

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Cultura 9(3) 2017

ISSN 2083-7275

DOI 10.24917/20837275.9.3.14

**Patrizia Sposetti**

Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli studi di Roma "La Sapienza"

**Maria Emanuela Piemontese**

Università degli studi di Roma "La Sapienza"

## **Gli studenti universitari non sanno più scrivere? Una riflessione sulle caratteristiche delle scritture di un campione di studenti universitari italiani e sulle possibili strategie didattiche di intervento<sup>1</sup>**

*L'arte dello scrivere si insegna come ogni altr'arte [...].*

*Dite piuttosto che non sapete che cosa è l'arte.*

*L'arte è il contrario della pigrizia.*

(Scuola di Barbiana)

### **1. L'abilità di scrittura all'università. Un oggetto complesso**

Uno studente che si iscrive all'università nel corso degli studi si troverà a dover scrivere testi di genere diverso, con differenti obiettivi e destinatari, anche in relazione alla peculiarità del corso di studi scelto. Potrà trattarsi di scritture funzionali allo studio di specifici testi come note di sintesi, schemi o riassunti, oppure di appunti o di relazioni di ricerca, saggi o tesi di laurea. In relazione al tipo di studi scelto, agli esami sostenuti, ai contenuti disciplinari di riferimento, tali scritture potranno presentare differenze profondamente marcate, ma avranno un elemento in comune costituito dal peso che eserciteranno sugli esiti del percorso formativo.

Questo peso dipende in larga misura dalla stretta relazione che esiste tra scrittura all'università e processo di costruzione dei saperi. Nell'arco degli ultimi vent'anni circa il tema è stato affrontato con crescente attenzione nel panorama scientifico internazionale (Dabène & Reuter, 1998; Brassart, 2000, Ylijoki, 2001, Boscolo, Arfè e Quarisa, 2007, Delcambre & Lahanier-Reuter 2010; Maher 2011, Sposetti 2008, Salerno, Sposetti e Szpunar 2013), come evidenziano Delcambre e Lahanier-Reuter,

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è da ritenersi frutto del comune lavoro delle autrici. Tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, esse risultano così divise: Patrizia Sposetti par. 1, *L'abilità di scrittura all'università. Un oggetto complesso*; par. 2, *La costruzione di una indagine sulle competenze di scrittura degli studenti magistrali del corso di laurea pedagogico della "Sapienza"*; Maria Emanuela Piemontese par. 3, *Conclusioni, per una didattica della scrittura all'università*.

ricostruendo il percorso di tali ricerche, “cette relation étant pensée comme un cadre général pour l’analyse des pratiques de lecture et d’écriture à l’université et des difficultés rencontrées par les étudiants confrontés à de nouveaux corps de savoirs” (Delcambre e Lahanier-Reuter 2010: 13).

Su un piano più generale possiamo osservare che un uso consapevole della scrittura, da un lato, permette una modificazione e una crescita del sapere, poiché attraverso la scrittura è possibile combinare tra loro informazioni diverse, integrando esperienze di diversa natura e facendo interagire conoscenze date e conoscenze nuove (Bereiter, 1980), dall’altro produce un incremento della comprensione in chi scrive (Bereiter & Scardamalia 1987). In tal modo, essa può assumere la forma di *scrittura epistemica* configurandosi come strumento ed elemento essenziale e potente nel processo di crescita dell’individuo. Si tratta dunque di un’importante abilità di studio, a maggior ragione in contesti universitari, nei quali gli studenti sono chiamati a confrontarsi con un corpo di saperi specifici e sistematizzati, facendo frequentemente ricorso a fonti scritte, che debbono essere comprese, rielaborate e riorganizzate. La capacità di scrivere intorno a saperi specifici segna un progressivo avvicinamento a una comunità di pratica discorsiva (Thyrion 2004), così come l’accesso, la padronanza e la capacità di rielaborazione critica e di incremento di tali fonti, sanciscono di fatto l’appartenenza a una comunità di pratica scientifica.

In tale direzione è possibile affermare che, in molti casi, una delle cause del fallimento negli studi universitari risiede in una sorta di illetteratismo degli studenti, utilizzando questo termine per segnalare scarse competenze di natura pragmatica e in particolare un basso livello di adeguatezza rispetto al contesto specifico costituito dai diversi compiti di scrittura (Louvet & Prêteur, 2003).

Nell’ultimo quindicennio, la questione delle competenze di scrittura degli studenti universitari ha assunto una crescente centralità in connessione sia al successo nel percorso formativo sia al legame tra università e lavoro (Pollet, 2001, 2004; Reuter, 2004; Chartrand 2006 Ganobscik-Williams (a c. di) 2006; Lillis 2006; Hyland, 2007; Blaser, 2008; Lillis & Scott, 2007; Lea & Jones 2011; Baudet & Rey 2012;) e tra percorso formativo universitario e contesti di vita e di lavoro esterni (Ivanič, Edwards, Barton, Martin-Jones, Fowler, Hughes, Mannion, Miller, Satchwell and Smith, 2009). La ricerca in questo campo, tocca aspetti diversi, estendendosi alla questione del legame tra scritture e singole discipline (Hyland 2007, Delcambre e Lahanier-Reuter 2010), fino ad arrivare allo studio, al monitoraggio e alla valutazione dei sistemi di istruzione.

Nelle diverse collocazioni, l’argomento è oggetto di un interesse anche in Italia, dove la questione della “lingua degli studenti universitari” a partire dall’inizio degli anni Novanta del Novecento (Lavinio e Sobrero a. c. di, 1991), ha trovato spazio di riflessione in molti studi e ricerche. In particolare rilevazioni di carattere empirico condotte in area pedagogica e linguistica sulle competenze di scrittura degli studenti hanno irrevocabilmente messo in crisi l’idea che gli studenti, al termine del percorso di studi scolastico o in ingresso all’università, ben padroneggino la scrittura (Stefinlongo, 2002; Boscolo 2007; Sposetti, 2008; Sabatini, 2010; Salerno e Sposetti, 2010 e 2013; Benvenuto 2011; Cisotto e Novello, 2012; Invalsi 2012; Piemontese & Sposetti a c. di, 2014; Fiorentino 2015).

Questi aspetti sono stati in parte recepiti anche dal legislatore a partire dalla riforma delle università del 2004<sup>2</sup>, recuperando il tema delle competenze linguistiche degli studenti universitari (D. M. 22/10/2004, n. 270, art.10 punti 5.c, 5d). In tal modo comincia a consolidarsi l'idea non scontata della insegnabilità della scrittura a tutti i livelli del percorso formativo, attribuendo all'università il compito di lavorare sulle competenze di scrittura soprattutto in chiave di partecipazione sociale (Sposetti 2014).

## **2. La costruzione di una indagine sulle competenze di scrittura degli studenti magistrali del corso di laurea pedagogico della "Sapienza"**

Nel quadro del contesto descritto e nell'alveo degli studi sulle produzioni scritte degli studenti universitari in contesti formali condotti in Italia, dall'anno accademico 2011/2012 è in atto un'indagine sulle competenze di scrittura degli studenti in ingresso al corso di laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'università di Roma "La Sapienza". Gli studenti che intendono iscriversi a questo corso di laurea debbono superare un test di accesso che consiste nella produzione di un testo argomentativo senza limiti di lunghezza, scegliendo tra tre possibili tracce riguardanti temi della pedagogia; il tempo disponibile è di due ore.

L'indagine presenta un doppio aspetto, indagando da un lato le caratteristiche della scrittura di studenti universitari esperti, che hanno alle spalle un percorso di studi triennale, e dall'altro i tratti di scritture appartenenti a uno specifico settore disciplinare educativo con l'interesse ad approfondire il tema delle scritture professionali in educazione. Nell'impostare lo studio si è deciso di dedicare un primo anno all'analisi delle prove di accesso utilizzate per selezionare gli studenti (2011/2012), al fine di identificare elementi di criticità nelle produzioni scritte sui quali intervenire per migliorarle. A questa prima fase, nel biennio 2013/14 e 2014/15, è seguito lo studio di alcuni tratti delle prove, accompagnato da interviste sulla scrittura accademica, in modo da poter leggere i dati alla luce dell'effettivo rapporto e delle percezioni degli studenti rispetto alla scrittura. Sulla base dei risultati ottenuti nelle prime due fasi, nell'anno accademico corrente sono state condotte interviste di profondità rivolte agli studenti iscritti ai Corsi di Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione della "Sapienza" (analisi in corso).

Per poter comparare i dati ottenuti analizzando i testi scritti in anni diversi a partire da diverse tracce proposte, queste sono state normalizzate riconducendole a una traccia 1, a una traccia 2 e a una traccia 3 che richiedono rispettivamente di sviluppare una riflessione su: 1) il senso dell'educazione con richiesta di valutazione rispetto a due posizioni, che possono essere percepite come contrapposte ("Obiettivo dell'educazione è promuovere l'equità sociale o il merito e le eccellenze?"); 2) le strategie e le politiche educative nazionali/europee; 3) un problema educativo specifico a partire anche dalla propria esperienza.

Per condurre la ricerca e procedere all'analisi dei dati sono stati costruiti ed utilizzati diversi strumenti e sono stati utilizzati metodi misti di analisi. In questo

---

<sup>2</sup> D. M. 22 ottobre 2004, n. 270, legge 30 dicembre 2010, n. 240; D. Lgs. 27 gennaio 2012, n. 19, e 29 marzo 2012, n. 49.

contributo ci limitiamo a presentare i dati a nostro parere più interessanti in vista di una riflessione di natura metodologica e didattica.

### La prima fase dell'indagine

L'analisi delle prove nel primo anno di indagine ha richiesto la costruzione di una griglia di indicatori (figura 1), avvenuta trattando le variabili come dicotomiche e aggiungendo la descrizione del tratto per poter procedere a una analisi del contenuto<sup>3</sup>.

Aree di analisi	Indicatori
Formalità/Informalità (distanza dal testo)	Usi informali della lingua (interiezioni, deittici di tempo e luogo, frasi interrogative dirette eccetera)
	Uso della prima /terza persona
	Uso delle forme impersonali (si, plurale)
Progettazione, revisione e strutturazione	Autocorrezioni/cancellature/brutta copia (presenza di una fase di revisione del testo)
	Scaletta (presenza di una fase di pianificazione del testo)
	Lunghezza del testo
	Numero di paragrafi
	Numero di periodi
Lessico	Aspetti quantitativi (lunghezza parole, VDB ecc)
	Uso lessicale improprio/distorsione parole
	Parole incomprensibili nel testo
	Parole della conoscenza
Contenuto	Traccia scelta
	Presenza di "Discorso riportato diretto" (DDR)
	Quantità di DDR
	Presenza di "Discorso riportato indiretto" (DIR)
	Quantità di "Discorso riportato indiretto" DIR
	Riferimento a esperienze personali
	Luoghi comuni, approssimazioni
Argomentazione	Argomentazione competitiva/cooperativa
Coerenza	Livello di coerenza del testo (presenza di una strategia espositiva / progressione tematica compatta)

Figura 1. Variabili e indicatori utilizzati per l'analisi delle prove d'ingresso al cdl magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della formazione dell'università di Roma "La Sapienza" nell'anno accademico 2011/2012 (Fonte Brusco, Lucisano, Salerni e Sposetti 2014)

Nella costruzione degli indicatori, riconducibili a sei aree di analisi, abbiamo proceduto dal risultato delle citate ricerche sulle competenze di scrittura degli studenti universitari che evidenziano carenze sia nella progettazione, nella coerenza e coesione testuale, con "debole pianificazione del testo; scarsa organizzazione logico-concettuale delle informazioni" (Piemontese e Sposetti, 2015: 281) sia sul piano

<sup>3</sup> I risultati della prima fase della ricerca, unitamente agli strumenti utilizzati, sono presentati e discussi in Brusco S, Lucisano P., Salerni A. e Sposetti P. (2014).

della variazione linguistica, in particolare in diafasia, con "l'uso di un registro non adeguato alla situazione comunicativa e spesso colloquiale; uso di un lessico impreciso e ambiguo; difficoltà nell'uso del lessico tecnico-specialistico [...]. A questi si aggiungono errori di ortografia, grammatica e sintassi (*Ibidem*). D'altro canto, accanto a questi aspetti è stato ipotizzato un miglioramento riconducibile al percorso svolto da tali studenti per conseguire la laurea triennale, che nel caso del nostro campione è per lo più di tipo pedagogico, peraltro. Gli studenti che intendono iscriversi a un corso di laurea magistrale, infatti, hanno alle spalle la scrittura della tesi di laurea triennale, della relazione di tirocinio, se provenienti dal corso di laurea in Scienze dell'educazione, di tesine ed elaborati richiesti per sostenere esami, oltre a scritture per lo studio, come schemi e riassunti, unitamente a una significativa familiarità con testi formali appartenenti a specifici ambiti disciplinari (ricerche, saggi, articoli).

Alla prova di accesso nell'anno accademico di riferimento hanno partecipato 42 studenti in possesso di laurea triennale, che costituiscono la popolazione di riferimento e la popolazione di matricole per quell'anno, avendo tutti superato la prova. Le prove analizzate coincidono con il totale dei partecipanti alla selezione e i dati raccolti hanno permesso di evidenziare alcuni elementi emersi in modo netto.

Il primo riguarda la scelta della traccia: nessun candidato ha scelto di elaborare un testo a partire dalla seconda traccia, di tipo più chiaramente argomentativo; solo cinque hanno elaborato un testo a partire dalla traccia numero uno, di tipo espositivo; quasi tutti partecipanti hanno scritto un testo a partire dalla propria esperienza di studio o di tirocinio (traccia tre).

Il secondo elemento riguarda la presenza di problemi nella costruzione dei testi analizzati, in particolare la strutturazione e la strategia espositiva in due testi su tre presentano aspetti critici, in relazione alle dimensioni della coerenza e della coesione testuale e alla capacità di argomentare. Praticamente, tutte le prove evidenziano carente capacità di strutturare il testo in paragrafi da parte della popolazione in esame, che peraltro nello svolgimento della prova solo in rari casi ha utilizzato parte del tempo a disposizione per stendere una scaletta o un indice.

Un terzo elemento riguarda la sfera lessicale e l'uso di citazioni: se la prima appare segnata da imprecisione, vaghezza e scarsa presenza del lessico tecnico specialistico spesso utilizzato solo nella accezione comune delle parole, il secondo evidenzia una evidente fatica nell'uso del discorso riportato, diretto o indiretto e nell'uso delle fonti. È questo un rilievo molto importante ai fini della nostra riflessione poiché riguarda la capacità di dominio e di specifici saperi disciplinari, delle fonti e dei vocabolario, aspetti fondamentali nella elaborazione di un testo scientifico in ambito universitario. A tutto ciò si accompagna una notevole difficoltà nel padroneggiare un registro formale, capacità che si dava per acquisita in studenti di questo livello.

Nei testi prodotti, dunque, la grammatica e la sintassi appaiono aspetti meno problematici, cosa che del resto si riteneva prevedibile in rapporto alla popolazione di riferimento; quel che non ci si aspettava era la manifestazione di grande difficoltà negli usi descritti e dunque nella redazione di un testo scientifico di tipo argomentativo, che si immaginavano acquisiti. In particolare la massiccia scelta degli studenti di sviluppare un testo a partire dalla traccia tre, che richiedeva di sviluppare un tema anche a partire dalla propria esperienza ha dato vista a quella che

potremmo definire una “deriva diaristica”, nella quale l’irrompere della soggettività dello scrivente e della parte emotiva dell’esperienza prendevano decisamente il sopravvento. Ciò ci ha indotti, come corso di laurea, a prendere alcune decisioni di natura didattica.

### La seconda fase dell’indagine

A partire dai risultati ottenuti nella prima fase, che hanno richiesto un certo tempo di elaborazione ed adeguati spazi di riflessione, dall’anno accademico 2013/2014, si è proceduto a una definitiva modifica delle consegne per la redazione delle prove di accesso al corso magistrale pedagogico della “Sapienza”.

Nell’anno accademico 2011/2012 le prove erano accompagnate da istruzioni sintetiche e dalla indicazione di tre criteri di valutazione:

Il candidato scelga una delle tre tracce proposte e svolga un breve elaborato scritto.

Per lo svolgimento della prova è assegnato un tempo di due ore.

I criteri di valutazione sono: a) scelta dei contenuti; b) organizzazione e presentazione dei contenuti; c) stile e adeguatezza del registro.

Dall’anno accademico 2013/2014, postulando che una maggiore chiarezza nelle richieste avrebbe potuto guidare gli studenti nella elaborazione di testi che rispettassero maggiormente alcuni vincoli tipici delle scritture argomentative di brevi saggi, funzionando da forma di accompagnamento, abbiamo modificato le istruzioni, specificando la tipologia testuale, alcuni elementi dei quali tenere conto ed ampliando i criteri di valutazione:

Il candidato scelga una delle tre tracce proposte e svolga un breve elaborato di **tipo argomentativo** scrivendo in forma leggibile.

Nel testo, il candidato dovrà presentare in modo chiaro la **propria tesi** argomentandola alla luce di **riferimenti teorici e concettuali espliciti**. Eventuali riferimenti alle esperienze personali dovranno essere presentati in relazione alle conoscenze acquisite nel proprio percorso formativo. Inoltre tali esperienze dovranno essere oggetto di una riflessione esplicita e ben argomentata.

Il candidato ha a disposizione due ore di tempo per lo svolgimento della prova.

Per la valutazione della prova di accesso saranno utilizzati i seguenti criteri:

**a)** scelta dei contenuti; **b)** organizzazione e presentazione dei contenuti; **c)** chiarezza dei riferimenti teorici; **d)** stile e adeguatezza del registro; **e)** uso appropriato del lessico pedagogico; **f)** chiarezza del linguaggio utilizzato.

La scelta di modificare le istruzioni ha avuto un primo e immediato effetto sulla scelta della traccia a partire dalla quale gli studenti hanno sviluppato il testo argomentativo. Tale scelta si è mantenuta stabile nel biennio di 2013/2014 e 2015/2016, in cui un limitatissimo numero di aspiranti matricole ha scelto di elaborare un testo argomentativo a partire dalla traccia numero tre. Su 17 prove analizzate per il 2013/2014 (su 25 iscritti), infatti, undici sviluppano il tema proposto dalla traccia uno e i restanti si dividono equamente sulle altre due tracce; nel 2014/2015 anno in cui sono stati analizzati 25 testi (su 25 iscritti) circa due terzi (17 testi) di questi hanno come punto di partenza la traccia uno (figura 2).

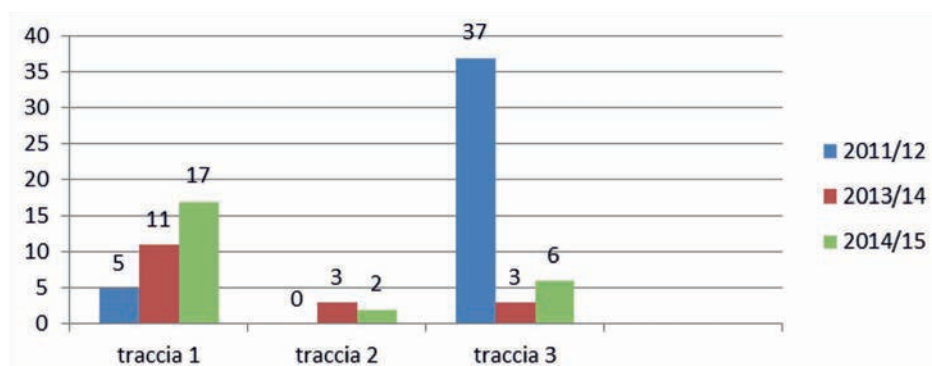


Figura 2. La scelta delle tracce nei tre anni della ricerca

La diversa scelta dello spunto a partire dal quale scrivere il proprio testo pare aver avuto un riverbero sulle caratteristiche delle prove analizzate. Se i testi che rispondono alla traccia 3 risultano anche nelle prove 2013/2014 e 2014/2015 più ricchi di usi personali e informali, in questo biennio possiamo evidenziare che, in generale, gli usi informali della lingua appaiono molto più limitati rispetto al primo gruppo di testi analizzati.

Per quanto riguarda l'uso dell'argomentazione, inoltre, se spesso è debole nell'accezione di sbilanciata a favore della propria tesi e a tratti più di natura puramente assertiva (nella forma "è così perché è così), tuttavia questo vale meno per i testi sviluppati a partire dalla traccia due (assenti il primo anno) ed in generale appare decisamente migliore rispetto al 2011/2012.

Decisi elementi di miglioramento nel gruppo di prove analizzate nella seconda fase della ricerca paiono essere legati a un miglioramento nella progressione tematica, che appare complessivamente più compatta a segnalare un nucleo dell'argomentazione definito e sviluppato in modo coerente, e all'uso del lessico e del discorso riportato, elementi che apparivano di grande criticità nel primo anno. Le prove, inoltre, presentano una certa omogeneità lessicale interna e il nucleo tematico è sostanzialmente invariato nel biennio, a indicare una sorta di "Vocabolario di Base" (VdB) degli studenti di Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione (figura 3). In particolare, l'analisi testuale con T-Lab delle prove di ingresso ha permesso di evidenziare come su una lista di 450 lemmi e 6924 occorrenze (4279 per i testi sviluppati a partire dalla traccia 1; 1152 dalla traccia 2; 1493 dalla traccia 3) delle quali 3239 relative al 2013/2014 e 3670 nel 2014/2015, le differenze tra i lemmi usati siano davvero minime: 3 lemmi presenti nel primo anno del biennio non lo sono nell'anno successivo; specularmente 5 lemmi usati nel 2014/2015 non occorrono mai nell'anno accademico precedente. A questo proposito pare interessante notare che nelle prove elaborate a partire dalla traccia 2 è un più ampio uso lessicale diversificato.

A questo VdB comune possiamo aggiungere anche una comune enciclopedia di riferimenti teorici molto circoscrivibile nel nucleo fondamentale e più dispersa ai margini. Come mette in luce l'analisi dei contenuti, in queste prove le citazioni di studiosi sono complessivamente più presenti (circa due terzi dei testi) rispetto

TRACCIA 1		TRACCIA 2		TRACCIA 3	
Lemma	Occorrenze	Lemma	Occorrenze	Lemma	Occorrenze
educazione	131	scuola	31	educazione	54
sociale	115	studente	24	bambino	43
obiettivo	54	istruzione	20	ricerca	30
eccellenza	39	scolastico	20	educativo	27
equità	36	formativo	18	contesti	15
individuo	33	sistema	18	imparare	14
raggiungere	29	oggi	14	insegnante	14
merito	27	portare	13	grazie	13
possibilità	27	classe	12	metodo	13
valorizzare	23	economico	11	capire	11
capacità	21	giovane	11	contesto	11
pensiero	20	incomprensibile	11	universitario	11
persona	20	Italia	11	mettere	9
caratteristica	19	tagli	11	migliorare	9
umano	19	italiano	10	tirocinio	9
uomo	18	ragazzo	10	contributo	8
differenza	17	famiglia	9	età	8
compito	16	problema	9	insegnamento	8
singolo	16	riforma	9	Montessori	8
culturale	15	studio	9	crescere	7

Figura 3. Specificità lessicali nei testi in rapporto alla traccia di partenza

a quelle analizzate nella prima fase della ricerca e utilizzate in modo pertinente e talora anche esperto e raffinato. Le figure più presenti e le opere più citate sono quelle di John Dewey, Maria Montessori, Aldo Visalberghi, Don Lorenzo Milani, che costituiscono punti di riferimenti importanti nell'impianto teorico del corso di laurea pedagogico triennale.

Ai fini del ragionamento sviluppato in questa sede merita attenzione ancora un richiamo alla importanza della tipologia testuale e del tipo di consegna: aver precisato compito da svolgere e criteri di valutazione utilizzati, ha supportato gli studenti nell'uso di una argomentazione più matura, seppure caratterizzata ancora da elementi di debolezza, a segnalare un'area di intervento didattico importante nel contesto universitario.

### La terza fase dell'indagine. La parola agli studenti

Nel concludere la sia pur rapida presentazione dei tratti principali del lavoro di ricerca svolto dal 2011 ad oggi, una grande importanza acquista l'approfondimento realizzato attraverso interviste a quegli stessi studenti che nel 2014/2015 hanno scritto le prove analizzate. L'esigenza di ascoltare la voce degli studenti



è nata dall'esigenza metodologica di incrociare le nostre rilevazioni e interpretazioni con l'auto percezione degli studenti rispetto non solo e non tanto alle proprie competenze di scrittura quanto al proprio rapporto con essa in modo da poter costruire una cornice più adeguata alla comprensione di un universo complesso e poliedrico.

Dalle parole raccolte attraverso 22 interviste semistrutturate, incentrate sui tre nuclei tematici (rapporto con la scrittura in ambito personale; rapporto con la scrittura in ambito accademico; percezione e padronanza del lessico tecnico-specialistico), è emersa, in primo luogo, una scarsa autoconsapevolezza rispetto ai possibili usi scritti della lingua: per gli studenti intervistati, le diverse tipologie di scrittura paiono essere limitate alle generiche forme della scrittura per il tempo libero e per il lavoro. Sempre dalle loro parole emerge con forza poi anche l'idea che saper scrivere significhi semplicemente non fare errori di ortografia e sintassi. Grosso modo tutti affermano genericamente che scrivere piace loro molto o, per lo più, abbastanza, ma risulta difficile approfondire il tema, in particolare rispetto alle diverse possibilità di pratiche di scrittura. Invitati a esprimersi sulla elaborazione della prova magistrale danno risposte abbastanza vaghe definendola per lo più "facile" o "difficile", senza approfondirne i motivi, anche se sollecitato; qualcuno (sei persone) aggiunge di aver fatto una scaletta.

Nel complesso, questo gruppo di interviste è risultato di breve lunghezza, gli studenti non hanno parlato molto e le risposte non vanno molto oltre un livello di superficie, esprimendo le due polarizzazioni "la scrittura mi piace" o, all'opposto, "la scrittura non mi piace".

Questi primi risultati hanno rafforzato l'idea che sia necessario lavorare sulla consapevolezza, spingendo gli studenti ad approfondire il tema attraverso una analisi delle componenti attivate nel processo di scrittura. Sapere che cosa si fa quando si compie un'operazione complessa, come è il caso dello scrivere, rappresenta un passo decisivo verso la capacità di tenerne sotto controllo le diverse fasi in modo via via più esperto, consolidando competenze e abilità.

In questa direzione, a partire dalla fine del 2015 è stato avviato un progetto di ricerca finalizzato a realizzare interviste di profondità a un campione il più ampio possibile di studenti iscritti al primo anno del corso di laurea magistrale. Dal mese di novembre 2015 al febbraio 2016 si sono resi disponibili ad essere intervistati 29 matricole su un totale di 45, i quali hanno offerto articolate riflessioni sul loro rapporto sulla scrittura in generale e con la scrittura accademica in particolare, articolata nelle diverse tipologie di testi che uno studente in area pedagogica è impegnato a scrivere durante il suo percorso di studi. A questo si è aggiunta la richiesta di un approfondimento circa alcuni aspetti legati alla scrittura professionale intesa sia in quanto competenza chiave per un educatore (Cocever 2010, Cros, 2006, 2011, 2014, Cros, Lafortune et Morisse 2009, Perla, 2012, Sposetti 2011) sia, come accennato in precedenza, in quanto aspetto essenziale nei ragionamenti intorno alle abilità di scrittura degli studenti universitari. L'intervista infine ha avuto conclusione con la richiesta di una riflessione sugli effetti dell'intervista in chiave di autoriflessiva, in modo da poter arricchire l'esperienza attraverso una sua immediata rielaborazione.

Allo stato attuale l'analisi di contenuto è ancora in corso, tuttavia in chiusura di questa ricapitolazione del lavoro svolto, sentiamo l'esigenza di riprendere le parole

di una studentessa intervistata, che sembrano contenere utili tracce per un percorso di didattica della scrittura all'università. Da esse traspare un dominio della dimensione emotiva che pare opporsi quella idea di insegnabilità formulata dai ragazzi della scuola di Don Lorenzo Milani messa in esergo al presente scritto.

**I1[D9]:** potresti descrivermi il tuo rapporto con la scrittura accademica?

R: [rumoredi di sottofondo] paura [#] cioè avete presente la il quadro di Munch? Ecco uguale [rumore di sottofondo] la faccina su whatsapp [rumore di sottofondo] la scrittura accademica cioè ho paura degli esami scritti cioè che la notte prima piango [#] ma piango che sto male [#] mi alzo che non voglio andare a fare l'esame[#] cioè studioo...passo le ore studiare [\*] non passo tutto quel tempo perché riesco a formarmi concetti in breve tempo [#] anzi è peggio se passo magari un mese a studiare maaa [/]

### 3. Conclusioni. Per una didattica della scrittura all'università

Come abbiamo avuto modi di sottolineare in varie occasioni a valle delle rilevazioni e riflessioni sulle competenze di scrittura degli studenti universitari deve esserci una ricaduta di natura didattica nella progettazione di percorsi. Gli studenti devono infatti essere messi nella condizione di misurarsi con le sfide che la scrittura pone loro nell'intero arco del percorso formativo ed essere pronti ad affrontare le necessità che nella vita personale e professionale si presenteranno continuamente.

Questa idea si fonda sulla convinzione che scuola e università debbano costruire percorsi comuni collaborando su temi che le vedono, almeno in linea teorica, molto vicine

Entrambe hanno il compito e l'obiettivo di sviluppare, a diversi livelli, le abilità comunicative degli studenti, fornendo loro gli strumenti necessari per un uso sempre più sicuro e adeguato della lingua (e delle lingue). Un'attenzione particolare va però posta alla capacità di scrittura per la stretta interdipendenza tra questa e le altre tre abilità (ascoltare, parlare, leggere), interdipendenza spesso sottovalutata teoricamente e trascurata nella pratica didattica (Piemontese e Sposetti, 2016: 149).

La strada non è semplice da percorrere poiché il percorso presenta alcuni ostacoli di non semplice rimozione, primo tra tutti l'idea che a scrivere non si impari attraverso la pratica. Saper scrivere sarebbe, da questo punto di vista, un dono, una propensione naturale e dunque un atto spontaneo.

Il secondo ostacolo è la separazione di fatto tra i compiti della scuola e i compiti dell'università. È idea comune, anche se non dichiarata esplicitamente, che all'università non spettino compiti diversi dalla trasmissione del sapere e della cultura attraverso il metodo tradizionale della lezione frontale. In questo quadro non c'è spazio per concepire -in modo sistematico e continuativo- un lavoro sui cosiddetti "strumenti", che spetterebbe in via esclusiva alla scuola fornire.

Nel campo della glottodidattica e della linguistica questi ostacoli sono stati da tempo rimossi. Negli ordinamenti e nei programmi universitari oggi rappresentano un ingombro decisamente minore rispetto al passato. Resta però il problema di quel che realmente avviene nei singoli contesti e che pone importanti sfide a quanti si occupano e si occuperanno di educazione linguistica.

## Bibliografia

- Baudet C. & Rey V. 2012. «De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle?». *Scripta*, Belo Horizonte 16 (30): 169-193.
- Benvenuto G. 2011. Percorsi di studio universitari. Monitoraggio delle matricole e analisi elaborati finali, Nuova Cultura, Roma.
- Bereiter C. 1980. Development in writing, [in:] *Cognitive Processes in Writing* a c. di L.W. Gregg & E.R. Steinberg, Erlbaum, Hillsdale: 73-93.
- Bereiter C. & Scardamalia M. 1987. *The Psychology of Written Composition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NY), trad. D. Corno, *La psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Blaser C. 2008. Apprendre aux futurs enseignants du secondaire à faire lire et écrire. In *Enseigner, étudier dans le supérieur: Pratiques pédagogiques et finalités éducatives*, [in:] *Actes du 5e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur vol. 2°*, Brest : Telecom Bretagne, Ensieta, École navale, Université de Bretagne occidentale: 880.
- Boscolo P., Arfé B. & Quarisa M. 2007. "Improving the quality of students' academic writing: an intervention study". *Studies in Higher Education* 32 (4): 419-438.
- Brassart D.G. (éd.). 2000. *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur (2)*, Université Charles de Gaulle - Lille III, Villeneuve d'Ascq.
- Brusco S., Lucisano P., Salerni A. & Sposetti P. 2013. Le scritture degli studenti laureati: una analisi delle prove di accesso alla Laurea Magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione della "Sapienza", [in:] *L'italiano per capire*, a c. di A. Colombo, G. Pallotti, Aracne, Roma: 147-165.
- Chartrand S. & Blaser C. 2006. Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches, [in:] *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, a c. di B. Schneuwly & Th. Thévenaz, De Boeck, Bruxelles: 179-194.
- Dabène M., Reuter Y. 1998. *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur (Dossier)*, Université de Grenoble, LIDIL», 17, Grenoble.
- Cisotto L. & Novello N. 2012. "La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 8 (4): 41-57.
- Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. 2010. Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit, [in:] «Diptyque» n° 18, *L'appropriation des discours universitaires*, a c. di C. Blaser & M.-C. Pollet. Presses Universitaires de Namur, Namur: 11-42.
- Fiorentino G. 2015. "Aspetti problematici del Discorso Accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea". *Cuadernos de Filología Italiana* 22: 263-284.
- Ganobscik-Williams L. 2006. *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Model*, Palgrave Macmillan, London.
- Hyland K. 2007. "Understanding writing: exploring texts, writers and readers". *British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language Journal* 8 (1): 1-18.
- INVALSI. 2012. *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte di italiano a.s. 2009-2010. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova*

- di italiano [http://www.invalsi.it/download/rapporti/es2\\_0312/RAPPORTO\\_ITALIANO\\_prove\\_2010.pdf](http://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312/RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf) (ver.28 maggio 2016).
- Ivanic R, Edwards R, Barton D, Martin-Jones M, Fowler Z, Hughes B, Mannion G, Miller K, Satchwell C. & Smith J. 2009. *Improving learning in college : rethinking literacies across the curriculum*. Routledge, London.
- Lavinio C. & Sobrero, A.A. (a c. di). 1991. *La lingua degli studenti universitari*. La Nuova Italia, Firenze.
- Lea M. & Jones S. 2011. "Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice". *Studies in Higher Education* 36 (4): 377–393.
- Lillis T. 2008. "Ethnography as method, methodology, and "deep theorizing": Closing the gap between text and context in academic writing research". *Written Communication* 25 (3): 353–388.
- Lillis T. & Scott M. 2007. "Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy". *Journal of Applied Linguistics* 4 (1): 5–32.
- Louvet E. & Prêteur Y. 2003. «L'illettrisme: un facteur explicite de l'échec universitaire?». *Revue française de pédagogie* 142 (1): 105–114.
- Piemontese M.E. & Sposetti P. (a c. di). 2014. *La scrittura dalla scuola superiore all'Università*. Carocci, Roma.
- Piemontese M.E. & Sposetti P. 2016. Un modello per la progettazione di percorsi di educazione linguistica all'università, [in:] *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, a c. di P. D'Achille, Franco Cesati, Firenze: 149–160.
- Reuter Y. 2004. «Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation». *Pratiques* 121–122 (1): 9–27.
- Sabatini F. 2010. Le rilevazioni della "competenza grammaticale" e considerazioni sullo "studio della grammatica". [http://193.205.158.207/vol\\_4/pdf/sabatini2](http://193.205.158.207/vol_4/pdf/sabatini2).
- Salerni A. & Sposetti P. 2010. La valutazione della produzione scritta universitaria, come didattica della lingua e del pensiero. Il caso delle relazioni di tirocinio, [in:] *Valutare le competenze linguistiche a c. di E. Lugarini*, Franco Angeli editore, Milano: 391–404.
- Salerni A., Sposetti P. & Szpunar G. 2013. "La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario- Narrative writing as an evaluation methodology of University Internship Program". *RPD, Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education* 8 (2): 9–26.
- Sposetti P. 2008. *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*, Homolegens, Roma.
- Sposetti P. 2011. "Quante e quali scritture professionali in educazione". *Italiano Lingua Due* 3 (1): 261–271. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/1237/1449>.
- Sposetti P. 2014. *Progettare un laboratorio di scrittura*, [in:] *La scrittura dalla scuola superiore all'Università ac. di M.E. Piemontese & P. Sposetti*, Carocci, Roma: 17–37.
- Stefinlongo A. 2002. *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
- Pollet M.-C. 2001. *Pour une didactique des discours universitaires*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Pollet M.-C. 2004. «Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration». *Pratiques* 121/122 (1): 81–92.

Thyrion F. 2004. Les compétences d'écriture des étudiants en lettres: rôle de l'enseignement reçu et indicateurs de professionnalisation, [in:] Actes du 9e colloque de l'AIRDF», Québec, 26 au 28 août 2004. [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_DeZutter/Thyrion.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_DeZutter/Thyrion.pdf).

Ylijoki O.-H. 2001. "Master's Thesis Writing from a Narrative Approach". *Studies in Higher Education* 26 (1): 21-34.

### **Gli studenti universitari non sanno più scrivere?**

#### **Una riflessione sulle caratteristiche delle scritture di un campione di studenti universitari italiani e sulle possibili strategie didattiche di intervento**

Il tema delle competenze di scrittura degli studenti universitari ha assunto nel tempo un crescente interesse testimoniato dall'ampio numero di studi e ricerche ad esso dedicati nel panorama scientifico europeo e internazionale.

Il contributo presenta una riflessione sul tema attraverso i primi risultati di una ricerca sulla scrittura degli studenti del corso di laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'educazione e della Formazione della "Sapienza" Università di Roma dall'anno accademico 2011/2012 all'anno accademico 2015/2016.

Il punto di partenza teorico è costituito dalla consapevolezza dell'insegnabilità della scrittura e della conseguente importanza del lavoro educativo.

**Parole chiave:** competenze di scrittura degli studenti universitari, didattica della scrittura, scrittura accademica, ricerca educativa

### **Do university students know how to write?**

#### **A research on students' writings in Italian academic context of Education degree courses and a reflection on teaching strategies**

The writing skills of university students are a matter of increasing interest. This interest is testified to various studies and operational researches in the European and international research landscape.

In this paper We present a reflection based on the first results of a research on writing of students in "Education and Training Science", "Sapienza" University of Rome, from academic year 2011/2012 to academic year 2015/2016.

*Teachability* of writing and – therefore – importance of education are our theoretical starting points.

**Keywords:** university students' writing skills, didactic of writing, academic writing, educational research

### **Czy studenci umieją pisać? Obserwacje dotyczące cech tekstów pisanych przez studentów włoskich uniwersytetów oraz możliwych strategii dydaktycznych**

Zagadnienie kompetencji studentów w zakresie redakcji tekstów wzbudza coraz większe zainteresowanie zarówno w Europie, jak i poza nią, o czym świadczą liczne poświęcone mu badania. Artykuł przedstawia wnioski z badań prowadzonych od roku akademickiego 2011/2012 do 2015/2016, które dotyczyły prac pisemnych studentów studiów magisterskich kierunku pedagogika oraz nauki o edukacji i kształceniu na Uniwersytecie „La Sapienza” w Rzymie. Też, stanowiącą punkt wyjścia dla auterek, jest przekonanie, że kompetencje

Gli studenti universitari non sanno più scrivere?...

[157]

studentów w zakresie reakcji tekstów mogą być rozwijane oraz że ćwiczenie tego typu umiejętności mogą przynieść znaczące efekty.

**Słowa kluczowe:** kompetencje studentów w zakresie redakcji tekstów, nauczanie redakcji tekstów, redakcja tekstów naukowych, badania edukacyjne

**Patrizia Sposetti** – è ricercatrice di Area 11 settore D2 (Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa) presso il corso di Laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione della Sapienza – Università di Roma, Facoltà di Medicina e Psicologia, dove insegna “Didattica generale” e “Competenze di scrittura degli studenti esperti”. È autrice di contributi nazionali e internazionali; tra le sue più recenti pubblicazioni: Sposetti P., Szpunar G. (2016, *Narrazione e educazione*, Aracne editrice, Roma, Piemontese M.P., Sposetti P. (2016); Piemontese M.E., Sposetti P. (a c. di), 2014, *La scrittura dalla scuola superiore all’Università*, Roma, Carocci; Lucisano P., Salerni A., Sposetti P. (a c. di), 2013, *Didattica e conoscenza* Roma, Carocci.

**M. Emanuela Piemontese** – già ordinaria di Didattica delle lingue moderne nel Dipartimento di Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche dell’Università “Sapienza” di Roma, ha insegnato dal 1983 al 2003 Filosofia del linguaggio e Sociolinguistica. È autrice di numerosi saggi, articoli, curatele e monografie sulla comprensione, leggibilità e comprensibilità dei testi e sulla scrittura controllata.