

Tratti di plusdotazione negli apprendenti di italiano come L2

Martina Brazzolotto

Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Italia

Abstract Giftedness in foreign learners is not easily recognised (Kitano, Espinosa 1995). Immigrants with giftedness, in the school context, are often considered more as needing support in learning the new language rather than as pupils with great potential (Harris 2009). In the case presented here, the teacher responds only to the need to understand a new word, leaving out the curiosity of the pupil from Eritrea, on a mathematical calculation. His attitude shows how disproportionately didactic action tends to focus on gaps rather than attitudes. We propose a series of language teaching tips to identify some traits of giftedness in Italian learners like second language (L2), using some theories on inter-language. The objective is to support language teachers in teaching differentiation, stimulating in them reflections on the learning needs of immigrant pupils, such as to suggest some traits of giftedness.

Keywords Plusdotazione. Apprendimento italiano L2. Glottodidattica.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Gli alunni alloglotti con plusdotazione. – 2.2 Sfide educative e glottodidattiche. – 3 Stadi interlinguistici nell'apprendimento dell'italiano come L2. – 4 Studio di caso: un rifugiato eritreo in classe quarta primaria. – 4.1 Proposte glottodidattiche. – 5 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2018-05-30
Accepted 2018-08-30
Published 2019-06-07

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Brazzolotto, Martina (2019). «Tratti di plusdotazione negli apprendenti di italiano come L2». *EL.LE*, 7(3), 369-390.

1 Introduzione

Attualmente in Italia non ci sono studi sui bambini stranieri con plusdotazione, in quanto quest'ultima tematica è ancora poco conosciuta nei contesti scolastici. L'argomento è stato studiato anche nel panorama internazionale: Ford, Baytops e Harmon (1997) analizzarono tutti gli articoli che trattavano le tematiche sugli studenti con plusdotazione, inseriti nel database ERIC tra il 1966 e il 1996, e scoprirono che solo l'8% affrontava la tematica degli immigrati.

Proponiamo di seguito alcune informazioni provenienti dalla letteratura scientifica internazionale, in modo particolare dal contesto statunitense, nel quale sono state condotte alcune ricerche sugli studenti alloglotti con plusdotazione.

2 Gli alunni alloglotti con plusdotazione

Si definiscono Gifted English Language Learners (GELL) gli apprendenti di lingua inglese che non parlano inglese nel contesto familiare e che le loro competenze nella nuova lingua sono limitate, ma presentano delle caratteristiche di plusdotazione (*giftedness*) (Iowa Department of Education 2008). In termini glottodidattici, un alunno che apprende una lingua seconda (L2) in un nuovo paese è colui che: "non ha l'italiano come lingua materna; ha esperienza e si riconosce [...] in una cultura diversa da quella italiana, o in più culture, tra le quali ci può essere anche quella italiana" (Luise 2006, 38).

Potremmo quindi utilizzare i dati che provengono dallo studio dei GELL per iniziare delle ricerche sui bambini immigrati che apprendono l'italiano come L2, anche se i rispettivi contesti (americano e italiano) manifestano alcune differenze culturali che in seguito metteremo in evidenza.

Gli studenti immigrati con plusdotazione possiedono delle caratteristiche in comune con i loro coetanei autoctoni con plusdotazione, essi sono: curiosi, creativi, ottimi osservatori e particolarmente sensibili. Riteniamo che sia importante che i docenti, soprattutto quelli che insegnano italiano, siano in grado di identificare gli studenti con plusdotazione, immigrati e non, con l'obiettivo di introdurre dei cambiamenti nella glottodidattica, intrecciando l'insegnamento di contenuti linguistici con la valorizzazione delle potenzialità. Nella letteratura scientifica di riferimento (*gifted education*) spesso vengono fornite delle liste di caratteristiche degli studenti con plusdotazione, le quali includono delle voci su: motivazione, curiosità, memoria, conduzione di inchieste, immaginazione, intuizione, ragionamento, *problem-solving*, comunicazione, senso dell'umorismo, creatività e interessi. È importante tenere in considerazione che ogni individuo è unico: è impensabile dunque che ogni caratteristica sia propria di ogni alunno con

plusdotazione. Uno studente curioso non necessariamente potrebbe dimostrarlo facendo domande in continuazione; come non possiamo associare l'introversione con la mancanza di motivazione.

Nel 2004, il centro di ricerca sulla plusdotazione del Dipartimento di Educazione del Iowa (USA) ha riassunto i risultati di 23 anni di ricerche, condotte su 4.200 studenti con plusdotazione; risultano interessanti i dati che dimostrano che il 60% di loro avrebbe delle difficoltà nella socializzazione, a differenza degli studenti con sviluppo tipico che dimostrerebbero atteggiamenti maggiormente adattati al contesto (solo il 30% di quest'ultimo gruppo non sarebbe in grado di instaurare dei rapporti di fiducia con i pari e il docente). Sarebbe che più aumenti il livello di quoziente intellettivo (QI)¹ maggiori sarebbero i disagi sociali (il 75% degli studenti con un'elevata plusdotazione manifesterebbe tali problematiche). Si associano tali difficoltà a uno sviluppo asincrono: la loro crescita intellettuale non è allineata con il resto dei pari e spesso si percepiscono diversi; credono inoltre di non essere in sintonia con le aspettative degli insegnanti (si parla di *out-of-sync*). Le caratteristiche tipiche dello studente GELL sono (*Iowa Department of Education 2008*):

- saper leggere nella propria lingua nativa con una fluenza di uno studente di 2 anni in più;
- possedere elevate abilità in matematica;
- dimostrare livelli superiori nell'elaborazione, nell'originalità e flessibilità;
- essere un leader in vari contesti (scuola, casa, sport, amicizie).

Da un punto di vista strettamente linguistico, lo studente GELL:

- dimostra competenze linguistiche superiori rispetto altri studenti di diversa origine non-gifted;
- impara molte lingue con un ritmo accelerato;
- dimostra abilità nel cambio di lingua (*code-switching*);
- vuole insegnare agli altri le parole della nuova lingua;
- è disponibile a tradurre per gli altri;
- possiede una conoscenza superiore di frasi ed espressioni dialettali che riesce a tradurre in inglese;
- dimostra un forte senso dell'umorismo sulle differenze culturali.

Le caratteristiche socio-culturali messe in evidenza sono:

- modificare il proprio comportamento in base alle aspettative che possono derivare o dai familiari o dal contesto scolastico;

1 Ricordiamo che un quoziente intellettivo nella norma varia da 80 a 120-130, sopra tale valore si parla di alto potenziale cognitivo. La plusdotazione non si identifica solo con un livello di QI sopra la norma, ma è una combinazione anche di elevata motivazione e creatività (Renzulli 1976).

- disponibilità a condividere la cultura di appartenenza;
- dimostrare orgoglio verso la cultura di origine;
- sentirsi parte di una comunità globale e manifestare rispetto per le differenze culturali.

Identificare la plusdotazione in uno studente immigrato risulta alquanto difficile perché oltre agli scogli linguistici, potrebbero manifestarsi comportamenti culturali e abitudini percepiti dagli insegnanti come ‘strani’ e non di certo associabili alla plusdotazione; le differenze attitudinali e le difficoltà emotive, causate dalle esperienze di immigrazione, potrebbero oscurare l’emergere di particolari potenzialità. Il riconoscimento delle loro inclinazioni risulta alterato anche dalla relazione con il docente: il senso di isolamento e i sentimenti di frustrazione che potrebbero provare porterebbero a temere l’autorità (Kitano, Espinosa 1995).

Nella letteratura scientifica emerge che gli studenti *gifted* immigrati sono sotto rappresentati rispetto agli altri con plusdotazione (Ford, Harris 1999; Rendon 1996): questo fenomeno è evidente nel contesto americano dove gli alunni con plusdotazione vengono identificati con lo scopo di essere inseriti in programmi specifici, è per questo che gli studiosi sono riusciti a rilevare una netta sproporzione (Frasier, Garcia, Passow 1995; Scott et al. 1992). L’individuazione invece, nel nostro contesto italiano, sarebbe utile affinché anche i bambini immigrati con plusdotazione possano usufruire di compiti glottodidattici specifici, tali da valorizzare le loro attitudini e potenzialità. Nel contesto americano spesso l’identificazione avviene con test standardizzati, anche se questo metodo viene messo in discussione, in quanto sarebbe preferibile introdurre misure multiple, valutando soprattutto le *performance* (Breedlove 2007).

Il riconoscimento della plusdotazione in classe potrebbe basarsi sulle caratteristiche tipiche (sopra descritte), anche se, ricordiamo, la valutazione dello studente può essere redatta solo da un esperto che provvede tramite vari test e questionari specifici. Secondo una ricerca condotta da Bermudez e Rakow (1990) gli insegnanti curricolari noterebbero meno i tratti di plusdotazione negli studenti immigrati, rispetto agli insegnanti di lingua. Chi insegna una lingua dunque avrebbe delle possibilità maggiori di individuare la plusdotazione negli studenti bilingui, in quanto conosce meglio come avviene l’apprendimento linguistico.

Prima di focalizzarci sulle sfide educative e glottodidattiche che ci offrono gli studenti alloglotti con plusdotazione, riassumiamo le loro caratteristiche: imparano una seconda o terza lingua con un ritmo accelerato, eccellono in matematica, manifestano un senso di comunità globale, sono consapevoli delle altre culture e linguaggi, dimostrano un’alta abilità nel *code-switching*, possiedono avanzate abilità sugli idiomi, traducono con un alto livello di accuratez-

za, equilibrano gli atteggiamenti che si aspettano i familiari con quelli attesi dai pari della nuova cultura (Aguirre, Hernandez 2001).

2.1 Sfide educative e glottodidattiche

Secondo Gottfredson (2004) la plusdotazione va oltre l'etnia di appartenenza, le differenze linguistiche, il livello socio-culturale ed economico di appartenenza. Nonostante ciò, gli studenti stranieri, come già detto, tendono a essere considerati maggiormente per le loro difficoltà linguistiche rispetto le loro potenzialità (Harris B. 2009); forse i pregiudizi dei docenti verso la cultura di appartenenza dell'alunno immigrato ostacolano il riconoscimento di potenzialità e talenti. Nel contesto americano, questa affermazione è dimostrata dal fatto che gli studenti immigrati con plusdotazione vengono inseriti prevalentemente nei programmi di potenziamento linguistico e meno in quelli dedicati ai *gifted* (Plummer 1995).

La sfida di identificare la plusdotazione negli studenti immigrati è particolarmente complessa quando essi sono neo arrivati (Harris C. 1993). Il loro bagaglio linguistico e culturale, i fattori attitudinali, le aspettative socioculturali del gruppo dei pari, lo stress cross-culturale e i conflitti intergenerazionali potrebbero influenzare gli sforzi dei docenti a riconoscere le potenzialità e pertanto potrebbero essere ridotte le opportunità di apprendimento adeguate. In accordo con Rance-Roney (2004) l'acquisizione del linguaggio di una nuova cultura è abbastanza intrecciata con il cambio di identità, come quello vissuto da un adolescente; il disorientamento potrebbe offuscare l'emergere delle potenzialità dell'alunno.

Nonostante i gruppi di immigrati siano culturalmente diversi, essi ci pongono delle sfide comuni quando sono in classe. Raggruppiamo per tipologia le cause che potrebbero mettere alla dura prova gli insegnanti di lingue:

- **linguistica:** è impensabile valutare le potenzialità proponendo agli studenti neo arrivati delle prove utilizzando, nel nostro caso, l'italiano, in quanto potrebbe condurre a conclusioni errate. Bisognerebbe dunque distinguere tra abilità linguistiche e potenzialità che potrebbero riguardare non solo la sfera cognitiva ma anche, per esempio, quella creativa o logica.
- **Culturale:** le differenze culturali negli stili di apprendimento, nei comportamenti di ascolto (Trueba 1983), nelle modalità di risposta (Harris 1988; Cohen 1988) spesso sono alla base di messaggi mal interpretati.
- **Attitudinale:** gli immigrati potrebbero dimostrare un atteggiamento molto positivo verso la scuola. Tuttavia, potrebbero provare forti sensi di colpa per i membri della famiglia che sono rimasti nel paese di origine, o per i parenti feriti o uccisi. Uno studen-

te immigrato *gifted* potrebbe avere una consapevolezza amplificata che potrebbe aumentare la vulnerabilità, portando a sbalzi emotivi che influirebbero negativamente sull'apprendimento.

- Aspettative socioculturali: il conflitto etico tra gli atteggiamenti accettati dalla cultura di appartenenza e quelli rifiutati dal nuovo contesto potrebbe causare tensioni e interferire o deviare la naturale curiosità e il piacere spassionato per l'apprendimento.
- Transculturale: le influenze delle diverse culture potrebbero disorientare e ritardare lo sviluppo dell'identità dello studente.
- Intergenerazionale: i bambini immigrati fungono spesso da interpreti per la famiglia e con il tempo potrebbero rifiutare questa responsabilità. Le strategie di *coping* che mettono in atto hanno un effetto negativo sul concetto di sé e sulle relazioni familiari (Harris 1988).
- Sistema scolastico: uno studente potrebbe non essere scolarizzato al momento dell'arrivo nel nuovo paese, ciò rappresenta un'ulteriore sfida nell'apprendimento. A partire dal modello di Schumann (1976), infatti, sappiamo che l'apprendimento di una lingua seconda non è solo un fatto cognitivo ma anche sociale; non conoscere le regole del contesto scolastico potrebbe influire negativamente la relazione positiva con il docente e con i pari e rallentare l'apprendimento linguistico.

Le classi numerose, la possibile opposizione di docenti e dirigenti verso l'inserimento dell'alunno di diversa origine in un laboratorio di italiano come L2 (da cui deriverebbe il miglioramento linguistico), potrebbe inficiare il riconoscimento della plusdotazione nei bambini immigrati. La sfida consiste nel riconoscere potenzialità e talenti anche nei bambini immigrati, nonostante la diversità linguistica e culturale.

L'acquisizione della seconda cultura, se da un lato porta al successo scolastico e sociale, dall'altro potrebbe aumentare il rischio di essere esclusi dal gruppo dei pari della medesima cultura di appartenenza, da quei coetanei che hanno deciso di non adattarsi al nuovo contesto. Il timore di non venire più accettati dal clan originario si aggrava nei *gifted*. Essi si trovano a gestire due diversi sistemi di valori: quello della scuola che propone principi democratici e quello della famiglia. A scuola gli studenti imparano a essere rispettosi, tolleranti, a fare il loro lavoro nel miglior modo possibile per poi dividerlo con la comunità e a diventare dei membri attivi nella società (Castellano 2005). In famiglia e nel gruppo di pari con la medesima cultura di appartenenza, a seconda del paese di origine, i valori potrebbero essere in diretto contrasto con quelli proposti dalla scuola: potrebbe prevalere il modello della 'sopravvivenza' del più adatto, con possibili comportamenti antisociali. Per gli apprendenti di L2 vivere in due contesti, scuola e famiglia, dove vengono insegnati valori culturali e lingue diverse non è affatto semplice. Molti genitori pro-

vano a trasmettere i loro valori culturali attraverso la lingua madre che continuano a parlare con i figli. Allo stesso tempo, essi vengono invitati dalla scuola ad adattarsi ai valori del contesto scolastico attraverso la lingua veicolare. In questo modo sono nella situazione di imparare i valori di due distinte culture attraverso linguaggi diversi. Ci sono degli studenti immigrati *gifted* che riescono a rimanere in equilibrio tra sistemi di valori anche molto diversi. Questa dimostrazione di flessibilità e resilienza è una loro caratteristica, come accennato nel paragrafo precedente. Rintracciare tratti di plusdotazione in uno studente di diversa origine significa riferirsi alla *sua* cultura di appartenenza. Infatti, alcuni comportamenti che segnalano plusdotazione in un contesto potrebbero essere interpretati come segnali di mancanza di rispetto in un altro luogo, come per esempio fornire informazioni sconosciute dall'insegnante potrebbe essere visto, nel contesto americano, come segnale di precocità, ma potrebbe anche essere inteso come un atto di prevaricazione (*Iowa Department of Education* 2008). Un'altra sfida è proprio quella di capire quali sono i segnali di plusdotazione nel contesto di appartenenza; bisognerebbe essere a conoscenza di come la plusdotazione viene espressa nella cultura di origine.

Gli studenti con plusdotazione sembrano essere maggiormente selettivi negli apprendimenti (Zanetti 2017), in questo senso essi tenderebbero a dimostrare uno scarso interesse e una bassa partecipazione alle attività, qualora non siano coinvolti emotivamente (Novello 2016). Il disinteresse potrebbe dunque mascherare le potenzialità dell'alunno *gifted* e, per evitare ciò, l'insegnante dovrebbe accogliere la sfida di 'motivare l'immotivato'. La motivazione incide particolarmente quando si tratta di imparare una nuova lingua (Novello 2012).

A partire dagli anni Settanta si diffonde l'approccio umanistico affettivo grazie agli studi di Rogers (1973) che mettono in evidenza l'importanza della dimensione empatica durante i processi di formazione. Esso afferma che ogni individuo possiede una naturale motivazione cognitiva intrinseca ad apprendere che viene ridotta qualora ci siano delle minacce esterne che porterebbero l'alunno ad avere una negativa percezione di sé. Nel modello psicolinguistico olodinamico di Titone (1973) emergono tre livelli di apprendimento: tattico (si tratta di esecuzioni di tipo comunicativo che implicano la coordinazione dei circuiti senso-motori); strategico (nel quale avviene la formulazione di regole che promuovono processi di selezione e di programmazione); ego-dinamico (si basa sulla personalità e l'esperienza). In quest'ultimo si mette in evidenza la volontà di comunicare, fondamentale imprescindibile dell'apprendimento linguistico (Danesi 2000). Balboni (1994) riprende il livello ego-dinamico approfondendo gli aspetti motivazionali che promuovono l'apprendimento linguistico: il dovere, che porterebbe a una memorizzazione temporanea dei nuovi vocaboli; il bisogno, indispensabile per raggiungere un obiettivo dettato da esigenze che

riguardano un determinato momento e infine il piacere. Quest'ultimo potrebbe essere anche una conseguenza degli altri: il dovere può portare al bisogno, dal quale potrebbe scaturire il piacere (Balboni 2013). Il piacere però può essere alimentato solo se si adottano particolari accortezze glottodidattiche: la fattibilità del compito (i + 1 di Krashen); la varietà dei materiali, dei compiti, degli esercizi, ecc.; la proposta di sfide; l'introduzione di novità; il gioco; la promozione dell'autonomia e la gratificazione (Balboni 2006). Secondo Caon (2006, 2008) sarebbe importante stimolare la motivazione intrinseca dell'alunno attraverso: i contenuti, le metodologie e la relazione insegnante alunno.

Per individuare le potenzialità dunque bisognerebbe 'preparare il terreno' attraverso un approccio empatico che promuova la motivazione dell'alunno, oltre a conoscere le principali fasi di acquisizione di una nuova lingua.

3 Stadi interlinguistici nell'apprendimento dell'italiano come L2

Lo studio dell'interlingua ci permette di capire, da un punto di vista linguistico, a quale livello di apprendimento si trova lo studente che impara una nuova lingua. In questo senso è possibile anche capire il ritmo di apprendimento, che negli immigrati *gifted* è più accelerato.

L'interlingua è la lingua degli apprendenti verso l'acquisizione della L2; tale processo segue delle sequenze di sviluppo comuni. In questo paragrafo citeremo solo alcuni studi, rimandiamo pertanto alla bibliografia per ulteriori approfondimenti.

Per identificare uno studente con plusdotazione linguistica dovremmo, innanzitutto, tenere in considerazione i due principali stadi dell'acquisizione del linguaggio di Cummins (1991). Il primo stadio riguarda le competenze comunicative interpersonali (BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*): gli studenti iniziano a parlare la nuova lingua, nel nostro caso l'italiano, per scambiare semplici conversazioni e fare richieste di base. Per oltrepassare questo livello sono necessari da uno a tre anni. Il secondo stadio invece riguarda le competenze accademiche (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*): l'apprendente raggiunge il successo scolastico nella lingua. Per raggiungere il massimo livello del CALP sono necessari da tre a sette anni. Come per ogni abilità, il tempo necessario per raggiungere le competenze linguistiche cambia in base a diversi fattori come le esperienze dello studente, l'età, la competenza linguistica nella madre lingua, e il supporto che offre la scuola e la famiglia nel miglioramento linguistico.

Secondo Cummins (2000) lo sviluppo delle abilità conversazionali precede quello delle abilità scolastiche, anche se questo ordine non è generalizzabile.

Secondo Gracci (2006) nel percorso naturale di acquisizione di una lingua seconda si possono individuare tre macro-varietà, unite tra di loro da un continuum:

- varietà pre-basica: emergono i primi tentativi per farsi capire (pochi elementi lessicali, limitato l'uso della negazione; non vengono declinati con chiarezza gli elementi lessicali con i nomi o con i verbi);
- varietà basica: aumentano gli elementi lessicali, e in modo particolare gli avverbi; i nomi non hanno riferimenti al plurale, al genere, al caso; i verbi non sono coniugati;
- varietà post-basica: viene consolidata la morfosintassi, ossia si consolidano le regole che definiscono i rapporti reciproci delle parole nella frase.

Secondo Pallotti (2012) le sequenze di acquisizione dell'italiano come lingua seconda possono essere suddivise in base alla *temporalità*, alla *modalità* e al *genere*.

Gli stadi che seguono (riportati in ordine cronologico) per esprimere la temporalità sono:

1. utilizzo della radice verbale (per es. *io mangia bene*) o dell'infinito;
2. impiego del participio passato per esprimere azioni passate e concluse; infinito per riferire stati presenti e abituali; forma basica per il resto;
3. scoperta dell'imperfetto per esprimere eventi a carattere durativo;
4. utilizzo prima del futuro e condizionale e poi del congiuntivo.

Per quanto riguarda la modalità (dubbio, ipotesi, desiderio) essa viene appresa attraverso tre stadi:

1. ricorso a segnali non verbali, come l'intonazione e i gesti (modalità implicita);
2. utilizzo di elementi lessicali (modalità lessicale); per esempio si utilizzano gli avverbi come *forse*, *magari*, *possibile* come modalizzatori di certezza;
3. uso del condizionale e del congiuntivo (modalità grammaticale).

L'acquisizione del genere, che in italiano si distingue tra maschile e femminile, prevede la consapevolezza del sesso e la riflessione sulla concordanza tra il nome e gli altri elementi della frase (come articoli, aggettivi, verbi). Gli stadi seguiti sono:

1. il genere di alcune parole viene appreso senza essere analizzato (come per es. *uomo* e non *uoma*);
2. si pone il problema dell'accordo che inizialmente si basa sull'assonanza o rima (come *la lavagna*); si associa la -a ai re-

- ferenti di sesso femminile e la -o a quelli maschili, quindi possono capitare errori come *la grana o il pigiamo*;
3. l'accordo coinvolge l'aggettivo attributivo, se prima l'errore poteva essere *nessuno persona* ora si inizia a capire come coniugare correttamente;
 4. l'accordo viene esteso agli aggettivi predicativi (come *la casa è piccola*);
 5. viene acquisito l'accordo tra nome e participio passato, scegliendo correttamente tra l'ausiliare essere o avere (come *sono partita*).

Seguendo un approccio vigotskiano, possiamo affermare che conoscere lo stadio interlinguistico significa lavorare nella 'zona di sviluppo prossimale' e quindi supportare l'alunno nella progressione dell'apprendimento. Nel paragrafo successivo proponiamo un estratto di dialogo avvenuto in classe tra un bambino di origine eritrea e la sua insegnante. L'interlingua non sarà analizzata tramite *task* (come suggerisce Pallotti et al. 2010), in quanto in questa sede l'obiettivo è mettere in evidenza i progressi molti veloci messi in atto dall'alunno in oggetto, durante una conversazione istituzionale.

4 Studio di caso: un rifugiato eritreo in classe quarta primaria

In questo paragrafo riassumiamo i principali dati che sono emersi da uno studio di caso effettuato in una classe quarta di una scuola primaria situata nel centro Italia. Attraverso l'analisi di due frammenti di conversazioni vorremo mettere in evidenza i progressi e i tratti di plusdotazione dell'alunno che emergono. Pensiamo che le riflessioni che scaturiranno potranno essere utili agli insegnanti, proprio per individuare la plusdotazione anche negli alunni neo arrivati in Italia.

Il bambino di origine eritrea, che chiameremo Abasi (nome di fantasia ma tipico del continente africano), è un minore non accompagnato, che ha vissuto il lungo viaggio nei barconi, assistendo anche a episodi di violenza, come lui stesso ci ha raccontato durante una lezione. Egli era inserito in una classe quarta di 17 alunni, 11 maschi e 6 femmine. Abasi è stato fin da subito accolto calorosamente sia dagli insegnanti sia dai compagni sia dai genitori dei compagni (alcuni dei quali volevano addirittura adottarlo). Esaminiamo ora un estratto di conversazione, ricavata da un corpus di 25 ore di registrazione in classe, nel periodo tra marzo e maggio 2017. La maestra, che chiameremo Monica (M), ha appena iniziato una lezione di geometria, quando Abasi (A) inizia una conversazione con lei, interrotta una sola volta da un'altra alunna (Gaia-G). Riportiamo la conversazione seguendo la simbologia per analizzare l'interazione in classe proposta da Markee (2015).

1. M: quindi diciamo che una volta imparato a misurare area e perimetro
2. M: di quadrati e rettangolo (0.2) siamo già a metà strada (0.4)
3. M: quindi abbiamo già fatto tanto lavoro (0.1) ok?
4. M: bene ((tossisce))
5. A: io ((qua ho preso)) la matita
6. M: >si sì< sì giusto bravo ((nome reale di Abasi)) le figure geometriche sempre a matita
7. M: bravo °mi stavo dimenticando°
8. A: ((stavo facendo a matita))
9. M: bene! iniziamo da (0.7) il quadrato lo faccio più grande
10. M: dato che voi fate come me
11. M: e facciamo (0.1) uno due tre quattro (0.4)sei (0.1) sei quadretti
12. A: sei quadretti?
13. M: sì! (0.2) un quadrato (0.3) di sei quadretti per ogni lato
14. M: quindi sei (0.2) [sei
15. A: [sei per sei [sei
16. M: [sei sei e sei va bene?
17. M: (0.8) e di fianco ne facciamo un altro (0.2) due quadrati (0.10)
18. G: sempre [sei per sei?
19. A: [>tutto sei per sei<
20. M: sì! Tutti uguali
21. A: sei per sei per sei
22. M: sì! di fianco li facciamo uguali così vediamo un pochino
23. M: cosa intendiamo prima di tutto per perimetro e area
24. M: ale ti do un consiglio °questo tiello qui e usa il banco
25. M: per (0.1) così non hai problemi di (0.1) esatto (0.1) e poi (0.7)
26. A: sei per sei per [sei
27. M: [um
28. A: sei per sei trentotto
29. M: quasi (0.1) adesso aspetta (0.1) aspetta pure ((nome reale di Abasi))
30. M: che piano piano ci arriviamo anche quello
31. A: eh va bene
32. M: come diciamo sempre? pazienza
33. A: chi?
34. M: tu! Pazienza, bisogna portare pazienza vero?
35. A: nella mia lingua che cos'è?
36. M: bisogna sempre aspettare qua a scuola (0.2) uffa!
37. A: ((nome reale di Monica)) devi tenere la lingua così
38. M: ah sì
39. M: eh perché parli poco eh ((nome abbreviato di Abasi))
40. A: eh
41. M: parli poco o tanto?
42. A: chi?
43. M: tu

44. A: Ma io troppo piccolo (0.2) no troppo grandino!

Per quanto riguarda l'acquisizione linguistica, nonostante Abasi sia in Italia da appena 5 mesi, sembra collocarsi in un secondo stadio in tutte le aree descritte nel paragrafo precedente. Nella riga nr. 5, anche, se come dimostra la simbologia, l'enunciato non è ben stato sentito dall'analista, Abasi dimostra di conoscere il participio passato (*ho preso*) e la concordanza tra articolo e nome (*la matita*). Sembra che la grammatica che ha acquisito rispecchi un secondo stadio sia per quanto riguarda la temporalità sia per il genere. Anche nella modalità sembra identificarsi nel medesimo stadio, come si evince dalla riga nr. 19: usa il *tutto* come modalizzatore di certezza. I passaggi da uno stadio all'altro avvengono in modalità del tutto personali (Bettoni 2002), ci sembra però, come anche confermato dalle insegnanti di classe durante un incontro, lui abbia raggiunto un buon livello linguistico, considerando il suo breve tempo in Italia.

Sicuramente la sua curiosità, sia nel voler imparare nuovi vocaboli sia nel voler imparare i calcoli, ha influenzato positivamente l'acquisizione linguistica. Le righe nrr. 15, 21, 26, 28, segnate con una freccia, vista l'importanza che costituiscono in questa sede, mettono in evidenza quanto Abasi desidera calcolare 6×6 . L'operazione viene risolta a mente (linea nr. 28) e il risultato è molto vicino a quello corretto (38 anziché 36). Si nota anche in questo passaggio l'associazione originale, unica in quanto, dalla conversazione, nessuno dei suoi compagni ha riferito l'unione tra le misure del quadrato (6 quadretti) e il prodotto dei suoi lati (6×6). Per quanto concerne la curiosità lessicale, Abasi chiede un chiarimento sul termine *pazienza* (linea nr. 35), il cui significato viene frainteso, dopo aver ricevuto una risposta dall'insegnante, e associato al concetto di 'silenzio'; infatti nella linea nr. 37 l'alunno associa 'pazienza' al 'tenere la bocca chiusa', abbinamento che viene confermato dagli scambi successivi (righe nrr. 38-43). Un altro tratto di plusdotazione che sembra emergere è la consapevolezza (vedi il primo paragrafo), in questo caso essere *piccolo* e non *grandino* (riga nr. 44). Sembra che ritenersi piccolo legittimi la sua loquacità, quest'ultima dimostrata dalle righe nrr. 38-43; è un alunno che interviene spesso durante la lezione, come abbiamo visto, per chiedere chiarimenti e fare collegamenti, interrompendo spesso la lezione.

È interessante notare come la maestra, nonostante insegni matematica e geometria, non risponda al quesito del calcolo, sollecitando invece la pazienza (righe nrr. 29 e 34); l'insegnante risponde, anche se implicitamente, al quesito posto da Abasi sul significato di *pazienza*, come un 'aspettare', anche se viene inteso dall'alunno come un 'dover tacere'. Viene confermato dunque da questo estratto, la priorità che l'insegnante attribuisce allo sviluppo del lessico, in quanto bambino straniero, piuttosto che alle sue curiosità matematiche.

Proponiamo di seguito un altro estratto: Daniela (D) insegnante di storia inizia la sua lezione chiedendo a Luca (L) di ripetere quanto studiato il giorno precedente, sugli Egizi.

1. D: allora (0.1) vai fai un riepilogo >di quello che avevi già un pochino detto ieri<
2. L: gli egizi dedicavano molto le piramidi come come se fossero tombe per gli dei più importanti em i faraoni [dopo la morte di
3. A: [(alza la mano)]
4. L: di
5. D: ((Luca)) scusa °cosa c'è ((Abasi))°
6. A: ma perché una pa pagina quarantasette ce lo parole scritto ma perché un'altra pagina no scritto?
7. D: perché nella pagina quarantasette, scusa un attimo ((Luca) eh, allora
8. A: ((l'hanno scritto))
9. D: esatto pagina quarantasette solo del faraone, ok? Siccome il faraone era il re degli egizi qua si parla di della tomba del faraone (0.1) ok?
10. A: um um
11. D: ((Luca)) vai (0.1) scusa l'interruzione

Abasi sembra aver interiorizzato le regole della scuola, infatti alza la mano e aspetta il proprio turno (riga nr. 3); anche se durante tutte le ore di videoregistrazione abbiamo osservato che molto spesso alza la mano ma non attende di essere chiamato dall'insegnante. Dalla riga nr. 6 capiamo che sa nominare i numeri anche fino al 47: vedendo il numero della pagina sul testo lo riferisce all'insegnante, senza chiedere nessun supporto. Sembra proprio che ad Abasi piacciono i numeri (come emerge anche dal precedente estratto). Da un punto di vista interlinguistico notiamo che non è ancora in grado di coniugare un nome con un participio passato (*parole scritto*) e che fatichi ancora nell'utilizzo della negazione (come si nota anche nell'ultima riga del precedente estratto). La sua richiesta di chiarimento questa volta non riguarda una singola parola ma la struttura del libro utilizzato. Emerge, dunque, il bisogno di sviluppare la componente socio-pragmatica della competenza comunicativa (Santipolo 2002) e in modo particolare nella funzione referenziale, in quanto l'alunno si interessa del testo scientifico. Sembra che questi desideri dell'alunno sviluppino delle competenze accademiche che vanno ben oltre a quelle di base. Nonostante ciò, non possiamo affermare che Abasi possieda le CALP, ma sicuramente c'è un progresso verso di esse. Crediamo che interessarsi della struttura del libro chiedendo alla maestra spiegazioni dimostri nuovamente la sua curiosità, caratteristica tipica dei bambini con plusdotazione. L'accuratezza con cui pone la domanda, esplicitando il numero della pagina e l'associazione che propone tra le parole scritte e non scritte con le immagini possono

essere dei bisogni di conoscenza specifici, che l'insegnante in questo caso esaudisce. Dall'interazione si nota come la maestra, che si occupa anche di italiano, risponda totalmente al bisogno di apprendimento, per questo la sequenza comprende meno turni rispetto la precedente: nel primo estratto Abasi deve insistere per ottenere una risposta ai suoi bisogni di apprendimento, soddisfatti solo in parte.

4.1 Proposte glottodidattiche

Se pensiamo allo studente *gifted* come colui che possiede ottimi voti e un elevato quoziente intellettivo (QI), identificandolo esclusivamente come un'eccellenza, allora si parla di plusdotazione scolastica (Renzulli, Reis 1985, 1997); in questo senso è come se volessimo associare questo fenomeno solo agli studenti brillanti, spesso però nella plusdotazione le potenzialità restano latenti finché non c'è un contesto favorevole che le riconosca e valorizzi, favorendo, così, la trasformazione in talenti (Gagné 1993).

Negli ultimi vent'anni, sono emerse due diverse percezioni degli insegnanti che hanno influenzato i loro stili glottodidattici: una focalizzata sulle diversità (con un'accezione negativa) della cultura di appartenenza dello studente e l'altra sulle differenze culturali. La prima riflette la credenza che la cultura dominante sia normativa e gli atteggiamenti differenti siano devianti o inappropriati. La seconda invece, interpreta le differenze come delle risorse: evita i giudizi di valore sulle credenze culturali (Ford et. al. 2000; Morris 2002). I docenti che aderiscono a una prospettiva culturale orientata alle differenze riconoscono le preferenze e le potenzialità nella comunicazione e nel lavoro degli studenti stranieri (Briggs, Reis, Sullivan 2008). Riconoscere le differenze di ciascuno significa «utilizzare in modo flessibile varie strategie per creare contesti ricchi di stimoli diversificanti, motivanti e razionalmente significativi» (Caon 2010, VIII).

Sembra che anche dal nostro primo estratto emerga che un insegnante che non valorizzi alcuni tratti di plusdotazione – come quelli esaminati nel paragrafo precedente: la curiosità, le intuizioni, le associazioni e la consapevolezza – aderisca a una prospettiva orientata alle lacune, nel nostro caso individuate nel lessico. Non sappiamo invece se l'insegnante riconosca le differenze anche se chiede all'allunno di adattarsi (con l'attesa e il silenzio). Solitamente i docenti che valorizzano le differenze sono coloro che modificano l'ambiente di apprendimento e le modalità didattiche per supportare le preferenze di apprendimento (Baldwin 2002; Ford, Grantham 2003).

Nonostante gli insegnanti faticano a individuare le caratteristiche di plusdotazione, ciò non significa che alcuni alunni, spesso ritenuti solo con bisogni educativi speciali, non siano *gifted* (Briggs, Reis, Sullivan 2008). In alcuni casi, come in quello riportato nel paragrafo

precedente, i differenti modi di manifestare un'attitudine (come per esempio la curiosità) potrebbero costituire una barriera nell'evolversi della lezione (Briggs, Reis 2004) e quindi infastidire l'insegnante.

Secondo Frasier et al. (1995) ci sono tre errori che gli insegnanti commettono nel riconoscimento dei tratti di plusdotazione. Prima di tutto si tende ad associare gli errori linguistici con la conoscenza sull'argomento. Secondo, si tende a ritenere scorretto lo stile comunicativo non tenendo in considerazione che le modalità di valutare posso cambiare da paese a paese. Terzo, le potenzialità in classe non possono essere identificate solo a partire dai nostri parametri culturali, per questo è importante conoscere la cultura di appartenenza e valutare utilizzando diverse modalità (non privilegiando esclusivamente la scrittura).

Per individuare le potenzialità degli alunni, e in modo particolare degli alunni immigrati, è fondamentale sostenere la motivazione, in quanto se essa si spegne l'alunno potrebbe dimostrare disinteresse e questo potrebbe offuscare ancor di più le inclinazioni possedute.

Secondo Littlejohn (2001) è possibile motivare l'alunno se l'insegnante:

- offre varie attività, permettendo agli studenti di sperimentare e rischiare;
- propone compiti poco strutturati, favorendo l'autonomia nella gestione dei tempi e nella scelta dei processi;
- seleziona compiti aperti, nei quali ci siano più soluzioni valide;
- permette agli alunni di scegliere tra più attività;
- rendere partecipi gli studenti delle decisioni di classe, come per esempio i compiti, i tempi, le modalità, ecc.;
- sollecita processi metacognitivi, come per esempio stimola la riflessione sulle attività proposte;
- si interroga sulle modalità di *feedback*;
- diffonde ottimismo in classe.

Secondo Novello (2016, 115) si potrebbe motivare l'alunno con plusdotazione nell'apprendimento linguistico con:

- «argomenti coinvolgenti affrontabili anche in maniera complessa;
- strategie di fruizione dell'argomento adatte;
- metodologie di scoperta linguistica e culturale stimolanti;
- argomenti nuovi e funzionali;
- tecniche varie;
- compiti complessi;
- modalità di valutazione adatte».

Elenchiamo di seguito alcune strategie da adottare per individuare tratti di plusdotazione negli studenti immigrati (Harris 1993):

- introdurre risorse didattiche in lingua madre, per favorire fenomeni di transfer (Santipolo 2006);

- spiegare il concetto di plusdotazione ai genitori nella loro lingua di origine;
- confrontarsi con i genitori sulle caratteristiche di plusdotazione, in Italia e nel loro Paese;
- usare un approccio biografico, orientato al raggiungimento di obiettivi concreti attraverso il *problem solving*;
- promuovere il supporto dei pari (Pontecorvo 1995);
- aderire a una visione incrementale delle conoscenze, lavorando nella zona di sviluppo prossimale (Luise 2006);
- incoraggiare la scrittura di storie (per es. giornalino scolastico);
- usare un approccio narrativo e il *role play* per la risoluzione di eventuali conflitti;
- identificare le aspettative dei pari che potrebbero generare conflitto e intervenire;
- interpretare il comportamento dello studente tenendo in considerazione il contesto di provenienza;
- fare leva sugli interessi;
- analizzare i bisogni (Novello, Cisotto 2016).

L'insegnante dovrebbe dunque favorire l'emergere dei talenti degli studenti immigrati con plusdotazione attraverso alcune buone prassi (Kitano, Espinosa 1995):

- offrire un curriculum che valorizzi il potenziale straordinario dei *gifted*, attraverso strategie che promuovano un pensiero induttivo, la creatività e le abilità di *problem solving*;
- dimostrare varie visioni di intelligenza; Gardner (1983) con la sua teoria delle intelligenze multiple e Sternberg (1985) attraverso la teoria triarchica riconoscono molte tipologie di intelligenze (per es. linguistica, musicale, interpersonale, pragmatica). Per esempio, nella produzione di un testo si può valorizzare l'intelligenza logico-matematica facendo scrivere i pro e i contro di una situazione (Torresan 2010);
- tenere in considerazione i diversi costrutti di plusdotazione: motivazione, interesse, comunicazione, *problem-solving*, memoria, indagine, ragionamento, immaginazione, creatività e senso dell'umorismo.

Ricordiamo quelle strategie che enfatizzano le opportunità per rendere i compiti maggiormente sfidanti, arricchendo anche i contenuti (Kitano, Espinosa 1995):

- valorizzare il pensiero creativo (per es. programmando attività interdisciplinari);
- tenere in considerazione i punti di forza dello studente come *problem solving*, creatività e le abilità nella lingua materna;

- dimostrare alte aspettative fornendo un programma ricco che promuova le competenze degli studenti e fornisca opportunità per uno studio in profondità;
- utilizzare approcci centrati sullo studente che promuovano il coinvolgimento attivo nell'apprendimento;
- favorire lo sviluppo del linguaggio scritto e orale in italiano;
- valorizzare i linguaggi degli studenti, le culture e le loro esperienze, promuovendo la loro autostima;
- far stabilire agli studenti obiettivi linguistici che poi dovranno raggiungere in autonomia (Novello 2014).

Lo *storytelling* potrebbe essere una modalità operativa per coinvolgere gli studenti immigrati con plusdotazione e tutta la comunità scolastica (Castellano 2005). Attraverso la narrazione è possibile conoscere i loro sentimenti e le loro credenze in un ambiente sicuro e orientato alla crescita. In questo senso possiamo capire meglio i loro bisogni linguistici con l'obiettivo di sviluppare la competenza comunicativa nella lingua e nella cultura (Balboni 2006). Lo *storytelling* inoltre può andare incontro ai bisogni propri dello studente immigrato con plusdotazione, come: cognitivo, scolastico, creativo e socio-emotivo.

5 Conclusioni

Individuare tratti di plusdotazione negli alunni immigrati significa valorizzare le loro potenzialità e non orientare l'intervento didattico solo sulle difficoltà o sui bisogni strettamente connessi al lessico o alla grammatica (approccio formalistico). Nonostante non possiamo generalizzare quanto emerso dal nostro studio, dai dati viene confermato che l'insegnante di italiano risponde maggiormente alle curiosità dello studente immigrato, rispetto alla collega (come sostenuto da Bermudez e Rakow (1990); nonostante la struttura della conversazione dimostri quanto essa sia la protagonista (per esempio, l'insegnante di storia invece di chiedere agli alunni di ripetere la lezione del giorno precedente, avrebbe potuto iniziare dalle curiosità dei singoli).

Conoscere gli stadi interlinguistici ci permette di capire il livello linguistico e il ritmo di apprendimento, che se accelerato, come nel caso presentato, significa che l'alunno potrebbe possedere dei tratti di plusdotazione. Abasi sembra dimostrare tratti di plusdotazione: curiosità verso la lingua e verso i numeri; attitudine nell'apprendimento dei numeri; elevate competenze nel fare associazioni. A partire da queste analisi, l'intervento glottodidattico nell'insegnamento dell'italiano come L2 dovrebbe privilegiare la curiosità, l'originalità e i collegamenti che l'alunno riesce a individuare autonomamente. Pur-

tropo, invece, abbiamo visto che per consolidare l'apprendimento della lingua italiana è stato proposto all'alunno, grazie all'insegnante di potenziamento, di ripassare e colorare le parole di un cartellone.

Bibliografia

- Aguirre, Nilda; Hernandez, Norma E. (2001). «Differentiating the Curriculum for Gifted Second Language Learners: Teaching Them to Think». Castellano, Jaime A.; Frazier, Andrea D. (eds), *Special Populations in Gifted Education*. Waco (TX): Prufrock, 273-86.
- Balboni, Paolo E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, Paolo E. (2006). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2013). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Baldwin, Alexinia Y. (2002). «Culturally Diverse Students Who are Gifted». *Exceptionality*, 10(2), 39-47.
- Bermúdez, Andrea B.; Rakow, Steven J. (1990). «Analyzing Teachers' Perceptions of Identification Procedures for Gifted and Talented Hispanic Limited English Proficient (LEP) Students At-risk». *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 7, 21-33.
- Bettoni, Camilla (2002). *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza.
- Breedlove, Lynette (2007). *Identifying Linguistically Diverse Students as Gifted and Talented: A Qualitative Study of Adding a New Measure* [PhD dissertation]. Austin: University of Texas. URL <https://bit.ly/2JQ2fWd> (2019-05-08).
- Briggs, Christine J.; Reis, Sally M. (2004). «Case Studies of Exemplary Gifted Programs». Tomlinson, Carol Ann; Ford, Donna; Reis, Sally M.; Briggs, Christine J.; Strickland, Cindy A. (eds), *In Search of the Dream: Designing Schools and Classroom That Work for High Potential Students from Diverse Cultural Backgrounds*. Washington, DC: National Association for Gifted Children, 5-32.
- Briggs, Christine J.; Reis, Sally M.; Sullivan, Erin E. (2008). «A National View of Promising Programs and Practices for Culturally, Linguistically, and Ethnically Diverse Gifted and Talented Students». *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 131-45. DOI <https://doi.org/10.1177/0016986208316037>.
- Caon, Fabio (2006). *Pleasure in Language Learning*. Perugia: Guerra.
- Caon, Fabio (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- Caon, Fabio (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET.
- Castellano, Jaime A. (2005). «English Language Learners and Gifted Education». *Tempo*, XXV(1), 4-5 e 16-18. URL <https://bit.ly/2HQfEuU> (2019-05-08).
- Cohen, Mitchell (1988). «Immigrant Children Need Aid, Study Says». *The Boston Globe*, 25.
- Cummins, Jim (1991). «Interdependence of First- and Second-language Proficiency in Bilingual Children». Bialystok, Ellen (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70-89.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Danesi, Marcel (2000). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Roma: Armando Editore.
- Ford, Donna Y.; Baytops, Joy L.; Harmon, Deborah A. (1997). «Helping Gifted Minority Students Reach their Potential: Recommendations for Change». *Peabody Journal of Education*, 72, 201-16.
- Ford, Donna Y.; Grantham, Tarek C. (2003). «Providing Access for Culturally Diverse Gifted Students: from Deficit to Dynamic Thinking». *Theory Into Practice*, 42, 217-25.
- Ford, Donna Y.; Harris, John J. (1999). *Multicultural Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Ford, Donna Y.; Howard, Tyrone C.; Harris, John J.; Tyson, Cynthia A. (2000). «Creating Culturally Responsive Classrooms for Gifted African American Students». *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 397-427.
- Frasier, Mary M.; Garcia, Jaime H.; Passow, Harry A. (1995). *A Review of Assessment Issues in Gifted Education and their Implications for Identifying Gifted Minority Students*. Storrs (CT): National Research Center on the Gifted and Talented.
- Gagné, Francois (1993). «Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities». Heller, Kurt A.; Mönks, Franz J.; Passow, Harry A. (eds), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford; New York: Pergamon, 63-85.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gottfredson, Linda S. (2004). «Realities in Desegregating Gifted Education». Boothe, Diane; Stanley, Julian C. (eds), *In the Eyes of the Beholder: Critical Issues for Diversity in Gifted Education*. Waco (TX): Prufrock Press, Inc, 139-55.
- Gracci, Sandra (2006). «L'acquisizione dell'italiano L2». Santipolo, Matteo (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET, 79-99.
- Harris, Bryn (2009). «Identifying Gifted and Talented English Language Learners: A Case Study». *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 368-93. DOI <https://doi.org/10.4219/jeg-2009-858>.
- Harris, Carole R. (1988). *Cultural Conflict and Patterns of Achievement in Gifted Asian-pacific Children*. Paper presented at the meeting of the National Association for Asian and Pacific American Education.
- Harris, Carole R. (1993). «Identifying and Serving Recent Immigrant Children Who Are Gifted». *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*, 1-9.
- Iowa Department of Education (2008). *Identifying Gifted and Talented English Language*. Des Moines.
- Kitano, Margie K.; Espinosa, Ruben (1995). «Language Diversity and Giftedness: Working with Gifted English Language Learners». *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 234-54. URL <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016235329501800302?journalCode=jega> (2018-05-08).
- Littlejohn, Andrew (2001). «Motivation. Where Does It Come From? Where Does It Go?». *English Teaching Journal*, 19, 5-8.
- Luipe, Maria Cecilia (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Torino: UTET.
- Markee, Numa (2015). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. West Sussex (UK): John Wiley & Sons.

- Morris, Jerome E. (2002). «African American Students and Gifted Education». *Roeper Review*, 24, 59-62.
- Novello, Alberta (2012). «Motivare alla valutazione linguistica». *EL.LE*, 1(1), 91-109. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/7p>.
- Novello, Alberta (2014). «Il goal setting: una strada verso l'autonomia». *Scuola e Lingue Moderne*, 4-6.
- Novello, Alberta (2016). «Insegnare le lingue a studenti gifted. Strategie didattiche per la plusdotazione». *Romanica Cracoviensia*, 2, 109-19.
- Novello, Alberta; Cisotto, Lerida (2016). «La didattica dell'italiano per studenti stranieri e il CLIL». Cisotto, Lerida; Castoldi, Mario (a cura di), *Diventare Insegnanti. Il Primo ciclo di istruzione*. Roma: Carocci Faber, 303-24.
- Pallotti, Gabriele (2012). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, Gabriele; Ferrari, Stefania; Nuzzo, Elena; Bettoni, Camilla (2010). «Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, anno XXXIX, 2, 216-41.
- Plummer, David (1995). «Serving the Needs of Gifted Children from a Multicultural Perspective». Genshaft, Judy L.; Birely, Marlene; Hollinger, Costance L. (eds), *Serving Gifted and Talented Students: a Resource for School Personnel*. Austin (TX): Pro-Ed, 285-300.
- Pontecorvo, Clotilde (1995). «Discorso, ragionamento e apprendimento». *Scuola e Città*, anno XLVI, 2, 23-44.
- Rance-Roney, Judith A. (2004). «The Affective Dimension of Second Culture/second Language Acquisition in Gifted Adolescents». Boothe, Diane; Staney, Julian (eds), *In the Eyes of the Beholder: Critical Issues for Diversity in Gifted Education*. Waco (TX): Prufrock Press, Inc., 73-85.
- Rendon, Rebecca V. (1996). «Hispanic and Gifted/Talented: Can You be Both?». *Tempo*, 16(2), 12-14.
- Renzulli, Joseph S. (1976). «The Enrichment Triad Model: a Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented». *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-26. DOI <https://doi.org/10.1177/001698627602000327>.
- Renzulli, Joseph S.; Reis, Sally M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: a Comprehensive Plan for Educational Excellence*. Mansfield Center: Creative Learning Press. URL <http://www.redalyc.org/pdf/3131/313132120002.pdf> (28/05/2018).
- Renzulli, Joseph S.; Reis, Sally M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: a How-to Guide for Educational Excellence*. Mansfield Center (CT): Creative Learning Press.
- Rogers, Carl (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Santipolo, Matteo (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET.
- Santipolo, Matteo (a cura di) (2006). *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET.
- Schumann, John H. (1976). «Second Language Acquisition: the Pidginization Hypothesis». *A Journal of Research in Language Studies*, 26(1), 391-408. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00283.x>.
- Scott, Marcia S.; Perou, Ruth; Urbano, Richard; Hogan, Anne; Gold, Susan (1992). «The Identification of Giftedness: a Comparison of White, Hispanic, and Black Families». *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 131-9. DOI <https://doi.org/10.1177/001698629203600303>.
- Sternberg, Robert J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Titone, Renzo (1973). «A Psycholinguistic Definition of the ‘Glossodynamic Model’ of Language Behaviour and Language Learning». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, IV(1), 1-18.
- Torresan, Paolo (2010). *The Theory of Multiple Intelligences and Language Teaching*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Trueba, Henry T. (1983). «Adjustment Problems of Mexican and Mexican-american Students: an Anthropological Study». *Learning Disability Quarterly*, 6(4), 395-415. DOI <https://doi.org/10.2307%2F1510527>.
- Zanetti, Maria Assunta (a cura di) (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale*. Roma: Carocci Faber.

