

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Studenti internazionali in mobilità

La questione del lessico della conoscenza in italiano L2

Francesca Gallina
(Università di Pisa, Italia)

Abstract Academic vocabulary is a key component in studying at university level for non-native international students of Italian as L2. In this paper first of all it will be discussed the notion of academic vocabulary and will be presented the lists created for Italian, e.g. the *Lessico della Conoscenza* and the Academic Italian Word List. It will be then introduced an experimental test, designed to assess the knowledge of academic vocabulary of students who are non-native speakers of Italian. The results of the first experimental administration of the test will be presented and discussed and it will be given an overview of possible suggestions for teaching and learning on the basis of the test results.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il vocabolario accademico e il lessico della conoscenza. – 3 Il test di valutazione del LC. – 4 Il campione. – 5 I risultati per livello di competenza. – 6 I risultati per prova. – 7 I risultati per lingua di origine. – 8 Conclusioni.

Keywords Academic vocabulary. International students. Italian as L2. Vocabulary acquisition. Language testing.

1 Introduzione

Per gli studenti internazionali in mobilità una delle questioni più spinose ed attuali è quella dello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 per lo studio e in particolare la questione dello sviluppo della competenza lessicale necessaria allo studio in un percorso universitario. Tali questioni ovviamente coinvolgono anche chi è chiamato a favorire e sostenere il loro percorso di apprendimento linguistico in contesto formale sia nella progettazione di percorsi formativi che nella prassi didattica. La recente pubblicazione di specifici studi sull'apprendimento dell'italiano L2 per lo studio nelle università (Mezzadri 2016; Fratter et al. 2017) e lo stesso convegno DILLE tenutosi a Venezia mettono in luce come il tema sia di cogente attualità e coinvolga sia l'apprendente sia chi si occupa di insegnamento, produzione di materiali didattici, verifica e valutazione.

Il processo di evoluzione lessicale per studenti in mobilità internazionale a livello universitario vede, infatti, coinvolti due aspetti particolari del lessico, ovvero la conoscenza da un lato del lessico tecnico-scientifico del settore di interesse e d'altro canto di quello che è stato definito il lessico della conoscenza.¹ Come sostiene Ferreri (2005) il lessico della conoscenza (LC) dell'italiano costituisce un insieme di parole utilizzate trasversalmente negli ambiti disciplinari che richiama il vocabolario accademico di origine anglosassone. Si tratta dunque di un lessico utile per muoversi nello spazio linguistico interno a un percorso di studio in contesto universitario, in cui la sola conoscenza del lessico settoriale può non essere sufficiente per gestire i contesti e le situazioni comunicative, oltre che i tipi e i generi testuali, tipici dell'ambito universitario, come ad esempio sostenere un esame scritto o orale, seguire una lezione, studiare un testo universitario, dispense o appunti, prendere appunti, scrivere una tesina o la tesi.

L'obiettivo del presente contributo è dunque quello di proporre una riflessione sul processo di sviluppo lessicale per studenti in mobilità internazionale a livello universitario, con particolare attenzione al lessico della conoscenza. Le domande che ci siamo posti e a cui abbiamo cercato di rispondere sono infatti se gli studenti universitari non-nativi conoscono il vocabolario accademico, se sanno comprendere le unità lessicali del LC quando le incontrano, se sanno produrre testi in cui sono presenti elementi del LC e soprattutto come è possibile verificare le loro conoscenze del LC.

Il contributo si propone di fornire innanzitutto un inquadramento teorico sia di cosa siano il vocabolario accademico e il lessico della conoscenza, sia di quali possano essere le modalità di valutazione di questa parte del lessico. Verrà pertanto illustrato un test lessicale specificamente volto a valutare la conoscenza di questa porzione del lessico e somministrato in via sperimentale a degli studenti di italiano L2 di origini differenti e con livelli di competenza linguistico-comunicativa differenziati. Verranno poi presentati in sintesi i risultati della sperimentazione del test per proporre degli spunti di riflessione sulle modalità di valutazione del lessico accademico, sui bisogni linguistici e lessicali degli studenti in mobilità e sulla

1 Quella lessicale è una delle dimensioni che meglio individuano gli usi linguistici di ambito specialistico. Tuttavia, non è questa la sede per approfondire tali temi, pertanto sulle caratteristiche dei linguaggi delle discipline e sulle differenti denominazioni attribuite ai linguaggi di settori di esperienza e di studio per i quali è richiesta una competenza specialistica rimandiamo a Balboni 2000; Berruto 1993; Cortelazzo 1990; Dardano 1994; Desideri, Tessuto 2011; Gotti 1991; Gualdo, Telve 2011; Lavinio 2004; Sobrero 1993. Accogliamo tuttavia la proposta del GRADIT di De Mauro ([1999] 2003), ripresa da Vedovelli e Casini (2016, 31), che a fronte delle numerose proposte come *microlingua*, *lingua speciale*, *lingua specialistica*, *linguaggi speciali*, *usi tecnico-specialistici di lingua*, *sottocodici*, ritengono preferibile utilizzare l'espressione *usi linguistici in ambiti tecnico-scientifici*, a sottolineare il fatto che è l'uso in rapporto a particolari attività, settori, specializzazioni, tecnologie e scienze, che fa sì che si possa parlare di lessico tecnico-scientifico e si possa differenziarlo dall'uso comune non tecnico.

necessità di adattare le scelte didattiche a tali bisogni e a questo specifico profilo di apprendenti. L'obiettivo ultimo del contributo è infatti quello di riflettere sulla necessità per gli studenti in mobilità di sviluppare anche questa porzione del lessico italiano.

2 Il vocabolario accademico e il lessico della conoscenza

Gli studi sul vocabolario accademico di ambito anglosassone costituiscono ormai una tradizione consolidata di riferimento per quanti siano interessati alla dimensione lessicale del discorso accademico. Il vocabolario accademico include quelle unità lessicali che in generale non hanno un uso diffuso, ma che sono molto frequenti in tutti i testi accademici a prescindere dalla disciplina. Tra le varie proposte terminologiche che si sono susseguite in ambito anglosassone ricordiamo che esso è stato definito come «generally useful vocabulary» (Barber 1962), «sub-technical vocabulary» (Cowan 1974; Yang 1986; Anderson 1980), «semi-technical vocabulary» (Farrel 1990), «specialized non-technical lexis» (Cohen et al. 1988), «frame words» (Higgins 1966); «academic vocabulary» (Martin 1976; Coxhead 2000). Schmitt (2010, 78) lo definisce come «'support' vocabulary», ovvero un vocabolario di supporto necessario per esprimere delle idee in varie discipline. Nagy e Townsend (2012, 92), alla luce del recente interesse e dei numerosi studi su queste tematiche, propongono una discussione sulla definizione del vocabolario accademico, cui rimandiamo per un approfondimento, limitandoci in questa sede a ricordare che il vocabolario accademico è considerato un vocabolario specializzato, scritto e orale, capace di facilitare la comunicazione e il ragionamento sui contenuti disciplinari in contesti accademici, secondo usi che non corrispondono sempre a quelli di altri contesti comunicativi più informali.

Come rileva Nation (2001) sono numerose le ragioni per cui il vocabolario accademico è rilevante nei processi di apprendimento di una L2 che vedono come protagonisti gli studenti di contesti formali di apprendimento, a partire dal fatto che esso è molto comune in un ampio ventaglio di testi accademici, basti pensare al fatto che in inglese ha una copertura del 9-10% dei testi accademici (Coxhead 2000).² Inoltre alcuni studi mettono in rilievo come il vocabolario accademico sia poco noto agli studenti, e comunque meno noto rispetto al lessico tecnico-scientifico sia per l'inglese (Anderson 1980; Cohen et al. 1988) che per l'italiano (Gallina 2014, Spina in corso di stampa). Infine il vocabolario accademico costituisce un tipo di lessico il cui apprendimento un docente di L2 può agevolmente facilitare

2 Si veda lo stesso Nation (2001) per una più approfondita analisi della presenza e della copertura del vocabolario accademico nei testi di ambito universitario.

tramite una proposta didattica ad hoc.³ Sono inoltre molti gli studi che mettono in relazione la conoscenza del vocabolario accademico con le abilità di lettura accademica e il successo accademico (Cohen et al. 1988; Nagy, Townsend 2012; Townsend et al. 2012, ma si veda anche la sintesi di Gardner, Davies 2014).

La tradizione anglosassone ha prodotto numerose liste di parole appartenenti al vocabolario accademico la cui utilità è molteplice, essendo esse utili non solo per stabilire gli obiettivi di apprendimento, valutare la competenza lessicale e analizzare la ricchezza e la complessità dei testi, ma anche per creare o modificare i materiali didattici, progettare nuovi strumenti per l'apprendimento, determinare le componenti lessicali del curriculum e rispondere ai bisogni linguistici di chi studia tramite la L2 in un formale percorso accademico e più generalmente educativo.

Nation (2001, 188, 192-3) propone una ricostruzione dell'evoluzione delle liste di vocabolario accademico per l'inglese, cui rimandiamo per un approfondimento, limitandoci nel presente contributo a ricordare che la prima lista che ha avuto la capacità di imporsi all'attenzione di insegnanti e apprendenti è quella elaborata nel 1984 sulla base di 800 famiglie di parole da Xu e Nation, ovvero la *University Word List* (UWL) che ha selezionato le unità lessicali sulla base della loro frequenza in testi accademici, rilevando una copertura del 8,5%. All'UWL ha fatto seguito nel 1998 la lista di Coxhead, *Academic Word List* (AWL), estratta da un corpus di 3.500.000 occorrenze di testi di arte, commercio, legge e scienze e fondata su 570 famiglie di parole. Nel 2014, infine, Gardner e Davies hanno elaborato la *New Academic Vocabulary List* (AVL), composta di 300 lemmi estratti da testi di *humanities*, educazione, storia, scienze sociali, filosofia, religione, psicologia, legge, scienze politiche, scienze e tecnologia, medicina e salute, commercio e finanza.

Per quanto concerne l'italiano, abbiamo già visto nel primo paragrafo come il lessico della conoscenza dell'italiano, proposto da Ferreri (2005), costituisce un insieme di parole trasversali agli ambiti disciplinari, che si ispira all'*Academic Word List* di Coxhead (2000). Mentre l'AWL è pensata appositamente per studenti non anglofoni che vogliono accedere alle università, il LC è rivolto innanzitutto a madrelingua. Tuttavia, esso può essere di grande utilità anche nel caso di studenti universitari non italo-foni, perché costituisce quella parte di lessico che permette di comprendere testi monografici universitari e inoltre di innescare meccanismi virtuosi di autoapprendimento. Si tratta, infatti, secondo Ferreri, di una tappa del percorso di sviluppo lessicale che parte nella scuola e continua all'università e che quindi può riguardare sia i nativi che i non-nativi. Queste sono

3 Rimandiamo a Nagy, Townsend 2012 per una panoramica di alcuni interventi per l'apprendimento del vocabolario accademico per l'inglese L2.

dunque le ragioni per le quali abbiamo deciso di mettere a confronto gli studenti in mobilità internazionale con il LC, proprio per il suo essere una componente fondamentale nel percorso di sviluppo lessicale di chi è inserito in un percorso di formazione in contesto formale e che pertanto ha dei bisogni linguistici espliciti.

Ferreri (2005, 134) afferma che il LC comprende parole che consentono di

manipolare e lavorare con i dati, costruire ipotesi, ideare modelli, sostenere argomentazioni, interpretare le condizioni d'uso a cui si adattano i vocaboli, riflettere sulle parole, i loro significati e i loro usi.

Esso si compone di 255 lemmi, di cui 167 nomi, 50 verbi, 35 aggettivi, 2 locuzioni e 1 avverbio. Rimandiamo al lavoro di Ferreri per la lista completa e proponiamo in questa sede solo alcuni esempi di unità lessicali ne fanno parte: 'adeguatezza', 'analogia', 'forma', 'inferenza', 'modello', 'rappresentazione', 'sequenza', 'osservare', 'descrivere', 'differenziare', 'processare', 'rappresentare', 'astratto', 'coerente', 'deduttivo', 'formale', 'subordinato', 'teorico', 'universale'. A partire dalla lista del LC, abbiamo elaborato un test selezionando alcune delle unità lessicali che ne fanno parte per valutare quanto di tali unità fosse noto a studenti in mobilità.

Nell'elaborazione del test abbiamo tenuto conto anche di un altro strumento a disposizione attualmente per l'italiano, ovvero l'*Academic Italian Word List* (AIWL) di Spina (2010), ovvero una lista delle parole più frequenti nella comunicazione accademica scritta composta da 403 lemmi e 208 collocazioni. L'AIWL è stata estratta dall'*Academic Italian Corpus* composto di 1 milione di occorrenze, di cui ha una copertura del 5%, a fronte di una copertura pari a 0,5% di un testo parlato di registro colloquiale. Per valutare la capacità di riconoscere le collocazioni tipiche dei testi accademici abbiamo infatti inserito nel test anche alcune delle collocazioni contenute nell'AIWL.

3 Il test di valutazione del LC

Nel ciclo di progettazione del test sperimentale di valutazione del LC ci siamo innanzitutto posti alcune questioni su quale costrutto porre a fondamento del test, quale unità considerare, su quali dimensioni della competenza lessicale concentrare la nostra attenzione e quali tipi di test utilizzare, se fare ricorso a test in contesto o fuori contesto.

Tradizionalmente i test lessicali sono di tipo discreto, come ad esempio attività di scelta multipla, *matching*, completamento, traduzione nella L1. Tuttavia, la sempre maggiore consapevolezza da un lato della scarsa validità dei test discreti nel valutare la competenza linguistica complessiva e dall'altro della multidimensionalità della competenza lessicale ha portato

a proporre tipi di test differenti, specificamente mirati a valutare una o l'altra delle dimensioni del lessico. Si è infatti reso necessario creare dei test che potessero rendere conto sia della dimensione quantitativa (quante parole conosce l'apprendente) sia della dimensione qualitativa (quali parole conosce e come le conosce), ma anche della automaticità e velocità di accesso e dell'organizzazione del lessico.⁴ Read (1993) nel denunciare come i test utilizzati per misurare l'aspetto quantitativo della conoscenza lessicale siano indicatori inadeguati di quanto bene sia conosciuta una parola, specialmente nel caso di parole con frequenza elevata che possono assumere significati e usi differenti, si concentra proprio sul lessico accademico per dimostrare come sia necessario andare oltre i test di *size*. Read stesso (2000, 9) propone una tripartizione in tre dimensioni della valutazione del lessico, di cui la prima dimensione si focalizza sul costruito e oppone test discreti a test integrati, la seconda dimensione riguarda il tipo e la quantità di lessico da sottoporre a valutazione e oppone test selettivi a test globali, mentre la terza dimensione guarda al contesto e mette in opposizione test dipendenti dal contesto e test indipendenti dal contesto.

Nel nostro lavoro di ricerca la valutazione guarda solo alla componente del lessico che è il vocabolario accademico, selezionando dunque una precisa porzione di lessico. Non esistono al momento per l'italiano test specifici per la sua misurazione sul modello ad esempio del *Vocabulary Level Test* (nella versione di Schmitt, Schmitt, Clapham 2001), del *Lexical Frequency Profile* (Laufer, Nation 1995), del *Productive Levels Test* (Laufer, Nation 1999) o del *Test of Academic Lexicon* (Scarcella, Zimmerman 1998), ma anche del test, attualmente in fase di sperimentazione, sulle associazioni di parole appartenenti al vocabolario accademico a cura di John Read (Comunicazione al *Language Testing Research Colloquium*, Palermo, 23 giugno, 2016).

Pertanto, abbiamo elaborato un test lessicale il cui obiettivo è verificare quante unità lessicali del LC sanno riconoscere e produrre gli studenti in mobilità, tenendo conto anche del livello di competenza degli studenti coinvolti e mettendolo in relazione con la loro capacità di uso del LC. Come sottolinea Nation (2001, 196), infatti, il lessico accademico va misurato per ciò che concerne sia le abilità ricettive che produttive, dal momento che lo studente è chiamato a saper comprendere, ma anche utilizzare, le unità lessicali del vocabolario accademico nel proprio percorso formativo.

Il costruito del test, sulla base delle indicazioni tratte da Chapelle (1994), Read (2004), ma anche del *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe 2001), riguarda il numero di unità lessicali del LC e la qualità della conoscenza,

4 Per un approfondimento sulla valutazione del lessico rimandiamo a Read 2000, 2004 e a Schmitt 2010.

ovvero la precisione del significato, la conoscenza delle caratteristiche delle parole e le relazioni lessicali, e infine concerne la capacità di riconoscerle e usarle.

A fronte delle considerazioni appena fatte abbiamo quindi optato per un test multiplo, ovvero un test composto da diverse componenti, ciascuna capace di rendere conto di aspetti diversi dello stadio di sviluppo della competenza lessicale. Read (2004) sostiene con forza la necessità di un test multiplo per valutare il lessico, così come fa Schmitt (2010, 241) affermando che la combinazione di più misure e approcci al *testing* serve per consentire una migliore comprensione dello stadio di conoscenza lessicale di un apprendente. Abbiamo, infatti, proposto dei test discreti, ma anche integrati, test che guardano alla quantità o alla qualità delle conoscenze lessicali, che valutano il riconoscimento o l'uso di un'unità lessicale, dipendenti e non dal contesto. La scelta di proporre sia delle prove fuori contesto che in contesto nasce anche dalle osservazioni di Townsend et al. (2012), che sottolineano come per valutare la conoscenza del lessico accademico è necessario non proporre solo le parole in isolamento, ma negli usi e nei contesti in cui esse ricorrono proprio nelle vesti di parole del vocabolario accademico.

Vediamo dunque quale formato abbiamo adottato per il nostro test. Il test comprende sei prove:

1. *cloze test* selettivo;
2. completamento di frasi con scelta multipla;
3. *matching* di un'unità lessicale e della sua definizione;
4. *matching* sulle collocazioni;
5. dare la definizione di una parola;
6. scrivere una frase con un'unità lessicale data.

Le prove 1, 2 e 3 sono discrete, misurano gli aspetti quantitativi e lavorano sul riconoscimento. Le prime due dipendono dal contesto, mentre la terza è fuori contesto. Le prove 4, 5, 6 invece misurano aspetti qualitativi. La numero 4 è un test discreto che prevede un'attività di riconoscimento indipendente dal contesto, mentre la 5 e la 6 sono prove integrate sull'uso, di cui solo la 6 dipende dal contesto. La tabella 1 riepiloga i tratti caratterizzanti le sei prove.

Tabella 1. Tratti pertinenti delle prove del test lessicale

	Qualità	Quantità	Test discreto	Test integrato	Riconoscimento	Uso	Contesto
1. <i>cloze</i> selettivo		X	X		X		X
2. completam. di frasi		X	X		X		X
3. <i>matching</i> UL/definizione		X	X		X		
4. <i>matching</i> collocazioni	X		X		X		
5. dare la definizione	X			X		X	
6. scrivere una frase	X			X		X	X

Come si evince dalla tabella 1, le prove che costituiscono il test si propongono di misurare aspetti diversi della competenza lessicale, focalizzando l'attenzione di volta in volta su tratti differenti nel tentativo di restituire un quadro il più completo e sfaccettato possibile dello stadio della competenza.

Per ciò che concerne il punteggio, il test prevede un totale di 60 item e 80 punti così distribuiti:

Prova 1: 10 item - 10 punti;

Prova 2: 10 item - 10 punti;

Prova 3: 12 item - 12 punti;

Prova 4: 8 item - 8 punti;

Prova 5: 10 item - 10 punti (1 pt solo se ci sono esempi e non definizioni);

Prova 6: 10 item - 20 punti (1 pt se la frase ha poco contesto; sono tolti 0,5 pt se c'è un errore morfosintattico nella parola *target*).

Per ogni risposta omessa non viene attribuito alcun punto. Il punteggio minimo per considerare sufficiente l'esito del test è 40 punti. Per la definizione dei criteri di valutazione delle prove di produzione abbiamo fatto riferimento al *Quadro Comune Europeo* (Council of Europe 2001, 112) e a Read (2004, 176), cui rimandiamo per un approfondimento.

4 Il campione

Vediamo dunque come si compone il campione al quale abbiamo somministrato il test nella sua fase sperimentale. Abbiamo innanzitutto selezionato studenti coinvolti in programmi di scambio, programmi Erasmus o Marco

Polo/Turandot il cui livello non fosse inferiore al livello B2, livello che rappresenta la soglia minima per iscriversi in molte facoltà italiane, ma che soprattutto costituisce, secondo il *Quadro Comune Europeo*, il livello a partire dal quale è possibile affrontare i linguaggi settoriali e il discorso accademico.

Il campione si compone di 46 informanti che al momento della rilevazione erano inseriti nei corsi di lingua e cultura italiana del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena nei seguenti livelli:

- B2: 22 studenti presenti in Italia per un periodo variabile da 2 a 11 anni, ad eccezione di un informante arrivato da una settimana, iscritti nelle facoltà di Lingue, Lingua e cultura italiana, Economia e con le seguenti lingue di origine: cinese (10 informanti), giapponese (4), coreano (3), francese (1), inglese (1), spagnolo (1), tedesco (1), vietnamita (1);
- C1: 21 studenti presenti in Italia per un periodo massimo di 5 anni, iscritti nelle facoltà di Lingue, *Management*, *Italian Studies* e con le seguenti lingue di origine: cinese (11), coreano (1), armeno (1), giapponese (1), greco (1), inglese (1), olandese (1), russo (1), ucraino (1), vietnamita (1);
- C2: 3 studenti presenti in Italia per un periodo da 1 mese a 7 anni, iscritti nelle facoltà di sociologia o linguistica, con le seguenti lingue di origine: spagnolo, giapponese, cinese.

Tutti parlano almeno un'altra L2 oltre all'italiano, prevalentemente l'inglese. Non è stato possibile individuare un campione più ampio per il livello C2 poiché al momento della rilevazione il gruppo di livello C2 era piuttosto ridotto numericamente.

Una volta somministrato il test abbiamo analizzato i dati secondo diverse linee di analisi, ovvero confrontando i risultati nel loro complesso in base al livello di competenza linguistico-comunicativa, poi facendo un confronto prova per prova tra i vari livelli e infine in base alla L1 degli informanti. Vedremo nei prossimi paragrafi quali sono stati, dunque, i risultati in sintesi.

5 I risultati per livello di competenza

In primo luogo abbiamo confrontato il risultato globale del test a seconda del livello di competenza linguistico-comunicativa. Come evidente dalla tabella 2, nel complesso abbiamo rilevato una progressione dei punteggi medi al crescere del livello. Tale progressione concerne i risultati sia delle singole prove che del punteggio totale. Tuttavia, in alcune prove i punteggi sono stati particolarmente bassi a prescindere dal livello, come ad esempio nella prova 5 che chiedeva di fornire la definizione di una parola. La tabella 2 presenta rispettivamente: il punteggio medio, il punteggio massimo e il punteggio minimo ottenuto da un informante per ogni livello, e quanti candidati hanno ottenuto almeno 40 punti sugli 80 totali per livello. I dati mostrano che il punteggio medio aumenta via via al crescere del

livello, con un maggior *gap* tra livello C1 e C2, ovvero evidenziano chiaramente come vi sia una differenza maggiore tra il livello C2 e gli altri due livelli, mettendo in luce quindi come non sia sufficiente un livello B2, ma nemmeno C1, per affrontare e superare un test di conoscenza del lessico accademico, nonostante il campione sia composto da studenti in mobilità inseriti in percorsi di studio di ambito accademico.

Tabella 2. Risultati globali per livello

	B2	C1	C2
Punteggio medio	19,52	28,57	51
Punteggio massimo	55,5	48	67
Punteggio minimo	5	11	21
> 40/80 pt	2/22	3/21	2/3

Il grafico 1 offre un'immagine immediata di come gli apprendenti si collochino nelle varie fasce di punteggio a seconda del loro livello di competenza. Dal grafico emerge chiaramente come gli informanti dei tre livelli si posizionino in fasce di punteggio diverse, basse per ciò che concerne il livello B2, medio-basse per il livello C1 e molto elevate, salvo un caso, per il livello C2.

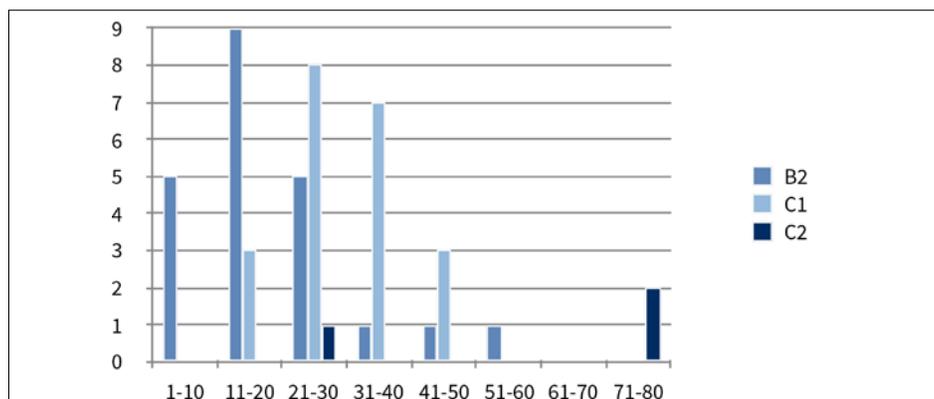


Grafico 1. I risultati per livello in fasce di punteggio da 1 a 80 punti

6 I risultati per prova

Per ragioni di spazio non ci è possibile in questa sede presentare nel dettaglio i risultati di ogni prova, per cui ci limiteremo a proporre alcune linee di tendenza che abbiamo riscontrato negli esiti delle varie prove. La prova 1

prevede un *cloze test* selettivo su un testo di introduzione all'analisi statistica di dati, che si caratterizza per la presenza di un elevato numero di unità lessicali del LC e che quindi ben si prestava al nostro obiettivo. Alcuni item del test, ad esempio 'epistemologico', hanno creato delle difficoltà in tutti i livelli di competenza, mentre altri item sono risultati di più facile individuazione. Tuttavia, è interessante notare come nel livello C1 nessuno abbia ottenuto il punteggio minimo della prova (5/10), come risulta dalla tabella 3, che presenta il punteggio medio per livello, il punteggio massimo e punteggio minimo ottenuto da un informante per ogni livello, e quanti candidati hanno ottenuto almeno 5 punti su 10.

Tabella 3. Risultati della prova 1 – *Cloze* selettivo

	B2	C1	C2
Punteggio medio	3,45	4,43	6
Punteggio massimo	8	7	9
Punteggio minimo	0	1	3
> 5/10 pt	6/22	0/21	2/3

La prova 2, il completamento di frasi con scelta multipla, ha evidenziato, così come nella prima prova, come alcuni item siano difficoltosi per tutti gli informanti, come ad esempio 'protocollo', e inoltre ha fornito dei risultati molti simili alla prova 1 nel loro andamento, con uno scarto maggiore tra i livelli B2 e C1 da un lato e il livello C2 dall'altro lato.

Nella prova 3, il *matching* tra un'unità lessicale e la sua definizione sul modello del *Vocabulary Level Test*, i risultati hanno messo in luce un progressivo aumento del punteggio al crescere del livello, anche se lo scarto tra i primi due livelli e il livello C2 non è così marcato come nelle altre prove.

La prova 4, il *matching* sulle collocazioni, mira a osservare le scelte sul piano sintagmatico fatte dagli apprendenti ed è costruita come evidente dall'esempio di seguito:

Esempio di *matching* sulle collocazioni

- campo
- di indagine
 - di analisi
 - di studio
 - di ricerca

Il *task* era di individuare all'interno di un insieme di parole date quale tra esse potesse essere abbinata alle quattro opzioni di collocazione date, in questo caso la parola da selezionare era 'campo'. In questa prova i risultati sono generalmente in linea con quelli già descritti per le altre prove, ma

va segnalato che molti apprendenti del livello C1 hanno ottenuto punteggi sufficienti e nel livello C2 tutti hanno superato la prova. Pare dunque di poter ricavare da tali esiti che la capacità di riconoscimento delle collocazioni del lessico accademico sia buona, o quantomeno sufficiente, a partire dal livello C1, per quanto tale risultato vada verificato con un campione ben più ampio di quello della presente sperimentazione.

Nelle prove di produzione 5 e 6, rispettivamente di scrittura della definizione e di produzione di una frase a partire da un'unità lessicale data, si evidenzia nuovamente uno scarto notevole tra i livelli B2 e C1 rispetto al C2, soprattutto nella prova 5. Dare una definizione è stata, infatti, un'attività che ha creato non poche difficoltà agli apprendenti, basti pensare che solo 1 e 6 informanti rispettivamente di B2 e C1 hanno ottenuto il punteggio minimo. Ci sembra interessante proporre alcuni esempi delle definizioni di alcune unità lessicali che sono state date nella prova 5, per evidenziare la capacità creativa insita nel processo di sviluppo della competenza linguistica, ma anche la scarsa consapevolezza degli usi accademici di molte parole utilizzate anche in contesti generici:

Esempi di produzione della definizione di alcune unità lessicali del lessico accademico estratti dal corpus del test

- specialistico: molto speciale; non è normale; è molto speciale; professionalistico;
- sequenza: il risultato di una cosa che è già successa;
- norma: qualcosa è saputo da tutti; una cosa ovviamente, non c'è niente di speciale; indica una cosa banale; non strano;
- subordinato: contrario di ordinato; fare le cose secondo la voglia di altre persone;
- associare: partecipare alla sociale;
- prospettare: i posti avanti; prevedere il futuro.

Nella prova 6, infine, ci sono stati anche usi non pertinenti per il contesto accademico, come ad esempio: «La struttura della classe è molto bene». Altri esempi di scrittura che invece mettono in luce i processi sottesi allo sviluppo dell'interlingua sono quelli di seguito:

Esempi di produzione di frasi contenenti un'unità lessicale del lessico accademico estratti dal corpus del test

- David è una struttura più famosa di Michelangelo;
- Il principio dell'Inghilterra si chiama William;
- Mario parla: «Non derivarla!»;
- Sempre facciamo l'inerente nella scuola.

Tali risultati sottolineano come sia necessario sul piano didattico un intervento mirato per favorire l'acquisizione di usi specifici in contesto acca-

demico di parole che veicolano altri significati in altri contesti e, inoltre, sul piano della valutazione evidenziano come sia necessario lavorare non solo sulla ricezione, ma anche sulla produzione, proprio per far emergere la capacità di utilizzo appropriato di una parola in un contesto specifico come quello accademico.

7 I risultati per lingua di origine

Se leggiamo i dati suddividendo il campione in base alla L1 in due macrogruppi, di cui uno con lingue di origine europea, come ad esempio francese o olandese, e uno con lingue di origine orientale, come ad esempio cinese o vietnamita, si rileva come a parità di livello gli apprendenti con L1 europee hanno ottenuto punteggi più elevati, ad eccezione della prova 3 di *matching* tra un'unità lessicale e la sua definizione, in cui i risultati sono sostanzialmente pari. La tabella 4 presenta la media dei risultati di ciascuna prova del livello B2 e C1 in base alla lingua di origine.

Tabella 4. Risultati per lingua di origine

	Prova 1	Prova 2	Prova 3	Prova 4	Prova 5	Prova 6	totale
B2 - Lingue orientali	3,00	2,72	1,83	4,33	1,00	2,53	15,42
B2 - Lingue europee	5,50	6,00	2,00	7,33	6,25	11,88	38,38
C1 - Lingue orientali	4,13	3,07	2,93	7,07	3,6	6,53	27,33
C1 - Lingue europee	5,17	4,33	3,00	6,83	4,00	8,33	31,67

È evidente come le differenze maggiori tra apprendenti con L1 europee e L1 orientali si riscontrano nelle attività di produzione scritta, in cui soprattutto al livello B2 i risultati del macrogruppo con L1 orientali sono sensibilmente più bassi rispetto agli apprendenti con L1 europee. Non solo nella produzione scritta, ma in generale in tutte le prove del test, a livello B2 la differenza tra i macrogruppi linguistici è più ampia che nel livello C1, in cui evidentemente il *gap* tra i due gruppi va diminuendo.

8 Conclusioni

Quali sono dunque le linee di tendenza che possiamo delineare sullo stato di conoscenza del LC del campione sperimentale cui abbiamo sottoposto il test e quali le conseguenze sul piano didattico? Innanzitutto da questa prima sperimentazione abbiamo verificato come le maggiori difficoltà a tutti i livelli si hanno nella produzione scritta, in cui è richiesto di fare un uso appropriato di unità lessicali del lessico accademico. Tra le attività

in cui invece gli esiti sono stati buoni a tutti i livelli di competenza vi è l'abbinamento tra unità lessicale e definizione, che dal punto di vista del *testing* ha però il limite di consentire solo una valutazione quantitativa e non qualitativa delle conoscenze lessicali. Le maggiori difficoltà, inoltre, riguardano gli studenti con L1 orientali, soprattutto nelle prove di produzione scritta. Infine, rileviamo come fino al livello C1 i risultati del test siano piuttosto negativi, evidenziando quindi delle carenze sia a livello B2 che C1, nonostante su un piano teorico siano livelli per i quali già è prevista la capacità di gestire il lessico accademico.

Tali risultati ci portano a suggerire che per gli studenti internazionali in mobilità sia necessario un lavoro specifico per lo sviluppo del LC in fase ricettiva, ma anche e soprattutto produttiva, tenendo conto inoltre di tutte le dimensioni della competenza lessicale. La frequenza del LC nei testi accademici rende, infatti, opportuno uno studio esplicito di questa porzione del lessico. D'altro canto, il fatto che le parole del lessico accademico siano trasversali alle varie discipline fa sì che nessun docente disciplinare focalizzi l'attenzione su di esse, per cui rischiano di rimanere al di fuori dei processi di apprendimento, per lo meno nei momenti di riflessione esplicita e di reimpiego per lo sviluppo della competenza lessicale. Questo ci induce a suggerire che è necessario per il docente di L2 proporre dei momenti di riflessione e di lavoro esplicito per facilitare il processo di apprendimento del lessico accademico. Anche il docente senza una specializzazione settoriale può infatti aiutare l'apprendente a sviluppare il LC.

Come sottolineano Townsend et al. (2012, 500), la conoscenza del lessico accademico rappresenta solo la punta dell'iceberg della complessiva competenza linguistico-comunicativa riferita al contesto accademico. Essendo la dimensione lessicale in stretto rapporto anche con altre dimensioni linguistiche all'interno di un testo accademico, la sola conoscenza della definizione di una parola del vocabolario accademico non è sufficiente per garantire la comprensione di un testo di tipo accademico. Per poter davvero comprendere e utilizzare una parola del vocabolario accademico è, infatti, necessario conoscerne gli usi in quei particolari contesti che si rifanno alla dimensione formale dell'apprendimento, e inoltre è opportuno conoscere gli usi in una specifica disciplina, poiché il significato di un'unità lessicale del vocabolario accademico può assumere delle sfumature differenti a seconda del settore disciplinare (Hyland, Tse 2007).

Per tali ragioni si aprono numerose prospettive per il presente lavoro di ricerca. Se, come sostengono Hyland e Tse, le unità lessicali del vocabolario accademico hanno usi, frequenze, collocazioni e significati diversi nelle varie discipline si renderebbe necessaria l'elaborazione di liste di vocabolario accademico settoriali. Tuttavia, riteniamo sia possibile anche pensare a un 'vocabolario accademico di base', che raccolga il nucleo centrale di parole di ambito accademico e di uso scritto e orale, comuni a diverse discipline, selezionandole in base a frequenza e dispersione. Una

seconda prospettiva è quella di verificare la presenza del LC nei materiali didattici destinati a studenti in mobilità, che costituiscono un input di apprendimento fondamentale. Infine, la sperimentazione del test di valutazione di conoscenza del vocabolario accademico può essere estesa a un campione più ampio di apprendenti non-nativi, ma anche ai nativi, per verificare lo stadio della competenza lessicale accademica di studenti inseriti in percorsi formali di apprendimento.

Bibliografia

- Anderson, John (1980). «The Lexical Difficulties of English Medical Discourse for Egyptian Students, English for Specific Purposes». *English for Specific Purposes*, 37, 4.
- Balboni, Paolo (2000). *Le micro lingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino: UTET.
- Barber, C.L. (1962). «Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose». *Contributions to English Syntax and Philology*. Goteburg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 21-43.
- Berruto, Gaetano (1993). «Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche». Sobrero, Alberto (a cura di), *La variazione e gli usi*. Vol. 2 di *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Roma-Bari: Laterza, 37-92.
- Chapelle, Carol (1994). «Are C-Tests Valid Measures for L2 Vocabulary Research?». *Second Language Research*, 10, 157-87.
- Cohen, Andrew; Glasman, Hilary; Rosenbaum-Cohen, Phyllis; Ferrara, Jonathan; Fine, Jonathan (1988). «Reading English for Specialized Purposes: Discourse Analysis and the Use of Student Informants». Carrel, P. et al. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 152-67.
- Cortelazzo, Michele (1990). *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padova: Unipress.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cowan, J.R. (1974). «Lexical and Syntactic Research for the Design of EFL Reading Materials». *TESOL Quarterly*, 8, 389-400.
- Coxhead, Averil (2000). «A New Academic Word List». *TESOL Quarterly*, 43(2), 213-38.
- Dardano, Maurizio (1994). «I linguaggi scientifici». Serianni, Luca; Trifone, Pietro (a cura di), *Scritto e parlato*. Vol. 2 di *Storia della lingua italiana*. Torino: Einaudi, 497-551.
- De Mauro, Tullio [1999] (2003). *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*. Torino: UTET.

- Desideri, Paola; Tessuto, Girolamo (a cura di) (2011). *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: Quattro Venti.
- Farrel, Paul (1990). «Vocabulary in ESP: A Lexical Analysis of the English of Electronics and a Study of Semi-Technical Vocabulary». CLCS Occasional paper 25. Dublin: Trinity College.
- Ferreri, Silvana (2005). *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne.
- Fragai, Eleonora; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Gallina, Francesca (2014). «La competenza lessicale degli alunni stranieri: dal lessico tecnico-scientifico al lessico della conoscenza». Colombo, Adriano; Pallotti Gabriele (a cura di), *L'italiano per capire*. Roma: Aracne, 209-21.
- Gardner, Dee; Davies, Mark (2014). «A New Academic Vocabulary List». *Applied Linguistics*, 35(3), 305-27.
- Gotti, Maurizio (1991). *I linguaggi specialistici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gualdo, Riccardo; Telve, Stefano (2011). *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Higgins, John J. (1966). «Hard Facts». *ELT Journal*, 21, 55-60.
- Hyland, Ken; Tse, Polly (2007). «Is there an "Academic Vocabulary"»? [online]. *TESOL Quarterly*, 41(2), 235-53. URL <https://goo.gl/R9f9Cc> (2018-03-08).
- Laufer, Batia; Nation, Paul (1995). «Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production». *Applied Linguistics*, 16, 307-22.
- Laufer, Batia; Nation, Paul (1999). «A Vocabulary-Size Test of Controlled Productive Ability». *Language Testing*, 16, 33-51.
- Lavinio, Cristina (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Roma: Carocci.
- Martin, Ann (1976). «Teaching Academic Vocabulary to Foreign Graduate Students». *TESOL Quarterly*, 10, 91-7.
- Mezzadri, Marco (2016). *Studiare in italiano all'università*. Torino: Bonacci.
- Nagy, William; Townsend, Dianna (2012). «Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition». *Reading Research Quarterly*, 47, 91-108.
- Nation, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, John (1993). «The Development of a New Measure of Vocabulary Knowledge». *Language Testing*, 10, 355-71.
- Read, John (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, John (2004). «Plumbing the Depths: How Should the Construct of Vocabulary Knowledge be Defined?». Bogaards, Paul; Laufer, Batia

- (eds.), *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 209-27.
- Scarcella, Robin; Zimmerman, Cheryl B. (1998). «Academic Words and Gender: ESL Student Performance on a Test of Academic Lexicon». *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 27-49.
- Schmitt, Norbert (2010). *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, Norbert; Schmitt, Diane; Clapham, Caroline (2001). «Developing and Exploring the Behaviour of Two New Versions of the Vocabulary Level Test». *Language Testing*, 18(1), 55-88.
- Sobrero, Alberto (1993). «Lingue speciali». Sobrero, Alberto (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo II La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza, 237-77.
- Spina, Stefania (2010). «AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico». Bolasco, Sergio; Chiari, Isabella; Giuliano, Luca (eds.), *Statistical Analysis of Textual Data = Proceedings of the 10th Conference JADT* (Rome, 9-11 June 2010). Milano: Editrice Universitaria LED, 1317-25.
- Spina, Stefania (in corso di stampa). *La competenza del lessico accademico da parte di studenti non italofoni*.
- Townsend, Dianna; Filippini, Alexis; Collins, Penelope; Biancarosa, Gina (2012). «Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students». *The Elementary School Journal*, 112, 497-518.
- Yang, H. (1986). «A New Technique for Identifying Scientific/Tecnicque Terms and Describing Science Texts». *Literary and Linguistic Computing*, 1, 93-103.
- Vedovelli, Massimo; Casini, Simone (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.

