

# IL DISCORSO ACCADEMICO SCRITTO DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI NELLE PROVE DI ESAME: UN CONFRONTO TRA ITALIANO L1 E L2

Rosa Pugliese<sup>1</sup>, Paolo Della Putta<sup>2</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Proseguendo in una linea di ricerca condivisa che mette a confronto le produzioni scritte formali di due tipologie di studenti universitari (cfr. Pugliese, Della Putta, 2017), in questo contributo<sup>3</sup>, illustreremo uno studio esplorativo – basato essenzialmente su un trattamento statistico dei dati raccolti – riguardante elaborati legati a una disciplina accademica. Si tratta, più precisamente, delle prove scritte da studenti italiani e da studenti Erasmus, come parte dell'esame di *Didattica della lingua italiana L2*, disciplina del corso di laurea magistrale LCIS (*Lingua e cultura italiana per stranieri*), presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture moderne dell'Università di Bologna. L'obiettivo della ricerca è di esaminare, in particolare, i tratti macro-linguistici dei testi manoscritti dagli studenti in sede d'esame, e di vedere se/quali contiguità o distanze – tra italiani e alloglotti – si manifestino sul piano della competenza testuale. Tale obiettivo è scaturito dall'intento di verificare una iniziale constatazione, del tutto impressionistica, ma emergente spesso nella lettura a fini valutativi delle prove scritte delle due tipologie di studenti: a fronte di una (non inaspettata) presenza di errori morfologici e grammaticali negli elaborati in italiano L2, si osservava una testualità “migliore” rispetto a quella gestita dagli studenti italiani, nei cui scritti si notava, comparativamente, il contrario.

Nelle pagine seguenti, richiameremo innanzitutto il quadro teorico in cui l'analisi si colloca (2.), descriveremo i dati empirici sui quali essa si basa (3.), specificando più in dettaglio gli obiettivi e i livelli di analisi (4.); illustreremo l'analisi stessa e i risultati (5.). Nelle riflessioni conclusive (6.) accenneremo alle implicazioni didattiche della ricerca e a suoi ulteriori sviluppi.

## 2. IL QUADRO TEORICO

### 2.1. *Il discorso accademico scritto*

Nella letteratura specialistica, la formulazione *discorso accademico scritto* rimanda non solo al discorso scientifico dei docenti e alla trasposizione didattica che questi ne fanno nelle

<sup>1</sup> Università di Bologna.

<sup>2</sup> Università di Torino.

<sup>3</sup> Questo articolo e la ricerca che ne è alla base sono stati realizzati in stretta collaborazione tra i due autori. Per quanto riguarda la stesura, Rosa Pugliese ha scritto le sezioni 1, 2, 3, 4; Paolo Della Putta ha scritto la sezione 5. La sezione 6 è a cura di entrambi.

aule universitarie o nei manuali di studio, ma anche agli scritti degli studenti, nei quali ritroviamo, variamente ripreso, il discorso dei primi (Pollet, 2001; Fiorentino, 2015). In linea con questo assunto, al centro della nostra attenzione è il discorso scritto – in lingua italiana – di giovani adulti la cui competenza nella scrittura accademica è in divenire; un discorso, cioè, scritto da soggetti non esperti, non professionisti, siano essi nativi o non.

L'oggetto linguistico della ricerca la accosta agli studi descrittivi – ben attestati in Italia (cfr., ad esempio, Berretta, 1991; Valentini, 2002; Cacchione, Rossi, 2016; Grandi, 2018) – delle strutture che caratterizzano sociolinguisticamente l'*italiano scritto* degli studenti universitari (italiani). In parallelo, il presupposto sul discorso accademico scritto collega la nostra analisi all'ambito di indagine, più specificamente focalizzato sulle abilità linguistiche e, tra queste, il "(non)saper scrivere", che ha contribuito a disegnare il profilo degli studenti universitari in difficoltà con la scrittura (cfr., tra gli altri, gli studi di Lavinio, 2011; Grassi, Nuzzo, 2012; Calamai, 2012; Fiorentino, 2015; Lubello, 2019; Lubello, Nobili, 2019)<sup>4</sup>. Lo stesso presupposto è tuttavia coerente con il concetto di *academic literacies*, sempre più emergente nella letteratura internazionale, in cui designa un macro-campo teorico sulla scrittura che qui richiameremo, sia pure per punti essenziali, con lo scopo di situare meglio la nostra analisi. Se, infatti, i filoni di studio sopra menzionati sono in varia misura interconnessi e qualificano in modo preminente la riflessione teorica e pratica nel panorama italiano, l'orientamento delle *academic literacies* vi è ancora scarsamente sviluppato, come osserva Boscolo (2014), psicologo dell'apprendimento, a lungo impegnato sul tema della scrittura universitaria. Del resto, la nozione stessa di *discorso accademico*, componente integrata in tale orientamento, è apparsa in Italia solo a partire dalla fine degli anni '90 (Fiorentino, 2015) e una riflessione ampia sul suo statuto risale a un decennio dopo (Desideri, Tessuto, 2011).

## 2.2. *Academic literacies* o *littéracies universitaires* o *alfabetizzazione accademica*

Di matrice anglosassone, proposta dai britannici *New literacies studies* (Street, 2003), l'espressione *academic literacies* definisce una prospettiva concettuale – essenzialmente l'idea che comprendere e produrre un testo nel contesto accademico equivale a una *literacy* – che è andata affermandosi in diversi paesi europei (Francia, Belgio e Norvegia, in particolare), dove è intesa con accezioni e sfumature diverse (è strettamente connessa con le scienze del linguaggio e con la didattica delle lingue, oppure con prospettive di carattere più sociologico, ad esempio), secondo le rispettive culture educative nazionali.

Vale la pena evidenziare subito un aspetto di tale prospettiva, pensando all'Italia e alle recenti aspre polemiche sul regresso delle competenze di scrittura degli studenti<sup>5</sup>, suscitate da alcuni interventi in virtù dei quali il dibattito sul tema si è riaperto, ma per condursi in modi contrapposti, come un "dibattito sulle responsabilità" (Brusco *et al.*, 2014) dell'istruzione pre-universitaria, da un lato, e, dall'altro, come reazioni critiche verso questo punto di vista. Guardare alla scrittura universitaria in chiave di *literacies* significa considerare i problemi rilevabili negli scritti degli studenti come «*légitimement traitables à l'université*» (Reuter, cit. in Pollet, 2014: 52), che di essi deve farsi carico, non limitatamente, tramite interventi compensativi, ma con azioni istituzionali e pedagogiche strutturali e organiche, perché concepite nel quadro di un *lifelong learning* della scrittura.

<sup>4</sup> Correlata a questo ambito di indagine è, sul piano applicativo, una cospicua diffusione di manualistica sulla scrittura 'per scopi accademici'.

<sup>5</sup> Per una sintesi di questo dibattito molto mediatizzato, rimandiamo a De Santis, Fiorentino, 2018.

In rapporto a questa visione della scrittura, alla considerazione delle attività del leggere-scrittura in un *continuum* che dai primi apprendimenti procede verso le pratiche epistemiche più elaborate (Molinié, Moore, 2012), il dibattito sulle responsabilità ritenute una “esclusiva” della scuola, nei suoi diversi ordini, non solo appare inane, ma finisce con l’offuscare il problema della discontinuità – pedagogica, metodologica, discorsiva – tra la scuola stessa e l’università (Pollet, 2001), riguardo alla scrittura. Proprio perché quest’ultima, all’università, implica l’acquisizione di un nuovo repertorio di conoscenze e di meta-conoscenze su di essa, sulle sue connessioni con la lettura e con il campo disciplinare e il contesto accademico in cui è attuata, è necessaria una familiarizzazione progressiva alle pratiche che la caratterizzano, una graduale appropriazione di strategie compositive sia trasversali sia funzionali al settore disciplinare specifico.

L’altro aspetto da mettere in rilievo riguarda la triplice caratterizzazione della scrittura (nella sua accezione ampia), che chiama in causa, in modi interrelati, lingua, cognizione e cultura. È un dato ormai acquisito, questo, anche grazie al pluridecennale apporto delle ricerche condotte a livello internazionale, in vari campi di studio (in particolare la psicologia, la linguistica, l’antropologia), nei quali le diverse componenti della scrittura sono (state) esaminate in profondità. Ben al di là di un atto tecnico, atemporale e neutro (Joubaire, 2018), scrivere è un’attività plurisfaccettata. Si pensi, solo per citare alcune dimensioni, al ruolo della memoria di lavoro e alle risorse di attenzione nell’atto dello scrivere, agli aspetti procedurali specifici che lasciano tracce nella produzione testuale, ai vincoli (auto)generati durante l’elaborazione di un testo o alle differenze nei modi di gestire un compito di scrittura da parte di soggetti esperti e di non esperti. Tali dimensioni riflettono, appunto, la natura di ‘abilità cognitiva’ complessa, di ‘attività linguistica’ sempre situata in un contesto storico-sociale preciso e, pertanto, di ‘pratica sociale’. Un approccio come quello delle *academic literacies* mira a integrare queste diverse dimensioni sul piano teorico e didattico. Come osserva Chiss (cit. in Pollet, 2014: 125),

chercher les formes de relation entre les dimensions culturelles et cognitives dans les actes de lire et d’écrire, distinguer la scripturalité (les écrits) et la textualité (les textes), reprendre sur d’autres bases les dichotomie culture de l’écrit / culture de l’oral [...] constituent des [...] recherches [qui] sont, en effet, d’autant plus utiles à la didactique qu’elles unissent des perspectives techniques et culturelles où les variations éducatives jouent un rôle déterminant (corsivo nostro).

Se la prospettiva operativa che ne deriva implica un’attenzione rinnovata alle ‘forme’ in uso nella scrittura all’università e alle attese normative e valutative inerenti ad esse, sul piano teorico le pratiche di scrittura vanno considerate non solo nella loro *trasversalità* alle discipline di studio e agli ambiti accademici (l’insegnamento/apprendimento; la formazione alla ricerca; la ricerca stessa), ma anche nella loro *specificità* disciplinare, all’interno della quale occorre contestualizzare tali pratiche e le risorse linguistiche che le codificano, tenendo conto del nesso che esse instaurano con la costruzione dei saperi (cfr. Delcambre, Lahanier-Reuter 2010). Il campo delle *littéracies universitaires* in area europea converge, qui, con l’evoluzione che nella riflessione teorica statunitense ha visto la transizione dal paradigma noto come *Writing across curriculum* (WAC) a quello denominato *writing in the disciplines* (WID) e, attualmente, al *writing to learn* (WTL; cfr. Klein, Boscolo 2016).

Un ultimo punto, in questa rapida sintesi, riguarda gli interrogativi di ricerca attuali: è centrale senza dubbio quello sull’impatto che le nuove tecnologie digitali, nei loro usi sociali ed educativi, hanno sulla scrittura, ma non è secondario l’interrogativo sulla scrittura nei contesti di plurilinguismo, legati ai processi di internazionalizzazione degli

studi superiori. Questa configurazione crescente delle sedi universitarie sollecita, infatti, analisi comparative sulle abilità di scrittura dei soggetti nativi e alloglotti<sup>6</sup> e il confronto può rivelarsi proficuo per le pratiche didattiche da promuovere (Lubello 2019: 178)<sup>7</sup>.

Nella prospettiva delle *academic literacies*, dunque, un'analisi del discorso scritto degli studenti non separa il discorso stesso dalla materia di studio come oggetto, né lo disgiunge dalle pratiche socio-istituzionali in cui è costruito e dalla diversità dei soggetti che lo costruiscono (cfr. Pugliese in stampa).

### 3. IL CORPUS DI DATI: CARATTERISTICHE QUANTITATIVE E QUALITATIVE

Veniamo ora al *corpus* di dati del nostro studio, che è costituito da 58 prove dell'esame di *Didattica della lingua italiana L2*, di cui 40 redatte da studenti italiani e 18 da studenti stranieri. Per entrambe le coorti, la scelta è stata compiuta in maniera randomizzata, raccogliendo cioè le prove casualmente da un numero più ampio di elaborati (in italiano L1) a disposizione<sup>8</sup>.

Sono prove strutturate in: (a) due domande a risposta aperta; (b) brevi testi autentici<sup>9</sup>, monologici o dialogici, di apprendenti di italiano L2, accompagnati dalla consegna di descriverli e commentarli nella prospettiva acquisizionale studiata. È utile tener conto, in proposito, di un elemento contestuale: la consegna non prevedeva specifiche istruzioni o restrizioni quantitative per la stesura delle risposte, tuttavia era preceduta da alcune raccomandazioni (in una pagina distribuita, in genere, a conclusione del corso), fornite sotto forma di “Consigli e suggerimenti per la prova scritta” (relativamente ai paragrafi, al registro linguistico, alla punteggiatura, ecc.) che in qualche misura rendevano esplicite le attese della docente sul piano linguistico-discorsivo<sup>10</sup>. Riportiamo di seguito un esempio di prova:

- (a) – Definite il concetto di *input linguistico* e trattatelo in rapporto a tre aspetti: la comprensione, l'acquisizione e l'interazione.
- Illustrate le ricadute principali degli studi acquisizionali sull'insegnamento dell'italiano L2.

<sup>6</sup> Si svilupperebbe così ulteriormente l'indirizzo di studi finora orientato separatamente sugli studenti in mobilità nelle analisi della 'L2 per scopi di studio', e sugli studenti nativi, nelle indagini in chiave per lo più sociolinguistica o glottodidattica.

<sup>7</sup> Per gli studi di tipo comparativo, in ambito italiano, cfr. anche Andorno, 2014; Pugliese, Della Putta, 2017; Martari, 2019; Lubello, Nobili, 2019).

<sup>8</sup> Le prove sono state redatte negli anni accademici 2007-8, 2010-11, 2015-16, 2016-17, in ciascuno dei quali la presenza degli studenti Erasmus era in numero variabile (da 2 a 6, 8). La scelta di concentrarci sulla figura più tradizionale dello studente universitario in mobilità in Italia e di non includere altre tipologie di studenti stranieri (quelli iscritti al regolare corso di laurea; studenti del progetto Overseas; studenti provenienti da università estere, nel quadro di progetti del MIUR o di convenzioni con l'Università di Bologna) è legata anche alle loro lingue native (cfr. *infra* 5).

<sup>9</sup> Una ricca varietà di questi testi, prodotti da apprendenti di italiano L2 e provenienti da contesti diversi (centri linguistici universitari, associazioni di volontariato, scuole, ecc.) ha accompagnato, negli anni accademici indicati, la prova scritta mantenuta nella sua impostazione di base, come parte dell'esame da completare con un colloquio orale.

<sup>10</sup> Un esempio è il seguente: “Prestate attenzione alle interferenze tra scritto e parlato! Non usate parole generiche, tipiche di una conversazione colloquiale. Si tratta di un testo accademico scritto che richiede una maggiore precisione nelle scelte lessicali, nella costruzione sintattica, ecc., cioè nel registro linguistico. Non state spiegando a un amico al bar che cosa avete studiato per l'esame di didattica dell'italiano. State rispondendo a domande che vi chiedono di definire un concetto, illustrarlo con esempi, spiegarlo, ecc.”.

(b) Leggete (b.1.) la cartolina inviata a un'amica da una studentessa che sta trascorrendo un periodo di studio in Italia e (b.2) una mail spedita alla segreteria di una scuola estiva di lingua italiana. Analizzate i due testi e descriveteli rapportandoli alle fasi evolutive dell'interlingua:

b.1. *Cara Julia,  
come stai? Sono in Italia a T. Studio alla università di T. Cita e bellissima. Gli uomini ce sono simpatici. Ce sono la montagna, lagi bellissimi. Vado a scuola con ragazzi italiani. Prendo anche corso di italiano. Ce sono molto studente straniere.  
Spedo grande bacio.  
Ciao*

b.2. *Estimada,  
La ringrazio per la infoo, ritengo questa alternativa per imparare italiano como molto utile e sicuramente una bellissima esperienza (Scuzzi il mio italiano).  
Como gia vede a me mi sarebbe di molta utilita.  
Comunque per quest año mi e difficile per motivi di lavoro. Pero espero di trovare modo un altro anno.*

*Mi sono preso la confidenza di mandare il vostro mail a un amico mio cha lavora per una ditta Italiana in Argentina perche sua figlia voleva imparare Italiano.  
La Ringrazio*

Il tempo massimo assegnato per lo svolgimento era di 2 ore e mezza. Pur rilevando che veniva impiegato nella sua totalità da una minoranza di studenti, lo si è mantenuto via via, non solo in ragione della presenza di studenti Erasmus, ma per consentire a tutti gli studenti una possibilità ampia di quella “sospensione della immediatezza” (Meirieu, 2008) che distingue lo scrivere dal parlare (a cui l'immediatezza è, appunto, connaturata) e che equivale, perciò, a uno spazio riflessivo per la rilettura, l'autocorrezione, il controllo delle risposte, ecc.

Le prove del *corpus* selezionato – scritte a mano<sup>11</sup> – sono state poi trascritte in formato Word (mantenendo tutte le caratteristiche originali, quali le spaziature, titolazioni, disposizione delle informazioni sulla pagina...) per agevolarne l'analisi.

Si tratta, dunque, di un *corpus* di dati non elicitati a scopo di ricerca, ma costituito ex-post, ricavandolo dallo svolgimento di un tipo di prova d'esame<sup>12</sup> e, pertanto, privo di quei meta-dati (ad eccezione del corso di studi e dell'anno accademico) che sono richiesti generalmente per la costituzione ex-novo di un *corpus* (il genere, l'anno di nascita, specificità individuali e socio-culturali, ecc.). Relativamente agli studenti Erasmus, inoltre, mancano variabili contestuali utili per stabilire correlazioni tra certi usi linguistici e la durata della permanenza in Italia (cfr. Corino, Marellò, 2017: 111).

<sup>11</sup> Nell'analisi abbiamo tralasciato questo aspetto, ma un accenno alla scrittura come “gesto grafico” (Joubaire, 2018) è utile per richiamarne sia l'importanza (cfr. Bianchi, Favilla, 2019), nell'epoca della preponderante scrittura digitale, sia le diverse implicazioni legate alla *mise en page* dei contenuti; al carattere scelto per la redazione del testo, che talvolta (o spesso?) è compiuta anche interamente in maiuscolo, come abbiamo riscontrato, all'interno del nostro *corpus*, in due prove di studenti italiani; alla presenza di una “brutta copia”, un tipo di *écrit intermédiaire* che rende accessibili elementi della genesi linguistico-testuale nello svolgersi della prova d'esame e ad altri aspetti generalmente considerati periferici.

<sup>12</sup> Sullo statuto peculiare della prova scritta nell'università italiana che, tipicamente, non assegna ad essa un ruolo centrale nelle pratiche di valutazione del profitto, mentre privilegia, per tradizione o per ragioni contingenti, la prova orale, i rilievi critici sono di lunga data (cfr. ad esempio, Ciliberti, Anderson, 1999). Va da sé che non può essere considerata “prova scritta”, nei termini in cui qui interessa questa attività, quella basata su quiz a scelta multipla.

Pur con tali assenze, questo *corpus* di dati ha il vantaggio dell'omogeneità nelle seguenti caratteristiche: la disciplina di studio; il tema del compito, conosciuto in modo più o meno approfondito dai soggetti; la struttura; il tempo assegnato per svolgerlo; l'età degli studenti; la loro condivisione di una "posta in gioco" (il superamento dell'esame) e probabilmente di una stessa motivazione intrinseca (anche di una quota di attenzione maggiore da riservare agli argomenti e un orientamento verso un discorso più sorvegliato?); una situazione comunicativa reale; la conoscenza condivisa circa le aspettative normative del docente-lettore che valuterà la prova.

#### 4. OBIETTIVI SPECIFICI E LIVELLI DI ANALISI

Alla luce del quadro teorico delle *academic literacies* (cfr. 2.), abbiamo applicato la finalità generale di esplorare in un'ottica comparativa le contiguità o distanze, nella competenza testuale, a tre componenti, rispettivamente: testuale, lessicale ed enunciativa. La domanda generale inerente i comportamenti linguistici e discorsivi e le scelte testuali dei due tipi di studenti, italiani ed Erasmus, riconoscibili nel compito svolto, è stata infatti articolata nei seguenti interrogativi specifici:

- a) *quanto* scrivono durante lo svolgimento di un compito, in aula, vincolato temporalmente?
- b) come organizzano il testo? Quale segmentazione scelgono nell'elaborare le risposte ai quesiti della prova: discorsiva o schematica? Optano per una suddivisione in capoversi e/o schematizzano i contenuti servendosi di elenchi puntati?
- c) quali parole usano? Quali usi linguistici sono rilevabili in relazione sia alla specificità della disciplina, ovvero al lessico terminologico della linguistica acquisizionale e della didattica delle lingue, sia alla trasversalità disciplinare, ovvero al lessico accademico o "lessico della conoscenza" (Ferrerri, 2005; cfr. 5.3)<sup>13</sup>?
- d) mantengono una coerenza testuale ed enunciativa? Rendono il loro discorso autonomo rispetto alla situazione in cui lo elaborano?
- e) quanto è "leggibile" il testo prodotto?

Se dal primo punto ricaviamo un'immagine di insieme, dal secondo possiamo ottenere indicatori della sottostante competenza di elaborazione e pianificazione del testo, mentre gli usi linguistici evidenzieranno la corrispondente competenza lessicale, generale e specifica, connessa al settore e contesto di studio. Infine, la dimensione enunciativa, in cui si potrà cogliere anche un riflesso del grado di maturità nella scrittura accademica, è parte integrante di un'analisi del discorso che, diversamente dall'analisi di singoli elementi strutturali della lingua, non può trascurare le condizioni pragmatiche di realizzazione della produzione scritta e, pertanto, la gestione della (inter)soggettività.

#### 5. ANALISI E RISULTATI

Per condurre una rilevazione quantitativa delle caratteristiche del *corpus* selezionato (nella convinzione che rilevazioni di questo tipo possono contribuire a contrastare

<sup>13</sup> Su queste distinzioni concettuali e operative e sui diversi corpora lessicali relativi a lingue come l'inglese e il francese (*Academic Word List* o *University Language*, *Lexique scientifique général* o *Lexique transdisciplinaire*) elaborati in ambito internazionale a partire dal 1971, cfr. anche Rinck, 2010.

immagini generiche delle (in)competenze di scrittura degli studenti universitari), ci siamo avvalsi di metodi statistici classici che esplicheremo di seguito prima di esporre i risultati. Per brevità espositiva, faremo riferimento agli studenti italiani e agli studenti Erasmus, rispettivamente, con gli acronimi SI ed SE. Le lingue madri degli SE, non fattorizzate nell'analisi, sono tutte lingue indoeuropee (principalmente, francese, inglese, tedesco e spagnolo): nessuno scrivente ha come L1 una lingua tipologicamente molto distante dall'italiano<sup>14</sup>. Per quanto riguarda l'italiano L2, la loro competenza comunicativa si attesta per lo più a un livello B2 e, in qualche caso, a un livello più alto (verso il C1).

Il *corpus* è stato analizzato tramite un modello multifattoriale che comprende sette variabili indipendenti e una variabile dipendente. Delle prime fanno parte aspetti analitici e olistici della testualità, considerati qui congiuntamente per restituire una visione reale delle competenze scritte dei 58 informanti. È noto, infatti, che il processo di scrittura richiede l'attivazione ricorsiva di diverse abilità e strategie cognitive e che i diversi livelli linguistico-organizzativi in cui si articola la creazione del testo sono strettamente correlati gli uni agli altri (cfr. Flower, Hayes, 1980; Pozzo, 2017). Le sette variabili indipendenti sono:

- la lunghezza degli scritti;
- il lessico scientifico e della conoscenza utilizzati per redigerli;
- la loro coerenza e autonomia rispetto al contesto di enunciazione;
- l'organizzazione delle informazioni in paragrafi e schemi;
- il grado di leggibilità secondo l'indice Gulpease.

La variabile dipendente è il madrelinguismo italiano ed è, quindi, distribuita su due livelli, *italofonia* e *allofonia*. La misura statistica scelta è l'ANOVA a una via con una variabile indipendente a due livelli e sette variabili dipendenti. Inoltre, usando il calcolo di Pearson, di alcune variabili indipendenti è stata valutata la correlazione, per verificare se la tendenza dell'una sia in relazione, positiva o negativa, alla tendenza dell'altra. Come è noto, per condurre tali operazioni statistiche è necessario che la distribuzione dei dati sia normale e che vi sia omogeneità delle varianze. Per sei delle sette variabili indipendenti le due condizioni sono soddisfatte: gli indici di Curtosi e il test di Shapiro-Wilk confermano che i dati sono ben distribuiti. L'unico parametro i cui dati non sono distribuiti normalmente è *lessico trasversale*, che analizzeremo quindi tramite il test non parametrico Kruskal-Wallis<sup>15</sup>.

Procediamo ora passo per passo alla presentazione delle sette variabili indipendenti e all'analisi statistica dei dati raccolti.

<sup>14</sup> Cfr. Bernini (2011) per riflessioni in merito alla distanza genetico-tipologica delle lingue non materne rispetto all'italiano.

<sup>15</sup> Dati i limiti di spazio e i fini scientifici del presente articolo, non ci è possibile, qui, motivare maggiormente le scelte statistiche dello studio. Sia sufficiente dire, quindi, che l'analisi fatta segue un modello classico, in cui si appura se le eventuali differenze di comportamento dei due livelli della variabile indipendente (italofonia e alloglossia) calcolate in merito alle sette variabili dipendenti siano generalizzabili ad altre popolazioni simili (studenti universitari alle prese con compiti in linea con quelli qui considerati). Inoltre, il calcolo correlazionale di Pearson permette di verificare se vi siano comportamenti delle variabili indipendenti che abbiano un andamento speculare (all'aumentare del valore di una variabile aumenta anche il valore dell'altra), inverso o del tutto randomico fra loro. I calcoli in merito alla distribuzione sono stati necessari per determinare se scegliere misure statistiche parametriche o non parametriche (come il test di Kruskal-Wallis); queste ultime, meno potenti, sono necessarie quando i dati provengono da campioni molto ridotti o sono disomogenei fra loro. In ogni caso, come spesso capita (cfr. Norman, 2010), sia l'analisi parametrica sia la sua controparte non parametrica della variabile *lessico trasversale* hanno dato esiti corrispondenti di non significatività statistica. Per approfondimenti, cfr. Barbaranelli, D'Olimpo, 2007 e Larson-Hall, 2009.

### 5.1. *Lunghezza dei testi*

La prima variabile indipendente presa in considerazione è la lunghezza del testo. Seppur di semplice misurazione, questo parametro restituisce immediatamente l'idea di quanto articolati siano stati gli elaborati scritti dai due campioni di studenti e se uno dei due gruppi ha avuto bisogno di produrre brani di una lunghezza media superiore dell'altro. Notiamo che gli SE hanno scritto testi mediamente più corti degli SI (992 e 1026 parole, rispettivamente), ma questa differenza non ha rilevanza statistica significativa,  $F(1, 57) = .2$ ,  $p = .6$ . Possiamo quindi affermare che i due gruppi producono testi di lunghezze tutto sommato equivalenti.

### 5.2. *L'organizzazione delle informazioni nel testo*

La seconda dimensione di analisi riguarda la distribuzione e l'organizzazione delle informazioni nel testo. Per indagare questo aspetto cruciale che, come si è detto, dà buoni indizi anche sul processo seguito dagli autori nel pensare e organizzare il discorso, abbiamo considerato la divisione in paragrafi (termine usato qui nell'accezione di capoversi) e il ricorso a elenchi, tabelle e schemi. È opportuno innanzitutto esplicitare i presupposti delle procedure di analisi seguite.

Il paragrafo è un'unità organizzativa testuale essenziale per una buona fruizione e lettura delle produzioni scritte. Un corretto uso della paragrafazione permette di segmentare il testo in porzioni coerenti e omogenee dal punto di vista tematico e di raggruppare frasi accomunate da continuità informativa in unità più ampie, facilitando l'immediato riconoscimento di blocchi tematici nel testo (Cortelazzo, 2003). Già nel 1991, Lavinio (1991: 19-20) denunciava le forti difficoltà degli studenti universitari italo-foni nel suddividere correttamente un testo in paragrafi. La studiosa lamentava, infatti, suddivisioni zero, laddove i testi erano redatti grazie a una "scrittura ininterrotta" (*ibid.*), completamente priva di paragrafi; vi erano, poi, rilievi di eccessiva paragrafazione, in cui a ogni due o tre righe si presentava un punto a capo, alle volte con spaziatura; l'ultimo caso messo in luce da Lavinio era il ricorso a paragrafi eccessivamente lunghi, tenuti insieme da una qualche "assonanza" semantica ma decisamente troppo estesi. Nella nostra analisi abbiamo ritenuto adeguata la presenza di un paragrafo solo qualora la divisione del testo non ricadesse in nessuna di queste tre categorie, la cui frequenza nelle prove d'esame (soprattutto degli SI) è stata tutt'altro che trascurabile.

Il ricorso a schemi, tabelle e grafici è un'altra possibilità organizzativa del testo, soprattutto quando le informazioni possono essere riportate in frasi brevi e/o condensate in numeri e sigle: anche in questo caso abbiamo ritenuto presente una di quest'ultime tre strategie presentative, laddove esse fossero adeguatamente integrate con il contenuto e il contesto.

#### 5.2.1. *La suddivisione del testo in paragrafi*

I due gruppi di studenti fanno ricorso ai paragrafi per organizzare i loro testi in modo diverso: gli SI usano in media 4,9 paragrafi per elaborato, mentre gli SE ne hanno usati in media 7,1. Tale differenza, in "favore" della competenza d'uso dei paragrafi degli SE, ha significatività statistica,  $F(1, 57) = 12,4$ ,  $p = .01$ . Possiamo quindi affermare che gli SE organizzano meglio i loro testi in paragrafi rispetto agli SI. Per la precisione, gli SI



inseriscono correttamente un paragrafo ogni 202,5 parole, mentre gli SE ne inseriscono uno ogni 146,5.

### 5.2.2. Ricorso a schemi, elenchi e tabelle

Solamente in un caso si è rilevata la presenza di tabelle. Per quanto riguarda gli elenchi, gli SE ne fanno meno uso rispetto agli SI: i primi ricorrono a una media di due voci di elenco per esame (uno ogni 496 parole), mentre gli SI ne inseriscono 3,1 per elaborato, uno ogni 330,9 parole. Tale differenza non ha però significatività statistica ( $p > .05$ ) e dunque non è generalizzabile al di fuori del nostro campione di studenti. Si nota uno scarso ricorso a strategie espositive di questo tipo, anche se possono rientrare in tipologie testuali scientifiche.

È interessante notare come il numero dei paragrafi abbia una correlazione inversa, ancorché piuttosto debole, con quello degli schemi,  $r = -.23$ ,  $p = .048$ : all'aumentare dei paragrafi diminuisce il numero degli schemi. Questo dato mette in luce come schemi e paragrafi siano mezzi di organizzazione testuale alternativi e difficilmente integrabili per i giovani autori qui considerati.

### 5.3. Il lessico

Il presupposto teorico sotteso alla scelta di analizzare anche il “lessico della conoscenza”, è quello espresso da Ferreri (2005: 134 e ss.)<sup>16</sup>. In linea con l'autrice, riteniamo, infatti, che il lessico scientifico «trasversale a più ambiti, privo di tecnicismi specifici propri del sapere universitario» (*ibid.*), abbia un'importanza pedagogica ed espressiva considerevole, perché permette di descrivere processi inferenziali, manipolativi, ipotetici e argomentativi tipici del discorso accademico, ma non per i fini comunicativi esclusivi dell'una o dell'altra disciplina. Di questo ambito fanno parte parole come *ipotesi, tesi, modello, approccio, coerenza, antitesi, dedurre, postulare* etc., unità lessicali che, se adeguatamente usate, collocano il testo (orale o scritto) nella tipologia discorsiva accademico-scientifica.

Il lessico scientifico trasversale è complementare al lessico terminologico-specialistico, agli usi linguistici relativi alla specificità di una disciplina o di una branca ristretta di discipline – nel nostro caso la linguistica applicata e, più precisamente, la glottodidattica e la linguistica acquisizionale. Annoveriamo in questa seconda sottocategoria parole o unità lessicali come *acquisizione, L1/L2, sequenze acquisizionali, sillabo, temporalità, fossilizzazione*, in linea con i criteri che sono alla base di una varietà di *Academic List* (cfr. Rinck, 2010).

#### 5.3.1. Lessico specialistico

Gli SI usano una media di 53,2 unità di lessico specialistico, ovvero una ogni 18,7 parole. Gli SE usano una media di 70,8 unità di lessico specialistico, una ogni 14,5. Questa differenza d'uso ha significatività statistica,  $F(1,57) = 12,9$ ,  $p = .01$ : possiamo affermare che gli SE fanno più ricorso degli SI al bagaglio lessicale tipico della disciplina su cui hanno svolto l'esame.

<sup>16</sup> Cfr., in ambito italiano, anche Spina, 2010.

### 5.3.2. Lessico scientifico trasversale

Nei testi degli SI è riscontrabile una media di 28 unità di lessico scientifico trasversale per elaborato, ovvero una ogni 35,4 parole. Gli SE fanno maggiormente ricorso a questa sottocategoria: si rileva una media di 38,1 unità, ovvero una ogni 26,9 parole. Questa differenza ha significatività statistica, come da test di Kruskal-Wallis ( $P = .02$ ). Gli SE inseriscono nelle loro prove d'esame un numero maggiore di entrate lessicali specialistiche e scientifiche trasversali, nonostante i loro testi, come abbiamo visto (cfr. 5.1), siano leggermente più brevi di quelli degli SI.

Un'analisi di Pearson rivela che vi è una forte correlazione positiva fra le due sottocategorie lessicali,  $r = .74$ ,  $p = .01$ . All'aumentare del lessico specialistico aumenta anche il lessico scientifico trasversale e, dunque, i testi più ricchi dell'uno sono più ricchi anche dell'altro. Ne deriva che queste due sottocategorie sono fortemente correlate nella competenza scrittoria dei giovani studenti universitari.

### 5.4. Autonomia e coerenza del testo

Questi parametri sono stati valutati su un'unica scala da 0 a 5, in cui 5 è il valore a cui corrisponde la massima autonomia dalla situazione comunicativa (dimensione enunciativa) in cui è stato costruito il testo e, al contempo, la sua massima coerenza diafasica (Berruto, 2011: 22-23), vale a dire relativa al livello di formalità e all'organizzazione connessa con il genere testuale di natura accademica. Queste due sotto-dimensioni di analisi sono state operativizzate come segue: per esaminare l'autonomia del testo è stato misurato il grado di oggettivizzazione delle produzioni, verificando la presenza di strutture e/o espressioni che richiamassero il contesto d'esame, la consegna, il corso seguito, ecc., o che instaurassero un dialogo differito con l'insegnante, e in generale una presenza inadeguata dell'"io" scrivente. Sono state considerate incongruenti, in questo senso, espressioni come le seguenti, tratte dai dati (1-5):

- (1) Come ho letto nel libro di Pallotti, l'interlingua è un concetto scientifico utile per descrivere [...]. Inoltre, come anche riferito a lezione, si tratta di dividere tre stadi di miglioramento [...]
- (2) Il transfer, se ho capito bene, è un meccanismo mentale che fa passare una struttura da una lingua all'altra [...]
- (3) [...] e credo di spiegarmi bene se dico che questo studente parla un italiano ancora grezzo [...]
- (4) Inoltre, vorrei soltanto aggiungere una cosa a quello che ho scritto. Che l'insegnante dovrebbe fare attenzione [...]
- (5) Ecco, ho risposto in questo modo ma non sono sicura di aver capito bene la domanda [...]

La coerenza diafasica degli elaborati è stata valutata rilevando la presenza di strutture tipiche del parlato, di espressioni approssimanti, di malapropismi e di scelte morfosintattiche non appropriate a un testo scientifico e alla situazione comunicativa in cui è prodotto (cfr. Berruto, 2011: 22-23; Brusco *et al.*, 2014 e Della Putta, in stampa, per

criteri simili). Sono così state considerate inappropriate espressioni come le seguenti, anch'esse estrapolate dai dati esaminati (6-9):

- (6) L'acquisizione di una L2 presenta tutta una serie di problemi che ora andiamo ad analizzare [...]
- (7) [...] il concetto di filtro affettivo sembra più come una metafora ma, nonostante tutto e nonostante ciò, però, non vuol dire che sia sbagliato [...]
- (8) In seguito a questo, c'è come un'altra ipotesi che viene fatta da una quantità di studiosi [...]
- (9) Spesso gli studenti non ce la fanno a capire tutto, e allora pensano a una strategia che li possa aiutare [...]

Gli SI totalizzano 3,4 punti su 5, mentre gli SE raggiungono 4 punti. Questa differenza fra i gruppi, ancorché esigua, ha significatività statistica,  $F(1,57) = 5,1$ ,  $p=.03$ . Possiamo dunque concludere che gli SE riescono a scrivere testi moderatamente più autonomi dalla situazione comunicativa in cui sono stati costituiti e più aderenti a un modello di testualità scritta<sup>17</sup>.

Al contrario, gli SI fanno più riferimenti alla situazione d'enunciazione e seguono uno stile testuale maggiormente tendente all'oralità. Le prove d'esame degli SI presentano molti più ricorsi a strutture e a stili tipici del parlato, che è d'altronde il canale trasmissivo privilegiato delle prove universitarie italiane. È probabilmente molto difficile, per gli studenti italiani, abbandonare il modello discorsivo dell'esame orale durante la redazione di una prova scritta.

### 5.5. *Indice Gulpease*

La settima variabile indipendente presa in considerazione è l'indice di leggibilità Gulpease<sup>18</sup> (Lucisano, Piemontese, 1988). Si tratta di un calcolo che considera la lunghezza delle frasi e quella delle parole secondo la formula  $89 - (LP/10) + (FR \times 3)$ , in cui LP indica il numero di lettere moltiplicato per 100 e diviso per il numero di parole e FR rimanda al numero delle frasi moltiplicate per 100 e divise per il totale delle parole.

Ne deriva, appunto, l'indice di leggibilità, un numero compreso tra 0 e 100, dove zero indica la minima (o nulla) leggibilità e 100 la massima: più l'indice è alto, più facilmente leggibile sarà il testo. È bene ricordare che l'indice di leggibilità misura, essenzialmente, la scorrevolezza di lettura del testo e non considera altri elementi quali aspetti contenutistici o l'organizzazione testuale delle informazioni. Il Gulpease, così come molti altri indici di

<sup>17</sup> Per interpretare la maggiore aderenza degli SE ai canoni stilistici e diafasici della testualità scritta, un revisore anonimo propone di considerare i modelli testuali a cui gli SE sono esposti. Secondo la linea esplicitiva del revisore, gli SE, dati i contesti principalmente formali di acquisizione dell'italiano (lezioni di lingua per universitari), avrebbero primariamente accesso a varietà di italiano alte e controllate e si "perderebbero" un'ampia serie di sfumature varietistiche tipiche di usi spontanei e meno controllati che fungono, a tutti gli effetti, da distrattori per gli SI. Questa chiave interpretativa è sicuramente interessante e degna di considerazione per studi futuri in questo ambito.

<sup>18</sup> Indice ben noto, ideato negli anni Ottanta del secolo scorso dal Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico dell'università "La Sapienza" di Roma.

leggibilità, basa i suoi calcoli su due assunti: 1) che in una lingua le parole più frequentemente usate – e dunque le più note – sono più brevi e che le più rare, come quelle appartenenti alle microlingue tecnico scientifiche, tendono a essere più lunghe; 2) la lunghezza dei periodi è correlata a una loro maggiore complessità sintattica, dunque a una minore leggibilità (Colombo, 2013). Borghi (2011) ha dimostrato che i giudizi dati da lettori esperti in merito alla leggibilità di diversi testi è in linea con l'indice Gulpease, a dimostrazione della validità predittiva di quest'ultimo.

Considerare tale indice nella nostra analisi concorre a restituire un ulteriore dato sulla complessità globale dei testi considerati. Ci aspetteremmo indici di Gulpease tendenzialmente bassi, data la natura accademica degli elaborati. Giova ricordare, a questo punto, che un indice di leggibilità pari o inferiore a 40 è indicativo di testi difficili da leggere per chi non possiede un diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Venendo ora ai dati, rileviamo che gli SI scrivono prove d'esame con indice Gulpease medio di 50,1, mentre gli SE si attestano a un indice medio di 52,2 punti. La differenza non ha significatività statistica ( $p > .05$ ) e possiamo quindi concludere che gli SE non scrivono testi di più facile fruizione degli SI. Entrambi i gruppi, dunque, elaborano prove adatte alla lettura di un pubblico mediamente colto, e la variabile dipendente "madrelinguismo/alloglossia" non ha un ruolo significativo nel far discostare tale caratteristica dei testi analizzati.

## 6. CONCLUSIONI

Le analisi svolte evidenziano un quadro che in parte conferma l'impressione iniziale da cui ha preso avvio questo studio esplorativo. Pur in presenza di abilità testuali contigue nelle due tipologie di soggetti, gli studenti Erasmus (in media, di livello B2, va ricordato) sembrano mostrare una migliore capacità di gestire il lessico specialistico e trasversale, oltre che di strutturare il loro testo, suddividendo adeguatamente in paragrafi sia i contenuti nelle risposte alle domande della prova sia la descrizione analitica dei brani di interlingua. Soprattutto, questi studenti sono in grado di costruire testi maggiormente distaccati dal contesto di enunciazione e sembrerebbero più consapevoli del loro ruolo discorsivo, sebbene non manchino, nelle prove di alcuni di loro, riferimenti all'interattività implicita della situazione (all'esame e, sullo sfondo, alla lezione).

Di contro, gli studenti italiani spesso non restano sul piano della coerenza del testo e nelle loro prove si rilevano più indici di interazione con il destinatario-docente o con la consegna. Questi studenti, inoltre, sembrano risentire di un "transfer diamesico" dall'italiano parlato all'italiano scritto: nelle loro prove, le strutture e stili tipici del parlato evidenziano il sovrapporsi di prassi discorsive legate alle due modalità di comunicazione. È un rilievo, del resto, in linea con quello di altri studi (cfr. Sposetti, 2008 e *infra*, 2.) che mettono in luce fenomeni di interferenza simili.

Le ragioni di tali differenze sono, con molta probabilità, da ricercarsi nella scarsa dimestichezza che gli studenti italiani hanno con gli esami scritti, molto più praticati, come tipologia valutativa, in altri paesi (cfr. Fallani, Troncarelli, 2018), in quegli stessi contesti educativi europei dove, peraltro, gli studenti italiani incontrano difficoltà negli scritti; ed è una curiosa specularità quella che si determina nella direzione inversa, che vede spesso gli studenti Erasmus a disagio nella gestione degli esami in prevalenza orali, in Italia.

I rilievi fin qui formulati non riguardano le micro-abilità linguistiche (aspetti formali legati all'ortografia e alla morfologia, ad esempio), aree in cui, anche senza fare riferimento ai dati empirici della nostra ricerca, la competenza degli studenti italiani, in ragione della

loro *nativeness*, è generalmente più alta di quella dei loro coetanei europei, le cui difficoltà specifiche risaltano già a una prima lettura (pur senza aver trovato errori tali da compromettere la comprensibilità e leggibilità nei 18 esami di studenti Erasmus analizzati).

Tornado alla “migliore” testualità scritta di questi studenti, ci si può domandare se sia riconducibile a didattiche esplicite sulla scrittura ricevute nella loro L1 (e pertanto all’interdipendenza tra L1 e L2 che, a livello testuale, può crearsi in questo tipo di abilità linguistica). Tuttavia, l’esperienza di altri sistemi educativi (come quella negli Stati Uniti, ad esempio), dove la composizione scritta all’università ha una lunga, consolidata tradizione, ci mostra che queste didattiche trasversali alle discipline di studio non bastano. È necessario un passaggio evolutivo «from remediation to the development of writing competences in disciplinary contexts», come recita il titolo di un articolo di Pollet (2012; corsivo nostro), come si sottolinea in altri contributi internazionali (cfr., in particolare, Carlino, 2009) e come documentano alcune iniziative, anche in area italiana (Lubello, Nobili, 2019), condotte in quest’ottica, per la quale occorrono, tuttavia, interventi sistemici.

Infine, considerando che una maggiore oggettività nello studio (dell’apprendimento) della scrittura può essere garantita solo dalla raccolta di una quantità significativa di dati e dall’analisi di *corpora* molto ampi (cfr., ad esempio, il BAWE-*British Academic Written English*), è auspicabile, in ambito italiano, che la ricerca possa proseguire in tal senso.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2014), “Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali”, in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 13-32.
- Barbaranelli C., D’Olimpo F. (2007), *Analisi dei dati con SPSS (vol. I)*, LED, Milano.
- BAWE-*British Academic Written English*:  
<https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collections/bawe/>.
- Berretta M. (1991), “(De)formazione del lessico tecnico nell’italiano di studenti universitari”, in Lavinio C., Sobrero A. (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 101-122.
- Bernini G. (2011), “Misurare la distanza tipologica: l’apporto del World Atlas of Language Structures”, in Bozzone Costa R., Fumagalli L., Valentini A., (a cura di), *Apprendere l’italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Guerra, Perugia, pp. 21-40.
- Berruto G. (2011), “Registri, generi, stili: alcune considerazioni su categorie mal definite”, in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma, pp. 15-35.
- Bianchi V., Favilla M.E. (2019), “Scrivere a mano: un’abilità da sviluppare o un’abitudine fuori moda?” in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola di oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati, Firenze, pp. 185-194.
- Borghi, C. (2011), “Valutazione e misurazione automatizzata della produzione scritta”, in *Giornale italiano della ricerca educativa*, IV, 7, pp. 11-22.
- Boscolo P. (2014), “Teaching writing to undergraduate Psychology students as socialization to a genre” in Antonietti A., Confalonieri E., Marchetti A. (eds.)

- Reflective Thinking in Educational Settings: A Cultural Framework*, Cambridge University Press, Cambridge, pp.243-59.
- Brusco S., Lucisano P., Salerni A., Sposetti P. (2014), “Le scritture degli studenti laureati: un’analisi di prove di accesso alla Laurea Magistrale”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 147-165.
- Cacchione A., Rossi L. (2016), “La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguismo in testi funzionali di matricole universitarie”, in Ruffino G., Castiglione M. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione*. Atti del XIII Congresso SILFI, Franco Cesati, Firenze, pp. 457-489.
- Calamai S. (2012), “Per un’analisi delle competenze scritte negli studenti universitari”, in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Atti dell’11° Congresso dell’associazione italiana di linguistica applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia, pp.77-99.
- Carlino P. (2009), “Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, E.E.U.U. y Argentina”, in *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 12, pp. 6-17.
- Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo A. (2013), “Una lingua per la storia. Formazione storica ed educazione linguistica”, in *I Quaderni di Clio* ‘92, 12, pp. 37-51.
- Corino C., Marengo C. (2017), “Tracce di parlato nello scritto di apprendenti di italiano L2”, in Polimeni G., Prada M. (a cura di), *Di scritto e di parlato. Antiche e nuove diamesie*, numero monografico di *Italiano LinguaDue*, pp. 91-111:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8773>.
- Cortelazzo M. (2003), “Elogio del capovero”, in *Guida agli enti locali*, 15 febbraio 2003;  
<http://www.maldura.unipd.it/buro/gel/gel23.html>.
- Delcambre I., Lahanier-Reuter D. (2010), “Les littéracies universitaires: Influence des disciplines et du niveau d’étude dans les pratiques de l’écrit”, in [www.forumlecture.ch](http://www.forumlecture.ch), 3/2010.
- De Santis C., Fiorentino G. (2018), “La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana”, in *Circula. Rivista di ideologie linguistiche*, 7, pp. 2-28.
- Della Putta P. (in stampa), “Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italo-foni e non italo-foni. Il ruolo dell’esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2”, in Grassi R. (a cura di), *La scrittura e/per l’apprendimento dell’italiano L2*, Franco Cesati, Firenze.
- Desideri P., Tessuto G. (2011), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Quattroventi, Urbino.
- Fallani G., Troncarelli D. (2018), “Strategie e risorse per lo sviluppo delle abilità di scrittura accademica”, in Jafrancesco E. (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di italiano L2*, Becarelli, Siena, pp. 107-134.
- Ferreri S. (2005), *L’alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Fiorentino G. (2015), “Aspetti problematici del discorso accademico: un’analisi dei riassunti delle tesi di laurea”, in *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, pp. 263-284.
- Flower L.S., Hayes J.R. (1980), “The dynamics of composing: making plans and juggling constraints”, in Gregg L.W., Steinberg E.R. (eds.), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 3-30.

- Grandi N. (2018), “Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell’italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un’indagine empirica”, in *Griseldaonline*, 17, pp. 1-24.
- Grassi R., Nuzzo E. (2012), “Le (in)competenze di scrittura all’università: evidenze dai test di valutazione iniziale”, in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Atti dell’11° Congresso dell’associazione italiana di linguistica applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia, pp. 101-118.
- Joubaire C. (2018) “(R)écrire à l’école, pour penser et apprendre”, in *Dossier de veille de l’IFÉ*, 123, pp.1-24.
- Klein P., Boscolo P. (2016), “Trends in research on writing as a learning activity”, in *Journal of Writing Research*, 7, pp. 311-350.
- Larson-Hall J. (2009), *A guide for doing statistics in second language research using SPSS*, Routledge, London.
- Lavinio C. (1991), “I problemi della scrittura”, in Lavinio C., Sobrero A. (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 13-30.
- Lavinio C. (2011), “(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in Lettere”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 258-291:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1925>.
- Lubello S. (2019), “L’italiano scritto accademico all’università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum”, in *Testi e linguaggi*, 19, pp. 178-189.
- Lubello S., Nobili C. (2019), “Coretto...ma non troppo: analisi della competenza valutativa di testi scritti in un esperimento trasversale in italiano L1/LS”, in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola di oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati, Firenze, pp. 267-278.
- Lucisano P., Piemontese M. (1988), “Gulpease: una formula per la predizione delle difficoltà dei testi in lingua italiana”, in *Scuola e città*, XXXIX, 3, pp. 110-124.
- Martari Y. (2019), “Italiano L2 di italiani? Varietà di apprendimento di scriventi in italiano lingua madre e lingua seconda”, in Carbonara V., Cosenza L., Masillo P., Salvati L., Scibetta A. (a cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pacini, Pisa, pp. 137-154.
- Meirieu P. (2008), *Pourquoi est-ce (si) difficile d’écrire?*, Bayard, Parigi.
- Molinié M., Moore D. (2012), “Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies”, in *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l’Acedle*, 9, 2, pp. 44-87.
- Norman G. (2010), “Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics”, in *Advanced in Health Science Education*, 1, pp. 42-63.
- Pollet M-C. (2001), *Pour une didactique des discours universitaires*, DeBoeck Université, Bruxelles.
- Pollet M-C. (2012), “From remediation to the development of writing competences in disciplinary contexts: thirty years of practice and questions”, in Thaïss C., Bräuer G., Carlino P., Ganobcsik-Williams L., Sinha A. (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*, WAC Clearinghouse:  
<https://wac.colostate.edu/docs/books/wpww/book.pdf>.
- Pollet M-C. (2014), *L’écrit scientifique à l’aune des littératies universitaires: approches théoriques et pratiques*, Presses universitaires de Namur, Namur.
- Pozzo G. (2017), “La fatica (e il piacere) di scrivere”, in *Lend*, XLVI, 4, pp. 23-45.
- Pugliese R. (in stampa), “Scrivere all’università: ricerche, applicazioni, prospettive”, in Grassi R. (a cura di), *La scrittura e/per l’apprendimento dell’italiano L2*, Franco Cesati, Firenze.

- Pugliese R., Della Putta P. (2017), “Il mio ragazzo è italiano B1”. Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari”, in *Lend*, XLVI, 4, pp. 83-110.
- Rinck F. (2010), “L’analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. Un état des lieux”, in *Revue d’anthropologie des connaissances*, 4, 3, pp. 427-450.
- Spina S. (2010), “AIWL: una lista di frequenza dell’italiano accademico”, in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (a cura di), *Statistical analysis of textual data, proceedings of 10th international conference “journées d’analyse statistique des données textuelles*, LED, Milano, pp. 1317-1325.
- Sposetti P. (2008), *L’italiano degli studenti universitari*, Homolegens, Roma.
- Street B. (2003), “What is new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”, in *Current issues in comparative education*, 5, 2, pp. 77-91.
- Valentini A. (2002), “Tratti standard (e neostandard) nell’italiano scritto di studenti universitari”, in *Linguistica e Filologia*, 7, pp. 303-322.