

Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea

Giuliana FIORENTINO
Università degli Studi del Molise¹
giuliana.fiorentino@unimol.it

Recibido: 02/06/2014
Revisado: 02/02/2015
Aceptado: 24/10/2015

RIASSUNTO

Nel mio lavoro individuo e definisco alcuni nodi di sofferenza della comunicazione accademica italiana prendendo in considerazione un tipo testuale altamente formalizzato, l'abstract della tesi di laurea. L'analisi, collocata nel più ampio ambito degli studi sul discorso accademico, riguarda in particolare le caratteristiche linguistiche e testuali, da un lato, e le strategie argomentative dall'altro. All'esito dell'analisi proposta e tenuto conto degli strumenti a disposizione degli studenti universitari italiani, vengono avanzate alcune ipotesi sulla scrittura accademica in Italia.

Parole chiave: discorso accademico, didattica della scrittura, riassunto.

Problematic aspects of the academic discourse: An analysis of dissertation abstracts

ABSTRACT

In this article we analyse problematic aspects in Italian academic discourse. In particular, we refer to a highly formalized type of text, the dissertation abstract. The analysis, placed in the wider context of studies on academic discourse, focuses on the linguistic and textual aspects, from one side, and on the argumentative strategies, on the other side. At the end of our analysis and considered what kind of tools and activities are offered to Italian university students for learning how to write, some proposals are shortly discussed about how to improve academic writing.

Key words: academic discourse, teaching writing, abstract.

SOMMARIO: 1. Introduzione e obiettivi 2. Il discorso accademico e la didattica della scrittura in Italia 3. Metodologia di analisi e dati 4. Risultati.

¹ Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione. Via F. De Sanctis, snc, I-86100 – Campobasso.

La scrittura del riassunto deve collocarsi coscientemente in un discorso accademico di cui deve mostrare di condividere e conoscere le modalità, in quanto la scrittura è prima di tutto un atto sociale. (Umberto Eco)

1. INTRODUZIONE E OBIETTIVI

Nel 1991 Lavinio e Sobrero pubblicavano i risultati di alcune ricerche sulla scrittura e sul parlato degli studenti universitari denunciando una situazione complessiva di sofferenza nel loro modo di scrivere e parlare: «ci siamo accorti che quello della competenza linguistica degli studenti universitari è un problema grave» (Sobrero 1991: 2). Che cosa è accaduto a distanza di quasi venticinque anni?

Lo spunto di questo lavoro è dato dalla percezione che errori ed inadeguatezze nella scrittura e nel parlato degli studenti universitari di oggi non siano così diversi da quelli degli studenti di venticinque anni fa e aspettino ancora interventi seri e mirati. Rispetto a venticinque anni fa poi abbiamo un ulteriore ed interessantissimo osservatorio per analizzare la comunicazione scritta degli studenti, quello dei testi prodotti spontaneamente sul web. La situazione che tale osservatorio talvolta ci prospetta evidenzia ulteriori significative criticità nel raggiungere l'efficacia comunicativa persino nelle comunicazioni di servizio: se ne vedano alcuni esempi ai punti (1)-(5) (per una trattazione più ampia di scritture spontanee sul web rimando a Fiorentino 2011, 2013 e in corso di stampa):

- (1) Ch.ma Prof.ssa Giuliana Fiorentino ... fiducioso in una Sua risposta, *allego*, i miei più cordiali saluti [da una mail inviata alla docente].
- (2) Gent.mi Profess.ri vi invio con vero piacere in allegato l'invito ad un Seminario su un tema di *indubbio* interesse ... [da una mail inviata alla docente].
- (3) *Fatemi sapere subito. La ringrazio.* [da una mail inviata alla docente].
- (4) Se l'esame di linguistica vale 6 CFU devo integrare l'esame che ho già fatto visto che *lei ora vale 9 CFU con l'orale?* [da una mail inviata alla docente].
- (5) sono solo riuscita a prenotare l'esame ma..... MI URGE SAPERE ASSOLUTAMENTE E AL PIÙ PRESTO... E MI SCUSI LA FRETTA CHE DI CERTO NON VORREI RECARLE SE DAVVERO NON FOSSE IMPORTANTE PER ME SAPERE.... tutto il programma. [da una mail inviata alla docente].

Le difficoltà evidenziate dagli esempi (1)-(5) possono poi essere confrontate con alcuni esempi (qui riproposti ai punti (6)-(8)) discussi a suo tempo da Caffi (1991) nel suo lavoro sulla lingua delle tesi universitarie:

- (6) Occorre ovviare all'inconveniente della sfericità della terra (Caffi 1991: 96).
- (7) La constatazione del decesso non è fenomeno che si presti ad ambiguità (Caffi 1991: 75).
- (8) Può succedere che il periodo di sopravvivenza sia superiore alla durata dell'osservazione e questi soggetti risultano quindi 'usciti vivi'. Infine può succedere che alcuni individui per una qualsiasi ragione si rendano irreperibili

prima del termine dello studio e vengono definiti quindi ‘persi follow up’. (Caffi 1991:96)

I testi proposti da Caffi pur collocandosi su un piano molto più formale – si tratta infatti delle tesi di laurea – evidenziano alcune ingenuità lessicali e di formulazione del testo scritto che trovano punti di contatto con gli esempi da me rilevati nelle comunicazioni di servizio degli studenti universitari. Entrambi i blocchi di esempi ricadono nel *discorso accademico* e gettano luce sulle competenze di scrittura complessive degli studenti universitari di ieri e di oggi.

Discorso accademico è qualunque testo, scritto o parlato, che sia prodotto nel contesto accademico. Il discorso accademico formale o informale è rivolto a una comunità ideale costituita da docenti e studenti, talvolta definita il ‘collegio invisibile’ (Washington State University Library tutorial 2009)². Il discorso accademico così inteso riguarda sia la produzione scientifica e didattica del corpo docente, e dunque la produzione scientifica in senso ampio, sia la produzione di discorsi da parte degli studenti durante il percorso di formazione (questa definizione ampia di discorso accademico non è però unanimemente condivisa, si veda una rapida discussione in Mazzotta 2012: 154).

In questo lavoro mi soffermo sulla scrittura del riassunto della tesi di laurea. Si tratta di un testo argomentativo altamente formale che rimanda ad uno schema ben preciso. Obiettivo della ricerca è l’analisi delle capacità di scrittura formale, in riferimento alla redazione del riassunto della tesi di laurea alla fine del percorso triennale o magistrale di un campione di studenti universitari.

2. IL DISCORSO ACCADEMICO E LA DIDATTICA DELLA SCRITTURA IN ITALIA

Per cominciare, osserviamo come la nozione stessa di *discorso accademico* in Italia appaia relativamente tardi e in risposta al dibattito e all’esistenza di un filone di studi che nasce in contesto americano e in generale anglosassone (ma abbiamo anche qualche esempio in Francia, si veda ad esempio il lavoro di Bourdieu / Passeron / Saint Martin 1965). Anche le espressioni *academic discourse* o *discorso accademico*, sia come prestito sia come traduzione, appaiono poco fino alla fine degli anni novanta.

² L’espressione «collegio invisibile», usata ormai in accezione ampia, nasce per «definire quel gruppo di sociologi, antropologi e psicologi sociali che svilupparono le loro ricerche sociali nelle università nord americane tra gli anni cinquanta e settanta del ventesimo secolo» (Cerulo 2006: 6) creando una rete di scambi e legami sia formali che informali e una sorta di corrispondenza intellettuale.

2.1. La letteratura in Italia

La letteratura sul discorso accademico si può schematicamente suddividere in due ambiti: da un lato si collocano gli studi che analizzano e descrivono le strategie retoriche, pragmatiche e linguistiche proprie dei discorsi accademici e scientifici, magari differenziando e mettendo a confronto i diversi ambiti disciplinari o i diversi contesti linguistico-culturali (un approccio che tiene conto delle differenze interculturali è presentato in Mazzotta 2012), dall'altro lato si collocano i manuali di formazione ed istruzione per studenti o comunque destinati a un pubblico che intenda acquisire certe pratiche di discorso. In Italia, per quanto mi è dato di conoscere, la letteratura sul discorso accademico si iscrive in larga misura nel secondo filone. Si tratta soprattutto di manuali e testi di *scrittura* accademica spesso accompagnati da esercizi.

Meno numerosi i contributi italiani sul discorso accademico anche se si registra un aumento di attenzione verso questo settore di studi. Nell'arco di un quindicennio registriamo la raccolta di Ciliberti / Anderson (1999), alcuni studi isolati (Giannoni 2005) e più recentemente il volume collettaneo di Desideri / Tessuto (2011) al cui interno di particolare rilievo il lavoro di Balboni (2011). Il contributo di Balboni si segnala per la sua ricchezza e originalità nel mettere insieme in un approccio teorico comunicativo (viene infatti utilizzato il modello di Hymes dello SPEAKING per definire le variabili che entrano in gioco nella comunicazione accademica) sia le questioni che riguardano la presentazione orale di contenuti accademici (il monologo a convegno) sia le questioni che caratterizzano la comunicazione scritta. Il lavoro di Mazzotta (2011), che al discorso e alla scrittura accademica anche in prospettiva didattica ha dedicato studi molto approfonditi, propone alcune considerazioni di rilievo per affrontare la didattica della scrittura accademica in lingua inglese.

2.2. Alcuni manuali di scrittura accademica

Non presenterò qui una analisi dettagliata e tantomeno esaustiva dei manuali italiani di scrittura accademica, ma mi limiterò a qualche incursione nella letteratura di maggiore diffusione o di maggiore interesse ai miei occhi (rimando alla bibliografia per una piccola rassegna dei manuali disponibili).

Cominciamo col 'classico' Eco, che nel suo celebre *Come si scrive una tesi di laurea* stabiliva un primo modello di manuale di scrittura accademica relativamente alla stesura del lavoro di tesi. Il libro di Eco, dopo aver discusso della scelta dell'argomento della tesi, fornisce indicazioni sulla modalità di raccolta delle idee e dei materiali, su come si schedano i materiali letti, su come si prendono appunti e si sottolineano passi e aspetti rilevanti della letteratura analizzata (capitolo IV). Il capitolo V poi fornisce istruzioni per la stesura: dalla individuazione del destinatario (il relatore, la commissione di laurea o l'intera comunità scientifica?), alle scelte di stile (perlopiù referenziale, con l'adozione dell'impersonale per molte affermazioni) e sulla modalità di citazione e di organizzazione della bibliografia. Il libro poi

continua con una serie di preziosi suggerimenti su questioni generali e di dettaglio (organizzazione delle note, scelte grafiche, formulazione dell'indice, ecc.).

Un manuale più recente, Cerruti / Cini (2007), introduce lo studente alla scrittura accademica partendo dalle differenze tra scritto e parlato e dai cinque tipi di testi individuati in base alle cinque principali funzioni della comunicazione scritta (testi regolativi, informativi, descrittivi, narrativi e argomentativi). Il testo scientifico, che si iscrive nell'ultimo tipo, si distingue dagli altri per lo stile asciutto, serio, incisivo e documentato e perché è emotivamente neutro. La neutralità si raggiunge tra l'altro, con l'uso dell'impersonale o della prima persona plurale, mentre viene scoraggiato l'uso della prima persona singolare. Il testo scientifico ha prevalentemente funzione argomentativa. Il volume divide i testi accademici in tre categorie (manuali, monografie e articoli, tesi di laurea) e si occupa soprattutto del terzo tipo. In particolare, poiché la tesi di laurea deve costruire un'argomentazione, è alla struttura dell'argomentazione che gli autori dedicano maggiore attenzione nel testo. L'argomentazione struttura l'ordine e la stesura dei capoversi nei paragrafi, dei paragrafi nei capitoli e dei capitoli nell'insieme complessivo della tesi. I capoversi vengono classificati in base alla funzione che assolvono entro l'argomentazione. Vengono infine forniti degli schemi tipici e ricorrenti di strutture argomentative ed infine si introducono brevemente i concetti di coesione e coerenza. Una presentazione schematica ma completa dei connettivi e delle loro possibili funzioni, e dunque classificazioni, chiude il quarto capitolo insieme ad una valutazione della punteggiatura e a un'analisi di testi.

Il volume di Pietragalla (2005) è interessante dal nostro punto di vista perché più che costituire un vero e proprio manuale di didattica della scrittura per universitari ha come destinatari i docenti di corsi di scrittura accademica ai quali sono rivolte le molte considerazioni sui laboratori di scrittura che la stessa autrice ha tenuto all'Università di Pisa in un arco temporale di cinque anni. L'interesse del volume in questa sede consiste soprattutto nel fatto che esso fornisce ampia esemplificazione di testi prodotti dagli studenti: gli esempi sono commentati dall'autrice e sono spesso seguiti dalla correzione sotto forma di riscrittura. Interessante anche è il capitolo dedicato alla didattica della scrittura in contesto scientifico (Pietragalla 2005: 59-74). Infine alcune pagine si occupano della formazione del docente che insegnerà didattica della scrittura (Pietragalla 2005: 75-87).

Concludo questa breve rassegna con il recentissimo Cignetti / Fornara (2014) che costituisce un esempio molto interessante di manuale di scrittura. In esso si affronta il curricolo di scrittura accademica – o comunque di una scrittura avanzata e/o professionale – secondo un percorso che parte da problemi concreti, analizzati con esempi, per approdare alle soluzioni. Dopo una relativamente breve premessa dedicata alla scrittura intesa come processo – secondo un paradigma cognitivo che dal fondamentale Bereiter / Scardamalia (1987) in poi è diventato abbastanza diffuso anche in Italia – gli autori dedicano oltre la metà del testo ad affrontare, in sei densi capitoli, i principali ostacoli che uno scrittore deve affrontare per produrre testi efficaci e corretti in ambito accademico e professionale. I temi sono l'ortografia, la punteggiatura, il lessico, il testo e l'argomentazione, la grammatica e

lo stile, le tipologie e i generi testuali. La seconda e ultima parte del libro – molto più breve della prima – invece si concentra sulle attività di organizzazione testuale, e cioè sulla *inventio*, sulla pianificazione, sulla documentazione, sulla stesura, sull'uso delle fonti, sulla revisione. Il manuale è reso stimolante e attrattivo anche da un apparato non banale di esercizi che chiude ogni capitolo e per il modo in cui viene proposta la sintesi del capitolo, cioè in modalità varie che richiedono interattività da parte del lettore-scrittore (ad esempio nel capitolo dedicato all'ortografia la sintesi del capitolo è scritta dagli autori ma con un testo che contiene errori ortografici che il lettore è invitato a individuare: le soluzioni agli esercizi sono fornite in appendice al libro).

2.2.1. I corsi di scrittura accademica

Prima di presentare i contenuti specifici della mia ricerca vorrei fare un cenno anche alla didattica della scrittura e ai corsi di scrittura impartiti nelle università italiane. Utilizzando la rassegna di Bianca Battaggion e Camilla Salvi (2003), scopriamo che il dibattito corrente su questo tema giunge a conclusioni abbastanza deprimenti: «nelle università italiane si scrive poco in confronto ad altre realtà europee; [...] si scrive male; [...] non si è finora insegnato a scrivere, né si insegna a insegnare a scrivere» (Battaggion / Salvi 2003: 2).

Le motivazioni di questa lacuna dell'università italiana sono in parte individuate:

Tra le ragioni di questa latitanza, una tradizione didattica che prevede verifiche quasi esclusivamente orali, con l'eccezione paradossale della verifica conclusiva e più determinante rappresentata dalla tesi di laurea, molto più impegnativa dal punto di vista redazionale di qualsiasi altro corrispondente europeo equivalente (master, Magister...) ma il più delle volte valutata prevalentemente per i suoi contenuti. (Battaggion / Salvi 2003: 2)

I corsi di scrittura per studenti universitari si occupano tipicamente di a) differenze tra scritto e parlato, b) varietà e stili (accademico, burocratico, giornalistico ecc.), c) tipologie testuali. Talvolta affrontano argomenti grammaticali con analisi delle aree critiche e sintesi sugli aspetti principali della morfologia e della sintassi della lingua italiana con un'attenzione particolare rivolta alla oscillazione tra norma e uso. Le tecniche più praticate sono: la riscrittura, la parafrasi e il riassunto. Per una rassegna ulteriore dei corsi universitari di scrittura e dei master di scrittura professionale attivati nel corso del primo decennio del 2000 si rinvia al già citato Pietragalla (2005: 8-13 e relative note).

2.3. Studi sulle competenze linguistiche degli studenti universitari

Nel volume già citato (Lavinio / Sobrero 1991), alcuni contributi si concentrano in modo particolare sulle competenze scritte degli studenti universitari. Vediamo i punti salienti che possono interessare in questa sede.

Innanzitutto consideriamo come requisiti dello scrittore maturo ed esperto la capacità di produrre testi dotati di accettabilità formale e adeguatezza testuale, vale a dire la capacità di scrivere in modo corretto, variare il registro, produrre tipi di testi diversi, organizzare la testualità esterna (righe, margini, paragrafi, sottolineature, rinvii interni), ed organizzare la testualità interna (coerenza, coesione, rapporto tra asserzione, dati e garanzia, progressione tematica, connettivi e punteggiatura) (Sobrero 1991). Osserviamo anche come, secondo gli autori, l'università non crei le condizioni migliori per affinare la pratica di scrittura per cui spesso nel corso della formazione universitaria diminuiscono via via le occasioni di scrittura e si scrivono quasi solo risposte a test, o materiali per lo studio (appunti, riassunti) e poi la tesi.

Lavinio (1991) si sofferma sulle produzioni scritte degli studenti relativamente a tre tipi di testi: appunti, riassunti e temi. Gli appunti sono note redatte durante le lezioni. Non tutti gli studenti sanno prendere appunti in modo critico, spesso preferiscono scrivere come sotto dettatura e in modo stenografico. La pagina degli appunti appare monotona, in scrittura continua e senza diacritici. Gli appunti non sono sintetici o rielaborativi rispetto al testo orale.

I riassunti sono testi che parafrasano in modo sintetico altri testi e ne mantengono inalterata la progressione tematica. Un buon riassunto implica capacità di comprensione e interpretazione. Gli studenti del campione analizzato da Lavinio invece commettono molti errori nella redazione dei riassunti, errori che vanno dalla mancata comprensione del senso, delle motivazioni, dei ruoli e delle azioni del testo letto a problemi di lingua e organizzazione del testo di sintesi prodotto. Gli studenti estendono al testo da riassumere il loro senso comune e invece usano forme linguistiche, stilemi ed espressioni desuete, ricavandole direttamente dal testo di partenza (Lavinio 1991).

Infine nei 'temi' (così nella definizione dell'autrice del saggio, oggi diremmo 'testi argomentativi') Lavinio rileva soprattutto scarse capacità argomentative. Anche graficamente gli elaborati rivelano le difficoltà di chi li redige: o sono privi di paragrafi o realizzano un paragrafo per ogni periodo (quindi un continuo andare a capo). Inoltre si osservano incongruenze tematiche come il separare in due paragrafi un contenuto che andrebbe tenuto insieme (asserzione, dati, garanzia). Il ricorso frequente ai connettivi non è necessariamente indice di maggiori capacità argomentative (Lavinio 1991).

Romanello (1991) analizza altri tre tipi di testi: il questionario, il commento e la relazione finale (si tratta di tre tipi di testi che la docente fa produrre agli studenti all'interno delle normali attività didattiche del suo corso universitario). Il questionario, benché abbia contenuti non impegnativi, evidenzia la difficoltà da parte degli studenti a gestire in autonomia la pagina scritta anche solo rispetto alla grafica, la tendenza a cadere in discorsi privati e confidenziali, diverse forme di incertezza nella scrittura sia a livello grafico che morfosintattico (anche per interferenze con i dialetti).

Il testo del commento – commento a una carta dialettologica di atlante linguistico – è un testo espositivo complesso, che viene svolto a conclusione di un

percorso di addestramento. In esso si evidenziano scarso ricorso all'interpunzione, adozione di qualche segnale grafico che contribuisce a organizzare e rendere leggibile l'organizzazione e la gerarchia testuale, il permanere di errori di forma (dialettismi), l'inadeguatezza di registro e varie ambiguità logico-semantiche. Il testo però manifesta una struttura sottostante e il discorso risulta nel complesso meglio organizzato con maggior ricorso ai connettivi per segnalare i passaggi tra le varie parti del testo e l'uso di un linguaggio tecnico (Romanello 1991).

Nella relazione finale gli studenti mostrano maggior impegno formale. Essi sono stati nel frattempo addestrati alla scrittura e utilizzano quasi tutti la macchina da scrivere per produrre il testo. Di conseguenza il testo risulta meglio organizzato graficamente (capoversi e margini), è accompagnato da grafici e tabelle, inoltre i contenuti spesso sono ordinati secondo scalette. Permangono tuttavia errori, il registro è spesso aulico ma in modo 'affettato', la competenza testuale nel complesso risulta migliorata, mentre quella linguistica resta stabile, cioè poco migliorabile (Romanello 1991).

Nel saggio di Caffi (1991) vengono analizzate le introduzioni alle tesi di laurea. Caffi fa osservare che le introduzioni sono di lunghezza variabile, mescolano un registro adatto al testo scientifico con un registro di tipo burocratico. Manifestano inoltre un'oscillazione tra soggettività e oggettività, tra rigore scientifico e autopromozione; tra il riassunto della tesi e il commento. La scaletta che dovrebbe caratterizzare questo testo, costituita da argomento, scopo e mezzi, è solo in parte soddisfatta.

I tratti linguistici che caratterizzano le introduzioni analizzate da Caffi sono: l'alternanza della persona del verbo (dal costruito personale all'uso dell'impersonale), la presenza sia di riferimenti alla *shared knowledge* sia alla *common knowledge*; la possibilità di imbattersi in toni direttivi, ed infine lo scarso uso di mitigatori, anzi al contrario l'abuso di un tono enfatico ed entusiastico. L'autopromozione si manifesta sia nella forma diretta sia in quella indiretta. Luoghi tipici in cui essa si realizza sono i ringraziamenti, il riferimento a dati e tabelle. Il tono promozionale può anche riguardare il campo di studi in cui si inserisce la tesi, e può essere ottenuto mediante l'*understatement*, l'uso di predicati riferiti a parti di testo o alle azioni e attività svolte (Caffi 1991).

In sintesi tutti gli studi pubblicati nel volume degli anni '90 mostrano studenti con notevoli difficoltà nella competenza scritta, anche nelle facoltà umanistiche. Le abilità testuali, più di quelle linguistiche, sembrano suscettibili di essere migliorate. Resta una sorta di «complesso da rispetto del testo scritto» (Cardona 1986) dovuto alla scarsa familiarità con la scrittura. Secondo gli studiosi occorre che l'università allarghi «i confini dell'area dell'uso sociale della scrittura» (Romanello 1991).

Più recentemente di scrittura accademica e di lingua degli studenti universitari si sono occupati vari studi apparsi qua e là o presentati in convegni di associazioni professionali che operano nel campo dell'educazione linguistica (ad esempio nei convegni del GISCEL, del CIDI o del LEND). Seguire tutte le ricerche su questo tema e sintetizzarne il dibattito o le risultanze ai fini di questa ricerca non è stato possibile. Mi limiterò quindi anche in questo caso a ricordare qualche saggio che

possa almeno dare un'idea della complessità dei problemi e anche del loro perdurare, nonostante gli sforzi della comunità accademica, nelle prove scritte degli studenti universitari italiani (cfr. l'analisi dei risultati di questa indagine).

Dedicato principalmente ai problemi interpuntivi, ad esempio, è il saggio di Morgana e Prada (2010) apparso in un volume della collana GISCEL sulla valutazione delle competenze linguistiche. L'articolo presenta una casistica dettagliata e molto fine dei problemi interpuntivi manifestati dalle scritture formali (espositive e argomentative) di studenti universitari dei Laboratori di Scrittura italiana attivati nell'Università di Milano.

Sobrero (2009) presenta i risultati di un'indagine sulle competenze lessicali di giovani diplomati e laureati mostrando anche in questo caso preoccupanti risultati. La conoscenza del significato di circa cinquanta lemmi che vengono ascritti in buona misura al vocabolario di base risulta insufficiente in un'alta percentuale del campione. Sobrero individua l'origine di questa mancanza di accuratezza nella conoscenza lessicale come un problema di mancanza di attenzione da parte della scuola:

La precisione e l'esattezza non hanno *mai* caratterizzato né l'offerta né la domanda di produzione linguistica, nella nostra scuola, nella quale si sono tradizionalmente privilegiate – e in troppe realtà ancora si privilegiano – la facondia, la verbosità, il barocco e il rococò, e insieme l'indeterminatezza, la genericità, l'allusività. Qualunque sia la causa, sta di fatto che la semantica dei 20-30enni ha oggi contorni troppo sfumati, transitori, oscillanti, incerti. Tredici-quattordici anni di scuola non sono stati sufficienti, per loro. È dunque urgente porsi un obiettivo preciso: ribaltare questa tradizione di verbosità e di approssimazione, rinvigorita dall'azione di modelli contemporanei forti, che per strade diverse, vanno nella stessa direzione. (Sobrero 2009: 217)

Riprendendo alcuni spunti già avanzati in uno scritto a più mani del 2009 (Fiorentino *et alii* 2009), Cacchione (2011) presenta e discute dati che sono particolarmente interessanti ai fini di questa ricerca. Innanzitutto perché si occupa di prove scritte di studenti molisani (della stessa facoltà da cui provengono i materiali di questa ricerca) e poi perché il tipo di scrittura che analizza è la scrittura di sintesi, e cioè la stesura di un riassunto di un articolo di giornale (nel suo caso si tratta di un esercizio inserito in una prova più ampia somministrata nella giornata delle matricole e tesa alla verifica di competenze linguistico-testuali complessive). La valutazione dei riassunti prodotti dagli studenti, considerato che il testo di partenza è noto ed è un testo relativamente breve, è condotta in modo molto analitico da Cacchione e in relazione ad aspetti di coerenza e coesione che la studiosa può controllare a monte (come vedremo lo stesso non può avvenire per il riassunto delle tesi di laurea che costituisce il tipo di testo della nostra indagine). Le conclusioni dell'articolo sono in molti aspetti caratterizzate da forte pessimismo e la qualità di errori e problemi rilevati (soprattutto in termini di coesione e uso del lessico formale) è preoccupante. La studiosa prova a indicare anche qualche suggerimento per la creazione di un curriculum verticale di scrittura da sviluppare nella scuola e poi nell'università.

Un caso un po' diverso dalla letteratura vista fin qui, ma altrettanto interessante, è costituito dal lavoro di Voghera *et alii* (2009) in cui si propongono alcune riflessioni sulle competenze (meta)linguistiche degli studenti universitari basate su un lavoro ultradecennale di somministrazione del test di ingresso alla facoltà di lingue dell'università di Salerno. L'analisi dei risultati delle prove costituisce per Voghera *et alii* la base su cui avanzare una proposta di educazione linguistica. Il test valuta le conoscenze metalinguistiche, la capacità di riflessione linguistica e la capacità di comprensione testuale. Benché lo studio non sia immediatamente collegato alle competenze di produzione scritta negli studenti universitari, contribuisce alla nostra conoscenza delle criticità manifestate da studenti universitari nell'area delle competenze linguistiche (per l'analisi dei problemi e delle soluzioni si rimanda all'articolo).

Analisi di scritture universitarie sostanziano anche il già citato volume di Pietragalla (2005), che offre in appendice una serie di testi (le tipologie considerate sono il riassunto, il testo argomentativo e la relazione) con commenti e correzioni. Anche in questo caso la lista dei problemi non è scarna: i problemi riguardano «la grafia e l'ortografia, la congruenza sintattica, la precisione lessicale e la coerenza semantica» (Pietragalla 2005: 22). Un indizio forse di come si potrebbero contrastare alcuni di questi problemi è fornito dall'autrice quando dichiara, in merito alla modalità di lavoro degli studenti, che si osserva una scarsa abitudine a revisionare il proprio testo e una quasi totale mancanza di consultazione di dizionari e/o grammatiche durante la stesura dei testi (Pietragalla 2005: 25).

3. METODOLOGIA DI ANALISI E DATI

La ricerca è stata condotta su riassunti prodotti per le tesi di laurea da studenti appartenenti a due Facoltà (oggi Dipartimenti) dell'ateneo molisano, una umanistica e l'altra scientifica.

La costituzione del corpus si è basata sull'ipotesi che ci sia una variazione linguistica e testuale da imputare a tradizioni scientifiche diverse (per l'analisi delle differenze nelle introduzioni agli articoli di discipline diverse si vedano almeno Swales / Najjar 1987 e Mazzotta 2012; in un ambito più specifico, Samraj 2002), e cioè che la lingua e la struttura testuale siano diverse per le scienze cosiddette 'dure' e per le scienze sociali e umanistiche.

Una volta deciso di utilizzare abstract di queste due diverse tradizioni di studi per predisporre il campione su cui lavorare ci si è affidati a un criterio statistico di *campionamento casuale semplice*, in cui cioè il campione viene estratto dalla popolazione complessiva senza altro criterio che quello della rappresentatività quantitativa. Dal momento che la stesura e la consegna di un 'abstract' di tesi non sono obbligatorie e sono una prassi avviata solo a partire dal 2003-2004, la ricerca si è concentrata sulle due Facoltà che al momento della raccolta dei dati avevano reso obbligatorio tale aspetto nell'ambito della procedura di discussione della tesi di laurea, quindi sulla Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali e sulla

Facoltà di Scienze Umane, Storiche e Sociali. Inoltre dal momento che a) i riassunti vengono prodotti a fine lavoro in funzione della discussione in seduta di laurea, b) l'invio del riassunto al relatore è facoltativo c) i docenti relatori di tesi spesso non conservano copie degli abstract dei loro tesisti, e d) i docenti avrebbero potuto inviare solo i testi ritenuti migliori, si è deciso di richiedere i riassunti alla segreteria didattica di ateneo. Sono stati acquisiti tutti gli abstract conservati in formato elettronico nell'arco di tempo in cui tale prassi è stata avviata in Molise e fino al raggiungimento di un numero di circa 100 riassunti (che costituiscono il 2% delle tesi discusse nell'arco di 4 anni in tutto l'ateneo; cfr. http://www.unimol.it/ateneo/dati-statistici/storico_laureati/).

Una volta costituito il corpus i singoli abstract sono stati poi analizzati tenendo conto di diversi fattori (cfr. oltre). Il voto di laurea che è stato assegnato dalle commissioni di laurea alle singole tesi non ha costituito un criterio di selezione degli abstract in quanto la valutazione della tesi per molti docenti è vincolata esclusivamente alla qualità dei dati o contenuti della tesi o alla qualità della presentazione orale e non alla qualità della scrittura – anche perché la conoscenza della versione scritta della tesi rimane spesso limitata al solo docente relatore – .

La scelta di analizzare un insieme di testi prodotti in un'unica università se da un lato costituisce un limite del corpus – non è assicurata ovviamente la rappresentatività a livello interuniversitario – consente però di definire un contesto in cui le condizioni di produzione degli studenti si possono considerare equivalenti (potenzialmente le scuole di provenienza sono le stesse e così l'ambiente socioculturale in cui i giovani sono cresciuti).

3.1. Il riassunto nella tradizione del discorso accademico

Non tutti i manuali italiani di scrittura per l'università trattano l'abstract come genere testuale autonomo, pertanto ho spostato la mia attenzione anche sul riassunto, il genere testuale più vicino all'abstract. La scelta di considerare però il riassunto come modello testuale non è per nulla ovvia. Quando si fa lavorare uno studente sulla scrittura di sintesi e quindi gli si fa redigere un riassunto per valutare – all'interno del corso di scrittura accademica – la capacità di comprendere e riscrivere un testo in forma abbreviata il testo da 'ridurre' non è scritto dallo studente e le capacità che vengono tipicamente verificate sono quella ideativa, espressiva e riepilogativa. L'esercizio rimane però circoscritto al contesto del laboratorio. Nel caso dell'abstract della tesi ci sono due differenze molto importanti: innanzitutto il riassunto sintetizza un testo scritto dallo studente e soprattutto la capacità che maggiormente deve emergere, accanto alle tre già viste per il riassunto, è quella di comunicare i risultati della ricerca in maniera efficace e comprensibile anche per un destinatario che non sia esperto dello stesso ambito (la commissione di laurea spesso è costituita da specialisti di varie discipline). Come vedremo è proprio l'aspetto comunicativo e argomentativo, che caratterizza fortemente l'abstract di tesi, ad essere disatteso nel corpus analizzato (cfr. oltre).

Sui riassunti comunque i manuali di scrittura accademica sono abbastanza omogenei nel tipo di indicazioni fornite ai lettori. Giannetto (2006: 79) parla della utilità di saper scrivere riassunti, di ragioni soprattutto di natura pratica ed utilitaristica per cui tale tipo di testo viene appreso e indica come procedere alla stesura di un riassunto, con istruzioni valide per qualunque tipo di riassunto. In Fiormonte / Cremascoli (1998: 212-217) invece si parla del riassunto come modo di presentare sinteticamente una ricerca, dunque del riassunto in contesto accademico (la trattazione si trova nel capitolo dedicato alla scrittura argomentativa). I suggerimenti che vengono forniti in questo caso riguardano il come selezionare le informazioni da inserire nel riassunto e cosa lasciar fuori, e alcune indicazioni di stile e di sintassi.

La modernità di Cignetti / Fornara (2014) si rileva ancora una volta nel fatto di trattare in un sottoparagrafo la redazione dell'abstract della tesi. Il tipo testuale viene inserito nel più ampio capitolo sulle tipologie e sui generi testuali e all'interno del paragrafo dedicato al riassunto. Le caratteristiche del genere però non vengono enunciate in modo diretto ma si ricavano dal commento di un esempio di abstract di tesi. Tra le proprietà di questo testo si annoverano il registro linguistico formale, e la necessità di indicare punti di forza del lavoro, di elencare fasi, metodi, dati e risultati.

3.1.1. L'abstract della tesi: parametri e proprietà

Sulla base di quanto osservato e detto fin qui, vediamo ora l'elenco dei parametri che sono da considerare nell'analisi linguistico-testuale dei testi del nostro corpus:

- per la testualità vanno valutati: la lunghezza del testo, la presenza della bibliografia e/o sitografia finali, il riconoscimento e l'adozione della partizione testuale specifica (delimitazione del campo, sintesi delle ricerche precedenti, lavoro preparatorio, definizione della ricerca indicando scopo e articolazione); la presenza di paragrafazione numerata, l'uso del capoverso, la presenza di un frontespizio o comunque di informazioni relative all'anno di laurea, alla materia³;
- per la lingua vanno valutati: l'adozione del registro linguistico formale appropriato e quindi di una scrittura oggettiva e scientifica; la correttezza grammaticale;
- per la coerenza e la coesione vanno valutati: l'adozione di tipiche pratiche metadiscorsive che guidano la lettura del testo argomentativo e referenziale (connessione tra paragrafi; uso di connettivi; uso di marcatori metadiscorsivi di tipo testuale che si riferiscono ad altre parti del testo o ad atti del discorso (*per ripetersi, cerchiamo*); l'uso di modi per introdurre le

³ Non faccio invece riferimento a criteri di completezza del contenuto perché non ho tenuto conto del testo di partenza, cioè della tesi completa.

- fonti dell'informazione (*secondo X,Y..., Z afferma che*; uso consapevole della punteggiatura a fini coesivi);
- per la dimensione retorica e pragmatica vanno valutati: l'efficacia comunicativa (il testo convince – non convince); il processo di costruzione delle argomentazioni tra i campi in questione (connettivi argomentativi e marcatori di testualità); la presenza di indicatori di atteggiamento dell'autore – detti marcatori interpersonali – che operano sul piano espressivo e denotano la posizione dell'autore e il suo atteggiamento nei confronti di ciò che viene scritto e di chi leggerà⁴; la coscienza e la capacità di collegarsi a un piano di discorso accademico dove le comunità accademica e scientifica sono percepite come destinatari ultimi (spiegazione dei termini tecnici, ricorso a definizioni formali via via che si avvanza nella discussione, ecc.); la scelta del registro che dipende dalla consapevolezza del destinatario e scelta di un appropriato metalinguaggio (distanziamento); l'architettura testuale più o meno matura.

3.2. Corpus

All'esito dell'applicazione del metodo statistico di campionamento casuale semplice il corpus su cui ho lavorato è costituito da 81 abstract di tesi relative agli anni 2005-2008. In larga percentuale si tratta di tesi di triennio (perché la proporzione di iscritti alle lauree di triennio è di gran lunga superiore a quella degli iscritti alle lauree magistrali). La quantità di tesi scientifiche e umanistiche è bilanciata bene così come la percentuale di studenti e di studentesse. Sono ben rappresentate le fasce di votazione 'alte' (29 tesi su 81, quindi il 36% delle tesi, sono di studenti che si sono laureati con un voto che va da 108 a 110 e lode). I dati sono sintetizzati nella Tabella 2:

Genere	maschi 42		femmine 39			
Votazione	88-91 n. tesi 5	92-95 n. tesi 6	96-99 n. tesi 10	100-103 n. tesi 11	104-107 n. tesi 21	108-110 l. n. tesi 29
Area disciplinare	umanistica 42		scientifiche 39			
Livello	triennale 73		magistrale 8			

Tabella 2 - Struttura del campione

⁴ Secondo Battagion / Salvi (2003), «Gli studenti stranieri di area anglosassone tendono per esempio ad assumere una posizione molto più esplicita, mostrandosi con evidenza come registi del proprio lavoro scritto. Gli studenti italiani invece nascondono la propria presenza adottando uno stile impersonale, o viceversa la esaltano in funzione autopromozionale (Caffi 1991: 75)» (Battagion / Salvi 2003: 7).

4. RISULTATI

I parametri indicati nel paragrafo 3.1.1. sono stati valutati in un approccio analitico qualitativo. I risultati vengono presentati in maniera discorsiva e con qualche esemplificazione.

Innanzitutto colpisce il fatto che gli abstract analizzati sono di lunghezza variabile e spesso anche molto prolissi, ma al contempo mancano molti degli indicatori elencati (ad esempio mancano quasi del tutto indicatori di atteggiamento dell'autore, cioè i marcatori interpersonali). La variabilità più preoccupante però riguarda la loro struttura: non si riesce, se non in qualche raro caso, a risalire alla partizione classica di un abstract (come indicata nel paragrafo 3.1.1.) al punto che ci si chiede se nella percezione degli studenti e nella loro prassi scrittoria esista il genere testuale *abstract*⁵. Per quanto riguarda la forma e considerando che si tratta di studenti che sono alla fine del percorso di laurea colpisce il trovare ancora qua e là errori di accordo e di rispetto della *consecutio temporum*. Non mancano problemi relativi all'uso improprio di vocaboli tecnici o del registro formale. Critica appare spesso l'interpunzione. In molti casi risulta inadeguata l'organizzazione in paragrafi. Il registro linguistico formale e oggettivo talvolta alterna con quello soggettivo; in questa stessa ottica di personalizzazione del discorso si colloca il ricorso frequente ad uno stile autopromozionale.

Gli esempi che seguono esemplificano le osservazioni fin qui sintetizzate e manifestano alcuni casi particolari. Cominciamo con il commento ad alcuni *incipit*:

- (9) Lo scopo del presente lavoro di tesi ...
- (10) Il presente studio ...
- (11) La mia tesi di laurea si intitola "...". Come è facile dedurre dal titolo, il lavoro è essenzialmente incentrato ...
- (12) Questo lavoro, attraverso ponderose ricostruzioni storiche e sociologiche, vuole essere un approfondimento per evidenziare coloro che furono i protagonisti di quegli anni ...
- (13) La tesi è stata elaborata da chi vive in prima persona le dinamiche della rete e si sviluppa seguendo un filo logico che parte da concetti teorici e normativi, per giungere ad esperienze realizzate "sul campo".
- (14) Questo lavoro nasce un po' come il frutto di un periodo di tempo passato in EDS azienda leader mondiale nel settore dell'outsourcing.

Mentre gli esempi (9) e (10) rappresentano la modalità più semplice e tipica per iniziare l'abstract, i quattro esempi successivi evidenziano alcuni dei tratti eccentrici rilevati nel campione. L'*incipit* proposto in (11), oltre ad essere poco sintetico, rivela l'assenza di uno stile accademico o scientifico. La scelta di ripetere il titolo e

⁵ Mentre il corso di laurea in scienze della comunicazione si è dotato recentemente di un modello per l'abstract della tesi a cui gli studenti devono attenersi, non mi risulta che altri corsi di studi mettano a disposizione degli studenti materiali analoghi.

l'invito quasi ammiccante al lettore a *dedurre* il contenuto da esso non sembrano infatti pertinenti in un contesto simile. Autopromozionale e spropositatamente enfatico è l'*incipit* proposto in (12), dove lo scrivente definisce le ricerche di tesi *ponderose ricostruzioni storiche e sociologiche*, e continua in uno stile inutilmente prolisso (*coloro che furono i protagonisti = i protagonisti*). In (13) invece abbiamo un esempio di eccessiva personalizzazione del tono e dello stile. Sembra che lo scrivente senta il bisogno di accreditarsi come fonte autorevole della ricerca, ma l'unico argomento addotto è l'essere un utente della rete (la definizione è anche in questo caso eccessiva: *qualcuno che vive in prima persona le dinamiche della rete*, definizione che si applica a qualunque utente della rete). Ingenuo e ridondante è poi il riferimento al *filo logico* che unisce le varie parti e fasi della tesi. Anche nell'esempio riportato in (14) lo studente sente il bisogno di personalizzare il suo lavoro di ricerca collegandone l'ideazione all'esperienza di stage. Il registro linguistico qua e là adotta stilemi informali, come nell'espressione *un po' come il frutto di*.

Per la punteggiatura si vedano un paio di esempi dove più vistosamente si assiste a una violazione di regole:

- (15) L'obiettivo seguito nel redigere la Tesi "...", è stato quello di
- (16) Se diversa è, l'entità sacralizzata dai rispettivi regimi italiano e tedesco, comune è la pretesa, come religione, di cambiare ...

In entrambi i casi abbiamo la separazione del soggetto dal verbo. Nel caso di (16) la violazione è ancora più forte in quanto c'è l'anteposizione del predicato al soggetto e il predicato è di tipo nominale.

Per quanto riguarda la capacità di organizzazione testuale e di tenuta delle argomentazioni osserviamo due esempi di paragrafi conclusivi:

- (17) Ed è così che si conclude questo lavoro, con mille dubbi e incertezze, perché purtroppo delle tante stragi avvenute ... poche sono riuscite ad avere giustizia.
- (18) (penultimo capoverso) L'obiettivo del lavoro, però, non è quello di fornire una soluzione netta e definitiva al problema della radio, quanto quello di cercare di proporre valide alternative a proposito di un potenziamento e una rivalutazione del mezzo radiofonico a livello locale.

Nell'esempio (17) torna lo stile informale, quasi da testo narrativo (sembra di sentire il cantastorie che recita *ed è così che finisce questa storia...*), inoltre si osserva un'impropria immedesimazione con l'argomento trattato e un indebito slittamento dal piano dell'analisi a quello dell'oggetto studiato: *i dubbi e le incertezze* alla fine del lavoro di ricerca non devono riguardare la realtà o il trionfo della giustizia, ma al massimo la correttezza dello svolgimento della ricerca. Nell'esempio (18) colpisce che l'obiettivo della tesi venga dichiarato solo nel penultimo capoverso dell'abstract.

Dal punto di vista dello stile si osservi ancora in (19) l'uso della figura retorica della personificazione applicata alla tesi, per la quale si usa la designazione piuttosto aulica di *dissertazione*:

(19) La dissertazione “...” *propone* una prospettiva storico-critica...

Una interpretazione molto poco conforme allo stile e al genere del discorso accademico si osserva in un abstract di una tesi dedicata al lessico del calcio. Si vedano alcuni capoversi:

- (20) Le braccia aperte di Marco Tardelli (che ha appena portato l'Italia di Bearzot sul 2-0 nella finale mondiale dell'11 luglio 1982 contro la Germania e poi vinta 3-1), una corsa che attraversa tutto il campo di gioco e quell'urlo liberatorio che sembra non finire più, hanno costituito un pezzo di storia sociale italiana recente, oltre che catturare l'attenzione di chi ancora non c'era, per es. la scrivente.
- (21) Dopo una faticosa ricerca nel procurarmi i quotidiani dell'epoca, sono “scesa sul campo” scrutando pagina dopo pagina gli articoli dei giornali.

Il capoverso qui riportato come esempio (20) costituisce un modo originale, ma certamente poco felice, per iniziare l'abstract. La laureanda infatti imita lo stile della cronaca sportiva ricordando un episodio calcistico noto e introducendo, anche se in modo non così evidente, il tema della tesi, cioè il linguaggio che ‘sa catturare l'attenzione’ nella narrazione di eventi sportivi. Non manca, come già segnalato in altri casi, il riferimento alla stessa scrivente, evocata come una delle tante persone che sono state appunto conquistate da questo linguaggio. La focalizzazione sulla scrivente emerge anche successivamente, ad esempio nell'estratto (21), dove si concretizza nell'uso della prima persona e nell'andamento narrativo con cui viene illustrata la metodologia di ricerca e raccolta dei dati. Continua anche il gioco imitativo rispetto al linguaggio settoriale studiato nella tesi, con il ricorso a una metafora calcistica (*scendere in campo*).

L'inappropriatezza della scelta stilistica e testuale della laureanda, inadeguata rispetto alla neutralità del discorso accademico, si rivela anche in sede di conclusioni:

- (22) Ho riscontrato che il linguaggio del calcio è caratterizzato anche dalle abbreviazioni come *FIFA*, *CONI*, *CT*, *UEFA* e dalle ellissi *al Bernabeu* per dire *allo stadio Bernaneu*, *i mondiali* per dire *i campionati mondiali*, *i supplementari* per indicare *i tempi supplementari*: lo scopo di rendere più fluida e più vivace la cronaca della partita.
- (23) Per avere un quadro più completo e per arricchire il mio sapere sull'argomento ho anche analizzato alcune registrazioni delle partite, in particolare Italia-Brasile del 5 luglio 1982 e la finale Italia-Germania dell'11 luglio 1982.

La descrizione dei risultati della tesi si banalizza molto, come appare in (22), riducendosi apparentemente all'individuazione di un paio di fenomeni linguistici

(uso di sigle e dell'ellissi). In (23) l'effetto banalizzante invece è dato dall'inciso, sempre focalizzato sulla scrivente, inciso peraltro tanto ingenuo quanto inopportuno, che riferisce come la ricerca di ulteriori fonti sia servita anche ad arricchire il sapere della laureanda sull'argomento.

La mancanza di chiarezza e di addestramento rispetto al genere testuale e ai destinatari a cui la tesi in quanto 'discorso accademico' è indirizzata (studiosi esperti o comunque docenti universitari) è responsabile di varie ingenuità, come quella che si osserva in (24) dove lo studente inizia la sua tesi con una dichiarazione alquanto altisonante in cui sembrerebbe che la tesi abbia ripercorso secoli e secoli di storia per arrivare a delineare il problema di cui si occupa:

- (24) Percorrendo la storia dell'umanità sono moltissimi gli episodi in cui le sorti di una vita o addirittura di un intero popolo sono dipese da sicurezza e segretezza impiegate nelle comunicazioni. (tesi di informatica sul sistema del *water marking* audio)

In altri casi invece forma e contenuti sono piegati ad ottenere l'effetto comunicativo richiesto dal genere testuale, cioè informare in modo sintetico e riproporre le argomentazioni su cui si fonda il lavoro di tesi. Nell'abstract che riporto il laureando utilizza il primo capoverso (qui riportato come (25)) per introdurre e definire l'argomento della tesi cioè il linguaggio giovanile, e il secondo per definire meglio in che modo le varietà giovanili possano costituire un argomento di interesse e allo stesso tempo problematico in prospettiva linguistica:

- (25) Il Linguaggio Giovanile (d'ora in poi LG) è una realtà che ci circonda, è scherzoso, ludico, creativo e fantasioso, è un linguaggio leggero che accomuna milioni di ragazzi sparsi ovunque. Molte parole hanno vita breve, spariscono con il passare di una stagione semplicemente perché non sono più di moda, altre restano in voga entrando addirittura a far parte della lingua nazionale. I giovani parlano un linguaggio criptico, quasi segreto, come a voler prendere le distanze dal mondo degli adulti.
- (26) Le varietà giovanili non costituiscono una varietà omogenea, esistono infatti tante varietà giovanili, che seppur diverse nel lessico, sono accomunate da regole di acquisizione, formazione e trasformazione delle parole.

Al capoverso successivo (27) il laureando circoscrive il tema specifico della sua ricerca rispetto all'ambito generale appena delineato per poi (nel capoverso ulteriore, qui riportato come (28)) indicare la natura sperimentale della ricerca.

- (27) Il mio lavoro si è concentrato sul particolare LG parlato nelle comunità albanofone molisane, dove la presenza della lingua minoritaria influisce sul linguaggio dei ragazzi in quanto tratto fondamentale della loro quotidianità. Il patrimonio linguistico in queste comunità oscilla tra tradizione ed innovazione, la cultura *arbëreshë* si fonde e a tratti si confonde con la modernità dei nuovi linguaggi proposti dalle moderne tecnologie. Il risultato di questo mix linguistico è una particolare forma di mistilinguismo, ovvero una lingua abbastanza instabile che si

evolve nel senso di una correzione continua in rapporto ai soggetti parlanti ed ai contesti in cui viene parlata.

- (28) Da questi spunti è nata l'idea di un lavoro sperimentale che ha cercato di esaminare l'influenza della lingua minoritaria albanese, del dialetto locale e della lingua italiana sul LG parlato nel basso Molise.

Infine viene proposta la sintesi della tesi e la sua organizzazione in parti:

- (29) Il lavoro è suddiviso in due parti: una teorica,

Risultati e conclusioni occupano gli ultimi tre capoversi dell'abstract (30)-(32):

- (30) Dall'analisi dei dati risulta che la *lingua italiana*, veicolata dai nuovi media e dalla forte scolarizzazione, è nettamente predominante rispetto all'albanese, tale predominanza è dovuta anche al suo carattere elitario, in quanto indispensabile alla socializzazione e all'integrazione sociale. Il *dialetto locale* invece sparisce progressivamente.
- (31) Nonostante tutto la vecchia *lingua minoritaria* è sopravvissuta anche tra i più giovani: la forma orale, la semplicità di apprendimento, ma anche la forte carica espressiva hanno permesso all'arbëreshë di conservare il proprio ruolo aggregante tra i più giovani. Pur non avendo una posizione predominante, l'albanese resta quindi una fonte fondamentale di parole ed espressioni divertenti nella comunicazione quotidiana con i propri coetanei.
- (32) Infine, come si evince dal mio lavoro, la presenza della lingua minoritaria non rende il LG nel basso Molise differente dagli altri codici linguistici giovanili italiani, le modalità, i contesti ed i motivi di utilizzo di questo codice sono gli stessi, la differenza sostanziale sta nella presenza di parole diverse, parole chiaramente di origine albanese.

Nell'ultimo capoverso, qui riportato come (32), i risultati della tesi vengono ricondotti al tema centrale, cioè il linguaggio giovanile e le sue caratteristiche generali.

Avviandoci a concludere questo breve studio possiamo avanzare alcune considerazioni che potranno costituire il punto di partenza di ulteriori analisi quantitativamente più estese.

Innanzitutto sono confermate molte delle criticità già evidenziate dagli studi degli anni '90 e ripetute o analizzate in lavori successivi (qui presentato al paragrafo 2.3). È confermata la difficoltà degli studenti a gestire testi argomentativi complessi e questo si rileva sia nell'area linguistica sia in quella testuale.

L'aspetto che colpisce maggiormente, ed è questo il risultato più significativo dell'indagine, è il senso di anarchia che emerge dalla lettura degli abstract: gli studenti sembrano in molti casi improvvisare e non seguono uno schema testuale rigoroso. Anche il registro adottato spesso si ispira a scelte assolutamente soggettive. Se questo rende particolarmente infelici i testi che abbiamo analizzato, la questione però appare risolvibile attraverso interventi mirati che illustrino in modo rigoroso gli elementi testuali costitutivi del genere abstract e attraverso un

allenamento all'uso di un registro linguistico formale.

Emerge quindi ancora una volta la necessità di costruire percorsi di scrittura formale e argomentativa all'università e di aumentare le occasioni di scrittura (anche con l'aiuto delle nuove tecnologie), ed emerge la necessità di trovare occasioni per far riflettere gli studenti in modo maturo sulla scrittura e sulle sue funzioni. Quest'ultimo aspetto avrebbe ricadute positive anche rispetto alle comunicazioni di servizio e ai contesti informali a cui abbiamo fatto un rapidissimo cenno all'inizio di questo contributo (esempi (1)-(5)).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI, Paolo (2011): «Lo stile accademico nel monologo e nella scrittura», in Paola Desideri e Girolamo Tessuto (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, Quattroventi, pp. 17-42.
- BATTAGGION, Bianca / SALVI, Camilla (2003): «Un curriculum di scrittura per gli studenti Erasmus / Socrates in Italia», *Didattica & Classe Plurilingue* 7, pp. 1-8.
- BEREITER, Carl / SCARDAMALIA, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates (trad. it. (1995): *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, la Nuova Italia).
- BOURDIEU, Pierre / PASSERON, Jean Claude / DE SAINT MARTIN, Monique (1965): *Rapport pédagogique et communication*, Paris, The Hague, Mouton et Cie, Ecole Pratique des Hautes Etudes.
- CAFFI, Claudia (1991): «Aspetti pragmatici e testuali delle introduzioni a tesi di laurea e specializzazione in materie scientifiche», in Cristina Lavinio e Alberto Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 71-98.
- CARDONA, Giorgio (1986): *Storia universale della scrittura*, Milano, Mondadori.
- CERULO, Massimo (2006): «Da Simmel al “Collegio invisibile”: differenze e contributi nella costruzione del frame goffmaniano», *Collana di Studi Internazionali di Scienze Filosofiche e Pedagogiche, Studi sociali*, 1. <www.topologik.net>
- CILIBERTI, Anna / ANDERSON, Laurie (a cura di) (1999): *Le forme della comunicazione accademica*, Milano, Franco Angeli.
- DE MASI, Salvatore / MAGGIO, Maria (2006): «Gli studenti universitari: quanta e quale grammatica conoscono», in Domenico Russo (a cura di), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, pp. 156-177.
- DELL'AVERSANO, Carmen / GRILLI, Alessandro (2005): *La scrittura argomentativa. Dal saggio breve alla tesi di dottorato*, Firenze, le Monnier.
- DESIDERI, Paola / TESSUTO, Girolamo (2011): *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, Quattroventi.
- ECO, Umberto (1977): *Come si fa una tesi di laurea*, Milano, Bompiani.

- FIorentino, Giuliana (2011): «Scrittura liquida e grammatica essenziale», in Ugo Cardinale (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, Bologna, Il Mulino, pp. 219-241.
- FIorentino, Giuliana (i.c.s): «Scrittori per caso: le *scritture spontanee* sul web», in Sergio Lubello (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze, Cesati.
- FIorentino, Giuliana (a cura di) (2009): *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci.
- FIorentino, Giuliana / CACCHIONE, Annamaria / DE SIMONE, Giuliana / DI VIZIO, Alfredo (2009): «La grammatica a scuola: prassi didattica, strumenti di lavoro e acquisizione di conoscenze», in Giuliana Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci, pp. 109-124.
- GIANNONI, Davide Simone (2005): «Negative Evaluation in Academic Discourse. A Comparison of English and Italian Research Articles», *Linguistica e Filologia* 20, pp. 71-99.
- LAVINIO, Cristina (1991): «I problemi della scrittura», in Cristina Lavinio e Alberto Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia, pp.13-30.
- LAVINIO, Cristina / SOBRERO, Alberto, (a cura di) (1991): *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia.
- PIEMONTESE, Emanuela (a cura di) (2000) *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Firenze, La Nuova Italia.
- MAZZOTTA, Patrizia (2011): «Una proposta glottodidattica per l'apprendimento della scrittura accademica», in Paola Desideri / Girolamo Tessuto (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, Quattroventi, pp. 73-108.
- MAZZOTTA, Patrizia (2012): «Implicazioni didattiche delle differenze interculturali nella scrittura accademica», in Elisabetta Bonvino, Eleonora Luzi e Anna Rita Tamponi (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Serena Ambroso*, Roma, Bonacci, pp. 153-161.
- MORGANA, Silvia / PRADA, Massimo (2010): «La valutazione e la misurazione delle competenze di scrittura rilevabili attraverso il microsistema interpuntivo», in Eduardo Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, Franco Angeli, pp. 369-390.
- ROMANELLO, Maria Teresa (1991): «Imparare a scrivere all'università», in Cristina Lavinio e Alberto Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 31-45.
- SAMRAJ, Betty (2002): «Introductions in research articles: variation across disciplines», *English for Specific Purposes*, 21, pp. 1-17.
- SERIANNI, Luca (1997): *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Milano, Garzanti, Le Garzantine.
- SOBRERO, Alberto (1991): «Prefazione», in Cristina Lavinio e Alberto Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 1-9.

- SOBRERO, Alberto (2009): «L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici», *Italiano LinguaDue* 1, pp. 211-225.
- SWALES, John M. (1981): *Aspects of article introductions*, Birmingham, University of Aton.
- SWALES, John M., NAJJAR, Hazem (1987): «The writing of research article introduction», *Written Communication* 4, pp. 175-191.
- VOGHERA, Miriam / GIORDANO, Rosa / GUERRIERO, Anna Rosa (2009): «Grammatica e matricole: proposte di educazione linguistica», in Giuliana Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci, pp. 93-108.
- Washington State University Library Tutorial (2009):
<<http://www.wsulibs.wsu.edu>>

Manuali di scrittura per l'università

- BASILE, Grazia / GUERRIERO, Anna Rosa / LUBELLO, Sergio (2006): *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Roma, Carocci.
- BELTRAMO, Marina / NESCI, Maria Teresa (2011): *Dizionario di stile e scrittura*, Bologna, Zanichelli.
- BRUNI, Francesco / ALFIERI, Gabriella / FORNASIERO, Serena / TAMIOZZO GOLDMANN, Silvana (2013): *Manuale di scrittura e comunicazione. Per l'università. Per l'azienda*, Bologna, Zanichelli.
- CARRADA, Luisa (2012): *Lavoro dunque scrivo*, Bologna, Zanichelli.
- CERRUTI, Massimo / CINI, Monica (2007): *Introduzione elementare alla scrittura accademica*, Bari-Roma, Laterza.
- CIGNETTI, Luca / FORNARA, Simone (2014): *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, Roma, Carocci.
- FIORENTINO, Giuliana (2013): *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing*, Roma, Carocci.
- FIORMONTE, Domenico / CREMASCOLI, Ferdinanda (1998): *Manuale di scrittura*, Torino, Bollati Boringhieri.
- FIORMONTE, Domenico (2003): *Scrittura e filologia nell'era digitale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- FOGLIATO, Silvia (2006): *Strumenti per l'italiano. B. Le abilità linguistiche e i testi*, Torino, Loescher.
- FORNASIERO, Serena / TAMIOZZO GOLDMANN, Silvana (2013): *Scrivere l'italiano. Galateo della comunicazione scritta*, Bologna, Il Mulino.
- GATTA, Francesca / PUGLIESE, Rosa (2002): *Manuale di scrittura. Dalla lettera alla relazione scientifica*, Bologna, Bononia University Press.
- GATTA, Francesca / PUGLIESE, Rosa (2006): *Manuale di scrittura*, Bologna, Bononia University Press.
- GIANNETTO, Nella (2006): *Manuale di scrittura. Dall'ortografia ai testi professionali*, Milano, McGraw-Hill.

- GUALDO, Riccardo / RAFFAELLI, Lucia / TELVE, Stefano (2014): *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Roma, Carocci.
- ITALIA, Paola (2006): *Scrivere all'università. Manuale pratico con esercizi e antologia testi*, Firenze, Le Monnier.
- LESINA, Roberto (2009): *Il nuovo manuale di stile. Edizione 2.0*. Bologna, Zanichelli.
- PIETRAGALLA Daniela (2005): *L'italiano scritto. Manuale di didattica per laboratori di scrittura*, Soveria Mannelli (Catanzaro), Rubbettino.