Strategie e risorse per lo sviluppo dell'abilità di scrittura accademica in italiano L2

Gerardo Fallani - Donatella Troncarelli
Università per Stranieri di Siena

1. Lo spazio riconquistato della scrittura

Come osservava già qualche anno fa Giuseppe Antonelli, negli anni '80

> il dominio dell'audiovisivo – dei *media* detti *non alfabetici* – faceva prevedere una progressiva perdita d'importanza della parola scritta a vantaggio delle varie forme di oralità 'secondaria... L'analfabetismo di ritorno – cioè la tendenza, da parte della popolazione scolarizzata, a perdere con il tempo la capacità di scrivere correttamente – appariva come una china inesorabile; la scrittura stessa veniva data per spacciata in molte prognosi autorevoli. (Antonelli 2009: 243).

Lo sviluppo tecnologico, evolvendosi in senso multimediale, ha condotto invece la parola scritta a riconquistare uno spazio importante nella vita di tutti i giorni. Nelle diverse modalità di comunicazione mediata dal computer e da tecnologia mobile si ricorre sempre più spesso alla scrittura e la convergenza digitale, cioè l'integrazione di più strumenti nei differenti *media* con cui attualmente comunichiamo, amplia e rafforza la pratica di questa abilità linguistica.

La pluralità di forme che la scrittura assume e le numerose funzioni che assolve in differenti contesti di comunicazione, implicano però una competenza complessa, il cui sviluppo non può essere trascurato, sia nell'insegnamento della L1 che in quello della L2, se si mira a rendere lo studente in grado di esprimersi ricorrendo a usi adeguati alle differenti situazioni. I percorsi formativi, che si collocano a vari livelli del sistema di istruzione, dovrebbero perciò sostenere questo sviluppo conducendo l'apprendente dalla produzione di testi più

comuni di uso quotidiano, dove spesso si incontrano oralità e scrittura, alla padronanza di soluzioni espressive sempre più complesse e proprie di varietà esclusivamente scritte, da utilizzare nei testi in uso nei domini lavorativo ed educativo per comunicare in modo efficace e in accordo alle convenzioni compositive condivise dalla comunità professionale o accademica di riferimento.

Questo obiettivo formativo è stato accolto dall'istruzione superiore che, sia a livello internazionale, sia nazionale, dedica attenzione alla capacità di saper scrivere testi espositivi di vario genere[1], da cui dipende parte del successo nello studio. La necessità di sviluppo di tale competenza anche in L2 è evidenziata dalla presenza in rete di MOOC dedicati alla scrittura accademica per lingue seconde di grande diffusione, come l'inglese e lo spagnolo[2]. Proprio perché in grado di raggiungere milioni di utenti dislocati spazialmente, questi strumenti sembrano poter rispondere all'esigenza di formazione specifica in L2, condivisa dal sistema universitario a livello internazionale.

Anche in Italia, dove la scrittura riveste un ruolo ridotto nella valutazione rispetto a quanto accade in altri paesi[3], sono stati attivati nell'ultimo decennio laboratori di scrittura accademica in molti corsi di studio di area umanistica e manuali dedicati allo sviluppo delle competenze richieste hanno iniziato a popolare il panorama editoriale. Il presente contributo si propone dunque di offre ai docenti, impegnati in tali laboratori o in percorsi di formazione linguistica rivolti a studenti stranieri inseriti nel sistema universitario italiano o in mobilità, spunti per la riflessione sui contenuti da affrontare, sulle strategie didattiche da utilizzare e sulle risorse disponibili in rete per realizzare percorsi di addestramento alla scrittura efficaci.

[1] Ci si riferisce sia a testi espositivi analitici come saggi, tesine e tesi, sia sintetici come appunti e sintesi (Lavinio 2004).

[2] L'Università di Reading offre un corso aperto di base per la scrittura accademica in inglese attraverso il *provider* FutureLearn, mentre l'Università Rey Juan Carlos ne offre uno a livello avanzato di spagnolo attraverso MiriadaX.

[3] In altri sistemi universitari di altri paesi europei o extraeuropei la valutazione è realizzata essenzialmente attraverso testi scritti come saggi, relazioni, presentazioni ecc. per cui l'abilità di scrittura gioca un ruolo molto importante nell'esito della formazione.

2. Imparare a scrivere all'università: i corsi per gli studenti internazionali

L'internazionalizzazione costituisce un fenomeno in continua crescita che da circa un ventennio sta interessando in modo intensivo l'istruzione superiore a livello planetario. Il numero degli studenti che scelgono di svolgere parte o tutto il percorso di studi universitari in un paese diverso da quello di nascita è raddoppiato dal 2000 ad oggi, raggiungendo i 5 milioni nel 2015, secondo i dati raccolti dall'*UNESCO Institute for Statistics.* In Italia, sebbene il livello di internazionalizzazione sia inferiore alla media degli altri paesi europei[4], il numero degli studenti non italiani immatricolati, iscritti e giunti in Italia tramite i programmi di mobilità ha superato le 130.000 unità a partire dall'anno accademico 2011-12[5].

Molti degli studenti internazionali vengono da paesi europei, ma consistente è anche il numero di quelli provenienti dall'Asia. In particolare la presenza di studenti cinesi ha subito un aumento del 222% tra il 2008 e il 2014 (MAECI 2015), a seguito dell'affiancamento al programma *Marco Polo,* già attivo dal 2004 per agevolare l'iscrizione di studenti provenienti dalla Cina nelle università italiane, del programma *Turandot,* volto invece a promuovere l'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica presso istituzioni accademiche italiane.

Gli studenti internazionali costituiscono dunque una componente della popolazione accademica ormai integrante e in costante aumento. Dal punto di vista della didattica italiano L2, questa tipologia di studenti costituisce un profilo di apprendente abbastanza omogeneo per quanto riguarda la fascia di età e le motivazioni di apprendimento, ma composito per i percorsi di formazione linguistica seguiti prima dell'arrivo in Italia, per lingua materna, per conoscenza di altre lingue straniere e per il livello di competenza linguistica in italiano. Accanto a studenti entrati nel sistema scolastico italiano prima

[4] Secondo i dati dell'*UNESCO Institute for Statistics* il tasso di studente internazionali in Italia nel 2013 ha toccato il 4,4 % contro l'8,6 della media Europea.

[5] Alla stima di 110.000 studenti stranieri presenti nelle università italiane e straniere in Italia, fornita dal Ministero dell'Interno (Ministero dell'interno, Centro Studi e Ricerche IDOS 2013), si sommano i 20.204 studenti arrivati nello stesso anno accademico attraverso il programma Erasmus secondo i dati della Commissione Europea.

dell'immatricolazione a un corso di studio universitario[6], i quali possono essere anche in possesso di una competenza quasi nativa dell'italiano, questo profilo comprende infatti apprendenti con un grado di padronanza linguistica compreso tra il livello B1 e C1 del *QCER*. Nella maggior parte dei casi, il livello descrive una competenza relativa a un uso per scopi generali della lingua, che include solo parzialmente gli usi specifici propri della comunicazione nel contesto accademico. Spetta quindi alle università far progredire verticalmente la competenza di coloro che non si collocano ancora nella fascia di utenti competenti e sostenere la maggioranza degli studenti nello sviluppo orizzontale della competenza, in modo da farli giungere in tempi relativamente brevi a un uso appropriato ed efficace della lingua anche nel dominio educativo.

A questo proposito gli atenei offrono corsi regolari o intensivi di lingua italiana di durata variabile, a seconda della tipologia di studente straniero[7], e laboratori di scrittura, spesso rivolti congiuntamente anche a studenti italofoni.

I corsi di lingua italiana, pur tenendo conto delle specifiche esigenze dello studente internazionale[8], si centrano sullo sviluppo di tutte le abilità linguistiche, sulla padronanza di forme e sulla gestione di testi utilizzabili in una pluralità di domini d'uso della lingua. Pertanto, l'attenzione dedicata alla scrittura argomentativa e descrittivo-espositiva, su cui si fondano la comunicazione della comunità scientifica e i testi di cui è richiesta l'elaborazione nello svolgimento degli studi universitari, risulta comunque ridotta e non

[6] La definizione del profilo di studente internazionale non è univoca nei differenti paesi del mondo. Molti includono nel profilo studenti stranieri la cui mobilità non è legata alla frequenza di un corso universitario ma al trasferimento, antecedente all'inizio del percorso accademico, della famiglia nel paese dove ha poi luogo la formazione a livello universitario.

[7] Gli studenti che partecipano a programmi di mobilità europea come il programma Erasmus seguono corsi generalmente della durata di 1 o 2 mesi. Per gli studenti provenienti tramite i programmi Marco Polo e Turandot era previsto fino all'anno accademico 2013-14, un corso della durata di 6 mesi da svolgere all'arrivo in Italia. Lo scorso anno il corso è stato prolungato a 8 mesi ed è stato proposto di prolungarlo a 1 anno.

[8] Per approfondimenti sulle specifiche esigenze degli studenti internazionali si veda Jafrancesco 2004, 2014 e 2016.

sufficiente per addestrare lo studente a un impiego mirato e sicuro di questa abilità.

I laboratori, proposti da molti atenei come componenti obbligatorie od opzionali del curriculum, si focalizzano invece solo sulla scrittura accademica soffermandosi sui generi testuali maggiormente utilizzati, sulle soluzioni formali e stilistiche che li caratterizzano, nonché sulle norme che ne regolano la redazione. Anche lo sviluppo e il raffinamento di attività di manipolazione del testo che precedono e integrano l'elaborazione originale di un testo espositivo, quali sintetizzare e prendere nota, rientrano generalmente fra gli obiettivi che i laboratori di scrittura mirano a conseguire. Articolandosi in un numero contenuto di lezioni e rivolgendosi a classi numerose di studenti[9], i laboratori si configurano come attività formative finalizzate ma poco efficaci per gli studenti per i quali l'italiano è una L2, che necessitano di tempi più lunghi di apprendimento e di maggiori spazi esercitativi per giungere a padroneggiare usi tecnico-specialistici della lingua e a produrre testi complessi anche per i coetanei, parlanti nativi dell'italiano.

Per soddisfare gli specifici bisogni di apprendimento degli studenti internazionali e consentire loro di sviluppare il livello di competenza necessaria per avere successo negli studi, occorre dunque coniugare le prerogative dei corsi generalmente offerti e ideare percorsi formativi che, accanto all'approfondimento di aspetti testuali, sintattici, morfologici e lessicali, caratterizzanti la scrittura accademica, prendano in considerazione le diverse dimensioni coinvolte nella stesura di un testo espositivo, offrano sufficienti occasioni di pratica controllata e sostengano il discente lungo il processo di elaborazione e produzione del testo. Utile a questo scopo è il ricorso alle tecnologie di Rete che permettono di estendere la guida delle attività proposte agli studenti oltre i confini fisici dell'aula, di utilizzare una pluralità di risorse didattiche e di ampliare l'esperienza di apprendimento attraverso la collaborazione tra pari.

[9] La maggior parte dei laboratori di scrittura consentono il conseguimento di 3 crediti formativi universitari (CFU), che prevedono un carico di lavoro complessivo, tra lezioni e studio individuale, di 75 ore. Anche negli atenei in cui i laboratori permettono di conseguire un numero più elevato di CFU, il numero di lezioni rimane contenuto e il supporto allo studio individuale non è generalmente mirato alle esigenze di chi apprende una lingua seconda.

3. Lo sviluppo di una abilità multidimensionale

Scrivere è una abilità complessa che chiama in causa non solo competenze grammaticali, lessicali e testuali, sulle quali si focalizza generalmente la didattica della L2, ma anche l'elaborazione cognitiva, la capacità di organizzazione delle idee e il controllo di un dominio di conoscenze, a cui si affiancano nella scrittura accademica la ricerca di dati e la documentazione. Imparare a scrivere all'università implica dunque imparare a dominare, gestire e utilizzare le diverse dimensioni attraverso cui si realizza la produzione di un testo espositivo scritto.

Una di queste dimensioni riguarda la funzione del testo come forma di comunicazione. Quale è lo scopo che un *abstract*, una tesina o una tesi intendono conseguire? Allo studente, che nella vita quotidiana fruisce altri generi di testi, ascrivibili a differenti tipologie testuali, generalmente non risulta immediatamente chiara la funzione preminentemente informativa del testo espositivo che mira ad accrescere o a modificare le conoscenze del destinatario sulla base delle informazioni fornite. Per assolvere a questo scopo, le conoscenze presentate devono risultare accessibili al lettore e al contempo essere fondate su dati concreti, raccolti con una indagine oppure ricavati da testi di consultazione o di studio, ritenuti attendibili dalla comunità scientifica di riferimento.

La dimensione funzionale si intreccia quindi con quella relativa al contenuto del testo. Saper circoscrivere l'argomento da trattare, raccogliere o selezionare i dati, trovare idee, vagliare concetti e argomentazioni, collegandoli in modo coerente, permette di conseguire lo scopo che il testo espositivo si prefigge.

L'argomento definito, circoscritto e delineato sul piano contenutistico deve essere poi organizzato per l'esposizione in maniera tale da risultare chiaro a chi fruisce il testo. I testi espositivi che lo studente è chiamato ad elaborare in ambito accademico, sono caratterizzati da una dimensione organizzativa ben definita. L'articolazione in sezioni tematiche, costituite da capitoli, paragrafi e sottoparagrafi e segnalate attraverso soluzioni grafiche come titoli e titoletti, contraddistingue il testo espositivo e rispecchia la gerarchia dei

contenuti volta a guidare il lettore alla comprensione e alla ricerca delle informazioni presentate (Lavinio 2004).

Queste devono infine essere espresse utilizzando la lingua e altri codici che integrano l'informazione attraverso l'impiego di grafici, immagini o formule. La gestione della dimensione linguistica del testo, non solo richiede la conoscenza di forme lessicali che esulano dal vocabolario comune (De Mauro 1980), di regole morfosintattiche e testuali, ma anche la capacità di fare scelte espressive conformi alle convenzioni utilizzate per la stesura del genere di testo da realizzare e dall'ambito disciplinare in cui l'argomento da trattare rientra.

Entrando nel dettaglio lo studente dovrà essere in grado di rendere l'oggettività e precisione tipica del testo espositivo, utilizzando forme linguistiche che consentono la cancellazione dell'io dello scrivente, come forme passive ed impersonali. Dovrà inoltre sapere ricorrere a forme nominali o a locuzioni che, consentendo di eliminare la subordinazione, possano rendere il testo sintatticamente economico e convogliare l'attenzione sugli oggetti, gli effetti e i risultati dell'azione piuttosto che sull'agente[10]. Al contempo dovrà saper gestire anche strutture frasali complesse, costituite da più proposizioni coordinate e subordinate, realizzare legami di coesione tra diversi elementi, saper utilizzare connettivi per collegare porzioni di testo per introdurre spiegazioni o esemplificazioni, per indicare il proprio punto di vista, per segnalare cambiamento di argomento o per richiamare il paratesto.

Lo sviluppo dell'abilità di scrittura deve dunque prendere in considerazione strutture più ampie della frase semplice e aspetti della testualità che, congiuntamente al lessico e alle regole morfologiche e ortografiche, costituiscono l'insieme delle risorse linguistiche disponibili per la realizzazione del testo. Accanto ad attività volte ad individuare le regole alla base delle opzioni che il sistema linguistico offre all'espressione e ad attività esercitative che possono promuoverne e sostenerne l'uso, occorre però prevedere compiti relativi alle altre dimensioni del testo.

[10] La cancellazione di una subordinata con l'impiego di locuzioni preposizionali dà vita ad espressioni come "si rilevano processi infiammatori a carico dell'orecchio medio" che caratterizzano i linguaggi specialistici.

Gli studenti possono essere guidati alla scoperta della relazione che lega la dimensione funzionale con le altre richiedendo la riscrittura di un testo di partenza in generi testuali diversi, in modo da poter riflettere sui vincoli che il genere impone sulle scelte organizzative e linguistiche. Anche la riscrittura di uno stesso testo per differenti profili di destinatari permette di esplorare il ruolo che le assunzioni inerenti le conoscenze del lettore giocano nella elaborazione del testo. L'impiego di mappe concettuali può invece favorire la delimitazione dell'argomento da trattare, l'individuazione delle idee e dei collegamenti che devono trovare espressione nel testo, per poter conseguire il fine generale che si propone e realizzare una esposizione coerente. Gli studenti possono essere poi esercitati a riorganizzare la mappa in un indice in cui gruppi di concetti devono essere disposti secondo una gerarchia informativa e condensati in un titolo che ne descriva in modo sintetico ed efficace il contenuto. Altre attività possono riguardare la distribuzione delle informazioni nei paragrafi del testo con l'utilizzazione di note a piè di pagina. Infine alcune attività dovranno guidare lo studente a impadronirsi delle convenzioni utilizzate per fare riferimento, sia nel corpo del testo sia nella bibliografia finale, agli altri testi che forniscono il quadro di rifermento di quanto si sta scrivendo.

In sintesi, solo tenendo conto di tutte le dimensioni di cui si compone la scrittura accademica, delle competenze e conoscenze coinvolte è possibile adottare strategie per la selezione dei contenuti di insegnamento e per l'elaborazione di compiti in grado di guidare gradualmente lo studente a sviluppare una abilità complessa come la scrittura e a gestire in modo consapevole e sicuro il processo che conduce a realizzare un testo apprezzabile.

4. Strumenti per la condivisione, la collaborazione e l'esercitazione

Il ricorso alle tecnologie di Rete consente in concreto di attingere a una pluralità di risorse didattiche attraverso le quali gestire, in una pratica controllata, le diverse dimensioni che sono coinvolte nella stesura di un testo espositivo. In tal modo è possibile realizzare diversi percorsi formativi nei quali favorire il processo di elaborazione e produzione di testi, venendo incontro, in tal modo, agli specifici bisogni

di apprendimento determinati dalle competenze chiamate in causa nel contesto dell'insegnamento della scrittura accademica.

Inoltre, ciò che il ricorso alle tecnologie di Rete integra al presente discorso è il ruolo insostituibile della collaborazione e della condivisione.

Per tutti questi motivi, nel seguito di questa contributo si è scelto di fare riferimento a una risorsa composta da un insieme di strumenti di libera utilizzazione, nota come *Google Drive*, all'interno della quale sarà privilegiata l'applicazione *Documenti* (*Documents*), il cui impiego è più immediatamente vicino all'argomento di cui si sta trattando[11].

In quel che segue, si dimostrerà come queste funzioni, già previste sia in glottodidattica che nella teoria dell'apprendimento collaborativo, trovino un riscontro in ciò che tale strumento consente di fare.

4.1. Istanze e contributi: la glottodidattica e l'apprendimento in Rete

Nell'autorevole contributo sulle tecniche in glottodidattica e, in particolare, con riferimento alla dimensione scritta, Balboni (2007) afferma l'importanza del lavoro svolto con l'impiego di un normale programma di *word processing*. Più perentoriamente, con l'utilizzazione di un computer lo sviluppo delle abilità di produzione scritta diviene «uno dei settori in cui l'uso della macchina consente una qualità didattica altrimenti irraggiungibile» (*op. cit.* 50).

Nel testo si sottolinea la qualità della didattica tecnologicamente assistita e si evocano modalità operative inedite. Prima di vedere quali siano tali modalità conviene però soffermarsi sul quadro delle caratteristiche che l'autore attribuisce al lavoro con il computer.

È anzitutto di rilievo la possibilità di disporre di una serie di funzioni, o integrazioni, che consentano sia di "registrare" la cronologia delle diverse versioni del testo, sia di intervenire con correzioni, revisioni e commenti.

[11] Di questi strumenti esiste anche la versione a pagamento, *Google Suite* (*ex Google Apps*). In quest'ultimo caso, come per altre risorse di questo genere, il costo può costituire un fattore di inibizione al loro impiego. In effetti, dalla formazione docenti emerge con evidenza il gran numero di coloro che nel nostro Paese, operando individualmente o comunque senza potersi avvalere di tecnologie avanzate, possono trovare in *Google Drive* un valido aiuto alla didattica.

Con riguardo alla pianificazione e progettazione del testo, ovvero alla "scaletta" degli elementi che lo costituiscono, gli studenti, già considerati in piccoli gruppi[12], possono ragionare e operare sulla sua articolazione, per esempio spostando sezioni, riformulando passaggi ecc. L'insegnante, infine, potrà essere parte del processo intervenendo sia per correggere che per sostenere e in generale facilitare il lavoro.

Riassumendo schematicamente, i nuovi strumenti dovrebbero consentire le seguenti operazioni:

- condividere lo stesso testo con tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo;
- implementare altre *utility*, quali la cronologia delle revisioni, lo strumento per fare commenti e correzioni ecc.
- discutere i contenuti del lavoro, sia oralmente che per iscritto, incluso l'intervento del docente nelle varie fasi del lavoro.

In definitiva, si tratta di integrare l'idea del computer con quella, ormai ovvia, di un dispositivo collegato a Internet. Inoltre si tratta di spostare l'attenzione dal *word processor* a un "servizio software" fruibile *online*, come la *suite* di cui si sta parlando. Nel seguito, oltre a dare riscontro al fatto che la quasi totalità delle applicazioni di *Google Drive* possiede queste funzioni e consente queste operazioni, vedremo alcuni dei modi in cui è possibile dar luogo a quell'inedito cui si accennava in precedenza.

Allo stato attuale dell'evoluzione tecnologica, queste esigenze sono soddisfatte. In effetti, oggi un personal computer è, con ogni probabilità, un dispositivo collegato a Internet. D'altra parte, gli stessi programmi di videoscrittura sono ormai dei "servizi software" fruibili *online*. Tale, in effetti, è la *suite* di cui ci si occuperà nel seguito di questo contributo; essa è anche dotata di quegli strumenti, o *utility*, cui si accennava poco sopra.

L'elemento di condivisione e cooperazione nelle attività svolte in Rete conduce d'altra parte al contributo di Trentin (2004). Il presente proposito, inoltre, cooperare nella redazione di testi, rimanda alla concettualizzazione che questi mutua da studi precedenti (Diaper Sanger 1993), secondo la quale la collaborazione può rispondere a tre

[12] Ciò, conviene notare, non solo si raccorda bensì precede il cooperare e l'interagire che si è poi affermato con il cosiddetto Web 2.0.

modelli (o forse, di nuovo, funzioni) ed esser detta parallela, sequenziale o reciproca. Vediamo ora di fornire una sintetica rassegna di tali modelli.

La collaborazione in parallelo può richiedere che a qualcuno sia assegnato il ruolo di coordinatore del lavoro, e soprattutto la funzione di stimolo per i partecipanti al lavoro (individui o gruppi). All'inizio questo potrebbe essere un compito del facilitatore, ma in seguito questi potrebbe (senz'altro dovrebbe) passare questa responsabilità a uno (o più, o a turno) apprendenti. Di qui, si dovrebbe poi procedere a finalizzare il lavoro. In una siffatta modalità collaborativa, utile, ad esempio, per creare dei glossari, il livello di interazione non sarà particolarmente alto. Piuttosto, si hanno attività da svolgere contemporaneamente e separatamente da più individui o gruppi, nelle quali al minor grado di cooperazione fa riscontro il maggior grado di indipendenza per gli appartenenti.

Nella collaborazione sequenziale vi è invece una precisa circolarità negli interventi dei redattori. In pratica, alcuni soggetti producono materiali, altri intervengono in seguito; l'interazione è facilitata dalla necessità, per chi subentra nella scrittura, di relazionarsi con chi l'ha preceduto (consigli, indicazioni, chiarimenti), e così via. Tale circolarità si ferma quando tutti sono d'accordo sul risultato conseguito. In questo caso aumenta il livello di interazione ed è evidente la necessità di un esplicito patto formativo, soprattutto tra gli stessi apprendenti, che renda chiaro che chiunque può intervenire su qualunque testo[13].

Nella collaborazione basata sulla reciprocità, infine, l'interazione è ancora più stretta. Vi è qui, con un'elevata frequenza di scambi, la necessità di sincronismo e rapidità per dibattere e risolvere

[13] Non ci sembra inutile, qui, sottolineare l'importanza del patto formativo, vista la necessaria cautela da usare nella formazione degli adulti. D'altra parte, un valido supporto è offerto dalla cultura della Rete. In uno dei fondamenti di un'opera costitutivamente collaborativa come Wikipedia, e cioè nel terzo dei suoi *Five Pillars*, si afferma il principio che nessun autore può considerarsi il proprietario del testo che ha scritto («Since all editors freely license their work to the public, no editor owns an article and any contributions can and will be mercilessly edited and redistributed», https://goo.gl/bP0EMQ). Nello spirito dei tempi questa idea consente di riattualizzare il modello di scrittura condivisa e collaborativa. Tale principio può costituire l'anima del patto formativo con e tra gli apprendenti.

problemi. Ciò richiede un grande affiatamento e, ovviamente, una consolidata e indubbia condivisione del metodo – tanto maggiori quanto più alto è il numero dei partecipanti (e per converso tanto meno necessari nel caso della collaborazione in parallelo laddove il gruppo sia molto piccolo)[14].

4.2. Lo strumento

Nella sezione precedente si è ricavata una serie di elementi utili a definire la didattica della dimensione scritta, e in particolare della scrittura collaborativa, cui adesso non sarà difficile trovare un riscontro nelle caratteristiche degli applicativi che si trovano in *Google Drive*.

È sufficiente avere un indirizzo *Gmail* per accedere ai servizi e alle applicazioni che hanno il loro centro in *Google Drive*. Questa risorsa ricomprende al suo interno dei software *online* il cui rilascio precede quello della *suite*. Tali sono le "app" *Documenti* (*Documents*), *Presentazioni* (*Slides*), *Fogli* (di lavoro, *Sheets*) e altre che si trovano integrate in un sistema di deposito condiviso (*file sharing*) gestito direttamente sui *server* della stessa casa di Mountain View[15].

All'apertura di *Drive*[16] (cfr. Fig. 1) appare subito lo spazio entro il quale organizzare in cartelle i materiali, sia propri che in condivisione.

[14] L'impiego di strumenti per integrare un elemento di sincronicità, siano essi *chat* in video o in formato testuale, si rende qui particolarmente opportuno. Nelle tre forme di collaborazione succitate, per favorire le interazioni tra gli apprendenti è normalmente previsto un sistema di forum di discussione.

[15] Essenzialmente, sono due le caratteristiche che distinguono questo sistema, e che lo rendono interessante e gradito. Da un lato, la sua fruibilità diretta *online*, cioè senza dover fare alcuna installazione sul proprio computer. Dall'altro, il fatto che nella sua forma più definita *Drive* è prima di tutto – ed effettivamente – un *hard drive*, cioè uno spazio fisico, per quanto sulla "nuvola" (*cloud*), nel quale immagazzinare una notevole quantità di dati (al presente, la forma gratuita prevede una disponibilità di 15 GB), che dunque divengono.

[16] Non è qui la sede per entrare in maggior dettaglio sugli aspetti tecnici relativi all'impiego di questi strumenti. Per questo ci si è limitati a quanto strettamente necessario allo sviluppo del presente discorso. Più in generale, si osserva – e di qui il suggerimento – che anziché affidarsi a un comune motore di ricerca, conviene rivolgersi all'ingente quantità di materiali esplicativi, o *tutorial*, reperibili direttamente su *YouTube* o *SlideShare*, solo per citarne un paio tra i più noti, e all'interno della galassia di siti di (in)formazione che ogni giorno vede crescere le sue dimensioni.

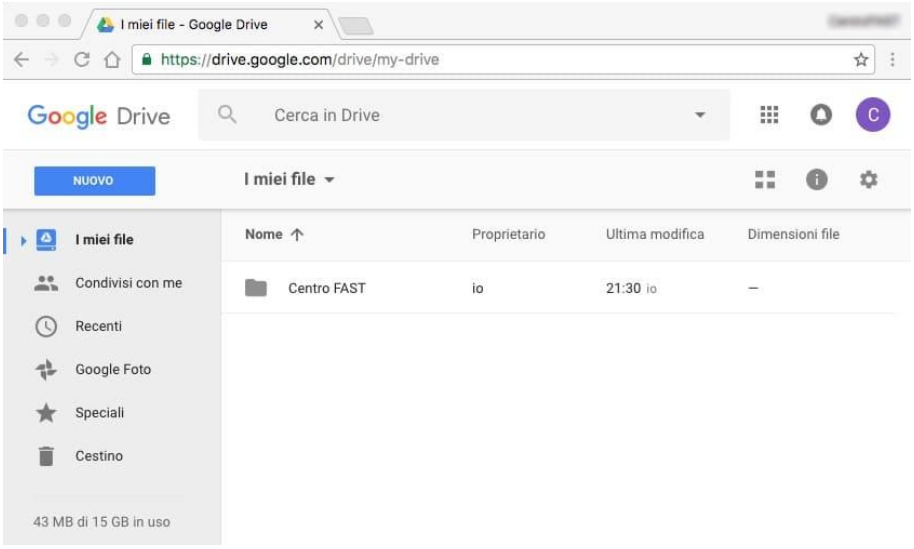

Figura 1. Schermata di apertura di *Google Drive*.

L'elemento distintivo di questo sistema è in ogni caso la sua integrazione con una *suite* di produttività costituita, considerando quanto ci è di più immediatamente vicino, da un programma per l'elaborazione di testi, uno per le presentazioni, oltre ai quali va annoverato *Disegni* (*Drawings*), utile anche per tracciare schemi, diagrammi e *flow charts*, ed eventualmente *Moduli* (*Forms*), con cui realizzare sondaggi e questionari di vario genere. Ogni applicativo di questo sistema, e d'altronde, in certa misura, il sistema stesso, è poi integrabile con una pletora di componenti aggiuntivi (*addons*) (cfr. Fig. 2). Tra questi occorre distinguere due fattispecie.

Nel primo caso si tratta di integrazioni con le quali estendere le funzioni dei singoli sistemi, come per esempio il sistema per la gestione delle maiuscole e minuscole, l'abbreviatore di URL ecc – all'interno, per esempio, di *Documenti*. Nel secondo si tratta piuttosto di installare, questa volta entro *Drive*, altri applicativi, quali un diverso programma di elaborazione testi, cioè programmi che possono essere talvolta gratuiti, talaltra a pagamento.

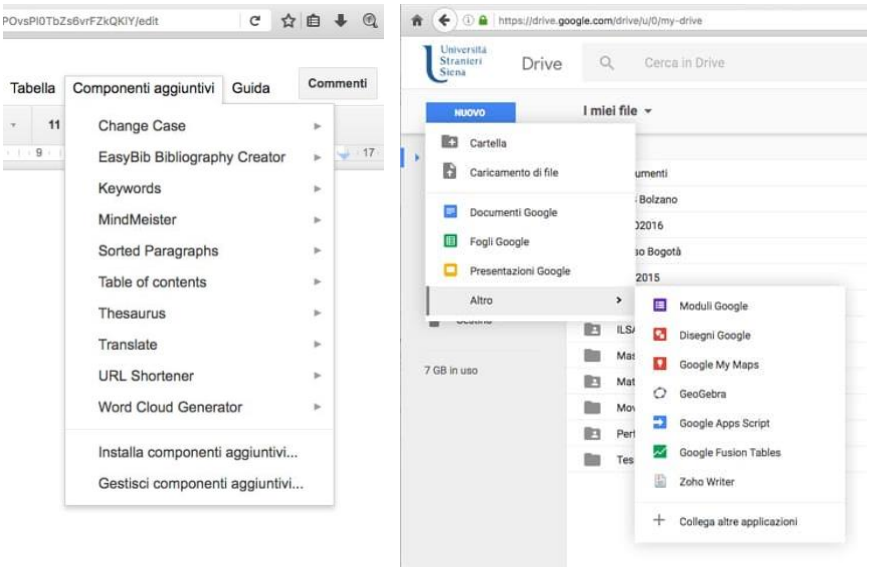

Figura 2. A sinistra: componenti aggiuntivi che estendono le funzionalità di *Documenti*. A destra: applicativi principali, ulteriori (*Moduli*, *Disegni*) e integrazioni esterne.

4.3. Funzioni generali

In 4.1, tra le altre, sono state elencate le caratteristiche[17] in grado di far fare un salto di qualità alla didattica della scrittura (ma meglio sarebbe parlare di una soluzione di continuità rispetto al passato). In quel che segue, descrivendo questo strumento, si potranno agevolmente riscontrare tali caratteristiche punto per punto.

Iniziamo dunque da quella che è con ogni probabilità la più importante di esse, la condivisione, che naturalmente può avvenire al livello di un singolo documento o di un'intera cartella nella quale, oltre al file di testo, potrebbero essere contenuti, e automaticamente condivisi, disegni e presentazioni.

[17] Queste, avevamo detto, sono la condivisione di uno stesso testo, la cronologia delle revisioni, la disponibilità di strumenti di correzione e commento, la discussione sul lavoro, inclusa la possibilità di intervento da parte del docente, e l'organizzazione e il mantenimento dei testi.

Alla condivisione si può accedere in più modi; quale che sia quello prescelto, ci apparirà una finestra come quella che segue:

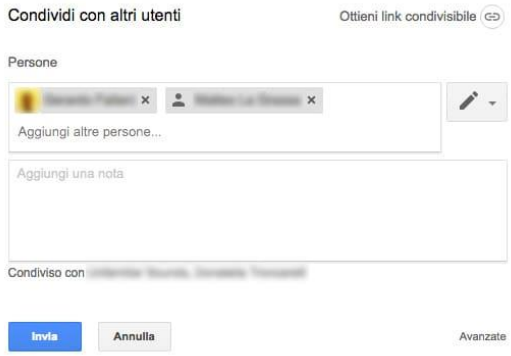

Figura 3. Condivisione di documento o cartella.

Un'altra delle funzioni più importanti è data dalla possibilità di tenere la cronologia delle revisioni. Questa, a eccezione di *Moduli*, è disponibile in tutti gli applicativi della *suite* (cfr. Fig. 4).

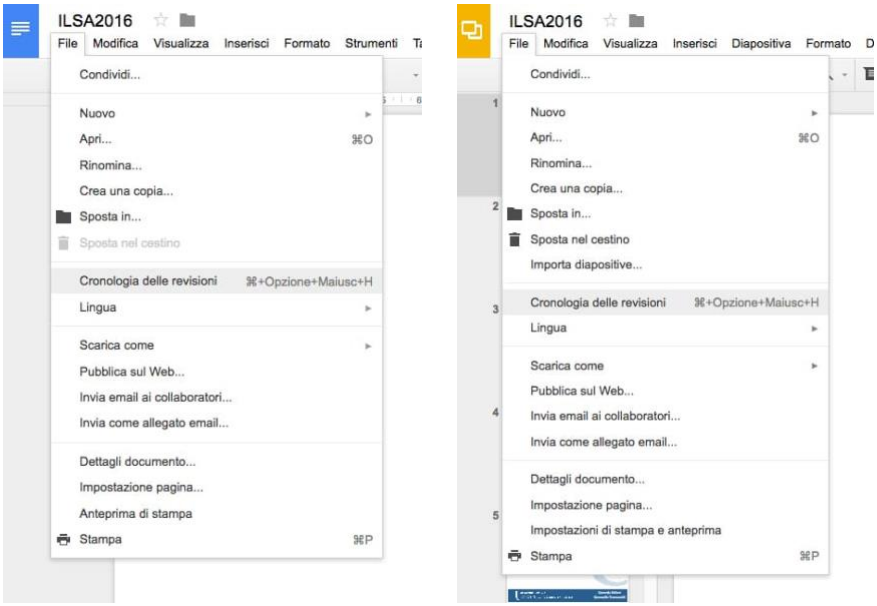

Figura 4. Accesso alla cronologia delle revisioni in due degli applicativi (*Documenti* e *Presentazioni*).

Da questa voce si accede al divenire del testo, alla stratificazione cronologica delle varie elaborazioni (cfr. Fig. 5). All'occorrenza, si può ripristinare una versione precedente del lavoro, cioè far ripartire la sua elaborazione da un momento anteriore. Per inciso, ciò può essere fatto dopo aver creato una copia dello stesso. In tal modo, se a un certo punto del processo, poniamo, il gruppo di lavoro si dovesse dividere, ognuna delle nuove entità potrebbe scegliere di sviluppare il testo in maniera indipendente[18].

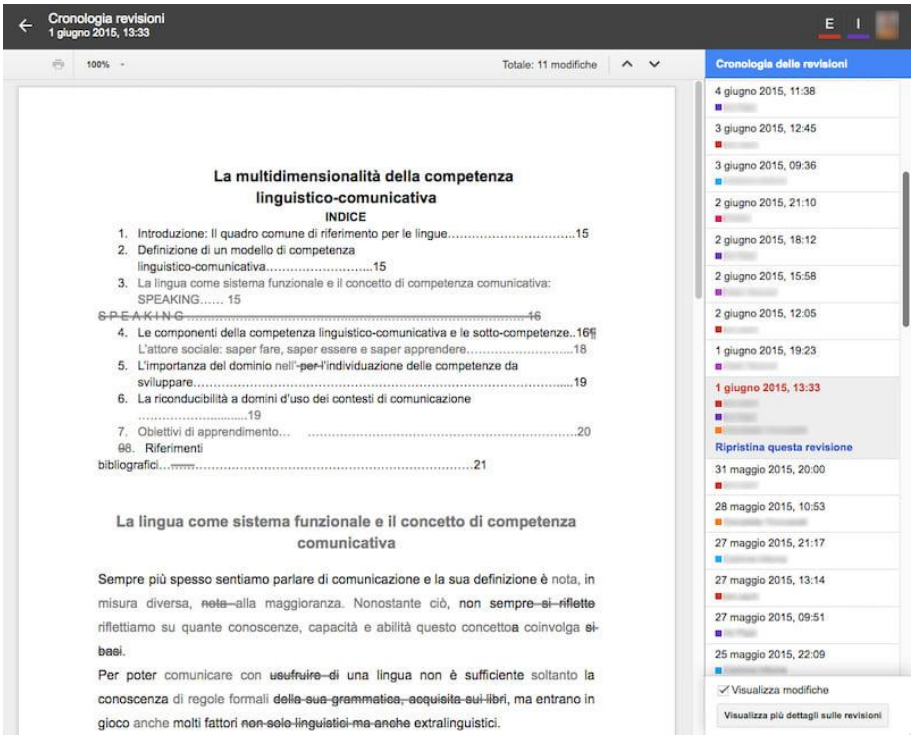

Figura 5. Cronologia delle revisioni.

[18] In entrambe le immagini di Fig. 4, poco sopra la riga evidenziata si notano le voci di menù "Crea una copia…". Questa funzione consente di creare un duplicato della versione che si sta utilizzando; da questo punto in poi, ovviamente, la nuova copia non avrà più alcuna cronologia delle revisioni. Va da sé che è possibile creare una copia anche a partire dal ripristino di una versione precedente; in altri termini (cfr. Fig. 5) si potrebbe ripristinare la versione del 31 maggio e da questa versione creare una nuova copia del documento.

Quelli che nel più diffuso programma di videoscrittura sono gli strumenti di revisione (correzione e commento) trovano un corrispondente anche in *Documenti*, nel quale è possibile sia marcare le correzioni, qui dette "Suggerimenti", sia lasciare dei commenti sul testo. Suggerimenti e commenti (cfr. Fig. 6), naturalmente, possono venir accolti o rifiutati. Da notare anche la funzione dei colori nel testo, che associati a ogni scrivente, permettono l'identificazione della parte di testo prodotta.

Figura 6. Sistema di marcatura delle correzioni sul testo.

Una caratteristica notevole è la finestra dei commenti, che può trasformarsi in una chat. Qui come altrove, i sistemi di commento sono fatti per favorire uno scambio di impressioni su alcune parti di testo: selezionando una parola, un sintagma o un intero periodo, si può commentarne il contenuto. Un'altra persona, letto quel commento potrà rispondervi (cfr. Fig. 7). Inoltre, può accadere che due persone si trovino contemporaneamente sul documento in questione. In tal caso, al commento dell'una può far immediatamente riscontro la risposta dell'altra, col che la finestra dei commenti si trasforma in un sistema di messaggistica istantanea.

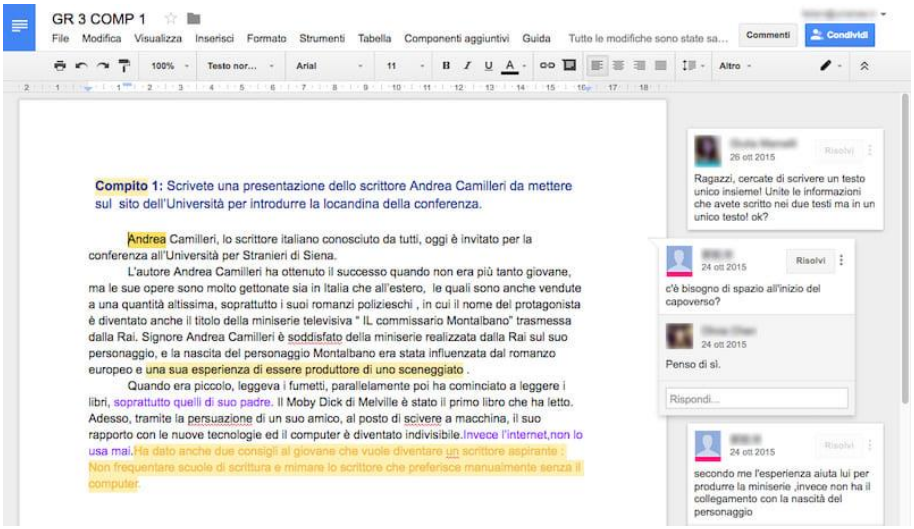

Figura 7. Compito di scrittura. Si nota l'avvio dato dalla tutor, a cui fanno seguito le interazioni tra gli studenti.

Il sistema di commenti diventa un chat in maniera per così dire incidentale. È il fatto, unico e innovativo in *Google Documenti*, di poter lavorare a più mani su un documento, avendolo cioè aperto in più utenti, contemporaneamente, e potendoci effettivamente scrivere insieme, che rende "automagicamente" possibile questa soluzione. Ciò detto, in questo sistema è comunque prevista una forma di scambio testuale al quale possono prendere parte tutte le persone che, in un dato momento, hanno quel documento aperto. È questa, più "classicamente", una chat, di cui diremo adesso qualcosa.

Nell'immagine che segue (cfr. Fig. 8) ci sono due persone attive sul testo: una è quella che lo ha aperto, mentre l'altra è visibile da un'icona, a forma di piccolo riquadro, che si può vedere in alto nell'immagine, a sinistra dei pulsanti "Condividi", "Commenti" e dell'icona che serve ad aprire la chat di gruppo. In questo caso, come si è detto, a questa chat partecipano solo due persone. Va da sé che se fosse in linea tutto un gruppo di lavoro, poniamo di sei-otto persone, tutti potrebbero prendere parte alla conversazione.

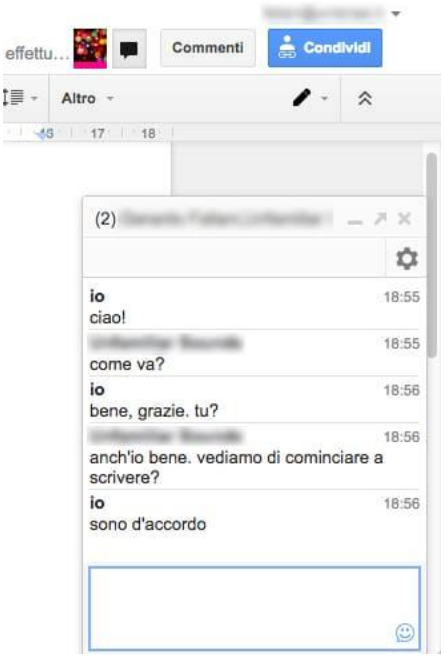

Figura 8. Qui, idealmente, due persone si trovano in chat e iniziano a lavorare alla stesura di un testo.

È del tutto naturale, e nella pratica assai comune, che la comunicazione tra i diversi collaboratori, cioè tra studenti, docenti e tutor, anziché attraverso la chat, possa avvenire con mezzi di comunicazione audio e/o video, quali *Skype*, lo stesso *Hangouts* di *Google* o altri strumenti di video/audioconferenza.

4.4. Esigenze specifiche

È evidente che uno strumento di questo genere possa essere impiegato in un'ampia serie di attività di scrittura. Per economia di spazio, ma certi che a molti docenti non faccia difetto l'immaginazione per creare le più svariate attività finalizzate a sviluppare diverse competenze di elaborazione di testi, ci si limiterà adesso a fornire un solo esempio, scegliendo un lavoro di sintesi. La figura che segue mostra dunque un testo il cui scopo è prendere appunti in vista della stesura di una tesina.

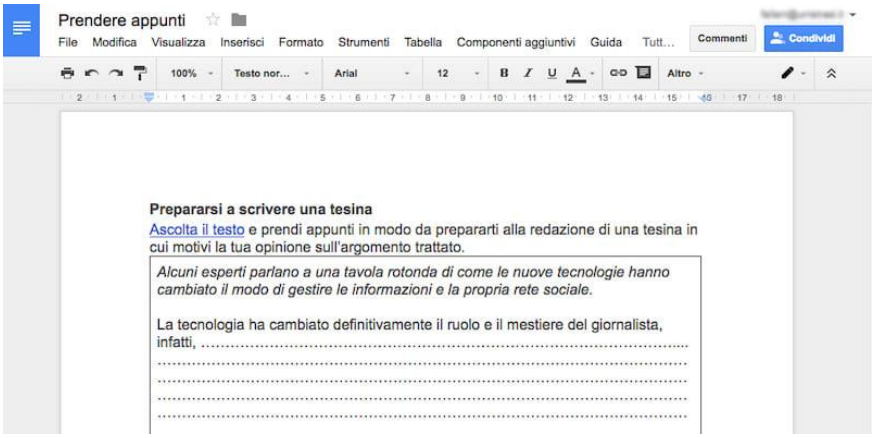

Figura 9. Il testo, prelevato da un manuale di didattica per studenti universitari (La Grassa *et al*. 2013: 184), è stato riadattato per l'utilizzo in *Documenti*.

Venendo agli aspetti richiamati nelle pagine precedenti, osserviamo che sia attraverso il sistema stesso, mediante l'inserimento di un sommario, sia attraverso il ricorso a un componente aggiuntivo dedicato alla creazione di un indice, gli studenti possono cimentarsi nella progettazione e pianificazione della stesura del testo (cfr. Fig. 10).

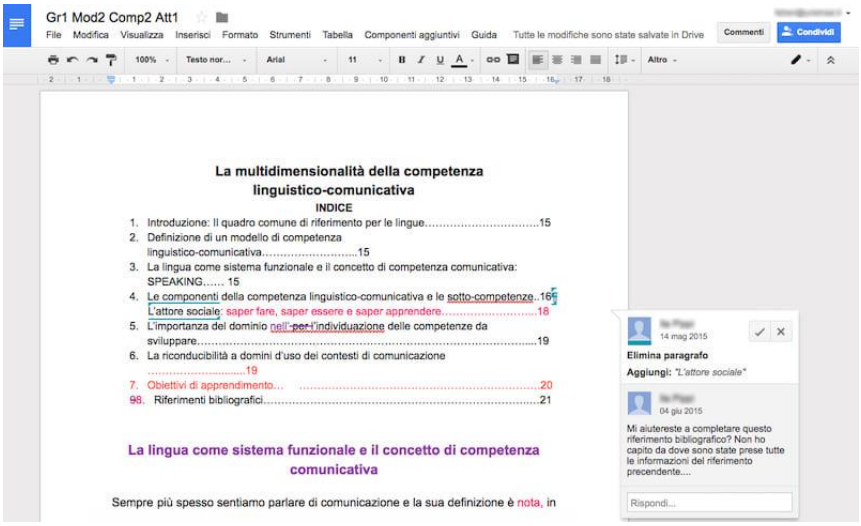

Figura 10. Co-progettazione dell'indice.

Inoltre, a ciò si collega la possibilità di lavorare con un sistema di mappe cognitive, realizzabile mediante il ricorso a un altro strumento, pur sempre operante in condivisione, che potrebbe essere Disegni oppure uno dei vari *addons* di cui si è accennato in precedenza (cfr. anche Fig. 3), in questo caso *MindMeister*.

Infine, per quanto riguarda le applicazioni con cui estendere le funzionalità del sistema, è da notare la possibilità di integrare un componente come *EasyBib* (o altra soluzione equivalente), cioè un sistema per creare bibliografie, il quale costituisce un interessante riferimento data la rilevanza della corretta compilazione di questi dati nella scrittura accademica.

Nelle immagini che seguono si possono osservare alcune delle movenze più tipiche di un lavoro di scrittura condivisa: interazioni, negoziazione di significati, impiego sia di temi sia di strutture linguistiche e testuali proprie del discorso dell'università.

Nei due esempi proposti si ragiona sulla scelta del titolo da dare al testo (cfr. Fig. 11) e, più in generale, si affrontano questioni intrinsecamente inerenti la scrittura in ambito accademico, quali l'uso di strutture impersonali, nominalizzazioni ecc. (cfr. Fig. 12).

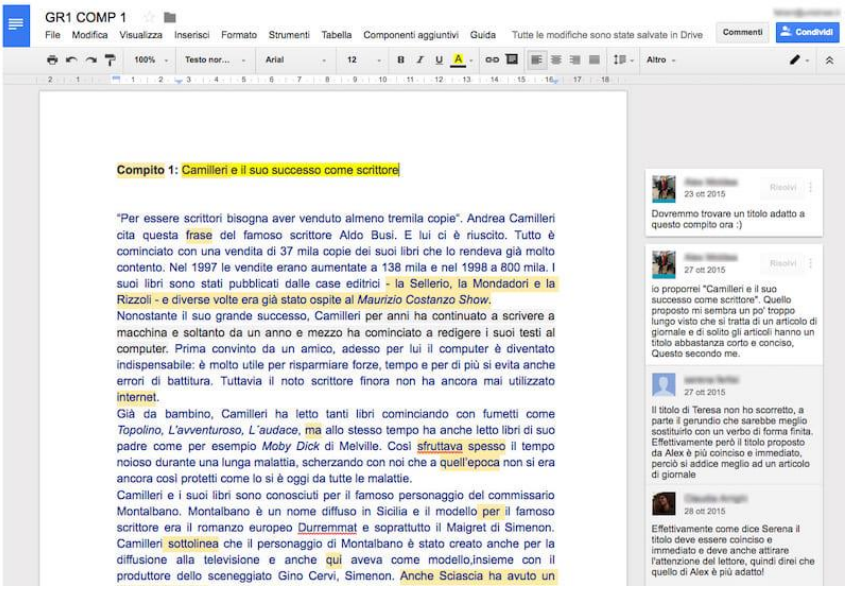

Figura 11. Nei commenti viene negoziata la scelta del titolo.

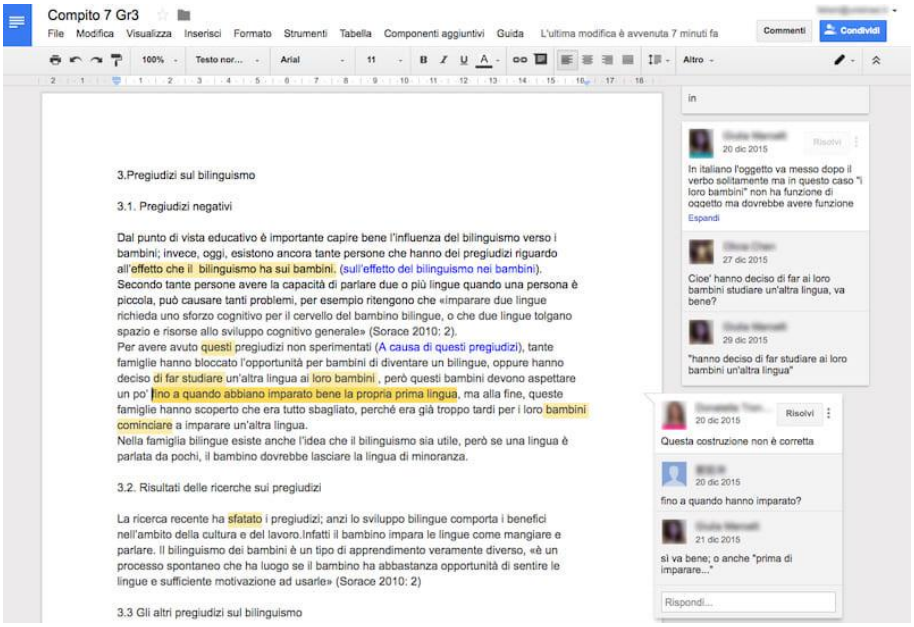

Figura 12. Osservazioni e discussioni sullo stile del testo.

In quest'ultimo esempio, inoltre, si può notare, sia negli interventi sul testo (in particolare in quelli di colore blu), sia in alcuni passaggi nei commenti, che gli studenti sono concentrati sulla resa nominale di alcuni costrutti.

Dopo aver risposto alle istanze – o esigenze – posteci dalla glottodidattica, si può infine vedere in che modo il lavoro con questo genere di strumenti corrisponda e rifletta le tre modalità di collaborazione concettualizzate da Trentin: parallela, sequenziale e reciproca.

Al di là del fatto che per mettersi d'accordo sulla scaletta dei contenuti ci si serva di un forum o che si ricorra a un incontro in videoconferenza, niente impedisce agli studenti di iniziare il lavoro trattando aspetti sui quali ciascuno di essi si sente motivato a scrivere. In altri termini, raggiunto un accordo di massima sulla scaletta dei contenuti, ognuno scriverà la propria porzione di testo. Fin qui, il contesto è chiaramente quello di una collaborazione in parallelo, nella quale il livello di interazione potrebbe essere minimo.

Il lavoro di "regia" del facilitatore può però far sì che ogni studente, oltre alla stesura del proprio brano, si faccia carico, per esempio, della revisione di altri due. In questo modo si fa largo l'idea di collaborazione sequenziale: iniziano così a comparire alcune "contaminazioni".

Quanto alla terza opzione individuata da Trentin, questo strumento, di per sé, non solo non impedisce ma al contrario stimola la cooperazione basata sulla reciprocità: ciò è quanto accade con ancor maggiore facilità quando si è contemporaneamente sul testo, in più persone e con l'ausilio di una comunicazione in audio (o video). In tal modo è facile vedere che si raggiunge un'interazione decisamente molto stretta, con un'alta frequenza di scambi e resa possibile dal *setting* sincronico che i due canali (*Documenti* da un lato e *Skype*/*Hangouts* dall'altro) consentono.

5. Conclusioni

Il sintetico quadro, tracciato nei paragrafi precedenti sullo spazio guadagnato dalla scrittura a seguito della diffusione nella vita quotidiana di tecnologie, in cui convergono funzionalità precedentemente proprie di differenti *media*, e sull'esigenza degli studenti internazionali, in continua crescita nel sistema superiore di istruzione europeo ed extraeuropeo, di dominare un ventaglio di usi scritti per operare in vari domini linguistici, e in particolare in quello educativo, induce a ripensare le modalità con le quali nella didattica delle lingue affrontiamo lo sviluppo di questa abilità.

L'attenzione centrata perlopiù su fatti linguistici inerenti la morfologia flessiva e la struttura della frase semplice, come mostrano i manuali per l'insegnamento dell'italiano L2, anche di recente pubblicazione (Troncarelli 2016), non sembra sufficiente per sostenere in modo efficace lo sviluppo di un'abilità complessa come quella di scrittura. Occorre dunque una revisione dei contenuti che devono estendersi oltre la sintassi della frase semplice per giungere ad abbracciare la competenza testuale, le altre competenze e conoscenze alla base delle diverse dimensioni che caratterizzano la stesura di un testo e in particolar modo la scrittura accademica.

Anche una revisione metodologica appare opportuna per poter costruire percorsi di apprendimento che non si limitino alla presentazione di forme linguistiche e alla correzione di produzioni scritte, ma che guidino lo studente lungo il processo di stesura di un testo con compiti mirati per offrire momenti di riflessione, approfondimento, condivisione di conoscenze e lo sviluppo di capacità autonome di monitoraggio e correzione. A questo fine le tecnologie sembrano dare un contributo inedito e perciò innovativo.

A partire dalla centralità della condivisione, cioè di quella circostanza strutturante il discorso sull'apprendimento che è la cooperazione, si può intanto affermare che le modalità di interazione e collaborazione tipiche dell'apprendimento in rete trovano piena rispondenza nelle funzionalità degli strumenti che si sono descritti. Stessa conclusione, inoltre, può esser fatta valere per gli auspici di una didassi tecnologicamente supportata e che come tale autorizza il "sogno" di una qualità didattica affatto progredita. Infine, le peculiari esigenze della didattica della scrittura accademica, che si manifestano nelle istanze di un'elaborazione, anche cognitiva, che punti allo sviluppo di un'abilità multidimensionale, sono soddisfatte dalle caratteristiche e funzioni al momento disponibili in un ambiente come quello che si è venuti descrivendo.

Riferimenti bibliografici

Antonelli G., 2009, "Scrivere e digitare e Il linguaggio degli SMS", in T. Gregory (dir. da), *Treccani XXI secolo*. *Comunicare e rappresentare*, Roma, Istituto e dell'Enciclopedia Italiana, vol. II, pp. 243-252.

Balboni P.E., 2007, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET.

Diaper D., Sanger C. (Eds.), 1993, *CSCW in Practice: an Introduction and Case Studies*, London, Springer-Verlag.

De Mauro T., 1980, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.

Jafrancesco E., 2004., "Profilo socioculturale e bisogni linguistici di studenti con borse di studio internazionali", in Jafrancesco E. (a cura di), 2004, *Le tendenze innovative del «Quadro comune europeo di*

riferimento per le lingue» e del «Portfolio». Atti del XII Convegno nazionale ILSA, Firenze, 18 ottobre 2003, Atene, Edilingua.

Jafrancesco E., 2014, "Forum e wiki per lo sviluppo della produzione scritta", in Fratter I., Jafrancesco E. (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Roma, Aracne, pp. 227-256.

Jafrancesco E., 2016, "Lo sviluppo della scrittura accademica in italiano l2 in percorsi blended learning", in La Grassa M., Troncarelli D. (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologia digitale*, Siena, Becarelli, pp. 131-166.

La Grassa M., Quercioli F., Delitala M., 2013, *L'italiano all'università: corso di italiano per università e istituti di lingua*, Roma, Edilingua.

Lavinio C., 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari, Roma*, Carocci.

MAECI 2015, "Convegno sui programmi governativi *Marco Polo* e *Turandot"*, URL (aggiornato al 29.10.2016): https://goo.gl/VKlSjV (http://uni-italia.it).

Ministero dell'Interno, Dipartimento Libertà Civili e Immigrazione, Direzione Centrale Politiche Immigrazione e Asilo e Centro Studi e Ricerche IDOS, 2013, *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti. SESTO Rapporto EMN Italia*, Edizioni IDOS.

Trentin G., 2004, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on-line*, Milano, Franco Angeli.

Troncarelli D. 2016, "La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2", in *Italiano a stranieri*, n. 20, pp. 8-14.

Sitografia (aggiornata al 24.11.2016)

Google:
https://gsuite.google.com
https://support.google.com/drive
https://support.google.com/docs

YouTube:
https://www.youtube.com/results?search_query=google+documenti

Slideshare:
http://www.slideshare.net/search/slideshow?searchfrom=header&q=google+documenti

Wikipedia:
https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Five_pillars

Statistiche studenti Erasmus in Italia:
https://goo.gl/tiho2B (http://ec.europa.eu)

UNESCO Institute for Statistics:
http://data.uis.unesco.org