

DONATELLA TRONCARELLI

*Scrittura accademica in Italiano L2: strategie di insegnamento e apprendimento per la stesura del testo
espositivo*

In

Letteratura e Scienze

Atti delle sessioni parallele del XXIII Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti)

Pisa, 12-14 settembre 2019

a cura di Alberto Casadei, Francesca Fedi, Annalisa Nacinovich, Andrea Torre

Roma, Adi editore 2021

Isbn: 978-88-907905-7-7

Come citare:

<https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/letteratura-e-scienze>
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

DONATELLA TRONCARELLI

Scrittura accademica in Italiano L2: strategie di insegnamento e apprendimento per la stesura del testo espositivo

La dimensione internazionale dell'istruzione terziaria si è notevolmente ampliata negli ultimi anni e si attende un ulteriore incremento negli anni avvenire. La lingua è un fattore importante nella scelta del Paese di destinazione. Più del cinquanta per cento dei programmi che coinvolgono studenti internazionali sono forniti da Paesi di lingua inglese. Quelli non anglofoni che intendono contenere il ricorso all'inglese come lingua di istruzione, devono promuovere lo sviluppo della competenza linguistica in L2 degli studenti internazionali, se desiderano offrire programmi accademici nella loro lingua nazionale. Tra le diverse componenti di questa competenza si colloca la capacità di scrivere un testo accademico che, in quanto abilità complessa, rappresenta una sfida per l'insegnamento, soprattutto quando è da realizzare in tempi brevi. La selezione di aspetti rilevanti su cui centrare la formazione e l'adozione di strategie didattiche efficaci possono sostenere lo sviluppo di questa competenza, aiutando gli studenti stranieri a condurre e a concludere con successo gli studi universitari.

Introduzione

Il sistema superiore di istruzione ha conosciuto nelle ultime decadi un'espansione ragguardevole della dimensione transnazionale, che da sempre lo caratterizza, a seguito del veloce incremento dell'internazionalizzazione. Il numero degli studenti che ha scelto di studiare in un paese diverso da quello in cui ha conseguito il diploma di scuola secondaria ha infatti subito una crescita di quasi il 50% in circa un decennio, raggiungendo una dimensione globale di 5.571.402 unità nel 2019¹. Per comprendere pienamente la consistenza della platea internazionale negli atenei occorre aggiungere a questi dati anche quelli relativi alla mobilità europea, promossa da programmi comunitari come Erasmus+ che, sebbene con modalità differenti, ha condotto altri 233.377 studenti a svolgere uno o due semestri in un paese diverso da quello di iscrizione al proprio corso di studi, sempre nel 2019². Per quanto questo fenomeno generale abbia un impatto più ridotto sulle università italiane, nelle quali l'internazionalizzazione non ha ancora superato il tasso del 5%³, la presenza di studenti stranieri⁴ e l'attrazione da esercitare su un pubblico più ampio di quello nazionale ha comunque aperto interrogativi inerenti alla lingua di istruzione, il livello di padronanza da raggiungere e le modalità di sviluppo della competenza in questa lingua. Il ricorso all'inglese, adottato da diversi atenei come strategia di internazionalizzazione, ha dato vita a controversie giunte fino alla Corte Costituzionale la quale ha evidenziato la necessità di non relegare la lingua italiana in una posizione marginale, soprattutto nella trattazione di ambiti in cui è stretto il legame tra lingua e produzione

¹ UNESCO, *UIS Statistics*, dati elaborati in rete ed estratti il 26 marzo 2020 da <http://data.uis.unesco.org> e

² EUROPEAN COMMISSION, *Erasmus+ Annual Report. Statistical Annex*, Brussels, European Union, 2020, consultabile all'indirizzo <https://rb.gy/t0beso> Il programma Erasmus non è comunque il solo a condurre studenti stranieri in Italia. Sono diverse le iniziative promosse per favorire l'internazionalizzazione del nostro sistema universitario tra cui il programma Invest Your Talent in Italy, lanciato nel 2006, per offrire percorsi formativi post lauream a studenti provenienti dall' Azerbaijan, Colombia, Egitto, Etiopia, Ghana, Indonesia, Kazakistan, Messico, Turchia, Vietnam, Iran, Tunisia e India.

³ RUGGE F. (a cura di), *L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le università*, Roma Fondazione CRUI, 2019.

⁴ Si utilizza in questa trattazione 'studenti stranieri' come termine ombrello per includere gli studenti internazionali e in mobilità, non dimenticando che il pubblico di nazionalità non italiana può comprendere anche studenti migranti che, avendo una scolarizzazione della durata di pochi anni, non hanno potuto raggiungere livelli di competenza da quasi nativi in italiano.

culturale⁵. Pertanto, dominare gli usi accademici della lingua italiana costituisce un obiettivo da conseguire per molti studenti internazionali e in mobilità per poter avere successo negli studi. Le università rispondono a questa esigenza con soluzioni diverse e non sempre efficaci, soprattutto per quanto riguarda la capacità di scrivere un testo accademico che chiama in causa più ordini di competenze e che richiede tempi relativamente lunghi di sviluppo.

Il presente contributo intende quindi proporre una riflessione sulla formazione linguistica degli studenti stranieri delineando una sintetica panoramica dei corsi di lingua frequentemente offerti a questo profilo di apprendenti, illustrando i diversi ordini di competenze necessarie per elaborare un testo accademico efficace e alcune soluzioni didattiche adottabili nei laboratori centrati sullo sviluppo dell'abilità di scrittura, oggi compresi nell'offerta formativa di diversi atenei.

1. Livelli di competenza in italiano dello studente universitario straniero

Per intraprendere gli studi in un ateneo o presso un'istituzione di formazione superiore in Italia è richiesto allo studente non comunitario una competenza nella lingua italiana di livello B2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*⁶. Ai soli studenti cinesi dei programmi 'Marco Polo' e 'Turandot' è consentito l'accesso con un livello B1 di competenza, mentre gli studenti in mobilità possono avere livelli anche inferiori. In ogni caso, la competenza posseduta è generalmente relativa a domini d'uso diversi da quello accademico e non assicura allo studente di saper eseguire con lo stesso livello di correttezza, efficacia e precisione comunicativa compiti impegnativi sul piano cognitivo che richiedono la gestione di particolari tipi e generi di testo, caratterizzati da modalità espressive lontane dagli usi comuni della lingua, come quelli previsti dallo studio universitario.

I corsi di lingua frequentemente offerti dalla università agli studenti stranieri, che precedono l'iscrizione al corso di studio o che si svolgono parallelamente al percorso accademico, sviluppano solo marginalmente le competenze necessarie per lo studio in L2, essendo di breve durata e anche essi orientati verso una gamma di competenze che possano rendere lo studente in grado di interagire in una pluralità di contesti. Neanche i corsi che rientrano nel *Foundation Year Program*⁷, propedeutici all'immatricolazione di studenti provenienti da Paesi che prevedono meno di dodici anni di scolarità per l'accesso agli studi universitari, consentono di acquisire solide competenze linguistiche per muoversi con destrezza nello svolgimento dei diversi compiti che lo studio in lingua italiana richiede. Prevalentemente centrati su competenze disciplinari che consentano di colmare eventuali carenze conoscitive, questi corsi di durata annuale conducono lo studente all'acquisizione di un livello di padronanza linguistica pari al B2, in modo che sia in possesso dei requisiti formali richiesti per l'accesso all'università, lasciando però in secondo piano la focalizzazione su usi specifici, propri della comunicazione nel contesto accademico⁸.

Oltre a puntare su una competenza spendibile in più domini linguistici, le diverse tipologie di corsi di lingua offerte agli studenti stranieri riservano poco spazio alla scrittura argomentativo-espositiva su cui si fonda la comunicazione scientifica, perché intesa come attività meno

⁵ Alcuni docenti del Politecnico di Milano hanno sollevato dubbi sulla costituzionalità della Legge 240 del 30 dicembre 2010, con cui si consentiva l'attivazione di corsi di studio in lingua straniera, ottenendo una sentenza della Corte Costituzionale nel febbraio 2017 che chiarisce i limiti di applicazione della legge (Sentenza n. 42/2017).

⁶ Il livello di competenza può essere attestato da una certificazione di competenza in lingua italiana che rientra nel sistema di qualità CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità), o da prove appositamente somministrate dall'ateneo.

⁷ RUGGE F. (a cura di), *L'internazionalizzazione ...*

⁸ Per un approfondimento sulla natura e la complessità della comunicazione accademica di rinvia a BALLARIN E., *Riflessioni e proposte per una glottodidattica consapevole dell'italiano accademico*, in C. M. Coonan, A. Bier, E. Ballarin (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2018, 233-249.

immediatamente spendibile rispetto alla comprensione e perché richiedente un maggiore impegno, sia da parte dello studente che del docente, per condurre alla produzione di testi articolati e complessi che anche gli studenti italo-foni trovano difficili da realizzare. Sebbene l'impiego di prove scritte per la valutazione degli apprendimenti non sia ampiamente diffuso nelle università italiane, la capacità di saper scrivere un testo coerente e coeso, ben pianificato, in cui contenuti scientifici sono esposti compiendo scelte formali e lessicali appropriate e seguendo i vincoli dettati dal genere di testo, rappresenta comunque un'importante capacità trasversale che influisce non solo sull'esito degli studi universitari, che nella maggioranza dei casi si concludono con una prova finale che consiste in una trattazione scritta, ma anche sulla qualità e l'efficacia della comunicazione nell'ambito professionale a cui questi studi preparano. Al fine di sviluppare e sostenere la padronanza di espressione in ambiti specialistici dell'uso linguistico, molti atenei propongono, ormai da qualche anno, laboratori di scrittura. Si tratta di attività, in alcuni casi obbligatorie e in altri opzionali, previste prevalentemente in corsi di studio di area umanistica, di cui trarrebbero vantaggio anche altri settori scientifici. Aperti sia a studenti italiani che stranieri, in questi laboratori si lavora su aspetti formali, stilistici e redazionali del testo espositivo, la cui elaborazione originale è guidata da attività di comprensione, osservazione, riflessione, manipolazione, pianificazione e revisione. Benché finalizzate al miglioramento delle capacità di espressione scritta, questi laboratori rischiano però di costituire attività formative di limitata efficacia a causa del numero contenuto di ore⁹. In particolare per gli studenti stranieri, che devono imparare a gestire nella lingua di studio più componenti del processo di produzione di un testo accademico, rispetto ai coetanei italo-foni, le metodologie didattiche adottate per condurre il laboratorio e le strategie di apprendimento promosse giocano un ruolo importante per il conseguimento di risultati apprezzabili nei tempi a disposizione per la formazione.

2. *Imparare a scrivere un testo accademico: un'attività complessa*

Imparare a scrivere per l'università comporta l'acquisizione della capacità di elaborare più generi di testo e di gestire le diverse dimensioni attraverso cui si realizza la produzione scritta. L'attività di scrittura implica infatti, non solo competenze ortografiche, morfologiche, sintattiche, lessicali e testuali, che lo studente straniero ha raggiunto solo parzialmente, ma anche capacità di elaborazione cognitiva e di organizzazione delle idee, nonché di controllo di un dominio di conoscenze enciclopediche.

Una delle dimensioni della scrittura è quella funzionale. Con la produzione di un testo chi scrive vuole conseguire uno scopo, realizzare un'intenzione complessiva che ne determina la funzione comunicativa dominante¹⁰. I testi utilizzati nella comunicazione accademica assolvono a una funzione prevalentemente espositiva, in quanto mirano a presentare conoscenze allo scopo di condividerle con la comunità scientifica o di formare chi si avvicina a un determinato campo del sapere, oppure di esporle attraverso una propria prospettiva o schema interpretativo. La dimensione funzionale del testo si intreccia quindi inevitabilmente con quella contenutistica, dato che lo scopo dello scrivente può essere conseguito solo attraverso la selezione e l'organizzazione dei concetti alla base delle conoscenze da presentare.

Circoscrivere l'argomento, raccogliere o selezionare i dati, vagliare nozioni e argomentazioni richiede di dominare le conoscenze da trattare e averne cognizione. Disporre il tutto in modo coerente e comprensibile al potenziale lettore implica inoltre conoscere e saper utilizzare le configurazioni testuali attraverso cui attuare la comunicazione. Il saggio o la tesina, per esempio,

⁹ La durata di un laboratorio di scrittura può in genere variare dalle 15 alle 60 ore nei diversi corsi di studio.

¹⁰ WERLICH, E., *A test grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1976.

sono generi con una configurazione che prevede un'organizzazione ben definita, con partizioni interne costituite da capitoli e paragrafi, con un paratesto che ne tematizza il contenuto attraverso il titolo, che integra e completa l'informazione con il ricorso a immagini, grafici o tabelle¹¹. L'adesione alle caratteristiche del genere da parte dello scrivente consente al lettore di disporre di una guida per interpretare e comprendere il testo. Pertanto anche la dimensione organizzativa della scrittura è interrelata alle altre fin qui richiamate.

Dopo essere stato definito e pianificato il testo deve essere espresso. Il piano dell'espressione, che si raccorda con tutte le altre dimensioni, chiama in causa competenze linguistiche che devono includere anche la conoscenza delle convezioni compositive vigenti nella comunicazione accademica e nella particolare disciplina in cui rientra il contenuto del testo. Per cogliere il tipo di competenze richieste è utile operare una distinzione tra la lingua accademica¹², intesa come l'insieme delle modalità espressive trasversali a diverse aree del sapere e la lingua speciale di ciascun ambito disciplinare, che include invece un lessico tecnico esclusivo e il ricorso con alta frequenza ad alcune forme caratterizzanti. Dominare la lingua accademica implica quindi saper utilizzare forme lessicali che, benché in numero ristretto¹³, esulano dal vocabolario comune¹⁴. Parole come *approccio*, *suddivisione*, *variare*, *effettuare*, *emergere* e combinazioni come *porre le basi*, *operare una distinzione*, *fare riferimento*, per esempio, sono usate con alta frequenza in testi scritti accademici, ma non in quelli prodotti e fruiti in altri domini in cui la comunicazione assume gradi diversi di formalità o è realizzata attraverso altri tipi e generi di testo. Permettendo l'espressione nella trattazione di temi afferenti a qualsiasi settore disciplinare, il lessico accademico rappresenta dunque una sorta di vocabolario specializzato di grande utilità nella produzione di un testo per l'università¹⁵. Questo non può essere comunque realizzato senza ricorrere in qualche misura al lessico tecnico delle discipline che assicura di poter denominare in modo inequivocabile entità, fenomeni, concetti e strumenti propri dell'ambito specialistico. Come sarebbe possibile scrivere una relazione di un esperimento in chimica senza indicare le sostanze utilizzate, i cui nomi appartengono al vocabolario di questa disciplina? Sebbene estraneo al repertorio lessicale dello studente straniero, il lessico tecnico presenta minore difficoltà di apprendimento e di utilizzazione del lessico accademico. I tecnicismi, proprio per la loro monoreferenzialità, entrano a far parte del bagaglio di conoscenze dello studente congiuntamente alle nozioni che designano, senza la necessità di una focalizzazione linguistica. Differentemente, il lessico accademico, non rinviando a un referente univoco ma rappresentando modalità espositive convenzionali in una pluralità di ambiti della conoscenza, ma sostituibili, o parafrasabili, può essere più facilmente dominato se oggetto di apprendimento formale.

¹¹ LAVINIO C., *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci, 2004.

¹² In riferimento alla dimensione lessicale, Ferreri parla di vocabolario della conoscenza per identificare la porzione di lessico comune a più discipline a cui sono esposti con attività didattiche e di apprendimento gli studenti a partire dalla scuola secondaria di secondo grado. È utile estendere questa nozione alle altre componenti linguistiche usate con alta frequenza nella comunicazione accademica indipendentemente dal settore disciplinare. FERRERI S., *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne, 2005.

¹³ La Lista di frequenza dell'italiano accademico (AIWL), elaborata da Spina per l'italiano scritto, comprende complessivamente 611 entrate lessicali, tra singoli lemmi e collocazioni. SPINA S., *AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico*, in S. Bolasco, I. Chiari, L. Giuliano (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data, Proceedings of the 10th JADT*, Milano, LED Edizioni, 2010, 1317-1325.

¹⁴ DE MAURO T., *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 1980. Per la nuova versione del *Vocabolario di base della lingua italiana* [VdB] si veda DE MAURO T., *Il Nuovo vocabolario di Base della lingua italiana*, in «Internazionale» 2016: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.

¹⁵ GALLINA F., *Condizioni di possibilità per un piano di alfabetizzazione lessicale in italiano L2 per studenti internazionali*, «Italiano LinguaDue», I (2019), 29-44.

Anche sul piano sintattico sono identificabili una serie di strutture linguistiche che ricorrono con alta frequenza nella comunicazione accademica scritta a prescindere dalla disciplina. Molto comune è l'impiego alla diatesi passiva. La collocazione in posizione tematica di ciò che nella frase attiva è l'oggetto, attuata con la passivizzazione, permette infatti di mettere in primo piano processi, fatti, concetti e assegnare il ruolo di sfondo all'agente che può essere addirittura omesso allo scopo di conferire al discorso un certo grado di spersonalizzazione e neutralità, richiamando implicitamente oggettività e affidabilità. Con funzione simile è largamente usato nel discorso scientifico lo stile nominale. La costruzione della frase intorno al nome, e il corrispondente depotenziamento del verbo, rendere l'espressione più economica, essenziale e impersonale, consentendo di presentare il contenuto come un dato di fatto, piuttosto che come il risultato di una asserzione o di un giudizio dello scrivente¹⁶.

Accanto al ricorso a queste strutture, il testo accademico condivide con altri testi scritti formali una articolazione frasale complessa, con l'impiego di subordinazione di diverso grado e di un ventaglio ampio di forme di connessione che la introducono. Lo studente straniero che riceve, per quanto riguarda le strutture della lingua, una formazione prevalentemente orienta allo sviluppo della competenza morfologica¹⁷ e usa costruzioni frasali più semplici in altri contesti di comunicazione, deve imparare a raggiungere un grado anche se minimo di complessità nella organizzazione sintattica dei testi scritti che è chiamato a produrre all'università, se vuole realizzare produzioni efficaci e con un minimo di appropriatezza stilistica. Alcuni ambiti disciplinari richiedono inoltre di dominare l'uso di particolari strutture frasali che tipizzano lo stile adottato. Questo è il caso, per esempio, della subordinazione implicita preferita nei testi giuridici al posto di quella esplicita, in particolare con il ricorso a gerundive con valore causale, temporale e concessivo come negli esempi che seguono.

Anche per l'usufrutto congiuntivo vale la norma generale dell'art. 978 c.c., *essendo* esso stesso un particolare modo di atteggiarsi dell'usufrutto¹⁸.

[...] pertanto comportano il diritto al risarcimento del danno da liquidarsi in via equitativa, *tenendo* presenti gli esiti invalidanti e le limitazioni psicofisiche delle lesioni subite in relazione all'età dell'infortunato, al suo ambiente sociale ed alla sua vita di relazione¹⁹.

Nella stesura del testo, alla capacità di sapersi esprimere attraverso frasi complesse per collegare a livello interproposizionale gli elementi contenutistici, si aggiunge quella di costruzione transfrazistica che richiede in primo luogo di saper utilizzare diversi tipi di collegamento anaforico, dalle forme più deboli di ripresa a quelle più marcate²⁰, per dare vita a sequenze referenziali nell'esposizione di un tema. Le unità di enunciazione realizzate vanno poi messe in relazione attraverso l'impiego di connettivi pragmatici che hanno il compito di rendere esplicita l'organizzazione testuale, esprimere l'atteggiamento dello scrivente e suggerire chiavi interpretative al lettore²¹. Si tratta di aspetti, quello referenziale e del significato discorsivo del testo, generalmente

¹⁶ FERRARI A., ZAMPESE L., *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Roma, Carocci, 2016.

¹⁷ Prendendo in esame i manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano a stranieri si può constatare che l'insieme delle forme oggetto della riflessione linguistica comprende, dal livello A1 a C2, poco più della sola morfologia flessiva. Cfr. TRONCARELLI D., *La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2*, «Italiano a stranieri», XX, 2016, 8-14.

¹⁸ Commissione Tributaria Provinciale di Roma, Sentenza n. 5215/30/2020.

¹⁹ Cassazione civile Sez. III, Sentenza n. 8066 del 20 luglio 1993.

²⁰ Per un approfondimento di rinvia a PALERMO M., *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino, 2013.

²¹ Si fa qui riferimento alla denominazione adottata da BERRETTA M., *Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso*, in L. COVERI (a cura di), *Linguistica testuale*, Roma Bulzoni, 1984, 237-274.

poco portati all'attenzione dello studente straniero poiché travalicano la dimensione della singola frase su cui, come già accennato, tende invece a concentrarsi l'insegnamento dell'italiano L2. Se si intende invece condurre un'azione didattica in grado di sostenere in modo efficace lo sviluppo della capacità di scrittura, occorre prendere in considerazione strutture più ampie della frase e aspetti della testualità che, congiuntamente al lessico, alla morfologia e all'ortografia, costituiscono l'insieme delle risorse linguistiche disponibili per il piano espressivo del testo, che si intreccia con le altre dimensioni che entrano in gioco nella sua elaborazione.

1.3 Strategie didattiche per lo sviluppo dell'abilità di scrittura

Alla luce delle considerazioni fin qui esposte, appare evidente che la didattica della scrittura per raggiungere risultati soddisfacenti deve porre attenzione al processo di elaborazione del testo e non limitarsi al solo prodotto, curando esclusivamente il piano dell'espressione. Nel rivolgersi a studenti stranieri, quest'ultimo può sembrare il più rilevante in quanto la loro competenza linguistico-comunicativa ancora non include certe forme e su alcune di quelle già apprese emergono incertezze nell'uso. Centrare la formazione solo su aspetti linguistici non consente però di far migliorare le loro produzioni in modo significativo perché viene tralasciato lo sviluppo di capacità legate alle altre dimensioni della scrittura accademica, che interagiscono e sostengono il piano dell'espressione. Le difficoltà che lo studente incontra non riguardano solo l'impiego del lessico, la costruzione delle frasi, l'ortografia o la punteggiatura ma includono la definizione dello scopo del testo, la selezione delle idee, l'organizzazione, la gestione di differenti livelli informativi e, in particolare nel caso del testo accademico, il rapporto con altri testi²². Le convenzioni compositive dei testi accademici richiedono infatti l'esplicitazione dell'intertestualità delle produzioni attraverso il rinvio bibliografico e la citazione, elementi che lo studente deve imparare ad utilizzare.

Un percorso di apprendimento articolato in *task*, che guidi lo studente nella realizzazione delle diverse fasi che conducono alla produzione del testo, consente di affrontare la multidimensionalità della scrittura, soprattutto se svolto in modo collaborativo. Scrivere un testo a più mani permette infatti di rendere esplicite le strategie, di riflettere sulle scelte contenutistiche, linguistiche e stilistiche, nonché di rafforzare la consapevolezza delle risorse necessarie per la stesura, in particolare se si ricorre all'impiego di strumenti per la collaborazione *online*. L'uso di un wiki, Google docs, TitanPad, PiratePad o di un altro strumento che consente a più persone di operare sul medesimo testo, affiancato da un forum di discussione induce gli studenti a condividere conoscenze, a motivare le modalità espressive adottate, a commentare le scelte di altri, a esplicitare lo scopo di eventuali revisioni. Il forum si può configurare dunque come il luogo dove si realizza in modo induttivo la didattica della scrittura, perché ogni scelta relativa alla produzione del testo può dare vita a un percorso di riflessione sollecitato e partecipato dallo studente. Le focalizzazioni o le eventuali esplicitazioni del funzionamento delle forme linguistiche da parte del docente nascono pertanto dalle richieste degli studenti che, attraverso l'imparare facendo, sviluppano maggiori abilità metacognitive importanti per continuare ad apprendere in modo autonomo dopo la fine del corso.

Un'ultima nota riguarda il sillabo linguistico del corso che, come già accennato, deve includere la lingua accademica ma anche le caratteristiche che più in generale accomunano i testi scritti formali come subordinate di vario tipo, la stratificazione ipotattica della frase, le modalità di costruzione delle catene anaforiche, i connettivi frasali e pragmatici consoni allo stile del discorso, e le convenzioni testuali tipiche del genere. Molti di questi aspetti rappresentano una novità

²² Solo nel tipo espositivo è convenzione che il rapporto tra un testo è quelli che hanno orientato la sua stesura sia reso esplicito, sebbene l'intertestualità costituisca un principio costitutivo per tutti i testi secondo De BEAUGRANDE, R., DRESSLER W.U., *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino, 1994.

dell'insegnamento dell'italiano a stranieri che si centra fortemente sulla morfologia, presenta aspetti testuali di alcuni generi di testo e introduce alcuni elementi di sintassi, focalizzando l'attenzione sulla differenza tra proposizione principale e subordinata, sulla costruzione implicita ed esplicita solo negli ultimi livelli di apprendimento²³. Non solo per scrivere, ma anche per svolgere qualsiasi attività linguistica, abbiamo bisogno di formulare frasi che non sono semplici giustapposizioni di sintagmi, costruiti in accordo a regole morfologiche. Con la costruzione frasale e l'organizzazione discorsiva veicoliamo significati ulteriori a quelli delle parole e orientiamo l'interpretazione dei nostri ascoltatori o lettori. La difficoltà incontrata dai docenti ad affrontare unità linguistiche che vanno oltre quella della frase è sicuramente legata alla carenza di materiale didattico specifico per l'italiano L2 e alla complessità, ma anche alla scarsa utilità, di quello tradizionalmente destinato ai studenti nativi, centrato più sul riconoscimento delle forme che sulla loro funzione e uso. Chi apprende una seconda lingua ha bisogno di scoprire quali mezzi formali può avere a disposizione per poter esprimere significati e non di conoscenze dichiarative e classificatorie inerenti alle strutture linguistiche. Fatti linguistici descrittivamente complessi possono tuttavia essere presentati allo studente in modo semplice ed utile, attraverso percorsi induttivi in modo da favorire la formazione di rappresentazioni grammaticali implicite che sono alla base dello sviluppo di abilità procedurali necessarie per svolgere compiti linguistici²⁴. In sintesi, imparare facendo, con focalizzazioni su aspetti rilevanti per gli obiettivi didattici da conseguire, offre maggior input da processare rispetto a una spiegazione esplicita e complessa, seguita da attività applicative, che rischia di sovraccaricare cognitivamente lo studente straniero senza effettivamente condurlo all'utilizzazione delle forme nella produzione.

4. Conclusioni

Il percorso delineato nel precedente paragrafo è stato sperimentato per un quinquennio nei laboratori di scrittura accademica, realizzati presso l'Università per Stranieri di Siena, che hanno coinvolto globalmente 120 studenti stranieri del primo anno dei corsi laurea, 28 studenti in mobilità europea ed extra europea e 6 studenti del *Foundation Year Program*. All'inizio del corso è stata richiesta agli studenti la produzione individuale di un testo al fine di rilevare la capacità di gestire aspetti come l'organizzazione testuale, l'ampiezza e l'appropriatezza delle scelte lessicali, la struttura frasale, le modalità di realizzazione della coesione e di poter attuare un confronto con successive produzioni. La metodologia adottata per la conduzione del laboratorio, della durata di 36 ore, ha consentito di far giungere, seppur con risultati diversi, tutti gli studenti alla realizzazione individuale di una tesina.

I risultati ottenuti possono essere ricondotti a 3 gruppi (Grafico 1). Gli studenti del primo gruppo, con competenza linguistica B1, hanno prodotto un testo finale ben organizzato in paragrafi, con adeguata titolazione, una buona distribuzione dell'informazione, una strutturazione della frase più articolata di quella rilevata nel testo iniziale e riferimenti bibliografici. Sono rimaste nelle loro produzioni di alcuni di loro incertezze relative all'ortografia, nonostante la consapevolezza di poter utilizzare sussidi utili alla correzione, e in alcuni casi esitazioni relative alla struttura sintagmatica, con il mancato accordo tra articolo e nome o tra questo e l'aggettivo.

²³ TRONCARELLI, *La riflessione grammaticale...*

²⁴ S. RASTELLI, C. BAGNA, *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali. Otto commenti*, Pisa, Pacini, 2020.

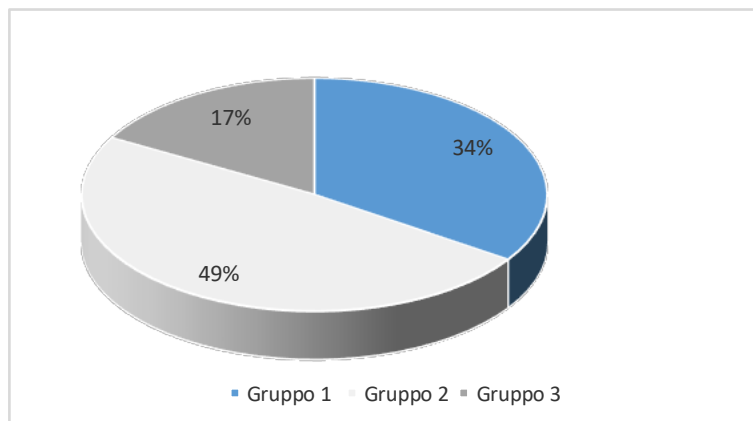


Grafico 1 – Valori percentuali dei risultati per gruppo

Gli studenti del gruppo 2, con competenza linguistica a livello B1/B2, oltre a produrre un testo finale ben costruito e corredato da riferimenti bibliografici, hanno mostrato una diminuzione dell'uso di strutture paratattiche in favore della subordinazione, di aver ampliato il ventaglio di proposizioni impiegate e di iniziare a utilizzare alcuni connettivi pragmatici. Infine gli studenti del gruppo 3 con competenza in italiano B2/C1 hanno prodotto testi ben fatti su tutte le dimensioni, ampliando la tipologia di proposizioni utilizzate, la gamma di connettivi impiegati per introdurle e incrementando la stratificazione ipotattica della frase. Anche la segnalazione dell'organizzazione discorsiva tramite l'uso di connettivi pragmatici mostra un sensibile miglioramento. Tutti i gruppi continuano ad essere incerti sulla reggenza dei verbi e sull'uso delle preposizioni, su cui non si è focalizzata la formazione.

I dati sembrano dunque confortare l'ipotesi che pratiche didattiche fondate su formule collaborative che, impiegando supporti tecnologici, privilegiano l'imparare facendo, consentono di affrontare la multidimensionalità della scrittura accademica e di ottenere risultati apprezzabili, sebbene di diversa entità, nelle produzioni anche individuali di studenti stranieri di differente provenienza geografica, retroterra istruttivo e livello di competenza in italiano L2.