

# COMPRENDERE I TESTI PER LO STUDIO IN ITALIANO L1 E L2: COMPETENZE E BISOGNI DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI

Fabiana Rosi<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

La ricerca indaga le competenze nell'italiano accademico di studenti non nativi inseriti nei programmi di internazionalizzazione delle università italiane, al fine di individuare i bisogni linguistici specifici di tale tipologia di apprendenti dell'italiano L2 e rendere più mirati i corsi di preparazione linguistica offerti dagli atenei. In particolare, si analizzano le competenze di comprensione di testi scritti di contenuto disciplinare e le dichiarazioni glottomatetiche (Balboni, 1999) degli apprendenti sulle difficoltà incontrate nello studio all'università e sulle proposte didattiche più utili per superarle fra quelle messe in campo nei corsi di lingua italiana per studenti internazionali. La ricerca si concentra sulle competenze di comprensione di testi per lo studio, in modo da aggiungere un tassello al quadro che si sta delineando in questi anni sull'italiano accademico degli apprendenti L2 universitari, di cui si stanno studiando approfonditamente soprattutto le competenze di produzione scritta (Corino, Marellò, 2017; Pugliese, Della Putta, 2017; Rosi 2017; Lubello, 2019; Martari, 2019; Della Putta, in stampa). Per evitare di confrontare le competenze degli studenti non nativi con un parlante nativo ideale, la cui immagine si sta decostruendo sempre più a vantaggio della figura di un parlante nativo competente in alcune varietà della L1, quelle della socializzazione primaria, ma non necessariamente in tutte e non sempre più competente dei parlanti L2 nella varietà accademico-scientifica della L1 (Berruto, 2003; Hulstijn, 2011; Dewaele, 2017), si è raccolto un campione di controllo comparabile, composto da studenti italofoeni nativi iscritti agli stessi corsi di studi, che comprendono discipline sia umanistiche sia scientifiche, dei partecipanti italofoeni L2. Come indicatore delle competenze di comprensione si è misurata la correttezza delle risposte fornite in un compito di completamento del testo, in cui si è richiesto di selezionare una fra le due opzioni date per completare la frase finale del testo, che ne costituisce una sintesi. La risoluzione del compito di completamento implica la comprensione globale del testo e la misura in maniera autonoma, a differenza dei riassunti raccolti, ma non analizzati in questa sede, che forniscono dati sulla competenza di comprensione integrata alla competenza di produzione degli studenti nel riportare i contenuti disciplinari del testo stimolo. L'indice di correttezza delle risposte fornite viene messo a confronto fra studenti nativi e non nativi, fra studenti di discipline umanistiche e scientifiche e fra i diversi livelli di competenza linguistica in italiano L2 del campione di non nativi, che varia dal livello A2 al livello C1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa, 2001).

Per indagare nello specifico le competenze di comprensione non delle microlingue delle singole discipline, bensì la comprensione della varietà accademico-scientifica trasversale, un'abilità che rientra nell'italiano per fini di studio di tipo generale (Mezzadri,

<sup>1</sup> Università di Salerno.

2016), agli studenti sono stati proposti testi stimolo che riportano per metà concetti di base di ambito umanistico e per metà concetti di base di ambito scientifico, che contengono così elementi linguistici e contenutistici, in un caso, più familiari, nell'altro, noti dalle conoscenze scolastiche ma distanti dallo studio universitario degli intervistati. Tutti i testi sono ricchi di varianti accademico-scientifiche, quali la sintassi complessa, le nominalizzazioni, le strategie di deagentivizzazione (Cortelazzo, 1990; Sobrero, 1993; Lavinio, 2004). Inoltre, uno dei testi stimolo è di carattere multimodale: la parte verbale introduce e illustra un grafico a linee riportato nella seconda parte del testo. Si intende in questo modo verificare se la componente grafica della varietà scientifico-accademica sia di aiuto per la comprensione, in quanto l'elemento non verbale è presente nelle varietà accademico-scientifiche delle diverse lingue ed è dunque familiare agli apprendenti L2 già prima dell'inizio dello studio della lingua italiana, o se l'utilizzo di simboli numerici e assi cartesiani costituisca un fattore di ostacolo alla comprensione, specialmente negli studenti di discipline umanistiche, nei cui testi per lo studio i grafici sono meno frequenti, per quanto non del tutto assenti.

Il saggio è strutturato come segue: dopo un inquadramento del tema dell'italiano L2 per lo studio accademico (par. 2), vengono presentati il campione di 70 studenti intervistato e la metodologia di elicitazione dati (par. 3) e illustrate le tendenze emerse per quanto riguarda le competenze di comprensione dei testi da parte degli studenti e le loro percezioni sulle difficoltà e i bisogni relativi all'italiano L2 per lo studio accademico (par. 4). Nelle osservazioni conclusive, alla luce dei risultati sono discusse implicazioni didattiche e istituzionali sui corsi di preparazione linguistica da offrire agli studenti internazionali negli atenei italiani (par. 5).

## 2. L'ITALIANO L2 PER LO STUDIO ACCADEMICO

La ricerca rientra negli studi sull'*academic literacy*, o alfabetizzazione accademica, che indagano l'acquisizione delle competenze di comprensione e produzione di testi per lo studio, usati nel contesto accademico sia da parlanti competenti, come docenti e ricercatori, sia da parlanti le cui competenze sono in formazione, come gli studenti. Tali studi affondano le radici nella riconcettualizzazione del costrutto di alfabetizzazione operata dai *New Literacy Studies* (Street, 1984; Gee, 1990), che ha portato a riconoscere le connotazioni socio-culturali del processo di lettura e scrittura in quanto pratiche radicate in specifici contesti e dalle specifiche finalità (accademiche, religiose, legali, ludiche ecc.). A partire da questi studi, nel panorama internazionale cresce l'attenzione sui percorsi di acquisizione di competenze di lettura e scrittura specifiche, quali quelle del contesto accademico. Le prime riflessioni sull'*academic literacy* in ambito italiano sono raccolte da Ciliberti e Anderson (1999) e sono dedicate alle diverse forme della comunicazione accademica italiana, passando in rassegna la lingua delle lezioni frontali, dei seminari e degli esami orali universitari per sottolinearne peculiarità ed elementi di potenziale difficoltà per gli studenti. In quegli anni, in Italia la lingua della comunicazione accademica si inizia ad indagare per quanto riguarda gli studenti universitari nativi (Lavinio, Sobrero, 1991), l'italiano L2 è studiato come lingua per la comunicazione di base degli apprendenti che arrivano sul territorio con scopi lavorativi in contesto migratorio (Giacalone, 1986, 2003; Giacalone, Vedovelli, 1994). Da un lato, le ricerche sulla lingua per lo studio accademico iniziano a mettere in evidenza le fragilità lessicali, morfologiche, ma ancora di più testuali degli studenti universitari nativi, sia nella comunicazione orale, che risente spesso di una mancata pianificazione sintattica, sia nella comunicazione scritta,

caratterizzata, ad esempio, da un uso insufficiente e incoerente della punteggiatura. Tali indagini, come quelle raccolte in Lavinio e Sobrero (1991), non si limitano ad analizzare la realtà linguistica ma propongono suggerimenti didattici per intervenire sugli aspetti emersi come più problematici. Dall'altro, gli studi sull'italiano L2 si concentrano sulla definizione dei principi costitutivi dell'interlingua e sull'evoluzione da uno stadio acquisizionale al successivo attraverso l'analisi dei percorsi acquisizionali implicazionali degli elementi linguistici più rilevanti per la comunicazione di base, come l'organizzazione sintattica e informativa degli enunciati, il sistema nominale e quello verbale (Giacalone Ramat, 2003).

Le due piste di ricerca si incontrano in tempi più recenti, allorché diviene consistente il numero di apprendenti dell'italiano L2 che usano l'italiano per fini di studio, sia a scuola (Grassi, 2007), in particolare la nuova popolazione scolastica definita "seconda generazione", composta dagli alunni nati in Italia da genitori stranieri, sia all'università, a seguito delle azioni di potenziamento degli accordi di mobilità internazionale con atenei stranieri. In entrambi i contesti educativi, l'emergere delle difficoltà degli studenti non nativi nella lingua per lo studio stimola le prime riflessioni e sperimentazioni su bisogni linguistico-comunicativi diversi da quelli affrontati fino a quel momento, con lo scopo di costruire risorse didattiche funzionali alla nuova tipologia di studenti che si va configurando e ampliando. Nello specifico, per l'università si propongono sillabi dedicati agli studenti in scambio nell'ambito degli accordi internazionali, come il programma Erasmus (Lo Duca, 2006), e si delineano nuovi profili di apprendenti L2, quali gli studenti cinesi iscritti ai programmi Italia-Cina Marco Polo e Turandot (Bonvino, Rastelli, 2011). In particolare, i programmi Marco Polo e Turandot pongono sfide glottodidattiche complesse, a causa della distanza linguistica e culturale fra L1 e L2 e delle specificità della tradizione educativa cinese, che non facilitano l'insegnamento della lingua con l'approccio comunicativo, diffuso nei corsi di lingua degli atenei italiani, e richiedono l'ideazione di percorsi *ad hoc* (Rosi, 2010).

Ma è nell'ultimo decennio che il tema dell'italiano L2 per lo studio accademico si pone al centro del dibattito scientifico e viene indagato nelle sue molteplici sfaccettature. Nell'ambito di tali studi, numerosi e variegati, si possono distinguere tre filoni principali. Il primo si focalizza sulle competenze degli studenti universitari L2, in particolare per quanto riguarda le conoscenze del lessico specialistico (Gallina, 2018) e la produzione scritta di testi per lo studio, quali le prove d'esame (Corino, Marellò, 2017; Pugliese, Della Putta, 2017; Della Putta, in stampa), gli elaborati prodotti nelle esercitazioni durante il corso (Rosi 2017), o di altre tipologie testuali che rientrano nella comunicazione accademica, come le e-mail indirizzate ai docenti per richiedere informazioni e delucidazioni (Lubello, 2019). In questo filone di studi risulta meno esplorata la prospettiva della comprensione dei testi accademici da parte degli apprendenti L2. Altre ricerche mirano alla costruzione di risorse didattiche per lo sviluppo e consolidamento delle competenze per lo studio attraverso la preparazione di manuali specifici per i bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti inseriti in contesti accademici (Fragai *et al.*, 2010; Mezzadri, Pieraccioni, 2015) e la sperimentazione di percorsi mirati (Balboni, 2016; Fratter *et al.*, 2017; Jafrancesco, 2018; Gallina, 2019). Un terzo gruppo di studi si concentra sulle modalità di valutazione delle competenze per lo studio sulla base dei principi e criteri del *Language Testing*, al fine di sviluppare strumenti di certificazione validati, come i test sinottici sulle diverse abilità linguistiche dell'Università di Parma *Italstudio* (Italiano per lo studio) e *VPI* (Valutazione della Preparazione Iniziale) (Mezzadri, 2016; Mezzadri, Sisti, 2018), o test su specifiche dimensioni della lingua, come il piano lessicale (Gallina, 2018).

I punti in comune fra i filoni di studi sono il contesto accademico di acquisizione dell'italiano L2 e l'interesse per la lingua per lo studio trasversale a tutti gli ambiti

disciplinari piuttosto che per le singole microlingue. L'interesse delle ricerche si concentra infatti sulle competenze definite *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) nel modello classico di Cummins (1979), che le distingue dalle competenze *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) nella descrizione dell'architettura della competenza linguistica. Com'è noto, a differenza delle competenze di base per la comunicazione interpersonale (BICS), la padronanza della lingua accademica cognitivamente esigente (CALP) implica la conoscenza di strutture linguistiche più complesse e meno frequenti, quali le nominalizzazioni ("trasformazione"<sup>2</sup>), che fanno riferimento a processi ed eventi presentati nella forma di nomi invece che di verbi e richiedono la consapevolezza delle regole di derivazione morfologica che hanno portato alla formazione di tali nomi deverbali; le varie strategie di deagentivizzazione, tese a presentare un processo come astratto e generalizzabile, focalizzando il processo e non l'agente che lo compie, quali le frasi impersonali ("si indica") e le frasi passive ("la rimanente parte dell'universo si definisce invece ambiente"); i verbi polirematici ("mettere in evidenza"), da analizzare come unità globali per accedere al loro significato; i sintagmi complessi ("la progressiva crescita dell'uso di italiano e dialetto"), che compattano le informazioni esprimibili in intere frasi in costituenti sintattici articolati in legami di gerarchia non sempre evidenti; l'ipotassi frequente e, a volte, stratificata in più livelli di incassatura sintattica, che non facilitano lo studente a seguire il filo del discorso ("Voltaire, Montesquieu, Fontenelle riconoscevano infatti di essersi ispirati a quella filosofia inglese fondata sulla ragione empirica e sulla conoscenza scientifica, elementi essenziali del pensiero di Locke e di Newton e David Hume che risalivano a loro volta a quello di Francis Bacon."). Tali strutture sono alla base della comunicazione accademica di tutti i settori disciplinari, per quanto riguarda sia lo studio dei testi e manuali, sia le attività linguistiche in cui è impegnato uno studente universitario, come seguire le lezioni frontali, interagire con i docenti, intervenire nei seminari, sostenere colloqui d'esame orali, scrivere relazioni e tesine (Balboni, 2018).

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. *Partecipanti*

Il campione è composto da 70 studenti iscritti a corsi di laurea sia umanistici sia scientifici<sup>3</sup> dell'Università di Salerno. Per una metà dei partecipanti l'italiano è la L1, mentre per l'altra metà l'italiano è una L2<sup>4</sup>, acquisita in contesto accademico sia nel paese di provenienza con un corso di lingua all'università sia in Italia con un corso di lingua presso il Centro Linguistico d'Ateneo, l'esposizione alle lezioni universitarie e le interazioni con docenti e colleghi di studio. I corsi di lingua presso il Centro Linguistico di Ateneo sono strutturati in 4 ore settimanali per un totale di 50 ore, con una prova finale che testa le quattro abilità e rilascia 5 CFU. I corsi sono, inoltre, affiancati da attività di

<sup>2</sup> Gli esempi riportati fra parentesi sono estrapolati dai testi usati come stimolo nella raccolta dati (cfr. Appendice).

<sup>3</sup> Nello specifico, i corsi di ambito umanistico sono corsi di Lettere, Lingue e culture straniere, Scienze della comunicazione, Scienze della formazione, Giurisprudenza; i corsi di ambito scientifico sono corsi di Fisica, Informatica, Ingegneria, Medicina, Economia.

<sup>4</sup> Per tutti gli studenti L2 intervistati l'italiano non è una L2 in senso stretto, ma piuttosto una L3, L4 o L5. Seguendo la terminologia scientifica condivisa, nel saggio per L2 si intende una lingua addizionale rispetto alla madrelingua, a prescindere dall'ordine di acquisizione rispetto ad altre lingue addizionali che fanno parte del repertorio individuale degli apprendenti.

autoapprendimento obbligatorie e da un cineforum facoltativo. Ogni classe è composta da venti studenti circa, selezionati attraverso un *placement test* progressivo mirato a distribuire nei sei livelli del Quadro Comune di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa, 2001) i numerosi studenti internazionali in ingresso per ciascun semestre. Nelle lezioni si conducono percorsi per lo sviluppo della comprensione e produzione scritta e orale e attività comunicative e grammaticali. Le classi di livello A1, A2 e B1 sono focalizzate sulla lingua per la comunicazione, dal livello B2 il *focus* si allarga alla lingua per la comunicazione accademica e per lo studio, attraverso attività di comprensione di testi informativo-espositivi con contenuti di cultura italiana e approfondimenti sulla storia della lingua, mentre non vengono condotte attività specifiche sulle microlingue degli ambiti disciplinari studiati dagli iscritti ai corsi.

I sottocampioni di studenti L1 e L2 sono bilanciati per sesso (60% donne e 40% uomini nativi; 50% donne e 50% uomini non nativi), età media (24 anni per i nativi, 26 anni per i non nativi), tipologia di studi (68% iscritti a corsi umanistici e 32% iscritti a corsi scientifici per i nativi, rispettivamente 60% e 40% per i non nativi). Gli studenti L2 sono iscritti a diversi programmi di scambio internazionale (Erasmus Plus, Erasmus Mundus, Dottorati in co-tutela) e frequentano corsi triennali, magistrali e dottorali. Il sottocampione è intenzionalmente eterogeneo per il livello di competenza linguistica in italiano L2, variando dal livello A2 al C1, e per la L1 (inglese, francese, tedesco, spagnolo, portoghese, polacco, russo, albanese, turco, kazako). È da specificare che la raccolta dati è stata condotta al di fuori delle attività dei corsi e che la partecipazione degli studenti è stata su base volontaria. Non si è potuto pertanto raccogliere un campione con un numero uniforme di studenti né per livello, né per L1: gli studenti dei livelli B2 e C1 sono più numerosi di quelli degli altri gruppi (4 apprendenti di livello A2, 7 di B1, 10 di B2, 14 di C1) e gli ispanofoni costituiscono una larga maggioranza rispetto agli intervistati con altre L1 (21 apprendenti sul totale di 35), aspetto rilevante per le analisi come discusso più avanti.

### 3.2. *L'elicitazione dei dati*

La raccolta dati si è svolta fra aprile e maggio 2019, presso il Laboratorio "P.A.R.O.L.E." dell'Università di Salerno, con la collaborazione di un'intervistatrice pari per età rispetto agli intervistati e di un gruppo di studenti che, dopo l'intervista, hanno somministrato un questionario scritto di tipo sociolinguistico. Le interviste sono state condotte in modo individuale e senza limiti temporali. La durata media è stata di 10 minuti per gli studenti nativi e 20 minuti per gli studenti non nativi. Gli stimoli sono quattro brevi testi, di 97.5 parole in media, due di contenuto umanistico sulla vitalità e varietà dei dialetti italiani e sulle origini dell'Illuminismo, due di contenuto scientifico sui sistemi termodinamici e sulla pressione atmosferica. Gli stimoli sono estrapolati da testi più ampi disponibili in rete su siti di cui gli studenti universitari fanno regolarmente uso per la ricerca di informazioni e di supporto allo studio<sup>5</sup>. Per ciascuno stimolo si è chiesto all'intervistato di leggere il testo, completarlo selezionando una delle due opzioni offerte e di riassumerlo, per due testi in modalità orale, per due testi in modalità scritta. È

<sup>5</sup> Le fonti dei quattro testi stimolo sono:

[http://www.treccani.it/enciclopedia/vitalita-e-variet%C3%A0-dei-dialetti\\_%28L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/vitalita-e-variet%C3%A0-dei-dialetti_%28L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/);

<https://it.wikipedia.org/wiki/Illuminismo#Descrizione>;

[https://it.wikipedia.org/wiki/Termo\\_dinamica](https://it.wikipedia.org/wiki/Termo_dinamica);

<http://www.fisicachimica.it/gra-press-space.htm>.

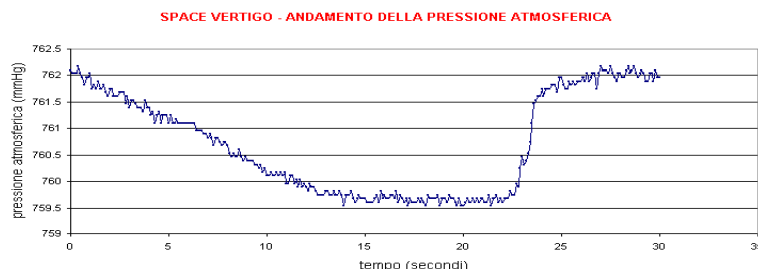
importante precisare che la raccolta è controbilanciata per ordine di presentazione dei quattro stimoli e per alternanza sia dei testi umanistici e scientifici sia dei riassunti orali e scritti, in modo da evitare che gli effetti di sorpresa, adattamento al compito o stanchezza si concentrassero per tutti i partecipanti sugli stessi stimoli.

Le produzioni orali sono state videoregistrate, in modo da monitorare l'uso di elementi non verbali che i partecipanti potevano accompagnare all'esposizione dei contenuti dei testi stimolo, come i gesti coverbali di tipo deittico, votati ad indicare parole o porzioni del testo, di tipo iconico, mirati a rappresentare il referente di cui si sta parlando, o gesti funzionali all'elaborazione cognitiva del messaggio linguistico (McNeil, 1992). I riassunti orali sono stati trascritti in forma ortografica, i riassunti scritti sono stati digitalizzati, riportando in modo fedele quanto prodotto su supporto cartaceo dai partecipanti<sup>6</sup>.

I questionari, somministrati individualmente al termine dell'intervista insieme alla liberatoria per il trattamento delle videoregistrazioni, hanno permesso di raccogliere dati sociolinguistici per tracciare il profilo degli studenti. Inoltre, per i partecipanti non nativi, si sono raccolte, da un lato, informazioni sui tempi, le modalità e la motivazione per lo studio della lingua italiana, dall'altro, le percezioni relative alle difficoltà nello studio in Italia e all'utilità di affrontare specifici argomenti nel corso di lingua frequentato al Centro Linguistico di Ateneo. Per elicitarle le osservazioni sui bisogni linguistico-comunicativi degli studenti L2 sono state poste le seguenti domande: "Fra gli argomenti studiati al corso di lingua cosa ti serve per studiare la tua disciplina?", "Quali sono le difficoltà dell'italiano delle lezioni e dei testi della tua disciplina?". A queste domande non sono state fornite opzioni di risposta per poter elicitarle con la massima spontaneità le dichiarazioni glottomatetiche degli studenti, ovvero le riflessioni sull'imparare a imparare (Balboni, 1999).

Per quanto riguarda il compito di completamento, indagato nello specifico in questa sede, si riporta come esempio il testo multimodale che introduce e illustra un grafico sulla pressione atmosferica (1) e si rimanda all'appendice per gli altri tre testi utilizzati come stimolo.

- (1) La prima parte del grafico, fino a circa 16 secondi, corrisponde al tratto in salita verso la sommità della torre. La pressione durante questa fase diminuisce passando dal valore di 762.1, misurato a livello del mare, fino a circa 759.6, con una differenza quindi di 2.5. È noto che una variazione della pressione atmosferica di 1 corrisponde a un dislivello di circa 10 metri, pertanto si ricava che l'altezza della torre è di 25 metri. Il successivo tratto del grafico, quasi piatto, corrisponde alla sosta trascorsa in alto alla torre. Quindi nella caduta rappresentata nel tratto finale del grafico la pressione atmosferica:
- sale
  - scende



<sup>6</sup> Nell'ambito della ricerca "OSSO – Competenze orali e scritte di studenti universitari L1 e L2", di cui è responsabile scientifico Fabiana Rosi, le interviste sono state condotte da Alfonsina Buoniconto, che ha in seguito costruito l'archivio dei dati videoregistrati; i questionari di background sono stati raccolti da Gioacchino Amato, Francesca D'Angelo e Debora Vena; i testi sono stati trascritti da Fabiana Berardini, Chiara D'Amato, Pasquale Esposito e Tiziana Turco e revisionati da Gioacchino Amato.

Come si evince dall'esempio (19) e dall'appendice, le opzioni di completamento non presentano complessità linguistiche, essendo composte da singole parole che rientrano nel lessico di base (De Mauro, 1980), e implicano una comprensione globale del testo, senza richiedere una comprensione analitica di specifici passaggi o l'elaborazione di inferenze per recuperare informazioni non riportate esplicitamente (Lumbelli, 2009). Le frasi da completare sono introdotte sempre dal connettivo "quindi", noto agli apprendenti fin dal livello A2 nella sua funzione consecutiva, riepilogativa e conclusiva. In tal modo i testi stimolo e il compito di completamento sono stati proposti senza necessità di adattamenti dall'A2 al C1, con il fine di misurare le competenze di comprensione dei testi per lo studio anche in apprendenti con livelli linguistici non avanzati, che nella realtà attuale dell'università italiana si trovano ad affrontare esami e scambi comunicativi di ambito accademico ben prima di raggiungere i livelli linguistici in cui si sviluppano le competenze CALP.

#### 4. ANALISI

##### 4.1. *La comprensione dei testi per lo studio*

La tabella 1 riporta i valori medi della correttezza delle risposte fornite dai diversi gruppi di apprendenti e dagli studenti nativi nel compito di completamento. I valori sono stati calcolati attribuendo alle risposte corrette 1, alle risposte scorrette 0.5 e alle risposte mancanti 0, per cui il valore massimo è 4 (1 x 4 testi)<sup>7</sup>.

Tabella 1. *Correttezza delle risposte di completamento dei 4 testi (media per gruppo)*

	Completamento dei testi (max. 4)
A2	3.62
B1	3.07
B2	3.40
C1	3.71
Nativi	3.56

I risultati di tutti i gruppi di apprendenti e dei nativi si avvicinano al valore tetto di 4 e rivelano che i partecipanti non incontrano particolari difficoltà nel comprendere globalmente i testi e nel completarli. È interessante notare che i nativi non raggiungono il tetto di risposte corrette, bensì mostrano competenze simili ai non nativi. La media più alta non è quella degli studenti L1, ma quella del gruppo L2 di livello C1, per quanto le differenze fra i gruppi siano basse e non statisticamente significative, a riprova che il livello di conoscenza della lingua italiana non incide sulla correttezza delle risposte fornite. Il mancato effetto del livello linguistico sulle competenze degli apprendenti può essere legato all'alta quantità di studenti ispanofoni in tutti i gruppi: la vicinanza strutturale fra

<sup>7</sup> È stato attribuito un valore diverso alle risposte scorrette e mancanti per differenziare l'atteggiamento degli studenti verso il compito: più partecipato nel caso delle risposte scorrette, più rinunciatario per quanto riguarda le risposte mancanti. Tali risposte sono state prodotte in numero molto limitato: sul totale delle 280 risposte raccolte, quelle scorrette sono solo 3, quelle lasciate in bianco sono 30. Il numero così scarso di occorrenze delle risposte scorrette e mancanti conferma che il compito di completamento non è risultato difficile o demotivante per i partecipanti.

L1 e L2 rappresenta un vantaggio nel compito di comprensione del testo e nel suo completamento.

Per valutare se la presenza del grafico nel testo multimodale sia un elemento di aiuto per la comprensione del testo, si sono messi a confronto i risultati per ciascun testo (tabella 2).

Tabella 2. *Correttezza delle risposte di completamento di ciascun testo (media per gruppo)*

	Testo sul dialetto (max. 1)	Testo sulla termodinamica (max. 1)	Testo sull'illuminismo (max.1)	Testo sulla pressione atmosferica (max. 1)
A2	1	0.75	1	0.87
B1	1	0.57	0.71	0.78
B2	1	0.80	0.80	0.80
C1	1	0.86	1	0.86
Nativi	1	0.97	0.77	0.87

Come si può notare nella tabella 2, il testo più comprensibile per tutti i gruppi è quello sul dialetto, che sia i nativi sia i non nativi sono in grado di completare senza problemi. Il testo multimodale sulla pressione atmosferica contenente il grafico (1) risulta essere il secondo più comprensibile, ma, a differenza del testo sul dialetto, nessun gruppo raggiunge il punteggio massimo di risposte corrette, neanche i nativi. La presenza del grafico non si configura pertanto come un forte elemento facilitatore, nonostante contenga elementi numerici e grafici non condizionati da differenze interlinguistiche, bensì familiari agli studenti a prescindere dalla L1, che non richiedono competenze linguistiche in L2 per essere compresi. La previsione che l'elemento non verbale costituisse un aiuto, soprattutto per i livelli meno avanzati, non ha trovato riscontro nei dati. Così, per verificare se la rappresentazione grafica sia stata di supporto almeno per la parte del campione che studia discipline scientifiche, si sono messe a confronto le risposte di tali studenti con le risposte degli studenti di discipline umanistiche (tabella 3).

Tabella 3. *Correttezza delle risposte di completamento del testo multimodale (media per gruppo)*

	Studenti di discipline umanistiche (max. 1)	Studenti di discipline scientifiche (max. 1)
A2	0.75	1.00
B1	0.87	0.67
B2	0.71	1.00
C1	0.83	0.87
Nativi	0.85	0.91

Gli studenti di ambito scientifico mostrano un lieve vantaggio sui loro colleghi, ma solo gli apprendenti di livello A2 e B2 sono in grado di completare il testo sempre con l'opzione corretta, mentre negli altri livelli e nei nativi non si raggiunge la totalità di risposte corrette. La componente non verbale del testo multimodale non emerge dunque come un elemento facilitatore determinante, neanche quando combinata con la familiarità contenutistica per un testo scientifico da parte degli studenti di tale ambito.



Infine, per valutare se la familiarità contenutistica sia un fattore guida nel compito di comprensione e completamento, si sono confrontate le risposte date dagli studenti di ambito umanistico per i due testi umanistici e le risposte date dagli studenti di ambito scientifico per i due testi scientifici (tabella 4).

Tabella 4. *Correttezza delle risposte di completamento dei due testi dell'ambito studiato (media per gruppo)*

	Testi umanistici – studenti di discipline umanistiche (max. 2)	Testi scientifici - studenti di discipline scientifiche (max. 2)
A2	2.00	2.00
B1	2.00	1.00
B2	1.71	2.00
C1	2.00	1.75
Nativi	1.75	1.91

La familiarità contenutistica con l'ambito disciplinare del testo si rivela un fattore facilitatore, anche se non in maniera uniforme. I nativi non raggiungono la totalità delle risposte corrette nei rispettivi ambiti di studio, i gruppi di apprendenti solo in uno dei due ambiti, quello umanistico per gli studenti B1 e C1, quello scientifico per i B2. Un effetto pienamente positivo si nota solo nel gruppo A2, in cui gli studenti forniscono risposte tutte corrette nei testi del proprio ambito di studio e mostrano di essere guidati dalla familiarità con i contenuti più che dalla competenza nell'italiano accademico, come atteso dato il livello iniziale delle competenze linguistiche.

#### 4.2. *La comprensione dei testi per lo studio nella consapevolezza degli studenti non nativi*

È interessante confrontare i dati sulle competenze di comprensione dei testi per lo studio con la consapevolezza della rilevanza di tali competenze da parte degli studenti L2 per quanto emerge dalle dichiarazioni sui loro bisogni linguistico-comunicativi. Come indicato nel par. 3, le dichiarazioni degli studenti sugli argomenti utili da trattare nel corso di lingua offerto dall'università e sulle difficoltà che incontrano nello studio accademico sono state raccolte con due domande a risposta aperta, in modo da lasciare i partecipanti liberi di indicare tutti gli aspetti che ritenevano pertinenti piuttosto che far scegliere fra opzioni predefinite.

La tabella 5 mostra la distribuzione percentuale delle risposte alla domanda del questionario “Fra gli argomenti studiati al corso di lingua cosa ti serve per studiare la tua disciplina?”.

Tabella 5. *I bisogni linguistico-comunicativi per studiare all'università (percentuali per gruppo)*

	A2	B1	B2	C1
Grammatica	40	25	7.7	30
Lessico	0	12.5	7.7	0
Comunicazione	20	12.5	30.9	20
Microlingua	0	12.5	7.7	30
Comprensione di testi per lo studio	40	25	23	10
Produzione di testi per lo studio	0	12.5	23	10

La rilevanza delle competenze di comprensione del testo accademico viene indicata come bisogno linguistico specifico da tutti i quattro gruppi, ma con una percentuale che diminuisce all'aumentare del livello di conoscenza della lingua italiana: rispettivamente 40% per gli studenti A2, 25% per gli studenti B1, 23% per gli studenti B2 e 10% per gli studenti C1. Nelle fasi iniziali dell'acquisizione dell'italiano L2 gli apprendenti esprimono il bisogno di approfondire la comprensione dei testi per lo studio nel corso di lingua, come indicato dalla studentessa colombiana A12 di scienze della comunicazione di livello A2 (2), mentre nelle fasi più avanzate sentono di aver colmato questa lacuna, superata dall'esigenza di approfondire la grammatica e la microlingua dell'ambito disciplinare studiato, come espresso dalla studentessa kazaka A16 di economia di livello C1 (3).

(2) A12: La grammatica e queste cose, tutto quello che studio al corso di lingua mi serve per capire un poco meglio la mia disciplina.

(3) A16: Soprattutto il linguaggio economico, accademico, inoltre il linguaggio giuridico (diritto), costituzione dei testi giuridici, economici.

La grammatica viene percepita non solo come bisogno generale per potenziare la conoscenza delle regole della lingua, ma, più spesso, come funzionale allo studio accademico, utile per chiarire l'uso di strutture linguistiche peculiari della microlingua dell'ambito disciplinare di interesse, come ad esempio i tempi verbali per lo studente albanese A15 di giurisprudenza (4) o gli aggettivi e il passato remoto per la studentessa tedesca A18 di storia dell'arte (5).

(4) A15: Il miglioramento dei tempi della lingua italiana per parlare e fare una ricerca come si deve

(5) A18: Gli aggettivi sono importanti per descrivere le opere d'arte. Anche il passato remoto è stato un aiuto per capire i testi sulla storia

Entrambi gli apprendenti sono di livello B2 e si mostrano in grado di individuare quali sono le strutture grammaticali di cui hanno bisogno per lo studio all'università in Italia. La studentessa A18 sottolinea la rilevanza delle due strutture linguistiche nelle specifiche microlingue della storia dell'arte e della storia: gli aggettivi per la produzione di testi descrittivi, il passato remoto per la comprensione di testi espositivi. Il passato remoto assume così un ruolo centrale nelle competenze linguistiche della studentessa, in quanto strumentale alle sue esigenze comunicative, e si configura come un elemento da presentare, almeno nella modalità ricettiva, nei corsi di italiano L2 per lo studio fin da un livello intermedio come il B1, in accordo con i presupposti di *ItalStudio* (Mezzadri, 2013), che si differenzia dai corsi di lingua per profili diversi di apprendenti, in cui è consuetudine trattare il passato remoto in modo fugace, dato il suo scarso uso nella lingua per la comunicazione al di fuori di specifiche aree regionali.

È da notare che all'aumentare del livello di conoscenza della lingua italiana, se da un lato si riduce l'esigenza di potenziare la comprensione dei testi per lo studio, dall'altro si attesta il bisogno di sviluppare competenze produttive nel discorso accademico, in particolare competenze di produzione orale dato che in Italia gli esami consistono di frequente in colloqui orali, a differenza di altri paesi europei e non (Fallani, Troncarelli, 2018). Nel gruppo A2 tale esigenza non è ancora percepita, ma dal livello B1 in su gli studenti la avvertono poiché si sentono impreparati alla comunicazione orale formale su contenuti disciplinari, percependo di essere privi di esperienza nel discorso accademico parlato anche nella propria L1. Vanno in questa direzione le dichiarazioni dello studente

A21 argentino di ingegneria meccanica di livello B1 (6) e dello studente A33 argentino di ingegneria meccanica di livello C1 (7).

(6) A21: le capacità di parlare in maniera fluente su esami orali

(7) A33: Mi serve per poter parlare e fare degli esami con più facilità

Insieme al bisogno di approfondire in aula la microlingua (12.5% nel B1, 7.7% nel B2 e 30% nel C1) e la grammatica (40% nell'A2, 25% nel B1, 7.7% nel B2 e 30% nel C1), gli studenti dei diversi livelli sottolineano in misura consistente l'importanza di trattare nel corso la lingua per la comunicazione (20% nell'A2, 12.5% nel B1, 30.9% nel B2 e 20% nel C1), necessaria per vivere in Italia durante il periodo di studio, mentre solo pochi studenti di livello B1 e B2 (12.5% e 7.7%) individuano nel lessico, inteso come lessico non specialistico, un argomento utile per la propria preparazione linguistica.

Passando alle dichiarazioni glottomatetiche sulle difficoltà incontrate nello studio all'università, la tabella 6 mostra la distribuzione percentuale delle risposte degli studenti alla domanda del questionario "Quali sono le difficoltà dell'italiano delle lezioni e dei testi della tua disciplina?".

Tabella 6. *Le principali difficoltà nello studio all'università (percentuali per gruppo)*

	A2	B1	B2	C1
Grammatica	0	28.6	50	27.3
Lessico	0	14.3	10	0
Comunicazione	33.3	0	10	0
Microlingua	66,7	42.8	30	72.7
Comprensione di testi per lo studio	0	0	0	0
Produzione di testi per lo studio	0	14.3	0	0

Il dato più interessante ai fini della presente indagine è che la comprensione dei testi per lo studio non viene percepita come una difficoltà dello studio accademico in lingua italiana: nessun apprendente di nessun gruppo la indica come un aspetto problematico né del seguire le lezioni universitarie né dello studio dei testi d'esame. Al contrario, gli studenti riconoscono che comprendere la lingua per lo studio è un'abilità più facile rispetto a produrla, come espresso dall'apprendente tedesca A18 di livello B2 (8).

(8) A18: Trovo difficile i piccoli dettagli che fanno la differenza per descrivere un'opera d'arte, ad esempio per descrivere un colore o un superficie. La lingua usata nelle lezioni è più professionale, riesco a capire abbastanza bene ma non riesco ad usare quella lingua professionale.

La maggiore difficoltà individuata dagli studenti è la microlingua, in particolare nella dimensione lessicale, che viene citata in percentuali alte in tutti i livelli: nel 66.7% delle risposte degli apprendenti A2, nel 42.8% dei B1, nel 30% dei B2 e nel 72.7% dei C1. La consapevolezza della difficoltà della microlingua emerge nelle dichiarazioni di studenti di ambito umanistico, come visto in (4), e di vari ambiti scientifici, come mostrano le seguenti dichiarazioni dello studente A09 argentino di ingegneria meccanica di livello B2 (9) e dei due apprendenti C1 A04, studente togolese francofono di matematica (10), e A03, studentessa spagnola di medicina (11).

- (9) A09: le parole specifiche della disciplina, come per esempio componenti meccanici che hanno un nome completamente diverso in italiano.
- (10) A04: Il linguaggio matematico è preciso. Ai test orali la cosa diventa più complicata nel senso in cui bisogna cercare e trovare le parole giuste per diffondere e sostenere i ragionamenti.
- (11) A03: Il vocabolario medico: ad esempio in anatomia, i nomi cambiano molto. Anche cambiano i nomi degli elementi chimici: es. azoto > nitrogeno.

Sulla microlingua l'unico parere differente viene espresso da uno studente tedescofono di livello C1 di filosofia, che dichiara di aver superato le complessità linguistiche dei testi filosofici grazie alla conoscenza di altre lingue, mostrando di avere la competenza metalinguistica di estrapolare le somiglianze fra le lingue che appartengono al suo repertorio, composto dal tedesco L1 e dall'inglese, francese e italiano L2. Lo studente testimonia così l'importanza di possedere un repertorio individuale plurilingue, peraltro ricco di varietà accademico-scientifiche in più lingue, che condividono tratti linguistici sia quando affini fra loro, come il francese e l'italiano, sia quando non affini, come l'inglese o il tedesco e l'italiano (12).

- (12) A31: i testi filosofici usano spesso lo stesso linguaggio che già conosco da tre lingue... quindi nessuna difficoltà.

Insieme al bisogno di studiare la microlingua, comune a tutti i livelli, il gruppo A2 percepisce la rilevanza di approfondire la lingua per la comunicazione (33.3%), ovvero le competenze BICS per gli scambi comunicativi quotidiani, come prevedibile nei livelli iniziali; i gruppi B1 e B2 segnalano il bisogno di trattare la grammatica (28.6% nel B1 e 50% nel B2) e il lessico non specialistico (14.3% e 10%); nel gruppo C1 si esprime la necessità di studiare aspetti grammaticali (27.3%). Come testimoniato dalle dichiarazioni degli studenti riportate negli esempi (4) e (5), la grammatica viene percepita come bisogno anche per i livelli più avanzati, in quanto strumentale allo studio per comprendere le funzioni e gli usi delle strutture morfosintattiche della varietà accademico-scientifica, quali il passato remoto, la frase passiva, le nominalizzazioni, l'ipotassi e la sintassi complessa.

## 5. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Le analisi condotte sulla correttezza delle risposte al compito di completamento di testi per lo studio mostrano buone competenze di comprensione globale dal livello A2 al C1. Il livello linguistico non costituisce un fattore determinante per la comprensione del testo. La brevità dei testi adottati come stimolo, la bassa complessità linguistica delle opzioni di risposta da selezionare e la prevalenza dello spagnolo come L1 possono concorrere a spiegare tale risultato, seppur si sottolinea che i nativi e i gruppi di apprendenti si sono avvicinati alla totalità di risposte corrette ma non l'hanno raggiunta, ad indicare che il compito proposto non era di risoluzione scontata. Inoltre, la comprensione non appare facilitata dalla multimodalità dello stimolo contenente il grafico, che emerge come elemento facilitatore in misura limitata, né dalla familiarità verso l'ambito disciplinare del testo, che non determina differenze consistenti fra le risposte degli studenti di discipline

umanistiche e scientifiche nei testi dei rispettivi ambiti disciplinari. Solo nel gruppo A2 la familiarità con i contenuti è di chiaro supporto alle competenze linguistiche iniziali e porta ad un vantaggio evidente nella comprensione dei due testi dell'ambito studiato.

È interessante anche notare come l'indice più alto di correttezza nel completamento del testo si registri non nei nativi bensì nel gruppo C1, a riprova che non sempre i parlanti nativi sanno dominare tutte le varietà linguistiche della L1 meglio dei non nativi, i quali sono in grado di sviluppare competenze alte nella L2 grazie a percorsi didattici mirati e specifiche esperienze linguistiche (Pugliese, Della Putta, 2017; Della Putta, in stampa). Pertanto è utile puntare a costruire corsi universitari di preparazione linguistica dedicati alle competenze di comprensione dei testi accademici per studenti internazionali. Inoltre, le buone competenze di comprensione globale emerse fin dal livello A2 incoraggiano a proporre attività di comprensione più approfondita, come la comprensione analitica e inferenziale, necessarie per lo studio dei testi accademici, anche quando il livello non è avanzato. Questo in linea con la reale situazione degli studenti in scambio, che spesso seguono lezioni e sostengono esami ben prima di raggiungere il livello B2 indicato come livello soglia per le competenze CALP, che alcuni apprendenti non raggiungono neanche al termine del periodo di mobilità, sia esso semestrale o annuale.

Infine, le competenze mostrate dagli studenti nella comprensione di testi anche di ambito disciplinare diverso da quello studiato esortano ad adottare nei corsi per studenti internazionali materiali accademico-scientifici di diverse discipline, con lo scopo di potenziare la padronanza delle peculiarità linguistiche funzionali allo studio generale. La realizzazione di percorsi sulle competenze accademiche trasversali trova terreno fertile nei corsi di lingua predisposti dagli atenei per gli studenti internazionali, che non possono essere targettizzati su singoli corsi di studio, data la necessità di concentrare le risorse economiche e gestionali in un'offerta di preparazione linguistica rivolta a tutti gli studenti in mobilità internazionale presso i centri linguistici piuttosto che presso i singoli dipartimenti. Anche le dichiarazioni glottomatetiche degli studenti vanno in questa direzione. La consapevolezza mostrata da molti apprendenti del bisogno di imparare aspetti grammaticali e lessicali per fini di studio più generali, oltre all'esigenza per loro più tangibile e concreta della microlingua della specifica disciplina studiata, testimonia dunque l'utilità di istituire negli atenei corsi di preparazione linguistica per studenti internazionali basati sull'italiano L2 per lo studio in una prospettiva ampia e approfondita, che comprenda la lingua per la comunicazione accademica nella sua ricchezza e trasversalità.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (1999), *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra, Perugia; Soleil, Welland.
- Balboni P. E. (a cura di) (2016), *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, UTET Università, Torino.
- Balboni P. E. (2018), "Competenze morfosintattiche e testuali necessarie per lo studio accademico" in Jafrancesco E. (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Becarelli, Siena, pp. 93-105.
- Berruto G. (2003), "Sul parlante nativo (di italiano)", in Radatz H. I., Schlosser R. (a cura di), *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Niemeyer, Tübingen, pp. 1-14.

- Bonvino E., Rastelli S. (2011), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia.
- Ciliberti A., Anderson L. (1999), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Trad. It. (2002), *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- 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. (1990), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Cummins J. (1979), "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters", in *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, "Libri di base" 3. Roma, Editori Riuniti, Roma pp. 149-83.
- 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.
- Dewaele J-M. (2017), "Why the dichotomy 'L1 versus LX user' is better than 'native versus non-native speaker'", in *Applied Linguistics*, 39, pp. 236-240.
- 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.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2010), *Uni.Italia*, Le Monnier, Firenze.
- Fratter I., Jafrancesco E., Fragai E. (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.
- Gallina F. (2018), "Studenti internazionali in mobilità: la questione del lessico della conoscenza in italiano L2", in Coonan M. C., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 323-339:  
[https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-228-4/978-88-6969-228-4-ch-20\\_LZmAR0j.pdf](https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-228-4/978-88-6969-228-4-ch-20_LZmAR0j.pdf).
- Gallina F. (2019), "Condizioni di possibilità per un piano di alfabetizzazione lessicale in italiano L2 per studenti internazionali", in *Italiano LinguaDue*, 11, 1, pp. 29-44:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11842>.
- Gee J.P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Falmer Press, London.
- Giacalone Ramat A. (a cura di)(1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna.
- Giacalone Ramat A. (a cura di)(2003c), *Verso l'Italiano*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di)(1994), *Italiano lingua seconda/ lingua straniera*, Bulzoni, Roma.
- Grassi R. (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra.
- Hulstijn J. (2011), "Language proficiency in native and nonnative speakers: an agenda for research and suggestions for second-language assessment", in *Language Assessment Quarterly*, 8, pp. 229-249.

- Jafrancesco E. (a cura di)(2018), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Becarelli, Siena.
- La Grassa M. (2011), *L'italiano all'università 1*, Edilingua, Atene-Roma.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- Lavinio C., Sobrero A. (a cura di)(1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Duca M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2: per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.
- 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.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Bari-Roma.
- 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.
- McNeil D. (1992), *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*, Chicago University Press, Chicago.
- Mezzadri M. (2013), "Si può osare? Studio sull'accessibilità della forma passiva e del passato remoto per apprendenti non italofoeni in contesto scolastico", in *EL.LE (Educazione Linguistica. Language Education)*, 2, pp. 375-426.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università*, Bonacci, Torino.
- Mezzadri M., Pieraccioni G. (2015), *Italiano Plus. Imparare l'italiano per studiare in italiano A2-B1/B2*, Bonacci, Torino.
- Mezzadri M., Sisti F. (2018), "VPI online: un approccio glottodidattico alla verifica della preparazione iniziale all'università", in Coonan C., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 381-397: [https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-228-4/978-88-6969-228-4-ch-23\\_0d2r0xT.pdf](https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-228-4/978-88-6969-228-4-ch-23_0d2r0xT.pdf).
- 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.
- Rosi F. (2010), "Insegnare la sintassi della frase semplice e della frase complessa", in Rastelli S. (a cura di), *Italiano di cinesi/Italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia, pp. 173-190.
- Rosi F. (2017), "La didattica dell'italiano L2 per lo studio per apprendenti cinesi in contesto universitario", in Lubello S., Stromboli C. (a cura di), *L'italiano migrante* numero monografico di *Testi e Linguaggi*, 11, pp. 293-304.
- Sobrero A. (1993), "Lingue speciali", in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Laterza, Bari-Roma, pp. 237-77.
- Street B. V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

## APPENDICE

I testi utilizzati come stimolo per il compito di completamento.

Ma ciò che conta maggiormente rilevare è la progressiva crescita dell'uso di italiano e dialetto, un uso misto, che in famiglia passa dal 24,9% del 1988 al 28,3% nel 1995 al 32,9% nel 2000, per assestarsi al 32,5% nel 2006, a conferma che il dialetto anche in alternanza con l'italiano non si perde e contribuisce ad arricchire il patrimonio linguistico italiano. L'uso misto in famiglia

aumenta di dieci punti percentuali nell'Italia insulare (dal 31,6% nel 1995 al 41,4% nel 2000) e di sei punti nell'Italia meridionale (dal 39,6% nel 1995 al 46% nel 2000). Quindi l'uso del dialetto negli anni 2000:

- o è scomparso
- o è continuato

---

Un "sistema termodinamico" è una qualunque porzione dell'universo presa come oggetto d'indagine (la rimanente parte dell'universo si definisce invece ambiente). Il sistema è sede di trasformazioni interne e scambi di materia o energia con l'ambiente esterno. Questi scambi causano perciò la trasformazione del sistema, poiché esso passa da una condizione di partenza ad una differente. In pratica un sistema si trasforma quando passa da uno stato d'equilibrio iniziale ad uno finale. Quindi l'equilibrio del sistema è:

- o variabile
- o fisso

---

L'età dei lumi: con questa espressione, che mette in evidenza l'originalità e la caratteristica di rottura consapevole nei confronti del passato, si indica la diffusione in Europa del nuovo movimento di pensiero degli illuministi francesi che affondava le sue radici nella cultura inglese. Voltaire, Montesquieu, Fontenelle riconoscevano infatti di essersi ispirati a quella filosofia inglese fondata sulla ragione empirica e sulla conoscenza scientifica, elementi essenziali del pensiero di Locke e di Newton e David Hume che risalivano a loro volta a quello di Francis Bacon. Quindi l'origine più profonda dell'Illuminismo è legata alla:

- o Francia
- o Inghilterra

---

La prima parte del grafico, fino a circa 16 secondi, corrisponde al tratto in salita verso la sommità della torre. La pressione durante questa fase diminuisce passando dal valore di 762.1, misurato a livello del mare, fino a circa 759.6, con una differenza quindi di 2.5. È noto che una variazione della pressione atmosferica di 1 corrisponde a un dislivello di circa 10 metri, pertanto si ricava che l'altezza della torre è di 25 metri. Il successivo tratto del grafico, quasi piatto, corrisponde alla sosta trascorsa in alto alla torre. Quindi nella caduta rappresentata nel tratto finale del grafico la pressione atmosferica:

- o sale
- o scende

**SPACE VERTIGO - ANDAMENTO DELLA PRESSIONE ATMOSFERICA**

