

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

**IL LABORATORIO DI LINGUA ITALIANA ONLINE: UNA PIATTAFORMA PER IL RECUPERO  
DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI**

**This is the author's manuscript**

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1893602> since 2023-06-02T12:34:04Z

*Terms of use:*

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)



---

## The Journal of Language and Teaching Technology

IL LABORATORIO DI LINGUA ITALIANA ONLINE: UNA PIATTAFORMA PER IL RECUPERO DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI

Author(s): Gabriele Baratto Giovanni Favata  
Published by: Rutgers University, Department of Italian



## **Il laboratorio di lingua italiana online: una piattaforma per il recupero delle competenze linguistiche degli studenti universitari<sup>1</sup>**

### **1. Introduzione**

Da circa quattro decenni sul tavolo delle discussioni si ripresenta, di volta in volta, il problema relativo alle competenze linguistiche degli studenti universitari (Pugliese 176-177). Lo studente universitario, infatti, è un parlante colto che spesso viene considerato come punto di riferimento per poter definire i tratti della varietà standard dell'italiano; pertanto, una deviazione nell'uso di un tratto standard da parte di tale profilo di parlante nativo crea scalpore nella comunità linguistica (Grandi 62). In particolar modo, lo scalpore a cui si fa riferimento si è potuto registrare in seguito a un documento redatto il 4 febbraio 2017 dal Gruppo di Firenze, e firmato da seicento docenti universitari, con il quale si denunciava l'assenza di strumenti linguistici di base negli studenti universitari, attribuendo la colpa ai gradi di istruzione precedenti, soprattutto alla scuola primaria. Nonostante fosse sottoscritto da un elevato numero di docenti universitari, il documento ha ricevuto una forte critica e la risposta è subito arrivata esattamente dallo stesso ambiente da dove il documento era partito, vale a dire l'Università<sup>2</sup>.

Noto (173-174), ad esempio, precisa che i problemi rilevati dal Gruppo di Firenze rientrano nei temi della variazione linguistica, fatto di cui, tuttavia, i firmatari del documento non hanno tenuto conto. Secondo Noto, infatti, la denuncia è reale, ma parziale, e la cura che viene data è scorretta. Il problema è da ricercare in primo luogo nell'ineducazione linguistica degli studenti, ossia una incapacità di gestire i loro enunciati in base alla variazione diafasica e diamesica, e in seguito nell'assenza di possibilità date agli apprendenti di approfondire la lingua italiana, dato che negli ultimi anni dell'istruzione secondaria di secondo grado la storia della letteratura occupa interamente lo spazio prima condiviso con l'insegnamento della lingua. Sintetizzando la questione, più si procede nell'istruzione, più esigue sono le situazioni in cui gli studenti si trovano coinvolti nella produzione di un testo scritto. Anche all'università, per esempio, sono pochi i momenti in cui agli studenti viene richiesto di produrre un testo scritto e il momento *clou* della scrittura in ambiente accademico, ossia la redazione della tesi, vede molti docenti scandalizzarsi nel vedere determinati errori di lingua tra le pagine prodotte dai loro studenti. Di conseguenza, se la cura data dai seicento per guarire la lingua italiana consiste nel rivedere l'insegnamento del primo ciclo di istruzione, Noto precisa che anche l'Università

---

<sup>1</sup> L'articolo è frutto di collaborazione fra i due autori. La responsabilità finale della pubblicazione va tuttavia ripartita nella maniera seguente: Gabriele Baratto è autore dei paragrafi 2, 3.1, 3.2, 4, 6.1 e 7; Giovanni Favata è autore dei paragrafi 1, 5, 6.2, 6.3, 6.4.

<sup>2</sup> Ci riferiamo alla Lettera di risposta redatta da Maria G. Lo Duca il 7 febbraio 2017, pubblicata sul sito internet del Giscel nazionale, anch'essa sottoscritta da centinaia di docenti e di dirigenti scolastici. Da quel momento, il mondo accademico si è diviso in due fronti: i conservatori (i seicento) e i democratici (l'autrice della lettera di risposta e quanti hanno sottoscritto). Vista l'interessante aria polemica che in merito si respirava dentro e fuori dagli atenei, molti giornalisti e politici si sono attivati per far conoscere la loro opinione, fatto che ha dato l'impressione di rivivere nuovamente in tempi di una nuova questione della lingua (De Santis, Fiorentino 6). Noto (174), tuttavia, denuncia che, in questo acceso dibattito ricco di opinioni differenti in merito, i media hanno dato meno enfasi alla lettera di Lo Duca rispetto a quanta ne sia stata data al documento del Gruppo di Firenze.

dovrebbe fare un'autocritica. Come Noto, anche Pugliese (200) sottolinea che l'Università non deve esimersi dal prendersi carico del problema perché

la questione 'scrittura' non è solo teorica e didattica, ma ha implicazioni sociali (si pensi alla correttezza formale come indicatore di classe sociale) che la rendono anche una questione politica, come, del resto, avviene per ogni dimensione dell'educazione linguistica.

Per la studiosa, quindi, l'Università italiana dovrebbe realizzare un programma sistematico, appoggiandosi possibilmente alla base scientifica dei programmi realizzati in merito all'estero, per combattere quelle forme di disuguaglianza sociale che l'assenza di abilità di scrittura potrebbe creare tra i suoi studenti.

Tra i problemi che numerosi docenti universitari lamentano relativamente agli scritti prodotti dai loro studenti ritroviamo l'assenza di progettazione testuale, difficoltà nel gestire l'intertestualità, carenze lessicali e persino errori ortografici. Da studenti universitari, tuttavia, ci si aspetta pur sempre la redazione di testi scritti "mediamente rigidi" (cfr. Martari 137), privi di tratti di varietà substandard della lingua e, soprattutto, privi di errori ortografici, morfologici e sintattici; pertanto, negli ultimi quindici anni, sono stati organizzati, sempre in ambiente accademico, dei "laboratori di lingua italiana", il cui scopo primario è colmare le suddette lacune e "corsi di recupero della testualità" pensati, in modo precipuo, per quegli studenti neoiscritti non ancora in grado di leggere e comprendere un testo scientifico, giornalistico e semidivulgativo in italiano e che presentano altresì lacune nel momento in cui si chiede loro di redigere un testo (Martari 211-212).

La Facoltà di Lettere e Filosofia<sup>3</sup> dell'Università degli Studi di Torino, per permettere agli studenti neoiscritti di colmare le lacune emerse durante il test di accertamento dei requisiti minimi (TARM), nell'A.A. 2009/2010, ha avviato un laboratorio *online* di lingua italiana, attivo sino all'A.A. 2017/2018. Nel presente contributo, dopo aver presentato il quadro teorico al quale si fa riferimento, riferiremo di questa esperienza che ha visto coinvolti docenti universitari in qualità di responsabili scientifici, tutor di lingua italiana e, soprattutto, migliaia di studenti universitari.

## 2. Le (in)competenze scritte degli studenti universitari

Come già si è accennato, la questione sollevata nel 2017 dal Gruppo di Firenze non era certamente inedita. Negli ultimi quarant'anni, infatti, coloro che si sono occupati e si occupano di didattica della lingua italiana in ambito accademico hanno posto l'attenzione sulle carenze linguistiche degli studenti universitari in più occasioni<sup>4</sup>. Al contempo, sono divenuti anche piuttosto numerosi gli studi volti a comprendere quali siano i tratti di deviazione dalla norma maggiormente presenti nel linguaggio degli iscritti ai corsi di laurea dei vari atenei. La gran parte di queste analisi verte su aspetti di tipo sintattico-testuale, perché le problematiche che si sono inizialmente rilevate presso la popolazione studiata riguardano soprattutto la capacità di

<sup>3</sup> Il progetto dall'A.A. 2013/2014 ha poi fatto capo alla Scuola di Scienze Umanistiche, a seguito dell'applicazione della L. 240/2010.

<sup>4</sup> Un contributo fondamentale è stato fornito in tal senso dagli interventi contenuti in Lavinio e Sobrero. In questa sede, forse per la prima volta, si prende definitivamente coscienza in ambito accademico del fatto che "quello della competenza linguistica degli studenti universitari è un problema grave, presente – in vario grado – in tutte le sedi universitarie e in tutte le facoltà, ma ampiamente sottovalutato nella didattica universitaria" (Sobrero 2).

costruire un testo coerente e coeso. Il *focus* dei lavori esaminati non riguarda perciò gli argomenti del Laboratorio di lingua *online*<sup>5</sup>, che era rivolto a quegli studenti universitari che “sembrano ancora un passo indietro e presentano problemi anche con le regole costituenti la lingua, l’ortografia e la *consecutio temporum*, la grammatica di base, insomma” (Cini e Peyronel, “Equilibrio fra standard” 277); in questi stessi studi, però, emergono inevitabilmente anche difficoltà con alcune delle norme basilari della lingua italiana. Per questa ragione si ritiene utile procedere con una sintetica rassegna delle caratteristiche individuate in alcuni importanti contributi come tipiche delle scritture degli studenti universitari a livello di ortografia e grammatica di base.

Gli errori ortografici più frequenti riguardano l’errata segmentazione del *continuum* fonico nella resa grafica<sup>6</sup>, la mancanza di accenti<sup>7</sup> (soprattutto nelle parole monosillabiche), la mancanza di apostrofo in caso di elisione<sup>8</sup>, l’uso di *un* senza apostrofo davanti a nomi o aggettivi femminili iniziati per vocale e di *un’* con apostrofo davanti a nomi o aggettivi maschili iniziati per vocale. Inoltre, si rilevano anche problemi con la corretta grafia dei nomi composti e non mancano persino difficoltà nell’uso dell’*h* come segno diacritico<sup>9</sup>. Rispetto all’uso della punteggiatura, sin dai primi studi<sup>10</sup>, si rileva un sottoutilizzo del punto e virgola e dei due punti, una sovraestensione dell’uso della virgola e un generale uso incerto dei vari segni interpuntivi<sup>11</sup>. Inoltre, alcuni contributi<sup>12</sup> sottolineano la diffusa presenza di periodi totalmente privi di segni di punteggiatura<sup>13</sup>. Relativamente all’uso delle forme verbali, si possono osservare spesso costrutti impliciti assoluti - tipici del parlato - in cui il soggetto della subordinata è diverso da quello della principale, sia con l’uso del gerundio<sup>14</sup> sia con l’uso dell’infinito<sup>15</sup>. Si rilevano però soprattutto problemi con l’impiego del congiuntivo, in particolare nella costruzione della subordinata concessiva<sup>16</sup>, ma non mancano scambi tra il congiuntivo e il condizionale all’interno dei periodi ipotetici<sup>17</sup>. Si registrano altresì numerosi casi di inserimento ‘iperretto’ di forme verbali al congiuntivo anche laddove la costruzione

---

<sup>5</sup> Cfr. a tal proposito il par. 4.

<sup>6</sup> Ad esempio: *semi colti* per *semicolti*, *alto atesini* per *altoatesini*, ma anche \**ciò è*, \**tantè*, \**inquanto*, \**difronte* (ess. da Baggio), \**venire in contro* (es. da Prada).

<sup>7</sup> Ad esempio: *da* per *dà*, voce del verbo dare; *si* per *sì*, avverbio di affermazione; *se* per *sé*, pronome personale (ess. da Prada).

<sup>8</sup> Ad esempio: \**un po* per *un po’*.

<sup>9</sup> Nelle scritture degli studenti universitari sembra anche riscontrabile un utilizzo scarsamente giustificato delle virgolette alte (v. Prada).

<sup>10</sup> V. Lavinio 24.

<sup>11</sup> V. Baggio 168.

<sup>12</sup> V. in particolare quello di Calamai.

<sup>13</sup> Anche Prada conferma questa tendenza, che viene così interpretata: “gli studenti che omettono virgole, punti e virgola e talora anche punti fermi, o che usano un inventario minimo di segni interpuntivi in maniera apparentemente indifferente all’intorno grammaticale non fanno altro che privilegiare un’interpretazione intonativa del testo, riconoscendosi però implicitamente incapaci di renderla attraverso il sistema grafico tradizionale” (259).

<sup>14</sup> Ad esempio: \**Portando un flusso di notizie esagerato il lettore è costretto a fare censure con criteri casuali* (es. da Valentini).

<sup>15</sup> Ad esempio: \**l’italiano è presente in tutte le corti senza vederlo chiaramente* (es. da Baggio).

<sup>16</sup> V. Baggio 169.

<sup>17</sup> Ad esempio: \**se gli insegnanti si sarebbero rivolti in italiano ai loro alunni* (es. da Baggio).

sintattica richiederebbe l'indicativo<sup>18</sup> e persino la presenza di forme analogiche del congiuntivo imperfetto di verbi dal paradigma irregolare e di loro derivati<sup>19</sup>. Per quanto concerne la morfologia nominale gli errori di errata flessione di genere e numero sono forse i meno rappresentati, anche se talvolta si possono rintracciare incertezze nella formazione di alcuni plurali<sup>20</sup>. Gli universitari sembrano avere invece maggiori difficoltà con la morfologia derivazionale: talvolta incorrono in costruzioni morfologicamente errate attraverso l'aggiunta impropria di materiale morfemico<sup>21</sup> o tramite la scelta dei morfemi derivazionali più produttivi<sup>22</sup>; spesso mostrano incertezza nella scelta del suffisso corretto<sup>23</sup>, in particolare si nota la tendenza al sovrautilizzo del suffisso *-zione*<sup>24</sup>, specialmente per formare nomi astratti, e del suffisso *-ista* per formare aggettivi pseudo-colti<sup>25</sup>; inoltre si osserva come per gli studenti sembra sempre possibile derivare verbi mediante il suffisso *-izzare*<sup>26</sup>. Negli studi esaminati si evidenziano anche incertezze nella selezione delle corrette locuzioni preposizionali e avverbiali<sup>27</sup>, e si rileva inoltre “la tendenza a servirsi largamente di avverbi e locuzioni preposizionali, sostituendo le preposizioni monosillabiche”<sup>28</sup> (Baggio 169). Infine, sono segnalate costantemente difficoltà nella produzione di elaborati adeguatamente coesi. Rispetto a tale tipologia di problemi, ci si limiterà in questa sede a menzionare quelli di concordanza a livello frasale<sup>29</sup>. Innanzitutto, si rilevano diverse costruzioni impersonali in cui la persona del verbo non concorda con il numero grammaticale dell'oggetto diretto e numerose concordanze a senso<sup>30</sup>. Sono inoltre presenti anche casi di coordinazione scorretta, in cui “lo scrivente coordina due frasi subordinate differenti tra loro, ignorando il vincolo che vuole che due costituenti coordinati siano sintatticamente e funzionalmente uguali” (Prada 250)<sup>31</sup>.

### 3. Il progetto del Laboratorio di lingua italiana online

#### 3.1. Il Laboratorio di lingua online: utenti, principi, obiettivi

<sup>18</sup> Si osserva una forma di “ansiosa incertezza che porta a sovraestendere l'uso di questo modo verbale, sentito come colto ma poco padroneggiato” (Grassi e Nuzzo 113) dagli studenti.

<sup>19</sup> Ad esempio: *\*dasse* per *desse*, *\*stasse* per *stesse* o *\*disfasse* per *disfacesse* (ess. da Prada).

<sup>20</sup> V. Prada 238.

<sup>21</sup> Ad esempio: *\*colonializzati* per *colonizzati*, *\*diacronistiche* per *diacroniche*, *\*lenizzazione* per *lenizione* (ess. da Berretta). Spesso sembra che per gli studenti universitari, più una parola è morfologicamente complessa, più venga percepita come colta e carica semanticamente (v. Berretta 108-109).

<sup>22</sup> Ad esempio: *\*accostazioni* per *accostamenti*, *\*anomalità* per *anomalia*, *\*marcazione* per *marcatura* (ess. da Berretta).

<sup>23</sup> Ad esempio: *\*anticipamento*, *\*compilamento*, *\*isolazione*, *\*varianze regionali*, *\*punto interrogatorio* (ess. da Baggio).

<sup>24</sup> Ad esempio: *\*progettualizzazione* per *progettualità*, *\*spezzettazione* per *spezzettamento* (ess. da Baggio).

<sup>25</sup> Ad esempio: *\*intimista* per *intimo*, *\*bilinguista* per *bilingue* (ess. da Baggio).

<sup>26</sup> Ad esempio: *\*capillarizzare*, *\*legittimizzare*, *\*ammodernizzare* (ess. da Baggio).

<sup>27</sup> Ad esempio: *\*non sapremo più a chi fidarci*, *\*un movimento culturale che affonda le sue radici già dagli anni '70* (ess. da Prada).

<sup>28</sup> Come nei seguenti esempi (da Baggio): *?coloro che parlano attraverso il latino (= in latino)*; *?i prestiti o i calchi da parte dell'inglese (= dall'inglese)*.

<sup>29</sup> Per una panoramica più ampia sui problemi di costruzione del testo da parte degli studenti universitari si veda, tra gli altri, Brusco *et al.* e Ciccolone.

<sup>30</sup> V. in particolare Baggio 172 e Prada 247-250.

<sup>31</sup> Ad esempio: *\*È fondamentale la conoscenza delle regole e cercare di non cedere alla tentazione di sporcare* (es. da Prada).

Il Laboratorio di lingua *online*<sup>32</sup> è stato un corso *e-learning* esclusivamente a distanza ospitato sulle piattaforme *e-learning* dell'Università degli Studi di Torino<sup>33</sup>. Il progetto è stato ideato e sviluppato dalla Professoressa Stella Peyronel<sup>34</sup> e dalla Dottoressa Monica Cini, le quali si sono avvalse della collaborazione di alcuni tecnici informatici messi a disposizione dall'Ateneo<sup>35</sup>. Il Laboratorio di lingua *online* si rivolgeva a tutti gli studenti che non avevano superato la parte del TARM relativa alla conoscenza della lingua italiana<sup>36</sup>; conoscenza che è ovviamente un prerequisito fondamentale per il percorso di studi dei corsi di laurea triennali offerti dalla Scuola di Scienze Umanistiche<sup>37</sup> dell'Università di Torino. Il superamento del test finale del Laboratorio di lingua *online* certificava il recupero del debito formativo derivante dal mancato superamento del TARM ed era necessario per poter frequentare il Laboratorio di scrittura<sup>38</sup>, un corso obbligatorio<sup>39</sup> per tutti gli studenti iscritti al secondo anno dei corsi di laurea ad accesso libero della Scuola.

<sup>32</sup> Per approfondimenti sulle origini e sui presupposti del progetto v. Cini *et al.* 1-2.

<sup>33</sup> L'Università degli Studi di Torino si avvale per l'erogazione dei propri corsi *e-learning* della piattaforma *open source* Moodle: un ambiente informatico libero e gratuito per la gestione di corsi erogati *online* tra i più diffusi al mondo. Moodle è un *Learning Management System* (LMS) integrato, in quanto possiede sia le funzionalità per l'erogazione e la gestione dei corsi *online* sia quelle per la progettazione e la realizzazione dei contenuti didattici (funzioni svolte invece di norma da altre piattaforme, chiamate *Learning Content Management System*). La struttura e la filosofia pedagogica di Moodle prendono le mosse dai principi delle teorie psicologiche costruttiviste sull'apprendimento, in particolare i suoi strumenti sono pensati per realizzare progetti didattici che si avvalgono dell'apprendimento collaborativo, di percorsi personalizzabili e flessibili, e di forme di *peer education*. Infatti, i corsi *online* gestiti tramite Moodle si caratterizzano per la presenza di risorse 'social' quali *forum*, *chat*, *blog*, glossari, strumenti per la condivisione di *file*, *wiki*, ecc. Oltre a mettere a disposizione dei creatori di un corso un'ampia gamma di strumenti, Moodle per via della sua natura *open source* può integrarsi con svariati altri applicativi per la creazione di contenuti didattici.

<sup>34</sup> La Prof.ssa Stella Peyronel è stata anche responsabile scientifica del progetto fino all'anno 2016, quando l'incarico è passato alla Prof.ssa Francesca Geymonat e al Prof. Riccardo Regis fino al termine dell'esperienza nel 2018.

<sup>35</sup> In particolare, hanno collaborato alla creazione e alla messa *online* del Laboratorio la Dottoressa Tina Lasala (esperta *e-learning* del CISI - Centro Interstrutture di Servizi Informatici e Telematici per le Facoltà Umanistiche), la Dottoressa Ilaria Galasso e il Dottor Francesco Rapone (tecnici informatici della Facoltà di Lettere e Filosofia).

<sup>36</sup> La prova che gli studenti iscritti ai corsi di laurea della Scuola di Scienze Umanistiche (già Facoltà di Lettere e Filosofia) dovevano affrontare negli anni di attività del Laboratorio si componeva di due parti: venti domande di lingua italiana (grammatica, ortografia, sintassi, ecc.), con una soglia di superamento di 14/20; trenta domande su lessico, cultura generale e comprensione del testo, con soglia di superamento di 15/27. Agli studenti che non raggiungevano il punteggio di 14/20 nella prima parte del test era assegnato un debito formativo che doveva essere recuperato mediante il superamento della prova finale del Laboratorio di lingua *online*.

<sup>37</sup> Facoltà di Lettere e Filosofia fino all'A.A. 2012/2013.

<sup>38</sup> Il Laboratorio di scrittura è un corso di carattere teorico-pratico che ha per obiettivo fornire agli studenti le conoscenze operative di base essenziali per la stesura di relazioni, di saggi e della tesi di laurea.

<sup>39</sup> Occorre precisare che, fino all'A.A. 2011/2012, questo era vero per tutti i corsi di laurea triennale della Facoltà di Lettere e Filosofia. In seguito all'entrata in vigore della L. 240/2010, che ha portato al 'superamento' delle Facoltà e all'attribuzione ai Dipartimenti di nuove funzioni didattiche e amministrative, vi è stata una importante riformulazione di alcuni percorsi di studio, con conseguenti cambiamenti dei relativi regolamenti didattici. Senza entrare eccessivamente nel dettaglio, fino all'A.A. 2017/2018, tutti gli studenti dei corsi di laurea ad accesso libero della Scuola di Scienze Umanistiche che non avevano superato la parte di lingua italiana del TARM avevano l'obbligo di superare l'esame finale del Laboratorio di lingua *online*. Non tutti i corsi di laurea della Scuola prevedevano però l'attivazione dei Laboratori di scrittura, ma solo i seguenti: Beni Culturali, Culture e Letterature del Mondo Moderno, Filosofia, Lettere, Scienze della Comunicazione e Storia. Soltanto per gli studenti di questi corsi il superamento dell'esame finale del Laboratorio di lingua *online* era quindi indispensabile per accedere al Laboratorio di scrittura. Invece, gli studenti del Corso di Laurea Triennale in DAMS avevano l'obbligo di superare l'esame anche se il loro percorso di studi non prevedeva il Laboratorio di scrittura, mentre gli studenti del Corso di Laurea Triennale in Comunicazione Interculturale (affidente al Dipartimento di Culture, Politica e Società), per

Il principale obiettivo formativo del Laboratorio di lingua *online* consisteva quindi essenzialmente nel dare l'opportunità a tutti i propri iscritti di consolidare la conoscenza dell'ortografia e della grammatica di base della lingua italiana; in tal modo questi studenti avrebbero potuto, in generale, colmare una grave lacuna formativa<sup>40</sup> e, in particolare, frequentare con profitto i Laboratori di scrittura. Secondariamente, il Laboratorio di lingua *online* si era posto anche l'obiettivo di condurre i discenti verso lo sviluppo di basilari capacità di riflessione sulla lingua. Nella sostanza, lo scopo ultimo del Laboratorio era quello di rimuovere (o quantomeno ridimensionare) un potenziale svantaggio linguistico-culturale<sup>41</sup>, rilevato in alcuni studenti tramite il TARM, che avrebbe potuto condizionare negativamente il proseguimento degli studi universitari e, nel peggiore dei casi, ostacolare il conseguimento stesso della laurea<sup>42</sup>. Per il raggiungimento di questi obiettivi (e specialmente di quello del recupero delle "competenze linguistiche più elementari, basate fundamentalmente sulla memorizzazione e sull'automatismo") si è valutato che potesse essere una soluzione efficace la creazione di un corso *e-learning* completamente a distanza "che desse la possibilità di fare pratica ripetendo esercizi per ognuno dei quali fosse fornito anche un adeguato *feedback*" (Cini e Peyronel, "Equilibrio fra standard" 277-278). L'utilizzo di una piattaforma didattica *online* presentava anche altri indiscutibili vantaggi di tipo pratico e gestionale, volti a migliorare il livello di inclusività nei confronti di una platea di apprendenti con esigenze personali spesso molto diverse:

- dava agli studenti la possibilità di recuperare il debito in tempi piuttosto rapidi<sup>43</sup>, di modo che questi potessero essere in condizione di iscriversi, all'inizio del loro secondo anno di corso, il Laboratorio di scrittura;
- il percorso si concludeva con una prova *computer-based* in presenza, che certificava l'effettivo recupero delle carenze emerse dalla prova del TARM;
- dava la possibilità di seguire con pochi tutor il percorso formativo delle centinaia di studenti iscritti al Laboratorio *online* ogni anno;
- metteva a disposizione degli studenti una risorsa per il recupero del proprio debito sempre accessibile da qualunque dispositivo connesso alla rete, senza alcun vincolo di spazio o tempo, e che questi potevano utilizzare in base alle proprie esigenze<sup>44</sup>.

---

i quali il Laboratorio di scrittura era un esame obbligatorio previsto dal piano di studi, non avevano l'obbligo di iscriversi al Laboratorio di lingua *online* in caso di mancato superamento del TARM, ma l'iscrizione era soltanto consigliata.

<sup>40</sup> Grave rispetto al percorso di studi universitari intrapreso.

<sup>41</sup> Sulle possibili cause di questo tipo di svantaggio si dirà al par. 4.

<sup>42</sup> Un chiaro esempio di come le disuguaglianze nelle abilità di scrittura potrebbero portare a forme di disuguaglianza sociale, come si è affermato in precedenza.

<sup>43</sup> Il Laboratorio di lingua *online* apriva ogni anno le iscrizioni tra i mesi di gennaio e febbraio, e offriva la possibilità di sostenere la prova finale già durante la sessione di aprile dello stesso anno. I successivi appelli si tenevano nei mesi di luglio, settembre e dicembre, e non c'erano limiti al numero di partecipazioni al test; perciò a ciascuno studente, nel corso del suo primo anno, venivano date ben quattro possibilità per recuperare il debito del TARM.

<sup>44</sup> Si tenga presente che gli iscritti al primo anno che dovevano recuperare il debito del TARM erano impegnati, come tutte le altre matricole, nelle attività didattiche richieste dal loro corso di laurea per il primo anno di studi. Si considerino, inoltre, i vantaggi che potevano trarre dalla frequenza di un corso *e-learning* completamente a distanza gli studenti lavoratori e/o pendolari fuori sede.

### 3.2. Gli argomenti del Laboratorio

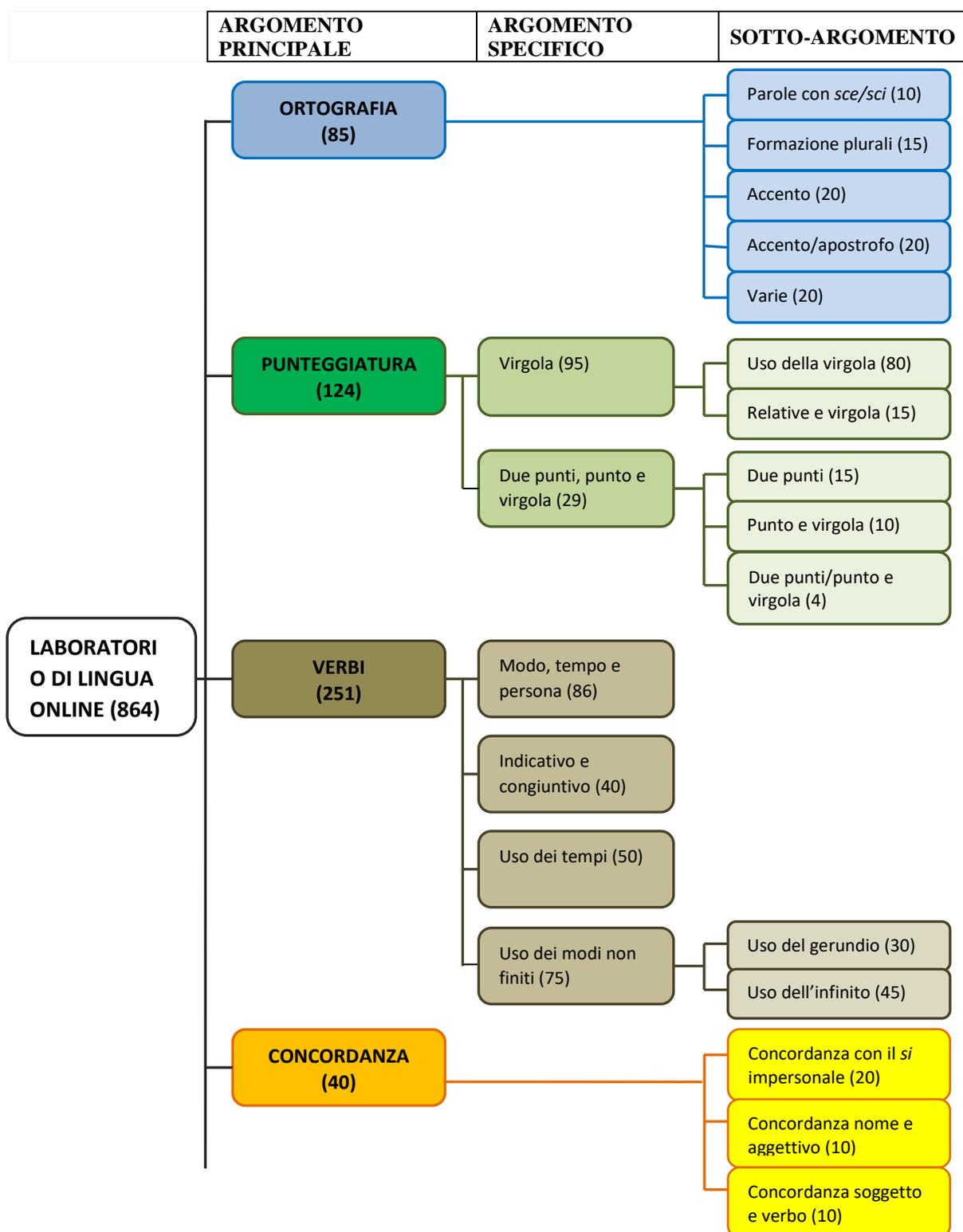
Gli argomenti su cui vertevano le esercitazioni del Laboratorio di lingua *online* erano in origine otto<sup>45</sup>: ortografia, punteggiatura, verbi, concordanza, pronomi, preposizioni, coordinazione e “altro”<sup>46</sup>. Alcuni di questi argomenti presentavano un’ulteriore articolazione interna in argomenti specifici<sup>47</sup>; questi a loro volta potevano articolarsi in sotto-argomenti ancora più particolari. Il percorso di esercitazione, in linea di massima, “riflette[va] l’ordine di trattazione della grammatica tradizionale” (Cini e Peyronel, “Equilibrio fra standard” 286) e proponeva gli argomenti in una sequenza di crescente complessità, che partiva da aspetti elementari (come ortografia e punteggiatura) fino a trattare questioni al limite della sintassi del testo (come la coordinazione o l’uso delle congiunzioni subordinanti). Anche all’interno di ciascun argomento si ritrovava, in parte, una strutturazione analoga con una disposizione degli esercizi nuovamente in ordine di complessità. Per illustrare in modo dettagliato il percorso di esercitazione offerto dal Laboratorio (nella sua ultima formulazione) ci si avvarrà di un diagramma che dà una rappresentazione sinottica dell’articolazione interna di ciascun argomento e sotto-argomento, indicando anche (tra parentesi) il numero di domande per ciascuna sezione.

---

<sup>45</sup> Dall’A.A. 2015/2016 è stato aggiunto al percorso di esercitazione una sezione sull’analisi logica a cura della Prof.ssa Francesca Geymonat e del Prof. Riccardo Regis.

<sup>46</sup> La sezione *Altro* comprendeva alcuni argomenti che non potevano rientrare nelle precedenti, ma che si è comunque ritenuto opportuno inserire nel percorso didattico del Laboratorio: il primo riguardava la formazione del plurale dei nomi composti, il secondo il corretto uso delle forme del comparativo, il terzo l’utilizzo delle congiunzioni subordinanti *perché* e *poiché*.

<sup>47</sup> Cfr. Fig. 1.



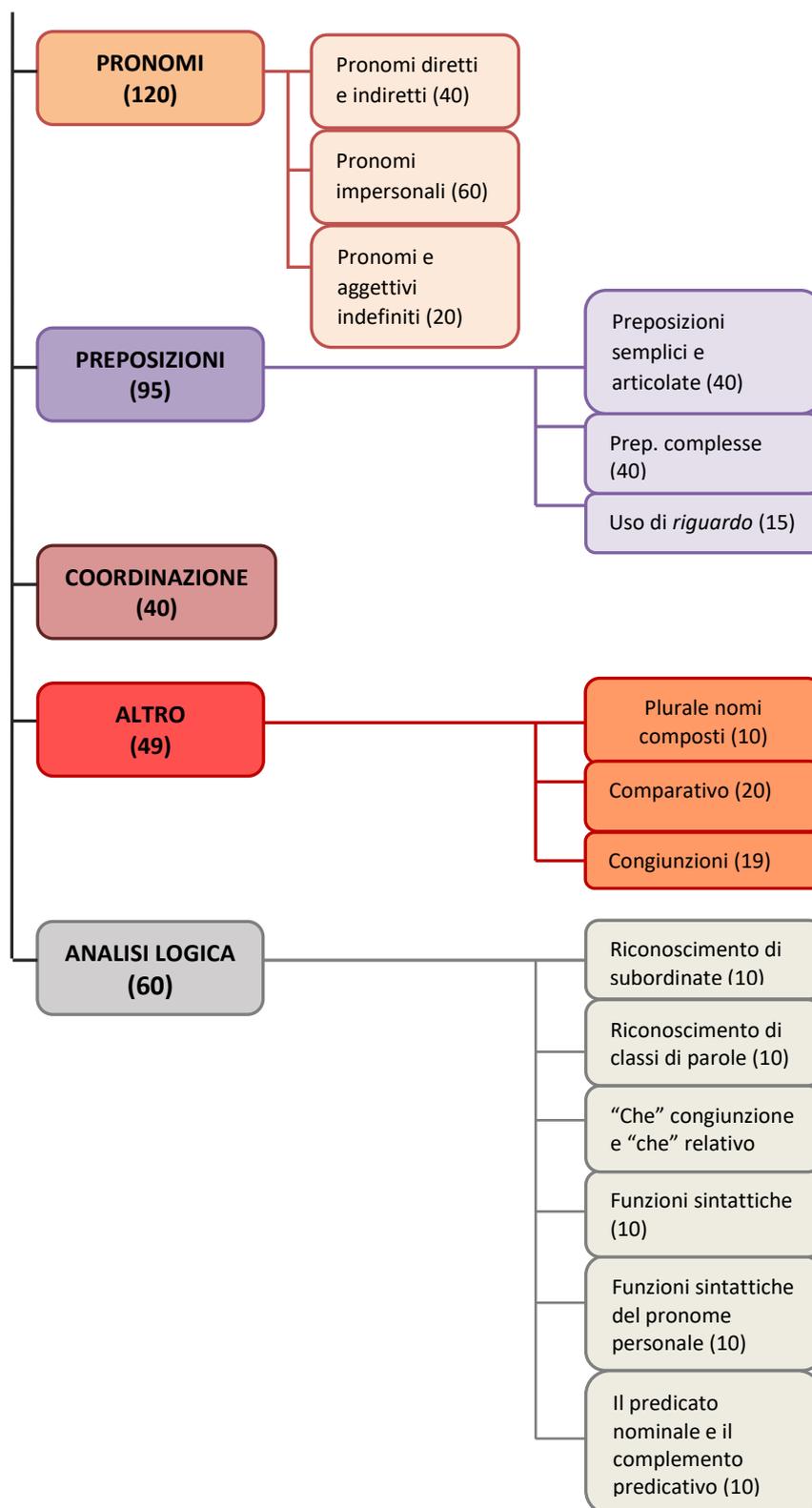


Figura 1: Il percorso di esercitazione del Laboratorio di lingua *online* nella sua articolazione.

Gli argomenti del Laboratorio (e lo spazio dato a ciascuno di essi all'interno del percorso di esercitazione) sono stati scelti dalle creatrici del corso in base alla loro pluriennale esperienza di docenza e, in particolare, a partire da quanto osservato negli elaborati scritti degli studenti

universitari<sup>48</sup>. Come si può notare, inoltre, gli argomenti del Laboratorio coincidono in larghissima parte proprio con quelle aree della lingua scritta in cui gli studenti universitari manifestano le maggiori fragilità secondo quanto emerso dagli studi menzionati in precedenza.

Dal punto di vista della metodologia didattica adottata, la struttura del percorso formativo proposto nel Laboratorio di lingua *online* si fondava sul principio dell'autonomia dell'apprendente<sup>49</sup>, per meglio adattarsi alle esigenze e alle strategie di apprendimento di ogni singolo corsista. Anche se “gli argomenti e gli esercizi sono presentati in una sequenza predeterminata” (Cini e Peyronel, “Equilibrio fra standard” 286), nel Laboratorio non esisteva un ordine prestabilito in cui svolgere le esercitazioni proposte. In questo modo, gli studenti erano liberi di interagire fin da subito, senza alcuna limitazione, con tutti i materiali didattici presenti nel Laboratorio e potevano costruirsi un percorso personalizzato in base a quelle che ritenevano le proprie necessità formative; al tempo stesso, però, il corso permetteva chiaramente anche di seguire nello svolgimento delle esercitazioni la sequenza offerta di *default*. Nella sostanza, il Laboratorio suggeriva un certo percorso, ma non obbligava i discenti a seguirlo, dal momento che questi potevano liberamente decidere di modularne uno in base alle proprie esigenze e/o preferenze. Un secondo aspetto del Laboratorio particolarmente importante ai fini delle strategie di autoapprendimento era la possibilità di ripetere *ad infinitum* le esercitazioni presenti sulla piattaforma. L'apprendimento doveva avvenire, infatti, soprattutto attraverso lo svolgimento degli esercizi, quindi attraverso la pratica diretta. Infine, un altro aspetto fondante del corso era la fiducia riposta nelle capacità di autovalutazione dei corsisti. Il Laboratorio, infatti, metteva a disposizione dei propri iscritti alcuni strumenti per automonitorare i risultati ottenuti nelle esercitazioni, in modo da fornire loro un riscontro molto dettagliato e in tempo reale sull'andamento del proprio percorso di preparazione. L'intenzione era appunto di rendere il più possibile gli studenti protagonisti del proprio processo formativo, dando loro tutte le informazioni necessarie per poter analizzare da sé i propri risultati.

#### **4. Esito della parte di lingua italiana del TARM e tipo di diploma di scuola superiore degli studenti**

Durante l'esperienza del Laboratorio di lingua *online*, si è cercato di comprendere se gli studenti che ottenevano un punteggio insufficiente nella parte di lingua italiana del TARM avessero delle caratteristiche socio-culturali comuni, come ad esempio provenire da determinati indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado. Questo particolare aspetto è stato indagato nel dettaglio nell'anno 2015<sup>50</sup> sulla base dei risultati del TARM dall'A.A. 2009/2010 all'A.A. 2014/2015<sup>51</sup>. Lo studio ha considerato complessivamente gli esiti di 7.511 prove del TARM. A ciascuna prova erano associate alcune informazioni personali dei

---

<sup>48</sup> V. Cini e Peyronel, “Moodle Quiz” 1-2.

<sup>49</sup> Per approfondire questo principio si rimanda a Cini e Peyronel, “Equilibrio fra standard” 285-286.

<sup>50</sup> Per una discussione dettagliata di questi dati v. Baratto 129-158.

<sup>51</sup> Le fonti dei dati che verranno discussi sono essenzialmente due: lo Staff del Progetto TARM dell'Università degli Studi di Torino (coordinato in quel periodo dal Prof. Guido Magnano del Dipartimento di Matematica, che si ringrazia per la gentile e puntuale collaborazione) e i Servizi di Gestione dei Corsi di Studio della Scuola di Scienze Umanistiche (in questo caso, un particolare ringraziamento va alla Dott.ssa Silvia Alberto per la disponibilità).

partecipanti, tra le quali il tipo di diploma del candidato<sup>52</sup>. Si osservi pertanto la seguente elaborazione.

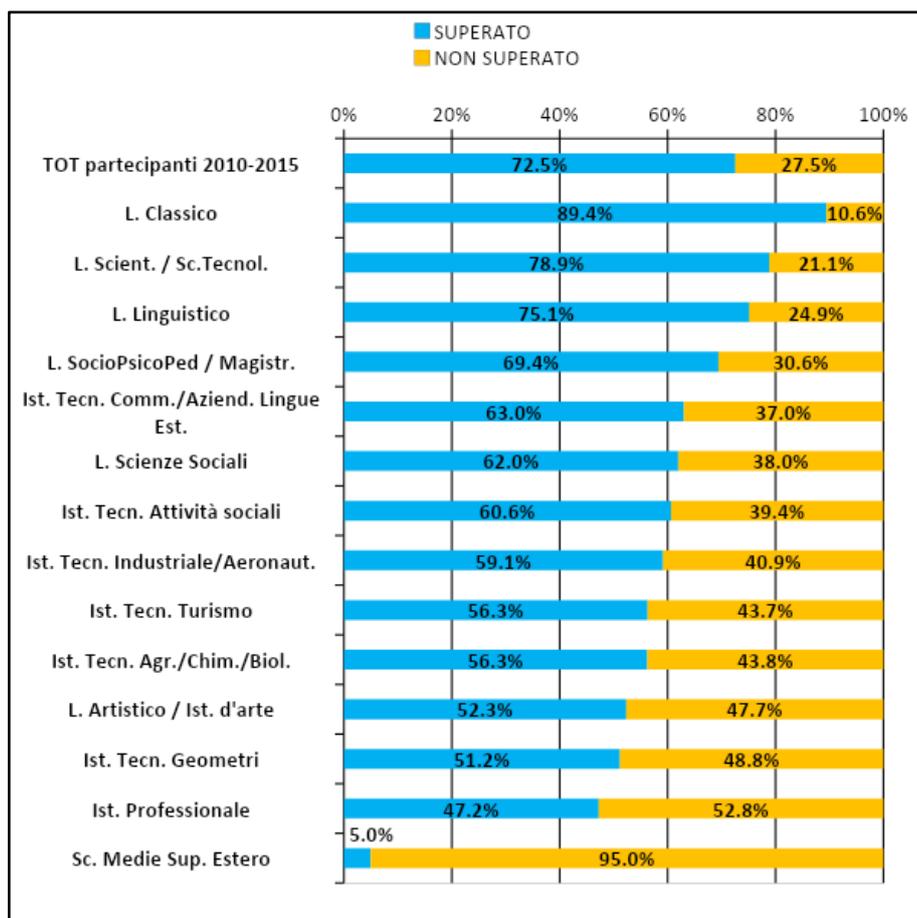


Figura 2: Distribuzione della popolazione studentesca, suddivisa per tipo di diploma conseguito, in base al superamento della parte del TARM relativa alla conoscenza della lingua italiana. Approssimazione  $\leq 0,1\%$ .

<sup>52</sup> Gli studenti che si accingevano a iscriversi al TARM, al momento dell'immissione dei propri dati personali, si trovavano a dover dichiarare il tipo di diploma di scuola superiore conseguito tramite la scelta di una serie di opzioni predefinite fornite dal programma per le iscrizioni. I nomi degli istituti di scuola superiore offerti dal sistema si riferivano all'ordinamento in vigore a partire dalle riforme a seguito del Progetto Brocca (1988-1992), che istituì una serie di indirizzi di studio rimasti attivi fino alla cd. riforma Gelmini, entrata in vigore nell'anno scolastico 2010/2011 (ma di fatto a regime solo dall'a.s. 2014/2015). Limitare in questo modo le possibilità di risposta degli studenti ha indubbiamente agevolato la successiva elaborazione dei dati, anche se alcune delle scelte operate in questo sistema di classificazione paiono discutibili. Innanzitutto, il liceo scientifico 'tradizionale' è stato assimilato al liceo scientifico-tecnologico, che è un indirizzo sperimentale (così come quello sociopsicopedagogico, quello linguistico, ecc., i quali invece sono stati considerati separatamente). Gli indirizzi di studio degli istituti tecnici sono stati invece tutti menzionati nel dettaglio, quando forse, per semplificare, alcuni di questi potevano essere accorpate in base alle affinità dei programmi. Una scelta opposta è stata invece operata per gli istituti professionali, per i quali non si è fatta menzione di nessuno degli indirizzi di studio specifici. Alla luce di queste considerazioni, per migliorare la chiarezza dell'esposizione dei dati, si è deciso di accorpate alcuni indirizzi di studio degli istituti tecnici, anche in considerazione del fatto che gli studenti iscritti al TARM della Scuola di Scienze Umanistiche provenienti da questi istituti erano una minoranza. L'accorpamento ha riguardato l'i.t. aziendale per corrispondente lingue estere e l'i.t. commerciale, l'i.t. agrario e l'i.t. chimico/biologico, e l'i.t. industriale e l'i.t. aeronautico. L'aggregazione è stata fatta alla luce delle similarità riscontrate tra i programmi di studio di questi indirizzi (cfr. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/mp/ pubblicazioni/1999/urp.pdf>, ultima consultazione 11/09/2022).

In base agli esiti delle prove del TARM esaminate, si è rilevato<sup>53</sup> che ben il 27,5% dei test svolti nell'arco di tempo considerato era risultato insufficiente. Nel complesso, quindi, più di uno studente su quattro non era riuscito a ottenere un risultato positivo in questa prova: un dato certamente poco confortante, se si considera che la stragrande maggioranza dei partecipanti era formata da neo-diplomati. Se si guardano ora i dati relativi agli studenti che non hanno superato la parte relativa alla conoscenza della lingua italiana del TARM in base al tipo di diploma posseduto, si possono osservare delle tendenze piuttosto marcate. Le percentuali di insuccesso al test risultano molto differenti a seconda del tipo di studi superiori dei partecipanti. Solamente il 10,6% dei neo-diplomati nei licei classici ha ottenuto un punteggio insufficiente in questa prova, contro il 21,1% degli studenti provenienti dai licei scientifici (che erano comunque il secondo miglior sotto-gruppo in termini di percentuale di riuscita). In questa particolare graduatoria, si osserva poi come in genere i risultati conseguiti dagli studenti fuoriusciti dai licei sperimentali e quelli conseguiti dai loro coetanei provenienti dagli istituti tecnici fossero generalmente piuttosto livellati, con percentuali di insuccesso comprese tra il 30% e il 40%. Risultavano particolarmente negativi, infine, gli esiti ottenuti dagli ex-studenti dei licei artistici e degli istituti d'arte (47,7% di insufficienze), da quelli degli istituti tecnici per geometri (48,8%) e, come era forse prevedibile, da quelli degli istituti professionali (52,8%).

I dati illustrati offrono uno spaccato sulle disparità di preparazione (quantomeno rispetto all'ortografia e alla grammatica di base dell'italiano) dei neo-iscritti all'Università in relazione all'indirizzo di studi intrapreso nelle scuole secondarie di secondo grado. È importante sottolineare, però, che il divario di preparazione non riguarda una materia di studio specifica di determinati percorsi formativi; in quel caso, infatti, una forte differenziazione della preparazione iniziale degli studenti sarebbe del tutto comprensibile. Le disuguaglianze riguardano invece una conoscenza basilare e trasversale, come quella dei fondamenti della grammatica e dell'ortografia della lingua italiana, che avrebbe dovuto essere consolidata già al termine delle scuole secondarie di primo grado. Nonostante non si tratti di uno studio su un campione statistico, i riscontri avuti dall'analisi degli esiti della prova del TARM hanno una base di dati così ampia che non possono essere frutto del caso. Non è perciò possibile ignorare il fatto che gli studenti che possiedono un certo tipo di diploma hanno avuto delle percentuali di insuccesso al test tra il 40% e il 50%. Di fronte a questa evidenza, l'attenzione dovrebbe essere innanzitutto rivolta alla scarsa preparazione dimostrata da molti candidati provenienti da determinati percorsi scolastici<sup>54</sup> e non, genericamente, alle carenze individuali degli studenti<sup>55</sup>. In conclusione, questi risultati evidenziano quanto può essere diverso il livello di preparazione di partenza degli studenti universitari rispetto a conoscenze fondamentali per intraprendere un percorso di studi in ambito umanistico-letterario, come quelle dell'ortografia e della grammatica della lingua italiana. Il Laboratorio di lingua *online* consentiva a tutti quegli studenti che mostravano questo tipo di lacune di sviluppare (o consolidare) alcune conoscenze e competenze linguistiche di base per poter proseguire gli studi con una preparazione più solida, a prescindere dal percorso di studi superiori di provenienza.

## 5. La questione delle varietà della lingua italiana

Allorquando si affrontano argomenti relativi all'insegnamento della lingua italiana, è necessario avere un punto di riferimento e, di conseguenza, chiedersi: “quale italiano insegnare?”. La domanda, che potrebbe sembrare alquanto strana a chi non conosce la

<sup>53</sup> Cfr. per i dati commentati in questo paragrafo il grafico della Fig. 2.

<sup>54</sup> Queste considerazioni, ovviamente, sono relative soltanto agli aspetti della preparazione valutati dal test in questione.

<sup>55</sup> Carenze che, in una qualche misura, saranno certamente anche presenti.

situazione sociolinguistica dell'Italia<sup>56</sup> e le varietà di cui è composta la lingua italiana stessa, è in realtà giustificata data la complessità di quella che Berruto (91-92; 23-24) ha definito “architettura della lingua italiana” o “architettura dell'italiano contemporaneo”, uno schema a quattro quadranti indicanti le quattro dimensioni della variazione (diatopiche, diastratiche, diamesiche, diafasiche). All'interno del sistema linguistico italiano, infatti, è possibile identificare diverse varietà e diversi registri che, sebbene dovrebbero rimanere ben distinti negli usi, in realtà spesso vi è una certa mescolanza dei tratti che li caratterizzano nelle produzioni scritte e orali dei parlanti. D'Agostino, proprio in merito al reale uso che i parlanti fanno delle varietà dell'italiano, sostiene che la società italiana “non è composta da individui proiettati verso una norma unica ma bensì da soggetti che si orientano all'interno di norme di riferimento molteplici, attorno alle quali vengono anche costruiti complessi sistemi di autoidentificazione sociale” (118).

Osservando il grafico di Berruto citato sopra, tuttavia, si può notare come due varietà siano in una posizione particolare: la varietà neostandard si trova conglobata nella varietà standard, ma fortemente sensibile a differenziazione diatopica, corrispondente, quindi, all'effettivo uso che i parlanti fanno della lingua, cioè a un “italiano regionale colto medio” (Berruto 26).

Il vero problema relativamente alla varietà della lingua italiana da insegnare riguarda, a questo punto, in maniera specifica la varietà standard e la varietà neostandard. La questione è molto delicata anche perché, da un lato, rimanda a fatti di storia della lingua in cui per anni si è cercato di definire una norma standard da applicare e ovviamente da insegnare, dall'altro è testimone di un avvicinamento e di un effetto di pressione tra le due varietà: una pressione dalla norma standard che viene dall'alto, ossia dalle grammatiche normative, e una pressione che viene dal basso, dalla “norma sociale”, ossia dall'uso effettivo che i parlanti fanno dei tratti del neostandard (Diadori, *et al.* 236-237).

Prendiamo, a titolo di esempio, tre frasi formulate con modi e tempi verbali diversi che, tuttavia, esprimono lo stesso concetto: a) Se avessi avuto i soldi, sarei andato in vacanza; b) Se avevo i soldi, andavo in vacanza; c) Se avrei avuto i soldi, sarei andato in vacanza.

Analizzando singolarmente le tre frasi che dovrebbero rappresentare il costrutto ipotetico del III tipo, o dell'irrealtà, potremmo subito affermare che, secondo la norma standard, l'unica frase corretta è la a) e che le altre due frasi sono dunque errate. In realtà, sebbene la frase b) non aderisca alla norma standard, coincide però con la cosiddetta *norma sociale*, ossia con l'uso che ormai fanno i parlanti. Anche i parlanti colti che usano la frase a), in situazioni informali e poco sorvegliate usano il costrutto b) (Squartini 110-113).

La frase b), tuttavia, ancora oggi viene identificata come errata nelle grammatiche pedagogiche, a differenza di quanto accade invece nelle grammatiche scientifiche redatte dai linguisti (Favata 228-229): per esempio, in Andorno (Andorno 82), nella spiegazione relativa agli usi dell'imperfetto, leggiamo: “Nelle frasi ipotetiche controfattuali si può trovare anche l'imperfetto detto controfattuale: *Se arrivavi presto, andavamo a sciare*”. Come possiamo

---

<sup>56</sup> La situazione sociolinguistica dell'Italia è profondamente complessa perché accanto alla lingua standard sono presenti altre varietà substandard, numerose varietà regionali e numerosissimi dialetti (Berruto 17; Cugno 208; Favata 281). Tutte queste varietà diatopicamente marcate, a loro volta, presentano differenti tratti a livello diastratico e diafasico (Banfi 37-38). Per questa sua caratteristica, quindi, l'Italia è definita come «un pays où la diversité dialectale et socioculturelle est très forte» (Mauri, *et al.* 78). In alcune zone d'Italia, inoltre, sono presenti diverse parlate alloglotte, considerate ormai storiche data la loro presenza pluricentenaria all'interno dei confini dello Stato italiano (Loporcaro 62-69; Cella 156-158). Bagna (44), inoltre, sottolinea come la compresenza di varietà regionali e dei dialetti influenzi anche la varietà standard. Con i fenomeni migratori che hanno interessato l'Italia negli ultimi decenni, inoltre, la situazione sociolinguistica italiana è divenuta ancor più complessa proprio per la presenza di nuovi sistemi linguistici che gli immigrati hanno portato con sé, sistemi che tra l'altro mai rimangono circoscritti all'interno delle famiglie immigrate, ma che di continuo entrano in contatto anche con gli italiani, soprattutto in ambiente scolastico (Vedovelli 220, 231; Favata 282-285).

notare, il periodo ipotetico è costruito con il doppio imperfetto indicativo nella protasi e nell'apodosi e la studiosa non segnala affatto che si tratta di un costrutto da riprovare o da considerare come tratto di una varietà substandard. Discorso diverso, invece, è da fare per la frase c), in cui l'uso del condizionale nella protasi è considerato decisamente scorretto e che rientra nella varietà di italiano definita "popolare", ossia la varietà di italiano costituita da quei tratti usati da parlanti incolti che quotidianamente usano solo il dialetto<sup>57</sup>.

Questa nostra lunga considerazione sulla questione relativa alle varietà dell'italiano è dovuta al fatto che l'intera struttura del laboratorio online era orientata verso la ricerca di una norma standard, considerando, di conseguenza, errato tutto ciò che non aderiva ad essa. Tra gli utenti del laboratorio, però, vi erano anche degli studenti stranieri iscritti ai corsi di laurea dei dipartimenti della Scuola di Scienze Umanistiche, che non avevano alcuna dimestichezza con la gestione delle varietà dell'italiano, proprio perché mancavano di una precisa formazione in tal senso e, di conseguenza, non erano in grado di gestire le attività proposte dal Laboratorio *online*.

## 6. Strategie per l'inclusione

### 6.1. Monitoraggio e assistenza *online*

Il Laboratorio di lingua *online* è stato un corso *e-learning* esclusivamente a distanza. Per questa ragione i tutor<sup>58</sup> del corso erano delle figure-chiave per il successo formativo degli iscritti. I tutor del Laboratorio svolgevano diversi compiti all'interno del corso: in primo luogo, erano figure preparate a intervenire in caso di richieste sugli argomenti di ortografia e grammatica di base; in secondo luogo, avevano anche una preparazione didattica in senso ampio ed erano in grado di intervenire in merito alle strategie di apprendimento, individuando i bisogni del singolo e offrendo consigli su come migliorare il proprio metodo di preparazione; inoltre, svolgevano anche un monitoraggio generale delle attività degli studenti<sup>59</sup>; infine, fornivano anche una prima forma di assistenza in caso di problemi o incertezze nell'utilizzo delle risorse del Laboratorio o su dubbi di tipo burocratico-amministrativo<sup>60</sup>. Tutti gli iscritti al

---

<sup>57</sup> Secondo Cugno (218) l'italiano popolare è una varietà quasi scomparsa, il cui interesse è solamente di natura storica, e nelle grammatiche questi tratti vengono utilizzati per far notare il distacco dalla norma. Tuttavia, come sottolinea Favata (Favata 228), negli esercizi delle grammatiche vengono inserite anche frasi con tratti neostandard considerati come errori da correggere. Proprio in riferimento ad un tratto dell'italiano popolare a cui ci siamo riferiti, ossia l'uso del condizionale nella protasi del periodo ipotetico, Squartini (110) la definisce come una varietà non standard e anche se può sembrare assurdo argomentare su questo tratto in un libro di linguistica, in realtà bisogna tenere in considerazione che tale struttura "può essere indicativa di tendenze generali del sistema linguistico".

<sup>58</sup> All'interno del Laboratorio i tutor erano chiamati *insegnanti-esercitatori*, perché in realtà assommavano in sé i ruoli di *mentor* e di *tutor*, così come sono stati definiti in letteratura (v. tra gli altri Eletti 72), essendo sia preparati sui contenuti del corso (*mentor*) sia sulle strategie di apprendimento (*tutor*). Per chiarezza in questo contributo verranno chiamati semplicemente *tutor*.

<sup>59</sup> Questo compito, apparentemente secondario, era in realtà funzionale al buon svolgimento dei due precedenti, in quanto l'osservazione dei comportamenti dello studente all'interno del Laboratorio consentiva di esercitare un tutoraggio più mirato ed efficace.

<sup>60</sup> Quest'ultima potrebbe sembrare una incombenza molto marginale nell'economia delle mansioni svolte dai tutor, invece si trattava di un impegno tutt'altro che secondario. Gli studenti, infatti, potevano rivolgersi ai tutor sia per problematiche tecniche in senso proprio (cioè relative al funzionamento della piattaforma e di tutte le risorse, interne o esterne, a essa collegate) sia per dubbi o difficoltà in ambito burocratico-amministrativo (come richieste di delucidazioni sul regolamento del corso o sulle relative scadenze amministrative). Questo genere di supporto, per quanto possa sembrare un tipo di scambio comunicativo molto impersonale e che poco ha a che vedere con la didattica in senso stretto, in realtà, era un compito di tipo fondamentalmente educativo: per mezzo dei loro interventi, infatti, i tutor potevano istruire gli studenti sull'utilizzo degli strumenti e sulla 'cultura' dell'e-

corso potevano porre domande pubblicamente attraverso il forum oppure contattare privatamente i tutor tramite una *e-mail* o un messaggio interno<sup>61</sup>. Nelle attività di comunicazione con gli studenti, era fondamentale per i tutor assumere un atteggiamento proattivo. Gli studenti, infatti, tendevano a non esporsi molto, né in pubblico né in privato, nel segnalare dubbi o problemi legati agli aspetti didattici; perciò era spesso necessario che fosse il tutor a individuare gli studenti in difficoltà e ad avviare per primo uno scambio comunicativo con loro. Questo è sembrato fin da subito essere il modo più efficace per riuscire a instaurare un dialogo costruttivo e duraturo con gli iscritti. In particolare, attraverso un'attenta attività di monitoraggio, era possibile per i tutor individuare in modo decisamente preciso tutti quegli studenti che si trovavano in situazioni di difficoltà. Il puntuale sistema di monitoraggio di Moodle e l'atteggiamento proattivo dei tutor garantivano così (almeno in via teorica) la possibilità di supportare adeguatamente, anche a distanza, tutti quegli studenti che potevano trovarsi in situazione di svantaggio.

## 6.2. Studenti con DSA e tutoraggio in presenza

Fra gli iscritti al laboratorio, vi erano numerosi studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), la cui certificazione relativa al loro disturbo era stata regolarmente depositata negli uffici di segreteria. Per questi studenti non erano stati modificati gli esercizi né era stato ridotto il carico di lavoro dato che le esercitazioni in vista delle prove finali erano da svolgere in totale autonomia, secondo i propri tempi e le proprie esigenze. Tra l'altro, sebbene molto spesso gli studiosi sottolineino quanto inadeguata possa essere la didattica tradizionale per tali studenti (Daloiso 7), nel nostro caso, proprio perché le attività non consistevano in lezioni frontali, bensì in attività asincrone da svolgere *online*, il problema della "tradizionalità" della didattica veniva meno.

Il problema che di volta in volta si presentava, tuttavia, era la mancata segnalazione da parte dello studente del proprio DSA. Sebbene gli studenti fossero invitati a dare informazione di tale loro disturbo ai responsabili scientifici del laboratorio, non tutti erano propensi a farlo; pertanto, dopo la rilevazione dei primi insuccessi di alcuni studenti da parte dei tutor e dei responsabili scientifici, si è deciso di controllare singolarmente i test e, dall'analisi degli errori, è cominciato a emergere qualche dubbio sulla presenza di eventuali DSA. Tali dubbi, in seguito, sono stati sciolti grazie alla conferma da parte degli studenti stessi che sono stati contattati.

In questo caso, non essendo possibile mettere in atto il suggerimento fornitoci da Panascì (361) in merito all'attivazione di un tutoraggio alla pari, si è deciso di attivare invece degli incontri con i tutor linguistici. A ognuno di questi incontri, a cui partecipava un solo studente che veniva appunto seguito da un singolo tutor, venivano svolti di volta in volta tutti gli esercizi del laboratorio, facendo notare innanzitutto ciò che richiedeva la consegna e in che modo proseguire. Per ogni sezione, prima dello svolgimento degli esercizi, i tutor dedicavano del tempo alla spiegazione delle regole di grammatica italiana, anche attraverso la creazione di schemi utili, affinché le suddette regole potessero essere acquisite meglio dagli studenti stessi. In tal modo, quindi, gli studenti arrivavano al test finale sicuramente più preparati, ma soprattutto con meno ansia da prestazione rispetto a quanto accadeva nelle sessioni precedenti.

Data questa nostra esperienza positiva, in vista di esperienze simili future, per studenti italofoeni con DSA, riteniamo necessario rendere obbligatoria la frequenza ad alcuni incontri in presenza, in maniera che i tutor possano rendersi conto sin da subito delle reali difficoltà degli studenti stessi: non è detto, infatti, che uno strumento compensativo possa essere adeguato per

---

*learning*, cercando così di renderli al tempo stesso utenti più autonomi nell'uso delle risorse del corso e, di conseguenza, aiutarli nel loro percorso di autoapprendimento.

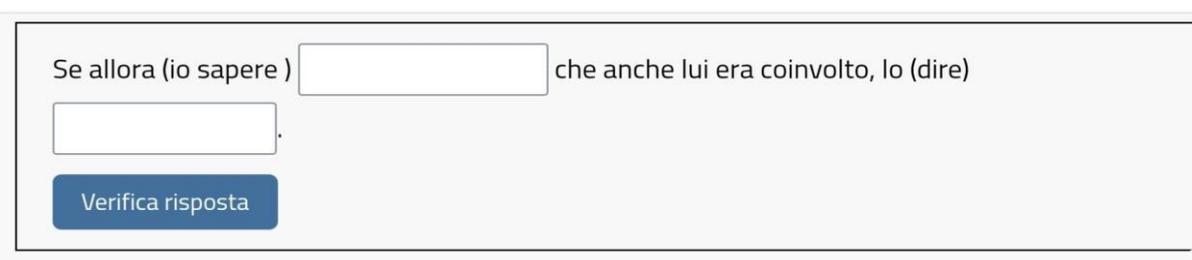
<sup>61</sup> Moodle possiede infatti un sistema interno di messaggistica istantanea.

tutti gli studenti, dato che non tutti gli studenti con DSA hanno lo stesso stile di apprendimento (cfr. Dalloso 12-13).

### 6.3. Studenti stranieri e tutoraggio in presenza

Dopo aver registrato i primi fallimenti nei test finali degli studenti stranieri<sup>62</sup>, si è deciso di attivare degli sportelli in presenza specifici anche per questi studenti e svolgere insieme tutti gli esercizi presenti nel laboratorio *online*. Da subito sono emersi i reali problemi degli studenti stranieri: pur essendo in Italia ormai da molti anni e pur avendo persino sostenuto degli esami universitari, non capivano il motivo per il quale il laboratorio segnasse come errore ciò che loro reputavano corretto.

Un esempio potrebbe essere la frase estrapolata dall'esercizio 3 della sezione "modo, tempo, persona":



Se allora (io sapere )  che anche lui era coinvolto, lo (dire)

Verifica risposta

Figura 3: frase tratta da un esercizio sul periodo ipotetico.

Gli studenti stranieri da noi convocati manifestavano grandi difficoltà nel coniugare i verbi tra parentesi perché, dopo aver inserito il doppio imperfetto indicativo, il sistema informatico indicava un messaggio di errore. È a tal punto che ci si è resi conto della necessità di fornire agli studenti stranieri le nozioni fondamentali relative alle varietà dell'italiano, sebbene gli studenti in questione continuassero a sostenere di aver sempre sentito i parlanti nativi usare l'imperfetto e di non essere mai stati corretti in ambito accademico per il loro uso di una norma non aderente allo standard. Le difficoltà, accompagnate da lamentele circa la varietà nativa a cui erano esposti, riguardavano anche altri argomenti, quali gli usi dell'indicativo in luogo del congiuntivo e l'uso del clitico dativale "gli" in luogo di "le" o di "loro".

I costanti incontri in presenza, accompagnati dal lavoro individuale svolto dagli studenti e monitorato dai tutor, hanno permesso agli interessati di superare il test nelle successive sessioni, registrando, pertanto, un successo formativo utile per il proseguimento degli studi accademici.

Considerando che per poter seguire in maniera proficua gli studi universitari è necessario possedere almeno un livello B2 del Quadro Comune Europeo (Bagna 26), in vista di altre attività future a sostegno degli studenti universitari, per quel che riguarda gli apprendenti stranieri l'idea ottimale sarebbe l'attivazione di un pre-laboratorio dove poter verificare il pieno raggiungimento del suddetto livello nella lingua italiana, creando una sorta di sbarramento che

<sup>62</sup> Rispetto alla presenza di studenti stranieri nel Laboratorio di lingua *online*, è bene precisare che la prova del TARM non riguardava gli studenti all'interno di progetti di scambio internazionale (come, ad esempio, il Progetto Erasmus); questi studenti, infatti, sono tenuti a seguire particolari corsi intensivi di italiano attivati dall'Ateneo appositamente per loro. Il TARM vedeva però la partecipazione di un certo numero di studenti di origine straniera iscritti all'Università di Torino come tutti gli altri candidati. Alcuni di questi risultavano anche aver conseguito il diploma di scuola superiore in Italia. Benché fossero un gruppo relativamente poco numeroso all'interno del corso, ci si è presto resi conto che spesso avevano esigenze formative in parte differenti e necessitavano perciò di strategie di supporto mirate, come si dirà nel presente paragrafo.

non permetta l'accesso al laboratorio se prima non sia superata la prova che attesti il raggiungimento del livello suddetto.

#### **6.4. Prove d'esame: strumenti compensativi e dispensativi**

Durante l'anno accademico erano previste quattro sessioni di esame. Visto il numero elevato di studenti che si iscrivevano al test finale, per ogni sessione si era reso necessario scaglionare gli studenti stessi, in maniera che il test potesse avere luogo in quattro diversi momenti della giornata (due al mattino e due al pomeriggio).

Agli studenti stranieri e a quelli con DSA veniva dato più tempo a disposizione per completare il test. A questi studenti, inoltre, veniva data la possibilità di utilizzare un vocabolario monolingue di italiano; in particolare, agli studenti stranieri era data la possibilità di leggere le consegne in inglese, in arabo o in cinese, mentre agli studenti con DSA era anche previsto di modificare le dimensioni dei caratteri, di vedere a una a una le domande che componevano gli esercizi (cfr. Daloso 47) e di avere una guida da parte di un tutor presente in aula per la spiegazione della consegna dell'esercizio.

Trattandosi di un testo informatizzato, tutto ciò che veniva digitato dagli studenti che, però, non era conforme con la norma della lingua italiana veniva considerato automaticamente errato dal software. Considerando le caratteristiche delle interlingue degli studenti stranieri e le difficoltà degli studenti con DSA per quanto riguarda ad esempio l'ortografia, il responsabile scientifico del laboratorio di lingua italiana visionava tutti i test conclusi e consegnati da tali studenti prima di ratificare il superamento o meno dell'esame per stabilire se determinati errori fossero dovuti allo sviluppo dell'interlingua per gli stranieri o ai problemi specifici legati al linguaggio per gli studenti con DSA.

### **7. Conclusioni: riflessioni sull'efficacia del corso nel recupero del debito**

Come è già stato affermato in altre sedi<sup>63</sup>, non è semplice stabilire l'efficacia del Laboratorio nel recupero del debito del TARM<sup>64</sup>. È possibile però fare delle valutazioni a partire da alcuni dati che meglio di altri possono fornire un riscontro il più possibile oggettivo<sup>65</sup>. Innanzitutto, è possibile stabilire il numero dei corsisti che è riuscito ad affrontare con successo il test entro il primo anno di corso<sup>66</sup>. I risultati di questo conteggio sono presentati nel grafico seguente.

---

<sup>63</sup> V. Cini e Peyronel, "Equilibrio fra standard" 288-289.

<sup>64</sup> Questo soprattutto perché, nell'analizzare i dati a disposizione, si rilevano alcuni comportamenti da parte dell'utenza non facilmente interpretabili. Ad esempio, ogni anno molti studenti si iscrivevano regolarmente al corso, ma rimanevano poi praticamente del tutto inattivi, senza mai nemmeno tentare di superare la prova finale. In questi casi, non era dato sapere se i corsisti in questione avessero abbandonato o sospeso gli studi universitari; ad ogni modo, questi soggetti non facevano nulla per recuperare il debito, perciò non avrebbe senso conteggiarli in uno studio sull'efficacia didattica del Laboratorio. Anche tra coloro che si presentavano per sostenere il test finale vi erano dei candidati che non avevano mai realmente usufruito del corso. La stragrande maggioranza di questi soggetti chiaramente non superava la prova, ma - anche in questo caso - il loro insuccesso non può certo essere considerato un insuccesso didattico del Laboratorio.

<sup>65</sup> I risultati sono frutto di un'analisi, condotta nel 2015, che prendeva a riferimento i dati relativi a tutte le prove d'esame svoltesi tra il 2010 e il 2014. Per approfondimenti v. Baratto 348-357.

<sup>66</sup> Si tratta di un dato rilevante perché un corsista che riusciva a superare il test del Laboratorio di lingua *online* entro un anno dalla sua prima iscrizione poteva accedere regolarmente al Laboratorio di scrittura, che è un corso obbligatorio inserito nell'offerta formativa del secondo anno; in questo modo lo studente, nonostante il debito, poteva comunque rispettare le scadenze previste dal piano carriera del proprio corso di laurea. Questo dato consente di capire perciò se il percorso e le tempistiche del Laboratorio *online* rispondessero bene a questo tipo di esigenza.

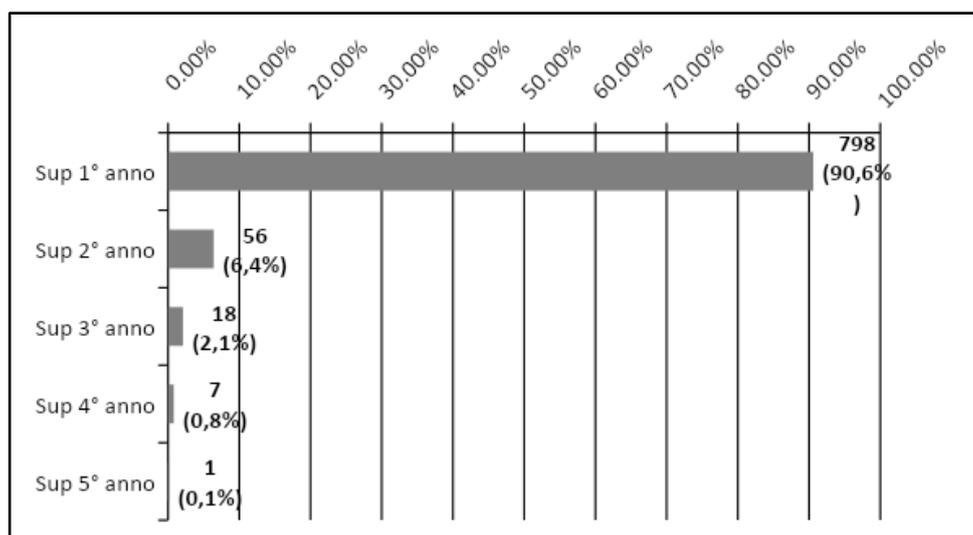


Figura 4: Superamento del test finale rispetto al primo anno di iscrizione al corso. Valori numerici (valori percentuali). Approssimazione  $\leq 0,01\%$ .

Nel periodo esaminato, ben il 90,60% degli studenti è riuscito a recuperare il debito entro il primo anno di corso. Coloro che dovevano frequentare il Laboratorio più volte per riuscire a superare la prova finale erano relativamente molto pochi: il 6,4% superava il test a due anni dalla prima iscrizione, il 2,1% a tre, lo 0,8% a quattro e in un solo caso (0,1%) questo è accaduto dopo cinque anni. Si consideri inoltre che non sempre gli anni che separavano il momento della prima iscrizione da quello del superamento del test corrispondevano ad altrettanti anni di frequenza continua del Laboratorio; spesso accadeva, anzi, che uno studente non rinnovasse la propria iscrizione per uno, due o anche tre anni consecutivi, per poi riapparire nell'elenco dei corsisti.

Un altro valore considerabile indicativo dell'efficacia del Laboratorio è il numero di tentativi che di norma occorre agli studenti per recuperare il debito. Si tratta di un dato altresì importante, anche in relazione al precedente, perché i percorsi degli studenti potevano risultare assai discontinui ed era possibile che alcuni di essi non riuscissero a (o non fossero nelle condizioni di) affrontare la prova con successo nel corso del loro primo anno, ma che fossero comunque in grado di superare il test finale dopo un basso numero di tentativi. Quindi rappresenta un'informazione utile anche per valutare la capacità del corso di essere inclusivo nei confronti di quegli studenti che, per qualsivoglia ragione, si sono trovati impossibilitati a rispettare le tempistiche dettate dal proprio corso di studi. Si osservi perciò il seguente grafico.

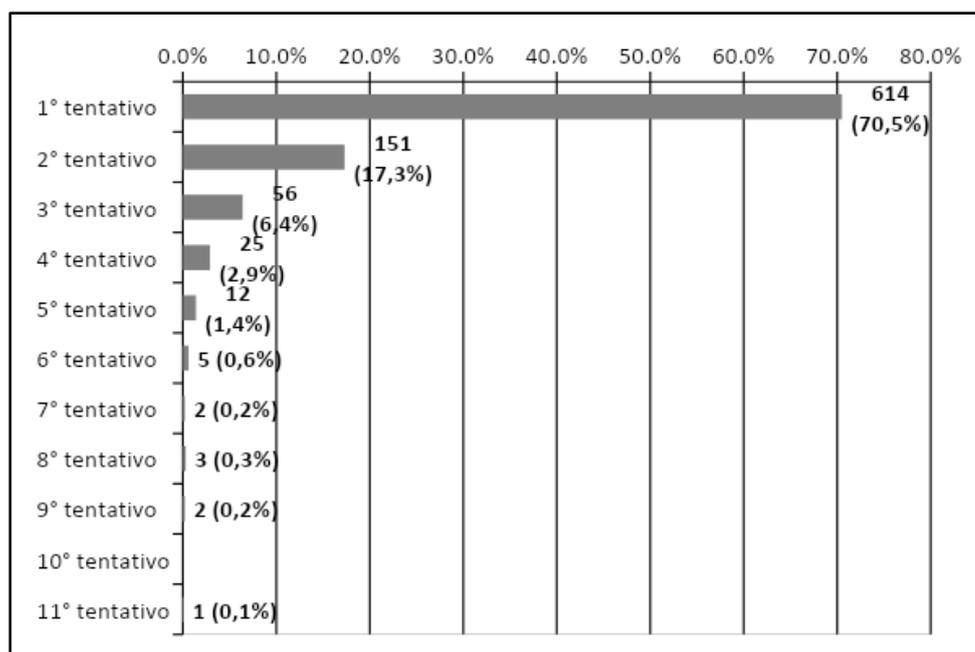


Figura 5: Superamento del test finale rispetto al numero di tentativi effettuati. Valori numerici (valori percentuali). Approssimazione  $\leq 0,01\%$ .

Dal grafico emerge che il 70,5% di coloro che hanno affrontato con successo la prova finale del Laboratorio è riuscito a ottenere tale risultato al primo tentativo. Di gran lunga inferiore è il numero di corsisti a cui è stato necessario un secondo (17,3%), un terzo (6,4%) o un quarto tentativo (2,9%). Gli studenti che hanno avuto bisogno di più di quattro tentativi per riuscire a recuperare il debito del TARM sono stati invece complessivamente appena il 2,8%. Si noti in particolare che, se si sommano tutti gli studenti che sono riusciti a superare il test attraverso non più di quattro tentativi<sup>67</sup>, si raggiunge la percentuale del 97,2%. È perciò possibile affermare che la quasi totalità degli studenti che ha recuperato il debito è riuscita a farlo mediante massimo quattro tentativi.

Alla luce di questi risultati, l'efficacia del Laboratorio di lingua *online* nel recupero del debito del TARM appare decisamente soddisfacente. Il progetto, nei suoi otto anni di attività, ha consentito a centinaia di corsisti di colmare alcune gravi lacune. In tal modo si è cercato di compensare in parte una forma di disuguaglianza formativa presente tra i neo-immatricolati e dovuta soprattutto al pregresso percorso scolastico di questi studenti. Una forma di disuguaglianza che avrebbe potuto tradursi in una forma di concreto svantaggio negli studi universitari.

<sup>67</sup> Ossia il numero di prove che si potevano affrontare nel corso di un anno.

## Bibliografia

Andorno, Cecilia. *La grammatica italiana*. Paravia, 2003.

Baggio, Serenella (2006). "Osservazioni sull'uso dello standard e le sue deviazioni (a proposito degli scritti di fine modulo: l'esame di Storia della lingua italiana)". In Maistrello, Vito (ed.). *I "test di scrittura" e i corsi di Italiano scritto: descrizione, commento e riflessioni, didattica*. Università di Trento. Dipartimento di studi letterari, linguistici e filologici, 2006, pp. 159-174.

Bagna, Carla. *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*. FrancoAngeli, 2004.

Bagna, Carla. "Studenti internazionali: percorsi di insegnamento e apprendimento della lingua italiana. L'integrazione dentro/fuori la classe come possibilità di successo". In Bagna, Carla, Chiapedi, Nicoletta, Salvati, Luisa, Scibetta, Andrea, e Visigalli, Manuela (eds.). *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici. Riflessioni sul 'Manifesto Programmatico per l'Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali' con focus sugli apprendenti sinofoni*. 2017, pp. 24-27.

Banfi, Emanuele. "L'italiano come L2". In Banfi, Emanuele (ed.). *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*. 2001 [1993], pp. 35-102.

Baratto, Gabriele. *La grammatica in laboratorio. E-learning e recupero della grammatica di base a livello universitario: l'esperienza del Laboratorio di lingua online*. 2016. Università degli Studi di Torino, tesi di dottorato.

Bazzanella, Carla. "Il passivo nella produzione scritta e orale: forme e funzioni". In Lavinio, Cristina, e Sobrero, Alberto (eds.). *La lingua degli studenti universitari*. La Nuova Italia Editrice, 1991, pp.189-212.

Bernini, Giuliano. "Frase relative nel parlato colloquiale". In Lavinio, Cristina, e Sobrero, Alberto (eds.). *La lingua degli studenti universitari*. La Nuova Italia Editrice, 1991, pp. 168-188.

Berretta, Monica. "(De)formazione del lessico tecnico nell'italiano di studenti universitari". In Lavinio, Cristina, e Sobrero, Alberto (eds.). *La lingua degli studenti universitari*. La Nuova Italia Editrice, 1991, pp.101-121.

Berruto, Gaetano. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci, 2015 [1987].

Berruto, Gaetano. *Prima lezione di sociolinguistica*. Laterza, 2019 [2004].

Brusco, Simona *et al.* "Le scritture degli studenti laureati: un'analisi di prove di accesso alla Laurea Magistrale". In Colombo, Adriano, e Pallotti, Gabriele (eds.). *L'italiano per capire*. Atti del XVII Convegno Nazionale Giscel. Reggio Emilia, 12-14 aprile 2012. Aracne, 2014, pp. 149-165.

Calamai, Silvia "Per un'analisi quantitativa delle competenze scritte negli studenti universitari". In Bernini *et al.* (eds.). *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*. Atti dell'11° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Bergamo, 9-11 giugno 2011. Guerra Edizioni, 2012, pp. 77-99.

Cella, Roberta. *Storia dell'italiano*. Il Mulino, 2015.

Ciccolone, Simone. "Incoerenze testuali e problemi di combinazione lessicale nella produzione scritta di studenti universitari: primi rilievi e proposte esplicative". In Bernini *et al.* (eds.). *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*. Atti dell'11° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Bergamo, 9-11 giugno 2011. Guerra Edizioni, 2012, pp. 119-138.

Cini, Monica, *et al.* “Il Laboratorio di lingua online: autovalutazione e apprendimento”. In *Atti del Convegno MoodleMoot Italia*, VI edizione, Bari, 2-3 luglio 2010, WIP Edizioni, 2010, pp. 1-6.

Cini, Monica, e Peyronel, Stella. “Moodle Quiz per migliorare l’italiano degli italiani: il laboratorio di lingua online”. In *Atti del Convegno Didattica 2011. Informatica per la didattica*. Torino, 4-6 giugno 2011, Aica - Politecnico di Torino, 2011, pp. 1-10.

Cini, Monica, e Peyronel, Stella. “Equilibrio fra standard accademico e standard non accademico. Recupero della grammatica di base a livello universitario: il Laboratorio di lingua on-line”. In *Telmon et al. (eds.). Coesistenze linguistiche nell’Italia pre- e postunitaria*. Atti del XLV congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana. Bulzoni, 2012, pp. 277-290.

Cugno, Federica. “La variabilità linguistica nella didattica dell’italiano”. In *Ardissino, Erminia (ed.). Insegnare italiano nella scuola secondaria*. Mondadori, 2018, pp. 207-220.

D’Agostino, Mari. *Sociolinguistica dell’Italia contemporanea*. Il Mulino, 2007.

Daloiso, Michele. *Lingue straniere e disturbi specifici dell’apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili. I quaderni della Ricerca*, vol. 13. Loescher, 2014.

Della Putta, Paolo. “Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofoeni e non italofoeni. Il ruolo dell’esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2”. In *Grassi, Roberta (ed.). La scrittura per l’apprendimento dell’italiano L2*. Franco Cesati, 2020, pp. 209-224.

De Santis, Cristiana, e Fiorentino, Giuliana. “La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana.”, *Circula. Revue d’idéologies linguistiques*. 2018, pp. 2-28.

Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo, e Troncarelli Donatella. *Insegnare l’italiano come seconda lingua*, Carocci, 2015

Eletti, Valerio. *Che cos’è l’e-learning*. Carocci, 2002.

Favata, Giovanni. “Standardizzazione contro neo-standardizzazione: la norma contro gli usi nelle grammatiche didattiche”. In *Ardissino, Erminia (ed.). Insegnare italiano nella scuola secondaria*. Mondadori, 2018, pp. 221-236.

Favata, Giovanni. “Monolinguisimo versus multilinguisimo e plurilinguisimo: l’Italia e la Francia a confronto.”, *Italiano LinguaDue*. 2020, pp. 277-287.

Grandi, Nicola. “Che tipo, l’italiano neostandard!” In *Moretti, Bruno, Kunz, Aline, Natale, Silvia, e Krakenberger, Etna (eds.). Le tendenze dell’italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (Berna, 6-8 settembre 2018). Officinaventuno 2019, pp. 59-74.

Grassi, Roberta, e Nuzzo, Elena. “Le (in)competenze di scrittura all’Università: evidenze dai test di valutazione iniziale”. In *Bernini et al. (eds.). Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*. Atti dell’11° Congresso dell’Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Bergamo, 9-11 giugno 2011. Guerra Edizioni, 2012, pp. 101-118.

Lavinio, Cristina. “I problemi della scrittura”. In *Lavinio, Cristina, e Sobrero, Alberto (eds.). La lingua degli studenti universitari*. La Nuova Italia Editrice, 1991, pp. 13-30.

Lavinio, Cristina, e Sobrero, Alberto. *La lingua degli studenti universitari*. La Nuova Italia Editrice, 1991.

Loporcaro, Michele. *Profilo linguistico dei dialetti d’Italia*. Laterza, 2013.

Martari, Yahis. "Italiano L2 di italiani? Varietà di apprendimento di scriventi in italiano lingua madre e lingua seconda." In Carbonara, Valentina, Cosenza, Luana, Masillo, Paola, Salvati, Luisa, e Scibetta, Andrea (eds.). *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pacini, 2019, pp. 137-150.

Mauri, Caterina, et al. "Les études typologiques en Italie.", *Cahiers de Lexicologie*, n. 107 (2), 2015, pp. 73-82.

Noto, Giuseppe. "Tra diagnosi parziali e terapie sbagliate. Riflessioni di un filologo romanzo formatore di insegnanti.", *Allegoria*, n. 76, Palumbo, 2017. pp.173-178.

Panasci, Marcella. "Lo sviluppo della personalità interculturale nella relazione didattica uno a uno: studio di caso.", *Italiano LinguaDue*, n. 1, 2014, pp. 353-394.

Prada, Massimo. "Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura". *Italiano LinguaDue*, vol. 1, n. 1, 2009, pp. 232-278.

Pugliese, Rosa. "Scrivere all'università: ricerche, applicazioni, prospettive", In Grassi, Roberta. *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*. Franco Cesati, 2020, pp. 171-207.

Serianni, Luca. *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*. Garzanti, 2000.

Sobrero, Alberto. "Prefazione". In Lavinio, Cristina, e Sobrero, Alberto (eds.). *La lingua degli studenti universitari*. La Nuova Italia Editrice, 1991, pp. 1-9.

Squartini, Mario. *Il verbo*. Carocci, 2015.

Valentini, Ada. "Tratti standard (e neostandard) nell'italiano scritto di studenti universitari". *Linguistica e Filologia*, n. 14, 2002, pp. 303-322.

Vedovelli, Massimo. *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Carocci, 2010.