A cura di

Nicola Grandi

L'ITALIANO SCRITTO DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI

Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche

Materiali Linguistici
Università di Pavia

FrancoAngeli

18. Osservazioni sulla lingua scritta della popolazione studentesca universitaria con retroterra familiare plurilingue

di *Francesca Gallina, Yahis Martari* e *Stefania Scaglione*[1]

1. Introduzione

La ricognizione dei profili della popolazione studentesca universitaria condotta nell'ambito del progetto Univers-ITA ci offre l'opportunità di sviluppare un approfondimento sulla categoria di studenti e studentesse che qui definiremo "con retroterra familiare plurilingue", cioè scolarizzati (in tutto o in parte) nel sistema italiano, ma nati da genitori almeno uno dei quali provenga da tradizioni linguistiche ed educative differenti.

La pertinenza di questo approfondimento è resa a nostro avviso evidente dal cambiamento strutturale verificatosi negli ultimi decenni nella società italiana, dove i residenti con cittadinanza straniera, che nel 2001 rappresentavano il 2,3% della popolazione, costituiscono oggi il 9%. In questo stesso arco di tempo, nella scuola italiana le presenze di alunni e alunne con cittadinanza straniera sono passate dal 2,2% al 10,6% del totale, raggiungendo almeno l'8% nella scuola secondaria di secondo grado (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023, pp. 10 ss.)[2].

Secondo quanto risulta dall'ultima rilevazione OECD-PISA focalizzata sulle abilità di lettura (OECD-PISA, 2019), inoltre, in Italia i quindicenni con uno o entrambi i genitori non nativi del Paese di scolarizzazione hanno maggiori probabilità di essere e di percepirsi meno competenti nella lettura rispetto ai compagni provenienti da famiglie native, a parità di status socioeconomico (OECD-PISA, 2019, pp. 198 ss.)[3].

1. Il contributo è frutto delle riflessioni condivise delle autrici e dell'autore, tuttavia, i §§1 e 2 devono essere attribuiti a Stefania Scaglione, il §3 a Yahis Martari e il §4 a Francesca Gallina.

2. Purtroppo, le rilevazioni ministeriali si limitano a tenere conto del dato della cittadinanza non-italiana di alunni e alunne; sono pertanto esclusi dal set di dati i casi di alunni e alunne con genitori stranieri naturalizzati, o aventi un genitore straniero e un genitore italiano.

3. Anche i risultati delle rilevazioni INVALSI registrano ormai da anni, nelle prove di italiano di livello 10, differenze negative significative tra i punteggi riportati da studenti e

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

Queste due ragioni ci paiono sufficientemente significative per proporre un focus sulle caratteristiche dei testi prodotti da studenti e studentesse universitari per i quali la lingua utilizzata in famiglia può non coincidere sempre e soltanto con la lingua nella quale si è svolta (almeno) la loro scolarizzazione secondaria di II grado e nella quale si svolgono in prevalenza gli insegnamenti universitari che frequentano[4].

Per quanto a nostra conoscenza, non risultano studi linguistici su questa categoria di studenti e studentesse, mentre è cresciuto, negli ultimi anni, l'interesse per le competenze in italiano di studenti e studentesse cosiddetti internazionali, che frequentano cioè corsi di laurea in Italia avendo conseguito il titolo di accesso all'estero e per i quali l'italiano è L2 (tra i contributi più recenti, si veda ad esempio Rosi e Lubello, a cura di, 2020)[5].

La prima parte del contributo (§2) illustrerà le caratteristiche che più significativamente distinguono il sotto-campione del quale ci occupiamo rispetto alla totalità del campione Univers-ITA (cfr. cap. 1). Dopo avere presentato i criteri utilizzati per la costruzione del sotto-campione e le motivazioni che ne rendono opportuna l'ulteriore disaggregazione in due gruppi in base alla composizione delle coppie genitoriali (§2.1), focalizzeremo alcune particolarità (§2.2) che potranno rappresentare elementi di sfondo per l'analisi linguistica delle strutture connettive (§3) e del lessico (§4) all'interno delle produzioni testuali di questi/e informanti contenute nel corpus Univers-ITA[6].

studentesse "italiani" e i punteggi riportati da studenti e studentesse "immigrati" di I e di II generazione. Ricordiamo che anche i rapporti INVALSI, come i rapporti del Ministero dell'Istruzione, fanno esclusivo riferimento a studenti e studentesse con cittadinanza straniera, distinguendoli ulteriormente in I e II generazione in base al loro luogo di nascita (all'estero/in Italia). Il collettivo considerato, dunque, non coincide pienamente con quello selezionato per le rilevazioni OECD-PISA, né con quello considerato in questo contributo.

4. A proposito della crescente consapevolezza riguardo alla diversità linguistico-culturale che caratterizza la popolazione studentesca universitaria nel nostro Paese, vale la pena di ricordare che il rapporto AlmaLaurea (2021), per la prima volta nella storia delle sue indagini annuali, ha dedicato un approfondimento a studenti e studentesse di "seconda generazione" (p. 302 ss.), intesi come figli di genitori non italiani che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo grado in Italia. Anche AlmaLaurea esclude i figli di genitori con cittadinanza mista.

5. All'interno del campione Univers-ITA, gli studenti e le studentesse "internazionali" sono 12, pari allo 0,56% del totale.

6. Grandi *et al.* (2023); https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita. Cfr. anche cap. 3

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

2. Presentazione del sotto-campione

2.1. *I criteri di selezione e i profili delle coppie genitoriali*

All'interno del collettivo Univers-ITA, il sotto-campione in esame è stato selezionato in base a:

– Paese di nascita di almeno uno dei genitori (estero, tranne San Marino).
– Paese in cui l'informante ha acquisito il diploma di scuola secondaria di secondo grado (Italia e San Marino).

Si è così ottenuto un gruppo di 211 informanti (pari al 9,9% del campione totale) nei cui ambiti familiari è possibile ipotizzare esperienze di contatto con lingue diverse dall'italiano. Parliamo di "ipotesi" perché il Paese di nascita dei genitori costituisce un dato relativamente "povero", che occorre integrare con le risposte alle domande del questionario sugli usi linguistici dei genitori stessi[7]. Se in 168 casi la combinazione di queste informazioni conferma la situazione di plurilinguismo familiare, vi sono però 43 casi in cui le risposte sugli usi linguistici dei genitori nati all'estero restituiscono soltanto l'uso dell'italiano e/o del dialetto, o addirittura nessuna informazione, ove l'informante ometta di rispondere a tutte le domande. Salvo un unico caso di quest'ultimo tipo, relativo ad un informatore che dichiara di avere genitori entrambi nati all'estero, gli altri 42 informanti provengono da famiglie di "origine mista", in cui il genitore nato all'estero ha un/una partner italiano/a.

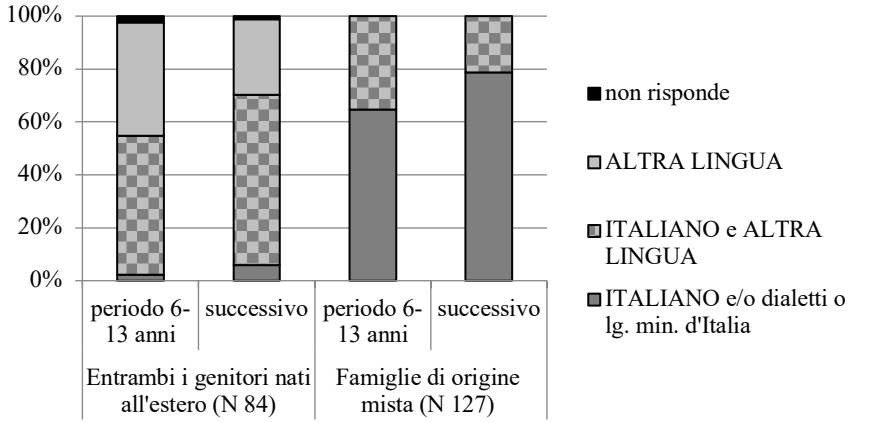
In base alla composizione delle coppie genitoriali, possiamo distinguere tra 127 informanti figli di "coppie miste", in cui uno dei partner è nato in Italia, e 84 informanti figli di genitori nati all'estero (in 78 casi nello stesso Paese). Tale distinzione individua di per sé due contesti linguistici familiari tra loro molto diversi, il secondo dei quali, in particolare, espone con maggiore probabilità l'informante al contatto con lingue diverse dall'italiano. L'analisi delle risposte riguardanti gli usi linguistici dei genitori verso gli e le informanti lo conferma, come si può vedere in fig. 1, dove gli usi linguistici per ciascun gruppo sono distinti a seconda della fase di crescita dei figli (preadolescenza e post-adolescenza).

La fig. 1 dà modo di osservare che presso i genitori nati all'estero l'uso delle lingue d'origine verso i figli è largamente maggioritario, per lo più in alternanza con l'italiano, ma anche in modalità esclusiva, sia pure con una tendenza al calo che va di pari passo con la crescita dei figli stessi. Nelle "coppie miste", invece, prevale, e cresce nel tempo, l'uso esclusivo dell'italiano.

7. Tali domande riguardano gli usi linguistici del genitore con i propri genitori, con il/la partner, con i figli (nell'infanzia e adesso), con altri parenti, sul posto di lavoro, con gli amici, con gli estranei. Per il questionario cfr. cap. 2.

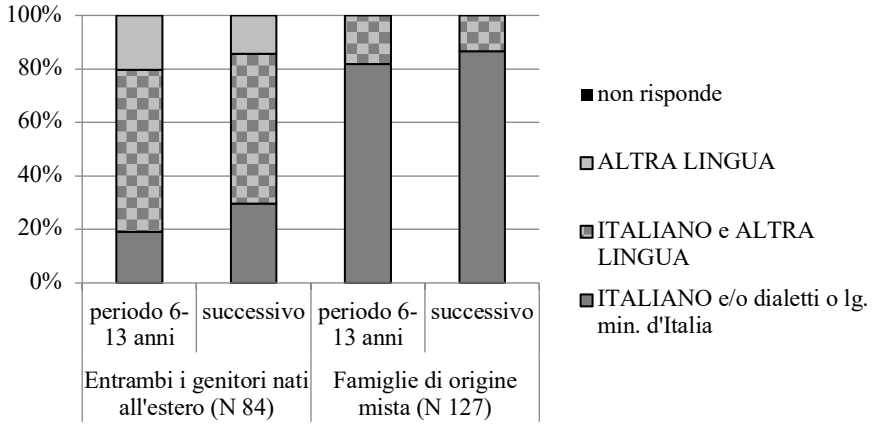
Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

Fig. 1 - Usi linguistici genitori verso figli (%): periodo 6-13 anni e successivo



I comportamenti degli e delle informanti nei confronti dei genitori seguono lo stesso andamento (fig. 2).

Fig. 2 - Usi linguistici figli verso genitori (%): periodo 6-13 anni e successivo



Un altro aspetto che differenzia le coppie genitoriali straniere rispetto alle coppie miste riguarda il livello educativo e i consumi culturali.

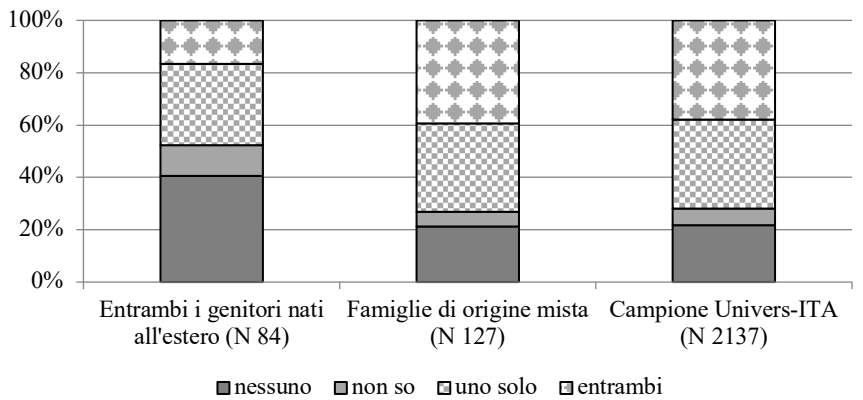
In relazione al livello di scolarizzazione, le coppie straniere si differenziano notevolmente tanto rispetto alle coppie miste, quanto rispetto al dato

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

generale del campione Univers-ITA: tra di esse, infatti, la percentuale di coppie con almeno un laureato è pari al 20,2%, a fronte del 36,2% per le coppie miste e del 34,6% per il totale del campione.

Una configurazione analoga si osserva a proposito della propensione familiare alla lettura, rilevata tramite le domande "Tua madre [o "Tuo padre"] legge abitualmente?". Come si può vedere in fig. 3, mentre le abitudini di lettura delle coppie miste risultano assai simili a quelle dichiarate dall'insieme del campione Univers-ITA, nelle coppie straniere la propensione alla lettura appare decisamente inferiore.

Fig. 3 - Abitudini di lettura dei genitori (%) e confronto con campione Univers-ITA



Tenendo conto di questi aspetti, la distinzione tra informanti figli di coppie straniere e informanti figli di coppie miste sarà mantenuta anche nel prossimo paragrafo.

2.2. *Le principali caratteristiche degli informanti*

Gli e le informanti che costituiscono il nostro sotto-campione sono nati in Italia nel 75,8% dei casi (N 160), ma sono stati interamente scolarizzati nel nostro Paese per il 91% (N 192); solo in 2 casi hanno frequentato scuole italiane all'estero, mentre nei casi rimanenti hanno frequentato in Italia la secondaria di I e II grado (N 9), la secondaria di II grado (N 6), la primaria e la secondaria di II grado (N 2).

Sul piano dei percorsi educativi seguiti prima dell'ingresso all'università, gli e le informanti con retroterra familiare plurilingue sembrano caratteriz-

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

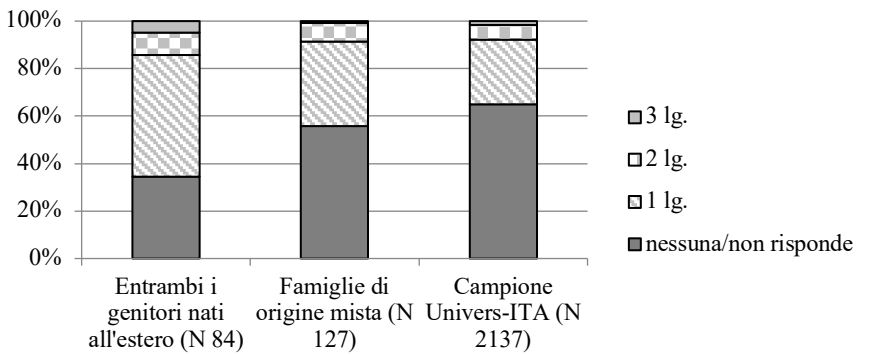
zarsi, rispetto all'insieme del campione Univers-ITA, per una maggiore quota di diplomati presso istituti tecnici o professionali (35,5% vs. 22,2%); in particolare, la percentuale raggiunge il 41,7% tra i figli di coppie straniere.

La parziale dissimiglianza tra i percorsi scolastici, tuttavia, non sembra riflettersi sulla distribuzione tra le aree di indirizzo dei corsi di laurea frequentati, che per l'insieme degli e delle informanti con retroterra familiare plurilingue presenta caratteristiche del tutto analoghe a quelle del campione totale Univers-ITA. Disaggregando il sotto-campione in base alla composizione della coppia genitoriale, si può però osservare che gli e le informanti provenienti da famiglie straniere risultano iscritti a corsi di laurea di area sanitaria in proporzione sensibilmente superiore sia rispetto agli e alle informanti provenienti da famiglie miste (19% vs. 7,1%), sia rispetto alla media del campione totale Univers-ITA (11,6%), mentre, viceversa, risultano iscritti a corsi di area sociale in proporzione inferiore (20,2% vs., rispettivamente, 29,9% e 27,2%).

Tra gli e le informanti del sotto-campione frequentanti corsi di laurea di area umanistica, inoltre, gli iscritti e le iscritte a corsi di laurea in Lingue costituiscono la quota di nettamente maggioritaria (83,3% per studenti e studentesse provenienti da famiglie straniere, 72,2% per studenti e studentesse provenienti da famiglie miste) rispetto a quanto si rileva considerando il campione Univers-ITA nel suo complesso (59,7%).

Il plurilinguismo che caratterizza l'ambiente familiare sembra in effetti avere favorito negli e nelle informanti del sotto-campione non solo una chiara propensione allo studio delle lingue, ma anche la formazione di un repertorio linguistico sensibilmente più ampio rispetto alla media del campione Univers-ITA, come mostrato in fig. 4.

Fig. 4 - Numero di lingue diverse dall'italiano padroneggiate dagli e dalle informanti (%) e confronto con campione Univers-ITA



Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

Nell'indicare le lingue nelle quali sono in grado di seguire conferenze e dibattiti su temi loro familiari, leggere saggi o articoli specialistici di livello universitario, scrivere testi ampi e articolati, di registro formale e carattere specialistico, gli e le informanti provenienti da contesti familiari plurilingui fanno rilevare significative differenze rispetto all'intero campione Univers-ITA, come mostrato in tab. 1:

Tab. 1 - Capacità di usare lingue diverse dall'italiano per... (%)

	seguire conferenze e dibattiti su temi familiari	*leggere saggi o articoli specialistici (liv. universitario)*	*scrivere testi articolati di registro formale e carattere specialistico*
Gruppo con origini straniere	84,5	76,2	58,3
Gruppo con origini miste	69,3	63,8	44,1
Totale campione Univers-ITA	60,5	58,3	41,1

Altre differenze di qualche entità si osservano quando si chiede agli e alle informanti con quale frequenza si servano di lingue diverse dall'italiano per leggere giornali o riviste (fig. 5a) oppure libri (fig. 5b). Emerge infatti una maggiore propensione in questo senso in particolare tra studenti e studentesse provenienti da famiglie straniere; come si può notare, tuttavia, in tutti i gruppi la maggioranza delle risposte segnala l'occasionalità di tali comportamenti[8].

Concludiamo questa sintetica descrizione del profilo del sotto-campione in esame commentando alcuni dati riguardanti il rapporto personale degli e delle informanti con la scrittura e le valutazioni da loro espresse in relazione all'insegnamento della scrittura in ambito universitario.

Le risposte alla domanda "Quanto sei a tuo agio nello scrivere?" evidenziano uno scarto sensibile tra gli e le informanti provenienti da famiglie straniere e gli e le informanti provenienti da famiglie miste: mentre questi

8. Aggiungiamo che, riguardo alle abitudini di lettura nel tempo libero, ciascuna delle componenti del sotto-campione con retroterra familiare plurilingue fa registrare risultati complessivamente in linea con la fisionomia dell'intero campione: non legge libri, o ne legge meno di 5 l'anno, il 50% degli e delle informanti figli di coppie straniere e il 56,7% degli e delle informanti figli di coppie miste, a fronte del 53,2% del campione Univers-ITA.

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

Fig. 5a - Lettura di giornali/riviste in lingue diverse dall'italiano (%) e confronto con campione Univers-ITA

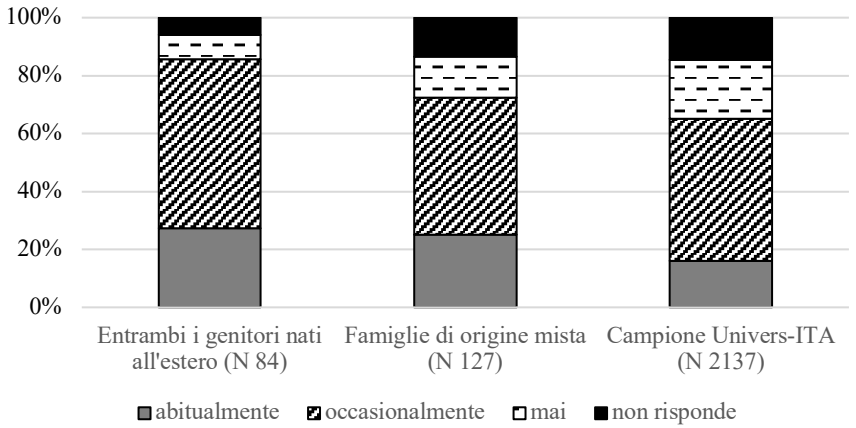
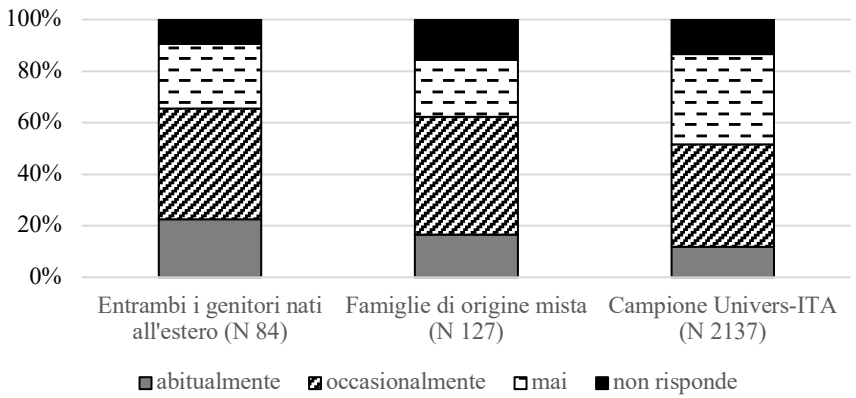


Fig. 5b - Lettura di libri in lingue diverse dall'italiano (%) e confronto con campione Univers-ITA



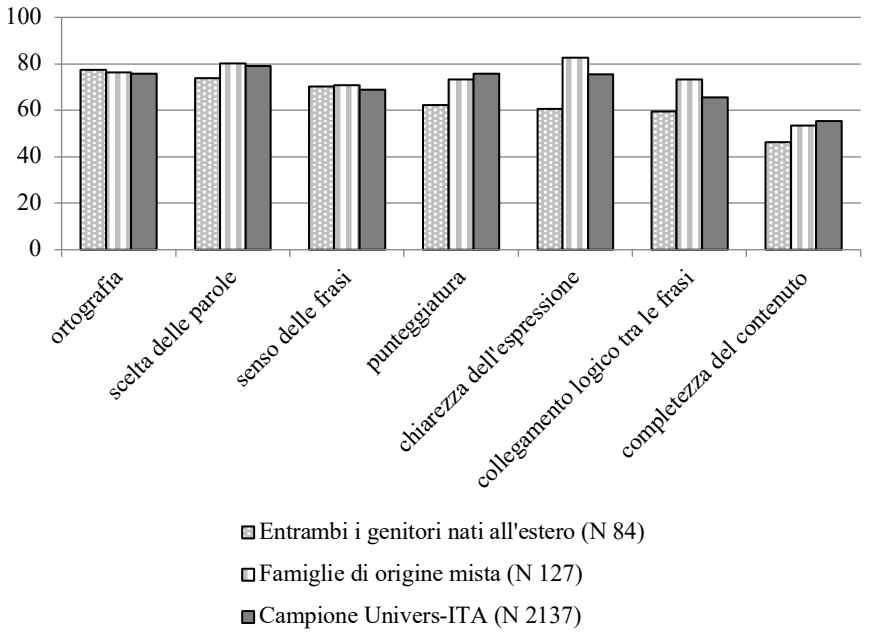
ultimi dichiarano di sentirsi poco o per niente a proprio agio in percentuali del tutto prossime a quelle registrate nell'intero campione Univers-ITA (19,7% vs. 18,7%), la percentuale di disagio appare notevolmente superiore tra gli e le informanti provenienti da famiglie straniere, dove raggiunge il 28,6%.

Per quanto questo dato suggerisca la presenza di una forma di insicurezza che colpisce in particolare studenti e studentesse nati da coppie straniere, l'analisi della distribuzione percentuale delle loro risposte alla domanda riguardante gli aspetti del testo su cui si concentrano maggiormente in fase

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

di revisione (cfr. fig. 6) non consente di rilevare scostamenti particolarmente significativi né rispetto ai figli di coppie miste, né rispetto all'insieme del campione.

Fig. 6 - Aspetti del testo su cui gli e le informanti si concentrano in fase di correzione (%) e confronto con campione Univers-ITA



Le opzioni più frequentemente selezionate riguardano l'ortografia (77,4% dei casi), la scelta delle parole (73,8%) e il senso delle frasi (70,2%), mentre l'attenzione alla chiarezza dell'espressione (60,7%) e al collegamento logico tra le frasi (59,5%) risultano notevolmente inferiori rispetto a quanto dichiarato dagli e dalle informanti provenienti da famiglie miste.

Vi è però un ultimo dato che sembra comunque confermare, da parte degli e delle informanti provenienti da famiglie straniere, la percezione di carenze nel proprio stile di scrittura: alla richiesta di valutare se l'università dedichi tempo sufficiente all'insegnamento della scrittura, la percentuale di risposte negative tra gli e le informanti figli di coppie straniere raggiunge il 70,2%, facendo registrare uno scarto notevole sia rispetto agli e alle informanti figli di coppie miste (56,7%), sia rispetto alla totalità del campione Univers-ITA (59,3%).

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

3. Alcune strategie coesive nei testi di studenti con retroterra familiare plurilingue

3.1. *Considerazioni preliminari*

3.1.1. Connettivi e coesione

Poiché già Berretta (1984, p. 248), in merito alla definizione di connettivi propriamente testuali, parlava di «incertezze di identificazione», occorre qualche specificazione preliminare.

Innanzitutto, in questo paragrafo faremo alcune considerazioni sui principali connettivi (come *ma* o *perciò*) e su altri dispositivi linguistici con funzione coesiva affine (come *per esempio* o *per concludere*). La definizione di elemento coesivo è, pertanto, in questo capitolo, estremamente dilatata e in parte congruente con la posizione di Ferrari (2014, p. 131) che intende con questa categoria tutte le forme linguistiche che segnalano le relazioni logiche che si instaurano tra processi o tra unità di composizione testuale.

La ragione di questa scelta deve essere cercata soprattutto nel sistema di annotazione adottato nel corpus[9], che colloca sullo stesso piano gli elementi di connessione all'interno della frase e tra frasi e paragrafi. Ad esempio, con l'etichetta "uso illogico dei connettivi" sono stati considerati dagli annotatori sia fenomeni nella dimensione della sintassi della frase sia fenomeni nella dimensione di porzioni più ampie del testo. Ciò significa che perlopiù le nostre considerazioni devono essere riferite alle forme (identiche) più che alle funzioni linguistiche (certamente differenti). In altri termini abbiamo ritenuto interessante, limitatamente a questa osservazione, considerare le forme linguistiche con funzione connettiva nelle diverse accezioni, misurando come un tutt'uno funzioni che, pure, ben sappiamo essere differenti: forme linguistiche sia con funzione di coesione all'interno dell'unità frasale (in senso ampio, le congiunzioni) sia in una dimensione invece transfrastica, ovvero superiore all'unità frasale – segnatamente gli elementi connettivi che legano e che definiscono relazioni logiche tra frasi complesse o tra paragrafi ecc.

Inoltre, non tutte le strategie connettive presenti nei testi del sotto-campione verranno prese in considerazione, il che significa che le nostre considerazioni non potranno essere lette come una valutazione del generale livello di connessione frasale e testuale, ma dovranno essere invece interpretate limitatamente alle forme che tratteremo – seppure, si spera, con qualche valore più generale, se non altro a livello di formulazione di ipotesi.

9. Per i dettagli sul processo di annotazione e per il significato specifico con cui l'etichetta "annotazione" viene usata in questo volume, cfr. introduzione e capp. 3 e 4.

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

Una seconda specificazione concerne ciò che Ferrari (2010; ma cfr. per una discussione anche Ferrari, 2014; Mastrantonio, 2021; Palermo, 2013) osserva rispetto ai connettivi propriamente detti – i quali devono rispettare una componente morfologica (l'invariabilità) oltre a una componente semantica (l'indicazione di una relazione logica). Tale distinzione non vale per tutti gli elementi con funzione connettiva, soprattutto testuale. Se si pensa alla funzione coesiva di *per esempio*, *ad esempio*, *esemplificando*, *volendo fare un esempio*, *per fare solo un esempio* ecc. si vede bene che in questo caso è certamente accettabile un certo margine di variabilità.

Una terza puntualizzazione riguarda proprio la natura frasale o testuale degli elementi connettivi. Per definire tale natura occorre ricordare che per gli elementi testuali «le relazioni logiche instaurate dai connettivi vigono […] tra eventi o asserzioni, non tra oggetti, animali o persone» (Ferrari, 2010). E così "ad esempio/per esempio" solo nel secondo dei due brani seguenti è propriamente ascrivibile alla coesione testuale:

(1) Corpus Univers-ITA, testo n. 81[10]
l'assenza di mezzi adeguati come ad esempio connessione internet veloce o computer ben funzionante

(2) Corpus Univers-ITA, testo n. 312
Dal mio punto di vista, la didattica a distanza non è in grado del tutto di coprire il ruolo di quella in presenza: per esempio io che frequento una facoltà scientifica, in cui è necessario anche l'uso dei laboratori, non mi è possibile comprendere gli argomenti allo stesso modo

Ne consegue che, nelle prossime pagine, alcune delle osservazioni che faremo saranno in realtà in bilico tra sintassi e testualità, dal momento che non sempre si distinguerà in modo netto il confine tra elemento connettivo con funzione frasale e con funzione testuale, soprattutto in ordine al conteggio dei connettivi propriamente detti.

3.1.2. Retroterra familiare plurilingue

Il nostro sotto-campione è costituito, come si è specificato nel precedente paragrafo (§2), da scriventi che provengono da un retroterra familiare plurilingue, per i quali la lingua italiana non rappresenta o non ha rappresentato la sola lingua di comunicazione domestica. È inevitabile, quindi, ricordare – ben consapevoli della differenza tra le due tipologie di scriventi – alcune indicazioni

10. I testi sono riportati senza interventi redazionali. I grassetti sono nostri.

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

che provengono da un contesto di scrittura in italiano L2. Sappiamo ad esempio che i connettivi sono accessibili fin dai primi gradi della conoscenza linguistica: «connettivi presenti nei testi stimolo (*e*, *ma*, *come*, *poi*, *perché*) sono stati riutilizzati dagli apprendenti in maniera frequente e accurata, grazie alla loro acquisizione fin dal livello A1-A2» (Pontis 2020: 51); con la specificazione che «non è solo il livello di competenza in italiano L2 a favorire l'uso adeguato dei connettivi, ma anche la L1 e la conoscenza di lingue affini all'italiano» (Pontis 2020: 51). In secondo luogo, i connettivi che si trovano in testi di livello alto (C1-C2) tendono a segnalare, anche in modo articolato, relazioni di senso più complesse (Malagnini e Fioravanti 2022). È stato inoltre osservato come gli elementi coesivi con funzione connettiva con un certo grado di variabilità, nei livelli avanzati di competenza, sono più ricchi, diversificati e frequenti:

> il repertorio di strategie di connessione presente nei testi di livello avanzato è distribuito in modo più bilanciato fra le varie tipologie. La presenza di avverbi e congiunzioni – che costituiscono pur sempre le categorie privilegiate dagli informanti – diminuisce rispetto al livello inter[medio], e in compenso si potenzia e si diversifica l'impiego di indicazioni temporali e di formule di scansione narrativa (D'Alfonso 2014, p. 58).

Da uno studio su *learner corpora* di testi scritti, Bienati e Frey (in stampa) confermano come la varietà e la specificità dei connettivi causali (*poiché*, *perché* ecc.) aumentano nelle scuole secondarie superiori e per gli studenti L1, ma sottolineano che, nel loro studio, dalla scuola secondaria inferiore a quella superiore il numero invece diminuisce – tanto in testi di studenti L1 quanto in testi di studenti in L2.

Tutto ciò sia detto unicamente per rimarcare quanto tale dispositivo coesivo sia oggetto di osservazione nella definizione della competenza linguistica di tutti i tipi di scriventi in lingua italiana, persino principianti. Tanto più, dunque, in varietà di apprendimento avanzate come quelle di nativi[11] o di chi ha svolto in maggiore o minore parte il proprio percorso di studi in Italia. Dal nostro sotto-campione infatti, come si è detto estesamente nel secondo paragrafo, sono stati esclusi gli studenti e le studentesse che non hanno svolto nessun ciclo di scuola in Italia o in scuole italiane all'estero.

11. È bene ricordare che nativi e non nativi sono entrambi, pure in diverso modo, caratterizzati da *varietà di apprendimento* determinate sulla base di forme linguistiche peculiari delle singole varietà. In tale prospettiva, difficilmente trova spazio la nozione di errore intesa come devianza rispetto a una presunta forma corretta, se non in corrispondenza della reazione dell'interlocutore e quindi della presa di coscienza da parte del parlante dell'inefficacia comunicativa totale o parziale del proprio enunciato (su questo cfr. Andorno, 2015, pp. 163 ss.).

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

Focus del nostro interesse qui è quindi soprattutto il confronto tra il campione Univers-ITA e il sotto-campione di scriventi con retroterra familiare plurilingue, che costituisce forse un indizio per la descrizione dell'italiano di «nuovi italiani» (Vedovelli, 2017; Martari e Peretti, 2022; Martari, 2023 e 2024).

3.2. *Alcuni dati quantitativi*

Partiamo da un dato molto più ampio rispetto agli elementi connettivi ovvero i fenomeni annotati come notevoli (in altre parole forme devianti rispetto a quelli attesi in un testo come quello indicato nella consegna) rispetto

Fig. 7a - Testi del corpus e fenomeni notevoli di sintassi

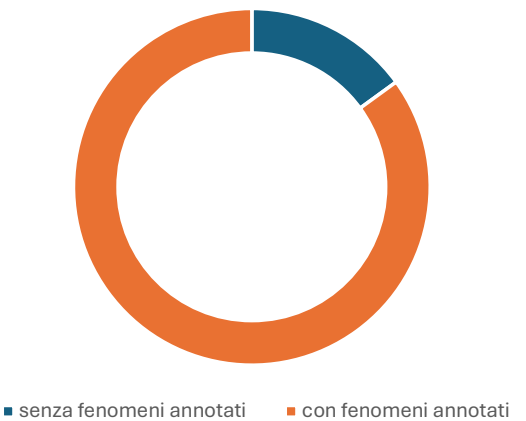
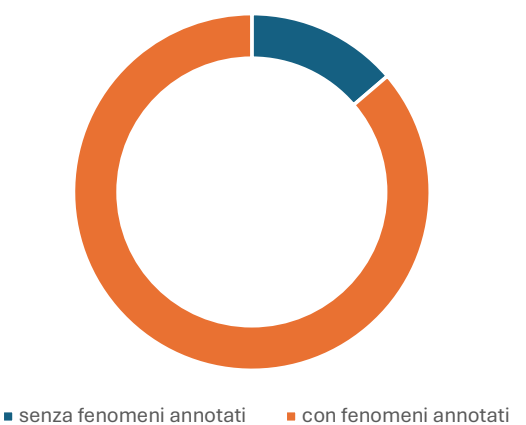


Fig. 7b - Testi del sotto-corpus e fenomeni notevoli di sintassi

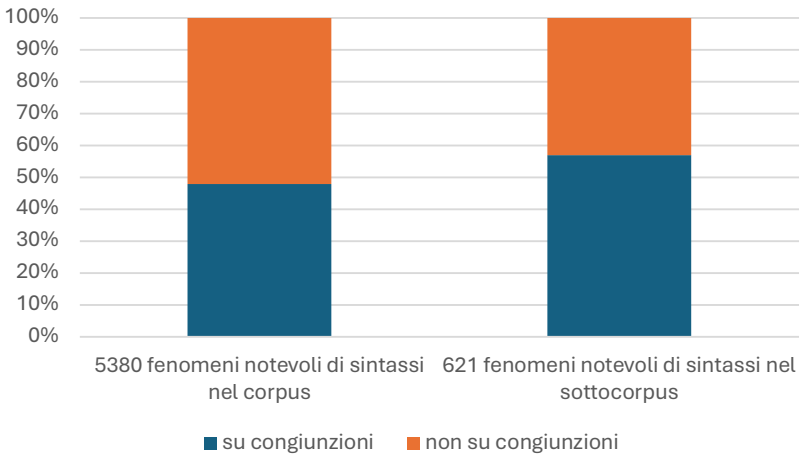


Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

alla sintassi e che nell'annotazione comprendono anche forme riferite alla più ampia dimensione testuale. È dunque, in questo caso, l'intera accezione di sintassi che deve essere accolta in termini estremamente ampi, comprensivi quindi di alcuni spazi di sovrapposizione con la testualità. Per ciò che riguarda il rapporto tra token e tali fenomeni, nei testi dell'intero corpus UniversITA, la media è 0,0061, mentre nel sotto-corpus qui preso in considerazione è di poco superiore: 0,0069. Si aggiunga che in 320/2137 dei testi (15%) del corpus tale rapporto è zero (cioè non sono segnalati fenomeni notevoli di sintassi) mentre nel sotto-corpus non sono segnalati fenomeni notevoli in 29/211 (13,7%) testi (figg. 7a e 7b).

Se prendiamo in considerazione, tra i fenomeni di sintassi, la differenza tra la percentuale di fenomeni notevoli annotati su congiunzioni e la percentuale di fenomeni notevoli annotati su parti del discorso diverse dalle congiunzioni, osserviamo che il 48% del totale delle annotazioni di sintassi nel corpus riguarda fenomeni di congiunzione, mentre nel sotto-corpus la percentuale di annotazioni di sintassi riferibili all'uso delle congiunzioni sale a 57% (fig. 8).

Fig. 8 - Fenomeni sintattici notevoli su congiunzione e non su congiunzione



In parte i fenomeni interessanti rispetto alla coesione testuale sono stati annotati anche nella categoria della coerenza (uso illogico dei connettivi; mancata esplicitazione delle relazioni logiche che intercorrono fra i contenuti espressi). Osservando gli stessi parametri troviamo che il rapporto tra token e fenomeni notevoli di coerenza nei testi dell'intero corpus è in media 0,0042,

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

e per poco più di un quarto (26,6%: 569/2137) dei testi il rapporto è zero (ovvero non sono segnalati fenomeni notevoli di coerenza). Il rapporto tra token e fenomeni notevoli di coerenza nei testi del sotto-corpus è in media 0,0046. Per poco meno di un quarto (23,2%: 49/211) dei testi il rapporto è zero (ovvero non sono segnalati fenomeni notevoli di coerenza).

Fig. 9a - Testi del corpus e fenomeni notevoli di coerenza

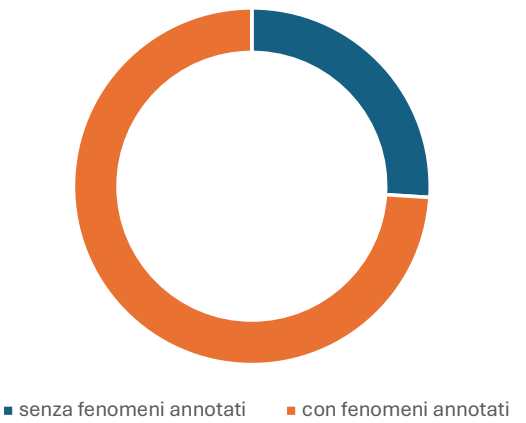
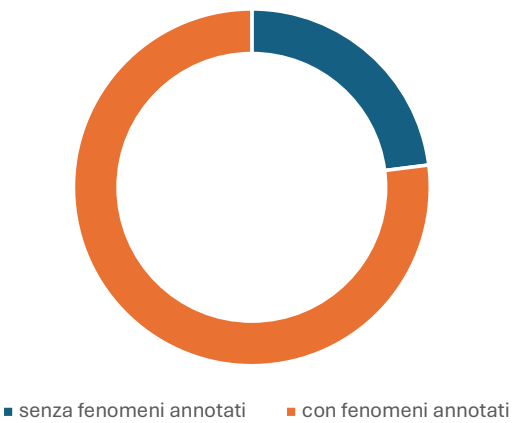


Fig. 9b. Testi del sotto-corpus e fenomeni notevoli di coerenza



Pur consapevoli di muoverci ancora una volta in uno spazio in cui, anche nella percezione comune, coesione e coerenza si sovrappongono, consideriamo la percezione del sotto-campione rispetto alla seguente domanda posta

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

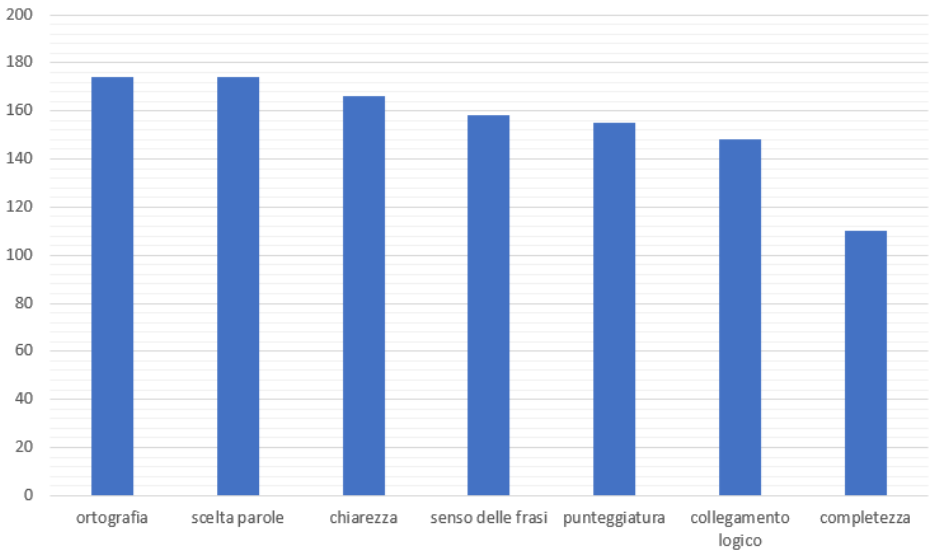
nel questionario, di cui riportiamo tra parentesi anche il numero delle relative risposte in valore assoluto:

Se devi scrivere un testo per l'università (esami, relazioni, …) se correggi il tuo testo, ti concentri soprattutto su:

1. ortografia (174)
2. scelta parole (174)
3. chiarezza (166)
4. senso delle frasi (158)
5. punteggiatura (155)
6. collegamento logico (148)
7. completezza (110)

Il valore assoluto 148 indica che il 70,1% del sotto-campione (148/211) considera punto di attenzione il collegamento logico tra una frase e l'altra, in un range che va da un massimo di 82,4% (ortografia) a un minimo di 52,1% (completezza) (fig. 10).

Fig. 10 - Punti di attenzione durante la scrittura di un testo sorvegliato



Venendo finalmente in modo più focalizzato all'impiego dei connettivi (intesi come forme e indipendentemente dalla funzione frasale o testuale, salvo diverse indicazioni che nel dettaglio saranno riportante), può essere in-

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

teressante osservare la frequenza dei primi 13 connettivi nel corpus Univers-ITA e nel sotto-corpus, notando che l'ordine è del tutto simmetrico, e la quantità perlopiù proporzionale (circa 1:10) (tab. 2)[12]:

Tab. 2 - Frequenza dei primi 13 connettivi nel corpus Univers-ITA e nel sotto-corpus

Univers-ITA		*Sottocorpus*	
Lemma	*Frequenza*	*Lemma*	*Frequenza*
e	20.635	e	2.071
che	6.966	che	721[13]
o	3.741	o	404
ma	3.482	ma	317
se	2.064	se	221
sia	1.114	sia	114
come	851	come	91
quando	719	quando	80
senza	1458	senza	125[14]
perché	922	perché	138[15]
oppure	317	oppure	48
mentre	284	mentre	33
poiché	589	poiché	60[16]

3.3. *Alcuni appunti su ulteriori strategie connettive testuali*

Osserviamo ora, in modo schematico, la frequenza d'uso di alcune ulteriori strategie connettive presenti nel sotto-corpus.

12. Sarà poi certamente interessante, come è stato fatto notare da un anonimo revisore, ed è quindi nell'orizzonte di lavoro di un prossimo studio, focalizzare quanto la competenza testuale e la competenza frasale incidano, dettagliatamente, su queste cifre. Ovvero su quali siano le percentuali, ad esempio, di *e* congiunzione in funzione sintattica e frasale e di *e* con funzione connettiva testuale, poiché l'informazione dettagliata sull'analisi di tutte le forme consentirebbe forse di osservare la diversa distribuzione di forme riferibili a una competenza dello scrivente più orientata alla competenza grammaticale in senso stretto, e una invece più orientata alla competenza testuale.

13. Con esclusione ovviamente del che pronominale.

14. 624 connettivi testuali su 1458 nel corpus; 57 connettivi testuali su 125 nel sotto-corpus.

15. Nel corpus 484 *perchè* e 438 *perché*, nel sotto-corpus 74 *perchè* e 64 *perché*.

16. Nel corpus 392 *poichè* e 197 *poiché*, nel sotto-corpus 33 *poichè* e 28 *poiché*.

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

Innanzitutto, le forme *parlando/se parliamo/quando parliamo di* presentano complessivamente 21 attestazioni. Le forme *considerando/se consideriamo/prendendo in considerazione/ciò che non può non essere considerato* presentano 6 attestazioni. *tornando/per tornare a/su* compare 3 volte, in 3 testi.

Numeri più significativi sono quelli di *per/ad esempio* (31 attestazioni), e di *per quanto/ciò che riguarda/concerne* (45 attestazioni tra cui 2 con altra flessione del verbo *concernere*). Rispetto a quest'ultima strategia, il numero riportato si riferisce alle occorrenze in funzione testuale (come *per quanto riguarda la mia facoltà, lo svolgimento dei tirocini* nel testo 54) e ad esso occorre aggiungere ulteriori 9 occorrenze frasali (come *rimasta un po indietro per quanto riguarda l'educazione* nel testo 151). La forma *(con) riguardo (a)* è presente in 2 casi con funzione testuale (come *riguardo gli svantaggi, la DaD ha influito psicologicamente sulla salute di bambini e adolescenti* nel testo 1621), a cui si aggiungono altre 2 attestazioni con funzione frasale (*come uno stato di disagio e scombussolamento di quelle che erano le modalità cognitive riguardo la lezione* nel testo 293).

La strategia testuale *concludendo/in conclusione/per concludere* si presenta complessivamente in 43 attestazioni (20 testuali e 23 frasali). È interessante notare che complessivamente in Univers-ITA tale strategia appare 371 volte: 83 *per concludere*, 255 *in conclusione*, 33 *concludendo* (su questo cfr. Restivo in preparazione).

Per quanto riguarda presenta nel sotto-corpus 30 attestazioni in posizione (semi) iniziale (ad es. *quindi a mio parere , per quanto riguarda la didattica a distanza ci sono…* nel testo 1204).

Alcune tra le principali strategie di presentazione di un paragrafo riassuntivo (*riassumendo / in sintesi / sintetizzando / ricapitolando*): sono presenti complessivamente solo in 3 attestazioni. Non è invece rappresentata la forma di introduzione di un argomento *venendo / arrivando ecc. a*.

La forma *per concludere* è incorporata nell'ultimo (e praticamente sempre unico) capoverso 14 volte, in prima posizione in un nuovo capoverso 23 volte e in prima posizione in un capoverso precedente all'ultimo 6 volte.

3.4. *Per concludere*

Rispetto agli elementi coesivi presi in considerazione, i numeri del sotto-corpus di testi prodotti da studenti e studentesse universitari italiani con retroterra familiare plurilingue posso essere definiti

– vari, distribuiti e diversificati per tipologia e funzione;
– spesso proporzionalmente in linea con quelli del corpus totale, sebbene con alcune differenziazioni.

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

4. La dimensione lessicale nelle produzioni scritte

Nello sviluppo delle competenze linguistiche la dimensione lessicale assume un ruolo centrale, sia in L1 che in L2, sia nella prospettiva dell'apprendente che dell'insegnante. A tal proposito segnaliamo alcuni dati sulla percezione del nostro sotto-campione rispetto a ciò che è maggiormente oggetto di attenzione in fase di scrittura. Alla domanda «Se devi scrivere un testo all'università (esami, relazioni, …), se correggi il tuo testo, ti concentri soprattutto» l'82,4% (174/211) ha considerato come punto di attenzione la scelta delle parole, alla pari dell'ortografia, rimarcando dunque la salienza del lessico nella percezione dei parlanti.

Non solo, ma come afferma Nation (2001, p. 178), il lessico è fondamentale per valutare la qualità di una produzione scritta. Inoltre, vari studi, come ad esempio Laufer e Nation (1995), hanno messo in evidenza la correlazione positiva tra ampiezza del lessico e abilità di scrittura in L2. La dimensione lessicale è, tra l'altro, particolarmente importante nel caso in cui si faccia una valutazione olistica della produzione scritta, dal momento che tendenzialmente i valutatori sono portati ad attribuire un peso maggiore al lessico nel processo di valutazione (Stæhr, 2008). Valutare la dimensione lessicale non è operazione semplice, soprattutto in virtù della pluridimensionalità della competenza lessicale, che può essere descritta con una prima dimensione quantitativa, relativa all'ampiezza del repertorio lessicale, una seconda dimensione qualitativa, relativa alla profondità delle conoscenze lessicali, ma anche una terza dimensione che viene interpretata in letteratura come capacità di fluenza, accesso e organizzazione del lessico (Daller *et al*., 2007). Anche solo limitandoci a ciò che significa conoscere una parola, o per meglio dire un'unità lessicale, dobbiamo ricordare che sono molteplici gli aspetti che possiamo conoscere di una parola: forma scritta/orale, struttura morfologica, legame forma/significato, pattern sintattico, significato referenziale/affettivo/pragmatico, relazioni lessicali con altre parole, collocazioni, frequenza, registro (Nation, 2001).

Per osservare il lessico della lingua scritta degli studenti e delle studentesse con retroterra familiare plurilingue, abbiamo deciso di adottare più prospettive di analisi, ciascuna delle quali utile per esplorare diversi tratti delle conoscenze e delle competenze lessicali. In particolar modo abbiamo utilizzato alcune misure esterne di ricchezza lessicale (Meara e Bell, 2001), muovendoci dunque lungo una prospettiva di analisi quantitativa, e d'altro canto abbiamo svolto una ricognizione di alcuni fenomeni lessicali presenti nei testi appositamente raccolti nell'ambito del progetto Univers-ITA, adottando quindi una prospettiva anche qualitativa. Nell'ambito del progetto non sono state utilizzate delle scale di valutazione dedicate al lessico, costituendo ciò una possibile linea di ricerca futura per osservare i dati da un'ulteriore prospettiva.

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

4.1. *Alcune osservazioni sul lessico utilizzato da studenti con retroterra plurilingue*

Indagando le misure esterne di ricchezza lessicale, ovvero confrontando gli usi lessicali del nostro sotto-campione rispetto agli usi dei nativi, ci siamo mossi in due direzioni. Da un lato abbiamo confrontato la lista di frequenza delle parole lessicali del nostro sotto-corpus con la lista del Nuovo Vocabolario di Base – NVdB (De Mauro, 2016) e dall'altro abbiamo confrontato le liste di frequenza del corpus Univers-ITA e del sotto-corpus cui guarda il presente contributo. Osservando le testa della lista di frequenza del nostro sotto-corpus è possibile rilevare come tutte le parole appartengano al NVdB, ad eccezione di *svantaggio* e *DAD*, che sono evidentemente frutto del task assegnato per la produzione scritta. Per quanto concerne il confronto tra liste di frequenza, che nel nostro caso includono solo nomi, verbi e aggettivi, del corpus Univers-ITA in generale e del sotto-corpus di studenti e studentesse con retroterra plurilingue, la tab. 3 evidenzia come le liste sostanzialmente coincidano, salvo alcune eccezioni.

Alla luce del confronto degli usi lessicali più frequenti possiamo, dunque, affermare che le scelte lessicali di nativi e individui con retroterra plurilingue di fatto siano perfettamente allineate, ovvero che le parole che ricorrono con maggior frequenza sono le stesse indipendentemente dal background linguistico.

Per quanto concerne invece i fenomeni annotati come notevoli per la dimensione lessicale, abbiamo calcolato il numero di segnalazioni sul numero di token sia dell'intero corpus che del nostro sotto-corpus. Nel caso del corpus Univers-ITA la media di fenomeni lessicali annotati per ogni testo è pari a 0,0058, ma dobbiamo segnalare come il 20,9% dei testi (447/2137) è privo di segnalazioni lessicali. Nel caso del sotto-corpus di studenti e studentesse con retroterra plurilingue la media di annotazioni lessicali è pari a 0,0067 in ogni testo, mentre il 18,9% dei testi (40/211) non ha segnalazioni. Nel caso degli studenti e studentesse con retroterra plurilingue è dunque leggermente superiore il numero di fenomeni lessicali annotati sui token totali e sono di più i testi in cui tali fenomeni vengono segnalati. C'è dunque, sotto il profilo della numerosità di fenomeni, una differenza, seppur non eccessiva, tra i due gruppi di studenti.

Per l'analisi qualitativa dei fenomeni lessicali abbiamo fatto riferimento a Bozzone Costa (2002) che, analizzando un corpus di produzioni scritte di apprendenti l'italiano L2 con livello diversificato di competenza, ma con una formazione scolastica medio-avanzata e perciò assimilabile al nostro campione, ha identificato le seguenti tipologie di errore:

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

Tab. 3 - Confronto liste di frequenza corpus Univers-ITA e sotto-corpus con retroterra plurilingue

Corpus Univers-ITA		*Sotto-corpus retroterra plurilingue*	
Item	*Freq*	*Item*	*Freq*
essere	29.072	essere	827
avere	12.045	avere	417
potere	8.141	potere	248
lezione	7.663	studente	244
studente	6.946	lezione	235
didattica	6.190	distanza	201
distanza	5.834	didattica	187
fare	3.322	fare	153
dovere	3.275	tempo	101
seguire	2.755	dovere	97
tempo	2.684	vantaggio	91
professore	2.602	professore	83
vantaggio	2.308	casa	76
possibilità	2.070	parte	75
università	1.964	seguire	71
universitario	1.917	possibilità	68
studio	1.910	svantaggio	66
presenza	1.901	esame	63
permettere	1.885	stare	63
casa	1.881	università	62
modo	1.838	presenza	56
parte	1.828	persona	54
esame	1.748	modo	53
svantaggio	1.729	studio	53

– macrostrategie intralinguistiche (genericismi, estensione/approssimazione semantica, perifrasi analitiche);
– macrostrategie interlinguistiche (prestiti e calchi, interferenza di L1 e altre L2);
– regole di formazione di parola (scambi tra parole della stessa famiglia, scambi tra morfemi derivativi, composti, neoformazioni, prefissati);
– grammatica delle parole (principalmente errori sull'uso dei verbi);

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

– unità polirematiche;
– collocazioni;
– ortografia.

Nel discutere alcuni degli esempi che abbiamo trovato nel sotto-corpus cercheremo di raggruppare i fenomeni annotati sulla base del loro collocarsi sul piano del significato, della forma delle parole, dei legami tra parole, dello stile e delle interferenze di altre lingue.

Per quanto concerne i fenomeni che investono il piano del significato, evidenziati in grassetto, possiamo riconoscere negli esempi seguenti numerosi fenomeni come estensione/approssimazione semantica (esempi 3, 4, 5, 6, 7, 9), ma anche casi in cui la similarità nella forma porta a una scelta lessicale inadeguata (esempio 8) e casi di interferenza (esempio 10):

(3) Corpus Univers-ITA, testo n. 54
La didattica ha distanza ha permesso che i corsi di laurea potessero proseguire il propio **decorso**

(4) Corpus Univers-ITA, testo n. 54
Tutto sommato le lezioni online, dopo lo **svezzamento** inizale

(5) Corpus Univers-ITA, testo n. 335
Questa distanza **si risente** nell'attenzione e nella capacità, dello studente, di restare concentrato

(6) Corpus Univers-ITA, testo n. 742
Per insegnanti più anziani che non hanno dimestichezza con i **gadget** non è stato facile abituarsi ad eseguire i numerosi "click" su uno schermo

(7) Corpus Univers-ITA, testo n. 834
in questo periodo più che mai ci si accorge che non c e nulla di piu bello e **frautolento** della normalita

(8) Corpus Univers-ITA, testo n. 1074
Questo lungo periodo di pandemia ci ha costretti a **eseguire** una didattica a distanza

(9) Corpus Univers-ITA, testo n. 1463
L'attuale situazione con la pandemia **ha ricevuto** dei cambiamenti abbastanza drastici per gli studenti

(10) Corpus Univers-ITA, testo n. 984
Solo a immaginare che la mattina non devi **faticarti** e alzarti prima dell'alba

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

Per quanto concerne la forma delle parole, pur essendo a volte difficile distinguere gli errori ortografici saltuari da errori dovuti a scarsa conoscenza della forma, possiamo segnalare i seguenti esempi, tra cui spicca l'ultimo caso dove è invece il meccanismo di formazione della parola a portare a un errore (esempio 14):

(11) Corpus Univers-ITA, testo n. 388
L'emergenza sanitaria dovuta alla diffusione della malattia **respitoria**

(12) Corpus Univers-ITA, testo n. 394
viene così a mancare un elemento fondante della scuola intera **vicolo** di condivisione di idee e situazioni di amicizia. Questo è il più grande pericolo della didattica a distanza, il rischio di **rilegare** l'esperienza universitaria al solo studio e superamento degli esami

(13) Corpus Univers-ITA, testo n. 596
credo che l'Università dovrebbe informare gli studenti e nel caso anche finanziare questi occhiali, che anche per un minimo **salvaguardiano** la nostra vista

(14) Corpus Univers-ITA, testo n. 1342
ho visto portare spesso a un senso di solitudine e **isolazione** degli studenti

Sulle difficoltà relative alla sintassi segnaliamo l'esempio seguente:

(15) Corpus Univers-ITA, testo n. 834
Pertanto cio **a cui si auspica** e si spera che accada al più presto è il ritorno alla cosidetta normalità

Non mancano alcune criticità per ciò che concerne l'adeguatezza lessicale, ovvero delle scelte lessicali che non sono appropriate per il contesto formale indicato dal task di produzione, ma che rimandano a una varietà colloquiale dell'italiano:

(16) Corpus Univers-ITA, testo n. 54
Gli esami online sono **la cosa più brutta** che possa esistere

(17) Corpus Univers-ITA, testo n. 2039
stavamo delle ore in università, mangiavamo **quello che capitava**

Infine, riportiamo un esempio di interferenza dalla L1, in tal caso lo spagnolo:

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

(18) Corpus Univers-ITA, testo n. 501
La didattica a distanza non può e non deve essere equipara alla didattica in presenza, poichè **si stanno trattando** due metodi che possono essere definiti contrapposti

Nel complesso, ciò che ci pare opportuno sottolineare rispetto ai fenomeni evidenziati è che essi difficilmente impediscono la comprensione, ma soprattutto che in termini generali sono fenomeni che non sembrano legarsi inscindibilmente allo stato di studenti con retroterra plurilingue, ma che piuttosto sono frutto di un uso del lessico che può darsi anche nel caso di parlanti nativi.

Riferimenti bibliografici

AlmaLaurea (2021), *XXIII Indagine Profilo dei Laureati 2020. Rapporto 2021*, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, Bologna, testo disponibile al sito: www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-05/almalaurea_profilo_rapporto2021_0.pdf

Andorno C. (2015), *Errori regole ed errori nell'apprendimento*, in Grandi N., a cura di, *La grammatica e l'errore. Le lingue naturali tra regole, violazioni ed eccezioni*, Bononia University Press, Bologna, 161-176.

Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L. (2021), *Storia dell'italiano scritto. Testualità*, Carocci, Roma.

Berretta M. (1984), *Connettivi testuali in Italiano e pianificazione del discorso*, in Coveri L., a cura di, *Linguistica testuale, Atti del XV Congresso internazionale di studi della SLI, Genova-Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981*, Bulzoni, Roma, 237-254.

Bienati A. and Frey J.C. (in stampa), *Development of causal connectives in Italian L1 and L2 student writing: A comparison of argumentative texts from lower and upper secondary school*, in Ackerley K. and Castello E., eds., *Continuing Learner Corpus Research: Challenges and Opportunities*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain.

Bozzone Costa R. (2002), "Rassegna degli errori lessicali in testi scritti da apprendenti elementari, intermedi ed avanzati di italiano L2 (ed implicazioni didattiche)", *Linguistica e Filologia*, 14: 37-67, testo disponibile al sito: https://aisberg.unibg.it/handle/10446/264

D'Alfonso A. (2014), "Strategie di connessione testuale in produzioni scritte d'italiano L2: la successione temporale nei testi narrativi", *Italiano LinguaDue*, 2: 15-66, testo disponibile al sito: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4692

Daller H., Milton J. and Treffers-Daller J., eds. (2007), *Modelling and assessing vocabulary knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge.

De Mauro T. (2016), "Il Nuovo vocabolario di Base della lingua italiana", *Internazionale*, testo disponibile al sito: www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana

Ferrari A. (2010), *Connettivi*, in Simone R., a cura di, *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, testo disponibile al sito: www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita
Laufer B. and Nation P. (1995), "Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production", *Applied Linguistics*, 16: 307-22.
Malagnini F. e Fioravanti I. (2022), "Connettivi e unità fraseologiche in italiano L2: un'indagine parallela", *Forum Italicum*, 56, 1: 138-194.
Martari Y. (2023), *Dietro la porta di casa. Alcune osservazioni sull'italiano come lingua di comunicazione in contesti familiari plurilingui*, in Dal Negro S. e Mereu D., a cura di, *Confini nelle lingue e tra le lingue. Atti del LV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Bressanone, 8-10 settembre 2022)*, Officinaventuno, Milano, 187-204, testo disponibile al sito: www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2023/12/011_Martari_Atti_LV_Congresso_SLI.pdf
Martari Y. (2024), *L'italiano di nuovi italiani*, in Ballarè S., Fiorentini I. e Miola E., *Le varietà dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, 145-160.
Martari Y. e Peretti V. (2022), "Italiano di nuovi italiani. Alcune osservazioni su testi di studenti con background familiare plurilingue", *Lingua e Testi di Oggi (LTO)*, 1: 67-80, testo disponibile al sito: www.francocesatieditore.com/wp-content/uploads/2023/01/LTO-1-2022.pdf
Mastrantonio D. (2021), *Connettivi*, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin R., a cura di, *Storia dell'italiano scritto, v. Testualità*, Carocci, Roma, 221-257.
Meara P. e Bell H. (2001), "P-Lex: A simple and effective way of describing the lexical characteristics of short L2 texts", *Prospects*, 16, 3: 5-19.
Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2021/2022*, Ministero dell'Istruzione e del Merito – Ufficio di Statistica, Roma, testo disponibile al sito: www.mim.gov.it/-/gli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-anno-scolastico-2021-2022
Nation P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
OECD-PISA (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito: https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en.
Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
Pontis A. (2020), "L'uso dei connettivi nell'italiano L2 per lo studio in produzioni parlate e scritte di studenti Erasmus", *Italiano LinguaDue*, 1: 42-53, testo disponibile al sito: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13744
Restivo M.L. (in preparazione), *Sulle strategie di strutturazione del testo nel corpus Univers-Ita*.
Rosi F. e Lubello S., a cura di (2020), "L'italiano L2 e l'internazionalizzazione delle università", *Italiano LinguaDue*, 12/1, testo disponibile al sito: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13740
Stæhr L.S. (2008), "Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing", *Language Learning Journal*, 36, 2: 139-152.
Vedovelli M., a cura di (2017), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL, Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016*, Aracne, Roma.

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

Materiali Linguistici

L'italiano è davvero una lingua in declino? È vero che gli studenti e le studentesse oggi hanno difficoltà a scrivere e comprendere testi complessi? La tecnologia ha davvero impoverito la nostra lingua? Queste domande corrispondono a una serie di luoghi comuni molto diffusi nell'opinione pubblica, ma quasi mai confermati dai dati. Questo volume raccoglie i primi risultati di un progetto di ricerca pluriennale finalizzato a produrre la prima mappatura sistematica mai realizzata delle capacità di scrittura formale della popolazione studentesca universitaria italiana. Un gruppo di ricerca interdisciplinare (composto da linguisti, statistici, informatici e sociologi) ha analizzato sia i principali tratti linguistici e grammaticali, sia i più importanti correlati sociobiografici della produzione scritta formale di un campione di oltre 2.000 studenti e studentesse di 44 atenei italiani, rappresentativo per aree disciplinari e geografiche. Il quadro che emerge è molto complesso e articolato: un confronto con dati del passato pare mostrare, in alcune aree, un seppur lieve miglioramento nelle competenze di scrittura; tuttavia, esistono aree di oggettiva debolezza, come, ad esempio, nelle attività di pianificazione del testo.

Contributi di: S. Ballarè, F. Chiusaroli, F. Da Milano, E. Di Domenico, M. Farnè, F. Gallina, C. Gianollo, N. Grandi, A. Iannella, Y. Martari, E. Miola, S. Scaglione, M. Pascoli, F. Pecorari, M.L. Pierucci, E. Pistolesi, R. Pugliese, M.L. Restivo, M. Tavosanis, L. Tramutoli, S. Tusini, S. Valente.

Nicola Grandi è professore ordinario di Glottologia e Linguistica presso il Dipartimento di Filologia classica e Italianistica dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. Si occupa di tipologia linguistica, di sociolinguistica, con particolare riferimento alle tendenze dell'italiano contemporaneo, e di educazione linguistica. Ha fondato e dirige il sito divulgativo *www.linguisticamente.org*.

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze