

L'uso del metadiscorso nella scrittura accademica in L1 e L2: il caso di apprendenti sinofoni

Yang Ni

Nankai University (Tianjin, Repubblica Popolare Cinese)

yang.ni@nankai.edu.cn

Abstract

Metadiscourse refers to the devices or resources which the writers use to organize the discourse, engage the audiences, and express the writers' attitude. The study, based on a corpus consisting of 20 essays, including 10 in Chinese and 10 in Italian, in order to observe 1) how the various metadiscursive devices are used in academic writing in Chinese and Italian by university students from China; 2) if and there may be interference from L1, the paper concludes with some implications to teach academic writing in Italian for Chinese learners.

Keywords

Metadiscourse, academic writing, Chinese learners

1. Introduzione

Negli ultimi quindici anni, grazie a un crescente interesse verso l'Italia sul piano politico, economico e culturale, il numero di studenti cinesi che decidono di intraprendere un percorso di alta formazione specializzandosi in italiano tende a essere sempre in aumento. Infatti sono 46 le università cinesi che offrono varie tipologie di corsi d'italiano, dal corso curricolare con quindi il conseguimento di laurea di I e/o II livello a quello facoltativo come la seconda o terza lingua straniera a scelta, e fino all'anno accademico 2020-2021 il numero totale degli studenti universitari cinesi raggiunge 4966 unità¹. In più si aggiungono anche le scuole pubbliche, tra cui ricordiamo la *CaoYang No.2 High School* a Shanghai, uno dei progetti pilota in tutta la Cina per aver inserito la lingua italiana nel curriculum didattico sin dal primo anno della scuola superiore (Wu, Scibetta 2017). D'altra parte l'Italia è stata rivalutata come meta di destinazione europea per coloro che vogliono iniziare un percorso di studi all'estero anche per via dell'incremento dei rapporti bilaterali tra i due Paesi in campo didattico ed educativo, di cui la testimone è il noto progetto intergovernativo Marco Polo e Turandot, che agevola dal punto di vista linguistico l'ingresso degli studenti cinesi nelle università e AFAM italiane (Uni-Italia 2022).

Numerosi sono gli studi che si occupano dell'acquisizione dell'italiano da parte di apprendenti sinofoni (a titolo esemplificativo, Bonvino, Rastelli 2011, Martari 2017, Bagna *et al.* 2017,

¹ I dati qui riportati sono stati forniti dall'Istituto Italiano di Cultura dell'Ambasciata d'Italia a Pechino, a cui va il nostro sincero ringraziamento.

Scibetta 2019, Ni 2019, Rastelli 2021), tuttavia la maggior parte dei prodotti di ricerca è ancora incentrata su quella che Cummins (1979) chiama *Basic Interpersonal Communication Skills*, competenza linguistico-comunicativa per la vita quotidiana, mentre comincia a divenire sempre più importante anche la cosiddetta *Cognitive Academic Language Proficiency*, competenze fondamentali per lo studio universitario. Tra le varie abilità linguistiche la scrittura accademica è senz'altro una delle abilità più importanti per lo sviluppo delle competenze fondamentali per lo studio universitario. Il prossimo paragrafo sarà, dunque, dedicato a illustrare lo stato dell'arte sull'insegnamento della scrittura accademica in italiano L2 con particolare riferimento ad apprendenti sinofoni.

2. L'insegnamento della scrittura accademica in italiano L2 ad apprendenti sinofoni: lo stato dell'arte

Nel panorama della didattica dell'italiano L2, spesso la scrittura è considerata un compito molto faticoso da fare svolgere agli apprendenti sia per le sue caratteristiche come attività solitaria e poco motivante sia per la sua complessità intrinseca, in quanto essa coinvolge varie dimensioni a livello linguistico ed extralinguistico (Troncarelli 2017). Tale complessità si esalta ancora di più nel momento in cui si ha a che fare con una certa tipologia testuale, quella accademica, con il ricorso anche a un linguaggio settoriale, che, come osserva Serianni (2003: 90), "è utilizzato, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto rispetto a quelli che parlano la lingua base e risponde allo scopo di soddisfare le necessità comunicative di un certo settore specialistico". Non è qui la sede di esaminare le caratteristiche del linguaggio settoriale, tuttavia ci preme sottolineare che la comprensione e la produzione dei testi da parte di studenti internazionali in italiano in contesto universitario richiedono abilità e competenze, che non sono "innate" e spesso non sono state acquisite prima, ma che devono essere apprese in università.

La ricerca sistematica sui processi di apprendimento della scrittura accademica in Italia ha visto la sua fioritura in particolare negli ultimi vent'anni. Fra le ricerche di rilievo ricordiamo in particolare il lavoro curato da Dota, Polimeni e Prada (2020), in cui sono stati affrontati vari aspetti legati all'insegnamento della scrittura sia per gli studenti di madrelingua che per gli studenti internazionali. Interessante è la prospettiva di Diadori (2020) che si focalizza sull'uso della punteggiatura in italiano L2, aspetto finora poco affrontato, cercando di individuare pattern ricorrenti nella scrittura accademica degli studenti internazionali. Non mancano neanche i manuali e prontuari finalizzati a insegnare la scrittura nelle università (a titolo esemplificativo, Eco 1977, Italia 2014, Gualdo, Raffaelli, Telve 2014; Rossi, Ruggiano 2015; La Grassa 2020), che costituiscono guida semplice, ma completa e rigorosa per redigere un testo a carattere scientifico e soprattutto per gestire ogni fase della sua composizione; tuttavia sembra non vi sia ancora un manuale dedicato all'insegnamento della scrittura accademica a studenti internazionali, nonostante sia vero il fatto che padroneggiare l'abilità di scrittura accademica presuppone a priori il possesso di una certa autonomia linguistica tale da permettere il paragone con il livello di un parlante nativo, cosa che, come ben noto, non rispecchia spesso la situazione reale degli studenti internazionali presenti nelle aule universitarie italiane. Diviene, dunque, urgente e importante predisporre percorsi formativi mirati all'insegnamento della scrittura accademica a studenti internazionali, che provenendo da un background culturale e formativo diversi spesso non sono in

grado di gestire questo tipo di testi. Il presente contributo si pone pertanto come obiettivo principale quella di insegnare la scrittura accademica in italiano L2 ad apprendenti sinofoni.

Tra gli studi sull'argomento in Italia che hanno come target gli studenti cinesi Bulfoni (2020) analizza gli elaborati finali del triennio e delle tesi magistrali da parte di studenti cinesi adottando un approccio contrastivo tra cinese e italiano e individua gli errori più ricorrenti a livello lessicale e morfosintattico. Un altro lavoro interessante che si focalizza sull'insegnamento dell'italiano L2 per lo studio ad apprendenti cinesi in contesto universitario è quello di Rosi (2017), in cui l'autrice ha proposto gli interventi didattici soffermandosi in particolare sul cosiddetto fenomeno di *deagentivizzazione*, ovvero l'utilizzo della forma passiva e del *si* passivante, data la sua alta frequenza nella varietà accademico-scientifica.

La scrittura come pratica sociale non può essere scissa dal suo contesto culturale, quindi è importante conoscere la tradizione stilistica e retorica degli studenti internazionali nella loro L1. A tal proposito, Ni e Paternostro (2022) analizzano la produzione dei testi narrativi e argomentativi degli apprendenti sinofoni partendo dalla prospettiva della retorica contrastiva e interculturale (Kaplan 1966, Connor 1996), e i dati dimostrano che l'influenza della L1 nella scrittura in L2 non riguarda solo la scelta dei mezzi linguistici, ma anche la modalità di costruzione del testo. Specificamente in merito all'insegnamento della scrittura ad apprendenti sinofoni Ni (2023) esamina in chiave comparativa un altro aspetto fondamentale della scrittura scientifica, la pratica della citazione, negli elaborati finali degli studenti universitari d'italiano in Cina.

Nonostante sia ampia la bibliografia internazionale che attribuisce un'importanza cruciale allo sviluppo e quindi all'insegnamento della scrittura accademica in generale, questo aspetto sembra essere ancora uno degli oggetti di indagine poco privilegiati nell'ambito dell'italiano L2 per sinofoni in Cina. Da una rassegna bibliografica le ricerche dedicate allo sviluppo di abilità di scrittura in generale, per non parlare di quella accademica, in italiano L2 sono ben poche: Liu (2008) sottolinea l'importanza di far lavorare molto di più in classe agli studenti concentrandosi sia sulla forma linguistica che sul piano del transfer (inter)culturale, osservazioni pienamente condivise e anche riprese da Gao (2015), tuttavia entrambi hanno dato dei suggerimenti basandosi sulle proprie esperienze didattiche.

Come già ricordato prima, negli ultimi anni in Cina si è assistito ad una crescita graduale del numero di studenti che scelgono l'italiano come indirizzo di specializzazione, sono stati pubblicati alcuni manuali 'autoctoni' scritti dagli studiosi cinesi: Zhang (2020) nel *Manuale di scrittura per una comunicazione efficace in italiano* affronta diversi tipi testuali, da quello descrittivo a quello argomentativo, prevedendo anche esercitazioni allo scopo di fare acquisire agli studenti una certa familiarità con la scrittura accademica mentre un manuale uscito l'anno scorso curato da Li (2022) dedica una parte del suo contenuto, così come si capisce anche dal titolo del manuale, *Corso di lettura e scrittura in italiano*, a sviluppare l'abilità di scrittura focalizzandosi sulle tecniche retoriche, argomento di notevole interesse nella scrittura.

In questo contributo verrà preso in esame un aspetto linguistico e funzionale del testo, ovvero il metadiscorso, concetto proposto dal linguista Harris (1959) e usato da Hyland (2005) nell'insegnamento e apprendimento della scrittura accademica.

3. Metadiscorso in italiano e in cinese

3.1 Che cos'è il metadiscorso?

Il termine *metadiscourse*, 'metadiscorso', inizialmente è stato usato per delineare il tentativo del parlante o dello scrittore di guidare la percezione del testo da parte del destinatario e poi è stato ulteriormente sviluppato nell'ambito della linguistica applicata a partire dalla metà degli anni '80 del secolo scorso dagli studiosi Vandekopple (1985) e Crismore *et al.* (1993). Hyland (2005: 28) afferma che il metadiscorso "studies focus on *explicit* textual device, that is, items which can be clearly identified in the text. While metadiscourse concerns the presence of an author, only those relationships between parts of the text and between the author and the text which are observable can be included", pertanto esso diviene un elemento importante per la gestione e la produzione del testo, sia scritto che orale, in quanto costituisce uno dei mezzi più efficaci e anche direttamente osservabili per garantire la coerenza e la coesione di testo.

Il metadiscorso è stato oggetto di numerosi studi in particolare nel mondo anglosassone, tra cui Mauranen (1993) e Ädel (2006) lo analizzano dal punto di vista della retorica mentre quello più noto e anche maggiormente citato è di Hyland (2005, 2010) che, basandosi su un corpus costituito da 240 tesi di laurea magistrale e di dottorato di ricerca, osserva l'efficacia discorsiva che si ottiene quando si fa uso del metadiscorso nei testi scientifici. Ädel (2006) propone il modello riflessivo per l'analisi testuale mentre Hyland (2005) il modello tassonomico, quest'ultimo che diviene poi il punto di riferimento per numerosi studi successivi, su cui ritorneremo a breve nella classificazione dei tipi di metadiscorso.

I dispositivi metadiscorsivi coincidono, perlomeno in parte, con quelli che in Italia vengono chiamati i segnali discorsivi, che Bazzanella definisce

quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori che servono a connettere elementi frasali, intrafrasali, extrafrasali, a sottolineare la strutturazione del discorso, ad esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione (1995: 225).

Come si può notare, nella definizione di Bazzanella vengono inclusi anche quegli elementi linguistici, ad esempio, i cosiddetti riempitivi (*ahm, eh, ehm*) o altri che indicano la presa di turno (*allora, ma, bene*) o richiesta di attenzione (*sentì, scusa*), che non sono però presenti nei testi scritti, pertanto, dato anche il genere testuale su cui il presente lavoro sarà incentrato, l'elaborato finale del corso, ci è sembrato importante sottolineare la differenza tra i segnali discorsivi e quelli metadiscorsivi.

Diversamente dai segnali discorsivi, che vantano già un'ampia bibliografia in italiano anche nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano (cfr. Borreguero Zuloaga 2014; Jafrancesco 2015; Gallina 2018; Ferroni, Birello 2022), il metadiscorso sembra non sia ancora molto affrontato nella letteratura italiana sull'argomento. Degno di nota è il lavoro di Colella (2017) che esamina le funzioni metadiscorsive dei marcatori modali epistemici nella prosa accademica, soffermandosi sui *rafforzatori* e *mitigatori* in un corpus costituito da un milione di parole, mentre Kenda (2020) propone il modello riflessivo di Ädel come una chiave di lettura alternativa per spiegare il metadiscorso prendendo in esame le funzioni metatestuali del segnale

discorsivo *cioè*.

Il presente contributo intende analizzare in maniera contrastiva l'uso del metadiscorso nella scrittura accademica in cinese e in italiano da parte degli stessi studenti universitari. Il prossimo paragrafo sarà dedicato a illustrare la classificazione dei vari dispositivi metadiscorsivi.

3.2 La classificazione del metadiscorso

Ad oggi ci sono due diversi modelli di classificare quell'insieme di elementi linguistici che hanno la funzione metadiscorsiva. Il primo è il modello riflessivo di Ädel, che mette in risalto la funzione testuale del metadiscorso (Ädel 2006, Mauramen 2010) mentre il modello tassonomico proposto da Hyland (2005) suddivide in due sottocategorie, quello interattivo e interazionale. Sebbene la tassonomia proposta da Hyland sia oggetto di non poche critiche e discussioni (Ran, Ran 2015; Kenda 2020), essa è stata ampiamente adottata per lo studio del metadiscorso (a titolo esemplificativo, Mu, Zhang, Ehrich, Hong 2015; Kim 2017; Ho, Li 2018; Bax, Nakatshara, Waller 2019). Un contributo particolarmente importante è quello di Li Xiuming (2001), che cerca di analizzare il metadiscorso cinese prendendo ispirazione dal modello di Hyland, e che diventa il primo studio sistematico su una lingua tipologicamente così distante. Nel corso degli anni alcuni studiosi hanno anche tentato di rinnovarlo integrando nuove ricerche: Chen (2020) ha proposto una nuova tassonomia di metadiscorso basata sulla teoria della metapragmatica, ma, come afferma l'autore stesso, si tratta di un primo tentativo di rivedere il modello di Hyland e necessita ancora di uno studio più approfondito e sistematico. Dunque per analizzare l'uso del metadiscorso in L1 e L2 il presente lavoro intende adottare il modello di Hyland riadattandolo per l'italiano. Di seguito cerchiamo di presentare i vari tipi di metadiscorso ricorrendo anche a degli esempi estratti dal nostro corpus.

Come accennato prima, la tassonomia di Hyland propone una distinzione tra metadiscorso, o meglio metatesto, interattivo e interazionale. Il metatesto interattivo è caratterizzato da "una presenza più discreta, a volte celata, tesa principalmente a fornire un aiuto all'interlocutore/lettore in merito a come affrontare l'organizzazione del testo" (Kenda 2020: 106), e comprende principalmente 5 sottocategorie:

1) Connettivi logici: sono quegli elementi grammaticalmente eterogenei, la cui funzione è quella di garantire la comprensione logica, sintattica e semantica fra le varie parti del testo;

Es. Il nome di questi personaggi non è solo un "simbolo", ma ha anche una profonda connotazione e un valore estetico. (Gioia, L2)

十七世纪, 随着现代科学的发展进步, 有了众多科研成果, 但是囿于用拉丁语写学术论文的传统, 很多没有接受过学校教育的普通民众无法了解先进的科学知识。(Chiara, L1)

2) Marcatori di frame: i cosiddetti demarcativi (Bazzanella 1995), attraverso i quali l'autore segna la posizione di un enunciato nel testo;

Es. Da una parte è a causa dell'emergenza del problema che non sempre si è verificato secondo i modi e i tempi di reazione degli enti pubblici, dall'altra parte è perché tutta una fascia di popolazione straniera è più facilmente raggiungibile dal ricavo sociale che non dal settore pubblico. (Susanna, L2)

首先, 拓展和推广以汉语等级考试为核心的汉语语言评测体系, 丰富语言交流的意义层次, 让汉语不仅成为对象国受众的一种兴趣, 更要成为他们切实的个人发展需求和生活技能工具; 其次,

丰富与中国有密切交流的外国人的语言生活，让他们成为汉语传播的重要渠道。(Giulia, L1)

3) **Marcatori endoforici**: sono i dispositivi linguistici di cui l'autore si serve per riprendere gli elementi presenti in altre parti del testo;

Es. Secondo i dati (Fig.1) del rapporto "Io sono cultura" realizzato dalla Fondazione Symbola e Unioncamere, la filiera culturale e creativa nel 2020 vale 84,6 miliardi di euro di valore aggiunto e ha poco meno di 1,5 milioni di persone occupate. (Paolo, L2)

正如上文所言，这类作品所具有的强烈的漂泊感——即对于回归祖国的强烈愿望——与作者自身的独特创作经历相结合，又融合了其它震撼人心的情感：孤独与失落，对家人对故土的思念，以及这种乡愁带来的身份认同危机。(Vittoria, L1)

4) **Evidenziali**: sono le parole che si riferiscono alle informazioni fuori dal testo e che quindi servono a definire il rapporto dell'autore con le altre conoscenze;

Es. Landry e Bourhis (1997) sottolineano che il panorama linguistico è strettamente legato alla vitalità etnolinguistica. (Donatella, L2)

据统计，约78%的意大利设计师毕业于该校。(Cecilia, L1)

5) **Marcatori di riformulazioni**: sono i mezzi linguistici con la funzione di rielaborare il significato di un enunciato.

Es. Seguendo la tendenza delle più recenti traduzioni cinesi, i nomi dei personaggi sono stati lasciati in cinese, seguendo la trascrizione pinyin, cioè il sistema ufficiale della Repubblica Popolare Cinese. (Gioia, L2)

沃尔夫认为，不同语言的底层逻辑不同，而人们一切认识世界的过程都是通过语言作为媒介而进行的，于是不同语言的不同逻辑产生了不同的基本世界观。换言之，语言影响着一切非语言的过程，语言决定认知。(Ilaria, L1)

Le cinque sottocategorie di metatesto interattivo si riferiscono principalmente all'organizzazione interna del testo; invece il metatesto interazionale serve per indicare la "presenza esplicita dell'autore nel testo (con commenti e valutazioni, nonché il coinvolgimento dell'interlocutore/lettore)" (ivi, 2020: 106), e comprende anch'esso cinque sottocategorie.

1) **Mitigatori**: quei mezzi che servono a rendere meno forte l'affermazione dell'autore e quindi a ridurre la responsabilità di ciò che si sta affermando;

Es. È possibile sacrificare una regione per concentrarsi su altre quando la potenza nazionale non è ancora sufficiente. (Chiara, L2)

分析青年失业率高企的原因，能够在一定程度上反映意大利社会发展中存在的问题，同时对制定合理有效的应对策略具有一定的参考价值。(Irene, L1)

2) **Rafforzatori**: si usano per evitare di dare punti di vista alternativi o contrastanti ed esprimono un alto livello di impegno da parte dell'autore nell'assumersi la responsabilità;

Es. Questa tesi nasce dalla volontà di indagare la mancanza dei sentimenti e della passione di Carla, che è riguardante alle diverse interpretazioni della noia, il tema più frequente nei romanzi di Moravia. Infatti, la noia è considerato una caratteristica importante dei suoi protagonisti. (Gianni, L1)

在简单探讨了早期移民文学的特征之后。我们不妨再来看看第二代移民文学的特征。毫无疑问两者既有继承又有发展之处。(Vittoria, L1)

3) Marcatori di atteggiamento: servono per esprimere il coinvolgimento emotivo dell'autore;
Es. Sinceramente non so dire se positivo o negativo in generale, magari molte persone ne traggono beneficio e sono più felici².

4) Marcatori personali: si riferiscono in maniera esplicita all'autore stesso facendo ricorso alla prima persona singolare;

Es. Cercherei di risolvere questi due problemi, anche da una prospettiva comparativa, nello studio successivo per conoscere più profondamente il ruolo del terzo settore d'Italia nella protezione dei rifugiati e degli altri gruppi svantaggiati. (Susanna, L2)

我分析了自己在词汇学习方法上的局限与不足。(Gioia, L1)

5) Marcatori relazionali: sono gli elementi linguistici finalizzati a stabilire una relazione con l'interlocutore avvalendosi della prima persona plurale o della seconda persona singolare o plurale;

Es. Possiamo dire che la sua solitudine è anche la sua libertà. Ci sono tre ragioni principali. (Cecilia, L2)

如今后门票经济时代，我们应放弃这种目光短浅的做法，而应通过不断完善景区服务设施、增强景区吸引力、提升游客游览体验来提高旅游收入从而促进整个地区的经济发展 (Lucilla, L1)

Marcatori interattivi		Marcatori interazionali	
Connettivi logici	E, anche se, nonostante, da un lato e dall'altro	Mitigatori	Forse, probabilmente, possibile
Marcatori di frame	Prima di tutto, in conclusione, da un lato...dall'altro lato	Rafforzatori	Infatti, certamente, ovviamente, sicuramente
Marcatori endoforici	Come detto, tornando su, riprendendo X	Marcatori di atteggiamento	Sfortunatamente, sorprendentemente, sinceramente
Evidenziali	In base a, secondo X, X dimostra che	Marcatori personali	La prima persona singolare, ad es. io, mio, me, noi esclusivo
Marcatori di riformulazione	Cioè, ossia, in altre parole, in altri termini	Marcatori relazionali	La seconda persona, la prima persona plurale, ad es. tu, noi inclusivo, voi

Tabella 1. Classificazione del metadiscorso accademico (modello di Hyland riadattato per l'italiano)

Come già rilevato nello studio di Mu *et al.* (2015), data la caratteristica tipologica della lingua, alcune parole del metadiscorso cinese possono corrispondere a più di un significato in italiano, quindi a seconda del contesto e del cotesto in cui si trovano vengono attribuite alle 10 sottocategorie riportate nella tabella 1 nella fase di censimento dei dati.

² L'esempio qui riportato è stato estratto da un altro corpus, poiché non se ne è verificato neanche uno nel corpus analizzato per la presente ricerca.

4. Lo studio

4.1 Domande di ricerca

La ricerca che verrà illustrata nel corso del presente contributo è nata presso il Dipartimento d'italiano alla Nankai University in Cina con una duplice finalità: da un lato quella di osservare l'uso del metadiscorso da parte di studenti universitari cinesi nella scrittura accademica in L1 e L2 e, allo stesso tempo, tentare di proporre alcuni interventi didattici efficaci indirizzati al pubblico sinofono. Nello specifico, le domande di ricerca sono:

- a) Quali tipi di dispositivi metadiscorsivi vengono usati rispettivamente in L1 e L2?
- b) Se e come gli usi si differenziano nelle produzioni degli studenti?
- c) Quali implicazioni didattiche si possono trarre al fine di proporre interventi didattici indirizzati ad apprendenti sinofoni?

L'approccio con cui andiamo ad analizzare i dati sarà per l'obiettivo a) e b) sia di tipo quantitativo, il che permette di osservare le occorrenze di ogni tipo di sottocategoria metadiscorsiva, e che di tipo qualitativo, in quanto cercheremo di individuare le tendenze ricorrenti, che possono essere dovuti all'influenza della L1. Infine, la codificazione dei dati verrà fatta manualmente usando il programma Nvivo 12.

4.2 I corpora

Hanno preso parte alla ricerca dieci apprendenti universitari cinesi che risultano, al momento della raccolta dati, iscritti al corso di laurea di I livello in Lingua e letteratura italiana alla Nankai University, la prima università multidisciplinare di eccellenza in Cina dove è stato aperto un corso di laurea quadriennale in italiano. Gli studenti cominciano a studiare l'italiano all'Università sin dal primo dei quattro anni di corso e possono raggiungere un livello pari al B2/C1 del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2001).

Sul piano di studio alla fine del primo semestre del terzo anno è previsto un corso dal titolo *Ricerche innovative e pratiche* nel quale vengono illustrate agli studenti le attività di ricerca dei docenti in servizio presso il Dipartimento d'italiano e viene chiesto loro di scrivere un elaborato in cinese su uno degli argomenti trattati nel corso. Nel secondo semestre del terzo anno è previsto un corso denominato "Laboratorio di scrittura accademica", con l'obiettivo di preparare gli studenti che sono in procinto di scrivere la tesi di laurea in italiano l'anno successivo. Al termine del corso è stato chiesto loro di scrivere, come prova finale, una tesina in italiano su temi concordati insieme in classe.

Il nostro corpus è dunque composto da 10 tesine in cinese e 10 tesine in italiano, che trattano, più o meno, argomenti di materie umanistiche. Da precisare è che al momento della rilevazione dei dati il livello dei dieci studenti coinvolti per la presente ricerca è intorno al livello B2.

5. Analisi e risultati

Prima di descrivere i risultati della ricerca, si reputa importante segnalare difficoltà riscontrate nella fase del censimento dei dati. Come già osserva Bazzanella (1995) per i segnali discorsivi, anche i vari dispositivi metadiscorsivi sono dotati di multifunzioni e pertanto in tal caso vengono calcolati due volte per le loro funzioni diverse. Un'altra difficoltà riscontrata consiste nella distinzione tra discorso e metadiscorso, argomento di una complessità tale che non si è ancora arrivato a un criterio condivisibile tra tutti, tuttavia ciò che trova piena condivisione tra di loro è che il metadiscorso con la funzione testuale e interazionale non modifica il contenuto proposizionale né aggiunge alcuna informazione su di esso, quindi si limita a esplicitare l'organizzazione formale del testo e il rapporto tra l'autore e il lettore. Ciò detto, dedichiamo i prossimi paragrafi a rispondere alle nostre domande di ricerca.

5.1 Analisi del corpus in L1

Dalla tabella n.2 possiamo osservare che nei testi prodotti dagli apprendenti cinesi in L1 tra il metatesto interattivo e quello interazionale v'è una grossa discrepanza dal punto di vista quantitativo. Quanto alle cinque sottocategorie del metatesto interattivo non è sorprendente che i connettivi logici, gli evidenziali e i marcatori di frame sono presenti in tutti e 10 i testi con il ricorso molto frequente ai connettivi logici, e a seguire sono i segnali di riformulazione che sono presenti in 9 studenti su 10. Infine, la frequenza più bassa riguarda i marcatori endoforici, il cui uso richiede un'alta competenza di scrittura, e questo dato è in linea anche con gli studi precedenti (Li, Wharton 2012).

Passando ora al metatesto interazionale possiamo notare che nessuna delle cinque sottocategorie sia presente in tutti e 10 gli elaborati. Tra le cinque sottocategorie il rafforzatore ha un numero più alto, seppure solo con 27 occorrenze e a seguire sono i mitigatori sempre con un numero di occorrenza basso. Il rafforzatore e il mitigatore sono due sottocategorie molto importanti del metatesto interazionale e hanno la funzione di stabilire il grado di impegno con cui l'autore sottoscrive il contenuto del proprio enunciato. L'uso del rafforzatore e del mitigatore lascia rispettivamente molto e poco spazio di discussione al lettore, quindi essi costituiscono in generale mezzi molto importanti nella scrittura accademica e sono anche oggetto di molti studi internazionali (Colella 2017; Giordano 2018; Liu, Tseng 2021; Yu, Wang 2023).

Metadiscorso	Elaborati finali in L1 (n.=10)	Occorrenze totali
Interattivo		
Connettivi logici	10	160
Evidenziali	10	86
Marcatori di frame	10	79
Marcatori endoforici	7	26
Riformulazione	9	47
In totale		398
Interazionale		
Marcatori di atteggiamento	0	0
Marcatori personali	1	8
Marcatori relazionali	4	13
Mitigatori	7	25
Rafforzatori	9	27
In totale		73

Tabella n. 2 Occorrenza del metadiscorso nei testi in L1

Facendo riferimento alla linguistica funzionale (Halliday, Matthiessen 2014), le funzioni dei mitigatori e dei rafforzatori possono essere sintetizzate in tre aspetti: specificare il contenuto dell'enunciato/proposizione (probabilità, frequenza, intensità), esprimere il livello di accordo/disaccordo circa il contenuto da parte dell'autore, il livello di responsabilità che l'autore intende assumersi. I dati dimostrano che gli studenti tendono a ricorrere il meno possibile ai mitigatori, in quanto cercano di costruire nella scrittura un'immagine di autorevolezza, quindi sembra che l'uso dei mitigatori venga percepito meno professionale in questa tipologia di scrittura. In uno studio simile Xu (2015) osserva che negli apprendenti cinesi che da poco si sono cimentati nella scrittura accademica in inglese l'assente o il basso ricorso ai mitigatori si potrebbe dovere anche alla scarsa consapevolezza o abilità nell'uso di questo tipo di metadiscorso.

Un altro dato interessante è che gli studenti cinesi tendono a nascondere la propria voce cercando sempre di mantenere un tono neutro, quindi non sembra siano molto propensi a usare il cosiddetto *noi inclusivo* per rendere partecipe l'interlocutore, o meglio il suo ricorso si verifica spesso nella parte conclusiva dell'elaborato, caratteristica tipica della scrittura in cinese: si chiude l'argomentazione spesso con un richiamo all'attenzione del lettore/interlocutore, così come l'esempio n.1 riportato sotto.

Esempio n.1

通过比较中国与意大利对于音乐侵权认定的标准，我们可以看出中国的音乐版权保护之路依然很长。(Confrontando i criteri per determinare la violazione dei diritti d'autore tra Cina e Italia, possiamo notare che la strada per la tutela del diritto d'autore musicale in Cina è ancora molto lunga.)

Altrettanto vero è il ricorso ai marcatori personali, che si verifica in un unico elaborato, in cui lo studente affronta il tema su come migliorare la competenza lessicale partendo però dalle sue esperienze personali, pertanto, la scelta di usare la prima persona singolare dipende anche dal tipo di argomento.

Infine, totalmente assente è il marcatore di atteggiamento, dato in linea con ciò che osserva Xu (2015), ossia gli studiosi con poche esperienze nella scrittura scientifica non esprimono il proprio stato d'animo o sentimento in un discorso scritto per evitare di dare una valutazione che possa sembrare troppo soggettiva.

5.2 Analisi del corpus in L2

Passiamo ora a esaminare l'uso del metadiscorso in L2. Dalla tabella n.3 abbiamo la conferma del fatto che il metadiscorso interattivo viene preferito, piuttosto che quello interazionale, sebbene in L2 quest'ultimo abbia avuto un'occorrenza più alta rispetto alla sua occorrenza in L1. Tra le cinque sottocategorie del metatesto interattivo, eccetto i marcatori endoforici, gli altri quattro tipi sono presenti in tutti e 10 gli elaborati, con l'occorrenza più alta sempre per i connettivi logici.

Metadiscorso	Elaborati finali in L2 (n.=10)	Occorrenze totali
Interattivo		
Connettivi logici	10	157
Evidenziali	10	66
Marcatori di frame	10	73
Marcatori endoforici	8	26
Riformulazione	10	57
In totale		379
Interazionale		
Marcatori di atteggiamento	0	0
Marcatori personali	1	1
Marcatori relazionali	8	38
Mitigatori	6	16
Rafforzatori	10	62
In totale		117

Tabella n. 3 Occorrenza del metadiscorso nei testi in L2

Com'è noto, essendo la lingua cinese una lingua isolante, il rapporto logico-sintattico dell'organizzazione di un testo viene espresso tramite l'ordine delle parole, le figure retoriche, il discorso spezzato. Si usano, infatti, molto meno connettivi rispetto all'italiano ed essi sono sostituiti dalle relazioni logiche e semantiche interne. Altrettanto importante è l'uso in cinese di ripetizioni, parallelismi e antitesi per costruire frasi simmetriche, cosa che non avviene in lingua italiana. Tale caratteristica fa sì che spesso gli apprendenti cinesi d'italiano tendano a organizzare un discorso scritto in maniera parattatica, quindi il tipo di connettivi logici di gran lunga più

ricorrente è la congiunzione coordinativa anche in italiano.

Esempio n. 2

因此，不同文化具有不同的社会规范，个体会以更适应该文化的方式进行价值判断与行动，因此导致了跨语言的人格差异。(Dunque, le diverse culture hanno le norme sociali diverse, i singoli individui esprimono giudizi di valore e agiscono in modi che sono più adatti a quella cultura, dunque, questo provoca le differenze di personalità interlinguistiche.)

Dall'esempio n. 2 possiamo osservare l'uso inappropriato del connettivo, *dunque*, fenomeno molto ricorrente nella produzione dello studente, e dalla rassegna delle performance degli studenti sembra ci sia un'eccessiva attenzione a voler esplicitare spesso i rapporti logico-semantici delle frasi.

Una riflessione interessante riguarda l'utilizzo del rafforzatore in L2: questo viene apprezzato da tutti e 10 gli studenti con un considerevole numero di occorrenza nei testi. Ciò evidenzia la tendenza degli apprendenti a privilegiare i mezzi linguistici per aumentare la credibilità dell'enunciato dal momento che non hanno ancora molta familiarità con questa tipologia di testo, in quanto, ricordiamo ancora una volta, al momento della rilevazione dei dati era la prima volta che sono stati chiamati a produrre questo genere testuale.

I dati in L2 confermano, ancora una volta, che il mitigatore rimane poco utilizzato dagli apprendenti, pertanto, è possibile ipotizzare che non abbiano acquisito la consapevolezza che i mitigatori sono delle importanti risorse linguistiche nella scrittura per interagire con il lettore. E proprio sull'interazione con il lettore, sembra però che gli apprendenti avvertano la necessità di stabilire una relazione interpersonale con il lettore in L2, poiché i marcatori relazionali vengono usati da un buon numero di studenti, 8 su 10, mentre in L1 solo 4.

Esempio 3

Dal punto di vista di frequenza, anche se l'italiano è meno visibile, la distanza di numeri tra le tre lingue non sembra molto grande, ma non dimenticate che questi sono ristoranti italiani. Se pensate che questo non sia sufficiente per confermare lo stato debole dell'italiano, allora successivamente andiamo a verificarlo tramite l'analisi della salienza dell'italiano.

L'esempio 3 riportato sopra evidenzia un fenomeno molto interessante che si verifica spesso nell'oralità, ovvero l'uso di *voi*, come se lo studente avesse davanti un pubblico. Questo tratto potrebbe essere riconducibile a una non piena padronanza della scrittura accademica, il che implica la necessità di sottolineare questo aspetto nelle prassi didattiche.

Pressoché assenti sono i marcatori di atteggiamento e quelli personali e ciò conferma che gli apprendenti spesso tendono a non dare un'opinione che sembra molto personale e preferiscono citare gli studi degli altri a sostegno della propria tesi per far comprendere al lettore.

5.3 Analisi comparativa tra L1 e L2

Comparando i dati della L1 con quelli della L2 si possono ravvisare sia delle somiglianze che delle differenze. Innanzitutto in entrambe le lingue gli apprendenti universitari cinesi sembra si

concentrino più sulla funzione metatestuale che su quella interazionale, sebbene nei testi in L2 i dispositivi interazionali siano stati più ricorrenti di quelli nei testi in L1. Poi, data la tipologia testuale, i connettivi logici, gli evidenziali e i marcatori di frame sono presenti in tutti i testi e in entrambe le lingue, così come invece sono quasi assenti i marcatori di atteggiamento e quelli personali. Infine, l'analisi quantitativa e qualitativa sembra non abbia confermato la preferenza degli apprendenti al ricorso al mitigatore, dato che smentisce l'ipotesi generale che nella scrittura accademica delle scienze sociali dovrebbe contare un numero maggiore di mitigatori, in quanto le ricerche di tali aree tendono a individuare le regole tendenziali e delineare un quadro completo su un certo argomento e quindi la descrizione necessita di essere il più esaustivo possibile tenendo conto di tutti i fattori probabili, mentre negli studi di scienze naturali o dure le osservazioni si basano spesso sui dati della sperimentazione e l'uso dei mitigatori risulta relativamente minore.

Tra le differenze riscontrate nei due corpora quella più evidente è il metadiscorso interazionale, che ha una presenza maggiore, soprattutto con il ricorso al rafforzatore in italiano. Poi l'altra differenza consiste nell'uso dei marcatori di riformulazione, che risulta molto presente più in L2 che in L1, il che si deve probabilmente a un'incertezza linguistica da parte degli apprendenti, pertanto cercano di esplicitare meglio l'enunciato del proprio discorso. Infine, situazione simile è che in L2 gli apprendenti hanno fatto spesso ricorso anche ai marcatori relazionali, con funzioni diverse da quelle che troviamo in L1. In L2 il ricorso ai marcatori relazionali avviene sia nella parte centrale che nella chiusura dell'argomentazione mentre in L1 principalmente nella parte conclusiva dell'elaborato appellandosi al lettore, in quanto questo tipo di struttura argomentativa è tipica dell'organizzazione testuale di tradizione cinese.

6. Implicazioni didattiche e prospettive future

Sulla base di quanto rilevato in questo contributo, emerge che indipendentemente dalla lingua in uso il metadiscorso interattivo è più usato di quello interazionale, dunque sembra che gli studenti si pongano ancora come focus l'organizzazione testuale, invece che quello interazionale. Tra le cinque sottocategorie del metadiscorso interattivo i connettivi logici sono sempre di gran lunga più ricorrenti in entrambe le lingue, tuttavia la loro scelta in L2 può essere influenzata dalla L1, soprattutto nella preferenza alle frasi parattatiche. Sempre in relazione all'influenza della L1, o meglio della tradizione retorica e testuale in cinese, gli apprendenti universitari cinesi tendono spesso a nascondere la propria identità personale usando in misura minore i marcatori personali e anche i marcatori di atteggiamento. Tale scelta è anche dettata dalla motivazione culturale, come appunto quella cinese orientata al collettivismo, quindi nella scrittura accademica l'autore cerca di sminuire il più possibile l'identità personale.

Il presente lavoro ha presentato l'analisi dei dispositivi metadiscorsivi in L1 e L2 degli apprendenti sinofoni, e i dati finali rivelano che la maggior parte degli studenti li usa nella scrittura accademica senza aver però ben presenti le loro funzioni testuali, interazionali, nonché retoriche, pertanto nella prassi didattica oltre a continuare a sviluppare la competenza linguistico-comunicativa degli studenti, i docenti dovrebbero, soprattutto nel corso di laboratorio di scrittura (accademica), indirizzarli a prestare maggior attenzione al metadiscorso e a riflettere sulle sue funzioni, basandosi su un corpus contenente i materiali autentici sia in L1 che in L2. Come già puntualizzato prima, la riflessione non riguarda solo la scrittura in L2, ma anche in L1,

anzi, da una miglior performance in L1 sembra possa esserci un impatto positivo sulla L2.

Consapevoli del fatto che il presente contributo presenta alcuni limiti intrinseci dal punto di vista sia della consistenza dei corpora sia della classificazione del metadiscorso, argomento ancora piuttosto dibattuto, questo studio ha esaminato quell'insieme di elementi linguistici che rendono non solo coerente e coesivo un testo ma anche più convincente da una nuova angolazione e ha fornito delle indicazioni utili nella prassi didattica. Un maggiore approfondimento della ricerca è necessario per capire come migliorino le performance degli studenti nella gestione e produzione dei testi accademici sia in L1 che in L2 a seguito di interventi didattici strutturali.

Riferimenti bibliografici

- Ädel A., 2006, *Metadiscourse in L1 and L2 English*, Amsterdam, John Benjamins.
- Bagna C., Chiapedi N., Salvati L., Scibetta A., Visigalli M. (a cura di), 2007, *La lingua italiana per studenti internazionale: aspetti linguistici e didattici*, Perugia, OL3.
- Bax S, Nakatsuhara F, Waller D., 2019, "Researching L2 writers' use of metadiscourse markers at intermediate and advanced levels", in *System* 83, pp.79-95.
- Bazzanella C., 1995, "I segnali discorsivi", In Renzi L, Salvi G, Cardinaletti A (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3. Bologna, il Mulino, pp. 225 -257.
- Borreguero Zuloaga M., 2014, "Anteposiciones focales en italiano y español L2", In San Vicente F, Morillas E (a cura di), *Oralidad contrastiva español-italiano: aspectos gramaticales, discursivos y textuales*, Cuadernos AIPI 4, pp. 21-48.
- Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), 2011, *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU*, Pavia, Pavia University Press.
- Bulfony C., 2020, "L'approccio alla traduzione in italiano da parte degli studenti cinesi del corso di laurea in mediazione linguistica e culturale", in Dota M., Polimeni G., Prada M. (a cura di), *Scrivere oggi all'Università*, Quaderno d'Italiano LinguaDue, Milano, pp. 200-209.
- Colella G., 2017, "Funzioni metadiscorsive dei marcatori modali epistemici nella prosa accademica", In Bianco F, Špička J (a cura di), *Perché scrivere? Motivazioni, scelte, risultati*. Firenze: Franco Cesati, pp. 261-273.
- Connor U., 1996, *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Consiglio d'Europa, 2001, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia.
- Crismore et al., 1993, "Metadiscourse in persuasive writing", in *Written Communication*, 10 (1), pp. 39-71
- Cummins J., 1979, "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", in *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- Diadori P., 2020, "Scrittura accademica e punteggiatura in italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 182-195.
- Dota M., Polimeni G., Prada M. (a cura di), 2020, *Scrivere oggi all'università*, Quaderno Italiano LinguaDue, Milano.

- Eco U., 1977, *Come si fa una tesi di laurea*, Milano, Bompiani.
- Ferroni R, Birello M., 2022, “L’insegnamento dei segnali discorsivi *allora, dunque e beh*: riflessioni metapragmatiche di studenti di italiano LS”, in *Cuadernos de Filologia italiana*, 29, pp.125-149.
- Gallina F., 2018, “I segnali discorsivi nelle pratiche discorsive dell’italiano a stranieri”, in *Italiano a stranieri*, 25 (1), pp.11-15.
- Gao N., 2015, “Tigao Yidaliyu Xiezu Jiaoxue de Youxiao Cuoshi” (Proposte didattiche efficaci per l’insegnamento della scrittura), in *Technology and Economic Guide*, 3, pp. 236-242.
- Giordano C., 2018, “Mitigazione, italiano LS e scrittura accademica. Un nuovo strumento per la ricerca e la didattica”, in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue del nuovo millennio. Le sfide dell’internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 341-359.
- Gualdo R., Raffaeli L., Telve S., 2014, *Scrivere all’università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Roma, Carocci.
- Halliday M.A.K, Matthiessen C.M.I.M, 2014, *Halliday’s Introduction to Functional Grammar*, London, Routledge.
- Harris Z., 1959, “Linguistic transformations for information retrieval. In *Proceedings of the International Conference on Scientific Information*, vol.2, Washington D. C., National Academy of Sciences-National Research Council, pp. 937-950.
- Hyland K., 2005, *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*, London, Continuum.
- Italia P., 2014, *Scrivere all’Università. Manuale pratico con esercizi e antologia di testi*, Milano, Le Monnier.
- Jafrancesco E., 2015, “L’acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-19.
- Kaplan R. B., 1966, “Cultural Thought Patterns in Intercultural Education”, in *Language Learning*, 16, pp. 1-20.
- Kenda J., 2020, “La gestione del discorso: una funzione metadiscorsiva”, in *Romanica Cracoviensia*, 2, pp. 99-103.
- Kim I., 2017, “Metadiscourse in persuasives essays by elementary students in South Korea and the US”, in *Journal of Language and Cultural Education*, 5(2), pp. 80-102.
- La Grassa M., 2020, *Scrivere nelle Università: testi e attività*, Pisa, Pacini.
- Li J.J. (a cura di), 2022, *Capire la Cina contemporanea. Corso di lettura e scrittura in italiano*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
- Li T., Wharton S., 2012, “Metadiscourse repertoire of L1 Mandarin undergraduates writing in English: A cross-contextual, cross-disciplinary study”, in *Journal of English for Academic Purposes*, 11, pp. 34-356.
- Li X. M., 2001, *Hanyu Yuanhuayu Biaojiyu Yanjiu* (uno studio sui marcatori metadiscorsivi in lingua cinese), Beijing, China Social Sciences Press.
- Liu C.H, 2008, “Yidaliyu Xiezu Jiaoxue Celve Yanjiu” (Ricerca sulle strategie di didattica della scrittura in italiano), in *Science & Technology Information*, 30, pp. 186-188.
- Liu C.H., Tseng M.Y., 2021, “Paradigmatic variation in hedging and boosting: a comparative study of discussions in narrative inquiry and grounded theory research”, in *English for Specific Purposes*, 61, pp. 1-16.
- Martari Y, 2017, *L’acquisizione dell’italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla*

linguistica educativa, Bologna, Pàtron.

Mauramen A., 2010, "Discourse reflexivity: A discourse universal? An EFL case", in *Nordic Journal of English Studies*, 2, pp. 13-40.

Mauranen A., 1993, "Contrastive ESP rhetoric: metatext in Finnish-English economics texts", in *English for Specific Purposes*, 12, pp. 3-22.

Mu C, Zhang L, Ehrich J, Hong H., 2015, "The use of metadiscourse for knowledge construction in Chinese and English research articles", in *Journal of English for Academic Purposes*, 20, pp. 135-148.

Ni Y., 2023, "Insegnare ad apprendere la scrittura accademica in italiano L2: la pratica della citazione", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 373-391.

Ni Y., 2019, *Scrittura "accademica" in italiano L2. Analisi delle strategie di apprendenti sinofoni*, Mantova, Universitas Studiorum.

Ni Y., Paternostro G., 2022, "La scrittura in italiano LS in apprendenti sinofoni: tra testualità e retorica", in *InVerbis*, XII, 1, pp. 99-116.

Ran Z, Ran Y., 2015, "Remaining Problems and Breakthroughs in the Studies of Metadiscourse: From the Perspective of Discourse Analysis", in *Foreign Languages and Their Teaching*, 2, pp. 38-44.

Rosi F., 2017, "La didattica dell'italiano L2 per lo studio per apprendenti cinesi in contesto universitario", in *Testi e Linguaggi*, 11, pp. 293-304.

Rossi F., Ruggiano F., 2015, *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Roma, Carocci.

Rastelli S., 2021, *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*, Firenze, Franco Cesati.

Scibetta A., 2019, *Chinese International Students' Development of Pragmatic Skills. The Italian Case*, Milano, Franco Angeli.

Serianni L., 2003, *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.

Troncarelli D., 2017, "Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento", in *Aggiornamenti*, 12, pp. 28-35.

Uni-Italia, 2022, *VII Convegno sui Programmi Governativi Marco Polo e Turandot*, Roma, Uni-Italia.

Vande Kopple W.J., 1985, "Some exploratory discourse on metadiscourse", in *College Composition and Communication*, 36 (1), pp. 82-93.

Wu Y.Y., Scibetta A., 2017, "Il sistema tedesco per il reclutamento degli studenti neodiplomati cinesi come possibile modello per l'università italiana", in Bagna C., Chiapedi N., Salvati L., Scibetta A., Visigalli M. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionale: aspetti linguistici e didattici*, Perugia, OL3, pp.178-189.

Xu F., 2015, "A Study of Stance Markers in Second Language Academic Writing", in *Foreign Languages and their Teaching*, 5, pp. 1-7.

Yu H, Wang L., 2023, "A Functional Perspective on the Use of Metadiscourse in Academic Discourse Across Paradigms: illustrated by Hedges and Boosters", in *Contemporary Rhetoric*, 1, pp. 30-41.

Zhang Y.J., 2020, *Daxue Yidaliyu Xiezu Jiaochen. Manuale di scrittura per una comunicazione efficace in italiano*, University of International Business and Economics Press.