

# La testualità come fulcro della competenza comunicativa

Paolo E. Balboni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

**Abstract** The notion of communicative competence, the theoretical basis of the communicative approach, was widely discussed in the 1970-80s, but in our century it has not been any longer analysed systematically, thus turning into an intuitive notion rather than a scientific one. The author considers the increasing interest of educational linguists in the textual component of communicative competence and proposes a shift from the theoretical model of competence he designed in the 1990s to a new model, where textual elements play a central role.

**Keywords** Textuality. Communicative competence. Discourse analysis. Educational linguistics. Language teaching.

**Sommario** 1 Il primo modello. – 2 La crescente centralità della dimensione testuale. – 3 L'evoluzione del modello e del diagramma di competenza comunicativa.



Submitted 2025-11-19  
Published 2025-12-15



Open access

© 2025 Balboni | CC BY 4.0



**Citation** Balboni, P.E. (2025). "La testualità come fulcro della competenza comunicativa". *EL.LE*, 14(3), 255-268.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2025/03/000

255

La nozione di 'competenza comunicativa' è alla base dell'approccio comunicativo, che domina nella didattica delle lingue seconde e straniere; tuttavia, essa viene citata di solito solo in questi due ambiti dell'educazione linguistica. In realtà questa nozione definisce gli elementi costitutivi della comunicazione in qualunque lingua, quindi anche nella lingua materna e nelle lingue classiche, ma nella ricerca su questi ambiti non si fa quasi mai riferimento alla competenza comunicativa.

In prospettiva edulingistica, la differenza tra gli ambiti di insegnamento (lingua materna, seconda, straniera, classica, etnica) in ordine alla competenza comunicativa è chiara: essa è

- a. oggetto di *perfezionamento* nell'insegnamento della lingua materna, nella lingua di istruzione, nella lingua seconda posseduta almeno al livello soglia,
- b. oggetto di *costruzione* nelle lingue non native, cioè nelle lingue seconde, straniere e classiche.

Le due parole del costrutto, *competenza* e *comunicativa*, furono unite nei primi anni Settanta in due famosi studi di Sandra Sauvignon e di Dell Hymes, a partire dal concetto di *competenza* di Noam Chomsky, che la riferiva soltanto alla dimensione linguistica, alla consapevolezza grammaticale che permette di riconoscere e costruire enunciati ben fatti. Hymes e Sauvignon allargarono la competenza dalla lingua alla comunicazione, in una prospettiva che oscillava tra la dimensione sociolinguistica (Hymes inserisce la sua riflessione in un volume di sociolinguistica) e la dimensione pragmatica, più consona alla linea della Sauvignon. I due saggi furono pubblicati rispettivamente cinque e sette anni dopo che un allievo di Austin e Searle, i padri della pragmalinguistica, aveva lanciato per il Consiglio d'Europa il *Modern Language Project / Projet Langues Vivantes* (1967); proprio in quegli anni, a partire dal 1975, il progetto del Consiglio d'Europa stava producendo i primi sillabi pragmatici per l'insegnamento delle lingue, i cosiddetti *livelli soglia*, che oggi sono noti come livello B1 nel *Quadro europeo comune di riferimento* per l'insegnamento delle lingue.

Negli anni Settanta-Novanta del secolo scorso ci fu molta riflessione sulla competenza comunicativa ad opera di edulingisti come gli americani Canale, Swain, Bachman, Palmer, e gli europei Widdowson, Galisson, Purin, e degli italiani Freddi, Zuanelli, D'Addio. Ma nel nostro secolo la nozione è stata data per acquisita, e quindi ha smesso, o quasi, di essere oggetto di riflessione - situazione che la condanna inevitabilmente a diventare sempre più una nozione intuitiva, quindi pericolosa come tutte le nozioni intuitive non solo

sul piano teorico, ma soprattutto su quello operativo, dove ‘insegnare a comunicare’ finisce per significare tutto e il suo contrario.<sup>1</sup>

## 1 Il primo modello

Per decenni ci siamo occupati non tanto di *descrivere* quanto di *modellizzare* la competenza comunicativa (sintesi di tale sforzo sono in Balboni 2011 e 2018), anche perché molti modelli di competenza comunicativa disponibili nella letteratura di linguistica educativa, inclusi quelli più recenti che abbiamo visto nella nota 1, non operano all’interno della teoria dei modelli (per una sintesi sulla sua base epistemologica, Rothmaler 2000), come invece abbiamo tentato di fare finora e cerchiamo di fare anche in questo nuovo contributo alla riflessione.

Un ‘modello’, nell’accezione in cui usiamo questo termine, è una struttura logica che pretende

- a. di essere in grado di analizzare e di descrivere gli elementi costitutivi (solo quelli constitutivi, non tutti gli elementi) di un fenomeno, in questo caso la comunicazione,
- b. che la sua analisi sia valida in qualunque luogo e in qualunque tempo, almeno fino a quando si verifichi quella che Réne Thom chiama *catastrophe épistémologique*, e che in inglese viene definita *paradigm shift* (l’esempio classico è la catastrofe del modello tolemaico provocata da Copernico e Keplero).

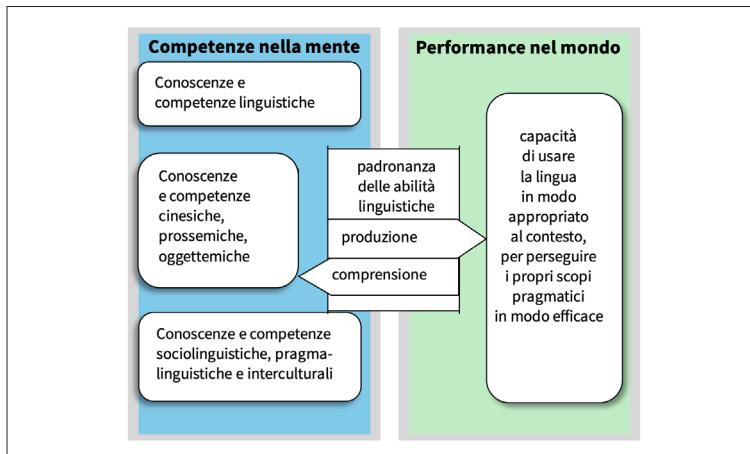
Parallelamente alla riflessione sugli elementi salienti della competenza comunicativa da includere in un modello, abbiamo dedicato molti anni anche alla ricerca sia di un modello grafico che potesse rappresentare il modello concettuale, sia della riscrittura del modello in termini di logica. Non abbiamo usato la versione in linguaggio algebrico nei nostri volumi destinati a lettori di linguistica educativa, che di solito hanno una formazione di natura umanistica e linguistica, preferendo il modello grafico, perché i diagrammi rappresentano un fenomeno nella sua simultaneità, mentre la descrizione linguistica e la descrizione logica sono sequenziali, iniziano da un elemento (attribuendogli in tal modo una priorità che diventa anche concettuale) per procedere fino alla conclusione; inoltre, la rappresentazione diagrammatica

---

**1** Non indichiamo nei riferimenti bibliografici alla conclusione di questo saggio gli studi precedenti il 2000, ma le indicazioni bibliografiche complete, inserite in una narrazione dell’evolversi della nozione di competenza comunicativa, possono essere trovate in Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007 e in Balboni 2011 e 2018. Ricerche significative negli ultimi 25 anni sono Lillis 2005; Lomas 2014; Elder et al. 2017; Whyte 2019. Il *Common European Framework of Reference* propone un modello di competenza comunicativa estremamente semplificato rispetto a quanto emerge in questi studi.

usa due canali neurologici, integrando e non solo di giustapponendo la percezione e la ricezione visiva e quella verbale (sul processo di traduzione visiva dei concetti si possono vedere Jonhson-Laird 2002; Holyoak, Morrison 2012).

Riproduciamo qui il diagramma del modello di competenza comunicativa che abbiamo usato negli ultimi trent'anni, che si articola in due fasce: una di *conoscenze e competenze*, site nella mente, una che trasforma le conoscenze dichiarative della mente in conoscenza procedurale e che quindi porta alla realizzazione delle abilità linguistiche, attraverso le quali la competenza comunicativa diventa *performance* nei contesti sociali, in eventi comunicativi come una lezione, un saggio, un dialogo, una telefonata, una chat e così via (sulla differenza tra conoscenze e competenze un approfondimento è possibile in Balboni 2020). È quindi un modello bipartito con un collegamento centrale.



**Figura 1** Modello grafico di competenza comunicativa, prima versione

In realtà il termine 'competenza comunicativa' non rende pienamente atto della realtà, che è un modello di 'conoscenza, competenza e performance comunicativa', ma il termine di Hymes e di Sauvignon è entrato nell'uso comune e pare inutile tentare di modificarlo.

## 2 La crescente centralità della dimensione testuale

---

Negli ultimi anni la dimensione testuale è divenuta centrale nella riflessione sull'educazione linguistica, soprattutto per quanto riguarda la lingua madre, ma anche lingue seconde straniere e classiche oltre il livello soglia:<sup>2</sup> la seconda nota mostra in maniera tangibile l'incremento continuo, quasi anno dopo anno, della riflessione sulla centralità del testo nell'educazione linguistica.

Gli studi sulla componente testuale nella competenza comunicativa e performativa si collocano generalmente su due livelli: uno più strettamente linguistico, di solito detto *linguistica testuale*, che rimanda ai meccanismi di coesione, di coerenza, di coreferenzialità, di sinonimia ecc.; l'altro, di solito denominato *analisi del discorso*, in cui l'accezione di testualità rimanda alle varie definizioni e articolazioni di 'tipologia testuale' proposte dalle varie scuole che dagli anni Ottanta si occupano di individuare gli archetipi testuali, al cui interno di individuano i tipi sulla base dello scopo di chi li produce (una sintesi è nella nuova edizione di Renkema, Schubert 2018).

Quanto interessa ai nostri fini è la considerazione che un *tipo testuale* è una struttura di discorso cui si rifanno tutti i testi che condividono lo stesso scopo, ad esempio argomentare, riferire, descrivere, istruire, regolamentare e così via. Un *tipo* non va confuso con un *genere testuale* (o comunicativo, come si dice spesso):

- a. un *tipo testuale* è universale in senso sia cronologico sia topologico: le istruzioni che un capomastro edile dava agli schiavi ad Alessandria d'Egitto e le istruzioni che il dottor Spock dà ai suoi tecnici sull'Enterprise di Star Trek hanno le stesse caratteristiche strutturali, costitutive, seguono la stessa 'grammatica regolativa' che consente alle istruzioni di essere efficaci in ogni contesto: tra le 'regole' basilari, ad esempio, il fatto che la sequenza linguistica deve concordare con la sequenza degli eventi che devono essere realizzati secondo le istruzioni, la precisione terminologica, soprattutto

---

**2** Ci sono decine e decine di studi che focalizzano alcuni tipi di testo usati per insegnare una lingua o a riflettere sulla lingua, ad esempio quello letterario, quello storico, quello scientifico: non li riportiamo in questa rapida sintesi. Indichiamo anzitutto alcuni volumi: Tonfoni 2001; Cisotto 2006 e 2011; Malagnini, Fioravanti 2024. Ci sono anche volumi con vari saggi sulla dimensione testuale in glottodidattica, *passim*: Ledgeway, Lepschy 2008; Guanci 2014; Casadei 2021; Lorenzini, Giulivi 2021; Voghera 2022. Tra i saggi più significativi, che mostrano anche il crescente interesse per il tema testuale, ricordiamo Quercioli 2004, 2010; Quaglia 2006; Vedovelli 2006, 2011; Cervoni 2015; Gilberti, Viale 2017; Macagno 2019; Ballarin, Nitti 2020; Giuliano 2020; Marinetto 2020; Nitti 2020; Torresan 2020; Palermo 2021; Bienati et al. Ferrari 2022; Bosi et al. 2023; Ferrari et al. 2023; Leonetti et al. 2023; Miglietta 2023; Moretti, Ferrari 2023; Cupido 2024; Cignetti 2024; Gilardoni 2024; Poggi 2024; Santini, Torsani 2024.

nel sistema avverbiale, che consente a chi segue le istruzioni di non commettere errori, ecc.

b. il tipo di realizza, si concretizza in testi che appartengono a più *generi comunicativi*, che spesso variano da cultura a cultura, da lingua a lingua: continuando nell'esemplificazione sui testi di tipo regolativo o istruttivo, sono generi che lo realizzano le ricette di cucina, le istruzioni di Ikea, la guida al caricamento di una nuova app sul cellulare, le indicazioni dell'allenatore alla squadra nella preparazione e durante una partita, le norme e i regolamenti e così via: tutti generi che richiedono strutture di periodo e di frase e scelte lessicali mirate all'efficacia pragmatica, cioè a guidare il destinatario nella realizzazione di un prodotto o di un'azione. In alcuni generi, ad esempio i consigli e i suggerimenti, ma spesso anche i divieti, che hanno una dimensione relazionale, interpersonale, le 'regole' della grammatica regolativa includono tutti i problemi sociolinguistici e di strategia comunicativa volti ad attenuare la forza pragmatica degli enunciati, a mostrare rispetto, dalla scelta dei pronomi e dei modi verbali di cortesia a quella del lessico appropriato, dalla gestione del tono di voce a quello dei turni di parola.

In prospettiva edulinguistica, come si può vedere nell'ampia letteratura citata sopra, la dimensione testuale non è più intesa soltanto in termini di meccanismi linguistici di strutturazione del testo, di trama e ordito del tessuto linguistico, ma come riflessione sulla tipologia testuale e sul modo in cui i tipi si realizzano nei vari generi comunicativi.

### 3 L'evoluzione del modello e del diagramma di competenza comunicativa

Lo spostamento di focus che abbiamo descritto nel secondo paragrafo comporta l'evoluzione del modello diagrammatico di competenza comunicativa presentato nel primo paragrafo.

Il precedente modello bipartito considera da un lato quello che c'è nella mente, cioè una serie di conoscenze linguistiche, extralinguistiche, contestuali, e dall'altro la loro realizzazione nel mondo in eventi comunicativi che hanno delle loro regole costitutive. L'elemento che unisce i due mondi, mente e realtà esterna, è costituito dalla padronanza o *mastery*, cioè la capacità di trasformare le conoscenze dichiarative delle varie grammatiche in fasci di conoscenze procedurali, cioè di trasformare le conoscenze in competenze: è l'ambito delle abilità linguistiche, dalla comprensione

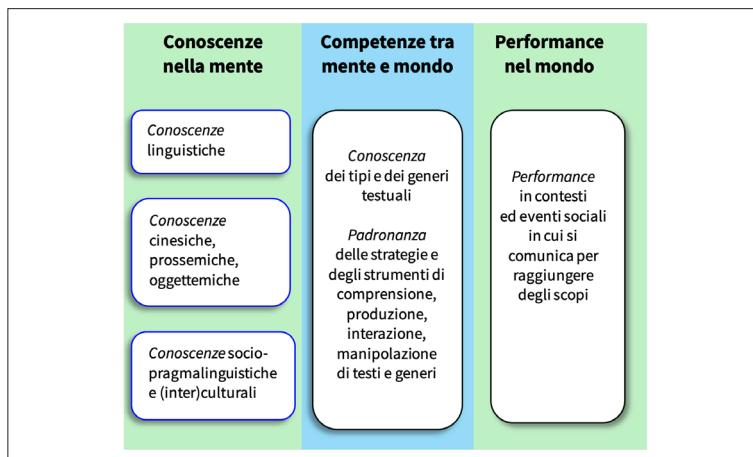
alla produzione, dall'interazione alla manipolazione di testi come nel caso di riassunti, parafrasi, traduzioni, ecc.

In questo modello bipartito la dimensione testuale era una delle varie grammatiche della competenza linguistica (insieme quindi a fonologia, morfologia, sintassi, semantica, grafemica), ma c'erano elementi di tipologia testuale nelle strategie sottostanti alle abilità (si sa scrivere o leggere un regolamento se si conoscono le regole della grammatica regolativa, per proseguire nell'esempio), sia nella sezione sulla performance, che ha come scopo il raggiungimento dei propri scopi pragmatici - esattamente quegli scopi che identificano i diversi tipi testuali.

La riflessione sul ruolo della testualità nella comunicazione ci porta a considerare la possibilità di muovere verso un modello tripartito, con tre ambiti gerarchicamente equivalenti ed equilibrati, per rendere esplicitamente atto della centralità della dimensione testuale, senza lasciarla implicita e frammentata nei riquadri della competenza linguistica, in quello delle abilità e in quello della performance, come è nel diagramma precedente.

Il nostro modello deve quindi evolversi nella direzione di tre componenti equipotenti, una dedicata alle conoscenze dichiarative, cioè le 'grammatiche' che abbiamo nella mente, una dedicata ai contesti ed eventi in cui si realizza la performance, e una centrale, una passaggio obbligato tra mente e mondo, dove si producono, si comprendono, si manipolano *testi*, che appartengono a un genere e a un tipo, governati da grammatiche pragmatiche oltre che dalle grammatiche linguistiche, extralinguistiche e socio-culturali.

La dimensione testuale è quindi lo *scaffolding*, l'intelaiatura concettuale e comunicativa insieme, che ci permette di progettare e poi produrre i testi scritti o orali, di attivare la *expectancy grammar* che apre alla comprensione dei testi, di manipolare testi, soprattutto nella traduzione, nella parafrasi e nel riassunto, che non tradiscono lo scopo originario del testo modificato. Nella vulgata glottodidattica si parla sempre di lettura, scrittura, traduzione ecc. in termini di processi generali, quasi che la natura di ciò che viene scritto, compreso, tradotto fosse poco rilevante, ma è sufficiente una ricerca con la parola chiave *del testo* nella Bibliografia della Linguistica Educativa in Italia, BLEI, per vedere come sia sempre più frequente la specificazione testuale: 'comprensione del testo storico', 'produzione del testo accademico', e così via: solo negli ultimi dieci anni, le occorrenze sono 53, e sono in numero crescente con il passare degli anni. La terza finca del modello grafico, quella che proponiamo, è di fatto già implicita nella letteratura edulinguistica:



**Figura 2** Modello grafico di competenza comunicativa, nuova versione

---

Se accettiamo l'idea che i diagrammi siano la traduzione di un modello concettuale in termini visivi, questo spostamento da due a tre finche verticali diventa sostanziale per suggerire nuovi percorsi di educazione linguistica sia nelle lingue in cui la scuola vuole perfezionare una competenza comunicativa già acquisita, come in L1, o in quelle in cui la competenza va costruita.

Da questa evoluzione derivano conseguenze sia nella progettazione di manuali scolastici, che sono la guida operativa dell'agire quotidiano dei docenti, sia nella programmazione didattica dei docenti stessi, sia nella metodologia didattica che governa la scelta e la conduzione delle attività di classe: significa lo spostamento dell'attenzione dall'analisi all'uso, in una realtà dove l'analisi è dominante e si effettua non su testi ma su parole, frasi, al massimo periodi, visti come strutture linguistiche e non come testi con uno scopo.<sup>3</sup>

Nella convinzione epistemologica che la linguistica educativa sia una scienza teorica e pratica, secondo l'accezione aristotelica, che quindi debba elaborare modelli teorici ma anche fornire strumenti operativi, abbiamo cercato di trasportare questa centralità della testualità in una serie di strumenti per l'educazione linguistica (il sostrato teorico di questa operazione è descritto in un saggio nel numero scorso di questa rivista, Balboni 2025), abbiamo cercato di affiancare:

---

**3** Un sondaggio dell'autunno 2025 su oltre 350 docenti della rete Italiano L1 dell'ANILS ([www.anils.it](http://www.anils.it)) ha riportato come la maggior causa della demotivazione degli studenti sia dovuta al fatto che la 'grammatica' e le relative attività ed esercizi sembrano senza scopo, lontane dalla vita reale.

- a. la dimensione di analisi della conoscenza linguistica, cioè le sezioni tradizionali dei programmi e delle indicazioni scolastiche italiane in termini di morfologia, analisi logica e analisi del periodo,
- b. la riflessione sulla competenza che realizza la comunicazione proprio attraverso testi appartenenti a un dato tipo e attraverso i generi comunicativi che li realizzano,
- c. procedendo dall'uso all'analisi, dal campione testuale alla riflessione - percorso per altro affermato da mezzo secolo nell'insegnamento delle lingue straniere, dove l'input iniziale su cui lavorare è costituito da campioni di lingua contestualizzata, spesso in video o audio oltre che in forma scritta.

Nei primi due manuali realizzati secondo questa impostazione abbiamo affiancato i due livelli per giustapposizione, dividendo i manuali tra una sezione che focalizza l'uso dell'italiano, cioè una riflessione sulle 'regole' dei vari tipi testuali e sul modo in cui esse si concretizzano nel momento in cui diventano generi specifici di comunicazione, e una sezione tradizionale di analisi morfosintattica.<sup>4</sup>

Nel tentativo che stiamo compiendo in quest'ultimi tempi, un manuale di italiano L1 destinato ai preadolescenti della scuola media, stiamo cercando non solo di giustapporre ma di integrare, in termini di programmazione didattica, la dimensione testuale con la dimensione morfosintattica, 'obbligando' in qualche modo, data la struttura delle singole unità didattiche, a rispettare la sequenza didattica che muove dall'uso della lingua, da quello che gli studenti sanno fare, i testi realizzati per uno scopo, per individuare poi gli elementi testuali e linguistici essenziali perché quel testo sia efficace, raggiunga lo scopo.<sup>5</sup>

**4** Una giustapposizione tra lettura di testi e lavoro sulla lingua è presente nella tradizione, ad esempio, nell'insegnamento dell'epica e nei primi approcci alla letteratura nella scuola media, ma in questi casi non c'è una finalità glottodidattica di riflessione sulla natura e la 'grammatica' del testo narrativo e quella del testo letterario, allo stesso modo in cui le esperienze di lettura del quotidiano in classe, che si effettuano soprattutto nel biennio della scuola superiore, non mirano a scoprire la grammatica testuale sottostante ad articoli che riferiscono eventi o situazioni o articoli di fondo che argomentano. Il *contenuto* narrativo dell'epica, quello espressivo delle poesie, quello argumentativo o referenziale del quotidiano prevale sulla *forma* testuale e linguistica necessaria per comunicare efficacemente quel contenuto.

**5** La scelta di muovere dall'uso per giungere all'analisi, integrando e non solo giustapponendo queste due dimensioni, è legata anche alla riflessione sul cambiamento dei modelli comunicativi (e cognitivi) degli studenti, quelli che seguendo Zigmunt Baumann, abbiamo definito «adolescenti liquidi», descritti in Balboni 2025.

## Bibliografia

Come anticipato nel corpo del saggio, non riportiamo i ‘classici’, limitandoci alle pubblicazioni successive al 2000, cioè all’ultimo quarto di secolo. Nelle note sono comunque fornite indicazioni per approfondimenti bibliografici completi.

Bagarić, V.; Mihaljević Djigunović, J. (2007). «Defining Communicative Competence». *Metodika*, 1, 94-103. <https://hrcak.srce.hr/file/42651>.

Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell’educazione linguistica*. Perugia: Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/api/object/o:461267/diss/Content/get>.

Balboni, P.E. (2018). *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Balboni, P.E. (2020). «Conoscenze e competenze nell’educazione linguistica». *Educazione Linguistica – Language Education*, 9(3), 333-44, <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03>.

Balboni, P.E. (2025). «La grammatica dell’italiano L1 come salvagente cognitivo per studenti ‘liquidi’». *Educazione Linguistica – Language Education*, EL.LE, 14(2), 124-41. <https://edizionicafoscari.it//it/edizioni/riviste/elle/2025/214-2-2025/>.

Ballarin, E.; Nitti, P. (2020). «Competenza testuale e italiano accademico. Una proposta di descrittori per l’analisi linguistica». *Expressio*, 4, 11-29.

Bienati, A.; Vettori, C.; Zanasi, L. (2022). «In viaggio verso ITACA: la coerenza testuale come meta della scrittura scolastica. Proposta di una griglia di valutazione». *Italiano a scuola*, 4, 55-70. <https://italianoascuola.unibo.it/issue/view/1057>.

Bosi, L.; Dondini, M.; Manzoni, L. (2023). «‘Il pappagallo dispettoso’: un’analisi delle difficoltà incontrate da alunni della scuola media nel riassumere un testo espositivo». Cignetti, L.; Fornara, S.; Désirée Manetti, E. (a cura di), *La scrittura nel terzo millennio*. Firenze: Cesati, 99-112.

Branciforti, G. et al. (a cura di) (2023). «“Ma però... due mondi che si incontrano”. Coordinazione e giustapposizione dalla ricerca teorica alla didattica in aula». Num. Monogr., *Italiano LinguaDue*, 2. Include saggi di Loduca, Prandi, Branciforti e Duse, Colombo sul confine fra frase e testo. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2103>.

Casadei, A. et al. (a cura di) (2021). *Letteratura e Scienze*. Roma: ADI. Include 3 saggi di E. Ballarin, P. Nitti e D. Troncarelli sul testo espositivo. <https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/letteratura-e-scienze>.

Cervoni, V. (2015). «La coesione testuale nella descrizione spaziale statica. Un’analisi di interlingue pre-avanzate dell’italiano». *Educazione Linguistica – Language Education*, EL.LE, 4(2), 257-36. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/EL.LE-4-2-15-1>

Cignetti, L. (2024). «La lezione testuale di Bice Mortara Garavelli». Marello, C. (a cura di), *Per Bice Mortara Garavelli*. Torino: Accademia delle scienze di Torino, 95-106. <https://www.accademiadellescienze.it/book/1beac035-ea48-48d3-8b9c-822133845bbb>.

Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.

Cisotto, L. (2011). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.

Cupido, F. (2024). «Scrivere in italiano L2 in prospettiva pragmatica e funzionale: un laboratorio per apprendenti di livello avanzato. Il caso del tipo testuale descrittivo». *Italiano LinguaDue*, 2, 915-32. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2584>.

Elder, C. et al. (2017). «Interrogating the Construct of Communicative Competence in Language Assessment Contexts: What the Non-Language Specialist Can Tell Us». *Language & Communication*, 57, 14-21.

Ferrari, A. (2022). «Il testo come intreccio di gerarchie». Campagnolo, A. et al. (a cura di), *Leggere per capire, capire per scrivere. Dalla lettura dei testi alla scrittura di sintesi*. Sez. monogr., *Italiano LinguaDue*, 1, 582-94. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>.

Ferrari, A. (2023). «Linguistica del testo e scrittura. Il piano tematico-referenziale della strutturazione del testo». Cignetti, L.; Fornara, S.; Désirée Manetti, E. (a cura di), *La scrittura nel terzo millennio*. Firenze: Cesati, 153-72.

Giberti, C.; Viale, M. (2017). «Lo studente straniero di fronte al testo delle prove INVALSI di italiano e matematica. Dall'analisi dei dati agli spunti di intervento». Vedovelli, M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*. Roma: Aracne, 343-61.

Gilardoni, S. (2024). «L'intervista impossibile: da genere letterario a genere testuale per la didattica delle lingue». *Studi di glottodidattica*, 1, 7-20.

Giuliano, P. (2020). «Dalla competenza sintattica alla competenza testuale: le narrazioni dei bambini italofoni dai 4 ai 10 anni». *Lingue e Linguaggi*, 36, 91-113.

Guanci, V. (a cura di) (2014). *Formazione storica ed educazione linguistica 1. Il testo storico: comprensione e insegnamento*. Castel Guelfo (Bo): Cenacchi.

Holyoak, K.J.; Morrison, R.G. (a cura di) (2012). *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning*. New York: Oxford University Press.

Johnson-Laird, P.N. (2002). «Pierce, Logic Diagrams, and the Elementary Operations of Reasoning». *Thinking and Reasoning*, 8, 69-95.

Ledgeway, A.; Lepschy, A.L. (a cura di) (2008). *Didattica della lingua italiana: testo e contesto*. Perugia: Guerra.

Leonetti, E.; Saccoletto, M.; Spagnolo, C. (2023). «La competenza argomentativa tra comprensione e produzione del testo scritto. Quali possibili relazioni?». Cignetti, L.; Fornara, S.; Désirée Manetti, E. (a cura di), *La scrittura nel terzo millennio*. Firenze: Cesati, 297-312.

Lillis, T. (2005). «Communicative Competence». Brown, K. (a cura di), *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Oxford: Elsevier, 1-1.2 <https://studylib.net/doc/27151917/communicativecompetenceilllis2006>.

Lomas, C. (ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje [Language Education Between Wish and Reality. Communicative Competences and Language Teaching]*. Barcelona: Octaedro.

Lorenzini, L.; Giulivi, S. (2021). «Plurilinguismo e accoglienza delle lingue di provenienza delle bambine e dei bambini di origine straniera nei contesti educativi e scolastici». Num. monogr., *Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, 2. Include saggi di Baldo e di Bonaventura Ferrera sull'accessibilità al testo disciplinare. <https://educazione-interculturale.unibo.it/>.

Macagno, C. (2019). «Risorse in rete per lo sviluppo della competenza testuale. Riviste e giornali russi online. Una proposta per la lingua russa». *Educazione Linguistica, Language Education, EL.LE*, 23, 465-89. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/012>.

Malagnini, F.; Fioravanti, I. (2024). *Sull'italiano L2. Tra morfosintassi, lessico e testo*. Firenze: Cesati.

Marinetto P. (2020). «Schemi e macrostrutture del testo espositivo: un ruolo attivo nella comprensione». *Italiano LinguaDue*, 2, 940-67. <http://www.italianolinguadue.unimi.it/>.

Miglietta, A. (2023). «La relazione degli studenti universitari: è possibile passare da un ‘patchwork’ a un testo ben organizzato?». Cignetti, L.; Fornara, S.; Désirée Manetti, E. (a cura di), *La scrittura nel terzo millennio*. Firenze: Cesati, 325-40.

Moretti, A.; Ferrari, A. (2023). «Linguistica del testo e didattica della scrittura. L’articolazione informativa dell’enunciato nel Modello Basilese della testualità scritta». Mastrantonio, D.; Salvatore E. (a cura di) (2023), *Forme, strutture e didattica dell’italiano Studi per i 60 anni di Massimo Palermo*. Siena: Unistras, 33-48. [https://edizioni.unistras.it/public/articoli/1712/files/volume\\_palermo\\_def.pdf](https://edizioni.unistras.it/public/articoli/1712/files/volume_palermo_def.pdf).

Nitti, P. (2020). «Lo sviluppo della competenza testuale nella scuola primaria. Un’indagine esplorativa». *Lingua e testi oggi - LTO*, 1, 11-19. <https://www.francocesatieditore.com/wp-content/uploads/2022/03/LTO-1-2020.pdf>.

Palermo, M. (2021). «Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica». *Italiano a scuola*, 3, 133-84. <https://italianoascuola.unibo.it/issue/view/918>.

Poggi, F. (2024). «Il gioco delle riscritture: i riassunti di un testo argomentativo». *Italiano a scuola*, 6, 93-104. <https://italianoascuola.unibo.it/issue/view/1271>.

Quaglia, S. (2006). «La grammatica dal testo per il testo: riflessioni sull’insegnamento del Greco (e del Latino)». Cardinale, U. (a cura di), *Essere e divenire del ‘Classico’*. Torino: Utet Libreria, 317-29.

Quercioli, F. (2004). «Analisi del testo e didattica testuale: dalla teoria alla prassi glottodidattica». Maddii, L. (a cura di), *Insegnamento a apprendimento dell’italiano in età adulta*. Atene: Edilingua, 129-44.

Quercioli, F. (2010). «La centralità del testo nella didattica delle lingue: narrazione e sviluppo della testualità in apprendenti giovani adulti». Di Passio, I.; Paolini, D. (a cura di), *Processi di apprendimento linguistico in un mondo che cambia. Aspetti teorici e pratici*. Milano: Mondadori Education, 121-50.

Renkema, J.; Schubert, C. (2018). *Introduction to Discourse Studies: New Edition*. Amsterdam: Benjamins.

Rothmaler, P. (2000). *Introduction to Model Theory*. Amsterdam: Gordon and Breach.

Santini, L.; Torsani, S. (2024). «Il genere testuale come motore del plurilinguismo nel CLIL». *Trans*, 27, 1-18.

Tonfoni, G. (2001). *Didattica del testo. Curricolo di formazione linguistica per gli insegnanti*. Milano: Clup.

Torresan, P. (2020). «La mappatura del testo centrata sugli studenti». *Italiano LinguaDue*, 1, 940-67. <https://www.italianolinguadue.unimi.it/>.

Vedovelli, M. (2006). «Il testo nel Quadro comune europeo per le lingue». Mezzadri, M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: Utet Università, 120-42.

Vedovelli, M. (2011). «Testo, testo autentico, testo letterario fra autenticità e strumentalità». Di Sabato, B.; Mazzotta, P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell’inglese contemporaneo. Saggi in onore di Gianfranco Porcelli*. Lecce: Pensa Multimedia, 59-71.

Voghera, M. (a cura di) (2022). *Leggere e comprendere. Una proposta per il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo*. Sezione monogr., *Italiano LinguaDue*, 1. Include saggi di Buoniconto, Calaresu e

---

Fioravanti sull'educazione al testo. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitalis/index/>.

Whyte, S. (2019). «Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes». *Language Education & Assessment*, 1, 1-19. <https://dx.doi.org/10.29140/lea.v2n1.33>, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290295.pdf>.

