

a cura di F. Caon, C.A. Melero Rodríguez, A. Brichese

L'inclusione linguistica

Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES



3. Natura delle abilità linguistiche

Paolo E. Balboni

Lo scopo di questo capitolo è tracciare una mappa delle abilità linguistiche e richiamare all'attenzione alcuni processi che le realizzano nella pratica comunicativa, senza entrare nel merito dei Bisogni Educativi Speciali, che saranno invece oggetto di tutti gli altri capitoli di questo volume. Tale mappa fungerà da riferimento per la gran parte degli altri contributi al fine di armonizzare le riflessioni attorno al tema dello sviluppo delle abilità linguistiche per gli studenti con BES.

Abbiamo già presentato in apertura del volume le motivazioni strategiche del potenziamento dell'educazione linguistica per favorire l'accesso ai contenuti di tutte le discipline. Entriamo quindi nel vivo della nostra trattazione.

Iniziamo con una dichiarazione (composta da più "dichiarazioni", nell'accezione della psicologia cognitiva), che verrà brevemente discussa in seguito:

La comunicazione è un evento sociale, quindi avviene nel "mondo", al di fuori della nostra mente, ma essa è resa possibile da quello che è immagazzinato nella nostra mente.

La prima parte della dichiarazione («la comunicazione è un evento sociale, quindi avviene nel "mondo", al di fuori della nostra mente») focalizza uno degli elementi del processo comunicativo, la *performance*. Sgomberiamo il campo dalla più ovvia obiezione: il parlare silenzioso del pensiero, tra sé e sé, non avviene nel mondo; si tratta comunque di un monologo o di un dialogo interiori, che tranquillamente potrebbero essere eseguiti ad alta voce, nel mondo. Al di fuori di questa obiezione, possiamo trarre la conseguenza primaria della dichiarazione: *se non c'è performance, non c'è comunicazione*.

La seconda parte della dichiarazione riguarda l'altro corno del fenomeno comunicativo, la *competenza*, cioè quello che è immagazzinato nella nostra mente, e che genera performance:

- *codici verbali*, costituiti da elementi semantici e da set di grammatiche fonno-morfo-sintattico-testuali;

- *codici non verbali*, i cui significanti sono gesti, espressioni, distanze interpersonali, posture, oggetti sul corpo e intorno al corpo;
- *meccanismi socio-pragmatico-culturali di relazione* interpersonale che governano (anche) l'uso sociale della comunicazione, verbale e non verbale.

Come avviene il raccordo tra la mente che genera e la performance che realizza? Nel classico modello jakobsoniano della comunicazione, Emittente e Destinatario sono connessi da un Canale sul quale viaggiano i messaggi, canale che può utilizzare dei suoni, che corrono nell'aria, o dei segni grafici, su una pagina o uno schermo. Questa è una visione meccanica, strumentale, che descrive il fenomeno visibile ma ignora (volutamente, nella logica di Jakobson, dove i sei elementi servono come base per l'individuazione delle funzioni pragmatiche della lingua) quello che avviene nella mente degli interlocutori, cioè i processi di codifica e decodifica. L'insieme di questi processi, che poi si attualizzano come suoni, gesti, segni grafici ecc., permette di generare un traffico bidirezionale (produzione e ricezione) di informazioni, permette cioè:

- di produrre comunicazione generando performance in un contesto sociale;
- di ricevere informazione recependo la performance altrui.

Da anni definiamo *padronanza (delle abilità)* il meccanismo che connette le competenze mentali con le performance che avvengono nel mondo. Il modello grafico che si genera è quindi quello riprodotto nella Figura 3.1.

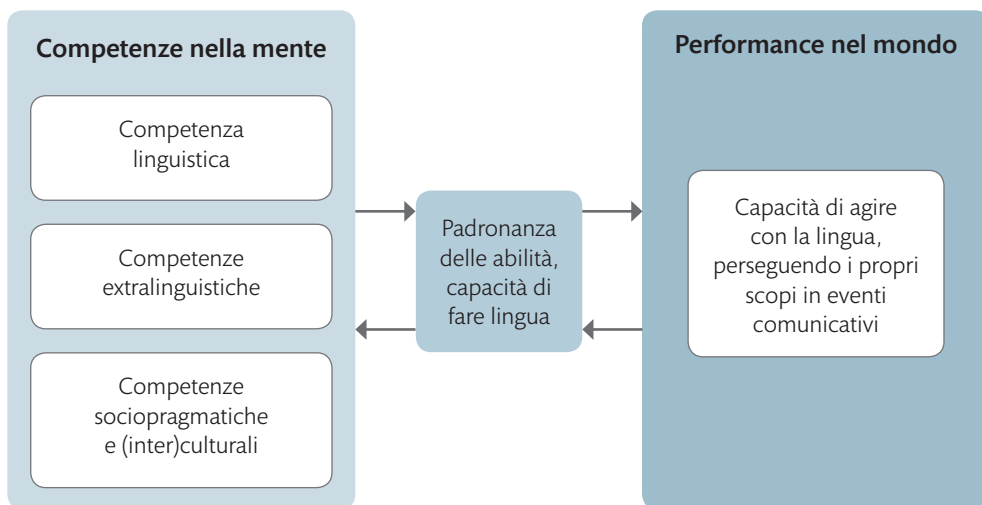


Figura 3.1. Modello di competenza e performance comunicativa.

Nell'economia del presente volume, il nostro compito è quello di definire la natura della padronanza, cioè del complesso di abilità linguistiche, indipendentemente dal fatto che esse siano utilizzate da apprendenti deprivati di qualche elemento di competenza (si pensi agli studenti di CNI) o di qualche meccanismo di codifica/decodifica o siano affetti da altri disturbi del linguaggio, dell'attenzione, del comportamento – apprendenti cui fanno riferimento gli altri capitoli.

La ricerca edulinguistica sulle abilità in generale è propria degli anni Ottanta-Novanta; dopo il 2000 sono usciti pochi volumi (in Italia si vedano Balboni, 2002 e 2008; Scalisi *et al.*, 2003; Cecchini, 2004; Margutti, 2004; Rigo, 2005; in lingua inglese ricordiamo la riedizione aggiornata di un classico sul tema, Sood *et al.*, 2009), mentre si contano molti studi sulle singole abilità in ordine sia al loro sviluppo sia alla loro verifica e valutazione.

3.1. La padronanza delle abilità

Nel quadrato al centro del modello grafico (Figura 3.1.) vengono iscritte di solito 4 + 1 abilità: 2 abilità ricettive (ascolto e lettura), 2 abilità produttive (monologo e scrittura) e 1 abilità interattiva, il dialogo (orale, ma oggi assai diffuso anche in forma di chat, testo che trascrive l'oralità).

Su queste 4 + 1 abilità è articolata la maggior parte dei programmi scolastici, dei manuali di italiano L1 (che non si limitano a una descrizione formale della morfologia e della sintassi), dei manuali di lingua straniera ormai universalmente ancorati all'approccio comunicativo, delle prove utilizzate dal progetto europeo PISA, dall'INVALSI, dalle certificazioni di competenza (in realtà di performance) nelle lingue non native.

A dire il vero, il modello 4 + 1 (introdotto dal Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue – QCER, perché nella letteratura del secolo scorso si parlava sempre delle “quattro abilità”, con il dialogo iscritto nel “parlare” e il monologo assolutamente ignorato) non descrive la complessità della padronanza che, nella vita come nella scuola, rende possibile la comunicazione generando la performance, l'unica che ha effetti comunicativi.

Il quadro si presenta quindi in una duplice articolazione, abilità primarie e abilità di manipolazione dei testi.

Le 4 + 1 abilità primarie

Come si è detto sopra, sono le abilità considerate dal QCER e dalla prassi valutativa:

- *competenze ricettive*, tradizionalmente si articolano in competenza ricettiva orale, di solito definita “ascolto”, e competenza ricettiva scritta (“lettura”); in realtà entrambe includono quasi sempre anche una dimensione visiva (si tratti di

una telefonata con Skype o di una chiacchierata al bar accompagnata da gesti, da espressioni, da strizzate d'occhio che rovesciano il significato verbale – dire che una persona è intelligente e strizzare l'occhio significa che non lo è affatto); nella “lettura”, poi, la presenza di codici grafici sia negli scritti su carta sia, soprattutto, in quelli su schermo (neretti, colori, sottolineature, link, riquadri ecc.) è sempre più determinante. Torneremo nel secondo paragrafo su queste due abilità;

- *competenze produttive*, il termine “parlare” viene di solito usato per indicare la capacità di dialogare mentre, in un modello logico, l'abilità produttiva primaria, non integrata con altre abilità, è l'abilità di monologare. Questa non è molto frequente nella vita quotidiana (racconto di esperienze, di barzellette, presentazione di progetti, tesi ecc.) ma è significativa nella scuola, dove le interrogazioni e gli esami, pur definiti “colloqui”, sono in realtà richieste di monologhi. Il termine che definisce l'abilità produttiva scritta è “scrittura” e il suo uso è consolidato, non pone problemi a questo stadio della nostra riflessione;
- *competenze interattive*, ci riferiamo al saper dialogare, che non è la somma meccanica di fasi di ricezione e produzione, bensì la costruzione comune di un testo insieme a uno o più interlocutori, presenti o lontani. Abbiamo usato il plurale perché anche in questo caso vale la differenza tra dialogo orale, quello cui facciamo di solito riferimento con il termine “dialogare”, e dialogo scritto, cioè quello epistolare, che da lentissimo qual era nella storia è diventato rapido con la posta elettronica e istantaneo nelle chat e nei social network (torneremo sulle abilità primarie, da cui dipendono quelle di manipolazione, nei paragrafi 3.2., 3.3., 3.4.).

Le abilità di manipolazione dei testi

Si tratta di abilità che integrano i vari assi, quello orale/scritto e/o quello ricettivo/produttivo, e che possono essere intra/interlinguistiche, a seconda che coinvolgano una o più lingue. Alcune di queste abilità sono poco frequenti nella vita quotidiana, ma spesso sono molto richieste nella vita scolastica, sia nell'educazione linguistica sia nella formazione cognitiva e nell'abilità di studio.

Le abilità di manipolazione dei testi sono di seguito descritte.

Saper riassumere

Si tratta di un'abilità molto utilizzata sia nella vita extrascolastica (saper raccontare un romanzo, un film, un discorso ecc.) sia in quella scolastica, dove è alla base dell'abilità di studio e viene richiesta nelle interrogazioni e in molti compiti scritti.

Le combinazioni di tipi di testo riassunti e prodotti sono ben otto: riassunto orale o scritto di un testo orale o scritto, riassunto steso o detto nella stessa lingua del testo di partenza o in una lingua diversa. Riassumere è un'attività cognitiva prima ancora che linguistica, per questo è molto curata sia nella scuola (che oltre alle nozioni sviluppa la *forma mentis*) sia nella vita quotidiana (dove chi sa riassumere in maniera sintetica e chiara viene ascoltato volentieri e con attenzione).

Dal punto di vista cognitivo, dopo aver compreso il testo, chi riassume deve individuare i nuclei informativi primari, ordinarli in successione temporale o causale, e poi produrre il riassunto nella forma e nella lingua richieste. Proprio a causa di questa forte componente cognitiva il riassunto non è una prova affidabile e chiara di *competenza linguistica*. Inoltre, il rischio è quello che lo studente non realizzi un riassunto, cioè un testo nuovo e linguisticamente autonomo rispetto a quello di partenza, ma si limiti a una contrazione del testo, che è una tecnica didattica utile per esercitare i meccanismi di coerenza e coesione, ma non per verificare la competenza linguistica tout court e quella di riassumere in particolare (si veda un approfondimento nel saggio di Brusco *et al.*, in Piemontese e Sposetti, 2014).

Saper prendere appunti

Saper prendere appunti non equivale a scrivere un riassunto, anche se ne condivide in parte la natura e la forma, in quanto si parte da un testo esteso e si produce un testo più breve, nuovo e linguisticamente diverso. Se si prendono appunti da un testo scritto, quindi si ha disponibilità di tempo, dal punto di vista cognitivo la raccolta di appunti è simile al riassunto (si individuano i nuclei informativi e li si colloca in successione simmetrica o asimmetrica rispetto al testo, a seconda degli interessi di chi stende gli appunti). Se invece si parte da un testo orale, come una lezione o una conferenza, questa abilità risulta assai più complessa del riassumere, di cui rappresenta, in certo modo, una variante *impromptu*: l'individuazione dei nuclei informativi e la loro annotazione (anche con abbreviazioni, simboli, richiami personalizzati) avviene in tempo reale, l'attività cognitiva e quella linguistica produttiva devono reggere il ritmo di un parlato, spesso veloce, i cui contenuti sono sconosciuti o solo parzialmente noti.

Una caratteristica peculiare della raccolta di appunti è che autore e destinatario coincidono: si raccolgono appunti per sé stessi (come ben noto a chi cerca di studiare su appunti raccolti da altri); ne consegue che nessun esterno, a cominciare da un insegnante, può valutare la correttezza degli appunti, semmai può verificarne l'efficacia vedendo se lo studente riesce a ricostruire gli argomenti del testo originale sulla base degli appunti che ha raccolto (si veda un approfondimento in Guerriero, 2002; Savitri e Chakim, 2019).

Saper parafrasare

È un'abilità assai rara nella vita quotidiana, ma è frequente a scuola, quando viene richiesto di esprimere con parole proprie, scritte o orali, un testo di partenza scritto o orale, sia come forma di verifica della comprensione sia, cosa assai diversa, come attività per lo sviluppo della competenza morfosintattica. La parafrasi, infatti, non richiede un'elaborazione cognitiva ma semplicemente linguistica ed esercitata, per esempio, il passaggio dal discorso diretto a quello riportato, la suddivisione di periodi complessi, caratterizzati da molte frasi subordinate oltre che coordinate, in periodi più semplici e lineari (si vedano approfondimenti in Mariotti, 2004; Keck, 2006, che tratta la parafrasi come strumento per avviare al saper riassumere).

Saper scrivere sotto dettatura

Questa abilità richiede il passaggio dalla lingua orale a quella scritta; poco usata nella vita (se non in alcune professioni, per esempio quelle di segreteria e di verbalizzazione) è spesso abusata nella didattica delle lingue, anche se non è una prova affidabile di comprensione:

- in molte lingue, incluso l'inglese, si possono scrivere correttamente parole sconosciute, mentre parole ben comprese possono essere trascritte con sbagli momentanei dovuti allo stress, alla fretta, alla banale distrazione;
- distinguere tra il genitivo *doctor's* o *doctors'*, tra *it's* e *its*, oppure tra *étais*, *était*, *étaient*, *été*, tra *ho*, *hai*, *ha*, *hanno* e le corrispondenti parole senza *h*, identificare i sostantivi da scrivere con la maiuscola, e così via, sono compiti di natura morfosintattica, non grafemica;
- la performance, cioè la trascrizione del testo orale, comporta una situazione di stress che inficia la valutazione, non consentendo di distinguere tra sbagli da ansia e fretta ed *errori* di competenza.

Non ci constano scritti italiani sul dettato, almeno dal 2000; nel mondo anglofono, dove il dettato è fondamentale come esercizio di ortografia, il classico è Davis e Rinvolucry, 1988, ma può essere utile Alkire, 2002, che elenca i vantaggi dello sviluppo di questa abilità; nel mondo francofono è utile Manesse, 2007.

Saper tradurre per iscritto e interpretare oralmente

Sono varianti della stessa abilità, quella di trasportare (*trans ducere*) un testo orale o scritto da una lingua a un'altra.

Questo passaggio può essere effettuato *impromptu*, cioè in tempo reale (traduzione scolastica "all'impronta", interpretariato simultaneo o in consecutiva) oppure avendo a disposizione un certo tempo e l'accesso a strumenti come dizionari,

glossari, enciclopedie, internet ecc. Sono due mondi differenti, che a scuola sono utilizzati sia nelle lingue classiche (troppo, confondendo comprensione con traduzione) sia in quelle straniere (meno di quanto sarebbe utile nei livelli avanzati, soprattutto per l'arricchimento lessicale).

A seconda del tipo di testo, del genere testuale, della microlingua ecc., la traduzione assume nature diverse: per esempio, tradurre un testo letterario richiede la focalizzazione dell'attenzione soprattutto sulla connotazione lessicale, sui giochi di parole, sulla scelta delle varietà, mentre tradurre un testo microlinguistico focalizza l'attenzione sulla denotazione terminologica e sul rispetto delle norme di stile proprie di ogni singola comunità scientifica, che è anche una comunità di discorso.

Per questa complessità – che spesso impedisce una valutazione se non dopo una discussione con il traduttore – la traduzione è assolutamente inutilizzabile ai fini di verifica e valutazione (bandita per decenni, dopo il 2000 la traduzione è sempre più studiata come strumento didattico e come abilità: limitandoci ai volumi, ricordiamo De Carlo, 2006; Piazzini, 2006; Mazzotta e Salmon, 2007; De Giovanni e Di Sabato, 2010; Diadori, 2011, che elabora la nozione di “competenza traduttiva”; Di Sabato e Di Martino, 2011; D'Angelo, 2012; Diadori, 2018. Molto interessante, dalla Francia, Medhat-Lecocq *et al.*, 2016).

Saper trasporre da una varietà a un'altra

Nella vita interessa solo ai divulgatori di professione, mentre a scuola può essere utile sia per sviluppare la componente sociolinguistica della competenza comunicativa sia per contribuire all'educazione letteraria (ambito che in questo saggio non ci riguarda).

Sul piano sociolinguistico si pensi per esempio alla trasposizione di una novella di Boccaccio dalla varietà trecentesca dell'italiano a quella odierna; trasposizione che può essere resa più complessa dalla richiesta di usare una varietà odierna formale oppure informale, adulta o giovanile, settentrionale o siciliana, e così via.

A differenza della parafrasi, nella trasposizione non cambia la struttura del testo di partenza (per esempio, i dialoghi rimangono dialoghi), cambia la varietà utilizzata, e per questo alcuni la considerano come forma di traduzione intralinguistica.

La trasposizione è un'abilità estremamente complessa anche per parlanti madrelingua e può dare interessanti informazioni sul livello di competenza di una persona, ma non è certo uno strumento adatto alla verifica puntuale di dati linguistici.

In questo capitolo non interverremo ulteriormente su tali abilità integrate, la cui natura è stata tratteggiata, sebbene per cenni, negli item precedenti: approfondiremo, nei limiti del possibile, i meccanismi di comprensione-produzione che sottostanno non solo alle 4 + 1 abilità primarie, ma anche a tutte le abilità integrate.

3.2. I meccanismi della comprensione

La comprensione è l'abilità chiave in ambito educativo e didattico: si può imparare solo quello che è stato compreso; garantire la comprensione come preconditione per l'apprendimento in tutte le discipline è quindi un dovere etico e educativo.

Negli anni Settanta, Goodman coniò la più semplice definizione di comprensione: «a psycholinguistic guessing game» (un indovinello psicolinguistico), definizione che capovolge la percezione di studenti e docenti sulla natura della comprensione. Di solito la si concettualizza come un processo a posteriori (si ascolta/legge parola dopo parola, frase dopo frase e quindi si capisce), ma Goodman nota che per risolvere un indovinello bisogna fare ipotesi ampie che, mano a mano, si restringono e precisano. La comprensione diviene un processo di previsione, di creazione di ipotesi sui significati possibili e di scoperta del significato giusto tra quelli possibili – scoperta che consente di creare altre ipotesi mano a mano che si sviluppa il testo: è la *expectancy grammar*, che si attiva nei centesimi di secondo che si hanno a disposizione mentre si ascolta, si legge o si vede un film (la *expectancy grammar* può essere approfondita in Kamide *et al.*, 2003; Gernsbacher *et al.*, 2004; Federmeier, 2007; Kuperberg, 2007).

La capacità di prevedere è continuamente attiva, permette di suggerire a un'altra persona la parola che in quel momento le manca; impedisce di notare errori di stampa perché si prevede che cosa sarà scritto in quel punto; permette di sorvolare le parole che non si conoscono, perché il senso globale del testo fa comunque intuire che cosa può significare quella parola.

Questa capacità di prevedere, di sciogliere l'indovinello psicolinguistico, si basa primariamente su tre elementi:

- *conoscenza del mondo*: la nostra esperienza cataloga il mondo in *scripts*, cioè copioni di comportamento (cosa succede al bar, in stazione ecc.) e in *frames*, strutture omogenee (al bar ci sono bevande calde, bevande analcoliche e bevande alcoliche; quelle calde includono varianti del caffè, del tè, della cioccolata; il caffè si presenta come espresso, lungo, corto, macchiato caldo e freddo ecc.); comprendiamo individuando i “copioni” e i “campi semantici” per poter ipotizzare quel che può comparire nel testo (il volume canonico su questo tema è Chapman, 1996);
- *processi cognitivi*: relazioni quali causa/effetto, ipotesi/realizzazione, condizione/conseguenza, prima/durante/dopo, e così via; molte frasi complesse sono introdotte da congiunzioni (o altre forme) subordinanti che attivano la *expectancy* basata su queste relazioni (la dimensione cognitiva della comprensione è delineata in Kintsch, 1998);
- *competenza nella lingua*, soprattutto la padronanza dei meccanismi di ridondanza

za: l'articolo *le* ci fa prevedere che il sostantivo seguente sia femminile plurale; tali saranno tutti gli aggettivi e, se hanno l'ausiliare "essere", anche i participi passati, e plurale sarà il verbo, per cui non c'è più bisogno di prestare attenzione a genere e numero per comprendere quella frase.

Se c'è un obiettivo glottodidattico che può realmente migliorare la padronanza ricettiva, questo è lo sviluppo della grammatica dell'anticipazione, cioè l'abilità di costruire la comprensione sulla base del *contesto*, ovvero l'argomento, la situazione comunicativa ecc.; del *paratesto*, ovvero quello che sta intorno al testo, come illustrazioni, architettura grafica (titoli dei paragrafi, abstract), la gestualità nei testi orali ecc.; del *co-testo*, ovvero quello che si è già trovato nella parte del testo precedente; del *testo*, inferenza logica e lessicale, coesione formale, e coerenza logica ecc.

Questa impostazione può essere riassunta in un diagramma, in cui si vede come il testo, una realtà ancora estranea alla nostra mente, viene aggredito, metabolizzato dai processi visti sopra (Figura 3.2.).

La comprensione non è solo un fenomeno cognitivo, è anche un fenomeno neurologico: gli stimoli giungono al timpano e vengono processati secondo due tipi di percezione, quella globale, olistica, analogica, simultanea e quella analitica, logica, sequenziale. Questi due tipi di percezione, che ogni persona privilegia e integra in maniera del tutto personale, hanno una direzionalità: la percezione globale precede quella analitica. Questo fenomeno implica che gli studenti con uno stile cognitivo olistico, intuitivo, comprendono anche i testi di cui ignorano alcune parole o di cui non capiscono appieno alcuni nessi logici, giungendo a una comprensione globale molto buona ma che non aiuta certo a studiare e argomentare, mentre gli

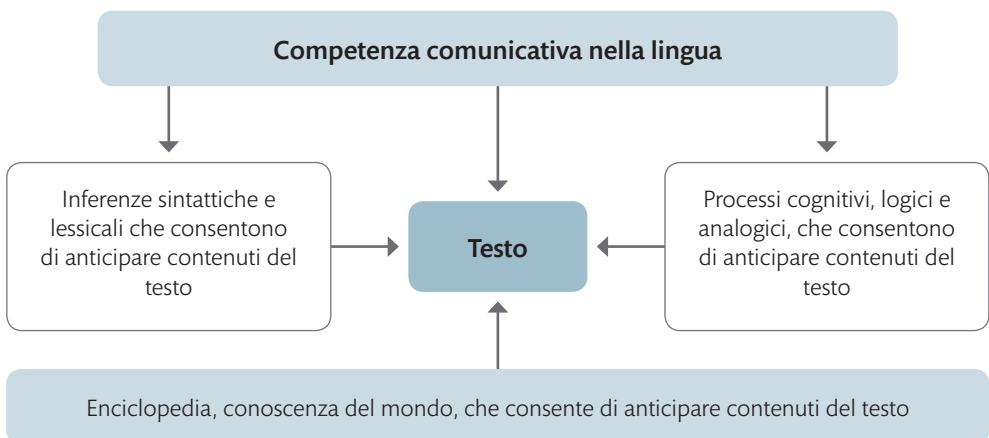


Figura 3.2. I meccanismi di comprensione.

studenti analitici si fermano alla prima parola che non sanno (l'olistico neppure si accorge di non saperla), alla prima frase di cui non colgono il significato profondo. È quindi necessario far diventare più globali e intuitivi gli studenti analitici e viceversa (le tecniche sono descritte in Balboni, 2008¹).

Da quanto detto consegue la seconda dichiarazione di questo capitolo:

Insegnare a comprendere in maniera efficiente significa:

- far scoprire le procedure per dedurre il contenuto di un testo, di un paragrafo, di un periodo, di una frase;
- migliorare il processo di comprensione globale e intuitiva degli studenti analitici, e viceversa.

3.3. Produrre testi orali e scritti

Lo schema grafico della comprensione mostra il testo accerchiato contemporaneamente da più meccanismi ermeneutici; al contrario, la produzione ha un andamento sequenziale (Figura 3.3.).

Il diagramma si legge in questo modo: sulla base di uno scopo sociale (argomentare o riferire su qualcosa, regolare i comportamenti, esprimere sensazioni, giudizi ecc.), chi produce lingua individua le idee che gli servono per raggiungere quello scopo, le organizza in una scaletta, realizza il testo e, nella modalità scritta, lo sottopone a un monitoraggio.

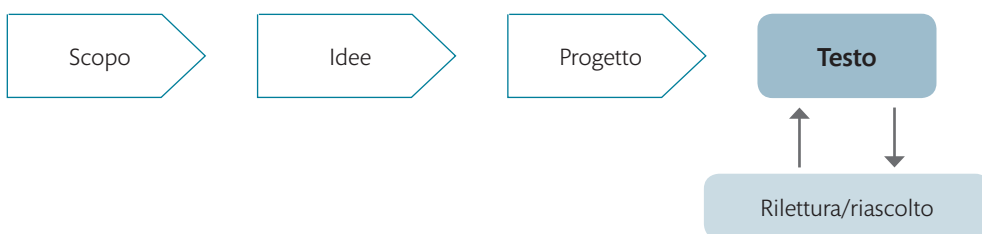


Figura 3.3. Il processo sequenziale alla base della produzione scritta.

1 Oltre ai testi già citati, approfondimenti sulla comprensione sono possibili in Fløistad, 2004; Buttaroni, 2010; sulla dimensione neurologica della comprensione, si vedano Grodzinsky *et al.*, 2000; Schumann, 2004; Daloso, 2009; Faust, 2012; Buccino e Mezzadri, 2015; Cardona, 2018; sono più orientati alla didattica della comprensione Klingner *et al.*, 2001; Colombo, 2002; Beretta e Gatti, 2007; Irwin, 2007; Mezzadri, 2007; Ballarin, 2011; Colombo e Pallotti, 2014; Lend, 2016; in particolare, sulla valutazione si vedano Torresan, 2015 e 2018.

Nella percezione degli studenti, sono testi solo quelli scritti come temi, relazioni, commenti, per i quali talvolta stendono una sorta di scaletta per grandi linee; invece improvvisano sistematicamente quando devono parlare, anche in interrogazioni ed esami: non pensano che anche i monologhi debbano essere progettati – e così pure i dialoghi, come vedremo. Anche in questo paragrafo partiamo quindi da una dichiarazione:

Far capire la necessità di progettare i testi orali e scritti prima di affrontarne la realizzazione è il primo obiettivo dell'insegnamento delle abilità produttive.

La prima freccia nel diagramma, che si applica sia ai monologhi (e, come vedremo anche ai dialoghi) sia ai testi scritti, riguarda la scelta del tipo di testo, che deriva dallo scopo per cui si dice o si scrive qualcosa: argomentare, narrare, regolare ecc. I tipi testuali hanno delle regole intrinseche, raramente note agli studenti (perché raramente sono oggetto di insegnamento). Per esempio, limitandoci a quattro tipi molto comuni:

- i testi *argomentativi* si progettano elencando in due colonne tesi e antitesi, per poi giungere a una sintesi; la progettazione è alla base anche della dialettica orale, in cui saper argomentare in tempo reale non è possibile se non per grandi studiosi abituati al dibattito e alla discussione;
- i testi *referenziali* sono frequenti nella vita e nella scuola, dove prendono la forma di rapporto su un evento, di interrogazioni su un autore o su un periodo storico, di relazioni nelle materie scientifiche ecc.; sono raramente progettati con la classica serie di *wh* item, *chi, cosa, quando, dove, come, perché* (causa e fine);
- i testi *narrativi* sono oggetto di fruizione più che di creazione, ma scriverne alcuni per scoprire i meccanismi della narrazione (soggettiva o oggettiva, in prima o terza persona, lineare o con flashback e anticipazioni ecc.) è essenziale per imparare a leggere testi letterari (Occhipinti, 2003);
- i testi *regolativi* sono sia i codici, i regolamenti, le regole grammaticali, le consegne degli esercizi – testi certo non motivanti come oggetti di riflessione per adolescenti – sia le istruzioni per l'uso, le descrizioni del funzionamento di un telefono cellulare o un videogiochi ecc.; come per i testi narrativi, la pratica di scrittura di regolamenti e istruzioni insegna a leggere: per esempio, far stendere a piccoli gruppi il regolamento del calcio o della pallavolo o di altri sport che conoscono bene e poi confrontare i prodotti fa emergere la loro incapacità di scrivere un testo regolativo, e quindi la consapevolezza di aver bisogno di riflettere sul tema (La Forgia, 2013).

La prima freccia, l'individuazione del perché si parla o si scrive, e quindi del tipo di testo che bisogna produrre per raggiungere lo scopo, porta direttamente alla seconda e alla terza sequenza nella produzione, che riguardano la ricerca e l'organizzazione dei contenuti del testo. Dove reperire le idee? Anzitutto, in quello che sa ciascuno e sanno tutti: le menti degli studenti possono attivarsi in rete aumentando di molto la loro potenza, condividendo idee, spunti, associazioni più o meno giustificate e fondate. Dopo una prima esplorazione disordinata, ciascuno (o, meglio, ogni coppia o gruppetto di studenti) può organizzare le idee in una scaletta.

La stesura scritta non richiede accorgimenti ulteriori rispetto a quanto si fa nella tradizione didattica, se non per la possibilità che venga effettuata su computer da un piccolo gruppo, in modo che le prime correzioni possano essere frutto dell'osservazione degli studenti stessi, o del passaggio occasionale del docente che si muove da un gruppetto all'altro dando suggerimenti.

La rilettura invece può avere due fasi: una in cui si rilegge per verificare la *coerenza* del testo, cioè il filo logico che regge il discorso, la *coesione* formale tra i vari paragrafi, tra i periodi, tra le frasi, la *correttezza* morfosintattica; una seconda lettura, partendo dall'ultima riga e risalendo via alla penultima, alla terzultima e così via, consente di focalizzare l'*ortografia* e l'*accuratezza lessicale*: chi ha scritto il testo lo conosce a memoria e, in questa seconda modalità, spezza la sua *expectancy grammar* e legge con più attenzione.

La realizzazione di testi fonologici è poco curata nella tradizione scolastica, anche se, come abbiamo detto, la valutazione "all'orale" è basata su monologhi che lo studente improvvisa in risposta all'input dell'insegnante, alla sua domanda. Proprio perché avviene in tempo reale, senza possibilità di ritornare a cancellare o riformulare, il monologo va assolutamente preparato.

Un problema specifico del testo parlato è che *verba volant*, come dicevano gli antichi; appunto, gli antichi! Oggi basta uno smartphone, un tablet, qualunque apparecchio di registrazione e *verba manent*. In altre parole, un monologo di qualche minuto su un autore, su un evento, su una poesia, su un film, così come un dialogo tra singoli o tra gruppi, può essere rivisto e analizzato criticamente².

2 Sulla produzione, oltre che in Balboni, 2002 e 2008, si possono fare approfondimenti in un classico, Levy e Ransdell, 1996; si vedano anche i volumi di Pallotti, 1999; Beltramo, 2002; Rossi, 2014; Piemontese e Sposetti, 2014; Mazzotta, 2015; di tipo prettamente operativo sono GISCEL, 2001; Corno, 2002; De Masi e Maggio, 2008; Brighetti e Minuz, 2008 è tra i pochi volumi a occuparsi del parlato; si occupa della scrittura creativa; sulla valutazione, si vedano Weigle, 2002; Lugarini, 2010.

3.4. L'abilità di interazione

Come abbiamo anticipato nell'introduzione a questo capitolo, l'abilità di dialogo (o di interazione, come la definisce il QCER) non è la somma di fasi di comprensione e di produzione, bensì una co-costruzione del significato cui partecipano, parlando e ascoltando, atteggiandosi e gesticolando, tutti gli interlocutori. Ciascuno dei partecipanti allo scambio comunicativo persegue i propri scopi pragmatici, che devono essere stati chiariti a sé stessi con un processo uguale a quello visto nel diagramma relativo alla produzione (Figura 3.3.). Per raggiungere gli scopi pragmatici che persegue, ogni interlocutore negozia con l'altro un punto di incontro tra interessi, punti di vista ecc. Apriamo quindi con questa dichiarazione:

La meta educativa – prima ancora che edulinguistica, dello sviluppo dell'abilità interattiva – è la scoperta che un dialogo va prima progettato e poi condotto come processo non competitivo, bensì inter-attivo per la co-costruzione di un testo comune, negoziando gli scopi pragmatici e i significati delle singole sequenze del dialogo.

I dialoghi in classe possono essere autentici o simulati. In italiano lingua materna il dialogo può essere autentico, mirato a raggiungere un risultato autentico – convincere su un'idea, passare informazioni, concordare su qualcosa da fare. Anche in italiano lingua seconda il dialogo è autentico quando l'italiano è la sola lingua condivisa da studenti di madrelingue differenti, mentre nelle lingue straniere il dialogo è autentico solo se partecipa anche uno straniero, quanto meno per esempio su Skype (o altra piattaforma per conversazioni o riunioni online).

Le simulazioni sono talvolta dei falsi pragmatici (si fa una domanda sapendo già la risposta), ma possono risultare accettabili se sono chiaramente finalizzate a migliorare la propria capacità di (con)vincere in un dialogo autentico: al di là quindi della drammatizzazione del testo del dialogo che apre un'unità didattica, la situazione migliore per sviluppare la capacità interattiva (e per costringere a progettare il dialogo) è costituita dagli "scenari", che sono pur sempre simulazioni ma che sfociano in dibattiti "autentici"³.

³ Si pensi, per esempio, a una causa di divorzio: alcuni studenti sono *lui*, altri sono *lei*, altri sono i loro avvocati e altri ancora impersonano i testimoni: ogni gruppetto, che nel processo sarà rappresentato dal suo portavoce, deve definire gli scopi, individuare le strategie comunicative adeguate, prevedere le domande e le risposte della controparte ecc. Solo alla fine di questa fase preparatoria (che coincide con le tre frecce del grafico sulle abilità produttive) si realizza il processo, nel quale si deve convincere il giudice (l'insegnante) a decidere il verdetto.

Anche nel dialogo, come nel monologo, non è vero che *verba volant*: la videoregistrazione dei dialoghi e la sua successiva analisi in termini di strategie e azioni di negoziazione dei significati, degli scopi, dei ruoli, nonché degli aspetti linguistici, gestuali ecc. può essere la maniera migliore per riflettere sulla natura profonda dell'abilità di dialogare, intesa come abilità strategica, non solo meramente comunicativa.

Una situazione di dialogo totalmente autentico è quella che si realizza nella metodologia tandem: due studenti, per esempio un italiano che studia cinese e un pechinese che studia la nostra lingua lavorano insieme su Skype, si correggono i compiti vicendevolmente spiegando gli errori, commentano i modi di dire presenti in canzoni o film, si scambiano file musicali o video, pagine di giornale, si aiutano nelle ricerche letterarie, artistiche, storiche; svolgono attività sulla lingua o su altre discipline avendo come regola condivisa che metà dell'interazione avviene in italiano e metà in cinese e che gli errori di lingua vengono segnalati e corretti (Leone, 2012).

La prevalenza dell'aspetto pragmatico rispetto alla correttezza formale pone forti problemi nel caso in cui, oltre a *esercitare* questa abilità, si voglia *valutarla*: proprio per l'idea di dialogo come co-costruzione di un testo, al singolo possono essere ascritte imperfezioni lessicali o grammaticali, ma il complesso del dialogo non è ascrivibile al singolo (Bada, 2017). Inoltre, in una coppia di studenti eccellenti o di studenti in difficoltà ciascuno contribuisce secondo i propri mezzi, ma in coppie miste vengono entrambi penalizzati: l'eccellente non trova sostegno nella co-costruzione, lo studente in difficoltà viene schiacciato dalla superiorità del compagno (sulla composizione delle coppie si veda Watanabe, 2008); lo scambio comunicativo avviene in tempo reale e quindi la valutazione ha necessariamente una forte componente soggettiva, a meno che non ci sia una videoregistrazione (sulle check-list per la valutazione dei dialoghi si veda O'Sullivan *et al.*, 2002⁴).

4 Per un approfondimento sul dialogare cfr. i saggi di Mezzi, Tempesta e Zorzi in Leone e Mezzi, 2011; vari saggi in Andorno e Grassi, 2016; l'intuizione di un approccio conversazionale è presentata da Ferroni, 2017.

Bibliografia

AA.VV., *La lettura: riflessioni e pratiche*, numero monografico, "Lend - Lingua e Nuova Didattica", 2016, n. 4, <https://www.lend.it/eu/139-primopiano/509-rivista-e-stato-pubblicato-il-n-4-2016>.

Alberty E.J., *The Identification and Development of Talent in Heterogeneously Grouped Students in a General Education Program at the Secondary School Level*, Ohio State University, Columbus (OH) 1959.

Alescio T., Garbi C., Alescio Zonta L., *Destinazione vita. Fondamenti di biologia generale della cellula*, Piccio, Padova 1990.

Alkire S., *Dictation as a language learning device*, in "The Internet TESL Journal", 2002, vol. 8, n. 3, <http://iteslj.org/Techniques/Alkire-Dictation.html>.

American Psychiatric Association (APA), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3rd ed. revised)*, APA, Washington (DC) 1987.

American Psychiatric Association (APA), *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

Anastopoulos A.D., Shelton T.L., *Assessing Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*, Kluwer Academic, New York 2001.

Andorno C.M., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di*

analisi e contesti applicativi, AltLa, Milano 2016.

Aram D., Biron S., *Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy*, in "Early Childhood Research Quarterly", 2004, vol. 19, n. 4.

Aronson E., Patnoe S., *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*, 3rd ed., Pinter & Martin, Ltd, London 2011.

Associazione italiana per lo sviluppo del talento e della plusdotazione, *La plusdotazione ed i BES: un'analisi per l'inclusione*, 2014, <https://www.aistap.org/news/dalle-scuole/123-la-plusdotazione-ed-i-bes-una-proposta-per-l-inclusione?highlight=WyjsYSISlmxhJylslnBsdXNkb3RhemplvbmUiLCJsYSBwbHVzZG90YXppb25lIllo=>.

Bada I., *Analisi conversazionale e approccio orientato all'azione. Studio delle forme di riparazione in una lezione di italiano LS*, in "EL.LE - Educazione Linguistica - Language Education", 2017, vol. 1, n. 2, doi <http://doi.org/10.30687/2280-6792/2017/02/006>.

Bain S.K., McCallum R.S., Bell S.M. et al., *Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified as gifted*, in "Journal of Advanced Academics",

- 2010, vol. 22, n. 1, <https://doi.org/10.1177%2F1932202X1002200106>.
- Balboni P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino 1998.
- Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino 2002 (4^a ed., arricchita nel 2018).
- Balboni P.E., *Italiano lingua materna: fondamenti di didattica*, UTET Università, Torino 2006.
- Balboni P.E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET Università, Torino 2008 (2a ed., arricchita nel 2013).
- Balboni P.E., *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci-Loescher, Torino 2014.
- Balboni P.E., Caon F., *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 2015.
- Baldacci M., *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, UTET, Torino 2002.
- Ballarin E., *L'italiano accademico: strategie didattiche rivolte all'abilità di comprensione scritta*, in O.A. Mordente, R. Ferroni (a cura di), *Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário*, Humanitas, São Paulo 2011, pp. 17-36.
- Bazzarello A., Spinello M., *Analisi dei bisogni, programmazione glottodidattica e valutazione degli alunni con Bisogni Linguistici Specifici*, in M. Daloso (a cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Erickson, Trento 2016, pp. 227-244.
- Becchi E., *L'identificazione e l'educazione dei superdotati*, in "Scuola e città", 1962, n. 1, pp. 125-129, pp. 510-516.
- Becchi E., *L'eredità del genio*, in "Scuola e città", 1963, nn. 1-2, pp. 180-186.
- Beltramo M., *Abilità di scrittura*, Paravia, Torino 2002.
- P. Benincà, G. Ferraboschi, G. Gaspari et al., *Italiano standard o italiano scolastico*, in AA.VV., *Dal dialetto alla lingua*, Pacini, Pisa, 1984, pp. 19-40.
- Bereiter C., Scardamalia M., *The Psychology of Written Composition*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1987.
- Beretta N., Gatti F., *Abilità d'ascolto*, Guerra, Perugia 2007.
- Bernal E.M., *Three ways to achieve a more equitable representation of culturally and linguistically different students in GT programs*, in "Roeper Review", 2001, vol. 24, n. 2, <https://doi.org/10.1080/02783190209554134>.
- Bernstein B., *Aspects of language and learning in the genesis of the social process*, in "The Journal of Child Psychology and Psychiatry", 1960, n. 4, doi <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1960.tb02004.x>
- Bernstein B., *Social Class, Language and Socialization*, in B. Bernstein, *Class, Code and Control*, Routledge, London 1971, pp. 132-146.
- Berretta M., *Linguistica ed educazione*

linguistica, *Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino 1977.

Berruto G. (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Stampatori, Torino 1977.

Berruto G., *L'italiano impopolare*, Liguori, Napoli 1978.

Biedrón A., Szczepaniak A., *The cognitive profile of a talented foreign language learner. A case study*, in "Psychology of Language and Communication", 2009, vol. 13, n. 1, <http://dx.doi.org/10.2478/V10057-009-0004-7>.

Bishop D.V.M., *Ten questions about terminology for children with unexplained language problems*, in "International Journal of Language & Communication Disorders", 2014, vol. 49, n. 4, <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>.

Bonifacci P. (a cura di), *I bambini bilingui*, Carocci, Roma 2018.

Brazzolotto M., *Tratti di plusdotazione negli apprendenti di italiano come L2*, in "EL.LE - Educazione Linguistica - Language Education", 2018a, vol. 7, n. 3, <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/002>.

Brazzolotto M., *La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 2018b, vol. 16, n. 2, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3046>.

Brichese A., *Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di*

madrelingua non italiana attraverso la normativa, in "EL.LE - Educazione Linguistica - Language Education", 2015, vol. 4, n. 1, <http://doi.org/10.14277/2280-6792/126>.

Brichese A., *La valutazione per gli studenti stranieri alla luce della normativa specifica*, in Caon F. (a cura di), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Loescher, Torino 2017, pp. 197-208.

Brichese A., Caon F., Rutka S. et al., *Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento 2019.

Brichese A., Tonioli V., *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico. Natura e competenze*, Marsilio, Venezia 2015.

Briggs C.J., Reis S.M., Sullivan E.E., *A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students*, in "Gifted Child Quarterly", 2008, vol. 52, n. 2, <https://doi.org/10.1177/0016986208316037>.

Brighetti C., Minuz F., *Abilità del parlato*, Guerra, Perugia 2008.

British Dyslexia Association, *Dyslexia Style Guide 2018: Creating Dyslexia Friendly Content*, 2018, https://cdn.bdadyslexia.org.uk/documents/Advice/Dyslexic-Employee/Dyslexia_Style_Guide_2018-final.pdf?mtime=20190409173541.

Brody L.E., *The talent search model for meeting the academic needs of gifted and talented students*, in "Gifted and Talented International", 2001, vol. 16, n. 2, <https://>

doi.org/10.1080/15332276.2001.11672969.

Brody L.E., *Meeting the diverse needs of gifted students through individualized educational plans*, in D. Boothe, J.C. Stanley (a cura di), *In the Eyes of the Beholder: Critical Issues for Diversity in Gifted Education*, Prufrock Press, Waco (TX) 2004.

Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1979.

Brookhart S.M., *How to Give Effective Feedback to Your Students*, ASCD, Alexandria (VA) 2008.

Brown G., Yule G., *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1983.

Brown-Lum M., Izadi-Najafabadi S., Oberlander T.F., *Differences in white matter microstructure among children with developmental coordination disorder*, in "JAMA Network Open", 2020, vol. 3, n. 3, doi: 10.1001/jamanetworkopen.2020.1184.

Buccino G., Mezzadri M. (a cura di), *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Cesati, Firenze 2015.

Burke D., Pieterick J., *Giving Students Effective Written Feedback*, McGraw-Hill International, Maidenhead 2010.

Burkley R., *ADHD: strumenti e strategie per la gestione in classe*, Erickson, Trento 2018.

Buttaroni S., *Comprensione linguistica: strutture, processamento ed altri misteri*, in I. Di Passio, D. Paolini

(a cura di), *Processi di apprendimento linguistico in un mondo che cambia. Aspetti teorici e pratici*, Mondadori Education, Milano 2010.

Calik B., Birgili B., *Multiple intelligence theory for gifted education: criticisms and implications*, in "Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness", 2013, vol. 1, n. 2, <https://dergipark.org.tr/en/pub/jegys/issue/37257/430269>.

Calvo A., Bialystock E., *Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning*, in "Cognition", 2014, n. 130.

Caon F., *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino 2008.

Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino 2010.

Caon, F., *Aimes-tu le française? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, SAIL - Studi sull'Apprendimento e Insegnamento Linguistico, n. 1, Venezia, 2012, <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-11-3>.

Caon F., *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Loescher, Torino 2017.

Caon F., Rutka S., *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia 2004.

Cardona M., *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, UTET, Torino 2010.

Cardona M., *Note sulla dominanza emisferica nella comprensione del*

linguaggio figurato, in "Scuola e Lingue Moderne - SeLM", 2018, n. 4-6.

Carlson N.N., *An exploratory study of characteristics of gifted and talented foreign language learners*, in "Foreign Language Annals", 1981, vol. 14, n. 5, <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1981.tb01657.x>.

Casey B.J., Trainor R.J., Orendi J.L. et al., *A developmental functional MRI study of prefrontal activation during performance of a go-no-go task*, in "Journal of Cognitive Neuroscience", 1997, vol. 9, n. 6, doi: 10.1162/jocn.1997.9.6.835.

Castoldi M., *I compiti autentici. Le prove per rilevare le competenze*, in "L'educatore", 2007, n. 6, <http://lineadidattica.altervista.org/files/Castoldi-Compiti.pdf>.

Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016.

Cecchini M. (a cura di), *Fare, conoscere, parlare. Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento*, FrancoAngeli, Milano 2004.

Cesaria I., Cané S. Y., Bonifacci P., *Sviluppo linguistico in condizioni di bilinguismo*, in P. Bonifacci (a cura di), *I bambini bilingui*, Carocci, Roma, 2018.

Chapman C., *The Development of IELTS. A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*, Cambridge University Press, Cambridge 1996.

Chen J.J., Ahmadein J., *Respectful practices with infants and toddlers:*

Educating and caring for the youngest children from culturally and linguistically diverse backgrounds, in "Dimensions of Early Childhood", 2018, vol. 6, n. 3.

Ciociola C., *L'inclusione scolastica, chiave del successo formativo per tutti*, 2016, in <http://cometaresearch.org/educationvet-it-2/linclusione-scolastica-chiave-del-successo-formativo-per-tutti/?lang=it>.

Cohen N.J., Menna R., Vallance D.D. et al., *Language, social cognitive processing, and behavioral characteristics of psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 1998, vol. 39, n. 6, pp. 853-864.

Coleman L.J., Cross T.L., *Being Gifted in School: An Introduction to Development, Guidance, and Teaching*, Prufrock Press, Waco (TX) 2001.

Colombo A., *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna 2002.

Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma 2014.

Corno D., *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

Cornoldi C., De Meo T., Offredi F. et al., *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Erickson, Trento 2001.

Corrà L., Girardi A., Lo Duca M.G., *Strumenti per l'educazione linguistica*, CLEUP, Padova 1981.

Cortelazzo M.A., *Libro di testo e didattica dell'italiano*, CLEUP, Padova 1978.

Cortés Velásquez D., Nuzzo E., *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Tre Press, Roma 2018.

Costenaro V., Dalloiso M., Favaro L., *Teaching English to young learners with dyslexia. Developing phonemic awareness through sound pathways*, in "EL. LE - Educazione Linguistica - Language Education", 2014, vol. 3, n. 2, <http://doi.org/10.14277/2280-6792/324>.

Council of Europe (a cura di), *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 7-10 years*, 2018, in <https://rm.coe.int/1680697fca>.

Council of Europe, (a cura di), *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 11-15 years*, 2018, in <https://rm.coe.int/1680697fc9>.

D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016.

D'Angelo M., *Didattica della traduzione e traduzione didattica. Percorsi teorici, modelli operativi*, QuattroVenti, Urbino 2012.

D'Annunzio B., Luise C.M., *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia 2008.

Dai Y.D., *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*, Teachers College Press, New York 2010.

Dai Y.D., *A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes*, in S.I.

Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children: psycho-educational theory, research, and best practices*, Springer, New York 2008, https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_1.

Dalloiso M., *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia 2009.

Dalloiso M., *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET, Torino 2012.

Dalloiso M., *Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza meta-strategica*, in "EL.LE - Educazione Linguistica - Language Education", 2013, vol. 2, n. 1, <http://doi.org/10.14277/2280-6792/1068>.

Dalloiso M., *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, in "I Quaderni della Ricerca", 2014, n. 13.

Dalloiso M. (a cura di), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*, UTET, Torino 2015.

Dalloiso M. (a cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Erickson, Trento 2016.

Davis P., Rinvolucris M., *Dictation: New Methods, New Possibilities*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

De Carlo M. (a cura di), *Didactique des langues et traduction*, in "Études de linguistique appliquée", 2006, vol. 141,

numero monografico, <https://www.cairn-int.info/journal-ela.htm>.

De Giovanni F., Di Sabato B. (a cura di), *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2010.

De Masi S., Maggio M. (a cura di), *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano 2008.

Dehaan R.F., Havighurst R.J., *Educating Gifted Children*, University of Chicago Press, Chicago (IL) 1957.

Delisle J., Galbraith J., *When Gifted Kids Don't Have All the Answers: How to Meet their Social and Emotional Needs*, Free Spirit, Minneapolis (MN) 2002.

Di Sabato B., Di Martino E., *Testi in viaggio. Incontri tra lingue e culture, attraversamenti di generi e di senso, traduzione*, UTET Università, Torino 2011.

Diadori P., *Verso la consapevolezza traduttiva*, Guerra, Perugia 2011.

Diadori P., *Tradurre: una prospettiva interculturale*, Carocci, Roma 2018.

Dittmar N., *Soziolinguistik*, Athen, Frankfurt 1973 (ed. it., *Manuale di sociolinguistica*, trad. it. di G. Graffi, Laterza, Roma-Bari 1973).

Faust M. (a cura di), *Handbook of Neuropsychology of Language*, Wiley-Blackwell, Chichester 2012.

Farkas G., Beron K., *The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race*, in "Social Science Research", 2004, vol. 33, pp. 464-497.

Farver J.A., Xu Y., Lonigan C.J., Eppe S., *The home literacy environment and Latino*

head start children's emergent literacy skills, in "Developmental Psychology", 2013, vol. 49, n. 4.

Fedeli D., *Il disturbo da deficit di attenzione e iperattività*, Carocci, Roma 2012.

Federmeier K.D., *Thinking ahead: the role and roots of prediction in language comprehension*, in "Psychophysiology", 2007, vol. 44, n. 4, <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2007.00531.x>.

Feldhusen J.F., *A Conception of Giftedness*, in K.A. Heller, J.F. Feldhusen, *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*, Hans Huber Publishers, Toronto (ON) 1986, pp. 33-38.

Feldman D.H., *A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness*, in J.H. Borland, *Rethinking Gifted Education*, Teachers College, Columbia University, New York 2003.

Ferreri S., Guerriero A.R. (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, La Nuova Italia, Firenze 1998.

Ferroni R., *Prime riflessioni sull'efficacia dell'approccio conversazionale applicato all'insegnamento della competenza interazionale fra apprendenti di italiano LS*, in "Italiano LinguaDue", 2017, vol. 9, n. 2, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9872>.

Fløistad G. (a cura di), *Language, Meaning, Interpretation*, Kluver, New York 2004.

Flower L.S., Hayes J.R., *A cognitive process theory of writing*, in "College Composition and Communication", 1981, vol. 32, n. 4, pp. 365-387.

Ford D.Y., Whiting G.W., *Recruiting and Retaining Underrepresented Gifted Students*, in S.I. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices*, Springer, New York 2008, pp. 293-308.

Gagné F., *Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions*, in "Gifted Child Quarterly", 1985, vol. 29, n. 3, pp. 103-112.

Galbraith J., *Bright Beyond Their Years: What are Parents to Think?*, in "Gifted Education Communicator", 2012, vol. 43, n. 2.

García-Cepero M.C., *The enrichment triad model: nurturing creative-productivity among college students*, in "Innovations in Education and Teaching International", 2008, vol. 45, n. 3, <https://doi.org/10.1080/14703290802176238>.

Gardner H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1983, (ed. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, trad. it. di L. Sosio, Feltrinelli, Milano 1987).

Gardner H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York 1993, (ed. it. *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*, trad. it. di I. Blum, Anabasi, Milano 1995).

Gardner H., *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century*, Basic Books, New York 1999.

George W.C., Cohn S.J., Stanley J.C. (a cura di), *Educating the Gifted: Acceleration*

and Enrichment, Johns Hopkins University Press, Baltimore (MD) 1979.

Gernsbacher M.A., Robertson R.R.W., Palladino P. et al., *Managing Mental Representations during Narrative Comprehension*, in "Discourse Processes", 2004, vol. 37, n. 2, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326950dp3702_4.

Getzels J.W., Jackson P.W., *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*, Wiley, Oxford 1962.

Gilger J.W., Pennington B.F., De Fries J.C. *A twin study of the etiology of comorbidity: ADHD and Dyslexia*, in "Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry", 1998, vol. 31, pp. 343-348.

Gil-Toresano Berges M., *La comprensión auditiva*, in J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LS*, ELE SGEL, Madrid 2005, pp. 899-915.

GISCEL, *Laboratorio di scrittura. Scrivere in contesti disciplinari diversi*, ITIS Galilei, Roma 2001.

Goleman D., *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books, New York 1995, (ed. it. *Intelligenza emotiva: Che cos'è e perché può renderci felici*, trad. it. di I. Blum e B. Lotti, Rizzoli, Milano 1997).

Grodzinsky Y., Shapiro L., Swinney D., *Language and the Brain*, Academic Press, San Diego 2000.

Grosjean F., *Bilingual: Life and reality*, Harvard University Press, Harvard 2010.

Guerriero A.R., *Scrivere per lo studio: appunti e schedatura*, in A.R. Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

Harris C.R., *Identifying and serving recent immigrant children who are gifted*, Office of Educational Research and Improvement, (ERIC Document Reproduction), Washington (DC), 1993, <https://eric.ed.gov/?id=ED358676>.

Hart B., Risley R.T., *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Paul H. Brookes, Baltimore (MD) 1995.

Hart B., Risley T., *The early catastrophe. The 30 million word gap by age 3*, in *American Educator*, spring 2003.

Hattie J., Timperley H., *The power of feedback*, in "Review of Educational Research", 2007, vol. 77, n. 1, pp. 81-112.

Hayes J.R., Flower L.S., *Identifying the organization of writing processes*, in L. Gregg, E.R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1980, pp. 3-20.

Heller K.A., *The nature and development of giftedness: a longitudinal study*, in "European Journal for High Ability", 1991, vol. 2, n. 2, <https://doi.org/10.1080/0937445910020207>.

Heller K.A., Hany E.A., *Identification, Development and Analysis of Talented and Gifted Children in West Germany*, in K.A. Heller, J.F. Feldhusen, *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*, Hans Huber Publishers, Toronto (ON) 1986, pp. 67-82.

Hoff E., *The specificity of*

environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech, in "Child Development", 2003, vol. 74, n. 5.

Hoff E., *Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps*, in "Developmental Psychology", 2013, vol. 49, n. 1.

Hoff E., Core C., *Input and Language Development in Bilingually Developing Children*, in "Seminars in speech and language", 2013, vol. 34, n. 4.

Hoff-Ginsberg, E., *Mother-child conversation in different social classes and communicative settings*, in "Child Development", 1991, n. 62.

Hollingworth L.S., *Provisions for Intellectually Superior Children*, in M.V. O'Shea, *The Child, His Nature, and His Needs*, The Children's Foundation, New York 1924, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13450-014>.

Hollingworth L.S., *Gifted Children: Their Nature and Nurture*, Macmillan, New York 1929.

Hollingworth L.S., *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*, World Book Yonkers 1942.

Hontz Hockenberger E., Goldstein H., Sirianni Haas L., *Effects of Commenting During Joint Book Reading by Mothers with Low SES*, in "Topics in Early Childhood Special Education", 1999, vol. 19, n. 1.

Horowitz F.D., O'Brien M., *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives*,

American Psychological Association, Washington (DC) 1986.

Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J., *Foreign Language Classroom Anxiety*, in "Modern Language Journal", 1986, vol. 70, n. 2, pp. 125-132.

Ianes D., Marzocchi G.M., Sanna G., *L'iperattività. Aspetti clinici e interventi psicoeducativi*, Erickson, Trento 2009.

Irwin J.W., *Teaching Reading Comprehension Processes*, Semantic Scholar, 1986, <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-reading-comprehension-processes-Irwin/b8a0c1e2b95874fb23788ed1fb48bf6ada9619b9>.

Irwin J.W., *Teaching reading comprehension processes*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 2006 (3rd ed.).

Jia G., Aaronson D., *A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States*, in "Applied Psycholinguistics", 2003, vol. 24, n. 1.

Job R., Tonzar C., *I processi coinvolti nell'apprendimento linguistico*, in L. Mariani (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze 1994, pp. 39-54.

Johnson D.J., Myklebust H.R., *Learning Disabilities: Educational Principles and Practices*, Grune & Stratton, New York 1967.

Johnson D.W., Johnson R.T., *Making cooperative learning work*, in "Theory into practice", 1999, vol. 38 n. 2, <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>.

Kamide Y., Scheepers C., Altmann

G., *Integration of syntactic and semantic information in predictive processing*, in "Journal of Psycholinguistic Research", 2003, n. 1, pp. 37-55.

Kaufman S.B., Sternberg R.J., *Conceptions of Giftedness*, in S.I. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices*, Springer, New York 2008, pp. 71-91.

Keck C., *The Use of Paraphrase in Summary Writing: A Comparison of L1 and L2 Writers*, in "Journal of Second Language Writing", 2006, n. 4, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.006>.

Kintsch W., *Comprehension: A Paradigm for Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

Klingner J.K., Vaughn S., Dimino J. et al., *Collaborative Strategic Reading: Strategies for Improving Comprehension*, Sopris West, Longmont (CO) 2001.

Kuperberg G.R., *Neural Mechanisms of Language Comprehension: Challenges to Syntax*, in "Brain Research", 2007, vol. 1146, 18 May, <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.12.063>.

La Forgia F., *Didattica della scrittura: i manuali di istruzioni*, Manni, Lecce 2013.

La Marca A., *Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics*, in "Pedagogia oggi", 2015, n. 1, pp. 115-137.

Labov W., Waletzky J., *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*, in J. Helm (a cura di), *Essays*

on *Verbal and Visual Arts*, University of Washington Press, Seattle (WA) 1967.

Lavinio C., *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma 2004.

Lavinio C., *Italiano e altre discipline: arricchimenti reciproci*, in M. Ostinelli (a cura di), *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive*, Dipartimento formazione e apprendimento Scuola universitaria della Svizzera italiana, Locarno 2015, pp. 107-118.

Law J., Reilly S., Snow P.C., *Child speech, language and communication need re-examined in a public health context: A new direction for the speech and language therapy profession: Child speech, language and communication need in the context of public health*, in "International Journal of Language & Communication Disorders", 2013, n. 48, pp. 486-496.

Leffel K., Suskind D., *Parent-Directed Approaches to Enrich the Early Language Environments of Children Living in Poverty*, in "Seminars in Speech and Language", 2013, vol. 34, n. 4.

Leone P., *È questo che volevi dire? Parlante nativo e non nativo nei dialoghi teletandem*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri", 2012, n. 28.

Leone P., Mezzi T. (a cura di), *Didattica della comunicazione orale in L1 e in L2. A scuola e all'università*, FrancoAngeli, Milano 2011.

Levy C.M., Ransdell S. (a cura di), *The Science of Writing: Theories, Methods,*

Individual Differences, and Applications, Mahwah, Erlbaum (NJ) 1996.

Liu, L., Kager. R., *Is mommy talking to daddy or to me? Exploring parental estimates of child language exposure using the Multilingual Infant Language Questionnaire*, in "International Journal of Multilingualism", 2017, vol. 14, n. 4.

Lo Duca M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma 2003.

Long M.H., *The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition*, in W.C. Ritchie, T.K. Bhatia (a cura di), *Handbook of Second Language Acquisition*, Wiley-Blackwell, Malden (MA) 1996, pp. 413-468.

Lowe H., *Modern Foreign Languages*, in D. Eyre, H. Lowe, *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*, David Fulton Publisher, London 2002, <https://doi.org/10.4324/9781315069364>.

Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano 2010.

Lynch T., *Communication in the Language Classroom*, Oxford University Press, Oxford 1996.

Maheady L., Harper G.F., Mallette B., *Insegnamento "mediato dai pari": lo stato dell'arte*, in "Difficoltà di Apprendimento", 2001, vol. 7, n. 1, pp. 83-97.

Mammarella I.C., *The Importance of Defining Shared Criteria for the Diagnosis of Nonverbal Learning*

Disability, in "JAMA Network Open", 2020, vol. 3, n. 4, doi: 10.1001/jamanetworkopen.2020.2559.

Manesse D., *La dictée, résistance et avatars d'un exercice scolaire*, in H. Peyronie, A. Vergnioux (a cura di), *Éducation et longue durée*, PUC, Caen 2007.

Margolis A.E., Broitman J., Davis J.M. et al. *Estimated prevalence of nonverbal learning disability among North American children and adolescents*, in "JAMA Network Open", 2020, vol. 3, n. 4, e202551, doi: 10.1001/jamanetworkopen.2020.2551.

Margutti P., *Comunicare in una lingua straniera. Fra teoria e pratica*, Carocci, Roma 2004.

Marinani L., *Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale*, in "Italiano Lingua2", 2015, n. 1.

Mariotti C., *Analisi qualitativa delle strategie di costruzione delle parafrasi nell'insegnamento integrato di lingua e contenuti*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 2004, n. 1.

Marland S.P., *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*, Washington (DC) 1972, <https://eric.ed.gov/?id=ED056243>.

Maughan B., Rowe R., Loeber R. et al., *Reading Problems and Depressed Mood*, in "Journal of Abnormal Child Psychology", 2003, n. 31, pp. 219-229.

Mayes S.D., Calhoun S.L., Crowell E.W., *Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders*, in "Journal

of Learning Disabilities", 2000, n. 33, pp. 417-424.

Mazzotta P., *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.

Mazzotta P., Salmon L. (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, UTET, Torino 2007.

Mecacci L., *Vygotskij. La mente: sviluppo, educazione e patologia della mente*, Giunti, Milano 2017.

McLoyd V. C., *Socioeconomic Disadvantage and Child Development*, in "American Psychologist", 1998, vol. 53, n. 2.

Medhat-Lecocq H., Negga D., Szende T. (a cura di), *Traduction et apprentissage des langues. Entre médiation et remédiation*, Editions des Archives Contemporaines, Parigi 2016, pp. 61-79.

Melero Rodríguez C.A., *Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica. Riferimenti teorici e proposte di applicazione*, in "EL.LE - Educazione Linguistica - Language Education" 2012, vol. 1, n. 3, <http://doi.org/10.14277/2280-6792/35p>.

Melero Rodríguez C.A., *Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica*, in "EL. LE - Educazione Linguistica - Language Education", 2013, vol. 2, n. 3, <http://doi.org/10.14277/2280-6792/72p>.

Melero Rodríguez C.A., *Sviluppare la competenza comunicativa in lingua straniera: possibili barriere degli studenti con DSA*, in A. Valenti (a cura di),

Esperienze di didattica inclusiva delle lingue straniere. Percorsi per alunni con DSA, LibriLiberi, Firenze 2016.

Melero Rodríguez C.A., *Progettare la valutazione scolastica degli studenti con BiLS. Proposta di un modello dinamico e ruolo del feedback*, in "EL.LE - Educazione Linguistica - Language Education", 2017a, vol. 6, n. 3, https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2017/3numero-monografico/art-10.14277-2280-6792-2017-003-05_eSjxsHK.pdf.

Melero Rodríguez C.A., *La didattica dell'accanimento*, in "Scuola e Lingue Moderne", 2017b, nn. 7-9.

Melero Rodríguez C.A., *Spagnolo plus - Produzione scritta. Guida per l'insegnante e materiali per l'alunno*, Erickson, Trento 2017c.

Melero Rodríguez C.A., *Alcune questioni etiche sulla valutazione linguistica scolastica di studenti con Bisogni Linguistici Specifici*, in M. Santipolo, P. Mazzotta (a cura di), *L'Educazione Linguistica Oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, UTET, Torino 2018.

Melero Rodríguez C.A., Caon F., Bricchese A., *Educazione linguistica accessibile e inclusiva Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA*, in "EL.LE - Educazione Linguistica - Language Education", 2018, vol. 7, n. 3, <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/001>.

Messick S.M., *Standards of validity*

and the validity of standards in performance assessments, in "Educational Measurement: Issues and Practice", 1995, n. 14/4, *Special Issue: Values and Standards in Performance Assessment: Issues, Findings and Viewpoints*.

Mezzadri M., *Insegnare a comprendere*, Guerra, Perugia 2007.

Mezzadri M., *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci-Loescher, Torino 2015.

Mönks F.J., Katzko, M.W., *Giftedness and Gifted Education*, in R.J. Sternberg, J.E. Davidson, *Conceptions of Giftedness* (2ed.), Cambridge University Press, Cambridge 2005.

Moretti B., *Imparare dagli errori. Gli sbagli come conseguenza del rapporto tra gli esseri umani e le loro lingue*, in M. Ostinelli (a cura di), *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive*, Dipartimento formazione e apprendimento Scuola universitaria della Svizzera italiana, Locarno 2015.

Mormando F., *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale*, Erickson, Trento 2011.

Moro M.R., Neuman D., Réal I., *Maternités en exil. Mettre des bébés au monde et les faire grandir en situation transculturelle*, Éditions La pensée sauvage, Grenoble 2008.

Motohide Miyahara M., Lagisz M., Nakagawa S., *Intervention for children with Developmental Coordination Disorder: how robust is our recent evidence?*, in "Child: care, health and development", 2020, vol. 46, n. 4, <https://doi.org/10.1111/cch.12763>.

Murray A.D., Crowe L. K., Fees B., *The Language Environment of Toddlers in Center-based Care versus Home Settings*, in "Early Childhood Education Journal", 2006, vol. 34, n. 3, pp. 233-239.

Nation I.S.P., *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

Negro F., *Bisogni Linguistici Specifici e comprensione del testo narrativo. Aspetti teorici e metodologici per una proposta didattica*, in "Educazione Linguistica - Language Education", 2017, vol. 6, n. 3, <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/007>.

Neihart M., Betts G.T., *Revised profiles of the gifted & talented*, 2010, <https://talentstimuleren.nl/?file=553&m=1370389145&action=file.download> (ultima consultazione 15.09.2020).

Newbury J., Bartoszewicz P., Theys C., *Current practices of New Zealand speech-language pathologists working with multilingual children*, in "International Journal of Speech-Language Pathology", 2020, Feb 13, pp. 1-12, doi: 10.1080/17549507.2020.1712476.

Newman T.M., *Assessment of Giftedness in School-age Children using measures of intelligence or Cognitive abilities*, in S.I. Pfeiffer (a cura di), *Handbook of Giftedness in Children*, Springer, Boston 2008.

Nguyen M., *Peer tutoring as a strategy to promote academic success*, in "Research Brief", 2013, https://childandfamilypolicy.duke.edu/pdfs/schoolresearch/2012_PolicyBriefs/Nguyen_Policy_Brief.pdf.

Nicolson R.I., Fawcett A.J., *Dyslexia, Learning and the Brain*, MIT Press, London 2008.

Noble et al., *Family income, parental education and brain structure in children and adolescents*, in "Nature neuroscience", 2015, vol. 18, n. 5.

Norbury C.F., Gooch D, Wray C. et al., *The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 2016, n. 57, <https://dx.doi.org/10.1111%2Fjcopp.12573>.

Norbury C.F., Sonuga-Barke E., *Editorial: New frontiers in the scientific study of developmental language disorders*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 2017, vol. 58, n. 10, pp. 1065-1067.

Novello A., *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*, in "Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico - SAIL", 2014, vol. 4, <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-90-8>.

Novello A., *Insegnare le lingue a studenti gifted. Strategie didattiche per la plusdotazione*, in "Romanica Cracoviensia", 2016, vol. 16, n. 2, <https://www.ejournals.eu/Romanica-Cracoviensia/2016/Tom-16-Numer-2/art/8146/>.

Novello A., *Didattica per discenti plusdotati nella CAD*, in F. Caon (a cura di), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Loescher, Torino 2017.

Nuttall C., *Teaching reading skills in a foreign language*, Heinemann Educational, London 1996.

Nuzzo E., Grassi R., *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Bonacci-Loescher, Torino 2016.

O'Hare A, Bremner L., *Management of developmental speech and language disorders: Part 1*, in "Archives of Disease in Childhood", 2015, doi: 10.1136/archdischild-2014-307394.

O'Sullivan B., Weir C.J., Saville N., *Using observation checklist to validate speaking-test tasks*, in "Language Testing", 2002, n. 1, <https://doi.org/10.1191/0265532202lt2190a>.

Occhipinti G., *Metodologia e didattica della scrittura creativa. Come programmare strategie del fantastico*, Rubbettino, Catanzaro 2003.

Okan Z., Ispinar D., *Gifted students' perceptions of learning English as a foreign language*, in "Educational Research and Reviews", 2009, vol. 4, n. 4, <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/C32373B3783>.

Olivieri A., *Il Piano Didattico Personalizzato*, Pearson, Milano 2016.

Olivieri D., *Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i gifted children*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 2018a, vol. 16, n. 2, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2935/2559>.

Olivieri D., *Un'indagine sulle opinioni di educatori e insegnanti nei confronti degli studenti plusdotati e*

della loro educazione, in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 2018b, vol. 16, n. 3, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3116>.

Olszewski-Kubilius P., Subotnik R.F., Worrell F.C., *Rethinking giftedness: A developmental approach*, in "Revista de Educacion", 2015, n. 368.

Orsolini M. (a cura di), *Pensando si impara. Stimolare l'attenzione, le funzioni esecutive e la memoria di lavoro nei bambini con bisogni educativi speciali. Strumenti per il lavoro psicosociale ed educativo*, FrancoAngeli, Milano 2019.

Ossola C. (a cura di), *A brano a brano. L'antologia di italiano nella scuola inferiore*, il Mulino, Bologna 1979.

Pace A., Luo R., Hirsh-Pasek K., Michnick Golinkoff R., *Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development*, in "Annual Review of Linguistics", 2017, vol. 3.

Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 1998.

Pallotti G. (a cura di), *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano 1999.

Pallotti G., *Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua*, in E. Janfrancesco (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Edilingua, Roma 2005, pp. 43-59.

Pearson B.Z., Fernández S.C., Lewedge V., Oller D.K., *The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants*, in "Applied Psycholinguistics", 1997, vol. 18.

Pellerey M., *Le competenze individuali*

e il Portfolio, La Nuova Italia, Firenze 2004.

Piazzi F., *Legere et intellegere. Strumenti, meccanismi e verifiche per la comprensione/traduzione*, Cappelli, Bologna 2006.

Piemontese M.E., Sposetti P. (a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma 2014.

Pinnelli S. (a cura di), *Plusdotazione e scuola inclusiva*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2019.

Polatajko H.J., Macnab J.J., Anstett B. et al., *A clinical trial of the process-oriented treatment approach for children with developmental co-ordination disorder*, in "Developmental Medicine & Child Neurology", 1995, vol. 37, n. 4.

Poletti M., *Ontogenesi del disturbo pragmatico di linguaggio*, in "Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva", 2010, n. 30.

Pontecorvo C. (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

Pungello E.P., Iruka I.U., Dotterer A.M., Mills-Koonce R., Reznick J.S., *The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood*, in "Developmental Psychology", 2009, vol. 45, n. 2.

Rea-Dickins P., Germaine K., *Evaluation*, Oxford University Press, Oxford 1992.

Reis S.M., McCoach D.B., *Underachievement in Gifted and Talented Students with Special Needs*, in "Exceptionality", 2002, vol.

10, n. 2, https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5.

Renzi L., Cortelazzo M.A. (a cura di), *La lingua italiana oggi. Un problema linguistico e sociale*, il Mulino, Bologna 1975.

Renzulli J.S., *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*, Creative Learning Press, Wethersfield (CT) 1977.

Renzulli J.S., *What makes giftedness? Reexamining a definition*, in "Phi Delta Kappa International", 1978, vol. 60, n. 3, www.jstor.org/stable/20299281.

Renzulli J.S., *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*, in R.J. Sternberg, J.E. Davidson, *Conceptions of Giftedness* (2 ed.), Cambridge University Press, Cambridge 2005.

Renzulli J.S., *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness*, in "Revista Educação Especial", 2014, vol. 27, n. 50, <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14285>.

Rigo R., *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione*, Armando, Roma 2005.

Rivers W., *Comprehension and production in interactive language teaching*, in "The Modern Language Journal", 1986, vol. 10, n. 1.

Robinson A., Clinkenbeard P.R., *History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship*,

in S.I. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices*, Springer, New York 2008.

Robinson W., Campbell J., *Effective Teaching in Gifted Education, Using a Whole School Approach*, Routledge, London-New York 2010.

Rossi P., *Attention deficit/hyperactivity disorder from infancy to adult age*, in "Journal of Psychopathology", 1999, n. 2.

Rossi S., *Scuola 2.0: come insegnare a scrivere testi*, Aracne, Roma 2014.

Rost M., *Teaching and Researching Listening*, Longman, Harlow 2002.

Saladino E., *Didattica a distanza. Breve guida per un insegnamento efficace e inclusivo*, Pearson, Milano 2020.

Savitri W.E., Chakim A.N., *Students' Perception on Note-taking Skill and Strategy*, in "Advances in Social Science, Education and Humanities Research", 2019, n. 380, <https://www.atlantis-press.com/proceedings/soshec-19/125926099>.

Scalisi T.G., Pelagaggi D., Panini S., *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*, Carocci, Roma 2003.

Scheele A.F., Leseman P.P.M., Mayo A., *The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency*, in "Applied psycholinguistics", 2010, vol. 31, n. 1.

Scheffner-Hammer C., Weiss A.M., *How African American Mothers and Their Infants Structure Play Interactions*, in "Journal of Speech, Language, and Hearing", 1999, vol. 42, n. 5.

Schneider E., Crombie M., *Dyslexia*

and Foreign Language Learning, Fulton, Londra 2003.

Schumann J., *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Erlbaum, Los Angeles 2004.

Semrud-Clickeman M., Biederman J., Sprich-Buckminster S. et al., *Comorbidity between ADHD and learning disability: a review and report in a clinically referred sample*, in "Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry", 1992, n. 31, pp. 439-448.

Serragiotto G., *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci, Torino 2016.

Shamir A., Korat O., Barbi N., *The effects of CD-ROM storybook reading on low SES kindergarteners' emergent literacy as a functioning of learning context*, in "Computers and Education", 2008, vol. 51, n. 1.

Shultz J., *The dyslexia-stress-anxiety connection*, in "IDA - The International Dyslexia Association", Retrieved October 1, 2013, <https://dyslexiaida.org/the-dyslexia-stress-anxiety-connection/>.

Simone R. (a cura di), *L'educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

Simone R., *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2000.

Sobrero A. (a cura di), *Insegnare la lingua materna. Ricerche e proposte di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

Sood S.C., Bose M., Jain N. et al. (a cura di), *Developing Language Skills*

1: *Oral Communication and Reading Comprehension, Writing Skills, and Workbook*, Manohar, New Delhi 2009.

Sorrentino C., *Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2017, vol. 5, n. 1, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2325>.

Sousa D.A., *How the Gifted Brain Learns*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA) 2003.

Spaliviero C., *La correzione dell'errore nella CAD*, in F. Caon, *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Loescher, Torino 2017, pp. 119-128.

Spinello M., *Conseguenze della riflessione metacognitiva sul senso di autoefficacia in lingua straniera. Uno studio di caso*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 2014, voll. 1-2.

Sternberg R., *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.

Sternberg R.J., *WICS as a model of giftedness*, in "High Ability Studies", 2003, vol. 14, n. 2, <https://doi.org/10.1080/1359813032000163807>.

Sternberg R.J., Spear-Swerling L., *Teaching for thinking*, APA, Washington (DC) 1996, (ed. it. *Le tre intelligenze*, trad. it. di P. Lopane, Erickson, Trento 1997).

Strip C.A., Hirsch, G., *Helping Gifted Children Soar: a Practical Guide for Parents and Teachers*, Great Potential Press, Scottsdale (AZ) 2011.

Subotnik R.F., Jarvin L., *Beyond Expertise: Conceptions of Giftedness as Great Performance*, in R.J. Sternberg, J.E. Davidson (a cura di), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge 2005, pp. 343-357.

Tabarelli S., Pisanu F., *Elementi generali di approfondimento sui BES nel contesto italiano*, in "I Quaderni della Ricerca", 2013, n. 3.

Tannenbaum A., *Gifted: A Psychological Approach*, in R.J. Sternberg, J.E. Davidson (a cura di), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge 1986, pp. 21-52.

Terman L.M., *Genetic Studies of Genius, Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*, Stanford University Press, Stanford (CA) 1925.

Terman L.M., *The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent*, in "American Psychologist", 1954, vol. 9, n. 6, <https://doi.org/10.1037/h0060516>.

Tomblin J.B., Records N.L., Buckwalter P. et al., *Prevalence of specific language disorder in kindergarten children*, in "Journal of Speech, Language, and Hearing Research", 1997, n. 40, pp. 1245-1260.

Tomblin J.B., Zhang X, Buckwalter P. et al., *The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 2000, n. 41.

Tonioli V., Brichese A., *La mediazione interlinguistica ed interculturale*, in "EL. LE - Educazione Linguistica - Language

Education", 2015, vol. 4, n. 3, <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-4-3-15-3>.

Toppelberg O.C., Collins B.A., *Language, Culture, and Adaptation in Immigrant Children*, in "Child Adolescence Psychiatric", 2010, vol. 19, n. 4.

Torresan P., *Item Analysis di prove di ascolto a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS*, in "Signum. Estudos da Linguagem", 2015, vol. 18, n. 2, <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/18585>.

Torresan P., *Fattori che compromettono la validità di una prova di comprensione*, in P. Mazzotta, M. Santipolo (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, UTET, Torino 2018.

Troncarelli D., La Grassa M., *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, il Mulino, Bologna 2018.

Tunncliffe C., *Teaching Able, Gifted and Talented Children*, SAGE Publications Ltd, London 2010.

Tuttle F.B., Becker L.A., Sousa J.A., *Characteristics and identification of gifted and talented students (3rd ed.)*, National Educational Association of the United States, Washington (DC) 1988.

Ventriglia L., Storace F., Capuano A., *La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento*, in "I Quaderni della Ricerca", 2015, n. 25.

Wang Q., Leichtman M.D., Davies K., *Sharing memories and telling stories:*

American and Chinese mothers and their 3-year-olds, in "Memory", 2000, n. 8.

Watanabe Y., *Peer-peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: Their interactions and reflections*, in "Canadian Modern Language Review", 2008, n. 4, <https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.64.4.605>.

Webb J., Gore, J., *How do we find gifted children?*, in "Gifted Education Communicator", 2012, vol. 43, n. 2, <http://www.giftededucationcommunicator.com/wp-content/uploads/2013/03/Identifying-Gifted-Learners.pdf>.

Weigle S.C., *Assessing Writing*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.

Willcutt E.G., Pennington B.F., *Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: differences by gender and subtype*, in "Journal of Learning Disabilities", 2000, n. 33.

Winner E., *The origins and ends of giftedness*, in "American Psychologist", 2000a, vol. 55, n. 1, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159>.

Winner E., *Giftedness: Current Theory and Research*, in "Current Directions in Psychological Science", 2000b, vol. 9, n. 5, <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00082>.

Witty P.A., *Who are the Gifted?*, in N.B. Henry, *Education of the Gifted, The fiftyseventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 2, National Society for the Study of

Education University of Chicago Press, Chicago (IL) 1958, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13174-003>.

Zanetti M.A. (a cura di), *Bambini e ragazzi ad alto potenziale*, Carocci, Roma 2017.

Riferimenti legislativi

Legge Quadro n. 104 del 5 febbraio 1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>.

Ministero degli Affari Esteri, Decreto del Presidente della Repubblica n. 394 del 31 agosto 1999, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, https://www.esteri.it/mae/normative/normativa_consolare/visti/dpr_394_1999.pdf.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR, Legge n. 170 del 8 ottobre 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR, Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, <https://www.istruzione.it/>

Zhang Y., *Cooperative language learning and foreign language learning and teaching*, in "Journal of Language Teaching and Research", 2010, vol. 1, n. 1, <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol01/01/jltr0101.pdf>.

[esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf](#).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR, Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale dell'inclusione scolastica*, <http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf>.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR, Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, *Indicazioni operative sulla direttiva ministeriale del 27/12/2012 – Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale dell'inclusione scolastica*, http://banner.orizzontescuola.it/cm8_13.pdf.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR, Nota n. 2563 del 22 novembre 2013, *Strumenti di intervento alunni BES A.S. 2013-2014 – Chiarimenti*, <http://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/note-ministeriali/nota-2563-del-22-novembre-2013-strumenti-di-intervento-alunni-bes-a-s-2013-2014-chiarimenti.flc>.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR, Linee Guida di febbraio 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR, Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*, http://www.usrvenetodocumentazione.it/wp-content/uploads/2017/05/02_PALUMBO_D.LVO_62_2017_VALUTAZIONE_ESAMI.pdf.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR, Decreto Ministeriale n. 741 del 3 ottobre 2017, *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+741_2017.pdf/f7768e43-fb00-447d-8f27-8f4f584f2f8f?version=1.0&t=1507659515293.

Ministero dell'Istruzione,

Riferimenti sitografici

<https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Bilingual-Service-Delivery/>
<https://fli.it/wp-content/uploads/2014/02/Raccomandazioni-per-il-lavoro-con-i-bambini-bilingui-def.pdf>
<https://ialpasoc.info/faqs/faqs-from-the-multilingual-affairs-committee/>

dell'Università e della Ricerca – MIUR, Decreto Dipartimentale n. 1603 del 15 novembre 2018, *Istituzione tavolo tecnico sulla plusdotazione*, <http://www.leggeplusdotazione.it/Documento2.pdf>.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR, Nota n. 562 del 3 aprile 2019, *Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti*, <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2019/04/AOODPIT.REGISTRO-UFFICIALE.2019.0000562.pdf>.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR, luglio 2019, *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2017-2018*, <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>.

Ministero della Sanità. Dipartimento per l'ordinamento sanitario, la ricerca e l'organizzazione del Ministero, ICD-10 del 14 marzo 2013, *Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati*, http://www.salute.gov.it/portale/documentazione/p6_2_2_1.jsp?id=1929.

<https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>
<https://www.rcslt.org/speech-and-language-therapy/clinical-information/bilingualism>
https://www.speechpathologyaustralia.org.au/SPAConf2020/Program/Conf_Abstract_Oral.aspx?SubId=23

