

# La scrittura accademica in italiano L2/LS: studio di un caso

**CRISTINA GADALETA**

---

## **Academic writing in L2/FL Italian: a case study**

This paper is based on the analysis of an academic text, written in Italian by a foreign student. It describes a didactic intervention based on the student's abilities and competences. The proposed didactic intervention takes into account that in order to successfully complete a learning path, the foreign student has to develop cognitive competences for understanding fine-grained linguistic phenomena and aspects of textuality.

Il contributo propone l'analisi di un caso di stesura di un testo accademico in lingua italiana da parte di uno studente universitario straniero. L'intervento didattico di tipo personalizzato è stato adattato alle abilità e competenze mostrate dallo studente, a partire dalla consapevolezza che per frequentare con profitto un percorso formativo nella lingua target lo studente straniero debba sviluppare anche una competenza di tipo cognitivo che gli permetta di cogliere vari elementi linguistici a un livello approfondito e di dominare gli aspetti testuali.

CRISTINA GADALETA ([cristinagadaleta@gmail.com](mailto:cristinagadaleta@gmail.com)) è docente di italiano come seconda lingua (L2) in Italia e come lingua straniera (LS) in Irlanda, Cile, Spagna e Inghilterra. Si interessa di ricerca in linguistica applicata, in particolare nell'ambito della linguistica educativa e della didattica delle lingue, ed è dottoranda in Linguistica presso l'Università di Huddersfield.

---

## 1. Introduzione

Il contesto di insegnamento in cui si inserisce l'intervento didattico è un corso individuale d'italiano LS, per uno studente spagnolo bilingue<sup>1</sup> – parla spagnolo ed *euskera* (basco) – interessato a migliorare il suo livello di italiano, in vista di un'esperienza di studio in Italia (*Erasmus*). Il suo livello è un A2.2/B1.1<sup>2</sup> e la proposta didattica, oggetto del presente saggio, è avvenuta alla fine di un corso d'italiano per scopi accademici, dopo circa 20 ore di lezione. La proposta di un intervento didattico, finalizzato a elaborare una tesina tematica, è motivata dal fatto che lo studente dovrà produrre elaborati di tipo accademico durante la propria permanenza in Italia.

Relativamente agli studenti internazionali che vogliono intraprendere un percorso formativo (laura triennale o magistrale) in Italia, nel 2015, è stato redatto il *Manifesto Programmatico per l'insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali* (Bagna et al., 2017). Sottoscritto da numerosi atenei è finalizzato alla promozione del *Foundation Year* – su modello delle università inglesi – cioè di un anno di studio destinato allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 di studenti stranieri con competenze linguistiche iniziali o nulle. Il *Manifesto* specifica che l'obiettivo del *Foundation Year* è quello di garantire in prima istanza le capacità di comprensione e produzione orale e scritta relative al dominio personale, prerequisito per passare poi allo sviluppo delle capacità necessarie alla gestione dell'interazione accademica e al corretto uso dei linguaggi specialistici.

Riguardo agli studenti che vogliono partecipare a un programma *Erasmus* – per brevi periodi come un trimestre o un semestre – le università italiane offrono corsi di italiano solitamente dal livello A2 in poi, presupponendo un'effettiva conoscenza previa della lingua italiana da parte degli studenti internazionali<sup>3</sup>.

Realizzare testi accademici in una lingua seconda non è compito facile per uno studente straniero. Studi anglosassoni (cfr. Bailey 2011) dimostrano che nell'*academic writing* l'uso corretto ed efficace della lingua è un'abilità essenziale da sviluppare da parte di tali studenti, in quanto nel caso della scrittura accademica l'uso della lingua impegna più risorse e richiede la padronanza di competenze più elevate rispetto ad usi non accademici. Ciò che

---

<sup>1</sup> Il corso si è tenuto a San Sebastian, nei Paesi Baschi, dove il sistema scolastico è bilingue. Lo studente, 20 anni, aveva già frequentato previamente un corso d'italiano per un semestre presso la propria università.

<sup>2</sup> Il livello di competenza nelle quattro abilità è il seguente: comprensione scritta B1.2, produzione scritta A2.2, comprensione orale B1.2, produzione orale A2.2.

<sup>3</sup> Rispetto al livello linguistico d'entrata dello studente internazionale, ciò dipende da ogni università. Inoltre, alcune richiedono una certificazione linguistica che comprovi il livello linguistico dello studente (CILS, CELI o PLIDA).

può sembrare un problema minore, se considerato individualmente – come il corretto uso delle preposizioni, dell’ortografia o degli articoli – può portare alla produzione di saggi che sono a malapena comprensibili.

Sviluppare l’abilità di scrittura può risultare complesso dato che implica sia competenze di tipo grammaticale, testuale e lessicale, sia la capacità di elaborazione cognitiva delle idee che ci si prefigge di esporre (Troncarelli, 2017:1). Come sostiene Corno (2005:22), scrivere risulta un processo dialettico che si muove tra due spazi contrapposti: lo spazio dei problemi di contenuto e lo spazio dei problemi retorici. Nella fase di ricerca delle idee lo scrivente principiante inizia a dire ciò che sa, per poi passare allo spazio in cui si pone il problema di come esprimerlo ed è in questa fase che può decidere, spinto da problemi legati all’aspetto formale del testo, di riformulare le conoscenze stesse. Nell’affrontare il problema retorico può arrivare alla revisione di quanto credeva di sapere, cercando la forma adeguata può scoprire nuovi bisogni. Si assiste così alla trasformazione delle conoscenze, che per uno studente straniero si concretizza, per esempio, nella ricerca di sinonimi per esprimere lo stesso concetto. La difficoltà per uno scrivente straniero sta proprio nel come esprimere le proprie idee, in quanto gli mancano le competenze retoriche utili per premettergli di formulare lessicalmente e stilisticamente i contenuti nel modo più appropriato al genere testuale scelto. Inoltre, durante la stesura di un testo, è fondamentale stabilire chiare connessioni intra-testuali ed extra-testuali, capacità che manca a uno studente straniero con una conoscenza elementare o pre-intermedia della lingua target (cfr. Battagion, Salvi 2003).

Altro aspetto fondamentale che viene considerato nel presente contributo è l’organizzazione del processo di scrittura. Come precedentemente affermato, sono importanti sia la forma che il contenuto affinché il testo sia lineare, chiaro e comunicativamente efficace. È necessario, perciò, che il processo di scrittura segua delle tappe precise. Il referente teorico per quanto riguarda tale processo produttivo è il lavoro di Hayes e Flower (1980:12), i quali classificano e descrivono tre diverse tappe del processo: *planning*, *translating* e *reviewing*. In contesto italiano tali fasi vengono riprese da Corno (2012:13) che le denomina come fase di pre-scrittura, fase di scrittura e ri-scrittura e, infine, fase di revisione.

Il caso di studio, proposto nel presente contributo, analizza e descrive le tappe del processo di scrittura seguite dallo studente, le quali derivano da tale modello procedurale: dalla fase di raccolta dell’informazioni e pianificazione del testo, alla fase di stesura, fino alla fase finale di revisione.

## 2. Quadro teorico di riferimento e fasi di progettazione

Come accennato nel paragrafo precedente, il modello di riferimento adottato per il caso di studio di questo articolo sono le teorie di Hayes e Flower e Corno (2012), i cui tratti caratteristici sono la processualità – ossia l’attenzione ai processi cognitivi implicati nella scrittura –, il carattere costruttivo (ossia per fasi) della composizione scritta e la scrittura intesa come la soluzione di un problema (*problem solving*).

Il modello di Hayes e Flower considera la produzione scritta attraverso i processi della sua composizione, influenzati sia dalla situazione in cui si scrive, sia dalla memoria a lungo termine<sup>4</sup>, da cui chi scrive prende le conoscenze necessarie per il testo da produrre. Il processo dello scrivere, come si è visto, si articola in tre specifiche procedure: pianificazione, stesura e revisione. La pianificazione anticipa e regola il processo della scrittura, parte dal ricavare o generare informazioni per definire gli obiettivi di scrittura e giunge a stabilire piani e strategie per raggiungere tali obiettivi. La trascrizione consiste nel tradurre i piani stabiliti precedentemente in forma linguistica. Si tratta di un processo vincolante basato sulle scelte e le valutazioni che chi scrive compie durante la composizione del testo. La revisione ha lo scopo di migliorare la qualità della produzione scritta. Hayes e Flower differenziano la revisione – esame sistematico e intenzionale, presente generalmente nella fase finale della produzione – dalla correzione, automatica e attiva durante l’intero processo di scrittura. Caratteristica fondamentale del modello è la ricorsività, ovvero la possibilità di passare da una fase all’altra in qualsiasi momento; ne consegue che la scrittura vada considerata come un processo unitario, nel quale le tre fasi si accompagnano l’una all’altra e sono interdipendenti. Le tre fasi, inoltre, sono regolate da una funzione esecutiva di controllo (o monitoraggio), che coordina tra di loro i diversi processi (cfr. Vegni 2007).

## 3. Difficoltà e complessità della scrittura accademica in L2/LS

Nell’affrontare la stesura di un testo, parallelamente alla progettazione nei suoi aspetti strutturali e contenutistici, si deve porre l’attenzione anche all’aspetto meramente linguistico.

Uno studente straniero incontra maggiori difficoltà nello scrivere in italiano per scopi accademici rispetto a un nativo italiano. Tali difficoltà sono legate al non saper distinguere appieno il registro adeguato da usare, il genere testuale più corretto da adottare (anche se ciò vale in parte anche per gli studenti italiani), la terminologia più consona, la varietà linguistica più appro-

---

<sup>4</sup> Con “memoria a lungo termine” si intendono le conoscenze enciclopediche pregresse.

priata, oltre che ad aspetti prettamente grammaticali (come il corretto utilizzo dei connettivi testuali) o sintattici.

Generalmente ad uno studente straniero che debba affrontare un periodo di studio in Italia viene richiesto un livello minimo di conoscenza della lingua italiana. Infatti, le università italiane pongono come livello d'entrata, nella maggior parte dei casi, il livello soglia B1.

Tale livello può risultare soddisfacente per l'interazione quotidiana degli studenti nel territorio italiano, ma risulta inadeguata qualora gli stessi debbano studiare in lingua italiana. Cummins (1979) distingue due tipi di abilità linguistiche che fanno parte dello sviluppo delle competenze linguistiche di studenti stranieri. Il primo livello a cui uno studente straniero arriva, anche dopo un periodo di tempo relativamente breve, è rappresentato dalla capacità di saper usare una lingua in modo efficace, per domini di tipo personale e pubblico. Tale padronanza linguistica viene denominata BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e comprende le abilità comunicative interpersonali di base. Tuttavia, non è sufficiente per potersi esprimere in contesti più complessi, come quello dello studio. A tale scopo agisce la CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency* – competenza linguistica cognitivo-accademica), ossia l'abilità che uno studente possiede per poter capire e esprimere, sia oralmente che per iscritto, concetti e idee necessari per avere successo nel proprio percorso di studio.

La distinzione principale tra le due abilità sta nella diversa complessità dei processi cognitivi coinvolti e nel grado di concretezza (BICS) ed astrattezza (CALP) delle corrispettive situazioni comunicative.

È chiaro che essere in grado di utilizzare un lessico limitato a pochi contesti d'uso quotidiano, delle strutture grammaticali semplici e che prediligono il susseguirsi lineare e parallelo di idee e fatti, piuttosto che la concatenazione causale, temporale e spaziale di idee ed eventi, non richiede necessariamente un lungo tempo di studio e di immersione nella lingua target. Viceversa, il saper utilizzare diversi registri e generi testuali, il saper argomentare e discutere concetti complessi in una lingua straniera richiede un'esposizione alla lingua target molto più prolungata.

Un altro aspetto che può creare difficoltà ed è vissuto come un ulteriore grado di complessità di tipo cognitivo, va oltre la competenza linguistica. Halbach sottolinea:

One of the difficulties students face is that they lack the necessary strategies to distinguish between important and unimportant information when tackling tasks, and that, lacking this strategy, they feel they must process all the information. Thus, an apparently simple task can become cognitively challenging (2012: 4).

Halbach sottolinea come spesso gli studenti universitari arrivano all'inizio di un percorso universitario privi degli strumenti adeguati per far

fronte a compiti di tipo accademico. Organizzare le idee al momento della stesura di un testo, stabilire le corrette relazioni tra le idee da sviluppare, delineare con chiarezza la linea di confine tra il plagio e il riferimento ad una fonte, rielaborare complesse informazioni in un unico testo coeso e coerente – ed altre abilità cognitive – spesso rappresentano uno scoglio sia per studenti stranieri che madrelingua.

A tale scopo, l'intervento didattico proposto e analizzato, parte dalla raccolta delle informazioni, passa per la classificazione delle stesse e la stesura di note, per poter scegliere solo le informazioni rilevanti ai fini della stesura finale della tesina.

#### 4. Intervento didattico

In considerazione a quanto espresso sopra, l'obiettivo principale della proposta didattica è stato quello di fornire allo studente gli strumenti necessari per poter lavorare in autonomia nella stesura di un testo di tipo accademico in lingua italiana.

Lo studente all'inizio di questo corso aveva già maturato una discreta esperienza nel genere testuale oggetto di tale intervento didattico, sia in lingua spagnola che in *euskera*. Inoltre, al suo repertorio linguistico appartiene anche la lingua inglese (livello B1.2), con la quale ha già avuto modo di produrre testi accademici.

Si è data importanza al lavoro di pianificazione e ricerca delle fonti e alla rielaborazione delle stesse. Si è cercato di adattare la lingua usata nei testi fonte e nella tesina finale al livello linguistico dello studente, senza ricorrere al plagio<sup>5</sup>, ma attraverso l'ausilio della parafrasi, della ricerca di sinonimi<sup>6</sup>, ma soprattutto rielaborando le proprie idee in maniera originale. Ci si è posti l'obiettivo di giungere alla produzione di un testo coerente e coeso, attraverso l'analisi dei connettivi – utili a legare tra loro le frasi di ogni paragrafo –, l'uso adeguato di forme e tempi verbali (*consecutio temporum*), il ripasso di aspetti grammaticali fondamentali per creare un testo coerente e formalmente corretto (per esempio, l'uso delle preposizioni) e l'ampiamiento del lessico a disposizione dello scrivente.

L'intervento didattico è stato articolato in cinque lezioni in classe e ha previsto due lavori individuali svolti fuori dal contesto classe. In totale si è trattato di un percorso di 9 ore di lavoro (7,5 ore in presenza, 1,5 ore a casa). La prima lezione è stata d'introduzione al tema. Visto che lo studente fre-

---

<sup>5</sup> Sono stati presentati in maniera adeguata i riferimenti bibliografici qualora un'idea illustrata nel testo fosse ripresa da un altro autore e non fosse totalmente originale.

<sup>6</sup> Per la ricerca di sinonimi, si è fatto uso dello strumento "Dictionary" del programma di scrittura *Google Docs*.

quenta il corso di laurea in *Educación Primaria (curriculum Educación Física)* gli è stato proposto un testo riguardante la figura del tecnico sportivo<sup>7</sup>.

Prima di affrontare il testo è stata svolta un'attività lessicale, in cui è stato proposto allo studente un elenco di parole, presenti nel testo, riguardanti il tema "educazione fisica e motoria". È stato ricercato il significato delle parole proposte, per deduzione o elicitando le conoscenze pregresse, senza soffermarsi sul significato di tutto il vocabolario proposto.

Nella seguente attività è stato ricercato il significato delle parole non conosciute, per mezzo di un esercizio di abbinamento: allo studente è stata data una lista di vocaboli con a lato un elenco di significati tra cui trovare quello adeguato. Durante la lettura sono emerse altre parole – non presenti nell'elenco dell'esercizio di abbinamento – che non appartenevano ancora al bagaglio lessicale dello studente.

**Durante la lettura – Cerca il significato della parola che ti serve**

Trasferta	Esperto
Bacheca	Gridare
Tifoso	Sostenitore
Allenatore	Tecnico / istruttore
Grande conoscitore	Teca / albo / vetrina
Quota d'iscrizione	Appoggio agli avversari
Tifo contro	Quantità di denaro destinata a pagare un corso
Urlare	Trasferimento / spostamento

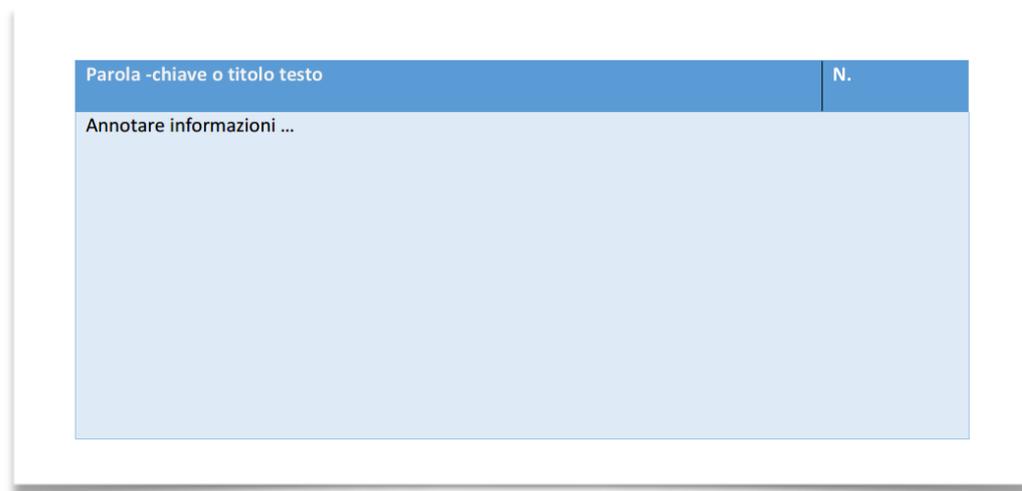
**Figura 1: Parte dell'esercizio di abbinamento**

In seguito, si è proceduto con la lettura per paragrafi, seguita da una riletture mentale veloce da parte dello studente, utile per cogliere i punti chiave del paragrafo. Si è trattato di una lezione introduttiva, necessaria per verificare l'effettivo interesse dello studente verso l'argomento proposto e per spiegare gli obiettivi del lavoro.

Il primo lavoro individuale a casa è consistito nell'individuare uno o più testi che fossero d'interesse dello studente, il quale ha scelto come tematica specifica l'attività fisica nelle scuole primarie. Nella seconda lezione, quindi, sono stati analizzati i testi proposti dallo studente. Inizialmente si è dedicato del tempo alla lettura per paragrafi, poi alla riletture mentale per cogliere i punti chiave degli stessi e, infine, è iniziato un lavoro di catalogazione delle informazioni. Ossia, lo studente ha incominciato a trascrivere le informazioni

<sup>7</sup> Il testo proposto allo studente è un riadattamento di *L'ABC (+VZ) del Tecnico Sportivo* di Mauro Tirinnanzi ([http://liguria.coni.it/images/liguria/AbcVz\\_del\\_Tecnico\\_sportivo\\_Tirinnanzi.pdf](http://liguria.coni.it/images/liguria/AbcVz_del_Tecnico_sportivo_Tirinnanzi.pdf), ultima consultazione: 30-05-2019).

utili per la stesura della tesina, attraverso l'uso di schede sommario (cfr. Corno 2012), proposte dal docente e utili per rendere consapevole lo studente di quanto una buona schedatura sia il punto di partenza per un'ottima composizione scritta. Sono state così registrate le informazioni significative di ogni testo – attività valida anche per comprendere meglio il testo – che poi sono entrate a far parte del testo finale della tesina.



Parola -chiave o titolo testo	N.
Annotare informazioni ...	

**Figura 2: Modello di scheda sommario utilizzata**

Nella terza lezione, dopo aver analizzato ed estratto le informazioni di interesse presenti nei tre testi specifici scelti dallo studente<sup>8</sup>, sono state cercate online informazioni generali sul tema “attività sportiva nella scuola primaria” (testo 4). In questo modo, è stata completata la fase di annotazione delle informazioni, con la compilazione in totale di quattro schede, relative ai quattro testi considerati come fonti<sup>9</sup>. A ciò ha fatto seguito la ricerca di domande funzionali alla comprensione dei testi e la risposta alle stesse, procedimento utile per capire se fossero state raccolte tutte le informazioni necessarie per definire e spiegare il tema (Fig. 3). Dopo di che si è proceduto con la stesura di una scaletta (cfr. Corno 2012), con l'obiettivo di mettere in ordine le idee, sia gerarchicamente (per ordine d'importanza), sia cronologicamente (per ordine di successione). Il risultato si trova nella Fig. 4.

<sup>8</sup> I testi 1, 2 e 3 erano relativi a due progetti di attività motorie e sportive proposti nella Scuola Primaria di Casamicciola Terme.

<sup>9</sup> I testi sono consultabili on line nei seguenti siti: [www.icibscencasamicciola.it/files/a.s.2012-2013/Progetto\\_per\\_la\\_Scuola\\_Primary\\_Activit\\_motorie\\_e\\_sportive\\_2012\\_2013.pdf](http://www.icibscencasamicciola.it/files/a.s.2012-2013/Progetto_per_la_Scuola_Primary_Activit_motorie_e_sportive_2012_2013.pdf) (testo 1, 2, 3, ultima consultazione: 30.05.2019); [www.edscuola.it/archivio/norme/edfisica/-nuovi\\_programmi.htm](http://www.edscuola.it/archivio/norme/edfisica/-nuovi_programmi.htm) (testo 4, ultima consultazione: 30.05.2019).

**Domande per... Pensa a una domanda per ogni funzione. Hai in mente altre domande?**

DEFINIRE IL TEMA...
DESCRIZIONE GENERALE DEL TEMA...
NARRARE...
CARATTERIZZARE/ANALIZZARE E VALUTARE...
ANALIZZARE LE FUNZIONI...
RIASSUMERE E CONCLUDERE...

**Figura 3: Ricerca delle domande funzionali alla comprensione dei testi**

<u>SCALETTA</u>	
A. → PARAGRAFO	Introduzione generale (contesto)
CAPOVERSO	Le abilità motorie
B. → PARAGRAFO	La Scuola primaria di Casamicciola Terme (a. s. 2012/2013 – 2 progetti)
CAPOVERSO	Secondo le indicazioni nazionali
C. → PARAGRAFO	Progetto "Salta, corri, sorridi e canta"
CAPOVERSO	Descrizione progetto
a. → Frase 1	Destinatari
b. → Frase 2	Finalità
c. → Frase 3	Obiettivi didattici
d. → Frase 4	Strumenti
e. → Frase 5	Durata
D. → PARAGRAFO	Progetto "Salta nel mondo della pallavolo"
CAPOVERSO	Descrizione progetto
a. → Frase 1	Destinatari
b. → Frase 2	Finalità
c. → Frase 3	Obiettivi
d. → Frase 4	Metodologia
e. → Frase 5	Durata
E. → PARAGRAFO	Conclusione

**Figura 4: Scaletta compilata**

Tra la terza e la quarta lezione, lo studente ha lavorato in autonomia alla stesura della tesina, con la produzione dell'introduzione generale. Il programma di scrittura utilizzato è stato *Google Docs* per i suoi innumerevoli vantaggi (cfr. Kessler, Bikowski, Boggs 2012). Si è potuto, infatti, durante l'intero processo di scrittura, lavorare in linea, e sia lo studente che l'insegnante hanno potuto apportare le correzioni e le modifiche necessarie in tempo reale. Il programma segnala con colori diversi gli interventi di ciascuno scrivente, in maniera tale da rendere visivamente evidenti i distinti interventi.

Nella quarta lezione è stato letto e corretto, in modo collaborativo, il primo paragrafo scritto dallo studente. In seguito, lo studente ha continuato la stesura del resto della tesina, rifacendosi alle schede precedentemente compilate. A questo punto è stato ritenuto idoneo, per una migliore coerenza e coesione del testo, introdurre i connettivi testuali (gerarchici e logico-semantiche). È stata presentata allo studente una lista di funzioni con i relativi connettivi potenzialmente utilizzabili, ad esempio per presentare un primo / secondo / ultimo argomento o per introdurre un'opposizione di idee, etc.

La fase di scrittura è stata un'ottima occasione per rivedere le regole di punteggiatura dell'italiano e per ripassare argomenti linguistici in contesto, tra i quali l'uso dell'articolo determinativo, le preposizioni articolate, la concordanza in genere e numero degli aggettivi e dei participi passati, gli aggettivi e i pronomi indefiniti.

Nella quinta lezione è stata terminata la stesura della tesina, a cui mancavano solo le conclusioni personali dello studente. Quindi si è passati alla rilettura dell'intera tesina e alla sua revisione, con la correzione degli errori rimasti (in particolar modo la concordanza dei tempi verbali all'interno dell'intero testo) e con la modifica di alcuni aspetti grafici (per esempio, l'inserimento del numero di pagina). Infine, sono stati aggiunti una pagina di frontespizio, l'indice e la bibliografia.

## 5. Conclusioni

Il lavoro di produzione scritta così guidato è stato apprezzato dallo studente, il quale, alla fine di questo breve laboratorio di scrittura, si è sentito in grado di poter ripetere l'esperienza autonomamente. L'aspetto positivo dell'attività proposta è che lo studente ha raggiunto l'obiettivo di sentirsi più sicuro nella produzione scritta e ha acquisito un metodo più rigoroso da poter utilizzare nel futuro. D'altra parte, però, le difficoltà linguistiche non gli hanno permesso di articolare il discorso in maniera più complessa, come avrebbe potuto fare in lingua madre, in quanto hanno limitato la sua produzione a frasi sintatticamente semplici e brevi, seppur efficaci e coerenti. In aggiunta, tanto la capacità di analisi quanto quella di astrazione ne hanno risentito, però tutto ciò è stato considerato dallo studente come uno stimolo per imparare a conoscere a fondo la lingua italiana e le sue regole.

Si può, perciò, affermare che sia gli obiettivi legati al contenuto (coesione e coerenza testuale) sia quelli inerenti alla forma siano stati raggiunti alla fine di tale percorso didattico. In generale, lo studente ha saputo padroneggiare: l'uso della forma impersonale (uso del *si* impersonale), necessaria in un testo di tipo formale; l'uso dei pronomi relativi, anche se limitati al solo *che*; l'uso delle adeguate congiunzioni subordinanti e coordinanti (le ultime ovviamente prevalgono nel testo, data la maggior presenza di periodi paratattici).

Inoltre, tale attività ha permesso l'ampliamento del vocabolario d'uso dello studente, rendendolo più specifico e dettagliato.

## Riferimenti bibliografici

- Bagna, Carla *et al.*, (2017), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, Perugia, OL3.
- Bailey, Stephen (2011), *Academic writing. A handbook for international students*, Abingdon, Routledge.
- Battaglion, Bianca – Salvi, Camilla (2003), *Un curriculum di scrittura per gli studenti Erasmus/Socrates in Italia*, in «Didattica & Classe Plurilingue», 7, consultabile on line ([www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp\\_settdic03/art\\_battsal1.htm](http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_settdic03/art_battsal1.htm), ultima consultazione: 30.05.2019).
- Corno, D. (2005), *Educare a scrivere. Che cosa e perché*, Bellinzona, Ufficio dell'insegnamento medio.
- Corno, Dario (2012), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Milano-Torino, Bruno Mondadori.
- Cummins, Jim (1979), *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, in «Working Papers on Bilingualism», 19, pp. 121-129.
- Halbach, Ana (2012), *Questions about Basic Interpersonal Communication Skills and Cognitive Language Proficiency*, in «Applied Linguistics», 33/5, pp. 608-613.
- Hayes, John R. – Flower, Linda (1980), *Identifying the organization of writing processes*, in Lee W. Gregg, Erwin R. Steinberg, *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.
- Kessler, Greg – Bikowski, Dawn – Boggs, Jordan (2012), *Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects*, in «Language Learning & Technology», 16/1, pp. 91-109.
- Troncarelli, Donatella (2017), *Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento*, in «Aggiornamenti», 12, pp. 28-35.
- Vegni, Nicoletta (2007), *Le difficoltà di apprendimento della scrittura. Riflessioni psicopedagogiche*. Roma, Edizioni Universitarie Romane.
-