

Tereza Hussu

Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Ljubljana
Slovenia
tereza.hussu@ff.uni-lj.si

UDK [811.111'243:811.113.1]:37.091.64

DOI: 10.4312/vestnik.17.261-275

Izvirni znanstveni članek



LIBRI DI TESTO DI INGLESE E ITALIANO COME LS: UN'ANALISI COMPARATIVA DEI COMPITI DESCRITTIVI DI PRODUZIONE SCRITTA A LIVELLO A2

RIASSUNTO

Questo articolo analizza e confronta i compiti descrittivi di produzione scritta nei libri di testo di inglese e italiano come lingue straniere (LS) a livello A2 secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER). La parte teorica esamina la scrittura in generale e nel contesto dell'apprendimento di LS, prendendo in considerazione i diversi tipi di testo, la coesione e la coerenza. Vengono esplorati anche lo scaffolding e le scalette, le risorse e i materiali didattici, così come le differenze tra produzione e comprensione scritta. La parte empirica consiste in un'analisi comparativa dei compiti descrittivi di produzione scritta presenti in tre libri di testo di inglese e tre di italiano come LS (*English File Elementary*, *Solutions Elementary*, *New Headway Elementary*, *Nuovo espresso 2*, *Al dente 2* e *Volentieri! A2*) e mira a rispondere a due domande di ricerca. I compiti descrittivi di produzione scritta nei libri di testo di inglese come LS sono più articolati rispetto a quelli nei libri di testo di italiano? E, in caso affermativo, quali elementi dei compiti descrittivi di produzione scritta meno strutturati e sviluppati potrebbero essere adattati o potenziati? I libri di testo di inglese e italiano trattano un'ampia gamma di argomenti vari e, per questo motivo, l'articolo si concentra sui compiti presenti nelle unità che trattano lo stesso tema; più precisamente, descrivere una casa e descrivere un viaggio. Oltre a ciò, la parte empirica include due esempi di compiti descrittivi di produzione scritta in italiano modificati in base ai risultati ottenuti.

Parole chiave: italiano come lingua straniera, inglese come lingua straniera, produzione scritta, compiti descrittivi, analisi dei libri di testo

IZVLEČEK

UČBENIKI ZA ANGLEŠČINO IN ITALIJANŠČINO KOT TJ: PRIMERJAVA OPISNIH PISNIH NALOG NA RAVNI A2

V tem članku je predstavljena analiza in primerjava deskriptivnih (opisnih) pisnih nalog v učbenikih za angleščino in italijanščino kot tuja jezika (TJ) na ravni A2 po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (SEJO). Teoretični del obravnava pisanje na splošno ter tudi na področju učenja in poučevanja tujih jezikov, s posebnim poudarkom na besedilnih vrstah, koheziji in koherenci. Temeljito sta predstavljena tudi koncepta odranja (scaffolding) in opornih točk pri pisanju, pa tudi razlike med pisanjem in razumevanjem pisnih besedil ter naloge in učna gradiva za razvijanje pisnega sporočanja. Empirični del je sestavljen iz primerjalne analize opisnih pisnih nalog v treh učbenikih za angleščino kot TJ (*English File Elementary*, *Solutions Elementary*, *New Headway Elementary*) in treh učbenikih za italijanščino kot TJ (*Nuovo Espresso 2*, *Al dente 2*, *Volentieri! A2*), ki obravnava dve raziskovalni vprašanji. Ali so deskriptivne (opisne) pisne naloge v učbenikih za angleščino kot tuji jezik bolj izčrpne od tistih v učbenikih za italijanščino kot tuji jezik? Če je odgovor pritrdilen, katere elemente manj strukturiranih in dodelanih deskriptivnih (opisnih) pisnih nalog bi bilo mogoče prilagoditi ali nadgraditi? Učbeniki za angleščino in italijanščino kot TJ sicer ponujajo zelo široko paleto tem, in čeprav se nekatere med sabo povsem razlikujejo, je med njimi tudi kar nekaj skupnih. Članek se zato osredotoča zgolj na naloge iz nekaterih enot, ki obravnavajo isto ali zelo podobno temo, in sicer opis hiše in njenih prostorov ter opis počitnic oz. potovanja. Empirični del vključuje poleg tega tudi dva primera deskriptivnih pisnih nalog v italijanščini prilagojenih na podlagi rezultatov te raziskave.

Ključne besede: italijanščina kot tuji jezik, angleščina kot tuji jezik, pisno sporočanje, deskriptivne (opisne) pisne naloge, analiza učbenikov

ABSTRACT

ENGLISH AND ITALIAN FL COURSEBOOKS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF DESCRIPTIVE WRITING TASKS AT THE A2 LEVEL

This article analyzes and compares descriptive writing tasks in English and Italian foreign language (FL) coursebooks at the A2 level according to the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). The theoretical part examines writing both in general and within the context of FL learning and teaching, delving into text types, written production, reading comprehension, cohesion and coherence, and more.

The concepts of scaffolding and writing frames, as well as writing tasks and materials are also thoroughly explored. The empirical part consists of a comparative analysis of descriptive writing tasks found in three English FL coursebooks (*English File Elementary*, *Solutions Elementary*, *New Headway Elementary*) and three Italian FL coursebooks (*Nuovo Espresso 2*, *Al dente 2*, *Volentieri! A2*), aiming to answer two research questions. Are descriptive writing tasks found in English FL coursebooks more comprehensive in comparison to those found in Italian FL coursebooks? If that is the case, which elements of the less structured and systematically developed descriptive writing tasks could be adapted or enhanced? English and Italian FL coursebooks offer a wide range of topics, and while some are completely different, there are quite a few that overlap. For this reason, the article focuses on the writing tasks found in units that cover the same or very similar topics; more specifically, the description of homes and living spaces, and the description of holidays and travelling. In addition, the empirical part includes two examples of descriptive writing tasks in Italian modified based on the findings of this research.

Keywords: Italian as a foreign language, English as a foreign language, written production, descriptive writing tasks, coursebook analysis

1 INTRODUZIONE

Scrivere non è un'attività naturale, l'alfabetizzazione deve essere imparata e le persone acquisiscono l'abilità di scrittura in misura diversa nel corso della loro vita. Scrivere implica tre elementi principali: un testo, un lettore e uno scopo. Fin dalla giovane età, alla maggior parte delle persone viene insegnato come trasformare segni grafici in parole e come formare frasi che vengono poi collegate in modo coerente e coeso per generare un testo (Byrne, 1993, p. 1). Ogni testo è destinato a essere letto, motivo per cui abbiamo bisogno di un lettore e uno scopo comunicativo. Saper scrivere è parte integrante del linguaggio e serve alle persone per comunicare, per raggiungere determinati scopi in contesti specifici (Hyland, 2009, p. 12), che si tratti di scrivere un CV o la lista della spesa.

È importante considerare che il trasferimento delle abilità da L1 a L2/LS varia in base al grado di alfabetizzazione di un apprendente e alla sua predisposizione alla scrittura. Gli scrittori esperti nella loro L1 dovrebbero essere in grado di trasferire le strategie di scrittura alla L2 e dimostrare capacità simili a quelle dei madrelingua esperti, mentre gli scrittori inesperti nella loro L1 potrebbero incontrare difficoltà simili a quelle dei madrelingua inesperti (Hyland, 2009, p. 217).

In una classe di L2/LS, l'abilità di scrittura è già in parte sviluppata. La maggioranza degli apprendenti è infatti in grado di trasferire la propria conoscenza dell'alfabeto, dell'ortografia e della fonologia da L1 a L2/LS (Čok, 1999, p. 118). Tuttavia, soprattutto ai livelli bassi di competenza linguistica, le parole a disposizione degli apprendenti possono essere

molto limitate (Byrne, 1993, p. 6). Ciò può generare frustrazione nel tentativo di esprimersi liberamente, per questo motivo «a livelli bassi di competenza in lingue non native la produzione dovrebbe risolversi nella trasposizione scritta di attività già svolte oralmente o nella trattazione di argomenti che sono stati discussi in classe» (Balboni, 2008, p. 139).

Tra le abilità linguistiche, la produzione scritta dipende soprattutto dalla comprensione scritta. La scrittura e la lettura sono strettamente intrecciate perché un input testuale può offrire una vasta gamma di modelli di lingua, esempi di usi comunicativi, generi e tipologie testuali, nonché variabili sociolinguistiche e pragmatiche; un testo scritto può inoltre trasmettere informazioni e stimolare la discussione e la riflessione, così come favorire la consapevolezza metalinguistica e metaculturale (Diadori et al., 2015, p. 295).

Se gli insegnanti desiderano che gli apprendenti producano un determinato tipo di testo scritto, leggerne alcuni esempi può rivelarsi estremamente utile. Harmer (2004, p. 28-29) sostiene che, leggendo e analizzando un testo specifico, gli apprendenti possono osservarne vari aspetti, quali il genere, la struttura e l'uso della lingua. Tuttavia, aggiunge che gli apprendenti ai livelli bassi di competenza linguistica probabilmente non saranno subito in grado di imitare i testi. In questi casi, consiglia agli insegnanti di ricorrere alla scrittura controllata.

2 SCAFFOLDING, SCALETTE E LA PRODUZIONE SCRITTA A LIVELLO A2

I testi modello «assumono il ruolo di ausilio a memoria a lungo termine e conoscenza dell'argomento, le quali hanno la funzione di supportare il processo [di scrittura] nelle fasi di progettazione, traduzione [del pensiero in testo] e revisione» (Torsani, 2023, p. 11). Questi testi devono essere selezionati con cura: è necessario che siano sufficientemente diversi dal compito di produzione scritta assegnato, ma al contempo capaci di fornire un quadro chiaro del genere testuale che viene insegnato (Tribble, 2010, p. 167).

Hyland (2009, pp. 118-119) spiega che gli insegnanti ricorrono spesso allo scaffolding quando vogliono fornire supporto durante l'introduzione di una nuova abilità linguistica; tale supporto viene poi gradualmente ridotto con l'acquisizione dell'abilità. Specifica che le scalette sono un elemento fondamentale dello scaffolding, in quanto forniscono uno schema che può sostenere la produzione scritta degli apprendenti, guidandoli nella strutturazione di un testo. «Più chiara e dettagliata è la consegna, più semplice sarà per l'apprendente delineare il contesto entro cui progettare il proprio testo» (Fumagalli, 2020, p. 41).

I vantaggi dell'uso delle scalette sono dunque molti: forniscono esempi di come iniziare, concludere e collegare le frasi, aiutano a mantenere la coerenza e la coesione, mostrano varie tecniche di scrittura, facilitano la riorganizzazione e la revisione di un testo e contribuiscono all'autostima e alla motivazione (Hyland, 2009, pp. 120, 122). Tra questi, la coesione e la coerenza sono particolarmente importanti. La coesione si ottiene attraverso una serie di meccanismi linguistici che collegano le parti di un testo,

facilitando la comprensione dei riferimenti e dei legami tra frasi e proposizioni; mentre la coerenza dipende da una sorta di logica interna che guida il lettore nella comprensione del contenuto (Harmer, 2004, p. 24).

Questi aspetti trovano riscontro anche nel QCER che, nell'uso della lingua, considera le competenze linguistico-comunicative sempre interconnesse (QCER, 2020, p. 141). Tra queste è rilevante la competenza pragmatica, che riguarda principalmente l'uso della lingua nella costruzione del testo, suddivisa in tre componenti: la competenza discorsiva, funzionale e di pianificazione (QCER, 2020, p. 150). Secondo il QCER (2020, p. 150), infatti, la competenza discorsiva consente agli apprendenti di concepire, strutturare e adattare i testi al contesto, la competenza funzionale di scegliere quali usare per realizzare funzioni comunicative e la competenza di pianificazione di organizzarli secondo schemi interazionali e transazionali.

Vi sono anche altri aspetti fondamentali per la scrittura. Flessibilità significa saper adattare il linguaggio a contesti nuovi, combinando, adattando e riformulando gli elementi appresi in modi diversi (QCER, 2020, p. 150). Ad esempio, a livello A2, ciò significa essere capaci di descrivere non solo la propria famiglia, ma anche quella di un amico. Lo sviluppo tematico si riferisce alla capacità di presentare le proprie idee in modo logico e connesso, ad esempio, ai livelli bassi, descrivendo qualcosa o qualcuno attraverso un elenco strutturato (QCER, 2020, p. 152). La coerenza e la coesione sono essenziali in quanto garantiscono continuità e chiarezza. Sono importanti non solo a livello globale, ma anche nella costruzione di frasi semplici e gruppi di parole (QCER, 2020, p. 153). Infine, la precisione delle asserzioni significa essere in grado di esprimersi in modo chiaro (QCER, 2020, p. 154). Ad esempio, a livello A2, questo può corrispondere a una descrizione semplice e diretta del proprio animale domestico.

3 I TESTI DESCRITTIVI

In glottodidattica, una delle più comuni classificazioni dei testi è secondo il loro scopo comunicativo (Diadori et al., 2015, p. 220). In questa classificazione, Dardano et al. (1985, in Garajová, 2014, pp. 106-107) presentano i cinque scopi principali della produzione scritta: raccontare una vicenda, descrivere qualcosa o qualcuno, sostenere una tesi, trasmettere informazioni e imporre obblighi o divieti. Precisano che questi scopi corrispondono a cinque tipi di testo: narrativo, descrittivo, argomentativo, informativo e regolativo. Questa classificazione è molto comune nell'insegnamento di LS, poiché consente di distribuire in modo equilibrato lo sviluppo dell'abilità di scrittura lungo tutti i livelli di competenza linguistica (Corno, 1987, p. 43).

All'interno di questa classificazione, il testo descrittivo occupa una posizione centrale soprattutto nei livelli bassi di competenza linguistica. Il suo scopo principale è descrivere persone, oggetti, luoghi, ma anche azioni, sentimenti e sensazioni (Garajová, 2014,

p. 108). Per via delle caratteristiche sotto elencate, risulta particolarmente adatto alle prime fasi dell'apprendimento linguistico e viene frequentemente proposto nei compiti di produzione scritta a livello A2.

Secondo Garajová (2014, pp. 108-109), il testo descrittivo enfatizza in particolare la dimensione spaziale e può essere organizzato secondo diversi criteri: dall'elemento più vicino a quello più lontano, da destra a sinistra, dal generale al particolare... Aggiunge che un testo descrittivo può seguire un approccio sintetico o analitico; il primo riporta soltanto gli elementi essenziali, il secondo ogni singolo dettaglio. Specifica inoltre che la descrizione può essere oggettiva oppure soggettiva. Dal punto di vista grammaticale, Garajová (2014, p. 109) afferma che il testo descrittivo include comunemente tempi verbali che esprimono azioni durative, mentre, per quanto riguarda il lessico, gli elementi nominali sono solitamente più prevalenti rispetto a quelli verbali.

Secondo i descrittori del QCER (2020, pp. 72-74), gli apprendenti di LS a livello A2 possono «produrre una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi», «descrivere molto brevemente e in modo elementare avvenimenti, attività svolte ed esperienze personali», ma anche scrivere «una serie di espressioni e frasi semplici sulla propria famiglia, le condizioni di vita, la formazione, il lavoro», «semplici testi su argomenti noti», «una storia semplice», «un diario che descrive attività [...], persone e luoghi»...

È per questi motivi che il testo descrittivo risulta il più frequente a livello A2. Come si può osservare dai descrittori sopra elencati, per raggiungere la competenza comunicativa gli apprendenti devono «essere in grado, fin dagli stadi iniziali dell'apprendimento, di gestire frasi e testi» (Troncarelli, 2017, p. 3). Di conseguenza, dargli la possibilità di esprimersi per iscritto dovrebbe essere una pratica regolare sin dalle prime fasi dell'insegnamento di LS (Troncarelli, 2017, p. 3).

4 I MATERIALI DIDATTICI

Lo sviluppo della produzione scritta non può basarsi esclusivamente sull'esposizione ai testi modello, anzi, per quanto adeguati essi siano, è necessario ricorrere a compiti e materiali di produzione scritta mirati, che aiutino a sviluppare strategie utili per iniziare a scrivere in modo autonomo (Gallina & Orlando, 2025, p. 88). Pertanto, dividere i compiti in fasi distinte (pre-scrittura, scrittura, post-scrittura) è utile dal punto di vista didattico, anche se nella pratica la mancanza di pianificazione e revisione ostacola spesso gli apprendenti (Müller & Silva, 2024, p. 404).

Quando si vuole assegnare un compito di produzione scritta e sviluppare e valutare questo tipo di materiale didattico, Byrne (1993, p. 32) specifica che, sebbene a livello A2 la maggior parte della scrittura sia spesso controllata, gli apprendenti dovrebbero comunque svolgere attività che chiariscano lo scopo comunicativo della scrittura, li facciano riflettere su questo processo e li aiutino a comprenderlo.

Ellis (2003, in Ellis 2010, p. 35) presenta quattro criteri per definire un compito: focalizzazione sul significato, scelta di risorse linguistiche adatte, uso della lingua in situazioni reali e scopo comunicativo. Questi criteri si applicano pienamente anche ai compiti di produzione scritta. In quest'ottica, Tomlinson (2010, pp. 86-97) elenca dieci principi per sviluppare e valutare i materiali didattici; nel contesto della produzione scritta sono particolarmente rilevanti: linguaggio autentico, input contestualizzato, coinvolgimento affettivo e cognitivo, compiti stimolanti, feedback, varietà di generi e tipi testuali, attività personalizzate...

In sintesi, i compiti e i materiali di produzione scritta «dovrebbero consentire di praticare ciascun genere testuale, [...] con un focus esplicito sulle strutture che caratterizzano un certo genere, sul registro, sulle forme linguistiche e sul lessico più appropriati» (Gallina & Orlando, 2023, p. 189). In tale prospettiva, si presuppone che i libri di testo soddisfino questi criteri, offrendo compiti progettati per guidare l'apprendente attraverso tutte le fasi del processo di scrittura.

5 PARTE EMPIRICA

Il ruolo dell'insegnante nella scelta dei materiali didattici è fondamentale. Tuttavia dei compiti di produzione scritta ben strutturati, incentrati sugli apprendenti e sufficientemente articolati nei libri di testo di LS possono facilitare la pianificazione didattica e, soprattutto, l'insegnamento della produzione scritta. La letteratura glottodidattica menziona spesso che le tradizioni didattiche possono adottare approcci diversi alla scrittura, un'osservazione confermata anche dall'esperienza in aula: alcuni libri di testo propongono compiti più strutturati e guidati rispetto ad altri, suggerendo una maggiore sistematicità in determinate tradizioni didattiche.

Pertanto, lo scopo principale di questa ricerca è analizzare e confrontare i compiti descrittivi di produzione scritta presenti nei libri di testo di inglese e italiano come LS, al fine di individuare le principali somiglianze e differenze. Ci si interroga, in particolare, su due questioni. I compiti di produzione scritta nei libri di testo di inglese sono più articolati e sistematici rispetto a quelli nei libri di testo di italiano? E, in tal caso, quali elementi dei compiti di produzione scritta meno strutturati e sviluppati potrebbero essere adattati o potenziati? A questo scopo, i compiti vengono valutati in base alla loro posizione nelle unità, alla presenza di sezioni esplicitamente dedicate alla produzione scritta, ai testi modello forniti, alle attività di pre- e post-scrittura e all'inclusione di risorse strutturali o lessicali.

Per definire l'argomento, questa ricerca si concentra sui libri di testo a livello A2 rivolti a giovani adulti e adulti. Considerando che a questo livello la produzione scritta si basa prevalentemente sui testi descrittivi, vengono analizzati e comparati esclusivamente i compiti descrittivi.

Sono stati selezionati sei libri di testo frequentemente utilizzati in Slovenia. Per la lingua inglese sono stati scelti tre libri dello studente, la terza edizione di *English File*

Elementary (2012) e di *Solutions Elementary* (2017) e la quarta edizione di *New Headway Elementary* (2019). Questi libri sono molto rinomati e usati da più di un decennio nelle loro diverse edizioni. Per la lingua italiana sono stati scelti *Nuovo espresso 2*, *Al dente 2* e *Volentieri! A2*. *Nuovo espresso 2* è in uso dal 2002 (la prima edizione) e dal 2014 (la versione aggiornata) ed è abbastanza diffuso e apprezzato. *Al dente 2* (2017) e *Volentieri! A2* (2022) sono più recenti, ma anche ben accolti. L'articolo considera esclusivamente i compiti delle unità che trattano lo stesso tema.

5.1 I libri di testo

English File Elementary è composto da dodici unità, suddivise in tre sezioni correlate: A, B e C. Dopo ogni unità, il libro alterna una sezione dedicata all'uso pratico della lingua e una dedicata al ripasso e all'autovalutazione. L'indice evidenzia solo la grammatica, il lessico e la pronuncia. Tuttavia, il libro si distingue per la presenza di materiali didattici aggiuntivi che rafforzano la conversazione, la scrittura, l'ascolto, la grammatica e il lessico. Le attività incluse nella sezione *Writing* sono correlate alle unità e vengono spesso richiamate. Usando titoli in grassetto, *English File* segnala chiaramente le competenze mirate; i compiti di produzione scritta si trovano prevalentemente alla fine delle sezioni B o C.

Solutions Elementary ha nove unità, precedute da un'unità introduttiva. Ogni unità è suddivisa in otto sezioni: lessico (A), grammatica (B), comprensione orale (C), grammatica (D), competenze lessicali (E), comprensione scritta (F), produzione orale (G) e produzione scritta (H). Dopo ogni due unità c'è un test di ripasso che include tutte le abilità linguistiche. Il libro si conclude con sezioni dedicate alla cultura, alla produzione orale e al ripasso del lessico e della grammatica. L'importanza attribuita ai compiti di produzione scritta è chiara già dall'indice: l'ultima pagina di ogni unità (H) è interamente dedicata alla scrittura e specifica chiaramente il genere e il tipo testuale proposto.

New Headway Elementary comprende dodici unità e alcuni materiali didattici aggiuntivi in appendice, come attività in coppia e schede di grammatica. Anche questo libro si distingue per la presenza di una sezione dedicata esclusivamente alla scrittura, *Writing Contents* si trova dopo l'ultima unità. Le attività presenti qui sono collegate ai contenuti del libro e vengono continuamente richiamate. Inoltre, *New Headway* aggiunge dei titoli specifici per indicare le competenze mirate; i compiti di produzione scritta si trovano verso la metà di ogni unità. L'indice è suddiviso in sezioni dedicate alla grammatica, al lessico, alle funzioni comunicative e alle quattro abilità linguistiche. Ne consegue che la produzione scritta ha una propria sezione dedicata, in cui vengono indicati anche i tipi e i generi testuali proposti.

Nuovo espresso 2 è composto da dieci unità, ciascuna include una scheda di grammatica e termina con un videocorso e una sezione culturale. Il libro contiene anche un eserciziario e alcuni test di ripasso, oltre a pagine dedicate a giochi, progetti e schede di

autovalutazione. Basta osservare l'indice per capire che *Nuovo espresso 2* non dà particolare attenzione alla produzione scritta, privilegiando piuttosto i contenuti comunicativi, la grammatica e il lessico. La posizione dei compiti di produzione scritta all'interno delle unità non segue un modello coerente, ma si adatta di volta in volta ai contenuti di ciascuna unità.

Al dente 2 ha da otto unità, precedute da una breve unità introduttiva. Ogni unità contiene dei materiali didattici aggiuntivi che rafforzano la grammatica, il lessico e la pronuncia. Sono inoltre presenti video, progetti collaborativi, schede di autovalutazione e sezioni dedicate alla cultura italiana. Ci sono poi alcuni esempi di esami ufficiali (che naturalmente includono tutte le abilità). Infine, per ogni unità sono disponibili degli esercizi supplementari, suddivisi in compiti di grammatica e lessico, comprensione scritta e orale e anche produzione scritta. L'indice si basa sulle funzioni comunicative, sulla grammatica e sul lessico, ma include anche le tipologie testuali, la cultura e la fonetica. La posizione dei compiti di produzione scritta è abbastanza coerente, compaiono spesso alla fine delle unità tematiche.

Volentieri! A2 comprende un'unità introduttiva e sette unità principali. Ogni unità è suddivisa in tre lezioni correlate e si conclude con un progetto collaborativo, la revisione dei contenuti e un test di ripasso. Il libro ha un eserciziario che segue la struttura delle lezioni, ma offre anche ulteriori compiti di pronuncia e ortografia, comprensione orale, comprensione scritta, grammatica e lessico. L'indice è molto chiaro, ogni lezione è suddivisa in tre sezioni: comunicazione, lessico e grammatica. Tuttavia, la produzione scritta non viene menzionata in modo esplicito né nell'indice né all'interno delle unità.

In sintesi, i tre libri di testo inglesi dedicano sistematicamente uno spazio strutturato alla produzione scritta, con sezioni dedicate, testi modello, attività collegate alle unità e un'organizzazione coerente dei compiti. Nei tre libri di testo italiani la produzione scritta compare invece in modo più casuale, è spesso poco esplicitata e non sempre sostenuta da testi modello e attività guidate di pre- o post-scrittura.

5.2 I compiti

Questo capitolo presenta, analizza e confronta i compiti descrittivi di produzione scritta in due unità di ogni libro di testo. Sono stati scelti due temi comuni ai sei libri: descrivere una casa e descrivere un viaggio.

5.2.1 Descrivere una casa

A house with a history, la sezione B dell'ottava unità di *English File Elementary*, propone un compito descrittivo di produzione scritta: descrivere la propria casa. È preceduto da un compito di produzione orale (un questionario sullo stesso argomento), che funge da guida. In aggiunta, la sesta parte di *Writing* offre un'intera pagina di attività strutturate per

imparare a scrivere la descrizione della propria casa: gli apprendenti leggono la descrizione di un appartamento, imparano a organizzare le informazioni all'interno del testo, prendono appunti sulla propria casa e, infine, scrivono la descrizione. L'ultimo compito li incoraggia all'autovalutazione e alla valutazione reciproca.

L'ultima sezione (9H) della nona unità di *Solutions Elementary, My home*, sottolinea che si imparerà a scrivere una descrizione, in particolare utilizzando aggettivi o locuzioni aggettivali per rendere il testo più naturale. Questa pagina è interamente dedicata alla produzione scritta e propone due testi modello, esercizi sul lessico e sulle congiunzioni, la creazione guidata di una scaletta e un compito descrittivo di produzione scritta, descrivere una casa. La pagina include anche dei suggerimenti su come usare gli attributi e indicazioni per la revisione del testo.

La quarta unità di *New Headway Elementary, Somewhere to live*, propone un compito descrittivo di produzione scritta. Similmente a *English File* e *Solutions*, il libro dedica una pagina intera alla produzione scritta (*Writing Contents*). Gli apprendenti devono abbinare, completare e scrivere delle brevi frasi per esercitarsi nell'uso di alcuni connettivi, poi leggono e completano un testo modello (la descrizione di una casa), prendono appunti sul luogo in cui vivono e infine, seguendo una scaletta prestabilita, scrivono la descrizione della propria casa.

Nell'ultima unità di *Nuovo Espresso 2, Casa dolce casa...*, non ci sono compiti descrittivi di produzione scritta.

Il primo compito descrittivo di produzione scritta nella seconda unità di *Al dente 2, Case di stile*, chiede di descrivere la propria camera da letto d'infanzia ed è preceduto da un testo sulla vita in camper che introduce lessico utile. Tuttavia, la consegna indica di scrivere cinque cose presenti nella camera, senza chiarire se bisogna produrre un breve testo o soltanto un elenco di cinque parole. Nella stessa unità ci sono altri due compiti descrittivi, inseriti nella sezione di ripasso del lessico. Uno dice di abbinare degli aggettivi opposti e usarli per descrivere un locale; l'altro consiste nella descrizione della piantina di una casa. Entrambi potrebbero essere supportati da dei testi modello reperibili in altre parti dell'unità, ma questi non vengono richiamati. L'assenza di scalette o altre indicazioni sulla struttura rendono i compiti poco guidati.

Case e ricordi, la terza unità di *Volentieri! A2*, contiene due compiti descrittivi di produzione scritta. Nel primo, che segue una simile attività orale in coppia, bisogna scrivere almeno tre frasi usando *anche* per descrivere una casa. Lo scopo del secondo compito è scrivere un annuncio per una casa vacanze. La consegna include una breve scaletta (luogo, stanze, prezzo), ma l'unità non offre nessun testo modello. Un paio di annunci simili possono essere trovati soltanto nell'eserciziario, in due attività di comprensione scritta separate, ma non vengono richiamati nella consegna.

5.2.2 Descrivere un viaggio

La sezione A della decima unità di *English File Elementary*, *The most dangerous road...*, propone un compito descrittivo di produzione scritta: creare un annuncio pubblicitario per attirare i turisti nella propria città. Il compito è preceduto da delle attività di comprensione e produzione orale, un testo modello e dieci domande guida. Tuttavia, va sottolineato che l'obiettivo del compito è in parte grammaticale, poiché bisogna scrivere l'annuncio utilizzando il superlativo.

L'ultima pagina (6H) della sesta unità di *Solutions Elementary*, *Wild animals*, è interamente dedicata alla produzione scritta: gli apprendenti imparano a scrivere una cartolina nella quale descrivono il proprio viaggio. Si possono osservare due testi modello, due attività di rinforzo del lessico, un compito di comprensione scritta e una guida per la creazione di una scaletta. La pagina include anche dei suggerimenti sull'uso dei tempi verbali e indicazioni per la revisione del testo.

Anche la sezione *Writing Contents* dell'undicesima unità di *New Headway Elementary*, *Going far*, offre una pagina dedicata interamente alla creazione di una cartolina. Nel processo sono incluse attività di grammatica, lessico, comprensione scritta e produzione orale. L'ultimo compito è un compito descrittivo di produzione scritta: gli apprendenti, seguendo un testo modello e una scaletta, devono produrre una cartolina coerente e coesa da spedire a un amico.

La quinta unità di *Nuovo Espresso 2*, *Buon viaggio!*, prevede un compito descrittivo di produzione scritta: scrivere un'e-mail a un amico raccontando di una vacanza recente, descrivendo i luoghi visitati e le attività svolte. L'unità offre numerosi spunti per il contenuto dell'e-mail, la consegna del compito però non è accompagnata da una scaletta; prima di questo compito ci sono due testi modello, ma sono blog, non e-mail. Non ci sono esempi di e-mail informali o altri testi simili in questa unità.

La maggior parte delle consegne dei compiti descrittivi di produzione scritta della settima unità di *Al dente 2*, *Andata e ritorno*, è priva di indicazioni per la pianificazione o l'articolazione del testo. Il primo compito chiede di lavorare in coppia e descrivere le differenze tra un turista e un viaggiatore, dopo aver letto un testo sull'argomento. Tuttavia, la consegna si limita a far elencare tre abitudini comuni a ciascuno, senza chiarire se bisogna produrre un testo lungo sei frasi o solo un elenco. Anche la consegna del secondo compito è ambigua: bisogna, sempre in coppia, organizzare una gita, indicando destinazione, trasporto, alloggio e luoghi d'interesse. Non è chiaro se si debba produrre un testo scritto o una presentazione orale. Il terzo compito descrittivo dovrebbe essere, secondo il simbolo di una matita, un compito di produzione scritta. Lavorando in gruppo, bisogna organizzare due viaggi (per un turista e un viaggiatore). La consegna lascia aperta la possibilità di scrivere un testo completo o soltanto realizzare un poster. Infine, nella sezione culturale, vi è, tra le varie attività (comprensione scritta e orale, produzione orale), un compito di produzione scritta: descrivere un programma TV sui viaggi. In questo caso,

gli apprendenti possono sfruttare sia sei brevi testi modello sia una scaletta disponibile nella stessa pagina.

Nell'ultima unità di *Volentieri! A2, Che bella giornata!*, non ci sono testi modello concreti sulla descrizione di un viaggio, ma soltanto dei materiali audiovisivi. L'unico compito descrittivo di produzione scritta è un progetto collaborativo alla fine dell'unità: creare un programma di viaggio seguendo una scaletta molto precisa (tipo di vacanza, destinazione, periodo, trasporto, alloggio, attività, costo e consigli per i viaggiatori). La consegna richiama anche un testo modello presente nell'eserciziario. Nell'unità sono inclusi altri due testi sull'argomento, ma non vengono richiamati, poiché si tratta di due esercizi sui tempi verbali.

6 RIFLESSIONI CONCLUSIVE

6.1 Completezza

Dall'analisi di *Nuovo espresso 2*, *Al dente 2*, *Volentieri! A2*, *English File Elementary*, *Solutions Elementary* e *New Headway Elementary* emerge che i compiti descrittivi di produzione scritta nei libri di testo di inglese come LS risultano generalmente più articolati e sistematici rispetto a quelli nei libri di testo di italiano. Questa differenza si nota soprattutto nelle aree dello scaffolding, delle scalette e di conseguenza anche nell'attenzione data alla coesione e alla coerenza.

Nei libri di testo di italiano, i compiti sulla descrizione di una casa spesso mancano o hanno consegne poco chiare, offrendo quindi poca o nessuna guida agli apprendenti. Inoltre, alcuni compiti sono più focalizzati sul ripasso del lessico che sul processo di scrittura, con testi modello proposti in modo non sistematico. In tali casi, spetta all'insegnante decidere come e quando utilizzarli e su quale abilità focalizzarsi. Al contrario, nei libri di testo di inglese, lo scopo dei compiti è sempre chiaro sia per l'insegnante sia per gli apprendenti e i testi modello sono quasi sempre vicini al compito o ne viene indicata la posizione.

Per quanto riguarda la descrizione di un viaggio, nei libri di testo di italiano le consegne sono spesso vaghe e mancano i testi modello. Anche in questi casi, è l'insegnante a dover trovare degli esempi, creare una scaletta e fornire supporto nel processo di scrittura. In aggiunta, molti compiti sono progetti collaborativi e poco chiari riguardo al prodotto finale, che può essere un testo scritto, un elenco o un'infografica. D'altro canto, i libri di testo di inglese sono dotati di testi modello strutturati, lessico adeguato, idee stimolanti e scalette organizzate, rendendo evidente lo scopo dei compiti e incoraggiando la coerenza e la coesione del testo.

6.2 Miglioramenti

La maggiore completezza dei compiti descrittivi di produzione scritta nei libri di testo di inglese rispetto a quelli italiani suggerisce la possibilità di poter adattare o potenziare alcuni compiti nei libri di testo di italiano, basandosi su quelli inglesi. In linea con quanto emerso dalla prima domanda di ricerca, si potrebbero adattare o potenziare lo scaffolding, le scalette, l'inclusione di testi modello e fornire consegne più specifiche per gli apprendenti e per gli insegnanti.

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca, questa parte dell'articolo presenta in breve due esempi di compiti descrittivi di produzione scritta, creati in base all'analisi svolta. Per ogni tema incluso nel confronto è proposto un compito modificato. Va tuttavia sottolineato che l'intenzione non è di riscrivere un'intera unità, né di creare testi modello o cambiare l'ordine dei compiti, ma piuttosto rendere quelli già presenti nei libri di testo più articolati e strutturati.

Sul tema della descrizione di una casa, si propone di aggiungere un compito di produzione scritta all'ultima unità di *Nuovo espresso 2*. Ad esempio, trasformando un breve questionario che invita gli apprendenti a parlare della propria casa in un compito di produzione scritta tramite una scaletta e delle domande guida che seguono un ordine logico. Attualmente l'attività è pensata come un compito di produzione orale, ma può fungere da spunto per un testo descrittivo.

Sul tema della descrizione di un viaggio, si propone di sintetizzare e definire i compiti di produzione scritta già presenti nella seconda unità di *Al dente 2*. Gli apprendenti dovrebbero scrivere un'e-mail informale a degli amici italiani per organizzare un weekend a Lubiana. Il compito, controllato ma creativo, li guiderebbe nella forma (formule di apertura e di chiusura), nella struttura (scaletta e domande guida) e nei contenuti (schema del fine settimana con suggerimenti). Il compito è pensato per chi risiede in Slovenia, ma può essere facilmente adattato ad altri contesti.

7 CONCLUSIONE

L'articolo evidenzia una differenza significativa tra i compiti di produzione scritta nei libri di testo analizzati. I tre libri di testo inglesi includono compiti descrittivi di produzione scritta generalmente più articolati e strutturati rispetto a quelli presenti nei tre libri di testo italiani. I risultati suggeriscono inoltre che i compiti nei libri di italiano analizzati possono essere adattati o potenziati integrando alcuni elementi maggiormente sviluppati nei libri di inglese considerati. Per approfondire ulteriormente l'argomento, sarebbe utile considerare un numero maggiore di unità, combinando un'analisi trasversale di tutte le unità con un confronto mirato di quelle legate allo stesso tema. Un campione più ampio permetterebbe di ottenere un'analisi più completa e di generalizzare i dati raccolti.

In conclusione, l'analisi comparativa evidenzia che, nei tre libri di testo di italiano esaminati, i compiti descrittivi di produzione scritta risultano meno articolati e sviluppati in modo meno sistematico rispetto a quelli presenti nei tre libri di testo di inglese considerati. Ciò non implica che ogni unità didattica debba necessariamente includere un compito di questo tipo, né che i libri analizzati siano da valutare complessivamente in senso negativo o positivo. L'articolo si limita ad osservare un singolo aspetto, senza estendere il confronto ad altre componenti dei libri in questione. Per gli insegnanti di italiano che utilizzano questi libri di testo, soprattutto per quelli meno esperti, assegnare compiti di produzione scritta più articolati, strutturati e incentrati sull'apprendente, prendendo in considerazione in particolare le aree dello scaffolding e delle scalette, può facilitare la pianificazione didattica e favorire l'apprendimento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica: Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. UTET Università.
- Byrne, D. (1993). *Teaching writing skills* (2^a ed.). Longman.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., & Razdevšek-Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tuje-ga jezika: Smernice za učitelje v drugem triletnem osnovne šole*. Pedagoška fakulteta & ZRS RS.
- Consiglio d'Europa. (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare* (M. Barsi & E. Lugarini, Trans.). Italiano LinguaDue.
- Corno, D. (1987). *Lingua scritta: Scrivere e insegnare a scrivere*. Paravia.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Carocci Editore.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition research and language-teaching materials. In N. Harwood (cur.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 36–64). Cambridge University Press.
- Fumagalli, L. (2020). Scrivere, che piacere! Spunti per motivare alla scrittura. In R. Grassi (cur.), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2* (pp. 37–56). Franco Cesati Editore.
- Gallina, F., & Orlando, S. (2023). Apprendere e praticare la scrittura: Le attività dei manuali di italiano L2 per lo sviluppo delle competenze di produzione scritta. *Italiano LinguaDue*, 15(2), 185–209. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/21945>
- Gallina, F., & Orlando, S. (2025). Le attività di scrittura nei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari. *EL.LE*, 14(1), 85–100. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2025/01/005>
- Garajová, K. (2014). *Manualetto di stilistica italiana*. Masarykova univerzita.

- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson Longman.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing* (2^a ed.). Pearson Longman.
- Müller, B., & Silva, C. (2024). Slovene Students' Writing Skills in Portuguese: Common Challenges and Paths for Improvement. *Vestnik za tuje jezike/Journal for Foreign Languages*, 16(1), 403–418. <https://doi.org/10.4312/vestnik.16.403-418>
- Tomlinson, B. (2010). Principles of effective materials development. In N. Harwood (cur.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 81–108). Cambridge University Press.
- Torsani, S. (2023). Didattica orientata al prodotto della produzione scritta e apprendenti principianti: Uno studio longitudinale. *Studi di glottodidattica*, 8(1), 2–14.
- Tribble, C. (2010). A genre-based approach to developing materials for writing. In N. Harwood (cur.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 157–178). Cambridge University Press.
- Troncarelli, D. (2017). Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: Strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento. *Aggiornamenti*, 12, 1–6.

LIBRI DI TESTO

- Bali, M., & Rizzo, G. (2014). *Nuovo espresso 2*. Alma Edizioni.
- Birello, M., Bonafaccia, S., Bosc, F., Licastro, G., & Vilagrà, A. (2017). *Al dente 2*. Casa delle Lingue Edizioni.
- Bozzone Costa, R., Fumagalli, L., & Piantoni, M. (2022). *Volentieri! A2: Corso di lingua e cultura italiana*. Loescher.
- Falla, T., & Davies, P. A. (2017). *Solutions: Elementary: Student's book* (3^a ed.). Oxford University Press.
- Oxenden, C., Latham-Koenig, C., & Seligson, P. (2012). *English File Elementary: Student's book* (3^a ed.). Oxford University Press.
- Soars, L., & Soars, J. (2019). *New Headway Elementary: Student's book* (4^a ed.). Oxford University Press.