

# Le attività di scrittura nei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari

Francesca Gallina

Università di Pisa, Italia

Salvatore Orlando

Università di Pisa, Italia

**Abstract** This paper presents the results of a research on the writing activities in a sample of Italian L2 coursebooks for university students. The study aims to identify which strategies, tasks, and techniques the textbooks propose to help students to learn to write in Italian L2. A corpus of writing activities taken from a selection of Italian L2 coursebooks addressed to university students will be analysed using a grid focused on writing ability and by considering the CEFR indications on written production, as well as the contents of an Italian L2 Syllabus focused on university students. The results can be relevant for researchers and teachers interested in teaching writing.

**Keywords** Language Education. Italian L2. Teaching L2 writing. Textbook writing activities. International students.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Quadro teorico. – 3 Lo strumento di osservazione. – 4 Il campione selezionato. – 5 Le attività di scrittura nei manuali. – 6 Riflessioni conclusive.



## Peer review

Submitted 2023-10-16  
Accepted 2025-03-12  
Published 2025-05-08

## Open access

© 2025 Gallina, Orlando | 4.0



**Citation** Gallina, F.; Orlando, S. (2025). "Le attività di scrittura nei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari". *EL.LE*, 14(1), 85-100.

## 1 Introduzione

Il presente contributo vuole porre l'attenzione sullo sviluppo della produzione scritta in studenti universitari che apprendono l'italiano come seconda lingua nel loro percorso di studi.<sup>1</sup> L'abilità della scrittura costituisce una delle abilità fondamentali nell'apprendimento di una L2, ma a seconda degli approcci e dei metodi, degli obiettivi e dei bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti non sempre viene curata con attività di didattica esplicita, che portino lo studente a sviluppare gradualmente in L2 una competenza che è già matura in L1, almeno per ciò che concerne lo studente universitario.<sup>2</sup> Molto spesso è l'oralità a essere al centro dell'attenzione, o la comprensione scritta, almeno in relazione ai più recenti approcci, come quelli comunicativi o umanistico-affettivi. Eppure, la capacità di produrre un testo scritto oggi assume rilievo anche e soprattutto in virtù del fatto che la scrittura su diversi tipi di dispositivi elettronici ha acquistato una rilevanza notevole nella vita quotidiana di ciascuno, rendendo quindi la scrittura pervasiva, seppure in forme e modi differenti.

In che modo è dunque possibile sostenere il percorso di apprendimento dell'abilità di scrittura in italiano L2 in uno studente universitario tramite una didattica esplicita?<sup>3</sup> Per trovare alcune risposte a tale domanda abbiamo esplorato i manuali di italiano L2 per studenti universitari con lo scopo di individuare quelle attività che sono riconducibili alla didattica della scrittura in L2, come già fatto in altra sede, cui rimandiamo un approfondimento, sui manuali per adulti e giovani adulti (Gallina, Orlando 2023). L'obiettivo è quello di individuare indicazioni, strategie, esempi, attività, tecniche, per gestire la produzione scritta. In particolare, ci siamo chiesti se esitano nei manuali forme di didattica esplicita della scrittura, se esse siano legate

---

Sebbene il contributo sia frutto della stretta collaborazione tra Autrice e Autore, Francesca Gallina è responsabile dei §§ 1, 2 e 6, Salvatore Orlando dei §§ 3, 4 e 5.

**1** Il presente lavoro si colloca all'interno di un progetto di ricerca dedicato all'analisi della scrittura di studenti universitari, dal titolo *L'italiano degli studenti universitari. Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche* di cui è capofila l'Università di Bologna (PI Prof. Nicola Grandi, Prot. 2017LAP429), e in particolare in seno alle attività dell'Unità di ricerca dell'Università di Pisa di cui è responsabile Francesca Gallina.

**2** Non entreremo qui nel merito della questione delle competenze degli studenti universitari, che in Italia solleva frequentemente ampi dibattiti e che è oggetto del PRIN di cui alla nota 2 e a cui rimandiamo.

**3** Restano escluse dal presente contributo le questioni relative allo sviluppo dell'abilità di scrittura e della scrittura in italiano L1, per le quali esiste un'ampia letteratura di riferimento cui rimandiamo; in particolare per le questioni sulla scrittura di studenti universitari in generale si veda il recente Grandi 2025. Sono altresì escluse le questioni relative alla valutazione della produzione scritta in L2, per cui rimandiamo a Weigle 2022.

ai particolari bisogni comunicativi del profilo oggetto di attenzione, quale spazio occupino nell'economia del manuale, quale convergenza vi sia rispetto ai sillabi proposti per studenti universitari. Andre-mo dunque a illustrare innanzitutto il quadro teorico e metodologi-co della ricerca, procedendo poi all'analisi dei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari che abbiamo selezionato, per anda-re infine a svolgere alcune riflessioni sul ruolo che la scrittura as-sume nella didattica dell'italiano L2 al particolare profilo di appren-denti che abbiamo considerato.

## 2 Quadro teorico

Il profilo dello studente universitario ha acquisito nel corso degli ul-timi anni sempre maggior rilievo, ma anche ulteriori sfumature, dal momento che esso include sia lo studente che svolge il proprio percor-so accademico in un Paese altro rispetto all'Italia e che ormai costitu-isce un profilo tradizionale tra i pubblici dell'italiano L2 (De Mauro et al. 2002), sia lo studente in mobilità internazionale.<sup>4</sup> Ai fini del nostro lavoro, utilizzeremo l'espressione 'studente universitario/internazio-nale' come termine ombrello che comprende i diversi sotto-profilo cui abbiamo appena accennato, dal momento che i manuali selezio-nati sono utilizzabili da diverse tipologie di studenti internazionali.

Nei numerosi studi dedicati a questo profilo di apprendenti è con-divisa la necessità di sviluppare due ambiti principali di comunica-zione: quella che fa riferimento alla lingua per la socialità e quella che fa invece riferimento alla lingua accademica.<sup>5</sup> La Grassa (2021) ha individuato per gli studenti internazionali vari bisogni legati ad ambiti come l'abitazione e la sussistenza quotidiana, la socializza-zione e il tempo libero, la formazione accademica in italiano L2, tra cui spiccano, per ciò che qui ci interessa, la necessità di prendere ap-punti, scrivere riassunti, costruire mappe mentali, produrre una te-sina, una relazione o una presentazione, scrivere mail di media for-malità, interagire in chat e forum, compilare moduli.

Come evidenziato in Gallina (2019, 34) sono riconducibili a quat-ro categorie le possibili fonti di input per gli apprendenti universitari di italiano L2: 1. lezioni, conferenze, seminari, ecc.; 2. libri di testo, appunti, dispense, ecc.; 3. il parlato del docente di lingua; 4. i mate-riali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2. Tali fonti offrono

---

<sup>4</sup> Sulla presenza di studenti internazionali nel nostro sistema universitario riman-diamo a Uni-italia (<http://uni-italia.it/it/analisi-e-dati>) e a uno studio condot-to negli Atenei toscani (Bagna, Guidi, Orlando 2023).

<sup>5</sup> Si vedano, ad esempio, Bagna et al. 2017; Coonan et al. 2018; Fratter et al. 2017; Mezzadri 2016; Rosi, Lubello 2020.

numerose possibilità di confrontarsi con testi scritti che fungono da modello per la produzione di testi e per lo sviluppo della competenza scritta, ma è altresì plausibile affermare che lo sviluppo della capacità di produrre un testo non può avvenire solo tramite l'esposizione, per quanto continuativa e ripetuta nel tempo e sufficientemente ricca quantitativamente e qualitativamente, a un modello, ma deve avvenire anche tramite attività mirate, che consentano lo sviluppo di strategie adeguate per svolgere autonomamente un compito problematico come quello della scrittura. Certamente la capacità di scrivere in una seconda lingua dipende dalla nostra capacità di scrivere in L1, dalla quale possiamo trasferire numerose competenze secondo il principio della *Common Underlying Competence* di Cummins, ma dobbiamo anche precisare che non tutti gli studi evidenziano gli stessi effetti sulla scrittura in L2, poiché alcuni hanno mostrato come l'effetto benefico di L1 dipende dalla vicinanza con L2, dal task e dalla conoscenza enciclopedica dell'apprendente (Hyland 2019, 32).<sup>6</sup> Ciò significa che il trasferimento verso L2 della capacità già acquisita di scrivere in L1 non è sempre agevole, soprattutto a causa del fatto che ci possono essere alcune variabili quali delle divergenze nell'interpretazione della scrittura, ma anche una certa distanza in termini di contenuti e conoscenze oltre che di aspettative sui tipi testuali. Tuttavia, la possibilità di riflettere sulla lingua che la scrittura in L2 offre con tempi molto più estesi rispetto a quanto consente il parlato, rende l'abilità della scrittura un prezioso mezzo per sostenere lo sviluppo dell'interlingua degli apprendenti e andrebbe pertanto sviluppata adeguatamente (Grassi 2020).

Come già sottolineato in Gallina, Orlando 2023 (187-8), nell'ambito della didattica della L2, oltre che di L1, pare oggi dominare un modello di interpretazione della scrittura che sposta il focus sul processo (Bereiter, Scardamalia 1995). Secondo tale modello la scrittura è un processo di problem solving in cui le fasi di pianificazione, scrittura e revisione sono strettamente connesse. L'accento è posto sul processo più che sulla forma, sui meccanismi cognitivi, sulle strategie per reperire idee, come nelle attività di prescrittura, sulla revisione e sul feedback. Secondo questo approccio è fondamentale diventare consapevoli delle fasi del processo di scrittura, ma anche del fatto che le fasi sono interdipendenti e saldamente intrecciate. Come sintetizza Hyland (2019, 3) questo è uno degli approcci alla didattica della scrittura in L2, per altri la scrittura è vista come un insieme di parole e frasi che soggiacciono alle regole di un sistema linguistico, con una visione che accentua il testo come prodotto, focalizzandosi in particolar modo sulle strutture linguistiche e il loro apprendimento

---

<sup>6</sup> Sullo sviluppo dell'abilità di scrittura in L2 rimandiamo per un approfondimento a Machón 2020.

grazie all'imitazione e alla manipolazione dei modelli proposti in classe. L'accuratezza diviene un obiettivo prioritario in tale prospettiva, per la quale lo sviluppo della competenza di produzione scritta avanza tramite una prima fase di familiarizzazione, poi di scrittura controllata e di scrittura guidata, e infine di scrittura libera. Un altro approccio è quello funzionale, secondo cui hanno rilievo quali funzioni hanno i testi. In questo quadro, di matrice strutturalista, l'accento è posto sulla struttura dei testi, sui paragrafi, sulle frasi che li compongono, come segmenti di un tutto da ricomporre. Un altro approccio individuato da Hyland è quello focalizzato sul genere testuale. Tale prospettiva, che rimanda a Halliday, assume che gli usi linguistici rispondano a degli obiettivi e siano ricorsivi nei testi appartenenti allo stesso genere, che è connotato socialmente e che è teso a realizzare una certa funzione. In tale approccio la didattica della scrittura si realizza tramite una prima fase di presentazione esplicita del contesto e delle caratteristiche del genere, una fase di modellizzazione e decostruzione, una fase di creazione congiunta con il docente e infine di costruzione individuale. L'approccio che esalta il ruolo dell'espressività muove da altri presupposti, per cui chi scrive diviene il punto di partenza, colui che è chiamato a esprimere i propri significati, producendo un testo in modo meno strutturato e più attento alle idee e alla connessione con il destinatario. Tale approccio, come sottolinea Hyland (2019, 10), è però difficilmente applicabile nel caso di apprendenti con background culturali per i quali l'emergere della propria individualità non è centrale o abituale. Infine, un ulteriore modo di interpretare la scrittura è quello che si concentra sui contenuti, per cui l'apprendente deve condividere nella scrittura conoscenze personali. In tale prospettiva viene evidentemente esaltato il rapporto tra lettura e scrittura, dove la prima influenza positivamente la seconda a diversi livelli di competenza (Grabe, Zhang 2013), poiché la lettura consente di essere esposti a reti di conoscenze, modelli testuali, strutture linguistiche, usi lessicali, ecc. che possono essere poi riproposti nella fase di produzione scritta. Tale approccio ci pare particolarmente pertinente nel caso di studenti universitari che si esprimono in italiano L2 per veicolare significati legati alle aree di studio, per cui i contenuti assumono un ruolo centrale.

Nell'insegnare a scrivere in italiano L2 ci pare che sia opportuno trovare un equilibrio tra gli approcci qui sinteticamente presentati, partendo dalla convinzione che la scrittura è certamente una pratica sociale, che si basa su processi cognitivi e su diverse fasi complementari, oltre che su contenuti disciplinari da far emergere nel testo scritto, ma che non è possibile svilupparla in modo spontaneo, con la semplice esposizione all'input, bensì si tratta di un'abilità che necessita un focus esplicito. Spinti da tali riflessioni siamo andati a vedere quali opportunità offrano i materiali didattici per studenti universitari per imparare a scrivere un testo. Un manuale può infatti proporre

testi che diventano la rappresentazione di un certo genere testuale, una sorta di modello prototipico che consente di riconoscere i tratti caratterizzanti di un certo genere, di osservarli, analizzarli, confrontarli, manipolarli. Può anche fornire esempi che inducono a focalizzare le risorse linguistiche tramite momenti di analisi, discussione, scrittura guidata, o strumenti utili per la scrittura come glossari, dizionari, indicazioni di stile, contenuti. E infine può presentare materiali stimolo per la produzione scritta. Quale che sia la funzione del manuale tra quelle elencate e che abbiamo ripreso adattandole da Hyland (2019, 85), ciò che ci preme sottolineare è che nella selezione dei generi testuali un principio da adottare è quello della variazione, in base al livello di competenza e all'utilità a seconda del profilo di apprendenti, fornendo modelli capaci di diventare un punto di riferimento e attivando percorsi gradualmente per supportare l'apprendente nello sviluppo della competenza di scrittura.

### 3 Lo strumento di osservazione

La ricerca è stata condotta mediante una scheda di analisi delle attività di scrittura nei manuali di italiano L2 (SAMIL2-Scrittura) appositamente elaborata con l'obiettivo di esplorare i processi didattici e le attività di scrittura all'interno della proposta editoriale nel settore dell'italiano come lingua seconda e straniera, come evidenziato in Gallina, Orlando 2023.

Per l'elaborazione di tale strumento di osservazione abbiamo fatto riferimento agli studi e alle ricerche incentrati sulle caratteristiche dei manuali per la didattica dell'italiano L2 (Semplici 2011; 2019), sull'analisi dei programmi e dei materiali didattici per l'italiano L2 (Vedovelli 2010) e per l'insegnamento delle lingue (Cortés Velásquez, Faone, Nuzzo 2017).

Lo strumento è stato validato da un gruppo di esperti a cui è stato chiesto di esprimere un giudizio (Sì/No) sulla scheda e sui singoli campi facendo riferimento ai criteri definiti da Escobar-Pérez, Cuervo-Martínez (2008) [tab. 1].

**Tabella 1** Criteri e indicatori per la valutazione da parte di esperti

CH	CHIAREZZA	L'item è formulato in modo grammaticalmente corretto. Risulta chiaro e comprensibile.
CO	COERENZA	L'item ha una relazione logica con il costrutto che intende misurare.
RL	RILEVANZA	L'item è essenziale e rilevante per la misurazione del costrutto. Deve essere incluso.
SF	SUFFICIENZA	Gli item che fanno riferimento a uno specifico costrutto sono sufficienti per misurare il costrutto stesso.

Il gruppo che ha partecipato alla valutazione di SAMIL2-Scrittura è costituito da cinque collaboratori ed esperti linguistici (CEL) di italiano L2, in servizio a tempo indeterminato presso altrettanti Centri Linguistici in Italia, con oltre 10 anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2 e nella redazione di materiali e manuali per stranieri (Gallina, Orlando 2023, 189-90).

La SAMIL2-Scrittura consta di 27 campi, divisi in tre sezioni: Informazioni catalografiche; Caratteristiche del volume; Il processo di scrittura: dalla ricezione alla produzione.

Prima di procedere con la descrizione dei campi di ogni singola sezione, è necessaria una piccola digressione per precisare ciò che intendiamo con alcuni termini utilizzati all'interno di SAMIL2-Scrittura e, di conseguenza, nel contributo: il 'manuale' è qui l'insieme del materiale che compone ogni singola pubblicazione e che corrisponde al raggiungimento di un livello del QCER; l'insieme dei manuali inclusi all'interno di uno stesso progetto editoriale è il 'corso'; il termine 'volume', invece, è in questa sede il libro dello studente, mentre rientra nei 'materiali integrativi' tutto ciò che accompagna il volume; infine, quando non diversamente specificato, 'unità' indica genericamente la ripartizione in cui è articolato il percorso formativo all'interno del volume.

La prima sezione della scheda (campi 1-9), ha lo scopo di riportare le coordinate generali del manuale analizzato generalmente ricavabili dalla copertina e dal colophon del volume. In ordine di comparsa, la sezione registra: titolo, autore/i, data di pubblicazione, eventuali edizioni, casa editrice, ISBN, numero di pagine e livello/i del QCER; poiché solitamente il manuale non è composto unicamente dal volume, la sezione si chiude con un campo per la schedatura del materiale integrativo come espansione esterna: quaderno degli esercizi, guida per l'insegnante, CD, DVD, materiale online, piattaforma ecc.

La seconda sezione della scheda (campi 10-22), è finalizzata all'analisi della struttura del volume e delle diverse parti che lo compongono, concentrandosi sulle caratteristiche, i modelli e le funzionalità adottate dalla linea editoriale. La sezione si apre con l'identificazione della tipologia prevalente del volume, distinguendo fra manuali di italiano L2 generici e specifici (per pubblico target, dominio, abilità focalizzata). Strettamente collegato alla tipologia è il profilo di apprendenti a cui si rivolge il volume. Le voci di questo campo (11) prevedono caratteristiche sulla fascia d'età, sulla condizione e sulla L1 dei destinatari. Il campo successivo (12) mira a registrare il modello di lingua di riferimento, inteso qui come varietà di input in italiano L2 proposta all'utenza sui quattro assi (diatopia, diafasia, diamesia e diastratia) di variazione sociolinguistica. La variazione dell'input si relaziona alla tipologia di approccio glottodidattico adottato e, nel campo successivo (13), la scheda intende registrare il modello teorico di riferimento. La sezione prosegue con due campi (14-15) dedicati al

rapporto tra il manuale e il docente, verificando la presenza di indicazioni per quest'ultimo all'interno del volume, in linee guida, online e l'eventuale tipologia di queste. Si continua con tre campi (16-18) dedicati all'analisi della struttura del volume e dei suoi componenti. Il primo (16) è dedicato all'articolazione del volume, intesa come la ripartizione principale che autori/autrici propongono per il raggiungimento di un determinato obiettivo formativo. Nel campo successivo (17) si prendono in esame le sezioni dell'unità, intese qui come le categorie ricorrenti all'interno di ciascuna delle parti in cui è strutturato il volume. Tra le voci, si propone un elenco degli aspetti mediamente presenti all'interno dei manuali linguistici: funzioni comunicative, lessico, grammatica, elementi culturali, attività di produzione scritta (Gallina, Orlando 2023, 188), schede di sintesi. Si prosegue (18) con la registrazione dell'indice dettagliato del volume, includendo sia il sommario, inteso come la sequenza in cui vengono proposti i contenuti, sia l'eventuale sillabo quando riportato. Dopo i campi sull'organizzazione del volume, la scheda propone due campi (19-20) destinati all'analisi complessiva dell'apparato non verbale presente nel volume, esplicitando se questi aspetti grafici abbiano un ruolo complementare al testo verbale o accessorio. In quest'ultimo caso, l'elemento iconografico può assumere due funzioni: 'integrativa', di accompagnamento al testo scritto o orale, 'autonoma', come fulcro intorno al quale si sviluppano le abilità ricettive e produttive (cf. Peruzzi 2001, 399-400). Gli ultimi due campi (21-2) della seconda sezione registrano uno l'eventuale presenza di materiali integrativi nel volume, come eserciziario, glossario, narrativa da leggere/ascoltare, guida per l'insegnante, soluzioni e trascrizioni, mentre l'altro mira a verificare la presenza di un chiaro riferimento alla scrittura nell'esplicitazione degli obiettivi del volume o in altre espansioni che compongono il manuale.

La terza sezione della scheda è specifica sull'oggetto in analisi del nostro progetto. È costituita da una tabella avente lo scopo di registrare tutti i compiti di scrittura presenti all'interno del volume, segnalandone la distribuzione all'interno dell'unità. Nella sua dimensione verticale, la tabella è costituita da una lista aperta di compiti. Le voci proposte si rifanno ai vari generi testuali e alle varie azioni relative alla redazione di testi scritti in L2 in base alle indicazioni del QCER sulla produzione, interazione e mediazione scritta (Consiglio d'Europa 2020, 71-4, 91-7, 104-16) e ai compiti e ai testi scritti del *Sillabo di italiano L2* (Lo Duca 2006, 93-109). La dimensione orizzontale, invece, è dedicata alla distribuzione dei compiti di scrittura sulla base di quattro fasi: 'ricezione e osservazione' registra la tipologia di testi input che costituiscono per l'apprendente l'elemento di familiarizzazione con il compito di scrittura; 'avviamento alla produzione' censisce le prime attività di scrittura controllata proposte per un determinato compito; 'riflessione' riporta la presenza di una



riflessione esplicita sulla struttura del testo e il processo di scrittura per un determinato compito; ‘produzione’ cataloga quelle attività finalizzate alla redazione di un testo scritto elaborato su uno specifico compito. Per ciascuna attività di scrittura rintracciata durante l’analisi, la scheda chiede di riportare il riferimento (istruzione e pagina) all’interno del manuale.

#### 4 Il campione selezionato

La ricerca è stata condotta su un campione di tre manuali di lingua italiana per stranieri: *UniversItalia 2.0*, *L’italiano all’università 2*, *30 e lode*.<sup>7</sup> Per la loro selezione sono stati adottati i seguenti criteri:

- target: i tre manuali sono espressamente destinati ad apprendenti stranieri che studiano la lingua italiana in ambienti universitari;
- anno di pubblicazione: sono stati selezionati i manuali pubblicati in prima edizione a partire dal 2010;
- livelli: abbiamo deciso di prendere in considerazione esclusivamente i manuali di livello intermedio B1/B2.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca non si è focalizzata sulle eventuali attività integrative online o su piattaforma. Quando disponibili, sono state esaminate le guide per l’insegnante, soffermando l’attenzione unicamente sull’eventuale presenza di indicazioni sullo sviluppo della competenza di produzione scritta e su come guidare lo studente nello svolgimento delle attività proposte.

#### 5 Le attività di scrittura nei manuali

In questo contributo ci limiteremo per ragioni di spazio all’analisi della sezione 3 della scheda, quella focalizzata sulla scrittura. Per l’analisi delle attività per sviluppare la competenza di produzione scritta proposte dai manuali, abbiamo considerato il modello suggerito da Lo Duca (2006), in quanto ha operato i propri criteri di scelta «condizionata dalle esigenze linguistico-comunicative del nostro particolare tipo di apprendente e dalle situazioni che normalmente si trova a vivere durante il suo soggiorno in Italia» (31) che è lo stesso a cui si rivolge il presente contributo: lo studente universitario. Nello specifico, ci siamo concentrati sulla seconda parte del *Sillabo* dedicata

---

<sup>7</sup> D’ora in avanti useremo le sigle *UI* (*UniversItalia 2.0*), *IU* (*L’italiano all’università*), *30* (*30 e lode*).

alla dimensione testuale denominata *Compiti e testi*, in cui vengono definite le attività linguistico-comunicative (93-109).

Proporremo qui alcuni esempi significativi tratti dai manuali analizzati. Si tratta di una panoramica qualitativa e assolutamente non esaustiva delle attività riscontrate durante l'analisi, con la presentazione di alcuni compiti per i testi scritti tra i più significativi per studenti universitari di italiano L2 e seguendo la scansione indicata dal *Sillabo* per i livelli B del QCER: comunicare nella vita quotidiana, regolare rapporti sociali, descrivere, narrare, argomentare, esporre. È importante precisare che le attività riscontrate spesso rientrano in più di un genere testuale: questi casi saranno riportati in base al compito per il conseguimento dell'obiettivo comunicativo prevalente.

Per il compito 'comunicare nella vita quotidiana', presentiamo un'attività sul curriculum vitae che il *Sillabo* riporta tra i testi per programmare un lavoro. Nell'esempio di *project work* sulla redazione di un cv tratto da *UI* (68) che qui segnaliamo, si invitano gli studenti ad attivare e fissare quanto appreso nell'unità attraverso la realizzazione di un progetto che ha come obiettivo la preparazione per un colloquio di lavoro. Per la realizzazione di questo specifico progetto gli studenti devono formare dei gruppi e poi, all'interno di ogni gruppo, devono dividersi in due sottogruppi (rispettivamente selezionatori e candidati) e scegliere un annuncio su cui lavorare. I candidati di ogni gruppo devono scrivere un CV in duplice copia, una per sé e una per il selezionatore, adeguato all'annuncio scelto, usando lo schema fornito dal manuale. I selezionatori di ogni gruppo devono rileggere l'annuncio scelto e preparare un breve profilo dell'azienda in questione. I candidati devono consegnare ai selezionatori del proprio gruppo il CV e devono prepararsi, insieme, al colloquio. Nelle pagine precedenti era stato fornito un modello di CV attraverso il quale l'apprendente ha avuto modo di familiarizzare con questo tipo di testo e aveva eseguito un'attività guidata di stesura di un curriculum attraverso un'attività di riordino delle informazioni. Si tratta dunque di un approccio legato allo specifico genere testuale interessato e fondato sulla presentazione del modello e su un processo di creazione condivisa, come proposto in alcuni approcci descritti nel § 2.

Per il compito 'regolare rapporti sociali', abbiamo selezionato un esempio tratto da *IU* (103-5) che ha come obiettivo comunicativo generico quello di ordinare o vietare a qualcuno di fare qualcosa. L'attività di produzione scritta è posta dopo altre di comprensione e lessico incentrati sulle ricette e il mondo della cucina e un box in cui è proposta allo studente una riflessione sulla funzione e sulla struttura del testo regolativo. L'attività in questione è proposta come strategia utile per lo studente universitario, in quanto è una tipologia che ritroverà spesso nel suo percorso. Affinché l'apprendente di italiano L2 familiarizzi con questo tipo testuale, viene richiesto di stabilire delle regole alimentari basandosi su una tabella alimentare, a

cui segue un'attività di gruppo di produzione scritta di un decalogo di consigli relativi all'ambito alimentare, con relative indicazioni su alcuni aspetti testuali da rispettare come l'uso di frasi brevi, dell'imperativo, ecc. Anche in questo caso, in estrema sintesi, prevale un processo di presentazione esplicita di un modello del genere testuale, con successiva produzione collettiva.

Per il compito 'descrivere', segnaliamo un'attività tratta da *IU* (56) che rientra nell'obiettivo comunicativo: «descrivere con chiarezza e precisione persone, oggetti, luoghi, eventi, apparecchiature». Gli autori propongono in un'unica attività la possibilità di esercitarsi sulla produzione scritta di più testi (relativi ad esempio al personaggio del proprio romanzo preferito o a una situazione che li ha colpiti in Italia o nel loro Paese), suggerendo l'uso dei connettivi additivi e avversativi individuati nelle attività precedenti attraverso l'analisi di vari testi proposti nel corso dell'unità al fine di definire induttivamente una regola su questi elementi linguistici e riflettere sulle forme verbali, sul lessico evocativo e sugli indicatori spaziali del testo descrittivo incontrati. Anche qui si hanno dei modelli di testo da seguire, ma il focus è sulle strutture della lingua utili a realizzare la produzione richiesta, come nell'approccio legato al testo come prodotto descritto in precedenza.

Per il compito 'narrare', decidiamo di concentrarci qui sull'obiettivo comunicativo «raccontare di sé e di altri; narrare fatti reali (personali e no) e di invenzione». *IU* dedica un'unità principalmente a questo tipo testuale proponendo testi appartenenti a vari generi testuali quali articoli di cronaca, relazioni di viaggio, biografie, favole e fiabe, trame di libri, testi di canzoni ecc. Viene proposta sia una attività di individuazione dei generi narrativi che lo studente affronterà durante il percorso universitario in relazione alle discipline accademiche di cui sono tipici, sia un'attività di scrittura collettiva per la partecipazione a un concorso letterario, scegliendo tra sette temi (75), con alcune indicazioni sulle modalità di lavoro, sul numero di parole minimo e sulle caratteristiche dei testi narrativi da rispettare. Anche in questo caso prevale un approccio legato ai generi testuali.

Il compito *argomentare* presenta tra i suoi obiettivi comunicativi per la fascia di livello B quello di «capire e riferire in modo affidabile e ragionevolmente preciso le opinioni e le argomentazioni altrui». Segnaliamo qui l'esempio di un'attività tratta da *30* che chiede allo studente di elaborare i contenuti di un testo che ha letto e analizzato nelle pagine precedenti dell'unità rispettando la struttura del saggio. Si tratta di un'attività di avviamento alla produzione scritta strettamente vincolata al testo input, che guida in modo piuttosto rigido la produzione dello studente, probabilmente con il fine di condurlo agevolmente verso un compito complesso come quello dell'argomentazione e che è vicina a un approccio funzionale della didattica della scrittura.

Infine, per il compito 'esporre', il *Sillabo* pone tra gli obiettivi comunicativi quello di «capire la scansione di un testo prodotto da altri ed esprimere esplicitamente la scansione del proprio testo» che è possibile relazionare con le attività di mediazione di un testo per sé stessi che il QCER ha sviluppato nel *Volume complementare* (107-10). Si tratta, dunque, di attività che prevedono il trasferimento a livello intralinguistico delle informazioni e/o degli argomenti contenuti in un dato testo di partenza. Riassumere, spiegare dei dati, prendere appunti, schematizzare, semplificare un testo sono fra le strategie richieste a uno studente universitario. Nei manuali presi in analisi, abbiamo rintracciato vari esempi di applicazione di queste attività. Tra queste, ne proponiamo due sugli appunti tratte da *30* e *IU*, da cui si evincono due approcci diversi: nel primo, sono dati come modello e le attività sono sempre tendenzialmente di comprensione o di produzione semi strutturata e rigidamente guidata, mentre nel secondo caso all'apprendente, sollecitato a rivedere e a riprendere le attività precedenti, è lasciato un margine di produttività più ampio. Prendere e sviluppare appunti è una delle abilità integrate di manipolazione testuale che uno studente universitario deve imparare a gestire durante il suo percorso. L'attività tratta da *30* (24) che qui vogliamo richiamare propone due testi di appunti in cui l'apprendente è chiamato a stabilire quale sia fedele al testo input. Si tratta di un'attività di comprensione che invita di fatto a una riflessione implicita sulla tecnica degli appunti. Diversa è invece l'attività per la tecnica di presa e sviluppo di appunti tratta da *IU* (184). Qui si parte da un ascolto tratto da YouTube che simula il contesto della lezione. Lo studente, infatti, è guidato dapprima a prendere appunti durante l'ascolto attraverso l'impiego di alcune strategie viste in precedenza (i.e., uso di abbreviazioni) e successivamente è chiamato a rielaborarli in un testo scritto in cui deve dare ulteriori dettagli e la sua opinione. Si introduce, così, un altro genere espositivo-argomentativo tipico del contesto universitario: la tesina.

Prima di lasciare spazio alle riflessioni conclusive, facciamo alcune considerazioni, provando a tracciare alcune linee generali di analisi e di commento non solo delle attività di scrittura presentate, ma sull'intero corpus raccolto durante l'analisi delle attività di produzione e interazione scritta riscontrate nei manuali selezionati.

Come si evince dagli esempi riportati, i compiti di scrittura proposti sono nella maggior parte dei casi strettamente collegati ai testi attorno ai quali ruotano le singole unità. È indiscutibile la cura e la ricercatezza di autrici e autori nella selezione dei testi input, al cui modello si rimanda più volte nelle varie fasi in cui è strutturata l'unità, specialmente nelle attività di avviamento alla produzione scritta, di riflessione – quando presenti – sui generi testuali chiamati in causa e nelle istruzioni delle produzioni semi-guidate e libere. Ci è parso di notare, invece, che sia riservato uno spazio ridotto, dedicato e poco esplicito, alle fasi complementari del processo di scrittura (§ 2). Come abbiamo

già specificato nel § 4, i due manuali che presentano una guida per l'insegnante forniscono indicazioni sul procedimento, ma si tratta spesso di cenni teorici, delegando la libertà operativa della spiegazione delle attività di scrittura da svolgere al docente. È pur vero che il docente di lingua oggi può avere una maggiore formazione linguistica e glottodidattica, ma sorge spontaneo un quesito: quanto spazio è dedicato alla didattica della scrittura nella formazione dei docenti? Crediamo che questo sia direttamente proporzionale a quello riservato nei manuali, ma, onde evitare di cadere in generalizzazioni inopportune, rimandiamo ai risultati di progetti di ricerca e di studio ancora in corso.<sup>8</sup>

Sicuramente apprezzabili per lo sviluppo delle competenze di produzione scritta sono le sezioni *Progetto (UI)* e *Scriviamo insieme (IU)*, esplicitamente dedicate alle attività produttive e di scrittura. La struttura della prima evidenza sia le varie fasi del processo di scrittura (dall'ideazione alla revisione) come la tecnica del *project work* (Danesi, Diadori, Semplici 2018) prevede, sia la valorizzazione della *peer education* (Croce, Gnemmi 2003) e della *flipped classroom* (Magliani, Biscaro 2014). D'altro canto, però, la posizione dell'attività in una sezione esterna all'unità stessa potrebbe penalizzare la sua realizzazione. Diversamente, *Scriviamo insieme* è collocata sempre all'interno dell'unità, è ricorrente ed è inserita in fasi diverse dell'unità.

In 30, sono diverse le attività di scrittura funzionale in ambito accademico. Da sottolineare, però, che se il numero di attività proposte potrebbe essere sufficiente, non sempre queste coprono l'intera gamma delle funzioni. Queste si concentrano prevalentemente, infatti, sugli appunti, sul riassunto e sulla sintesi, tralasciandone altre come la parafrasi, l'espansione, la trascrizione di dati o la schedatura.

Infine, un'ultima debita considerazione che facciamo è sui compiti. Nei manuali sono presenti – seppure in proporzione diversa – i compiti di scrittura proposti nel *Sillabo*, ma non tutti i generi testuali sono proposti. Non abbiamo, infatti, riscontrato, né in ricezione, né in produzione, alcune attività che, a nostro avviso, dovrebbero essere significative per un apprendente di italiano L2 che sta affrontando (o si prepara per) un percorso universitario in Italia e previste dal livello B. Tra queste, riportiamo: certificati medici e istruzioni scritte sull'uso di farmaci, contratti, regolamenti; o, ancora, manuali di istruzioni, programmi di studio, bollettini o comunicazioni del dipartimento/facoltà, verbali di riunioni, testi specialistici/manuali, resoconti di ricerche/sperimenti scientifici, esami scritti.

---

<sup>8</sup> Oltre al già citato progetto di ricerca in cui si inserisce questo nostro studio (cf. nota 2), segnaliamo il progetto *CECIL* (*Centro d'Eccellenza per il Contrasto all'Impoverimento Linguistico*) del Dipartimento di Filologia, letteratura e linguistica dell'Università di Pisa, tra i cui obiettivi vi è l'istituzione di una Summer School di scrittura e la costituzione di un Centro anche per la scrittura accademica nei diversi ambiti disciplinari. Cf. <https://www.fileli.unipi.it/dipartimento/eccellenza/>.

## 6 Riflessioni conclusive

Abbiamo già evidenziato nella prima parte del contributo quanto sia necessario per lo studente universitario internazionale sviluppare sia le competenze per comunicare e soddisfare così i propri bisogni comunicativi legati alla quotidianità e alle relazioni sociali, sia le competenze per studiare, per poter vivere nel contesto accademico e affrontare le sfide poste dallo svolgere un percorso universitario in una lingua altra rispetto alla propria L1. Tra le competenze linguistiche accademiche certamente la produzione scritta gioca un ruolo di primo piano, forse molto più di quanto ciò valga per altri profili di apprendenti, per i quali l'oralità ha invece un peso maggiore. Nel corso del progetto PRIN in seno al quale nasce il presente contributo abbiamo svolto una ricognizione dei requisiti di accesso, dei test di accertamento linguistico in ingresso, degli obiettivi formativi linguistici e comunicativi, dell'obbligatorietà di un elaborato scritto finale e delle opportunità di seguire attività di didattica della scrittura in un campione di 62 corsi di laurea, triennali o a ciclo unico quinquennale, distribuiti su tutto il territorio nazionale e rappresentativi di diverse aree disciplinari. Dall'analisi emerge che la presenza di requisiti linguistici per l'accesso e, in misura minore, l'esplicitazione degli obiettivi formativi linguistici sono molto eterogenee, con una distribuzione non uniforme tra le varie aree e anche all'interno di una stessa area. Tuttavia, quasi tutti i corsi hanno un accertamento linguistico nei test per l'accesso e la preparazione di un elaborato finale è pressoché uniformemente distribuita tra le varie aree. Mancano però in molti casi, sia comparando aree disciplinari diverse, sia osservando le aree geografiche, strumenti diffusi di supporto alla redazione dell'elaborato e, in termini generali, attività di didattica della scrittura, che ugualmente sarebbero di sostegno a studentesse e studenti per la preparazione della tesina finale. Tale ricognizione evidenzia quanto la scrittura assuma una certa rilevanza per lo studente universitario, ponendolo dunque nella impellente necessità di apprendere a scrivere in L2, se non frequenta un corso di laurea erogato interamente in inglese. A fronte di tale necessità, possiamo affermare che spesso nelle istanze organizzative della classe e nei materiali didattici le attività di produzione scritta sono per lo più collocate nella fase finale delle unità di lavoro, come un momento di riutilizzo dal più ampio respiro, rispetto alle attività focalizzate sui contenuti linguistici presentati, delle conoscenze e delle competenze maturate nel corso dell'unità, un momento di uscita che si caratterizza per un certo grado di individualità, spesso a dispetto di molte pratiche di scrittura condivisa che pure in ambito didattico hanno trovato ampio spazio nei processi di educazione linguistica. Del resto, all'interno di una classe non è semplice trovare i tempi necessari e sufficienti per curare lo sviluppo della competenza di

scrittura, soprattutto nella prospettiva di restituire un feedback adeguato a ogni produzione. Per andare oltre quello che ci pare essere un limite allo sviluppo dell'abilità di produzione scritta, ovvero l'attenzione marginale alla scrittura, almeno nei termini di una didattica esplicita, varia e ricca, ci sembra pertanto auspicabile che da un lato i docenti si formino adeguatamente per insegnare a scrivere in L2 e dall'altro che i manuali destinati a studenti universitari dedichino sempre maggiore attenzione a questa abilità.

## Bibliografia

- Bagna, C.; Chiapedi, N.; Salvati, L.; Scibetta, A.; Visigalli, M. (2017). *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*. Perugia: OL3.
- Bagna, C.; Guidi, E.; Orlando, S. (2023). «Studentesse e studenti internazionali negli Atenei toscani e traiettorie nel post-laurea». Bagna, C.; Berti, F.; Giovannetti, G.; Tomei, G. (a cura di), *La mobilità degli studenti nelle Università della Toscana*. Milano: FrancoAngeli, 69-93.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2020). «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare». *Italiano LinguaDue*, 12(2).  
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/2>
- Coonan, M.C.; Bier, A.; Ballarin, E. (a cura di) (2018). *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Cortés Velásquez, D.; Faone, S.; Nuzzo, E. (2017). «Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata». *Italiano LinguaDue*, 9(2), 1-74.  
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/9871>
- Croce, M.; Gnemmi, A. (2003). *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Danesi, M.; Diadori, P.; Semplici, S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci.
- De Mauro, T.; Vedovelli, M.; Barni, M.; Miraglia, L. (2002). *Italiano 2000*. Roma: Bulzoni.
- Diadori, P. (a cura di) (2019). *Insegnare italiano L2*. Milano: Mondadori; Le Monnier.
- Escobar-Pérez, J.; Cuervo-Martínez, A. (2008). «Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización». *Avances en Medición*, 6, 27-36.  
[https://www.humanas.unal.edu.co/lab\\_psicometria/revista-avances-en-medicion/avances-en-medicion-no6](https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/revista-avances-en-medicion/avances-en-medicion-no6)
- Fratter, I.; Jafrancesco, E.; Fragai, E. (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Gallina, F. (2019). «Condizioni di possibilità per un piano di alfabetizzazione in italiano L2 per studenti internazionali». *Italiano LinguaDue*, 1, 29-44.
- Gallina, F.; Orlando, S. (2023). «Apprendere e praticare la scrittura: le attività dei manuali di italiano L2 per lo sviluppo delle competenze di produzione scritta». *Italiano LinguaDue*, 15(2), 185-209.
- Grabe, W.; Zhang, C. (2013). «Reading and Writing Together: A Critical Component of English for Academic Purposes Teaching and Learning». *Tesol Journal*, 4(1), 9-24.  
<https://doi.org/10.1002/tesj.65>

- Grandi, N. (a cura di) (2025). *L'italiano scritto degli studenti universitari. Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Grassi, R. (a cura di) (2020). *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*. Firenze: Cesati.
- Hyland, K. (2019). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- La Grassa, M. (2021). «L'apprendente universitario di italiano L2: bisogni e contesti di comunicazione». Gallina, F. (a cura di), *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*. Pisa: ETS, 71-93.
- Lo Duca, M.G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Maglioni, M.; Biscaro, F. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Prefazione di T. De Mauro. Trento: Erickson.
- Manchón, R.M. (ed.) (2020). *Writing and Language Learning. Advancing research agendas*. Amsterdam Philadelphia: Benjamins.
- Mezzadri, M. (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Loescher.
- Peruzzi, P. (2001). «L'uso didattico dell'immagine». Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, 394-405.
- Rosi, F.; Lubello, S. (2020). «L'italiano L2 e l'internazionalizzazione delle università». *Italiano LinguaDue*, 12(1).  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/1572>
- Semplici, S. (2011). «Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2». Diadori 2019, 322-41.
- Semplici, S. (2019). «I manuali di italiano L2: indicazioni per una scelta consapevole». Diadori 2019, 297-337.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Manuali di italiano L2 selezionati come campione della ricerca**

- 30 = Cesaroni, P. et al. (2022). *30 e lode. L'italiano per sopravvivere all'università*. Torino: Loescher.
- IU = La Grassa, M.; Delitala, M.; Quercioli, F. (2013). *L'italiano all'università 2. Corso di italiano per università e istituti di lingua*. Roma: Edilingua.
- UI = Piotti, D.; De Savorgnani, G.; Carrara, E. (2018). *UniversItalia 2.0. Corso di italiano. Livello B1-B2*. Torino: Loescher.