

PROPOSTA DI UNITÀ DI FORMAZIONE: IL LESSICO ACCADEMICO E LE RELAZIONI DI CAUSA-EFFETTO

Viviana de Leo¹

1. PREMESSA

Perché si rende necessaria una proposta didattica volta al consolidamento dell’italiano accademico? Come ricorda bene Gallina (2019: 29), il numero degli studenti internazionali inseriti in percorsi di formazione italiani è vistosamente aumentato negli ultimi anni; gli studenti stranieri si trovano nella condizione di dover fronteggiare due livelli linguistici dissimili: apprendere la lingua della comunicazione, per ben inserirsi nel contesto sociale in cui si trovano durante un periodo di mobilità, ma anche sviluppare le competenze necessarie per portare avanti un percorso di studio nell’ambito accademico italiano. Non si tratta, come si potrebbe pensare, dello sviluppo del lessico dei linguaggi specialistici², ma di offrire strategie di avvicinamento al lessico accademico, che potremmo definire quella «porzione di lessico che è necessaria per muoversi nello spazio linguistico interno a un percorso di studio in contesto universitario, trasversale alle diverse discipline e perciò ugualmente utile agli apprendenti indipendentemente dal settore disciplinare di studio e che risulta di fondamentale importanza in attività quali sostenere un esame scritto o orale, seguire una lezione, studiare un testo universitario, dispense o altro materiale, prendere appunti, scrivere una tesina o la tesi» (ivi: 30); oppure, per dirla con D’Aguanno (2019: 95), «si tratta del lessico astratto di registro formale, riconducibile anch’esso a varie funzioni comunicative, che occorre, appunto, nei testi scritti in un linguaggio “accademico”».

2. LESSICO ACCADEMICO: DOVE SI INCONTRA?

Questa porzione di lessico è stata raccolta prima da Ferreri (2005: 135-138), che ha proposto una scelta di 255 parole accademiche o “della conoscenza” per l’ultima parte di un percorso didattico dedicato al lessico, e poi in un elenco in ordine alfabetico (403 lemmi e 208 collocazioni) elaborato statisticamente da Spina (2010) nell’ambito degli studi per l’insegnamento dell’italiano a stranieri (*l’AIWL: Academic Italian Word List*); la selezione del lessico accademico per l’insegnamento dell’italiano L1 ed L2 può senza dubbio partire da questi elenchi ed essere aumentata con l’aiuto del dizionario dei sinonimi (cfr. D’Aguanno, 2019: 96). Tuttavia, come ricordano sia D’Aguanno (2019: 96), sia Mastrantonio (2021: 352), le liste di parole costituiscono importanti indici quantitativi, ma

¹ Università degli Studi di Milano.

² Sullo sviluppo del lessico specialistico vi sono progetti lodevoli, come il SEHA (<https://www.seahproject.eu/learning.php>: «The project aims at creating academic-professional language modules for French, German, Italian, Russian and Spanish as a foreign language in the field of AC with a view to encourage student mobility and to improve the outcomes of mobility programs»), e numerosi contributi dedicati alla didattica delle microlingue (per cui cfr., per esempio, GISCEL Sardegna, 2008; Depau, Lecca, 2008; Puato, 2012; Puato, 2020; Ballarin, 2021).

sono insufficienti da sole; al fine di essere valorizzate entro la programmazione didattica, devono essere organizzate e studiate sulla base delle funzioni che assolvono nel testo³ («un obiettivo didattico facilmente perseguitabile è quello di ricondurre la variabilità del lessico accademico a un numero inferiore di funzioni», ivi: 362).

Al di là delle liste di frequenza, dove è possibile incontrare il lessico accademico⁴? Diversi sono gli input di apprendimento lessicale cui sono sottoposti gli studenti stranieri in mobilità internazionale (cfr. Gallina, 2019: 33-34): per esempio, vi sono le lezioni, i seminari, le conferenze; vi sono poi i materiali specialistici scritti che vengono adoperati per lo studio della disciplina (dunque, libri di testo, dispense, ecc.); o ancora, il parlato del docente di lingua – se l'allievo segue un corso volto all'apprendimento dell'italiano L2 – e i materiali didattici per l'apprendimento della L2. Ci soffermeremo sul secondo input, ovvero *il materiale specialistico scritto* e, ricordando con D'Aguanno (2019: 93) che una didattica del lessico incidentale è insufficiente (perché occorre soffermarsi esplicitamente sulle parole da imparare), illustreremo un ciclo di lezioni che si potrebbe attivare nell'ambito di un corso di italiano L2.

3. LESSICO ACCADEMICO: COME SI IMPARA?

Lo scopo del presente intervento è quello di proporre una *Unità di formazione* dedicata alla didattica del lessico accademico. Un'altra domanda potrebbe essere “che cos’è un’UdF?”. Gli studiosi chiamano l’UdF in modi talora disparati, come *unità didattica* o *di apprendimento* (cfr. Prada, 2024a: 1093); qui basti sapere che l’unità didattica, di solito, è composta da una serie di singole lezioni, intese come sessioni di lavoro (cfr. Balboni, 2008: 19); dunque, ciò che si cercherà di fare durante questo intervento è proporre alcuni esempi attuabili di sessioni di lavoro in aula, in un percorso volto all'avvicinamento, apprendimento e consolidamento del lessico accademico.

Importanti nella strutturazione di un’UdF, in generale, sono due fattori (per cui cfr. Prada, 2024a: 1111): tenere in considerazione e sfruttare, se possibile, le tecnologie dell’informatica e della comunicazione (TIC) «nel tentativo di proporre attività stimolanti e di evitare una didattica esclusivamente trasmissiva, cercando di rendere gli studenti parte attiva della loro formazione e valorizzando le possibilità offerte dalla didattica azionale⁵»

³ Ferreri (2005: 134) connette il lessico raccolto a funzioni come *costruire ipotesi, ideare modelli, sostenere argomentazioni*; ancora, Spina (2010: 1321) tratta di funzioni testuali come *esemplificare, trarre conclusioni*, ecc. D'Aguanno (2019: 98-99), infine, raccoglie i lemmi (divisi successivamente in base a un criterio morfologico, dunque nomi, verbi e aggettivi) ascrivendoli a diverse funzioni: *descrivere cambiamenti, descrivere rapporti di causa-effetto, presentare e descrivere grafici e statistiche*. Cfr. Mastrandri (2021).

⁴ Indispensabile, inoltre, il progetto PRIN 2022 “Dizionario dell’italiano accademico: forme e funzioni testuali” (DIA) di Mastrandri *et al.* (2024: 564), che ha «il duplice obiettivo di avviare una riflessione sistematica sulla natura del cosiddetto “lessico accademico” e di realizzare un dizionario di parole “accademiche” consultabile in rete in libero accesso, ricercabile sia per forme che per funzioni»; in particolare, «Il presupposto del DIA è proprio che le parole del lessico accademico siano ordinabili e aggregabili in modo sistematico su base funzionale, al netto ovviamente dei problemi legati alla polisemia e alla polifunzionalità» (ivi: 566).

⁵ Si rimanda a Prada (2024a: 1114-1115) per maggiori approfondimenti, ma qui basti dire che «si tratta di un modello dell’insegnamento di ispirazione comunicativa, testato soprattutto nel caso dell’insegnamento delle L2 e delle LS (e di alcune tra quelle che hanno una tradizione glottodidattica più sviluppata in particolare), che prevede che, in aggiunta alle attività e agli esercizi più tradizionali, si assegnino ai discenti anche alcuni compiti complessi (progetti). Si tratta di solito di operazioni che gli studenti svolgono in gruppo e che richiedono un’interazione reale per raggiungere un fine esito tangibile (per esempio: organizzare una cena di fine corso per l’intera classe; creare un blog con schede lessicali; registrare una serie di podcast sull’uso dei gesti in italiano...); in quanto tali, i compiti esigono che gli studenti scendano direttamente nell’arengò della comunicazione e che sfruttino anche competenze non strettamente linguistiche».

e strutturare l'UdF secondo un formato multifasico. Le fasi di cui si compone l'Unità di Formazione sono le seguenti:

- a) una di motivazione e di inquadramento dei temi, in cui eventualmente, si possono già fornire agli studenti materiali per la preparazione autonoma [...];
- b) una di incontro con il testo (scritto, parlato, multimodale) che sarà oggetto di analisi, in cui se ne farà soprattutto una lettura globale;
- c) una di lettura più dettagliata, di focalizzazione su fenomeni linguistico-comunicativi interessanti e di riflessione sui temi oggetto dell'UdF;
- d) una di sintesi, di fissazione degli apprendimenti e di loro riuso via via più produttivo;
- e) una di verifica;
- f) eventualmente, una di approfondimento, ampliamento e di proiezione verso nuove attività: in questa, se si pensa di farlo, si può collocare il compito complesso, nello svolgimento del quale gli studenti potranno fare tesoro di tutto ciò che hanno appreso nelle fasi precedenti (Prada, 2024a: 1116).

Nella nostra simulazione si sceglie di usare, come suggerisce ancora Prada (2024a: 1116), lo strumento *Wooclap*⁶: si tratta di «una piattaforma didattica diffusa soprattutto nelle università, progettata per incrementare il coinvolgimento degli studenti, stimolare la loro partecipazione alle attività formative e tenere alta la loro attenzione attraverso compiti interattivi che i discenti possono eseguire attraverso i loro computer, tablet o telefoni, usando un collegamento o un QR code; tra le altre possibilità, l'ambiente offre quelle di proporre sondaggi, domande di elicazione e test a risposta aperta o chiusa; è possibile anche condividere una lavagna virtuale e creare interattivamente presentazioni».

3.1. *La prima fase*

Nella prima fase – a carattere motivazionale – necessario è presentare l'argomento, agevolando l'interazione tra gli allievi, facendo scaturire l'interesse e la conseguente discussione. Si potrebbe incominciare a lavorare sulle parole (nomi, verbi e aggettivi, cfr. D'Aguanno, 2019: 98) che descrivono i rapporti di causa-effetto: come ricorda Mastrantonio (2021: 359), esse assumono rilievo particolare «sia per la loro centralità cognitiva e testuale, sia per la grande varietà lessicale e morfosintattica con cui sono segnalate; sia infine per focalizzare meglio le numerose implicazioni didattiche che questo argomento può avere in una classe di apprendenti L2, data la molteplicità dei livelli linguistici coinvolti (morfologia, lessico, sintassi, testualità)».

La domanda di elicazione potrebbe avere come punto di partenza la condivisione di un testo in cui si evidenziano le parole di rilievo; per la scelta del testo sono possibili diverse opzioni: o una classica, che prevede che il testo sia prelevato da un comune manuale universitario (il primo esempio è ricavato dallo sfoglio di Bergaglio (2019), un manuale sulla geografia della popolazione):

L'economia è penalizzata da un'inflazione galoppante, da un fortissimo deficit nel bilancio dello Stato e da carenza di materie prime con cui riavviare la macchina produttiva. Le distruzioni **provocate** dal secondo conflitto mondiale non hanno, invece, **ripercussioni** troppo pesanti sull'industria

⁶ <https://www.wooclap.com/it/>.

italiana poiché gli impianti subiscono danni limitati. Inoltre, **in conseguenza** dei forti investimenti intervenuti negli anni della guerra, la capacità produttiva dell'industria italiana risulta nel 1945 superiore di circa il 15-20% a quella del 1938. [...] La produzione agricola, **a causa** delle mancate cure e delle devastazioni, subisce, invece, gravi danni durante il periodo bellico. [...] Le **conseguenze dirette** della seconda guerra mondiale sull'ammontare della popolazione sono, invece, piuttosto modeste in termini quantitativi. Come risulta evidente dalla figura 3.2. dal 1941 al 1943, **a causa** dei disagi della guerra, la mortalità infantile ritorna superiore al 110%, ma alla fine del conflitto, nel 1946, il valore di questo indicatore è inferiore a quello del 1939. [...] La diminuzione così repentina della mortalità in tutte le classi di età a partire dagli anni Cinquanta è **dovuta** [...] (Bergaglio, 2019: 87-89).

o una scelta che tenga conto delle risorse disponibili in linea: per esempio, si potrebbe consultare l'*Enciclopedia dei ragazzi*⁷ che, come si legge in D'Aguanno (2019: 97), rappresenta bene lo scritto accademico, non specialistico, che andrebbe insegnato all'altezza delle scuole superiori. Il testo scelto riguarda il cambiamento climatico e, in particolare, il fenomeno del riscaldamento globale, un tema spesso affrontato nelle aule di scuola e di cui, sicuramente, i discenti sono consapevoli:

Effetto dell'innalzamento della temperatura media atmosferica in superficie registrato su scala globale negli ultimi cento anni. Questo effetto è quantificabile in circa 0,75 °C, con un margine di incertezza di circa 0,2 °C. Le **conseguenze** del riscaldamento globale sono particolarmente evidenti nello scioglimento dei ghiacciai, nella riduzione dell'estensione delle calotte polari e nell'innalzamento globale del livello degli oceani. **Quest'ultimo effetto** è stato quantificato in 12÷20 cm nell'ultimo secolo ed è stato confermato da misure di notevole accuratezza effettuate dai radar-altimetri posti su vari satelliti di ricerca. Le **cause** del riscaldamento globale costituiscono un campo di ricerca attivo. La maggioranza della comunità scientifica concorda nell'indicare le attività umane di produzione di gas a effetto serra e di disboscamento come **la causa principale** del riscaldamento globale, ma non vi è tuttora unanimità di vedute. L'effetto serra consiste nella proprietà dell'atmosfera di mantenere le oscillazioni della temperatura dell'aria all'interno di un intervallo limitato sia rispetto alle variazioni del ciclo diurno giorno-notte sia del ciclo stagionale estate-inverno. Ciò **per effetto** di alcuni gas naturalmente presenti in natura, tra cui, in ordine di importanza, il vapore acqueo, l'anidride carbonica, il metano e l'ozono. Le attività dell'uomo, a partire dall'epoca della prima rivoluzione industriale, **hanno provocato** un aumento della concentrazione di alcuni di questi gas a effetto serra, in particolare l'anidride carbonica e il metano (aumentati rispettivamente del 31% e del 149%). Le concentrazioni future di anidride carbonica nell'atmosfera **dipendono** ovviamente dall'uso di combustibili fossili che avrà luogo nei prossimi anni. Sono evidentemente possibili varie evoluzioni che dipendono da variabili socio-economiche di difficile previsione e che **hanno dato luogo** alla definizione di diversi scenari di evoluzione delle concentrazioni di gas serra nell'atmosfera e del loro impatto sul clima globale. Le simulazioni tramite modelli numerici dell'evoluzione del clima dipendono ovviamente da quale scenario socio-economico si materializzerà e sono ulteriormente complicate da una serie di processi di retroazione, tra cui l'evaporazione dell'acqua, la copertura nuvolosa, i cambiamenti nel gradiente verticale di temperatura, variazioni di albedo e così via, ancora non completamente chiariti. **Questi fattori** rendono le attuali previsioni

⁷ https://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_dei_ragazzi/6/

quantitative dell’evoluzione del fenomeno del riscaldamento globale altamente ipotetiche.

Una volta letto il testo, si potrebbe chiedere ai ragazzi di compilare una *nuvola di parole* con alcuni possibili sinonimi attraverso Wooclap: come ricorda Prada (2024a: 1118), le risposte dei discenti possono essere condivise istantaneamente e alla fine risulta uno schema che le raccoglie (Figura 1):

Figura 1. Una nuvola di sinonimi



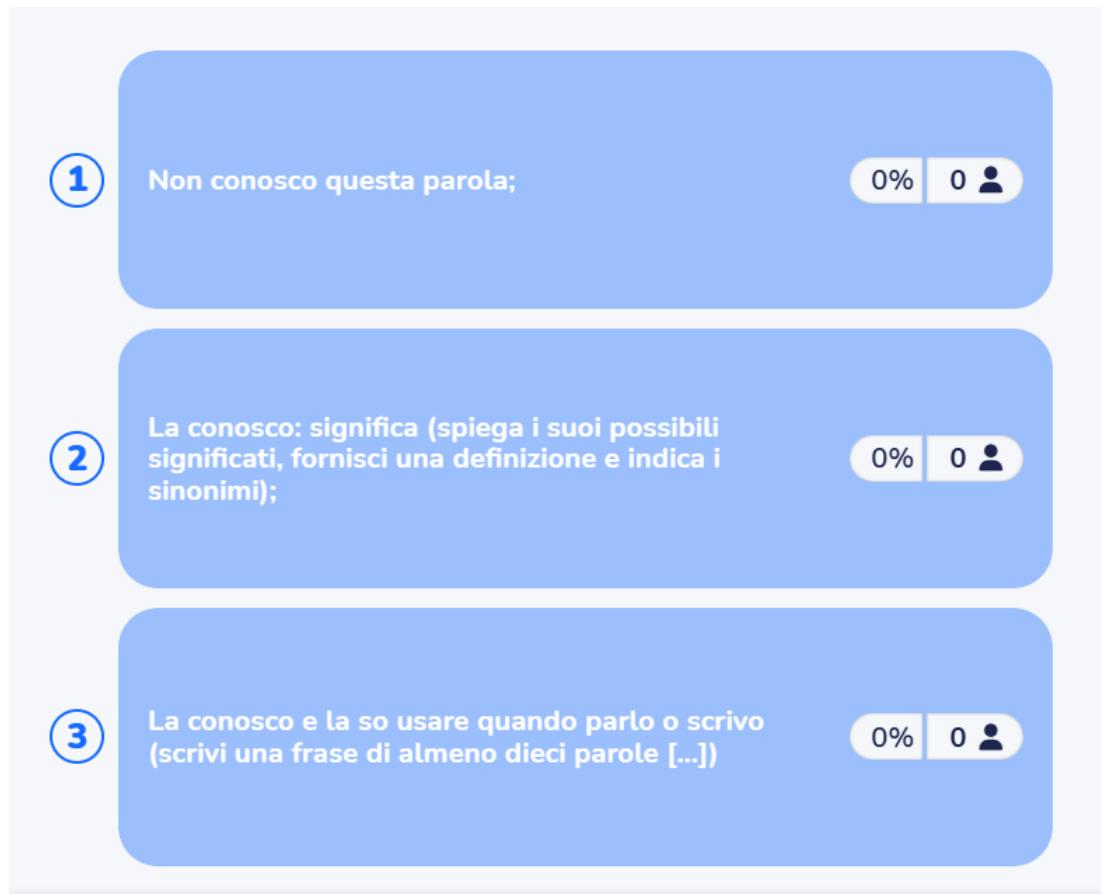
La nuvola di parole potrebbe indicare una buona o scarsa conoscenza dei sinonimi: per esempio, oltre a *causa* e *fattore*, presenti nel testo, con l’aiuto del docente si potrebbero indicare *origine*, *principio*; oltre a *conseguenza* ed *effetto*, anche *esito*, *impatto*, *riflesso*, *ripercussione*, *reazione*, *risvolto*, *frutto*, ecc. Per quanto riguarda i verbi, troviamo *provocare*, *dare luogo*, *dipendere*; ma è possibile ampliare la rosa verbale a *causare*, *contribuire*, *dare origine*, *determinare*, *essere responsabile di*, *esercitare*, *favorire*, *generare*, *indurre*, *influenzare*, *innescare*, *originare*, *portare a*, *scatenare*, *stimolare*, *suscitare*; per gli aggettivi: *accidentale*, *determinante*, *diretto*, *scatenante*, *secondario*, ecc.

Per essere maggiormente precisi nella verifica preliminare della conoscenza delle parole, si potrebbe adoperare una scala di conoscenza semplificata (cfr. Schmitt, 2010: 221-224; D’Aguanno, 2019: 99-100), proponendo alcuni lemmi e facendo scegliere tra:

- (1) Non conosco questa parola (o quest’espressione).
- (2) La conosco: significa (spiega i suoi possibili significati, da’ una definizione e indica i suoi sinonimi).
- (3) La conosco e la so usare quando parlo o scrivo. Per esempio: (scrivi una frase di almeno dieci parole per dimostrare che sai usare questa parola / espressione; se scegli questa risposta indica e completa anche 2).

È sempre possibile condurre la verifica attraverso la funzione “sondaggio” di Wooclap, come si osserva in Figura 2.

Figura 2. Scala di conoscenza semplificata attraverso un sondaggio su Wooclap



3.2. La seconda fase

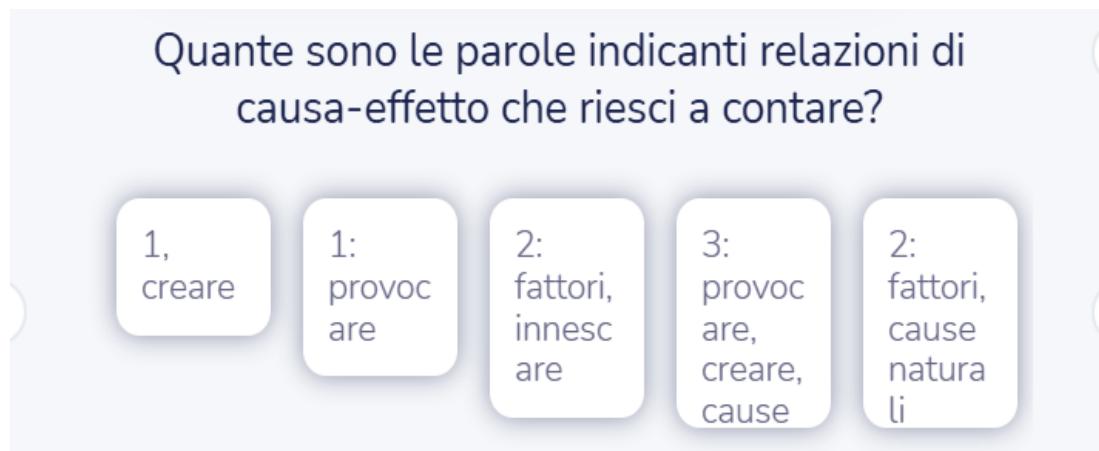
Una volta enucleate le parole, raccolte grazie alle proposte degli allievi che possono senza dubbio ampliare quelle indicate, e all'aiuto dell'insegnante, guida fondamentale nella prima fase di inquadramento, si può passare alla seconda fase, proponendo la lettura di un testo non evidenziato e in autonomia, che possa fungere da punto di partenza per la riflessione. Gli esempi possono essere sempre tratti dall'*Enciclopedia dei ragazzi*, come, ad esempio:

- 1) Balbuzie e tic sono disturbi che **creano** difficoltà nelle relazioni con gli altri perché colpiscono la capacità di comunicare: la balbuzie attraverso il linguaggio e i tic attraverso i gesti. Chi soffre di balbuzie, infatti, ha difficoltà nel parlare scorrevolmente con gli altri, mentre chi soffre di tic compie movimenti o emette suoni senza riuscire a controllarsi. Entrambi i disturbi iniziano spesso già nei bambini, ed è più facile curarli se si comincia subito; alla lunga possono **provocare** problemi di isolamento nella scuola o sul lavoro. [...] Questo disturbo può essere molto lieve o molto grave; quando è importante la persona soffre per la difficoltà di comunicazione e viene a trovarsi in uno stato ansioso tutte le volte che deve parlare. Tutto ciò **può provocare** difficoltà nel rendimento scolastico e, in seguito, sul lavoro e nella vita sociale, con tendenza all'isolamento. **Le cause** che portano alla balbuzie sono tutt'ora sconosciute. È probabile che non si tratti di una malattia **provocata** da problemi psicologici, anche se ovviamente li **creare**.

- 2) Una carestia si verifica quando, in un'area geografica più o meno vasta, viene a mancare l'elemento principale dell'alimentazione per la popolazione: per lo più il grano, ma anche il riso, molto importante nella dieta dei paesi asiatici. Una grave scarsità di derrate alimentari **può essere dovuta a cause naturali** – siccità, grandine, malattie delle piante, invasioni di insetti – o umane, come le guerre o una cattiva gestione delle risorse. Nelle società antiche e in età preindustriale la disponibilità di cibo era condizionata da **numerosi fattori**: il rendimento dei campi, che era molto basso e soggetto a frequenti cattivi raccolti; la conservazione degli alimenti, estremamente difficoltosa; il trasporto delle merci, che aveva tempi lunghi. [...] In queste condizioni anche un evento naturale di debole intensità o il saccheggio da parte di truppe di soldati **poteva innescare** una crisi alimentare.

In questa fase è necessario che, dopo la lettura, vi sia una fase di discussione con l'insegnante, utile per raggiungere la comprensione generale dello stralcio testuale scelto e collocarlo in un contesto definito. Sempre seguendo Prada (2024a: 1120), al fine di agevolare la comprensione del testo e anticipare il momento di focalizzazione sulle forme, il docente potrebbe proporre delle domande di orientamento, che puntino all'identificazione di aspetti salienti del testo: per esempio, *Quante sono le parole indicanti relazioni di causa-effetto che riesci a contare? Quali parole indicano rapporti di causa? Quali la conseguenza?*. La “domanda a risposta aperta” su Wooclap si presta benissimo allo scopo (Figura 3):

Figura 3. *Quante parole riesci a contare?*



3.3. La terza fase

In apertura della terza fase, che è quella di focalizzazione sulle forme, si potrebbero avviare le prime attività analitiche, chiedendo agli studenti di compilare una tabella sulla base delle informazioni raccolte nelle precedenti due fasi; la tabella potrebbe essere simile a quella proposta da D'Aguanno (2019: 97), che suggerisce di far creare agli alunni alcune schede «con lo scopo di farle poi consultare durante la composizione in classe o a casa [...]», come «promemoria lessicali [...], [che] possono suggerire parole per la scrittura di un saggio a dominanza espositiva (si pensi alla sintesi da più fonti su un argomento storico) o a una relazione scientifica (per esempio quella relativa a un esperimento)».

La tabella (sempre realizzabile attraverso il canale digitale Wooclap: Figura 4) è suddivisa in tre colonne (nomi, verbi e aggettivi) e potrebbe prevedere anche la richiesta di esemplificazione e produzione di frasi:

Figura 4. Tabella con nomi, verbi, aggettivi

1 Nomi	2 Verbi	3 Aggettivi
Causa fattore origine pretesto principio Conseguenza effetto esito frutto impatto portato reazione riflesso risvolto ripercussione	Causare Contribuire Dare origine Determinare Essere responsabile di Esercitare Favorire Generare Indurre Influenzare Innescare Portare a	Accidentale Determinante Indiretto Diretto Scatenante Primario Secondario

Successivamente, sarà compito del docente condensare le informazioni importanti, magari adoperando qualche schema per presentare gli aspetti teorici e descrittivi, guidando l'allievo in un'analisi dettagliata: è possibile farlo ancora attraverso lo strumento Wooclap, che offre l'opportunità di condividere una presentazione Power Point interattiva (Figura 5): gli studenti potranno scrivere messaggi istantanei, votare, ecc.:

Figura 5. Presentazione PPT interattiva

DOVE
TROVARE
L'ITALIANO
ACADEMICO

Diversi sono gli **input** di apprendimento lessicale cui sono sottoposti gli studenti stranieri in mobilità internazionale (Gallina, 2019: 33-34):

- Input orali (lezioni, seminari, conferenze, ma anche il parlato del docente di lingua);
- Input scritti (materiali specialistici scritti, come libri di testo e dispense, adoperati per lo studio della disciplina, ma anche materiali didattici per l'apprendimento della L2);

wooclap Presentazione Voti / 1 + Messaggi 1

3.4. Le ultime fasi

La quarta fase prevede alcune attività che consentono al discente di mettere in pratica le conoscenze acquisite in maniera attiva. Le opzioni, come si sa, sono differenziate: dalle domande a risposta chiusa o aperta, agli abbinamenti e ai *cloze*, tutte possibilità attuabili online attraverso Wooclap. Già D’Aguanno (2019: 100) proponeva un *cloze* mirato, attraverso la selezione di «frammenti di testi autentici (una o più frasi) che contengano la parola di cui si vuole verificare la disponibilità. Poi, si cancella quasi del tutto la parola: se ne mantengono soltanto le due o le tre lettere iniziali e si rende in questo modo univoca la risposta (a differenza del *cloze* classico). Per preparare quesiti simili bisogna selezionare brani che presentino le parole in contesti fortemente evocativi (in collocazioni tipiche, per esempio) e fare attenzione, ovviamente, a non proporre domande ambigue». I brani possono sempre essere tratti dalle voci dell’EdR (Figura 6).

Figura 6. Un *cloze* mirato

Riempì lo spazio con la parola corretta:

1) Le c ① ze del riscaldamento globale sono particolarmente evidenti nello scioglimento dei ghiacciai.

2) Le attività umane di produzione di gas a effetto serra e di disboscamento sono la c ② sa principale del riscaldamento globale.

3) Le c ③ e d ④ tte della seconda guerra mondiale sull’ammontare della popolazione sono, invece, piuttosto modeste in termini quantitativi.

In questa fase è indispensabile che vi siano momenti dedicati alla correzione, sia incoraggiando le correzioni tra pari, sia attraverso l’intervento del docente, favorendo correzioni esplicite, che segnino chiaramente le forme attese.

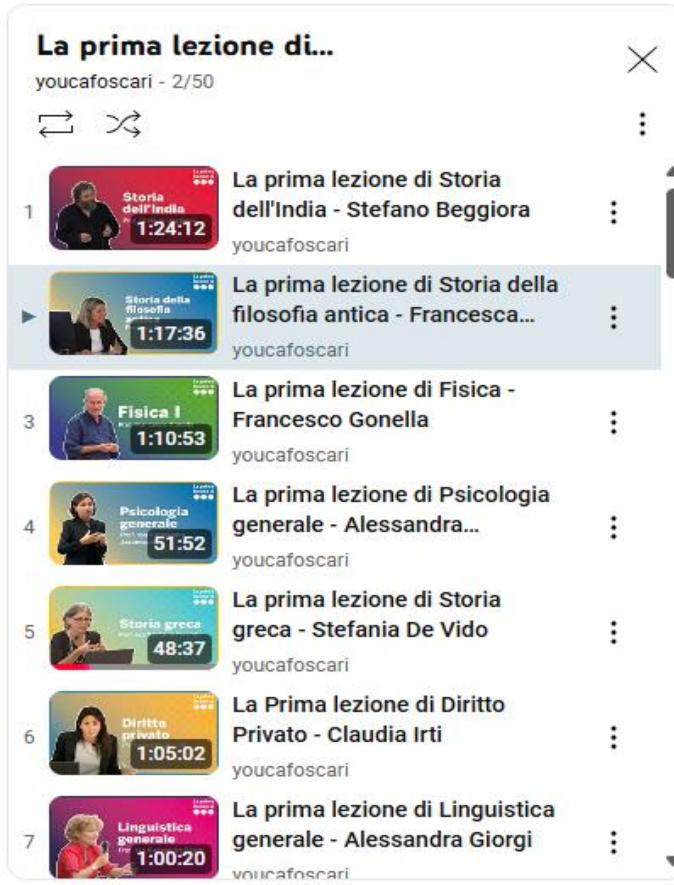
Un altro esercizio produttivo potrebbe essere replicare la struttura di un paragrafo; o, come suggerisce Mastrantonio (2021: 362), si potrebbe far partire il discente dalla lettura di frasi giustapposte (*L’aumento della temperatura. Lo scioglimento dei ghiacciai*) e chiedere di introdurre il verbo; oppure, senza i due processi nominalizzati (*La temperatura aumenta. I ghiacciai si sciogliono*), per introdurre in una fase successiva i connettivi avverbiali, portando così l’attenzione ad altri elementi causalì (ad es., *quindi*). In una fase ancora successiva, si potrebbero osservare i connettivi subordinanti (arrivando dunque a guardare la sintassi: *dal momento che*); si tratta di operazioni che, suggerisce l’autore, «serviranno anche a familiarizzare col metalinguaggio della causalità»; il fine è quello di introdurre fenomeni morfosintatticamente complessi, come la nominalizzazione (connessa a fenomeni come la deagentivizzazione o la spersonalizzazione).

Infatti, nell’ultima fase dell’UdF sarebbe auspicabile condurre la classe verso nuovi argomenti, approfondendo il tema dei connettivi o della subordinazione, temi che «daranno occasione agli apprendenti sia di toccare con mano la variabilità dei connettivi (*quindi* è rimpiazzabile da *dunque*, *di conseguenza*, ecc.), sia, nel caso della subordinazione, di

riflettere sulla modificabilità dell'ordine sintattico della causa e dell'effetto (*dal momento che la temperatura aumenta, i ghiacci si sciogliono* vs *i ghiacci si sciogliono dal momento che la temperatura aumenta*)» (*ibidem*). Questo permetterebbe di spostare il focus, volendo, anche all'input orale, composto di materiali come lezioni, seminari, conferenze: «si tende a pensare che la causa e l'effetto siano espressi regolarmente tramite i connettivi, che costituiscono i dispositivi di coesione logico-semanticamente prototipici. Questo è probabilmente vero nella lingua quotidiana; nell'italiano scritto accademico troviamo invece di preferenza predicati verbali, predicati nominali o nomi con altre funzioni sintattiche» (ivi: 359). Nel parlato della lezione universitaria, più che i dispositivi di espressione causa-effetto visti precedentemente, sono in effetti più ricorrenti i connettivi.

Una possibile attività, dunque, potrebbe essere condividere con il discente lo stralcio di una delle tante lezioni universitarie disponibili su YouTube (utile consultare il canale *Youcafoscari*, che funge da archivio virtuale per la fruizione di video relativi a conferenze stampa, lezioni universitarie, eventi, interviste, servizi radio-televisivi e videomessaggi) e chiedere, con l'ausilio della trascrizione, di rendere visibili i connettivi incontrati (Figura 7).

Figura 7. Il canale YouTube Youcafoscari



O ancora, visto che il primo testo proposto riguardava il riscaldamento globale ed era ricchissimo di quelli che D'Aguanno (2019: 98) schedava tra i termini per descrivere i cambiamenti (*evento, fenomeno, processo, avere luogo, avvenire, avviare, apparente, completo, graduale, ecc.*), il docente può farvi di nuovo ricorso per costruire un percorso di approfondimento stimolante, per esempio incominciando da una “ruota di parole”; essa permette di

selezionare casualmente il lemma, a cui eventualmente abbinare un sinonimo o una definizione (Figura 8):

Figura 8. *La “ruota di parole”*



4. UN COMPITO COMPLESSO: IL BLOG DI SCHEDE LESSICALI

Le schede lessicali di cui si trattava al § 3.3, messe nella forma di una tabella digitalmente costruita attraverso Wooclap, potrebbero poi essere raccolte in un blog dedicato al lessico accademico: il blog, strumento già sperimentato per l'insegnamento della scrittura⁸, diventa particolarmente fruibile per la didattica lessicale: lo propone anche Prada (2024a: 1133) per lo studio degli anglicismi, ma cfr. anche Prada (2022: 281-282), ricordando che «a questo fine si potrebbe ricorrere ai servizi di due notissime piattaforme: *Wordpress* e *Blogger*; entrambe consentono di attivare un sito gratuitamente e di editarlo comodamente. L'operazione è semplice e in rete si trovano molte guide, testuali e visuali, che spiegano come portarla a termine e gli stessi siti offrono istruzioni accurate».

Il compito complesso e cooperativo della creazione del blog di schede lessicali permette di condensare quanto appreso nelle fasi precedenti, e di compiere «operazioni non solo linguistiche, per l'esecuzione delle quali, però, l'uso della lingua ha importanza fondamentale» (ivi: 1114).

⁸ Bollini (2021: 304-305) descrive il blog come uno dei nuovi attrezzi a grande diffusione «anche grazie all'avvento dell'eLearning e all'introduzione nelle classi delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione), attraverso le quali gli insegnanti hanno potuto sperimentare tecniche di lavoro alternative alla didattica tradizionale, sfruttando gli strumenti multimediali per avviare progetti interdisciplinari, trasversali e coinvolgenti per gli studenti». Può essere considerato, per l'insegnamento della scrittura, sia un «facilitatore nell'ambito della presenza sociale e dell'apprendimento didattico» sia «uno spazio che consente agli studenti di svolgere con regolarità l'esercizio della scrittura sfruttando gli strumenti multimediali, approcciandosi così a un metodo di lavoro alternativo e più motivante».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Ballarin E. (2021), “Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell’insegnamento e nelle strategie didattiche”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (2021), pp. 97-108.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Bergaglio M. (2019), *Geografia della popolazione. Strumenti interpretativi*, Guerini Scientifica, Milano.
- Bollini E. (2021), “Il blog di classe come strumento di didattica della scrittura”, in *Italiano a scuola*, 3, pp. 303-330: [Il blog di classe come strumento di didattica della scrittura | Italiano a scuola](https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27894/23383).
- Corda A., Marello C. (2004), *Lessico: insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.
- D’Aguanno D. (2019), “Il lessico accademico per l’insegnamento della scrittura nelle scuole superiori”, in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola, Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 93-103.
- de Leo V. (2024), “Didattica del lessico: un percorso bibliografico”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 816-838:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27894/23383>.
- De Mauro T. (1980 e ss.), *Guida all’uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- Depau P., Lecca M. T. (2008), “Dentro il significato. La costruzione del senso (e del linguaggio) nell’apprendimento di discipline scientifiche”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 295-304.
- Diadori P. (2020), “Scrittura accademica e punteggiatura in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 181-195:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13753>.
- Ferreri S. (2005), *L’alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Gadaleta C. (2019), “La scrittura accademica in italiano L2/LS: studio di un caso”, in *Italiano a scuola*, 1, pp. 169-180: [La scrittura accademica in italiano L2/LS: studio di un caso | Italiano a scuola](https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13753).
- 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>.
- GISCEL Sardegna (2008), “Il cammino delle parole: la costruzione del senso e del linguaggio nell’apprendimento delle scienze”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 288-294.
- Jafrancesco E., La Grassa M. (2021) (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell’italiano L2*, Firenze University press, Firenze.
- Jezek E. (2005), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- La Grassa M. (2021), “L’uso dell’Unità Didattica Digitale per lo sviluppo della competenza lessicale”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (2021), pp. 109-134.
- Lewis M. (1993), *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*, Language Teaching Publications, Hove (UK).
- Mastrantonio D. (2021), “L’italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871>.

- Mastrantonio D., Sakr A., Dota M., Nardella S. (2024), “Il progetto PRIN 2022 “Dizionario dell’Italiano Accademico: forme e funzioni testuali” (DIA): prime acquisizioni e prospettive”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 564-605:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27866/23364>.
- Prada M. (2013), *Non solo parole. Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado*, in *Italiano LinguaDue*, 5, 1:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3226>.
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2024a), “Dal vocabolario alla vita. Progettare attività per la didattica del lessico”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 1093-1136:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23892>.
- Prada M. (2024b), “Insegnare il lessico con i dizionari dell’uso”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 839-889:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27895/23384>.
- Prada M. (2024c), “Per un’unità di formazione sulla mediazione testuale nella classe di italiano L2/LS”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 1137-1158:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23893/21307>.
- Puato D. (2012), “La formazione delle parole nei linguaggi di specializzazione in tedesco: una prospettiva didattica per il lessico medico”, in *Lingue e Linguaggi*, 8, pp. 131-144.
- Puato D. (2020), “Il lessico della medicina. Un confronto italiano-tedesco in prospettiva didattico-traduttiva”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 642-655:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15106>.
- Schmitt N. (2010), *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*, Palgrave Macmillan, London.
- Spina S. (2010), “AIWL: una lista di frequenza dell’italiano accademico”, in Bolasco S. et al. (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data*, Proceedings of the 10th International Conference “Journées d’Analyse statistique des Données Textuelles” (9-11 June 2010 - Sapienza University of Rome, LED, Milano, pp. 1317-1325.

