo linguistico (lingue conosciute, frequenza e contesto di utilizzo, corsi di alfabetizzazione, rallentamenti nello sviluppo linguistico, ecc), raccolta di dati relativi ai genitori (periodo di migrazione, titolo di studio, professione, progetto migratorio, ecc);
- la sezione B prevede la compilazione da parte dei genitori e degli insegnanti. Da un lato i primi inseriranno in una tabella una valutazione delle competenze linguistiche del proprio figlio\la con un punteggio da 0 a 5 (0 scarso, 5 buono), e affiancata ci sarà la valutazione degli insegnanti. In una seconda parte entrambi i genitori dovranno auto-valutarsi sulle loro competenze linguistiche (parlare, scrivere, capire, leggere) attribuendo un punteggio da 0 a 5.

9.2 Modalità di somministrazione

La somministrazione del Qubil è stata effettuata presso la Scuola Primaria Don Bosco, previa autorizzazione formale da parte del Dirigente Scolastico e in conformità con le normative etiche e di tutela dei minori. È stato firmato nell'apposita sezione del questionario il consenso informato da parte dei genitori degli alunni partecipanti allo studio. L'intervento si è svolto in collaborazione con il corpo docente e con il supporto delle figure di sostegno, ove presenti, garantendo il rispetto della privacy e della volontarietà della partecipazione.

La procedura si è articolata in due fasi principali.

Nella prima fase, i bambini sono stati chiamati singolarmente fuori dalla classe, in momenti concordati con gli insegnanti, per partecipare a un'intervista strutturata basata sul Qubil che ho in prima persona condotto. Le domande, rivolte in forma orale per favorire la comprensione, sono state somministrate, annotando le risposte in tempo reale. In presenza di alunni con bisogni educativi speciali, è stata garantita la partecipazione e il supporto delle figure di sostegno, a condizione che tali alunni fossero ritenuti in grado di comprendere le domande e partecipare in maniera valida.

Nella seconda fase della ricerca, è stata distribuita alle famiglie la sezione del

questionario destinata ai genitori. I moduli compilati sono stati successivamente raccolti nei giorni seguenti grazie alla collaborazione degli insegnanti referenti della scuola primaria, dove si è svolta l'intera indagine.

Nel corso di questa fase, è stato tenuto in considerazione anche il numero di questionari non restituiti da parte dei genitori. Pur non costituendo l'elemento centrale della rilevazione, la mancata compilazione da parte di alcune famiglie è stata considerata come un dato significativo nell'interpretazione complessiva dei risultati. Tale aspetto può essere ricondotto a diversi fattori, tra cui la possibile presenza di barriere linguistiche, che possono aver ostacolato la comprensione e la compilazione del questionario, oppure una certa sfiducia o distanza nei confronti delle istituzioni scolastiche o delle attività di ricerca. Un'altra possibile motivazione potrebbe essere un limitato coinvolgimento nel percorso scolastico del figlio, oppure una percezione del questionario come elemento poco utile o poco rilevante. Anche fattori pratici come mancanza di tempo, difficoltà organizzative o disattenzione possono aver influito sulla restituzione dei moduli.

Nonostante ciò, l'intera procedura si è svolta in un clima di collaborazione e attenzione educativa, garantendo condizioni adeguate di riservatezza, rispetto e inclusività per tutti i partecipanti.

9.3 Campione

Il campione preso in esame per la presente ricerca è composto da 100 bambini frequentanti la scuola primaria Don Bosco, dell'Istituto Comprensivo Mazzi, situata nel quartiere Malpensata della città di Bergamo, selezionati tra le classi terze, quarte e quinte.

I criteri di inclusione hanno previsto che fossero coinvolti nella ricerca gli alunni stranieri, non di origine italiana, e anche gli alunni con PDP (Piano Didattico Personalizzato) e PEI (Piano Educativo Individualizzato) capaci di interagire con il somministratore e produrre risposte valide, coadiuvati dal supporto delle figure di sostegno.

Come è stato già specificato, il contesto scolastico è ampiamente multiculturale, si contano difatti solo circa 1 o 2 bambini italiani per sezione composta mediamente da 20

alunni. Il campione esaminato è pertanto 100% bilingue, con situazioni anche di trilinguismo o quadrilinguismo (italiano, lingua madre, altra lingua aggiuntiva di uno dei due genitori, dialetti, ecc).

La distribuzione del campione ha visto:

- 33 alunni nelle classi terze (di cui 1 PEI),
- 32 alunni nelle classi quarte (di cui 3 PEI),
- 35 alunni nelle classi quinte (di cui 3 PEI e 2 PDP).

I bambini con PEI (Piano Educativo Individualizzato) sono risultati essere il 7%, il 2% con PDP (Piano Didattico Personalizzato), per un totale di 9% di alunni con Bisogni Educativi Speciali, il restante campione presentava uno sviluppo tipico.

L'età del campione era compresa tra 8 e 11 anni.

La media per età del campione è stata calcolata circa in 9,52 anni di età e la deviazione standard è risultata di 0,84 anni, pertanto il campione è considerato omogeneo.

Anche per PEI/PDP si può calcolare una media per classe di 2,33 alunni e una deviazione standard inferiore a 1, anche in questo caso il nostro campione è considerato omogeneo.

La presenza di PEI è distribuita in modo relativamente omogeneo, mentre i PDP si concentrano nella classe quinta, evidenziando un possibile aumento delle difficoltà scolastiche o linguistiche con il progredire del ciclo scolastico. La deviazione standard contenuta per PEI e PDP indica una variabilità accettabile, ma l'aumento di deviazione standard nel totale BES (Bisogni Educativi Speciali) suggerisce che l'ultima classe potrebbe richiedere maggiore attenzione educativa e inclusiva. Questi dati confermano l'importanza di monitorare e supportare i bambini con BES, in particolare nelle fasi finali della scuola primaria, dove le sfide scolastiche si fanno più complesse, soprattutto in un contesto multiculturale e plurilingue come quello del tuo campione preso in esame.

Le lingue parlate dai bambini e dalle famiglie selezionate risultano essere molto eterogenee, dimostrando una evidente complessità culturale.

Si tratta, nello specifico, di 23 diverse lingue parlate, tra queste due risultano maggiormente rappresentative:

- 25% spagnolo, con una forte presenza di parlanti provenienti da paesi del Sud

America;

- 17% arabo, provenienti da paesi del Nord Africa e del Medio Oriente;

Interessante è notare anche la presenza di lingue minoritarie o dialetti, tipici del paese d'origine, quali filippino, locano, berbero, moldavo, serbo, turco, norvegese, albanese, siriano, inglese nigeriano; essi rappresentano circa il 10% delle lingue parlate dai bambini presi in esame (Grafico 1).

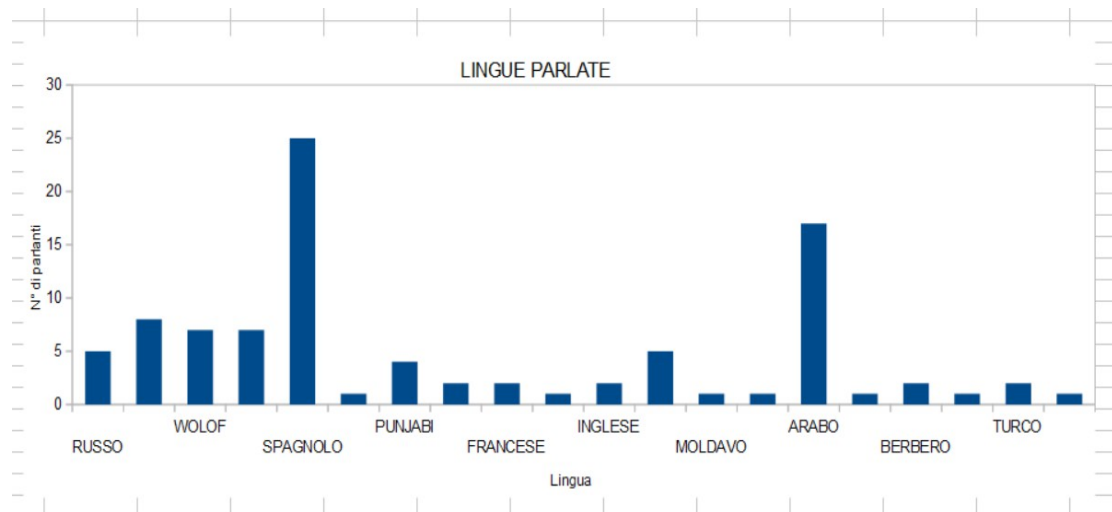


Grafico 1: Distribuzione delle lingue parlate dal campione

I Paesi di provenienza del campione preso in esame sono 32, distribuiti in tutti i continenti, con una prevalenza di paesi dell'Africa settentrionale, dell'America Latina e dell'Asia meridionale e centrale. Da notare anche la presenza europea (Romania, Moldavia, Ucraina, Serbia, Francia, ecc), seppur minore, che evidenzia come l'immigrazione non si limiti a contesti extraeuropei. Il gruppo nazionale più numeroso (15%) proviene dal Marocco, seguono Bolivia con il 13%, Bangladesh con l'8% e Senegal 7%. Il 60% del campione proviene solo da 6 paesi, dimostrando una concentrazione migratoria più forte; tuttavia, la presenza di altri 26 paesi con una percentuale compresa tra l'1% e il 4% ciascuno, riflette una spiccata eterogeneità culturale e geografica, che rende il contesto scolastico estremamente variegato (Grafico 2).

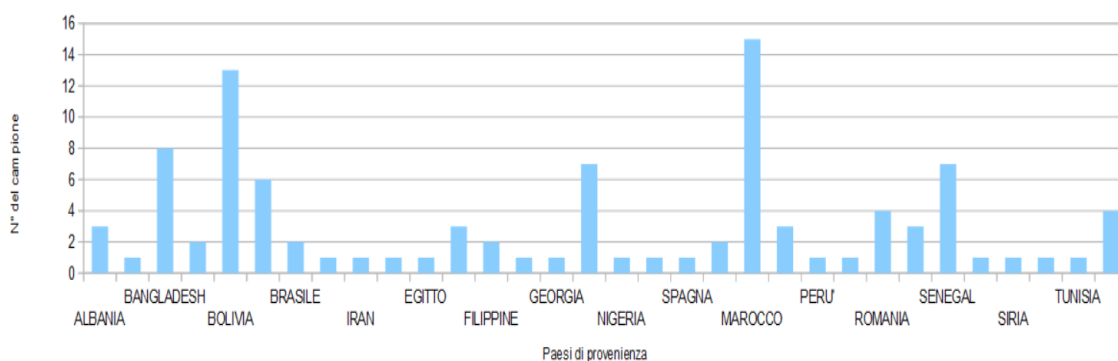


Grafico 2: Distribuzione del campione nei diversi Paesi d'origine

Dai dati del questionario, emerge inoltre che, all'interno del campione composto da 100 bambini, ben 33 (1 su 3) risultano parlare anche una terza lingua (L3) oltre all'italiano e alla lingua madre (L1).

Questo dato, pari al 33% del totale, conferma una diffusione significativa del plurilinguismo, spesso maturato all'interno di famiglie multilingue o in contesti scolastici e sociali in cui l'utilizzo di più lingue è incentivato o necessario.

La lingua più frequentemente indicata come L3 è l'inglese, parlata da 9 bambini. La diffusione dell'inglese tra questi bambini non può essere attribuita alla scuola italiana, ma tale competenza è connessa al contesto linguistico ed educativo dei paesi di provenienza.

In paesi come il Bangladesh, l'India e la Russia, ad esempio, l'inglese è insegnato nelle scuole e utilizzato in ambito accademico, istituzionale e mediatico. In India, ad esempio, l'inglese è una delle lingue ufficiali e viene utilizzata come lingua veicolare in numerosi stati e in molti contesti formativi. In Bangladesh, è comunemente insegnato come seconda lingua e ha un forte valore socioeconomico. Anche in Russia, l'inglese è parte integrante del curriculum scolastico, soprattutto nelle aree urbane. Per questi bambini, dunque, l'inglese può non essere solo una lingua straniera appresa in Italia, ma una lingua familiare, già acquisita parzialmente o completamente prima dell'arrivo nel contesto scolastico italiano.

Inoltre, un dato particolarmente interessante riguarda la presenza del dialetto berbero come terza lingua, parlato da 6 bambini. Questo dialetto, parlato da popolazioni del Nord Africa, non è generalmente insegnato a scuola, ma viene trasmesso in ambito

familiare. Ciò suggerisce che alcuni bambini appartengano a famiglie in cui si parlano due lingue d'origine: ad esempio, l'arabo e il berbero, usate in alternanza in base al contesto e alle relazioni familiari.

Altri bambini dichiarano come L3 il russo (4), il francese, il punjabi (3), lo spagnolo (2), e singolarmente anche l'arabo, il bengali, il filippino, il tedesco e il serbo.

Questo rafforza l'idea che il plurilinguismo non sia sempre il risultato dell'apprendimento scolastico, ma piuttosto un'esperienza vissuta e quotidiana, legata a dinamiche identitarie e culturali profonde.

La varietà delle lingue parlate come L3 riflette la molteplicità delle traiettorie migratorie delle famiglie e la ricchezza culturale che esse portano con sé. Alcune di queste lingue sono probabilmente apprese come seconda lingua nei paesi d'origine dei genitori, mentre altre, come nel caso del francese o dell'inglese, possono essere frutto di una precedente scolarizzazione o frutto di esperienze di altre migrazioni intermedie (es. passaggi in altri paesi prima di arrivare in Italia).

La presenza della L3 in quasi un terzo del campione offre un'immagine complessa ma estremamente ricca della competenza linguistica dei bambini, che spesso si trovano ad alternare diversi codici linguistici a seconda del contesto: scuola, amici, familiari, media, si tratta pertanto di una competenza estremamente dinamica (Grafico 3).

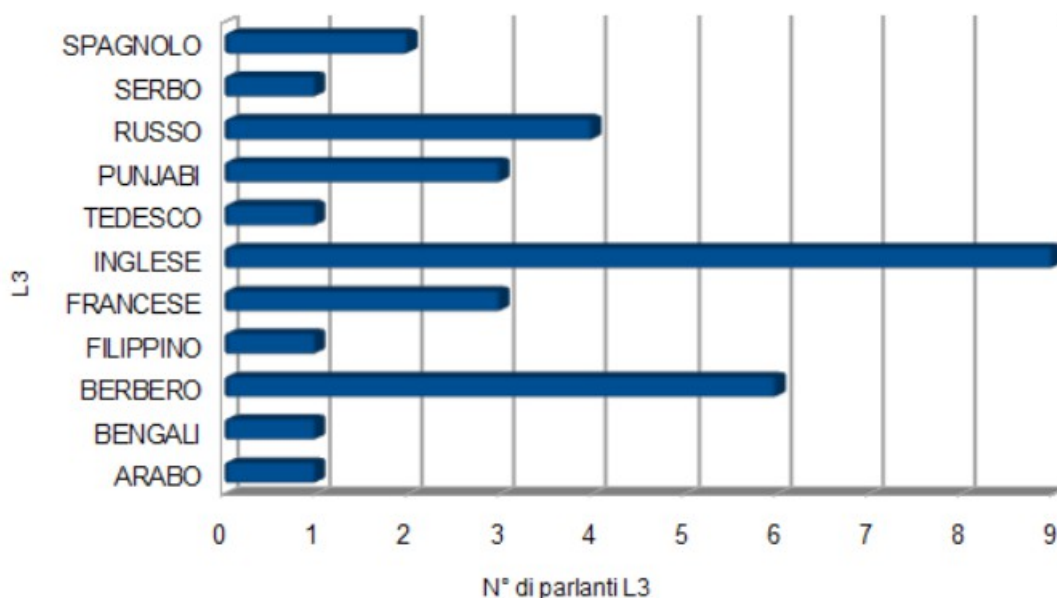


Grafico 3: Frequenza e tipologia di L3

10. ANALISI DEI DATI

Approcciandosi ai questionari somministrati, ciò su cui è stato ritenuto utile e interessante porre l'attenzione sono una serie di dati che sono stati analizzati in termini quantitativi e qualitativi, organizzati nelle seguenti variabili:

- i. paese di provenienza
- ii. lingua parlata in famiglia
- iii. presenza di una seconda (L2) ed eventualmente terza lingua (L3)
- iv. titolo di studio e professione dei genitori
- v. percezione familiare di padronanza della L1
- vi. valutazione della padronanza della L2 da parte dall'insegnante
- vii. progetto migratorio familiare
- viii. collaborazione dei genitori nella compilazione del questionario

Da qui, l'analisi delle ipotesi sopraelencate:

Ipotesi A

Rispetto all'ipotesi che viene chiamata A, l'intento della ricerca è stato esaminare i dati relativi al progetto migratorio (permanente o transitorio), e le valutazioni degli insegnanti sulle competenze linguistiche in L2, con l'obiettivo di verificare o meno l'ipotesi formulata.

Da una prima analisi è emersa una forte sproporzione tra i gruppi (68 permanente\3 transitorio), che ha reso difficile una corretta analisi comparativa, in quanto il gruppo del progetto transitorio è troppo piccolo per essere messo a confronto, inoltre quasi un terzo del campione non ha dato risposta, introducendo una distorsione nell'analisi statistica dei dati. Ecco i dati in tabella n°1:

RISPOSTA	N°
Progetto migratorio permanente	68
Progetto migratorio transitorio	3
“Non so”	1
Nessuna risposta\nnon consegnato	28

Tabella n° 1: Progetto migratorio permanente o transitorio

Da qui, a causa del numero esiguo di famiglie con progetto transitorio, si è deciso di non confrontare i gruppi, ma descrivere come si distribuisce la competenza in L2 all'interno del gruppo permanente (68 famiglie). L'analisi si è pertanto focalizzata sulle competenze in L2 dei 68 soggetti con progetto permanente, riportando medie e distribuzioni grafiche.

È emerso quanto indicato in tabella n° 2:

LIVELLO DI COMPETENZA L2	COMPRESIONE (N° BAMBINI)	PRODUZIONE (N° BAMBINI)
LIV 1 (scarso)	3	13
LIV 2	7	17
LIV 3	20	18
LIV 4	26	14
LIV 5 (alto)	12	5

Tabella n°2: Livelli di competenze per comprensione e produzione L2

L'analisi dei dati raccolti sui 68 soggetti appartenenti a famiglie con progetto migratorio permanente mostra una differenza rilevante tra la competenza nella comprensione della L2 e quella nella produzione.

La media dei punteggi nella comprensione si attesta su 3,58 e una deviazione standard di 0,99, mentre la produzione linguistica risulta significativamente più bassa, con una media di 2,74 e una deviazione standard di 1,20. Si può notare quanto affermato in tabella n° 3.

PUNTEGGIO MEDIO COMPRESIONE L2	DEVIATIONE STANDARD	PUNTEGGIO MEDIO PRODUZIONE L2	DEVIATIONE STANDARD
3,58	0,99	2,74	1,2

Tabella n°3: Medie e deviazioni standard in comprensione e produzione L2

Questo scarto tra le due dimensioni della competenza linguistica è coerente con quanto documentato in letteratura sull'acquisizione linguistica in contesti bilingui. La comprensione, infatti, tende a svilupparsi più rapidamente e in maniera più stabile

rispetto alla produzione, specialmente nei bambini esposti a una seconda lingua in contesti scolastici o istituzionali, dove l'interazione con la L2 può essere prevalentemente passiva (ascolto e lettura), piuttosto che attiva (parlato e scrittura).

Interessante è anche la deviazione standard leggermente più alta (si veda tabella n°3) nel dato sulla produzione, che indica una maggiore variabilità individuale in quest'area. In più mentre nella comprensione i soggetti tendono a distribuirsi attorno a livelli medio-alti, nella produzione si rileva una maggiore dispersione, con una parte significativa del campione ancora collocata nei livelli più bassi.

Questo dato potrebbe suggerire che, pur all'interno di un contesto migratorio stabile, non tutti i bambini hanno accesso alle stesse opportunità comunicative nella L2. Alcuni potrebbero parlare la L1 in famiglia o in comunità e usare l'italiano solo a scuola, con conseguenze dirette sullo sviluppo della produzione. Inoltre, il fatto che la produzione sia mediamente inferiore rispetto alla comprensione potrebbe indicare che l'esposizione passiva alla lingua non è di per sé sufficiente a garantire uno sviluppo equilibrato delle competenze linguistiche: è necessaria un'interazione frequente e significativa con interlocutori madrelingua o comunque fluenti, in contesti reali e motivanti.

Infine, va notato che questi risultati si riferiscono al gruppo di soggetti con progetto migratorio permanente, i quali, proprio per questa stabilità dichiarata, potrebbero essere più incentivati, o avere più risorse culturali e sociali per supportare il bilinguismo dei propri figli. Tuttavia, la discrepanza tra comprensione e produzione dimostra che la stabilità del progetto migratorio non è di per sé garanzia di bilinguismo bilanciato, ma costituisce piuttosto una condizione favorevole che richiede comunque un supporto adeguato e mirato.

Ipotesi B

L'ipotesi teorica B prevede un'analisi dei dati focalizzata ad osservare una variabile, a mio avviso molto interessante, che ha suscitato la mia curiosità fin da subito: il titolo di studio dei genitori. Come è noto, il livello d'istruzione all'interno dell'ambiente familiare in cui un bambino vive è particolarmente importante per lo sviluppo linguistico e comunicativo del bambino. In contesti plurilingue, come quelli che stiamo analizzando, la variabile considerata rappresenta un indicatore rilevante del contesto socioculturale in

cui il bambino cresce, ed è pertanto un possibile fattore predittivo della padronanza linguistica in L1, ovvero della lingua familiare.

Il titolo di studio è stato classificato in 6 livelli: nessuno, scuola elementare, scuola media, scuola superiore, laurea, master universitario.

L'analisi proposta mira ad osservare la presenza di una correlazione positiva tra istruzione dei genitori e padronanza linguistica del bambino in L1, l'ipotesi vuole osservare se un alto livello d'istruzione sia associato a probabili maggiori stimoli linguistici di tipo più complesso, ricco e vario, determinando una miglior competenza nella lingua madre.

Specificatamente, si è voluto indagare se esiste una correlazione tra il titolo di studio della madre (MD) e il titolo di studio del padre (PD) rispetto alle due dimensioni linguistiche valutate dal questionario: comprensione e produzione nella L1, di cui si è calcolata una media matematica. La comprensione si riferisce alla capacità di comprendere la lingua parlata nel contesto familiare, mentre la produzione riguarda la capacità espressiva e comunicativa.

Nelle seguenti tabelle sono inseriti i risultati riportanti il numero di bambini suddivisi per livello di istruzione della madre e del padre, insieme alle medie ottenute nei punteggi di comprensione e produzione nella lingua madre L1. I punteggi derivano dalla valutazione genitoriale soggettiva della padronanza linguistica del figlio, come rilevato dal questionario Qubil. La scala di valutazione utilizzata va da 1 (scarso), intesa come padronanza linguistica molto limitata, a 5 (buono), intesa come padronanza fluida della lingua. I dati sono frutto di un calcolo delle medie per ciascun livello di istruzione, escludendo i casi in cui il titolo di studio non è stato indicato nel questionario, pertanto "non pervenuto".

Le tabelle consentono di avere una visione sintetica delle tendenze emerse dal campione.

N° DI BAMBINI	LIVELLO ISTRUZIONE MD	MEDIA Comprensione L1	MEDIA Produzione L1
5	Nessuno	2,8	1,6
2	Scuola elementare	5	4,5
26	Scuola media	3,3	2,3
35	Scuola Superiore	3,4	2
15	Università	3,9	2,3
1	Master Universitario	5	5

Tabella n°4: Istruzione materna

N° DI BAMBINI	LIVELLO ISTRUZIONE PD	MEDIA Comprensione L1	MEDIA Produzione L1
3	Nessuno	0,5	0,5
1	Scuola elementare	5	5
23	Scuola media	3,4	1,9
40	Scuola Superiore	3,7	2,2
16	Università	3,6	2,4
1	Master Universitario	5	5

Tabella n°5: Istruzione paterna

Dai dati emerge che il livello d'istruzione genitoriale può essere considerato un possibile fattore di protezione per lo sviluppo e la padronanza della lingua L1 nel bambino, sia nella comprensione che nella produzione. In generale, come ci aspettavamo, i bambini con genitori più istruiti mostrano punteggi più alti in entrambe le competenze linguistiche valutate.

Osservando i dati relativi alla figura materna, le medie di comprensione mostrano un accrescimento al progressivo aumentare del titolo di studio; la produzione appare invece più contenuta, ma segue una progressione simile. I valori alti nella categoria “elementare” e “master universitario” sono da valutare con cautela, visto il riferimento ad un campione minimo.

Per ciò che concerne il livello d'istruzione paterno, anche qui si può notare una crescita dei punteggi in parallelo al livello d'istruzione, ma le medie sono più basse in tutte le fasce. I casi di “nessuno”, “elementare” e “master” sono da trattare, anche in questo

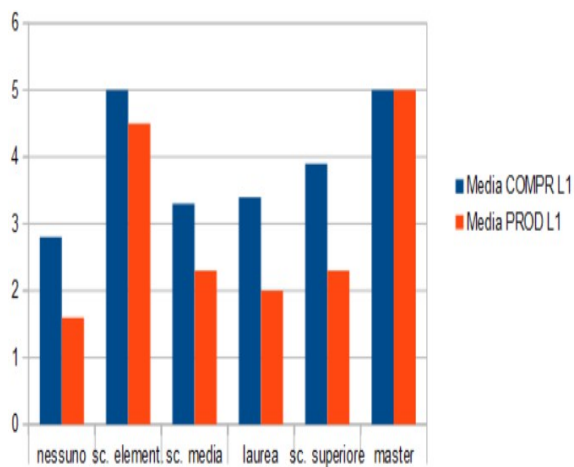
caso, con prudenza in quanto riferiti a casi singoli.

Per rendere più immediata la visualizzazione della relazione tra titolo di studio dei genitori e padronanza linguistica in L1, sono stati elaborati i sottostanti grafici a colonne.

In essi, le colonne blu rappresentano i punteggi medi relativi alla comprensione linguistica, mentre le colonne arancioni mostrano i punteggi medi ottenuti nella produzione, rispettivamente in relazione al livello di istruzione materna e paterna.

In entrambi i grafici, si può osservare la media dei punteggi ottenuti dai bambini circa la valutazione genitoriale di comprensione e produzione. I grafici hanno la funzione di visualizzare in modo efficace le differenze tra le due dimensioni linguistiche, in relazione al contesto educativo familiare, offrendo un'osservazione immediata di come il titolo di studio genitoriale possa influenzare, in modo differente, le abilità linguistiche dei bambini.

Confronto tra Comprensione e Produzione L1 per livello istruzione madre



Confronto tra Comprensione e Produzione L1 per livello istruzione padre

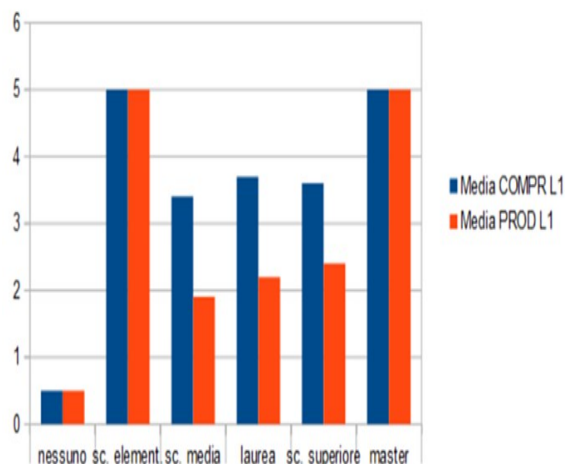


Grafico 4-5: Media dei punteggi di comprensione e produzione in L1 rispetto al titolo di studio materno e paterno

I dati analizzati suggeriscono che la padronanza linguistica dei figli è leggermente più sensibile al titolo di studio materno, soprattutto per la produzione linguistica. Questa maggiore incidenza può essere determinata da diversi fattori, anche di tipo psicologico e socioculturale. In molte famiglie, infatti, è generalmente la madre la figura di riferimento nella comunicazione quotidiana, nelle pratiche di cura e nell'interazione

verbale (nel gioco, nella lettura condivisa, nella narrazione quotidiana degli eventi), pertanto questa maggior esposizione al linguaggio materno può influenzare direttamente lo sviluppo delle capacità del figlio. La letteratura è concorde, difatti, nel riconoscere che un più alto livello di istruzione della figura materna permette un arricchimento del vocabolario, un miglioramento delle competenze metalinguistiche, una maggiore autonomia del linguaggio, tutti elementi connessi alla produzione linguistica. Inoltre, madri con alti titoli di studio mostrano una maggiore attenzione all'ambiente di crescita del bambino, promuovendo un arricchimento degli stimoli.

Ipotesi C

L'ipotesi C ha voluto valutare l'impatto di una terza lingua sul profilo linguistico generale del bambino.

Attraverso la somministrazione del questionario si è notato che una larga parte dei bambini esaminati dichiaravano di parlare più di due lingue. Da qui l'esigenza di osservare quanti di loro parlano regolarmente una terza lingua, per cercare di valutare se la presenza di un ulteriore codice linguistico influenzasse in positivo o in negativo l'acquisizione della lingua madre, cogliendo così con maggior dettaglio la complessità del profilo linguistico dei bambini plurilingue.

È importante precisare che nel campione di 100 bambini, 33 sono esposti a una L3, ovvero una terza lingua oltre l'italiano (L2) e la lingua d'origine (L1).

Nel grafico 6 si può osservare una suddivisione dei bambini esposti ad una L3 e una differenziazione delle lingue parlate.

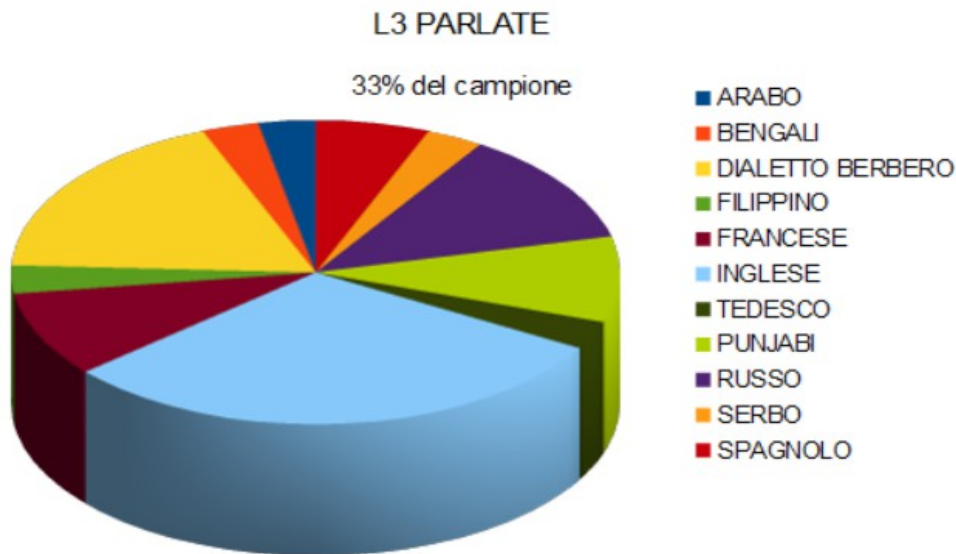


Grafico 6: Distribuzione e tipologia di terze lingue parlate

Questa varietà evidenzia come la presenza di una L3 non si limiti a lingue "straniere" apprese in ambito scolastico, ma include anche lingue comunitarie e familiari, trasmesse attraverso contesti intergenerazionali o contatti culturali.

A questo punto è stato importante valutare l'eventuale impatto di L3 sul profilo linguistico dei bambini; pertanto, si sono suddivisi i dati in due gruppi: bambini con L3 presente, bambini con L3 assente.

Sono state poi calcolate le medie dei punteggi di comprensione e produzione nella lingua madre, ricavate dalla valutazione fatta dai genitori nel questionario Qubil.

I risultati sono presentati nel grafico sottostante, e come già spiegato in precedenza, la scala di riferimento va da 1 (scarso) a 5 (buono).

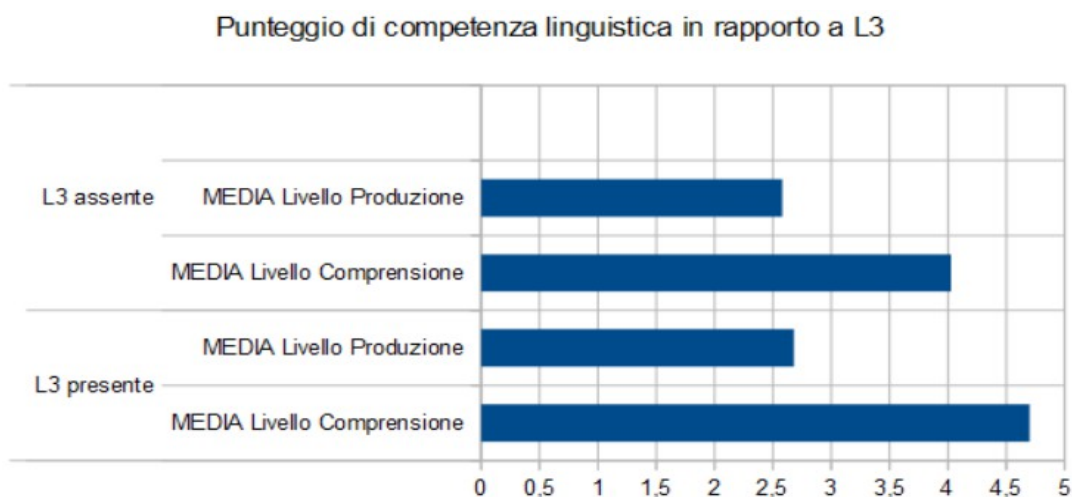


Grafico 7: Competenze linguistiche di L1, in rapporto alla presenza o assenza di L3

Si può facilmente notare dal grafico, che i bambini esposti ad una terza lingua mostrano una media nettamente superiore nelle competenze di comprensione linguistica, rispetto a coloro che non sono esposti. Questo dato concorda con la letteratura che evidenzia come l'esposizione a più lingue favorisca una sensibilità linguistica migliore, nonché spiccate capacità metalinguistiche. La produzione nella L1 risulta invece solo lievemente più alta nel gruppo con L3 (2,68 vs 2,5), pertanto il divario è minimo rispetto a quanto accade con la comprensione. Questo aspetto potrebbe riflettere una gestione più faticosa delle lingue, che per i bambini bi\ plurilingue potrebbe richiedere sforzi maggiori, a livello di bilanciamento di più sistemi linguistici.

In conclusione, questi dati confermano parzialmente l'ipotesi di partenza, in particolare la comprensione in L1 sembra beneficiare della presenza di L3; tuttavia, la produzione evidenzia solo un lieve miglioramento. Ciò ci consente di constatare che il bi\ plurilinguismo comporta sfide complesse di gestione cognitiva di più lingue, nonostante esse possano essere potenzialmente arricchenti per i profili individuali dei singoli bambini parlanti più lingue.

Ipotesi D

L'obiettivo dell'analisi proposta è quello di mettere in luce un eventuale legame tra l'esposizione più o meno precoce alla lingua italiana (L2), e la padronanza linguistica

valutata attraverso l'osservazione diretta degli insegnanti.

I dati del questionario Qubil consentono di individuare gruppi di bambini suddivisi per età di esposizione alla lingua italiana, confrontandoli con le loro abilità linguistiche fornite dagli insegnanti. L'analisi, caratterizzata da un aspetto descrittivo e comparativo, vuole individuare eventuali pattern ricorrenti per comprendere il ruolo dell'età di esposizione nei percorsi linguistici degli alunni bilingue.

Da una prima analisi dei dati emerge quanto segue:

Gruppo di esposizione	Età	N° di bambini	Percentuale
PRECOCE	0 - 2	64	64,00%
MEDIA	3 - 5	24	24,00%
TARDIVA	6	12	12,00%

Tabella n°7: Età di esposizione alla lingua italiana del campione

La maggioranza dei bambini (64%) è esposta precocemente all'italiano, dalla nascita ed entro i 2 anni di vita. Questo mostra una buona integrazione linguistica, anche nel contesto scolastico.

I bambini con esposizione “media” sono circa un quarto del totale (24%), probabilmente sono bambini arrivati in Italia entro i 2 anni o esposti alla L2 nei primi anni del percorso scolastico della scuola dell'infanzia.

Solo il 12% è stato esposto tardivamente alla L2, il che potrebbe essere rilevante se osservato in comparazione con il profilo linguistico nella lingua italiana.

Si prevede che il gruppo “precoce” mostri dei livelli più alti di comprensione e produzione rilevati dall'insegnante, mentre il gruppo “tardivo” potrebbe riportare valori più bassi, specialmente nella produzione che, come è noto, richiede maggiore automatizzazione linguistica.

Nel grafico si possono osservare i risultati ottenuti:

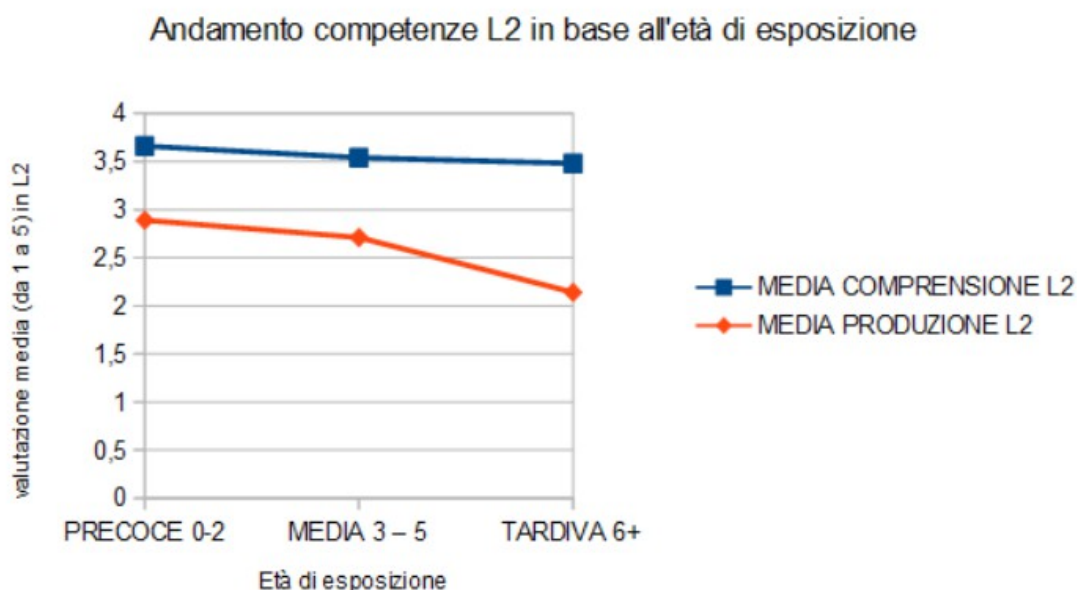


Grafico 8: Competenze in L2 in rapporto all'età di esposizione

L'analisi ha evidenziato un'attesa tendenza dei bambini esposti precocemente (0-2) alla lingua italiana ad ottenere migliori risultati in comprensione e produzione, così come valutato dagli insegnanti, che si riflette in una media più alta sia nella comprensione (3,66) sia nella produzione (2,89). Tuttavia, la differenza tra le medie non è marcata, con una diminuzione poco evidente delle competenze nella produzione all'aumentare dell'età di esposizione (precoci 2,89 - medi 2,71- tardivi 2,14), poco rilevante anche nelle abilità di comprensione.

Questi risultati suggeriscono che un'esposizione precoce a L2 può sviluppare le competenze di produzione linguistica in modo più significativo rispetto alla comprensione, che appare infatti meno influenzata da questo fattore. La maggior plasticità cerebrale nei primi anni di vita spiegherebbe questo fenomeno, ma d'altro canto, la presenza di punteggi elevati anche tra bambini "tardivi" indica che altri probabili fattori possano influenzare lo sviluppo delle abilità di comprensione e produzione, quali ambiente familiare, motivazione, caratteristiche individuali, input linguistici, ambiente scolastico ed extra-scolastico, ecc.

Pertanto, a questo punto, i dati andrebbero integrati con un'ulteriore variabile inserita

nel questionario, che riguarda la percentuale di esposizione alla lingua italiana, per capire se e come questo ulteriore fattore può influenzare le abilità da noi prese in esame. Integrando i dati di frequenza d'uso della L2, espressa in percentuale quotidiana di esposizione, si può approfondire ulteriormente questa dinamica.

Le percentuali possono essere così riassunte:

ESPOSIZIONE (%)	N° BAMBINI
0 – 20 %	4
21 - 40%	15
41 - 60%	53
61 - 80%	24
81 - 100%	4

Tabella n° 8: Percentuale di esposizione alla lingua italiana

La maggior parte dei bambini (tabella n° 8) si colloca nella fascia di esposizione media, tra il 41% e il 60% di utilizzo quotidiano della lingua italiana. Il 24% del campione ha un'esposizione alta, solo una minoranza ha un'esposizione molto bassa (0-20%) o molto alta sopra l'80%.

Questa osservazione suggerisce che i bambini, anche quando iniziano l'apprendimento della L2 in età scolare o successivamente, ricevono input linguistici frequenti e validi, potendo compensare il ritardo dell'esposizione. Al contrario, una bassa frequenza può inficiare la performance linguistica, anche in caso di esposizione precoce.

Detto ciò, in conclusione, si può constatare che la frequenza d'uso della L2 è una potenziale variabile moderatrice che spiega le differenze individuali nelle capacità di comprensione e produzione. Pertanto, i dati supportano l'ipotesi che l'età di esposizione sia rilevante, ma la frequenza d'uso quotidiana della L2 rappresenta un elemento chiave che ha delle sensibili conseguenze sullo sviluppo linguistico del bambino bilingue.

Ipotesi E

L'osservazione dei dati ottenuti tramite la somministrazione del “Questionario di valutazione delle competenze linguistiche dei bambini bilingue” ha portato alla volontà di delineare una valutazione delle abilità del parlante nella lingua madre, in relazione al tempo percentuale di esposizione alla L1, e alle figure con cui avviene lo scambio

comunicativo nella lingua esaminata. L'obiettivo è stato quello di comprendere se il livello di competenza linguistica fosse influenzato da questi due fattori: quantità di esposizione alla lingua madre e tipo di interlocutore. Ciò ha significato osservare e analizzare il tempo di esposizione stimato in cui il bambino è esposto attivamente alla L1 in contesti formali o informali, e se l'interazione avviene prevalentemente con i genitori, fratelli, amici, ecc.

L'analisi è stata condotta attraverso una metodologia descrittiva e correlazionale, volta a effettuare una descrizione delle competenze linguistiche a partire da alcuni fattori specifici.

I bambini sono stati suddivisi in gruppi in base al livello di esposizione quotidiana alla lingua madre, classificando l'esposizione in: bassa (10-30%), medio (40-70%) e alta (80-90%). Questa suddivisione consentirà di osservare se esistano differenze significative nelle competenze linguistiche in funzione del tempo di esposizione.

Parallelamente, si procederà all'identificazione delle principali figure comunicative con cui avviene l'interazione in L1 (genitori, fratelli, nonni, amici, ecc.), al fine di delineare il contesto relazionale in cui la lingua madre viene usata. Questa informazione sarà utile per comprendere non solo quanto, ma anche con chi e in quali situazioni avviene l'uso della L1.

Infine, si effettuerà un'analisi incrociata dei dati, mettendo in relazione le competenze linguistiche rilevate con i livelli di esposizione e con le tipologie di interlocutori predominanti. Lo scopo di questa analisi è individuare eventuali correlazioni significative che possano contribuire a spiegare le variazioni nelle competenze linguistiche osservate.

Attraverso questa analisi sarà possibile delineare in modo più approfondito le dinamiche che caratterizzano lo sviluppo linguistico nei bambini bilingui, soprattutto riguardo al ruolo che il contesto comunicativo e la quantità di input linguistico giocano nella costruzione delle competenze linguistiche.

I dati emersi possono essere visualizzati nella tabella sottostante:

N° DI PARLANTI	ESPOSIZIONE A L1 (%)	INTERLOCUTORI	MEDIA COMPrensIONE L1	MEDIA PRODUZIONE L1
26	BASSA (10-30%)	<ul style="list-style-type: none"> • Famiglia (15) • Solo figura materna (10) • Solo figura paterna (1) 	3,03	2
67	MEDIA (40-70%)	<ul style="list-style-type: none"> • Famiglia (60) • Solo figura materna (7) 	4,22	2,58
3	ALTA (80-90%)	<ul style="list-style-type: none"> • Famiglia (3) • Amici (1) 	3,55	3

Tabella n°9: Confronto tra percentuale di esposizione alla L1, interlocutori e competenze linguistiche conseguenti

Dai dati emerge un significativo rapporto tra l'esposizione alla lingua madre e lo sviluppo generale delle competenze. La produzione, come già osservato, stenta a crescere, a dimostrazione del fatto che l'esposizione passiva non basta, mentre la comprensione appare in crescita con l'aumentare della percentuale di esposizione alla lingua familiare. A questo proposito è necessario precisare che l'apparente calo delle abilità in L1 nella fascia alta di esposizione, è spiegabile con l'esiguità del campione.

In generale si può comunque affermare che c'è una relazione positiva tra esposizione e comprensione in L1, sicuramente dalla fascia bassa a quella media. Per quanto riguarda la produzione in L1 si nota solo una lieve crescita del punteggio dalla fascia bassa a quella media (da 2,00 a 2,58), e un innalzamento a 3 ma solo per un campione molto limitato.

Si può pertanto affermare che comprensione e produzione non crescono allo stesso ritmo, ma, al pari di altre variabili già analizzate in precedenza (es. esposizione ad una terza lingua), la comprensione si mostra più sensibile rispetto all'abilità di produzione. Ciò è coerente con quanto la letteratura riporta, sottolineando come la comprensione preceda e superi la produzione nello sviluppo linguistico dei bilingue.

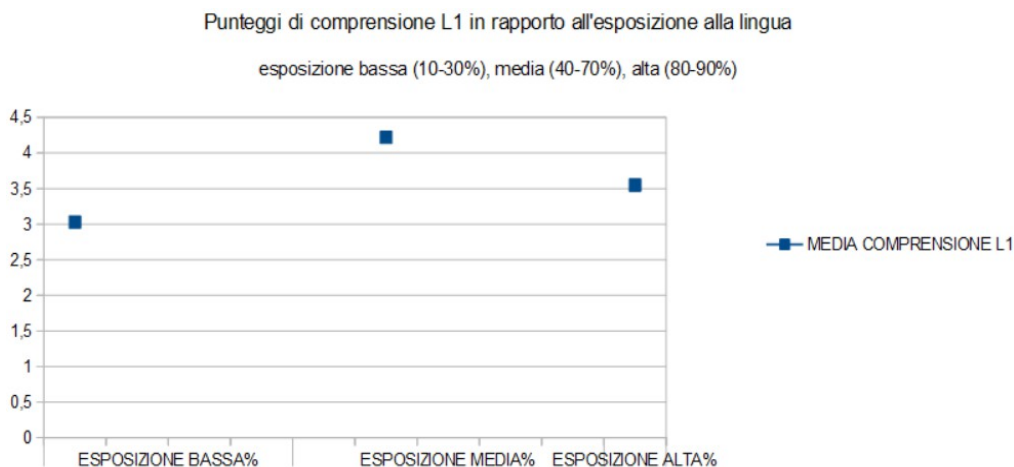


Grafico 9: Punteggi nella comprensione in L1 rispetto alla fascia di esposizione

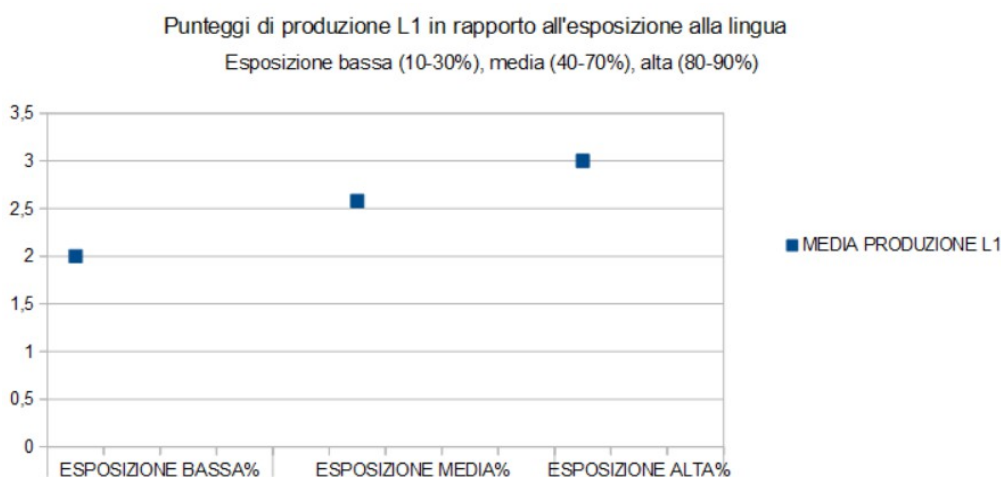


Grafico 10: Punteggi nella produzione in L1 rispetto alla fascia di esposizione

Per ciò che concerne la variabile dell'interlocutore, emerge chiaramente dai dati che, indipendentemente dal grado di esposizione, la maggioranza dei bambini esaminati (78) dichiara di parlare la lingua madre con la famiglia, pertanto con tutti i membri del contesto ambientale (madre, padre, fratelli, sorelle, ecc). Solo nella fascia bassa di esposizione il bambino ha come unico interlocutore la madre, e solo 1 bambino in fascia alta dichiara di parlare la lingua madre non solo in famiglia, ma anche con gli

amici.

A questo punto si può affermare con chiarezza che non solo la quantità di esposizione ad una lingua, ma anche l'input e la qualità della comunicazione appaiono determinanti nello sviluppo delle competenze linguistiche.

Dai dati raccolti si nota che, nella fascia a bassa esposizione circa il 42% dei bambini riceve input in L1 da un solo genitore con una media nella comprensione di 3,03.

Al contrario, nella fascia a media esposizione ben 60 bambini su 67 hanno l'intero nucleo familiare con cui interagire attivamente, portando la media nella comprensione a 4,22.

Questo suggerisce che l'input condiviso da parte di più membri della famiglia non solo aumenta la quantità di esposizione, ma ne rafforza la qualità, creando contesti più stimolanti. La lingua non viene semplicemente ascoltata, ma diventa strumento di scambio e narrazione all'interno del nucleo familiare. L'esposizione familiare alla L1, in cui entrambi i genitori partecipano attivamente alla comunicazione in quella lingua, sembra essere un fattore chiave per lo sviluppo delle competenze linguistiche, soprattutto nella comprensione. Questo dato supporta l'idea che la lingua si sviluppa in modo più solido quando è parte integrante delle relazioni familiari.

Ipotesi F

La presente ipotesi si propone di analizzare i profili linguistici dei 100 bambini a cui è stato somministrato il questionario Qubil, con l'obiettivo di confrontare le loro competenze linguistiche nella lingua madre e nella seconda lingua (italiano), al fine di verificare se i bambini plurilingue sviluppino delle competenze equilibrate e omogenee nelle due lingue, piuttosto che sbilanciamenti verso una o l'altra lingua.

La rilevanza di tale analisi, come già anticipato, può avere lo scopo di supportare il contesto scolastico che il bambino frequenta, partendo dall'idea che la lingua è il veicolo principale attraverso cui sviluppare comprensione, conoscenza, comunicazione e relazioni sociali, con i pari e con gli insegnanti.

Da qui l'osservazione del tipo di profilo bilingue appartenente al bambino consente di delineare meglio i bisogni educativi dello stesso, strutturando dei percorsi idonei e orientando correttamente le strategie didattiche, anche in termini inclusivi.

L'indagine è stata condotta attraverso un'impronta quantitativa, descrittiva e comparativa. I dati analizzati consistono nelle medie delle competenze linguistiche in L1 e L2, le abilità linguistiche nella lingua madre sono state rilevate tramite autovalutazione compilata dai genitori nell'apposita sezione del questionario, attribuendo un punteggio da 1 a 5 rispetto alla comprensione e produzione del figlio\la nella lingua di famiglia. Le abilità nell'italiano come seconda lingua sono state valutate dagli insegnanti, sulla base dell'osservazione diretta e della conoscenza dell'alunno, sempre attribuendo un punteggio da 1 a 5.

La valutazione da parte dei genitori è utile in quanto essi rappresentano i principali osservatori delle abilità linguistiche del bambino nella lingua d'origine, e possono fornire informazioni preziose su comprensione e produzione quotidiana, seppur con un certo grado di soggettività. Le competenze in italiano, invece, sono valutate dagli insegnanti, in quanto principali osservatori delle abilità linguistiche della seconda lingua nel contesto scolastico, da qui una valutazione inevitabilmente più standardizzata e oggettiva.

Questa distinzione tra le fonti di valutazione è molto importante e non va sottovalutata, soprattutto nell'interpretazione dei risultati, poiché riflette due prospettive e due punti di vista diversi: la famiglia e la scuola. Da un lato, c'è una complementarità dei contesti di sviluppo linguistico, dall'altro si possono osservare delle asimmetrie, che vanno lette come indicative di rappresentazioni e di aspettative di adulti di riferimento diversi, in contesti diversi.

A questo punto, in tabella n°10 si possono individuare le medie delle competenze linguistiche in L1 e L2 (i punteggi di valutazione vanno da 1-scarso a 5-buono, così come stabilito dal questionario Qubil).

COMPETENZA	L1	L2	DIFFERENZA (L2-L1)
Comprensione	4,03	3,55	-0,48
Produzione	2,58	2,69	0,11
Totale	3,31	3,12	-0,19

Tabella n°10: Media delle competenze linguistiche in L1 e L2

La “differenza (L2-L1)”, come indicato in tabella n°10, viene inserita nell'analisi per

supportare l'identificazione di un bilinguismo bilanciato o sbilanciato, ed evidenziare a colpo d'occhio la direzione dello sbilanciamento. Se il risultato è positivo, significa che la L2 è più sviluppata in quella competenza rispetto alla L1, se è negativo il contrario.

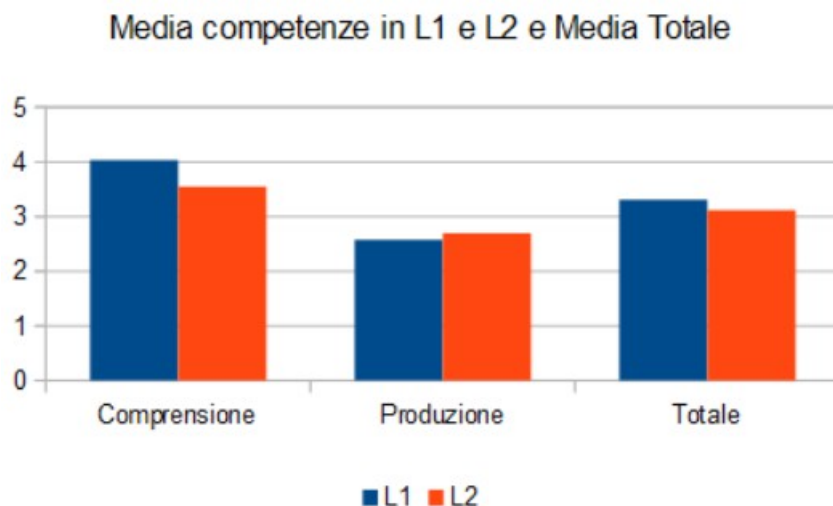


Grafico 11: Media delle competenze di comprensione e produzione in L1 e L2, e media totale

Come si può osservare dal grafico, i dati analizzati mostrano nell'abilità di comprensione una competenza maggiore in entrambe le lingue, in L1 la media è pari a 4,03, mentre in L2 a 3,55. Questo dato indica che, nella maggior parte dei casi i bambini sono più competenti nella comprensione della lingua, piuttosto che nella produzione di messaggi linguistici. Questa dinamica, come già detto, è in linea con la letteratura sul bilinguismo, la quale ha da tempo spiegato come le modalità di acquisizione della lingua prevedano una capacità di comprensione che anticipa e supera la produzione, soprattutto nei profili bilingue.

Per quanto riguarda nello specifico l'abilità di produzione, si osserva chiaramente dal grafico, che i livelli medi risultano più bassi in entrambe le lingue, con valori per la L1 di 2,58 e per la L2 di 2,69. Ciò riflette probabilmente una minore esposizione attiva alla lingua madre, specialmente in quelle famiglie dove vengono utilizzati codici linguistici diversi, dove manca anche nei genitori la competenza produttiva della lingua (per scarsa istruzione), o dove la lingua d'origine ha una scarsa funzionalità. In L2, invece, la produzione appare leggermente più alta, probabilmente grazie all'uso scolastico che viene fatto dell'italiano, che offre ai bambini maggiori occasioni di esprimersi in forma

scritta o orale nella lingua della scuola.

Infine, se si osserva la media complessiva delle competenze (tra comprensione e produzione) si nota che la L1 raggiunge un punteggio di 3,31 mentre la L2 appare indietro fermandosi ad un punteggio di 3,12.

Questa brevissima distanza tra le due, mostra un lieve vantaggio della lingua madre, che potrebbe essere spiegato dalla fonte di attribuzione del punteggio nelle competenze. Come illustrato precedentemente infatti, le valutazioni della L1 e della L2 provengono da punteggi assegnati da soggetti differenti: da una parte abbiamo una valutazione familiare e pertanto soggettiva delle abilità linguistiche del bambino, dall'altra abbiamo una valutazione della lingua italiana attribuita dall'insegnante, pertanto più oggettiva e formale.

Nel complesso, i dati mostrano una certa coerenza con quanto atteso in situazioni di bilinguismo, ovvero comprensione della lingua mediamente più alta e una leggera inflessione nella capacità di produzione di messaggi linguistici scritti e orali, in linea con un profilo di bilinguismo bilanciato e un generale equilibrio nelle due lingue. Nonostante ciò, alcune sfumature meritano un'analisi più approfondita, in particolare rispetto alla differenza tra le due lingue, di seguito il grafico di riferimento (Grafico 12)

Scostamento medio tra L2 e L1 nei punteggi di comprensione e produzione linguistica

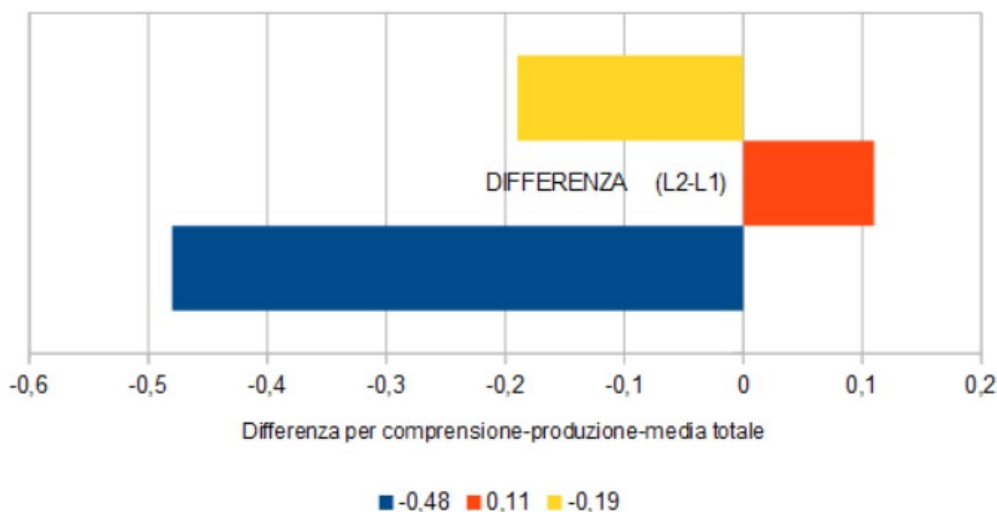


Grafico 12: Differenza medie tra L2 e L1 nelle abilità linguistiche (comprensione, produzione, totale)

Il grafico mostra le differenze nelle medie tra L2 e L1 rispetto a tre dimensioni

linguistiche: comprensione(blu), produzione(arancione) e competenza complessiva(giallo).

La comprensione linguistica ha una differenza di -0,48% indicando che i bambini del campione hanno una miglior competenza nella lingua madre rispetto all'italiano. Come già ampiamente argomentato, questa ipotesi è fondata anche nella letteratura sul bilinguismo che riconosce quanto la lingua d'origine sia più consolidata della seconda lingua per esposizione precoce ed uso quotidiano.

La produzione linguistica registra una leggera differenza positiva di + 0,11% suggerendo che, in media, i bambini presentano invece delle competenze di produzione migliori nella lingua italiana. Questo dato, come anticipato, potrebbe dipendere da un uso più frequente della lingua italiana in processi di produzione orale e scritta richiesti dal contesto scolastico.

La competenza globale (media di comprensione+produzione) evidenzia un lieve vantaggio della L1, con una sottile differenza di -0,19%, permettendoci di riconoscere un profilo di bilinguismo bilanciato.

L'osservazione del grafico rende evidente che non esiste uno sbilanciamento drastico dei bambini esaminati, ma piuttosto si può osservare un profilo di bilinguismo equilibrato, con delle lievi asimmetrie tipiche e previste nei processi di sviluppo bilingue.

La presenza di valori molto vicini allo zero indica che, nel complesso, non si osservano deviazioni marcate in una direzione o nell'altra, ma piuttosto un equilibrio dinamico.

I risultati emersi dall'analisi dei dati e dalla rappresentazione grafica finale supportano l'ipotesi iniziale di uno sviluppo linguistico bilanciato nei bambini plurilingue intervistati, seppur con asimmetrie leggere e specifiche legate ai contesti di uso delle lingue.

Di seguito una tabella riassuntiva delle ipotesi fin qui proposte:

IPOTESI	DATI	RISULTATI
A) Il progetto migratorio influenza le competenze di L2?	68 soggetti con progetto <i>PERMANENTE</i> : <ul style="list-style-type: none"> • 3,58 media COMPRESIONE linguistica • 2,74 media PRODUZIONE linguistica 	Il progetto migratorio <i>PERMANENTE</i> PUÒ influenzare lo sviluppo delle competenze linguistiche.
B) Il titolo di studio dei genitori influenza le competenze della lingua madre L1?	Titolo di studio materno > all'aumentare del titolo di studio materno si osserva un incremento più marcato nella media di comprensione rispetto a quella di produzione Titolo di studio paterno > all'aumentare del titolo di studio paterno si registra un incremento parallelo sia nella comprensione sia nella produzione	Il titolo di studio genitoriale incide in modo significativo sullo sviluppo della COMPRESIONE linguistica, mentre l'effetto sulla PRODUZIONE risulta meno marcato .
C) Quale impatto ha la presenza di una terza lingua?	33 soggetti parlano una L3: media nelle competenze di COMPRESIONE : <ul style="list-style-type: none"> • con L3 > 4,7 • senza L3 > 4 media nelle competenze di PRODUZIONE : <ul style="list-style-type: none"> • con L3 > 2,68 • senza L3 > 2,5 	La COMPRESIONE LINGUISTICA beneficia della presenza di una terza lingua parlata.
D) Quanto incide l'età di esposizione alla lingua italiana nel suo sviluppo?	<i>ESPOSIZIONE PRECOCE</i> (0-2 anni) > <ul style="list-style-type: none"> • 3,66 media COMPRESIONE • 2,89 media PRODUZIONE <i>ESPOSIZIONE MEDIA</i> (2-5 anni) > <ul style="list-style-type: none"> • 3,54 media COMPRESIONE • 2,71 media 	Un'esposizione precoce a L2 può sviluppare le competenze di produzione linguistica in modo più significativo rispetto alla comprensione

	<p style="text-align: center;">PRODUZIONEE <i>ESPOSIZIONE TARDIVA</i> (6+ anni) ></p> <ul style="list-style-type: none"> • 3,54 media <p style="text-align: center;">COMPRESIONE • 2,14 media</p> <p style="text-align: center;">PRODUZIONE</p>	
<p>IPOTESI E) Quanto incide il tempo di esposizione e l'interlocutore della lingua madre nello sviluppo delle sue competenze?</p>	<p><i>ESPOSIZIONE BASSA</i> (0-30%) ></p> <ul style="list-style-type: none"> • 3,03 media <p style="text-align: center;">COMPRESIONE • 2 media</p> <p style="text-align: center;">PRODUZIONE</p> <p><i>ESPOSIZIONE MEDIA</i> (40-70%) ></p> <ul style="list-style-type: none"> • 4,22 media <p style="text-align: center;">COMPRESIONE • 2,58 media</p> <p style="text-align: center;">PRODUZIONE</p> <p><i>ESPOSIZIONE ALTA</i> (0-30%) ></p> <ul style="list-style-type: none"> • 3,55 media <p style="text-align: center;">COMPRESIONE • 3 media</p> <p style="text-align: center;">PRODUZIONE</p> <p>Il 78% dei soggetti parla la lingua madre con la FAMIGLIA (mamma,papà,fratelli,ecc)</p>	<p>COMPRESIONE e PRODUZIONE sono entrambe sensibili al tempo di esposizione alla lingua, ma non avanzano allo stesso ritmo</p>
<p>IPOTESI F) Le competenze in L1 e L2 possono determinare un bilinguismo bilanciato?</p>	<p>COMPETENZA L1 ></p> <ul style="list-style-type: none"> • 4,03 <p style="text-align: center;">COMPRESIONE • 2,58 PRODUZIONE</p> <p>COMPETENZA L2 ></p> <ul style="list-style-type: none"> • 3,55 <p style="text-align: center;">COMPRESIONE • 2,69 PRODUZIONE</p> <p>DIFFERENZA (L2-L1) ></p> <ul style="list-style-type: none"> • -0,48 <p style="text-align: center;">COMPRESIONE • 0,19</p> <p style="text-align: center;">PRODUZIONE</p>	<p>La comprensione della lingua appare mediamente più alta e si nota una leggera inflessione nella produzione, in linea con un profilo di BILINGUISMO BILANCIATO</p>

Tabella n° 11: Riepilogo Ipotesi

Quando la lingua d'origine non fa la differenza: riflessioni su un risultato inatteso e un'ipotesi mancata.

Durante l'analisi dei dati del questionario Qubil, è stata presa in esame una variabile, a mio avviso molto interessante, che riguarda una possibile influenza della tipologia di lingua madre (minoritaria o meno) sullo sviluppo delle competenze linguistiche dei bambini. Questo aspetto, sicuramente discusso anche in altre sedi e seppur ancora in fase di approfondimento, mi ha particolarmente interessato e ho ritenuto pertanto importante approfondirlo all'interno di questo studio.

L'aspettativa iniziale era che la presenza di una lingua madre minoritaria, spesso associata a una minore presenza nei contesti educativi e sociali, potesse avere un impatto negativo sullo sviluppo della lingua madre stessa (L1) e, di conseguenza in maniera indiretta, sulla seconda lingua (L2).

In questa sede si è definita come lingua madre *minoritaria* una lingua parlata all'interno del nucleo familiare o da una minoranza della popolazione, che non appartiene alla maggioranza linguistica del paese (Italia), e che non ha riconoscimento o diffusione istituzionale nel contesto scolastico e sociale frequentato dal bambino. Rientrano in questa categoria, ad esempio, lingue migratorie, lingue di piccole comunità o lingue etniche non ufficiali. Tra quelle individuate nel questionario somministrato nella scuola bergamasca troviamo: dialetto berbero, bengali, lingue di alcune zone dell'India come urdu, punjabi, indi, ma anche arabo, albanese, ucraino, wolof, locano, ecc. Al contrario, per lingua madre *non minoritaria* si intende una lingua parlata in famiglia che ha anche una valenza riconosciuta e consolidata nei contesti formali e pubblici, come l'italiano o altre lingue veicolari maggioritarie, tra queste: cinese, francese, spagnolo, norvegese, rumeno, inglese, ecc.

Rispetto all'ipotesi iniziale di una possibile influenza della tipologia di lingua minoritaria o non minoritaria sullo sviluppo delle competenze in L1 e/o L2, i dati raccolti non hanno confermato questa intuizione.

La media delle competenze linguistiche complessive (comprensione + produzione) risulta molto simile tra i due gruppi:

- Media competenze in L1 con lingua minoritaria: 3,31
- Media competenze in L2 con lingua minoritaria: 3,12

- Media competenze in L1 con lingua non minoritaria: 3,28
- Media competenze in L2 con lingua non minoritaria:3,11

CONFRONTO COMPETENZE LINGUA MINORITARIA E LINGUA NON MINORITARIA

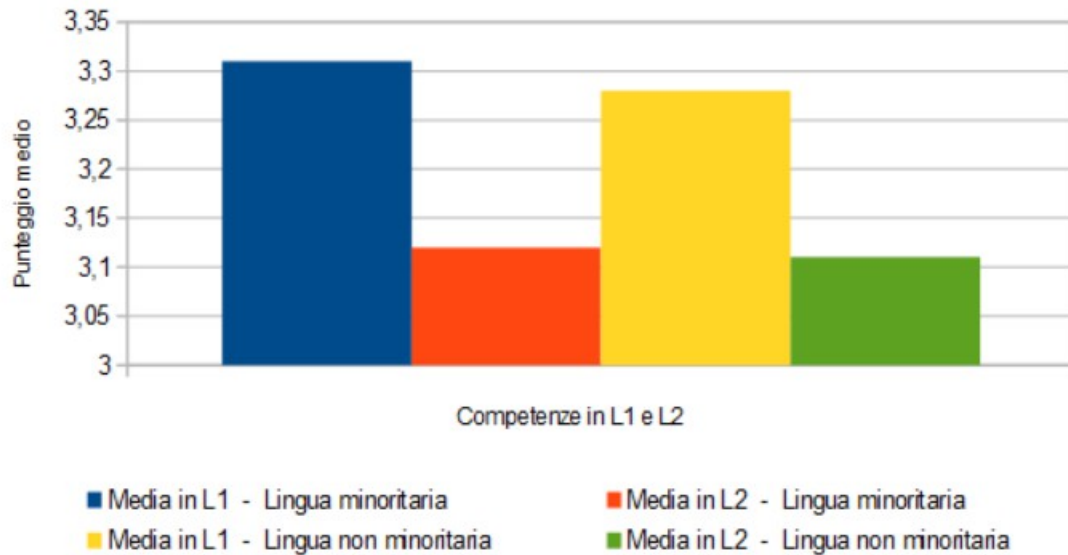


Grafico 13: Confronto delle medie nelle competenze linguistiche con L1 minoritaria o non minoritaria

Questa lieve differenza tra le due categorie, evidenziata nel grafico n°13, mostra una media leggermente più alta nei bambini con lingua madre minoritaria (sia in L1 che in L2) rispetto ai coetanei con lingua madre non minoritaria; pertanto, l'ipotesi non risulta significativa e non supporta l'idea di uno svantaggio legato alla tipologia della lingua d'origine.

In altre parole, l'essere portatori di una lingua minoritaria non sembra compromettere le competenze linguistiche complessive del bambino, né nella lingua madre né nella seconda lingua.

Questo dato, per certi versi inatteso, invita a rivalutare alcuni presupposti che spesso accompagnano il tema del bilinguismo in ambito scolastico, ovvero che la presenza di una L1 meno "visibile" o meno riconosciuta a livello istituzionale (dialetti, lingue di piccole comunità o regioni) non si traduce necessariamente in una fragilità linguistica.

In questo senso, la mancata differenza rilevata assume un valore importante perché dimostra che anche i bambini con lingua madre minoritaria possono sviluppare

competenze linguistiche equilibrate e funzionali, a condizione che i loro repertori linguistici vengano riconosciuti, valorizzati e integrati nei percorsi scolastici. Si tratta quindi di una “ipotesi mancata” solo in apparenza, poiché in realtà permette di mettere in luce un principio fondamentale: la lingua madre, qualunque essa sia, è una risorsa da coltivare, non un ostacolo da evitare o compensare.

Questi dati rafforzano quindi l’idea che i bambini bilingui, a prescindere dal valore sociale della loro L1, possano raggiungere livelli equilibrati di competenza linguistica, se adeguatamente sostenuti nei loro contesti di vita e di apprendimento. Ciò potrebbe indicare che fattori quali il contesto familiare, la motivazione o le strategie educative compensano le differenze strutturali legate alla lingua.

Secondo questa prospettiva si è pensato di complementare e confrontare tale concettualizzazione con il dato relativo al progetto migratorio, espresso dalle famiglie nel questionario somministrato.

Il 68% delle famiglie dichiara infatti di vivere in Italia in modo definitivo senza prospettive di ritorno al paese d’origine, e ciò ci consente di spiegare, almeno in parte, l’equilibrio riscontrato nelle competenze linguistiche tra bambini con L1 minoritaria e non minoritaria.

Probabilmente, si può ipotizzare, quando le famiglie si stabiliscono in un paese con un progetto migratorio a lungo termine o permanente, è più probabile che investano in modo consistente nell’apprendimento e nello sviluppo della seconda lingua (italiano), senza trascurare la valorizzazione della loro lingua d’origine. Questo impegno può portare a un bilinguismo più bilanciato e a competenze più omogenee, riducendo le differenze che potrebbero emergere in situazioni di migrazione temporanea.

Inoltre, la consapevolezza di voler costruire un futuro stabile in Italia potrebbe motivare le famiglie a sostenere un percorso educativo e scolastico inclusivo, favorendo così lo sviluppo sia della L1 che della L2, indipendentemente dalla natura minoritaria o non minoritaria della lingua madre.

Questa considerazione contribuisce a spiegare perché, nonostante le diverse origini linguistiche e la distinzione tra lingue minoritarie e non minoritarie, i profili linguistici dei bambini intervistati non mostrino differenze significative. La motivazione familiare rispetto ad una prospettiva di stabilità sembra giocare un ruolo cruciale nel sostenere lo

sviluppo linguistico, andando oltre le condizioni strutturali legate alla lingua di origine.

11. L'INTRECCIO DEI FATTORI NELLO SVILUPPO BILINGUE: SINTESI DEI RISULTATI

L'analisi dei dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario offre un quadro articolato ma coerente delle condizioni che favoriscono lo sviluppo linguistico dei bambini bilingue e plurilingue.

Nonostante ogni ipotesi esplorata abbia indagato un aspetto caratteristico (migrazione, istruzione dei genitori, esposizione alle lingue, presenza di una terza lingua, dinamiche familiari, equilibrio tra le lingue), è proprio l'integrazione di questi aspetti che ci permette di cogliere la complessità e la ricchezza del fenomeno studiato.

I risultati mostrano che la semplice stabilità del progetto migratorio non basta a garantire uno sviluppo armonico delle competenze nella lingua italiana, serve un uso attivo, frequente e stimolante. Inoltre, il titolo di studio dei genitori, soprattutto quello materno, può essere indicatore di un maggior arricchimento offerto al bambino nello sviluppo delle competenze linguistiche, in particolar modo in termini di produzione. Anche l'esposizione ad una terza lingua ha mostrato le sue connotazioni positive, dimostrandosi non un ostacolo allo sviluppo linguistico, bensì una possibile fonte di ricchezza e beneficio. Un altro elemento cruciale, emerso dall'analisi dei dati, è il peso dell'input linguistico, ovvero quanto e con chi (madre, padre, fratelli, amici, ecc) il bambino interagisce, dimostrandosi decisivo nella costruzione delle competenze, specialmente per la L1. In parallelo, l'esposizione precoce alla lingua del paese ospitante (l'italiano) e la frequenza d'uso quotidiano appaiono variabili fondamentali al fine di differenziare le competenze individuali in comprensione e produzione linguistica.

Infine, sorprendentemente, la distinzione tra lingua minoritaria e non minoritaria in riferimento alla lingua madre, perde d'importanza in questo contesto: i bambini della scuola primaria valutati non mostrano differenze significative. Questo inaspettato risultato suggerisce che, probabilmente, quando le famiglie hanno un progetto migratorio stabile investono sullo sviluppo linguistico ed educativo dei loro figli coerentemente alla realtà socioculturale in cui sono inseriti. A questo punto il vantaggio della lingua non minoritaria o lo svantaggio della lingua minoritaria possono essere attenuati, l'elemento cruciale non è più la tipologia di lingua d'origine, quanto la qualità e quantità di esperienza linguistica vissuta.

Nel complesso si può affermare che la nostra analisi conferma come lo sviluppo linguistico bilingue si regga su molteplici fattori interrelati tra loro, ed è frutto di un equilibrio attivo tra relazioni, contesto, qualità delle interazioni.

12. CONCLUSIONE

Nel corso di questo lavoro è stato esplorato il fenomeno del bilinguismo attraverso un'ottica multidisciplinare, con l'obiettivo di comprenderne la complessità e le implicazioni, sia teoriche che applicative, in ambito psicologico e educativo.

Le considerazioni tratte permettono di tracciare un quadro complesso, dove le dimensioni linguistiche si intrecciano a quelle cognitive, neuropsicologiche, socioculturali e motivazionali, influenzandosi reciprocamente.

Il bilinguismo non è un fenomeno unitario, ma si declina in forme diverse, a seconda dell'età di acquisizione (bilinguismo precoce o bilinguismo tardivo), del contesto (naturale o scolastico), della competenza raggiunta (bilinguismo bilanciato o bilinguismo dominante), e del grado di utilizzo delle lingue nel quotidiano. Queste variabili influenzano profondamente non solo la competenza linguistica, ma anche lo sviluppo cognitivo e le dinamiche identitarie.

Un interessante aspetto discusso riguarda i vantaggi cognitivi associati al bilinguismo: si è evidenziata una maggiore flessibilità cognitiva, migliori prestazioni attentive e una più efficace prestazione metalinguistica. Tuttavia, tali benefici non sono universali né automatici ma variano in funzione dell'intensità e della qualità dell'esposizione alle lingue, nonché del contesto socioculturale di riferimento. Allo stesso tempo alcuni svantaggi o sfide possono comparire soprattutto sul piano lessicale e fonologico, con una acquisizione del vocabolario più lenta e meno ricca o lievi interferenze nelle fasi iniziali dello sviluppo linguistico.

Dal punto di vista linguistico, difatti, il bilinguismo coinvolge diversi livelli di competenza. Si osserva a livello *fonologico* caratteristiche dei bambini bilingue di tipo ibrido, perché influenzate da entrambe le lingue; a livello *morfosintattico* l'uso delle strutture grammaticali risente di fenomeni di mescolanza o passaggio tra i due sistemi; a livello *lessicale* lo sviluppo del vocabolario può risultare sbilanciato tra le due lingue, con maggiore ricchezza in quella usata più frequentemente; in ambito *metalinguistico* i bambini bilingue sviluppano una maggiore consapevolezza del linguaggio migliorando l'apprendimento grazie ad un confronto costante dei due sistemi.

Non meno rilevanti sono le implicazioni neuroanatomiche e neurofunzionali, il bilinguismo sembra lasciare tracce strutturali e funzionali nel cervello, producendo

l'attivazione di circuiti neurali specifici, spesso associati ad un incremento della plasticità cerebrale. Le ricerche di neuroimaging hanno evidenziato un'espansione e una maggiore densità di materia grigia in alcune aree corticali quali i gangli della base (putamen, caudato), il talamo e le regioni frontali, collegate al controllo linguistico, alla selezione e all'inibizione. Dal punto di vista cognitivo e funzionale, l'esperienza del linguaggio bilingue sembra coinvolgere circuiti associati al controllo dell'attenzione e alla flessibilità cognitiva.

Nel caso invece del bilinguismo bimodale (lingua parlata + lingua dei segni), l'uso simultaneo di codici in modalità diverse offre immagini interessanti sulla plasticità del cervello. Un altro tema che merita cenno è, difatti, la lingua dei segni perché negli individui che utilizzano sia un linguaggio parlato sia uno segnato (bimodali), emerge la capacità di attivare codici in modalità differenti con un certo grado di autonomia.

Le implicazioni socioculturali del bilinguismo, inoltre, sono altrettanto rilevanti. L'uso di più lingue è spesso associato a dinamiche di appartenenza, inclusione o marginalizzazione. La lingua è uno strumento d'identità, ma può diventare un potenziale fattore di arricchimento o al contrario di discriminazione, a seconda del contesto educativo e sociale in cui viene utilizzata.

Un'attenzione particolare è stata infine riservata ai bambini con disturbi del linguaggio o dell'apprendimento. La presenza di un disturbo non costituisce una controindicazione al bilinguismo, ma richiede un'attenzione particolare, un continuo monitoraggio e strumenti di valutazione idonei. La diagnosi può risultare complessa, poiché è richiesto uno sforzo maggiore nel distinguere tra una difficoltà legata all'acquisizione della seconda lingua e una vera diagnosi di disturbo linguistico. In tal senso, è fondamentale utilizzare batterie di valutazione tarate sui profili bilingue, che quindi tengano conto della specificità linguistica e culturale del bambino. In aggiunta, va considerata la possibilità che si presentino Disturbi di Apprendimento della Lingua Straniera (DALs), i quali si manifestano in difficoltà persistenti e selettive nell'apprendimento di una lingua straniera, pur in presenza di uno sviluppo tipico della lingua madre. In questi casi gioca un ruolo chiave la diagnosi differenziale e la strutturazione di interventi mirati, rappresentazioni esplicite della complessità del bilinguismo.

All'interno di questo ampio orizzonte teorico ed empirico si è inserito il nostro studio,

basato sulla somministrazione del questionario *QUBIL* presso la scuola primaria “Don Bosco” di Bergamo, inserita in un quartiere multietnico della città.

Il questionario è servito come strumento principale di rilevazione delle competenze linguistiche (comprensione, produzione) in L1 e L2, nonché della raccolta di informazioni su variabili ambientali, familiari e di uso delle lingue. Il metodo adottato ha permesso di mettere a fuoco i profili individuali e le possibili relazioni tra variabili di contesto e prestazioni linguistiche.

Sono state articolate sei ipotesi per esplorare le relazioni più rilevanti:

- la connessione tra progetto migratorio e competenze in L2;
- l’influenza del titolo di studio dei genitori sulle abilità in L1;
- l’effetto della presenza di una terza lingua L3 sullo sviluppo linguistico;
- il ruolo dell’età e della frequenza d’uso nella L2;
- l’importanza della quantità di esposizione alla L1 e delle figure di dialogo;
- l’idea di un bilinguismo equilibrato, che veda uno sviluppo omogeneo e bilanciato di L1 e L2.

I risultati hanno restituito una visione articolata: da un lato emergono conferme delle ipotesi proposte, quindi il ruolo dell’esposizione, della frequenza d’uso, della qualità dell’input familiare e del livello d’istruzione parentale quali fattori di ponte allo sviluppo del linguaggio; dall’altro sono emersi elementi inattesi che si incastrano con letture non sempre confermate. In particolare, la distinzione tra lingua madre minoritaria e non minoritaria non ha portato a differenze sostanziali nei profili linguistici del campione, suggerendo che in contesti di stabilità migratoria e investimento familiare la natura della lingua d’origine può perdere parte della sua rilevanza predittiva. Questo risultato invita a riconoscere come i fattori contestuali e familiari possono avere un peso maggiore rispetto allo status sociolinguistico della lingua d’origine.

Se vogliamo individuare, a questo punto, dei limiti del lavoro occorre segnalare:

- l’uso esclusivo del questionario Qubil come strumento di autovalutazione può comportare valutazioni soggettive, distorsioni e limitazioni nella lettura dettagliata delle competenze effettive;
- il campione, seppur significativo, era limitato a 100 bambini, il che riduce la

generalizzabilità dei risultati ad altri contesti sociolinguistici;

- alcune variabili potenzialmente rilevanti (ad esempio qualità dell'input in L1/L2, contesti scolastici specifici, motivazione individuale, tempistiche precise di esposizione) non sono state misurate o controllate specificatamente;
- il disegno è trasversale e non permette di individuare causalità stabili o evoluzioni nel tempo.

Per il futuro, le prospettive di ricerca che emergono possono essere molteplici.

Sarebbe interessante integrare strumenti di valutazione diretta (test standardizzati, compiti linguistici oggettivi) e adottare disegni longitudinali per osservare i percorsi evolutivi.

Un'estensione del campione a contesti geografici, linguistici e culturali diversi potrebbe mettere alla prova la robustezza dei risultati., consentendo di verificare se le tendenze osservate si mantengono stabili anche in popolazioni caratterizzate da differenti condizioni sociolinguistiche, pratiche educative e modalità di esposizione alle lingue differenti, permettendo di cogliere eventuali variabili culturali o ambientali.

Interessante e opportuno, sarebbe approfondire la valutazione dei bambini anche in relazione a possibili disturbi del linguaggio, al fine di distinguere con maggior precisione le caratteristiche tipiche del bilinguismo da eventuali difficoltà specifiche nello sviluppo linguistico.

Inoltre, un'analisi più approfondita del bilinguismo potrebbe essere arricchita considerando anche la dimensione motivazionale individuale, spesso trascurata, ma potenzialmente decisiva nello sviluppo linguistico.

Infine, si potrebbero introdurre approcci neuropsicologici o di neuroimaging applicati a campioni di bambini bilingui che servirebbero a collegare aspetti psicometrici, cognitivi e biologici del bilinguismo.

In sintesi, questo lavoro ha cercato di offrire una visione complessiva e multidimensionale del processo linguistico in bambini bilingui e plurilingui, valorizzando l'intreccio tra lingua, contesto e relazioni.

I risultati confermano che non esiste una visione unica e ottimale per il bilinguismo, ma che è nella qualità dell'esperienza linguistica quotidiana, nella coerenza dell'uso, nella motivazione e nel supporto familiare ed educativo che si gioca il successo di uno

sviluppo linguistico armonico.

BIBLIOGRAFIA

- Abdelilah-Bauer B. (2006) *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*. Raffaello Cortina Editor
- Abutalebi, J., & Cappa, S. F. (2013) *Neuroscienze del bilinguismo*. In S. Della Sala (a cura di), *Neuroscienze cognitive*. Bologna, Zanichelli
- American Psychiatric Association. (2022) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing. (trad. it. *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali – DSM-5-TR*, Raffaello Cortina Editore, 2023)
- Barbetta P. (2023) *Linguaggi senza senso. Clinica transculturale*. Meltemi editore
- Bialystok, E. (2009) *Bilinguismo e sviluppo cognitivo*. In C. Pontecorvo (a cura di), *La prima infanzia: lo sviluppo psicologico nei primi anni di vita*. Il Mulino.
- Cammissa, M., & Federico, F. (2024) *Il bilinguismo: benefici, consigli e falsi miti sul bambino bilingue*. Giornale Italiano di Psicologia dello Sviluppo
- Caselli, M.C., Bello, A., Rinaldi, P., Stefanini, S., & Pasqualetti, P., (2015) *Il Primo Vocabolario del Bambino: Gestì, Parole e Frasi. Valori di riferimento fra 8 e 36 mesi delle forme complete e delle forme brevi del questionario MacArthur-Bates CDI*. Milano, Franco Angeli
- Cavioni V., Zanetti M.A., “*Rescur. Il curriculum per promuovere la resilienza a scuola*”. Edizione italiana (2016). Università di Pavia
- Contento, S.; Bellocchi, S.; Bonifacci, P. (2013) *BaBIL – Prove per la valutazione delle competenze verbali e non verbali in bambini bilingui*. Firenze: Giunti O.S.
- Cornoldi C. (2023) *I disturbi dell'apprendimento, seconda edizione*. Il Mulino
- Diadori, P. (a cura di) (2012) *Il plurilinguismo nella scuola. Dalla ricerca alle buone pratiche*. Firenze: Le Monnier Università.
- Fabbro F., Cargnelutti E. (2018) *Neuroscienze del bilinguismo: il farsi e disfarsi delle lingue*. Roma, Casa editrice Astrolabio
- Garaffa M., Sorace A., Vender M. (2020) *Il cervello bilingue*. Roma, Carocci Editore
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2011) *Lo sviluppo del linguaggio nei bambini bilingui*. Trento, Erickson.
- Grosjean, F. (2015). *Bilinguismo. Miti e realtà* (R. Scafi, Trad.; A. Gilardoni, Cur.).

Mimesis.

Grosjean, F. (2013) *Il bilingue e il biculturale: Una guida*. Edizioni Erickson.

Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000) *Bilinguismo e processi cognitivi*. Milano, FrancoAngeli.

Lambert W.E., RC Hodgson, RC Gardner e S. Fillenbaum.(1960) "Reazioni valutative alle lingue parlate". *Journal of Abnormal and Social Psychology*.

Levorato M.C., Marini A. (a cura di) (2019) *Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*. Trento, Edizioni centro studi Erikson

MAIN – *Italian: Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (2020)
Adattamento italiano a cura di Levorato, M.C. & Roch, M.

Mancini, S. (2017) *Il bilinguismo infantile: aspetti linguistici, cognitivi ed educativi*. Milano, FrancoAngeli.

Tuller, L. (2015) *Parental Bilingualism Questionnaire (PaBiQ)*

Saussure, Ferdinand de. (1967) *Corso di linguistica generale* (T. De Mauro, Trad.). Bari-Roma: Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1916)

Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002) *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study* [Il coinvolgimento genitoriale nello sviluppo delle abilità di lettura dei bambini: uno studio longitudinale di cinque anni]

Volterra, V., & Bates, E. (1990) *Lo sviluppo del linguaggio nel bambino: tra natura e cultura*. Bologna, Il Mulino.

Venturi, C. (2023) *Bilinguismo, vantaggi cognitivi a ogni età. Psicologia e Società*

Zmarich, C., Lena, L., Pinton, A., (2014) *I disordini fonetico-fonologici*. Trento, Erikson
MATERIALE WEB:

Cammisa, M., & Federico, F. (2024) *Il bilinguismo: benefici, consigli e falsi miti sul bambino bilingue*. (Online) *Giornale Italiano di Psicologia dello Sviluppo*

Caritas Italiana & Fondazione Migrantes. (2024). *XXXII Rapporto Immigrazione*. (Online) Caritas Italia e Fondazione Migrantes

Floccia C. et al (2018) *Vocabolario in produzione di bambini bilingui a 24 mesi: evidenze dal confronto con monolingui e tra bilingui con differenti L1*. (Online)Università di Verona

Poliambulatorio Pediatrico (2021) *Bilinguismo nei bambini:ostacolo davvero lo sviluppo del linguaggio?* (Online) Poliambulatorio Pediatrico

UNESCO. (2021) *World Atlas of Languages*. (Online) UNESCO

Venturi, C. (2023) *Bilinguismo, vantaggi cognitivi a ogni età*. (Online) Psicologia e Società

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio innanzitutto la mia relatrice, Professoressa Maria Assunta Zanetti, per la disponibilità dedicatami.

Dedico questo elaborato di fine percorso alla mia famiglia.

Un sincero ringraziamento va a mia madre, che mi è sempre stata accanto, fisicamente e non, e ringrazio mio papà per l'insegnamento ripetutomi fin da bambina "per aspera ad astra", che mi è stato di grande ispirazione.

Soprattutto un GRAZIE prezioso va a mio marito Andrea e a mio figlio Ludovico, per avermi supportata e sopportata, e per avermi convinta e spronata a non mollare, credendo sempre in me.

...e forse è giusto rivolgere un ringraziamento anche a me stessa, alla resilienza che non credevo di avere e alla tenacia che mi ha permesso, nonostante i dubbi e le difficoltà, di proseguire e giungere al termine di un percorso che, è stato per me, il raggiungimento di un sogno.