

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

Ilaria Fiorentini - Simone Ciccolone

studi AltLA

19

AltLA

studi AltLA 19

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

ILARIA FIORENTINI - SIMONE CICCOLONE

Milano 2025

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Valentina Bianchi, Valeria Caruso, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Paola Leone, Antonietta Marra, Daniela Mereu, Natacha S.A. Niemants, Emanuela Paone.

© 2025 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via F.lli Bazzaro, 18
20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-77-4

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-78-1

edizione digitale distribuita secondo la licenza Creative Commons CC BY NC ND



Indice

ILARIA FIORENTINI, SIMONE CICCOLONE Italiano e altre lingue nella scuola italiana oggi: un'introduzione	5
PATRIZIA CORDIN Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza. Ricerche ed esperienze a confronto	17
GIANLUCA BALDO Condizioni del nucleo familiare, plurilinguismo e atteggiamenti di studenti con retroterra migratorio in area friulana	29
ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI L'educazione plurilingue, tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni	41
BENEDETTA GAROFOLIN, VICTORIYA TRUBNIKOVA La formazione dell'identità linguistica dei bambini di provenienza moldava e rumena	55
CRISTINA LI Cinese e italiano negli studenti di seconda generazione: politiche linguistiche e atteggiamenti tra scuola e famiglia	71
LORENZO SPREAFICO La scuola e gli "altri nomi": gli antroponomi di retaggio etnico nella prospettiva di chi insegna e di chi impara	85
NICOLA PERUGINI La macrostruttura narrativa nei bambini bilingui nel contesto scolastico italiano	97
EUGENIO GORIA Le <i>heritage schools</i> di piemontese in Argentina. Analisi qualitativa di un corpus di interviste	113
FRANCESCA FARCOMENI, MARINA CASTAGNETO <i>Brodm, mi è venuto il muscle up</i> . Atteggiamenti linguistici negli studenti delle scuole superiori a Torino	127
ILARIA BORRO Potenzialità dell'intercomprensione per l'apprendimento delle lingue e per la comprensione di testi informativi in lingua target. Uno studio sull'impegno cognitivo	145

MICHELE COSENTINO, ERMENEGILDO BIDESE <i>VinKiamo</i> : un nuovo strumento per la documentazione, la valorizzazione e la promozione delle varietà linguistiche dell'arco alpino italiano	161
NICOLA DUBERTI, EMANUELE MIOLA L'arcobaleno plurilingue: un'esperienza didattica piemontese	175
ELISA CORINO L'intercomprensione tra lingua e identità: percorsi di sviluppo di competenze metalinguistiche in contesti plurilingui marginali	187
SANDRA GARBARINO "Com es diu en italià rovell?" "Il rosso d'uovo...". Osservare l'interazione esolingue in contesto scolastico per delineare strategie di comunicazione efficaci	203
IBRAAM ABDELSAYED, SABRINA MACHETTI Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell'educazione plurilingue inclusiva: il progetto <i>PluM Classes</i>	219
CLAUDIA CANUTO, ILARIA CIAVATTINI, PAOLO DELLA PUTTA Vantaggi e svantaggi pedagogici del plurilinguismo di classe. Il punto di vista degli insegnanti in formazione del progetto <i>Italiano L2 a scuola</i>	243
CARLA BAGNA, ELISA GUIDI, SERENA ORSELLI IMPASCUOLA - L'efficacia degli strumenti didattici adottati in pandemia: focus sulla popolazione ad alto background plurilingue. Un'analisi quali-quantitativa.	259
SERENA DAL MASO, MARIA VENDER Promuovere la lettura nella classe plurilingue: una sperimentazione didattica con bambini con italiano L2	275
Indice autori	295

NICOLA PERUGINI¹

La macrostruttura narrativa nei bambini bilingui nel contesto scolastico italiano²

Abstract

This study investigates macrostructure in narrative production by 30 bilingual children aged 4-8, with different language pairs (Italian-Chinese, Italian-Spanish, Italian-Arabic). The children were administered a picture-based narrative task. Two measures of macrostructure competence and three measures of linguistic proficiency were extracted from the stories. Only the Arabic-speaking group showed significant differences between their narrative competence in Italian and in their family language. The macrostructural components that primarily accounted for this difference were the production of psychological terms and of the outcome of the action. The Italian-Arabic group also showed significant differences between their proficiency in Italian and their family language, with this group being dominant in Italian. Significant correlations arose between linguistic measures and macrostructural measures for the family language. No effect of linguistic proficiency was observed for macrostructure in Italian. These results suggest that minimal language skills are needed for expressing macrostructure.

1. Introduzione

Questo contributo ha come obiettivo quello di indagare la competenza narrativa nei bambini bilingui. Si è scelto di indagare la capacità dei bambini di costruire una storia ben formata (il cosiddetto livello macrostrutturale della narrazione) e di studiare il rapporto tra le lingue del repertorio individuale in relazione a questa competenza utilizzando uno strumento standardizzato (MAIN, Gagarina *et al.* 2019; vedi § 1.1.1) costituito da due serie di storie a vignette. Il lavoro è così strutturato: nella prima sezione si offre una breve panoramica sulle competenze narrative, la loro relazione con la scuola, e si presentano le domande di ricerca. La seconda sezione è dedicata alla descrizione dei metodi di raccolta e analisi dei dati e la terza all'esposizione dei risultati. Il contributo si chiude con brevi considerazioni finali e indicazioni per studi futuri.

¹ Università di Bologna.

² Questo lavoro ha beneficiato del finanziamento dell'Unione Europea – NextGenerationEU a valere sul Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4 Istruzione e ricerca – Componente 2 Dalla ricerca all'impresa – Investimento 1.1, Avviso Prin 2022 indetto con DD N. 104 del 2/2/2022, dal titolo "Racconta - Narrative competences and literacy development between internal variation and plurilingualism", codice proposta 2022FFL8BB – CUP J53D23019410006.

1.1 *La competenza narrativa*

La competenza narrativa può essere definita come l'abilità di costruire un discorso narrativo (una storia fittizia o reale) coeso e coerente, contenente gli elementi essenziali per permettere all'ascoltatore di comprendere (Bonifacci *et al.* 2018: 2).

Lo studio di tale competenza nei bambini fornisce una finestra significativa sulle loro abilità linguistiche, cognitive e sociali. Lo svolgimento dei compiti narrativi infatti coinvolge le conoscenze del bambino sul mondo, la sua capacità di assumere la prospettiva dell'interlocutore, oltre che tutti i livelli di elaborazione linguistica (fonetica, morfologia, sintassi, lessico e testualità ecc.). I compiti narrativi inoltre riflettono l'uso quotidiano della lingua e sono perciò considerati uno strumento più ecologico rispetto ai test standardizzati per studiarla (Roch & Dicaldo 2019). Lo studio delle competenze narrative, dunque, risulta particolarmente rilevante per i bambini che padroneggiano più lingue in quanto offre un'interessante prospettiva per esplorare lo sviluppo linguistico nelle lingue del repertorio e la relazione tra esse (Roch & Dicaldo 2019).

Le competenze narrative hanno inoltre legami diretti con il successo scolastico dei bambini (Gagarina *et al.* 2016). La letteratura, infatti, ha dimostrato che tali competenze costituiscono un ponte tra il linguaggio orale e la letto-scrittura, poiché forniscono esposizione ed esperienza d'uso di unità discorsive estese, contestualizzate e coese (*ibid.*). In particolare, le abilità linguistiche al livello macrostrutturale permettono di andare oltre le caratteristiche linguo-specifiche e risultano perciò particolarmente interessanti nel caso dei bilingui (*ibid.*).

Converrà a questo punto chiarire una questione terminologica. Le produzioni narrative possono essere studiate dal punto di vista della macrostruttura o della microstruttura. Con la prima ci si occupa della valutazione delle strutture narrative di livello superiore, che si ritiene riflettano schemi cognitivi universali, e che per questo motivo sono ritenute non dipendenti da caratteristiche linguo-specifiche (Lindgren *et al.* 2023: 113). Ogni storia ben formata è cioè generalmente costituita dalle seguenti componenti (Stein & Glenn 1979):

- setting (temporale e spaziale);
- evento iniziale (che innesca la vicenda narrata);
- risposta interna (reazione psicologica del personaggio all'evento);
- tentativo di risoluzione;
- conseguenza o risultato;
- risposta interna;
- conclusione.

La competenza narrativa macrostrutturale si esprime quindi nella capacità di costruire storie ben formate, combinando insieme le diverse componenti fondamentali.

Con microstruttura invece si intendono le caratteristiche linguo-specifiche del testo narrativo ai diversi livelli di analisi linguistica (fonetica-fonologia, morfosintassi, lessico, pragmatica, testualità ecc.). Nel lavoro presentato di seguito ci si è concentrati sulla macrostruttura.

1.1.1 *Bilinguismo e competenze narrative*

Per questioni di brevità e chiarezza, e poiché gli studi sulle competenze narrative dei bambini, monolingui e bilingui, si accumulano ormai da decenni, si è deciso di limitare questa breve ricognizione della letteratura ai soli studi che hanno utilizzato lo stesso strumento di raccolta dati scelto per lo studio sotto presentato (MAIN) e con le stesse domande di ricerca.

Tali studi sulla competenza narrativa al livello macrostrutturale hanno adottato diverse prospettive: la comparazione dei bambini bilingui con i coetanei monolingui, la comparazione della competenza narrativa nelle due lingue del repertorio, il confronto fra gruppi di bilingui con caratteristiche diverse (in particolare per età di prima esposizione alla seconda lingua) e l'influenza dei fattori interni (competenza linguistica, età, fattori cognitivi ecc.) ed esterni al bambino (qualità e quantità dell'esposizione linguistica). Dal momento che lo studio presentato in questo contributo non coinvolge un gruppo di controllo monolingue e si concentra solo sulla popolazione bilingue³ di seguito non si farà riferimento a studi basati sul confronto tra bilingui e monolingui. Si guarderà invece più attentamente agli aspetti della macrostruttura che pongono particolari sfide per i bambini bilingui, agli studi che hanno come oggetto il rapporto tra le lingue del repertorio e a quelli che hanno guardato all'influenza dei fattori linguistici sulla competenza narrativa.

Nella recente revisione della letteratura condotta da Lindgren *et al.* (2023) si evidenzia come la maggior parte degli studi che hanno confrontato le performance narrative dei bambini bilingui nelle loro due lingue concluda che non ci sono differenze significative fra le lingue del repertorio (si vedano Altman *et al.* 2016; Fiani *et al.* 2022; Fichman *et al.* 2022 solo per citarne alcuni). Queste ricerche indicano infatti che la macrostruttura viene acquisita in modo universale e che le categorie macrostrutturali vengono utilizzate in modo simile nelle due lingue, facilitando così il trasferimento di questa competenza da una lingua all'altra (Gagarina *et al.* 2016). Esistono studi però che hanno trovato delle differenze nella struttura delle storie prodotte in una e nell'altra lingua. Kapalková *et al.* (2016) in uno studio che ha coinvolto bambini bilingui inglese-slovacco di 5-6 anni cresciuti in Slovacchia hanno rilevato punteggi più alti relativamente alla macrostruttura della storia narrata in slovacco di quella narrata in inglese. Lo studio di Roch *et al.* (2016) invece ha evidenziato differenze significative solo nel gruppo di bilingui inglese-italiano più giovane (5-6 anni) e non in quello più grande (6-7 anni). In entrambi gli studi sembra che questi risultati si possano spiegare facendo riferimento alla competenza linguistica generale dei partecipanti, più alta in una lingua (sempre quella maggioritaria) che nell'altra. Diversamente invece Tribushinina *et al.* (2022) hanno condotto uno studio su bambini bilingui indonesiano-olandese (5-12 anni), cresciuti in Olanda, che hanno ottenuto risultati migliori in indonesiano (lingua di famiglia) che in olandese (lingua maggioritaria). I casi sopra menzionati sembrano suggerire che i bambini mostrano migliori abilità nella lingua di prima esposizione. Lindgren e Bohnacker (2022), però, hanno coinvolto nel loro studio sulle abilità macrostrutturali bambini bilingui simultanei tedesco-svedese

³ Per una discussione sul ruolo dei parlanti nativi e del gruppo di controllo monolingue nella ricerca acquisizionale si vedano Rothman *et al.* (2023) e Guijarro-Fuentes *et al.* (2022).

cresciuti in Svezia (4-6 anni) ed esposti a entrambe le lingue a partire dalla nascita, rilevando come i partecipanti hanno ottenuto performance più basse in tedesco che in svedese. Le autrici dello studio hanno interpretato questi risultati come dovuti a una maggiore competenza nella lingua maggioritaria, che in quella di famiglia. Non solo l'età di esposizione, ma anche lo status sociale della lingua sembra poter quindi giocare un ruolo come fattore modellante la competenza narrativa. Considerati nel loro insieme, sia gli studi che hanno rilevato differenze tra le due lingue, sia quelli in cui differenze non sono emerse, resta ancora piuttosto difficile trarre conclusioni definitive. Sembra possibile che differenze nella competenza linguistica generale nelle due lingue possano portare a una differenza al livello macrostrutturale.

Visti questi risultati, alcuni studi hanno cercato di capire quali siano le componenti della struttura narrativa che meglio differenziano le performance nelle due lingue. Il MAIN⁴ comprende due tipi di componenti: fattuali e inferibili. Le prime sono direttamente rappresentate nella vignetta e sono quindi più semplici da concepire e produrre (es. tentativo e risultato). Le seconde invece non sono visualizzabili direttamente dalla vignetta, ma vanno da essa dedotte (per esempio gli stati interni del protagonista come le intenzioni e i desideri). Come in precedenza, il quadro che emerge dalle ricerche è tutt'altro che univoco e sono necessarie ulteriori ricerche. Altman *et al.* (2016) studiando bambini parlanti inglese ed ebraico non hanno trovato differenze in termini di componenti macrostrutturali fra le due lingue e lo stesso vale per lo studio di Kunnari *et al.* (2016) con bambini svedese-finlandese. Questi risultati sembrano suggerire che la produzione delle singole componenti della macrostruttura non dipenda tanto da fattori linguistici, quanto da fattori legati allo sviluppo cognitivo (Gagarina *et al.* 2016). Solo nello studio del 2016 già menzionato, Kapalková *et al.* hanno potuto notare differenze tra le due lingue. Infatti, componenti come lo scopo e il tentativo dell'azione dei personaggi venivano espressi con un tasso di frequenza simile tra le due lingue, mentre l'evento iniziale, il risultato e la conseguente reazione del personaggio distinguevano le performance nelle due lingue. Queste tre componenti infatti venivano espresse molto più spesso in slovacco che in inglese.

A questo punto, una breve revisione anche degli studi che si sono occupati della relazione fra competenza linguistica generale e competenza macrostrutturale pare tornare utile. Tra gli studi che hanno usato il MAIN, (Bohnacker *et al.* 2022; Fiani *et al.* 2022; Yang *et al.* 2023) la misura che sembra influenzare maggiormente le competenze narrative macrostrutturali nei bambini bilingui è l'ampiezza di vocabolario produttivo, in entrambe le lingue. Altri studi hanno invece evidenziato una differenza nella relazione tra il vocabolario e la competenza narrativa nelle due lingue. Ad esempio, Lindgren e Bohnacker (2022) hanno trovato per i loro partecipanti bilingui tedesco-svedese un effetto del vocabolario espressivo solo per la lingua di famiglia (tedesco) e non per quella

⁴ Il MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) è uno strumento per valutare le competenze narrative nei bambini plurilingui sviluppato come parte della batteria di test LITMUS (Language Impairment Testing in Multilingual Settings). Il MAIN esiste per molte lingue diverse, compreso l'italiano (Levorato & Roch 2020). Contiene quattro storie parallele, ciascuna con una sequenza di sei immagini, controllate per complessità cognitiva e linguistica, parallelismo nella macrostruttura e microstruttura e per appropriatezza culturale.

maggioritaria (svedese). Ad ogni modo, si può affermare che bambini con un vocabolario più ampio sembrano ottenere punteggi sulla competenza narrativa macrostrutturale più alti. Solo Yang *et al.* (2023), in uno studio con bambini bilingui kam-cinese mandarino hanno trovato un effetto positivo anche delle competenze morfosintattiche (misurate con un test di ripetizione di frasi) sulla competenza macrostrutturale. In generale, è necessario continuare a produrre studi che siano metodologicamente comparabili e che rispondano anche alle stesse domande di ricerca, magari con coppie di lingue o popolazioni diverse, in modo da raccogliere più evidenze e arrivare a un quadro dello sviluppo delle competenze narrative nei bambini bilingui sempre più chiaro e definito. Il seguente lavoro tenta di dare un contributo in questa direzione.

1.2 Domande di ricerca

Sulla base dei risultati riscontrati in letteratura, si sono formulate tre domande di ricerca (D.R.) che hanno guidato lo studio presentato nelle pagine che seguono e che si riportano qui sotto:

- D.R.1: In che misura le prestazioni dei bambini differiscono tra le due lingue in termini di macrostruttura?
- D.R.2: Quali componenti della macrostruttura differenziano meglio la produzione in lingua di famiglia da quella in italiano?
- D.R.3: C'è una relazione tra le abilità linguistiche generali e la competenza narrativa in termini di macrostruttura?

Nelle sezioni successive vengono presentati i partecipanti alla ricerca, gli strumenti, i metodi di raccolta e analisi delle produzioni narrative (§ 2) e i risultati ottenuti (§ 3).

2. Metodi

Lo studio è stato condotto nell'a.s. 2021/2022 presso due istituti comprensivi della città di Bologna e ha coinvolto 30 bambini bilingui (range: 4;0-8;3, media: 7;0, deviazione standard:1), divisi in tre sottogruppi da 10 membri ciascuno, individuati in base alla lingua parlata in famiglia⁵:

- italiano-cinese mandarino (gruppo ITA-CIN; 5 maschi⁶, 5 femmine);
- italiano-spagnolo (gruppo ITA-SPA; 4 maschi, 6 femmine);
- italiano-arabo⁷ (gruppo ITA-ARA; 4 maschi, 6 femmine)⁸.

⁵ Per ogni partecipante si disponeva di consenso informato alla partecipazione e al trattamento dati dei minori fornito da parte delle famiglie.

⁶ Sulla relazione tra genere e macrostruttura narrativa si veda Maviş *et al.* (2016).

⁷ I paesi di provenienza dei genitori dei partecipanti sono: gruppo ITA-CIN: Rep. Popolare Cinese; gruppo ITA-SPA: Ecuador, Perù, Rep. Dominicana; gruppo ITA-ARA: Egitto, Marocco, Siria, Tunisia. Non si dispone di informazioni circa i possibili percorsi di alfabetizzazione nella lingua di famiglia in cui potrebbero essere stati inseriti i partecipanti.

⁸ I gruppi sono internamente eterogenei per età, ma comparabili tra loro. ITA-CIN: range: 4;5-8;0, media: 6;7, deviazione standard (d'ora in poi, DS): 0,9; ITA-SPA: range: 4;1-7; media: 6;5, DS: 1; ITA-ARA:

Lo strumento utilizzato per la raccolta delle produzioni narrative è il MAIN (Gagarina *et al.* 2019), costituito da due coppie di storie a vignette, comparabili dal punto di vista della macrostruttura. Per il presente studio è stata utilizzata la coppia di storie dal titolo *Baby Birds* (per la narrazione in lingua di famiglia) e *Baby Goats* (per la narrazione in italiano). Le due storie usate sono analoghe tra loro e comparabili in termini di macrostruttura, complessità linguistica e cognitiva e numero di personaggi (Levorato & Roch 2020: 4). Ogni bambino è stato quindi sottoposto a due sessioni di produzione narrativa, la prima in lingua di famiglia e la seconda in italiano⁹, entrambe alla presenza di un parlante nativo adulto della lingua target che conduceva la sessione¹⁰. Il compito prevedeva che il bambino guardasse le immagini una ad una (non visibili all'interlocutore adulto) e raccontasse la storia rappresentata. Tutte le sessioni sono state videoregistrate. Ottenuti i testi narrativi orali, questi sono stati trascritti seguendo le linee guida di trascrizione proposte dal MAIN (MAIN team 2021), utilizzando il software CHAT-CLAN (MacWhinney 2000)¹¹.

Da ogni produzione sono state ricavate due misure di competenza macrostrutturale: Struttura della Storia e Complessità della Storia, calcolate seguendo la procedura di punteggio indicata dal protocollo MAIN (Levorato & Roch 2020) e illustrata di seguito:

Struttura della Storia (SS): numero di componenti verbalizzate (tot: 17 punti)

- setting (max: 2 punti: 1 setting temporale + 1 setting spaziale¹²);
- termini psicologici (TP; max.: 6 punti);
- ogni storia è composta da 3 episodi, ciascuno costituito da tre elementi;
- scopo (S; max.: 3 punti);
- tentativo (T; max.: 3 punti);
- risultato (R; max.: 3 punti).

Complessità della Storia (CS): combinazione degli elementi componenti ciascun episodio (tot: 9 punti)

- 0 punti: episodio non verbalizzato o solo un componente presente;
- 1 punto: combinazione TR;

range: 4;9-8;3, media: 6;7, DS: 1. Il confronto fra le medie dei gruppi considerati a coppie è stato condotto usando il test non parametrico della somma dei ranghi di Wilcoxon e per ogni confronto $p > 0,6$.

⁹ Nonostante si fosse consapevoli che la randomizzazione tra le sessioni costituisca lo scenario ideale per la somministrazione dei due compiti narrativi, a causa di vincoli legati alla disponibilità dei parlanti nativi, non è stato possibile soddisfare una simile esigenza sperimentale.

¹⁰ L'utilizzo di due storie analoghe, ma diverse per le due sessioni si deve al tentativo di evitare effetti di memoria e transfer interlinguistico tra le due somministrazioni.

¹¹ Le narrazioni in italiano e spagnolo sono state trascritte dall'autore del contributo, mentre quelle in cinese mandarino e varietà di arabo sono state trascritte da collaboratori parlanti nativi precedentemente istruiti sulle convenzioni da seguire.

¹² Va sottolineato che per il setting viene assegnato un punto se il bambino usa una formula di apertura tipica delle narrazioni fittizie (es. *c'era una volta*) per collocare in un tempo indefinito la vicenda narrata e un altro punto se nomina un elemento spaziale in apertura della storia che possa fungere da ambientazione (es. il nido, lo stagno, il prato ecc.).

- 2 punti: combinazione SR o ST;
- 3 punti: combinazione STR.

In tabella 1 si riportano le descrizioni che Gagarina *et al.* (2012) danno delle varie componenti macrostrutturali e le si accompagna con esempi tratti dalla produzione narrativa in italiano di un bambino di 7 anni del gruppo ITA-SPA, che racconta il primo episodio della storia *Baby Goats* (in cui una capretta affoga in uno stagno e la mamma la salva).

Tabella 1 – *Componenti macrostrutturali: descrizioni ed esempi*

<i>Componente macrostrutturale</i>	<i>Descrizione ed esempio</i>
Setting Temporale	Affermazione(i) che orienta l'ascoltatore agli aspetti temporali della narrazione. Es.: <i>C'era una volta una pecorella che stava annegando nel mare</i>
Setting spaziale	Affermazione(i) che orienta l'ascoltatore agli aspetti spaziali della narrazione. Es.: <i>C'era una volta una pecorella che stava annegando nel mare</i>
Termine psicologico	Uno stato interiore del personaggio come risposta allo stato iniziale della storia o al risultato di una azione. Es.: <i>la pecora stava tremando/la mamma era felice di che il suo bambino era fuori</i>
Scopo	Un'affermazione che indica l'intenzione del personaggio in risposta all'evento e/o allo stato iniziale. Es.: <i>la sua mamma la vede e la voleva salvare</i>
Tentativo	Un'affermazione che indica l'azione del personaggio per raggiungere l'obiettivo. Es.: <i>dopo la mamma della pecorella si mise a aiutare la pecorella piccola</i>
Risultato	Un'affermazione che indica la conseguenza del tentativo del personaggio di raggiungere l'obiettivo Es.: <i>e la mamma era felice di che il suo bambino era fuori</i>

La prima misura (SS) riflette l'aspetto quantitativo della macrostruttura e fornisce informazioni su quante componenti della storia vengano verbalizzate dal bambino durante la produzione (tutte nel caso riportato in tabella 1. Setting=2 punti; TP=2 punti; S=1 punto; T=1 punto; R=1 punto). La seconda misura (CS) invece riflette un aspetto qualitativo della struttura narrativa, cercando di operationalizzare i livelli di complessità dei singoli episodi. Infatti, nelle produzioni infantili si possono avere episodi completi, in cui tutte le componenti base sono prodotte (scopo, tentativo, risultato; come nel caso esemplificato in tabella 1; STR= 3 punti) o combinazioni parziali delle tre componenti. La differenza dei punteggi attribuiti alle varie combinazioni parziali (TR; ST; SR) risiede nel fatto che *tentativo* e *risultato* sono componenti fattuali, rappresentate nella vignetta, mentre lo *scopo* è una componente da inferire e quindi cognitivamente più complessa. Con CS si cerca perciò di dare conto anche della dimensione fattuale/inferibile che distingue le singole componenti episodiche.

3. Risultati

In questa sezione verranno esposti i risultati principali dello studio, con riferimento alle tre domande di ricerca (vedi § 1.2).

3.1 Differenza di prestazione tra le lingue

Con la prima domanda di ricerca ci si è chiesti se ci sia una differenza di prestazione (definita in termini di punteggi ottenuti) nella competenza narrativa nelle due lingue del repertorio.

In tabella 2 (italiano) e in tabella 3 (lingua di famiglia) si riporta la statistica descrittiva (range, media e deviazione standard) relativa alle performance narrative nelle due lingue, secondo le due misure considerate (vedi § 2).

Tabella 2 – Misure di competenza macrostrutturale in italiano per gruppo

	ITA-CIN			ITA-SPA			ITA-ARA		
(max)	Range	Media	DS	Range	Media	ds	Range	Media	DS
SS (17)	7-12	9,14	1,64	5-12	8,80	2,20	3-12	6,10	2,72
CS (9)	2-9	5,20	1,87	3-7	4,60	1,17	1-5	3,20	1,31

Tabella 3 – Misure di competenza macrostrutturale in lingua di famiglia per gruppo

	ITA-CIN			ITA-SPA			ITA-ARA		
(max)	Range	Media	DS	Range	Media	ds	Range	Media	DS
SS (17)	7-12	9,20	1,68	7-13	9,80	2,09	5-13	9,40	2,06
CS (9)	4-8	5,40	1,17	7-13	5,20	2,02	0-7	4,40	2,01

Vista la bassa numerosità del campione, per comparare le prestazioni narrative nelle due lingue è stato eseguito il test non parametrico della somma dei ranghi di Wilcoxon, considerando le due misure in ogni gruppo linguistico. Dall'analisi statistica emerge che non c'è differenza nelle prestazioni fra la competenza in macrostruttura in italiano e quella in cinese per il gruppo di famiglia sinofona (SS: $p > 0,6$; CS: $p > 0,6$). Lo stesso vale per il gruppo dei bambini provenienti da famiglia ispanofona (SS: $p > 0,5$; CS: $p > 0,5$). Diverso è invece il gruppo dei bambini con una varietà di arabo come lingua di famiglia. Per la struttura della storia, infatti, la differenza fra la produzione in italiano e quella in lingua di famiglia è significativa (SS: $p = 0,009$), mentre non lo è rispetto alla complessità della storia (CS: $p = 0,08$). Risulta quindi che il numero di componenti verbalizzate nella storia italiana è significativamente maggiore del numero di componenti verbalizzate in arabo. I bambini sembrano invece combinare le componenti episodiche allo stesso modo quando raccontano in italiano e quando raccontano in arabo.

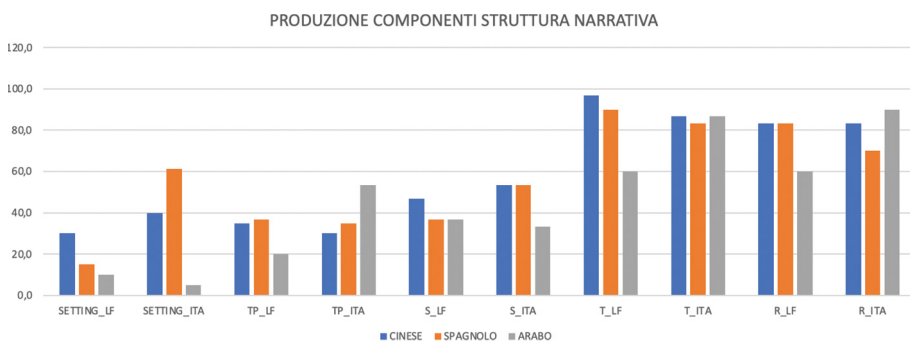
È stato eseguito lo stesso test anche per confrontare le due misure tra coppie di gruppi. Nessuno dei test è risultato significativo per le misure in italiano ($p > 0,2$, per le due misure per ogni coppia). Tutti i gruppi mostrano quindi competenze narrative comparabili in termini di macrostruttura quando producono in italiano. Per le performance in lingua di famiglia, per i gruppi ITA-CIN e ITA-SPA la comparazione non è risultata significativa ($p > 0,4$, per le due misure). Mentre, la comparazione è risultata significativa per entrambe le misure (SS e CS) quando era il gruppo ITA-ARA a essere comparato con gli altri due (ITA-ARA e ITA-CIN: $p < 0,01$ per le due misure; ITA-ARA e ITA-SPA: $p < 0,02$ per le due misure). Le competenze narrative in lingua di famiglia del gruppo ITA-ARA appaiono quindi significativamente inferiori a quelle degli altri due gruppi, in termini di macrostruttura.

3.2 Componenti macrostrutturali

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, si è cercato di capire quali componenti della struttura della storia giochino un ruolo maggiore nel distinguere la produzione in lingua di famiglia da quella in italiano. Si è cercato cioè di affrontare un'analisi più particolare andando a guardare le singole componenti verbalizzate per lingua.

Il punteggio ottenuto per ogni singola componente è stato trasformato in percentuale (punteggio ottenuto dal gruppo/punteggio massimo ottenibile dal gruppo $\times 100$, per ogni singola componente) seguendo la procedura di Kapalková *et al.* (2016). Nella figura 1 di seguito sono riportati i punteggi ottenuti da ciascun gruppo (nominato in figura secondo la lingua di famiglia) per ciascuna componente macrostrutturale, sia nelle produzioni in italiano (ITA) che in lingua di famiglia (LF).

Figura 1 – Percentuale delle componenti narrative verbalizzate per gruppo per lingua



LF: lingua di famiglia; ITA: italiano; TP: termini psicologici; S: scopo; T: tentativo; R: risultato

L'ordine di frequenza delle componenti è simile nelle due lingue per tutti i gruppi. Le componenti più frequentemente verbalizzate nelle due lingue sono quelle fattuali: tentativo e risultato, mentre setting e termini psicologici risultano più difficili da produrre. Questo è in linea con gli studi ottenuti sia usando il MAIN sia con altri strumenti e anche con quelli sui bambini monolingui (si vedano § 1.1.1 e a titolo d'esempio Hickman 2003).

Uno sguardo più di dettaglio conferma l'analisi riportata in § 3.1 per il gruppo da famiglia sinofona: si mostra infatti che nessuna componente distingue significativamente le performance nelle due lingue. Questo è vero anche per il gruppo da famiglia ispanofona, che solo nella verbalizzazione del setting narrativo (temporale e spaziale) mostra una significativa differenza tra le due lingue (Wilcoxon test: $W = 10,5$, $p = 0,001$), con le storie in italiano in cui il setting viene verbalizzato più volte rispetto alle storie in spagnolo. Da un'analisi delle singole storie di questo gruppo, emerge che solo 3 bambini su 10 verbalizzano il setting in apertura della storia in spagnolo, di questi solo 1 inizia con la formula tradizionale *había una vez*. Tutti i bambini invece collocano l'evento narrato in italiano nello spazio e 3 su 10 anche nel tempo (usando la formula *c'era una volta*). A questo proposito, va sottolineato che la storia usata per la lingua di famiglia rappresentava un gruppo di uccellini nel nido, mentre quella per l'italiano mostrava una famiglia di capre vicino a uno stagno. È possibile che il bambino veda come più saliente e meno ovvio lo stagno, che non è prototipicamente associato alle capre, e che consideri invece meno rilevante la menzione del nido quando si parla di pulcini. Le differenze nell'espressione del setting tra le due lingue potrebbero quindi essere dovute più alla struttura del task che a fattori di ordine cognitivo o linguistico.

Per quel che riguarda il gruppo arabofono, le componenti che incidono più significativamente sulle differenze di performance tra le due lingue sono la presenza di termini psicologici, cioè le reazioni interne dei personaggi in conseguenza dello svolgersi dell'azione (Wilcoxon test: $W = 12,5$, $p = 0,004$) e il risultato, verbalizzato significativamente meno in arabo che in italiano (Wilcoxon test: $W = 20$, $p = 0,001$).

3.3 Relazione con la competenza linguistica generale

Con la terza domanda di ricerca ci si è chiesti se ci sia una correlazione tra competenza linguistica generale e competenza narrativa macrostrutturale. Per rispondere a questa domanda, da ogni storia, tanto in lingua di famiglia, quanto in italiano, sono state estratte tre misure di competenza linguistica al livello morfosintattico e lessicale, di seguito riportate:

- *MLU5*: lunghezza media dei 5 enunciati più lunghi in n° di morfemi (MacWhinney 2000)¹³;
- *SubIndex*: rapporto tra il numero totale di frasi principali e subordinate sul numero totale di frasi (Restrepo et al. 2010)¹⁴;
- *NDV*: numero di verbi differenti (types) (Hadley et al. 2016)¹⁵.

¹³ La *MLU5* è stata estratta automaticamente per tutti i testi nelle tre lingue considerate usando il programma di analisi morfosintattica MOR reso disponibile con il pacchetto CHAT-CLAN (MacWhinney 2000).

¹⁴ Il *SubIndex* è stato estratto manualmente dall'autore del contributo seguendo la procedura descritta in Fiestas e Peña (2004). L'assegnazione delle POS è stata eseguita automaticamente per tutte le lingue usando il programma MOR e poi controllate da parlanti nativi istruiti al riguardo.

¹⁵ Il lessico verbale è un ottimo predittore dello sviluppo grammaticale (Hadley et al. 2016) e vista la natura della storia da raccontare, con pochi referenti nominali, è sembrato che il lessico verbale potesse catturare meglio le differenze nello sviluppo del vocabolario.

Nelle tabelle 4 e 5 si riporta la statistica descrittiva che mostra i profili linguistici dei tre gruppi in lingua italiana e di famiglia.

Tabella 4 – *Profilo linguistico in italiano per gruppo*

Misura	ITA-CIN		ITA-SPA		ITA-ARA	
	Range	Media (DS)	Range	Media (DS)	Range	Media (DS)
MLU5	9,25-17,80	14,26 (2,47)	17,6-26,6	22,25 (2,24)	14,4-24,2	18,36 (2,74)
SubIndex	0,46-1,00	0,81 (0,19)	0,40-0,80	0,64 (0,15)	0,26-0,87	0,61 (0,18)
NDV	5-17	12,30 (3,91)	12-28	20,10 (5,21)	12-26	17,30 (4,71)

Tabella 5 – *Profilo linguistico in lingua di famiglia per gruppo*

Misura	ITA-CIN		ITA-SPA		ITA-ARA	
	Range	Media (DS)	Range	Media (DS)	Range	Media (DS)
MLU5	17,40-10,60	13,50 (2,80)	20,80-9,60	16,12 (3,50)	10,20-2,60	7,14 (2,70)
SubIndex	1,29-0,78	0,96 (0,10)	1,50-0,51	1,17 (0,30)	1,33-0,48	0,88 (0,30)
NDV	35-19	26,90 (6,90)	29-7	16,10 (7,9)	24-2	13,40 (7,70)

Confrontando i gruppi a coppie sulle competenze in italiano (tramite il test della somma dei ranghi di Wilcoxon), non emergono differenze significative tra ITA-SPA e ITA-ARA ($p > 0,1$ per tutte le misure). Il gruppo ITA-CIN invece differisce significativamente dai due gruppi bilingui nella MLU5 ($p < 0,002$, per entrambi i confronti) e solo dal gruppo ITA-SPA in NDV ($p < 0,02$)¹⁶.

Per verificare se ci sia una correlazione tra le competenze linguistiche e la competenza narrativa macrostrutturale in italiano si è considerato il gruppo bilingue nel suo insieme ($n=30$) e si è proceduto con una analisi correlazionale non parametrica, usando la correlazione di Kendall. Nessuna correlazione è risultata significativa. La competenza macrostrutturale in italiano sembra quindi indipendente dalle abilità linguistiche produttive dei bambini in questa lingua, confermando risultati già emersi in letteratura (si veda § 1.1.1).

Confrontando con lo stesso test, invece, i gruppi a coppie sulle competenze in lingua di famiglia, il gruppo ITA-ARA è l'unico che differisce dagli altri due gruppi bilingui in MLU5 ($p < 0,001$). Nessuna differenza risulta significativa per il vocabolario (NDV) tra nessun gruppo. Tutti i gruppi differiscono significativamente in SubIndex ($p < 0,002$)¹⁷.

Anche in questo caso, per verificare se ci sia una correlazione tra le competenze linguistiche e la competenza narrativa macrostrutturale in lingua di famiglia si è considerato il gruppo dei partecipanti nel suo insieme ($n=30$) e si è proceduto con una analisi

¹⁶ Si consideri che la soglia di significatività α è $\alpha = 0,004$ per la correzione di Bonferroni.

¹⁷ Si consideri che la soglia di significatività α è $\alpha = 0,004$ per la correzione di Bonferroni.

correlazionale non parametrica, usando la correlazione di Kendall¹⁸. Dall'analisi è emerso che la MLU5 mostra una correlazione significativa, positiva e moderatamente forte con la Struttura della storia ($z=3,96$; $p<0,001$; $t=0,53$) e con la Complessità della storia ($z=3,21$; $p=0,002$; $t=0,44$). Anche il lessico verbale correla positivamente con entrambe le misure (NDV-SS: $z=3,73$; $p<0,001$; $t=0,51$; NDV-CS: $z=2,87$; $p=0,004$; $t=0,40$). Il Sub-Index non è invece risultato correlato a nessuna delle due misure¹⁹.

Contrariamente a quanto trovato per l'italiano, per quel che concerne la lingua di famiglia, la competenza narrativa macrostrutturale sembra essere legata alle abilità linguistiche generali. In particolare, la complessità di frasi e la ricchezza di vocabolario sembrano giocare un ruolo importante, costituendo aree in cui la microstruttura interagisce con la macrostruttura. Questi risultati come i precedenti non stupiscono e sono in linea con quanto emerso da altre ricerche (si veda § 1.1.1). Nel caso dei bambini bilingui italiano-arabo questo potrebbe spiegare le significative differenze tra italiano e lingua di famiglia nella verbalizzazione di componenti narrative come il risultato dell'azione, che normalmente non costituiscono punti di difficoltà. Il vocabolario verbale è infatti fondamentale per poter raccontare l'esito di un tentativo (es. la volpe è saltata e ha preso la zampa del capretto) e le differenze tra la ricchezza lessicale in italiano e quella in arabo sembrerebbero riflettersi anche al livello macrostrutturale, in termini soprattutto quantitativi (numero inferiore di *risultati* prodotti nei tre episodi della storia in arabo).

4. Conclusioni

Questo studio, vista l'esiguità e l'eterogeneità del campione, ha necessariamente natura esplorativa e si pone l'obiettivo di indagare alcuni aspetti della competenza narrativa macrostrutturale nei bambini bilingui, con particolare attenzione al rapporto tra le due lingue del loro repertorio.

Dai risultati della ricerca emerge che le prestazioni tra le due lingue in termini di macrostruttura non differiscono nei gruppi dei bambini bilingui sinofoni e ispanofoni. Sono invece significativamente inferiori nel gruppo bilingue arabofono in termini di quantità di componenti verbalizzate. Tutti i gruppi producono più componenti fattuali che componenti inferibili in entrambe le lingue. Questi risultati sembrano confermare che la produzione delle singole componenti della macrostruttura non dipende tanto da fattori linguo-specifici, quanto da fattori legati allo sviluppo cognitivo. Va sottolineato però che nel caso del gruppo arabofono i termini psicologici e il risultato dell'azione differenziano significativamente la produzione in arabo da quella in italiano, suggerendo una certa influenza delle competenze linguistiche produttive sulla competenza macrostrutturale. Tra i tre gruppi considerati, è proprio il gruppo arabofono a risultare quello con la competenza in lingua di famiglia più bassa. Dall'analisi condotta in questo studio,

¹⁸ Si consideri che la soglia di significatività α è $\alpha = 0,008$ per la correzione di Bonferroni.

¹⁹ Si è consapevoli del fatto che in questi casi una analisi correlazionale che considera le varie misure separatamente non è sufficiente e che sarebbe bene eseguire una regressione logistica per vedere come interagiscono tra loro le variabili considerate. Vista però la numerosità del campione non venivano soddisfatti i criteri per l'applicazione di un modello statistico più complesso.

le misure linguistiche risultate rilevanti per la strutturazione di una storia ben formata sembrano essere la ricchezza di vocabolario verbale e la complessità morfosintattica della frase, ma solo per la produzione in lingua di famiglia. Questo è in linea con quanto emerso dallo studio di Lindgren e Bohnacker (2022) sui bambini bilingui tedesco-svedese, in cui si è rilevato un effetto dell'ampiezza del vocabolario espressivo solo sulla lingua di famiglia (tedesco) e non su quella maggioritaria (svedese). Le autrici dello studio spiegano questo risultato facendo riferimento alla competenza linguistica dei bambini coinvolti, più alta nella lingua maggioritaria che in quella di famiglia. Questo sembra plausibile nel caso dei bambini arabofoni del presente studio, ma non in quello dei sinofoni. Il caso dei sinofoni infatti sembra essere diverso, essi sembrano possedere abilità linguistiche solide in lingua di famiglia e sufficienti in italiano per permettere il trasferimento delle competenze narrative dalla lingua dominante a quella meno dominante. I risultati di questo studio sembrano cioè andare nella direzione che già Cummins (1976) aveva indicato, proponendo l'ipotesi della soglia e che altri studi recenti sembrano confermare (De Cat *et al.* 2017). Il trasferimento da una lingua all'altra di competenze metalinguistiche e metacognitive, quindi di più alto livello, come quelle qui in esame legate alla struttura della narrazione, sarebbe possibile solo a partire da un certo livello di competenza linguistica. Si parla appunto di soglia di competenza, sotto la quale il parlante bilingue non avrebbe gli strumenti linguistici minimi necessari ad attivare la competenza e concretizzarla nella produzione. Questo varrebbe per i bilingui italiano-arabo che hanno preso parte a questo studio, le cui competenze in arabo non sarebbero sufficienti a far produrre in questa lingua storie dalla struttura simile a quelle prodotte in italiano.

Questi risultati vanno considerati con cautela e non sono generalizzabili, ma sembrano comunque confermare tendenze emerse in altri studi simili. Considerato che tutti i bambini sono inseriti in ambiente scolastico italiano ci si chiede quale sia il ruolo della scolarizzazione nel raggiungimento del tipo di competenze qui analizzate. Dato che non si sono mostrate differenze in italiano fra i gruppi al livello macrostrutturale, né si sono rilevati effetti della competenza linguistica sulla macrostruttura in questa lingua, sembra possibile propendere per un effetto positivo della scolarizzazione. Studi ad hoc che approfondiscano la relazione tra questi aspetti sono auspicabili. Dal punto di vista metodologico preme poi sottolineare come nel campo dell'acquisizione bilingue studi comparativi fra gruppi con coppie di lingue diverse siano fondamentali, in quanto permettono di isolare le influenze delle strutture linguistiche e distinguerle con più sicurezza da fattori di natura cognitiva o sociale, fornendo così un quadro più accurato del bilinguismo. Ci si augura che ricerche di questo tipo, con campioni più ampi, possano essere condotte in futuro.

Bibliografia

Altman, Carmit & Armon-Lotem, Sharon & Fichman, Sveta & Walters, Joel. 2016. Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English-Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 37(1). 165-193.

- Bohnacker, Ute & Lindgren, Josefin & Öztekin, Buket. 2022. Storytelling in bilingual Turkish-Swedish children: Effects of language, age and exposure on narrative macrostructure. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 12/4. 413-445.
- Bonifacci, Paola & Barbieri, Margherita & Tommasini, Marta. & Roch Maja. 2018. In few words: linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children. *Journal of Child Language* 45. 120-147.
- Cummins, James. 1976. The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis Of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9. 1-43.
- De Cat, Cecile & Gusnanto, Arief & Serratrice, Ludovica. 2017. Identifying a threshold for the executive function advantage in bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition* 40. 119-151.
- Fiani, Rachel & Henry, Guillemette, & Prévost, Philippe. 2022. Macrostructure in narratives produced by Lebanese Arabic-French bilingual children: Developmental trends and links with language dominance, exposure to narratives and lexical skills. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 12(4). 446-478.
- Fichman, Sveta & Walters, Joel & Armon-Lotem, Sharon & Altman, Carmit. 2022. The impact of language dominance on Russian-Hebrew bilingual children's narrative production: Microstructure, macrostructure, and Internal State Terms. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 12(4). 509-539.
- Fiestas, Christine E. & Peña, Elizabeth D. 2004. Narrative discourse in bilingual children: language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 35(2). 155-68.
- Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Balčiūnienė, Ingrida & Bohnacker, Ute, & Walters, Joel. 2012. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics* 56. 1-140.
- Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2019. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics* 63 (v. Levorato & Roch 2020).
- Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Tsimpli, Ianthi M. & Walters, Joel. 2016. Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics* 37/1. 11-17.
- Vulchanova, Mila & Vulchanov, Valentin & Sorace, Antonella & Suarez-Gomez, Cristina & Guijarro-Fuentes, Pedro. 2022. Editorial: The Notion of the Native Speaker Put to the Test: Recent Research Advances. *Frontiers in Psychology* 13. 875740. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.875740.
- Hadley, Pamela & Rispoli, Matthew & Hsu, Ning. 2016. Toddlers' verb lexicon diversity and grammatical outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 4 (1). 44-58.
- Hickmann, Maya. 2003. *Children's discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kapalková, Svetlana & Polišíenská, Kamila & Marková, Lenka & Fenton, James. 2016. Narrative abilities in early successive bilingual Slovak-English children: A cross-language comparison. *Applied Psycholinguistics* 37(1). 145-164.
- Kunnari, Sari & Välimaa, Taina & Laukkanen-Nevala, Päivi. 2016. Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish-Swedish children. *Applied Psycholinguistics* 37(1). 123-144.

- Levorato, Maria Cristina & Maja, Roch.(2020). Italian adaptation of the multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics* 64. 139-146 (v. Gagarina et al. 2019).
- Lindgren, Josefin & Bohnacker, Ute. 2022. How do age, language, narrative task, language proficiency and exposure affect narrative macrostructure in German-Swedish bilingual children aged 4 to 6? *Linguistic Approaches to Bilingualism* 12(4). 479-508.
- Lindgren Josefin & Tseleikidou, Freideriki & Gagarina, Natalia. 2023. Acquisition of narrative macrostructure: A comprehensive overview of results from the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics* 65. 111-137.
- MacWhinney, Brian. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MAIN team at ZAS. 2021. *CLAN transcription rules for MAIN* [pdf version], https://www.leibnizzas.de/fileadmin/media/Dokumente/ZASPiL/ZASPiL_63/MAIN_Transcription_rules.pdf.
- Maviş, İlknur & Tunçer, Müge & Gagarina, Natalia. 2016. Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics* 37(1). 69-89.
- Restrepo, M. Adelaida & Castilla, Anny P. & Schwanenflugel, Paula J. & Neuharth-Pritchett, Stacey & Hamilton, Claire E. & Arboleda, Alejandra. 2010. Effects of a supplemental Spanish oral language program on sentence length, complexity, and grammaticality in Spanish-speaking children attending English-only preschools. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 41(1). 3-13.
- Roch, Maja & Dicaldo, Raffaele. 2019. *La competenza narrativa nei bambini bilingui*. In Levorato, Maria Chiara & Marini, Andrea (a cura di), *Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*. 95-108. Trento: Erickson.
- Roch, Maja & Florit, Elena & Levorato, Maria Chiara. 2016. Narrative competence of Italian–English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics* 37(1). 49-67.
- Rothman, Jason & Bayram, Fatih & DeLuca, Vincent & Di Pisa, Grazia & Dunabeitia, Jon Andoni & Gharibi, Khadij & Hao, Jiuzhou & Kolb, Nadine & Kubota, Maki & Kupisch, Tanja & Laméris, Tim & Luque, Alicia & Van Osch, Brechje & Pereira Soares, Sergio Miguel & Prystauka, Yanina & Tat, Deniz & Tomic, Aleksandra & Voits, Toms & Wulff, Stefanie. 2023. Monolingual comparative normativity in bilingualism research is out of “control”: Arguments and alternatives. *Applied Psycholinguistics* 44(3). 316-329.
- Stein, Nancy L. & Glenn, Christine G. 1979. An analysis of story comprehension in elementary schoolchildren. In Freedle, Roy O. (ed.), 53-120. Norwood, NJ: Ablex.
- Tribushinina, Elena & Irmawati, Mila & Mak, Pim. 2022. Macrostructure in the narratives of Indonesian-Dutch bilinguals: Relation to age and exposure. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 12(4). 540-570.
- Yang, Wenchun & Chan, Angel & Gagarina, Natalia. 2023. Left-behind experience and language proficiency predict narrative abilities in the home language of Kam-speaking minority children in China. *Frontiers in Psychology* 13: 1059895.