

**Tante lingue, un'unica storia:
lo sviluppo della competenza narrativa nel bilinguismo**

**Many languages, a single story:
The development of narrative ability in bilingualism**

Maja Roch^{°*}, Raffele Dicataldo^{°**}, Simone Giacometti^{***}

[°]Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione,
Università di Padova, via Venezia 8, 35131 Padova, Italia;

*e-mail: maja.roch@unipd.it.

**e-mail: raffaele.dicataldo@unipd.it.

*** AULSS 6 Euganea, Servizio Età Evolutiva, Padova,
via Scrovegni 12, 35131 Padova, Italia;

e-mail: simone.giacometti@aulss6.veneto.it.

Ricevuto: 08.05.2024 - **Accettato:** 15.06.2024

Pubblicato online: 30.10.2024

Riassunto

Le narrazioni sono parte importante dello sviluppo linguistico del bambino e rappresentano una delle modalità comunicative privilegiate nella prima infanzia. Offrono un modello comunicativo complesso pertanto l'analisi della competenza narrativa consente di ottenere molteplici informazioni che riguardano i diversi livelli di elaborazione linguistica e la loro integrazione. Per questo motivo riveste particolare interesse l'analisi della competenza narrativa nei bambini bilingui in cui risultano essenziali tre temi.

Il primo riguarda il confronto tra le lingue parlate dal bambino in quanto analizzando le differenze e le similitudini nelle capacità narrative si possono fornire preziose indicazioni sul modo in cui i bambini bilingui acquisiscono e utilizzano il linguaggio in contesti diversi. Il secondo tema analizza la microstruttura e la

M. Roch et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (2)

ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18565

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

macrostruttura delle narrazioni prodotte nelle lingue parlate dai bambini bilingui con lo scopo di esplorare dettagliatamente sia gli aspetti linguistici che strutturali delle storie raccontate. Il terzo tema indaga l'applicazione della competenza narrativa nel contesto clinico. Qui l'attenzione si focalizza sull'utilizzo della narrazione come strumento di valutazione e intervento nei bambini bilingui con difficoltà comunicative e/o linguistiche, offrendo approfondimenti preziosi per i professionisti.

La ricerca condotta fino ad oggi sembra suggerire che lo sviluppo della competenza narrativa nei bambini bilingui segua una traiettoria evolutiva simile a quella osservata nei coetanei monolingui. Nelle prime fasi dell'acquisizione di una seconda lingua, i bambini bilingui mostrano una competenza narrativa migliore nella loro lingua dominante. In seguito, soprattutto grazie all'intervento della scolarizzazione – particolarmente quando questa avviene nella seconda lingua o nella lingua maggioritaria – la competenza narrativa tende a svilupparsi più rapidamente rispetto a quanto accade nella lingua d'origine. Questo dato suggerisce la rilevanza di mettere in atto un'educazione al bilinguismo che preveda il potenziamento della competenza narrativa sia nell'ambiente domestico che in quello scolastico. Infine, l'analisi della competenza narrativa rientra sempre più spesso nell'assessment clinico del bambino bilingue in quanto, attraverso una misurazione veloce, semplice ed ecologica, fornisce molteplici e ricche informazioni sullo sviluppo comunicativo del bambino bilingue, aiutando il clinico a differenziare i profili bilingui tipici da quelli a rischio di difficoltà.

Parole chiave: Narrazioni, Telling, Retelling, Microstruttura, Macrostruttura, Bilinguismo.

Abstract

Narratives are an important part of the children's linguistic development and represent one of the privileged communication modalities in early childhood. They offer a complex communicative model and the assessment of narrative competence provides a great deal of information regarding the different levels of linguistic processing and their integration. For this reason, the analysis of narrative competence in bilingual children is of particular interest in which three issues are essential.

The first concerns the comparison of the languages spoken by the child, as analysing differences and similarities in narrative skills can provide valuable insights into how bilingual children acquire and use language in different contexts. The second topic analyses the microstructure and macrostructure of the narratives produced in the languages spoken by bilingual children with the aim of exploring in detail both the linguistic and structural aspects of the narratives. The third topic explores the application of narrative competence in the clinical context. The focus here is on the use of storytelling as an assessment and intervention tool for bilingual children with communication and/or language difficulties, offering valuable insights for practitioners.

Research to date seems to suggest that the development of narrative competence in bilingual children follows a similar developmental trajectory to that observed in monolingual peers. In the early stages of second language acquisition, bilingual children show better narrative competence in their dominant language. However, later on, mainly due to the intervention of schooling, especially when this takes place in the second or majority language, narrative competence in this language tends to develop faster than in the native language. This finding suggests the relevance of implementing bilingualism education that includes the improvement of narrative competence in both home and school environments. Finally, the analysis of narrative competence is increasingly part of the clinical assessment of the bilingual child as, through a quick, simple and ecological measurement, it provides multiple and rich information on the communicative development of the bilingual child, allowing the clinician to differentiate typical bilingual profiles from those at risk of experiencing language difficulties.

Key words: Narratives, Telling, Retelling, Microstructure, Macrostructure, Bilingualism

Introduzione

La narrazione consente alle persone di tutte le età di condividere idee ed esperienze, narrando eventi sia reali che immaginari (Nelson, 2007).

Nella comunità scientifica, c'è un ampio consenso nel considerare la valutazione della competenza narrativa come uno dei modi più efficaci per esaminare in generale la competenza comunicativa nei bambini (Pearson, 2002; Botting, 2002; Iluz-Cohen & Walters, 2012; Squires et al., 2014).

L'analisi della competenza narrativa incorpora tutte le sfaccettature linguistiche della macro-pianificazione, della coerenza e della coesione (Bonifacci et al., 2018), così come della micro-pianificazione, come le scelte lessicali, la composizione fonetico-fonologica, l'uso della morfologia e l'organizzazione sintattica, che risultano di interesse sia per clinici che per ricercatori.

Le narrazioni sono una presenza costante nella nostra vita sin dai primi anni: già intorno ai 2 anni i bambini comprendono racconti dei libri illustrati, e dal terzo anno sono in grado di produrre brevi sequenze di storie. La conoscenza del significato delle parole e delle strutture grammaticali acquisita nei primi anni è fondamentale per organizzare frasi coerenti e creare narrazioni. La competenza narrativa consente non solo di esprimere eventi immaginari o tradurre esperienze reali in sequenze narrative da condividere con gli altri,

ma anche di dare significato all'esperienza personale, strutturando la vita in episodi rilevanti (Florit e Levorato, 2015; Roch & Dicaldo, 2018).

Lo studio della competenza narrativa e del suo sviluppo, soprattutto nell'età prescolare, riveste un'importanza cruciale per diverse ragioni. In primo luogo, essendo le narrazioni parte integrante della vita dei bambini, sono il fondamento per la costruzione delle loro conoscenze sul mondo (Brunner, 1988). In secondo luogo, la competenza narrativa è correlata al successivo sviluppo dell'alfabetizzazione e al rendimento scolastico (Bonifacci, 2018). In terzo luogo, le narrazioni rappresentano un modo efficace per ottenere informazioni complete non solo sulla competenza linguistica. Infatti, quando i bambini costruiscono narrazioni, integrano in un'unica opera, la narrazione, informazioni provenienti da diversi sistemi linguistici. Per questi motivi, clinici e ricercatori considerano l'analisi della competenza narrativa un metodo ecologicamente valido per esplorare la competenza comunicativa nei bambini (Iluz-Cohen e Walters, 2012; Pearson, 2002; Squires et al., 2014).

La ricerca sullo sviluppo della competenza narrativa, importante per le ragioni precedentemente esposte, assume particolare rilevanza nel contesto del bilinguismo, in quanto permette di esaminare lo sviluppo linguistico del bambino bilingue in entrambe le lingue e le relazioni tra di esse (Pearson, 2002; Squires et al., 2014). In particolare, tre sono i temi rilevanti nello studio della competenza narrativa nel bilinguismo.

Il primo tema si concentra sul confronto tra le lingue parlate dal bambino nel processo di sviluppo della competenza narrativa, in quanto analizzando le differenze e le similitudini nelle capacità narrative si possono fornire preziose indicazioni sul modo in cui i bambini bilingui acquisiscono e utilizzano il linguaggio in contesti diversi. Il secondo tema analizza la microstruttura e la macrostruttura delle narrazioni prodotte nelle lingue parlate dai bambini bilingui con lo scopo di esplorare dettagliatamente sia gli aspetti linguistici che strutturali delle storie raccontate. Il terzo tema esplora l'applicazione della competenza narrativa nel contesto clinico. Qui l'attenzione si focalizza sull'utilizzo della narrazione come strumento di valutazione e intervento nei bambini bilingui con difficoltà comunicative e/o linguistiche, offrendo approfondimenti preziosi per i professionisti.

Prima di passare all'analisi di questi ambiti in dettaglio è utile spendere qualche parola sui principali metodi e strumenti per la valutazione della competenza narrativa.

Metodi di valutazione della competenza narrativa

L'elaborazione linguistica a livello narrativo è un'abilità complessa che coinvolge diversi ambiti cognitivi e linguistici. Oltre agli aspetti fonologici, lessicali, semantici e morfosintattici, essa richiede anche abilità cognitive come l'inferenza, il riconoscimento della struttura narrativa e il monitoraggio del processo di elaborazione. Queste competenze sono fondamentali sia per la comprensione che per la produzione di narrazioni, poiché consentono di integrare le informazioni linguistiche con le conoscenze pregresse per attribuire significato alla narrazione stessa. Lo sviluppo della capacità di elaborare l'informazione linguistica a livello narrativo inizia molto precocemente nella vita del bambino, ma assume particolare rilievo durante l'età scolare, poiché la comprensione e la produzione dei testi scritti costituiscono attività fondamentali per l'apprendimento. La capacità di elaborare l'informazione narrativa durante l'età prescolare è un indicatore affidabile del successo scolastico futuro, specialmente per quanto riguarda l'alfabetizzazione.

Valutazione della competenza narrativa in comprensione

Tra i test presenti nel panorama italiano, si è scelto di descrivere il TOR 3-8 (Levorato e Roch, 2007) che è uno strumento di valutazione progettato per misurare la capacità dei bambini di età compresa tra i 3 e gli 8 anni di comprendere testi narrativi in forma orale. Questo test, sviluppato e standardizzato sulla popolazione italiana, si rivela particolarmente versatile poiché può essere impiegato anche per la valutazione della competenza narrativa in bambini con sviluppo atipico. Una delle caratteristiche distintive del TOR 3-8 è la sua suddivisione in tre forme, due adatte all'età prescolare e una pensata per l'età scolare. Ogni forma comprende due storie, varie per lunghezza e complessità, al fine di coprire un ampio spettro di abilità linguistiche e cognitive. Durante il test, i bambini vengono sottoposti a una serie di domande, sia di tipo testuale sia inferenziale, relative alla storia ascoltata. Queste domande, 10 per ogni storia, sono presentate sotto forma di scelta multipla e mirano a valutare la comprensione sia delle informazioni esplicite sia di quelle implicite nel testo. Un aspetto peculiare del TOR 3-8 è la pausa nella lettura della storia per porre le domande di comprensione, consentendo così di valutare il processo di comprensione nel momento in cui avviene. L'utilizzo di questo test offre diversi vantaggi metodologici. Innanzitutto, consente di valutare i processi di comprensione, soprattutto quelli inferenziali, nel momento in cui si verificano, rendendo la valutazione più ecologica. Inoltre, la presenza di due storie per ogni forma consente di verificare l'affidabilità della valutazione su ciascun bambino o di utilizzare le storie in momenti

diversi, ad esempio prima e dopo un trattamento. È importante notare che il TOR 3-8 non si limita alla valutazione delle abilità linguistiche, ma include anche valutazioni di natura cognitiva. Questo aspetto rende il test particolarmente adatto anche per i bilingui che stanno acquisendo l'italiano come seconda lingua. Di recente, il test è stato applicato proprio in questo ambito in uno studio condotto da Roch, Dicaldo e Levorato (2023) in cui è stata valutata la competenza narrativa di bambini bilingui tra i 5 e i 7 anni in entrambe le lingue parlate. In questo studio è stato dimostrato come il TOR 3-8 sia risultato valido nella valutazione della competenza narrativa dei bambini bilingui. Infatti, il livello di comprensione narrativa è risultata appropriata per età già in età prescolare, in entrambe le lingue, a differenza del vocabolario che risulta essere scarso. Questo suggerisce che il test non si limita alla valutazione linguistica in senso stretto, ma va oltre, esaminando aspetti e componenti cognitive implicate nella comprensione narrativa. In definitiva, quindi, il test risulta particolarmente utile per la valutazione della “*school readiness*” dei bambini bilingui.

Valutazione della competenza narrativa in produzione

La valutazione della produzione narrativa avviene principalmente attraverso due tipi di compito: *telling* e *retelling*. Nel primo, il bambino è invitato a produrre una storia basandosi su una sequenza di immagini, mentre nel secondo gli viene richiesto di raccontare una storia precedentemente ascoltata.

Un esempio di compito di *telling* standardizzato su bambini italiani tra i 4 e i 12 anni è parte della Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni (BVL_4-12; Marini et al., 2015). In questo compito la produzione narrativa viene elicitata da una serie di figure che compongono una storia. Dopo aver osservato la sequenza di figure al bambino viene chiesto di raccontare la storia. Un esempio diffuso di compito di *retelling* è il Bus Story Test (Renfrew, 1997), utilizzato per valutare la produzione narrativa di bambini dai 3 agli 8 anni. In questa prova, il valutatore racconta una storia al bambino, successivamente il bambino è chiamato a narrare la storia ascoltata precedentemente.

Recentemente, all'interno della COST Action “*Language Impairment in a Multilingual society: Linguistic patterns and the road to assessment*”, un gruppo di lavoro ha sviluppato uno strumento per valutare la competenza narrativa in bambini bilingui. Questo strumento, chiamato *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN – Gagarina, et al., 2012, adattamento all'italiano Levorato & Roch, 2020), consente di valutare diverse lingue nello stesso bambino attraverso compiti di *telling* e *retelling*.

I due compiti, telling e retelling, sono costituiti da due storie ciascuno. Esse hanno una struttura sovrapponibile in termini di informazioni e caratteristiche narrative, differenziandosi solo per i personaggi del racconto (e quindi nel lessico richiesto), risultando pertanto confrontabili tra di loro. Le quattro storie consistono ciascuna di sei immagini in sequenza, presentate due per volta sulle pagine di un libro. Nel compito di telling viene chiesto al bambino di raccontare una storia, mentre gli si mostrano le sequenze di immagini. Nel compito di retelling viene invece prima fornita una storia-modello, narrata mantenendo la modalità di presentazione a coppie di immagini, ma su un video-schermo. Il modello è audio-registrato e fornito mediante le cuffie al fine di garantire a tutti la medesima versione. Viene quindi poi richiesto di rievocare la storia appena ascoltata, con il supporto visivo delle immagini. A seguito di ciascuna prova di produzione, telling o retelling, viene valutata anche la comprensione della storia tramite un protocollo composto da dieci domande sui contenuti della narrazione. Le produzioni, sia nel caso del telling che del retelling, vengono registrate, trascritte e analizzate per ottenere informazioni su diversi aspetti: a) microstrutturali, ovvero la varietà e la complessità del linguaggio utilizzato a livello lessicale e morfosintattico; b) macrostrutturali, ovvero la struttura del testo, definita come la presenza di una sequenza di eventi legati da relazioni temporali e/o causali (coerenza globale) e la presenza di relazioni tra le diverse frasi, espresse per mezzo di congiunzioni linguistiche (coesione). Essendo il MAIN l'unica prova costruita per la valutazione della competenza narrativa in bambini bilingui, vengono qui di seguito illustrati i principali risultati derivanti dall'uso di questo strumento in Italia e relativamente ai tre temi rilevanti per l'analisi della competenza narrativa nel bilinguismo.

Utilizzo di MAIN in Italia

Dal momento che è stato sviluppato nel 2012, e poi riadattato nel 2020 da Levorato & Roch, la versione italiana di MAIN è stata utilizzata in diversi progetti di ricerca che coinvolgono bambini bilingui che vivono nel contesto italofono, con un'età compresa tra i 5 e gli 8 anni: finora sono state raccolte circa 250 narrazioni in diversi progetti. A seguito di questa diffusione, lo strumento è sempre più richiesto per essere utilizzato anche nei contesti clinici dedicati all'inquadramento e alla riabilitazione del linguaggio, come nel caso degli ambulatori di logopedia. I professionisti riportano che lo strumento è appropriato per valutare le abilità narrative dei bambini in età prescolare e scolare, sia monolingui che bilingui, con uno sviluppo linguistico in ritardo o atipico.

Il MAIN è stato utilizzato nelle sue modalità sia telling che retelling. In generale i dati indicano che sia le storie adottate per il telling (“Uccellini” e “Caprette”) sia le storie adottate per il retelling (“Gatto” e “Cane”) sembrano appropriate per la valutazione delle abilità narrative nell’età compresa tra i 5 e gli 8 anni. La raccomandazione è quella di scegliere il test di telling o di retelling a seconda dello scopo della valutazione, ovvero cosa si desidera misurare nel campione linguistico ottenuto. In particolare, il retelling, rispetto al telling, consente di elicitare produzioni narrative più lunghe, con un numero maggiore di frasi e parole. Se la produzione del bambino rispecchia il modello proposto da chi lo ha valutato, vi è l’indicazione che il bambino è in grado di ricostruire un modello di storia e quindi che la storia è stata compresa, che è stata costruita una rappresentazione semantica coerente e che il bambino è in grado di narrarla a sua volta. Il retelling risulta particolarmente utile per valutare la macrostruttura, ovvero è utile in quei casi in cui è meno rilevante valutare gli aspetti linguistici (microstruttura) ma piuttosto la capacità di stabilire collegamenti temporali e causali nella costruzione di una struttura narrativa coesa e coerente. Per questo motivo, viene consigliato di utilizzare il retelling quando si valutano bambini più piccoli, in età prescolare, bambini che potrebbero avere difficoltà linguistiche a livello di microstruttura ma non a livello di macrostruttura, come ad esempio i bambini bilingui.

Il telling, d’altra parte, elicitare storie più brevi, ma fornisce una misura pura della capacità del bambino di narrare una storia: in questo caso al bambino viene chiesto di costruire la rappresentazione semantica e di narrarla. I risultati suggeriscono che questo test sia particolarmente utile per valutare sia la microstruttura sia la macrostruttura e la loro integrazione. Anche se il telling potrebbe elicitare una produzione narrativa più pura rispetto al retelling, potrebbe risultare meno informativo per la valutazione delle abilità narrative dei bambini in età prescolare, soprattutto di quelli più piccoli di 5 anni, o che potrebbero avere difficoltà linguistiche a qualsiasi livello. In questi casi le narrazioni sono estremamente brevi e poco articolate, ma ciò potrebbe essere legato non tanto alle abilità narrative in sé quanto alla difficoltà del compito, che comporta un carico cognitivo estremamente elevato. Pertanto, si ritiene che il compito di telling sia più appropriato nella valutazione della capacità dei bambini di integrare i vari livelli di elaborazione linguistica, quando hanno raggiunto un certo livello di maturità linguistica.

Sviluppo della competenza narrativa nel bilinguismo

L'uso del MAIN all'interno dell'intervallo di età dei partecipanti inclusi nei vari progetti, ovvero tra i 5 e gli 8 anni, ha consentito di tracciare i cambiamenti della competenza narrativa nel tempo. In particolare, nei bambini bilingui indagati, si osserva un miglioramento nella capacità di produrre narrazioni sempre più complesse all'aumentare dell'età. I bambini in età prescolare tendono a produrre storie brevi, in cui collegano due eventi, ma spesso omettono eventi rilevanti per la comprensione della storia. Inoltre, producono spesso storie in sequenze che non rispecchiano la cronologia temporale originale. Nella transizione alla scuola primaria, i bambini tendono a costruire storie nella sequenza corretta dal punto di vista temporale, anche se spesso risultano incomplete. Nei primi anni della scuola primaria, i bambini affinano la loro capacità narrativa e tendono a produrre storie ben strutturate secondo la teoria della grammatica delle storie (e.g. Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979; Stein & Policastro, 1984) e gli eventi raccontati tendono ad essere collegati da connessioni temporali e causali. Questa traiettoria di sviluppo vede l'inclusione di un numero sempre maggiore di elementi nelle narrazioni, allungando di conseguenza le storie. Dunque, al momento dell'ingresso nella scuola primaria il bambino è in grado di narrare una sequenza di azioni ed eventi e sa utilizzare un linguaggio sufficientemente appropriato dal punto di vista lessicale e morfosintattico per produrli. Questi dati sono in linea con studi che adottano altri strumenti di valutazione su campioni di bambini che parlano altre lingue, diverse dall'italiano. Le misurazioni relative alla quantità di elementi narrati, alla sequenza temporale della storia e agli elementi che contribuiscono alla coerenza generale della narrazione migliorano significativamente con l'età e l'istruzione, e questo miglioramento è evidente in entrambe le lingue (Squires et al., 2014).

Parallelamente allo sviluppo della capacità di raccontare una storia seguendo immagini si sviluppa la capacità di includere elementi riguardanti gli stati psico-emotivi interni dei personaggi della narrazione. A partire dall'età prescolare, i bambini iniziano a includere nelle loro storie riferimenti a percezioni, emozioni, pensieri e desideri dei personaggi. Verso i 5 anni, parallelamente allo sviluppo della teoria della mente, le sequenze di eventi nella storia vengono narrate in base allo scopo a cui sono dirette e vengono fornite spiegazioni sulle motivazioni dei personaggi. L'abilità di fare giudizi sulle motivazioni e sulle caratteristiche psicologiche dei personaggi si sviluppa ulteriormente durante l'età scolare.

Uno studio condotto in Italia su 62 bambini bilingui esposti all'italiano e all'inglese ha rivelato importanti cambiamenti evolutivi nella capacità di produrre storie tra i 5 e i 7 anni (Roch, Florit e Levorato, 2016). I bambini di 6

anni hanno dimostrato di attribuire un numero significativamente maggiore di stati mentali ai personaggi rispetto ai bambini prescolari di 5 anni, suggerendo un maggiore sviluppo nella competenza narrativa con l'età e, presumibilmente, con l'istruzione formale.

In sintesi, i risultati finora ottenuti attraverso l'uso del MAIN italiano indicano che con lo sviluppo, i bambini tendono a includere un maggior numero di eventi, stati mentali, ma soprattutto con l'età tendono ad aumentare la complessità, la coerenza e la coesione delle narrazioni che producono. Le storie prodotte dai bambini più grandi includono più relazioni temporali e causali tra gli eventi rispetto a quelle dei bambini più piccoli e si concentrano maggiormente sugli stati interni dei personaggi e sulle loro motivazioni.

Una storia e due lingue: l'uso del MAIN per confrontare la competenza narrativa nelle due lingue

Nel contesto italiano i dati finora raccolti suggeriscono che il MAIN sia appropriato per la valutazione dei bambini bilingui di età compresa tra i 4 e gli 8 anni, sia per le misure della microstruttura che della macrostruttura. Il vantaggio più significativo del MAIN è che consente anche di valutare la relazione – similitudini e differenze – tra le prestazioni del bambino nelle due lingue. I dati suggeriscono che i bambini bilingui in età prescolare mostrano uno sviluppo disomogeneo e indipendente della competenza narrativa nelle due lingue, mentre i bambini in età scolare, grazie al meccanismo di trasferimento, tendono ad avere una competenza narrativa simile nelle due lingue. Infatti, nelle prime fasi dell'acquisizione di una seconda lingua, i bambini bilingui mostrano una migliore competenza narrativa nella loro lingua dominante. Al contrario, in seguito, principalmente grazie all'intervento dell'alfabetizzazione, che generalmente avviene nella lingua seconda, o nella lingua maggioritaria, la competenza narrativa tende a maturare più rapidamente rispetto a quanto non avvenga nella lingua di origine. Per quanto riguarda gli elementi della microstruttura, che sono fortemente influenzati dalla quantità e qualità dell'esposizione e dalla lingua specifica parlata dal bambino, il trasferimento cross-linguistico avviene in un secondo momento. I risultati indicano che le differenze tra le due lingue per quanto riguarda la macrostruttura si riducono prima rispetto alle differenze nella microstruttura. È stato evidenziato in letteratura che anche i bambini con una competenza limitata in una delle due lingue sono in grado di produrre, nella lingua meno dominante, storie con una struttura narrativa adeguata e una buona qualità complessiva della storia a livello di macrostruttura (Bonifacci, et al., 2018). È evidente che i bambini bilingui seguono una traiettoria evolutiva simile a quella dei bambini monolingui nella competenza narrativa, ma con l'unicità

di farlo in entrambe le lingue. La questione rimane su come avvenga questa evoluzione e quali fattori influenzino il rapporto tra le due lingue (Gutiérrez-Clellen, 2002).

Le ricerche future dovrebbero concentrarsi sull'importanza della quantità e della qualità della stimolazione linguistica sia nell'ambiente domestico che in quello educativo per comprendere il ruolo dell'esposizione a storie e letture nello sviluppo della competenza narrativa. La frequenza delle pratiche narrative, come la lettura congiunta, è stato dimostrato contribuire in modo significativo alla capacità di produrre storie coerenti in entrambe le lingue, indipendentemente dalla lingua in cui avvengono queste attività (Roch e Florit, 2013).

L'analisi della micro e macrostruttura nelle due lingue

La caratteristica peculiare nell'analisi delle produzioni narrative riguarda la ricchezza delle informazioni che essa fornisce. Attraverso l'elicitazione di una narrazione è possibile ottenere sia informazioni riguardo al livello linguistico sia informazioni che riguardano la capacità di connettere le componenti linguistiche in un discorso coerente e ben strutturato. Si parla di microstruttura nel primo caso e di macrostruttura nel secondo. L'analisi e il confronto della micro- e della macrostruttura è particolarmente interessante nel caso dei parlanti bilingui in quanto permette di studiare, attraverso un unico compito, le capacità linguistiche dei bambini a diversi livelli di elaborazione e di analizzare la loro capacità di usare il linguaggio per comunicare.

Per quel che riguarda la microstruttura, i dati attualmente disponibili sembrano suggerire che, essendo la sua evoluzione fortemente influenzata dall'esposizione, le storie prodotte nella lingua più debole risultano essere lessicalmente più povere e morfosintatticamente più semplici (Bonifacci, et al., 2018). Più nello specifico, gli studi che hanno analizzato i cambiamenti che avvengono nelle narrazioni prodotte dai bambini bilingui a livello di microstruttura hanno osservato un aumento nel numero di parole diverse (*type*) e nella complessità morfosintattica delle storie prodotte in entrambe le lingue parlate, tra la scuola dell'infanzia ed il terzo anno di scuola primaria. Pearson (2002) ha messo a confronto la microstruttura delle storie prodotte dai bambini bilingui nella lingua dell'istruzione con quelle prodotte dai bambini monolingui. È emerso che i bambini bilingui necessitano di diversi anni di esposizione linguistica e di una prolungata educazione formale affinché le loro prestazioni a livello di microstruttura raggiungano un livello analogo a quello dei coetanei monolingui. Tuttavia, i bambini bilingui sono in grado di produrre un racconto fornendo elementi di macrostruttura di una storia in modo soddisfacente prima di poterlo arricchire con elementi microstrutturali più

complessi: questo processo avviene nel passaggio tra il livello prescolare e i primi anni della scuola primaria.

In uno studio condotto da Bonifacci, Barbieri, Tommasini e Roch (2018), a cui hanno partecipato 64 bambini bilingui prescolari e 64 bambini monolingui di pari età, sono state indagate le abilità di produzione narrativa in Italiano, che era la L2 per i partecipanti bilingui. I risultati hanno evidenziato una prestazione inferiore dei bambini bilingui rispetto ai bambini monolingui per quanto riguarda gli elementi di microstruttura delle produzioni narrative. Le differenze hanno riguardato sia il vocabolario che la morfosintassi. Dall'altro lato, non sono state evidenziate differenze tra i bambini bilingui e monolingui nella misura della complessità delle storie a livello di macrostruttura. Le autrici hanno interpretato questi risultati come indicazione che i bambini bilingui già in età prescolare sarebbero in grado di strutturare le storie nella lingua più debole non differenziandosi dai loro coetanei monolingui, ma a differenza di questi lo farebbero utilizzando un linguaggio meno ricco e meno complesso. Nello studio appena citato, inoltre, è stata trovata una differenza tra i due gruppi di partecipanti per quanto concerne la relazione che intercorre tra microstruttura e macrostruttura: mentre per i monolingui alcune misure della microstruttura, in particolar modo la LME (Lunghezza Media Enunciato), predicono in modo rilevante la competenza narrativa a livello di macrostruttura, ciò non accade per i bambini bilingui. Questo risultato mette in luce un dato importante sulle abilità comunicative dei bambini bilingui: presumibilmente, i bilingui si appoggiano meno alle conoscenze linguistiche, essendo queste generalmente povere a livello lessicale e morfosintattico, e cercano di sfruttare al meglio le loro competenze concettuali che sono condivise dalle due lingue. In ultima analisi, è questo il processo che favorisce il transfer crosslinguistico e rende possibile la maturazione definitiva della competenza narrativa sia a livello di micro che di macrostruttura in tutte le lingue parlate dal bambino.

Misurare la competenza narrativa in ambito clinico

Grazie alla diffusione della versione italiana di MAIN negli ultimi anni, sono stati acquisiti i dati preliminari riguardanti l'uso di questo strumento in contesto clinico. I clinici interessati al linguaggio e i logopedisti riferiscono che il MAIN sembra essere uno strumento valido e affidabile per ottenere informazioni su diversi domini della competenza linguistica bilingue, che vanno dalla capacità di strutturare frasi alla capacità di scegliere un vocabolario adeguato per esprimere concetti; soprattutto, anche quando questi componenti linguistici sono poco sviluppati nel bambino bilingue, l'analisi della competenza narrativa tramite il MAIN fornisce informazioni sulla capacità

del bambino di raccontare una storia seguendo la struttura narrativa generale, rivelando così informazioni rilevanti correlate alla competenza comunicativa del bambino. Pertanto, la direzione definita dagli studi attualmente disponibili porta ad affermare che l'analisi della competenza narrativa con il MAIN possa fornire informazioni cruciali sulla capacità del bambino di integrare i diversi livelli di elaborazione linguistica. I risultati preliminari qui riportati devono essere confermati da analisi più approfondite, ma si ritiene che la valutazione della competenza narrativa con il MAIN in contesti clinici possa aiutare il clinico a identificare le ragioni dei possibili ritardi nello sviluppo delle abilità linguistiche nei bilingui. In definitiva, la valutazione della competenza narrativa può essere uno strumento ecologico prezioso se integrato alla valutazione attraverso strumenti standardizzati i quali, se proposti solo in una lingua, tendono a sottovalutare le reali competenze linguistiche dei bambini bilingui. La valutazione delle abilità narrative consente di ottenere informazioni più complete fornendo indicazioni utili per differenziare i bambini bilingui con un profilo tipico da quelli a rischio di difficoltà/disturbi del linguaggio o dell'apprendimento.

Conclusioni

Le narrazioni sono parte importante dello sviluppo linguistico del bambino e rappresentano una delle modalità comunicative privilegiate nella prima infanzia. Offrono un modello comunicativo complesso pertanto l'analisi della competenza narrativa consente di ottenere molteplici informazioni che riguardano i diversi livelli di elaborazione linguistica e la loro integrazione. Per questo motivo riveste particolare interesse l'analisi della competenza narrativa nei bambini bilingui.

Negli ultimi anni l'interesse scientifico e clinico per lo studio e l'analisi della competenza narrativa nei bambini bilingui è aumentato. Questo ha concesso di ampliare ed approfondire le nostre conoscenze sullo sviluppo della competenza narrativa in più di una lingua attraverso l'individuazione dei processi e dei meccanismi che lo facilitano o lo ostacolano. La ricerca condotta fino ad oggi sembra suggerire che lo sviluppo della competenza narrativa nei bambini bilingui segua una traiettoria evolutiva simile a quella osservata nei coetanei monolingui. Nelle prime fasi dell'acquisizione di una seconda lingua, i bambini bilingui mostrano una competenza narrativa migliore nella loro lingua dominante. Invece, in seguito, principalmente grazie all'intervento della scolarizzazione, soprattutto quando questa avviene nella seconda lingua o nella lingua maggioritaria, la competenza narrativa in questa lingua tende a subire una maturazione più veloce rispetto a quanto non avvenga

nella lingua d'origine. Questo dato suggerisce la rilevanza di mettere in atto un'educazione al bilinguismo che preveda il potenziamento della competenza narrativa sia nell'ambiente domestico che in quello scolastico (Roch, 2017). La ricerca recente ha anche dimostrato che le produzioni narrative forniscono informazioni rilevanti sul sistema concettuale condiviso dalle due lingue del bambino: gli elementi di macrostruttura, propri del sistema concettuale condiviso, vengono sottoposti a un precoce trasferimento crosslinguistico. Per quanto riguarda gli elementi di microstruttura, che invece risentono della quantità e qualità dell'esposizione e della specifica lingua parlata dal bambino, il *transfer* avviene più tardivamente e mai in modo definitivo.

La valutazione della competenza narrativa avviene attraverso compiti di telling e retelling: entrambi i compiti si rivelano validi ed affidabili ma allo stesso tempo forniscono informazioni complementari. Infine, l'analisi della competenza narrativa rientra sempre più spesso nell'inquadramento diagnostico del bambino bilingue in quanto, attraverso una misurazione veloce, semplice ed ecologica, fornisce molteplici informazioni sullo sviluppo comunicativo del bambino bilingue, aiutando il clinico a differenziare i profili bilingue tipici da quelli a rischio di difficoltà.

Riferimenti bibliografici

- Bonifacci, P. (a cura di) (2018). *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci editore.
- Bonifacci, P., Barbieri, M., Tomassini, M., & Roch, M. (2018). In few words: Linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children. *Journal of Child Language*, 45, 120-147.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments, *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.
- Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni* (tr. It.). Bari: Laterza.
- Florit, E., & Levorato, M.C. (2015). Imparare a comprendere e produrre testi. In S. D'amico & A. Devescovi *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Valimaa, T., Balciuniene, I., et al. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS papers in linguistics*, 56. Berlin: ZAS.
- Gutiérrez-Clennen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13, 175-197.
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 58-74.

- Levorato, M. C., & Roch, M. (2007). *TOR Test di comprensione del testo orale 3-8 anni*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Levorato, M. C. & Roch, M. (2020). Italian adaptation of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 139-146 (see this paper for more information on the Italian version).
- Marini, A., Marotta, L., Bulgheroni S., & Fabbro, F. (2015). *BVL 4-12. Batteria per la Valutazione del linguaggio in bambini dai 4 ai 12 anni*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning and Memory*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. In Oller, D.K., & Eilers, R.E., *Language and Literacy in Bilingual Children* (pp. 135-174). Clevedon: Multilingual Matters.
- Renfrew, M. (1997). *Bus Story test*. Milano: Logopedia La Favelliana.
- Roch, M., Dicataldo, R., & Levorato, M. C. (2023). Receptive vocabulary and listening narrative comprehension of Italian-english bilingual children between 5 to 7 years. *Education Sciences*, 13, 780.
- Roch, M. (2017). Potenziare le competenze linguistiche dei bambini bilingui. *Logopedia e comunicazione*, 13. DOI: 10.14605/LOG1321713.
- Roch, M., & Dicataldo, R. (2019). La competenza narrativa nei bambini bilingui. In M.C. Levorato & A. Marini (a cura di), *Il bilinguismo in età evolutiva*, Trento: Erickson.
- Roch, M., & Florit, E. (2013). Narratives in preschool bilingual children: the role of exposure. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 13, 55-63.
- Roch, M., Florit, E., & Levorato, M. C. (2016). Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. Special issue on narratives in bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 37, 49-67.
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., Gilliam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 60-74.