

Nives Lenassi

UDK [811.131.1'276.6:33]:37.091.3

Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani

nives.lenassi@ef.uni-lj.si

## ATTIVITÀ RIVOLTE ALLO SVILUPPO E AL CONSOLIDAMENTO DELLA COMPETENZA METALINGUISTICA NELL'AMBITO DELL'ITALIANO COMMERCIALE

### 1 INTRODUZIONE

L'italiano commerciale o l'italiano per gli affari, inteso come la varietà di lingua usata tra specialisti del settore professionale,<sup>1</sup> può presentare notevoli fonti di insicurezze e difficoltà per i non madrelingua dato che per svolgere gli affari con partner italiani in un modo efficace vanno conosciute e usate varie abilità comunicative, come per esempio quella di condurre o partecipare a riunioni e incontri d'affari, quella di effettuare con successo una conversazione telefonica, stendere una lettera/un fax/un'e-mail commerciale ecc. Spesso è proprio la stesura della corrispondenza commerciale quell'attività che rappresenta una fonte di insicurezza soprattutto ai quei comunicatori non madrelingua (sloveni, nel nostro caso) che intrattengono rapporti meno frequenti con i partner italiani e agli studenti di economia sloveni che non hanno ancora maturato un grado adeguato di competenza linguistico-comunicativa nella lingua italiana.

Per poter eliminare gradualmente dette insicurezze, la lingua italiana deve essere conosciuta a tutti i livelli che, però, possono essere resi noti agli apprendenti soltanto tramite un insegnamento efficace e ben pianificato il che comporta anche lo svolgimento di varie attività durante tutte le fasi del processo di apprendimento. Tali attività – se pianificate con attenzione e distribuite in un modo ottimale sia nei libri di testo adottati sia durante il processo d'insegnamento – rappresentano un aspetto rilevante dell'acquisizione/apprendimento di cui si deve tener conto in tutti i materiali didattici che mirano ad un'acquisizione efficace di una lingua straniera.

Dato che la corrispondenza commerciale italiana, come già specificato, rappresenta un elemento comunicativo molto rilevante nelle transazioni internazionali, una certa conoscenza di essa, sia a livello ricettivo che a quello produttivo, va

1 Negli ultimi decenni, la selezione del termine che definisca nel modo migliore questo settore, le relative ricerche e vari aspetti dell'insegnamento, sono stati oggetto di numerosi dibattiti in varie tradizioni linguistiche. Nell'ambito dell'italianistica questo dibattito sembra essere particolarmente vibrante. Ciò viene dimostrato anche dalla bibliografia riportante diverse denominazioni per la definizione dello stesso campo di ricerca: *I linguaggi settoriali in Italia* (Beccaria 1973), *L'insegnamento linguistico »per scopi speciali«* (Ciliberti 1981), *I linguaggi specialistici* (Gotti 1991), *Lingue speciali. La dimensione verticale* (Cortelazzo 1994), *L'incomunicabilità di massa – Linguaggi settoriali: funzionamento e apprendimento* (Borello 1994), *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento* (Balboni 2000).

acquisita anche durante gli studi di economia per mezzo di vari libri di testo in cui sono presenti diverse attività preparate con l'obiettivo di avvicinare vari generi testuali ovvero tematiche (richiesta di informazioni, sollecito di pagamento, reclamo, ecc.) agli apprendenti (per la definizione del *genere* cfr. Vergaro 2004: 44–45). Quanto poi alla presenza/assenza nonché alla tipologia delle dette attività nei singoli materiali e alla loro rilevanza per gli apprendenti non madrelingua, si possono notare alcuni tratti molto interessanti che offrono all'insegnante notevoli informazioni ed indicazioni per eventuali modifiche da apportare all'insegnamento. Per accertare quale sia la situazione attuale nel campo glottodidattico della corrispondenza commerciale è stata condotta un'analisi dettagliata dei libri di testo a disposizione sul mercato sloveno. In base alle constatazioni come pure in base alle numerose analisi dei modelli prototipici e autentici della corrispondenza, sono state avanzate alcune proposte per un insegnamento efficace della corrispondenza commerciale italiana ai futuri economisti sloveni (cfr. Lenassi 2010).

Per quanto riguarda la molteplicità delle attività svolte nell'ambito dell'apprendimento di qualsiasi lingua straniera, va ribadito che esistono diverse classificazioni (cfr. Mertelj 2003: 132–133,<sup>2</sup> Nunan 2004: 56) e diverse denominazioni (cfr. *tecniche* in Balboni 1998: 17–52 e *attività* in Balboni 2008: 79–111). Da uno studio delle opere sopramenzionate emerge che non esistono criteri unificanti che potrebbero abbracciare l'intera miriade delle dette attività. Dato che, però, ogni presentazione di un gran numero di singoli elementi appartenenti a un gruppo richiede almeno alcuni criteri unificanti per poter proporre una classificazione adeguata, le attività analizzate ai fini della presente ricerca sono state classificate tenendo conto della competenza prevalente che viene messa in risalto in ogni singola attività (cfr. Lenassi 2011a). Una delle competenze messe in risalto – anche se potrebbe essere ritenuta di minore importanza tenendo conto soltanto del numero delle attività constatate (cfr. par. 3.2) – è anche la competenza metalinguistica, esaminata più dettagliatamente nel paragrafo seguente.

## 2 COMPETENZA METALINGUISTICA

Negli studi sull'acquisizione di una lingua straniera si nota la tendenza di alcuni autori a non mettere in rilievo la competenza metalinguistica dato che viene implicitamente considerata come facente parte di altre competenze o capacità. Questo è ad esempio il caso del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2007: 125–157) in cui le competenze di chi apprende e usa la lingua sono suddivise in competenze generali e in competenze linguistico-comunicative. Le prime si dividono in 1. conoscenze dichiarative (sapere), 2. abilità e saper fare, 3. competenza «esistenziale» (saper essere), 4. capacità di imparare (saper apprendere), mentre le seconde comprendono a) competenze linguistiche (competenza

<sup>2</sup> Mertelj (2003: 132–133) analizzando varie attività dirette ad esercitare alcune strutture grammaticali, sottolinea che la tipologia della attività varia da un autore all'altro e che in alcuni casi non è possibile parlare di alcuna forma di tipologia e Nunan (2004: 56) ribadisce che esistono tanti tipi di attività quanti sono gli autori che le scrivono.

lessicale, grammaticale, semantica, fonologica, ortografica, ortoepica), b) competenza sociolinguistica, e c) competenze pragmatiche.

La competenza metalinguistica quindi non viene messa in evidenza, ma potrebbe essere intesa come la *sensibilità alla lingua e alla comunicazione* (ingl. *language and communication awareness*) (ibid.: 132) che insieme alla *consapevolezza e abilità fonetiche generali* costituisce la *capacità di imparare*: »La sensibilità alla lingua e al suo uso, che include la conoscenza e la comprensione dei principi in base ai quali le lingue sono organizzate e vengono usate, permette di assimilare le nuove esperienze integrandole e sistemandole in un quadro che ne risulta così arricchito. La nuova lingua non viene dunque percepita come una minaccia al proprio sistema linguistico »naturale«, anzi viene appresa e usata più rapidamente.« (ibid.: 132).

Altri autori, invece, scrivono esplicitamente della detta competenza, usando, però, denominazioni diverse. Così Diadori (2002: 108–109) distingue tra la competenza d'uso,<sup>3</sup> la competenza sull'uso, la competenza microlinguistica (nel caso di un determinato settore professionale), quella traduttiva e quella cross-culturale. La *competenza sull'uso*, detta anche *metacompetenza* o *competenza metalinguistica*, si riferisce alla conoscenza degli usi della lingua a livello implicito o esplicito: nelle prime fasi di apprendimento questa competenza ha soprattutto un carattere implicito ed è limitata alla manipolazione della lingua, mentre negli stadi successivi può evolversi e diventare una competenza esplicita a livello formale descrittivo.<sup>4</sup> L'autrice sottolinea anche che la riflessione sul sistema linguistico della L2, che nell'approccio grammaticale traduttivo era l'asse portante dell'insegnamento, acquisisce nell'approccio comunicativo anche un nuovo valore dato che diventa l'obiettivo glottodidattico fondamentale per favorire l'autonomia di apprendimento e la consapevolezza linguistica.

Molto vicina alla terminologia di Diadori (ibid.) è la terminologia usata da De Meo (2008: 25) che riferendosi al dibattito sull'insegnamento esplicito o implicito sulla forma della lingua finalizzato allo sviluppo della *competenza metalinguistica* degli apprendenti, specifica che tale competenza, denominata anche *consapevolezza metalinguistica*, termine che deriva dall'inglese *language awareness* o *metalinguistic awareness* (cfr. anche Mertz/Yovel 2010),<sup>5</sup> permette di parlare della lingua, di astrarla dal contesto d'uso, di analizzarla e di fornire giudizi su di essa, combinando abilità di descrizione, analisi, confronto, spiegazione e manipolazione, applicata a vari livelli

3 Secondo Diadori (2002: 108–109) la competenza d'uso (o competenza comunicativa) consiste nel sapere la lingua e saperla integrare con altri codici disponibili per la comunicazione: codici verbali specifici della lingua (competenza linguistica), codici non verbali (competenza paralinguistica e extralinguistica) e codici socioculturali (competenza sociopragmatica).

4 Diadori (ibid.) specifica che nelle prime fasi di apprendimento la *manipolazione* si riferisce, per esempio, al saper coniugare un verbo, costruire un periodo ipotetico o formare una frase relativa, ecc. Per quanto riguarda gli stadi successivi, questa diventa una competenza esplicita a livello formale-descrittivo; a testimonianza di ciò vengono dati i seguenti esempi: »In italiano gli aggettivi possono essere a quattro, due o una uscita«, »Se fossi venuto ti saresti divertito è un periodo ipotetico dell'irrealtà.« (Sull'uso della terminologia e le sue implicazioni per l'insegnamento a proposito del periodo ipotetico cfr. Miklić 1994, Miklić 2008, Miklić/Ožbot 2007.)

5 Cfr. anche Fielding-Barnsley/Purdie (2005) che usano il termine *metalinguistic awareness*, *metalinguistic knowledge* e *knowledge of metalinguistics* e Kunst Gnamuš (1992: 58–59) che usa il termine *conoscenza metalinguistica* (slov. *metajezikovno znanje*) e divide la struttura della conoscenza linguistica in metalingua e in lingua naturale. La conoscenza metalinguistica permette di parlare degli elementi che fanno parte della lingua naturale e dirigono l'attenzione a quei tratti che sono l'oggetto della ricerca. Qui viene intesa la conoscenza di dati, nozioni, denominazioni, definizioni (ingl. *declarative knowledge*) e la conoscenza di procedimenti, metodi, operazioni e prove (ingl. *procedural knowledge*).

di analisi, da quello testuale a quello fonologico. De Meo (2008: 25) sottolinea che alla consapevolezza metalinguistica viene attribuito un ruolo chiave nello sviluppo della capacità di »imparare ad imparare« e che diversi studi hanno messo in risalto il suo ruolo di facilitatore nel processo di acquisizione linguistica.

Diversa è la posizione di Bettoni (2007: 14–15) che usa il termine *abilità metalinguistica*. Presentando le quattro *abilità* linguistiche, vale a dire quelle di ascoltare, parlare, leggere e scrivere, la studiosa precisa che a queste quattro abilità si è soliti aggiungere una quinta, *l'abilità metalinguistica*: un apprendente di L2 che ha acquisito l'abilità metalinguistica, non è solo in grado di produrre enunciati corretti, ma anche di parlare della lingua, riconoscere gli errori, di distinguere tra diversi gradi di appropriatezza, ecc.

Come possiamo vedere, quindi, indipendentemente dalla molteplicità delle denominazioni e schematizzazioni usate dagli autori sopra citati, si possono rilevare alcuni punti in comune, sintetizzati come segue:<sup>6</sup> la competenza metalinguistica permette lo sviluppo della consapevolezza sul sistema linguistico il che comprende la denominazione di mezzi linguistici con termini tecnici adeguati e il loro inserimento nel sistema. Un apprendente che conosce (livello ricettivo) e negli stadi successivi usa (livello produttivo) la metalingua, è in grado di acquisire nuove conoscenze linguistico-comunicative anche autonomamente, dopo aver completato gli studi formali previsti dal sistema scolastico. Un apprendente che riesce ad essere autonomo potrà approfondire e migliorare la propria conoscenza di tutti quegli aspetti della lingua straniera che in date circostanze nelle situazioni reali risultano indispensabili per una efficace comunicazione internazionale.

### 3 ANALISI

La presente analisi si concentra sulla corrispondenza commerciale insegnata agli apprendenti adulti che hanno già acquisito un certo livello della competenza linguistico-comunicativa nella lingua italiana generale e sull'importanza della competenza metalinguistica all'interno della corrispondenza. Nell'analisi sono state prese in esame le attività rivolte a sviluppare la competenza metalinguistica trovate nei materiali studiati, che sono esclusivamente quelle che aiutano ad approfondire le conoscenze relative agli *stadi successivi* dello sviluppo linguistico-comunicativo. Pertanto, qui non troviamo attività focalizzate sulla manipolazione della lingua, che però svolgono un ruolo rilevante specialmente nelle prime fasi di apprendimento (cfr. Diadori 2002: 108–109), ma le attività mirate a sviluppare e a consolidare una competenza esplicita che permette di sensibilizzare gli apprendenti all'importanza di vari aspetti linguistici e pragmatici della produzione testuale nell'ambito degli affari.

Come vedremo di seguito (cfr. 3.2.1.1 e 3.2.1.2), le attività reperibili nei materiali presi in esame hanno un orientamento prevalentemente ricettivo: la corrispondenza, con le proprie peculiarità lessicali, grammaticali, testuali ecc. messe in risalto dalle apposite attività da svolgere, presenta così notevoli fonti di

6 Tale sintesi non ha la pretesa di riassumere in poche parole la molteplicità degli aspetti inerenti agli studi presentati, ma mira soltanto a fornire un mero sguardo d'insieme.

insicurezze per gli apprendenti che una semplificazione almeno in un tipo di attività (nel nostro caso, quindi, nelle attività orientate allo sviluppo della competenza metalinguistica) risulta indispensabile per mantenere abbastanza alto il livello di motivazione durante il processo dell'insegnamento.

### 3.1 Metodologia

Le attività rivolte a sviluppare la competenza metalinguistica nell'ambito della corrispondenza commerciale italiana presentate nell'articolo, sono state rilevate in base a un'analisi empirica condotta su sei diversi libri di testo usati per l'insegnamento dell'italiano commerciale ai non madrelingua, cioè agli studenti sloveni, iscritti alla Facoltà di Economia dell'Università di Ljubljana.<sup>7</sup> Per poter determinare il numero delle attività rivolte a sviluppare e a consolidare la detta competenza e la loro tipologia che rappresenta una parte importante della competenza linguistico-comunicativa, sono state studiate e opportunamente raggruppate tutte le attività concernenti vari aspetti della corrispondenza commerciale nei singoli libri di testo. L'analisi empirica dimostra che le opere studiate a scopi di ricerca contengono 296 attività dirette a mettere in luce vari aspetti della comprensione e della produzione di vari generi testuali.

Le attività individuate nei libri oggetto di analisi sono divise in 6 grandi categorie a seconda della competenza che sviluppano: competenza lessicale, competenza grammaticale, competenza testuale, competenza sociopragmatica, competenza metalinguistica e competenza extralinguistica cognitiva. A questo punto va, però, sottolineato che questa classificazione è stata effettuata esclusivamente in base alle attività presenti nell'ambito delle unità o parti delle unità che trattano la corrispondenza commerciale.

Essendo stati presi in esame altri aspetti della lingua commerciale, spesso presentati nei libri di testo analizzati come sottotemi delle singole unità (per esempio *grammatica*, *lessico*, *la lingua al telefono*, *la cultura degli affari*, ecc.), probabilmente un'altra classificazione sarebbe risultata come più adeguata. Pertanto, nella nostra classificazione non figurano le attività rivolte ad acquisire la competenza grafemica, poiché i testi esaminati non propongono tali attività.<sup>8</sup> Gli autori dei libri di testo non ascrivono molta rilevanza a questa competenza in quanto le deviazioni grafemiche non causano alcuna difficoltà ai madrelingua che le tollerano e accettano con comprensione.

7 I singoli libri di testo sono codificati come LT 1, LT 2 ecc. e sono presentati in fondo al presente articolo. Nell'analisi non sono stati considerati i libri di testo di Mansfield (2000) e di Incalcaterra-McLoughlin/Pla-Lang/Schiavo-Rothender (2004) dato che il primo non contiene cenni di corrispondenza e il secondo offre solo un modello prototipico di una lettera commerciale e due attività concernenti il modello riportato.

8 Le analisi dei testi autentici redatti dai non madrelingua che intrattengono rapporti d'affari con partner italiani dimostrano che sarebbero necessarie adeguate integrazioni ed adattamenti dei materiali didattici anche in questo campo: i testi scritti dai non madrelingua che hanno raggiunto un livello avanzato della lingua italiana dimostrano una presenza delle deviazioni dalla norma nel campo tipografico (dovuto all'uso del medium, cioè della posta elettronica) nel 6 % dei testi e nel campo ortografico nel 12 % dei testi. I testi redatti dai non madrelingua con un livello minore di competenza linguistico-comunicativa dimostrano che le deviazioni dalla norma nel campo tipografico sono presenti nel 18,8 % dei testi e nel campo ortografico nel 79,9 % dei testi.

## 3.2 Rilevazioni e discussione

### 3.2.1 Tipologia delle attività rivolte ad acquisire la competenza metalinguistica

In questo paragrafo si intendono illustrare le attività individuate, suddivise in due gruppi. Nel primo gruppo troviamo le attività in cui è previsto che lo studente riconosca e denomini varie pratiche comunicative nella tematica trattata. Così, per esempio, allo studente viene chiesto di raggruppare le formule introduttive proposte a seconda del rapporto di simmetria/asimmetria tra il mittente e il ricevente del testo; con tale tipo di attività si giunge anche nel campo della pragmatica, peraltro molto interessante per quanto riguarda la produzione testuale dei parlanti non madrelingua (cfr. anche Lenassi 2012).

Nel secondo gruppo troviamo le attività in cui gli studenti sono invitati a individuare e a denominare vari elementi macrostrutturali della corrispondenza, vale a dire le *mosse (retoriche)* intese come unità funzionali per la realizzazione dello scopo della tematica (cfr. anche Vergaro 2008: 44). Ad illustrazione di quanto contenuto nei libri di testo, vengono riportati anche alcuni esempi delle singole attività.

#### 3.2.1.1 Attività orientate alle pratiche comunicative

Le attività qui raggruppate, che hanno lo scopo di sensibilizzare gli apprendenti all'importanza delle pratiche comunicative nella stesura dei testi commerciali, appaiono raramente e – considerate le notevoli difficoltà dei non madrelingua in questo campo – il loro numero andrebbe aumentato. Come evidenziato dalla Tabella 1, i libri di testo analizzati offrono solo 5 attività di tale tipologia.

Tabella 1: Attività rivolte a identificare e definire le pratiche comunicative

Tipo di attività	LT 1	LT 2	LT 3	LT 4	LT 5	LT 6
1. identificazione delle pratiche comunicative nella redazione stilistica e materiale dei testi				5/46, 8/48, 2/181		
2. denominazione delle pratiche comunicative nella redazione stilistica e materiale dei testi			e/50	31		

La prima attività, LT 4, 5/46,<sup>9</sup> invita gli apprendenti a selezionare le adeguate formule di chiusura tenendo conto del rapporto tra i comunicatori. Le analisi dei testi autentici hanno dimostrato che i parlanti non madrelingua ricorrono spesso a formule di chiusura inadeguate, accompagnate a volte anche dal punto esclamativo il cui uso è attribuibile all'interferenza con la lingua madre, per esempio *Gentile signor B\*\*!* *Le comunico che /.../* invece di *Gentile Signor B\*\**, *Le comunico che /.../*. Nei testi autentici analizzati spiccano anche sporadici esempi di formule

9 Le lettere *LT* seguite dal numero si riferiscono al libro di testo da cui viene tratta l'attività riportata, il numero precedente la barra concerne il numero dell'attività e il numero seguente la barra si riferisce alla pagina a cui si trova l'attività.



introduttive con i punti esclamativi allungati che rendono il tono del testo scortese, come nell'esempio seguente:<sup>10</sup>

– *Signor S\*\*!*

*Nostra decisione e che /.../ (A 1)*<sup>11</sup>

Nella pratica aziendale italiana una verbalizzazione come in A1 non risulta comune, perciò durante il processo dell'insegnamento va ribadita anche l'importanza dei tratti linguistici e paralinguistici usati adeguatamente, nel rispetto delle tendenze rilevate nei singoli generi e delle aspettative da parte del ricevente.

Una sensibilizzazione degli studenti agli espedienti linguistici adeguati o inadeguati sopra presentati viene resa possibile anche con l'attività LT 4, 5/46 sotto citata; il lavoro in classe ha confermato più volte che gli studenti non desiderano conoscere soltanto le verbalizzazioni corrette ovvero appropriate, ma sono interessati anche a sapere per quale motivo certe loro scelte linguistiche potrebbero essere giudicate inadeguate. Dato che per poter dare una risposta esaustiva risulta spesso opportuno avere a disposizione delle concrete varianti adeguate e inadeguate, è consigliabile che l'insegnante disponga di una serie di tali versioni e vi ricorra in un modo sistematico affinché vengano evitati eventuali ulteriori tentativi di una produzione testuale poco efficace o addirittura poco cortese.

LT 4, 5/46 **Raggruppa le formule di saluto elencate nelle apposite tabelle.**<sup>12</sup>

- *Voglia gradire con l'occasione i miei più sinceri saluti*
- *Cordiali saluti*
- *Un cortese saluto*
- *Distinti saluti*
- *Nell'attesa di Vostre notizie, porgiamo distinti saluti*
- *Scusandoci ancora per l'accaduto, inviamo cordiali saluti*
- *In attesa di un Vostro sollecito riscontro, distinti saluti*
- *La ringrazio sentitamente e porgo i miei saluti più distinti*

<b>RAPPORTI NORMALI</b>	<b>RAPPORTI FORMALI</b>	<b>RAPPORTI CORDIALI</b>
È il tipo di conclusione più comune che si usa quando i rapporti sono già stati normalmente stabiliti.	Usate sempre queste formule quando stabilite un primo contatto. Di solito sono i più lunghi.	Quando i rapporti sono molto frequenti. Sono spesso sintetici.
1. <i><u>Distinti saluti</u></i> 2. <i><u>Nell'attesa di Vostre notizie, porgiamo distinti saluti</u></i> 3. <i><u>In attesa di un Vostro sollecito riscontro, distinti saluti</u></i>	1. <i><u>Voglia gradire con l'occasione i miei più sinceri saluti</u></i> 2. <i><u>La ringrazio sentitamente e porgo i miei saluti più distinti</u></i>	1. <i><u>Cordiali saluti</u></i> 2. <i><u>Un cortese saluto</u></i> 3. <i><u>Scusandoci ancora per l'accaduto, inviamo cordiali saluti</u></i>

<sup>10</sup> Talvolta simili usi si trovano anche nei testi redatti dagli studenti che hanno optato per lo studio a distanza e che – quindi – per vari motivi non hanno assistito alle spiegazioni del tutor in classe.

<sup>11</sup> Il testo è mantenuto in forma originale, inclusi gli eventuali errori di battitura o altro.  
<sup>12</sup> Per evidenziare meglio il significato delle singole attività riportate nel presente articolo, vengono date anche le chiavi offerte dagli autori delle singole opere. Nel nostro testo le chiavi sono messe in rilievo con le relative sottolineature.

L'attività sopra riportata offre agli apprendenti informazioni rilevanti sui rapporti tra i comunicatori, il che facilita la selezione dei mezzi linguistici appropriati. L'analisi della distribuzione dei singoli generi testuali nei libri di testo esaminati (cfr. Lenassi 2011b) ha infatti dimostrato che spesso dette opere non offrono abbastanza informazioni e suggerimenti per un'adeguata comprensione e produzione dei testi. Di conseguenza, l'apprendente deve spesso dedurre autonomamente, senza l'ausilio dei materiali didattici, quali elementi linguistici usare – sia a micro- che a macrolivello – per un'adeguata produzione testuale.

Le attività LT 3, e/50 e LT 4, 31<sup>13</sup> comprese nella seconda sezione della Tabella 1 sono assai simili. In ambedue vengono poste le domande sulle caratteristiche generali dei messaggi d'affari. La prima attività è orientata alle caratteristiche dei messaggi formali, mentre la seconda volge l'attenzione a quelli informali. Quest'ultima non ha il proprio numero né le chiavi, pertanto, si può supporre che gli autori abbiano semplicemente cercato di sensibilizzare gli apprendenti alle elementari differenze tra i messaggi formali e informali dopo che nel libro sono stati presentati vari modelli prototipici di natura formale e informale. Anche se lo scopo dell'attività è stato quello di attirare l'attenzione su alcuni elementi base (per esempio: *Come ci si rivolge alla persona a cui si indirizza la lettera?*), non va dimenticato che le chiavi sarebbero di notevole aiuto nella redazione di messaggi che siano impeccabili dal punto di vista linguistico e pragmatico.

**LT 4, 31 *Rispondi alle domande per avere uno schema che potrai utilizzare per scrivere una lettera informale a un amico o alla persona del cuore.***

1. *Dove si mette la data?*
2. *Come ci si rivolge alla persona a cui si indirizza la lettera?*
3. *Si dà del tu o del Lei?*
4. *Ci sono formule già fatte oppure si può scrivere liberamente senza schemi?*
5. *Come si saluta alla fine una persona a cui si è sentimentalmente legati, ma che va bene anche per un amico o un'amica?*

### 3.2.1.2 Attività orientate agli elementi macrostrutturali della corrispondenza commerciale

Le attività presentate nella Tabella 2 mettono in rilievo la corrispondenza con la sua sequenza degli elementi macrostrutturali, che – se adeguatamente sistemati – formano un'unità comunicativa compiuta. Nella maggior parte dei casi in tali attività è previsto di selezionare le sequenze adeguate degli elementi macrostrutturali già proposti, di selezionare le opportune verbalizzazioni dei detti elementi, di individuare i singoli elementi in alcuni generi riportati e di denominarli.

<sup>13</sup> L'attività non ha un proprio numero, perciò viene citata solo la pagina del libro in cui si trova la suddetta attività.



Tabella 2: Attività con enfasi sugli elementi macrostrutturali della corrispondenza commerciale

Tipo di attività	LT 1	LT 2	LT 3	LT 4	LT 5	LT 6
1. selezione della sequenza adeguata dei singoli elementi macrostrutturali dati				1/95		
2. selezione della verbalizzazione adeguata dei singoli elementi macrostrutturali dati		6.5.c./86	c/150, f/151, e/166	2/95		
3. individuazione degli elementi macrostrutturali riportati in alcuni testi	1/67, 4/69	6.5./61		3/109, 7/112, 2/153, 4/168	22/56	
4. denominazione degli elementi macrostrutturali		6.2./40, 4.1a./53				

Nella sezione 1 della Tabella 2 troviamo un'attività con cui l'apprendente viene invitato a ordinare gli elementi dati, caratteristici del genere testuale *ordine*, in una sequenza adeguata. Affinché l'attività fosse più coinvolgente (cioè affinché gli studenti sviluppassero più consapevolezza per diverse parti prototipiche di un testo commerciale), sono stati aggiunti anche due elementi non facenti parte del genere proposto:<sup>14</sup>

**LT 4, 1/95 Scegli tra i punti che seguono quelli necessari per redigere un ordine, poi mettili nella sequenza giusta.**

*A richiesta di sconto*

*B raccomandazioni particolari*

*C conferimento dell'ordine*

*D precisazione delle condizioni*

*E motivi per cui si fa l'ordine*

*F riferimento all'offerta*

*G formula di chiusura*

**Ora metti i punti nell'ordine giusto.**

Chiavi: n° 1 F, n° 2 C, n° 3 D, n° 4 B, n° 5 G

<sup>14</sup> Nelle chiavi non viene spiegato per quale motivo i due elementi sono da escludere. Per quanto riguarda l'elemento *motivi per cui si fa l'ordine* si potrebbe dire che viene escluso dato che sentito come sottinteso (in assenza di motivo, cioè di un bene o servizio adeguato alle esigenze di chi redige l'offerta, quest'ultima non viene nemmeno redatta). L'elemento *richiesta di sconto*, invece, non è del tutto da escludere, il che viene dimostrato anche da qualche modello prototipico, come ad esempio il sotto riportato:

*Spett. Ditta,*

*Vi ringraziamo della Vostra offerta del \_\_\_\_\_, sulla base della quale accludiamo un ordine.*

*Poiché l'andamento degli affari è piuttosto statico, Vi chiediamo di variare le Vostre condizioni di pagamento e di concederci il pagamento a \_\_\_\_\_ giorni, col \_\_\_\_\_ % di sconto.*

*In attesa di conferma, porgiamo distinti saluti. (Albani 2008: 147).*

Il tratto interessante di quest'attività è che nella parte dell'unità dedicata alla corrispondenza, gli autori non riportano alcun modello prototipico dell'ordine (a differenza di quanto si può constatare per le altre unità). L'assenza del modello rappresenta una sfida sia per l'insegnante sia per l'apprendente cui nelle attività successive viene chiesto di redigere un ordine. A questo punto va però evidenziato che il modello non riportato non risulta come un tratto omesso, dato che con gli approcci impiegati dagli autori dell'opera l'apprendente viene guidato a redigere un ordine autonomamente, tramite lo svolgimento progressivo delle attività: con la prima attività l'apprendente seleziona gli elementi, mentre con la seconda, inclusa nella sezione 2 della Tabella 2 (LT 4, 2/95), cerca la verbalizzazione adeguata.

Nell'ultima attività (LT 4, 3/95), che non viene considerata nel presente articolo in quanto rivolta allo sviluppo della competenza testuale, cioè alla produzione di un testo completo, l'apprendente redige un ordine secondo le istruzioni, servendosi delle verbalizzazioni presentate nell'attività LT 4, 2/95. Quest'ultima viene anche riportata sotto per illustrare le attività della sezione 2 (Tabella 2) il cui scopo è quello di trovare le verbalizzazioni adeguate. Come già specificato, tale attività si riferisce a quella precedente e in parte offre già alcune chiavi, dato che identifica già nelle istruzioni gli elementi macrostrutturali cercati nell'attività precedente, non offrendo, però il loro ordine adeguato. Date queste premesse, si pone la domanda se sia utile fare un riferimento così stretto all'attività previamente riportata, soprattutto tenendo conto del fatto che l'attività seguente offre quasi tutte le chiavi per quella precedente già nelle istruzioni:

LT 4, 2/95 *Adesso inserisci ogni formula elencata nel punto giusto dell'ordine.*

Formula di chiusura	Raccomandazioni particolari	Riferimento all'offerta	Precisazione delle condizioni	Conferimento dell'ordine
---------------------	-----------------------------	-------------------------	-------------------------------	--------------------------

Chiavi: 10, 1      9, 12, 2      8, 11, 5      13, 6, 4      7, 14, 15, 3

1. *Certi che daretè a quest'ordine la massima attenzione, attendiamo un vostro riscontro.*
2. *Vi preghiamo di comunicarci l'avvenuta spedizione.*
3. *Siamo lieti di conferirVi il seguente ordine:*
4. *La consegna deve essere effettuata a mezzo ferrovia FCA.*
5. *In risposta alla Vostra lettera del...*
6. *Vi preghiamo di effettuare la consegna entro il ...*
7. *Vi trasmettiamo il seguente ordine...*
8. *In seguito agli accordi telefonici del...*
9. *Raccomandiamo la massima cura riguardo all'imballaggio.*
10. *In attesa di una Vostra conferma,*
11. *Con riferimento alla nostra telefonata di ieri...*
12. *Vi preghiamo di attenervi scrupolosamente alle nostre istruzioni.*
13. *Il pagamento sar  effettuato a 60 gg d.f.*
14. *Le confermo il mio ordine per:*
15. *Vi preghiamo di volerli spedire:*

Le attività elencate nella sezione 2 offrono diverse possibili verbalizzazioni nei vari generi testuali che sensibilizzano gli apprendenti alle possibilità linguistiche e conseguentemente al loro uso non solo nelle verbalizzazioni che possono essere simili o uguali in molte situazioni, ma anche a un più ampio raggio dei tratti linguistici a disposizione. Un'attività così imposta dà la possibilità di arricchire le conoscenze ricettive che progressivamente divengono produttive:<sup>15</sup> in questo modo si acquisisce anche la creatività linguistica, che però deve sempre tener conto delle limitazioni previste dal registro.

Nella sezione 3 della Tabella 2 troviamo le attività in cui si cercano nei modelli prototipici precedentemente riportati, gli elementi richiesti, che successivamente – se richiesto nelle istruzioni come nel testo di cui sotto – vengono scritti negli appositi spazi.

**LT 1, 1/67 *Dopo aver letto la lettera, scrivi le frasi utili per:***

- |  |  |
|--|--|
| 1. <i>dire »ci ha dato il vostro nome«</i> | Chiavi: <u>Ci ha indicato il Vostro nominativo</u> |
| 2. <i>ringraziare</i>                      | <u>Nel ringraziarVi...</u>                         |
| 3. <i>esprimere gratitudine</i>            | <u>Vi saremmo grati di ...</u>                     |
| 4. <i>dire che sappiamo qualcosa</i>       | <u>Ci risulta che ...</u>                          |
| 5. <i>salutare</i>                         | <u>Porgiamo i nostri più distinti saluti.</u>      |
| 6. <i>assicurare qualcosa a qualcuno</i>   | <u>Possiamo assicurarVi che ...</u>                |

La sezione 4 della Tabella 2 comprende due attività presenti nel LT 2, opera rivolta ad apprendenti con un'elevata conoscenza linguistico-comunicativa:

**LT 2, 6.2./40 *Volete fare una domanda per un posto di lavoro. Prendete appunti disponendo in ordine cronologico gli elementi da considerare nel testo (per es.: a) riferimento alla fonte di informazione; b) descrizione dei requisiti del candidato ecc.).***

Si tratta di un'attività di tipo produttivo in cui l'apprendente cerca e denomina i singoli elementi macrostrutturali nei modelli antecedentemente presentati. Siccome per questa attività non sono previste le chiavi, è l'insegnante che provvede all'adeguato input e alle chiavi, se – tenendo conto del tempo disponibile e delle concrete conoscenze linguistico-comunicative degli apprendenti – una tale attività viene svolta.

Le attività presentate in questo paragrafo dimostrano che gli autori dei libri di testo si rendono conto dell'importanza della competenza metalinguistica nella microlingua commerciale, tuttavia si nota che la loro attenzione è rivolta prevalentemente agli elementi macrostrutturali e che l'ultimo libro esaminato (LT 6) non propone tali attività. Dato che la competenza metalinguistica rappresenta un fattore molto importante che facilita l'apprendimento e la ricerca delle informazioni, va di nuovo ribadita l'importanza del ruolo dell'insegnante; se viene rilevata la tendenza, nelle varie opere, a rivolgere l'attenzione solo ad alcuni elementi o a non includerli nei libri di testo, spetta all'insegnante il

<sup>15</sup> Le conoscenze produttive sono di solito messe in evidenza al livello del testo: la stesura di un testo linguisticamente corretto e pragmaticamente adeguato viene stimolata svolgendo le attività rivolte allo sviluppo e al consolidamento della *competenza testuale* che nei materiali studiati rappresentano quasi il 52,4 % delle attività constatate (cfr. Lenassi 2011a).

compito di preparare materiali adeguati, tenendo sempre conto delle verbalizzazioni concrete erronee o inadeguate degli studenti, constatate in base alle analisi dei loro testi.

#### 4 CONCLUSIONE

La competenza metalinguistica rappresenta uno dei segmenti della competenza linguistico-comunicativa che permette di denominare vari fenomeni e procedimenti linguistici. Siccome nella pratica glottodidattica è spesso necessario richiamare l'attenzione su vari aspetti dei testi, tale competenza risulta un costituente indispensabile della microlingua. Dai testi delle attività precedentemente presentate si può constatare un uso semplificato – e di conseguenza anche comprensibile – delle varie denominazioni: gli autori dei materiali presi in esame sono consci della complessità della microlingua che con l'impiego della metalingua strettamente tecnica si allontanerebbe dagli apprendenti. Quindi le attività sono poco complesse e prevedono che l'apprendente, per esempio, individui certe verbalizzazioni, le raggruppi a seconda dei parametri specificati nelle istruzioni o dia brevi e fondamentali informazioni sugli elementi testuali richiesti.

Come evidenziato nella Tabella 3 di cui sotto, riportante i dati relativi alla presenza delle attività qui esposte, tutti i libri di testo, tranne l'ultimo (LT 6), propongono le attività oggetto del presente articolo. È stato già specificato che tale libro prevede un alto livello di competenza linguistico-comunicativa, quindi si ritiene che chi lo usa (nella veste di apprendente) possieda una solida conoscenza delle denominazioni e del sistema della metalingua. Inoltre, il suddetto libro viene usato nel corso dell'italiano per gli affari alla Facoltà di Economia di Lubiana dopo che gli studenti hanno assolto il corso nel quale viene adottato l'LT 5. Difatti, in LT 5, nell'ambito dei vari generi testuali della corrispondenza commerciale vengono presentati così tanti elementi della metalingua che nuove attività in questo campo nel corso successivo potrebbero risultare poco stimolanti. Oltre a ciò, è necessario specificare che l'LT 5 nell'unità introduttiva presenta tutte le caratteristiche fondamentali della corrispondenza commerciale e che nelle unità susseguenti offre tutti gli elementi macrostrutturali e le relative verbalizzazioni per ogni genere testuale trattato.

Pertanto, nell'LT 5 si trova soltanto un'attività rivolta allo sviluppo della competenza metalinguistica. Lo stesso fenomeno si osserva anche in LT 1 in quanto l'intera opera contiene abbondanti informazioni sulle caratteristiche della corrispondenza commerciale nelle parti introduttive delle singole unità, quindi, le attività proposte successivamente rivolgono l'attenzione ad altre peculiarità dei generi testuali trattati.

Tabella 3. Presenza delle attività rivolte allo sviluppo e al consolidamento della competenza metalinguistica nei singoli libri di testo.

	LT 1	LT 2	LT 3	LT 4	LT 5	LT 6
Numero delle attività nei singoli libri di testo	1	4	4	10	1	—

Come si è già osservato, ci sono molti fattori che incidono sulla presenza/ assenza delle attività nei singoli libri di testo e che l'insegnante rappresenta una figura fondamentale che con un'attenta valutazione dei libri di testo, con un'analisi della produzione testuale da parte degli studenti e con uno studio della letteratura specialistica influisce in modo decisivo sull'apprendimento della competenza metalinguistica che permette di riflettere sui meccanismi e sulle strutture della lingua.

Nelle prime fasi di apprendimento la competenza metalinguistica viene sviluppata al livello ricettivo, il che comprende la comprensione di varie nozioni e categorie linguistiche, delle spiegazioni relative ai procedimenti, delle strategie e dei principi della produzione testuale ecc. Nelle fasi successive, quando il livello ricettivo viene integrato con quello produttivo, l'apprendente è in grado di spiegare – sempre nei limiti del metalinguaggio acquisito – varie nozioni linguistiche, delineare la procedura, le strategie e i principi per una efficace produzione testuale, presenta la funzione, la struttura e le caratteristiche di un testo ecc.

Va però sottolineato che nonostante quanto appena scritto rappresenti, indubbiamente, un alto livello della competenza linguistico-comunicativa cui aspira la maggior parte degli apprendenti e degli insegnanti, occorre pur sempre tener conto del fatto che la lingua per gli affari è una lingua veicolare, usata per studiare contenuti non linguistici. In essa, la competenza metalinguistica – del resto rappresentata in forma di varie attività solo nel 6,8 % dei casi nell'ambito delle 296 attività individuate nei libri di testo esaminati – costituisce solo uno dei tanti elementi nella grande complessità dei tratti linguistici ed extralinguistici che incidono su una efficace (o meno) gestione degli affari nelle transazioni internazionali.

## LIBRI DI TESTO

- LT 1 CHERUBINI, Nicoletta (1992) *L'italiano per gli affari*. Roma: Bonacci.
- LT 2 MAFFEI, Sabrina/Sandra RADICCHI/Vera VETRIH (1993) *L'italiano per operatori economici*. Ljubljana: Izobraževalni center za tuje jezike in Gospodarski vestnik.  
MAFFEI, Sabrina/Sandra RADICCHI/Vera VETRIH (1993) *L'italiano per operatori economici. Chiavi di alcuni esercizi e dei test*. Ljubljana: Izobraževalni center za tuje jezike in Gospodarski vestnik.
- LT 3 BERETTA, Nicoletta/Fabia GATTI (1997) *Italia in affari*. Torino: SEI.  
BERETTA, Nicoletta/Fabia GATTI (1997) *Guida all'uso di Italia in affari*. Torino: SEI.

- LT 4 PELIZZA, Giovanna/Marco MEZZADRI (2002). *L'italiano in azienda*. Perugia: Guerra.  
 PELIZZA, Giovanna/Marco MEZZADRI (2002). *Chiavi degli esercizi. Trascrizione dei brani audio. L'italiano in azienda*. Perugia: Guerra.
- LT 5 DOBNIK, Nadja/Nives LENASSI (2002) *Affari in italiano*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.  
 DOBNIK, Nadja/Nives LENASSI (2005) *Affari in italiano. Vodnik po predmetu*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- LT 6 LENASSI Nives/Sandro PAOLUCCI (2000) *Argomenti d'italiano commerciale*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

## BIBLIOGRAFIA

- ALBANI, Luca (2008) *Lettere commerciali per corrispondenza tradizionale e via internet*. Milano: Edizioni FAG.
- BALBONI, Paolo (1998) *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: Utet.
- BALBONI, Paolo (2000) *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*. Torino: Utet.
- BALBONI, Paolo (2008) *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- BECCARIA, Gian Luigi (a cura di) (1973) *I linguaggi settoriali in Italia*. Milano: Bompiani.
- BETTONI, Camilla (2007) *Imparare un'altra lingua*. Roma - Bari: Laterza.
- BORELLO, Enrico (a cura di) (1994) *L'incomunicabilità di massa - Linguaggi settoriali: funzionamento e apprendimento*. Alessandria: Edizioni Dell'Orso.
- CILIBERTI, Anna (a cura di) (1981) *L'insegnamento linguistico »per scopi speciali«*. Bologna: Zanichelli.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2007) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: RCS Libri.
- CORTELAZZO, Michele (1994) *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padova: Unipress.
- DE MEO, Anna (2008) Grammatica, metalinguaggio e insegnamento della LS. Un'indagine sull'inglese nelle scuole campane. In: F. Lorenzi (a cura di), *Terminologia grammaticale e metalinguistica nell'insegnamento delle lingue straniere*. Perugia: Guerra. 25-29.
- DIADORI, Pierangela (2002) Bisogni, mete e obiettivi. In: A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci. 87-115.
- FIELDING-BARNSLEY, Ruth/Nola PURDIE (2005) Teacher's attitude to and knowledge of metalinguistics in the process of learning to read. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 33 (1).
- GOTTI, Maurizio (1991) *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.



- INCALCATERRA-MCLOUGHLIN, Laura/Luisa PLA-LANG/Giovanna SCHIAVOTHENDER (2004) *L'italiano per economisti*. Firenze: Alma Edizioni.
- KUNST GNAMUŠ, Olga (1992) *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.
- LENASSI, Nives (2010) *Analiza italijanskih besedil s področja poslovne korespondence v funkciji učinkovitega tujejezičnega poučevanja ekonomistov na univerzitetni stopnji*. Tesi di dottorato. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- LENASSI, Nives (2011a) Task types for Italian business correspondence within LSP. In: A. Ignjačević/D. Đorović/N. Janković/M. Belanov (a cura di), *Language for Specific Purposes: Challenges and prospects*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije. 246–256.
- LENASSI, Nives (2011b) Cover letters for résumés in business Italian textbooks and manuals. In: P. Vičič/S. Orthaber/V. M. Ipavec/M. Zrinski (a cura di), *Proceedings of the Fourth International Language Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures, 22 and 23 September 2011, University of Maribor, Faculty of Logistics, Slovenia*. Celje: Fakulteta za logistiko. 145–151.
- LENASSI, Nives (2012) Some aspects of pragmatic competence in business Italian textbooks. In: P. Vičič/S. Orthaber/V. M. Ipavec/M. Zrinski (a cura di), *Proceedings of the 5th International Language Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures, 20 and 21 September 2012, Celje, Slovenia*. Celje: Fakulteta za logistiko. 182–188.
- MANSFIELD, Gillian (a cura di) (2000) *L'italiano dell'Economia*. Perugia: Guerra.
- MERTELJ, Darja (2003) Naloga za urjenje slovničnih struktur v učbenikih italijanščine kot tujega jezika. *Vestnik – Društvo za tuje jezike in književnosti* 37, 1–2. 131–147.
- MERTZ, Elizabeth Ellen/Jonathan YOVEL (2010) Metalinguistic Awareness. In: J. Verschueren/J. O. Östman (a cura di), *Handbook of pragmatics highlights*, Kluwer. Disponibile all'indirizzo: <http://ssrn.com/abstract=950741>.
- MIKLIČ, Tjaša (1994) Eksplicitno kontrastiranje principov ubesedovanja logičnih semantičnih relacij pri pouku tujega jezika: problem izražanja pogojenosti v različnih jezikih. *Uporabno jezikoslovje* 3. 84–98
- MIKLIČ, Tjaša (2008) Alcuni aspetti di tipo pragmatico e di quello retorico-narratologico nell'uso del sistema verbale italiano: con possibili implicazioni per l'insegnamento L2. *Linguistica* 48. 103–120.
- MIKLIČ, Tjaša/Martina OŽBOT (2007) Teaching the uses of Italian verb forms to Slovene speakers. *Linguistica* 47. 65–76.
- NUNAN, David (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VERGARO, Carla (2005) »Dear Sirs... con la presente ci pregiamo di...«. *Il genere business letter in italiano e in inglese*. Roma: Aracne.
- VERGARO, Carla (2008) Competenza dei generi e interferenza linguistica nell'apprendimento dell'inglese come L2. In: F. Lorenzi (a cura di), *Apprendere le lingue straniere. Interferenza e microlingue scientifico-professionali*. Perugia: Guerra. 39–50.

## POVZETEK

**Naloge za razvijanje in utrjevanje metajezikovne zmožnosti v okviru pouka poslovnega italijanskega jezika**

Prispevek prikazuje pogostnost in tipologijo nalog za razvijanje in utrjevanje metajezikovne zmožnosti v okviru poučevanja poslovnega italijanskega jezika, pri čemer se posebej osredinja na poslovne dopise. Čeprav naloge s poudarkom na omenjeni zmožnosti, ki omogoča razvijanje zavedanja o jezikovnem sistemu, kar vključuje razumevanje in poimenovanje jezikovnih sredstev z ustreznimi termini in njihovo uvrščanje v sistem, predstavljajo le manjši odstotek vseh nalog v proučenih gradivih za poučevanje poslovnega italijanskega jezika, njihova vloga ni zanemarljiva. Slušatelje namreč ozaveščajo o pomenu različnih sporazumevalnih praks pri stilistični in materialni izvedbi dopisov in o relevantnosti določenih makrostrukturnih elementov, ki so v določenih tematskih zvrsteh (ponudba, naročilo, reklamacija itn.) pričakovani. Analize, opravljene v 6 različnih učbenikih, so ugotovile zanimive podobnosti in razlike med posameznimi gradivi ter tipološke skupine nalog, za katere je značilna raba nekompleksnega metajezika in pretežno receptivna naravnost. Pridobljene ugotovitve učitelju lahko služijo za nadaljnje izboljševanje in dopolnjevanje obstoječih učnih modelov in lastnih gradiv, namenjenih poučevanju poslovne korespondence.

**Ključne besede:** metajezikovna zmožnost, poslovni dopis, sporazumevalna praksa, makrostrukturni element, tipologija nalog.

## ABSTRACT

**Tasks for Developing and Consolidating Metalinguistic Competence in a Business Italian Course**

This article presents the frequency and the typology of tasks designed to develop and consolidate metalinguistic competence in business Italian with a special focus on business correspondence. In the business Italian teaching materials that were analyzed for the study, these tasks represent only a small percentage of all the tasks found in these materials. Despite their low number their role is not negligible because metalinguistic competence enables the development of awareness about the linguistic system, which implies the comprehension of various linguistic means and their denomination with the appropriate terms as well as their placement in the system. This competence sensitizes students to the importance of different communicative practices in the stylistic and material production of business correspondence texts and to the relevance of the macrostructural elements that are expected in various topics (offer, order, complaint, etc.). These analyses, carried out on six different textbooks, identified 1) interesting similarities and differences in the materials studied and 2) the typology of tasks, characterized by the use of simple metalanguage and by the predominantly receptive orientation. The insights acquired can be used by teachers to improve and integrate the existing teaching models and to prepare their own materials designed to teach business correspondence.

**Key words:** metalinguistic competence, business correspondence text, communicative practice, macrostructural element, task typology.