

# **Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica**

## Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva

Michele Daloiso  
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Gonzalo Jiménez Pascual  
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

**Abstract** The present paper discusses the potential of Cognitive Linguistics in the study of Specific Language Needs, i.e. pupils with specific impairment in the areas of communication and language acquisition. The paper is ideally divided into two parts. Part one provides a brief overview of how Cognitive Linguistics views the relationship between language and cognition and discusses clinical evidence supporting the idea that these are interrelated in developmental disorders. Consequently, Specific Language Needs should be reframed as cognitive limitations that selectively impact the development of language and communication. The second part of the paper shows that adopting a cognitive linguistic view can also be advantageous in the teaching of second/foreign languages to pupils with Specific Language Needs. After discussing the limitations of traditional approaches to the teaching of grammar, the authors present some potential applications which help overcome some typical learning difficulties experienced by pupils with Specific Language Needs.

**Sommario** 1 Linguaggio e cognizione secondo la prospettiva della Linguistica Cognitiva. – 2 Il sostrato cognitivo dei Bisogni Linguistici Specifici. – 3 Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica: limiti dell'approccio tradizionale. – 4 Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva. – 5 Riflessioni conclusive.

**Keywords** Specific Language Needs. Language disorders. Input processing. Grammar instruction. Cognitive Linguistics.

L'articolo è stato concepito unitariamente dai due autori. Per la stesura, i paragrafi 2 e 3 si devono a Michele Daloiso e i paragrafi 1 e 4 a Gonzalo Jiménez Pascual. L'introduzione e la conclusione sono state scritte congiuntamente dai due autori.

**DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/004**

Submitted: 2018-02-09 | Acceptance: 2018-02-22

© 2017 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

## 1 Linguaggio e cognizione secondo la prospettiva della Linguistica Cognitiva

La Linguistica Cognitiva (d'ora in avanti LC) è un insieme di teorie che si prefiggono di studiare il funzionamento del linguaggio, il suo apprendimento e la sua struttura concettuale.<sup>1</sup>

L'apparizione della LC si può collocare negli Stati Uniti attorno alla prima metà degli anni Settanta ed è legata alla necessità di superare una concezione formalistica del linguaggio che, già nel decennio precedente, si cominciava a mettere in discussione. Alcune delle voci critiche in questo senso provenivano dall'interno del generativismo, dove c'era chi, richiedendo un maggior protagonismo del significato nell'analisi delle strutture grammaticali, contestava implicitamente l'idea chomskyana della centralità e l'autonomia della sintassi. In seguito ad alcuni tentativi falliti di conciliare entrambe le posizioni, come la creazione della *semantica generativa* (Lakoff 1990), le controversie interne sfociarono in uno scisma all'interno del paradigma, il che ebbe come risultato il definitivo allontanamento di un gruppo più o meno omogeneo di linguisti, fra cui R. Langacker, G. Lakoff, L. Talmy e G. Fillmore, che avrebbero dato poi origine alla nascita della LC.<sup>2</sup>

La LC si pone l'obiettivo fondamentale di spiegare i fenomeni linguistici alla luce della nostra esperienza mentale, fisica e socioculturale, ritenendo che le diverse capacità cognitive dell'essere umano siano strettamente interconnesse e che il linguaggio, in quanto abilità cognitiva integrata, sia il riflesso della nostra struttura concettuale (Croft, Cruse 2004). È importante, dunque, sottolineare che questo approccio allo studio del linguaggio si differenzia in modo sostanziale dagli altri approcci 'cognitivi' perché non postula solamente la natura mentale del linguaggio (affermare che il linguaggio è una facoltà mentale è ormai cosa ovvia, dopo la prima svolta cognitiva impressa dal generativismo), ma si spinge oltre affermando che il linguaggio è una manifestazione e un riflesso delle nostre capacità cognitive. Questa assunzione ha una ricaduta importante per quanto riguarda la natura delle spiegazioni fornite dalla LC, a cui viene chiesta la plausibilità dei suoi postulati rispetto alle conoscenze attuali circa il funzionamento della mente e il cervello (Evans 2012). Infatti, la LC lavora da una prospettiva interdisciplinare, aperta ai contributi provenienti dalle diverse scienze che si occupano della cognizione, quali le neuroscienze, la psicologia cognitiva, l'intelligenza artificiale, l'antropologia e la filosofia. In questo senso, la LC ha assunto un *cognitive commitment* (Lakoff 1990),

1 Per un'introduzione alla LC si vedano: Ungerer, Schmid 1996; Croft, Cruse 2004; Evans, Green 2006; Geeraerts, Cuyckens 2007; Arduini, Fabbri 2008; Gaeta, Luraghi 2003.

2 Per una disamina della tradizione di studi inerenti la psicologia cognitiva e la psicologia del linguaggio che hanno preceduto la comparsa della LC si veda Sinha 2007.

per cui le spiegazioni dei fenomeni linguistici devono essere coerenti e compatibili con quanto sappiamo del più generale funzionamento della mente e del cervello.

Sostenendo che il linguaggio è un'abilità cognitiva integrata, la LC si allontana da una visione rigidamente modulare della mente, facendo riferimento anche ai più recenti sviluppi delle Scienze Cognitive, di cui si parlerà nel prossimo paragrafo. Questo approccio concepisce piuttosto il linguaggio come uno strumento attraverso il quale rappresentiamo il mondo che ci circonda, come una specie di filtro mediante il quale mettiamo in evidenza il nostro rapporto esperienziale con la realtà, dal punto di vista sia fisico sia sociale e culturale. Questo rapporto esperienziale è mediato dal nostro corpo, interposto tra il soggetto concettualizzante e la realtà. Secondo questa prospettiva, dunque, il linguaggio costituisce un riflesso della nostra interazione corporea con il mondo.

La LC assume che lo studio del linguaggio debba tener conto delle basi concettuali che fanno parte della nostra conoscenza del mondo. In particolare, questo approccio parte dal presupposto che la realtà non possa essere rappresentata linguisticamente in modo obiettivo, in quanto i parlanti, partendo dallo stesso materiale concettuale, possono operare scelte diverse tra le varie combinazioni configurazionali che il linguaggio mette a disposizione. Ad esempio, di fronte alla stessa scena rappresentata da un negozio chiuso, sulla base delle proprie intenzioni comunicative i parlanti possono scegliere tra costruzioni alternative non equivalenti, es. 'Il negozio è chiuso', 'Hanno chiuso il negozio', 'Il negozio è stato chiuso' ecc.

Secondo questa visione, compatibile con una versione debole del relativismo linguistico, il linguaggio è un riflesso culturalmente mediato della nostra capacità di strutturare concettualmente e categorizzare la realtà. In questo senso, la LC ritiene che il linguaggio, pur non determinando in toto il pensiero, possa però incidere significativamente su aspetti come le associazioni mentali, la percezione e l'orientamento (Evans 2012; 2014; Geeraerts, Cuyckens 2007; Deutscher 2013).

Gli assunti della LC hanno condotto poi allo sviluppo di una particolare prospettiva riguardante i processi di acquisizione linguistica. Pur riconoscendo una certa componente neurobiologica innata che favorisce l'acquisizione del linguaggio, la LC si allontana dall'ipotesi che esista un bagaglio di regole astratte del linguaggio geneticamente predeterminate, la qual cosa comporterebbe l'accettazione di un grosso salto evolutivo di difficile spiegazione (Evans 2014). In questo senso, la LC è in linea con numerosi studi antropologici evolutivi (Tomasello 2010) che ritengono che la capacità umana di comunicare sia dovuta a degli adattamenti biologici destinati a favorire l'interazione sociale cooperativa. In quest'ottica, la dimensione più linguistica della comunicazione si sarebbe sviluppata inizialmente a partire dai gesti, evolvendosi poi verso la creazione di unità linguistiche funzionali all'interno delle diverse comunità. Così, la singolarità del lin-

guaggio umano risiederebbe nella capacità di riconoscere le intenzioni comunicative con cui vengono manipolate le diverse costruzioni simboliche che fanno parte di una determinata lingua. Da questa prospettiva, si suggerisce l'ipotesi che il linguaggio venga acquisito attraverso l'esposizione frequente e ripetuta all'input linguistico, che i bambini, grazie ad un sofisticato bagaglio di risorse cognitive, riescono ad analizzare e scomporre, individuando e riutilizzando gli elementi funzionali, e acquisendo poi gli schemi grammaticali sottostanti le costruzioni linguistiche a cui vengono esposti (Tomasello 2003).

Questa idea è presente in alcuni modelli di rappresentazione che, all'interno della galassia teorica della LC, cercano di offrire una descrizione del sistema grammaticale inteso in senso ampio, vale a dire, come sistema linguistico unitario dove hanno un ruolo di primissimo piano i fenomeni legati al significato e dove i diversi livelli di analisi linguistica non vengono separati nettamente, ma integrati nella logica di un *continuum*. Una di queste teorie esplicative *basate sull'uso* è la cosiddetta Grammatica Cognitiva (da adesso in poi GC) di R. Langacker (1987; 1991; 2008), a cui faremo riferimento di nuovo nel punto 4 quando verranno affrontate alcune questioni legate alla presentazione e la didattizzazione dei contenuti grammaticali.

Come avremo modo di vedere, un approccio glottodidattico basato sui presupposti teorici qui discussi contiene un potenziale inclusivo, in quanto può rendere maggiormente accessibili i contenuti grammaticali non solo agli apprendenti con un Bisogno Linguistico Specifico, ma potenzialmente anche all'intero gruppo-classe. In questo senso, riteniamo che la LC possa offrire un contributo importante non solo alla Linguistica Clinica nell'interpretazione dei disturbi alla base dei BiLS, ma anche alla Linguistica Educazionale, per quanto riguarda la didattica delle lingue rivolta ad apprendenti con queste differenze evolutive. Tale contributo inizia solo ora ad essere sviluppato. Risulta ancora in fase iniziale per quanto riguarda la ricerca clinica (fanno eccezione alcuni studi recenti, tra cui: Manning, Frankling 2016 sul linguaggio afasico e gli studi di Nick Riches dell'Università di Newcastle sui disturbi del linguaggio) e del tutto inesplorato per quanto concerne la ricerca edulinguistica applicata ai bisogni specifici.

## 2 Il sostrato cognitivo dei Bisogni Linguistici Specifici

La Linguistica moderna ha sempre dimostrato uno spiccato interesse verso lo studio dei disturbi linguistici, partendo dall'assunto secondo cui l'analisi della patologia linguistica può condurre ad una maggior comprensione del linguaggio *tout court*. A tal fine è nata la Linguistica Clinica, intesa come «l'applicazione delle teorie e dei metodi della linguistica all'analisi dei disturbi del linguaggio orale, scritto e segnato» (Crystal 1997, 418).

Storicamente, il contributo maggiore in questo campo proviene dal generativismo, mentre il potenziale di approcci più recenti, come la LC rimane quasi del tutto inesplorato.

Parallelamente, nell'ambito della Linguistica Educazionale<sup>3</sup> si è assistito ad un crescente interesse verso l'insegnamento linguistico – soprattutto delle lingue non materne – rivolto ad apprendenti con disturbi linguistici (in ambito internazionale, tra gli altri: Schneider, Crombie 2003; Kormos, Kontra 2008; Kormos, Smith 2012; in Italia, Daloiso 2012a, 2015 e 2017; e i contributi di altri autori nelle curatele di Daloiso 2012b e 2014). In questo contesto, è stata elaborata la nozione di 'Bisogno Linguistico Specifico' (d'ora in avanti BiLS) intesa come

l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento [...] che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica. (Daloiso 2013, 644)

La nozione di BiLS ha un forte valore teorico in ambito glottodidattico. Pur prendendo le mosse dal concetto pedagogico di 'Bisogno Educativo Speciale', che ha avuto poi declinazioni normative molto diverse da Paese a Paese (cf. EASNIE 2012), la nozione di BiLS identifica una precisa categoria di apprendenti le cui caratteristiche influiscono direttamente sul processo di educazione linguistica; la Linguistica Educazionale, dunque, interagendo con le scienze cliniche e pedagogiche, può portare il suo contributo originale allo studio dei disturbi linguistici in un contesto ecologico quale è l'educazione formale. Da ciò discendono importanti implicazioni operative per la costruzione di modelli di educazione linguistica inclusivi e per la progettazione di interventi glottodidattici individualizzati.

La nozione di BiLS, pur nascendo in seno alla Linguistica Educazionale, non può prescindere né dalla Psicologia Clinica, che identifica i disturbi che possiamo far rientrare nella definizione, né dalla Linguistica Clinica, che può fornire una chiave descrittiva ed interpretativa degli usi linguistici tipici ed atipici. Come avremo modo di vedere, tuttavia, coniugare i

<sup>3</sup> In questo lavoro, rifacendoci in modo esplicito alla tradizione di ricerca internazionale, utilizzeremo il termine 'Linguistica Educazionale' per riferirci all'area d'indagine che si occupa dell'interazione tra linguaggio ed educazione formale, descrivendo ed analizzando l'educazione linguistica in tutti i suoi aspetti (Spolsky 1974). Utilizzeremo l'aggettivo 'edulinguistico' per riferirci a questioni connesse ai temi e alle prospettive di ricerca della Linguistica Educazionale. Infine, utilizzeremo il termine 'Glottodidattica' (e il suo aggettivo) con un significato più ristretto, ossia quando ci riferiremo nello specifico agli orientamenti teorico-metodologici per l'insegnamento linguistico, che sono uno dei vari aspetti di cui si occupa la Linguistica Educazionale.

dati provenienti dalla Psicologia Clinica con le teorie prevalenti in ambito linguistico non è cosa semplice. La Linguistica Educazionale per i BiLS ha, invece, la necessità di individuare l'approccio linguistico più funzionale ai suoi scopi per una ragione sia teorica, in quanto è imprescindibile identificare il quadro teorico più esplicativo e compatibile con le complesse casistiche associate ai BiLS, sia operativa, in quanto un intervento di recupero/potenziamento linguistico non può essere costruito a prescindere da uno sfondo teorico che stabilisca cosa sia il linguaggio, come si sviluppi e come interagisca con le altre facoltà cognitive.

Nella nostra visione, la LC può offrire uno sfondo interpretativo di grande interesse per lo studio dei BiLS, in quanto si tratta di una teoria ecologica, che non ignora i risultati della ricerca neuro-psico-cognitiva, e per questo risulta compatibile con il complesso quadro clinico associato ai BiLS. Cerchiamo dunque di focalizzare meglio la questione.

Come abbiamo visto nel paragrafo 1, un assunto centrale della LC è che il linguaggio non sia separato dalla cognizione, ma ne rappresenti piuttosto un riflesso. In linea di principio, quindi, non dovrebbe esistere un disturbo linguistico indipendente da disfunzioni cognitive, mentre può accadere il contrario, ossia può esistere un disturbo cognitivo che non incida necessariamente sul linguaggio.

Questa prospettiva non trova al momento riscontro negli attuali modelli di classificazione clinica. L'identificazione dei disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento, infatti, si basa principalmente sulla dissociazione tra basso profilo linguistico e adeguate abilità non-verbali. L'uso del termine 'specifico' (es. Disturbo Specifico del Linguaggio o dell'Apprendimento) indica proprio tale dissociazione.

I modelli di psicopatologia attuali sono basati ancora perlopiù sull'opposizione 'danneggiato' versus 'intatto', secondo cui un dominio specifico può essere danneggiato senza che questo comporti il malfunzionamento di altri domini. Questi modelli, separando nettamente linguaggio e cognizione, risentono della prospettiva del determinismo biologico, secondo cui il linguaggio avrebbe un'origine genetica tale da renderlo impermeabile a qualsiasi altra funzione cognitiva (Chomsky 1968; Fodor 1983).

La ricerca clinica, tuttavia, si sta progressivamente allontanando dalla visione rigidamente deterministica, per tre ragioni. In primo luogo, il rapporto tra genetica e linguaggio è ancora controverso: ad oggi non è ancora stato identificato un singolo gene responsabile del linguaggio (e, di conseguenza, di un eventuale deficit), per cui al massimo si può parlare di disordini con probabile base genetica a livello fenotipico, derivati dall'interazione biologica e ambientale (Cummings 2008).

In secondo luogo, la netta separazione tra linguaggio e cognizione si basa su modelli di funzionamento cognitivo adultomorfi, che mal si adattano alla descrizione di disturbi *evolutivi*, perché non riescono a cogliere il dinamico percorso di sviluppo infantile. Ad esempio, la concezione rigidamente

modulare del cervello non spiega l'enorme capacità di riorganizzazione funzionale riscontrata in pazienti con danni cerebrali in età evolutiva - uno tra tutti, il recente caso di un ragazzo di 19 anni, con danno cerebrale gravissimo all'emisfero sinistro, che riesce a recuperare il linguaggio grazie all'emisfero destro (Marini et al. 2016). Per queste ragioni, nell'ambito delle scienze cognitive si sono affermati modelli evolutivi che tentano di coniugare spinte biologiche ed interazione ambientale - tra tutti, la teoria della modularizzazione (Karmiloff-Smith 1992), secondo cui la mente umana non nasce modulare, ma nel corso dello sviluppo si organizza progressivamente in moduli. Questo spiega perché nella realtà clinica è molto più facile riscontrare danni cerebrali selettivi in un adulto che in un bambino.

Infine, va rilevato che mentre vi è accordo sull'esistenza di domini specifici nel cervello adulto, più controversa è l'idea che il cervello sia organizzato in moduli chiaramente localizzabili basati su meccanismi indipendenti (per una disamina: Elsabbagh, Karmiloff-Smith 2006). Riguardo la localizzazione, la ricerca suggerisce che alcune aree tradizionalmente associate al linguaggio siano in realtà coinvolte anche in compiti non linguistici; ad esempio, l'area di Broca sembra coinvolta anche nell'analisi musicale e nei processi imitativi (Heiser et al. 2003), mentre si è rivalutato il ruolo di altre strutture, come il cervelletto, nell'elaborazione linguistica (Fabbro, Moretti, Bava 2000). In merito all'indipendenza dei moduli, si è osservato che i bambini e gli adulti dispongono di abilità dominio-general (es. l'abilità di individuare regolarità e schemi auditivi, visivi, verbali) che non possiamo escludere abbiano un ruolo nell'acquisizione di abilità specifiche, come il linguaggio (Newport, Aslin 2000; per una disamina critica: Tomasello 2003).

Alla luce di queste considerazioni, l'adozione di una prospettiva teorica che non separa linguaggio e cognizione consentirebbe di comprendere maggiormente il complesso quadro clinico dei disturbi che rientrano nella nozione di BiLS. Prendiamo due esempi significativi: la dislessia e il Disturbo Specifico del Linguaggio.

La dislessia viene tradizionalmente definita come un disturbo contraddistinto da difficoltà di riconoscimento di parole a livello di accuratezza e/o fluenza, e scarse abilità di *spelling* e decodifica (per una disamina: Reid 2009). Queste difficoltà sono considerate il risultato di un deficit nella componente fonologica del linguaggio, inaspettato in relazione alle altre abilità cognitive del soggetto. L'ipotesi del deficit fonologico (Snowling 1987), tuttavia, limitando l'attenzione al problema nella decodifica linguistica, non è in grado di spiegare una serie di altre difficoltà, legate alla coordinazione motoria e all'orientamento visivo-spaziale, riscontrabili nei soggetti con dislessia.

Dalle Scienze Cognitive provengono ipotesi interpretative alternative. Tra queste, l'ipotesi del *deficit di automatizzazione*, con base cerebellare (Nicolson, Fawcett 2008), propone di reinterpretare la dislessia come un

deficit che rallenta l'apprendimento procedurale, che sappiamo essere alla base sia dell'acquisizione linguistica sia di altri aspetti dello sviluppo del bambino. Questa ipotesi è in grado di spiegare alcuni correlati non linguistici della dislessia, come problemi di equilibrio riscontrati in bambini piccoli, difficoltà nella motricità (gli apprendenti con dislessia appaiono talvolta goffi e maldestri) e in alcuni processi non linguistici che richiedono automatizzazione (es. recupero rapido di informazioni). Le ricerche in corso sul cervelletto suggeriscono, inoltre, che questa struttura sia coinvolta anche nell'orientamento visivo-spaziale (cf. il progetto europeo CERVISO), la qual cosa spiegherebbe le difficoltà dei soggetti con dislessia ad orientarsi nello spazio (destra/sinistra) e a leggere l'orologio analogico.

Un altro disturbo incluso nella categoria dei BiLS è il Disturbo Specifico del Linguaggio, tradizionalmente descritto in base a specifici danni settoriali che compaiono esclusivamente nell'area linguistica. La realtà clinica è però ben più complessa. In un'importante rassegna sull'argomento, Dispraldo (2014) mette in luce due caratteristiche di questo disturbo molto rilevanti per la nostra discussione.

In primo luogo, esso si accompagna anche a deficit in abilità non verbali; una percentuale fino al 75% di bambini con questo disturbo ha, infatti, difficoltà nella motricità fine (Johnston et al. 1981), nel bilanciamento corporeo (Powell, Bishop 1992) e nella riproduzione e/o imitazione di gesti (Vukotic, Vukovic, Stojanovick 2010). In secondo luogo, la netta separazione tra Disturbo Specifico del Linguaggio e altri deficit linguistici spesso non corrisponde alla realtà clinica (McArthur et al. 2000): da una parte si riscontra un'alta presenza di disturbi del linguaggio in bambini identificati come dislessici (fino al 63% dei casi) e dall'altra i bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio, anche quando non soddisfano i requisiti per una diagnosi di dislessia, presentano comunque difficoltà di letto-scrittura (fino all'85% dei casi). Recentemente è stata anche messa in discussione la netta separazione tra questo disturbo e il Disturbo Pragmatico della Comunicazione Sociale; da un lato l'analisi del linguaggio autistico ha evidenziato tratti di atipicità nella struttura linguistica, e non solo nel suo uso pragmatico (Loucas et al. 2008); dall'altro alcuni soggetti con una storia di disturbo del linguaggio presentano tratti autistici durante l'adolescenza (Conti-Ramsden, Simkin, Botting 2006). Come si può notare, la complessità dei profili clinici associati al Disturbo Specifico del Linguaggio è tale che nel DSM-5, il principale manuale diagnostico utilizzato nel mondo anglosassone e non solo, ha eliminato l'aggettivo 'specifico' dalla denominazione, in quanto le evidenze cliniche non supportano sufficientemente l'idea che questo disturbo sia specificamente ed esclusivamente di natura linguistica.

Anche in questo caso si stanno facendo strada ipotesi interpretative di matrice cognitivista, che propongono di riconcettualizzare questo disturbo come un più generale malfunzionamento di quelle abilità che impediscono al sistema cognitivo una corretta elaborazione delle informazioni (verbali

e non verbali). In particolare, il deficit interesserebbe processi di ordine inferiore, come l'efficienza temporale (velocità di elaborazione delle informazioni), la memoria procedurale (automatizzazione delle procedure), la selezione e l'orientamento dell'attenzione (memoria selettiva e attenzione all'input) (cf. Leonard 2014; Dispraldo 2014).

In un'ottica cognitivista, quindi, sia la dislessia sia il disturbo del linguaggio vengono interpretati come deficit che colpiscono i processi cognitivi di ordine inferiore, causando un rallentamento generale nell'elaborazione dell'input (verbale e non verbale), associato a difficoltà ad orientare l'attenzione verso i tratti salienti dell'input da apprendere, per poi immagazzinarlo ed automatizzarlo. L'assunto teorico fondamentale non è, comunque, che il deficit cognitivo in questi processi sia l'unica causa del disturbo, ma che la sua presenza fin dalla prima infanzia inneschi conseguenze a cascata (problemi di lettura, scrittura, espressione linguistica ecc.) che si manifestano successivamente (Elsabbagh, Karmiloff-Smith 2006).

Come si evince dalla discussione, le evidenze cliniche sembrano condurre verso la necessità di adottare una prospettiva teorica che non separi il linguaggio dalla cognizione, la qual cosa consentirebbe un'interpretazione (almeno tentativamente) più completa del quadro clinico, premessa indispensabile non solo per l'intervento in ambito clinico ma anche per l'azione pedagogica e glottodidattica.

### **3 Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica: limiti dell'approccio tradizionale**

Per comprendere le difficoltà degli apprendenti con BiLS nell'area della grammatica, è opportuno distinguere tra l'apprendimento in contesto spontaneo e quanto accade invece in contesto formale. Alcuni disturbi linguistici determinano ostacoli già sul piano dell'apprendimento spontaneo della L1, che conducono ad errori morfosintattici atipici. In altri casi, come ad esempio la dislessia, non si riscontrano di norma limitazioni evidenti nell'apprendimento orale della L1, ma la presenza di un disturbo del linguaggio pregresso può incidere su questo fronte (cf. § 2).

In entrambi i casi, comunque, può risultare problematico l'apprendimento formale della grammatica, inteso come riflessione sui meccanismi di funzionamento della lingua che viene proposta tipicamente in contesto di apprendimento formale. Queste difficoltà metalinguistiche sono ampiamente attestate nella letteratura edulinguistica riguardante sia la L1 (Klingner, Vaughn, Boardman 2007) sia le lingue straniere (Kormos, Smith 2012) e classiche (Bianchi, Rossi, Venturini 2016).

Seguendo la *Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica* (Daloiso 2012a; 2015), queste difficoltà si possono interpretare come un'interazione non ottimale tra le caratteristiche degli studenti con BiLS e l'ambiente di

apprendimento formale. In questo caso, il problema potrebbe risiedere nell'approccio utilizzato per l'istruzione grammaticale.

Nella storia dei metodi glottodidattici, la grammatica ha assunto ruoli diversi, a seconda delle teorie linguistiche ed acquisizionali che venivano di volta in volta prese come riferimento. In particolare, si è assistito ad una 'sindrome del pendolo' (Balboni 1994), che alternava il focus ora sulla forma linguistica, a discapito dell'uso, e ora sull'uso, a discapito della forma (per un profilo diacronico degli approcci e dei metodi glottodidattici: Balboni 2015).

Attualmente, si è diffuso un approccio eclettico all'istruzione grammaticale, che si allontana dai modelli deduttivi di matrice formalista e strutturalista, ma al contempo assegna un valore importante all'esercizio linguistico. Il percorso didattico si articola di norma in tre fasi. La prima consiste nella scoperta della regola, soprattutto attraverso l'analisi della lingua in contesto; segue poi la fase di fissazione della regola, attraverso esercizi molto strutturati, e si giunge infine al riutilizzo progressivamente più libero della regola in questione.

Questo tipo di percorso, tuttavia, presenta alcuni limiti, in quanto non considera né le fragilità specifiche degli apprendenti con BiLS né alcuni processi cognitivi generali che sottendono l'acquisizione grammaticale (per una disamina: Cadierno 2010). Anche in questo caso, può risultare vantaggioso adottare una prospettiva compatibile con la LC, che consenta di comprendere i processi di acquisizione grammaticale, alla luce dei quali interpretare le limitazioni degli apprendenti con BiLS e ipotizzare interventi di sostegno glottodidattico.

A questo scopo, riprendiamo la *Input Processing Theory* elaborata da Terrell (1991) e rivista poi da VanPatten (1992), la quale pur non essendo stata elaborata nell'ambito della LC, viene ritenuta compatibile con la prospettiva di questo approccio linguistico. Il modello può essere così rappresentato.

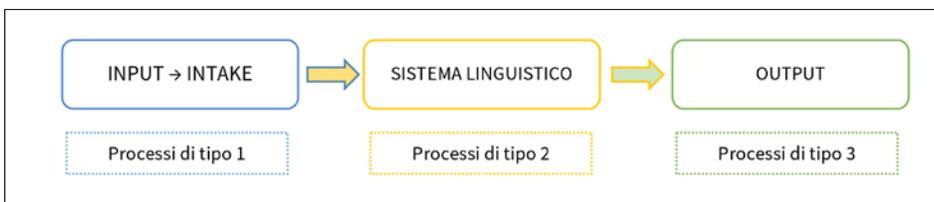


Figura 1. La Teoria dell'Elaborazione dell'Input

Secondo lo schema, l'acquisizione grammaticale procede attraverso una catena di processi cognitivi. Nella prima fase (processi di tipo 1), l'apprendente entra in contatto con l'input, di cui riesce a percepire ed elaborarne solo una parte, definita *intake*. Non tutto l'*intake*, tuttavia, viene incorporato nel sistema linguistico dell'apprendente; perché ciò accada, infatti, egli deve focalizzare l'attenzione su una data costruzione linguistica, per poi metterla in relazione e integrarla con le conoscenze pregresse. Nella seconda fase (processi di tipo 2), dunque, si attivano processi di ristrutturazione delle conoscenze, che di norma conducono ad errori, perché l'apprendente inizia ad analizzare realmente l'*intake*. L'assimilazione di una costruzione, comunque, non garantisce automaticamente la sua produzione in tutti i contesti; perché una singola costruzione linguistica diventi *output* sono, infatti, necessari i processi di tipo 3, che conducono ad una sua progressiva automatizzazione e al suo uso in una varietà di contesti comunicativi.

La *Input Processing Theory* può contribuire ad interpretare le difficoltà che incontrano gli apprendenti con BiLS nel percorso di istruzione grammaticale tradizionale (scoperta → fissazione → riutilizzo). Alcuni apprendenti con BiLS manifestano limitazioni già nei processi di tipo 1: l'elaborazione dell'input risulta più lenta, e si possono verificare perdite di porzioni di informazione e difficoltà a selezionare la parte dell'input verso cui dirigere l'attenzione (cf. § 2). Perciò la tradizionale fase di scoperta induttiva della regola appare problematica, in quanto implica un passaggio implicito dall'input all'*intake*, che invece non è immediato in presenza di un BiLS.

Sul piano edulinguistico, dunque, ci si deve interrogare su quali strategie metodologiche possano favorire il passaggio da input a *intake*. L'istruzione diretta viene spesso indicata come soluzione efficace per questa tipologia di apprendenti (cf. Schneider, Crombie 2003; Slavin et al. 2011), ma l'adozione di una prospettiva d'integrazione tra linguaggio e cognizione (inclusa la percezione) implica scelte operative, tra cui, ad esempio, rivisitare le tradizionali spiegazioni verbali presentando i fenomeni linguistici secondo modalità più visive, e focalizzare l'attenzione non solo sui fenomeni linguistici, ma anche sulle risorse cognitive (ad esempio, i concetti di 'cosa', 'processo', 'spazio', 'tempo' e le operazioni di costruzione mentale, come la prospettiva, la categorizzazione, la distinzione tra figura e sfondo ecc.) che, nella prospettiva della LC, motivano i fatti del linguaggio.

L'istruzione diretta potrebbe aiutare l'apprendente a focalizzarsi su una costruzione linguistica, ma perché l'*intake* venga incorporato nel sistema linguistico è necessario che la costruzione venga compresa, per poi essere integrata con le conoscenze pregresse. Nel percorso glottodidattico tradizionale, invece, vi è un passaggio diretto dalla scoperta della regola alla sua applicazione, dando in qualche modo per assodata la sua effettiva comprensione. Nella fase di fissazione, quindi, si propongono esercizi, in genere di matrice strutturalista, che richiedono di utilizzare la costruzione

linguistica (completamento, trasformazione ecc.), talvolta con più attenzione alla forma che al suo significato.

Riguardo i processi di tipo 2, il percorso tradizionale pone problemi a livello di gradualità, in quanto sarebbero necessarie da una parte attività di comprensione della costruzione linguistica, dall'altra attività preliminari che attivino i requisiti cognitivi necessari all'analisi della costruzione target. Possono poi seguire attività di riutilizzo, ma gli esercizi puramente strutturali andrebbero limitati perché si basano su procedure meccaniche che richiedono automatizzazione, ma non conducono ad un uso autentico della costruzione (ad esempio, nella comunicazione non trasformiamo continuamente frasi affermative in interrogative o negative). Paradossalmente, quindi, accade che per imparare a svolgere batterie di esercizi strutturali, l'apprendente con BiLS debba sviluppare processi meccanici che di fatto sottraggono risorse cognitive all'automatizzazione linguistica.

Infine, la fase di riutilizzo più autonomo della lingua si scontra con le difficoltà di automatizzazione di molti apprendenti con BiLS, spesso peggiorate dagli ostacoli nei processi di tipo 1 e 2 appena discussi. Nel contesto di lingua straniera, l'uso autonomo di una costruzione linguistica rappresenta un obiettivo a lungo termine, che nel caso degli apprendenti con BiLS va perseguito con un sostegno specifico. Finora, facendo riferimento alla ricerca clinica, abbiamo sostenuto che le difficoltà d'uso orale e/o scritto della L2/LS negli apprendenti con BiLS siano imputabili al deficit di automatizzazione e di elaborazione rapida delle informazioni. Per questo, sono stati proposti strumenti compensativi, come *prompt*, mappe e organizzatori visivi, per favorire il recupero del lessico e delle costruzioni linguistiche necessarie per la comunicazione (cf. Daloiso 2012a; 2015).

Analizzando i processi di acquisizione grammaticale nel contesto dei BiLS alla luce della *Input Processing Theory* si fa strada un'interpretazione alternativa, secondo cui – limitatamente al contesto di lingua straniera – le difficoltà degli alunni con BiLS nella fase di output non risiedono nel recupero rapido delle tracce mnestiche, quanto piuttosto nell'assenza di tracce mnestiche stabili da recuperare a causa della mancata acquisizione. Secondo quest'interpretazione, gli strumenti compensativi non svolgerebbero, in realtà, la loro funzione originaria, ossia favorire il recupero delle informazioni, ma di fatto sopperirebbero al mancato apprendimento. In un'ottica cognitivista, quindi questi strumenti acquistano valore solo all'interno di un'istruzione grammaticale che considera anche le difficoltà degli apprendenti con BiLS nei processi di tipo 1 e 2. La LC, inoltre, può aiutare a superare alcuni limiti degli strumenti compensativi al momento proposti in ambito edulinguistico, in particolare il fatto che alcuni strumenti, come la tabella grammaticale, puntano più alla forma che all'uso, e non aiutano a marcare le distinzioni di significato che invece nella comunicazione sono il punto di partenza per la selezione delle costruzioni linguistiche più adeguate alle intenzioni del parlante.

Come possiamo vedere, dunque, l'adozione di una prospettiva compatibile con la LC getta per certi versi nuova luce sulle difficoltà che incontrano gli apprendenti con BiLS nel processo di educazione linguistica, con implicazioni teoriche ed operative di assoluta rilevanza.

#### 4 Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva

Adottare una prospettiva cognitiva nell'insegnamento dei contenuti grammaticali (cf. § 1 sul senso che la LC attribuisce all'aggettivo 'cognitivo') può comportare alcuni vantaggi da un punto di vista glottodidattico, non solo per apprendenti con sviluppo linguistico tipico (come altri autori hanno già evidenziato, cf. ad esempio Castañeda Castro 2004 in riferimento alle applicazioni della Grammatica Cognitiva alla didattica dello spagnolo), ma, a nostro parere, anche per apprendenti con BiLS.

In questa sezione, tenendo presente la *Input Processing Theory*, ci soffermeremo in primo luogo su alcune considerazioni generali sviluppate nell'ambito della LC applicata alla didattica delle lingue straniere; rifletteremo poi sulla possibilità di calarle nel contesto dell'insegnamento della grammatica apprendenti con BiLS, accennando anche ad alcune questioni che riteniamo richiedano un approfondimento futuro da parte della ricerca in quest'ambito.

Vista l'eterogeneità di casistiche associate ai BiLS, per ragioni di spazio nella presente sezione faremo riferimento in modo specifico agli apprendenti con disturbo del linguaggio, sebbene riteniamo che il quadro teorico proposto sia ugualmente valido per analizzare le difficoltà nell'apprendimento grammaticale a cui possono andare incontro gli studenti con altri disturbi linguistici. Va comunque ricordato che i casi di comorbilità fra i diversi disturbi non sono affatto rari (cf. § 2), per cui è sempre auspicabile un'analisi mirata del profilo di ogni singolo apprendente, in modo da poter determinare specificamente in quali dei tre tipi di processi del modello adottato (cf. § 3) e in che modo possano manifestarsi le difficoltà.

Cominciando quindi dai processi di tipo 1, un primo tema di cui si è occupata la LC nell'ambito della L2 riguarda la modalità di presentazione dell'input linguistico, e quindi il passaggio dall'input all'*intake* nel modello proposto. A questo proposito, diverse ricerche sui modi di dire in inglese, sulle metafore e sui verbi in contesto di lingua straniera (Boers et al. 2008; Lindstromberg, Boers 2005) segnalano che il modo in cui l'input viene presentato può avere una ricaduta significativa sulla sua ritenzione mnemonica da parte degli apprendenti. I risultati suggeriscono che la presentazione dell'input in maniera dapprima verbale e dopo visiva risulta più efficace rispetto alla presentazione di un input esclusivamente verbale. Inoltre, sembra confermarsi l'ipotesi che la rappresentazione mimico-gestuale del contenuto dei verbi che indicano un determinato modo di movimento com-

porti un effetto positivo nella loro memorizzazione da parte degli studenti, il che sembra rafforzare l'idea dello stretto legame fra la nostra esperienza corporea e il linguaggio (*embodiment*).

Questi risultati possono avere implicazioni importanti nel caso degli apprendenti con disturbo del linguaggio, i quali presentano tipicamente difficoltà nel controllo attentivo e nell'elaborazione dell'input (cf. § 2). Sulla scorta delle ricerche succitate è plausibile ritenere che nella fase che riguarda i processi di tipo 1 questi apprendenti possano beneficiare anche dell'utilizzo di un input multimodale. Sarebbe tuttavia opportuno approfondire questo aspetto interrogandosi sull'incidenza che un certo tipo di ordine degli stimoli presentati (visivo > verbale o viceversa) può avere nell'apprendimento delle costruzioni grammaticali da parte di questi apprendenti.

Sempre nell'ambito dei processi di tipo 1, la LC si è interessata anche di indagare il rapporto fra categorie linguistiche e concettuali, per esempio per quanto riguarda le loro applicazioni didattiche per l'insegnamento/apprendimento della grammatica in spagnolo L2 (Alonso Raya et al. 2005; Ruiz Campillo 2014). Ad esempio, per rendere più semplice e intuitiva la spiegazione dell'uso di due tempi verbali del passato in spagnolo (*pretérito perfecto* e *indefinido*) questi autori hanno sfruttato la metafora concettuale IL TEMPO È SPAZIO, associando all'uso di ogni tempo due spazi diversi. Da una parte, il *pretérito perfecto* viene associato a uno spazio 'attuale' (rappresentato prototipicamente dall'avverbio 'qui'), visto il legame che questo tempo verbale mantiene con la situazione di enunciazione; dall'altra, il *pretérito indefinido*, che non implica il suddetto legame, si associa a uno spazio 'non attuale' (rappresentato prototipicamente dall'avverbio 'lì'). In questo modo, la tradizionale lista di marcatori temporali che solitamente si presenta all'apprendente come criterio per decidere fra questi due tempi nelle sue narrazioni al passato può essere sostituita (o perlomeno integrata) con una riflessione più profonda che gli permetta di valutare intuitivamente quali di questi marcatori rientrano o meno nelle categorie di 'spazio attuale' o 'non attuale', focalizzando inoltre l'attenzione sulla flessibilità delle scelte linguistiche operate dai parlanti, piuttosto che su una meccanica linguistica priva di significato (Llopis-García, Real, Ruiz Campillo 2012).

Questa prospettiva può avere implicazioni interessanti per gli apprendenti con BiLS. Se adottiamo una prospettiva teorica che non separa linguaggio e cognizione (cf. § 2), alla base delle manifestazioni linguistiche dei BiLS vi sono deficit più propriamente cognitivi da tenere in considerazione. Per questo motivo, sul piano glottodidattico sembra opportuno interrogarsi anche sulla convenienza di lavorare sul recupero delle risorse cognitive (cf. § 3) che permettono agli apprendenti (con e senza BiLS) di riflettere sulle costruzioni grammaticali. Non è da escludere, infatti, che alcune di queste risorse siano compromesse in questa tipologia di apprendenti. Di conseguenza, la spiegazione dei fenomeni grammaticali partendo

dalle categorie concettuali che viene tipicamente proposta nell'ambito della LC potrebbe risultare efficace se preceduta da un lavoro di recupero/potenziamento delle categorie concettuali stesse. In questo senso, riprendendo l'esempio del *pretérito perfecto* e il *pretérito indefinido* per lo spagnolo, potrebbe essere necessario provvedere a un lavoro preliminare di recupero della deissi spaziale e probabilmente anche delle categorie temporali, in modo da applicarle successivamente alla comprensione delle distinzioni tra i due tempi verbali.

Per quanto riguarda il passaggio dai processi di tipo 1 verso quelli di tipo 2, la ricerca nell'ambito dell'*Input Processing Theory* ha evidenziato che gli apprendenti sembrano beneficiare delle cosiddette *structured input activities* (VanPatten 1996; VanPatten, Cadierno 1993; Benati 2010), vale a dire, attività con cui s'intende massimizzare la qualità dell'input ricevuto dagli studenti nella fase di elaborazione. Queste attività mirano a modificare le strategie che solitamente vengono messe in atto dagli alunni in contesto di L2/LS e che in questa fase spesso portano allo studente a 'scavalcare' certi elementi delle costruzioni linguistiche (desinenze, clitici, ecc.) il cui significato può essere desumibile dal contesto comunicativo o linguistico. Questi elementi spesso costituiscono difficoltà oggettive nel processo d'apprendimento linguistico e solitamente vengono acquisiti solo in stati avanzati della propria interlingua. L'istruzione fornita mediante questo tipo di attività, che punta alla acquisizione mirata di questi elementi, sembra incidere nella comprensione delle costruzioni presentate, nello specifico per quanto riguarda il rapporto fra forma linguistica e significato (Cadierno 2010).

Queste osservazioni hanno implicazioni potenziali nel caso degli apprendenti con BiLS. Come è già stato accennato (cf. § 2), a causa delle difficoltà nel controllo attentivo e nell'elaborazione rapida ed efficiente delle informazioni, gli apprendenti con disturbo del linguaggio possono faticare a percepire e/o produrre alcuni tratti morfologici del discorso, sia in L1 sia nelle lingue non materne. Solitamente si tratta di elementi come i clitici o le desinenze verbali, che in alcune occasioni possono diventare ridondanti in un determinato contesto comunicativo, anche se questo dipende in parte dalle caratteristiche strutturali delle diverse lingue. Alla luce delle ricerche accennate, sembra opportuno chiedersi in quale misura questo tipo di attività possa essere utile nel tentativo di 'ristrutturare' le costruzioni parziali o atipiche che manifestano questi studenti nelle loro produzioni linguistiche. In questo senso si rendono necessarie ulteriori ricerche.

Per quanto riguarda infine la fase di produzione, vale a dire i processi di tipo 3 dello schema della *Input Processing Theory*, bisogna tener presente che l'uso autonomo e spontaneo delle costruzioni in contesti diversificati è un processo a lungo termine che implica non poche difficoltà per chi apprende una lingua non materna. La ricerca sembra indicare che gli effetti delle *structured input activities* non riguardano solo la comprensione delle

costruzioni linguistiche target, ma hanno anche un riflesso nella produzione linguistica degli apprendenti a cui vengono somministrate (Cadierno 2010). Inoltre, sembra accertato che le cosiddette *structured output activities* (Lee, VanPatten 1995; VanPatten 1996), cioè le attività mirate alla produzione controllata dell'output degli studenti e complementari a quelle centrate nel passaggio dell'input all'*intake*, abbiano una ricaduta positiva nella capacità degli studenti di produrre le costruzioni linguistiche (Erlam 2003; Morgan-Short, Wood-Bowden 2006).

Bisogna tener presente che l'uso autonomo delle costruzioni linguistiche diventa particolarmente difficile nel caso di chi presenta limitazioni nell'elaborazione rapida ed efficiente delle informazioni. Riteniamo quindi interessante testare la validità di questo tipo d'istruzione sugli apprendenti con disturbo del linguaggio, per i quali finora la ricerca edulinguistica (Kormos, Smith 2012; Daloiso 2017) si è limitata a suggerire l'uso di *prompt*, mappe ed organizzatori visivi quali sopporti costanti utili per affrontare sia i compiti di produzione scritta che di produzione orale.

## 5 Riflessioni conclusive

In questo contributo abbiamo evidenziato come la ricerca edulinguistica sui BiLS possa avvalersi della LC per una più profonda comprensione dei disturbi linguistici, premessa essenziale per la definizione di interventi di sostegno glottodidattico. Di seguito evidenziamo alcuni elementi che possono guidare una eventuale rifinitura della definizione stessa di 'Bisogno Linguistico Specifico' alla luce di uno sfondo teorico che integra linguaggio e cognizione.

Sul piano teorico, la nozione di BiLS è compatibile con una prospettiva che considera il linguaggio una manifestazione della cognizione. Alla luce della LC, infatti, i BiLS possono essere inquadrati come quella parte di disturbi cognitivi che hanno un forte impatto sullo sviluppo del linguaggio. La definizione formulata nel 2013 ammette di fatto questa interpretazione, considerando i BiLS un insieme di «difficoltà evolutive di funzionamento che interessano *primariamente* [dunque, non esclusivamente; corsivo dell'Autore] la competenza comunicativa»; questa formulazione non esclude a priori una relazione tra linguaggio e cognizione, anche se sarebbe necessario precisare che si tratta di differenze evolutive di natura cognitivo-linguistica. Nell'acronimo, l'aggettivo 'specifico' è peraltro utilizzato con un'accezione diversa da quella in uso nella ricerca clinica, in quanto si limita ad indicare che le difficoltà cognitivo-linguistiche degli apprendenti con BiLS presentano elementi di atipicità non equiparabili alle difficoltà più generali incontrate normalmente da apprendenti con sviluppo tipico.

La parte finale della definizione di BiLS pone l'accento sulla necessità di operare «interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del

percorso di educazione linguistica». Per la LC non esistono dicotomie tra mente, corpo e linguaggio, e ciò implica, in generale, concepire l'educazione linguistica in stretto rapporto con le educazioni motoria e cognitiva. Se, inoltre, il linguaggio è una manifestazione della cognizione, ne consegue che per chi opera con apprendenti in età evolutiva le educazioni motoria e cognitiva forniscono le basi per l'educazione linguistica. Nel contesto specifico dei BiLS, il sostegno glottodidattico potrebbe essere più efficace se accompagnato/preceduto da un recupero delle risorse concettuali alla base di quelle linguistiche (ad esempio, per comprendere la distinzione tra tempi verbali è fondamentale far riferimento a categorie spazio-temporali più generali, cf. § 4).

Questa prospettiva induce a ripensare i ruoli delle figure educative e cliniche che operano con questi apprendenti. È chiaro, infatti, che l'insegnante di classe non può occuparsi del recupero di requisiti cognitivi che gli apprendenti senza BiLS già possiedono. Dovrebbe, tuttavia, nascere un'interazione tra l'insegnante e le altre figure professionali che lavorano in modo individualizzato, come il clinico, il tutor dell'apprendimento linguistico e/o l'insegnante di sostegno. Mentre un recupero sistematico delle basi cognitive del linguaggio non può che essere prerogativa del clinico, le figure educative preposte alla glottodidattica individualizzata (tutor e/o insegnante di sostegno) possono proporre interventi di potenziamento cognitivo e metacognitivo mirati e funzionali allo studio delle lingue in ambiente formale.

Sul piano operativo, tenendo presenti queste considerazioni e alcuni dei limiti che presentano gli approcci tradizionali nell'apprendimento della grammatica da parte dei BiLS, abbiamo proposto l'adozione di un modello tratto da una teoria compatibile con la LC, ossia la *Input Processing Theory*. Questa teoria, che prevede una serie di processi coinvolti nel percorso di apprendimento grammaticale, permette di tener conto delle difficoltà e degli ostacoli che incontrano i singoli studenti nelle diverse fasi di apprendimento a seconda delle loro specificità e del loro profilo. Infatti, sebbene abbiamo limitato le nostre considerazioni agli apprendenti con disturbo del linguaggio, riteniamo che questo modello teorico sia un buon punto di partenza per lo studio delle prestazioni di studenti con altri tipi di BiLS o con profili misti.

Considerati i risultati della ricerca nell'ambito della *Input Processing Theory* e della LC applicata all'insegnamento della grammatica della lingua straniera in generale, riteniamo interessante condurre ulteriori ricerche per testare la validità dello stesso tipo di istruzione grammaticale con apprendenti che presentano un BiLS.

## Bibliografia

- Alonso Raya, Rosario; Castañeda Castro, Alejandro; Martínez Gila, Pablo; Miquel López, Lourdes; Ortega Olivares, Jenaro; Ruiz Campillo, José Placido (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Arduini, Stefano; Fabbri, Roberta (a cura di) (2008). *Che cos'è la linguistica cognitiva*. Roma: Carocci.
- Balboni, Paolo E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, Paolo E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. 4a ed. Torino: UTET Università.
- Benati, Alessandro (2010). «The Effects of Processing Instruction and its Components in the Acquisition of Gender Agreement in Italian». *Language Awareness*, 1(2), 67-80.
- Bianchi, Maria E.; Rossi, Viviana; Venturini, Daniela (a cura di) (2016). *Studiare il latino. Una sfida per i DSA*. Firenze: Libriliberi.
- Boers, Frank; Lindstromberg, Seth; Littlemore, Jeannette; Stengers, Hélène; Eyckmans, June (2008). «Variables in the Mnemonic Effectiveness of Pictorial Elucidation». Boers, Frank; Lindstromberg, Seth (eds.), *Cognitive Linguistics Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 189-218.
- Cadierno, Teresa (2010). «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua». *Marco ELE*, 10. URL [https://marcoele.com/descargas/10/cadierno\\_gramatica.pdf](https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf) (2018-07-06).
- Castañeda Castro, Alejandro (2004). «Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español / LE», *Redele*, 0.
- Chomsky, Noam (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Conti-Ramsden, Gina; Simkin, Zoë; Botting, Nicola (2006). «The Prevalence of Autistic Spectrum Disorders in Adolescents with a History of Specific Language Impairment (SLI)». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 621-8. DOI 10.1111/j.1469-7610.2005.01584.x.
- Croft, William; Cruse D. Alan (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummings, Louise (2008). *Clinical Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Daloiso, Michele (2012a). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, Michele (a cura di) (2012b). *Glottodidattica per i bisogni educativi speciali*. Num. monografico di *EL.LE*, 1(3).

- Daloiso, Michele (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni Linguistici Specifici'». *EL.LE*, 2(3), 635-49. DOI 10.14277/2280-6792/75p.
- Daloiso, Michele (a cura di) (2014). *Dislessia evolutiva e apprendimento delle lingue: studi e ricerche sul campo*. Num. monogr. di *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 46(2-3).
- Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*. Italiano, lingue straniere e lingue classiche. Torino: UTET Università.
- Daloiso, Michele (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Deutscher, Guy (2013). *La lingua colora il mondo. Come le parole deformano la realtà*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Dispraldo, Marco (2014). «Abilità cognitive nel Disturbo Specifico del Linguaggio: verso una ridefinizione generale del deficit». Marotta, Luigi; Caselli, Maria Cristina (a cura di), *I disturbi del linguaggio. Caratteristiche, valutazione, trattamento*. Trento: Erickson, 163-90.
- Elsabbagh, Mayada; Karmiloff-Smith, Annette (2006). «Modularity of Mind and Language». Brown K. (ed.), *The Encyclopaedia of Language and Linguistics*. 2nd. ed. Oxford: Elsevier, 218-24.
- Erlam, Rosemary (2003). «Evaluating the Relative Effectiveness of Structured-Input and Output-Based Instruction in Foreign Language Learning: Results from an Experimental Study». *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 559-82. DOI 10.1017/S027226310300024X.
- EASNIE = European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Special Needs Education Country Data*. URL <http://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012> (2017-01-30).
- Evans, Vyvyan (2012). «Cognitive Linguistics». *WIREs Cognitive Science*, 3(2), 129-41. DOI 10.1002/wcs.1163.
- Evans, Vyvyan (2014). *The Language Myth. Why Language Is Not an Instinct*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fabbro, Franco; Moretti, Rita; Bava, Antonio (2000). «Language Impairments in Patients with Cerebellar Lesions». *Journal of Neurolinguistics*, 13(2-3), 173-81. DOI 10.1016/S0911-6044(00)00010-5.
- Fodor, Jerry A. (1983). *Modularity of Mind*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Gaeta, Livia; Luraghi, Silvia (2003). *Introduzione alla linguistica cognitiva*. Roma: Carocci.
- Geeraerts, Dirk; Cuyckens, Hubert (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Heiser, Marc; Iacoboni, Marco; Maeda, Fumiko; Marcus, Jake; Mazziotta, John C. (2003). «The Essential Role of Broca's Area in Imitation». *European Journal of Neuroscience*, 17(5), 1123-8. DOI 10.1046/j.1460-9568.2003.02530.x.

- Johnston, Robert B.; Stark, Rachel E.; Mellits, E. David; Tallal, Paula (1981). «Neurological Status of Language Impaired and Normal Children». *Archives of Neurology*, 10(2), 159-63.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Klingner, Janette K.; Vaughn, Sharon; Boardmann, Alison (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: Guilford.
- Kormos, Judit; Kontra, Edit H. (eds.) (2008). *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kormos, Judit; Smith, Anne Margaret (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lakoff, George (1990). «The Invariance Hypothesis. Is Abstract Reason Based on Image-Schemas?». *Cognitive Linguistics*, 1(1), 39-74.
- Langacker, Ronald W. (1987). *Theoretical Prerequisites*. Vol. 1 of *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1991). *Descriptive Application*. Vol. 2 of *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, James F.; VanPatten, Bill (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Leonard, Laurence B. (2014). «Children with Specific Language Impairment and their Contribution to the Study of Language Development». *Child Language*, 41, 38-47. DOI 10.1017/S0305000914000130.
- Lindstromberg, Seth; Boers, Frank (2005). «From Movement to Metaphor with Manner-of-Movement Verbs». *Applied Linguistics*, 26(2), 241-61. DOI 10.1093/applin/ami002.
- Llopis-García, Reyes; Real Espinosa, Juan Miguel; Ruiz Campillo, José Plácido (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Loucas, Tom; Charman, Tony; Pickles, Andrew; Simonoff, Emily; Chandler, Susie; Meldrum, David; Baird, Gillian (2008). «Autistic Symptomatology and Language Ability in Autism Spectrum Disorder and Specific Language Impairment». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 1184-92. DOI 10.1111/j.1469-7610.2008.01951.x.
- Manning, Molly; Franklin, Sue (2016). «Cognitive Grammar and Aphasic Discourse». *Clinical Linguistics and Phonetics*, 30(6), 417-32.
- Marini, Andrea; Galetto, Valentina; Tatu, Karina; Duca, Sergio; Geminiani, Giuliano; Sacco, Katuscia; Zettin, Marina (2016). «Recovering Two Languages with the Right Hemisphere». *Brain and Language*, 159, 35-44. DOI 10.1016/j.bandl.2016.05.014.

- McArthur, G.M.; Hogben, J.H.; Edwards, V.T.; Heath, S.M.; Mengler, E.D (2000). «On the “specifics” of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 869-74.
- Morgan-Short, Kara; Wood Bowden, Harriet (2006). «Processing Instruction and Meaningful Output-Based Instruction: Effects on Second Language Development». *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 31-65. DOI 10.1017/S0272263106060025.
- Newport, Elissa L.; Aslin, Richard N. (2000). «Innately Constrained Learning: Blending Old and New Approaches to Language Acquisition». Howell, S.C.; Fish, S.A.; Keith-Lucas, T. (eds.), *Proceedings of the 24th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville (MA): Cascadilla Press, 1-21. URL <https://goo.gl/BYFj4W> (2018-06-26).
- Nicolson, Roderick I.; Fawcett, Angela J. (2008). *Dyslexia, Learning and the Brain*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Powell, R.P.; Bishop, D.V.M. (1992). «Clumsiness and Perceptual Problems in Children with Specific Language Impairment». *Developmental Medicine and Child Neurology*, 34(9), 755-65.
- Reid, Gavin (2009). *Dyslexia. A Practitioner's Handbook*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ruiz Campillo, José Plácido (2014). «El verbo como espacio. Seis nuevos temas de gramática del español». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22. URL <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-verbo-como-espacio.html> (2018-07-06).
- Schneider, Elke; Crombie, Margaret (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: Fulton.
- Sinha, Chris (2007). «Cognitive Linguistics, Psychology, and Cognitive Science». Geeraerts, Dirk; Cuyckens, Hubert (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1266-94.
- Slavin, Robert E.; Lake, Cynthia; Davis, Susan; Madden, Nancy A. (2011). «Effective Programs for Struggling Readers: A Best-Evidence Synthesis». *Educational Research Review*, 6(1), 1-26. DOI 10.1016/j.edurev.2010.07.002.
- Snowling, Margaret (1987). *Dyslexia. A Cognitive Developmental Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Spolsky, Bernard (1974). «The Navajo Reading Study: An Illustration of the Scope and Nature of Educational Linguistics». Qvistgaard, Jacques; Schwarz, Helge; Spang-Hanssen, Henning (eds.), *Applied Linguistics: Problems and Solutions*, vol. 3. Heidelberg: Groos, 553-65.
- Terrell, Tracy (1991). «The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach». *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

- Tomasello, Michael (2010). *Origins of Human Communication*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Ungerer, Friedrich; Schmid, Hans-Jorg (2013). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Routledge.
- VanPatten, Bill (1992). «Second Language Acquisition Research and Foreign Language Teaching, Part 2». *ADFL Bulletin*, 23(3), 23-7.
- VanPatten, Bill (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Westport (CT): Ablex.
- VanPatten, Bill; Cadierno, Teresa (1993). «Explicit Instruction and Input Processing». *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 225-43.
- Vukotic, Mile; Vukotic, Irena; Stojanovick, Vesna (2010). «Investigation of Language and Motor Skills in Serbian Speaking Children with Specific Language Impairment and in Typically Developing Children». *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1633-44.